

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
DRUGOSTOPENJSKI MAGISTRSKI ŠTUDIJSKI PROGRAM POUČEVANJE
POUČEVANJE NA RAZREDNI STOPNJI

Katja Cegnar

BRALNA PISMENOST IN BRALNA SAMOPODOBA
UČENCEV ŠESTEGA RAZREDA OSNOVNE ŠOLE

Magistrsko delo

Mentorica:izr. prof. dr. Mojca Juriševič
Somentor: red. prof. dr. Igor Saksida

Ljubljana, 2017

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici,izr. prof. dr. Mojci Juriševič, in somentorju, red. prof. dr. Igorju Saksidi, za strokovno pomoč, usmerjanje in vzpodbude pri nastajanju magistrskega dela.

Hvala tudi učiteljem in učencem OŠ Ivana Tavčarja Gorenja vas ter OŠ Železniki, ki so mi omogočili izvedbo raziskave.

Hvala Mojci za pomoč pri oblikovnem delu naloge, Poloni in Andreji za številne vzpodbudne pogovore, nasvete in podporo.

Hvala možu in hčerama, ki so verjeli vame, mi ves čas stali ob strani ter bili prikrajšani za kar nekaj skupnih trenutkov.

POVZETEK

V magistrskem delu sem proučevala odnos med bralno pismenostjo in njenimi sestavinami ter bralno samopodobo učencev 6. razreda osnovne šole. Šestošolce sem izbrala zato, ker je poučevanje le-teh deloma tudi v pristojnosti razrednih učiteljev, poleg tega pa predvidevam, da imajo ti učenci že usvojeno tehniko branja z razumevanjem in dokaj stabilno bralno samopodobo. V teoretičnem delu sem prikazala pomen funkcionalne in drugih vrst pismenosti v sodobnem svetu, katerih temeljni element je bralna pismenost. Posebej sem predstavila bralno pismenost (dejavniki, razvoj, bralna pismenost v učnem načrtu, izsledki raziskav). V tem delu sem opredelila tudi pojem samopodobe, bralne samopodobe ter njenih sestavin (dojemanje lastne bralne zmožnosti, odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja), poudarila sem pomen bralne samopodobe za bralne in učne dosežke. V empiričnem delu sem ugotavljala bralno pismenost in bralno samopodobo učencev 6. razreda, in sicer s testom bralne pismenosti za učence, ki sem ga sestavila za namen tega dela, ter z vprašalnikom bralne samopodobe Chapmana in Tunmerja. Ugotavljala sem, ali so rezultati učencev na testu bralne pismenosti povezani z njihovo bralno samopodobo in z njenimi sestavinami. Z rezultati raziskave sem dokazala, da sta bralna samopodoba in bralna pismenost učencev pozitivno povezani, da se najbolj uspešni in najmanj uspešni bralci razlikujejo v bralni samopodobi ter v vseh njenih sestavinah, še posebej v odnosu do branja. S tem sem opozorila na pomen spodbujanja otrokove pozitivne bralne samopodobe (s poudarkom na razvijanju pozitivnega odnosa do branja) v povezavi z razvijanjem spretnosti branja v šoli in doma.

KLJUČNE BESEDE: bralna pismenost, bralna samopodoba, osnovna šola, učenci šestega razreda

ABSTRACT

In the present Master thesis, we research the relation between the reading literacy and its components and the reading self-concept in grade 6 elementary school students. Sixth grade students were chosen because they are partially taught by class teachers and because we assume that they are already familiar with the reading comprehension technique and have a more-or-less stable reading self-concept. In the theoretical part, we present the importance of functional literacy and of other types of literacy in the modern society, which are all built upon reading literacy. Special focus is given to the reading literacy (factors, development, reading literacy in the curriculum, research findings). We also define the notion of self-concept, reading self-concept and its components (perception of own reading competences, attitude towards reading, perception of reading difficulty) and underline the importance of reading self-concept for reading and learning achievements. In the empirical part of the Master thesis, we researched the reading literacy and reading self-concept of grade 6 students, using a reading literacy test prepared especially for this study and the Chapman and Tunmer questionnaire on reading self-concept. We wanted to see whether the students' results on the reading literacy test are in any way related to their reading self-concept and its components. The results of the study show that there is a positive correlation between reading self-concept and reading literacy, and that the most and the least successful readers show different reading self-concept in all its aspects, but especially in their attitude to reading. The Master thesis aims to show the importance of encouraging positive self-concept in students (with a focus on developing a positive attitude towards reading) when developing reading competences in school and at home.

KEY WORDS: reading literacy, reading self-concept, elementary school, sixth grade students

KAZALO VSEBINE

UVOD	1
1.0 PISMENOST	2
1.1 VIDIKI PISMENOSTI	4
1.2 PISMENOST ODRASLIH V SLOVENIJI.....	4
2.0 BRALNA PISMENOST	5
2.1 OPREDELITEV POJMA BRALNA PISMENOST	5
2.2 OPREDELITEV BRANJA	6
2.3 UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO IN PISMENOST	7
2.4 RAZVOJ BRALNE PISMENOSTI	8
2.5 ELEMENTI BRALNE PISMENOSTI	11
2.5.1 (META)KOGNITIVNI ELEMENTI BRALNE PISMENOSTI	11
2.5.2 MOTIVACIJSKI ELEMENTI BRALNE PISMENOSTI	12
2.6 RAZISKAVE BRALNE PISMENOSTI.....	16
2.7 MERJENJE BRALNE PISMENOSTI.....	19
2.8 DEJAVNIKI BRALNE PISMENOSTI	20
2.8.1 DRUŽINSKO OKOLJE IN BRALNA PISMENOST	21
2.8.2 ŠOLA, UČITELJI IN BRALNA PISMENOST	22
2.8.3 SPOL IN BRALNA PISMENOST	23
3.0 SAMOPODOBA	25
3.1 OPREDELITEV POJMA SAMOPODOBA.....	25
3.2 RAZVOJ SAMOPODOBE.....	26
3.3 STRUKTURA SAMOPODOBE	28
3.3.1 SHAVELSONOV HIERARHIČNI MODEL STRUKTURE SAMOPODOBE ...	28
4.0 UČNA SAMOPODOBA	29
4.1 MARSHEW IN SHAVELSONOV MODEL AKADEMSKE SAMOPODOBE.....	29
4.2 MOTIVACIJA ZA ŠOLSKO DELO IN AKADEMSKA SAMOPODOBA	30
4.3 VZROČNE ATRIBUCIJE IN UČNA SAMOPODOBA	31
4.4 DEJAVNIKI SOCIALNEGA OKOLJA, KI VPLIVAJO NA RAZVOJ UČNE SAMOPODOBE	32
4.4.1 VLOGA STARŠEV PRI OBLIKOVANJU SAMOPODOBE ŠOLSKIH OTROK	32
4.4.2 VLOGA ŠOLE PRI OBLIKOVANJU SAMOPODOBE OTROK.....	33
5.0 BRALNA SAMOPODOBA	34
5.1 KOMPONENTE BRALNE SAMOPODOBE PO CHAPMANU IN TUNMERJU	34
5.1.1 ZAZNAVANJE KOMPETENCE PRI BRANJU.....	35
5.1.2 ZAZNAVANJE TEŽAVNOSTI BRANJA	36
5.1.3 ODNOS, OBČUTKI DO BRANJA.....	37
5.2 RAZVOJ BRALNE SAMOPODOBE	37
5.2.1 MATEJEV UČINEK	38
5.2.2 VPLIV UČITELJEVE POVRATNE INFORMACIJE NA RAZVOJ BRALNE SAMOPODOBE UČENCEV	40
5.2.3 SOCIALNE PRIMERJAVE Z REFERENČNO SKUPINO IN NJIHOV VPLIV NA BRALNO SAMOPODOBO	42
5.3 SPOL IN BRALNA SAMOPODOBA.....	43

5.4 BRALNA SAMOPODOBA IN BRALNI DOSEŽKI.....	44
5.5 UKREPI ZA IZBOLJŠANJE BRALNE SAMOPODOBE IN BRALNIH DOSEŽKOV...	46
7.0 PROBLEM IN CILJI RAZISKOVANJA.....	48
7.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	48
7.2 CILJ RAZISKOVANJA	49
7.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE	49
8.0 METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP	50
8.1 VZOREC	50
8.2 OPIS MERSKIH INSTRUMENTOV	50
8.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	51
8.4 SPREMENLJIVKE.....	52
8.5 STATISTIČNA ANALIZA	52
9.0 REZULTATI	53
9.1 OPISNA STATISTIKA	53
9.1.1 BRALNA PISMENOST UČENCEV 6. RAZREDA	53
9.1.2 BRALNA SAMOPODOBA UČENCEV 6. RAZREDA	54
9.2 PREVERJANJE RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ IN HIPOTEZ.....	61
9.2.1 ODNOS MED BRALNO PISMENOSTJO IN BRALNO SAMOPODOBO UČENCEV.....	61
9.2.2 RAZLIKE MED NAJBOLJ IN NAJMANJ USPEŠNIMI BRALCI GLEDE NA POSAMEZNO SESTAVINO SAMOPODOBE	62
10.0 SKLEP.....	65
11.0 VIRI IN LITERATURA	70
12.0 PRILOGE	77

KAZALO SLIK

Slika 1. Strukturni model samopodobe po Shavelsonu in sodelavcih.....	28
Slika 2. Marshev in Shavelsonov model akademske samopodobe	29
Slika 3. Razvoj bralne samopodobe v procesu učenja branja	39
Slika 4. Povratna informacija o napredku in povratna informacija o razkoraku.....	41
Slika 5. Prikaz števila doseženih točk na testu bralne pismenosti	53
Slika 6. Prikaz števila doseženih točk na vprašalniku bralne samopodobe v odstotkih (splošna bralna samopodoba)	54
Slika 7. Povprečna izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "odnos do branja"	56
Slika 8. Povprečna izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "zaznavanje težavnosti branja"	57
Slika 9. Povprečna izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "zaznavanje kompetentnosti na področju branja"	58
Slika 10. Povprečne vrednosti splošne bralne samopodobe ter njenih komponent v štirih skupinah učencev z različno bralno samopodobo	60
Slika 11. Povprečni dosežki skupin z različno bralno samopodobo na testu bralne pismenosti	62

KAZALO TABEL

Tabela 1. Model razvoja bralnih sposobnosti po J. Chall	9
Tabela 2. Razvitost bralnih zmožnosti ob koncu stopnje pri povprečnem bralcu.....	10
Tabela 3. Sečišča območij bližnjega kognitivnega in motivacijskega razvoja	16
Tabela 4. Poudarjena in manj poudarjena področja merjenja v posameznih ciklih raziskave PISA	18
Tabela 5. Struktura vzorca glede na spol	50
Tabela 6. Opisne statistike za spremenljivko število doseženih točk na testu bralne pismenosti	53
Tabela 7. Opisne statistike za spremenljivko splošna bralna samopodoba.....	54
Tabela 8. Opisne statistike za sestavine bralne samopodobe: odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja, zaznavanje bralne kompetentnosti	55
Tabela 9. Opisni statistiki za izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "odnos do branja"	56
Tabela 10. Opisni statistiki za izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "zaznavanje težavnosti branja"	57
Tabela 11. Opisni statistiki za izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "zaznavanje kompetentnosti na področju branja"	58
Tabela 12. Opisne statistike za spremenljivko splošna bralna samopodoba in njene sestavine (odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja, zaznavanje bralne kompetentnosti) glede na štiri ustvarjene skupine učencev z različno bralno samopodobo	59
Tabela 13. Rezultati F-testa.....	61
Tabela 14. Opisne statistike za splošno bralno samopodobo in njene sestavine v boljši in slabši skupini učencev glede na število doseženih točk na testu bralne pismenosti	63
Tabela 15. Test dveh neodvisnih skupin (t-test za neodvisne vzorce); statistična pomembnost razlik povprečij med skupinama.....	64

KAZALO PRILOG

Priloga 1. Prikaz združevanja učencev v skupine z različno bralno samopodobo – drevo združevanja ali dendogram.....	77
Priloga 2. Prikaz izračuna statistično značilnih razlik med štirimi skupinami učencev (Test homogenosti varianc, ANOVA, Robust test).....	77
Priloga 3. Soglasje staršev.....	78
Priloga 4. Test bralne pismenosti	79
Priloga 5. Merila vrednotenja bralnega testa in taksonomske stopnje vprašanj.....	81
Priloga 6. Besedilo, ki so ga učenci prebrali pred reševanjem testa bralne pismenosti	86

UVOD

Bralna pismenost je eden od ključnih elementov v življenju večine ljudi moderne družbe. Je ključnega pomena za učne dosežke v šoli, poleg tega je tudi predpogoj za sodelovanje na mnogih področjih življenja odraslih, npr. v terciarnem izobraževanju, na delovnem mestu, v vsakodnevnem življenju. Učenje branja je torej pomembna razvojna naloga (Retelsdorf, Koller in Moller, 2014).

Danes bralne pismenosti ne razumemo kot zmožnosti, ki jo pridobimo že v prvih letih izobraževanja. Pojmovana je kot skupek znanja, veščin in strategij branja, ki jih posameznik pridobiva skozi celotno življenje. Bralna pismenost posamezniku omogoča, da se znajde v sodobni družbi (PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy, b. d.).

Ob koncu 20. stoletja so se raziskovalci ukvarjali predvsem s kognitivnimi dejavniki branja (Baker in Wigfield, 1999), danes pa študije poudarjajo tudi pomen afektivnih dejavnikov branja, kot so motivacija in bralna samopodoba (Clark, Osborne in Akerman, 2008).

Številne raziskave (Antilla, 2013, v Juriševič, 2016; Aunola, Leskinen, Onatsu-Arviolommi in Nurmi, 2002; Chapman in Tunmer, 1995, 1997, v Retelsdorf idr., 2014; Chapman, Tunmer in Prochnow, 2000, v Retelsdorf idr., 2014; Morgan, Farkas in Wu, 2012; Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006; Retelsdorf idr., 2014; Rider in Colmar, 2005; Schiefele, Schaffner, Moller in Wigfield, 2012, v Juriševič, 2016) kažejo, da je bralna samopodoba oziroma zaznavanje lastne bralne kompetentnosti povezana z bralnimi dosežki.

Bralna samopodoba, sestavina učne samopodobe, ki se v učnem razvoju posameznika razvije najprej (v obdobju začetnega opismenjevanja), učence motivira za branje ali jih od branja postopoma odvrača (Juriševič, 2008). Posameznikova zaznava bralne kompetence vpliva na odločitev posameznika o tem, kako pogosto bo bral, katere bralne strategije bo uporabil, koliko truda bo vložil v branje ... Vse to pa vpliva na bralne spretnosti in bralno razumevanje (Bandura, 1997, v Baker in Wigfield, 1999; Eccles, Wigfield in Schiefele, 1998, v Baker in Wigfield, 1999).

Bralna samopodoba vpliva tudi na učne dosežke oziroma na učno uspešnost in na razvoj ostalih učnih samopodob (Juriševič, 2008).

Učni dosežki v osnovni šoli so pomembni za nadaljnje izobraževanje, zaposlitev, zato lahko trdimo, da bralna samopodoba posredno vpliva na celotno človekovo življenje, torej je vredna pozornosti učiteljev, staršev in celotne družbe.

1.0 PISMENOST

»Pismenost je srce razvoja sveta in človekovih pravic.« (Frederico Mayor, generalni sekretar UNESCO, v Pečjak, 2010, str. 11)

»Osebna pismenost je ključ do odprave človekove nesreče in do uresničitve pozitivnih možnosti za vse ljudi, do svobode in upanja na boljšo prihodnost.« (Kofi Annan, 2003, v Grosman, 2010, str. 17)

Pomen pojma pismenost se je skozi čas spreminjal. Do srede 20. stoletja so pri posamezniku ugotavljali predvsem stanje pismenosti oziroma nepismenosti; danes pa pojem pismenosti razumemo kot proces, ki traja vse življenje, ki nam s svojimi spremembami prinaša vedno nove potrebe po pismenosti (Bešter Turk, 2003). S. Pečjak (2010) meni, da se razvoj pismenosti nikoli ne konča; A. Ileršič (2007, str. 38) pojasnjuje, da pismenost poleg že usvojenega znanja vselej predvideva tudi novo učenje, torej je »nekakšen ideal, ki se mu kot družba ali kot oseba bolj ali manj približujemo« – s tega vidika danes pismenost razumemo v okviru vseživljenjskega razvoja.

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je pismenost razložena kot znanje branja in pisanja (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 2005).

Pojem izvira iz latinske besede *litteratus* in označuje človeka, ki se uči (Pečjak, 2010).

V srednjem veku je za pismenega veljal tisti, ki je znal brati latinsko. V dobi reformacije je pismenost pomenila zmožnost branja, ne pa nujno tudi pisanja v maternem jeziku (Možina, 2011).

Včasih je bila pismenost opredeljena kot spretnost, ki jo posameznik obvlada ali ne (je pismen ali nepismen), omogočala naj bi pridobivanje ter sporočanje informacij v pisni obliki (Knaflič, 2002). To je bilo ozko pojmovanje pismenosti – osnovna oziroma alfabetska pismenost (poznavanje črk in števil). Analfabetizem je bil v slovenski družbi v 2. polovici 19. stoletja odpravljen, zato se od takrat s tako pojmovano pismenostjo ne ukvarjamo več (Bešter, 1994; Loberger, 2007).

Zmožnosti branja in pisanja sta postali sredstva za obvladovanje drugega znanja, potrebnega za človekovo vsakdanje življenje in uspešno delovanje v družbi (Bešter, 1994).

Vse definicije, ki poudarjajo uporabo spretnosti branja, pisanja in računanja za uspešno delovanje človeka v družbi in osebni razvoj posameznika, so definicije, ki opredeljujejo funkcionalno pismenost, ki jo z drugim izrazom lahko poimenujemo tudi pragmatična ali konvencionalna pismenost (Pečjak, 2010).

Zadnje čase se v literaturi velikokrat izraz »funkcionalna« opušča, v rabi je samo izraz pismenost. Poenostavljanje je nastalo kot posledica prevodov iz tuje strokovne literature. Izraza pismenost in funkcionalna pismenost naj bi torej bila sopomenki (Kranjc, 2001).

M. Bešter Turk (2011) in M. Grosman (2010) k pismenosti poleg zmožnosti pisanja in branja uvrščata tudi zmožnost govorjenja in poslušanja. Obvladanje sporazumevalnih dejavnosti v slušnem prenosniku namreč vpliva tudi na obvladanje pisanja in branja (Bešter Turk, 2011).

M. Grosman (2010) meni, da sta spretnosti branja in pisanja temelj vseh ostalih pismenosti, vendar ne zadoščata več za osebno in družbeno jezikovno delovanje v 21. stoletju. Tehnološki razvoj omogoča vedno nove oblike besedil, zato M. Grosman pravi, da potrebujemo

večrazsežno pismenost, ki je sestavljena iz več pismenosti: besedna, besedilna, medijska, večjezična, medkulturna, digitalna ali elektronska pismenost ...

Uporaba besede pismenost se je začela precej širiti – v pomenu imeti znanje, spretnost, sposobnost na določenem strokovnem področju (naravoslovna pismenost, računalniška pismenost ...) (Bešter, 2003).

V širšem smislu je pismenost pojmovana tudi v Nacionalni strategiji razvoja pismenosti v Republiki Sloveniji (2005, str. 6, 7): »Pismenost je 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.« Opredelitev upošteva obstoj različnih oblik sporočil. Ne navaja le temeljnih zmožnosti branja, pisanja in računanja, ampak dopušča, da se med »dogovorjene sisteme simbolov« uvrščajo tudi zmožnosti kot npr. poslušanje, opazovanje, nove pismenosti, kot je npr. informacijska, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi (Novljan, 2006).

Pod vplivom razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije se je pojmovanje pismenosti spremenilo (Knaflič, 2002). Nastajajo vse širše opredelitve (Ileršič, 2007; Knaflič, 2002; Knaflič, Mirčeva in Možina, 2001; Kranjc, 2010), ki k pismenosti uvrščajo:

- več vrst temeljnih spretnosti: branje, pisanje, računanje, delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo; spretnosti odločanja (načrtovanje, reševanje problemov, pravilno odločanje med veliko možnostmi), komunikacijske spretnosti (znati poslušati, smiselno brati, se ustrezno in razumljivo izražati, ločiti bistvo od nebistvenega, obvladati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo), spretnosti za medosebne odnose (se znati pogajati, doseči sporazum, delati v skupini, upoštevati druge, se znati vživljati v druge, reševati konflikte);
- določeno temeljno znanje o sistemu pisnega jezika in načinih sporočanja, podajanja ter dostopa do informacij;
- splošno poučenost o svetu in življenjske izkušnje;
- notranji dejavniki učenja (Marentič Požarnik, 2000): osebne lastnosti (samostojnost, kritičnost, podjetnost, odgovornost), sposobnosti za učenje, motiviranost ...

Če povzamem, je torej pismenost »skupek spretnosti, ki vse skupaj omogočajo iskanje, izbiro in rabo informacij za potrebe vlog, ki jih posameznik opravlja v vsakdanjem življenju« (Knaflič, 2002, str. 38).

Wagner (1999, v Pečjak, 2010) izpostavlja dve skupni značilnosti vseh definicij pismenosti: pismenost pomeni prilagoditev posameznika zahtevam družbe; posameznik lahko s pismenostjo uresniči lastna pričakovanja in povzroči določene socialne spremembe. Pismenost torej omogoča osebni razvoj in socialno integracijo.

Tudi A. Kranjc (2001) pismenost pojmuje kot uspešno ali manj uspešno sporazumevanje ljudi z okoljem.

S. Pečjak poudarja, da se pojmovanje pismenosti spreminja glede na kulturo – »biti pismen v nekem afriškem plemenu pomeni nekaj drugega kot biti pismen v razviti evropski družbi« (Pečjak, 2010, str. 13).

Človek s pomanjkljivimi temeljnimi spretnostmi ima omejen dostop do virov informacij, ki jih potrebuje, zato je prikrajšan in postopno izključen z različnih področij sodobnega življenja (Knaflič idr., 2001). Funkcionalno manj pismeni ljudje se ne znajo postaviti za svoje pravice, so nezaposljivi, v družbi so v podrejenem položaju, drugi jim krojijo življenje, jih izkoriščajo.

Nizka raven funkcionalne pismenosti ovira socialni in ekonomski razvoj okolja in družbe ter vpliva na usodo posameznega človeka (Kranjc, 2001).

1.1 VIDIKI PISMENOSTI

Pojav pismenosti obravnavajo različne stroke: lingvistična, sociološka, pedagoška, psihološka.

Kucer, C. Silva in E. L. Delgado-Larocco (1995, v Pečjak, 2010) navajajo naslednje vidike pismenosti:

- **Kognitivni vidik**
Kognitivni vidik proučuje psihologija. Kognitivni znanstveniki menijo, da so spretnosti pismenosti (predvsem spretnosti branja in pisanja) odvisne od kognitivnega aparata posameznika – od miselnih procesov in strategij, ki omogočajo posamezniku, da konstruira pomen iz besedila. Pomembna naj bi bila aktivna vloga posameznika.
- **Jezikovni vidik**
Jezikovne (lingvistične) znanosti proučujejo jezik, sistem simbolov, kot sredstvo za izražanje pomena, za komunikacijo.
- **Sociokulturni vidik**
S tem vidikom pismenosti se ukvarja sociologija. Sociokulturni teoretiki poudarjajo pomen socialnega konteksta pri rabi jezika (okolščine, etnična in kulturna pripadnost).
- **Razvojni vidik**
Z razvojnim vidikom pismenosti se ukvarja razvojna psihologija. Ta vidik pojasnjuje razvojne trende v razvoju bralnih in pisnih sposobnosti ljudi.
- **Izobraževalni vidik**
Ta vidik pismenosti proučujeta pedagogika in andragogika, ki se ukvarjata z didaktičnimi vidiki vseživljenjskega razvoja pismenosti. Pri načrtovanju kurikula je potrebno upoštevati vse vidike pismenosti in hkrati delovati na razvoj jezikovnih, kognitivnih, sociokulturnih in razvojnih dimenzij jezika pri vseh predmetih.

1.2 PISMENOST ODRASLIH V SLOVENIJI

V Sloveniji se (funkcionalni) pismenosti odraslih bolj sistematično posvečamo od leta 1990 (Možina, 2011).

Leta 1992 je Andragoški center izpeljal prvo raziskavo pismenosti med skupino mlajših odraslih in na podlagi ugotovitev zasnoval prvi javno veljavni in splošno izobraževalni program Usposabljanje za življenjsko uspešnost – UŽU (Raziskave pismenosti odraslih, b. d.).

Najpomembnejši dosežek v raziskovanju je bila izpeljava prve nacionalne raziskave pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey – IALS) v Sloveniji leta 1998 pod okriljem OECD. V raziskavi so sodelovale osebe, stare od 16 do 65 let. Rezultati raziskave so pokazali, da približno 77 % odraslih v Sloveniji nima zadostnega temeljnega znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami, ki jih vsebujejo različne vrste besedil, ter za uporabo računskih operacij v vsakodnevnih okoliščinah. Šlo naj bi predvsem za pomanjkanje tistih spretnosti, ki omogočajo iskanje in razumevanje informacij iz različnih pisnih virov in njihovo uporabo v novih okoliščinah. Pisni dosežki populacije naj bi bili najnižji na področju besedilne pismenosti (Možina, 2001).

Slovenija je sodelovala tudi v raziskavi PIAAC (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih), ki je potekala leta 2014. Vključene so bile osebe, stare od 16 do 65 let. Rezultati so pokazali, da so odrasli v Sloveniji v povprečju dosegli nižje rezultate od povprečja v OECD na področju besedilnih in matematičnih spretnosti ter reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih; vendar pa je v zadnjih dveh desetletjih opaziti izboljšanje dosežkov odraslih (Slovenija je na drugem mestu po izboljšanju besedilnih spretnosti med 19 državami, za katere obstajajo primerljivi podatki). To izboljšanje lahko pripišemo vse boljšemu obvladovanju spretnosti med mlajšimi starostnimi skupinami v primerjavi s starejšimi starostnimi skupinami (Raziskava spretnosti odraslih PIAAC v Sloveniji, 2016).

2.0 BRALNA PISMENOST

Uspešnost pri branju predstavlja pogoj za dosežke na mnogih področjih življenja ljudi. Bralna pismenost je temeljni element vseh pismenosti (Pečjak, 2010), zato ji bom posvetila več pozornosti.

2.1 OPREDELITEV POJMA BRALNA PISMENOST

S. Pečjak (1999, str. 57) pravi: »Najvišja stopnja v razvoju bralnih sposobnosti je sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu. Za bralca, ki ima razvite te sposobnosti, pravimo, da je bralno pismen.«

Danes bralne pismenosti ne razumemo kot zmožnosti, ki jo pridobimo v otroštvu, v prvih letih izobraževanja. Pojmovana je kot širok spekter znanja, spretnosti in strategij branja, ki jih posameznik pridobiva skozi celotno življenje; vse to pa mu omogoča, da pridobi izobrazbene kvalifikacije, zaposlitev, da se znajde v družbeno-ekonomskem in zasebnem življenju (PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy, b. d.).

Med najbolj izpopolnjenimi opredelitvami bralne pismenosti je opredelitev PISE, ki bralno pismenost pojmuje kot »razumevanje, uporabo, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy, b. d.; Štraus, Šterman Ivančič in Štigl, 2013).

Razumevanje v definiciji predstavlja bralčevo zmožnost oblikovanja pomena določenega besedila. Lahko gre le za osnovno razumevanje pomena besed ali kompleksno pojmovanje tematike besedila.

Uporaba se nanaša na način branja, s pomočjo katerega bralec uporabi pridobljene informacije iz besedila pri razreševanju problemov, ki se navezujejo na besedilo ali na situacije izven besedila. V nekaterih primerih to zahteva le minimalno razumevanje besedila, v nekaterih primerih pa je potrebno kompleksnejše razumevanje.

Razmišljanje (reflektiranje) pomeni povezovanje prebranega z lastnimi mislimi, predznanjem in izkušnjami. Posameznik na podlagi besedila lahko razvije nova spoznanja, ki se navezujejo na njegovo življenje.

Zavzetost ob branju (osebni interes) v definiciji predstavlja motivacijo za branje. Osebni interes za branje združuje vrsto afektivnih ter osebnostnih značilnosti bralca: zanimanje za

branje in uživanje v njem, občutek nadzora nad procesom branja in prebranim, različno in pogosto branje (Puklek Levpušček, Podlessek in Šterman Ivančič, 2012).

Raziskava PISA v pojmovanje bralne pismenosti vključuje kognitivne kompetence (dekodiranje; poznavanje besed, slovnice, jezikovnih in besedilnih struktur ter značilnosti; znanje o svetu) in afektivne dejavnike ter zavedanje in zmožnost uporabe različnih strategij med obdelavo besedila (OECD PISA 2009: prvi rezultati, 2010; OECD, 2016).

Naloge v raziskavi PISA se ne omejujejo na znanje, ki je specifično za določen šolski predmet, osredotočajo se na tisto znanje in spretnosti na področju branja, ki so potrebne za učinkovito delovanje odraslih v poklicnem in zasebnem življenju (PISA 2010 in PISA 2013, v Saksida, 2014).

Bralna pismenost v definiciji PISE torej ne pomeni le zmožnosti, da besedilo razberemo in razumemo, ampak gre za nadgradnjo pojmovanja pismenosti, saj vključuje razumevanje, uporabo in sklicevanje na pisne informacije za različne namene. Upošteva se aktivna ter interaktivna vloga bralca pri povzemanju napisanega besedila (Podrobnosti cikla raziskave PISA 2009, b. d.).

Pojmovanje pismenosti v raziskavi PISA je širše kot običajno pojmovanje spretnosti branja in pisanja, saj pismenost meri v smislu naraščanja od nižje do višje pismenosti in ne kot lastnost, ki jo posameznik ima ali nima (OECD PISA 2009: prvi rezultati, 2010).

2.2 OPREDELITEV BRANJA

Obstaja več definicij branja, ki se razlikujejo v tem, da avtorji pri branju poudarjajo različne procese (proces zaznavanja, pomenskega dekodiranja pojmov ...). Sicer pa so si vsi avtorji enotni v tem, da je »branje multipla interakcija številnih procesov, ki jih določajo različne sposobnosti« (Pečjak, 1999, str. 12).

S. Pečjak (1999) navaja štiri vrste definicij branja:

- V prvo skupino sodijo definicije, ki branje razumejo kot prepoznavanje in razumevanje tiskanih in pisanih simbolov, črk, besed, besednih skupin.
 - V drugo skupino lahko uvrstimo definicije, ki pri branju poudarjajo proces razumevanja.
 - Tretja skupina definicij razlaga branje kot prepletanje dekodiranja in razumevanja besedila. C. Perfetti (1985, v Pečjak, 1999, str. 12) pravi: »Branje je v prvi fazi proces dekodiranja besed, ki je odvisen od povezave novih besed s pojmi iz bralčevega spomina in izgovorom besed. V drugi fazi pa gre za razumevanje pomena sporočila besedila.«
 - Četrto skupino tvorijo definicije, ki pojmujejo branje kot večstopenjski proces, pri katerem sodeluje več različnih sposobnosti. V to skupino bi lahko uvrstili definicijo Buzana (1982, v Pečjak, 1999), ki pravi, da je »branje sedemstopenjski proces, pri katerem gre za navezovanje medsebojnega odnosa med posameznikom ter sporočili, podanimi v simbolih«. Loči sedem stopenj: prepoznavanje, sprejetje, notranje ter zunanje strnjevanje, ohranitev v spominu, priklic in sporočanje.
- Tudi M. Grosman meni, da je branje večstopenjski proces, ki poteka od začetnega zaznavanja, v katerem bralec iz grafičnih elementov, ki ga sestavljajo vse črke abecede, razbira besede in povedi in z medsebojnim povezovanjem proizvaja ali tvori razumljiv pomen, ki ga psihologi opisujejo kot mentalno predstavitev besedila (Grosman, 2004).

2.3 UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO IN PISMENOST

V 90. letih je v našem šolstvu potekala kurikularna prenova. Prenovljeni so bili učni načrti za vse šolske predmete, posodobljen je bil tudi učni načrt za slovenščino, ki se je začel uvajati v šolskem letu 2010/11. S prenovo je prišlo tudi do sprememb pri pojmovanju pismenosti. Razvijanje funkcionalne pismenosti je postalo eden od ciljev kurikularne prenove. Pismenost naj bi se razvijala pri vseh šolskih predmetih, ne le pri slovenščini (Bešter Turk, 2011).

Pismenost je v učnem načrtu pojmovana v širšem smislu. Pismenost ni le zmožnost pisanja in branja, temveč tudi govorjenja in poslušanja (Bešter Turk, 2011).

V Učnem načrtu 2011 (Poznanovič Jezeršek idr., 2011, str. 6) je med splošnimi cilji zapisano, da »učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem knjižnem jeziku, torej zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst«.

Učni načrt predvideva tudi branje digitalnih besedil, kar je za funkcioniranje v današnji družbi pomembno (je del funkcionalne pismenosti): »Razvijanje digitalne zmožnosti se povezuje z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku, tj. zmožnosti sprejemanja (poslušanja/gledanja in branja) in tvorjenja (govorjenja in pisanja) raznih besedil ...« (Poznanovič Jezeršek idr., 2011, str. 111).

