

UNIVERZA V MARIBORU  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
Oddelek za razredni pouk

**MAGISTRSKO DELO**

Anja Hrnčič

**Maribor, 2016**



UNIVERZA V MARIBORU  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
Oddelek za razredni pouk

**Magistrsko delo**

**POZNAVANJE IN UPORABA BRALNIH STRATEGIJ V PRVEM IN  
DRUGEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU**

Mentorica:

Doc. dr. Marija Ropič

Kandidatka

Anja Hrnčič

**Maribor, 2016**

Lektorica:

Mojca Kralj, prof. slovenščine

Prevajalec:

Matej Hrnčič, uni. dipl. prev. in tolm. ang in nem. jezika

## **ZAHVALA**

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Mariji Ropič za vso pomoč, podporo, prijazne besede in nasvete pri izdelavi magistrske naloge.

Vsem učiteljicam in učiteljem, ki so rešili anketni vprašalnik v empiričnem delu magistrske naloge.

Zahvaljujem se družini in še posebej možu za podporo in spodbudo v času podiplomskega študija ter za pomoč pri izdelavi magistrske naloge.

## **Povzetek**

V magistrski nalogi smo proučili bralne učne strategije, ki jih učitelji najpogosteje uporabljajo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Magistrska naloga je razdeljena na dva dela, teoretičnega in empiričnega.

V teoretičnem delu smo najprej definirali bralno pismenost in opisali izobraževalne vidike bralne pismenosti. Osredotočili smo se na začetno branje, tekočnost branja in na bralno razumevanje, ki je ključnega pomena za uspešno učenje. Predstavili smo dve mednarodni raziskavi, PISA in PIRLS, ki merita uspešnost četrtošolcev in učencev prvih letnikov v bralni pismenosti. Nato smo opisali značilnosti sodobnega bralnega pouka, ki od učiteljev zahteva poznavanje sodobnih teoretičnih izhodišč poučevanja branja, poglobljeno razumevanje bralnega razvoja, dobro organizacijo dela, pravo izbiro učnih sredstev, uporabo bralnih učnih strategij pri svojem delu ter neprestano izpopolnjevanje lastnega znanja. V nadaljevanju smo podrobneje opisali bralne učne strategije, predvsem tiste, ki se nanašajo na dejavnosti pred, med in po branju, ter strategije, ki zajemajo celoten učni proces, t. i. kompleksne bralne učne strategije.

V empiričnem delu smo proučili, katere bralne učne strategije so uporabljali učitelji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju v šolskem letu 2014/2015, kako pogosto ter pri katerih predmetih so jih uporabljali. Rezultate smo analizirali glede na delovno dobo, vzgojno-izobraževalno obdobje in naziv učiteljev. Z raziskavo smo ugotovili, da so učitelji najpogosteje uporabljali strategijo podčrtavanja ključnih besed, nato strategijo VŽN, sledijo strategija pisanja povzetkov, Paukova strategija ter nazadnje metoda PV3P. Izmed grafičnih prikazov so učitelji najpogosteje uporabljali miselni vzorec, sledijo časovni trak, Venov diagram, pojmovna mreža, nato primerjalna matrika in nazadnje ribja kost. Več kot polovica anketiranih učiteljev se je o bralnih učnih strategijah že dodatno izobraževala in velika večina učiteljev se na tem področju želi še dodatno izobraževati.

UDK: 37.091.3:028(043.2)

Ključne besede: Bralna pismenost, bralne učne strategije, razredni pouk, uporaba bralnih učnih strategij

## **Abstract**

In the Master's thesis reading strategies, most commonly used by teachers in the first and second lower educational period have been studied. Master's thesis is divided in two parts: theoretical part and empirical analysis.

In the theoretical part reading literacy was defined and educational aspects of reading literacy were described. The focus was on initial reading, reading fluency and reading comprehension, which is a key part for successful learning. Two international researches PISA and PIRLS, which measure prosperity of reading literacy of students in the 4<sup>th</sup> grade of primary schools and prosperity of students in the 1<sup>st</sup> year of high schools, have been introduced. Described were characteristics of modern reading lessons, which demand from teachers a wide knowledge of modern theoretical basis of teaching literacy, in-depth understanding of reading progress, good work organization, right selection of teaching means, the use of reading strategies and constant improvement of their own knowledge. In detail described were strategies, especially those, which lean on activities before, during and after reading, and strategies, which cover the complete learning process, i.e. complex reading strategies.

In the empirical analysis the use of reading strategies, frequency of use and at which subject, among teachers in first and second lower educational period in the school year 2014/2015 was observed. The results were analyzed based on the period of employment, educational period, and teachers title. The research showed that the most commonly used reading strategy among teachers were Underlining of Key-Words, followed by “VŽN” Strategy, Writing of Abstracts, Pauk Strategy and “PV3P” Strategy. Most commonly used graphical displays among teachers were Mind Maps, Time Band, Venn Diagram, Hierarchical Network Model, Comparative Matrix and lastly Herringbone. More than half of the teachers participating in the research already undertook additional education in the field of reading strategies while the majority of them want additional education in this field.

**Key Words:** reading literacy, reading strategies, first and second lower educational period, use of reading strategies

## Kazalo vsebine

1 UVOD .....	10
2 TEORETIČNI DEL .....	12
2.1 Pismenost in bralna pismenost .....	12
2.1.1 Izobraževalni vidiki bralne pismenosti .....	13
2.1.2 Pomembnejše raziskave bralne pismenosti.....	27
2.2 Sodobni pristopi pri poučevanju branja.....	34
2.3 Načini poučevanja branja po svetu.....	40
2.4 Klasifikacije bralnih učnih strategij.....	45
2.4.1 Strategije ponavljanja .....	47
2.4.2 Elaboracijske strategije .....	48
2.4.3 Organizacijske strategije (strategije urejanja informacij) .....	49
2.4.4 Strategije pred branjem.....	50
2.4.5 Strategije med branjem .....	51
2.4.6 Strategije po branju .....	53
2.4.7 Kompleksne bralne učne strategije .....	56
2.4.7.1 Strategija VŽN: Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili?	
.....	56
2.4.7.2 Splošna študijska strategija .....	57
2.4.7.3 Metoda PV3P .....	58
2.4.7.4 Paukova strategija .....	59
2.4.7.5 Metoda recipročnega poučevanja .....	60
2.5 Bralne strategije v tujini .....	67
2.5.1 Interakcijska bralna strategija .....	67
2.5.2 Strategija slušnovidnega kanala.....	69
2.5.3 Strategija učenja z uporabo množičnih virov informacij.....	71
2.5.4 Manipulativne strategije .....	72
3 EMPIRIČNI DEL .....	77
3.1 Namen empirične raziskave .....	77
3.2 Razčlenitev, podrobna opredelitev in omejitev raziskovalnega problema..	79
3.2.1 Raziskovalna vprašanja.....	79
3.2.2 Raziskovalne hipoteze .....	82
3.2.3 Spremenljivke .....	82



3.3 Metodologija .....	84
3.3.1 Raziskovalna metoda .....	84
3.3.2 Raziskovalni vzorec .....	84
3.3.3 Postopki zbiranja podatkov.....	86
3.3.4 Postopki obdelave podatkov .....	88
3.4 Rezultati in interpretacija .....	89
3.5 Sklep.....	145
Literatura .....	150

## **Kazalo slik**

Slika 1: Primer kartona z listi .....	72
Slika 2: Zapis snovi.....	72
Slika 3: Primer knjige z jezički .....	73
Slika 4: Primer knjige z zakritimi polji.....	74
Slika 5: Zložen origami (življenjska okolja).....	75
Slika 6: Razprt origami (življenjska okolja) .....	76

## 1 UVOD

V današnjem času smo ljudje, bolj kot kadarkoli prej, vsakodnevno obdani z raznovrstnimi informacijami, besedili, s sporočili, slikovnim gradivom ... Vsak posameznik pa se mora med kopico sporočil najprej dokopati do informacij, ki so zanj v danem trenutku pomembne. Mora jih znati interpretirati, razbrati njihov namen, jih kritično ovrednotiti in uporabiti v novih, neznanih situacijah. Kadar ima posameznik te veščine dobro razvite, pravimo, da je bralno pismen.

Bralna pismenost, ki sem jo podrobno opisala v teoretičnem delu magistrske naloge, se prične zelo zgodaj, v predšolskem obdobju. Na razvoj dobre začetne pismenosti in na razvijanje branja imajo velik vpliv izobraževalni vidiki bralne pismenosti: fonološko in fonemsko zavedanje, začetno učenje branja, tekočnost branja in razumevanje pri branju.

Kakovosten bralni pouk dosežemo s poučevanjem, s sodobnim poukom, ki v ospredje postavlja metakognitivne, samoregulacijske in motivacijske dejavnike. Takšen pouk pa zahteva dobro usposobljene učitelje, ki sledijo novostim, se dodatno izobražujejo ter poznajo in naučijo učence uporabljati vrsto bralnih strategij (strategij pred branjem, strategij med branjem, strategij po branju, kompleksnih bralnih strategij), ki so jim v pomoč pri učenju iz učbenikov, enciklopedij in podobnega gradiva, pri razumevanju prebranega besedila, organizaciji podatkov in njihovi uporabi. Omenjenih strategij učenci ne pridobijo kot spretnosti, ampak se z dovolj pogostim srečevanjem s strategijami pri pouku naučijo njihove uporabe. Poznavanje in uporaba različnih bralnih strategij pa je pogoj, da učenci sami vplivajo na svoj bralni in učni razvoj, ga spremljajo in načrtujejo. Tako postanejo strateški bralci.

V osnovni šoli se pouk branja prične s poukom slovenščine, kjer se po učnem načrtu zahtevnost bralnih ciljev stopnjuje od učenja tehnike branja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju do kritičnega branja in uporabe metakognitivnih strategij v višjih razredih osnovne šole. Vendar pa bi učenje in poučevanje strategij moralo potekati tudi pri drugih predmetih, pri vseh, kjer se učenci učijo iz učbenikov in drugih virov, kjer iščejo podatke, svoje znanje predstavljajo na

različne načine, samostojno zapisujejo povzetke, miselne vzorce, pojmovne mape, grafično prikazujejo podatke, preoblikujejo besedila iz ene oblike v drugo... Že v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se pri pouku uporabljajo tiste bralne strategije, ki so primerne za to starostno obdobje učencev. Prej ko se učenci z njimi srečajo, hitreje se jih naučijo uporabljati, in jih v višjih razredih nadgradijo, kombinirajo, preizkušajo ter s tem regulirajo svoje učenje in znanje.

V empiričnem delu magistrske naloge me je zato zanimalo predvsem to, katere učne strategije poznajo in uporabljajo učitelji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kako pogosto jih uporabljajo, pri katerih predmetih jih uporabljajo, kolikokrat na teden, mesec ali leto so jih predstavili učencem, koliko znanja imajo učitelji o bralnih učnih strategijah ter njihove želje po novem znanju.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 Pismenost in bralna pismenost

Pojem biti pismen v najožjem pomenu besede pomeni, da zna posameznik brati in pisati. Vendar samo to ni dovolj. Danes je potrebno za dobro funkcioniranje v družbi in svetu znati brati cel kup različnih besedil, poznati različne simbole, dekodirati in razbrati razne grafe, karte, med vsemi besedili poiskati informacije, ki jih iščemo, biti kritični do informacij in jih znati oceniti, sklepati na podlagi prebranega besedila, predvsem pa besedilo razumeti in informacije iz besedila znati uporabljati.

Poleg veščin branja in pisanja so za posameznika pomembne tudi druge spretnosti in veščine, ki naj bi jih bolj ali manj obvladal, npr. veščine računanja, uporaba raznovrstne tehnologije, naravoslovne in družbene veščine ... Zato poznamo poleg bralne pismenosti še druge: matematično, naravoslovno, računalniško, medijsko, informacijsko, glasbeno, kulturno, finančno ... Harris in Hodge navajata kar dvaindvajset različnih vrst pismenosti. Temeljni element vseh pismenosti je bralna pismenost. Pojem pismenost izvira iz latinske besede *litteratus*, kar označuje »človeka, ki se uči« (Pečjak, 2010).

Pismenost je v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti opredeljena kot »trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno zanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju.« (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006, str. 7)

Bralna pismenost je v PIRLS za četrtošolce definirana kot »zmožnost razumeti in uporabiti pisne oblike jezika, ki jih zahteva družba oziroma so pomembne za posameznika. Mladi bralci iz različnih besedil prepoznajo njihov pomen. Berejo za učenje, sodelovanje v skupnosti bralcev v šoli, vsakdanjem življenju ter za

razvedrilo.« (Poučevanje branja v Evropi, 2011; cit. po Mullis in sod., 2006, str. 3)

PISA definira bralno pismenost za 15-letnike kot »razumevanje, uporaba in premislek o pisnih besedilih, kar bralcu omogoča uresničitev postavljenih ciljev, razvoj lastnega znanja in zmožnosti ter (so)delovanje v družbi.« (Poučevanje branja v Evropi, 2011; povz. po OECD, 2009, str. 14)

Iz vseh definicij izhajata dve značilnosti: prva, da pomeni pismenost prilagoditev posameznika pričakovanjem oz. zahtevam družbe, in druga, da pismenost predstavlja moč posameznika, s pomočjo katere lahko uresniči lastna pričakovanja in povzroči določene socialne spremembe. Pismenost torej predstavlja potencial, ki omogoča posamezniku socialno integracijo v družbo in mu omogoča osebni razvoj (Pečjak, 2010).

### **2.1.1 Izobraževalni vidiki bralne pismenosti**

Zgodnja stopnja razvijanja branja je za doseganje učenčevih bralnih dosežkov bistvenega pomena. Poznavanje različnih bralnih strategij besedilnega in likovno oblikovanega sporočila, upoštevanje individualnih pripovednih zmožnosti otrok in oblikovanje pozitivnega bralnega okolja v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju so za učinkovito bralno pismenost temeljnega pomena. Prvi otrokov stik s knjigo predstavlja slikanica. Pomen slikanice je za razvoj otrokove porajajoče se pismenosti izjemen, saj je otrok v predbralnem in predpisalnem obdobju v t. i. slikaniški starosti. To je čas pridobivanja pozitivnih izkušenj s knjigo, ko ga nagovarjajo slikovne zgodbe, ki jih dešifrira, skladno s svojim horizontom pričakovanj, vse dotlej, dokler jih ne preraste in se obrne k tipu knjige z obsežnejšim tekstom. Tudi pripovedovanje zgodb je pomembna dejavnost v obdobju porajajoče se pismenosti, ki pomembno vpliva na nadaljnji razvoj otrokove pismenosti (Cotič in Medved Udovič, 2011).

Največji vpliv na razvoj dobre začetne pismenosti in za razvijanje branja imajo fonološko in fonemsko zavedanje, začetno učenje branja, tekočnost branja in razumevanje pri branju.

### ***2.1.1.1 Razvoj sposobnosti fonološkega glasovnega zavedanja***

Izraz fonološko zavedanje se nanaša na »zmožnost prepoznati in uporabiti glasovne dele govornje besede.« (Poučevanja branja v Evropi, 2011; povz. po Pufpaff 2009, str. 32)

Sposobnost glasovnega oz. fonološkega zavedanja predstavlja eno od ravno metajezikovnega zavedanja. Najpogosteje vključujejo avtorji v pojem jezikovnega zavedanja zavedanje strukture jezika, zavedanje vidnih procesov pri branju in zavedanje glasovnih procesov pri branju. Glasovno zavedanje pa vključuje glasovno razločevanje in razčlenjevanje. Glasovno razčlenjevanje delimo najprej na: razčlenjevanje na zloge (zlogovanje) in razčlenjevanje na glasove (glaskovanje) (Pečjak, 2010).

Pouk fonološkega zavedanja je ključna prvina porajajoče se pismenosti. Dejstvo je, da se lahko primanjkljaji na tem področju izboljšajo z ustreznim izobraževanjem že v osnovni šoli, pa tudi prej na predšolski ravni. Študija programov pismenosti v kurikulumih za vrtce 10 evropskih držav (Tafa 2008) kaže, da strokovnjaki priznavajo vpliv fonološkega zavedanja na otrokov uspeh pri branju in pisanju, in nakazuje, da so strategije za razvijanje fonološkega zavedanja v vrtcu odločilne za otrokov uspeh pri opismenjevanju (Poučevanja branja v Evropi, 2011).

Tudi številni drugi avtorji (Hatcher, Hulme in Snowlinh, 2004; Snow, Burns in Griffin, 1998; povz. po Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012) pravijo, da je fonološko zavedanje kot sposobnost odkrivanja in manipuliranja z glasovi močan napovednik uspešnega začetka učenja branja in kot sta odkrila Stahl in Murray (1994; povz. po Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012), eden najboljših napovedovalcev poznejše bralne uspešnosti učenca.

Pouk fonološkega zavedanja je naravnan na razvoj sposobnosti otroka, za prepoznavanje glasov v govorjenem jeziku. Otroci morajo biti sposobni manipulirati z glasovi, da je smiselno pričeti s poukom opismenjevanja. Sposobnost fonološkega zavedanja je eden najboljših napovedovalcev poznejše bralne uspešnosti učenca.

S. Walpole in McKenna (2004; povz. po Pečjak, 2010), navajata naslednje stopnje razvoja fonološkega zavedanja:

1. stopnja: prepoznavanje določenega glasu v seriji besed (Učenec mora v slišanih besedah ugotoviti, kateri glas imajo skupen.);
2. stopnja: prepoznavanje rime (Učitelj bere otrokom besede, ki se rimajo, in tiste, ki se ne, in učenci ugotavljajo, katere besede se rimajo.);
3. stopnja: razčlenjevanje povedi v posamezne besede (Učenec slišano poved razčleni na posamezne besede in prešteje število besed.);
4. stopnja: zlogovanje in sestavljanje zlogov v besede (Učenec ob ploskanju razčlenjuje posamezne besede na zloge.);
5. stopnja: tvorjenje rime (Učenci sami tvorijo rimo slišanim besedam.);
6. stopnja: razčlenjevanje besed (Učenec mora ugotoviti prvi glas v besedi, ki jo sliši, in nato izgovoriti še preostanek besede.);
7. stopnja: razčlenjevanje besed na glasove (glaskovanje) in sestavljanje posameznih glasov v besede.

Obstajajo različne dejavnosti za razvoj sposobnosti fonološkega zavedanja. Od bolj posrednih, kot je npr. branje otrokom, pisanje otrok, jezikovne izkušnje otrok nasploh, do bolj neposrednih, direktno povezanih s fonološkim zavedanjem. Pouk fonološkega zavedanja teče od bolj enostavnih nalog, kot so npr. določanje

posameznega glasu v besedi, do bolj zahtevnih nalog, kot je npr. zamenjava ali izpuščanje določenih glasov (Pečjak, 2010).

Otroci se z vajami fonološkega zavedanja srečajo že v vrtcu, kjer dejavnosti za razvijanje predbralnih in predpisalnih spretnosti vključujejo različne vaje, večinoma so to didaktične igre za razvijanje grafičnega in fonološkega zavedanja. V prvem starostnem obdobju so to igre poslušanja (oglašanj, zvokov, šumov ...), gibalno-govorne igre, kot so bibarije, prstne igre, uganke o delih telesa, rajalni plesi in igre z izštevankami, ki otrokom omogočajo doživljanje ritma besed, glasbe in pesmi. V drugem starostnem obdobju otroci vadijo poslušanje (zvokov, šumov, ropota), sledijo navodilom, urijo slušni spomin, slušno razčlenjujejo povedi na besede, zloge (ploskanje, korakanje, trkanje...), prepoznavajo in iščejo enake rime in aliteracije v parih besed. Pri razvoju fonološkega zavedanja pa vzgojiteljice v različnih igrah z glasovi spodbujajo otroke tudi k odkrivanju glasov v besedah in k razločevanju prvih/zadnjih glasov (Grginič, 2005).

Slovenske avtorice (L. Knaflič, S. Pečjak, M. Križaj-Ortar, L. Magajna in A. Kozinc) so ugotavljale sposobnost glasovnega zavedanja pri otrocih, vključenih v pripravo na šolo. Ugotovile so, da zna veliko petletnikov identificirati prvi glas, petina zadnji glas, le peščica je otrok, ki zmore slišano besedo analizirati na posamezne glasove (Pečjak, 2010).

Z vajami fonološkega zavedanja je zelo pomembno postopno nadaljevati v prvem razredu osnovne šole. Učitelj bi moral pri teh nalogah vztrajati in jih ponavljati tako dolgo, dokler jih učenci popolnoma ne obvladajo, saj jim je le tako zagotovil uspešen začetek branja in pisanja.

### ***2.1.1.2 Začetno učenje branja (in pisanja)***

V didaktiki začetnega opismenjevanja lahko zasledimo dva najpogostejša pristopa: fonetični in celostni. Fonetični pristop temeljni na abecednem principu (vzpostavitev asociativne zveze črka/glas) in je ključni element začetnega učenja



branja in pisanja. Za vzpostavitev te povezave pa lahko učitelji uporabljajo različne metode in postopke opismenjevanja.

Pri **sintetični metodi** predstavlja izhodišče črka, ki ji pripišemo ustrezen glas. Ta metoda predstavlja veliko stopnjo abstrakcije, pretvorbo iz konkretnega, vidnega simbola v abstrakten simbol – glas. Obstajajo mnoge različice te metode.

**Črkovalna metoda** je najstarejša. Pri tej metodi so se učenci naučili imena vseh črk v abecedi. Pri branju so morali besedo najprej črkovati, nato pa vezano prebrati z opustitvijo naučenih imen črk. Če je hotel učenec prebrati besedo sonce, je moral najprej črkovati: es-o-en-ce-e, nato pa prebrati sonce. To metodo so zaradi težavnosti in neustreznosti kmalu opustili in jo nadomestili z glaskovalno metodo.

Pri **glaskovalni metodi** so se učenci najprej naučili vse glasove abecede, kar jim je omogočalo lažjo vezavo črk v zloge oz. besede. Danes si lahko za poučevanje učencev s težavami lahko pomagamo z različicami te metode:

- metoda naravnih glasov (za lažjo vzpostavitev asociativne zveze črka/glas učitelj posnema glasove naravnih pojavov);
- interjekcijska metoda (za vzpostavitev zveze črka/glas učitelj posnema naravne glasove, ki jih proizvedejo živali ali človek);
- fonomimična metoda (izgovor naravnega glasu spremljajo z gibi, ki prispevajo k hitrejši zapomnitvi);
- fonografska metoda (učitelj poveže obliko črke z obrisom predmeta, ki je v zvezi z glasom).

**Pri zlogovalni metodi** učenci že od začetka spoznavajo zloge kot nerazčlenjene celote, ki jih potem povezujejo v besede.

**Analitične** metode izhajajo iz celote – iz besedila, povedi ali najpogosteje besede. Z analizo celote pride učenec do posameznih delov – glasov/črk. Analitična metoda obsega vidno analizo (na črke) in slušno analizo (na glasove), pri čemer je lahko slušna analiza ločena od vidne analize. Otrok lahko glaskuje besedo, tudi če jo samo sliši, brez da bi bila beseda napisana.

Danes pri začetnem opismenjevanju v prvem razredu devetletke uporabljamo kombinacijo obeh metod, torej **analitično-sintetično metodo**, kjer učenci analitično spoznane črke/glasove sintetizirajo v besedo (Pečjak, 2010).

**Analitično-sintetična metoda** poudarja, da je pri delu nujna kombinacija analize in sinteze. Ta dva postopka sta soodvisna in se vedno prepletata. Izhodišče so glasovi, naj začnemo s celo povedjo ali besedo ali s posameznim glasom. Po slušni analizi besede in po ugotovitvi zelenega glasu iščejo učenci ta glas še v drugih besedah, v katerih je na začetku, v sredini ali na koncu. Nov glas obravnavamo še po fonetični, interjekcijski in fonografski metodi ali po metodi naravnih glasov. Nato učenci spoznajo črko za ta glas.

Pod analitično-sintetično metodo spada **integrativna metoda opismenjevanja**, pri kateri pridobivamo hkrati velike in male tiskane črke (Ropič, Urbančič Jelovšek in Kramarič, 2000).

**Celostna/globalna** metoda je metoda, pri kateri se predmet ali dogodek v zavesti veže z besedo ali s povedjo, pri čemer se beseda /poved ne analizira na posamezne glasove/črke, ampak se s ponavljanjem zapisana beseda utrjuje v zavesti kot celota (Pečjak, 2010).

Postopek opismenjevanja nam pove, v kakšnem vrstnem redu in s kakšnim tempom učitelj obravnava črke. Poznamo tri osnovne postopke: monografski, postopek skupine črk in kompleksni.

Pri monografskem postopku učitelj posamezne črke/glasove obravnava drugo za drugo, običajno po vnaprej določenem vrstnem redu – od lažjih k težjim in od pogosteje rabljenih do manj pogosto rabljenih.

Pri postopku skupine črk učitelj izbere določeno skupino črk, ki jih učenci spoznajo in utrjujejo naenkrat.

Pri kompleksnem postopku učitelj pokaže vse črke naenkrat, vsak učenec pa se jih uči po lastni izbiri brez vnaprej predpisanega vrstnega reda. Pri tem ima

pomembno vlogo črkovno-slikovna stavnica, s pomočjo katere lahko učenec nastavlja besede in povedi kljub temu, da ne pozna nekaterih črk.

V različnih raziskavah, kjer so proučevali učinkovitost metod, so številni raziskovalci ugotovili, da so bile najbolj učinkovite tiste metode, ki so na kakršenkoli način vključevale sistematično glasovno poučevanje, kjer so bralni pouk kombinirali z vajami v pisanju in ki so usklajene s strukturo jezika, ki se ga učenec uči brati in pisati. V slovenščini je sintetično-analitična metoda najbolj ekonomična pri učenju branja in pisanja, ker imamo za vsak glas svoj znak. Drugače je z učenjem angleščine, kjer ena črka nima samo enega glasu in je za učenje bolj primerna globalna metoda, ko učenec s ponavljanjem usvoji celostno vidno in zvočno podobo besede (Pečjak, 2010).

Vedenje o skladnosti črk in glasov pri pouku branja se po posameznih državah lahko precej razlikuje, razlikujejo se tudi napor pri učenju branja različnih jezikov. V jezikih s trdnimi in doslednimi pravili pisave se ista črka v različnih besedah izgovori vedno enako, pri drugih pa ima razmerje med črko in glasom veliko različic. Pravopisna in slogovna sestava angleščine, francoščine, danščine in portugalsščine je bistveno zapletenejša kot pri drugih evropskih jezikih z doslednejšo pisavo, npr. slovenščini, finščini, grščini, italijanščini in španščini. To pomembno vpliva na razvoj branja v posamezni državi.

Seymour in sodobniki (2003; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) so proučevali zgodnjo razvojno stopnjo pri učenju branja angleščine in 12 drugih evropskih jezikov. Rezultati so pokazali, da učenci večine evropskih držav natančno in tekoče berejo na osnovni ravni pred koncem 1. razreda osnovne šole. Izjeme so francoščina, portugalsščina, danščina in posebej angleščina. Učinki razlik med jeziki se pokažejo ne glede na razlike v starosti, pri katerem se učenci začnejo učiti brati in prepoznavati črke. Razlike je treba pripisati pisni in zlogovni zapletenosti, saj razvijanje temeljnih zmožnosti branja v jezikih z nedoslednimi pravili zahteva dvakrat več časa kot v jezikih z enoznačnim pravopisom.

Enake so tudi ugotovitve iz projekta PROREAD (Blomert, 2009; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011), v katerem so primerjali kognitivne zmožnosti

posameznih učencev osnovnih šol v 6 evropskih državah. Rezultati so pokazali, da učenci za učenje branja uporabljajo enake kognitivne zmožnosti ob dosledni ali nedosledni pisavi. A koliko manj dosledno je ujemanje med črkami in govorjenimi glasovi, toliko počasnejši je proces razvijanja branja (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

### **2.1.1.3 Tekočnost branja**

Tekočnost branja je opredeljena kot število pravilno prebranih besed na minuto; ugotavljamo jo pri glasnem branju učenca. Curtis in Kruidenier (2005) pravita, da tak bralec bere hitro in natančno, z ustreznim ritmom, intonacijo in izraznostjo. McKenna in Stahl (2003) navajata, da tekočnost branja vključuje avtomatičnost in prozodičnost branja (Pečjak, 2010; povz. po McKenna in Stahl, 2003).

Tekoče branje je Rasinski (2003; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) opisal kot zmožnost natančnega, hitrega in nenapornega branja besedila, skupaj s primernim naglaševanjem (prozodija). Nichols in sodobniki (2009), povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011, so razširili definicijo tako, da so opisali vlogo hitrosti pri tekočem branju kot »avtomatično prepoznavanje besed«. Tudi učenci z bralnimi težavami lahko berejo dovolj natančno, ker so počasni, pa njihovega branja ni mogoče šteti za tekoče branje.

Obstaja precej raziskav, ki ugotavljajo, zakaj je pomembno, da učenec doseže tekočnost branja. Trije poglavitni razlogi za tekočnost branja (Dally III, S. Chafouleas in Skinner (2005; povz. po Pečjak, 2010) so:

1. Bralci, ki berejo tekoče, bolje razumejo prebrano.
2. Tekočnost branja zagotavlja bralcu, da je zanj branje užitek in povečuje verjetnost, da bo v prostem času večkrat izbral branje kot kaj drugega.
3. Tekočnost branja naredi branje za učenca manj naporno in stresno, kar spet povečuje možnost, da se bo k branju pogosteje vračal, kot bi se sicer.

Good, Simmnos in Kameenui (2002; povz. po Pečjak, 2010) so v raziskavi podali osnovne kazalce hitrosti branja učencev v posameznih razredih v besedah na minuto. Ugotovili so, da šestletniki preberejo 40 besed na minuto, sedemletniki 90 besed in osem letniki 110 besed na minuto. To naj bi bili kazalci, ki bi jih morali doseči vsi učenci v določenem razredu. Tistim učencem, ki ne dosežajo te hitrosti, bi morali ponuditi pomoč (Pečjak, 2010).

Pri hitrosti branja se je potrebno zavedati, da isti bralec bere tiho oz. glasno z različno hitrostjo. Hitrost glasnega branja je določena s hitrostjo govora – hitreje kot govori posameznik, hitreje lahko tudi glasno bere in obratno. Meja hitrosti fiziološko determiniranega glasnega branja je med 100 do 120 besed na minuto. S šolanjem narašča tako hitrost glasnega kot tihega branja. Učenci berejo vedno bolj hitro in tekoče, vedno bolj avtomatizirano. Hitrost glasnega branja pri učencih osnovne šole ne preseže 120 besed na minuto, medtem ko se hitrost tihega branja približa na 200 besed na minuto. Pomembno je, da učenci usvojijo tehniko tihega branja ter da pri tihem branju ne šepetajo ali premikajo ustnic (Pečjak, 2010).

Da branje postane tekoče, da bralec svoje energije ne vlaga več v prepoznavanje besed oz. v vezavo črk v besede, da se lahko osredotoči le na razumevanje prebrane besede, je potrebno veliko energije, vztrajnosti in časa. Učenci morajo biti motivirani za vlaganje energije v branje. Šibkim bralcem, ki s težavo vežejo, pa energije in motivacije za urjenje branja, da bi dosegli tekoče branje, pogosto zmanjka. Če se težave tekočnosti branja ne odpravijo v prvih razredih osnovne šole, obstaja velika verjetnost, da bodo te težave še v nadaljnjih letih zavirale učence pri bralnih procesih oz. bodo ostale prisotne v višjih razredih šolanja. To so pokazale tudi raziskave na področju tekočnosti branja (Rasinski, 2013; povz. po Rasinski 2005, Rasinski, Rikli in Johnston, 2009).

Obstajajo številni načini, kako učence naučiti tekočega branja. Učencem je potrebno najprej prikazati primere tekočega branja, da lahko v svojih očeh razvijejo smisel tekočega branja. Ker je poudarek na hitrem branju, s katerim se izraža tekoče branje, številni učenci mislijo, da bodo s hitrostjo branja dosegli tekoče branje, brez bralnega razumevanja. S tem, ko učencem predstavimo model tekočega branja, si učenci lažje predstavljajo, kaj je tekoče branje. Učitelji lahko

to storijo tako, da jim tekoče berejo ali jim predstavijo druge primere tekočega branja (drugi bralci ali poslušanje zvočnih posnetkov) (Rasinski, 2013).

Eden izmed pristopov za razvijanje tekočega branja je vodeno branje (Rasinski, 2012). Vodeno branje je branje, pri katerem učenec bere besedilo in istočasno posluša tekoče branje istega besedila. Učenec prilagaja svoje branje k temu, kar posluša, hkrati pa mu poslušanje nudi pomoč pri zapletenih besedah v besedilu. Zelo pogosta oblika vodenega branja v številnih razredih je zborna branje. Kadar učenci berejo kot skupina, nudijo tisti učenci, ki dobro berejo, podporo slabšim učencem, ki berejo z njimi (Rasinski, 2013; povz. po Paige, 2011).

Za usvojitev vsakega branja je potrebno veliko vaje, tekoče branje ni izjema. Najpogostejša oblika vaj, kot jo imenuje Kuhn (2006), je »široko branje«. Cilj širokega branja je povečati poznavanje različnih besedil. Učenci preberejo besedilo enkrat, nato se o besedilu pogovorijo (pomen in struktura besedila), nato pa preidejo na novo besedilo. Ta oblika bralnega treninga je ena izmed najbolj pomembnih in najbolj dominantnih načinov, kako izboljšati tekočnost branja in razumevanja (Rasinski, 2013; povz. po Kuhl idr., 2006).

Za učence, ki ne usvojijo tekočega branja s prvim branjem besedila, morajo besedilo ponovno prebrati. Tako obliko branja imenujemo ponavljajoče branje ali večkratno branje istega besedila. Pri ponavljajočem branju morajo učenci prebrati besedilo tolikokrat, da dosežejo zadovoljivo hitrost branja. S tem, ko berejo besedilo več kot enkrat, jim služi predhodno branje kot podpora, da lahko preberejo besedilo bolj tekoče in smiselno (Rasinski, 2013).

#### ***2.1.1.4 Razumevanje pri branju***

Razumevanje prebranega in učenje iz besedil je bistvo branja v šoli. Povezano je tako z bralno uspešnostjo posameznika kot z njegovo uspešnostjo pri jezikovnih predmetih in uspehom nasploh (Pečjak, 2010).

Ameriška neprofitna študijska skupina za branje (2002; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) priporoča, naj bo bralno razumevanje sestavni del bralnega pouka že na samem začetku izobraževanja in ne šele takrat, ko učenci že znajo prepoznavati besede. Pouk ustnega izražanja, besedišča in slušnega razumevanja se mora začeti na predšolski ravni in se nadaljevati skozi celotno osnovno šolo.

Paris in Paris (2007; povz. po Butler, Urrutia, Buenger in Hunt, 2010) v svoji raziskavi govorita o tem, da se razumevanje učencev v prvem razredu lahko izboljša tudi s podajanjem jasnih navodil o bralnih strategijah in besedilni strukturi. Njihove ugotovitve kažejo, da zavedanje o besedilni strukturi izboljša učenčevo razumevanje besedil.

Drugi napovedniki uspešnega bralnega razumevanja so še natančno in hitro branje besed, socialna vključenost in sodelovanje v »pismenih« skupnostih, tako doma, v šoli ter širšem socialnem in kulturnem okolju.

Poučevanje o uporabi strategij za bralno razumevanje lahko učencem pomaga razumeti besedilo, in sicer preden ga preberejo, med branjem in po njem. Strategije za bralno razumevanje učencem omogočajo, da se zavejo, kako dobro so razumeli besedilo, ki so ga prebrali, da razumevanje izboljšajo in se iz tega česa naučijo. Dobri bralci med branjem zavedno ali nezavedno uporabljajo vrsto strategij za razumevanje, medtem ko imajo šibki bralci ozko izbiro strategij; pogosto se odločijo, da bodo besedilo brali naprej, čeprav ga ne razumejo. (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

Iz ugotovitev nacionalnega bralnega sosveta National Reading Panel (2000; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) se bralno razumevanje lahko izboljša, če se učenci, kadar naletijo na ovire pri razumevanju prebranega besedila, naučijo uporabljati posebne kognitivne strategije ali logični premislek. Učitelj razloži namen strategij, demonstrira modele in učence pri usvajanju in uporabi vodi, dokler jih ne začnejo uporabljati samostojno. Prepoznali so sedem takih strategij, ki so se za izboljšanje bralnega razumevanja pri učencih pokazale kot najučinkovitejše:

- spremljanje in nadzorovanje razumevanja; bralci se učijo opazovati, kako dobro razumejo;
- sodelovalno učenje; učenci se učijo bralnih strategij in skupaj razpravljajo o besedilih;
- uporaba grafičnih in pomenskih shem; učenci naredijo grafične predstavitve besedil, ki so jim v pomoč pri razumevanju in pomnjenju;
- odgovori na vprašanja; učenci se učijo odgovoriti na vprašanja, ki jih postavi učitelj, in takoj dobijo povratno informacijo;
- postavljanje vprašanj; bralci se učijo spraševati sami sebe in odgovarjati na vprašanja, ki zahtevajo sklepanje;
- zgradba zgodbe; učenci se učijo uporabiti zgradbo zgodbe, da si jo laže zapomnijo, pomaga jim priklicati vsebino zgodbe in odgovoriti na vprašanja o tem, kar so prebrali in
- povzemanje; učenci se naučijo narediti povzetke idej iz besedila in posplošiti informacije (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

Te strategije so učinkovitejše, če se uporabljajo prepletene. Prepletanje več strategij omogoča učinkovitejše učenje, boljši transfer pri učenju, izboljša pomnjenje in napredek pri razumevanju. Zgled za pouk z metodo raznovrstnih strategij je »vzajemno poučevanje« (Palinscar in Brown, 1984), pri nas poznana pod imenom metoda **recipročnega poučevanja**. Pri metodi recipročnega poučevanja učitelj razloži in demonstrira 4 strategije za razvijanje razumevanja – postavljanje vprašanj, povzemanje, razvrščanje in napovedovanje – in v pogovoru pomaga učencem, da z njimi skušajo ugotoviti pomen besedila.

Veliko raziskav je pokazalo, kako koristno je vzajemno poučevanje (metoda recipročnega poučevanja) za bralno razumevanje pri učencih v osnovnih in srednjih šolah. Na Finskem je Takala (2006; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) ugotovil, da je tako poučevanje najučinkovitejše pri poučevanju bralnega razumevanja za večino učencev v 4. in 6. razredu, pa tudi za učence z jezikovnimi primanjkljaji. Brooks (2007; Poučevanje branja v Evropi, 2011) navaja, da ima vzajemno poučevanje učencev z bralnimi težavami zelo pomemben vpliv na njihovo natančnost pri branju in je bistveno za razumevanje (Poučevanje branja v Evropi, 2011).



Poleg strategije recipročnega poučevanja obstajajo še druge strategije bralnega razumevanja, primerne za bralce na različnih zahtevnostnih ravneh, kot npr. **strategija povezovalne hipoteze**. Ta strategija predpostavlja uporabo konkretnih predmetov ali igrač za predmete, ki so omenjeni v besedilu. Dejanska ali namišljena manipulacija s predmeti jim pomaga povezati predmet s pomenom besede v besedilu in s tem prispeva k izboljšanju razumevanja.

Druga strategija, ki je še posebej primerna za bralce v začetni fazi, je **neposredna poslušalsko-bralna strategija**. Strategija predpostavlja, da učitelj in učenec izmenično bereta in predelujeta odlomke ali krajša besedila. Gre torej za voden pogovor med učiteljem in učencem o besedilu.

Tretja strategija je **strategija glasnega razmišljanja učitelja**, kjer učitelj deluje kot model, pri čemer komentira, kar bere.

Za učence višjih razredov ali dijakov ima učitelj na razpolago raznovrstne strategije, pri čemer so nekatere primerne za razumevanje pripovednih besedil, druge pa razlagalnih besedil. Te strategije so: strategija pisni odgovori, dvojni oris zgodbe, strategija vprašanje – odgovor, Paukova strategija, grafični prikaz bistva in podrobnosti, strategija VŽN ... (Pečjak, 2010).

Učitelji imajo na razpolago velik nabor strategij, s katerimi lahko urijo oz. izboljšujejo učenčevo razumevanje besedil. Taylor, Pearson, Peterson in Rodriguez (2003; povz. po Butler idr., 2010) so v raziskavi, pri kateri so vso šolsko leto opazovali učitelje pri svojem delu, ugotovili, da so različne metode in strategije za doseganje razumevanja različno uspešne. Za najuspešnejše so se pokazale tiste, ki pri učencih spodbujajo višje miselne procese. Zaradi teh procesov je bilo zaznati občutno izboljšanje branja. Druga ugotovitev te raziskave kaže, da je bil občutno slabši napredek pri branju takrat, kadar so učitelji uporabljali rutinske pristope k razumevanju. Bolj rutinski kot so pristopi, slabši je bil napredek pri branju (Butler idr., 2010).

Na razumevanje besedil vplivajo tudi raziskave o metakogniciji in metakognitivnem zavedanju (Baker in Brown, 1984; Flavell 1981; Garner, 1987;

povz. po Pearson, Roehler, Dole in Duffy, 1990). Raziskava poudarja, da se boljši bralci, ne glede na njihovo starost, bolje zavedajo lastne kognicije. Kot rezultat tega zavedanja lahko nadzorujejo in samoregulirajo svoje razumevanje. Učenci, ki se zavedajo, na kakšen način je besedilo smiselno, lahko regulirajo smiselnost, namesto da odgovarjajo na vprašanja o razumevanju ali rešujejo naloge. Učenci se morajo neprestano zavedati, kako morajo odgovoriti na vprašanja in kako bodo uporabili strategije. To zavedanje jim omogoča, da lahko dostopajo in uporabljajo takšen kognitivni proces, takrat, ko ga potrebujejo. Takšno zavedanje je ključnega pomena, da imajo pod nadzorom razumevanje besedila v vsaki učni situaciji (Pearson, Roehler, Dole in Duffy, 1990).

Da bi učenec postal uspešen bralec, mora ves čas izpolnjevati svoje besedišče, saj mora za to, da bo razumel prebrano besedilo, dobro obvladati oziroma pravilno spoznati in identificirati pomen 95 % besedišča (Grosman, 2005; povz. po Scott, 2005).

Ugotovitve raziskav potrjujejo pomen besedišča za bralno razumevanje. Obseg besedišča, ki si ga otroci pridobijo v vrtcu, je pomemben napovednik za bralno razumevanje sredi osnovnošolskega izobraževanja (Scarborough, 1998; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011). Cunningham in Stanovich (1997; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) sta ugotovila, da je govorno besedišče ob koncu prvega razreda pomemben napovednik bralnega razumevanja za 10 let vnaprej. Raziskave torej poudarjajo pomen vpeljevanja programov za vsestransko širjenje besedišča od zgodnjih let šolanja naprej (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

Bauman (2009; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) v raziskovalnem poročilu opozarja, da učenje besedišča izboljšuje bralno razumevanje, če pouk vključuje natančen opis pomena besed in njihovo umeščanje v kontekst ter zaposlitve učencev z dejavnostmi za opomenjanje besed. Smith (1997; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) ugotavlja, da so učinkovite tehnike, ki učence neposredno pritegnejo k razlaganju pomena besed, torej take, ki vključujejo njihove izkušnje, da učenci lahko z ustvarjalnim razmišljanjem navajajo asociativne besede, pri pogovoru o manj znanih besedah iščejo koristne povezave

z besediščem, ki ga že poznajo. Učitelji jih lahko spodbudijo k razvijanju ali pripovedovanju zgodbe. Tako vplivajo na razvijanje njihovega bralnega in slušnega razumevanja ter pridobivanja besedišča.

Učenci pa ne razvijajo le osnovnega besedišča, ampak tudi strokovno. Seznanijo se s pojmi, ki jih uporabljajo za sporazumevanje v posameznih disciplinah in med njimi. Marzano (2005; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) ugotavlja, da učinkovito poučevanje strokovnega besedišča poteka neposredno pri pouku, pri katerem se novi pojmi uporabljajo in na katere znova in znova naletijo. Shanahan in Shanahan (2008; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) menita, da je treba na sekundarni ravni k seznanjanju s strokovnim besediščem pri različnih učnih predmetih dodati branje besedil iz obravnavane discipline. Le tako se mladostniki lahko seznanijo s pravilnim branjem in pisanjem tega, kar je značilno za posamezno disciplino (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

V Sloveniji branju pri vseh predmetih v četrtem razredu namenimo le 118 ur, kar je 17 % ur vsega pouka (Doupona Horvat, 2012).

### **2.1.2 Pomembnejše raziskave bralne pismenosti**

Najpomembnejši mednarodni raziskavi, ki preverjata ravni bralne pismenosti v državah, sta PISA in PIRLS.

#### ***2.1.2.1 Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS***

Mednarodna raziskava bralne pismenosti (PIRLS) ponuja mednarodno primerljive podatke o bralnih dosežkih osnovnošolcev (v skoraj vseh državah učenk in učencev četrtega razreda) in tako državam omogoča oblikovanje strokovnih odločitev o bralnem izobraževanju.

PIRLS je eden izmed projektov IEA (Mednarodne organizacije za evalvacijo izobraževalnih dosežkov), ki že več kot 50 let izvaja velike mednarodno primerjalne raziskave znanja, ki omogočajo poglobljeno razumevanje učinkov

politike in prakse znotraj izobraževalnih sistemov in med njimi. V posameznih državah raziskavo izvajajo nacionalni centri, v Sloveniji je to Pedagoški inštitut.

Cilj raziskave je ugotoviti, kakšna je bralna raven sodelujočih otrok, s kakšnimi okoliščinami se povezujejo različni nivoji bralne pismenosti, kakšne so razlike med državami. Končni cilj je uporaba rezultatov za izboljšanje poučevanja pismenosti (Doupona Horvat, 2012).

PIRLS raziskava v četrtem razredu dopolnjuje TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), ki ciklično vsake štiri leta raziskuje dosežke v četrtem in osmem razredu pri matematiki in naravoslovju. Države s sodelovanjem v PIRLS in TIMSS redno dobivajo podatke o tem, kako dobro njihove učenke in učenci berejo ter kaj vedo v matematiki in naravoslovju.

IEA namerava z raziskavo PIRLS mednarodne trende bralnih dosežkov v šolah preveriti vsakih 5 let. PIRLS 2001 je bil izpeljan v 35 državah po vsem svetu, PIRLS 2006 v 40 državah in 5 kanadskih provincah, PIRLS 2011 pa v 49 državah in izobraževalnih sistemih.

Slovenija je do sedaj sodelovala v vseh štirih raziskavah bralne pismenosti, ki jih je izvedla Mednarodna zveza za evalvacijo dosežkov v izobraževanju IEA. Kljub vsesplošnemu prepričanju, da je bralna pismenost vedno slabša, raziskave PIRLS ne kažejo, da bi to držalo tudi za Slovenske učence 4. razredov. Ravno nasprotno, saj je bralna pismenost od leta 1991 do 2011 narasla. V letu 2006 je bila Slovenija med prvimi štirimi državami, ki so od leta 2001 najbolj napredovale (Mullis, 2007; povz. po Doupona Horvat, 2012), v letu 2001 pa je v primerjavi z letom 1991 bolj od nas napredovala le Grčija (Mullis, 2003; povz. po Doupona Horvat, 2012). Kljub temu smo po bralnem dosežku še vedno za večino evropskih držav (Doupona Horvat, 2012).

Iz raziskave PIRLS ter sekundarnih študij, ki so jih izvedli na Pedagoškem inštitutu v preteklih letih, se kaže jasna slika, kako je z začetnim opismenjevanjem pri nas: bralna pismenost se zvišuje, največ razlik pa v bralnih dosežkih pojasnjujejo socioekonomski kazalci. Poleg tega se povečujejo razlike v bralnih

dosežkih med različnimi socialnimi skupinami. Raziskava PIRLS ugotavlja, do so dobre bralke in bralci otroci, ki imajo izobražene matere, ki radi berejo, ki v prostem času berejo za zabavo, ki obiskujejo glasbeno šolo, ki imajo doma veliko otroških knjig in katerih družine imajo doma veliko knjig. Deklice berejo bolje od dečkov. Boljši bralci so tudi otroci, ki so brali stavke pred vstopom v šolo (Doupona Horvat 2012; povz. po Doupona Horvat & Rosen, 2007).

Vse kaže na to, da je dober dosežek otrok v bralni pismenosti odvisen le od domačega okolja, vendar temu ni tako. Osnovne raziskave bralne pismenosti v Sloveniji na Pedagoškem inštitutu dopolnjujejo z različnimi sekundarnimi analizami in dodatnimi raziskavami, s pomočjo katerih lažje interpretirajo podatke, pridobljene z raziskavo PIRLS. Tako so se v eni od dodatnih raziskav ukvarjali z razlikami med učinkovitimi in neučinkovitimi šolami pri bralni pismenosti. Doupona Horvat, Vončina in drugi avtorji so ugotovili, da med drugim ločijo učinkovite šole od neučinkovitih tudi visoka pričakovanja, ki jih učitelji gojijo do učencev. Visoka pričakovanja učitelji na splošno gojijo do bolj uspešnih učencev oziroma do tistih, za katere sami domnevajo, da bodo bolj uspešni. Če učitelji uspešnih šol gojijo visoka pričakovanja tudi do tistih učencev, ki vnaprej ne kažejo velike zavzetosti, interesa, uspejo doseči pri otroku dosežek, ki ni bil vnaprej pričakovan: otrok ga je z učiteljevo pomočjo presegel. In presežek uspešnih šol se kaže ravno v tem, da učitelji gojijo visoka pričakovanja tudi do tistih otrok, do katerih jih sicer učitelji iz neuspešnih šol ne bi gojili.

Dobro bralno pismenost otrok se v šolah da doseči z rednim izpostavljanjem različnim bralnim dražljajem, ki morajo z naraščajočo bralno pismenostjo postajati vedno zahtevnejši. Učitelji bi morali gojiti visoka pričakovanja do vseh otrok, osmišljati pouk na različnih ravneh in omogočati pester nabor bralnih gradiv (Doupona Horvat, 2012).

#### ***2.1.2.2 Mednarodna raziskava PISA***

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA je dolgoročen projekt primerjanja znanja in spretnosti učenk in učencev v državah članicah Organizacije

za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) in državah partnericah. Raziskava je bila v mednarodnem prostoru prvič izveden leta 2000 in od takrat države na tri leta ugotavljajo ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti učenk in učencev v starosti 15 let, kar je za večino držav približno ob koncu obveznega izobraževanja. V Sloveniji so v raziskavo vključeni praviloma dijakinje in dijaki 1. letnikov srednjih šol in gimnazij. Skupaj s šolami raziskavo PISA v Sloveniji izvaja Pedagoški inštitut (OECD Pisa 2012, 2013).

Čeprav se dosežki v raziskavi PISA merijo na treh področjih, je posamezna raziskava usmerjena le na eno področje. Bralna pismenost se je preverjala v letih 2000 in 2009, matematična leta 2003 in 2012, naravoslovna leta 2006 in 2015.

Pismenost v raziskavi PISA merimo v smislu naraščanja od nižje do višje pismenosti, kajti to ni lastnost, ki bi jo posameznik posedoval ali ne, temveč lastnost, ki je pri posamezniku bolj ali manj izražena, zato jo lahko predstavimo na lestvici od nižjih do višjih vrednosti. Naloge se ne omejujejo na ugotavljanje znanja, ki je specifično za določen šolski predmet, temveč se osredotočajo na tisto znanje in tiste spretnosti na področjih branja, matematike in naravoslovja, ki so potrebni za učinkovito delovanje v odraslem poklicnem in zasebnem življenju in so pomembni tako za posameznika kot za celotno družbo. Poudarek je na obvladovanju procesov, razumevanju pojmov in sposobnosti delovanja v različnih situacijah znotraj vsakega izmed področij. Raziskava PISA zbira podatke tudi o strategijah učenja, ki jih uporabljajo učenci, njihovih kompetencah pri reševanju interdisciplinarnih problemov in interesih za različna vsebinska področja.

Raziskava PISA v pojmovanje bralne pismenosti vključuje široko paleto kognitivnih kompetenc, od osnovnega dekodiranja preko poznavanja besed, slovnice, jezikovnih in besedilnih struktur in značilnosti do znanja o svetu. Prav tako vključujejo zavedanje in zmožnost uporabe različnih strategij med obdelavo besedila. Tako je bralna pismenost v raziskavi PISA opredeljena kot: razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi.

Bralne kompetence so v raziskavi razdeljene na 6 ravni. V prvi ravni naloge od učencev zahtevajo, da poiščejo informacije, ki so v besedilu očitno podane, v nalogah, ki zahtevajo razlago, morajo učenci najti preproste povezave v besedilu. Informacije so v besedilu jasno prepoznavne, motečih informacij je zelo malo.

Pri nalogah druge ravni morajo učenci poiskati eno ali več informacij, pri čemer morajo sklepati in upoštevati različne pogoje, prepoznavajo vodilne ideje besedila, oblikujejo pomen znotraj dela besedila, ko informacija ni očitna in je potrebno sklepati na najnižji ravni. Naloge vključujejo primerjave na podlagi ene značilnosti besedila ter primerjavo ali več opazovanj med informacijami iz besedila ter lastnim znanjem in izkušnjami.

Naloge tretje ravni zahtevajo od bralca, da z vidika več pogojev poišče in prepozna odnos med delčki informacije. Sestaviti mora več različnih delov besedila, da lahko prepozna vodilno idejo besedila, da razume odnose ali oblikuje pomen. Pogosto iskana informacija v besedilu ni dobro opazna, veliko je motečih informacij in drugih ovir. Nekatere naloge besedila zahtevajo globlje razumevanje besedila v povezavi z vsakdanjim in s splošnim znanjem.

Naloge četrte ravni vključujejo priklic informacij, bralec mora poiskati več delčkov informacije. Naloge zahtevajo razlago pomena odtenkov v posameznih delih besedila z vidika sporočila besedila kot celote, razumevanje in uporabo kategorij v neznanih situacijah, uporabo formalnega ali splošnega znanja za oblikovanje hipotez ali kritično vrednotenje besedila. Učenci morajo pokazati pravilno razumevanje daljšega ali kompleksnega besedila, katerega vsebina ali oblika sta lahko neznani.

Naloge pete ravni od bralca zahtevajo, da poišče in organizira več koščkov informacije, pri čemer sklepajo o pomembnosti informacije v besedilu. Naloge vrednotenja zahtevajo kritično ovrednotenje ali oblikovanje hipotez, pri čemer morajo uporabiti specifično znanje. Naloge te ravni vključujejo obdelavo pojmov, ki so nasprotni pričakovanim.

Naloge šeste ravni od bralca zahtevajo večkratno izpeljavo podrobnih in natančnih sklepov in primerjav. Učenec mora izkazati dobro razumevanje, kar lahko vključuje tudi povezovanje informacij iz več besedil hkrati. Naloge lahko zahtevajo, da ob prisotnosti močnih distraktorjev procesira neznane ideje in da oblikuje abstraktne kategorije za interpretacijo, da postavlja hipoteze ali kritično ovrednoti zahtevano besedilo nepoznane teme po več kriterijih ali vidikih, s čemer pokaže razumevanje in zna prebrano uporabiti na višji ravni. Pomembna pogoja za priklic in iskanje informacij sta natančna analiza in pozornost za manj opazne podrobnosti v besedilu.

V Sloveniji so dosežki v bralni pismenosti glede na prejšnjo raziskavo PISA stabilni. Učenci so bili pri prvi ravni nalog v povprečju enako uspešni kot učenci iz držav OECD. 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence (2. raven bralne pismenosti, v povprečju OECD je teh učencev 82 %. 56 % slovenskih učencev dosega 2. ali 3. raven bralnih kompetenc. Najvišje bralne kompetence (5. oz. 6. raven) podobno kot leta 2009 dosega 5 % slovenskih učenk in učencev, v državah OECD pa 8 %. V vseh državah so v bralni pismenosti uspešnejše učenke, razlika med spoloma v Sloveniji (56 točk) je večja kot v drugih državah in je podobna kot na Švedskem. Temeljne bralne kompetence izkazuje 89 % slovenskih učenk in 70 % učencev. Slovenski učenci so v povprečju dosegli 481 točk, kar je manj kot povprečje OECD (496 točk). Najvišji povprečni dosežek so na preizkusu bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 dosegli učenci v Šanghaju (570 točk), sledijo pa jim učenci iz Hongkonga (545 točk), Singapurja (542) in Japonske (538 točk).

Od 64 držav s primerljivimi podatki v dosedanjih raziskavah PISA so se dosežki zvišali v 32 državah, ohranili v 22 državah in znižali v 10 državah (OECD Pisa 2012, 2013).

### ***2.1.2.3 Mednarodni raziskavi PIRLS in PISA: podobnosti in razlike***

Vzorec v raziskavi PIRLS temelji na razredu (4. razred), ki ga učenci obiskujejo, vzorec za PISA pa izključno na starosti učenca (15 let). V raziskavi PIRLS je



značilno enako trajanje izobraževanja, vsi učenci so v 4. razredu, njihova starost pa je med sodelujočimi državami različna, glede na starost, pri kateri se všolajo, in pravila o ponavljanju razreda. V raziskavi PISA so vsi dijaki stari 15 let, toda število let izobraževanja je lahko različno, posebej v državah, kjer je uveljavljeno ponavljanje razreda. V raziskavi PIRLS vzorec zajema cel šolski razred, zato se zbirajo tudi informacije o načinih poučevanja v razredu (z vprašalnikom za učitelje). Obe raziskavi zbirata obsežne informacije o tem, s katerimi vrstami tiskanih besedil se učenci srečujejo, o odnosu do branja in bralnih navadah, pa tudi podatke o značilnostih šole.

V teh dveh raziskavah so poudarki na različnih stopnjah branja. PIRLS zadeva učence primarne šole in preverja bralne spretnosti učencev, potrebne za premik k »branju za učenje«. PISA pa je usmerjena na preverjanje spretnosti učencev za odraslo življenje. Ukvarja se s pismenostjo, potrebno za prehod iz šole v delovno okolje ali nadaljnje izobraževanje. Bralno pismenost šteje za kazalnik o tem, kako so dijaki pripravljeni za življenje v družbi in zaposlitev.

Obe raziskavi pa temeljita na širokem pojmovanju branja, to je na bralni pismenosti in ne le na preprostem branju. Besedna zveza ne zajema le postopkov in zmožnosti za razumevanje prebranega, ampak tudi zmožnost za uporabo in odnos do prebranega, kar izkazuje odlične bralce. Obe raziskavi vidita branje kot vzajemen, tvoren proces in poudarjata tako pomen učenčeve zmožnosti za premislek o prebranem kot pomen uporabe branja za različne namene (Poučevanja branja v Evropi, 2011; povz. po Mullis in sod., 2006).

## 2.2 Sodobni pristopi pri poučevanju branja

Sodobni pristopi k bralnemu poučevanju izhajajo iz spoznanj najnovejših teorij o učenju, ki v ospredje postavljajo samoregulativne, kognitivne, metakognitivne in motivacijske dejavnike. Raziskovalci (Guthrie, 1996; Gambrell, 1996; Alexander, 2003; Pekrun, Goetz, Titz in Perry, 2002; povz. po Pečjak in Gradišar, 2012) poročajo o naslednjih trendih na področju bralnega raziskovanja in poučevanja branja:

- premik od pojmovanja pismenosti kot samoregulacije kognitivnega procesa k metakognitivnim dejavnikom pismenosti in k odločitvi človeka, da doseže cilj;
- premik od zapomnitve in priklica informacij k takšnemu predelovanju informacij, da si bralec ustvari čim boljše predstavo sporočila;
- premik od poudarjanja jezikovnega procesa k uporabi jezikovnega znanja;
- premik od urjenja šibkih področij bralne učinkovitosti pri učencih k poučevanju branja pri vseh predmetih in na vseh stopnjah šolanja;
- premik od razumevanja pri branju k uporabi branja za učenje oz. k razvijanju učnih strategij, še posebej metakognitivnih in motivacijskih.

Sodobni bralni pouk si za cilj postavlja pripeljati učence ob koncu obveznega šolanja do stopnje funkcionalne bralne pismenosti. Duffy in Roehler (1993; povz. po Pečjak in Gradišar, 2012) pravita, da k bralni pismenosti vodijo trije delni cilji: ustrezno stališče do branja, razumevanje samega procesa branja in razumevanje izbrane vsebine. Vsi trije delni cilji vključujejo tako kognitivne kot metakognitivne procese. Kognitivni proces se nanaša na različne miselne procese, ki pripeljejo bralca do pomena besedila; metakognicija pa na zavedanje o različnih miselnih procesih, ki vodijo do razumevanja (Pečjak in Gradišar, 2012).

Bralni pouk pri nas spada v koncept komunikacijskega pouka maternega jezika, katerega osnovni namen je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku, kar pomeni zmožnost kritičnega spremljanja in tvorjenja besedil raznih vrst. Iz ciljev bralnega pouka v učnem načrtu je razvidno, da se zahtevnost bralnih ciljev postopno zvišuje – od razvijanja osnovne spretnosti branja v prvem vzgojno-

izobraževalnem obdobju do branja za učenje in sposobnosti kritičnega branja ter reflektiranja prebranega v višjih razredih osnovne šole in tudi v srednji šoli.

Iz ciljev lahko razberemo, da zajemajo vse tri elemente sodobnega bralnega kurikula: stališča oz. razvoj pozitivne naravnosti učencev do umetnostnih in neumetnostnih besedil, razvoj bralne spretnosti in bralnih učnih strategij ter vsebino – umetnostna in neumetnostna besedila.

Učitelj mora poznati potek in zakonitosti, ki veljajo za razvoj bralnih sposobnosti, če hoče oblikovati tak metodično-didaktični okvir bralnega pouka, ki bo omogočal razvoj teh sposobnosti pri učencih (Pečjak in Gradišar, 2012).

Poznavanje sodobnih teoretičnih izhodišč poučevanja branja in iz njih izpeljanih didaktičnih načel učitelju omogoča dvig ravni bralne pismenosti (Cotič in Medved Udovič, 2011).

Poučevanje branja in izboljšanje otrokovih bralnih spretnosti zahteva od učiteljev poglobljeno razumevanje bralnega razvoja, zanesljivo teoretsko znanje in izkušnje, skupaj z učnimi metodami, organizacijo dela v razredu in poznavanjem primernih učnih sredstev. Evropska komisija meni in poudarja, da kakovost učnega osebja določa šolsko uspešnost učencev. V sodobnem izobraževalnem svetu se zahteve učiteljskega poklica zelo spreminjajo in so čedalje zapletenejše. Od učiteljev se zahteva, da:

- so bolj raziskovalno usmerjeni praktiki;
- vodijo razrede, ki so bolj raznoliki, tako kulturno kot jezikovno;
- so prožni in prilagajajo način poučevanja potrebam posameznega učenca;
- so občutljivi na problematiko kulturnih razlik med spoloma;
- se učinkovito odzivajo na probleme prikrajšanih učencev ter učencev z učnimi in vedenjskimi težavami.

Številne študije kažejo medsebojno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in učenčevimi bralnimi dosežki. Ferguson (1991; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) je v svoji raziskavi, katere glavni namen je bil raziskati različne dejavnike v izobraževanju, ki vplivajo na učenčeve učne izide, ugotovil, da je bila

kakovost poučevanja zelo močan pojasnjevalni dejavnik za razlike v učenčevih dosežkih v več letnikih primarnega in sekundarnega izobraževanja. L. Darling-Hammond (1999; prav tam), ki je raziskovala povezavo med spričevali in bralnimi dosežki, je ugotovila, da so učenci, ki so jih poučevali preverjeno usposobljeni učitelji, dosegli višje bralne rezultate kot tisti, ki so jih poučevali učitelji brez take usposobljenosti. Ista avtorica je v svojem poročilu predstavila, da učiteljeve kvalifikacije dosledno in natančno napovedujejo učenčeve dosežke (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

Po ugotovitvah Mednarodne bralne zveze (International Reading Association – IRA 2007; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011) so učinkoviti učitelji branja izobraženi, strateški, prilagodljivi in razmišljujoči, tj. razumejo vede o branju in znajo uporabiti privlačne in spodbudne učne strategije. Prav ta Mednarodna bralna zveza je v zadnjih letih usmerila napore v raziskovanje izobraževanja učiteljev za poučevanje branja. Njena komisija za odličnost v izobraževanju osnovnošolskih učiteljev branja je v ZDA identificirala in zbrala zelo kakovostne univerzitetne programe, nato pa tri leta spremljala 101 diplomanta; opazovala je njihovo delo in ocenjevala kakovost poučevanja in učenja v razredih, v katerih so poučevali (IRA, 2003). Izpostavili so šest najpomembnejših elementov, ki bi jih morale vsebovati izobraževanje učiteljev branja:

- »Raziskovalne in teoretske osnove – učitelji morajo dobro poznati in razumeti jezikovni in bralni razvoj ter teorije učenja in motiviranja; le tako se lahko učinkovito odločajo o načinu poučevanja.
- Strategije za pouk o besedah – učitelji se morajo usposobiti za uporabo raznovrstnih strategij za razvijanje učenčevega znanja o pomenu besed in strategij za njihovo prepoznavanje. Študij mora vsebovati poznavanje glasoslovnih značilnosti govorjenega jezika, pouk fonetike, pozornost pa je treba posvetiti tudi skladnji in pomenoslovju, saj sta v oporo pri prepoznavanju besed ter samospremljanju razumevanja.