Izraza bralna pismenost v posodobljenih učnih načrtih za slovenščino v osnovni šoli (2011) ni, ta zmožnost (kompetenca) je poimenovana drugače – kot zmožnost branja oziroma zmožnost kritičnega sprejemanja zapisanih besedil raznih vrst (Križaj Ortar, 2011).

Branje je torej poleg pisanja, poslušanja in govorjenja ena izmed štirih sporazumevalnih dejavnosti, v sklopu katerih se uresničujejo cilji predmeta slovenščina (Poznanovič Jezeršek idr., 2011, str. 7). Razvijanje zmožnosti branja je eden od temeljnih operativnih ciljev jezikovnega in književnega pouka v posodobljenem učnem načrtu (Križaj Ortar, 2011).

Zmožnost branja je v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju omenjena kot individualizirano, postopno in sistematično razvijanje zmožnosti branja in pisanja besedil, razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih; v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa je zmožnost branja omenjena kot razvijanje zmožnosti dopisovanja, razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil, razvijanje zmožnosti selektivnega branja, razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev, razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih (Križaj Ortar, 2011).

Pri predmetu slovenščina se uresničuje zmožnost kritičnega branja (razumevanja, doživljanja, argumentiranega vrednotenja, aktualiziranja in uporabe besedil), uresničujejo pa se tudi drugi specifični cilji, npr. spoznavanje in usvajanje načel in strategij učinkovitega branja, spoznavanje meril za vrednotenje zapisanih besedil, prepoznavanje in uzaveščanje značilne zgradbe, oblikovanosti in prvin dane besedilne vrste, pridobivanje jezikovnosistemskega ter književnega znanja ... (Križaj Ortar, 2011).

Definicija bralne pismenosti, kot jo definira PISA, vključuje motivacijo bralca (zavzetost ob branju). Tudi v učnem načrtu za slovenščino je med splošnimi cilji pouka zapisano, da je motivacija pomemben del književnega pouka: učenci so »motivirani za vse štiri sporazumevalne dejavnosti ...; ohranjajo in razvijajo pozitiven odnos do branja ...« (Poznanovič Jezeršek idr., 2011, str. 7).

Procesno-motivacijski dejavniki, ki prevladujejo v definiciji bralne pismenosti, so torej med drugim pomembni tudi za pouk slovenščine, vendar se bralna pismenost ne razvija samo pri pouku slovenščine (Saksida, 2014). Analiza objavljenih nalog raziskave PISA in primerjava s

cilji učnega načrta za slovenščino (2011) kaže, da je vse naloge v raziskavi mogoče povezati s cilji, ki so zapisani v učnem načrtu za slovenščino. Nekateri bralne naloge pa ne preverjajo le bralne zmožnosti v smislu razumevanja informacij v prebranem besedilu, ampak se navezujejo na splošno znanje, ki presega okvire predmeta slovenščina (Justin, 2011, v Saksida, 2014).

2.4 RAZVOJ BRALNE PISMENOSTI

Razvoj bralne pismenosti prikazujejo številni modeli.

Nekateri so ozki in zajemajo le določena obdobja razvoja bralnih sposobnosti – npr. zgodnji razvoj bralnih sposobnosti otrok v predšolskem obdobju in začetnem obdobju šolanja. Primera takih modelov sta model Marsha s sodelavci (1981, v Pečjak, 2010) in model L. Ehri (1999, v Pečjak, 2010).

Celostni modeli razvoja bralnih sposobnosti so širši, saj prikazujejo razvoj bralnih sposobnosti od predbralnega obdobja do obdobja zrelega bralca. Ti modeli kažejo na razvoj bralnih zmožnosti kot na vseživljenjski proces. S. Pečjak (2010) med temi modeli izpostavi dva – model Gilleta, Templa, Crawforda in Cooneya (2003) in model avtorice J. Chall (1983; 1996), ki ga predstavljam podrobneje.

J. Chall je pri oblikovanju stopenj razvoja bralnih sposobnosti izhajala iz Piagetove teorije spoznavnega razvoja, ki poteka v obliki stopenj (Pečjak, 2010).

Načela v razvoju bralnih stopenj avtorice J. Chall (Pečjak, 2010, str. 57):

- Vsaka bralna stopnja ima specifično strukturo, ki je kvalitativno drugačna od drugih stopenj. Bralci na različnih stopnjah delajo različne stvari v odnosu do tiskanega gradiva, čeprav se uporablja za vse stopnje enoten izraz – branje.
- Stopnje si sledijo v hierarhičnem zaporedju.
- Branje predstavlja na vseh stopnjah obliko reševanja problema, v katerem se bralec prilagaja okolju s procesi asimilacije (bralec prilagaja brano gradivo svoji miselni strukturi) in akomodacije (bralec preoblikuje svoje miselne sheme z namenom, da jih prilagodi bralnemu gradivu).
- Individualni napredek posameznika v stopnjah je posledica njegovega kognitivnega razvoja in njegove interakcije z okoljem – domom, šolo in širšim kulturnim okoljem. Navedene starosti pri posameznih stopnjah so samo okvirne.
- Za višje stopnje je značilna večja sposobnost branja v bolj zapletenem in abstraktnem jeziku in fleksibilen pristop k branju (različen način branja različnih vrst gradiva).
- Reakcije bralcev na besedilo so na višjih stopnjah bolj splošne, več je procesov sklepanja, bralci so bolj kritični do bralnega gradiva.
- Za različne stopnje je značilna različna količina predhodnega znanja, ki je potrebno za razumevanje prebranega.
- Za vsako stopnjo je značilna specifična bralna tehnika (specifičen pristop k branju).
- Branje ima poleg kognitivne tudi čustveno-motivacijsko (afektivno) dimenzijo. Bralec si na podlagi prebranega oblikuje določena stališča, odnos do vsebin, o katerih bere.

Tabela 1

Model razvoja bralnih sposobnosti po J. Chall (Vir: Chall, 1996, v Pečjak, 2010, str. 57, 58)

Stopnja 0: od rojstva do 6. leta PREDBRALNO OBDOBJE	Razvoj sposobnosti metakognitivnega zavedanja (spoznavanje različnih vidikov jezika – pomenskega, skladenjskega; pridobivanje znanja o naravi besed); razvijanje sposobnosti vidnega in slušnega razločevanja.
Stopnja 1: med 6. in 7. letom OBDOBJE ZAČETNEGA BRANJA ALI DEKODIRANJA	Tri faze: 1. Otrok je pozoren na pomen besed (netočnosti pri branju – prebere lahko čisto drugo besedo, ki pa pomensko ustreza besedilu). 2. Otrok je pozoren na grafično podobo besed, manj na pomen. 3. Sinteza obojega – otrok pozornost porazdeli na grafično podobo besed in na njihov pomen, zato je branje gladko in natančno.
Stopnja 2: med 7. in 8. letom UTRJEVANJE SPRETNOSTI BRANJA (tekoče branje)	Utrjevanje in avtomatizacija bralne tehnike, poveča se hitrost branja.
Stopnja 3: med 9. in 14. letom BRANJE ZA UČENJE (odkrivanje pomena)	Branje postane poleg gledanja in poslušanja sredstvo za učenje. Dve fazi: 1. Od 9. do 11. leta – egocentrično branje (otrok informacije presoja z vidika avtorja, nekritično, ne izraža svojega odnosa do besedila). 2. Od 11. do 14. leta – kritičnost do prebranega.
Stopnja 4: med 14. in 18. letom VEČSTRANSKI POGLED NA PREBRANO (odnosi in stališča)	Sprejemanje, primerjanje in presojanje prebranega z več zornih kotov. Pomembna je vloga metakognicije učenca, ki vključuje zavedanje lastnih dejavnosti med branjem (načrtovanje, spremljanje, vrednotenje lastnega branja). Značilna je kvantiteta znanja.
Stopnja 5: od 18. leta naprej KONSTRUCIJA IN REKONSTRUKCIJA – POGLED NA SVET (zrelo obdobje)	Poudarjena je kvaliteta znanja. Konstruktivnost – bralec si sam izgrajuje lastni sistem znanja s pomočjo višjih miselnih procesov (sinteza, analiza, vrednotenje). Selektiven in fleksibilen pristop k branju. Široko znanje o vsebini bralcu omogoča bralno učinkovitost. Prisotno je branje zahtevnih strokovnih besedil.

Prehod na najvišjo bralno stopnjo je najtežji, ker je odvisen od bralčevih spoznavnih sposobnosti, od količine njegovega znanja o vsebini, ki jo želi brati, in motivacije. Potrebna je visoka bralna učinkovitost (avtomatizirana bralna tehnika z razumevanjem, fleksibilen pristop k branju) in samozavestnost. Potrebno pa je tudi ustrezno okolje, ki spodbuja branje in kritično odzivanje na prebrano (Pečjak, 2010).

J. Chall je svojo razvojno klasifikacijo bralnih stopenj nadgradila. Za vsako posamezno stopnjo je opredelila, kaj mora učenec ob koncu stopnje obvladati – bralni standard (Pečjak, 2010).

Tabela 2

Razvitost bralnih zmožnosti ob koncu stopnje pri povprečnem bralcu (Vir: Chall, 1996, v Pečjak, 2010, str. 60, 61)

STOPNJA	BRALNA SPOSOBNOST	ZNANJE IN UPORABA BRANJA
0 (6 let)	Zna zapisati svoje ime (tiskano). Pozna nekatere črke abecede, nekatere zna napisati. Prepozna nekatere znake in zapise. Ve, da se beseda začneja z določeno črko/glasom (vidno in slušno razločevanje).	Prepozna slike v knjigi. Ve, da so knjige namenjene branju, uživa pri poslušanju ali branju. Pretvarja se, da bere, ko gleda knjigo. Poskuša se v začetnem pisanju.
1 (7 let)	Hitro prepozna najbolj pogoste besede (ki se ponavljajo v berilu). Zna črkovati/zlogovati besedo. Glasno bere besedila s pogosto rabljenimi besedami (iz berila). Bere tiho, vendar je glasno branje bolj spretno.	Pozna abecedo. Pozna odnos med črko in glasom. Samostojno bere besedila z omejenim številom znanih besed.
2 (9 let)	Glasno tekoče bere. Uporablja besedilo kot pomoč pri branju besed, ki jih ne prepozna takoj. Bere gradivo tiho in ga dobro razume. Pozna temeljne glasovne elemente in jih zna pravilno uporabljati.	Tako v šoli kot doma bere besedila, kjer je manj slik kot na stopnji 1.
3A (12 let)	Bere tiho in glasno z razumevanjem (besedila različnih vrst in stilov). Bere nekatere prispevke časopisov in revij za odrasle. Uporablja slovarje.	Bere raznovrstna besedila (umetnostna in neumetnostna), otroške časopise, revije in nekatere prispevke za odrasle. Učinkovito uporablja slovarje, enciklopedije. Začne razvijati učinkovite učne navade.
3B (14 let)	Bere z razumevanjem. Uči se iz različnih virov. Ima obsežen besednjak, splošen in tehničen,	Bere literaturo za mladostnike in odrasle. Učinkovito uporablja

	uporablja slovar za odrasle. Bere revije in časopise za odrasle.	učbenike, slovarje, enciklopedije. Uporablja knjižnico kot vir informacij.
4 (18 let)	Analitično in kritično bere umetnostna in neumetnostna besedila različnih slogov in vsebin. Ima širok besedni zaklad, splošen in specifičen.	Veliko bere za lastne potrebe in za zadovoljitev zahtev šole. Ima učinkovite učne strategije.
5 (nad 18 let)	Bere vse vrste besedil. Analizira in sintetizira informacije, pridobljene z branjem, ter gradi lasten sistem znanja.	Bere hitro in učinkovito z namenom, da pridobiva znanje (učenje) in za lastne potrebe (npr. razvedrilo).

Ta model razvoja bralnih sposobnosti ima velik vpliv na načrtovanje bralnega kurikulumu in izobraževanje učiteljev (Pečjak, 2010).

2.5 ELEMENTI BRALNE PISMENOSTI

S. Pečjak (2010) je ključne strukturne elemente bralne pismenosti razdelila v dve skupini: (meta)kognitivni elementi bralne pismenosti in motivacijski elementi bralne pismenosti.

2.5.1 (META)KOGNITIVNI ELEMENTI BRALNE PISMENOSTI

Med (meta)kognitivne elemente bralne pismenosti S. Pečjak (2010) uvršča:

- fonološko zavedanje: občutljivost posameznika za glasove in uporabo teh glasov v besedah;
- dekodiranje: prepoznavanje posameznega vidnega simbola – črke in pretvarjanje le-te v slušni kod – glas ali fonem, ter povezovanje fonemov v besedo;
- besedišče: nanaša se na razumevanje besed, ki jih učenec prepozna in razume pri branju;
- metakognitivno znanje o branju in bralne strategije: strateško branje, poznavanje pravil in bralnih zakonitosti, poznavanje strategij pri branju, načrtovanje in spremljanje procesa branja.

Metakognicija igra pomembno vlogo pri oblikovanju kompetentnih bralcev (Baker, 2008, v Flores in Duran, 2015).

Z raziskavo bralne pismenosti PISA je bilo ugotovljeno, da boljše dosežke na preizkusu branja dosegajo učenci, ki bolj pogosto uporabljajo strategije samoregulacijskega učenja in strategije elaboracije, obenem pa manj pogosto strategije pomnjenja. Učenci z višjimi dosežki so torej tisti učenci, ki samousmerjajo lastno učenje in vedo, kako bodo besedilo razumeli ter si zapomnili in povzeli pomembne informacije (OECD PISA 2009: prvi rezultati, 2010).

- bralno razumevanje: Kintsch (1998, v Pečjak, 2010, str. 36) pravi, da je razumevanje prebranega »kombinacija procesov oblikovanja pomena iz besedila in procesov predznanja bralca. Gre torej za interakcijski proces med besedilom in bralcem

(njegovim predznanjem, izkušnjami, motivi in cilji branja), ter kontekstom, v katerem bere«.

Kognitivna psihologija pojasnjuje, da razumevanje ni odvisno le od prebranih besed oziroma usvojene tehnike branja. Na procese razumevanja vplivajo še drugi dejavniki: predznanje bralca (Pressley in Afflerbach, 1995, v Pečjak, 2010), metakognitivne sposobnosti bralca in uporaba bralnih strategij, hitrost dekodiranja, motivacija (interes, pozitivna občutja ob branju, prepričanje o pomembnosti branja) (Artelt, Schiefele in Schneider, 2001, v Pečjak, 2010).

S. Pečjak (1993) dejavnike razumevanja pri branju deli v dve skupini: dejavniki, ki izhajajo iz besedila, in dejavniki, ki izhajajo iz bralca.

Dejavniki, ki izhajajo iz besedila:

- slovnično-slogovna enostavnost (kratke povedi, nenikalne povedi, tvorni način, osebne oblike glagolov, lastna imena ...);
- pomenska zgoščenost (brez dolgoveznosti, sinonimov ...);
- kognitivna strukturiranost besedila (poudarjanje bistvenih stvari v besedilu, dajanje primerov ...).

Dejavniki, ki izhajajo iz bralca:

- inteligentnost (kognicija, spomin, konvergentno mišljenje – sklepanje, divergentno mišljenje – logične, ustvarjalne ideje, kritično mišljenje);
- tehnika branja (avtomatizirana tehnika branja je predpogoj za bralno razumevanje);
- predznanje (tisti, ki ima določeno predznanje s področja besedila, ki ga bere, prebrano bolje razume in si to bolje zapomni);
- namen pri branju (čim bolj konkretna so navodila, ki določajo namen ali cilj branja, toliko lažje učenec usmeri svojo pozornost na tiste dele besedila, ki mu pomagajo pri reševanju naloge, pri odgovarjanju na vprašanja).

2.5.2 MOTIVACIJSKI ELEMENTI BRALNE PISMENOSTI

Motivacija za branje je »večdimenzionalna in raznolika, zato ne moremo na splošno govoriti, da so učenci motivirani ali nemotivirani, temveč, da so motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine« (Pečjak idr., 2006, str. 10).

S. Pečjak in A. Gradišar (2002, v Pečjak, 2010, str. 40) pojmujeta bralno motivacijo kot »nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti«.

S. Pečjak, N. Bucik, A. Gradišar in C. Peklaj (2006a, v Pečjak, 2010) so dejavnike motivacije razvrstile na zunanje in notranje.

K dejavnikom notranje motivacije uvrščajo:

- kompetentnost (zaupanje v lastne bralne zmožnosti),
- interes (usmerjena pozornost, povečano miselno delovanje, vztrajanje in čustvena vključenost bralca v branje),
- zatopljenost (osredotočenost na bralno gradivo s povečano miselno aktivnostjo),
- prepričanje o pomembnosti branja.

Med dejavnike zunanje motivacije pa so omenjene avtorice uvrstile:

- priznanje in dosežek,
- tekmovanje z drugimi,
- socialno motivacijo (učenec bere zato, da lahko sodeluje v socialnih aktivnostih, npr. v pogovorih z vrstniki ...).

Wigfield in Gurthie (1997, v Pečjak, 2010) govorita o enajstih dimenzijah motivacije, ki jih združujeta v tri širše kategorije:

- Prepričanja o sposobnostih in učinkovitosti
Ta kategorija vključuje kompetentnost (prepričanje posameznika, da je lahko uspešen pri branju), izziv (pripravljenost spopasti se z zahtevnimi besedili), izogibanje aktivnosti (odločitev posameznika, da se izogne bralni dejavnosti).
- Cilji in razlogi za branje (notranji in zunanji)
Med notranje cilje spadajo radovednost, zatopljenost (užitek, ki ga posameznik doživi pri branju) in pomembnost branja (subjektivno prepričanje, da je branje pomembno in vredno).
V kategorijo zunanjih razlogov in ciljev za branje pa spadajo: priznanje, branje za ocene in tekmovalnost (želja prekositi druge v branju).
- Socialni vidik branja
Ta kategorija zajema socialnost (vidik socialnih razlogov za branje) in ustrežljivost (branje zato, da ustrezemo pričakovanjem drugih).

Številni avtorji (Becker idr., 2010, v Puklek Levpušček, Podlesek in Šterman Ivančič, 2012; Guthrie idr., 2007, v Retelsdorf, Koller in Moller, 2011; Pečjak idr., 2006, v Puklek Levpušček, Podlesek in Šterman Ivančič, 2012; Schiefele, Schaffner, Moller in Wigfield, 2012, v Retelsdorf idr., 2014; Sonnenschein in Munsterman, 2002, v Pečjak, 2010; Taboada, Tonks, Wigfield in Gurthie, 2009, v Retelsdorf, Koller in Moller, 2011) poudarjajo, da so bralni dosežki in motivacija med seboj pozitivno povezani. Motivacija za branje naj bi bila pomembna kot posledica in kot napovednik poznejših bralnih dosežkov (Sonnenschein in Munsterman, 2002, v Pečjak, 2010).

Avtorji raziskav (navajam jih v nadaljevanju) o povezanosti motivacije z bralnimi dosežki poudarjajo pomen notranje motivacije pri bralnih dosežkih.

Notranje motivirani učenci delajo naloge zato, ker v njih najdejo zadovoljstvo. Notranje motivirano udejstvovanje pri učenju ni le prijetnejše, ampak je tudi pozitivno povezano s trajnejšim učenjem, z dosežki in zaznano kompetentnostjo, negativno pa z anksioznostjo (Lucariello idr., 2016).

S. Pečjak in A. Gradišar (2002) sta ugotovili, da notranje motiviranega bralca branje prevzame, vanj je zatopljen, uporablja bolj kompleksne strategije učenja in razumevanja, ima raznolike interese, sam si postavlja bralne cilje in glede na te cilje usmerja svoj trud, rad deli izkušnje s sošolci, nagrada je zanj novo znanje, ki mu predstavlja vir zadovoljstva, ceni svoje branje in ima do njega pozitivna stališča.

Gurthie in Wigfield (1997, v Pečjak idr., 2006) sta dokazala, da na pogostnost branja bolj vplivajo dejavniki notranje kot zunanje motivacije.

Tudi Baker s sodelavci (2010, v Puklek Levpušček idr., 2012) je izvedel longitudinalno raziskavo, kjer je ugotavljal povezanost zunanje in notranje motivacije z bralno pismenostjo. Ugotovil je, da so učenci, ki so bili v 4. razredu notranje motivirani za branje, v 6. razredu izkazovali višjo stopnjo bralne pismenosti kot učenci, ki so bili zunanje motivirani.

S. Pečjak in N. Bucik (2004, v Pečjak, 2010) sta z raziskavo ugotavljali, ali obstajajo med različno uspešnimi bralci 3. in 7. razreda razlike v strukturi bralne motivacije. Izkazalo se je, da so se dobri bralci (tako v 3. kot v 7. razredu) v primerjavi s slabimi bralci počutili bolj kompetentne, kazali so višji bralni interes in branje so pojmovali kot zelo pomembno (elementi notranje motivacije).

Mednarodne raziskave bralne pismenosti četrtošolcev (PIRLS) kažejo, da slovenski učenci z visokim indeksom kompetentnosti (element notranje motivacije) dosegajo višje bralne dosežke, kot je mednarodno povprečje; učenci, ki se čutijo manj kompetentne, pa ne dosegajo niti mednarodnega povprečja (Mullis idr., 2003, v Pečjak, 2010; Mullis idr., 2006, v Pečjak, 2010; Pečjak, Knaflič in Bucik, 2003, v Pečjak, 2010).

Učenci z višjimi dosežki v raziskavi PISA 2009 so tisti učenci, ki radi berejo in dnevno berejo tudi za zabavo. Slovenski učenci, ki niso dosegli temeljnih bralnih kompetenc, večinoma ne berejo radi. Vsi slovenski učenci, ki so dosegli 5. ali 6. raven branja, pa berejo tudi iz lastnega veselja (OECD PISA 2009: prvi rezultati, 2010).

M. Puklek Levpušček idr. (2012) na podlagi rezultatov PISE 2009 ugotavljajo, da dijaki, ki berejo zaradi užitka in jim branje pomeni pomemben del preživljanja prostega časa, lahko v bralni pismenosti prehitijo svoje vrstnike, ki ne marajo branja oziroma se ga lotijo le, ko morajo, celo za dve šolski leti in več.

Glede na rezultate PISE 2000 (Puklek Levpušček idr., 2012) naj bi bila povezanost med notranjo motivacijo za branje in bralnimi dosežki celo močnejša od povezanosti med bralnimi dosežki in socialno-ekonomskim ozadjem dijakov.

Učinki zunanje motivacije na bralne dosežke so manj raziskani (Retelsdorf idr., 2011).

Zunanje motivirani učenci se nalog lotijo zato, da bi s tem prišli do cilja, kot je dobra ocena, pohvala staršev, izogibanje kazni (Lucariello idr., 2016).

Becker, N. McElvany in M. Kortenbruck (2010, v Retelsdorf idr., 2011) so z longitudinalno raziskavo dokazali, da zunanja bralna motivacija negativno vpliva na bralne dosežke, prav tako tudi na količino (pogostnost) branja. Omenjeni avtorji sklepajo, da zunanja motivacija posredno, preko pogostnosti branja, vpliva na bralni dosežek (manj vaje v branju – slabši bralni dosežek).

Tudi S. Pečjak in M. Gradišar (2002) sta ugotovili, da se zunanje motiviran učenec branju izogiba in bere le, ko mora, učinkovitih strategij ne pozna, izogiba se njihovi uporabi, bralne cilje mu postavljajo drugi, išče najkrajšo pot do cilja, do branja ima manj pozitivna stališča, branje mu predstavlja pot za dosego drugih ciljev.

Wang in Gurthie (2004, v Retelsdorf idr., 2011) pripisujeta vzrok za negativno povezavo zunanje bralne motivacije z bralnimi dosežki osredotočenosti učencev na nagrado, kar jih ovira pri natančnem in zbranem spremljanju teksta, bralne naloge.

Pomembno je omeniti še izsledke raziskav, ki nakazujejo, da so bolj uspešni bralci v primerjavi z manj uspešnimi bolj notranje motivirani, poleg tega pa tudi bolj zunanje motivirani (Puklek Levpušček idr., 2012).

Tudi L. Baker in Wigfield (1999) poročata o pomanjkanju prepričljivih dokazov, da določene dimenzije motivacije (uporabila sta vprašalnik Wigfielda in Gurthia, ki vključuje 11 dimenzij motivacije) vplivajo na bralne dosežke. Učenci, ki so bili vključeni v skupino najbolj motiviranih (pri njih prevladujejo elementi notranje motivacije, pomembni pa so tudi elementi zunanje motivacije), niso dosegli največ točk na bralnem testu. In obratno – tisti, ki so bili vključeni v skupino najmanj motiviranih (pri teh prevladuje izogibanje bralnim aktivnostim), niso dosegli najmanj točk.

Saksida (2014) meni, da je za učence poleg notranje motivacije zelo pomembna tudi zunanja motivacija za branje, saj tudi tisti učenci, ki ne marajo brati, morajo brati, da dosežejo predpisane standarde znanja.

Učinki zunanje motivacije se povezujejo z notranjo motivacijo, zato je nebitvena »umetna« opozicija med zunanjo in notranjo motivacijo oziroma toga delitev na zunanjo in notranjo motivacijo za branje (Saksida, 2010).

Danes konstrukta zunanje in notranje motivacije nista več razumljena bipolarno (Juriševič, 2012), ne nahajata se na nasprotnih straneh motivacijskega kontinuuma, v tem smislu, da če imamo več ene, imamo manj druge. Gre za kombinacijo zunanjih in notranjih vzpodbud – učenci sodelujejo pri nalogah zaradi zunanjih in notranjih razlogov hkrati (npr. ker uživajo v nalogi in ker želijo dobiti dobro oceno) (Lucariello idr., 2016).

Lucariello idr. (2016) menijo, da na pozitivne učne dosežke vplivajo ustrezno uporabljene zunanje motivacijske spodbude. Pri razvijanju notranje motivacije učencev je včasih dobra tudi zunanja motivacija (nagrada). Pomembno je učence naučiti, da so nekatere naloge ali spretnosti, ki jih je treba usvojiti, lahko na začetku nezanimive. Učenci npr. pri razvijanju spretnosti branja potrebujejo veliko ponavljanja spretnosti, preden pride do avtomatizacije. Pri tem je zelo pomembna vloga učitelja, ki mora učence usmerjati, spodbujati, dajati ustrezne povratne informacije. Ko je neka spretnost avtomatizirana, od učenca zahteva manj napora, poveča se zadovoljstvo učenca in učenje postane samo po sebi notranja nagrada.

Na velik pomen učiteljeve vloge pri spodbujanju otrokovih intelektualnih sposobnosti je opozoril že Vigotski s konceptom območja bližnjega kognitivnega razvoja. Gre za območje spoznavanja (reševanja nalog ...), ki ga otrok z določeno stopnjo spoznavnega razvoja lahko doseže le s pomočjo odraslega, ne more pa ga doseči sam. Razvoj intelektualnih sposobnosti je po mnenju Vigotskega v veliki meri odvisen od učiteljevega vodenja, usmerjanja in razlage (Lev Vigotski, b. d.).

Brophy (1999, v Juriševič, 2012) po zgledu Vigotskega v ospredje postavi območje bližnjega motivacijskega razvoja. Učenci naj bi bili motivirani v učnih situacijah, ki jih že poznajo in cenijo oziroma jih zaznavajo kot zanimive v območju bližnjega razvoja, ob učiteljevi pomoči pa jih začnejo pozitivno vrednotiti. Omenjeni avtor trdi, da motivacijsko učinkoviti učitelji učence poučujejo na kognitivni ravni (spodbujajo učenje z razumevanjem) in tudi motivacijsko, tako da spodbujajo oblikovanje vrednot učenja. Če učitelj deluje na učenca znotraj motivacijskega območja bližnjega razvoja in hkrati znotraj kognitivnega območja bližnjega razvoja, lahko učenec ob podpori doseže učni cilj in ga začne tudi ceniti (glej Tabela 3).

Tabela 3

Sečišča območij bližnjega kognitivnega in motivacijskega razvoja (Vir: Brophy, 1999, v Juriševič, 2012, str. 66)

	<i>NAD MOTIVACIJSKIM OBR</i>	ZNOTRAJ MOTIVACIJSKEGA OBR	POD MOTIVACIJSKIM OBR
NAD KOGNITIVNIM OBR (UČENJE ŠE NI MOŽNO)	Učni cilji so nad učenčevimi trenutnimi kognitivnimi in motivacijskimi zmožnostmi, tudi ob podpori.	Ob podpori učenec lahko oblikuje vrednoto za učni cilj, vendar ga kognitivno še ne more doseči.	Učenec že ceni učni cilj, vendar ga tudi ob podpori kognitivno še ni zmožen doseči.
ZNOTRAJ KOGNITIVNEGA OBR (UČENJE JE MOŽNO OB PODPORI)	Ob podpori učenec lahko doseže učni cilj, vendar ga še ni zmožen doživeti kot vrednoto.	<u>Ob podpori lahko učenec doseže učni cilj in ga začne tudi ceniti.</u>	Učencu učni cilj že pomeni vrednoto in ob podpori ga lahko tudi kognitivno doseže.
POD KOGNITIVNIM OBR (ŽE NAUČENO)	Učenec je že dosegel učni cilj, vendar mu ta ne pomeni vrednote.	Učenec je že dosegel učni cilj, ob podpori ga lahko začne tudi ceniti.	Učenec je že dosegel učni cilj, ki mu že pomeni vrednoto.

*OBR – območje bližnjega razvoja

2.6 RAZISKAVE BRALNE PISMENOSTI

Bralna pismenost je ena najpomembnejših veščin, ki jih učenke in učenci pričnejo pridobivati v prvih letih šolanja. Zaradi velikega pomena branja se je Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA) odločila izvajati raziskave o branju (Neuradni rezultati PIRLS 2006, b. d.).

V nadaljevanju opisujem izsledke raziskav bralne pismenosti osnovnošolcev (PIRLS) in srednješolcev (PISA).

Do sedaj je bilo izpeljanih pet raziskav bralne pismenosti osnovnošolcev (IEA: PIRLS 2016, b. d.; Neuradni rezultati PIRLS 2006, b. d.; Pedagoški inštitut, PIRLS 2011, b. d.):

- leta 1991: raziskava o bralni pismenosti – Reading Literacy 1991,
- leta 2001: Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001 – Progress in International Reading Literacy Survey 2001,
- leta 2006: Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006,
- leta 2011: Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011,
- leta 2016: Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016.

Leta 1991, ko so v raziskavi sodelovali učenci in učenke 3. razredov, je bil slovenski dosežek pod mednarodnim povprečjem sodelujočih držav.

Istega leta so v raziskavi bralne pismenosti sodelovali tudi osmošolci, katerih rezultati so bili nad mednarodnim povprečjem (Neuradni rezultati PIRLS 2006, b. d.).

Leta 2001 je IEA znotraj raziskave PIRLS izvedla dve raziskavi bralne pismenosti: eno popolnoma novo raziskavo z novim konceptom in instrumentarijem, ponovila pa je tudi raziskavo iz leta 1991 na instrumentih iz leta 1991, z namenom, da bi izmerili trende v bralni pismenosti (Trendi 1991–2001). Slovenija je v obeh raziskavah sodelovala s 3. razredi. V raziskavi PIRLS so slovenske tretješolke in tretješolci pristali na mednarodnem povprečju, v raziskavi trendov pa so pokazali očiten napredek (Neuradni rezultati PIRLS 2006, b. d.).

Otroci so na testu bralne pismenosti po številu točk leta 2006 bili nad mednarodnim povprečjem (Mullis, Martin, Kennedy in Foy, 2007). V raziskavi so sodelovali otroci 4. razredov devetletke in 3. razredov osemletke. Dosegli so 20 točk več kot leta 2001, kar v praktičnem smislu pomeni, da so bralno pismenost iz leta 2001 dosegli pet mesecev prej kot njihovi vrstniki pred pol desetletja (otroci, ki so eno leto starejši in s tem eno leto dlje v šoli, dosežejo približno 40 točk višji rezultat) (Neuradni rezultati PIRLS 2006, b. d.).

Tudi izsledki raziskave PIRLS 2011 kažejo, da se povprečni bralni dosežki slovenskih četrtošolcev izboljšujejo. Slovensko povprečje je bilo v letu 2011 osem točk višje kot v letu 2006 ter 28 točk višje kot v letu 2001 (Doupona Horvat, 2012). Slovenski četrtošolci so tudi tokrat bili nad mednarodnim povprečjem (Mullis, Martin, Foy in Drucker, 2012).

O rezultatih raziskave PIRLS 2016 še ne moremo govoriti, saj bodo objavljeni decembra 2017 (IEA: PIRLS 2016, b. d.).

Slovenija je torej napredovala od prvega merjenja bralne pismenosti v mednarodni raziskavi leta 1991. Slovenski četrtošolci so od leta 2006 dalje po številu točk nad mednarodnim povprečjem, a je kljub temu pred Slovenijo še veliko držav, ki dosegajo boljšo bralno pismenost. Slovenija je v zadnjih desetih letih med državami, ki so najbolj napredovale. V desetih letih je rezultat izboljšala za 30 točk, v dvajsetih letih pa za 60 točk (Doupona Horvat, 2012).

Bralno pismenost dijakov poleg matematične in naravoslovne pismenosti ugotavlja raziskava PISA – Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (Programme for International Student Assessment), ki je dolgoročen projekt primerjanja znanja in spretnosti učenk in učencev v državah članicah OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj) in državah partnericah. Raziskava je bila v mednarodnem prostoru prvič izvedena leta 2000, od takrat pa države na tri leta ugotavljajo ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti učenk in učencev, starih 15 let. Za večino držav je to približno ob koncu obveznega izobraževanja, v Sloveniji pa so v raziskavo vključeni praviloma dijakinje in dijaki 1. letnikov srednjih šol in gimnazij. Slovenija je prvič sodelovala v raziskavi leta 2006 (Štraus idr., 2013).

V vsakem od ciklov izvedbe raziskave PISA je glavnina zajema podatkov posvečena enemu od treh področij pismenosti (bralna, matematična ali naravoslovna), podatki za ostali dve področji pa so namenjeni raziskovanju trendov v dosežkih učencev (Štraus idr., 2013). Poudarjena in manj poudarjena področja v posameznih ciklih raziskave PISA so razvidna v Tabeli 4.

Tabela 4

Poudarjena in manj poudarjena področja merjenja v posameznih ciklih raziskave PISA (Viri: IEA: PIRLS 2016, b. d.; Pedagoški inštitut, PISA 2009, b. d.; Štraus idr., 2013)

	Poudarjeno področje	Manj poudarjeno področje
PISA 2000	bralna pismenost	matematična pismenost naravoslovna pismenost
PISA 2003	matematična pismenost	bralna pismenost naravoslovna pismenost
PISA 2006	naravoslovna pismenost	matematična pismenost bralna pismenost
PISA 2009	bralna pismenost	matematična pismenost naravoslovna pismenost
PISA 2012	matematična pismenost	bralna pismenost naravoslovna pismenost
PISA 2015	naravoslovna pismenost	matematična pismenost bralna pismenost

Dosežki slovenskih dijakov so glede na raziskave bralne pismenosti leta 2006, ko je Slovenija prvič sodelovala v raziskavi PISA, bili rahlo nad mednarodnim povprečjem, v nadaljnjih raziskavah (2009 in 2012) pa so dosežki slovenskih učencev bili nižji od mednarodnega povprečja in slabši v primerjavi s prvim merjenjem. Najvišje bralne kompetence je v vseh letih merjenja (2006, 2009, 2012) dosegel manjši procent učencev v primerjavi s povprečjem sodelujočih držav. Drugačne, bolj vzpodbudne rezultate pa je zabeležila raziskava PISA 2015. Rezultati raziskave PISA 2015 kažejo porast bralnih dosežkov slovenskih dijakov in dijakinj. Leta 2015 je bil povprečni dosežek slovenskih dijakov in dijakinj precej višji (za 24 točk) kot leta 2012, hkrati pa je ta dosežek tudi nad povprečjem OECD. Temeljne bralne kompetence (2. raven) v Sloveniji dosega 85 % dijakov in dijakinj, kar je za 6 % več kot leta 2012 in nad povprečjem OECD. Povečal se je tudi delež naših dijakov in dijakinj, ki dosegajo najvišje bralne kompetence (5. in 6. raven) – teh je v Sloveniji 9 %, v OECD pa 8 % (OECD PISA 2009: prvi rezultati, 2010; Štraus, Repež in Štigl, 2007; Štraus, Šterman Ivančič in Štigl, 2016).

Saksida (2016) navaja morebitne razloge za visoke dosežke na zadnjem merjenju bralne zmožnosti slovenskih dijakov: razni projekti za razvijanje pismenosti (npr. Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopom do znanja), razvijanje procesnosti učenja in poučevanja, medpanožno sodelovanje pri pripravi podlag za novo strategijo razvoja pismenosti, raziskave in strokovna besedila z usmeritvami na tem področju; večja pozornost do vseh skupin bralcev, ki se razlikujejo v ravni dosežene bralne zmožnosti (manj zmožni in bolj zmožni oziroma nadarjeni bralci), to pa vključuje nujnost individualizacije in diferenciacije pouka; premik v vsakodnevni šolski praksi: strokovna odgovornost in zavzetost učiteljev in učiteljic – ambicioznost v povezavi z visokimi pričakovanji, kakovostne bralne naloge in tekmovalnost.

V prihodnje je vsekakor potrebno nadaljevati s prizadevanji za motivacijsko-spretnostni razvoj pismenosti.

2.7 MERJENJE BRALNE PISMENOSTI

Bralno pismenost ugotavljamo z merjenjem hitrosti in kvalitete branja, z ugotavljanjem bralnega razumevanja in z merjenjem bralne učinkovitosti. V zadnjem času pa je zelo pomembno tudi ugotavljanje značilnosti strateškega branja (Pečjak, 2010).

Hitrost in kvaliteta branja

Hitrost branja pomeni hitrost dekodiranja – pretvarjanja grafičnega koda v glasovni kod, izraža se v številu prebranih besed na minuto. Poleg hitrosti branja je za kvalitetno glasno branje potrebna še natančnost branja, ki se izraža s številom in vrsto napak, ki vplivajo na razumevanje prebranega. Pomembna je tudi izraznost branja (upoštevanje ločil, pravilnost naglaševanja) (Pečjak, 2010).

Bralno razumevanje

»Razumevanje označujemo kot sposobnost posameznikove mentalne reprezentacije pomena besedila« (Pečjak, 2010, str. 127).

Bralno razumevanje se ugotavlja s kvantitativnim in kvalitativnim pristopom.

Pri kvantitativnem pristopu ugotavljamo, koliko prebranega učenec razume (stopnjo razumevanja izrazimo s številom vprašanj, na katera je učenec pravilno odgovoril) (Pečjak, 2010).

S kvalitativnim pristopom pa ugotavljamo, kaj učenec razume in koliko razume. Pomembna je tudi vsebinska analiza nalog. Z vsebinskega vidika lahko vprašanja v zvezi s prebranim besedilom razdelimo na tri ravni (Pečjak, 1995, v Pečjak, 2010):

1. Raven neposrednega ali informativnega razumevanja (raven dejstev): poznavanje podatkov, besed, enostavnih dejstev iz besedila.
2. Interpretativna raven razumevanja (raven razlage) ali raven razumevanja s sklepanjem: učenec dojame bistvo besedila, zna razložiti povezanost med deli besedila.
3. Raven uporabnega, kritičnega in ustvarjalnega razumevanja: bralec preoblikuje besedilo iz ene abstraktne oblike v drugo, uporabi dane podatke za reševanje novih problemskih situacij, kritično ovrednoti besedilo. Ta raven zahteva aktiviranje najvišjih miselnih procesov.

V mednarodni raziskavi bralne pismenosti PISA 2006 in 2009 so uporabili pet kvalitativno različnih stopenj bralne pismenosti (Pečjak, 2010), v raziskavi leta 2012 pa so uporabili šest kvalitativno različnih stopenj bralne pismenosti (prvo stopnjo razdelijo na dva dela) (Štraus idr., 2013).

Bralne stopnje omogočajo naslednji procesi (Pečjak, 2010):

- zbiranje informacij;
- tvorjenje širšega splošnega razumevanja (učenec besedilo obravnava kot celoto – naredi povzetek, prepozna glavno sporočilo);
- razvijanje interpretacij (bolj natančno razumevanje besedila, logično razumevanje);
- razmišljanje o vsebini besedila in ovrednotenje vsebine besedila (informacije iz besedila poveže z lastnim predznanjem, izrazi in utemelji stališča, ovrednoti pomembnost informacij z moralnimi standardi ...);
- razmišljanje o obliki besedila in ovrednotenje oblike besedila (učenec oceni kakovost in primernost besedila).

V raziskavi PIRLS 2011 so opredelili štiri kvalitativno različne stopnje bralne pismenosti – štiri mejnike: nižji, srednji, višji, najvišji. Raziskava PIRLS je merila štiri procese razumevanja: osredotočenje in priklic eksplicitno zapisanega podatka, enostavno sklepanje,

integriranje in interpretacija idej in podatkov, raziskovanje in vrednotenje vsebine ter jezikovnih in besedilnih elementov. Šele znanje branja na višjem mednarodnem mejniku naj bi omogočalo, da se učenke in učenci z branjem lahko učijo (Mejniki bralne pismenosti, b. d.).

Merjenje bralne učinkovitosti

Bralna učinkovitost se običajno meri z dvema dimenzijama: avtomatiziranost tehnike branja in stopnja bralnega razumevanja (Pečjak, 2010).

Nekateri raziskovalci izražajo bralno učinkovitost z merjenjem efektivne hitrosti branja. To je hitrost, pri kateri učenec še razume, kar bere (Pečjak, 2010).

Angloameriški avtorji merijo splošno bralno učinkovitost. Navajajo tri kvalitativno različne ravni branja: stopnja samostojnega branja (učenci berejo tekoče, dobro razumejo prebrano); stopnja branja, ki jo omogoča poučevanje (razumevanje prebranega je posledica učiteljevega vodenja pri prebranem besedilu); frustracijska stopnja branja (veliko napak pri prepoznavanju besed, posledično slabše razumevanje kljub učiteljevi pomoči). Za vsako stopnjo so opredeljeni kriteriji natančnosti branja in razumevanja prebranega (Pečjak, 2010).

Tudi pri nas so S. Pečjak, L. Magajna in N. Potočnik (2009, v Pečjak, 2010) izdelale instrument za preverjanje bralne zmožnosti učencev od 1. do 3. razreda (Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti za učence od 1. do 3. razreda).

Ugotavljanje značilnosti strateškega branja

Sodobni bralni pouk poudarja pomen poučevanja strategij za razumevanje prebranega, vključuje razvoj zavedanja tega, kako strateško načrtovati proces branja, spremljati svoje branje in reflektirati proces branja po končanem branju. Metakognitivne sposobnosti pri branju se merijo z različnimi instrumenti (vprašalniki) (Pečjak, 2010).

2.8 DEJAVNIKI BRALNE PISMENOSTI

Bralna pismenost je ključna kompetenca, ki močno vpliva na vključevanje v življenje in delo, zato je za vzgojno-izobraževalno prakso pomembno ugotoviti, kateri so ključni dejavniki bralne pismenosti učencev, kolikšna je moč posameznih dejavnikov, saj le to omogoča sistematičen razvoj teh dejavnikov (Pečjak, 2010).

Na razvoj bralne pismenosti vpliva cela vrsta dejavnikov: šola, družina, širše družbeno-ekonomske okoliščine, spol, socialna razslojenost ... Zato morajo biti ukrepi na področju bralne pismenosti del vladne politike in ne samo MIZŠ (Pikalo, 2014, v Miklavčič in Barle Lakota, 2015).

Sociokulturne teorije in pogledi na razvoj pismenosti poudarjajo pomen socialnih kontekstov (npr. skupno branje odraslih in otrok ...) in drugih dejavnikov sociokulturnega okolja (jezikovni kod staršev, učiteljev in vzgojiteljev; izobrazba staršev; kakovost družinskega okolja) v povezavi s pismenostjo (Marjanovič Umek, 2013).

V mednarodnih raziskavah dejavnike, ki vplivajo na bralne dosežke, raziskujejo na treh ravneh (Kresal Sterniša, 2011):

- značilnosti posameznih učencev in družin;
- značilnosti šol, učiteljev;
- značilnosti izobraževalnih sistemov.

V nadaljevanju predstavljam vpliv družinskega okolja, šole in učiteljev na bralno pismenost učencev. Opisujem tudi izsledke raziskav o povezavi spola in bralne pismenosti učencev.

2.8.1 DRUŽINSKO OKOLJE IN BRALNA PISMENOST

Dejavniki domačega okolja vplivajo na bralno pismenost otrok (Retelsdorf idr., 2011). To kažejo tudi izsledki raziskav, ki jih omenjam v nadaljevanju.

Socialnoekonomski položaj družine pojasnjuje v Sloveniji 14 % razlik med dijaki v bralnih dosežkih, kar je enako povprečju držav OECD (Puklek Levpušček idr., 2012).

Vendar pa rezultati PISA 2000 nakazujejo, da povezanost med socioekonomskim položajem učencev in bralnimi dosežki oslabi, če učenci iz družin z nizkim socioekonomskim položajem poročajo o visoki ravni bralnih aktivnosti. Depriviligiranost, ki nastaja zaradi slabšega ekonomskega, socialnega in kulturnega položaja družin, iz katerih učenec izhaja, lahko torej uspešno zmanjšujejo tisti učenci, ki se angažirajo pri branju različnih bralnih gradiv, v branju uživajo ter uporabljajo ustrezne učne strategije za bolj uspešno reševanje bralnih nalog (OECD, 2002, v Puklek Levpušček idr., 2012). Bralne navade in učne strategije so torej pomemben posrednik pri pojasnjevanju povezanosti med socioekonomskim položajem učencev in bralnimi dosežki, vendar je njihova vloga omejena (Puklek Levpušček idr., 2012).

Vpliv družinskega okolja se med državami, ki so bile vključene v raziskavo bralne pismenosti PISA, razlikuje, torej nekaterim izobraževalnim sistemom uspe močno povezavo med domačim okoljem in dosežki zmanjšati (OECD, 2010, v Kresal Sterniša, 2011).

Tudi izsledki mednarodnih raziskav bralne pismenosti osnovnošolcev, v katerih je sodelovala Slovenija (RL 1991, PIRLS 2001, PIRLS 2006, PIRLS 2011; v Doupona Horvat, 2012), ter sekundarnih študij, ki so jih izvedli na Pedagoškem inštitutu, kažejo, da največ razlik v bralnih dosežkih pojasnjujejo socioekonomski kazalci. Največjo povezavo z dosežki otrok imajo: materina izobrazba, število otroških knjig, število vseh knjig, ki jih ima družina doma, znanje branja in predopismenjevalne veščine otroka pred vstopom v šolo, obiskovanje glasbene šole, naklonjenost staršev branju ter vsakodnevno branje otroka za zabavo (Domače okolje in bralna pismenost, b. d.; Doupona Horvat, 2012).

Raziskave kažejo, da ima večina šibkih bralcev manj izobražene starše; prihajajo iz socialno in ekonomsko prikrajšanih družin, kjer primanjkuje izobraževalnih virov, tudi knjig. Pri učencih, ki doma govorijo drug jezik, kot je učni jezik v šoli, to lahko prav tako škodljivo vpliva na bralne dosežke (Mullis idr. 2007, v Kresal Sterniša, 2011).

Bralni dosežki v raziskavi PIRLS se v Sloveniji po statističnih regijah zelo razlikujejo, vendar razlike med regijami ne nastajajo zaradi razlik v kvaliteti šol. V Sloveniji le 8 % razlik v dosežku otrok lahko pripišemo šoli, ostalih 92 % pa je posledica drugih dejavnikov – najverjetneje družinskih okoliščin (Primerjava bralnih dosežkov, b. d.).

T. Katzir, N. Laseaux in Y. Kim (2009) so ugotovile, da družinske navade v zvezi z branjem, kot so število knjig doma, obiski v knjižnici, bralne navade staršev itd., ne vplivajo na bralne dosežke četrtošolcev neposredno, pač pa imajo vpliv na samopodobo otrok (predvsem na odnos do branja in zaznavanje kompetentnosti), le-ta pa vpliva na bralne dosežke.

L. Hall (2014) je ugotovila, da socioekonomski status otrok petega razreda vpliva na bralne dosežke. Učenci iz skupine z višjim socioekonomskim statusom so dosegli boljše rezultate na testu branja kot učenci iz skupine z nižjim socioekonomskim statusom.

L. Marjanovič Umek (2014, v Miklavčič in Barle Lakota, 2015) meni, da se bralna pismenost otrok začne v zgodnjih razvojnih obdobjih. Govor dojenčkov, malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu naj bi bil glede na številne raziskave najvišji napovednik bralne pismenosti ob vstopu v šolo ali v kasnejših razvojnih obdobjih.

Izobrazba staršev je pogost dejavnik, ki ga raziskovalci (Butler, McMahon in Ungerer, 2003, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009), ki proučujejo govorni razvoj otrok v različnih razvojnih obdobjih, vključujejo v raziskave. E. Hoff (2003b, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009) poroča o rezultatih, ki kažejo, da se mame z različno stopnjo izobrazbe različno vključujejo v interakcije z malčki. Mame z visoko izobrazbo svojim malčkom pogosteje in več govorijo, njihove izjave so daljše, prav tako pa v govornih interakcijah z malčkom rabijo večji besednjak kot mame z nizko stopnjo izobrazbe. Tako ustvarjajo ugodnejše možnosti za malčkov govorni razvoj.

V eni od slovenskih raziskav (Marjanovič Umek, Podlesek in Fekonja, 2005, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009) je bilo ugotovljeno, da mame z več leti dokončane izobrazbe štiriletne otroke pogosteje spodbujajo h govorjenju, jim pogosteje berejo, z njimi obiskujejo lutkovno gledališče ali kino, se z njimi vključujejo v govorno interakcijo med skupnim branjem ter skupnimi dejavnostmi kot mame z manj let dokončane šole. Stopnja mamine izobrazbe je pomembno pozitivno povezana tudi s pogostnostjo malčkove rabe različnih glagolov in številom njegovih izjav v drugem letu starosti ter z zmožnostjo spreganja in sklanjanja v tretjem letu starosti (Silven, Ahtola in Niemi 2003, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009).

R. S. Nickse (1993, v Berčnik, Petek in Devjak, 2016) meni, da obstajajo štiri načini, s katerimi starši pomagajo razvijati pismenost pri otroku: 1) da v domačem okolju spodbujajo bralne dejavnosti ter jih skupno izvajajo; 2) da starši otrokom predstavljajo bralni model, ko sami berejo pred otrokom; 3) da sprejemajo branje kot vrednoto; 4) da razvijajo pozitivna stališča do pomembnosti izobraževanja.

2.8.2 ŠOLA, UČITELJI IN BRALNA PISMENOST

Z dobrimi bralnimi dosežki se tako pri nas kot po svetu povezuje varna in urejena šola ter šola, kjer z disciplino ni težav (Šolska klima, b.d.). V povprečju držav OECD dijaki iz šol, kjer je manj disciplinskih težav, prihajajo iz socialno bolj ugodnih okolij, na testu branja pa dosegajo tudi višje rezultate (Puklek Levpušček idr., 2012).

Zelo pereč problem, tudi v povezavi s pismenostjo, se kaže problem medvrstniškega nasilja. V Sloveniji je med četrtošolci 50 % učencev, ki skoraj nikoli niso bili žrtve medvrstniškega nasilja. Njihov bralni dosežek je 538 točk. Učenci, ki so tedensko žrtve medvrstniškega nasilja (takih je kar 18 %), dosežejo precej manj točk na testu bralnega razumevanja (502 točki) (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011, b. d.).

Šolarji, kjer učitelji gojijo visoka pričakovanja do njihovih akademskih dosežkov, imajo pomembno višje rezultate kot učenci, katerih učitelji teh pričakovanj ne gojijo v tako visoki meri (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011, b. d.).

Šola ima pri opismenjevanju v Sloveniji majhno vlogo. Najpomembnejši dejavniki pri opismenjevanju so družinske okoliščine, iz katerih izhaja otrok. Če želimo to stanje preseči, se mora šola aktivneje ukvarjati z opismenjevanjem – pri slovenščini in pri vseh ostalih predmetih (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011, b. d.).

Izkušnje raziskave PIRLS iz drugih držav nam kažejo, da je načrten dvig pismenosti mogoč (zlasti primer Nizozemske in Hongkonga). Za to bi bila verjetno potrebna pomoč šolam, da

okrepijo materialne zmožnosti (dostopnost do bralnega gradiva na papirju in preko računalnikov), pomembno pa je tudi izobraževanje učiteljev (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011, b. d.).

2.8.3 SPOL IN BRALNA PISMENOST

Na podlagi prebrane literature ugotavljam, da obstajajo številne raziskave predšolskih otrok, šolajočih se otrok in odraslih, ki potrjujejo razlike v bralni pismenosti glede na spol (navajam jih v nadaljevanju). Obstajajo tudi raziskave, ki omenjenih razlik med dekleti in fanti oziroma med moškimi in ženskami, niso potrdile (Raziskava spretnosti odraslih PIAAC v Sloveniji, 2016; Rider in Colmar, 2005).

Rezultati raziskav PIRLS (2001, 2006, 2011) in PISA (2006, 2009, 2012, 2015) kažejo, da so deklice pri branju v povprečju uspešnejše od fantov (Doupona Horvat, 2012; Kresal Sterniša, 2011; Štraus idr., 2013; Štraus idr., 2016;). Deklice berejo več kot fantje, fante zanimajo druge zvrsti branja kot deklice. V povprečju deklice raje berejo leposlovje in revije, fantje pa pogosteje časopise in stripe (Clark idr., 2008; OECD 2002, 2010d, v Kresal Sterniša, 2011), veliko berejo tudi na spletu (Puklek Levpušek idr., 2012).

Učenke v povprečju bolj pogosto izkazujejo veselje do branja kot učenci (Štraus idr, 2013; Clark idr., 2008). Tri četrtine slovenskih učenk posveti vsaj nekaj časa dnevno branju za zabavo. Med učenci jih to naredi manj kot polovica (OECD PISA 2009: prvi rezultati, 2010).

V raziskavi PISA so se pokazale večje razlike med spoloma kot v raziskavi PIRLS. Rezultati se ujemajo z drugimi študijami, ki kažejo, da se pri branju z leti povečujejo razlike med spoloma (Böck 2000, v Kresal Streniša, 2011; Harmgarth 1997, v Kresal Streniša, 2011; Johnsson-Smaragdi in Jönsson 2006, v Kresal Streniša, 2011).

L. Marjanovič Umek (2014, v Miklavčič in Barle Lakota, 2015) poroča o raziskavi, kjer je sodelovalo trinajst tisoč malčkov in dojenčkov iz različnih kulturnih okolij. Raziskovalci so ocenjevali razvoj govora, besednjak dojenčkov/malčkov. Tu naj bi povsod deloval konstrukt spola – prepoznane so bile razlike v velikosti besednjaka med deklicami in dečki že v obdobju dojenčka, nato pa so se v obdobju malčka še večale.

Tudi izsledki mnogih drugih raziskav so potrdili razlike med spoloma glede govorne kompetentnosti malčkov (Erikssen, 2006, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009; Kovačević, 2006, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009; Tulviste, 2006, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009;).

L. Marjanovič Umek (2014, v Miklavčič in Barle Lakota, 2015) meni, da glede na omenjene raziskave razlike v rezultatih bralne pismenosti 15-letnih dečkov in deklic niso tako veliko presenečenje.

Izsledki nacionalne raziskave pismenosti odraslih – IALS, ki je bila izvedena leta 1998, kažejo, da ženske v vseh državah dosegajo boljše rezultate v besedilni pismenosti, moški pa v računski pismenosti (Možina, 2001).

Raziskava PIAAC (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih), ki sem jo omenila že v uvodu, izvedena je bila leta 2014, pa ni pokazala pomembnih razlik v dosežkih pri besedilnih spretnostih med ženskami in moškimi (Raziskava spretnosti odraslih PIAAC v Sloveniji, 2016).

Tudi Mullis idr. (2012) poročajo, da je bilo v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PISA v letu 2011 zaznati rahlo zmanjšanje »vrzeli« v dosežkih med fanti in dekleti.

Hyde (2005, v Retelsdorf idr., 2011) ugotavlja, da obstaja vse več dokazov o zanemarljivih in nepomembnih razlikah med moškimi in ženskami v večini psiholoških spremenljivk.

Stant in Kunter (2001, v Retelsdorf idr., 2011) menita, da so razlike v bralnih dosežkih med dečki in deklicami posledica večje angažiranosti deklet pri branju. Tudi rezultati raziskav PISA 2000 in 2009 nakazujejo, da učenčeva angažiranost in poznavanje ter uporaba strategij bralnega razumevanja lahko uravnotežijo razlike med bralnimi dosežki fantov in deklet (OECD 2002, 2010d, v Kresal Sterniša, 2011). Torej, če fantje uživajo v branju, berejo različna gradiva in usvojijo strategije za bralno razumevanje, lahko pri branju dosežejo višjo raven kot deklice (OECD 2002, 2010d, v Kresal Sterniša, 2011).

Z mednarodno raziskavo, ki je potekala od leta 2006 do leta 2009 in je bila sestavljena iz slovenske ter hrvaške raziskave, je bilo ugotovljeno, da so motivacijske spremenljivke (kompetentnost, interes, zatopljenost) pomembnejše za razumevanje prebranega pri fantih kot pri dekletih, da so omenjeni motivacijski dejavniki pri fantih prvi pogoj za dobro razumevanje prebranega (Pečjak, Bucik, Peštaj, Podlesek in Pirc, 2010). Oakhill (2007, v Pečjak idr., 2010) meni, da interes pri dekletih učinkuje na razumevanje prebranega v manjši meri kot pri fantih. Torej je zelo pomembno oblikovati tako učno okolje, ki bi spodbujalo bralno pismenost fantov in deklet.

E. Emmons Maccoby in C. Nagy Jacklin (1974, v Plevnik, 2010) sta proučevali vzroke razlik med spoloma. Pregledali sta približno 1400 raziskav o razlikah med spoloma, v katerih sta našli podobne vzorce (npr. boljši uspeh žensk pri verbalnih spretnostih, boljši uspeh moških pri matematiki). Menita, da je težko določiti, koliko k razvoju vedenjskih ali kognitivnih razlik med spoloma pripomore prirojeno, koliko pa priučeno vedenje.

Jeraj (2013) ugotavlja, da ni mogoče zaslediti raziskav, ki bi poudarjale izključno biološke dejavnike kot vzrok nastanka razlik med spoloma. Nekatero raziskavo sicer odkrivajo razlike med spoloma v različnem delovanju hormonov in možganov v povezavi z jezikovnimi veščinami moških in žensk, vendar raziskovalci kmalu pridejo do spoznanja, da so razlike rezultat vpliva dednosti in vpliva okolja, v katerem otrok odrasča.

Tudi avtorji raziskav o zgodnjem razvoju govora deklic in dečkov (Russell, Mize in Bissaker 2003, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009; Vasta, Haith in Miller 1997, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009) menijo, da spol reproducira razlike med deklicami in dečki na področju govora, zlasti v zgodnjih razvojnih obdobjih. Obenem pa navajajo (Bornsterin in Haynes 1998, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009; Fenson idr. 1994, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009), da so izsledki raziskav o razlikah v govorni kompetentnosti med deklicami in dečki v razvojnem obdobju malčka manj raznoliki (govorijo o prednosti deklic) kot v poznejših razvojnih obdobjih, kar pa kaže na pomembno vlogo socializacije v ožjem družinskem in širšem okolju. Jeraj (2013) meni, da na razvoj govora in besednega zaklada že v zgodnjem otroštvu vplivajo različna pričakovanja in spodbude do dečkov in deklic.

Smith in Wilhel (2009, v Puklek Levpušček idr., 2012) menita, da je branje verjetno povezano s spolno identiteto in družbenim pojmovanjem o tem, katere so primerne dejavnosti za dekleta in katere za fante. Branje (zlasti leposlovja) naj bi bilo po njunem mnenju pogosto pojmovano kot znak femininosti. Močni najstniški stereotipi, po katerih je branje bolj ženska dejavnost (Garbe 2007, v Kresal Sterniša, 2011), lahko vplivajo na branje in njegovo pogostnost, ki se z leti pri fantih zmanjšuje hitreje kot pri dekletih (Johnsson-Smaragdi in Jönsson 2006, v Puklek Levpušček idr., 2012).

Razpon v bralnih dosežkih med spoloma se razlikuje med državami, kar nakazuje, da so razlike večinoma pridobljene in družbeno pogojene (Puklek Levpušček idr., 2012).

Podobno trdi tudi Arnot s sodelavci (1999, v Plevnik, 2010), da je izobraževalne razlike med spoloma težko prikazovati kot biološko utemeljene, saj se vzorci razlik med spoloma spreminjajo skozi kulture, obdobja v posameznih kulturah in tudi skozi obdobja v otrokovem razvoju.

Sklepne ugotovitve iz raziskave Mednarodno preverjanje napredka v izobraževanju (International Assessment of Educational Progress – IAEP) iz leta 1991 so, da so razlike »med socializacijskimi vzorci učencev in učenk, tako po državah kot po časovnih obdobjih, pa tudi med učenci v določeni državi in določenem obdobju, najverjetneje najmočnejši dejavnik, ki vpliva na razvoj razlik med spoloma pri zmožnostih in dosežkih« (Brusselmans-Dehairs idr., 1997, v Plevnik, 2010, str. 23).

Glede na prebrano literaturo lahko postavim tezo, da so razlike med spoloma v bralnih dosežkih najverjetneje rezultat interakcije med biološkimi (genetičnimi) in družbenimi vplivi (vplivi okolja). Na vpliv bioloških dejavnikov kažejo številne raziskave razvoja govora dojenčkov in malčkov, ki potrjujejo razlike v govorni kompetentnosti v prid deklicam. Vendar pa se te razlike v poznejših razvojnih obdobjih povečujejo, razpon v bralnih dosežkih med spoloma se razlikuje med državami in različnimi kulturami ter časovnimi obdobji, kar kaže na vpliv socialnega okolja. Pomembno je omeniti tudi izsledke raziskav v zvezi z bralno motivacijo deklet in fantov. Dekleta naj bi bila za šolsko branje bolj notranje motivirana, kar vodi v več branja in verjetno tudi do boljših bralnih dosežkov. Poleg tega pa naj bi motivacijske spremenljivke (interes, zatopljenost ...) bolj vplivale na razumevanje prebranega pri fantih kot pri dekletih. Pomembno je torej najti pravo pot za motiviranje fantov pri branju. Menim, da je to možno le, če se spremeni bralna kultura celotne družbe, če postane branje vrednota vseh, znebiti se je potrebno stereotipov, da je branje bolj ženska dejavnost ...

3.0 SAMOPODOBA

3.1 OPREDELITEV POJMA SAMOPODOBA

Zanimanje za človekov jaz sega v antično Grčijo. Že Descartes je v svojem reku »Cogito, ergo sum« povezal mišljenje, bivanje in samozavedanje (Juriševič, 1997).

D. Kobal Grum, Kolenc, N. Lebarič in Žalec (2004, str. 49) so opredelili samopodobo kot »množico odnosov, ki jih posameznik – zavestno ali nezavedno – vzpostavlja do samega sebe«. Gre za organizirano celoto lastnosti, občutij, potez, sodb, stališč, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, ki:

- jih posameznik (v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah) pripisuje samemu sebi;
- tvorijo referenčni okvir (Musek, 1985, v Kobal idr., 2004), s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje;
- so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika in z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja;
- so pod vplivom delovanja obrambnih mehanizmov – membrane med nezavednim in zavestnim, ki prepušča le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz (Musek, 1985, v Kobal idr., 2004).

D. Kobal (2000, str. 9) meni, da je samopodoba »eno izmed temeljnih področij osebnosti, ki se postopno oblikuje od otroštva dalje in se spreminja ter razvija celo življenje«. Pomembna je v vsakem življenjskem obdobju in v vsaki situaciji.

Shavelson, Hubner in Stanton (1976, v Retelsdorf idr., 2014) samopodobo definirajo kot posameznikovo dojetje samega sebe, ki se oblikuje prek izkušenj z okoljem in prek interpretacij tega okolja.

M. Juriševič (1997, str. 3) pravi, da je samopodoba »kognitivna reprezentacija lastnega jaza«. Je socialni konstrukt, splet hierarhično urejenih samozaznav na različnih področjih posameznikovega delovanja. Samopodoba je po mnenju M. Juriševič razvojno pogojena; njene raznovrstne sestavine se razvijajo in oblikujejo v posameznikovem življenju predvsem na podlagi interakcij posameznika z njegovim socialnim okoljem. Ima pomembno vlogo v posameznikovem življenju; vpliva na njegovo kognitivno naravnost, čustva ter na vedenje.

3.2 RAZVOJ SAMOPODOBE

Samopodoba ni podedovana, temveč se oblikuje postopoma, v skladu z otrokovim psihičnim razvojem, v interakciji z okoljem (Kobal, 2000).

Otroštvo je ključno za oblikovanje samopodobe (Juriševič, 1999). Razvoj samopodobe v otroštvu proučujejo številne psihološke smeri. D. Kobal (2000) ugotavlja, da so pri vseh interpretacijah v ospredju naslednja vprašanja: Kdaj in na kakšen način se prične razvoj samopodobe? Kdaj nastopi obdobje, ko otrok loči med seboj in drugim? Na kakšen način se otrok prične zavedati samega sebe?

Psihološke raziskave Durkina (1997, v Kobal, 2000), Lewisa (1990, v Kobal, 2000) in drugih avtorjev, ki proučujejo oblikovanje samopodobe, poudarjajo, da je potrebno ločiti med samozaznavanjem in samozavedanjem.

Samozaznavanje je v psihosocialnem razvoju človeka podrejeno samozavedanju in se kronološko pojavi pred njim – med 3. in 15. mesecem starosti otroka. »Za to obdobje je značilen razvoj t. i. občutja eksistencialnega sebstva, ki sovpada z razvojem čutil.« (Kobal, 2000, str. 56)

Lewis in Brooks (1997, v Kobal, 2000) sta sklepala, da nastopi razvoj samozavedanja hkrati s prepoznavanjem samega sebe v ogledalu (med 15. in 18. mesecem starosti po rojstvu), z razvojem otrokovega govora in razvojem emocij samozavedanja (krivda, empatija, sram, ponos).

M. Mahler (Kobal, 2000) predpostavlja, da razvoj sebstva in identitete poteka vzporedno s procesom t. i. psihološkega rojstva. To je razvojni proces, ki poteka od prvih tednov postnatalnega obdobja do 3. leta otrokove starosti. V tem času otrok postane individuum, ki se tudi v psihološkem smislu oddvoji od svojega objekta – matere.