- Strategije za razumevanje besedil – učitelji se morajo usposobiti za poučevanje raznovrstnih strategij, ki bralcu pomagajo pri iskanju pomena besedila in nadzorovanju pravilnega razumevanja. Poznati morajo načine, kako s širjenjem besednega zaklada in poučevanjem tekočega branja lahko učencem pomagajo pri razumevanju in razvijanju zmožnosti za kritično analiziranje besedil z različnih perspektiv.
- Povezanost branja in pisanja – učitelji se morajo usposobiti za poučevanje strategij, ki povezujejo pisanje in branje v književnih in informativnih besedilih. Za oporo pri razumevanju morajo učence seznaniti z dogovorjenimi pravili pisanja besedil.
- Načini poučevanja in učni materiali – učitelji se morajo usposobiti za uporabo ustreznih tehnik preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so jim v oporo pri odločanju in premisleku o pouku.« (Poučevanje branja v Evropi, 2011; cit. po IRA 2007, str. 2)

Pri proučevanju programov za izobraževanje učiteljev (IRA 2003) je bil poudarjen pomen povezanosti teoretskega znanja in praktičnih izkušenj. Učinkovite povezave med teorijo in prakso ter med šolo in univerzo so bile prepoznane kot značilnost odličnih programov za izobraževanje učiteljev (Poučevanje branja v Evropi, 2011; povz. po Darling-Hammond 2000).

Povezanost teoretskega znanja z izkušnjami je pomembna komponenta študija razrednega pouka tudi pri nas.

Praktično usposabljanje oz. pedagoška praksa v univerzitetnem študijskem programu Razredni pouk, 1. stopnja na Pedagoški fakulteti v Mariboru, je ena od študijskih obveznosti študentov vseh letnikov. Obstajajo štiri oblike prakse, in sicer: opazovalna, integrirana, vodena in strnjena oblika, ki se spiralno nadgrajujejo in povezujejo tekom celotnega izobraževanja. Temeljni cilj te študijske oblike je povezovanje teoretičnih izhodišč z empiričnimi reflektivnimi izkušnjami avtentičnih situacij (<http://www.pef.um.si/206/razredni+pouk>, 8. 2. 2016).

Tudi Bela knjiga navaja, da je strokovnim delavcem za doseganje kakovostnega pedagoškega dela in profesionalnega razvoja treba zagotoviti povezavo med začetnim izobraževanjem, uvajanjem v pedagoški poklic ter sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev. Strokovnim delavcem je potrebno omogočiti kakovostne pogoje za izobraževanje in stalni profesionalni razvoj (Bela knjiga, 2011).

S koncem študija se učiteljeva profesionalna pot šele začne. In če želimo na tej poti zgraditi in postati usposobljeni učitelji, ki sledijo novim metodam bralne pismenosti, ki jih zahtevajo tudi nove oblike nastajajočih medijev, se moramo nadaljnje strokovno izpopolnjevati.

Po ugotovitvah iz raziskav je nadaljnji strokovni in poklicni razvoj učiteljev na področju bralne pismenosti najuspešnejši takrat, če je načrtovan kot dolgotrajen proces. Kakovostno izpopolnjevanje za poučevanje bralne pismenosti vpliva na celoten kolektiv v šoli in širše, na vse poklicne strokovnjake za bralno pismenost. Stanovich in Stanovich (2003) v svojem delu o raziskovanju in razmišljanju v izobraževanju poudarjata, naj bo dejavno raziskovanje lastne prakse žarišče študija tako v začetnih študijskih programih za učitelje kot pri nadaljnjem strokovnem usposabljanju. Učitelji namreč potrebujejo priložnosti in orodja za sistematično premišljevanje in obravnavanje lastnih praks, da jih lahko spreminjajo (Poučevanje branja v Evropi, 2011; povz. po Anders in sod. 2000).

Čeprav literatura osvetljuje, da je dolgotrajno nadaljevalno strokovno in poklicno izpopolnjevanje dosti učinkovitejše, so med evropskimi učitelji najpogostejša oblika izpopolnjevanja delavnice in seminarji. Formalno izobraževanje je manj navadna oblika dolgotrajnega nadaljnega strokovnega in poklicnega razvoja učiteljev na področju branja. Danska, Irska, Anglija in Norveška so edine države, kjer si usposobljeni učitelji lahko pridobijo dodatno kvalifikacijo in postanejo specialisti za poučevanje branja (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

Specialisti za branje pa bi morali imeti najvišjo stopnjo znanj, saj med drugim organizirano pomagajo učiteljem in učencem pri zgodnjem odkrivanju zaostajanja in pri takojšnjem odpravljanju bralnih primanjkljajev učencev. Osnovno znanje o

možnostih uspešnega poučevanja pismenosti pa bi morali imeti tudi administrativni delavci in predvsem ravnatelj šol. Primerjalne angleške raziskave so pokazale, da se je pismenost najbolj izboljšala na šolah, kjer so se za nove programe opismenjevanja in dodatno svetovanje pri poučevanju branja zavzeli ravnatelj, nikakor pa se ni izboljšala na šolah brez ravnateljeve podpore. To spoznanje dodatno osvetljuje odvisnost učinkovitega pouka pismenosti od celotne šolske organizacije in od sodelovanja vseh pedagoških delavcev v njej. Da bi v Sloveniji dosegli boljši pouk bralne pismenosti in višjo pismenost, Bralno društvo Slovenije organizira redne strokovne posvete, ki združujejo strokovnjake s področja pismenosti pri iskanju boljših možnosti pouka, preučevanju dejanskih okoliščin pouka in ozaveščanja potrebnih znanj za uspešnejši pouk. (Grosman, 2005).

V Sloveniji je za dodatno izobraževanje učiteljev na področju bralne pismenosti veliko prispeval projekt Zavoda RS za šolstvo z naslovom Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, ki je potekal dve leti, od septembra 2011 do konca oktobra 2013. Temeljni namen projekta je bil prispevati k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, izboljšanju dostopa do kakovostnega izobraževanja in integraciji učinkovitih didaktičnih strategij za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja ter s tem prispevati k uresničevanju nacionalne strategije (Nolimal, Cankar, Doupona, Marentič Požarnik, Pečjak, Potočnik, 2014).

### 2.3 Načini poučevanja branja po svetu

Vsi kurikulumi in uradne smernice v Evropi vsebujejo učne cilje, povezane z bralno pismenostjo na primarni in na nižji sekundarni ravni, oz. opredeljujejo učne cilje za vsako izobraževalno obdobje. Trajanja obdobjij se razlikujejo po državah in med njimi. V Španiji traja na primarni ravni, prvo obdobje dve leti, na Portugalskem pa štiri; v večini držav pa to obdobje traja dve do tri leta.

Na predšolski ravni so učni cilji v kurikulumih definirani za celotno raven, izjema je Latvija, kjer so definirani za vsako starostno skupino.

Če so učni cilji postavljeni za vsako obdobje ali leto šolanja in ne za vsako izobraževalno raven, so pospremljeni z natančnejšimi smernicami o tem, kaj naj učenci znajo in razumejo na določeni stopnji. Učiteljem dajejo več napotkov pri načrtovanju o tem, kaj naj poučujejo in kdaj. A če so učni cilji postavljeni za vsako leto, so lahko preveč določevalni, učiteljem ne omogočajo dovolj prožnosti, da bi prilagodili poučevanje učenčevim potrebam in dinamiki učenja. Načelno pa ni mogoče vnaprej določiti, katere smernice so najustreznejše uravnotežene. V državah, kjer učitelji redno delajo v timih in jim je pogosto na voljo nadaljnje strokovno izobraževanje, tudi za pripravo sodobnih in skladnih učnih programov, morda ni treba postaviti natančnih učnih ciljev za vsako leto; učitelji lahko prožnost izrabijo za to, da na podlagi širše postavljenih ciljev opredelijo učne cilje za svoje učence in pri tem upoštevajo dinamiko njihovega učenja.

Samo šest izobraževalnih sistemov v Evropi ima v kurikulumu ali uradnih smernicah navedene **lestvice dosežkov**, ki jih za preverjanje in ocenjevanje znanja uporabljajo vsi učitelji v državi. V Litvi, Romuniji in Združenem kraljestvu (Angliji in Walesu) jih uporabljajo za primarno in nižjo sekundarno raven, na Nizozemskem za nižjo in višjo sekundarno raven izobraževanja in na Portugalskem le za primarno raven.

Med evropskimi državami so opazne razlike v tem, kdaj in kako se otroci srečajo s pismenostjo. Po navadi se prvine branja pričnejo v predšolskem obdobju. Vendar je starostna stopnja, s katero otroci stopajo v šolo, med državami različna.



V Angliji so učenci stari 5 let in takoj pričnejo z bralnim poukom, medtem ko v ostalih Evropskih državah, predvsem Nemčiji, Avstriji in Skandinaviji, gredo v šolo s šestimi leti, bralni pouk pa se prične pri sedmih letih. To kaže na razlike v zrelosti otrok, ko pričnejo z bralnim poukom (Seymour, 2004).

**Pouk branja** je razporejen na tri razsežnosti:

- razvijanje spretnosti porajajoče se pismenosti (fonološko in znakovno zavedanje);
- osnovni pouk branja (usmerjen na prepoznavanje besed, uporabo grafo-fonemske skladnosti in tekoče branje) in
- poučevanje strategij bralnega razumevanja (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

Kurikulumi za predšolsko raven skoraj v vseh državah vključujejo učne cilje ali učne vsebine v povezavi s kazalniki, izbranimi za uveljavljanje fonološkega znanja in glasovnega zavedanja. Izjema so osrednje uradne smernice v Belgiji (francoski skupnosti) in na Nizozemskem, v katerih fonološko zavedanje sploh ni omenjeno, znakovno pa je komaj zaznavno. Pomen razvijanja **porajajoče se pismenosti** se med državami močno razlikuje; zelo obsežno je prikazan v nacionalnih predšolskih kurikulumih v 13 državah (Grčija, Irska, Španija, Francija, Luksemburg, Malta, Portugalska, Romunija, Slovenija, Finska, Združeno kraljestvo, Islandija in Turčija).

**Osnovni pouk branja** je usmerjen na razvijanje prepoznavanja besed, uporabo grafo-fonemske skladnosti (ali znanje črkovno-glasovnega ključa) in na tekoče branje. Vse te prvine imajo pomembno vlogo pri učenju branja kot tudi pri napredovanju k »branju za učenje«.

Velika večina kurikulumov ponuja najmanj dva različna kazalnika, povezana s prepoznavanjem besed, tekočim branjem ali z znanjem grafo-fonemske skladnosti. Najbolj obsežen opis osnovnega pouka branja lahko najdemo na Irskem, v Grčiji, Španiji, na Cipru, v Luksemburgu, Romuniji in Sloveniji. Osnovni pouk branja s poučevanjem prepoznavanja besed oziroma povezovanja črk in glasov se pogosto začne na predšolski ravni, v Italiji in na Finskem pa se

začne v primarnih šolah. Tako je tudi na Malti; le otroci, za katere menijo, da so na to že pripravljeni, proti koncu predšolskega izobraževanja lahko pišejo preproste črke ali besede.

Kar zadeva kontinuiteto poučevanja osnovnih bralnih spretnosti v primarnem izobraževanju, so si kurikularni dokumenti podobni, saj sta prvini prepoznavanje besed in razvijanje tekočega branja poudarjeni v celotnem primarnem izobraževanju.

Dokumenti držav ali regij, kjer so učni cilji opredeljeni za vsako izobraževalno obdobje ali razred, v dveh tretjinah določajo, naj se pouk fonetike nadaljuje do konca primarnega izobraževanja. V preostalih državah, kamor spada tudi Slovenija, se poučevanje fonetike konča prej, navadno proti sredini primarnega izobraževanja, takrat, ko so učenci stari od 7 do 10 let.

**Poučevanje strategij bralnega razumevanja** bi moralo biti del bralnega pouka skozi celo obdobje obveznega izobraževanja in se nadaljevati tudi po končani primarni ravni.

Da bi lažje ocenili, koliko pozornosti je namenjene poučevanju strategij za bralno razumevanje v nacionalnih kurikulumih za primarno in nižjo sekundarno izobraževanje, so strategije razvrščene v skupine:

- Oblikovanje sklepov ali interpretacij med branjem besedil in grafičnih podatkov: luščenje pomena za dobesednim pomenom; postavljanje vprašanj in odgovorov o besedilu, oblikovanje sklepov iz besedila; oblikovanje povezav med besedilom in slikami.
- Povzemanje besedila in selektivno usmerjanje na najpomembnejše informacije: prepoznavanje glavnih idej, ki se v besedilu razlikujejo od drugotnih; oblikovanje zgradbe z vmesnimi naslovi; prepoznavanje glavnih oseb, dogodkov ali drugih elementov v književnih delih.
- Povezave med različnimi deli besedila: uporaba organizacijskih značilnosti besedila (naslovi, vsebinska poglavja, kazalo) za iskanje

informacij; postavljanje in preizkušanje hipotez o vsebini ali žanru; prepoznavanje značilnosti zgradbe; prepoznavanje kronološkega zaporedja dogodkov v književnih besedilih.

- Uporaba prejšnjega znanja in izkušenj: povezovanje pisnih besedil z osebno izkušnjo, s kulturo in z znanjem, in sicer pred branjem, med in po njem.
- Preverjanje, spremljanje in nadzorovanje lastnega razumevanja: razjasnjevanje besed in posameznih delov, ki niso takoj razumljivi; postavljanje vprašanj in uporaba referenčnih orodij; ponovno branje nejasnih delov; obnavljanje dela besedila s svojimi besedami.
- Oblikovanje vizualnih predstavitev: grafična predstavitev pisne vsebine; osvetlitev posameznih korakov v besedilu z diagrami; prevajanje pisnih besedil v grafe, preglednice, mreže ali v bolj literarni kontekst; domišljajska predstava o kraju in prostoru dogodka iz igre.

Vse države navajajo cilje za bralno razumevanje v primarnem in nižjem sekundarnem izobraževanju; velika večina kurikulumov v posebnih razdelkih omenja strategije za bralno razumevanje. Vsi kurikulumi navajajo od ene do šest strategij (oblikovanje sklepov in povzemanje besedila pri skoraj vseh državah). Izjema je Slovaška, kjer nacionalni kurikulum ne omenja nobenega postopka za izboljšanje bralnega razumevanja. Število strategij je precej skopo tudi v Bolgariji, Latviji, na Švedskem in Islandiji; za posamezno raven izobraževanja omenjajo največ dva različna postopka za izboljšanje bralnega razumevanja. V praksi pa se je pokazalo, da so v Latviji in Bolgariji naloge za bralno razumevanje uporabljene zelo pogosto, čeprav jih uradne smernice omenjajo zelo malo.

Poučevanje bralnega razumevanja je učinkovitejše, če se strategije uporabljajo kombinirano. Kurikulumi za primarno raven v 12 državah, kamor spada tudi Slovenija, za učenčevo bralno razumevanje ponujajo dolg niz različnih strategij. Podoben niz strategij za nižjo sekundarno raven navajajo samo smernice v Belgiji, na Danskem, v Španiji, Sloveniji in Lihtenštajnu.

Samospremljanje razumevanja spada med zelo pomembne vidike bralnega razumevanja, zato bi ga morali med svoje strategije uvrstiti vsi učenci. Vendar »učencevo spremljanje razumevanja« ni med najbolj pogosto omenjenimi strategijami v osrednjih evropskih kurikulumih, posebno ne v tistih za nižjo sekundarno raven; omenjena je bila samo v devetih državah ali pokrajinah. V finskem nacionalnem kurikulumu za prva dva razreda osnovnega izobraževanja je prav strategija razumevanja izrecno omenjena (»otroci med branjem začnejo opazovati, ali razumejo, kaj berejo«).

Podatki iz raziskave PIRLS 2006 (Mullis, 2007; povz. po Poučevanje branja v Evropi, 2011), kjer so analizirane samo tiste strategije, ki so se pokazale kot skupne, kažejo, da je povzemanje in izbiranje najpomembnejših informacij v besedilu najbolj široko poučevana strategija. Odgovori učiteljev kažejo, da je bilo skoraj vsem učencem 4. razreda najmanj enkrat tedensko naloženo, naj »prepoznajo glavne ideje o tem, kar berejo«; približno 55–57 % učencev pa strategijo uporablja dnevno.

»Oblikovanje sklepov« in »uporaba prejšnjega znanja« sta tudi relativno široko uporabljeni strategiji, vendar manj kot »povzemanje«. Učitelji približno za 60–70 % učencev četrtega razreda poročajo, da jim najmanjkrat predlagajo uporabo njihovega predznanja.

Učenčev premislek o lastnem bralnem procesu je za primarno raven omenjen le v enajstih državah, za nižjo sekundarno raven pa v devetih. Ta metakognitivna razsežnost pomeni, da so učenci seznanjeni z različnimi strategijami za bralno razumevanje in da so zmožni premišljeno izbrati pravo, kadar se spoprijemajo s težavami pri razumevanju besedila. Litovski kurikulum za primarno in nižjo sekundarno izobraževanje je edini, ki ponuja konkretne primere metakognitivnih zmožnosti za izboljšanje bralnega razumevanja. Učenci v 7. in 8. razredu bi morali znati razložiti, katere bralne strategije so bile zanje pri premagovanju posameznih težav najbolj uporabne, in si sestaviti svoj seznam ciljev za nadaljnje razvijanje teh spretnosti (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

## 2.4 Klasifikacije bralnih učnih strategij

Bralne učne strategije razvrščamo po številnih kriterijih. Pogost kriterij za delitev strategij so **miselni procesi**, ki sodelujejo pri učenju. Po tem kriteriju delimo strategije v dve skupini:

- kognitivne strategije in
- metakognitivne strategije.

Teoretično podlago za uporabo kognitivnih strategij najdemo v modelu informacijskega procesiranja Atkinsona in Shiffrina (1968; povz. po Pečjak in Gradišar, 2012), ki razlaga, kaj se dogaja z novo učno informacijo od takrat, ko jo učenec v procesu učenja sprejme, do takrat, ko jo uskladišči, da jo lahko ponovno prikliče. Mayer in Wittrock (2006; povz. po Pečjak in Gradišar, 2012) sta ta model dopolnila s kognitivnimi procesi, ki nastopajo pri smiselnem besednem učenju: izbiranje, organiziranje in povezovanje. Te tri osnovne miselne procese uporablja učenec pri kognitivnih strategijah:

- strategije ponavljanja,
- elaboracijske strategije (strategije povezav novih informacij s predznanjem),
- organizacijske strategije (strategije urejanja informacij) (Pečjak in Gradišar, 2012).

Splošni pojem **metakognicija** označuje znanje o našem lastnem kognitivnem sistemu oz. kognitivnih procesih in znanje o spremljanju teh procesov. Kadar učenec osredini svojo pozornost na proces učenja in je pozoren nanj, govorimo o metakogniciji ali o t. i. »učenju učenja«. Schunk in Zimmerman (2003; povz. po Pečjak in Gradišar, 2012) poročata o naslednjih strategijah metakognicije:

- strategije izbire cilja in načrtovanja,
- strategije spremljanja pri učenju,
- samoevalvacijska strategija.

Van der Stela in M. Veenman (2009; prav tam) sta v svoji longitudinalni raziskavi o poteku razvoja metakognitivnih in kognitivnih sposobnosti ugotovila pospešen razvoj teh sposobnosti v obdobju med dvanajstim in petnajstim letom. Pri

petnajstih letih je učenec sposoben prenosa metakognitivnih sposobnosti od ene učne naloge na drugo tako znotraj predmeta kot tudi med različnimi predmeti. To pomeni, da lahko učitelj s sistematičnim razvojem metakognitivnih sposobnosti učencev povečuje transfer pri učenju (Pečjak in Gradišar, 2012).

Naslednji kriterij delitve je **namen učenja**. Duffy in L. Roehler (1993; povz. po Pečjak in Gradišar, 2012) delita strategije glede na namen v:

- lokacijske strategije (namen je poiskati specifično informacijo v učnem gradivu),
- strategije razumevanja (namen je razumeti učno gradivo),
- spominske strategije (dobesedna zapomnitev učne snovi),
- organizacijske strategije (ureditev številnih informacij v smiselno celoto),
- strategije ponavljanja (cilj je uskladiščiti informacije v spominu za poznejši ponovni priklic).

J. Lewis (1996; povz. po Pečjak in Gradišar, 2012) deli strategije glede na vsebino informacij na:

- strategije določanja bistva,
- strategije določanja podrobnosti,
- strategije določanja organizacije/strukture besedila,
- strategije kritičnega branja,
- strategije branja vidnih informacij,
- strategije za izboljšanje besedišča.

Kombiniran model, ki obravnava bralne učne strategije po *namenu učenja* in *vsebini informacij*, je razvil Levin (1982; povz. po Pečjak in Gradišar, 2012). Bralno učno strategijo je pojmoval relativno široko, kajti po njegovem ta pojem zajema različne učne aktivnosti kot tudi vso pomožno gradivo, katerih cilj je povečati učinkovitost predelave besedila.

Avtor glede na vrsto besedilne informacije loči dve temeljni vrsti bralnih učnih strategij:

- makrostrukturne strategije, ki so usmerjene v predelavo bistva, glavnih misli v besedilu,

- mikrostrukturne strategije, ki so usmerjene na predelavo podrobnosti.

Tretji kriterij razvrščanja je **časovni kriterij** – kdaj v procesu učenja jih učenec uporablja. Po tem kriteriju delimo strategije v:

- strategije pred branjem,
- strategije med branjem,
- strategije po branju (Pečjak in Gradišar, 2002).

### **2.4.1 Strategije ponavljanja**

Strategije ponavljanja predpostavljajo aktivno ponavljanje gradiva z namenom, da si ga bolje zapomnimo. Ponavljanje dobesedno pomeni, da učenec aktivno obnavlja ali poimenuje tiste informacije, ki jih želi ohraniti v spominu. Učinkovitost strategije ponavljanja se pokaže takrat, kadar želimo dobljeno informacijo ohraniti v kratkoročnem spominu. Strategija omogoča tudi prenos iz kratkoročnega v dolgoročni spomin.

Strategija ponavljanja pri preprostejših nalogah vključuje naslednje dejavnosti:

- glasno obnavljanje ključnih besed ali povedi,
- ponovno prebiranje gradiva,
- ponovno zapisovanje gradiva v obliki obnov,
- uporabljanje mnemotehnik, kot so npr. melodije, rime ali slike.

Najbolj značilni primeri nalog s tega področja:

- večkratno ponavljanje črk v abecedi z uporabo melodije z namenom, da si učenec zapomni zaporedje črk,
- ponavljanje zaporedja korakov pri neki dejavnosti s pomočjo rim,
- ponavljanje imen planetov v zaporedju, kot so oddaljeni od Sonca.

Strategije ponavljanja pri bolj zahtevnih kompleksnih nalogah, kot sta npr. učenje določenega poglavja iz učbenika ali izdelava zapiskov v razredu, pa pomaga učencem usmerjati pozornost na ključne dele zapisanega ali poslušanega besedila z namenom, da si te informacije zapomni. Primeri te strategije so, ko učenec:

- povzame ključne naslove iz časopisov,

- zapisuje nalogo/predavanja učitelja,
- prepisuje/prerisuje določene informacije iz turističnega vodnika.

Strategije ponavljanja pri kompleksnih nalogah so usmerjene na selekcijo in ponavljanje pomembnih informacij s ciljem, da nam postanejo »domače«, da jih razumemo in si jih zapomnimo. Od učenca tovrstne naloge zahtevajo aktivno razmišljanje.

Značilne oblike tovrstnega ponavljanja so:

- glasno ponavljanje informacij,
- oblikovanje zapiskov,
- podčrtovanje pomembnih informacij,
- označevanje delov besedila, npr. s posebnimi barvami.

Ta strategija pomaga učencu, da izbere določene informacije in jih obdrži v spominu, ne omogoča pa mu, da bi nove informacije povezal z že obstoječim znanjem ali jih povezal med seboj v shemo (Pečjak in Gradišar, 2012).

#### **2.4.2 Elaboracijske strategije**

Strategije izdelave učencu pomagajo vzpostaviti most med njegovim predznanjem in novimi informacijami. Na smiseln način učencu pomagajo povezati nove in stare informacije. Učenec nove informacije bolje razume in jih uporabi kot izhodišče za višje miselne procese in uporabo. Uporaba teh strategij omogoča učencu, da pridobljene informacije ohrani v taki obliki, da jih lahko smiselno uporabi v prihodnosti.

Resnično moč pokažejo te strategije pri bolj *kompleksnih* nalogah. Obstajajo različne oblike teh strategij: od preproste obnovitve s svojimi besedami do reševanja kompleksnega problema. Namen teh strategij je poglobiti razumevanje novih informacij in jih ohraniti v spominu v povezavi z že obstoječim predznanjem. Uporaba elaboracijskih strategij pomeni aktivno interakcijo učenca



z učnim gradivom, kar pa povečuje stopnjo pozornosti, koncentracije in interesa za gradivo.

Primeri teh strategij se kažejo v aktivnostih:

- povzemanje učnega gradiva s svojimi besedami,
- postavljanje vprašanj o učnem gradivu in odgovarjanje nanje,
- poučevanje drugih o prebrani temi,
- iskanje podobnosti in razlik v gradivu,
- analiziranje odnosov med informacijami in deli besedila (Pečjak in Gradišar, 2012).

### **2.4.3 Organizacijske strategije (strategije urejanja informacij)**

Strategije urejanja informacij ali organizacijske strategije predstavljajo posebno obliko elaboracijskih strategij, vendar se zaradi pogostosti pojavljanja in učinkovitosti uvrščajo v samostojno kategorijo. Te strategije združujejo posamezne informacije v širše pojmovne kategorije z namenom, da bi si nekaj bolje zapomnili. Delovnemu spominu pomagajo prevzeti del bremena pri predelavi informacij. V spominu obstajajo določene meje v številu informacij, ki jih človek lahko sočasno predeluje. Odrasel človek lahko obdrži sočasno v spominu  $7 \pm 2$  informacijski enoti. Eden od načinov za povečanje delovnega spomina je združevanje informacij v večje informacijske sklope, kar je eden od glavnih ciljev strategije urejanja informacij.

Primeri organizacijskih strategij se kažejo v naslednjih dejavnostih:

- združevanje podatkov v širše pojmovne kategorije (nadopomenke) in prikaz ključnih besed med njimi,
- odkrivanje hierarhičnih odnosov v matematiki,
- grafično ali shematsko prikazovanje učnega gradiva (Pečjak in Gradišar, 2012).

#### 2.4.4 Strategije pred branjem

Pri izbiri strategij pred branjem upoštevamo dva dejavnika: predznanje učenca oz. njegovo kognitivno strukturo in značilnost gradiva, ki se ga moramo naučiti. Učenčeva priprava na učenje novega gradiva predstavlja začetek učnega procesa. Priprava na branje je pomemben, vendar pri samostojnem učenju pogosto zanemarjen del učnega procesa.

Strategije pred branjem pomagajo učencu postaviti določen okvir za razmišljanje s tem, da:

- aktivirajo njegovo predznanje oziroma obstoječo kognitivno strukturo,
- jim pomagajo spoznati strukturo besedila,
- pomagajo določiti namen branja/učenja,
- pomagajo okvirno predvideti dogajanje oziroma vsebino učnega gradiva.

Te cilje dosegamo z različnimi dejavnostmi, kot so: postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje, oblikovanje napovedi/predikacij, razlaga težjih in novih pojmov ...

Predznanje učencev učitelj aktivira na različne načine:

1. *Pogovor* učitelja z učenci je najbolj pogost način ugotavljanja predznanja o določeni vsebini. Učitelji novo temo začnejo po navadi: »Danes se bomo pogovarjali o ... Kaj o tem že veste?« Pomanjkljivost pogovorov je ta, da so kratki in da si predznanja učencev ne beležimo. Z beleženjem bi lažje ugotovili, katere pojme učenci napačno razumejo, čeprav so se že srečali z njimi, kje so »luknje« v njihovem predznanju, česa še ne vedo, pa bi morali že vedeti.
2. *Možganska nevihta* je preprosta tehnika, pri kateri učenci naštevajo vse, kar o obravnavani temi že vedo. Njihove misli piše učitelj na tablo ali na velik list papirja. Možganska nevihta je primerna za delo dveh učencev, delo v skupinah ali s celim razredom, ker pogovor z drugimi spodbuja nadaljnje razmišljanje posameznikov. Zelo učinkovita strategija, ki temelji na možganski nevihti, je t. i. strategija predbralnega načrta.

3. *S pojmovno mrežo* učitelj nato skupaj z učenci uredi vse pojme, ki so se jih učenci spomnili oziroma asociirali, v hierarhično različne kategorije. Ta dejavnost lahko pripelje do novih pojmov, ki se jih učenci prej niso spomnili. Pojmovne mreže lahko po učenju dopolnimo z novimi informacijami, z novim znanjem.
4. Naslednja primerna strategija za odkrivanje predznanja je *strategija VŽN* avtorice M. Ogle. Strategija je sestavljena iz treh vprašanj, vsako od njih se nanaša na drug del učnega procesa:
  - V – Kaj že VEM o snovi oziroma vsebini? Gre za ocenitev predhodnega znanja.
  - Ž – Kaj ŽELIM še izvedeti o snovi? Gre za določitev namena, cilja branja ali učenja.
  - N – Kaj sem se NAUČIL? Gre za povzetek nove snovi (Pečjak in Gradišar, 2012).

#### **2.4.5 Strategije med branjem**

Medbralne strategije uporabljamo predvsem z namenom, da učenec prilagodi hitrost branja bralnemu cilju in zahtevnosti bralnega gradiva, zato, da ga razume. Obstajajo številne možne dejavnosti med branjem, namen vseh je obdržati pozornost bralca pri besedilu in preverjati, če razume brano besedilo.

Najpogostejše med temi strategijami so:

- dopolnjevanje manjkajočih podatkov,
- določanje zaporedja dogajanja v besedilu,
- označevanje novih informacij,
- podčrtavanje bistvenih, ključnih informacij,
- pisanje obrobni razlag,
- postavljanje vprašanj med branjem.

**S strategijo dopolnjevanja** manjkajočih podatkov urimo zlasti mlajše učence v tem, da skušajo ves čas zbrano brati in spremljati razumevanje prebranega. Učitelj

vnaprej pripravi gradivo za učence tako, da iz besedila izbriše določene besede. Naloga učencev je, da dopolnijo besedilo tako, da bo smiselno.

**Določanje zaporedja dogajanja v besedilu** je strategija, pri kateri učenec prebere izvirno besedilo, nato dobi besedilo, ki ima pomešan vrstni red povedi oziroma posamezne dele besedila. Naloga učencev je, da uredi besedilo v takšno zaporedje, kot je v izvirniku. Težja različica je, da učenec dobi le pomešane povedi in jih sam uredi tako, da bo besedilo smiselno. Najtežja oblika pa, da učenec dobi dve krajši besedili, pri čemer so povedi posameznih besedil med seboj pomešane. Naloga učenca je, da jih uredi tako, da dobi koherentno besedilo.

Pri **označevanju novih, še neznanih informacij** gre za označevanje novih, neznanih besed, ki jih po branju pojasnimo s strategijami za razvijanje besedišča.

**Označevanje in zapisovanje bistvenih informacij** je strategija, pri kateri uporabljamo več pristopov. Nekateri podčrtajo zelo malo, drugi preveč. Učenci sami razvijajo sisteme podčrtavanja. Kot eden izmed najbolj široko uporabnih se je pokazal naslednji sistem:

- dvojna črta za glavne ideje (==),
- dvojna navpična črta za dolge, obsežne glavne ideje (||),
- enojna črta za podrobnosti, specifičnosti (\_\_\_),
- puščica kot pokazatelj povezanosti med informacijami (→),
- obrobne razlage pri osebnih komentarjih gradiva,
- vprašaji kot oznake za nejasnosti v besedilu (?),
- krogi za oznako pomembnih izrazov, strokovnih terminov (O),
- številke za označevanje zaporedja podrobnosti, ki pojasnjujejo glavno misel ( 1, 2, 3 ...).

Strategija **obrobnih razlag** se uporablja v več funkcijah. Služijo za: pojasnitev novih besed in izrazov, vprašanja, ki usmerjajo pozornost učenca na določene dele oziroma vidike gradiva, ponoven opis besedila in za poudarjanje določenih točk besedila. Pri obrobnih razlagah naj bi učitelj uporabljal preproste definicije in razlage (Pečjak in Gradišar, 2012).

## 2.4.6 Strategije po branju

S strategijami po branju skušamo po navadi ugotoviti stopnjo razumevanja in zapomnitve prebranega besedila. V prvi vrsti so namenjene ureditvi prebranega besedila v tako obliko, ki olajšuje razumevanje in zapomnitev prebranega.

Duffy in Roehlerjeva delita strategije po branju v *organizacijske strategije*, ki so namenjene organizaciji ali preoblikovanju pomena besedila in vključujejo procese povzemanja, določanja bistva in zaključevanja, ter *evalvacijske strategije*, ki pomagajo bralcu, da s kritičnim branjem presodi avtorjevo sporočilo (Pečjak in Gradišar, 2012).

Med dejavnostmi po branju, ki služijo predvsem dobremu, poglobljenemu znanju, avtorji omenjajo pogovor, odgovarjanje na lastna vprašanja, odgovarjanje na učiteljeva vprašanja, predelava in grafične ponazoritve gradiva, povzemanje in tvorjenje kratkega povzetka v ustni ali pisni obliki.

**Vprašanja po branju** so namenjena zlasti evalvaciji avtorjevih sporočil, povezovanju vsebine in delov v celoto in povezovanju novih informacij s predznanjem učenca.