Tudi Wallon (Kobal, 2000) poudarja pomen obdobja od otrokovega rojstva do 3. leta starosti. Gre za obdobje med stanjem, v katerem se otrok ne zaveda ničesar, in stanjem samozavedanja, ki nastopi okrog 3. leta starosti, ko se otrok prepozna v ogledalu (Koudou, 1991, v Kobal, 2000). To pa še ne pomeni, da je otrokova samopodoba tedaj stabilna.

Horvat in L. Magajna (1987) menita, da so pomembni dogodki v razvoju pojma samega sebe uporaba lastnega imena (pri dveh letih), povečana samostojnost (pri treh letih), razširitev pojma sebe – posesivnost do predmetov, za katere otrok meni, da so njegovi (pri štirih letih). Pri petih letih pa naj bi imel otrok že izoblikovano samopodobo, ki je značilna za odrasle;

vključuje pozitivne in negativne sodbe o njegovem lastnem telesu in značilnostih njegove osebnosti (otrok v tem obdobju občutja verbalizira).

Otrok s samopodobo, ki jo razvije v predšolskem obdobju, vstopi v šolo. Nadaljnji razvoj je odvisen od številnih dejavnikov: odnos z učitelji, sošolci, učna uspešnost, motivacija ...

Samopodoba postaja vse bolj strukturirana zaradi vstopanja v nove socialne situacije in socialne vloge ter zaradi razvoja kognitivnih, še posebej jezikovnih sposobnosti (Kobal, 2000).

Samopodobo šolskega otroka podrobneje predstavljam v 4. poglavju (Učna samopodoba).

Empirično je potrjeno, da razvoj oblikovanja samopodobe poteka po določenih univerzalnih principih (Oyserman in Marcus, 1993, v Juriševič, 1999).

Shaffer (1996, v Juriševič, 1999) opredeljuje pet razvojnih smernic v procesu oblikovanja samopodobe:

- Od enostavne k čedalje bolj razčlenjeni samopodobi

Z razvojem zajema otrokova samopodoba vse več sestavin, ki se oblikujejo na različnih področjih otrokovega udejstvovanja (Harter in Pike, 1984, v Juriševič, 1999; Marsh, 1984, v Juriševič, 1999; Smollar in Youniss, 1985, v Juriševič, 1999).

Predšolski otroci se pojmujejo skozi črno-belo perspektivo, npr. »sem lep«, »sem močen«, »nisem dober« ... (Marshall, 1989, v Juriševič, 1999). Ti otroci še niso sposobni natančnejšega razločevanja med obema ekstremoma in upoštevanja različnosti perspektiv glede na okoliščine – npr., da so na nekem področju lahko boljši kot na drugem (Damon in Hart, 1988, v Juriševič, 1999; Schaffer, 1996, v Juriševič, 1999). V tem razvoju naj bi pomembnejšo vlogo od kronološke igrala mentalna starost otrok (Sillon in Harter, 1985, v Juriševič, 1999).

Po osmem letu starosti, ko otrok preide na višji kognitivni nivo, začne postopno hierarhično oblikovati znanje, ki ga ima o sebi.

- Od spremenljive k čedalje bolj stabilni samopodobi

Predšolski otroci se opisujejo v različnih vsebinskih kategorijah, vendar so pri opisih pozorni le na okoliščine, v katerih se trenutno nahajajo. Te okoliščine določajo njihovo samopodobo.

Samopodoba je torej spremenljiva (ne upošteva se prostorska in časovna kontinuiteta).

Razvoj stabilnosti samopodobe gre v smeri vse jasnejšega občutja lastne kontinuiranosti, ki se kaže v posameznikovi samopodobi (Cugmas, 1993a, 1993b, v Juriševič, 1999).

- Od konkretne k čedalje bolj abstraktni samopodobi

Pri mlajših otrocih poteka oblikovanje samopodobe najprej na podlagi zunanjih, telesnih vidikov (opisujejo telesni videz, povedo ime, navajajo imetje). Po sedmem letu pa naj bi otroci navajali tudi psihološke lastnosti – sposobnosti, prepričanja (Juriševič, 1997a, v Juriševič, 1999; Montemayor in Eisen, 1977, v Juriševič, 1999).

- Od absolutne k čedalje bolj primerjalni samopodobi

Mlajši predšolski otroci se pojmujejo v absolutnem smislu (»sem hiter«, »sem priden« ...). Po sedmem letu starosti naj bi otroci začeli svojo samopodobo oblikovati na podlagi primerjav z drugimi, npr. »Sem bolj hitra kot Eva.« ... (Harter, 1992, v Juriševič, 1999).

Pred sedmim letom starosti naj bi otroci uporabljali socialne primerjave le pri presojanju videza in različnih dejavnosti, šele kasneje pa naj bi za samopodobo postale pomembne tudi socialne primerjave glede otrokovih sposobnosti (Schaffer, 1996, v Juriševič, 1999).

- Od javne k čedalje bolj zasebni samopodobi

Otrok ima že kmalu po tretjem letu oblikovano elementarno zasebno samopodobo, za katero ve, da jo drugi ne morejo videti (Flavell, 1987, v Juriševič, 1999). Razvoj te razsežnosti je povezan s sposobnostjo abstraktnega mišljenja (Shaffer, 1996, v Juriševič, 1999).

3.3 STRUKTURA SAMOPODOBE

V psihologiji obstaja več modelov strukture samopodobe (Kobal, 2000).

E. Piers in Harris (1964, v Kobal, 2000) sta menila, da se samopodoba nanaša na posameznikovo splošno samooceno, osnovala sta enorazsežnostni model samopodobe. Sestavila sta lestvico samopodobe, ki naj bi merila samopodobo kot celoto.

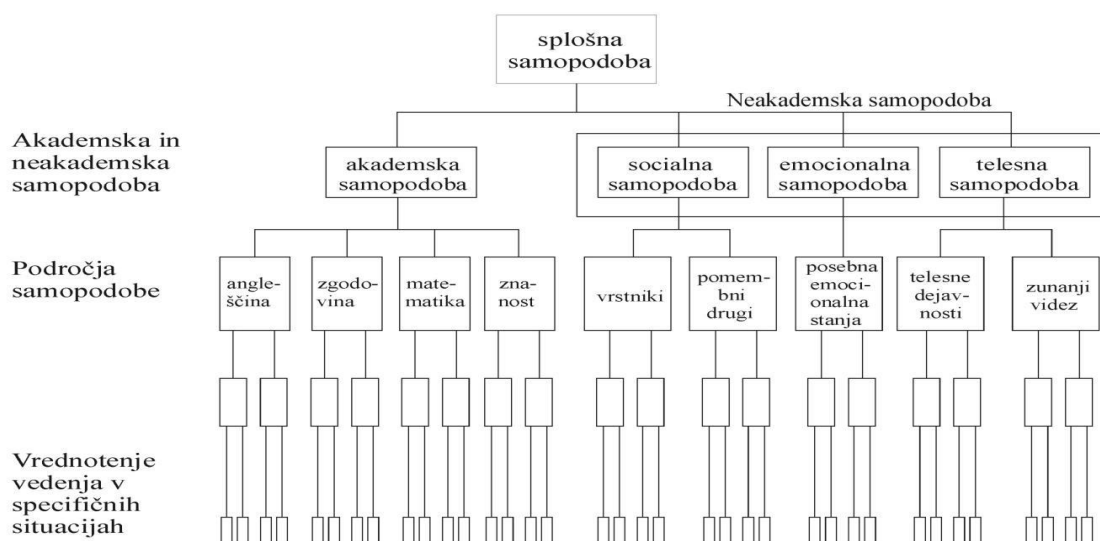
Prepričanje o samopodobi kot o splošnem konstruktju je prevladovalo od začetka 20. stoletja do zgodnjih šestdesetih let (Pečjak in Košir, 2002).

Offer (1969, v Kobal, 2000) je nekaj let kasneje menil, da je samopodoba sestavljena iz večjega števila področij, ki se najbolj strukturirajo v mladostništvu.

S. Pečjak in K. Košir (2002) navajata številne avtorje, ki so kritizirali enorazsežnostni model samopodobe, izdelali so različne modele samopodobe, med katerimi je najbolj znan model Shavelsona s sodelavci.

3.3.1 SHAVELSONOV HIERARHIČNI MODEL STRUKTURE SAMOPODOBE

Utemeljitelji danes zelo uveljavljenega hierarhičnega modela strukture samopodobe so Shavelson, Hubner in Stanton (1976, v Musek, 2005), njihovo delo sta leta 1982 nadgradila Shavelson in Bolus.



Slika 1. Strukturni model samopodobe po Shavelsonu in sodelavcih (Vir: 1976, v Kobal, 2000, str. 50)

Na vrhu hierarhične strukture je splošna samopodoba, ki se deli na akademski in neakademski del. Akademski del zajema materni jezik, zgodovino, matematiko in naravoslovne vede. K neakademskemu delu pa sta uvrstila socialno, čustveno in telesno samopodobo. Te se zopet delijo na ustrezna podpodročja. Socialna samopodoba se razdeli na vrstnike in pomembne druge; emocionalna samopodoba se deli na posamična čustvena stanja; k telesni samopodobi pa spadajo telesne dejavnosti in zunanji videz.

Na dnu hierarhične strukture so specifični odzivi na različne situacije, v katerih se posameznik trenutno nahaja (Kobal Grum idr., 2004).

Ta model predstavlja strukturo samopodobe v mladostništvu, v odraslem obdobju pa je samopodoba še bolj hierarhično urejena in strukturirana (Pečjak in Košir, 2002).

Na podlagi Shavelsonovega modela so bili izdelani še drugi večdimenzionalni modeli samopodobe in številni merski instrumenti (Pečjak in Košir, 2002).

4.0 UČNA SAMOPODOBA

M. Juriševič (1997; v Juriševič, 2005, str. 50) učno samopodobo definira kot »učenčevo subjektivno znanje o lastnih učnih zmožnostih, ki se kaže v doživljanju učenja ter v izbiri in uporabi učnih strategij«.

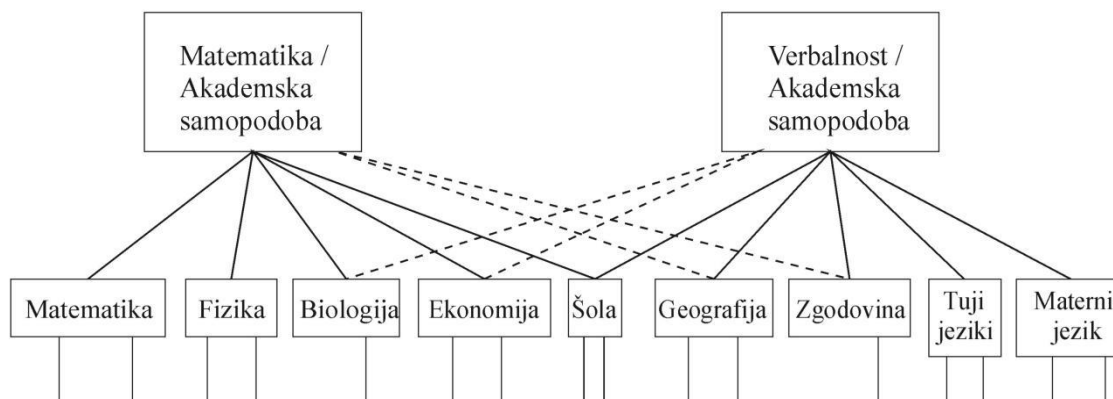
Pintrich in Schunk (1996, v Juriševič, 2005) menita, da so učenci, ki so prepričani, da zmorejo, bolj prizadevni in vztrajni pri učenju kot tisti, ki o sebi mislijo, da so manj zmožni. Pintrich in Shrauben (1992, v Juriševič, 2005) trdita, da so samozavestni učenci tudi kognitivno bolj aktivni v učnem procesu kot tisti učenci, ki ne zaupajo v svoje zmožnosti.

Akadska samopodoba je pomemben faktor, ki pomaga napovedati obnašanje ljudi ter čustvene in kognitivne rezultate (Marsh in Martin 2011, v Retelsdorf idr., 2014).

4.1 MARSHEW IN SHAVELSONOV MODEL AKADEMSKE SAMOPODOBE

Raziskave o proučevanju akademske samopodobe niso v celoti potrdile hipoteze o hierarhični strukturi akademske samopodobe, ki so jo podali Shavelson in njegovi sodelavci leta 1976 (Kobal, 2000). Marsh in Shavelson (1985, v Pečjak in Košir, 2002) sta ugotovila, da med matematično samopodobo in verbalno samopodobo kot dimenzijama akademske samopodobe ni pomembne zveze, zato ne moreta biti združeni v enoten akademski faktor na sekundarni ravni. Marsh (1990b, 1993b, v Juriševič, 1999) je ugotovil, da se je uspešnost otrok pri angleškem jeziku povezovala s samopodobo na področju branja, najmanj pa s samopodobo na področju matematike. Uspešnost otrok pri matematiki se je pokazala kot vsebinsko povezana s sestavino matematike, najmanj pa s sestavino branja.

Na podlagi raziskav sta Marsh in Shavelson (1985, v Kobal, 2000) na vrh hierarhične strukture postavila dva akademska faktorja (akademska samopodoba na področju verbalnih oziroma bralnih sposobnosti in akademska samopodoba na področju matematičnih sposobnosti) namesto enega samega (splošna akademska samopodoba). Tako je nastal nov, modificiran model akademske samopodobe, ki je znan pod imenom Marshev in Shavelsonov model akademske samopodobe (Kobal, 2000).



Slika 2. Marshev in Shavelsonov model akademske samopodobe (Vir: 1985, v Kobal, 2000, str. 121)

Akadska samopodoba, ki se nanaša na področje matematičnih sposobnosti, zajema samopodobo, ki si jo učenec oblikuje v odnosu do matematike, fizikalno-naravoslovnih predmetov, biologije, predmetov, ki vključujejo ekonomijo in poslovanje, in do vseh šolskih predmetov. Deloma ta vidik akademske samopodobe zajema tudi samopodobo pri geografiji in zgodovini, ki sicer spadata k drugemu faktorju akademske samopodobe – k samopodobi na področju verbalnih spretnosti. Ta vsebuje še samopodobo, ki jo učenec oblikuje v odnosu do tujih jezikov, materinega jezika in do vseh šolskih predmetov. Verbalna akademska samopodoba delno zajema tudi samopodobo na področju biologije ter ekonomskih in poslovnih predmetov (Kobal, 2000).

4.2 MOTIVACIJA ZA ŠOLSKO DELO IN AKADEMSKA SAMOPODOBA

M. Juriševič (1999) navaja številne avtorje, ki so ugotovili, da je konstrukt samopodobe pozitivno povezan s konstruktom motivacije za šolsko delo.

Harterjeva (1990, v Juriševič, 1999) ugotavlja, da so učenci s pozitivno učno samopodobo bolj notranje motivirani za šolsko delo; odnos med samopodobo in motivacijo pojmuje v smislu recipročnosti: motiviran otrok se prizadeva rešiti določeno nalogo; uspeh in pozitivne spodbude s strani pomembnih drugih prispevajo k oblikovanju pozitivne samopodobe na tem področju, to pa poveča motivacijo za šolsko delo (v naslednjem ciklu vedenja).

N. Lebarič, D. Kobal in Kolenc (2002) so raziskovali povezanost med motivacijo dijakov četrtega letnika gimnazije in njihovo samopodobo. Ugotovili so, da je samopodoba, zlasti akademska samopodoba, pomembno povezana z učno motivacijo dijakov. Akademska samopodoba vključuje predstave dijakov o njihovih sposobnostih, potrebnih za šolsko delo, povezana je z vrednostnim sistemom posameznika, kar se izkazuje skozi odnos do znanja. Samopodoba je tudi osnova za izbiro učne strategije in deluje kot motivator.

Schifelle in Gheiberg (1997, v Juriševič, 2005) sta ugotovila, da je notranja motivacija pomembno povezana z globinskimi učnimi strategijami, zunanja motivacija pa s površinskimi učnimi strategijami.

Zimmerman (2000a, v Juriševič, 2005) poudarja vlogo motivacije v procesu učenja s samouravnavanjem (priprava na učenje, učenje, refleksija).

M. Juriševič v integrativnem modelu učne motivacije (2006; v Juriševič, 2012) samopodobo poleg interesov, atribucij, ciljev, zunanjih spodbud, zaznav težavnosti učenja in vrednot uvrsti med sestavine motivacijske strukture – med motivacijske ojačevalce, ki med učenjem vzdržujejo motivirano vedenje v daljšem časovnem obdobju.

Tudi Chapman in Tunmer (2003) navajata avtorje, ki samopodobo poleg samoučinkovitosti in vzročnih atribucij uvrščajo med dejavnike sistema jaza, ki so povezani s šolskimi dosežki prek njihovih učinkov na motivacijo in metarazmišljanje.

4.3 VZROČNE ATRIBUCIJE IN UČNA SAMOPODOBA

Atribucije so razlogi, »ki jih učenci pripisujejo svojim uspehom ali neuspehom pri učenju« (Juriševič, 2012, str. 21).

Weiner, avtor atribucijske teorije, meni, da so za razlago dogodka, povezanega z uspehom ali neuspehom, ključne štiri prvine: sposobnost, napor, težavnost naloge, sreča. Ljudje vzroke za uspehe ali neuspehe pripisujemo omenjenim prvinam (Kobal Grum in Musek, 2009).

Vsak vzrok uspeha ali neuspeha po Weinerju (Woolfolk, 2002) lahko kategoriziramo glede na tri dimenzije:

- Lokus (mesto razloga znotraj ali zunaj posameznika)
Zunanji/notranji lokus kontrole je povezan s samospoštovanjem.
- Stabilnost (ali razlog ostaja enak ali se spreminja)
Dimenzija stabilnosti je povezana s pričakovanji glede prihodnosti. Npr., če učenec pripiše neuspeh stabilnim dejavnikom, kot je težavnost nekega predmeta, potem bo pričakoval neuspeh pri tem predmetu tudi v prihodnosti. Če pa izid pripiše nestabilnim dejavnikom, kot sta razpoloženje in sreča, lahko upa, da mu bo v prihodnje bolj uspelo.
- Odgovornost ali kontrola (ali oseba lahko ali ne more kontrolirati razloga)
Dimenzija odgovornosti je povezana s čustvi. Občutek krivde se lahko pojavi, če se čutimo odgovorne za svoj neuspeh. Če se čutimo odgovorne za svoj uspeh, pa smo lahko ponosni. Neuspeh pri nalogah, ki jih ne moremo kontrolirati, lahko pripelje do sramu ali jeze do institucije ali osebe, ki ima kontrolo.
Občutek kontrole nad lastnim učenjem je povezan tudi z izbiranjem težjih akademskih nalog, večjim vlaganjem truda, daljšim vztrajanjem pri šolskem delu.

Sposobnosti in napor glede na lokacijo uvrščamo med notranje vzroke, težavnost naloge in srečo pa med zunanje vzroke. Glede na stabilnost/nestabilnost sposobnosti in težavnost naloge uvrstimo med stalne, napor in srečo pa med nestalne vzroke (Kobal Grum in Musek, 2009).

Med nekontrolirane vzroke spadajo sposobnosti, sreča, med kontrolirane pa napor (Woolfolk, 2002).

Marsh (1984, v Pečjak in Košir, 2002) in Nunez (2005, v Diehl, 2010) menita, da je samopodoba povezana z atribucijami šolskega uspeha/neuspeha. Učenci, ki imajo na določenem učnem področju bolj pozitivno samopodobo, vzroke za svoj uspeh na tem področju pogosto pripisujejo lastnim sposobnostim ali prizadevanju (notranji vzroki); učenci, ki imajo na določenem učnem področju nižjo samopodobo, pa vzroke za neuspeh pripisujejo zmanjšanim sposobnostim, v manjši meri tudi pomanjkanju prizadevanja, uspeh pa pripišejo zunanjim vzrokom. Tudi Chapman in Tunmer (2003) menita, da vzorec atribucij, značilen za učence z učnimi (bralnimi) težavami, kaže občutke priučene nemoči (vzrok neuspeha neuspešni učenci vedno pripišejo pomanjkanju sposobnosti, uspeh pa pripisujejo pomoči drugih ali lahki nalogi).

Številni raziskovalci (Chapman in Tunmer, 2003; Craven, Marsh in Debus, 1991, v Chapman in Tunmer, 2003; Marentič Požarnik, 2000; Nunez, 2005, v Diehl, 2010; Shunk, Meece in Pintrich, 2013, v Juriševič, 2016) poudarjajo pomen vpliva učiteljev na pozitivni vzorec pripisovanja pri učencih. Gre za atribucijske povratne informacije, ki jih v povezavi z bralno samopodobo omenjam v poglavju Vpliv učiteljeve povratne informacije na razvoj bralne samopodobe učencev (5. 2. 2).

Na tem mestu omenjam strategijo, s pomočjo katere otroci skušajo vzdrževati lastno pozitivno samopodobo. Gre za psihološki fenomen sebi ustrežajočega učinka – self-serving effect (Marsh, 1986, v Juriševič, 1999), ko posamezniki vzroke za lastne uspehe pogosto pripisujejo notranjim dejavnikom (sposobnostim in prizadevanju), neuspehe pa zunanjim dejavnikom (težavnosti naloge, »smoli«, vplivu drugih oseb ...). Na ta način otroci s pozitivno samopodobo le-to še krepijo, otroci z negativno samopodobo pa se izognejo novim neuspehom.

4.4 DEJAVNIKI SOCIALNEGA OKOLJA, KI VPLIVAJO NA RAZVOJ UČNE SAMOPODOBE

Na samopodobo šolskega otroka vplivajo tri skupine dejavnikov (Juriševič, 1999):

- kognitivni dejavniki,
- telesni dejavniki (razvoj okostja, drobne miškulature, spreminjanje telesnih razmerij, začetek spolnega dozorevanja),
- edukativni dejavniki (v sklopu otrokovega socialnega okolja).

V nadaljevanju se bom osredotočila predvsem na edukativne dejavnike.

Z vstopom otroka v šolo se vpliv socialnih dejavnikov na oblikovanje samopodobe kvantitativno in kvalitativno spremeni (Juriševič, 1999). Gre za razširitev socialnega okolja – poleg staršev in otrok, s katerimi se je otrok družil v predšolskem obdobju, postanejo pomembni še sošolci in učitelji.

Otrok se na področjih šolskega dela spoznava in primerja z vrstniki, na teh področjih ga ocenjujejo tudi učitelji. Pecrun (1990, v Juriševič, 1999) meni, da učitelji poleg vrstnikov in staršev v največji meri vplivajo na šolsko samopodobo otrok.

4.4.1 VLOGA STARŠEV PRI OBLIKOVANJU SAMOPODOBE ŠOLSKIH OTROK

Epstein (1989, v Juriševič, 1999) meni, da družinsko okolje vpliva na oblikovanje motivacije za učenje. Izpostavlja pomen sodelovanja med starši in učitelji. Motivirani otroci imajo več možnosti za samoraziskovanje na področju šolskega dela, to pa prispeva k oblikovanju njihove učne samopodobe.

Killeen (1993, v Juriševič, 1999) meni, da starši z različnimi vrstami komunikacije vplivajo na splošno samopodobo otroka in na njene posamezne sestavine. Na splošno samopodobo po njegovem mnenju starši vplivajo s čustveno obarvanim posredovanjem stališč, ki jih imajo o otroku. Na ta način izražajo stopnjo podpore, ki jo nudijo otroku, vzgajajo ga v določenem stilu. Na posamezne sestavine samopodobe pa starši vplivajo tako, da etiketirajo otrokovo vedenje in njegove značilnosti; sporočajo pomembnost posameznih področij udejstvovanja; določajo kriterije za ocenjevanje otrokovih dejavnosti.

Killen (1993, v Juriševič, 1999) meni, da najpogosteje uporabljena sporočila staršev otroku v veliki meri določajo njegovo samopodobo. Otroci se opisujejo in ocenjujejo svoje delo na nekem področju na podoben način, kot jih opisujejo in ocenjujejo njihovi starši.

4.4.2 VLOGA ŠOLE PRI OBLIKOVANJU SAMOPODOBE OTROK

Burns (1982, v Juriševič, 1999) izpostavlja pomen skritega kurikulumu za oblikovanje otrokove samopodobe. Pomembne naj bi bile psihološke izkušnje, ki jih otrok pridobi v interakcijah med elementi socialnega sistema šole. Te otroku posredujejo ocene o njem samem, spoznanje, kakšen je, koliko je vreden, kaj o njem mislijo drugi.

Ocenjevanje, ki vpliva na samopodobo šolskega otroka, v šoli torej ni omejeno le na formalno preverjanje in ocenjevanje znanja. Verbalno in neverbalno ocenjevanje je nenehno navzoče tudi v socialnih interakcijah (Burns, 1982, v Juriševič, 1999).

Shunk (1990, v Juriševič, 1999) meni, da na samopodobo šolskega otroka vpliva učiteljevo ocenjevanje v klasičnem smislu in primerjava z drugimi (samoocenjevanje na podlagi socialnih primerjav).

Burns (1982, v Juriševič, 1999) opredeljuje vpliv učitelja kot enega izmed ključnih dejavnikov pri oblikovanju samopodobe šolskega otroka. Učitelj otroka v procesu učenja usmerja, mu zagotavlja najustreznejše pogoje za učenje in mu pomaga do spoznanja o lastnih zmožnostih – kaj zmore in koliko je vreden. Zato je še posebej v začetku šolanja pomembno, da ima otrok v šoli dovolj priložnosti za doživljanje uspeha. Omenjeni avtor izpostavlja vlogo povratnih informacij, ki jih učitelj posreduje otroku o doseženih uspehih/neuspehih, saj so le-te pogosto v funkciji samouresničujočih se prerokb. Povratne informacije otroka označujejo in izražajo pričakovanja, ki jih ima učitelj do njega – pričakovanja v zvezi z učnimi dosežki in pričakovanja glede socialnih spretnosti.

Tudi J. M. Diehl (2010) omenja raziskave, ki poudarjajo velik vpliv učiteljevih pričakovanj na pričakovanja učencev in posledično na dosežke.

J. Eccles in Wigfield (2002, v Retelsdorf, Schwartz in Asbrock, 2015) pripisujeta veliko vlogo spolnim stereotipom pomembnih drugih (starši, vrstniki, učitelji), ki vplivajo na učenčeva prepričanja o kompetentnosti in vrednotah. Vpliv imajo tudi na obnašanje, ki je povezano z dosežkom.

Retelsdorf idr. (2015) so izvedli longitudinalno raziskavo učencev – spremljali so jih od začetka 5. razreda do druge polovice 6. razreda. Ugotovili so, da učiteljevi stereotipi v zvezi z branjem (prepričanje, da so deklice boljše bralke) negativno vplivajo na bralno samopodobo dečkov.

Hartley in Sutton (2013, v Retelsdorf idr., 2015) poudarjata, da je pomembno, da učitelji nevtralizirajo spolne stereotipe in skušajo imeti enaka pričakovanja do dečkov in deklic. Učitelji se morajo zavedati, da imajo njihova pričakovanja posledice, da so dovetni (zavedno ali nezavedno) do predsodkov, ki lahko vplivajo na pristransko ravnanje z dečki in deklicami.

Locke in Ciechalski (1995, v Juriševič, 1999) menita, da na samopodobo otrok pomembno vpliva učiteljeva samopodoba. Od nje naj bi bila odvisna razredna klima ter izbira oblik in metod poučevanja.

Učenci, ki jih poučujejo učitelji s pozitivno samopodobo, bodo tudi sebe zaznavali kot bolj uspešne (Lawrence, 1996, v Juriševič, 1999).

Na oblikovanje učenčeve samopodobe vplivajo tudi samoocenjevanja na podlagi socialnih primerjav (Shunk, 1990, v Juriševič, 1999).

Marsh (1990a, 1993b, v Juriševič, 1999) je empirično utemeljil dva teoretična modela, ki pojasnjujeta, kako učenci učne dosežke ocenjujejo na podlagi socialnih primerjav s svojo

referenčno skupino (z vrstniki znotraj razreda): učinek velike ribe v majhnem ribniku in notranji/zunanji referenčni okvir. Ta dva modela predstavljam v poglavju Socialne primerjave z referenčno skupino in njihov vpliv na bralno samopodobo (5. 2. 3.).

5.0 BRALNA SAMOPODOBA

Bralna samopodoba je sestavina učne samopodobe, pomeni »učencevo zaznavo lastne bralne kompetentnosti, ki učenca motivira za branje ali ga od branja postopoma odvrača« (Juriševič, 2008, str. 40).

Retelsdorf idr. (2011) definirajo bralno samopodobo kot posameznikovo mnenje o kompetencah pri opravljanju bralnih nalog.

Zaznava učenceve bralne kompetentnosti se v vedenju kaže na treh področjih delovanja (Juriševič, 1999, 2008):

- na področju mišljenja (primeri izjav učencev: »Dobro berem.«, »Branje ni zame.«, »Branje je zame zanimivo.«, »Razumem, kar preberem.« ...);
- na področju čustvovanja (primeri izjav učencev: »Rad berem.«, »Branje mi ni všeč.«, »Med branjem uživam.« ...);
- na vedenjskem področju (primeri izjav učencev: »Veliko berem.«, »Za branje izbiram same lahke knjige.«, »Če med branjem česa ne razumem, se vrnem nazaj in preberem še enkrat, da bi res razumel.« ...).

5.1 KOMPONENTE BRALNE SAMOPODOBE PO CHAPMANU IN TUNMERJU

Chapman in Tunmer (1995, v Baker in Wigfield, 1999), pomembna raziskovalca na področju raziskovanja bralne samopodobe, pojmujeta bralno samopodobo kot komponento treh dimenzij:

- zaznavanje kompetence pri branju (prepričanje v zvezi s sposobnostmi in obvladovanjem bralnih nalog);
- zaznavanje težavnosti branja (prepričanje, da so bralne aktivnosti težke/lahke);
- odnos, občutki do branja (občutki do branja, naklonjenost branju).

V magistrskem delu se bom oprla na njuno pojmovanje samopodobe.

Chapman in Tunmer (1995; v Baker in Wigfield, 1999) sta razvila tudi vprašalnik bralne samopodobe, ki vsebuje že omenjene tri dimenzije.

Omenjena avtorja (1995) sta ugotavljala, kako se odnosi med komponentami bralne samopodobe z naraščanjem starosti otrok (od 1. leta šolanja do 5. leta šolanja) spreminjajo in v kakšnem odnosu so komponente z razvojem branja in z branjem povezanimi spretnostmi (prepoznavanje besed, črkovanje, razumevanje prebranega ...).

Ko sta Chapman in Tunmer (1995) posamezne komponente samopodobe v različnih razredih primerjala z bralnimi spretnostmi (prepoznavanje črk, besed, bralno razumevanje ...), sta prišla do naslednjih ugotovitev:

1. V prvem letu šolanja je z bralnimi spretnostmi statistično pomembno povezano le učenčevo zaznavanje težavnosti branja. Nichols in Miller (1984, v Chapman in Tunmer, 1995) sta ugotovila, da do osmega leta starosti otroci namreč ne uvidijo povezave med težavnostjo naloge in sposobnostmi, zato imajo mlajši otroci lahko hkrati visoke zaznave težavnosti bralnih nalog in visoke zaznave kompetentnosti v branju.

2. Zaznavanje kompetentnosti je pomembno povezano z dosežkom šele v 4. letu šolanja. Po osmem letu naj bi otroci razvili normativen koncept sposobnosti, na kar vplivajo ocene učitelja na podlagi meril in primerjava z vrstniki (učenci spoznajo, da trajajoče težave lahko pomenijo slabše sposobnosti v primerjavi z vrstniki) (Nichols in Miller, 1984, v Chapman in Tunmer, 1995). To pomeni, da so z leti in izkušnjami v šoli zaznavanje težavnosti in kompetence bolj v skladu z dosežki. Torej, začetne zaznave kompetence in težavnosti postanejo bolj pozitivne za tiste, ki so pri branju uspešni in obratno – začetne zaznave težavnosti in kompetentnosti postajajo vse bolj negativne za tiste, ki ne dosegajo dobrih rezultatov.

3. Odnos do branja postane pomembno povezan z bralnimi spretnostmi šele v 5. letu šolanja. Stipek in Mac Iver (1989, v Chapman in Tunmer, 1995) menita, da je vzrok temu poudarjanje pozitivnega odnosa do učenja in šole s strani učiteljev in staršev v začetnem obdobju šolanja. Ko pa učenci spoznajo merila uspeha in neuspeha, ko izkusijo težave, začne odnos do branja korelirati z bralnimi spretnostmi.

Chapman in Tunmer (1995) sta dokazala, da je odnos otrok do branja prva tri leta zelo pozitiven, po tretjem letu pa imajo učenci vse slabši odnos do branja. Zaznavanje težavnosti branja in zaznavanje kompetentnosti pa se je skozi pet let šolanja izkazalo kot stabilno oziroma konsistentno.

Raziskava je pokazala, da samozaznave v komponentah samopodobe niso usklajene (konsistentne). Zaznavanje težavnosti je bilo v vseh letih šolanja manj pozitivno kot odnos in zaznavanje kompetentnosti. Torej, če ima otrok branje rad in se čuti kompetentnega, to ne pomeni nujno, da zaznava branje kot enostavno.

Chapman in Tunmer (1995) sta pri proučevanju odnosov med komponentami samopodobe ugotovila, da je v prvem letu šolanja korelacija med zaznavanjem kompetentnosti in odnosom do branja zelo močna, vendar se z leti manjša. Korelacija med zaznavanjem težavnosti in zaznavanjem kompetentnosti pa je v začetku šolanja šibka, potem pa vse močnejša (učenci spoznajo, da težje naloge zahtevajo več sposobnosti). Z leti naj bi se povečala tudi korelacija med zaznavanjem težavnosti in odnosom do branja.

5.1.1 ZAZNAVANJE KOMPETENCE PRI BRANJU

Bralna kompetentnost pomeni »zaupanje posameznika v lastne bralne zmožnosti oziroma prepričanje, da bo z branjem lahko rešil bralne naloge in dosegel zastavljeni cilj« (Schunk in Zimmerman 1997, v Pečjak idr., 2010, str. 90).

Nekateri raziskovalci o zaznavanju lastne kompetentnosti podobno kot Chapman in Tunmer govorijo v okviru samopodobe (Gambrell, Palmer, Codling, Mazzoni 1996, v Baker in Wigfield, 1999), drugi (Morgan in Fuchs 2007, v Retelsdorf idr., 2014; Pečjak, 2010; Wigfield in Gurthie 1997, v Baker in Wigfield, 1999) pa zaznavanje lastne kompetentnosti uvrščajo v kategorijo notranje motivacije.

S. Pečjak idr. (2010) na podlagi rezultatov raziskav trdijo, da je kompetentnost za branje pozitivno povezana:

- z izbiro nalog (bolj, ko se posameznik počuti kompetentnega, težje naloge izbira);
- s trudom in vztrajnostjo (bolj, ko je nekdo prepričan vase, več truda je pripravljen vložiti v bralno nalogo);
- z dosežkom (večja zaznava kompetentnosti vodi k večjim bralnim dosežkom);
- z vključenostjo v branje
»Občutek visoke vključenosti nastane takrat, ko se izziv, postavljen pred posameznika (npr. berivo), poveže z njegovimi individualnimi sposobnostmi (kapacitetami za to dejavnost), hkrati pa je vključenost povezana s posameznikovim interesom« (Pečjak idr., 2010, str. 97, 98).

S. Pečjak idr. (2006) so ugotovljale odnos med zaznavanjem kompetentnosti za branje in bralno uspešnostjo učencev v 3. in 7. razredu. Ugotovile so, da je kompetentnost za branje z bralno uspešnostjo skoraj enako povezana v 3. in 7. razredu. Slabi bralci (z nizkimi ocenami) se čutijo najmanj kompetentne, dobri bralci pa najbolj kompetentne. Učenci torej že zgodaj realno presojujejo svoje bralne zmožnosti.

Tudi Gambrell in drugi (1996, v Pečjak idr., 2006) so dokazali, da je zaznavanje kompetentnosti branja pozitivno povezano z dosežkom.

V raziskavi PIRLS 2006 se 14 % otrok zelo strinja s tem, da ne berejo tako dobro kot sošolke in sošolci (počutijo se manj kompetentni). Ta skupina otrok ima najnižji povprečni bralni dosežek. Višji bralni dosežek ima skupina otrok, ki se s trditvijo še kar strinja, še višji dosežek v primerjavi z njimi pa ima skupina otrok, ki se s trditvijo ne strinja preveč. Največ otrok (37 %) se sploh ne strinja s tem, da bi brali slabše kot sošolke in sošolci. Ta skupina otrok je v bralnem dosežku najvišje (Pedagoški inštitut, PIRLS 2006: bralni dosežki, b. d.).

J. Eccles (1993, v Rider in Colmar, 2005) je ugotovila, da so prvošolci poročali o višjih ocenah bralne kompetence kot četrtošolci. To razlaga z optimističnimi nagnjenji mlajših otrok in z naraščanjem realizma z leti.

Tudi Chapman in Tunmer (1995, v Rider in Colmar, 2005) sta ugotovila, da z leti otrokove zaznave kompetentnosti in težavnosti branja postajajo vse bolj skladne z njihovimi dejanskimi dosežki.

5.1.2 ZAZNAVANJE TEŽAVNOSTI BRANJA

Gre za učenčevo zaznavanje branja kot lažje ali zahtevnejše učne aktivnosti (Juriševič, 2008).

Raziskava PIRLS 2006 kaže, da ima najvišji bralni dosežek skupina otrok, ki jim je branje lahko. Sledi jim skupina otrok, ki se s trditvijo, da je branje lahko, še kar strinjajo, nato pa skupina otrok, ki se s trditvijo ne strinjajo preveč. Otroci, ki se s trditvijo sploh ne strinjajo (branje zanje sploh ni lahko), imajo najnižji povprečni bralni dosežek (Pedagoški inštitut, PIRLS 2006: bralni dosežki, b. d.).

Chapman in Tunmer (1995) sta ugotovila, da je zaznavanje težavnosti pomembno povezano z bralnimi spretnostmi že v prvem letu šolanja.

5.1.3 ODNOS, OBČUTKI DO BRANJA

Odnos do branja je »relativno trajna naravnost posameznika do bralnega gradiva, do bralnih situacij in vsega, kar je povezano z branjem. Ta naravnost je lahko pozitivna ali negativna« (Pečjak, 1999, str. 50).

Pri odnosu do branja gre predvsem za posameznikova občutja ob branju (Chapman in Tunmer, 1995; McKenna, Kear, Ellsworth, 1995, v Baker in Wigfield, 1999). Poleg občutij pa naj bi odnos do branja določala še dva dejavnika: pripravljenost za branje in vrednostno prepričanje o branju (Mathewson, 1979, v Pečjak, 1999).

Odnos do branja, ki je po Chapmanu in Tunmerju (1995) sestavina samopodobe, je po S. Pečjak (2010) element notranje motivacije.

Obstaja precej raziskav, ki proučujejo odnos do branja, veliko raziskav pa proučuje bralni interes (Renninger, Hidi in Krapp, 1992, v Baker in Wigfield, 1999; Schiefel, 1996, v Baker in Wigfield, 1999). Interes je po mnenju nekaterih avtorjev odnos (stališče) z močno akcijsko dimenzijo, poleg tega pa interes vsebuje tudi pozitivno emocionalno naravnost (Pečjak, 1999). Interes kot psihično stanje vključuje usmerjeno pozornost, povečano miselno delovanje, vztrajanje in čustveno vključenost (Pečjak idr., 2006).

Pozitiven odnos do branja je običajno povezan z višjimi bralnimi dosežki (Rider in Colmar, 2005) in obratno – negativen odnos do branja je povezan z nižjimi bralnimi dosežki. Obstajajo tudi primeri raziskav, kjer odnos otrok do branja ni bil pozitivno povezan z bralnimi dosežki (Pumfrey, 1991, 1993, v Rider in Colmar, 2005).

Mullis idr. (2012) poročajo o močni pozitivni povezavi med odnosom do branja in bralnimi dosežki v mednarodni raziskavi bralne pismenosti četrtošolcev PIRLS.

Številni avtorji (nekateri omenjam v nadaljevanju) podobno kot Chapman in Tunmer (1995) ugotavljajo, da imajo učenci z leti vse slabši odnos do branja.

McKenna s sodelavci (1995, v Rider in Colmar, 2005) je proučeval odnos ameriških otrok do branja (od prvega do šestega razreda). Ugotovil je, da je odnos do branja (za zabavo in šolskega branja) z leti pri otrocih postajal vse bolj negativen.

Tudi V. Manevski (2007) je z raziskavo slovenskih osnovnošolcev ugotovila, da so le-ti opazno poslabšali svoj odnos do branja v obdobju petih let.

Pumfrey (1997, v Rider in Colmar, 2005) meni, da so vzrok temu različne dejavnosti v prostem času, ki se pojavijo pri starejših učencih. S. Pečjak s sodelavci (2006) pa meni, da interes za branje upade, ker se zahtevnost branja z leti šolanja stopnjuje – branje je povezano z učenjem, učenci pa se razlikujejo po učni uspešnosti in motivaciji za učenje. Upad interesa za branje pripisuje tudi manjšemu spodbujanju starejših učencev pri branju s strani učiteljev.

Angleška organizacija National Literacy Trust, ki se zavzema za dvig ravni pismenosti v Veliki Britaniji, je proučevala, kaj 9–14-letnim učencem pomeni biti bralec – kako si predstavljajo pojem bralca. Ugotovili so, da tretjina anketiranih učencev meni, da so bralci »staromodni«, četrtnina pa jih meni, da so bralci dolgočasni (Clark idr., 2008).

Precej udeležencev raziskave ima torej negativen odnos do pojma bralec, kar pa verjetno vpliva na njihove bralne navade.

5.2 RAZVOJ BRALNE SAMOPODOBE

Raziskovalci pogosto proučujejo bralno samopodobo v odnosu do učne uspešnosti (Chapman in Tunmer, 2000, v Juriševič, 2008; Juriševič, 1999a, v Juriševič, 2008; Pečjak idr., 2006, v Juriševič, 2008).

Rezultati teh raziskav kažejo, da učenci z dobro oblikovano bralno samopodobo dosegajo višje učne rezultate kot učenci s slabše oblikovano bralno samopodobo (Juriševič, 2008).

To lahko razumemo, če poznamo način razvoja bralne samopodobe, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

Bralna samopodoba je sestavina učne samopodobe, ki se v učnem razvoju posameznika razvije najprej – na začetku šolanja, ko se učenec uči brati. Bralna samopodoba se razvije na podlagi učenčevih izkušenj z branjem (doživljanje svojega bralnega razvoja, primerjanje z vrstniki) in na podlagi povratnih informacij, ki jih učenec o svojem branju dobiva iz okolja (Juriševič, 1999a, 1999b, v Juriševič, 2008).

Chapman je s sodelavci ugotovil, da se samoznave na področju branja razvijejo pred splošno učno samopodobo (2000, v Rider in Colmar, 2005). Vse sestavine bralne samopodobe naj bi se oblikovale neodvisno, zgodaj v učenčevem bralnem razvoju – v prvih dveh in pol letih šolanja (Chapman in Tunmer, 1995, 1997, 2000, 2002, v Juriševič, 2008, 2016). Večina otrok izkusi mnogo uspehov in težav pri učenju branja, zato z dosežki povezane samoznave potrebujejo nekaj let, da se stabilizirajo (Chapman in Tunmer, 2003).

Chapman in Tunmer (2000, v Hall, 2014) sta ugotovila, da se bralna samopodoba pri otrocih, ki imajo stalne, ekstremno pozitivne (najbolj uspešni bralci) ali ekstremno negativne (najmanj uspešni bralci) izkušnje z branjem, bralna samopodoba razvije prej kot pri povprečnih bralcih. Iz tega razloga je zelo pomembno, da opismenjevanje otrok poteka ob pravem času (ne prezgodaj).

M. Juriševič (1997) je že pri desetletnih slovenskih osnovnošolcih ugotovila stabilno bralno samopodobo.

M. Juriševič (1999b, v Juriševič, 2008) ugotavlja, da se bralna samopodoba v devetletnem osnovnem šolanju razvija po naslednjem modelu:

- Prvo triletnje: učenje in doživljanje lastne učne (bralne) uspešnosti vplivata na oblikovanje bralne samopodobe učencev.
- Drugo triletnje: oblikovana bralna samopodoba vpliva na razvoj ostalih učnih samopodob (na področju matematike, naravoslovja, družboslovja ...) in tudi na učenje (motiviranost za učenje, pristopi k učenju) ter s tem na doseganje učne uspešnosti.
- Tretje triletnje: oblikuje se učna samopodoba, ki določa učni razvoj učenca in je povezana z njegovo učno uspešnostjo.

Na podlagi teh ugotovitev lahko sklepamo, da je bralna samopodoba zelo pomembna za oblikovanje učenčeve učne samopodobe in za njegovo učno uspešnost.

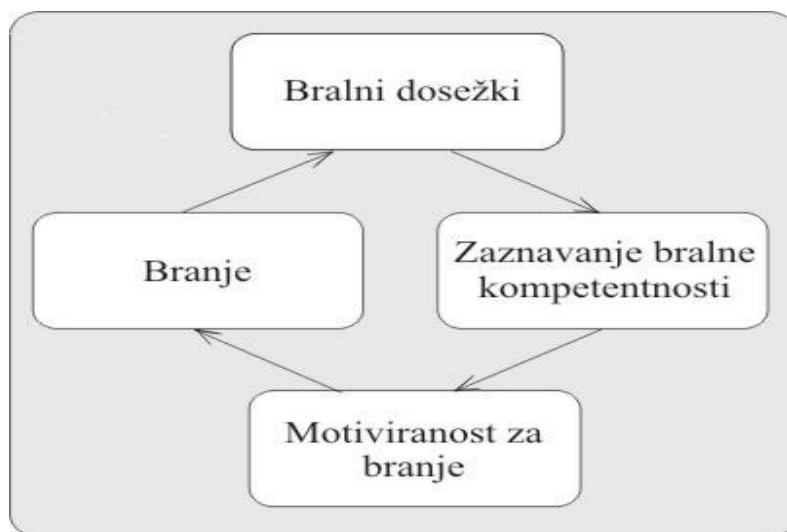
5.2.1 MATEJEV UČINEK

Chapman in Tunmer (1997) opozarjata, da so začetne izkušnje z branjem v šoli povezane z razvojem bralne samopodobe v prvih dveh in pol letih šolanja. V tem obdobju naj bi se pojavil tudi negativen Matejev učinek pri tistih učencih, ki izkusijo težave z začetnim učenjem branja.

V obdobju začetnega opismenjevanja, ko je bralna samopodoba v razvoju, je učenec skoraj brez lastnih učnih izkušenj, na katere bi se pri vrednotenju svojega dela lahko oprl. Učni kontekst učencu narekuje okvir pričakovanj, skozi katerega si razlaga svoje bralne dosežke (kaj je dobro, pravilno, sprejemljivo, kaj ne ...) in vpliva na učenčevo zaznavanje sebe kot bolj ali manj kompetentnega bralca (Clark idr., 2008, v Juriševič, 2016; Marsh in Craven, 1997, v Juriševič, 2016; O'Mara, Marsh, Craven in Debus, 2006, v Juriševič, 2016).

Za oblikovanje pozitivne bralne samopodobe v začetnem obdobju bralnega razvoja zato

učenci potrebujejo psihološko varno, sprejemajoče in učno spodbudno okolje ter jasne in konkretne povratne informacije o branju s strani učitelja (Juriševič, 2008).



Slika 3. Razvoj bralne samopodobe v procesu učenja branja (Vir: Juriševič, 2016, str. 104)

Bralno uspešni učenci po navadi napredujejo pri branju, bralno neuspešni učenci pa se zaradi slabih izkušenj izogibajo bralnim aktivnostim, postajajo čedalje manj uspešni bralci ter utrjujejo občutek lastne bralne nekompetentnosti. Nekateri učenci tako razvijajo čedalje boljše, drugi pa čedalje slabšo bralno samopodobo, kar se odraža na njihovi bralni uspešnosti. Ta fenomen Stanovich (1986, v Juriševič, 2016) imenuje Matejev učinek.

Z leti naj bi se razlike med dobrimi in slabimi bralci večale. Slabi učenci naj bi postajali vse slabši (zmanjšana motivacija, izogibanje branju, slabi rezultati). Zgodnje majhne razlike v bralnih dosežkih torej napovedujejo velike razlike v kasnejših letih. To lahko vodi v vedenjske motnje (Stanovich, 1986, v Manuel Soriano, Rodriguez in Emilia Soriano, 2013).

Slabi bralci se začnejo zavedati, da so slabši od vrstnikov, pojavijo se občutki manjvrednosti, sovražnosti, slaba bralna samopodoba, depresija, občutek zavrnitve s strani vrstnikov, nižji socialni status (Soriano idr., 2013).

Soriano, C. Rodriguez in E. Soriano (2013) so proučevali bralno samopodobo otrok z disleksijo. Ugotovili so, da je samopodoba teh otrok precej nižja od vrstnikov v vseh treh komponentah (zaznavanje kompetentnosti, težavnosti, odnos do branja). Dislektiki se zaznavajo kot manj sposobni bralci, branje se jim zdi težko, zaradi ponavljajočih se neuspehov imajo negativen, odklonilen odnos do branja. Ti učenci niso motivirani za sodelovanje v bralnih aktivnostih, branju se upirajo.

Nekatere študije poročajo, da so slabi bralci velikokrat agresivni, uničevalni, neskrbni, depresivni, anksiozni. Starejši učenci, ki so slabi bralci, naj bi bili celo bolj nagnjeni k samomoru (Morgan idr., 2012). Lyon (1998, v Chapman in Tunmer, 2003) je ugotovil, da 10–20 % otrok, ki imajo težave z branjem, ne dokonča srednje šole in da ima polovica najstnikov in mladih odraslih s kazensko evidenco oziroma zgodovino zlorabe prepovedanih drog težave z branjem.

Zgodnje težave z branjem torej ne vplivajo le na kasnejše dosežke v šoli, ampak lahko vodijo v splošno socialno-emocionalno neprilagojenost (Lyon, 1998, v Chapman in Tunmer, 2003; Morgan idr., 2012).

5.2.2 VPLIV UČITELJEVE POVRATNE INFORMACIJE NA RAZVOJ BRALNE SAMOPODOBE UČENCEV

Omenila sem že, da na razvoj bralne samopodobe poleg učenčevih izkušenj z branjem pomembno vplivajo povratne informacije, ki jih učenec o svojem branju prejema iz okolja.

Hattie (2008, v Juriševič, 2016, str. 102) povratne informacije definira kot podatke, »ki jih nekdo ali nekaj (npr. učitelj, vrstnik, knjiga, starši ali posameznikova lastna izkušnja) posreduje o vidikih posameznikovega delovanja ali razumevanja«.

Zelo pomembno je, da učenci pri učenju branja prejemajo dovolj spodbud (pohval) in vsebinsko ustreznih povratnih informacij, ki krepijo njihovo samopodobo. Učenec si glede na odzive okolja v zvezi z napakami pri branju, ki so neizogiben del učenja branja (Pečjak, 1999, v Juriševič, 2016), ustvari neke zaznave oziroma razlage teh napak, ki pa vplivajo na bralno samopodobo. Če učenec napake med branjem sprejema kot sestavni del učenja in je ustrezno spodbujen k odpravljanju teh napak, bo pri učenju najverjetneje vztrajal, izboljševal branje in krepil samopodobo. V nasprotnem primeru se bo začel branju iz strahu pred neuspehi izogibati, razvil bo različne obrambne mehanizme in izogibalno vedenje – z namenom, da bi pred drugimi ohranil videz zmožnega bralca (Juriševič, 2016).

Obstajajo številne strategije, s pomočjo katerih otroci skušajo vzdrževati lastno pozitivno samopodobo – otroci s pozitivno samopodobo le-to še krepijo, otroci z negativno samopodobo pa se izognejo novim neuspehom (Juriševič, 1999):

- Sebi ustrezajoči učinek – self-serving effect (Marsh, 1986, v Juriševič, 1999)
Ta fenomen je opisan v poglavju o vzročnih atribucijah in učni samopodobi (4.3).
- Strategije izogibanja
Gre za strategijo izogibanja sodelovanju, s katero se učenci skušajo izogniti učnemu neuspehu: ustvarjanje videza prezaposlenosti (pisanje), izogibanje očesnemu stiku z učiteljico, izostajanje od pouka ...
- Strategije samooviranja
Otroci si ustvarijo ovire (dejanske ali umišljene), na podlagi katerih lahko opravičijo morebitni neuspeh: odlaganje neizogibne naloge (»Če bi imel več časa, bi delo boljše opravil.«), postavljanje previsokih ciljev, zanikanje pomembnosti določenega dela, izkazovanje prestrašenosti (»Bolje, da sem videti prestrašen kot nesposoben.«).
- Omalovaževanje
Otrok razvrednoti njemu namenjeno pohvalo ali grajo s strani pomembnih drugih (»To učiteljica vsem reče.«).
- Socialne primerjave
Učenec se primerja s sošolcem, ki je še manj uspešen kot on sam. To strategijo opisuje model I/E, ki ga opisujem kasneje.
- Zagotavljanje uspeha
Učenec si delo organizira na način, ki zagotovo prinese uspeh: velika prizadevnost ali postavljanje ciljev na podlagi nižjih aspiracij (z lahkoto jih dosežejo).

V nadaljevanju bom predstavila povratne informacije, ki so po mnenju raziskovalcev tega področja najbolj učinkovite in ustrezne za dobre učne dosežke. Menim, da bi izsledke raziskav v zvezi z učinkovitimi povratnimi informacijami lahko prenesli tudi na področje branja in razvoja bralne samopodobe.

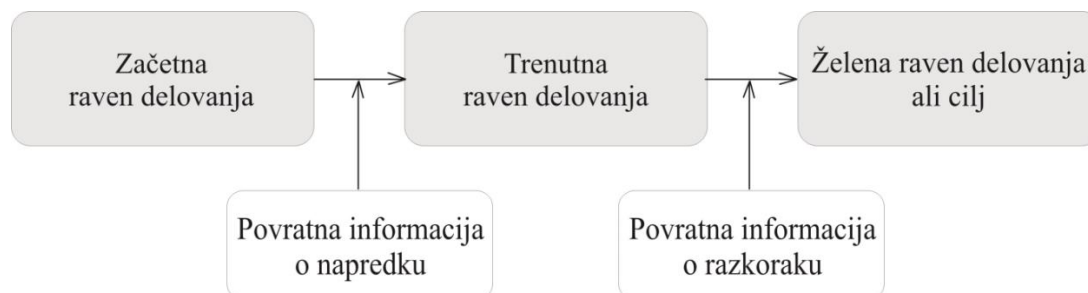
Dobra povratna informacija vpliva hkrati na kognitivne vidike učenja (učencu pojasni, kako mu gre učenje in kaj še mora narediti ali izboljšati) in na motivacijske vidike učenja (učenec

pridobi občutek nadzora nad lastnim učenjem, to pa vpliva na njegovo samozavedanje, samozaupanje in na navdušenje za učenje) (Brookhart, 2008, v Juriševič, 2016).

Hattie (1999, v Juriševič, 2016) je ugotovil, da so za učno uspešnost najvplivnejše tiste povratne informacije, ki so usmerjene na učne naloge in na načine, kako izboljšati učenje. Kot najmanj vplivne so se izkazale pohvale, nagrade in kazni, saj so učenci zaradi njih čedalje manj vključeni v učenje. Pri njih se namreč zniža odgovornost za uravnavanje lastnega učenja (Deci, Koestner in Ryan, 2001, v Juriševič, 2016). Tudi Kluger in Denisi (1996, v Juriševič, 2016) sta potrdila, da učinkovitost povratne informacije upade, če se le-ta bolj usmerja na osebo in manj na nalogo. Moč povratne informacije naj bi bila najvišja takrat, ko je namenjena uspešnosti pri določeni učni nalogi; najmanj učinkovite pa naj bi bile pohvale, ki so le v manjši meri povezane s sporočili glede učenja.

Hattie in Timperley (2007, v Juriševič, 2016) sta poudarila, da je učinkovita tista povratna informacija, ki odgovori na tri ključna učenčeva vprašanja: kam grem (kakšni so moji cilji); kako grem (kako napredujem proti cilju); kam naprej (kaj moram narediti, da bom napredoval). Avtorja sta ugotovila, da je najmanj učinkovita povratna informacija, ki je vezana na osebnost prejemnika te informacije (primer: »Pametno dekle.«)

L. Voerman in sodelavci (2012, v Juriševič, 2016) predpostavljajo, da je smiselno uporabljati dve vrsti povratnih informacij – povratno informacijo o razkoraku (deluje na ravni razkoraka med trenutnim delovanjem in želenim ciljem; tu je pozornost usmerjena na tisto, česar se učenci še niso naučili) in povratno informacijo o napredku (primerjava začetne ravni delovanja s trenutno; po navadi je v obliki pozitivne povratne informacije) (glej sliko 4).



Slika 4. Povratna informacija o napredku in povratna informacija o razkoraku (Vir: Voerman idr., 2012, v Juriševič, 2016, str. 109)

Shunk, Meece in Pintrich (2013, v Juriševič, 2016) so velik pomen pripisali povratni informaciji, ki ima funkcijo pripisovanja (atribucijska povratna informacija). Uporabna je lahko za spodbujanje napredovanja učencev ter za zmanjšanje razkoraka med trenutnim stanjem in postavljenimi učnimi cilji. S to vrsto povratne informacije si učenci pomagajo pojasniti razlog njihove uspešnosti oziroma neuspešnosti na določeni stopnji učenja. Za učenje naj bi bile motivirajoče tiste povratne informacije, ki učno uspešnost pripisujejo spremenljivim notranjim razlogom (trudu, prizadevanju). Pripisovanje učne neuspešnosti nižjim učnim sposobnostim je po mnenju omenjenih avtorjev za nadaljnje učenje demotivirajoče (npr. »Nisi rešil, ker ne razumeš.«).

B. Marentič Požarnik (2000) meni, da je po enajstem letu priporočljivo k pripisovanju uspeha vključiti tudi dobre učne strategije, na katere je treba učence navajati.

Tudi Chapman in Tunmer (2003) pripisujeta velik pomen atribucijskim povratnim informacijam. Menita, da negativen odnos učencev do branja ali učenja ni glavni vzročni dejavnik za slabe dosežke, zato le učiteljeve pohvale učencev, z namenom, da bi spremenili

odnos učencev do branja ali učenja, niso dovolj. Problematično naj bi bilo negativno mnenje učencev o njih samih kot učencih, prepričanje, da nimajo zadostnih kompetenc, občutki priučene nemoči ... Za rešitev tovrstnih težav so potrebni pristopi za spreminjanje atribucij.

Craven, Marsh in Debus (1991, v Chapman in Tunmer, 2003) so pripravili nekaj smernic v zvezi z atribucijskimi povratnimi informacijami učiteljev. Ob uspehu učenca naj bi učitelji omenili: 1) pravilno uporabo strategij za reševanje naloge; 2) trud in vztrajnost, ki sta bila potrebna za rešitev naloge; 3) da je učenec dovolj sposoben za spoprijemanje s takimi nalogami. Take povratne informacije pomagajo učencu razviti atribucije, ki poudarjajo povezavo med vlogo specifičnih strategij in trdom pri njihovi uporabi ter uspešnim rezultatom.

Pri neuspehih ali težavah pa naj bi se učitelji osredotočili na: 1) nezadostno ali nepravilno uporabo določene strategije; 2) premalo truda ali vztrajnosti in 3) opominjanje učenca, da ima dovolj sposobnosti za reševanje naloge. Take povratne informacije učencu pomagajo razviti prepričanja, da neuspehi niso povezani s pomanjkanjem sposobnosti, kar je dojeno kot trajen, nespremenljiv dejavnik, ampak z uporabo strategije in trdom, kar učenec lažje kontrolira (Craven idr., 1991, v Chapman in Tunmer, 2003).

C. S. Dweck (2006, v Juriševič, 2016) je opozorila na pomen ustrezne miselne naravnosti v zvezi z učnimi sposobnostmi. Loči dve vrsti miselnih naravnosti: statično (nespremenljivo razumevanje narave učnih sposobnosti; učenci verjamejo, da so bralne zmožnosti dane, nespremenljive in nepovezane z ucnim delom) in dinamično (učenci verjamejo, da je z učenjem bralne zmožnosti mogoče razvijati, izboljševati). Učenci z dinamičnim pojmovanjem učnih sposobnosti vztrajajo ob ovirah, v branje vlagajo napor, čas, dobronamerno sprejemajo kritike, dobro napredujejo in razvijajo čedalje večjo bralno kompetentnost. Nespremenljivo pojmovanje učnih sposobnosti pa ni ugodno za razvoj branja in bralne samopodobe, saj se tako miselno naravnani učenci bojijo neuspehov, zato razvijejo različne obrambne mehanizme in izogibalno vedenje. Pomembno je torej, da učitelji ne izpostavljajo pretirano zgolj učenčevih sposobnosti ali dosežkov, ki niso razumljeni kot rezultat dela, ampak danih sposobnosti, saj učenci na ta način pričnejo učne sposobnosti pojmovati kot nespremenljive.

C. S. Dweck (2006, 2007, v Juriševič, 2016) je poudarila pomen tega, da učenci razumejo, da je za bralne dosežke potrebnega veliko branja in truda, da sposobnosti same po sebi za uspeh ne zadostujejo. K takim ugotovitvam učencev lahko v veliki meri prispevajo učitelji z ustreznimi povratnimi informacijami.

5.2.3 SOCIALNE PRIMERJAVE Z REFERENČNO SKUPINO IN NJIHOV VPLIV NA BRALNO SAMOPODOBO

Predstavila bom teoretična modela Marsha (1990a, 1993b, v Juriševič, 1999), ki pojasnjujeta, kako učenci ocenjujejo učne (bralne) dosežke na podlagi primerjav z vrstniki. Omenjam tudi raziskavo L. Hall (2014), ki se nanaša na primerjavo z vrstniki na področju branja.

Učinek velike ribe v majhnem ribniku (BFLPE - Big Fish Little Pond Effect)

Učenci svoje šolske dosežke primerjajo z dosežki sošolcev, te primerjave med drugim prispevajo k oblikovanju učne samopodobe.

Do učinka BFLPE pride takrat, ko enako sposobni otroci oblikujejo manj pozitivno učno samopodobo, ko lastne dosežke primerjajo z dosežki bolj sposobnih vrstnikov. Ko pa se ti učenci primerjajo z manj sposobnimi vrstniki, razvijejo bolj pozitivno samopodobo (Marsh, 1987, v Juriševič, 1999; Marsh in Parker, 1984, v Juriševič, 1999).

Na podlagi raziskav s tega področja (Brookover, 1989, v Juriševič, 1999; Reuman, 1989, v

Juriševič, 1999) sklepamo, da manj sposobni učenci z vključitvijo v razrede manj sposobnih učencev pridobijo na področju razvoja šolske samopodobe; bolj sposobni učenci pa z vključitvijo v razrede z bolj sposobnimi vrstniki oblikujejo manj pozitivno učno samopodobo. Tudi Macmillian, B. K. Keogh in Jones (1986, v Juriševič, 1999) navajajo, da imajo manj sposobni otroci bolj pozitivno samopodobo v homogeno oblikovanih oddelkih kot pa v heterogenih.

L. Hall (2014) je proučevala bralno samopodobo in bralne sposobnosti učencev v šolah z različnim socialno-ekonomskim statusom. Ugotovila je, da kljub razlikam v jezikovnih sposobnostih in pismenosti (v prid učencem iz šol z višjim socialno-ekonomskim statusom), ni bilo pomembnih razlik v samopodobi med skupinami z različnim socialno-ekonomskim statusom. Na bralno samopodobo so torej bolj vplivali vrstniki znotraj skupine kot socialno-ekonomski status šole. Socialno-ekonomski status je vplival na bralne dosežke skupine, ne pa na samopodobo znotraj skupine (kjer so bili vsi z nizkim ali z visokim socialno-ekonomskim statusom).

Marsh (Juriševič, 1999) meni, da učinek BFLPE lahko omilimo z natančnimi povratnimi informacijami o dosežkih in s sodelovalnim učenjem.

Notranji/zunanji referenčni okvir (I/E – Internal/External Frame of Reference Model)

Model predpostavlja, da se matematična in verbalna (bralna) samopodoba sooblikujeta na podlagi dveh vrst primerjav:

- zunanje primerjave: otroci samozaznave lastnih zmožnosti pri matematiki in branju primerjajo z zaznavami zmožnosti vrstnikov;
- notranje primerjave: učenci samozaznave lastnih zmožnosti na področju matematike primerjajo s samozaznavami lastnih zmožnosti na področju branja.

Model pojasnjuje, zakaj imajo učenci z nizkimi dosežki na nekem področju lahko kljub temu dokaj pozitivno samopodobo na tem področju. Npr. otrok na področju matematike in branja zaznava nižje zmožnosti, vendar meni, da je pri branju boljši kot pri drugih predmetih, zato kljub svojim nižjim bralnim spretnostim razvije relativno visoko pozitivno samopodobo na področju branja.

5.3 SPOL IN BRALNA SAMOPODOBA

Veliko raziskav (Marsh, 1989, v Juriševič, 1999; Marsh, Smith idr., 1985, v Rider in Colmar, 2005; Marsh idr., 1991, v Rider in Colmar, 2005; McKenna idr., 1995, v Rider in Colmar, 2005; Pedagoški inštitut, PIRLS 2001: slovensko poročilo, b. d.) potrjuje, da imajo fantje slabši odnos do branja in nižjo bralno samopodobo kot dekleta.

Retelsdorf idr. (2015) navajajo avtorje raziskav (Durik, Vida in Eccles, 2006; Eccles, Ireson in Hallam, 2009; Wigfield, Harold in Blumenfeld, 1993, 1997), ki so ugotovili, da deklice poročajo o višjem zaupanju v lastne bralne sposobnosti kot dečki.

J. Eccles (1993, v Rider in Colmar, 2005) je ugotovila, da imajo 7–10-letne deklice višje samozaznave kompetentnosti branja in višje vrednotijo bralne aktivnosti kot fantje.

Izsledki nekaterih longitudinalnih raziskav kažejo, da se razlike med dečki in deklicami v bralni samopodobi z leti povečujejo (Archambault, Eccles in Vida, 2010, v Retelsdorf idr., 2015; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles in Wigfield, 2002, v Retelsdorf idr., 2015).

S. Pečjak in N. Bucik (2004, v Pečjak idr., 2010) sta z raziskavo slovenskih osnovnošolcev ugotovili pomembne razlike v bralni kompetentnosti v korist deklet v 7. razredu, v 3. razredu pa te razlike še niso bile pomembne.