**Strategije iskanja in določanja bistvenih informacij in podrobnosti** usmerjajo učence na določanje bistvenih informacij, na iskanje in organiziranje pomembnih podrobnosti, ugotavljanje organizacije besedila, kritično branje, branje vidnih informacij itd. Najbolj pomembne med temi strategijami so strategije za določanje bistvenih podatkov v besedilu, kajti to so tiste makro informacije, s katerimi najlaže povzamemo celotno besedilo, ga razumemo in si ga zapomnimo. Bistvo je izraženo v najmanj eni povedi ali pa v več povedih in odraža določen pogled na neko vsebino, medtem ko pojem ključna beseda povzame bistvo z eno besedo ali besedno zvezo. Pri predelavi učnega gradiva naj učenec vedno določi najprej glavno idejo oz. bistveno sporočilo besedila in šele nato iz tega izpelje ključno besedo.

Pri učenju iz učbenikov mora učenec znati ločiti pomembne informacije od nepomembnih podrobnosti. Pomembne podrobnosti se nanašajo neposredno na glavno misel, kar za nepomembne podrobnosti ni značilno. Glavne podrobnosti in odnose z glavno mislijo lahko prikažemo z različnimi grafičnimi oblikami, ki jih imenujemo **grafične ponazoritve**. Najpogostejše oblike grafičnih prikazov so pojmovne mreže, miselni vzorci in drugi grafični prikazi.

Pojmovna mreža je način grafične ponazoritve besedila za prikaz odnosov med pomembnimi pojmi. Mreže lahko izdelamo iz besedil različnih dolžin, odvisno od tega, kako podrobno besedilo predelamo. Odnose med pojmi v pojmovni mreži izrazimo z glagoli, ki kažejo na način povezanosti dveh pojmov. V sredini ali na vrhu pojmovne mreže je ključna beseda, okrog pa so razvrščeni tisti pojmi, ki ključno besedo razlagajo, pojasnjujejo ... Oblika pojmovne mreže je odvisna od strukture samega besedila. Splošen postopek oblikovanja pojmovnih mrež predstavlja možganska nevihta, pri čemer sprašujemo učence po asociacijah, ki jih imajo ob določeni besedi. Vse asociacije piše učitelj na tablo, potem pa jih skupaj z učenci kategorizira v pojme hierarhično višjega in nižjega reda. Pojmovne mreže lahko uporabljamo v različne namene: za razvoj besedišča, kot dejavnost pred branjem za ugotavljanje oz. aktiviranje učenčevega predznanja in kot dejavnost po branju za urejanje bistvenih informacij z namenom, da bi bolje razumeli in si lažje zapomnili učno gradivo.

Pri nas so bolj kot pojmovne mreže uveljavljeni miselni vzorci, katerih utemeljitelj je Tony Buzan. V slovenskem prostoru pa so se miselni vzorci uveljavili predvsem s pomočjo M. Gabrijelčič. Pogosto jih uporabljamo kot dejavnosti po branju in pri samostojnem učenju, kjer jih uporabljamo z namenom, da organiziramo bistvene informacije iz gradiva tako, da si jih bomo lažje zapomnili. Njihova učinkovitost temelji na zakonitostih delovanja možganov, saj je njihova struktura podobna zvezdasti strukturi možganske celice. Z miselnim vzorcem sistematično prikažemo bistvene informacije iz gradiva v obliki ključnih besed. Za oblikovanje miselnega vzorca so potrebni trije koraki:

1. prvi korak vključuje identifikacijo glavne misli iz gradiva;
2. drugi korak predstavlja iskanje podrobnosti, ki pojasnjujejo glavno misel;

3. tretji korak pa predvideva nadaljnjo členitev, pojasnjevanje in ilustriranje pomembnih podrobnosti z detajli, ki olajšujejo zapomnitev.
4. Pri tehnični izdelavi miselnega vzorca upoštevamo pravila, ki pravijo, da zapisujemo le ključne besede z malimi in velikimi tiskanimi črkami, ki jih razvrstimo v središče, pomembne podrobnosti v podsredišča in jih med seboj povežemo s puščicami. Za ločevanje med informacijami uporabljamo različne barve, velikosti črk, slike in simbole.

Bistvene informacije lahko prikažemo na drugačne grafične načine. Najbolj znani in pogosto uporabljeni načini so: diagram bistvo – podrobnosti, Vennov diagram, argumentacijski diagram, primerjalna matrika, prikaz »ribja kost«, časovni trak in zaporedje dogajanja. Prve štiri oblike grafičnih prikazov (diagram bistvo – podrobnosti, Vennov diagram, argumentacijski diagram in primerjalna matrika) uporabljamo, če v besedilu avtor primerja posamezne pojme med seboj; če besedilo govori o vzrokih in posledicah nečesa, potem je smiselno uporabljati prikaz ribja kost ali prikaz problem – rešitev. Če pa je v besedilu pomembno časovno dogajanje, potek nečesa, potem lahko uporabimo časovni trak ali zaporedje dogajanja (Pečjak in Gradišar, 2012).

## 2.4.7 Kompleksne bralne učne strategije

Med kompleksne strategije uvrščamo tiste, ki zajamejo celoten učni proces. Učence vodijo po bralnem učnem procesu, da lahko učno gradivo razumejo in si ga po potrebi tudi zapomnijo. Uporabljamo jih pri bolj zahtevnih bralnih nalogah. Najbolj učinkovite in uporabljene so naslednje strategije: strategija VŽN, splošna študijska strategija, metoda PV3P, Paukova strategija in metoda recipročnega poučevanja.

### 2.4.7.1 Strategija VŽN: Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili?

Avtorica strategije VŽN je M. Ogle (1986; povz. po Pečjak in Gradišar, 2012). Osnovna strategija je v obliki tabele s tremi kolonami, ki vsebujejo vprašanja: Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili? Strategija daje posebno pozornost predznanju, skupinskemu učenju in sodelovanju učencev pri pisanju. V prvi koloni je zapisano, kar učenci o temi že vedo, v drugi so vprašanja o tem, kar želijo še izvedeti, v tretjo pa zapišejo, kaj so izvedeli, se naučili iz prebranega. Avtorica poudarja, da daje strategija posebno pozornost predznanju, skupinskemu učenju, sodelovanju vseh učencev pri pisanju. (Pečjak in Gradišar, 2012).

Strategija VŽN je uporabna za delo z vsem razredom ali večjo skupino. Navadno se povezuje z besedili v učbenikih in drugem delovnem gradivu za učence. Uporabna je pri slabo strukturiranih besedilih, saj skrbi za boljšo strukturo informacij. Učencem nudi model aktivnega branja pri samostojnem učenju iz podobnih besedil. Pomaga učencem določiti namen branja in spremljati lastno razumevanje pri branju. Strategija je primerna za vse starosti učencev, je kompleksna in zajame vse faze bralnega procesa. Primerna je za vsebine, o katerih učenci že veliko vedo. Učitelju daje grafičen model, ki ponazarja proces poučevanja.

K osnovni strategiji lahko dodamo še kakšno kolono z dodatnimi vprašanji. Tako lahko dodamo kolono Kje bomo to izvedeli? in dobimo strategijo VŽKN. (Pečjak in Gradišar, 2012).



#### 2.4.7.2 Splošna študijska strategija

Strategija je dobila ime splošna zato, ker vodi učenca skozi celoten učni proces in je splošno uporabna. To pomeni, da je učencu v pomoč pri učenju iz večine družboslovnih in naravoslovnih učbeniških besedil.

Namen splošne študijske strategije je, da učenci identificirajo in na določen način klasificirajo, uredijo informacije iz besedila s ciljem, da prebrano bolje razumejo in si zapomnijo. Pri učenju zahteva strategija dvakratno branje gradiva, pri čemer sledimo petim korakom:

1. Najprej učenec **preleti učno gradivo**, s tem izbere vsebino, ki se jo mora naučiti. Pri tem predpostavljamo, da si učencu vsega, kar je zapisano v gradivu, ni potrebno zapomniti. Pri preletu prebere gradivo.
2. Nato sledi **prvo branje besedila**, pri čemer učenec besedilo prebere in si med branjem označuje nove, neznane besede. Namen prvega branja je sledenje pomenu, zato učenec po branju pojasni pomene neznanih besed in izrazi sporočilo besedila.
3. **Iskanje pomena neznanim besedam in določanje bistva:** učenec si že med branjem označuje nove, neznane besede. Pri branju gresta učitelj in učenec skozi besedilo in izpišeta nove, neznane besede, posebno še določene specifične (strokovne) izraze. Tem novim, neznanim besedam skuša učenec najti pomen – lahko s pomočjo sobesedilne ali strukturne analize ali s pomočjo slovarja.
4. Sledi **drugo branje** besedila, pri katerem je učenec pozoren na pomembne podrobnosti, ki pojasnjujejo bistvo. Bistvo in pomembne podrobnosti lahko učenec izpiše iz besedila ali le podčrta v besedilu.
5. Nato učitelj po navadi preveri stopnjo razumevanja prebranega s **postavljanjem vprašanj**. Lahko pa si učenci postavljajo vprašanja tudi sami (Pečjak in Gradišar, 2012).

### 2.4.7.3 Metoda PV3P

Metoda PV3P je ena izmed učinkovitih kompleksnih strategij avtorja Robinsona. Pri nas je metodo Marentič Požarnikova najprej imenovala PRPOP, nato pa PV3P. Strategija ima svojo teoretično podlago v teoriji informacijskega procesiranja in v poznavanju dejstev, da ima spominski sistem določene omejitve (Pečjak in Gradišar, 2002).

Strategija ima pet stopenj:

- 1. Preleteti gradivo:** Namen prve stopnje je, da bralec podrobneje spozna organizacijo gradiva in prikaz gradiva. Pri tem preletu gradiva si učenec iz naslova poskuša predstavljati, o čem bi besedilo govorilo. Pogleda začetek in konec besedila, da vidi, kako na široko so razdeljene ideje in misli. Pozornost usmeri na podnaslove, tako dobi vpogled v strukturo besedila in spozna ključne pojme v besedilu. Pregleda tudi slike in drugo slikovno gradivo ter prebere napise pod tem gradivom. Če na koncu besedila obstaja povzetek, ga prebere.
- 2. Vprašati se:** Po prvem hitrem preletu besedila učenec postavi vprašanja. Z vprašanji si učenci v grobem določijo cilj oz. namen branja, kar je najtežja stopnja pri tej strategiji, saj jih večina po preletu ne pozna dovolj vsebine in ne vedo, kakšna vprašanja si naj postavijo. Učenci lahko preberejo prvi odstavek, potem pa s pomočjo možganske nevihte postavijo množico vprašanj, ki se nanašajo na prebrano vsebino. Sledi napoved učenca, o čem bo besedilo govorilo. S tem si določi cilj branja. Nato poskuša čim bolj natančno povedati, kaj bi se iz besedila rad naučil. Ta faza je individualna, saj jo vsak učenec izvaja sam zase.
- 3. Prebrati:** Po takem uvodu učenec pozorno prebere celotno besedilo. Pri branju učitelj usmeri učence, da pozorno preberejo uvodni stavek in dopolnijo listo vprašanj, da manj pomembne dele besedila samo preletijo in da si izpišejo nove, neznane besede.

- 4. Ponovno pregledati:** Po končanem branju poskuša učenec pojasniti pomen novih, neznanih besed. Nato gre ponovno skozi besedilo, pri čemer daljša besedila razdeli na manjše celote. Pri tem poskuša iz besedila izločiti različne točke z namenom, da si jih zapomni. Namen te stopnje je razbrati tiste informacije, ki jih želi učenec prenesti iz kratkoročnega v dolgoročni spomin.
  
- 5. Poročati:** Na tej stopnji učenec poroča, o čem govori prebrano besedilo. Namen te stopnje je pokazati razumevanje prebranega in utrditi prebrano in izbrano vsebino s ponavljanjem, ter si jo lažje zapomniti. To dosežemo s tem, da si učenec odgovori na lastna vprašanja, zastavljena na drugi stopnji, lahko odgovarja na učiteljeva vprašanja, ki lahko sprašujejo po bistvu, podrobnostih, zaporedju dogodkov. Učenci pa lahko napišejo tudi povzetek besedila, ki pokaže, koliko učenec resnično razume besedilo ali ga ne razume (Pečjak in Gradišar, 2012).

#### ***2.4.7.4 Paukova strategija***

Strategija je poimenovana po Walterju Pauku, ki jo je objavil leta 1973. Nastala je kot odgovor na pomanjkljivosti Robinsonove strategije PV3P. Uporaba strategije je primerna za učence višje stopnje osnovne šole, pa tudi pozneje. Uporaba strategije je zelo preprosta in učinkovita. Primerna je za besedila s precej podrobnostmi. Večji poudarek je na dejavnosti po branju, zlasti ponavljanju s pomočjo ključnih besed (Pečjak in Gradišar, 2012).

Učenci si poleg besedila vzamejo prazen list papirja in ga s črto razdelijo na dve koloni. Besedilo berejo v celoti ali pa si ga razdelijo na smiselne dele. Besedilo prvič le pozorno preberejo. Pri drugem branju si izberejo pomembne informacije in si jih zapišejo v levo kolono. Oblika zapisa se prilagaja učencem željam, še bolj pa značilnostim besedila. Tako je lahko zapis v obliki povzetka, izvlečka, bistvenih povedi ali pa si učenci zapišejo bistvene informacije s podrobnostmi. Ko končajo zapis v levi koloni, se vrnejo na začetek in v desno kolono zapisujejo le najbolj ključne besede ali fraze. List prepognejo in s pomočjo desne kolone

ponavljajo besedilo. Če tega še ne zmorejo, se vračajo s pogledom na levo stran lista. Kasneje lahko levo ali desno stran lista še dopolnijo. S tako predelanim besedilom lahko pozneje še večkrat hitro ponovijo snov (Pečjak in Gradišar, 2012).

#### ***2.4.7.5 Metoda recipročnega poučevanja***

Metoda recipročnega poučevanja avtoric Ann L. Brown in Annemarie S. Palincsar spada med novejšje pristope za izboljšanje bralnega razumevanja. Bistvo strategije je v tem, da se učenci naučijo štiri spretnosti, ki izboljšajo metakognitivne sposobnosti razumevanja. Te so: napovedovanje vsebine, postavljanje vprašanj, pojasnjevanje in povzemanje vsebine. Pri snovanju so avtorji izhajali iz razvojne in kognitivne teorije. Pomembno je sodelovalno socialno okolje, v katerem se strategija izvaja. Strategija je zelo primerna za učence z učnimi težavami, ker povečuje smisel za igrivost, pomaga razvijati zmožnost samousmerjanja in izboljša motivacijo (Pečjak in Gradišar, 2012).

Lederer poudarja, da recipročno poučevanje pomaga učencem pri strukturiranju mentalne predstave besedila, ki je bistvena pri razumevanju. Uspešno razumevanje je odvisno od sposobnosti bralca, da zna uporabiti metakognitivne strategije za osmišljanje besedila. Te so:

- ločiti bistveno od nebistvenega,
- povzeti informacijo v besedilu,
- sklepati,
- postavljati vprašanja,
- preverjati razumevanje besedila (Pečjak in Gradišar, 2002).

Cilj strategije je, da učenci postopno prevzamejo vlogo učitelja v strukturiranem dialogu. Zelo pomembna je dobra predhodna priprava učitelja. Načrtovanje ima dve nalogi:

1. *Izbrati besedilo in načrtovati strategije razumevanja.* Učitelj mora določiti, katero besedilo se bo uporabilo za prikaz štirih strategij, najpomembnejša

vprašanja v izbranem besedilu ter predvideti še kakšno dodatno vprašanje in možne napovedi o vsakem delu besedila. Podčrtati mora povedi, ki povzemajo vsebino ter označiti težke besede ali pojme.

2. *Spoznati učenčeve bralne sposobnosti in načrtovati pomoč.* Učitelja zanima, katere dejavnosti učenci ob branju že uporabljajo in kakšne so sposobnosti posameznih učencev za postavljanje vprašanj, pojasnjevanje, napovedovanje. Predvideti mora tudi vrsto pomoči.

Postopek uvajanja recipročne strategije se začne z učiteljevo razlago strategije, sledi učiteljevo modeliranje štirih dejavnosti razumevanja, pri čemer učitelj misli glasno, učenci ga opazujejo, nato pa učenci postopno prevzamejo učiteljevo vlogo; učitelj po potrebi usmerja pogovor in pomaga pri vodenju.

Stopnje so naslednje:

1. **Napoved vsebine:** vodja prebere naslov, podnaslov, pokaže ilustracijo in spodbuja učence, da napovedo vsebino po hitrem preletu besedila. Vodja te napovedi povzame.
2. **Branje odlomka:** učenci preberejo določen odstavek ali del besedila. Besedilo lahko vodja bere glasno, učenci tiho sledijo besedilu ali pa ga vsi berejo tiho. Med branjem lahko označujejo neznane pojme.
3. **Postavljanje vprašanj:** vodja zastavi nekaj vprašanj o vsebini. Vprašanja naj bodo zanimiva, izražajo naj širše poznavanje teme in problemov, povezanih s tematiko.
4. **Pojasnjevanje:** vodja vodi pogovor tako, da preveri, ali so učencem besede jasne in odgovarja na njihova vprašanja.
5. **Povzemanje:** vodja povzame vsebino odlomka in razloži, kako je prišel do povzetka. Učence povabi, da prispevajo svoj delež k povzetku. Povzetek se lahko napiše ali pa se predstavi v kateri od oblik grafičnih prikazov.
6. **Napoved novega odlomka:** vodja pove pričakovanja o vsebini naslednjega poglavja na temelju novega podnaslova, vsebine prejšnjega poglavja, slik ... V vlogi učitelja je lahko spet nov učenec, ki mora biti na

vodenje pripravljen. Stopnje se ponavljajo do konca besedila (Pečjak in Gradišar, 2012).

#### **2.4.7.6 Metoda šestih klobukov**

Avtor te metode je Edward de Bono, ki je metodo prvič predstavil leta 1985. Metoda šestih klobukov, imenovana tudi metoda paralelnega razmišljanja, je danes zelo razširjena po vsem svetu. Bistvo paralelnega razmišljanja je, da v vsakem trenutku vsi gledajo v isto smer – toda smer lahko spremenimo in pričnemo razmišljati drugače. Zato potrebujemo tudi napotke za razmišljanje. In tu vstopijo klobuki. Šest barv klobukov ustreza šestim smerem razmišljanja: bela, črna, rdeča, rumena, zelena in modra. Barva vsakega klobuka je povezana z njegovo funkcijo. Gre torej za igro vlog, v kateri posameznik ali skupina prevzame vlogo in razmišljanje določenega klobuka (De Bono, 2005).

Povzetek bistva šestih klobukov, prilagojen za vzgojo in izobraževanje, saj prvotna metoda temu ni namenjena, in primerjavo s taksonomijami je pripravila Milena Kerndl (2013):

- Bel klobuk predstavlja nevtralnno, objektivno mišljenje; navaja objektivna dejstva, podatke, informacije, kaj imamo in kaj še potrebujemo. (Poznavanje po Bloomovi taksonomiji).
- Rdeč klobuk pomeni čustveno obarvano mišljenje; izraža, kaj mu je po določenih rešitvah všeč in kaj ne, izraža slutnje, občutke (po Bloomu je vrednotenje). Npr.: v besedilu poiščite mesta, ki so vas čustveno vznemirila. Kakšen je vaš odnos do glavne književne osebe?
- Rumena klobuk pomeni pozitivno razmišljanje; razpravlja le o pozitivnih vidikih problema, išče in poudarja nove možnosti in prednosti danih rešitev (Bloom – analiza).
- Črn klobuk predstavlja kritično, previdno mišljenje; kaže na tisto, česar se ne da storiti, varuje nas pred delanjem napak, analizira problem z vidika

izvedljivosti v realnih okoliščinah. Pri vodenju pogovora je treba paziti, da ne nastane prehuda črnogledost oz. da ne pride do zlorabe tega klobuka (analiza po Bloomu). Npr: Ali je Peter dobra ali slaba književna oseba? Utemelji.

- Zelen klobuk producira ustvarjalne, izvirne, nove ideje, izraža drugačne poglede (Bloom – ustvarjanje). Npr: Oblikujte tri vprašanja, ki bi jih postavili eni od oseb v besedilu, in napišite odgovore.
- Moder klobuk predstavlja objektivno in hkrati pregledno mišljenje, nadzoruje celoten proces s tem, da ugotavlja, kje smo, katero mišljenje največ uporabljamo (metakognicija), kakšni so zaključki, odločitve. Je neke vrste vodja, moderator diskusije. Ob koncu ta klobuk omogoči, da nastanejo sklepi, povzetki (razumevanje, uporaba po Bloomu). Npr.: Napišite povzetek ugotovitev o prebranem besedilu.

#### ***2.4.7.7 Izbira prave strategije in učenje strategije***

Pri tako širokem naboru strategij je učiteljeva naloga ta, da izbere pravo strategijo za besedilo, ki ga bodo učenci pri pouku brali.

Strategije poučevanja so v veliko pomoč le, če so skrbno izbrane. Naslednja navodila lahko pomagajo učitelju ugotoviti, ali je v dani situaciji primerno uporabiti strategijo in katero strategijo izbrati. Učitelj se mora vprašati, kaj želi učence naučiti o določeni vsebini. Učitelj si lahko zastavi naslednja vprašanja: Katere pojme si morajo učenci zapomniti? Katere ključne besede razlagajo te pojme? Ali besedilo vsebuje pomembne podatke, števila ali druge podatke, ki jih morajo vedeti učenci? Katera tema zahteva večji poudarek?

V naslednjem koraku moramo ugotoviti, ali obravnavano besedilo zahteva uporabo strategije. Učitelji večkrat ugotovijo, da učencem poglavje ali dva povzročata težave. Težko si zapomnijo glavne, pomembne misli, težko jih prikličejo in jih ne povežejo z obstoječim predznanjem. Kadar je besedilo

napisano v celoti in je težje povzeti glavne misli, ideje, je branje besedila za nekatere učence oteženo. Takrat je za učence potrebna pomoč, ki jim jo nudi določena strategija.

Nato moramo analizirati značilnosti besedila. Pri tem mora učitelj upoštevati, če je besedilo umetnostno ali neumetnostno, opisuje vzrok in posledico dogodka, glavno idejo in podporne ideje ali zaporedje dogodkov, ali je v besedilu veliko sorodnih pojmov in če so razlage pomanjkljive in težko razumljive. Nadalje mora učitelj razmišljati o spretnostih in o strategijah, ki jih bo učenec potreboval, da bo razumel besedilo. Ob tem so mu v pomoč naslednja vprašanja:

- Vsebuje besedilo veliko podatkov, ki se jih morajo učenci naučiti?
- Kakšno znanje potrebujejo učenci za temeljito razumevanje besedila?
- Ali je pomembno, da bralec loči glavne misli od podrobnosti?
- Bodo učenci bolj motivirani, če se bodo postavili v vlogo glavne osebe?
- Bo učenje učinkovitejše v paru, v skupini ali individualno? (Wood, Lapp, Flood in Taylor, 2008).

Učitelj si lahko izdelata tabelo, v katero si označi odgovore na ta vprašanja.



**Tabela 1:** Učiteljev seznam za vrednotenje besedila (Wood idr., 2008).

Vrednotenje besedila Bralec mora:	Da	Ne
Spoznati bistvo, jasno določiti glavne ideje in/ali podrobnosti.		
Razumeti avtorjev namen.		
Dognati namen branja.		
Prepoznati opisne besede in fraze za lažjo vizualizacijo.		
Povezati besedilo s predznanjem.		
Uporabiti osnovne pojme pri sintezi besedila.		
Uporabiti osebna znanja pri določanju glavnih misli.		
Zavzeti kritično stališče.		

Ko učitelj izbere pravo strategijo za razumevanje določenega besedila, mora to strategijo, sploh če je strategija kompleksa in zajema celoten učni proces, predstaviti učencem oziroma jih naučiti njene uporabe. Tako bodo učenci postali strateški in kritični bralci ter na metakognitivni ravni razumeli pomen učnih strategij za učenje.

Postopek modeliranja oz. učenja strategije:

1. Razlaga namena strategije: Učitelj učencem razloži, da jih določena strategija vodi skozi besedilo in jim pomaga določiti pomembno vsebino. Zastavimo jim vprašanja: Koliko od vas bi si želelo prebrano razumeti in zapomniti? Kdo si želi znati poiskati najbolj pomembne informacije iz besedil, internetnih strani, učbenikov? Tako bomo vzbudili njihovo zanimanje in jih motivirali.
2. Predstavitev strategije: Učitelj učencem predstavi strategijo, njeno organizacijo in učencem pove, katera besedila morajo podrobno in natančno prebrati in katere dele lahko izpustijo. Učencem pojasni, da je

končni cilj strategije samostojno branje, odkrivanje in pomnjenje pomembnih informacij.

3. Učiteljevo glasno modeliranje strategije: Učitelj učencem na primeru predstavi strategijo. Učencem razloži, zakaj se je osredotočil na določen pojem ali informacijo in zakaj je druge preskočil in pove, kako koristno je besedilo brati po odstavkih.
4. Prenašanje odgovornosti na učence: Učenci v paru ali skupinah glasno vadijo strategijo, učitelj jih pri tem nadzira, usmerja in pomaga. Če imajo učenci težave, lahko učitelj ponovno zbere ves razred in strategijo še enkrat razloži oz. modelira.
5. Individualno delo: Učenci strategijo začnejo individualno izvajati takrat, ko jo popolnoma razumejo in usvojijo. Učiteljeva odločitev je, na kakšen način bodo učenci izvajali strategijo: v skupini, v paru ali samostojno. Učitelj učencem pomaga in jih usmerja, če potrebujejo pomoč, predvsem takrat, ko strategijo izvajajo individualno.

Pri celotnem procesu učenja strategije je pomembna diskusija. Učenci lahko diskutirajo v paru, v skupini ali kot cel razred že med samim procesom učenja in po končanem procesu učenja strategije. Učenci naj vedo, kako pomemben je pogovor o vsebini, ki jo povzamejo s svojimi besedami in kako učinkovit je samogovor o prebranem besedilu, ki jim pomaga, da si prebrano bolje zapomnijo in lažje priključijo podatke, kadar berejo brez bralnih navodil. Učenci naj berejo po odstavkih in se po vsakem odstavku vprašajo: Kaj sem ravnokar prebral? Ali lahko prebrano povem s svojimi besedami?

Ko učenci že dovolj obvladajo učno strategijo po navodilih učitelja, bi morali sami razviti svoja navodila. Nato so učenci pripravljeni na branje drugih besedil, pri čemer uporabijo naučeno strategijo brez učiteljevih navodil. Učence spodbujamo, da pri branju besedila preskočijo manj pomembne dele in po branju prebrano obnovijo s svojimi besedami (Wood idr., 2008).

## **2.5 Bralne strategije v tujini**

Poleg strategij, ki so opisane v prejšnjem poglavju, v tujih virih navajajo še mnoge druge. V nadaljevanju je predstavljenih še nekaj teh strategij, ki so učinkovite in uporabne v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju avtorjev Wood, Lapp, Flood in Taylor (2008).

### **2.5.1 Interakcijska bralna strategija**

Klasične interakcijske bralne strategije se uporabljajo za individualno delo z učenci in delo v skupini. Učitelj usmerja učenca in mu pomaga pri razlagi, interpretaciji in preoblikovanju informacij iz zahtevnih besedil (npr. spletne strani, spletne enciklopedije in besedila, namenjena širšemu občinstvu). Učitelj vodi in usmerja učence, nadzoruje njihovo delo in jim pomaga, če je potrebno. Med potekom učne ure učenci zapisujejo asociacije, obnavljajo prebrano in reorganizirajo informacije skladno s strukturo besedila. S pomočjo strategije dobijo učenci strnjen pregled nad temo, kar jim je v pomoč pri nadaljnjem učenju in ponavljanju. Ker strategija zahteva veliko ustnega in pisnega sodelovanja, lahko njena izvedba traja več dni (Wood idr., 2008).

Pred začetkom je potrebno razdeliti naloge vsaki skupini. Na ta način se lahko učenci razporedijo v skupine, ki so oblikovane tako, da so v skupini učenci, ki nimajo predznanja, in učenci, ki o obravnavani temi že nekaj vedo. Tako si lahko učenci med seboj pomagajo. Po obravnavani temi se učitelj z vsemi učenci pogovori o besedilu. Učitelj se sam odloči, koliko časa bo trajala določena aktivnost.

#### Primer strategije: učna ura o Japonski (besedilo srednje težavnostne stopnje)

1. Učenci v skupini napišejo vse asociacije na besedo Japonska. Nato nadaljujejo z različnimi aktivnostmi, ki so oblikovane tako, da spodbudijo interes učencev in povečajo njihovo razumevanje. Te aktivnosti so lahko: tiho branje v paru, uporaba dveh svinčnikov in pretvarjanje, da jedo s palčkami.

2. Individualno preberejo odsek besedila o Japonski, si zapišejo pet značilnosti o Japonski in jih primerjajo s sosedom.
3. Nato preberejo vse o »letnih časih« na Japonskem. Vse asociacije učitelj napiše na tablo za diskusijo.
4. Učenci preberejo nadaljnje tri odstavke, ki govorijo o hrani. Po branju vsakega odstavka učenci s pomočjo drugega učenca v paru obnovijo prebrano s svojimi besedami.
5. Učenci uporabijo svinčnike in poskusijo jesti s palčkami. Svoje občutke delijo z ostalimi v skupini.
6. Pred branjem naslednjega poglavja o Japonski učenci v paru preberejo trditve, navezujoče se na to poglavje in predvidevajo, ali so pravilne ali napačne. Po branju poglavja učenci trditve ponovno preberejo in ugotovijo, ali so pravilno sklepali. Učenci morajo svoje odgovore znati utemeljiti.
7. Po branju učenci napišejo tri nove značilnosti, ki so se jih naučili o Japonski. Npr: industrija Japonske, stari in novi načini življenja. Primerjajo jih z drugimi v skupini.
8. Preberejo naslednje poglavje o Japonskih mestih. Vsak učenec v skupini si izbere eno mesto, ga pokaže na zemljevidu in preko interneta poišče dodatne značilnosti in posebnosti mesta, ki jih predstavi drugim v skupini.
9. Učenci preletijo vse korake strategije, pri tem pa imajo v mislih asociacije iz prvega koraka.

Pri matematiki pomaga strategija reševati besedilne in računske probleme.

Primer strategije: Deljenje z dvomestnim številom

1. Učenci v skupini predelajo posamezni primer na str. 108. Določijo učenca, ki po korakih razmišlja na glas, drugi mu sledijo.

2. Po istem postopku rešijo prvi dve nalogi. Določijo drugega učenca, ki glasno vodi postopek računanja.
3. V paru učenci glasno rešijo naslednji primer. Nato v skupini primerjajo rezultate.
4. Učenci v paru nadaljujejo z reševanjem nalog in primerjajo rezultate z drugimi v skupini.
5. Naslednjih 10 primerov učenci izračunajo individualno in rezultate primerjajo v paru.
6. Po korakih izračunajo dve besedilni nalogi in rešitev primerjajo v skupini.
7. V dvojicah sestavijo dve besedilni nalogi, ki zajemata deljenje z dvomestnim številom. Nalogi si v skupini izmenjajo in primerjajo postopke računanja.

Pri prvem izvajanju strategije učitelj učence vodi skozi te korake in glasno razmišlja. Ko učenci strategijo že poznajo in obvladajo, lahko učitelj učencem poda samo probleme, ki jih morajo predelati in v kakšni obliki, v dvojicah, skupinah ali individualno (Wood idr., 2008).

### **2.5.2 Strategija slušnovidnega kanala**

Gre za zapisovanje informacij iz slišane ali videne vira. Strategija je uporabna v različnih situacijah:

- opazovanje eksperimentov oz. preizkusov,
- ogled filmov,
- obisk muzeja.

Strategija pomaga učiteljem organizirati vsebino, ki jo želijo posredovati učencem, učencem pa pomaga sprejeti, zapisati in obdelati nove informacije s pomočjo vrstnikov. Prednost strategije je v sodelovanju med učenci in

pridobivanju socialnih veščin. Če kateri učenec v skupini določenega dela snovi ne razume ali izpusti, mu drugi v skupini pomagajo neznano razumeti. Strategija je primerna za celoten razred, majhne skupine ali individualno učenje. Najprej učenci delajo individualno in nato v različnih skupinah.

Faze strategije:

#### 1. Predogled/ponoven pregled

Ta stopnja ima dve funkciji: predogled vsebuje aktivnosti, ki so usmerjene na učitelja, na učence ali na učence in učitelja. Aktivnost učencev je možganska nevihta, s katero aktiviramo učenčevo predznanje o obravnavani temi. Aktivnosti, ki zadevajo bolj učitelja kot učence, so predstavitev ključnih besed in besedišča, ki jih vsebuje besedilo. Drug namen te stopnje je, da učenci pred demonstracijo, ogledom filma ali obiska muzeja ponovijo že znane informacije, ki so jih spoznali prejšnjo uro pri pouku in ki se navezujejo na te dejavnosti. To okrepi cilj dejavnosti in poglobi namen učne ure.

#### 2. Zapisovanje

Med poslušanjem ali opazovanjem učenci nato zapisujejo pomembne dogodke, pojme in misli. Njihovi zapiski naj bodo kratki, kadar je le mogoče, naj vsebujejo krajšave, da jih pisanje pri poslušanju ne ovira. Zapiski si naj sledijo po logičnem zaporedju. Učiteljeva naloga je, da učencem večkrat predstavi in pokaže zapisovanje pomembnih besed.

#### 3. Izpopolnjevanje zapiskov

V tej fazi učenci oblikujejo skupine in svoje zapiske iz prejšnje faze primerjajo in izpopolnijo. V skupini diskutirajo o podrobnostih, primerjajo zapiske, združujejo podobne informacije in preuredijo besedilo. Učenci naj bi imeli možnost pogovora v skupini čim prej po končani dejavnosti. Tako se bodo lažje spomnili podrobnosti in pomembnih informacij.

#### 4. Sinteza

Po skupinskem delu in pregledu zapiskov ves razred širše pogleda na obravnavano temo in uredi zbrane informacije posameznih skupin. Vprašanje, ki

ga lahko zastavi učitelj: Katere pomembne stvari smo se danes naučili? Na tem mestu lahko učitelj pomaga učencem priti do splošnega zaključka.

#### 5. Razširitev

Učenci lahko svoje znanje razširijo tudi tako, da napišejo odstavek ali dva, zasnujejo projekt, ki se nanaša na obravnavano temo, izdelajo miselne vzorce, raziskujejo o temi, ki jih zanima ... (Wood idr., 2008).

### **2.5.3 Strategija učenja z uporabo množičnih virov informacij**

Dandanes morajo učenci zbirati in analizirati informacije s številnih virov (televizija, internet, radijske oddaje, spletne strani itd.). Strategija učenja z uporabo množičnih virov informacij (Wood, 1998; Wood & Beattie, 2004; Wood & Taylor, 2006) omogoča učencem, da najdejo informacije in sintetizirajo svoje razumevanje določene teme glede na informacije, ki jih najdejo v različnih virih.

Preden pričnejo učenci z delom, jim je treba razložiti postopek na podlagi primera. Med tem časom naj naredijo zapiske o tem, kako so informacije vključene v besedilo (tako pozitivni kot tudi negativni primeri pomagajo učencem razviti dobro tehniko pisanja). Za učence so prav tako koristni napotki, kako najti informacije v različnih virih in delo z njimi.

Za raziskovanje je potrebno učence razdeliti v skupine od tri do pet učencev. Teme lahko dodeli učitelj sam ali poda možnost, da si učenci sami izberejo temo, ki se nanaša na učno snov. Vsakemu učencu da prazen delovni list za uporabo množičnih virov informacij in jim naroči, naj poiščejo pomembne informacije ter jih zapišejo. S tem bodo imeli dovolj gradiva, da izdelajo nalogo in pripravijo poročilo.

V vsaki skupini učenci sami določijo, kdo bo delal s posameznim virom. Na primer: Tisti z znanjem računalništva bodo izbrali internetni članek, tisti učenci, ki dobro berejo, pa članek iz revije ali knjige. Ko zaključijo z zbiranjem gradiva, se morajo člani skupine združiti, da uskladijo informacije in se posvetujejo o

nadaljnem delu. Učenci zabeležijo svoje izsledke na delovni list za uporabo množičnih virov informacij v naprej določeni obliki. Vsi člani skupine preverjajo, dopolnjujejo, urejajo in skupaj ustvarjajo končno poročilo.

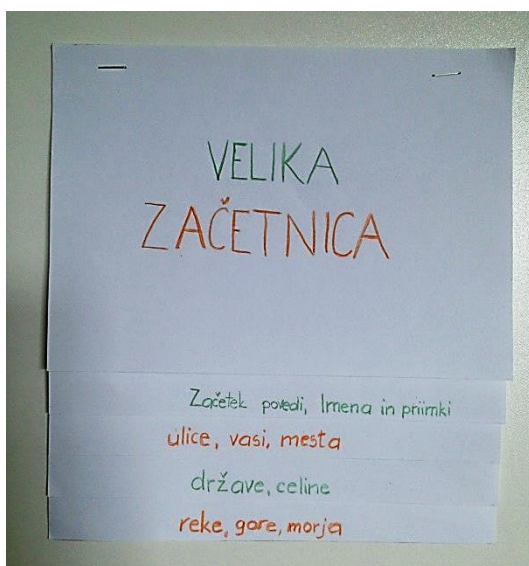
Ko otroci postanejo večji takšnega načina dela, lahko učitelj postopoma opusti skupinsko delo ter organizira delo v dvojicah. Sčasoma lahko učenci delajo individualno. Gre za eno izmed praktičnih metod za zbiranje informacij, ki so pomembne pri pisanju raziskovalnih nalog (Wood idr., 2008).

### 2.5.4 Manipulativne strategije

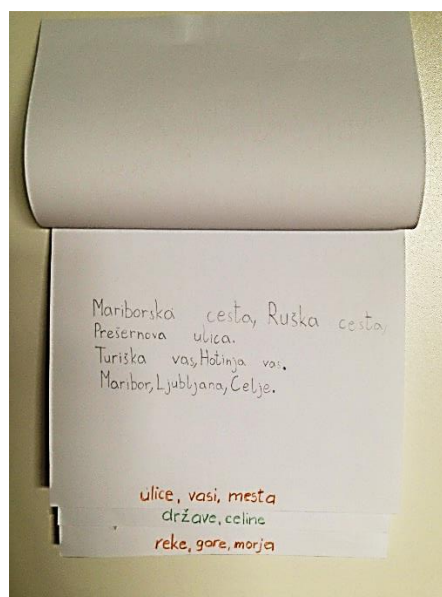
So tridimenzionalni pripomočki za organiziranje in osmišljanje informacij. Z njihovo pomočjo učenci snov lažje razumejo, se pri tem zabavajo, lažje učijo in ponavljajo snov. Nekaj primerov pripomočkov (Wood idr., 2008):

#### 1. Karton z listi

So enostavni in učinkoviti načini za organiziranje informacij o obravnavani temi. S pomočjo nalaganja različnih velikosti papirja enega na drugega učenci oblikujejo ta učni pripomoček.



Slika 1: Primer kartona z listi



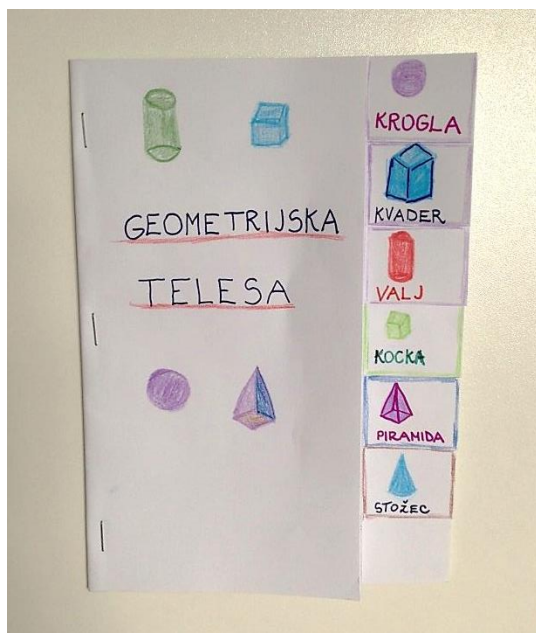
Slika 2: Zapis snovi



## 2. Knjiga z jezički

Postopek:

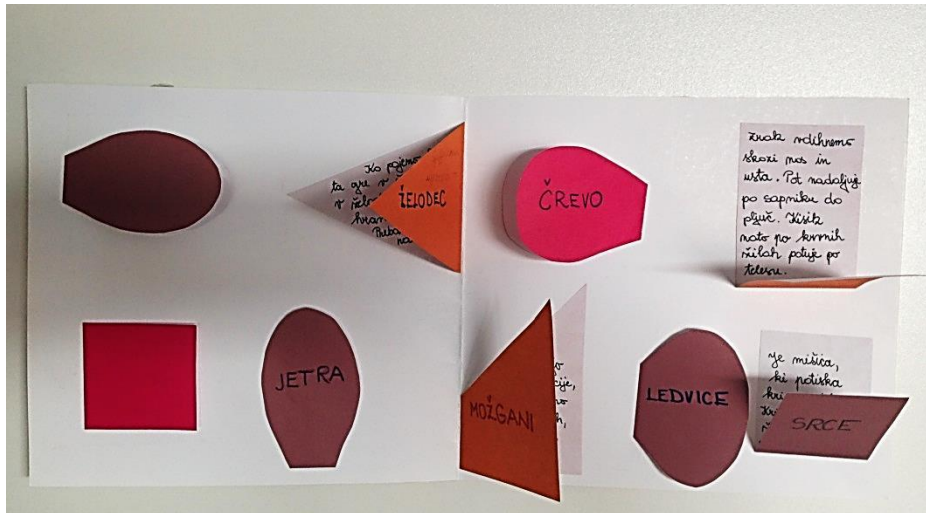
Liste preložimo in na eni strani spnemo, da dobimo majhno knjižico. Na vsaki strani izrežemo del lista tako, da pustimo na desnem robu zavihek, na katerega narišemo ali napišemo značilnost tiste strani.



Slika 3: Primer knjige z jezički

## 3. Knjiga z zakritimi polji

Učenci preložijo list na polovico in izrežejo poljubne like, ki jih lahko zapiramo in odpiramo. Te like nalepijo na večji list. Na zunanjo stran lika napišejo samo naslov dogodka, v notranjost pa značilnosti dogodka ali opis dogodka.



Slika 4: Primer knjige z zakritimi polji

#### 4. Tridelna zgibanka

Je kreativen način obnavljanja snovi. Papir preložimo na tretjine in dobimo stolpce, v katere smiselno napišemo podatke iz besedila. Tridelno zgibanko lahko uporabimo ob kateri drugi strategiji.

#### 5. Origami

Tudi ta strategija je tridimenzionalna in služi za organiziranje in zbiranje informacij iz različnih besedil.

Koraki izdelave:

##### a) Priprava materiala

Za izdelavo origamija potrebujemo naslednji material:

- štiri do šest listov papirja (20 cm x 20 cm) na učenca,
- dva kartona velikosti 10 cm x 10 cm,
- lepilo,
- škarje.

Priporoča se, da imajo učitelji material pripravljen v naprej.

##### b) Sestavljanje

Papir velikosti 20x20 cm prepognemo po diagonali, horizontalno in vertikalno.

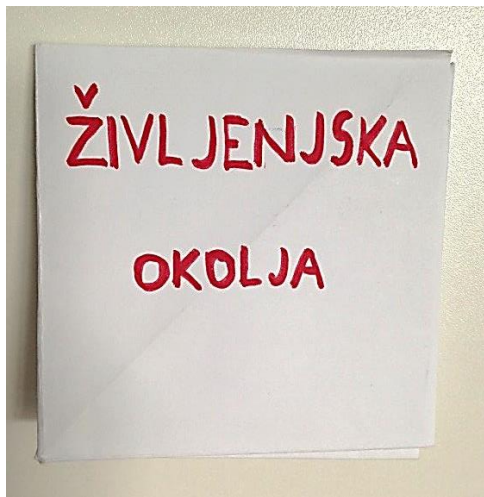
Nato te preložene papirje zlepimo skupaj in jih zložimo v origami.

### c) Izdelava platnic

Na prvo in zadnjo stran prilepimo trši karton, ki smo ga prej oblepili s časopisom, ovijalnim papirjem ali tkanino.

### d) Uporaba

Origami lahko uporabljamo za pripovedna besedila, kot dnevnik, v katerega učenci napišejo karakterne značilnosti književnih oseb. Pri matematiki služi origami za opis pomembnih matematičnih konceptov in formul. Pri geometriji lahko učenci razvrstijo formule po geometrijskih oblikah in te oblike tudi narišejo. Pri naravoslovju lahko učenci v skupinah zbirajo informacije o določeni temi in izdelajo origami ter predstavijo, kaj so se naučili. Na primer: učenci pri biologiji lahko v skupinah raziskujejo različne telesne sisteme in oblikujejo origami. Sama zgradba origamija odlično služi za časovno predstavitev podatkov. Tako lahko predstavimo različne zgodovinske dogodke, podprte s slikami. Pri likovni vzgoji jih lahko uporabimo kot pregled umetnostnih obdobj ali če se učimo o določenem umetniku (Wood idr., 2008).



Slika 5: zložen origami (življenjska okolja)



Slika 6: razprt origami (življenjska okolja)

## **3 EMPIRIČNI DEL**

### **3.1 Namen empirične raziskave**

Bralne učne strategije, ki jih učitelji uporabljajo pri pouku učencem pomagajo, da besedilo bolje razumejo, se že pred branjem osredotočijo na vsebino besedila in razmišljajo o tem, kaj zanimivega bodo z branjem izvedeli, med branjem svoja pričakovanja potrdijo ali spremenijo in po branju uspešno povežejo nove informacije z raznovrstnimi dejavnostmi z že obstoječim znanjem. Kompleksne bralne učne strategije so tiste, ki zajemajo dejavnosti pred, med in po branju. To so strategija VŽN, Paukova strategija, strategija PV3P, splošna študijska strategija, strategija recipročnega poučevanja ... Kadar se učitelji odločijo za uporabo ene od teh strategij, morajo upoštevati in preveriti, če je strategija primerna za delo z določenim besedilom. Učitelji lahko izberejo tudi druge strategije, ki niso vezane na celoten učni proces, ampak se nanašajo samo na en del učnega procesa.

S strategijami pred branjem želimo aktivirati učenčevo predznanje in učenca pripraviti na samo branje besedila. To lahko storimo s strategijo VŽN, z možgansko nevihto, s strategijo predbralnega načrta, pojmovno mrežo ali pogovorom. Strategije med branjem pomagajo učencem besedilo lažje razumeti in prilagoditi hitrost branja bralnemu cilju. Te strategije so: dopolnjevanje manjkajočih podatkov, določanje zaporedja dogajanja v besedilu, označevanje novih, neznanih informacij ter označevanje in zapisovanje bistvenih informacij. S strategijami po branju preverimo razumevanje besedila in uredimo nove informacijo tako, da si jih učenci lažje zapomnijo. Obstaja velik nabor strategij po branju, omenili jih bomo le nekaj: odgovarjanje na lastna vprašanja in učiteljeva vprašanja, strategije za določanje bistva, strategije za določanje pomembnih podrobnosti, grafični prikazi pomembnih informacij, povzemanje vsebine, strategije branja grafičnih sporočil, strategije za razvijanje besedišča ...

V okviru empiričnega dela magistrske naloge smo želeli preveriti, katere so tiste strategije, ki so jih učitelji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem najpogosteje uporabljali pri pouku v šolskem leti 2014/2015, katere vrste

grafičnih prikazov so uporabljali najpogosteje ter pri katerih predmetih so uporabljali določene bralne učne strategije in grafične prikaze. Zanimalo nas je, kako pogosto v šolskem letu so učitelji uporabljali bralne učne strategije, kdo najpogosteje izbere strategijo (učitelji ali učenci), ali imajo učitelji o bralnih strategijah dovolj znanja ter v kolikšni meri so se na tem področju že izobraževali in ali se še želijo izobraževati. Pri raziskovalnih vprašanjih nas je zanimal obstoj razlik v uporabi bralnih učnih strategij med učitelji glede na vzgojno-izobraževalno obdobje, delovno dobo učiteljev ter strokovni naziv učiteljev.

## **3.2 Razčlenitev, podrobna opredelitev in omejitev raziskovalnega problema**

### **3.2.1 Raziskovalna vprašanja**

Temeljna raziskovalna vprašanja so:

#### **1. Katere strategije so učitelji v preteklem šolskem letu (2014/15) predstavili učencem in jih naučili uporabljati?**

##### **1.1 Katere določene strategije (strategija PV3P, VŽN, Paukova strategija, podčrtavanje ključnih besed, pisanje povzetkov) so učitelji predstavili učencem in jih naučili uporabljati?**

1.1.1 Ali obstajajo razlike v uporabi določenih bralnih strategij in njihovi predstavitvi učencem glede na vzgojno-izobraževalno obdobje?

1.1.2 Ali obstajajo razlike v uporabi določenih bralnih strategij in njihovi predstavitvi učencem glede na delovno dobo učiteljev?

1.1.3 Ali obstajajo razlike med učitelji v uporabi določenih bralnih strategij in njihovi predstavitvi učencem glede na strokovni naziv učitelja?

##### **1.2 Katere vrste grafičnih prikazov so učitelji predstavili učencem in jih naučili uporabljati?**

1.2.1 Ali obstajajo razlike v uporabi grafičnih prikazov in njihovi predstavitvi učencem glede na vzgojno-izobraževalno obdobje?

1.2.2 Ali obstajajo razlike v uporabi grafičnih prikazov in njihovi predstavitvi učencem glede na delovno dobo učiteljev?

1.2.3 Ali obstajajo razlike v uporabi grafičnih prikazov in njihovi predstavitvi učencem glede na strokovni naziv učitelja?

#### **2. Pri katerih predmetih so učitelji uporabili določene strategije (strategija PV3P, VŽN, Paukova strategija, podčrtavanje ključnih besed, pisanje povzetkov)?**

2.1. Pri katerih predmetih so učitelji uporabili določene bralne strategije glede na vzgojno-izobraževalno obdobje?

2.2 Pri katerih predmetih so učitelji uporabili določene bralne strategije glede na delovno dobo učiteljev?

2.3 Pri katerih predmetih so učitelji uporabili določene bralne strategije glede na strokovni naziv?

### **3. Kolikokrat so učitelji pri pouku uporabljali bralne učne strategije?**

#### **3.1 Kolikokrat so učitelji pri pouku uporabljali določene bralne učne strategije (strategija PV3P, VŽN, Paukova strategija, podčrtavanje ključnih besed, pisanje povzetkov)?**

3.1.1 Kako pogosto so učitelji uporabljali določene bralne strategije glede na vzgojno-izobraževalno obdobje?

3.1.2 Kako pogosto so učitelji uporabljali določene bralne strategije glede na delovno dobo učiteljev?

3.1.3 Kako pogosto so učitelji uporabljali določene bralne strategije glede na strokovni naziv?

#### **3.2 Kolikokrat so učitelji pri pouku uporabljali določene grafične prikaze?**

3.2.1 Kako pogosto so učitelji uporabljali določene grafične prikaze glede na vzgojno-izobraževalno obdobje?

3.2.2 Kako pogosto so učitelji uporabljali določene grafične prikaze glede na delovno dobo učiteljev?

3.2.3 Kako pogosto so učitelji uporabljali določene grafične prikaze glede na strokovni naziv?

### **4. Kdo (učitelj, učenec, oba) izbere strategijo za delo z bralnim gradivom?**

4.1 Ali obstajajo razlike med učitelji v izbiri strategije glede na vzgojno-izobraževalno obdobje?

4.2 Ali obstajajo razlike med učitelji v izbiri strategije glede na delovno dobo učiteljev?

4.3 Ali obstajajo razlike med učitelji v izbiri strategije glede na strokovni naziv?



## **5. Ali so se učitelji v zadnjem času izobraževali na področju bralnih učnih strategij?**

5.1 Ali obstajajo razlike med učitelji v udeležbi izobraževanj s področja bralnih učnih strategij glede na vzgojno-izobraževalno obdobje?

5.2 Ali obstajajo razlike med učitelji v udeležbi izobraževanj s področja bralnih učnih strategij glede na delovno dobo učiteljev?

5.3 Ali obstajajo razlike med učitelji v udeležbi izobraževanj s področja bralnih učnih strategij glede na strokovni naziv?

## **6. Ali učitelji menijo, da imajo o bralnih učnih strategijah dovolj znanja?**

6.1 Ali obstajajo razlike med učitelji v mnenju o znanju o bralnih učnih strategijah glede na vzgojno-izobraževalno obdobje?

6.2 Ali obstajajo razlike med učitelji v mnenju o znanju o bralnih učnih strategijah glede na delovno dobo učiteljev?

6.3 Ali obstajajo razlike med učitelji v mnenju o znanju o bralnih učnih strategijah glede na strokovni naziv?

## **7. Ali si učitelji želijo na tem področju (bralne učne strategije) še dodatno izobraževati?**

7.1 Ali obstajajo razlike med učitelji glede na željo po dodatnem izobraževanju na področju bralnih učnih strategij glede na vzgojno-izobraževalno obdobje?

7.2 Ali obstajajo razlike med učitelji glede na željo po dodatnem izobraževanju na področju bralnih učnih strategij glede na delovno dobo učiteljev?

7.3 Ali obstajajo razlike med učitelji glede na željo po dodatnem izobraževanju na področju bralnih učnih strategij glede na strokovni naziv?

### **3.2.2 Raziskovalne hipoteze**

Raziskovalne hipoteze so implicitno izražene v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah in razlikah.

### **3.2.3 Spremenljivke**

#### **a) Seznam spremenljivk**

Neodvisne spremenljivke:

1. Vzgojno-izobraževalno obdobje,
2. delovna doba,
3. strokovni naziv.

Odvisne spremenljivke:

4. Uporaba določenih bralnih učnih strategij (strategija PV3P, VŽN, Paukova strategija, podčrtavanje ključnih besed, pisanje povzetkov).
5. Uporaba grafičnih prikazov.
6. Uporaba bralnih učnih strategij pri predmetu (slovenščina, matematika, naravoslovje in tehnika, družba, spoznavanje okolja).
7. Pogostost uporabe določenih strategij.
8. Pogostost uporabe grafičnih prikazov.
9. Subjekt izbire strategije.
10. Udeležba na izobraževanjih.
11. Znanje o bralnih učnih strategijah.
12. Želja po dodatnem usposabljanju.

## b) Tabelarični pregled preizkušanja odvisnih zvez med spremenljivkami

Tabela 2: Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami po raziskovalnih vprašanjih.

Zaporedna številka raz. vprašanja/hipoteze	Neodvisne spremenljivke	Odvisne spremenljivke
1.1	1, 2, 3	4
1.2	1, 2, 3	5
2.	1, 2, 3	6
3.1	1, 2, 3	7
3.2	1, 2, 3	8
4	1, 2, 3	9
5	1, 2, 3	10
6	1, 2, 3	11
7	1, 2, 3	12

### 3.3 Metodologija

#### 3.3.1 Raziskovalna metoda

Raziskovalna metoda, ki smo jo uporabili pri raziskavi je deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

#### 3.3.2 Raziskovalni vzorec

Raziskovanje je potekalo na neslučajnostnem namenskem vzorcu slovenskih učiteljev, ki so v šolskem letu 2014/2015 poučevali v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (n = 205).

**Tabela 3:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih glede na spol.

spol	f	f %
Moški	10	5,0
Ženski	195	95,0
Skupaj	205	100

Vprašalnik o poznavanju in uporabi bralnih učnih strategij med učitelji je rešilo 10 učiteljev, kar predstavlja 5 %, in 195 učiteljic, oz. 95 % vprašanih. Razmerje med učitelji in učiteljicami je prenizko, da bi spol vključili med neodvisne spremenljivke.

**Tabela 4:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih glede na vzgojno-izobraževalno obdobje.

Vzgojno-izobraževalno obdobje	f	f %
Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1., 2., 3. razred)	121	59,0
Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (4., 5. razred)	84	41,0
Skupaj	205	100

V raziskovalni vzorec smo zajeli 59 % učiteljev, ki so v šolskem letu 2014/2015 poučevali v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, in 41 % učiteljev, ki so poučevali v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

**Tabela 5:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih glede na leta poučevanja.

<b>Delovna doba</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
Do 10 let	40	19,5
Od 10 do 20 let	80	39,0
Nad 20 let	85	41,4
Skupaj	205	100

Učitelje smo glede na delovno dobo združili v tri skupine: do 10 let delovne dobe, od 10 do 20 let delovne dobe in nad 20 let delovne dobe.

Iz tabele lahko povzamemo, da ima največ anketiranih učiteljev nad 20 let delovne dobe, teh je 41,4 %. Sledijo učitelji, ki imajo od 10 do 20 let delovne dobe, teh je 39,0 %. 19,5 % je tistih učiteljev, ki poučujejo do 10 let.

**Tabela 6:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih glede na strokovni naziv.

<b>Strokovni naziv</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
Učitelj začetnik	24	11,7
Mentor	77	37,5
Svetovalac	100	48,8
Svetnik	4	2,0
Skupaj	205	100

Slaba polovica (48,8 %) anketiranih učiteljev ima strokovni naziv svetovalca, sledijo učitelji mentorji (37,5 %). Na tretjem mestu so učitelji začetniki (11,7 %). Najmanj je učiteljev z najvišjim nazivom – svetnik (2 %).

### **3.3.3 Postopki zbiranja podatkov**

Za postopek zbiranja podatkov smo uporabili spletni anketni vprašalnik. Spletna anketa je bila aktivna v obdobju od 5. 10. 2015 do 23. 11. 2015.

#### **3.3.3.1 Organizacija zbiranja podatkov**

Podatke smo zbrali tako, da smo 5. 10. 2015 poslali naslov do spletnega anketnega vprašalnika preko elektronske pošte osnovnim šolam iz Maribora in okolice s prošnjo, da naslov do spletne ankete posredujejo vsem učiteljem, ki na šoli poučujejo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ker se je za sodelovanje odločilo zelo malo učiteljev, smo spletni naslov poslali na več kot 100 osnovnih šol po vsej Sloveniji in tako dobili 354 rešenih anket. Od teh jih je bilo neustrezno izpolnjenih kar 149, 205 anket pa je bilo ustreznih.

### *3.3.3.2 Vsebinsko-metodološke značilnosti instrumentov*

#### **a) Vsebinsko-formalne značilnosti**

Anketni vprašalnik z naslovom Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij je povzet po S. Pečjak in N. Potočnik (2013; povz. po Nolimal in Novaković, 2013). Dodana so štiri vprašanja (10., 11., 12. in 13.). Anketa je vsebovala 13 vprašanj. Prvi del vprašalnika prinaša podatke o generalijah učiteljev: spol učiteljev, vzgojno-izobraževalno obdobje, število let poučevanja in strokovni naziv učiteljev. Drugi del vprašalnika sestavlja 9 vprašanj zaprtega tipa. Od devetih vprašanj zaprtega tipa so štiri vprašanja dihotomna, pet vprašanj je vprašanj z večstransko izbiro.

#### **b) Merske karakteristike**

Uporabili smo instrument, ki je nastal v okviru projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, z naslovom Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij (Pečjak in Potočnik, 2013; povz. po Nolimal in Novaković, 2013), ki se je izkazal za instrument z ustreznimi merskimi karakteristikami.

#### **Veljavnost**

Anketni vprašalnik smo povzeli po Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij (Pečjak in Potočnik, 2013) in ga spremenili po mentorjevih navodilih. Pred uporabo smo ga sondažno uporabili in ker ni bilo zaznati nerazumevanja, vprašanj nismo spreminjali.

#### **Objektivnost**

Objektivnost temelji na spletnem, individualnem, nevodenem anketiranju, brez prisotnosti ocenjevalca. Objektivnost je v fazi izvedbe zagotovljena z natančnimi navodili, ki so jih učitelji upoštevali pri samostojnem reševanju vprašalnika. Objektivnost vrednotenja temelji na zaprtem tipu vprašanj, brez subjektivnega presojanja.

### **3.3.4 Postopki obdelave podatkov**

Podatki so bili računalniško obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS, na nivoju deskriptivne statistike (**f, f %**) in inferenčne statistike ( **$\chi^2$ -preizkus**). Odgovori na vprašanja so kategorizirani in predstavljeni v tabelah oz. grafih.



### 3.4 Rezultati in interpretacija

**Tabela 7:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) uporabe bralnih učnih strategij pri pouku.

Bralne učne strategije	f	f %
VŽN	88	23,8
Strategija PV3P	33	9,0
Paukova strategija	52	14,0
Podčrtavanje ključnih besed	108	29,3
Pisanje povzetkov	70	19,0
Drugo	18	4,9
<b>SKUPAJ</b>	<b>369</b>	<b>100</b>

Anketirani učitelji so v šolskem letu 2014/2015 pri pouku najpogosteje uporabljali strategijo podčrtavanja ključnih besed (108 učiteljev), nato sledi strategija VŽN, ki jo je pri pouku uporabilo 88 učiteljev, sledi strategija pisanje povzetkov (70 učiteljev), Paukova strategija (52 učiteljev) in na zadnjem mestu strategija PV3P (33 učiteljev).

Tudi raziskava z naslovom Uporaba bralnih učnih strategij (Doupona in Potočnik, 2013; povz. po Nolimal idr. 2014), ki jo je rešilo 640 učiteljev od prvega do devetega razreda iz Slovenije, je pokazala enake rezultate glede pogostosti uporabe bralnih učnih strategij v primerjavi z našo raziskavo. Ugotovili so, da so učitelji najpogosteje uporabljali in učencem predstavili strategijo podčrtavanja ključnih besed, nato strategijo VŽN, pisanje povzetkov, Paukovo strategijo ter nazadnje strategijo PV3P.

Pričakovano je na prvem mestu strategija podčrtavanja ključnih besed, saj je uporabna pri vseh predmetih in jo po navadi uporabimo po branju. Zanimivo je, da je v obeh raziskavah na drugem mestu kompleksna strategija VŽN pred strategijo pisanja povzetkov, ki je manj zahtevna in se uporablja samo po branju.

Učitelji pogosteje uporabljajo strategijo VŽN verjetno tudi zato, ker daje posebno pozornost predznanju, skupinskemu učenju, sodelovanju vseh učencev pri pisanju, pri čemer so zaposleni vsi učenci. Strategija je uporabna za delo z vsem razredom, povezuje se z besedili v učbenikih in drugem delovnem gradivu, primerna je za vse starosti učencev in za vsebine, o katerih učenci že veliko vedo (Pečjak in Gradišar, 2012).

Paukova strategija je ravno tako široko uporabna za delo z vsemi vrstami učbeniških besedil. Jedro te strategije je ravno pisanje povzetkov, kar je najbolj učinkovita dejavnost za oblikovanje dobrega razumevanja učnega gradiva. Vendar pa je za dobro usvojitev in uporabo strategije potrebno najmanj pol leta urjenja (Pečjak in Gradišar, 2012). Strategija pisanje povzetkov, ki je ena od korakov Paukove strategije, je bila v naši raziskavi zajeta kot ena izmed strategij, ki jo učitelji uporabljajo pri pouku in se je očitno tudi bolj poslužujejo.

**Tabela 8:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) uporabe drugih strategij, ki si jih učitelji uporabili pri pouku.

<b>Drugo:</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
Miselni vzorec	7	38,9
Šest klobukov	4	22,2
Venov diagram	2	11,1
5 p-jev	2	11,1
Kombinacija strategij	2	11,1
Splošna študijska strategija	1	5,6
<b>SKUPAJ</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Poleg navedenih strategij so učitelji pri pouku uporabljali še strategijo oblikovanja miselnega vzorca, strategijo šestih klobukov, Venov diagram, 5 p-jev, splošno študijsko strategijo ter kombinacijo vseh naštetih strategij.

**Tabela 9:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) uporabe bralnih učnih strategij glede na vzgojno-izobraževalno obdobje in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Strategije	Vzgojno-izobraževalno obdobje				Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Prvo vzg.-izob. obdobje		Drugo vzg.-izob. obdobje				
	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>VŽN</b>	48	29,4 %	40	19,4 %	88	<b>23,8 %</b>	$\chi^2 = 0,062$ g = 1 P = 0,803
<b>PV3P</b>	12	7,5 %	21	10,2 %	33	<b>9,0 %</b>	$\chi^2 = 6,109$ g = 1 P = 0,013
<b>Paukova strategija</b>	18	11,0 %	34	16,5 %	52	<b>14,0 %</b>	$\chi^2 = 15,881$ g = 1 P = 0,00
<b>Podčrtavanje ključnih besed</b>	54	33,1 %	54	26,2 %	108	<b>29,3 %</b>	$\chi^2 = 7,832$ g = 1 P = 0,005
<b>Pisanje povzetkov</b>	25	15,3 %	45	21,8 %	70	<b>19,0 %</b>	$\chi^2 = 24,577$ g = 1 P = 0,00
<b>Drugo</b>	6	3,7 %	12	5,8 %	18	<b>4,90 %</b>	$\chi^2 = 3,892$ g = 1 P = 0,049
<b>Skupaj</b>	<b>163</b>	<b>100 %</b>	<b>206</b>	<b>100 %</b>	<b>369</b>	<b>100 %</b>	

Iz tabele lahko razberemo, da učitelji, ki so v šolskem letu 2014/2015 poučevali v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, najpogosteje uporabljajo strategijo podčrtavanja ključnih besed (33,1 %), sledi strategija VŽN (29,4 %) ter pisanje povzetkov (15,3 %) in nazadnje Paukova strategija (11,0 %) ter PV3P (7,5 %). V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju si strategije po pogostosti uporabe sledijo v enakem vrstnem redu kot v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju so pogosteje uporabljali strategijo VŽN in strategijo podčrtavanja ključnih besed kot učitelji, ki poučujejo v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Rezultat  $\chi^2$ -preizkusa je pokazal statistično značilno razliko med strategijo podčrtavanja ključnih besed (P=0,005)

in vzgojno-izobraževalnim obdobjem in ni pokazal statistično značilne razlike med strategijo VŽN ( $P=0,803$ ) in vzgojno-izobraževalnim obdobjem. Torej ne moremo z gotovostjo trditi, da učitelji strategijo VŽN bolj oziroma manj pogosto uporabljajo v enem izmed omenjenih vzgojno-izobraževalnih obdobjih, kot to lahko trdimo pri strategiji podčrtavanja ključnih besed.