Do podobnih rezultatov sta prišli A. Bitežnik (2004, v Pečjak idr., 2010) in H. Košir (2008, v Pečjak idr., 2010). Ugotovili sta, da se v 4. razredu dečki počutijo približno enako kompetentni za branje kot deklice.

Raziskave bralne samopodobe v povezavi s spolom niso prišle do enakih zaključkov – vse namreč ne kažejo razlik med dečki in deklicami v bralni samopodobi (Anderman idr., 2001, v Retelsdorf idr., 2015; Evans, Copping, Rowley in Kurz-Costes, 2011, v Retelsdorf idr., 2015; Skaalvik in Skaalvik, 2004, v Retelsdorf idr., 2015).

N. Rider in S. Colmar (2005) z raziskavo o povezanosti bralne samopodobe in bralnih dosežkov avstralskih otrok v 4. letu šolanja nista potrdili pričakovanih razlik med dečki in deklicami v bralni samopodobi, prav tako se deklice niso izkazale kot boljše bralke v primerjavi z dečki.

S. Pečjak idr. (2010) menijo, da je zavedanje razlik med spoloma glede na dejavnike bralne uspešnosti učenca pomembno zlasti za učitelje – za strukturiranje takšnega učnega okolja, ki je stimulatívno tako za fante kot za dekleta.

5.4 BRALNA SAMOPODOBA IN BRALNI DOSEŽKI

Bralna samopodoba ima pomembno vlogo v bralnem razvoju in je povezana z bralno uspešnostjo posameznikov (Juriševič, 2016).

Veliko raziskovalcev motivacije meni, da posameznikove zaznave kompetence in prepričanja o samoučinkovitosti igrajo pomembno vlogo pri odločanju o tem, katere aktivnosti bo posameznik počel, kako dolgo, koliko truda bo vložil v te aktivnosti, kar pa vpliva na rezultat, dosežek (Bandura, 1997, v Baker in Wigfield, 1999; Eccles, Wigfield in Schiefele, 1998, v Baker in Wigfield, 1999). Bralna samopodoba vpliva tudi na izbor ustrezne težavnosti besedil in na prevladujočo vrsto bralnih strategij (Juriševič, 2016). Chapman in Tunmer (2003) v zvezi s tem govorita o adaptivni motivaciji, posledici pozitivnega sistema jaza, ki pomeni, da posameznik ob oviri in težavah še vedno vztraja, ne obupa. Dejavniki sistema jaza (samopodoba, samoučinkovitost, atribucije) so povezani z uporabo strategij. Učinkovita uporaba strategij in prepričanje, da bo neka strategija v pomoč pri reševanju naloge, sestavljajo jedro adaptivne motivacije.

Bralna samopodoba je pomemben dejavnik pri napovedovanju bralnih dosežkov, saj se predvideva, da boljša percepcija posameznikovih kompetenc vodi do več branja, medtem ko se predvideva, da posamezniki z nižjo bralno samopodobo manj pogosto vadijo branje (Morgan in Fuchs, 2007, v Retelsdorf idr., 2014; Stanovich, 1986, v Retelsdorf idr., 2014; Wigfield in Guthrie, 1997, v Retelsdorf idr., 2014). Te razlike v stopnji izpostavljenosti tekstem naj bi vodile do boljših bralnih spretnosti (tehničnih bralnih spretnosti) in bralnega razumevanja (Becker, McElvany in Kortenbruck, 2010, v Retelsdorf idr., 2014; Mol in Bus, 2011, v Retelsdorf idr., 2014).

Morgan in Fusch (2007, v Retelsdorf idr., 2011) ugotavljata, da zgodnji neuspehi v branju motivirajo slabe bralce, da berejo le, ko morajo, kar vodi v razvoj oziroma utrjevanje slabih bralnih spretnosti.

Obstajajo različne raziskave, ki dokazujejo, da so bralna samopodoba in bralni dosežki povezani (Antilla, 2013, v Juriševič, 2016; Aunola idr., 2002; Chapman in Tunmer, 1995,

1997, v Retelsdorf idr., 2014; Chapman, Tunmer in Prochnow, 2000, v Retelsdorf idr., 2014; Morgan idr., 2012; Pečjak idr., 2006; Retelsdorf idr., 2014; Rider in Colmar, 2005; Schiefele, Schaffner, Moller in Wigfield, 2012, v Juriševič, 2016).

Mullis idr. (2012) poročajo, da so se učenci z višjimi zaznavami samoučinkovitosti in samopodobe na področju branja v mednarodni raziskavi bralne pismenosti četrtošolcev – PIRLS, izkazali za boljše bralce.

Raziskave kažejo, da je bralna samopodoba povezana z različnimi aspekti bralnih sposobnosti: z branjem besed, črkovanjem, pri starejših otrocih tudi z bralnim razumevanjem (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed in Tucker, 2006, v Kaspersky in Katzir, 2016; Katzir, Leseaux in Kim, 2009, v Kaspersky in Katzir, 2016).

T. Katzir in Kaspersky (2016) sta proučevala začetne bralce (6 in 7-letnike) in ugotovila, da imajo »hitri« bralci višjo bralno samopodobo kot »počasni« bralci. To je skladno s teorijo socialne identitete, ki pravi, da se posameznikova samopodoba oblikuje v primerjavi z drugimi ljudmi – vrstniki (Walsh in Gordon, 2008, v Kaspersky in Katzir, 2016).

Pri začetnih bralcih je namreč hitrost glasnega branja tista, na podlagi katere se učenci primerjajo z vrstniki.

Omenjena avtorja sta ugotovila, da sta pri začetnih bralcih hitro prepoznavanje in poimenovanje črk (RAN – rapid automatized naming) ter hitrost branja pomembna napovedovalca bralne samopodobe. Slabša bralna samopodoba naj bi bila povezana s slabšim fonološkim zavedanjem in poimenovanjem črk (Katzir in Kaspersky, 2016).

Tudi K. Aunola s sodelavci (2002) je raziskovala razvoj bralnih spretnosti in bralne samopodobe v 1. razredu osnovne šole (6 in 7-letniki).

Bralna samopodoba je bila prve mesece v šoli bolj pozitivna, vendar nestabilna, kasneje je postala stabilna. Ob koncu šolskega leta so se razlike v bralni samopodobi med učenci povečale. Prvi meseci v šoli so torej kritični za razvoj bralne samopodobe.

Aunola je s sodelavci ugotovila, da so bralne spretnosti in bralna samopodoba med seboj povezani – učenci z boljšimi bralnimi spretnostmi so kasneje imeli boljšo bralno samopodobo, učenci s slabšimi bralnimi spretnostmi pa slabšo bralno samopodobo.

Chapman in Tunmer (2000, v Rider in Colmar, 2005) sta prav tako proučevala povezavo med bralno samopodobo in bralnimi dosežki v začetku šolanja. Ugotovila sta, da se razlike v bralni samopodobi med kompetentnimi in manj kompetentnimi bralci pojavijo že v prvih dveh mesecih šolanja. Ob koncu drugega leta šolanja pa naj bi imeli slabši bralci statistično pomembno nižjo bralno samopodobo kot dobri bralci.

Tudi M. Juriševič (1999, v Juriševič, 2008) je ugotovila, da v prvem obdobju šolanja doživljanje lastne učne uspešnosti vpliva na oblikovanje bralne samopodobe.

Glede na rezultate tovrstnih raziskav lahko sklepamo, da je bralna samopodoba v začetku šolanja posledica kvalitete branja, ne vzrok. V prvih treh letih šolanja je samopodoba posledica dosežkov (Retelsdorf idr., 2014).

Do obojestranske povezanosti med bralno samopodobo in bralno pismenostjo naj bi prišlo v srednjem obdobju osnovne šole (Helmke in Van Aken, 1995, v Chapman in Tunmer, 2003; Juriševič, 1999; Retelsdorf idr., 2014;). V tem obdobju naj bi postale povezave med bralno samopodobo in bralnimi dosežki močnejše (Retelsdorf idr., 2014).

Retelsdorf s sodelavci (2014) je v longitudinalni raziskavi (pet let) preverjal, ali obstaja vzajemna povezava med bralno samopodobo in bralnimi dosežki učencev na nemških srednjih šolah (primerljivo z našo predmetno stopnjo). Uporabil je test bralnega razumevanja (meril je sposobnost splošnega razumevanja, iskanja informacij v besedilu) in vprašalnik samopodobe. Izkazalo se je, da je bil bralni dosežek statistično pomemben napovedovalec bralne samopodobe, zaznali pa so tudi pozitiven učinek bralne samopodobe na bralne dosežke. Raziskava torej podpira trditev, da vzajemna povezava med bralnimi dosežki in bralno samopodobo na začetku srednje šole (pri nas na predmetni stopnji) obstaja.

N. Rider in S. Colmar (2005) sta proučevali bralno samopodobo in bralne dosežke avstralskih otrok v 4. letu njihovega šolanja. Ugotovili sta močno pozitivno povezavo med bralnimi dosežki in bralno samopodobo. Pozitivna povezava je prevladovala med vsemi vidiki bralnega dosežka (natančnost branja, bralno razumevanje, hitrost branja) in vsemi sestavinami bralne samopodobe po Chapmanu in Tunmerju (zaznavanje kompetentnosti, težavnosti in odnos do branja). Raziskovalki sta ugotovili, da je med vsemi vidiki bralnega dosežka hitrost branja najbolj vplivala na stopnjo bralne samopodobe.

5.5 UKREPI ZA IZBOLJŠANJE BRALNE SAMOPODOBE IN BRALNIH DOSEŽKOV

Visoka stabilnost bralne samopodobe v srednji šoli (pri nas je to predmetna stopnja) poudarja pomen zgodnjih intervencij pri bralnih spretnostih in bralni samopodobi. Oba elementa je težko izboljšati pri starejših otrocih. Razvojna faza, ko so otroci najbolj občutljivi za spodbujanje bralnih spretnosti in motivacije, se konča v osnovni šoli (naša razredna stopnja) (Retelsdorf idr., 2014). Lyon (1998, v Chapman in Tunmer, 2003) meni, da morajo otroci z bralnimi težavami ustrezno pomoč dobiti pred devetim letom starosti, sicer ima 75 % teh otrok težave z učenjem branja do konca osnovne šole. Podobno tudi Spear-Swerling in Sternberg (1994, v Chapman in Tunmer, 2003) trdita, da se otroci težko vrnejo na pot učinkovitega branja, ko so enkrat ujeti v »močvirje« negativnih pričakovanj, nizke motivacije in omejene prakse.

Kljub temu da so za oblikovanje bralne samopodobe ključna prva leta izobraževanja, obstajajo spodbudni novi pristopi k izboljšanju branja tudi v adolescenci (Guthrie, 2008; v Retelsdorf idr., 2014).

Raziskovalci imajo v zvezi z izboljšanjem samopodobe in/ali bralnih spretnosti različna mnenja, ki so odvisna od zagovarjanja enega od sledečih modelov:

- Hipoteza o samoizboljšanju, ki jo Marsh (1990c, v Kobal, 2000) imenuje model za spodbujanje razvoja sebstva (self-enhancement model), pravi, da je bralna samopodoba vzročno dominantna nad bralnimi dosežki. Če to drži, lahko učitelji upravičijo vlaganje več časa in npora v izboljšanje bralne samopodobe učencev kot v spodbujanje njihovih bralnih spretnosti (Möller, Pohlmann, Köller, in Marsh, 2009, v Retelsdorf idr., 2014; Möller in Pohlmann, 2010, v Retelsdorf idr., 2014).
- Model razvijanja spretnosti pa pravi, da je akademska samopodoba posledica dosežkov, kar lahko razložimo z družbenimi primerjavami (Möller, Pohlmann, Köller, in Marsh, 2009, v Retelsdorf idr., 2014; Möller in Pohlmann, 2010, v Retelsdorf idr., 2014).

Učenci z dobrimi rezultati imajo priložnost za družbeno primerjavo s slabšimi sošolci in torej razvijejo boljše mnenje o svojih sposobnostih na posameznem področju. Pri učencih s slabimi rezultati je ravno obratno: ti imajo večinoma samo priložnosti za

primerjavo z boljšimi sošolci in zato razvijejo slabo mnenje o svojih sposobnostih. Če vzročno razmerje poteka od bralnih dosežkov k bralni samopodobi, bi se morali učitelji osredotočiti na izboljšanje bralnih spretnosti (Marsh in Craven, 2006, v Retelsdorf, 2014; Marsh in Martin, 2011, v Retelsdorf, 2014).

- Poleg omenjenih dveh modelov pa obstaja še model vzajemnega učinkovanja, ki kaže na to, da so bralni dosežki in bralna samopodoba povezani in se medsebojno utrjujejo. V skladu s to idejo lahko sklepamo, da izboljšave bralne samopodobe niso trajnostne, če učitelji izboljšujejo samo samopodobo, ne pa tudi dosežkov. Poučevanje branja in bralni programi bi morali stremeti k integraciji izboljšanja bralnih spretnosti z izboljšanjem bralne samopodobe (Chapman in Tunmer, 2003; Retelsdorf idr., 2014). Bandura (1993, v Chapman in Tunmer, 2003) je zapisal, da kompetence za učenje ne temeljijo le na spretnostih, ampak tudi na prepričanjih o samoučinkovitosti, ki omogoča učinkovito uporabo spretnosti. Tudi Rider in Colmar (2005) na podlagi svojih ugotovitev poudarjata pomen krepitev bralne samopodobe v povezavi s spodbujanjem bralnih spretnosti v programih za izboljšanje branja.

Model vzajemnega učinkovanja je v zadnjem času zelo uveljavljen in na njem temeljijo različni programi izboljšanja bralne samopodobe in bralnih dosežkov, ki jih omenjam v nadaljevanju.

Chapman in Tunmer (2003) menita, da je najboljši pristop spreminjanje atribucij v kombinaciji s strategijami za izboljšanje spretnosti, saj naj bi bilo pri neuspešnih učencih najbolj problematično negativno mnenje o sebi kot učencu, prepričanje o nezadostnih kompetencah in občutki priučene nemoči (Butkowsky in Willows, 1980, v Chapman in Tunmer, 2003; Chapman, 1988b, v Chapman in Tunmer, 2003; Chapman in Boersma, 1980, v Chapman in Tunmer, 2003; Licht in Kistner, 1986, v Chapman in Tunmer, 2003; Pressley, 1998, v Chapman in Tunmer, 2003).

Podobno tudi S. Hornery, M. Seaton, D. Tracey, R. G. Craven in Yeung (2014), ki so zagovorniki programa R4L – Reading for life, poudarjajo pomen atribucijske preusmeritve (atribucijske povratne informacije). Osnovali so 15-tedenski program, kjer mlajši avstralski učenci »gradijo« pozitivno bralno samopodobo in razvijajo dobre bralne spretnosti (dvojni pristop). Gre za strategijo, ki poleg učenja bralnih spretnosti spodbuja otroke, da pripišejo uspeh svojemu naporu, trudu, sposobnostim ali izbiri najbolj ustrezne strategije. To je namreč pomembno za nadaljnje učno vedenje. V program so vključeni tudi učitelji in starši. V ta namen mentor in učenec uporabljata »komunikacijsko knjigo«, kamor zapisujeta domače vaje, napotke za delo ... Knjiga služi tudi kot povratna informacija učiteljem in staršem.

Program je sestavljen iz šestih stopenj: 1) vzpostavljanje primernega odnosa med mentorjem in učencem; 2) ogrevanje – branje besed, ki se v angleškem jeziku pogosto pojavljajo (sight words); 3) vaje fonološkega zavedanja; 4) glavni dogodek – branje; 5) transfer in posploševanje (učenci uvidijo smisel aktivnosti in novo usvojenega znanja, uvidijo, da so ta znanja uporabna tudi v drugih situacijah, npr. v razredu in drugod v življenju); 6) bralna samopodoba (v komunikacijsko knjigo zapišejo uspehe, napredek, učenci so pohvaljeni s strani mentorjev, uspeh pripišejo trudu, sposobnostim, ustreznim strategijam).

Učitelji v programu uporabljajo dve vrsti povratnih informacij:

1) povratne informacije, ki se nanašajo na branje učencev, njihov namen pa je ponotranjenje določenega vedenja z namenom ponovne uporabe tega vedenja v prihodnosti. Ta povratna informacija je sestavljena iz petih elementov: pridobitev otrokove pozornosti; javna pohvala specifičnega vedenja; posploševanje tega vedenja v situacije, ki presegajo trenutno situacijo;

vzpodbujanje učenca, da to vedenje ponotranji; modeliranje ponotranjenja za otroka (Craven idr., 1991, v Hornery idr., 2014). Primer učiteljevih izjav, ki se nanašajo na to vrsto povratne informacije: »To zgodbo si dobro prebral. Dobro bereš. Verjetno se zaradi tega dobro počutiš. Jaz se dobro počutim.«

2) atribucijske povratne informacije spodbujajo otroke, da pripišejo vzroke za uspeh svojemu naporu, trudu, sposobnostim ali izbiri najbolj ustrezne strategije. Atribucijske povratne informacije vsebujejo tri elemente: pridobitev otrokove pozornosti; javna pohvala določenega vedenja; pripisovanje uspeha trudu, sposobnostim, uporabi ustrezne bralne strategije (Craven idr., 1991, v Hornery idr., 2014; Robertson, 2000, v Hornery idr., 2014). Atribucijske intervencije vzpodbujajo otroke, da stabilizirajo svojo zaznavo sposobnosti, da dojamejo, da njihov napor in težavnost naloge vplivata na dosežek (Brophy in Good, 1986, v Hornery idr., 2014). Primer atribucijske povratne informacije: »Zadnje čase zelo dobro bereš, ker uporabljaš dobre strategije in si vztrajen.«

Eden od programov, ki združuje strategije za izboljšanje bralnih spretnosti in bralne motivacije je CORI – Concept-Oriented Reading Instruction (Guthrie idr., 2004, v Retelsdorf idr., 2014). Program CORI poudarja pomen bralne motivacije in jo učinkovito izboljšuje hkrati z izboljševanjem bralnih spretnosti (Guthrie idr., 2007, v Retelsdorf idr., 2014). Definicija bralne motivacije po Gurthiu (Retelsdorf idr., 2014) vključuje tudi dimenzije, ki so povezane s samopodobo – zaznavanjem bralne kompetentnosti, zato lahko zaključimo, da so metode programov, kot je CORI, primerne tudi za spodbujanje samopodobe hkrati z bralnimi spretnostmi.

M. Flores in Duran (2015) navajata številne raziskave medvrstniškega učenja (peer tutoring), ki so pozitivno vplivale na številne vidike branja: razumevanje, fluentnost, motivacija, odnos do branja ... Omenjena avtorja sta tudi sama z raziskavo dokazala pozitiven vpliv učenja v paru (tutor, tutee) na izboljšanje bralnega razumevanja učencev, starih 9–12 let. Na izboljšanje razumevanja naj bi vplivala uporaba različnih strategij pred branjem, med branjem in po branju, ki so omogočile kreativno izmenjavo mnenj med učenci.

Rezultati raziskave so pokazali tudi statistično pomembno zvišanje samopodobe tutorjev v času izvajanja programa. Avtorja raziskave menita, da je k temu veliko prispevala že sama vloga tutorja kot bralnega modela, ki ima s strani vrstnikov veliko vloge, vrednosti.

Ostali udeleženci programa, ki niso bili tutorji, pa naj bi zvišali bralno samopodobo ob pomoči učiteljev, ki bi jim pomagali, da bi uvideli napredek pri branju in le-tega pripisali notranjim atribucijam – naporu, trudu ...

7.0 PROBLEM IN CILJI RAZISKOVANJA

7.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Sodobni svet zahteva funkcionalno pismene ljudi, temeljni element funkcionalne pismenosti pa je bralna pismenost (Pečjak, 2010), zato se zdi razvijanje le-te v šoli velikega pomena.

V osnovni šoli sem zaposlena kot učiteljica dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami. Pri teh učencih opažam, da slabo berejo (imajo slabo tehniko branja, slabo razumejo prebrano), do branja imajo odklonilen odnos, branju se izogibajo, pri bralnih nalogah se ne trudijo, kažejo naučeno nemoč. Posledično imajo težave tudi pri učenju. Glede na prebrano literaturo, ki jo navajam v nadaljevanju, menim, da na tovrstne težave učencev poleg ostalih dejavnikov (slabše kognitivne sposobnosti, slaba koncentracija) vpliva tudi slaba

bralna samopodoba. Raziskave namreč kažejo (Bandura, 1997, v Baker in Wigfield 1999; Eccles, Wigfield in Schiefele, 1998, v Baker in Wigfield 1999; Mucherah in Yoder, 2008, v Pečjak idr., 2010; Pečjak in Bucik, 2004, v Pečjak idr., 2010), da posameznikove zaznave kompetence in prepričanja o samoučinkovitosti, igrajo pomembno vlogo pri odločanju o tem, katere aktivnosti bo posameznik počel, kako dolgo, koliko truda bo vložil v te aktivnosti. To pa vpliva na učne (bralne) dosežke.

M. Juriševič (1999b, v Juriševič, 2008) ugotavlja, da bralna samopodoba, ki jo učenci oblikujejo v času opismenjevanja (v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju), vpliva na razvoj samopodobe na drugih učnih področjih (npr. pri matematiki, družboslovju ...) in na učenje ter s tem na doseganje učne uspešnosti.

Bralna samopodoba je torej pomemben del šolske samopodobe, ki vpliva na več področij šolskega dela učencev, predvidevam, da tudi na bralno pismenost učencev.

7.2 CILJ RAZISKOVANJA

Osrednji namen magistrskega dela je ugotoviti, kakšen je odnos med bralno samopodobo in bralno pismenostjo učencev 6. razreda osnovne šole ter kakšne so razlike med najbolj in najmanj uspešnimi bralci glede na posamezno sestavino bralne samopodobe (zaznavanje bralne kompetentnosti, odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja).

Šestošolce sem izbrala zato, ker je poučevanje le-teh deloma tudi v pristojnosti razrednih učiteljev, poleg tega naj bi imeli ti učenci že usvojeno tehniko branja z razumevanjem (Pečjak, 1999), njihova bralna samopodoba pa naj bi bila že precej stabilna (Juriševič, 1999).

7.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE

Na podlagi prebrane literature o bralni pismenosti in bralni samopodobi nameravam odgovoriti na pet raziskovalnih vprašanj in preveriti štiri zastavljene hipoteze:

Prvo raziskovalno vprašanje:

Kakšen je odnos med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev?

Hipoteza 1: Med bralno pismenostjo in bralno samopodobo obstaja pozitivna, statistično značilna povezava.

Drugo raziskovalno vprašanje:

Kakšna je razlika v zaznavanju kompetentnosti na področju branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %)?

Hipoteza 2: Obstaja statistično značilna razlika v zaznavanju kompetentnosti na področju branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %).

Tretje raziskovalno vprašanje:

Kakšna je razlika v odnosu do branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %)?

Hipoteza 3: Obstaja statistično značilna razlika v odnosu do branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %).

Četrto raziskovalno vprašanje:

Kakšna je razlika v zaznavanju težavnosti branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %)?

Hipoteza 4: Obstaja statistično značilna razlika v zaznavanju težavnosti branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %).

Peto raziskovalno vprašanje:

V kateri komponenti bralne samopodobe se učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tisti, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), najbolj razlikujejo in v kateri najmanj?

8.0 METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP

Raziskava je empirična, kvantitativna, temelji na deskriptivni, kavzalni neeksperimentalni metodi.

8.1 VZOREC

V raziskavi sem uporabila neslučajnostni, priložnostni vzorec. Vanj je vključenih 126 učencev (60 deklic in 66 dečkov) šestega razreda dveh osnovnih šol (Osnovne šole Železniki in Osnovne šole Ivana Tavčarja Gorenja vas) v šolskem letu 2015/2016.

Tabela 5

Struktura vzorca glede na spol

SPOL	<i>F</i>	<i>f</i> %
Deklice	60	48
Dečki	66	52
SKUPAJ	126	100

8.2 OPIS MERSKIH INSTRUMENTOV

V raziskavi sem uporabila dva merska instrumenta: vprašalnik bralne samopodobe in test bralne pismenosti.

Avtorja vprašalnika bralne samopodobe (Reading Self-Concept Scale) sta Chapman in Tunmer (1995), prevedla pa ga je Mojca Juriševič (2003). Vprašalnik je sestavljen iz 30 vprašanj in meri tri elemente bralne samopodobe:

- dojetje lastne bralne zmožnosti – kompetentnosti (10 vprašanj),
- dojetje težavnosti branja (10 vprašanj),
- odnos do branja (10 vprašanj).

Učenec na vsako vprašanje odgovori tako, da ga ovrednoti s številom točk na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici (VEDNO – 5 točk, POGOSTO – 4 točke, RAZUMEM VPRAŠANJE, A SE NE MOREM ODLOČITI – 3 točke, VČASIH – 2 točki, NIKOLI – 1 točka).

Vprašalnik vsebuje tudi 10 vprašanj za poskus, ki jih učenci izpolnijo, preden začnejo odgovarjati na ostalih 30 vprašanj.

Test bralne pismenosti sem sestavila sama.

Za besedilo, ki sem ga uporabila v testu bralne pismenosti, sem izbrala arabsko pravljico iz knjige Modrost pravljicne školjke: izbor svetovnih pravljic (2015) z naslovom Sanje.

V raziskavi PIRLS 2011 (Mejniki bralne pismenosti, b. d.), s katero se je preverjalo bralno pismenost otrok četrtega razreda (desetletnikov), so literarna besedila vsebovala okoli 800 besed – ali manj. Na podlagi tega sklepam, da je obseg izbranega besedila za šestošolce (970 besed) primeren.

Pri opredelitvi oblike in vrste besedila sem se zgledovala po kriterijih, ki so bili uporabljeni v raziskavi PISA 2006 (Repež in Štraus, 2007) in PISA 2012 (Šterman Ivančič, 2013). Besedilo je vezano, pripovedno.

Glede na situacijo branja je besedilo po kriterijih raziskave PISA 2006 (Repež in Štraus, 2007) in PISA 2012 (Šterman Ivančič, 2013) razvrščeno v kategorijo »osebno branje«.

Pravljico lahko razdelimo na več dogajalnih enot, ki so med seboj povezane (izguba trgovčevega premoženja, sanje, potovanje v Kairo, prenočitev v mošaji, tri dni v ječi, valijevo razmišljanje o sanjah, odhod trgovca domov, odkritje zaklada). Razumevanje logične povezave dogajalnih enot med seboj od bralca zahteva zbranost, sklepanje, zmožnost povezovanja informacij med seboj in uporabo ustreznih bralnih strategij.

Pravljica ponuja veliko možnosti tvorbe vprašanj na ravni interpretiranja besedila, s katerimi ugotavljamo učenčevo zmožnost sklepanja, zmožnost povezovanja informacij med deli besedila, zmožnost razumevanja celotnega besedila.

Pravljica vsebuje različne teme, o katerih lahko učenci razmišljajo in izražajo svoja stališča: sreča, uresničevanje svojih sanj, bogastvo, prijateljstvo.

Vprašanja sem sestavila na treh nivojih: zbiranje informacij, interpretiranje besedila in razmišljanje o vsebini/obliki besedila, vrednotenje.

Pri sestavi vprašanj sem si pomagala z objavljenimi nalogami raziskave PISA 2006 (Repež in Štraus, 2007), PISA 2012 (Šterman Ivančič, 2013), PIRLS 2001 (PIRLS: glavna raziskava, 2001). Sedem primerov testov bralne pismenosti za 4. razred mi je posredovala ga. Marjeta Doupona s Pedagoškega inštituta.

Navajam primere vprašanj vseh treh nivojev:

- Zbiranje informacij: »Kaj je trgovcu še ostalo potem, ko je izgubil veliko premoženja?«
- Interpretiranje besedila: »Kaj je sporočilo zgodbe?«
- Razmišljanje o vsebini/obliki besedila, vrednotenje: »V eni povedi predstavi valijev značaj na podlagi prebrane zgodbe. Svoj odgovor utemelji.«

8.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Vse podatke sem zbrala sama – razdelila vprašalnike in teste, razložila navodila ter vodila izvedbo reševanja in izpolnjevanja. Učenci so bili v raziskavo vključeni s predhodnim soglasjem staršev. Raziskavo sem izvedla aprila, v šolskem letu 2015/2016.

Učenci so najprej prebrali arabsko pravljico, nato so rešili test, ki je sestavljen iz 15 vprašanj (8 vprašanj izbirnega tipa in 7 vprašanj odprtega tipa – zahtevajo se le kratki odgovori).

Učenci so test bralne pismenosti reševali 50 minut (v okviru ure slovenskega jezika), vprašalnik bralne samopodobe pa 20 minut (pri razredni uri).

8.4 SPREMENLJIVKE

Raziskovalni problem vsebuje naslednje spremenljivke:

- splošna bralna samopodoba;
- število doseženih točk na testu bralne pismenosti;
- zaznavanje težavnosti branja;
- zaznavanje bralne kompetentnosti;
- odnos do branja.

Vse spremenljivke so hkrati odvisne in neodvisne, saj raziskave (npr. Retelsdorf idr., 2014) kažejo, da so bralna samopodoba in bralni dosežki sredi osnovnega šolanja v recipročnem (vzajemnem) odnosu, kar pomeni, da bralna samopodoba vpliva na bralne dosežke, hkrati pa je od njih odvisna.

8.5 STATISTIČNA ANALIZA

Podatki so bili statistično analizirani z računalniškim programom SPSS.

Uporabljeni so bili naslednji statistični postopki:

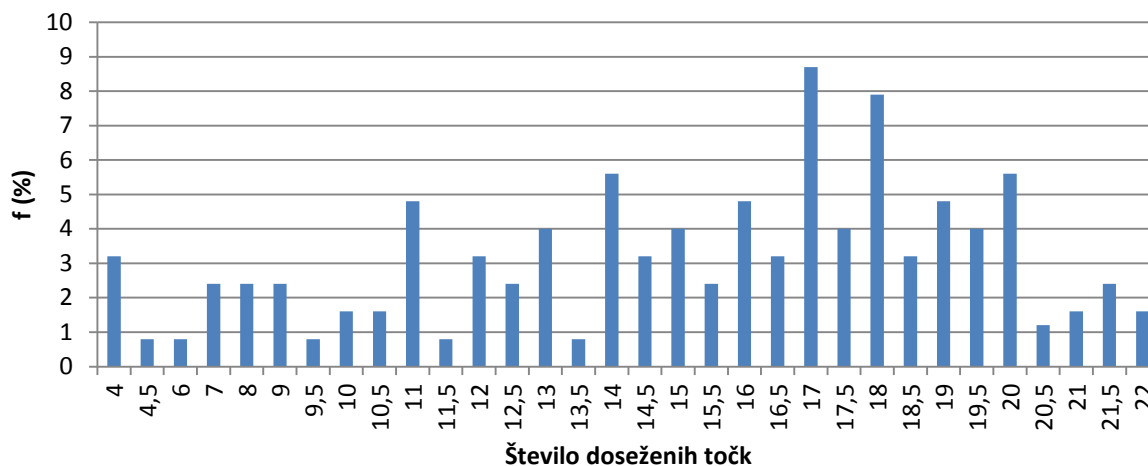
- opisna statistika: frekvence (f), strukturni odstotki ($f\%$), aritmetične sredine (M), standardni odkloni (SD), standardne napake (SE);
- ugotavljanje statistično pomembne povezanosti med bralno samopodobo in številom točk na testu bralne pismenosti: korelacijska analiza (Pearsonov korelacijski koeficient);
- oblikovanje skupin učencev, ki se razlikujejo v bralni samopodobi (komponentah): analiza združevanja v skupine (kombinacija dveh metod: Ward metoda in Quick cluster), test ANOVA (ugotavljanje statistične značilnosti razlike med skupinami);
- dokazovanje, da skupine z različno bralno samopodobo dosežajo različno število točk na testu bralne pismenosti: test razlike aritmetičnih sredin za več kot dva neodvisna vzorca (ANOVA); 1. del je test homogenosti varianc – Levenov test; v drugem delu se testira razlika med povprečji – F -test.
- testiranje statistične pomembnosti razlik med povprečji v dveh skupinah: test dveh neodvisnih skupin – t -test za neodvisne vzorce (za testiranje razlike med variancami skupin se uporabi Levenov test; za testiranje razlik povprečij med skupinama se uporabi t -test);

Pri statističnem sklepanju je uporabljena stopnja tveganja 0,05. Rezultati so predstavljeni v tabelah in grafih.

9.0 REZULTATI

9.1 OPISNA STATISTIKA

9.1.1 BRALNA PISMENOST UČENCEV 6. RAZREDA



Slika 5. Prikaz števila doseženih točk na testu bralne pismenosti

Na testu bralne pismenosti je bilo mogoče doseči 22 točk. Vse točke sta dosegla dva učenca, kar predstavlja 1,6 % vzorčne populacije. Štirje učenci (3,2 %) so dosegli 4 točke, kar je najmanjše število doseženih točk pri opisanem vzorcu učencev. Največ učencev – 8,7 % (11 učencev) je dosegel sedemnajst točk.