Ostale strategije (PV3P, Paukova strategija, pisanje povzetkov ter druge strategije) učitelji v večji meri kot v prvem uporabljajo v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Pri tem smo ugotovili, da obstaja statistično značilna povezava med uporabo Paukove strategije ( $P=0,00$ ), strategije pisanja povzetkov ( $P=0,00$ ), strategije PV3P ( $P=0,013$ ) ter drugih strategij ( $P=0,049$ ) in vzgojno-izobraževalnim obdobjem. Besedila v učbenikih ali drugih gradivih so v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju daljša in zahtevnejša, zato je razumljivo, da učitelji v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri pouku pogosteje uporabljajo strategije PV3P, Paukovo strategijo ter pisanje povzetkov, saj so le te primernejše za daljša besedila.

**Tabela 10:** Število (f), strukturni odstotek (f %) ter izid  $\chi^2$ -preizkusa anketiranih po uporabi bralnih učnih strategij glede na delovno dobo.

Strategije	Čas poučevanja						Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	do 10 let		10-20 let		nad 20 let		f	f %	
	f	f %	f	f %	f	f %			
<b>VŽN</b>	15	24,2 %	33	23,9 %	40	23,7 %	<b>88</b>	<b>23,8 %</b>	$\chi^2 = 4,760$ g = 4 P = 0,313
<b>PV3P</b>	5	8,1 %	10	7,25 %	18	10,7 %	<b>33</b>	<b>8,9 %</b>	$\chi^2 = 2,657$ g = 4 P = 0,617
<b>Paukova strategija</b>	9	14,5 %	18	13,04 %	25	14,8 %	<b>52</b>	<b>14,1 %</b>	$\chi^2 = 4,270$ g = 4 P = 0,371
<b>Podčrtava nje ključnih besed</b>	19	30,7 %	43	31,2 %	46	27,2 %	<b>108</b>	<b>29,3 %</b>	$\chi^2 = 1,490$ g = 4 P = 0,828
<b>Pisanje povzetkov</b>	13	21,0 %	23	16,7 %	34	20,1 %	<b>70</b>	<b>19,0 %</b>	$\chi^2 = 2,813$ g = 4 P = 0,590
<b>Drugo</b>	1	1,6 %	11	8,0 %	6	3,6 %	<b>18</b>	<b>4,9 %</b>	$\chi^2 = 6,538$ g = 4 P = 0,160
<b>Skupaj</b>	<b>62</b>	<b>100 %</b>	<b>138</b>	<b>100 %</b>	<b>169</b>	<b>100 %</b>	<b>369</b>	<b>100 %</b>	

Glede na delovno dobo in navedene bralne učne strategije nismo ugotovili statistično značilne razlike, saj vse P vrednosti znašajo več kot stopnja tveganja (0,05).

Pri učiteljih, ki imajo do 10 let delovne dobe, učiteljih od 10 do 20 let delovne dobe in pri tistih z nad 20 let delovne dobe si strategije glede pogostosti uporabe sledijo v enakem vrstnem redu: na prvem mestu je strategija podčrtavanje ključnih besed, na drugem je strategija VŽN, na tretjem je pisanje povzetkov, na četrtem Paukova strategija, na petem PV3P in na zadnjem druge strategije.

Strategijo VŽN v enaki meri uporabljajo vsi učitelji ne glede na delovno dobo. Učitelji z nad 20 let delovne dobe pogosteje uporabljajo Paukovo strategijo ter strategijo PV3P kot ostali dve skupini učiteljev (do 10 let in od 10 do 20 let

delovne dobe). Pisanje povzetkov uporabljajo najpogosteje učitelji z do 10 let delovne dobe (21,0 %), sledijo učitelji nad 20 let delovne dobe (20,1 %). Strategijo podčrtavanja ključnih besed pa v najmanjši meri uporabljajo ravno učitelji z nad 20 let delovne dobe.

**Tabela 11:** Število (f), strukturni odstotek (f %) in izid  $\chi^2$ -preizkusa anketiranih po uporabi bralnih učnih strategij glede na strokovni naziv.

Strategije	Strokovni naziv								Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Začetnik		Mentor		Svetovalec		Svetnik				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
VŽN	8	19,5 %	27	23,5 %	50	25,0 %	3	23,1 %	<b>88</b>	<b>23,8 %</b>	$\chi^2 = 2,291$ g = 3 P = 0,514
PV3P	4	9,8 %	8	7,0 %	20	10,0 %	1	7,7 %	<b>33</b>	<b>9,0 %</b>	$\chi^2 = 1,202$ g = 3 P = 0,753
Paukova strategija	6	14,6 %	16	13,9 %	28	14,0 %	2	15,4 %	<b>52</b>	<b>14,0 %</b>	$\chi^2 = 0,204$ g = 3 P = 0,977
Podčrtavanje ključnih besed	12	29,3 %	35	30,4 %	57	28,5 %	4	30,8 %	<b>108</b>	<b>29,3 %</b>	$\chi^2 = 1,275$ g = 3 P = 0,735
Pisanje povzetrov	10	24,4 %	22	19,1 %	35	17,5 %	3	23,1 %	<b>70</b>	<b>18,9 %</b>	$\chi^2 = 1,472$ g = 3 P = 0,689
Drugo	1	2,4 %	7	6,1 %	10	5,0 %	0	0,0 %	<b>18</b>	<b>4,9 %</b>	$\chi^2 = 1,597$ g = 3 P = 0,660
<b>Skupaj</b>	<b>41</b>	<b>100 %</b>	<b>115</b>	<b>100 %</b>	<b>200</b>	<b>100 %</b>	<b>13</b>	<b>100 %</b>	<b>369</b>	<b>100 %</b>	

Izid  $\chi^2$ -preizkusa ni pokazal statistično značilnih razlik med uporabo bralno učnih strategij glede na strokovni naziv učitelja, saj so vse P vrednosti večje od 0,05.

Vsi učitelji, ne glede na strokovni naziv, so v šolskem letu 2014/2015 najpogosteje uporabljali strategijo podčrtavanja ključnih besed. Pri učiteljih začetnikih je druga najpogosteje uporabljena strategija pisanje povzetrov in tretja VŽN, medtem ko je pri učiteljih mentorjih, svetovalcih in svetnikih ravno strategija VŽN na drugem in pisanje povzetrov na tretjem mestu. Nato pri vseh učiteljih, ne glede na naziv sledi Paukova strategija in nazadnje strategija PV3P.



**Tabela 12:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) uporabe grafičnih prikazov.

<b>Bralne učne strategije</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
Pojmovna mreža	45	12,9 %
Miselni vzorec	109	31,2 %
Venov diagram	68	19,5 %
Primerjalna matrika (tabela za primerjanje)	31	8,9 %
Ribja kost	20	5,7 %
Časovni trak	73	20,9 %
Drugo	3	0,9 %
<b>SKUPAJ</b>	<b>349</b>	<b>100 %</b>

Izmed grafičnih prikazov so učitelji v šolskem letu 2014/2015 najpogosteje uporabljali strategijo izdelave miselnega vzorca (31,2 %), sledijo časovni trak (20,9 %), Venov diagram (19,5 %), pojmovna mreža (12,9 %), nato primerjalna matrika (8,9 %), ribja kost (5,7 %) ter druge strategije (0,9 %).

Z miselnim vzorcem sistematično prikažemo bistvene informacije iz gradiva v obliki ključnih besed (Pečjak in Gradišar, 2012). Z raziskavo pa smo ugotovili, da učitelji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju najpogosteje uporabljajo ravno strategijo podčrtavanja ključnih besed in kot lahko vidimo, ne ostane samo pri podčrtanih besedah, ampak jih učitelji še kategorizirajo v miselni vzorec, zato je to najpogosteje uporabljena oblika grafičnega prikaza.

Prikaz ribja kost se uporablja v primerih bolj kompleksnih dogodkov, pojavov, pri katerih je več vzrokov, ki so pripeljali do nekega pojava. Gre za prikazovanje vzročno-posledičnih odnosov, pri čemer na eni strani prikazujemo vzroke, na drugi pa posledice določenega vedenja, ravnanja (Pečjak in Gradišar, 2012). V prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se obravnava malo takšnih besedil, ki bi bili primerni za vzročno-posledični odnos, zato mislimo, da je ta strategija najmanj uporabljena.

Raziskava z naslovom Uporaba bralnih učnih strategij (Doupona in Potočnik, 2013; povz. po Nolimal idr. 2014) pa je pokazala, da so učitelji v naših šolah (n=640) izmed grafičnih prikazov najpogosteje uporabljali časovni trak, nato Venov diagram, pojmovno mrežo, primerjalno matriko, druge grafične prikaze in nazadnje miselni vzorec. Dobljeni rezultati se od naših rezultatov raziskave razlikujejo zato, ker je bil naš vzorec učiteljev opredeljen na prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje oz. so vprašalnik reševali učitelji razrednega pouka, višja stopnja osnovne šole je bila izvzeta.

**Tabela 13:** Število (f) in strukturni odstotek (f%) drugih grafičnih prikazov, ki so jih učitelji uporabili pri pouku.

<b>Drugo</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
Tortni prikaz	1	33,3
Stolpčni prikaz	1	33,3
Drevesni prikaz	1	33,3
<b>SKUPAJ</b>	<b>3</b>	<b>100 %</b>

Pod odgovor drugo so le trije učitelji zapisali, da so pri pouku uporabljali še tortni prikaz, stolpčni prikaz in drevesni prikaz.

**Tabela 14:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) uporabe grafičnih prikazov glede na vzgojno-izobraževalno obdobje in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Grafični prikazi	Vzgojno-izobraževalno obdobje				Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Prvo vzg.-izob. obdobje		Drugo vzg.-izob. obdobje				
	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>Pojmovna mreža</b>	20	12,3 %	25	13,4 %	<b>45</b>	<b>12,9 %</b>	$\chi^2 = 3,997$ g = 1 P = 0,046
<b>Miselni vzorec</b>	61	37,4 %	48	25,8 %	<b>109</b>	<b>31,2 %</b>	$\chi^2 = 6,301$ g = 1 P = 0,012
<b>Venov diagram</b>	31	19,0 %	37	19,9 %	<b>68</b>	<b>19,5 %</b>	$\chi^2 = 6,301$ g = 1 P = 0,012
<b>Primerjalna matrika</b>	12	7,4 %	19	10,2 %	<b>31</b>	<b>8,9 %</b>	$\chi^2 = 5,128$ g = 1 P = 0,024
<b>Ribja kost</b>	4	2,5 %	16	8,6 %	<b>20</b>	<b>5,7 %</b>	$\chi^2 = 12,720$ g = 1 P = 0,000
<b>Časovni trak</b>	35	21,5 %	38	20,4 %	<b>73</b>	<b>20,9 %</b>	$\chi^2 = 5,412$ g = 1 P = 0,020
<b>Drugo</b>	0	0	3	1,6 %	<b>3</b>	<b>0,9 %</b>	$\chi^2 = 3,892$ g = 1 P = 0,049
<b>Skupaj</b>	<b>163</b>	<b>100 %</b>	<b>186</b>	<b>100 %</b>	<b>349</b>	<b>100 %</b>	

Vse P vrednosti pri izidu  $\chi^2$ -preizkusa so manjše od stopnje tveganja (0,05). Ugotovili smo, da sta spremenljivki statistično značilno povezani, torej je uporaba grafičnih prikazov statistično značilno povezana z vzgojno-izobraževalnim obdobjem.

Učitelji, ki so poučevali v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, so najpogosteje uporabljali miselne vzorce (37,4 %), nato sledijo časovni trak (21,5 %), Venov diagram (19,0 %), pojmovna mreža (12,3 %) ter ribja kost (2,5 %). V enakem vrstnem redu si sledijo grafični prikazi po pogostosti uporabe tudi v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Učitelji so v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pogosteje uporabljali grafična prikaza miselni vzorec in časovni trak od učiteljev, ki so poučevali v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Pojemno mrežo, Venov diagram, ribjo kost in druge prikaze pa so učitelji iz drugega vzgojno-izobraževalnega pogosteje uporabljali kot učitelji iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

**Tabela 15:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) uporabe grafičnih prikazov glede na delovno dobo učiteljev in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Grafični prikazi	Čas poučevanja						Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	do 10 let		10-20 let		nad 20 let				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>Pojmovna mreža</b>	8	13,1 %	13	9,6 %	24	15,7 %	<b>45</b>	<b>12,9 %</b>	$\chi^2 = 4,579$ g = 4 P = 0,333
<b>Miselni vzorec</b>	20	32,8 %	42	31,1 %	47	30,7 %	<b>109</b>	<b>31,2 %</b>	$\chi^2 = 2,612$ g = 4 P = 0,800
<b>Venov diagram</b>	13	21,3 %	31	23,0 %	24	15,7 %	<b>68</b>	<b>19,5 %</b>	$\chi^2 = 6,266$ g = 4 P = 0,180
<b>Primerjalna matrika</b>	8	13,1 %	10	7,4 %	13	8,5 %	<b>31</b>	<b>8,9 %</b>	$\chi^2 = 2,096$ g = 4 P = 0,718
<b>Ribja kost</b>	2	3,3 %	8	5,9 %	10	6,5 %	<b>20</b>	<b>5,7 %</b>	$\chi^2 = 3,324$ g = 4 P = 0,505
<b>Časovni trak</b>	10	16,4 %	31	23,0 %	32	20,9 %	<b>73</b>	<b>20,9 %</b>	$\chi^2 = 3,883$ g = 4 P = 0,422
<b>Drugo</b>	0	0,0 %	0	0,0 %	3	2,0 %	<b>3</b>	<b>0,9 %</b>	$\chi^2 = 3,963$ g = 4 P = 0,411
<b>Skupaj</b>	<b>61</b>	<b>100 %</b>	<b>135</b>	<b>100 %</b>	<b>153</b>	<b>100 %</b>	<b>349</b>	<b>100 %</b>	

Izid  $\chi^2$ -preizkusa je pri tem vprašanju pokazal, da pri nobenem grafičnem prikazu ni statistično značilne razlike glede na delovno dobo učiteljev, saj so vse P vrednosti večje od 0,05.

Učitelji z do 10 let delovne dobe, od 10 do 20 let delovne dobe in nad 20 let delovne dobe so najpogosteje uporabljali grafični prikaz miselni vzorec. Na drugem mestu je pri učiteljih z do 10 let delovne dobe Venov diagram, pri učiteljih z nad 20 let časovni trak, medtem ko so učitelji z od 10 do 20 let delovne dobe na drugem mestu enako pogosto uporabljali Venov diagram (23 %) in časovni trak (23 %). Na tretjem mestu je pri učiteljih z do 10 let delovne dobe

časovni trak, pri učiteljih z od 10 do 20 let delovne dobe pojmovna mreža, pri učiteljih z nad 20 let pa si to mesto delita Venov diagram in pojmovna mreža.

Učitelji z do 10 let delovne dobe so na četrto mesto po uporabi grafičnih prikazov postavili pojmovno mrežo in primerjalno matriko (13,1 %), pri učiteljih z od 10 do 20 let delovne dobe in pri učiteljih z nad 20 let delovne dobe je na tem mestu primerjalna matrika. Na zadnjem mestu oz. najredkeje so učitelji v vseh treh skupinah glede na delovno dobo uporabljali ribjo kost. Vsi trije učitelji, ki so uporabljali druge grafične prikaze, imajo nad 20 let delovne dobe.

**Tabela 16:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) uporabe grafičnih prikazov glede na strokovni naziv in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Grafični prikazi	Strokovni naziv								Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Začetnik		Mentor		Svetovalec		Svetnik				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>Pojmovna mreža</b>	6	15,4 %	11	10,0 %	27	14,3 %	1	19,1 %	<b>45</b>	<b>12,9 %</b>	$\chi^2 = 2,972$ g = 3 P = 0,396
<b>Miselni vzorec</b>	12	30,8 %	38	34,5 %	56	29,6 %	3	27,3 %	<b>109</b>	<b>31,2 %</b>	$\chi^2 = 3,865$ g = 3 P = 0,276
<b>Venov diagram</b>	8	20,5 %	22	20,0 %	36	19,1 %	2	18,2 %	<b>68</b>	<b>19,5 %</b>	$\chi^2 = 0,237$ g = 3 P = 0,971
<b>Primerjalna matrika</b>	5	12,8 %	10	9,1 %	14	7,4 %	2	18,2 %	<b>31</b>	<b>8,9 %</b>	$\chi^2 = 3,894$ g = 3 P = 0,273
<b>Ribja kost</b>	2	5,1 %	5	4,5 %	12	6,4 %	1	9,1 %	<b>20</b>	<b>5,7 %</b>	$\chi^2 = 1,215$ g = 3 P = 0,750
<b>Časovni trak</b>	6	15,4 %	24	21,8 %	41	21,7 %	2	18,2 %	<b>73</b>	<b>20,9 %</b>	$\chi^2 = 1,703$ g = 3 P = 0,636
<b>Drugo</b>	0	0,0 %	0	0,0 %	3	1,6 %	0	0,0 %	<b>3</b>	<b>0,9 %</b>	$\chi^2 = 3,865$ g = 3 P = 0,276
<b>Skupaj</b>	<b>39</b>	<b>100 %</b>	<b>110</b>	<b>100 %</b>	<b>189</b>	<b>100 %</b>	<b>11</b>	<b>100 %</b>	<b>349</b>	<b>100 %</b>	

Med grafičnimi prikazi in strokovnim nazivom nismo odkrili statistično značilne razlike, vse P vrednosti pri  $\chi^2$ -preizkusa so večje od stopnje tveganja (0,05).

Vsi učitelji, ne glede na strokovni naziv, so najpogosteje uporabljali miselni vzorec. Pri učiteljih začetnikih si grafični prikazi nato sledijo tako: Venov diagram, nato z enakimi odstotki (15,4 %) časovni trak in pojmovna mreža, nato primerjalna matrika in nazadnje ribja kost. Pri učiteljih mentorjih in svetovalcih imajo grafični prikazi po pogostosti uporabe enak vrstni red: miselni vzorec, časovni trak, Venov diagram, pojmovna mreža, primerjalna matrika in ribja kost.



Učitelji svetniki so primerjalno matriko, Venov diagram ter časovni trak enako pogosto uporabljali (18,2 %).

**Tabela 17:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih glede na predmet, pri katerem so uporabili določene bralne učne strategije.

Bralne učne strategije	Predmet f (f %)					
	Slovenščina	Spoznavanje okolja	Naravoslovje in tehnika	Družba	Matematika	Skupaj
<b>VŽN</b>	60 (30,0 %)	43 (21,5 %)	35 (17,5 %)	32 (16,0 %)	30 (15,0 %)	<b>200 (100,0 %)</b>
<b>Strategija PV3P</b>	22 (29,7 %)	9 (12,2 %)	18 (24,3 %)	20 (27,0 %)	5 (6,8 %)	<b>74 (100,0 %)</b>
<b>Paukova strategija</b>	34 (34,7 %)	15 (15,3 %)	20 (20,4 %)	22 (22,5 %)	7 (7,1 %)	<b>98 (100,0 %)</b>
<b>Podčrtavanje ključnih besed</b>	71 (27,5 %)	40 (15,5 %)	47 (18,2 %)	45 (17,4 %)	55 (21,3 %)	<b>258 (100,0 %)</b>
<b>Pisanje povzetkov</b>	40 (26,5 %)	22 (14,6 %)	39 (25,8 %)	44 (29,1 %)	6 (4,0 %)	<b>151 (100,0 %)</b>
<b>Drugo</b>	14 (35,0 %)	4 (10,0 %)	8 (20,0 %)	7 (17,5 %)	7 (17,5 %)	<b>40 (100,0 %)</b>

Učitelji so skoraj vse strategije najpogosteje uporabljali pri slovenščini, razen pisanje povzetkov, ki so jo najpogosteje uporabljali pri predmetu družba. Nato sledijo slovenščina, naravoslovje in tehnika, spoznavanje okolja in nazadnje matematika. Pisanje povzetkov so učitelji najpogosteje uporabljali pri družbi zato, ker je to predmet, ki vsebuje daljša besedila in kjer si morajo učenci zapomniti veliko informacij. S pisanjem povzetkov pa lahko učitelji preprečijo učenje na pamet, saj morajo učenci povzetek napisati s svojimi besedami. Učitelji lahko učenem pri tem pomagajo tako, da skupaj z učenci ali učenci samostojno podčrtajo ključne besede, ki jih vpletejo v vsebino povzetka. Pri pregledu povzetka učitelj tudi lažje kot pri učenju na pamet ugotovi, če so učenci besedilo razumeli.

Strategije so učitelji najmanj pogosto uporabljali pri matematiki, razen strategijo podčrtavanje ključnih besed, kjer je predmet matematika na drugem mestu. Podčrtavanje ključnih besed se pri matematiki uporablja pri besedilnih nalogah, kjer se podčrtujejo podatki, ki učencem pomagajo pri razumevanju besedilne naloge. Predmeti si po pogostosti uporabe strategije VŽN sledijo, kot so navedeni v preglednici: slovenščina (30 %), spoznavanje okolja (43 %), naravoslovje in tehnika (17,5 %), družba (16 %) in matematika (15 %). Učitelji so strategiji PV3P

in Paukovo strategijo uporabljali najpogosteje pri slovenščini, nato pri družbi, sledi spoznavanje okolja in nazadnje matematika. Rezultati so pričakovani, saj sta to strategiji, kateri so učitelji pogosteje uporabljali v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kjer predmet spoznavanje okolja zamenja družba oz. naravoslovje.

Tudi raziskava Uporaba bralnih učnih strategij (Doupona Potočnik, 2013; povz. po Nolimial idr., 2014) je pokazala, da so učitelji samo strategijo VŽN uporabljali najpogosteje pri naravoslovnih predmetih, ostale strategije pa pri urah slovenščine.

**Tabela 18:** Število (f), strukturni odstotek (f %) pogostosti uporabe bralnih učnih strategij pri predmetih v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

	Bralne učne strategije	Predmet					
		Slovenščina	Spoznavanje okolja	Naravoslovje in tehnika	Družba	Matematika	Skupaj
		f f %	f f %	f f %	f f %	f f %	f f %
<b>Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje</b>	VŽN	37 35,6 %	42 40,4 %	5 4,8 %	3 2,9 %	17 16,3 %	<b>104</b> <b>100,0 %</b>
	Strategija PV3P	12 38,7 %	8 25,8 %	3 9,7 %	4 12,9 %	4 12,9 %	<b>31</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	15 41,7 %	14 38,9 %	2 5,6 %	1 2,8 %	4 11,1 %	<b>36</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	41 32,8 %	38 30,4 %	7 5,6 %	7 5,6 %	32 25,6 %	<b>125</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	21 38,2 %	20 36,4 %	5 9,1 %	8 14,6 %	1 1,8 %	<b>55</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	6 33,3 %	4 22,2 %	2 11,1 %	2 11,1 %	4 22,2 %	<b>18</b> <b>100,0 %</b>
<b>Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje</b>	VŽN	23 24,0 %	1 1,0 %	30 31,3 %	29 30,2 %	13 13,5 %	<b>96</b> <b>100,0 %</b>
	Strategija PV3P	10 23,3 %	1 2,3 %	15 34,9 %	16 37,2 %	1 2,3 %	<b>43</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	19 30,7 %	1 1,6 %	18 29,0 %	21 33,9 %	3 4,8 %	<b>62</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	30 22,6 %	2 1,5 %	40 30,0 %	38 28,6 %	23 17,3 %	<b>133</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	19 19,8 %	2 2,1 %	34 35,4 %	36 37,5 %	5 5,2 %	<b>96</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	8 36,4 %	0 0,0 %	6 27,3 %	5 22,7 %	3 13,6 %	<b>22</b> <b>100,0 %</b>

Strategijo VŽN so učitelji v prvem vzgojno izobraževalnem obdobju najpogosteje uporabljali pri predmetu spoznavanje okolja (40,4 %), saj je to kompleksna bralna strategija, ki zajema celoten učni proces in so za to strategijo primernejša besedila naravoslovnih predmetov. Nato sledita predmet slovenščina (35,6 %) in matematika (16,3 %). Naravoslovje in tehnika (4,8 %) ter družba (2,9 %) sta predmeta, ki se poučujeta v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Vse ostale strategije (PV3P, Paukova strategija, podčrtavanje ključnih besed, pisanje

povzetkov in druge) so učitelji najpogosteje uporabljali pri slovenščini, sledita spoznavanje okolja in matematika.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju so učitelji strategiji PV3P in pisanje povzetkov najpogosteje uporabljali pri predmetu družba, nato sledijo predmeti naravoslovje in tehnika, slovenščina in nazadnje matematika. Predmet spoznavanje okolja je pri vseh strategijah na zadnjem mestu, saj se poučuje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Strategiji VŽN in podčrtavanje ključnih besed so učitelji najpogosteje uporabljali pri naravoslovju in tehniki, nato sledijo predmeti družba, slovenščina in matematika. Tudi pri Paukovi strategiji je na prvem mestu po pogostosti uporabe predmet naravoslovje in tehnika, nato sledijo slovenščina, družba in nazadnje matematika. Le druge strategije so učitelji najpogosteje uporabljali pri slovenščini.

Na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju strategije učencem predstavijo in jih naučijo uporabljati pri slovenščini, učitelji v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa uporabo strategij prenesejo na druge predmete, pri katerih je uporaba strategij bolj smiselna.

**Tabela 19:** Število (f), strukturni odstotek (f %) pogostosti uporabe bralnih učnih strategij pri predmetih glede na delovno dobo učiteljev.

Čas poučevanja	Bralne učne strategije	Predmet					
		Slovenščina	Spoznava nje okolja	Naravoslovje in tehnika	Družba	Matematika	Skupaj
		f f %	f f %	f f %	f f %	f f %	f f %
do 10 let	VŽN	13 38,2 %	8 23,5 %	7 20,6 %	5 14,7 %	1 2,9 %	34 100,0 %
	Strategija PV3P	5 29,41 %	3 17,7 %	4 23,5 %	4 23,5 %	1 5,9 %	17 100,0 %
	Paukova strategija	10 47,6 %	3 14,3 %	4 19,1 %	2 9,5 %	2 9,5 %	21 100,0 %
	Podčrtavanje ključnih besed	15 34,1 %	8 18,2 %	6 13,6 %	5 11,4 %	10 22,7 %	44 100,0 %
	Pisanje povzetkov	5 25,0 %	6 30,0 %	4 20,0 %	4 20,0 %	1 5,0 %	20 100,0 %
	Drugo	1 11,1 %	1 11,1 %	2 22,2 %	2 22,2 %	3 33,3 %	9 100,0 %
od 10 do 20 let	VŽN	20 29,0 %	18 26,1 %	10 14,5 %	10 14,5 %	11 15,9 %	69 100,0 %
	Strategija PV3P	7 28,0 %	3 12,0 %	6 24,0 %	7 28,0 %	2 8,0 %	25 100,0 %
	Paukova strategija	8 25,0 %	9 28,1 %	5 15,6 %	6 18,8 %	4 12,5 %	32 100,0 %
	Podčrtavanje ključnih besed	29 26,4 %	20 18,2 %	19 17,3 %	20 18,2 %	22 20,0 %	110 100,0 %
	Pisanje povzetkov	15 23,1 %	10 15,4 %	17 26,2 %	21 32,3 %	2 3,0 %	65 100,0 %
	Drugo	8 42,1 %	2 10,5 %	4 21,1 %	3 15,8 %	2 10,5 %	19 100,0 %
	VŽN	27 27,8 %	17 17,5 %	18 18,6 %	17 17,5 %	18 18,6 %	97 100,0 %

nad 20 let	Strategija PV3P	10 31,3 %	3 9,4 %	8 25,0 %	9 28,1 %	2 6,3 %	<b>32</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	16 35,6 %	3 6,7 %	11 24,4 %	14 31,1 %	1 2,2 %	<b>45</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	27 26,0 %	12 11,5 %	22 21,2 %	20 19,3 %	23 22,1 %	<b>104</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	20 30,3 %	6 9,1 %	18 27,3 %	19 28,8 %	3 4,6 %	<b>66</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	5 41,7 %	1 8,3 %	2 16,7 %	2 16,7 %	2 16,7 %	<b>12</b> <b>100,0 %</b>

Učitelji z do 10 let delovne dobe so strategije VŽN, PV3P, Paukovo strategijo in podčrtavanje ključnih besed najpogosteje uporabili pri slovenščini, le strategijo pisanja povzetkov so najpogosteje uporabili pri spoznavanju okolja, nato sledijo ostali predmeti.

Učitelji od 10 do 20 let delovne dobe so strategije VŽN, podčrtavanje ključnih besed in druge strategije najpogosteje uporabili pri slovenščini, strategijo PV3P pa so enako pogosto uporabljali pri slovenščini in družbi (28 %). Paukovo strategijo so najpogosteje uporabljali pri predmetu spoznavanje okolja, pisanje povzetkov pa pri predmetu družba. Učitelji, ki imajo nad 20 let delovne dobe, so vse strategije najpogosteje uporabljali pri predmetu slovenščina.

**Tabela 20:** Število (f), strukturni odstotek (f %) pogostosti uporabe bralnih učnih strategij pri predmetih glede na strokovni naziv.

Strokovni naziv	Bralne učne strategije	Predmet						Skupaj f f%
		f						
		Slovenščina f f%	Spoznavanje okolja f f%	Naravoslovje in tehnika f f%	Družba f f%	Matematika f f%		
začetnik	VŽN	6 37,5 %	3 18,8 %	4 25,0 %	3 18,8 %	0 0,0 %	<b>16</b> <b>100,0 %</b>	
	Strategija PV3P	3 27,3 %	1 9,1 %	3 27,3 %	3 27,3 %	1 9,1 %	<b>11</b> <b>100,0 %</b>	
	Paukova strategija	6 54,6 %	1 9,1 %	2 18,2 %	1 9,1 %	1 9,1 %	<b>11</b> <b>100,0 %</b>	
	Podčrtavanje ključnih besed	11 36,7 %	4 13,3 %	3 10,0 %	3 10,0 %	9 30,0 %	<b>30</b> <b>100,0 %</b>	
	Pisanje povzetkov	8 42,1 %	4 21,1 %	3 15,8 %	3 15,8 %	1 5,3 %	<b>19</b> <b>100 %</b>	
	Drugo	1 20,0 %	1 20,0 %	1 20,0 %	1 20,0 %	1 20,0 %	<b>5</b> <b>100,0 %</b>	
mentor	VŽN	19 30,7 %	15 24,2 %	10 16,2 %	7 11,3 %	11 17,7 %	<b>62</b> <b>100,0 %</b>	
	Strategija PV3P	5 23,8 %	4 19,1 %	5 23,8 %	6 28,6 %	1 4,8 %	<b>21</b> <b>100,0 %</b>	
	Paukova strategija	8 28,6 %	6 21,4 %	5 17,9 %	6 21,4 %	3 10,7 %	<b>28</b> <b>100,0 %</b>	
	Podčrtavanje ključnih besed	21 25,0 %	13 15,5 %	17 20,2 %	18 21,4 %	15 17,9 %	<b>84</b> <b>100,0 %</b>	
	Pisanje povzetkov	10 20,8 %	10 20,8 %	11 22,9 %	16 33,3 %	1 2,1 %	<b>48</b> <b>100,0 %</b>	
	Drugo	6 42,9 %	1 7,1 %	3 21,4 %	2 14,3 %	2 14,3 %	<b>14</b> <b>100,0 %</b>	
svetovalec	VŽN	33 28,5 %	25 21,5 %	19 16,4 %	20 17,2 %	19 16,4 %	<b>116</b> <b>100,0 %</b>	
	Strategija PV3P	14 33,3 %	4 9,5 %	10 23,8 %	11 26,2 %	3 7,1 %	<b>42</b> <b>100,0 %</b>	
	Paukova strategija	20 35,1 %	8 14,0 %	12 21,1 %	14 25,6 %	3 5,3 %	<b>57</b> <b>100,0 %</b>	
	Podčrtavanje ključnih besed	36 27,3 %	21 15,9 %	24 18,2 %	21 15,9 %	30 22,7 %	<b>132</b> <b>100,0 %</b>	



	Pisanje povzetkov	21 27,3 %	7 9,1 %	23 29,9 %	22 28,6 %	4 5,2 %	<b>77</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	7 33,3 %	2 9,5 %	4 19,1 %	4 19,1 %	4 19,1 %	<b>21</b> <b>100,0 %</b>
svetnik	VŽN	1 33,3 %	0 0,0 %	1 33,3 %	1 33,3 %	0 0,0%	<b>3</b> <b>100,0 %</b>
	Strategija PV3P	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	<b>0</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	0 0,0 %	0 0,0%	1 50,0%	1 50,0%	0 0%	<b>2</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	3 30,0 %	2 20,0 %	2 20,0 %	2 20,0 %	1 10,0 %	<b>10</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	1 20,0 %	1 20,0 %	1 20,0 %	2 40,0 %	0 0,0 %	<b>5</b> <b>100,0%</b>
	Drugo	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	<b>0</b> <b>0,0%</b>

Strategijo VŽN, Paukovo strategijo in podčrtavanje ključnih besed so vsi učitelji, ne glede na strokovni naziv, najpogosteje uporabljali pri slovenščini. Zanimivo je, da učitelji začetniki in svetovalci podčrtavanje ključnih besed na drugem mestu najpogosteje uporabljajo pri matematiki, kjer se podčrtujejo ključne besede pri reševanju besedilnih nalog. Strategijo PV3P so učitelji začetniki v enaki meri uporabljali pri slovenščini, naravoslovju in družbi, torej so strategijo uporabili pogosteje pri naravoslovnih predmetih. Tudi učitelji mentorji in svetovalci so strategijo PV3P najpogosteje uporabili pri predmetu družba, kjer je strategija tudi najbolj uporabna. Nihče od učiteljev svetnikov ni uporabljal strategije PV3P. Pisanje povzetkov so učitelji mentorji, svetovalci in svetniki najpogosteje uporabljali pri predmetu družba ali naravoslovju in tehniki, učitelji začetniki pa pri slovenščini.

**Tabela 21:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih po pogostosti uporabe bralnih učnih strategij.

Bralne strategije	Pogostost uporabe f (f %)					
	1-krat na teden	1-krat na mesec	2- ali 3-krat na mesec	4- do 5-krat v šolskem letu	Nikoli	Skupaj
<b>VŽN</b>	27 (28,7 %)	20 (21,3 %)	20 (21,3 %)	22 (23,4 %)	5 (5,3 %)	<b>94 (100,0 %)</b>
<b>Strategija PV3P</b>	11 (19,3 %)	6 (10,4 %)	9 (15,8 %)	15 (26,3 %)	16 (28,1 %)	<b>57 (100,0 %)</b>
<b>Paukova strategija</b>	9 (13,6 %)	13 (19,7 %)	13 (19,7 %)	17 (25,8 %)	14 (21,2 %)	<b>66 (100,0 %)</b>
<b>Podčrtavanje ključnih besed</b>	56 (56,6 %)	15 (15,2 %)	18 (18,2 %)	9 (9,1 %)	1 (1,01 %)	<b>99 (100,0 %)</b>
<b>Pisanje povzetkov</b>	23 (32,4 %)	20 (28,2 %)	15 (21,1 %)	7 (9,86 %)	6 (8,5 %)	<b>71 (100,0 %)</b>
<b>Drugo</b>	2 (50,0 %)	0 (0, %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (50,0 %)	<b>4 (100,0 %)</b>

Strategijo VŽN so učitelji najpogosteje uporabili enkrat na teden (28,7 %), nato sledijo učitelji, ki so metodo uporabili nekajkrat v šolskem letu (23,4 %). 21,3 % je tistih učiteljev, ki so metodo uporabili enkrat, dvakrat ali trikrat na mesec. Metode VŽN ni nikoli uporabilo 5,3 % učiteljev. Strategijo PV3P kar 28,1 % učiteljev ni nikoli uporabilo, sledijo učitelji, ki so jo uporabili nekajkrat v šolskem letu, 19,3 % učiteljev jo je uporabilo enkrat na teden. Paukovo strategijo so učitelji najpogosteje uporabili štiri do petkrat v šolskem letu, nato sledijo učitelji, ki niso strategije uporabili še nikoli (21,2 %). Enak je odstotek učiteljev, ki so strategijo uporabili enkrat do trikrat na mesec. Najmanj je tistih učiteljev, ki so Paukovo strategijo uporabili enkrat na teden. Kar polovica učiteljev, ki je uporabljala strategijo podčrtavanja ključnih besed (56,6 %), je strategijo uporabljala enkrat na teden, nato sledijo učitelji, ki so strategijo uporabljali dva ali trikrat na mesec. 9,1 % je učiteljev, ki so jo uporabljali nekajkrat v šolskem letu, in le eden od učiteljev, je ni nikoli uporabil. Tudi strategijo pisanja povzetkov je uporabljala skoraj polovica učiteljev (32,4 %) enkrat tedensko, sledijo učitelji (28,2 %), ki so strategijo uporabljali enkrat na mesec. 21,1 % učiteljev je strategijo uporabljalo dva ali trikrat na mesec, najmanj je tistih učiteljev, ki strategije niso nikoli uporabljali.

Učitelji so enkrat na teden najpogosteje uporabili metodo podčrtavanja ključnih besed (56,6 %), sledijo metoda pisanje povzetkov (32,4 %), strategija VŽN (28,7 %), nato PV3P ter Paukova strategija (13,6 %), kar je pričakovano, saj bi se lahko učenci ob prepogosti uporabi kompleksnih bralnih učnih strategij le-teh naveličali. Največ je učiteljev, ki niso nikoli uporabljali strategije PV3P (28,1 %), sledi Paukova strategija (21,2 %), pisanje povzetkov, VŽN in nazadnje podčrtavanje ključnih besed, ki je še nikoli ni uporabil le en učitelj. Rezultati so pričakovani, saj lahko strategijo podčrtavanja ključnih besed in pisanja povzetkov uporabimo pri vseh predmetih in sta primerni za vse vrste besedil, medtem ko lahko ostale, kompleksnejše strategije, uporabimo na določenih besedilih.

Rezultati že omenjene raziskave avtoric M. Doupona in N. Potočnik iz leta 2013 kažejo tudi, da največ učiteljev strategijo pisanja povzetkov uporablja enkrat tedensko, strategijo podčrtavanja ključnih besed uporabljajo enkrat mesečno, največ učiteljev pa je navedlo, da strategije VŽN, Paukove strategije in strategije PV3P niso uporabljali še nikoli. Rezultati raziskave so pokazali, da strategijo VŽN najpogosteje uporabljajo učitelji razrednega pouka, dva do trikrat na mesec ali pogosteje. Strategijo pisanja povzetkov učitelji RP uporabljajo vsaj dvakrat na mesec (Nolimal idr., 2014).

Iz obeh raziskav lahko razberemo, da so učitelji nekatere bralne strategije uporabljali zelo pogosto, tedensko, druge mesečno. Vendar pa je težko reči, kolikokrat morajo učenci pri pouku uporabiti določeno strategijo, da jo lahko samostojno uporabijo pri učenju. Učitelji učencem strategijo pokažejo in jih vodijo skozi korake strategije, učenci strategijo poznajo, če jo pa uporabijo za učenje, je pa drugo vprašanje. Učitelj več kot to, da strategijo čim večkrat uporabi pri svojem delu, ne more narediti. Učenci se odločijo, ali bodo strategije uporabili pri samostojnem učenju. Avtorica Hudoklin (Hudoklin, 2004; povz. po Pečjak, 2010) je v raziskavi, v kateri je sodelovalo 485 učencev v starosti 13 let, ugotovila, da je znanje učencev o uporabi bralnih učnih strategij pri predmetih slovenščina, matematika in zgodovina pomembno večje, kot je uporaba teh strategij. Učenci vedo, katere učne strategije so učinkovite in kako se učiti, vendar jih pri učenju redko uporabljajo.

**Tabela 22:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih glede na pogostost uporabe bralnih učnih strategij v vzgojno-izobraževalnem obdobju.

	Bralne učne strategije	Pogostost uporabe					
		f f %					
		1-krat na teden f f %	1-krat na mesec f f %	2- ali 3-krat na mesec f f %	4- do 5-krat v šolskem letu f f %	Nikoli f f %	Skupaj f f %
<b>Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje</b>	VŽN	17 32,7 %	10 19,2 %	14 26,9 %	9 17,3 %	2 3,8 %	<b>52</b> <b>100,0 %</b>
	Strategija PV3P	4 16,0 %	3 12,0 %	4 16,0 %	6 24,0 %	8 32,0 %	<b>25</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	4 12,9 %	7 22,6 %	8 25,8 %	4 12,9 %	8 25,8 %	<b>31</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	29 51,8 %	12 21,4 %	9 16,1 %	5 8,9 %	1 1,8 %	<b>56</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	7 21,8 %	10 31,3 %	7 21,8 %	3 9,7 %	5 15,6 %	<b>32</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	1 50,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 50,0 %	<b>2</b> <b>100,0 %</b>
<b>Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje</b>	VŽN	10 23,8 %	10 23,8 %	6 14,3 %	13 31,0 %	3 7,14 %	<b>42</b> <b>100,0 %</b>
	Strategija PV3P	7 21,9 %	3 9,38 %	5 15,6 %	9 28,1 %	8 25,0 %	<b>32</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	5 14,3 %	6 17,1 %	5 14,3 %	13 37,1 %	6 17,1 %	<b>35</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	27 62,8 %	3 6,98 %	9 20,9 %	4 9,30 %	0 0,0 %	<b>43</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	16 41,03 %	10 25,6 %	8 20,5 %	4 10,3 %	1 2,6 %	<b>39</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	1 50,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 50,0 %	<b>2</b> <b>100,0 %</b>

Iz tabele lahko razberemo, da so učitelji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju enkrat tedensko najpogosteje uporabljali strategijo podčrtavanja ključnih besed. Nato sledijo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju strategija VŽN (32,17 %), pisanje povzetkov, strategija PV3P in nazadnje Paukova strategija. Največ učiteljev strategije PV3P in Paukove strategije ni uporabilo še nikoli. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa si

za strategijo podčrtavanja ključnih besed sledijo strategije pisanje povzetkov (41,03 %), nato strategija VŽN, PV3P in Paukova strategija. Največ učiteljev je strategijo VŽN, PV3P in Paukovo strategijo najpogosteje uporabilo štiri do petkrat v šolskem letu.

**Tabela 23:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih po pogostosti uporabe bralnih učnih strategij glede na delovno dobo.

Čas poučevanja	Bralne učne strategije	Pogostost uporabe bralnih strategij					
		1-krat na teden f f %	1-krat na mesec f f %	2- ali 3-krat na mesec f f %	4- do 5-krat v šolskem letu f f %	Nikoli f f %	Skupaj f f %
do 10 let	VŽN	4 26,7 %	3 20,0 %	4 26,7 %	3 20,0 %	1 6,7 %	<b>15</b> <b>100,0 %</b>
	Strategija PV3P	1 10,0 %	1 10,0 %	3 30,0 %	3 30,0 %	2 20,0 %	<b>10</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	1 7,7 %	2 15,4 %	5 38,5 %	3 23,1 %	2 15,4 %	<b>13</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	8 44,4 %	4 22,2 %	5 27,8 %	1 5,6 %	0 0,0 %	<b>18</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	4 25,0 %	6 37,5 %	4 25,0 %	2 12,5 %	0 0,0 %	<b>16</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 100,0 %	<b>1</b> <b>100,0 %</b>
od 10 do 20 let	VŽN	15 39,5 %	7 18,4 %	6 15,8 %	8 21,1 %	2 5,3 %	<b>38</b> <b>100,0 %</b>
	Strategija PV3P	6 24,0 %	3 12,0 %	1 4,0 %	5 20,0 %	10 40,0 %	<b>25</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	6 22,22 %	4 14,8 %	3 11,1 %	5 18,5 %	9 33,3 %	<b>27</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	28 71,8 %	4 10,3 %	5 12,8 %	1 2,6 %	1 2,6 %	<b>39</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	10 38,5 %	6 23,1 %	4 15,4 %	2 7,7 %	4 15,4 %	<b>26</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	2 66,7 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 33,3 %	<b>3</b> <b>100,0 %</b>

nad 20 let	VŽN	8 19,5 %	10 24,4 %	10 24,4 %	11 26,8 %	2 4,9 %	<b>41</b> <b>100,0 %</b>
	Strategija PV3P	4 18,2 %	2 9,1 %	5 22,7 %	7 31,8 %	4 18,2 %	<b>22</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	2 7,7 %	7 26,9 %	5 19,2 %	9 34,6 %	3 11,5 %	<b>26</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	20 47,6 %	7 16,7 %	8 19,1 %	7 16,7 %	0 0,0 %	<b>42</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	9 31,0 %	8 27,6 %	7 24,1 %	3 10,3 %	2 6,9 %	<b>29</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	<b>0</b> <b>100,0 %</b>

Učitelji, ki imajo do 20 let delovne dobe, so enkrat tedensko najpogosteje uporabljali podčrtavanje ključnih besed, nato sledijo strategija VŽN, pisanje povzetkov, PV3P in Paukova strategija. Učitelji, ki imajo nad 20 let delovne dobe, so tudi enkrat tedensko najpogosteje uporabljali podčrtavanje ključnih besed, nato sledijo pisanje povzetkov, strategija VŽN, PV3P in Paukova strategija. Učitelji, ki imajo do 10 let delovne dobe, so pretežno vse strategije uporabljali nekajkrat na mesec. Učitelji, ki poučujejo od 10 do 20 let, so tri strategije uporabljali enkrat na teden (VŽN, podčrtavanje ključnih besed in pisanje povzetkov), Paukovo in PV3P pa skoraj nikoli. Učitelji z nad 20 let delovne dobe so podčrtavanje ključnih besed in pisanje povzetkov uporabljali enkrat tedensko, ostale strategije pa štiri do petkrat v šolskem letu.

**Tabela 24:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih po pogostosti uporabe bralnih učnih strategij glede na strokovni naziv.

Strokovni naziv	Bralne učne strategije	Predmet					
		f					
		f%					
		1-krat na teden f f%	1-krat na mesec f f%	2- ali 3-krat na mesec f f%	4- do 5-krat v šolskem letu f f%	Nikoli f f%	Skupaj f f%
začetnik	VŽN	1 14,3 %	2 28,6 %	1 14,3 %	2 28,6 %	1 14,3 %	7 100,0 %
	Strategija PV3P	0 0,0 %	1 16,7 %	2 33,3 %	2 33,3 %	1 16,7 %	6 100,0 %
	Paukova strategija	0 0,0 %	1 16,7 %	2 33,3 %	2 33,3 %	1 16,7 %	6 100,0 %
	Podčrtavanje ključnih besed	5 50,0 %	3 30,0 %	2 20,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	10 100,0 %
	Pisanje povzетkov	2 22,2 %	4 44,4 %	2 22,2 %	1 11,1 %	0 0,0 %	9 100,0 %
	Drugo	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	1 100,0 %	1 100,0 %
mentor	VŽN	12 37,5 %	6 18,8 %	5 15,6 %	8 25,0 %	1 3,1 %	32 100,0 %
	Strategija PV3P	6 26,1 %	2 8,70 %	2 8,70 %	6 26,1 %	7 30,4 %	23 100,0 %
	Paukova strategija	5 20,0 %	6 24,0 %	4 16,0 %	3 12,0 %	7 28,0 %	25 100,0 %
	Podčrtavanje ključnih besed	20 60,6 %	3 9,09 %	7 21,2 %	2 6,06 %	1 3,03 %	33 100,00 %
	Pisanje povzетkov	12 44,4 %	6 22,2 %	4 14,1 %	2 7,4 %	3 11,1 %	27 100,0 %
	Drugo	1 50,0 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	1 50,0 %	2 100,0 %
svetovalec	VŽN	14 25,9 %	11 20,4 %	14 25,9 %	12 22,2 %	3 5,56 %	54 100,0 %
	Strategija PV3P	4 13,8 %	4 13,8 %	6 20,7 %	7 24,1 %	8 27,6 %	29 100,0 %
	Paukova strategija	4 11,7 %	5 14,7 %	7 20,6 %	12 35,3 %	6 17,7 %	34 100,0 %
	Podčrtavanje ključnih besed	30 56,6 %	7 13,2 %	9 16,7 %	7 13,2 %	0 0,0 %	53 100,0 %
	Pisanje povzетkov	8 23,5 %	10 29,4 %	9 26,5 %	4 11,8 %	3 8,82 %	34 100,0 %
	Drugo	1 100,0 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	1 100,00 %
	VŽN	0	1	0	0	0	1



svetnik		0,0 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	<b>100,0 %</b>
	Strategija PV3P	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	<b>0</b> <b>100,0 %</b>
	Paukova strategija	0 0,0 %	1 100,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	<b>1</b> <b>100,0 %</b>
	Podčrtavanje ključnih besed	1 33,3 %	2 66,7 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	<b>3</b> <b>100,0 %</b>
	Pisanje povzetkov	1 100,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	<b>1</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	<b>0</b> <b>100,0 %</b>

Strategijo VŽN so učitelji mentorji uporabljali najpogosteje, enkrat tedensko. Enako število svetovalcev je VŽN uporabljalo enkrat mesečno in dva do trikrat na mesec. Paukovo strategijo in PV3P so učitelji začetniki uporabljali najredkeje, nekajkrat v šolskem letu. Podčrtavanje ključnih besed so vsi učitelji, razen svetnikov, uporabljali zelo pogosto, enkrat tedensko. Strategijo pisanja povzetkov so učitelji mentorji v največjem številu uporabljali enkrat na teden, začetniki in svetovalci pa najpogosteje enkrat na mesec.

**Tabela 25:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) pogostosti uporabe grafičnih prikazov.

Grafični prikazi	Pogostost uporabe					
	1-krat na teden f f %	1-krat na mesec f f %	2- ali 3-krat na mesec f f %	4- do 5-krat v šolskem letu f f %	Nikoli f f %	Skupaj f f %
Pojmovna mreža	7 (11,3 %)	24 (38,7 %)	11 (17,7 %)	12 (19,4 %)	8 (12,9 %)	<b>62 (100,0 %)</b>
Miselni vzorec	38 (37,3 %)	27 (26,5 %)	27 (26,5 %)	10 (9,8 %)	0 (0,0 %)	<b>102 (100 %)</b>
Venov diagram	5 (7,3 %)	21 (30,4 %)	11 (15,9 %)	29 (42,0 %)	3 (4,4 %)	<b>69 (100,0 %)</b>
Primerjalna matrika	0 (0,0 %)	16 (39,0 %)	5 (12,2 %)	12 (29,3 %)	8 (19,5 %)	<b>41 (100,0 %)</b>
Ribja kost	2 (5,4 %)	5 (13,5 %)	6 (16,2 %)	11 (29,7 %)	13 (35,1 %)	<b>37 (100,0 %)</b>
Časovni trak	3 (3,8 %)	16 (20,3 %)	11 (13,9 %)	47 (59,5 %)	2 (2,5 %)	<b>79 (100,0 %)</b>
Drugo	3 (25,0 %)	1 (8,3 %)	1 (8,3 %)	3 (25,0 %)	4 (33,3 %)	<b>12 (100,0 %)</b>

Pojmovno mrežo je največ učiteljev uporabljalo enkrat na mesec (38,7 %), nato sledijo učitelji, ki so jo uporabljali štiri do petkrat v šolskem letu. Tudi miselni vzorec je pogosto uporabljalo veliko učiteljev, saj jo je največji odstotek učiteljev uporabljal kar enkrat na teden, enako število učiteljev pa enkrat oz. dva do trikrat na mesec. To metodo so uporabljali vsi učitelji, saj nihče ni odgovoril, da je ni še nikoli uporabil. Venov diagram so učitelji najpogosteje uporabljali štiri do petkrat v šolskem letu, trije učitelji te strategije niso uporabili še nikoli. Primerjalno matriko je največ učiteljev uporabljalo enkrat na mesec, nihče izmed učiteljev je ni uporabljal vsak teden. Ribje kosti največ učiteljev ni uporabljalo nikoli, kar 35 %, sledijo učitelji, ki jo uporabljajo štiri do petkrat v šolskem letu. Dva učitelja sta ribjo kost uporabljala enkrat tedensko. Časovni trak so učitelji v največjem številu uporabljali štiri do petkrat v šolskem letu, sledijo učitelji, ki so ga uporabljali enkrat mesečno.

**Tabela 26:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) pogostosti uporabe grafičnih prikazov glede na vzgojno-izobraževalno obdobje.

Grafični prikazi		Pogostost uporabe					
		f f %					
		1-krat na teden f f %	1-krat na mesec f f %	2- ali 3-krat na mesec f f %	4- do 5-krat v šolskem letu f f %	Nikoli f f %	Skupaj f f %
<b>Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje</b>	Pojmovna mreža	4 14,8 %	10 37,0 %	4 14,8 %	4 14,8 %	5 18,5 %	<b>27</b> <b>100,0 %</b>
	Miselni vzorec	23 39,0 %	15 25,4 %	15 25,4 %	6 10,2 %	0 0,0 %	<b>59</b> <b>100,0 %</b>
	Venov diagram	4 12,9 %	9 29,0 %	6 19,4 %	10 32,3 %	2 6,45 %	<b>31</b> <b>100,0 %</b>
	Primerjalna matrika	0 0,00 %	6 33,3 %	3 16,7 %	3 16,7 %	6 33,3 %	<b>18</b> <b>100,0 %</b>
	Ribja kost	1 6,25 %	3 18,8 %	0 0,0 %	5 31,3 %	7 43,8 %	<b>16</b> <b>100,0 %</b>
	Časovni trak	2 5,3 %	8 21,1 %	4 10,6 %	22 57,9 %	2 5,3 %	<b>38</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	2 25,0 %	1 12,5 %	1 12,5 %	1 12,5 %	3 37,5 %	<b>8</b> <b>100,0 %</b>
<b>Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje</b>	Pojmovna mreža	3 8,6 %	14 40,0 %	7 20,0 %	8 22,9 %	3 8,6 %	<b>35</b> <b>100,0 %</b>
	Miselni vzorec	15 34,9 %	12 27,9 %	12 27,9 %	4 9,30 %	0 0,00 %	<b>43</b> <b>100,0 %</b>
	Venov diagram	1 2,6 %	12 31,6 %	5 13,2 %	19 50 %	1 2,6 %	<b>38</b> <b>100,0 %</b>
	Primerjalna matrika	0 0,00 %	10 43,5 %	2 8,7 %	9 39,1 %	2 8,70 %	<b>23</b> <b>100,0 %</b>
	Ribja kost	1 4,76 %	2 9,52 %	6 28,6 %	6 28,6 %	6 28,6 %	<b>21</b> <b>100,0 %</b>
		1 2,44 %	8 19,5 %	7 17,1 %	25 61,0 %	0 0,00 %	<b>41</b> <b>100,0 %</b>
	Časovni trak	1 2,44 %	8 19,5 %	7 17,1 %	25 61,0 %	0 0,00 %	<b>41</b> <b>100,0 %</b>
Drugo	1 25,0 %	0 0,00 %	0 0,00 %	2 50,0 %	1 25,0 %	<b>4</b> <b>100,0 %</b>	

V prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju so učitelji enkrat na teden najpogosteje uporabljali miselni vzorec. Pojemno mrežo so v obeh obdobjih učitelji najpogosteje uporabljali enkrat na mesec. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je pri vseh strategijah večji odstotek učiteljev, ki strategij niso nikoli obravnavali.

**Tabela 27:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) pogostosti uporabe grafičnih prikazov glede na delovno dobo.

Čas poučevanja	Grafični prikazi	Pogostost uporabe					
		f f %					
		1-krat na teden f f %	1-krat na mesec f f %	2- ali 3-krat na mesec f f %	4- do 5-krat v šolskem letu f f %	Nikoli f f %	Skupaj f f %
do 10 let	Pojmovna mreža	2 22,2 %	4 44,4 %	2 22,2 %	1 11,1 %	0 0,0 %	<b>9</b> <b>100,0 %</b>
	Miselni vzorec	8 44,4 %	5 27,8 %	4 22,2 %	1 5,6 %	0 0,0 %	<b>18</b> <b>100,0 %</b>
	Venov diagram	0 0,0 %	4 33,3 %	2 16,7 %	6 50,0 %	0 0,0 %	<b>12</b> <b>100,0 %</b>
	Primerjalna matrika	0 0,0 %	6 60,0 %	2 20,0 %	1 10,0 %	1 10,0 %	<b>10</b> <b>100,0 %</b>
	Ribja kost	0 0,0 %	2 33,3 %	0 0,0 %	2 33,3 %	2 33,3 %	<b>6</b> <b>100,0 %</b>
	Časovni trak	0 0,0 %	4 33,3 %	1 8,3 %	7 58,3 %	0 0,0 %	<b>12</b> <b>100,0 %</b>
	Drugo	0 0,0 %	1 50,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 50,0 %	<b>2</b> <b>100,0 %</b>
od 10 do 20 let	Pojmovna mreža	2 9,5 %	5 23,8 %	3 14,3 %	5 23,8 %	6 28,6 %	<b>21</b> <b>100,0 %</b>
	Miselni vzorec	15 38,5 %	8 20,5 %	10 25,6 %	6 15,4 %	0 0,0 %	<b>39</b> <b>100,0 %</b>
	Venov diagram	4 12,9 %	8 25,8 %	7 22,6 %	11 35,5 %	1 3,2 %	<b>31</b> <b>100,0 %</b>
	Primerjalna matrika	0 6,0 %	6 40,0 %	0 0,0 %	5 33,3 %	4 26,7 %	<b>15</b> <b>106,0 %</b>
	Ribja kost	1	2	3	4	5	<b>15</b>

		5,0 %	13,3 %	20,0 %	26,7 %	33,3 %	<b>98,3 %</b>
	Časovni trak	2 6,5 %	5 16,1 %	5 16,1 %	18 58,1 %	1 3,2 %	<b>31 100,0 %</b>
	Drugo	1 16,7 %	0 0,0 %	1 16,7 %	2 33,3 %	2 33,3 %	<b>6 100,0 %</b>
<b>nad 20 let</b>	Pojmovna mreža	3 9,4 %	15 46,9 %	6 18,8 %	6 18,8 %	2 6,3 %	<b>32 100,0 %</b>
	Miselni vzorec	15 33,3 %	14 31,1 %	13 28,9 %	3 6,7 %	0 0,0 %	<b>45 100,0 %</b>
	Venov diagram	1 3,9 %	9 34,6 %	2 7,7 %	12 46,2 %	2 7,7 %	<b>26 100,0 %</b>
	Primerjalna matrika	0 0,0 %	4 25,0 %	3 18,8 %	6 37,5 %	3 18,8 %	<b>16 100,0 %</b>
	Ribja kost	1 6,3 %	1 6,3 %	3 18,8 %	5 31,3 %	6 37,5 %	<b>16 100,0 %</b>
	Časovni trak	1 2,8 %	7 19,4 %	5 13,9 %	22 61,1 %	1 2,8 %	<b>36 100,0 %</b>
	Drugo	2 50,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 25,0 %	1 25,0 %	<b>4 100,0 %</b>

Najmanj učiteljev, ki je odgovorilo, da strategij nikoli ne poučuje, ima do 10 let delovne dobe. Zanimiv je podatek, da ima največ učiteljev, ki pojmovne mreže niso nikoli uporabili, od 10 do 20 let delovne dobe, čeprav je ta strategija med bolj priljubljenimi strategijami med grafičnimi prikazi. Pri ostalih strategijah ni bistvenih razlik po pogostosti uporabe glede na delovno dobo.

**Tabela 28:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) pogostosti uporabe grafičnih prikazov glede na strokovni naziv.

Strokovni naziv	Bralne učne strategije	Predmet					
		f f%					
		1-krat na teden f f%	1-krat na mesec f f%	2- ali 3-krat na mesec f f%	4- do 5-krat v šolskem letu f f%	Nikoli f f%	Skupaj f f%
začetnik	Pojmovna mreža	1 14,3 %	2 57,1 %	1 28,6 %	2 0,00 %	1 0,0 %	7 100,0 %
	Miselni vzorec	4 33,3 %	4 33,3 %	3 25,0 %	1 8,33 %	0 0,0 %	12 100,0 %
	Venov diagram	0 0,0 %	1 14,3 %	1 14,3 %	5 71,4 %	0 0,00 %	7 100,00 %
	Primerjalna matrika	0 0,0 %	3 50,0 %	2 33,3 %	0 0,0 %	1 16,7 %	6 100,0 %
	Ribja kost	0 0,0 %	2 50,0 %	0 0,0 %	1 25,0 %	1 25,0 %	4 100,0 %
	Časovni trak	0 0,0 %	2 28,8 %	1 14,3 %	4 57,1 %	0 0,0 %	7 100,00 %
	Drugo	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 100,0 %	1 100,00 %
mentor	Pojmovna mreža	2 11,1 %	6 33,3 %	1 5,56 %	4 22,2 %	5 27,8 %	18 100,0 %
	Miselni vzorec	10 32,3 %	10 32,3 %	8 25,8 %	3 9,7 %	0 0,0 %	31 100,0 %
	Venov diagram	0 0,0 %	7 33,3 %	3 14,3 %	10 47,6 %	1 4,76 %	21 100,0 %
	Primerjalna matrika	0 0,0 %	5 38,5 %	0 0,0 %	6 46,2 %	2 15,4 %	13 100,0 %
	Ribja kost	0 0,0 %	1 7,69 %	2 15,4 %	4 30,7 %	6 46,2 %	13 100,0 %
	Časovni trak	1 4,00 %	4 16,00 %	4 16,00 %	15 60,00 %	1 4,00 %	25 100,0 %
	Drugo	0 0,0 %	1 20,0 %	1 20,0 %	1 20,0 %	2 40,0 %	5 100,0 %
svetovalec	Pojmovna mreža	4 11,1 %	13 36,1 %	8 22,2 %	8 22,2 %	3 8,33 %	36 100,0 %
	Miselni vzorec	23 41,1 %	11 19,6 %	16 28,6 %	6 10,7 %	0 0,00 %	56 100,0 %
	Venov diagram	5 12,82 %	11 28,21 %	7 17,95 %	14 35,90 %	2 5,13 %	39 100,00 %
	Primerjalna matrika	0 0,0 %	6 30,0 %	3 15,0 %	6 30,0 %	5 25,0 %	20 100,00 %
	Ribja kost	2 10,5 %	1 5,26 %	4 21,1 %	6 31,6 %	6 31,6 %	19 100,00 %
		1	10	5	28	1	45

	Časovni trak	2,22 %	22,22 %	11,1 %	62,2 %	2,22 %	<b>100,00 %</b>
	Drugo	3	0	0	2	1	<b>6</b>
		50,0 %	0,0 %	0,0 %	33,3 %	16,7 %	<b>100,0 %</b>
<b>svetnik</b>	Pojmovna mreža	0	1	0	0	0	<b>1</b>
		0,0 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	<b>100,0 %</b>
	Miselni vzorec	1	2	0	0	0	<b>3</b>
		33,3 %	66,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	<b>100,0 %</b>
	Venov diagram	0	2	0	0	0	<b>2</b>
		0,0 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	<b>100,0 %</b>
	Primerjalna matrika	0	2	0	0	0	<b>2</b>
		0,0 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	<b>100,0 %</b>
Ribja kost	0	1	0	0	0	<b>1</b>	
	0,0 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	<b>100,0 %</b>	
	Časovni trak	1	0	1	0	0	<b>2</b>
		50,0 %	0,0 %	50,0 %	0,0 %	0,0 %	<b>100,0 %</b>
	Drugo	0	0	0	0	0	<b>0</b>
		0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	<b>100,0 %</b>

Vsi učitelji, ne glede na naziv, so pojmovno mrežo najpogosteje uporabljali enkrat mesečno. Enkrat na teden uporabljajo miselni vzorec najpogosteje učitelji svetovalci, ostali učitelji ga enkrat do nekajkrat na mesec. Venov diagram vsi učitelji uporabljajo najpogosteje štiri do petkrat v šolskem letu. Primerjalno matriko uporabljajo začetniki in svetniki enkrat mesečno, svetovalci in mentorji pa nekajkrat na leto. Časovni trak vsi učitelji, razen svetnikov, najpogosteje uporabljajo štiri do petkrat v šolskem letu, svetnika ga uporabljata enkrat tedensko ali dva do trikrat na mesec.



**Tabela 29:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih o subjektu izbire bralnih učnih strategij.

<b>Izbira strategije</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
Strategijo izbere učitelj.	57	53,8
Učenci izberejo strategijo, ki jim najbolj ustreza (učitelj poda seznam primernih strategij za obravnavano besedilo).	19	17,9
Dogovorimo se za skupno strategijo.	30	28,3
<b>Skupaj</b>	<b>106</b>	<b>100</b>

Polovica anketiranih učiteljev (53,8 %), ki so odgovorili na to vprašanje, odgovarja, da strategijo izbere učitelj. V 28,3 % se učitelji dogovorijo z učenci za skupno strategijo in pri 17,9 % učiteljev lahko učenci sami izbirajo strategijo, ki jim najbolj ustreza. Pri tem morajo učenci poznati korake strategije, da jo lahko samostojno izvedejo. Torej so ti učitelji učence pri pouku seznanili z različnimi strategijami več kot enkrat.

**Tabela 30:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih o subjektu izbire bralnih učnih strategij glede na vzgojno-izobraževalno obdobje in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Subjekt izbire	Vzgojno-izobraževalno obdobje				Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Prvo vzg.-izob. obdobje		Drugo vzg.-izob. obdobje				
	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>Strategijo izbire učitelj.</b>	37	64,9 %	20	35,1 %	<b>57</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 6,501$ $g = 2$ $P = 0,039$
<b>Učenci izberejo strategijo.</b>	6	31,6 %	13	68,4 %	<b>19</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupni dogovor.</b>	17	58,6 %	13	43,3 %	<b>30</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>60</b>	<b>56,6 %</b>	<b>46</b>	<b>43,4 %</b>	<b>106</b>	<b>100,0 %</b>	

Izid  $\chi^2$ -preizkusa je pokazal statistično značilno razliko med subjektom izbire strategije in vzgojno-izobraževalnim obdobjem, saj je P vrednost (0,039) manjša od stopnje tveganja (0,05).