Tabela 6

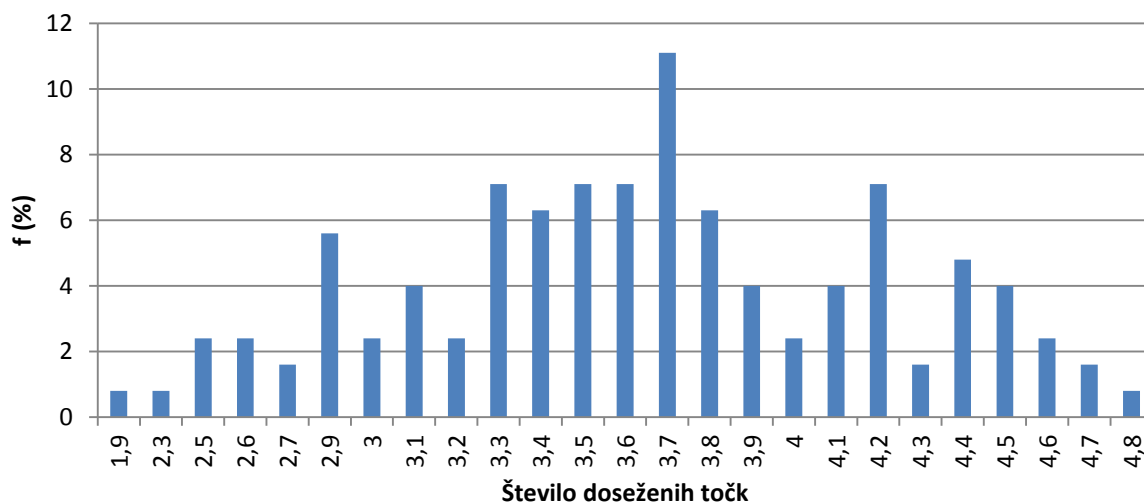
Opisne statistike za spremenljivko število doseženih točk na testu bralne pismenosti

Najnižji dosežek	Najvišji dosežek	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
4	22	15,9	4,35	126

V povprečju so učenci dosegli 15,9 točke. Izračunani standardni odklon znaša 4,35. To pomeni, da je večina rezultatov razporejenih na intervalu med 11,6 in 20,1 točke. Iz Slike 5 lahko razberemo, da je precej več učencev (21,6 %), ki se nahajajo pod področjem omenjenega intervala, kot pa učencev, ki se nahajajo nad intervalom (približno 4 % učencev).

9.1.2 BRALNA SAMOPODOBA UČENCEV 6. RAZREDA

Splošna bralna samopodoba



Slika 6. Prikaz števila doseženih točk na vprašalniku bralne samopodobe v odstotkih (splošna bralna samopodoba)

Tabela 7

Opisne statistike za spremenljivko splošna bralna samopodoba

Najnižja vrednost	Najvišja vrednost	M	SD	n
1,9	4,8	3,63	0,58	126

Na odgovornem formatu ocenjevalne lestvice bralne samopodobe so pri vsakem odgovoru na zastavljeno vprašanje učenci lahko dobili največ 5 točk, kar predstavlja najbolj pozitiven odgovor, in najmanj 1 točko, kar predstavlja najbolj negativen odgovor. Povprečna ocena števila točk učencev na vprašalniku bralne samopodobe znaša 3,63 točke. Najnižja povprečna ocena števila točk je 1,9 (en učenec), najvišja povprečna ocena števila točk pa je 4,8 (en učenec). Maksimalnega in minimalnega števila točk ni dosegel nihče. Največ učencev se nahaja na intervalu med 3,1 in 4,2 točke, to je v drugi – višji polovici lestvice, kar predstavlja precej dobro bralno samopodobo. Slabšo bralno samopodobo od večine učencev kaže 16 % učencev, boljše pa 13,5 % učencev. Več je torej učencev, ki izstopajo navzdol (imajo slabšo bralno samopodobo v primerjavi z večino).

Sestavine bralne samopodobe

Tabela 8

Opisne statistike za sestavine bralne samopodobe: odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja, zaznavanje bralne kompetentnosti

Sestavina	Najnižja vrednost	Najvišja vrednost	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Odnos do branja	1,0	4,9	3,16	0,94	126
Zaznavanje težavnosti branja	2,4	4,9	4,13	0,49	126
Zaznavanje bralne kompetentnosti	1,6	4,9	3,60	0,64	126

Povprečna ocena števila točk učencev v komponenti odnos do branja je 3,16 točke. Standardni odklon je pri tej sestavini bralne samopodobe največji, kar pomeni, da so učenci precej razpršeni okrog aritmetične sredine (imajo različen odnos do branja). Večina učencev je razporejenih na intervalu med 2,2 in 4,1 točke – od precej slabega do precej dobrega odnosa do branja. Najnižje število točk je 1,0 najvišje pa 4,9.

Pri zaznavanju težavnosti branja je standardni odklon najmanjši, kar pomeni, da so si učenci v mnenju o težavnosti branja precej enotni. Večina učencev je razporejenih na intervalu med 3,5 in 4,6 točke. Najnižje število točk je 2,4 in najvišje 4,9 točke. Povprečna ocena števila točk učencev v komponenti zaznavanje težavnosti branja je 4,1 točke, kar predstavlja najvišjo povprečno oceno točk med vsemi tremi komponentami.

Pri zaznavanju bralne kompetentnosti je večina učencev razporejenih na intervalu med 3,0 in 4,2 točke. Najnižja povprečna ocena števila točk je 1,6, najvišja povprečna ocena pa 4,9 točke. Povprečna ocena števila točk učencev v komponenti zaznavanje kompetentnosti na področju branja je 3,6 točke.

Med sestavinami bralne samopodobe so torej učenci izrazili najvišjo povprečno oceno števila točk pri zaznavanju težavnosti branja, najnižjo pa pri odnosu do branja. Največja razpršenost rezultatov okoli aritmetične sredine je pri odnosu do branja (učenci imajo precej različen odnos do branja), najmanjša pa pri zaznavanju težavnosti branja.

To se ne sklada z raziskavami Chapmana in Tunmerja (1995), ki sta ugotovila, da je bilo zaznavanje težavnosti branja v prvih petih letih šolanja manj pozitivno kot odnos in zaznavanje kompetentnosti na področju branja. To bi lahko razložila s tem, da so učenci šestega razreda že opismenjeni in jim tehnika branja ne predstavlja težav.

Lahko bi rekli, da učenci v povprečju branja ne zaznavajo kot zahtevne aktivnosti, za branje se zaznavajo srednje kompetentni, slabši pa je njihov odnos do branja.

V nadaljevanju grafično prikazujem, kako so učenci v povprečju ocenjevali trditve, ki se nanašajo na posamezne sklope oziroma sestavine bralne samopodobe.

Pri vprašalniku bralne samopodobe se učenci odločajo na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici: NIKOLI – 1 točka; VČASIH – 2 točki; RAZUMEM VPRAŠANJE, A SE NE MOREM ODLOČITI – 3 točke; POGOSTO – 4 točke; VEDNO – 5 točk.

Glede na to lahko rečemo, da so vprašanja, s povprečjem višjim od 3,5, najbolj pomembna, saj je večina učencev nanje odgovorila z odgovorom pogosto ali vedno. Za vprašanja, ki imajo povprečje nižje od 2,5, pa lahko trdimo, da je večina učencev nanje odgovorila z odgovorom včasih oziroma nikoli.



Slika 7. Povprečna izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "odnos do branja"

Tabela 9

Opisni statistiki za izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "odnos do branja"

VPRAŠANJA	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rad bereš mami in očetu?	2,2	1,30
Rad bereš med poukom?	2,6	1,45
Se branja veseliš?	2,8	1,39
Rad bereš dolge zgodbe?	2,9	1,53
Te branje zanima?	2,9	1,40
Je zate branje zabavno?	3,0	1,32
Imaš rad besedne igre med poukom?	3,5	1,41
Se dobro počutiš, ko bereš?	3,6	1,26
Rad bereš doma?	3,7	1,48
Rad bereš zase?	4,0	1,35

Večina učencev poroča, da vedno ali pogosto rada bere zase, doma in se dobro počuti, ko bere.

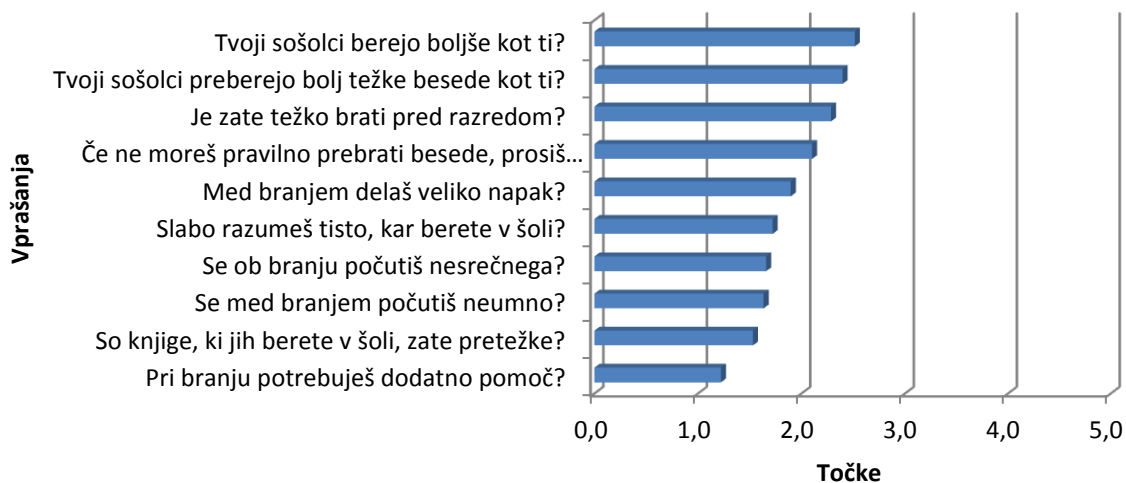
Pri šestih vprašanjih je bila večina učencev neodločena: »Imaš rad besedne igre med poukom?«, »Je zate branje zabavno?«, »Te branje zanima?«, »Rad bereš dolge zgodbe?«, »Se branja veseliš?«, »Rad bereš med poukom?«.

Na vprašanje »Rad bereš mami ali očetu?«, je večina učencev odgovorila z včasih ali nikoli.

Večina učencev glede na rezultate rada bere doma, zase, kar pa ne velja za branje med poukom, šolsko branje in branje pred starši.

Saksida (2010) meni, da je potrebno ločiti branje ob prostem času in branje v okviru pouka. Ti dve vrsti branja se namreč po motivaciji in interesu razlikujeta. Pri individualnem branju v prostem času je bralec z besedilom sam, ne v skupini z vrstniki in učiteljem, o prebranem mu ni treba z nikomer razpravljati, če noče. Učenec si za prostočasno branje sam izbere besedilo, ki je v skladu z njegovimi interesi; šola pa od bralcev zahteva tudi seznanitev z besedili, ki jim niso vedno blizu. Poleg spodbujanja književnih interesov je naloga šole tudi razvijanje bralne zmožnosti in literarne razgledanosti.

Iz tega sklepam, da so za šolsko branje učenci velikokrat manj motivirani in kažejo manjši interes kot za prostočasno branje.



Slika 8. Povprečna izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "zaznavanje težavnosti branja"

Tabela 10

Opisni statistiki za izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "zaznavanje težavnosti branja"

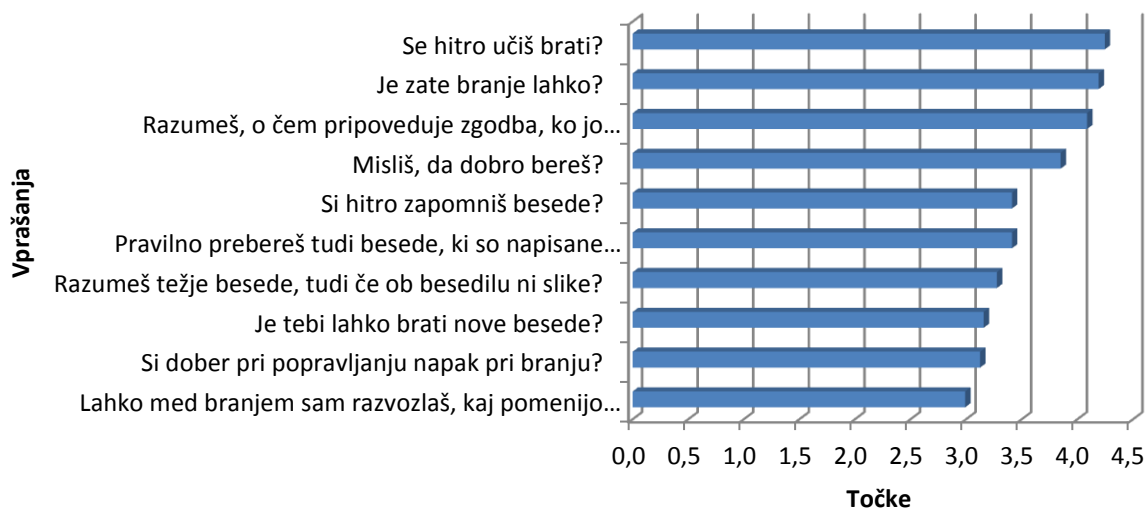
VPRAŠANJA	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pri branju potrebuješ dodatno pomoč?	1,2	0,67
So knjige, ki jih berete v šoli, zate pretežke?	1,5	0,98
Se med branjem počutiš neumno?	1,6	1,03
Se ob branju počutiš nesrečnega?	1,7	1,01
Slabo razumeš tisto, kar berete v šoli?	1,7	0,94
Med branjem delaš veliko napak?	1,9	0,87
Če ne moreš pravilno prebrati besede, prosiš koga za pomoč?	2,1	1,30
Je zate težko brati pred razredom?	2,3	1,32
Tvoji sošolci preberejo bolj težke besede kot ti?	2,4	1,02
Tvoji sošolci berejo boljše kot ti?	2,5	0,98

Povprečna vrednost vseh odgovorov na vprašanja, ki izražajo zaznavanje težavnosti branja, je pod 2,5 točke, kar pomeni, da je večina učencev na vsa vprašanja odgovorila z včasih oziroma nikoli. Torej, večina učencev meni, da le včasih potrebuje dodatno pomoč pri branju, oziroma,

da nikoli ne potrebuje pomoči. Večina učencev meni, da so le včasih (ali nikoli) knjige, ki jih berejo v šoli, pretežke; da se le včasih (ali nikoli) med branjem počutijo neumno; da se le včasih (ali nikoli) ob branju počutijo nesrečno ...

Najvišje povprečje točk je pri odgovorih na prva tri vprašanja, kar pomeni, da večina učencev meni, da včasih njihovi sošolci berejo bolje od njih, da sošolci preberejo težje besede od njih, da težko berejo pred razredom.

Glede na rezultate lahko sklepamo, da v povprečju učenci branja ne zaznavajo kot zelo zahtevno aktivnost.



Slika 9. Povprečna izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "zaznavanje kompetentnosti na področju branja"

Tabela 11

Opisni statistiki za izraženost odgovorov na posamezna vprašanja v sklopu (sestavini) "zaznavanje kompetentnosti na področju branja"

VPRAŠANJA	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lahko med branjem sam razvozlaš, kaj pomenijo določene besede?	3,0	1,14
Si dober pri popravljanju napak pri branju?	3,1	1,24
Je tebi lahko brati nove besede?	3,2	1,29
Razumeš težje besede, tudi če ob besedilu ni slike?	3,3	1,27
Pravilno prebereš tudi besede, ki so napisane drugače, kot se izgovarjajo?	3,4	1,15
Si hitro zapomniš besede?	3,4	1,11
Misliš, da dobro bereš?	3,8	1,10
Razumeš, o čem pripoveduje zgodba, ko jo prebereš?	4,1	0,93
Je zate branje lahko?	4,2	1,07
Se hitro učiš brati?	4,2	1,02

Med vprašanji v povezavi z zaznavanjem kompetentnosti na področju branja, je potrebno posebej izpostaviti vprašanja, na katera je večina učencev odgovorila s pogosto ali vedno: »Se hitro učiš brati?«, »Je zate branje lahko?«, »Razumeš, o čem pripoveduje zgodba, ko jo

prebereš?«, »Misliš, da dobro bereš?«. Večina učencev torej meni, da se hitro učijo brati (pogosto oziroma vedno), branje se jim zdi lahko (pogosto oziroma vedno), razumejo, o čem pripoveduje zgodba, ko jo preberejo (pogosto oziroma vedno), mislijo, da dobro berejo (pogosto oziroma vedno).

V zvezi s šestimi vprašanji se večina učencev ni mogla opredeliti: »Si hitro zapomniš besede?«, »Pravilno prebereš tudi besede, ki so napisane drugače, kot se izgovarjajo?«, »Razumeš težje besede, tudi če ob besedilu ni slike?«, »Je tebi lahko brati nove besede?«, »Si dober pri popravljanju napak pri branju?«, »Lahko med branjem sam razvozlaš, kaj pomenijo določene besede?«.

Če povzamem – večina učencev ne bere rada doma pred svojimi starši; pogosto ali vedno radi berejo zase, doma in se dobro počutijo, ko berejo; menijo, da se hitro učijo brati; branje se jim zdi lahko, razumejo, o čem pripoveduje zgodba, ki jo preberejo; mislijo, da dobro berejo in branja ne zaznavajo kot težke aktivnosti.

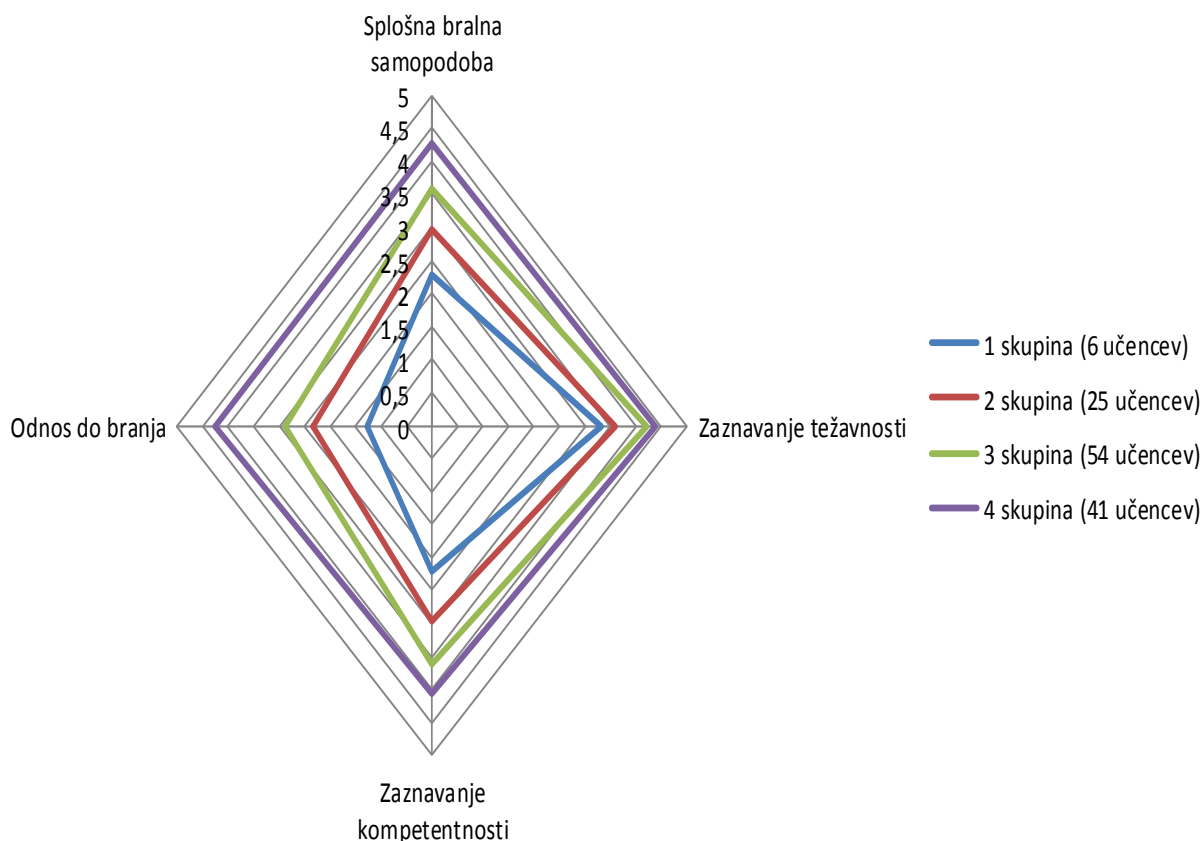
V nadaljevanju bom ugotavljala, kakšen je odnos med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev. V ta namen sem analizirala vse komponente bralne samopodobe in oblikovala štiri skupine učencev, ki se razlikujejo v bralni samopodobi in hkrati v vseh njenih sestavinah: v odnosu do branja, zaznavanju bralne kompetentnosti in zaznavanju težavnosti branja. Skupine se navzven razlikujejo, navznoter pa so homogene. Razlike med skupinami so statistično značilne, kar je bilo potrjeno s testom ANOVA (Priloga 2). Združevanje v skupine je prikazano v »drevesu združevanja« ali dendogramu (Priloga 1).

Tabela 12

Opisne statistike za spremenljivko splošna bralna samopodoba in njene sestavine (odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja, zaznavanje bralne kompetentnosti) glede na štiri ustvarjene skupine učencev z različno bralno samopodobo

Spremenljivka	Skupina	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Splošna bralna Samopodoba	1	6	2,27	0,29
	2	25	2,97	0,21
	3	54	3,58	0,17
	4	41	4,25	0,28
Zaznavanje Težavnosti	1	6	3,33	0,59
	2	25	3,61	0,45
	3	54	4,22	0,30
	4	41	4,40	0,36
Zaznavanje kompetentnosti	1	6	2,22	0,60
	2	25	2,95	0,45
	3	54	3,62	0,42
	4	41	4,08	0,41
Odnos do branja	1	6	1,28	0,39
	2	25	2,32	0,46
	3	54	2,89	0,55
	4	41	4,25	0,35

Povprečne vrednosti splošne bralne samopodobe in njenih sestavin v štirih skupinah učencev so prikazane na Sliki 10.



Slika 10. Povprečne vrednosti splošne bralne samopodobe ter njenih komponent v štirih skupinah učencev z različno bralno samopodobo

V Tabeli 12 in na Sliki 10 vidimo, da so v prvi skupini učenci z najnižjo bralno samopodobo ($M = 2,27$; $SD = 0,29$), teh je šest; v drugi skupini je 25 učencev z nižjim povprečnim številom točk bralne samopodobe ($M = 2,97$; $SD = 0,21$); v tretji je 54 učencev ($M = 3,58$; $SD = 0,17$); v četrti skupini pa je 41 učencev z najvišjo bralno samopodobo ($M = 4,25$; $SD = 0,28$).

Iz Slike 10 in Tabele 12 je razvidno, da so največje razlike med skupinami učencev v odnosu do branja, najmanjše razlike pa so v zaznavanju težavnosti branja.

Razlika povprečij točk v odnosu do branja med skupino z najvišjo bralno samopodobo in skupino z najnižjo bralno samopodobo znaša 2,97 točke. To pomeni, da imajo učenci z najvišjo bralno samopodobo precej boljši odnos do branja kot učenci iz skupine z najnižjo bralno samopodobo. Le-ti imajo zelo slab odnos do branja ($M = 1,28$; $SD = 0,39$).

Razlika povprečij točk v zaznavanju težavnosti med prvo in četrto skupino je precej nižja – 1,1 točke. V vseh štirih skupinah učencev so najvišja povprečja točk v zaznavanju težavnosti branja (od 3,33 točke dalje), kar pomeni, da učenci z boljšo in slabšo bralno samopodobo branja ne zaznavajo kot zelo težke aktivnosti.

Razlika povprečij točk v splošni bralni samopodobi med skrajnima skupinama je 2,0 točke. Podobna je tudi razlika povprečij točk v zaznavanju kompetentnosti (1,9 točke).

9.2 PREVERJANJE RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ IN HIPOTEZ

9.2.1 ODNOS MED BRALNO PISMENOSTJO IN BRALNO SAMOPODOBO UČENCEV

Zanimalo me je, ali obstaja statistično značilna pozitivna povezava med samopodobo učencev (številom točk na vprašalniku samopodobe) in bralno pismenostjo učencev (številom doseženih točk na testu bralne pismenosti). V zvezi s tem sem postavila Hipotezo 1.

Hipoteza 1: Med bralno pismenostjo in bralno samopodobo obstaja pozitivna, statistično značilna povezava.

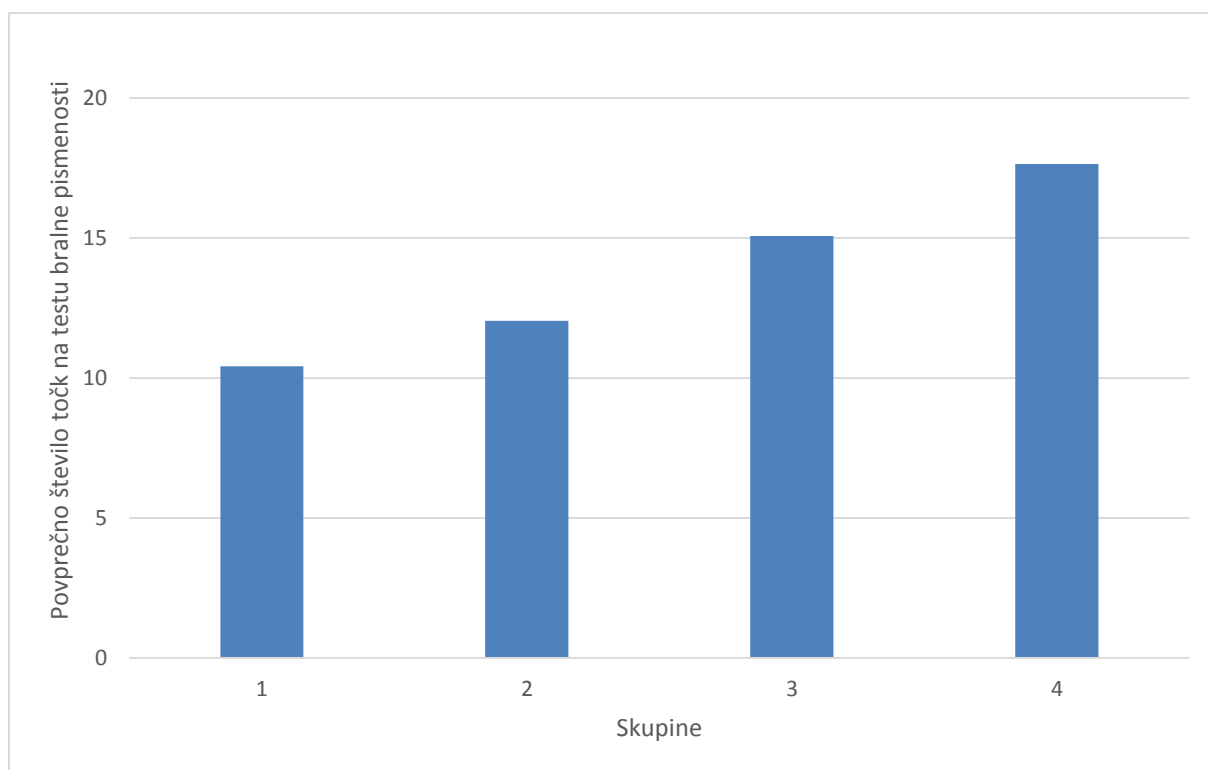
Povezava med spremenljivkama je bila ugotovljena s Pearsonovim koeficientom korelacije; med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev obstaja pozitivna, srednje visoka in statistično značilna povezava ($r = 0,68$; $p = 0,001$). Na osnovi predstavljenega rezultata **se hipotezo sprejme**. To pomeni, da učenci z boljšo bralno samopodobo dosegajo boljše rezultate na testu bralne pismenosti, učenci s slabšo bralno samopodobo pa na testu bralne pismenosti dosegajo nižje število točk.

V nadaljevanju dokazujem, da skupine z različno bralno samopodobo dosegajo različno število točk na testu bralne pismenosti. Uporabila sem test razlike aritmetičnih sredin za več kot dva neodvisna vzorca (ANOVA).

Tabela 13
Rezultati *F*-testa

Število točk na testu bralne pismenosti	Vsota kvadratov	<i>df</i>	Povprečje kvadratov	<i>F</i>	<i>p</i>
Med skupinami	522,48	3	174,16	11,11	0,000
Znotraj skupin	1912,06	122	15,67		
Skupaj	2434,54	125			

Značilnost *F*-testa je pod 0,05, zato lahko ničelno hipotezo, ki predvideva enakost povprečij skupin, zavrnemo. S tem smo dokazali, da se rezultati testa bralne pismenosti razlikujejo po skupinah z različno bralno samopodobo, kar prikazuje Slika 11.



Slika 11. Povprečni dosežki skupin z različno bralno samopodobo na testu bralne pismenosti

Na Sliki 11 vidimo, da učenci, ki so v skupinah z višjo bralno samopodobo, dosegajo več točk na testu bralne pismenosti kot učenci, ki so v skupinah z nižjo bralno samopodobo. Torej, boljša kot je bralna samopodoba učencev, boljši je rezultat na testu bralne pismenosti in obratno – slabša kot je bralna samopodoba učencev, slabši je rezultat na testu bralne pismenosti. Učenci četrte skupine dosegajo v povprečju 17,65 točke, učenci tretje skupine dosegajo v povprečju 15,08 točke, učenci druge skupine dosegajo povprečno 12,04 točke, učenci v skupini z najslabšo bralno samopodobo pa dosegajo v povprečju le 10,42 točke.

Razkorak v povprečju doseženih točk na testu bralne pismenosti med skupino z najvišjo bralno samopodobo in skupino z najnižjo bralno samopodobo je 7,23 točke, kar predstavlja 32,86 % vseh možnih točk na testu bralne pismenosti.

9.2.2 RAZLIKE MED NAJBOLJ IN NAJMANJ USPEŠNIMI BRALCI GLEDE NA POSAMEZNO SESTAVINO SAMOPODOBE

Zanimalo me je, kako se najbolj in najmanj uspešni učenci, glede na doseženo število točk na testu bralne pismenosti, razlikujejo med seboj v posameznih sestavinah samopodobe. V zvezi s tem sem postavila tri hipoteze in eno raziskovalno vprašanje:

- **Hipoteza 2:** Obstaja statistično značilna razlika v zaznavanju kompetentnosti na področju branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %).
- **Hipoteza 3:** Obstaja statistično značilna razlika v odnosu do branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %).

- **Hipoteza 4:** Obstaja statistično značilna razlika v zaznavanju težavnosti branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %).
- **Raziskovalno vprašanje:** V kateri sestavini bralne samopodobe se učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tisti, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), najbolj razlikujejo in v kateri najmanj?

Da bi lahko odgovorila na zgoraj zastavljeno raziskovalno vprašanje in hipoteze, sem najprej oblikovala zgornjih in spodnjih 20 % učencev glede na rezultat testa bralne pismenosti. Izračunala sem, da so učenci, ki so glede na rezultat testa bralne pismenosti v slabši skupini (spodnjih 20 %), dosegli do vključno 11,00 točke. Učenci, ki so glede na rezultat testa bralne pismenosti v boljši skupini (zgornjih 20 %), so dosegli 19,00 točke ali več.

Tabela 14

Opisne statistike za splošno bralno samopodobo in njene sestavine v boljši in slabši skupini učencev glede na število doseženih točk na testu bralne pismenosti

Spremenljivke	Skupina	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>
Splošna bralna samopodoba	spodnjih 20 %	27	3,19	0,58	0,11
	zgornjih 20 %	28	4,01	0,61	0,12
Zaznavanje težavnosti	spodnjih 20 %	27	3,87	0,40	0,08
	zgornjih 20 %	28	4,31	0,51	0,10
Zaznavanje kompetentnosti	spodnjih 20 %	27	3,12	0,67	0,13
	zgornjih 20 %	28	3,95	0,55	0,10
Odnos do branja	spodnjih 20 %	27	2,57	0,87	0,17
	zgornjih 20 %	28	3,73	0,94	0,18

V boljši skupini glede na število doseženih točk na testu bralne pismenosti je 28 učencev, skupina slabše bralno opismenjenih pa predstavlja 27 učencev.

Iz Tabele 14 lahko razberemo, da v splošni bralni samopodobi in vseh njenih komponentah dosegajo višja povprečja točk učenci, ki so glede na rezultat testa bralne pismenosti razvrščeni v boljšo skupino (zgornjih 20 %).

Razlike med skupinama so ponekod večje, drugod pa manjše.

Če pogledamo povprečje točk obeh skupin pri splošni bralni samopodobi, ugotovimo, da ima skupina boljše bralno opismenjenih učencev več točk ($M = 4,01$; $SD = 0,61$), vendar ima tudi skupina slabše bralno opismenjenih učencev precej dobro bralno samopodobo ($M = 3,19$; $SD = 0,58$).

Izstopajo rezultati v zvezi z odnosom do branja med obema skupinama. Učenci boljše skupine glede na doseženo število točk na testu bralne pismenosti dosegajo precej več točk pri odnosu do branja kot skupina slabše bralno opismenjenih vrstnikov. Razlika med njimi znaša kar 1,23 točke. Skupina slabše bralno opismenjenih učencev ima precej slab odnos do branja (2,57 točke), vendar tudi boljši učenci glede na doseženo število točk na testu bralne pismenosti tu dosegajo le 3,73 točke, kar ni veliko, če to primerjamo s povprečjem točk splošne bralne samopodobe, ki je precej višje pri obeh skupinah učencev.

Razlika med skrajnima skupinama v zaznavanju kompetentnosti je 0,83 točke. Razlika v zaznavanju težavnosti pa se je izkazala kot najnižja, znaša 0,44 točke.