Iz tabele lahko razberemo, da učitelji iz drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja v večji meri prepustijo izbiro strategije učencem kot učitelji iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki pogosteje sami izberejo strategijo ali pa se z učenci dogovorijo za skupno strategijo. Rezultati so pričakovani, saj morajo učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju učencem strategije najprej predstaviti in jih naučiti njihove uporabe, da jih lahko v višjih razredih sami izbirajo.

**Tabela 31:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih o subjektu izbire bralnih učnih strategij glede na delovno dobo in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Subjekt izbire	Čas poučevanja						Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	do 10 let		10-20 let		nad 20 let				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>Strategijo izbere učitelj.</b>	11	19,3 %	22	38,6 %	24	42,1 %	<b>57</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 10,940$ g = 4 P = 0,194
<b>Učenci izberejo strategijo.</b>	5	26,3 %	3	15,8 %	11	57,9 %	<b>19</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupni dogovor.</b>	3	10,0 %	15	50,0 %	12	40,0 %	<b>30</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>19</b>	<b>17,9 %</b>	<b>40</b>	<b>37,7 %</b>	<b>47</b>	<b>44,3 %</b>	<b>106</b>	<b>100,0 %</b>	

Med delovno dobo učiteljev in subjektom izbire strategije nismo zaznali statistično značilne razlike.

Največ učiteljev, ki sami izberejo strategijo, ima nad 20 let delovne dobe. Najmanj učiteljev, ki sami izberejo strategijo, poučuje do 10 let. Ravno tako je največ učiteljev z nad 20 let delovne dobe, ki prepustijo učencem izbiro strategije. Za skupni dogovor o izbiri strategije se je odločilo najmanj učiteljev, ki imajo do 10 let delovne dobe, in največ učiteljev, ki imajo od 10 do 20 let delovnih izkušenj.

**Tabela 32:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih o subjektu izbire bralnih učnih strategij glede na strokovni naziv in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Subjekt izbire	Strokovni naziv								Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Začetnik		Mentor		Svetovalec		Svetnik				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>Strategijo izbire učitelj.</b>	6	10,5 %	23	40,4 %	28	49,1 %	0	0,0 %	<b>57</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 13,128$ g = 6 P = 0,041
<b>Učenci izberejo strategijo.</b>	4	21,1 %	5	26,3 %	10	52,6 %	0	0,0 %	<b>19</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupni dogovor.</b>	2	6,7 %	6	20,0 %	18	60,0 %	3	10,0 %	<b>30</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>13</b>	<b>12,3 %</b>	<b>34</b>	<b>32,1 %</b>	<b>56</b>	<b>52,8 %</b>	<b>3</b>	<b>2,8 %</b>	<b>106</b>	<b>100,0 %</b>	

P vrednost znaša 0,041, kar je manj od stopnje tveganja. Ugotovimo lahko, da sta spremenljivki strokovni naziv in subjekt izbire strategije statistično značilno povezani, torej je izbira strategije statistično značilno povezana z nazivom učitelja.

Pri vseh treh odgovorih so svetovalci najbolj zastopani, sledijo mentorji in nazadnje učitelji začetniki. Vsi trije svetniki so izbrali odgovor, da se pri izbiri strategije posvetujejo z učenci. Učitelji svetovalci torej najpogosteje sami izberejo strategijo, in sicer podčrtavanje ključnih besed ter strategijo VŽN.

**Tabela 33:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih učiteljev o udeležbi na dodatnih izobraževanjih o bralnih učnih strategijah.

<b>Udeležba na dodatnem izobraževanju</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
DA	58	54,7
NE	48	45,3
<b>Skupaj</b>	<b>106</b>	<b>100</b>

Več kot polovica učiteljev se je o bralnih učnih strategijah v zadnjih letih dodatno izobraževala, 45,3 % učiteljev se dodatnih izobraževanj ni udeležilo.

**Tabela 34:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih učiteljev o udeležbi na dodatnih izobraževanjih o bralnih učnih strategijah glede na vzgojno-izobraževalno obdobje in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Dodatno izobraževanje	Vzgojno-izobraževalno obdobje				Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Prvo vzg.-izob. obdobje		Drugo vzg.-izob. obdobje				
	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>DA</b>	34	58,6 %	24	41,3 %	<b>58</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 0,311$ g = 1 P = 0,577
<b>NE</b>	25	52,1 %	23	47,9 %	<b>48</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>59</b>	<b>55,7 %</b>	<b>47</b>	<b>44,3 %</b>	<b>106</b>	<b>100,0 %</b>	

P vrednost znaša 0,577, torej spremenljivki nista statistično značilno povezani, torej izobraževanje na področju bralnih strategij ni statistično značilno povezano z vzgojno-izobraževalnim obdobjem.

Iz tabele lahko razberemo, da več učiteljev, ki so se dodatno izobraževali, poučuje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju in ravno tako je v tem vzgojno-izobraževalnem obdobju več tistih, ki se izobraževanj na tem področju niso udeležili.

**Tabela 35:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih učiteljev o udeležbi na dodatnih izobraževanjih o bralnih učnih strategijah glede na delovno dobo in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Dodatno izobraževanje	Čas poučevanja						Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	do 10 let		10-20 let		nad 20 let				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>DA</b>	8	13,8 %	22	37,9 %	28	48,3 %	<b>58</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 3,804$ g = 4 P = 0,433
<b>NE</b>	11	22,9 %	18	37,5 %	19	39,6 %	<b>48</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>19</b>	<b>17,9 %</b>	<b>40</b>	<b>37,7 %</b>	<b>47</b>	<b>44,3 %</b>	<b>106</b>	<b>100,0 %</b>	

Izid  $\chi^2$ -preizkusa je pokazal, da P vrednost (0,433) znaša več od stopnje tveganja. Ugotovimo lahko, da spremenljivki nista statistično značilno povezani, torej izobraževanje na področju bralnih strategij ni statistično značilno povezano z nazivom učitelja.

Največ učiteljev, ki so se udeležili izobraževanj o bralnih strategijah, ima nad 20 let delovne dobe, najmanj pa se je izobraževanj udeležilo tistih, ki poučujejo do 10 let. To lahko povežemo s tem, da mlajši učitelji o bralnih strategijah vedo več, ker so o njih slišali v času študija, medtem ko imajo starejši učitelji o strategijah manj znanja in ga morajo s pomočjo dodatnih seminarjev izpopolniti.

**Tabela 36:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih učiteljev o udeležbi na dodatnih izobraževanjih o bralnih učnih strategijah glede na strokovni naziv in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Dodatno izobraževanje	Strokovni naziv								Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Začetnik		Mentor		Svetovalec		Svetnik				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>DA</b>	5	8,6 %	17	29,3 %	35	60,3 %	1	1,7 %	<b>58</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 3,048$ g = 3 P = 0,384
<b>NE</b>	8	16,6 %	17	35,4 %	21	43,8 %	2	4,2 %	<b>48</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>13</b>	<b>12,3 %</b>	<b>34</b>	<b>32,1 %</b>	<b>56</b>	<b>52,8 %</b>	<b>3</b>	<b>2,8 %</b>	<b>106</b>	<b>100,0 %</b>	

Med spremenljivkama ni statistično značilne razlike, saj je P vrednost večja od stopnje tveganja. Več kot polovica učiteljev, ki so se dodatno izobraževali, ima naziv svetovalec, sledijo učitelji mentorji in nazadnje začetniki.



**Tabela 37:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih učiteljev glede na mnenje o znanju bralnih učnih strategij.

<b>Znanje o bralnih učnih strategijah</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
Da, to področje dobro obvladam.	10	9,72
Da, poznam nekaj strategij.	78	72,2
Ne, o bralnih učnih strategijah vem malo.	20	18,5
<b>Skupaj</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Največ učiteljev meni, da poznajo nekaj strategij (72 %) in slabih 10 % učiteljev to področje zelo dobro obvlada. Manj kot 20 % pa je učiteljev, ki meni, da o strategijah vedo zelo malo.

**Tabela 38:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih učiteljev glede na mnenje o znanju bralnih učnih strategij glede na vzgojno-izobraževalno obdobje in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Mnenje o znanju	Vzgojno-izobraževalno obdobje				Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Prvo vzg.-izob. obdobje		Drugo vzg.-izob. obdobje				
	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>Da, to področje dobro obvladam.</b>	5	50,0 %	5	50,0 %	10	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 0,002$ g = 1 P = 0,964
<b>Da, poznam nekaj strategij.</b>	45	57,7 %	33	42,3 %	78	<b>100,0 %</b>	
<b>Ne, o strategijah vem malo.</b>	12	60,0 %	8	40,0 %	20	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>62</b>	<b>57,4 %</b>	<b>46</b>	<b>42,6 %</b>	<b>108</b>	<b>100,0 %</b>	

Statistično značilna razlika v mnenju o znanju glede na vzgojno-izobraževalno obdobje ne obstaja.

Več je učiteljev iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki pravijo, da o strategijah vedo zelo malo. To področje pa obvlada enako število učiteljev iz prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

**Tabela 39:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih učiteljev glede na mnenje o znanju bralnih učnih strategij glede na delovno dobo in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Mnenje o znanju	Čas poučevanja						Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	5-10 let		10-20 let		nad 20 let				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>Da, to področje dobro obvladam.</b>	2	20,0 %	5	50,0 %	3	30,0 %	<b>10</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 9,168$ g = 4 P = 0,057
<b>Da, poznam nekaj strategij.</b>	12	15,4 %	25	32,1 %	41	52,6 %	<b>78</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Ne, o strategijah vem malo.</b>	6	30,0 %	10	50,0 %	4	20,0 %	<b>20</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>20</b>	<b>18,5 %</b>	<b>40</b>	<b>37,0 %</b>	<b>48</b>	<b>44,4 %</b>	<b>108</b>	<b>100,0 %</b>	

Z izidom  $\chi^2$ -preizkusa smo med delovno dobo in učiteljevim mnenjem o znanju odkrili tendenco razlike (P=0,057).

Polovica učiteljev, ki o strategijah nima dovolj znanja, poučuje od 10 do 20 let, ter najmanj učiteljev, ki vedo malo o strategijah, ima nad 20 let delovne dobe.

**Tabela 40:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih učiteljev glede na mnenje o znanju bralnih učnih strategij glede na strokovni naziv in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Mnenje o znanju	Strokovni naziv								Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Začetnik		Mentor		Svetovalec		Svetnik				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>Da, to področje dobro obvladam.</b>	1	10,0 %	3	30,0 %	6	60,0 %	0	0,0 %	<b>10</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 5,682$ g = 3 P = 0,128
<b>Da, poznam nekaj strategij.</b>	6	7,7 %	27	34,6 %	43	55,1 %	2	2,6 %	<b>78</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Ne, o strategijah vem malo.</b>	6	30,0 %	4	20,0 %	9	45,0 %	1	5,0 %	<b>20</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>13</b>	<b>12,0 %</b>	<b>34</b>	<b>31,5 %</b>	<b>58</b>	<b>53,7 %</b>	<b>3</b>	<b>2,8%</b>	<b>108</b>	<b>100,0 %</b>	

Statistično značilna razlika v mnenju o znanju glede na strokovni naziv ne obstaja. Pri vseh treh odgovorih so svetovalci najbolj zastopani, v kar 60 %- področje o bralnih strategijah dobro obvladajo. Učitelji svetovalci so se v največjem številu tudi udeležili dodatnih izobraževanj, ki so učiteljem očitno dala dovolj dodatnega znanja.

**Tabela 41:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketiranih učiteljev glede na željo o dodatnem izobraževanju na področju bralnih strategij.

<b>Želja po dodatnem izobraževanju</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
DA	92	85,2
NE	16	14,8
<b>Skupaj</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Kar 85 % učiteljev se želi o bralnih strategijah še dodatno izobraževati, kljub temu, da so se že veliko izobraževali. Nabor strategij in grafičnih prikazov je res pester in če učitelj želi to področje dobro obvladati, je nujno, da se pogosto udeležuje dodatnih izobraževanj.

**Tabela 42:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) o želji anketiranih učiteljev o dodatnem izobraževanju na področju bralnih strategij glede na vzgojno-izobraževalno obdobje in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Želja po dodatnem izobraževanju	Vzgojno-izobraževalno obdobje				Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Prvo vzg.-izob. obdobje		Drugo vzg.-izob. obdobje				
	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>DA</b>	55	59,8 %	37	40,2 %	<b>92</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 1,350$ g = 1 P = 0,245
<b>NE</b>	7	43,8 %	9	56,3 %	<b>16</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	62	57,4 %	46	42,6 %	<b>108</b>	<b>100,0 %</b>	

Statistično značilna razlika med vzgojno-izobraževalnim obdobjem in učiteljevo željo o dodatnem izobraževanju ne obstaja. Večjo željo o dodatnem izobraževanju imajo učitelji iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

**Tabela 43:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) o želji anketiranih učiteljev o dodatnem izobraževanju na področju bralnih strategij glede na delovno dobo in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Želja po dodatnem izobraževanju	Čas poučevanja						Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	5–10 let		10–20 let		nad 20 let				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>DA</b>	18	19,6 %	34	37,0 %	40	43,5 %	<b>92</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 3,503$ g = 4 P = 0,477
<b>NE</b>	2	12,5 %	6	37,5 %	8	50,0 %	<b>16</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	20	18,5 %	40	37,0 %	48	44,4 %	<b>108</b>	<b>100,0 %</b>	

Statistično značilna razlika med delovno dobo in učiteljevo željo o dodatnem izobraževanju ne obstaja. Največ učiteljev, ki se želijo še dodatno izobraževati, ima nad 20 let delovne dobe. Torej starejši učitelji čutijo največjo potrebo po dodatnem izobraževanju na tem področju.

**Tabela 44:** Število (f) in strukturni odstotek (f %) o želji anketiranih učiteljev o dodatnem izobraževanju na področju bralnih strategij glede na strokovni naziv in izid  $\chi^2$ -preizkusa.

Želja po dodatnem izobraževanju	Strokovni naziv								Skupaj		Izid $\chi^2$ preizkusa
	Začetnik		Mentor		Svetovalec		Svetnik				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>DA</b>	12	13,2 %	28	30,8 %	48	52,8 %	3	3,3 %	<b>91</b>	<b>100,0 %</b>	$\chi^2 = 1,292$ g = 3 P = 0,731
<b>NE</b>	1	6,3 %	6	37,5 %	9	56,3 %	0	0,0 %	<b>16</b>	<b>100,0 %</b>	
<b>Skupaj</b>	<b>13</b>	<b>12,2 %</b>	<b>34</b>	<b>31,8 %</b>	<b>57</b>	<b>53,3 %</b>	<b>3</b>	<b>2,8 %</b>	<b>107</b>	<b>100,0 %</b>	

Med strokovnim nazivom in učiteljevi želji po dodatnem izobraževanju nismo odkrili statistično značilne razlike. Največ učiteljev, ki se želijo dodatno izobraževati, in največ tistih, ki te želje nimajo, ima naziv svetovalec. Predvidevamo, da so to tisti svetovalci, ki se ne želijo dodatno izobraževati, ki strategije dobro obvladajo in so se že dodatno izobraževali.



### 3.5 Sklep

Učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju so prve osebe, s katerimi se otroci srečajo in srečujejo v šoli, so prvi, ki večino učencev naučijo zapisati prve črke, besede, povedi, povezovati glasove v zloge in besede, torej jih naučijo brati. In ko znajo učenci brati, se lahko pričnejo samostojno učiti. Učitelji v prvih dveh obdobjih šole učence prvi seznanijo s samostojnim učenjem iz zvezkov in učbenikov ter drugih virov. Zato je zelo pomembno, da učencem dovolj hitro predstavijo različne strategije branja in učenja, da jih učenci v času osnovnega šolanja spoznajo čim več, se naučijo njihove uporabe do te mere, da lahko ugotovijo, katere so tiste strategije, ki jim najbolj ustrezajo in jih znajo izbrati glede na besedilo, ki ga v danem trenutku berejo.

V empiričnem delu magistrskega dela smo želeli ugotoviti, kateri grafični prikazi in bralne strategije so tiste, ki so jih učitelji v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih v šolskem letu 2014/2015 najpogosteje uporabljali. To smo ugotovili s pomočjo povzetega anketnega vprašalnika avtoric S. Pečjak in N. Potočnik (2013; povz. po Nolimil in Novaković, 2013) z naslovom Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij, ki je nastal v sklopu projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Z njim smo želeli ugotoviti:

- katere bralne strategije in grafične prikaze so najpogosteje uporabljali učitelji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju v šolskem letu 2014/2015;
- pri katerih predmetih so učitelji najpogosteje uporabljali določene bralne strategije in grafične prikaze;
- kolikokrat v šolskem letu so uporabljali bralne učne strategije in grafične prikaze;
- kdo izbere strategijo za delo z besedilom;
- ali so se učitelji na tem področju že izobraževali in se še želijo izobraževati ter
- koliko znanja imajo o bralnih učnih strategijah.

Za sodelovanje smo prosili učitelje iz slovenskih osnovnih šol, ki so rešili spletni anketni vprašalnik. Anketo je rešilo 205 učiteljev. Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS, jih med seboj primerjali glede na vzgojno-izobraževalno obdobje, strokovni naziv in delovno dobo ter odvisne zveze med spremenljivkami izračunali s  $\chi^2$ -preizkusom.

Rezultati ankete so pokazali, da učitelji najpogosteje uporabljajo strategijo podčrtavanja ključnih besed, nato strategijo VŽN, pisanje povzetkov, Paukovo strategijo ter nazadnje strategijo PV3P. Strategijo VŽN in podčrtavanja ključnih besed učitelji pogosteje uporabljajo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ostale strategije (PV3P, Paukova strategija, strategija pisanja povzetkov in druge strategije) pa učitelji v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, pri čemer smo odkrili, da obstaja statistično značilno razlika. Glede na delovno dobo ter strokovni naziv in bralne strategije nismo odkrili statistično značilne razlike. Učitelji z nad 20 let delovne dobe najredkeje uporabljajo strategijo podčrtavanja ključnih besed, ki je po uporabi med učitelji na prvem mestu. Strategijo PV3P in VŽN uporablja največ učiteljev z nazivom svetovalec, podčrtavanje ključnih besed je enakomerno zastopano pri vseh učiteljih, ne glede na naziv, pisanje povzetkov pa uporablja največ učiteljev začetnikov.

Izmed grafičnih prikazov, ki so jih učitelji najpogosteje uporabljali v šolskem letu 2014/15, je po pogostosti uporabe na prvem mestu izdelava miselnega vzorca, sledijo časovni trak, Venov diagram, pojmovna mreža, primerjalna matrika in nazadnje ribja kost. Pri vseh grafičnih prikazih smo ugotovili obstoj statistično značilne razlike glede na vzgojno-izobraževalno obdobje. Učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pogosteje uporabljajo miselni vzorec in časovni trak, medtem ko učitelji v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pogosteje uporabljajo pojmovno mrežo, Venov diagram in ribjo kost. Statistično značilne razlike med delovno dobo in strokovnim nazivom glede na grafične prikaze nismo ugotovili. Pojmovno mrežo in ribjo kost so najpogosteje uporabljali učitelji z nad 20 let delovne dobe, primerjalno matriko in miselni vzorec pa učitelji z do 10 let delovnih izkušenj.

Vse strategije so učitelji najpogosteje uporabljali pri slovenščini, ki jo poučujemo tako v prvem kot drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Strategijo pisanja povzetkov so učitelji najpogosteje uporabljali pri družbi. Najredkeje so strategije uporabljali pri matematiki, razen strategije podčrtavanja ključnih besed, ki je na drugem mestu po uporabnosti pri matematiki. Če podrobneje primerjamo uporabo bralnih strategij v vzgojno-izobraževalnih obdobjih glede na šolski predmet, ugotovimo, da v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju uporabljajo strategijo VŽN najpogosteje pri spoznavanju okolja, ostale strategije pa pri slovenščini. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa nobene strategije ne uporabljajo najpogosteje pri slovenščini, kar je dober znak, saj so strategije namenjene predvsem drugim predmetom, kjer učence učimo učiti se iz različnih besedil. Učitelji z nad 20 let delovne dobe so vse strategije najpogosteje uporabljali pri slovenščini.

Enkrat mesečno je največ učiteljev uporabljalo kar tri strategije: strategijo VŽN, podčrtavanje ključnih besed in pisanje povzetkov, Paukovo strategijo pa štiri do pet krat v šolskem letu. Najredkeje ali nikoli so uporabljali metodo PV3P, ki je gleda na uporabo med učitelji na zadnjem mestu. Učitelji z do 10 let delovne dobe so strategije uporabljali mesečno, učitelji z nad 20 let delovne dobe pa štiri do petkrat v šolskem letu.

Miselni vzorec je tretjina učiteljev uporabljala enkrat tedensko, pojmovno mrežo pa enkrat mesečno. Primerjalno matriko, časovni trak in Venov diagram so učitelji v največjem številu uporabljali štiri do petkrat na mesec, strategije ribja kost pa skoraj tretjina učiteljev ni nikoli uporabljala. Grafične prikaze so pogosteje uporabljali učitelji iz drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja in učitelji začetniki, saj so v najmanjšem številu pri vseh strategijah odgovorili, da jih še nikoli niso uporabljali.

Učitelji v največjem številu sami izberejo strategijo za delo, in sicer kar polovica (53,8 %), ki jih je odgovorila na to vprašanje. Najmanj je tistih, ki prepustijo izbiro strategije učencem (17,9 %), pri čemer so to v večji meri učitelji iz drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Učitelji iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja najpogosteje sami izberejo strategijo za delo, saj jih morajo učencem

najprej predstaviti in jih le-teh naučiti uporabljati, zato so rezultati pričakovani. Med subjektom izbire strategije in vzgojno-izobraževalnim obdobjem smo ugotovili statistično značilno razliko, medtem ko glede na delovno dobo in nazivom učiteljev med subjektom izbire statistične značilne razlike nismo odkrili.

Učitelji so se v 54 odstotkih v zadnjih treh letih dodatno izobraževali o bralnih učnih strategijah, pri čemer nismo ugotovili statistično značilne razlike glede na vzgojno-izobraževalno obdobje, naziv in delovno dobo učiteljev. V večji meri so se izobraževanju udeležili učitelji iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, učitelji, ki imajo nad 20 let delovne dobe, ter učitelji svetovalci.

Slabih 10 % učiteljev meni, da bralne učne strategije dobro obvladajo, velika večina pa pozna nekaj bralnih strategij (72 %). Kar 18 % učiteljev je mnenja, da o bralnih učnih strategijah vedo zelo malo vedo, teh je 60 % iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Statistično značilne razlike glede na vzgojno-izobraževalno obdobje, strokovni naziv in delovno dobo nismo zaznali.

Velika večina učiteljev (85 %) se želi o bralnih učnih strategijah še dodatno izobraževati, od tega jih 60 % poučuje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ima nad 20 let delovne dobe in naziv svetovalca.

Dobljene rezultate lahko primerjamo z raziskavo z naslovom Uporaba bralnih učnih strategij pri učiteljih (Doupona in Potočnik, 2013; povz. po Noliml idr. 2014) ki je nastala v okviru projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Raziskava je pokazala enake rezultate glede pogostosti uporabe bralnih strategij v primerjavi z našo raziskavo. Učitelji so v najpogosteje uporabljali in učencem predstavili strategijo podčrtovanja ključnih besed, nato strategijo VŽN, pisanje povzetkov, Paukovo strategijo ter nazadnje strategijo PV3P. Vse strategije razen strategije VŽN so najpogosteje uporabljali pri slovenščini, kot smo ugotovili tudi mi. Enkrat tedensko uporabljajo učitelji strategijo pisanja povzetkov in enkrat mesečno podčrtujejo ključne besede.

Rezultati raziskave so pokazali, da strategijo VŽN najpogosteje uporabljajo učitelji razrednega pouka, dva do trikrat na mesec ali pogosteje. Strategijo pisanja povzetkov učitelji RP uporabljajo vsaj dvakrat na mesec.

Analiza grafičnih prikazov je pokazala, da so učitelji najpogosteje uporabljali časovni trak, sledijo Venov diagram, pojmovna mreža, primerjalna matrika, drugi grafični prikazi in nazadnje miselni vzorec (Nominal idr., 2014).

Naše ugotovite so glede uporabe bralnih učnih strategij zelo podobne njihovim, a se razlikujejo glede pogostosti uporabe, saj so bili v raziskavo vključeni vsi učitelji vseh predmetov, pri nas pa samo učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Z raziskavo smo torej ugotovili, da učitelji uporabljajo vse našete bralne strategije, nekatere pogosteje kot druge, od kompleksnejših strategij je na prvem mestu VŽN. Učenci, ki jih poučujejo učitelji, zajeti v našo raziskavo, ob koncu 5. razreda najbolje obvladajo podčrtovanje podatkov, pisanje povzetkov in strategijo VŽN ter izdelavo miselnega vzorca. To je dobra informacija učiteljem višjih razredov, da učencem predstavijo še druge strategije, jih pri pouku pogosteje uporabljajo in to v večji meri pri naravoslovnih predmetih in ne toliko pri slovenščini. Strategije, ki jih učenci dobro poznajo, naj čim pogosteje samostojno uporabljajo pri pouku, pri čemer je potrebno paziti, da se jih učenci ne naveličajo, saj bi s tem dosegli obraten učinek, kar pa ni naš namen. Tako bodo strategije v večji meri uporabili tudi pri samostojnem učenju doma in bodo znanje, ki ga imajo o bralnih strategijah, tudi uporabili.

## Literatura

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A. in Hunt, M. (2010). *A Review of the Current Research on Comprehension Instruction.* Pridobljeno 16. 1. 2016, iz <http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/assistance.html>

Cotič, M. in Medved Udovič, V. (2011). Učenje in poučevanje različnih vrst pismenosti. V S. Starc (Ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 11-18). Koper: Univerzitetna založba Annales.

De Bono, E. (2005). *Šest klobukov razmišljanja.* Ljubljana: New moment.

Doupona Horvat, M. (2012). *Bralna pismenost četrtošolcev v Sloveniji in po svetu.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost.* Domžale: Izolit.

Grosman, M. (2005). Znanje za uspešen pouk pismenosti. V J. Vintar (Ur.), *Kako naj šola razvija branje in širšo bralno pismenost* (str. 15 – 35). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ivšek, M. (2001). *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kerndl, M. (2013). *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletnem osnovne šole.* (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Pekljaj, U. in Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

*Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*. (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Nolimal, F., Novaković, T. (2013). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretična izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Nolimal, F., Cankar, G., Doupona, M., Marentič Požarnik, B., Pečjak, S. in Potočnik, N. (2014). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta*. Pridobljeno 1. 5. 2016, iz <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>

*OECD PISA 2012: matematični, bralni in naravoslovni dosežki slovenskih učencev*. (2013). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pearson, D. P., Roelher, L. R., Dole, J. A. in Duffy, G. G. (1990). *Developing Expertise in Reading Comprehension: what should be taught? How should it be taught?* Pridobljeno 16. 1. 2016, iz [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17648/ctrstreadtechrepv01990i00512\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17648/ctrstreadtechrepv01990i00512_opt.pdf?sequence=1)

Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Rasinski, T. (2013). Supportive Fluency Instruction: The key to Reading Success.

Pridobljeno 16. 1. 2016, iz:

<http://thefutureinreading.myon.com/sites/default/files/attached/White%20Paper%20-%20Supportive%20Fluency%20Instruction%20-%20Dr.%20Rasiniski.pdf>

Ropič, M., Urbančič Jelovšek, M. in Kramarič M. (2000). *Na vrtiljaku črk 2: učbeniški komplet za učitelje pri pouku slovenskega jezika v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Seymour, P. H. K. (2004). *Early Reading Development in European*

*Orthographies*. Pridobljeno 16. 1. 2016, iz:

<http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Seymour.pdf>

Wood, K. D., Lapp, D., Flood, J. in Taylor, D. B. (2008). *Guiding readers through text : strategy guides for new times*. Newark: International Reading Association.



## **Priloge**

Podpisana izjava

Bibliografija

Anketni vprašalnik

## **IZJAVA**

Podpisana Anja Hrnčič izjavljam, da sem magistrsko delo z naslovom *Poznavanje in uporaba bralnih strategij v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju* izdelala sama, prispevki drugih so posebej označeni, uporabljeni viri in literatura so korektno navedeni.

Maribor, maj 2016

---

## Anja Hrnčič

### Osebna bibliografija za obdobje 2008-2016

#### 2008

1. HRNČIČ, Anja. *Metoda recipročnega poučevanja v 5. razredu devetletne osnovne šole : diplomsko delo*. Maribor: [A. Ravnjak], 2008. 104 f., [3] f. pril. [COBISS.SI-ID [15962376](#)]

2. ROPIČ, Marija, HRNČIČ, Anja, KORDIGEL ABERŠEK, Metka. Učinkovitost metode recipročnega poučevanja v 5. razredu osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, ISSN 1855-4431. [Tiskana izd.], sep. 2008, letn. 1, št. 1/2, str. 55-63. [COBISS.SI-ID [16221704](#)]

#### 2013

3. HRNČIČ, Anja. Tutorstvo pri učenju na Osnovni šoli Maksa Durjave, Maribor. V: NOLIMAL, Fani (ur.), NOVAKOVIČ, Tanja (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli, Didaktični primeri*, (Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja). 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013, str. 255-262. [COBISS.SI-ID [2178684](#)]

## **Anketni vprašalnik**

Sem Anja Hrnčič, študentka podiplomskega študijskega programa Izobraževanje na razredni stopnji na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Študij zaključujem z magistrsko nalogo z naslovom Poznavanje in uporaba bralnih strategij v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, pod mentorstvom dr. Marije Ropič. Vljudno Vas prosim, da odgovorite na naslednja vprašanja in mi tako pomagate do uspešno zaključenega študija. Anketa se nanaša na šolsko leto 2014/2015. Anketa je anonimna. Za Vaše sodelovanje se iskreno zahvaljujem.

### **1. Spol:**

- Moški
- Ženski

### **2. V katerem vzgojno-izobraževalnem obdobju poučujete?**

- Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1., 2., 3. razred)
- Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (4., 5., razred)

### **3. Koliko časa poučujete?**

- do 5 let
- od 5 do 10 let
- od 10 do 15 let
- od 15 do 20 let
- nad 20 let

### **4. Kateri je Vaš strokovni naziv?**

- učitelj začetnik
- mentor
- svetovalec
- svetnik

**5. Označite, katere strategije ste v preteklem šolskem letu predstavili učencem in jih naučili uporabljati.**

Možnih je več odgovorov

- VŽN
- strategija PV3P
- Paukova strategija
- podčrtavanje ključnih besed
- pisanje povzetkov
- Drugo:

**6. Pri katerem predmetu (predmetih) ste uporabili označeno strategijo.**

Možnih je več odgovorov

	slovenšči na	spoznava nje okolja	naravosl ovje in tehnika	družba	matemati ka
VŽN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
strategija PV3P	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paukova strategija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
podčrtavanje ključnih besed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pisanje povzetkov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
drugo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Kolikokrat ste pri pouku uporabljali našete strategije?**

	1-krat na teden	1-krat na mesec	2- ali 3- krat na mesec	4- do 5- krat v šolskem letu	nikoli
VŽN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strategija PV3P	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paukova strategija	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podčrtavanje ključnih besed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pisanje povzetkov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Označite, katere vrste grafičnih prikazov ste uporabljali pri pouku.**

Možnih je več odgovorov

- Pojemovna mreža
- Miselni vzorec
- Venov diagram
- Primerjalna matrika (tabela za primerjanje)
- Ribja kost
- Časovni trak
- Drugo:

## 9. Kolikokrat ste pri pouku uporabljali našete strategije?

	1- krat na teden	1- krat na mesec	2- ali 3- krat na mesec	4- do 5- krat v šolskem letu	nikoli
Pojmovna mreža	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miselni vzorec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Venov diagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Primerjalna matrika	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ribja kost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Časovni trak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
drugo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 10. Kdo izbere strategijo za delo z bralnim gradivom/učbenikom.

- Strategijo izbere učitelj.
- Učenci izberejo strategijo, ki jim najbolj ustreza (učitelj poda seznam primernih strategij za obravnavano besedilo).
- Dogovorimo se za skupno strategijo.

## 11. Ali ste se v zadnjem času izobraževali na področju bralnih učnih strategij (seminarji, projekti, predavanja, delavnice...)?

- da
- ne

## 12. Menite, da imate o bralnih učnih strategijah dovolj znanja?

- Da, to področje dobro obvladam.
- Da, poznam nekaj strategij.
- Ne, o bralnih učnih strategijah vem malo.

## 13. Se želite na tem področju (bralne učne strategije) še dodatno izobraževati?

- Da
- Ne