Iz tega bi lahko izpeljali razlago, da se učencem, ki so dosegli najmanj točk v bralni pismenosti, branje ne zdi precej bolj zahtevno kot učencem boljše skupine, imajo pa slabši odnos in se zato ne potrudijo dovolj pri branju in bralnih nalogah, posledično pa imajo slabši rezultat. Ti učenci so usvojili bralno tehniko, niso pa razvili motivacije za branje.

Tabela 15 kaže statistično značilnost razlik med skupinami. Za testiranje razlik med povprečji dveh skupin sem uporabila *t*-test za neodvisne vzorce.

Tabela 15
Test dveh neodvisnih skupin (t-test za neodvisne vzorce); statistična pomembnost razlik povprečij med skupinama

Spremenljivke	Levenov test		<i>t</i> -test za enakost povprečij		
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Splošna bralna samopodoba	0,29	0,59	-5,08	53	<u>0,000</u>
Zaznavanje težavnosti	0,14	0,71	-3,53	53	<u>0,001</u>
Zaznavanje kompetentnosti	0,89	0,35	-5,07	53	<u>0,000</u>
Odnos do branja	1,19	0,28	-4,73	53	<u>0,000</u>

Značilnost testa je povsod pod 0,05. Ničelno hipotezo, ki predpostavlja enakost povprečij med skupinami, zavrnemo in sprejmemo nasprotno, ki pravi, da je razlika med skupinami statistično značilna.

Iz dobljenih rezultatov sklepamo, da je splošna bralna samopodoba skupaj z vsemi njenimi sestavinami (odnos do branja, zaznavanje težavnosti in zaznavanje kompetentnosti) močnejše izražena v tisti skupini učencev, ki glede na rezultat testa bralne pismenosti dosega boljše rezultate (zgornjih 20 %).

Na podlagi tega lahko potrdimo postavljene hipoteze in odgovorimo na peto raziskovalno vprašanje.

Potrditev hipoteze 2:

Razlika v zaznavanju kompetentnosti na področju branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), je statistično značilna in znaša 0,83 točke.

Potrditev hipoteze 3:

Razlika v odnosu do branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), je statistično značilna in znaša 1,16 točke.

Potrditev hipoteze 4:

Razlika v zaznavanju težavnosti branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), je statistično značilna in znaša 0,44 točke.

Odgovor na raziskovalno podvprašanje:

Učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tisti, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), se najbolj razlikujejo v odnosu do branja, najmanj pa v zaznavanju težavnosti branja.

10.0 SKLEP

Z raziskavo sem proučevala bralno samopodobo oziroma učenčevu zaznavo lastne bralne kompetentnosti, ki je sestavina učne samopodobe in se razvije že zgodaj, na začetku šolanja. Bralna samopodoba učence motivira za branje ali jih od branja odvrča (Juriševič, 2008).

V magistrskem delu je samopodoba pojmovana tako, kot sta jo opredelila pomembna raziskovalca bralne samopodobe – Chapman in Tunmer (1995), in sicer kot sestavljenko iz treh sestavin: zaznavanje kompetence pri branju, zaznavanje težavnosti branja in odnos, občutki do branja.

Poleg bralne samopodobe sem pozornost namenila tudi bralni pismenosti učencev. S. Pečjak (1999) meni, da je bralno pismen tisti, ki ima sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu. Med najbolj izpopolnjenimi definicijami pa je definicija PISE, ki bralno pismenost definira kot razumevanje, uporabo, razmišljanje o napisanem besedilu in zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi (Štraus idr., 2013).

Osrednji namen raziskave je bil ugotoviti, kakšen je odnos med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev 6. razreda osnovne šole. Poleg tega me je zanimalo, kakšne so razlike med najbolj in najmanj uspešnimi bralci glede na posamezno sestavino samopodobe (zaznavanje bralne kompetentnosti, odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja).

Rezultati raziskave so potrdili štiri hipoteze, hkrati pa sem odgovorila na zastavljeno raziskovalno vprašanje.

Ugotovila sem, da obstaja statistično značilna, srednje močna, pozitivna povezava med bralno samopodobo učencev in bralno pismenostjo učencev. Na osnovi tega lahko sklepamo, da učenci z boljšo bralno samopodobo dosegajo boljše rezultate na testu bralne pismenosti, učenci s slabšo bralno samopodobo pa dosegajo nižje število točk na testu bralne pismenosti.

Dokazala sem, da se štiri skupine učencev z različno bralno samopodobo statistično pomembno razlikujejo med seboj glede na rezultate testa bralne pismenosti. Razkorak v doseženih točkah na testu bralne pismenosti med skupino z najvišjo bralno samopodobo in skupino z najnižjo bralno samopodobo predstavlja 32,27 % vseh možnih točk na testu bralne pismenosti.

Največje razlike med skupinami učencev z različno bralno samopodobo so se pokazale v odnosu do branja, najmanjše pa v zaznavanju težavnosti branja. Neznatne razlike v zaznavi težavnosti branja med učenci so logične, saj imajo učenci v 6. razredu usvojeno tehniko branja, branje torej zanje samo po sebi ni zahtevno. Verjetno pa učenci niso razvili nadaljnje motiviranosti za branje vsebin (branje za učenje).

Potrditev statistično pomembne, pozitivne povezave med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev se ujema z ugotovitvami številnih tujih raziskav, ki jih omenjam v teoretičnem delu naloge.

Proučevala sem razlike v posameznih sestavinah bralne samopodobe med najbolj in najmanj uspešnimi bralci. Izkazalo se je, da so vse razlike statistično značilne. Torej, razlika v zaznavanju kompetentnosti branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih

20 %), je statistično značilna; prav tako tudi razlika v odnosu do branja in razlika v zaznavanju težavnosti branja. To pomeni, da se učenci boljše skupine glede na rezultat testa bralne pismenosti zaznavajo kot bolj kompetentni bralci, imajo boljši odnos do branja in ne zaznavajo branja kot težke aktivnosti v taki meri kot učenci slabše skupine.

Glede na rezultate lahko trdim, da se učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tisti, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), najbolj razlikujejo v odnosu do branja, najmanj pa v zaznavanju težavnosti branja.

Bolje bralno opismenjeni učenci so dosegli precej več točk pri odnosu do branja kot slabše bralno opismenjeni učenci. Slabše bralno opismenjeni učenci so izrazili precej slab odnos do branja ($M = 2,57$; $SD = 0,87$), boljše bralno opismenjeni učenci pa tu dosegajo v povprečju le 3,73 točke ($SD = 0,94$), kar tudi ni tako veliko, če to primerjamo s povprečjem točk splošne bralne samopodobe, ki je pri obeh skupinah učencev višja. Številne raziskave (Chapman in Tunmer, 1995; Manevski, 2007; McKenna idr., 1995, v Rider in Colmar, 2005) kažejo, da imajo učenci z leti šolanja vse slabši odnos do branja. Slab odnos do branja torej ni le problem tistih učencev, ki dosegajo slabe bralne rezultate, temveč je v določeni meri tudi problem bralno uspešnih učencev. O vse slabšem odnosu do branja na podlagi mojih ugotovitev ne morem govoriti, saj ne vem, kakšen je bil odnos učencev do branja prejšnja leta šolanja.

Odnos do branja je torej zelo pomemben dejavnik, ki loči bolj uspešne bralce od manj uspešnih.

Izsledki tega magistrskega dela potrjujejo pomen razvoja pozitivne bralne samopodobe, s poudarkom na razvijanju pozitivnega odnosa do branja.

Od bralne samopodobe je odvisna motivacija učencev za branje, kar pa vpliva na njihovo bralno (učno) vedenje in s tem na bralne dosežke (Juriševič, 1999b). Pri šestošolcih naj bi glede na raziskave (Juriševič, 1999b; Retelsdorf idr., 2014) že obstajala obojestransko povezava med bralno samopodobo in bralno pismenostjo, kar pomeni, da bralna samopodoba vpliva na bralne dosežke, le-ti pa vplivajo na bralno samopodobo. Samopodoba šestošolcev naj bi bila že stabilna (Juriševič, 1999), zato predvidevam, da se samopodoba šestošolcev ni veliko spremenila od časa njenega oblikovanja, to je v prvih dveh in pol letih šolanja (Chapman in Tunmer, 1997).

Torej so prva leta šolanja najpomembnejša za oblikovanje bralne samopodobe, zato je temu obdobju v šoli potrebno posvetiti veliko pozornosti. Na razvoj bralne samopodobe vplivajo učenceve izkušnje z branjem (primerjanje z vrstniki, doživljanje lastnega bralnega razvoja) in povratne informacije, ki jih učenec o svojem branju dobiva iz okolja (Juriševič, 1999b). V začetnem obdobju šolanja naj bi se pojavil tudi negativen Matejev učinek pri tistih učencih, ki izkusijo težave z začetnim učenjem branja (Chapman in Tunmer, 1997). To pomeni, da se učenci, ki imajo slabe izkušnje z branjem, le-temu izogibajo, utrjujejo občutek lastne bralne nekompetentnosti in postajajo čedalje manj uspešni bralci; zgodnje težave z branjem lahko vodijo v splošno socialno-emocionalno neprilagojenost (Morgan, Farkas in Wu, 2012). Bralno uspešni učenci pa pri branju vse bolj napredujejo.

Da bodo učenci dobro opismenjeni, torej potrebujejo kakovosten pouk začetnega opismenjevanja in ustrezne povratne informacije s strani učitelja, ki vplivajo na to, kako bodo učenci napredovali v branju in kakšno bralno samopodobo bodo imeli. Učitelji naj bi pri učencih vzpodbujali razvoj bralnih spretnosti in hkrati samozaznavanje učencev v vlogi bralcev (Juriševič, 2016).

Učni načrt predpisuje, da se učenci postopoma, sistematično in individualizirano učijo pisanja in branja. Učitelj naj bi v začetku šolanja preveril razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti otrok ter izdelal individualiziran načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja za vsakega učenca (Poznanovič Jezeršek idr., 2011). Upoštevanje predznanja učencev ob vstopu v šolo, ki je lahko zelo različno, je zelo pomembno in nujno v povezavi z razvojem pozitivne bralne

samopodobe, saj je le na ta način lahko omogočen napredek vsakemu otroku. Zaznavanje napredka in uspeh pa vplivata na pozitiven razvoj bralne samopodobe.

Učitelji naj bi bralni pouk diferencirali tako, da bi učencem ponujali različna zahtevna bralna gradiva, prilagojena zmožnostim otrok; učenci naj bi uporabljali raznovrstna gradiva; bralne naloge naj bi bile raznovrstne (od reproduktivnih do ustvarjalnih) in različnih ravni zahtevnosti (vsaj tri taksonomske ravni: zbiranje informacij, interpretiranje besedila in razmišljanje o vsebini/obliki besedila, vrednotenje) (Saksida, 2016).

Pomembno je, da učitelji (in starši) do učencev gojijo visoka pričakovanja glede njihovih učnih (bralnih) dosežkov, saj izsledki raziskave PIRLS 2011 kažejo, da so visoka pričakovanja učiteljev povezana z višjimi bralnimi dosežki (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011, b. d.).

Za pozitiven razvoj bralne samopodobe je pomembno, da učitelji v razredu ustvarijo psihološko varno, sprejemajoče, učno spodbudno okolje, jasne in konkretne povratne informacije o branju posameznega učenca (Juriševič, 2008).

Zelo pomembno je, kakšne povratne informacije uporabljajo učitelji. Samo pohvale niso dovolj, saj so usmerjene na osebo, v manjši meri pa so povezane s sporočili glede učenja in pri učencih ne vzpodbudijo odgovornosti za uravnavanje lastnega učenja (Deci, Koestner in Ryan, 2001, v Juriševič, 2016). Dobre povratne informacije so tiste, ki hkrati vplivajo na kognitivne vidike učenja (učencu pojasnijo, kako mu gre, kaj še mora narediti) in na motivacijske vidike učenja (učenec pridobi občutek nadzora nad lastnim učenjem, to pa vpliva na njegovo samozaupanje in navdušenje nad učenjem) (Brookhart, 2008, v Juriševič, 2016). L. Voerman in sodelavci (2012, v Juriševič, 2016) menijo, da je smiselno uporabljati povratno informacijo o razkoraku (učencem pove, česa se še niso naučili) in povratno informacijo o napredku (primerjava začetne ravni s trenutno). Številni avtorji (Shunk, Meece in Pintrich, 2013, v Juriševič, 2016) pripisujejo velik pomen atribucijski povratni informaciji, s katero si učenci pomagajo razložiti razlog učne uspešnosti oziroma neuspešnosti. Najbolj motivirajoče so tiste povratne informacije, ki učno uspešnost pripisujejo spremenljivim notranjim razlogom (trudu, prizadevanju).

Pomembno je, da učenci razumejo, da je za bralne dosežke potrebnega veliko branja in truda, da sposobnosti same po sebi ne zadostujejo za uspeh. Učitelj naj bi poudarjal trud, delo, ne pa zgolj sposobnosti in dosežkov, ki niso razumljeni kot rezultat dela, ampak danih sposobnosti. Pomembno je torej, da učenci verjamejo, da je z učenjem, trdom bralne zmožnosti mogoče izboljševati (dinamično pojmovanje učnih sposobnosti), saj bodo le v tem primeru vztrajali ob ovirah, vlagali napor, čas ... Tudi napake morajo učenci sprejemati kot sestavni del učenja (Dweck, 2006, v Juriševič, 2016).

Poleg ustreznih povratnih informacij s strani učitelja je za razvoj bralne samopodobe in bralne pismenosti zelo pomembna tudi uporaba ustreznih metod in oblik dela. M. Flores in Duran (2015) navajata številne raziskave medvrstniškega učenja, ki naj bi pozitivno vplivalo na številne vidike branja, med drugimi tudi na odnos do branja.

Ugotovitve te raziskave v zvezi z velikim razkorakom med učenci z različnimi bralnimi dosežki v odnosu do branja potrjujejo izsledke drugih raziskav (Mullis, 2012; OECD PISA 2009: prvi rezultati, 2010; Rider in Colmar, 2005) in hkrati nakazujejo pomen spodbujanja pozitivnega odnosa do branja.

S. Pečjak (Pečjak, 1999, str. 50) opredeli odnos do branja kot »relativno trajno naravnost posameznika do bralnega gradiva, do bralnih situacij in vsega, kar je povezano z branjem. Ta naravnost je lahko pozitivna ali negativna«. Pri odnosu do branja gre predvsem za posameznikova občutja ob branju (Chapman in Tunmer, 1995, v Baker in Wigfield, 1999; McKenna, Kear, Ellsworth, 1995, v Baker in Wigfield, 1999); poleg občutij pa naj bi odnos do branja določala še dva dejavnika: pripravljenost za branje in vrednostno prepričanje o branju (Mathewson, 1979, v Pečjak, 1999).

Obstaja precej raziskav, ki proučujejo odnos do branja. Pozitiven odnos do branja je običajno povezan z višjimi bralnimi dosežki (Mullis idr., 2012; Rider in Colmar, 2005) in obratno – negativen odnos do branja je povezan z nižjimi bralnimi dosežki.

Veliko raziskav pa proučuje bralni interes (Renninger, Hidi in Krapp, 1992, v Baker in Wigfield 1999; Schiefel, 1996, v Baker in Wigfield 1999), ki je po mnenju nekaterih avtorjev odnos (stališče) z močno akcijsko dimenzijo, poleg tega pa interes vsebuje tudi pozitivno emocionalno naravnost (Pečjak, 1999). Interes kot psihično stanje vključuje usmerjeno pozornost, povečano miselno delovanje, vztrajanje in čustveno vključenost (Pečjak idr., 2006; Juriševič, 2012). S. Pečjak (2010) opozarja, da se bralno nemotiviran učenec izogiba učnim (bralnim) situacijam, kar pa vodi k manjši učni (bralni) uspešnosti.

Zastavlja se vprašanje, kako vplivati na odnos otrok do branja v šoli, da bo le-ta čim boljši?

Pri razvijanju odnosa do branja so pomembne metode in oblike dela, tudi razredna klima.

McKenna (1994, v Pečjak, 2012) poudarja pomen sodelovalnega učenja pri izboljšanju odnosa do branja. Poleg sodelovalnega učenja navaja še druge predloge za poučevanje, z namenom izboljšati odnos do branja: učitelj naj vpliva na pozitivna prepričanja učencev v zvezi z branjem s pogovorom, s spodbujanjem menjave knjig med učenci in podobnimi dejavnostmi; negativna prepričanja o branju naj učitelj podkrepí z nasprotnimi primeri (mnenja priljubljenih sošolcev ali starejših bralnih pomočnikov – tutorjev); uredi naj razredno okolje, da bo spodbudno za branje (bralni kotički, razstave knjig ...); učenci naj se seznanijo z različnimi bralnimi zvrstmi, pomembno je, da učitelj ponudi kakovostno leposlovje in izbrana neleposlovna besedila; učitelj naj učencem pokaže pomembnost branja tako, da povezuje bralne okoliščine z učenčevim življenjem, v neleposlovnem gradivu pa skupaj z učenci išče odgovore na vsakdanja vprašanja; učitelj naj bo bralni vzor, v branje naj vključi starše, učencem naj bere glasno, z učenci naj vadi branje iz učbenikov in uporabo različnih bralnih strategij, usmerja naj jih v mišljenje in spodbujanje aktivnega odnosa do bralne vsebine; učencem naj priporoča knjige, ki jih cenijo vrstniki; zelo priporočljiva je izvedba metakognitivnih treningov o tem, kako načrtovati, spremljati in nadzirati lastno branje.

Saksida (2010) opozarja, da se ne glede na metodo dela učitelj pri književnem pouku ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca. V šoli se zdi vzdrževanje oziroma vzpostavljanje interesa in pozitivnega odnosa do branja težko, saj je šola avtoriteta, ki nalaga zadolžitve tudi onkraj interesov posameznikov (Saksida, 2016). Saksida (2016) meni, da je v šoli potrebno povezovati notranje (interes učenca), zunanje (vloga učitelja) in socialne (vpliv vrstnikov) motivacijske dejavnike. Tudi Lucariello s sodelavci (2016) meni, da na pozitivne učne (bralne) dosežke lahko v veliki meri vpliva učitelj z ustrezno uporabljenim zunanjemotivacijsko spodbudo, ki lahko privede do notranje motiviranosti pri učencih (s tem tudi do interesa, pozitivnega odnosa do branja). Menim, da so na tej poti – od zunanje do notranje motiviranih učencev (bralcev) velikega pomena ustrezne učiteljeve povratne informacije.

V zvezi s tem je pomembna tudi ugotovitev Brophyja (1999, v Juriševič, 2012), ki pravi, da motivacijsko učinkoviti učitelji učence poučujejo na kognitivni ravni (spodbujajo učenje z razumevanjem) in tudi motivacijsko, tako da spodbujajo oblikovanje vrednot učenja (branja). Če učitelj deluje na učenca znotraj motivacijskega območja bližnjega razvoja in hkrati znotraj kognitivnega območja bližnjega razvoja, lahko učenec ob podpori doseže učni cilj in ga začne tudi ceniti.

Poleg šole vplivajo na otrokov odnos do branja in na razvijanje pismenosti starši, vrtec in kultura družbe nasploh.

Starši vplivajo na odnos do branja (in na razvijanje pismenosti) tako, da v domačem okolju spodbujajo bralne dejavnosti in jih skupaj z otroki izvajajo; da otrokom predstavljajo bralni model; da sprejemajo branje kot vrednoto; da razvijajo pozitivna stališča do pomembnosti izobraževanja (Nickse, 1993, v Berčnik, Petek in Devjak, 2016). Družinske navade v zvezi z

branjem naj bi imele vpliv na samopodobo otrok, predvsem na odnos do branja in na zaznavanje kompetentnosti (Katzir, Laseaux in Kim, 2009). Bralna pismenost otrok se začne razvijati v zgodnjih razvojnih obdobjih (Marjanovič Umek, 2014, v Miklavčič in Barle Lakota).

Boljši oziroma slabši odnos do branja je v veliki meri posledica usvojenih vrednot v zvezi z branjem. Grilc (2015) meni, da imata knjiga in branje kot vrednoti izreden pomen za oblikovanje bralnih navad posameznika, le-te pa se prenašajo iz roda v rod. Položaj knjige v družbi po mnenju omenjenega avtorja razodeva razvitost bralne kulture in različnih funkcionalnih pismenosti. Raziskava Bralna kultura in nakupovanje knjig v Republiki Sloveniji kaže, da branje in knjiga še vedno nimata trdnega mesta v družbeno zaželenem ravnanju, saj v letu 2013 42 % Slovencev ni prebralo nobene knjige. Nebralci kot najbolj pogost vzrok za to, da ne kupujejo knjig, navajajo, da jih knjige ne zanimajo; za nebranje navajajo pomanjkanje časa za branje knjig. Pomanjkanje časa je subjektivna, vrednostno pogojena kategorija, ki kaže na to, da branje ni prioriteta posameznika, da so za ljudi pomembnejše druge dejavnosti. Najmanj 42 % Slovencev knjige in branja ne dojema kot vrednote, ki bi imela prednost pred drugimi dejavnostmi. Okrepiti je torej potrebno zavest o pomenu branja, podpreti razvoj bralne kulture v Sloveniji (spodbujanje družinskega branja) (Grilc, 2015).

Za odnos otrok do branja so torej zelo pomembne vrednote širšega okolja, družbe, saj »okolica, v katero je posameznik vpet, pogojuje njegove kulturne navade, vključno z bralnimi« (Grilc, 2015, str. 18).

Finska, ki dosega visoko stopnjo bralne pismenosti, je dokaz, da je zelo pomembno ambiciozno razvijanje pismenosti v celotnem družbenem okviru ter visoka bralna kultura v družbi. Poleg tega so Finci na področju bralne pismenosti uspešni zaradi podpore razvijanju pismenosti med mladimi, programov za promocijo branja, pomena jezikov v kurikulumu, ugleda in visoke ravni izobraževanja učiteljev, visokih pričakovanj, kulture, naklonjene učenju (Saksida, 2016).

Glede na poznavanje značilnosti razvoja bralne samopodobe in njene povezanosti z bralnimi dosežki (in kasneje z učno uspešnostjo) menim, da je zelo pomembno, da učitelji poznajo pomen bralne samopodobe, da so strokovno usposobljeni za delo z otroki na tem področju in da se zavedajo svoje odgovornosti pri sooblikovanju tega psihološkega konstrukta.

Saksida (2016) v povezavi z akcijsko raziskavo, namenjeno dvigu ravni bralne pismenosti, poroča o stališčih učiteljev ene izmed osnovnih šol do bralne pismenosti. Ugotovljeno je bilo, da večina učiteljev meni, da bralno pismenost premalo pozna; učitelji v majhni meri diferencirajo bralni pouk in bralne naloge; bralno pismenost vidijo kot temeljno zmožnost, vendar motivacijskih dejavnikov ne prepoznavajo kot njenih ključnih sestavin. Omenjena raziskava potrjuje potrebo po stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev.

V prihodnje bi bilo zanimivo raziskati, v kolikšni meri učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju izvajajo individualizacijo in diferenciacijo pri pouku branja in kako stopnja individualizacije in diferenciacije pri bralnem pouku vpliva na bralno samopodobo učencev.

11.0 VIRI IN LITERATURA

- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T. in Nurmi, J. (2002). Three methods for studying developmental change: a case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343–364. DOI: 10.1348/000709902320634447
- Baker, L. in Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. Pridobljeno s http://www.jstor.org/stable/748216?seq=1#page_scan_tab_contents
- Berčnik, S., Petek, T. in Devjak, T. (2016). Pogledi učiteljev na vlogo staršev pri spodbujanju bralne pismenosti otrok. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bešter, M. (1994). Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 40(1–2), 5–24.
- Bešter Turk, M. (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. V B. Krakar Vogel (ur.), *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju: zbornik predavanj 39. seminarja slovenskega jezika, literature in kulture* (str. 57–83). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bešter Turk, M. (2011). Pismenost v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (1998) in v njegovi posodobljeni različici (2008). V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 46–59). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Univerzitetna založba Annals.
- Burden, R. (1999). Children's self-perceptions (prevedla M. Juriševič). V N. Fredrickson in R. J. Cameron (ur.), *Psychology in education portfolio* (str. 29–34). Windsor: NFER-NELSON.
- Chapman, J. W. in Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: an examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154–167.
- Chapman, J. W. in Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279–291.
- Chapman, J. W. in Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading related self-perceptions and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5–24. DOI: 10.1080/10573560308205
- Clark, C., Osborne, S. in Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: an investigation including family, peer and school influences*. London: National Literacy Trust. Pridobljeno s http://www.literacytrust.org.uk/policy/nlt_policy/834_young_peoples_self_perception_as_readers
- Diehl, J. M. (2010). *The relation of elementary students' academic self-concept of reading to grade level, achievement, and teacher perceptions* (Thesis. Rochester Institute of Technology). Pridobljeno s <http://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2222&context=theses>
- Domače okolje in bralna pismenost. (b. d.)*. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PIRLS/PIRLS%202011/Poglavje%204_Domace%20okolje.pdf
- Doupona Horvat, M. (2012). *Bralna pismenost četrtošolcev v Sloveniji in po svetu: izsledki Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Flores, M. in Duran, D. (2015). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 00 (00), 1–17. DOI: 10.1111/1467-9817.12044

- Grilc, U. (2015). Položaj branja in knjige: zakaj moramo vztrajati pri knjigi kot vrednoti per se?. *Knjižnica*, 59 (1–2), 15–36. Pridobljeno s <http://knjiznica.zbds-zveza.si/index.php/knjiznica/article/view/528>
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- Grosman, M. (2010). Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika*, 61 (1), 16–27.
- Hall, L. (2014). *Examining the relationship between reading ability and reading self-concept in differing socio-economics schools* (Open Access Master's Theses, University of Rhode Island). Pridobljeno s <http://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2222&context=theses>
- Haramija, D. (2015). *Modrost pravljicne školjke: izbor svetovnih pravljic*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hornery, S., Seaton, M., Tracey, D., Craven, R. G. in Yeung, A. S. (2014). Enhancing reading skills and reading self-concept of children with reading difficulties: adopting a dual approach intervention. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 131–143. Pridobljeno s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041670.pdf>
- Horvat, L. in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- IEA: PIRLS 2016. (b. d.). Pridobljeno s <http://www.iea.nl/pirls>
- Ileršič A. (2007). Kaj za posameznika pomeni pismenost? Kako pomanjkljiva pismenost vpliva na življenje posameznika. *Andragoška spoznanja*, 13(2), 37–42.
- Jeraj, B. (2013). Pomen spola razrednih učiteljev pri vzgoji in izobraževanju dečkov in deklic. (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1444/1/doktorska_disertacija_Jeraj_2013.pdf
- Juriševič, M. (1997). Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka (Magistrsko delo, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo). Pridobljeno s [file:///C:/Users/Katja/Downloads/Dejavniki_URN-NBN-SI-DOC-R39B01JA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Katja/Downloads/Dejavniki_URN-NBN-SI-DOC-R39B01JA%20(1).pdf)
- Juriševič, M. (1999). *Spodbujamo razvoj otrokove zdrave samopodobe v začetku šolanja*. Priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2005). *Učna motivacija v odnosu do učenja in učne uspešnosti učencev* (Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo). Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-CFT9G29K/>
- Juriševič, M. (2008). Samopodoba na področju branja. *Razredni pouk*, 10(1-2), 40–44.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2016). Učiteljeva povratna informacija kot krepitev učenčeve bralne samopodobe. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf
- Katzir, T., Lesaux, N., K., in Kim, Y. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261–276. DOI: 10.1007/s11145-007-9112-8
- Kaspersky, R. in Katzir, T. (2016). The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and writing*, 29(1), 117–136. DOI: 10.1007/s11145-015-9582-z
- Knaflič, L. (2002). Kako družinska pismenost vpliva na pismenost otrok. *Psihološka obzorja*, 11(2), 37–52.

- Knaflič, L., Mirčeva, J. in Možina, E. (2001). *Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s <http://porocila.acs.si/datoteke/CELOTA18.pdf>
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D., Kolenc, J., Lebarič, N. in Žalec, B. (2004). Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop. Ljubljana: Študentska založba.
- Kobal Grum, D., Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kranjc, A. (2001). Kaj poraja funkcionalno nepismenost? Prva opozorila na funkcionalno nepismenost v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 7(1), 58–67. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-5W5FY8DR>
- Kranjc, A. (2010). Pospešeno in kakovostno izobraževanje odraslih je pot iz gospodarske krize. *Andragoška spoznanja*, 16(1), 10–12. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-MZ7LCVOS>
- Kresal Sterniša, B. (ur.) (2011). *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/130SI.pdf
- Križaj Ortar, M. (2011). Učni načrt in pouk slovenščine. V F. Nolimal (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi, Brdo, 25. in 26. oktober, 2011: Zbornik konference* (str. 89–98). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf
- Lebarič, N., Kobal, D. in Kolenc, J. (2002). Motivacija za učenje in samopodoba. *Psihološka obzorja*, 11(3), 23–28. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-OTVD211E>
- Lev Vigotski (b. d.). Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Lev_Vigotski
- Loberger, A. (2007). Alfabetna in funkcionalna (ne)pismenost. *Andragoška spoznanja*, 13(1), 82–89.
- Lucariello, J., Graham, S., Nastasi, B., Dwyer, C., Skiba, R., Plucker, J. ... Pritzker, S. (2016). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole [Elektronski vir]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, CRSN. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/prodaja_predstavitev/Dvajset_psiholoskih_nacel.pdf
- Manevski, V. (2007). *Oblikovanje bralne samopodobe v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2013). Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok: socialna in kulturna perspektiva. V F. Nolimal in T. Novakovič (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve [Elektronski vir]* (str. 49–62). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Bralna%20pismenost%20v%20vrtcu%20in%20sol%20i%20-%20Teoreticna%20izhodišca%20in%20empiricne%20ugotovitve/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2009). Socialni konteksti in ocenjevanje govorne kompetentnosti malčkov in malčic. *Sodobna pedagogika*, 60(3), 18–39.
- Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011*. (b. d.). Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PIRLS/PIRLS%202011/Kratka%20informacija%20o%20rezultatih%20PIRLS%202011.pdf

- Mejniki bralne pismenosti.* (b. d.). Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PIRLS/PIRLS%202011/Poglavje%20_Mejniki%20bralne%20pismenosti.pdf
- Miklavčič, M. in Barle Lakota, A. (2015). Zapis prvega strokovnega tematskega razgovora o bralni pismenosti. V M. Miklavčič in A. Barle Lakota (ur.), *Za dvig bralne pismenosti [Elektronski vir]: zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana, 7. februarja 2014.* Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Za-dvig-digitalne-pismenosti.pdf>
- Morgan, P. L., Farkas, G. in Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad and unpopular?. *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 360–381.
DOI: 10.1080/10888438.2011.570397
- Možina, E. (2001). *Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju: predstavitev raziskave.* Prispevek predstavljen na Seminarju šolskega polja, CEPS. Prispevek pridobljen s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-UZLQGK27/>
- Možina, E. (2011). Mejniki v razvoju področja pismenosti odraslih v Sloveniji. V P. Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti* (str. 15–35). Ljubljana: Andragoški center republike Slovenije.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. in Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading.* Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College. Pridobljeno s http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries.* TIMMS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Pridobljeno s http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf
- Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti.* (2005). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. Pridobljeno s <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf>
- Neuradni rezultati PIRLS 2006.* (b. d.). Pridobljeno s <http://www.pei.si/UserFilesUpload/PIRLS06.pdf>
- Novljan, S. (2006). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti posega tudi v delovanje visokošolskih in specialnih knjižnic. V K. Stopar in Z. Rabzelj (ur.), *Informacijska pismenost med teorijo in prakso – vloga visokošolskih in specialnih knjižnic: zbornik prispevkov* (str. 29–40). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- OECD PISA 2009: prvi rezultati.* (2010). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf
- PIRLS: glavna raziskava* (2001). Pridobljeno s <http://www.pei.si/UserFilesUpload/reader-questions.pdf>
- PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematics and financial literacy.* (b. d.). DOI:10.1787/9789264255425-en
- Pedagoški inštitut, PIRLS 2001: slovensko poročilo.* (b. d.). Pridobljeno s <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=6>
- Pedagoški inštitut, PIRLS 2006: bralni dosežki.* (b. d.). Pridobljeno s <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=7>
- Pedagoški inštitut, PISA 2009.* (b. d.). Pridobljeno s <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15>

- Pedagoški inštitut, PIRLS 2011.* (b. d.). Pridobljeno s <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=20>
- Pečjak, S. (1993). *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Bucik, N., Peštaj, M., Podlesek, A. in Pirc, T. (2010). Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta?. *Sodobna pedagogika*, 1, 86–102.
- Pečjak, S., Gradišar, M. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Gradišar, M. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, S. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije – izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Plevnik, T. (ur.) (2010). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120SL.pdf
- Podrobnosti cikla raziskave PISA 2009.* (b. d.). Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/Podrobnosti_o_raziskavi_PISA_2009.pdf
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., ... Žveglič, M. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina [Elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf
- Primerjava bralnih dosežkov.* (b. d.). Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PIRLS/PIRLS%202011/Poglavje%201_Primerjava%20bralnih%20dosezkov.pdf
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A. in Šterman Ivančič, K. (2012). *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009 [Elektronski vir]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut – Digitalna knjižnica, Dissertationes, 5. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3_PDF/DK_CC%202.5_Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3.pdf
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A. in Šterman Ivančič, K. (2013). Motivacijski dejavniki bralnih dosežkov v raziskavi PISA 2009. V M. Puklek Levpušček in K. Šterman Ivančič (ur.), *Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih [Elektronski vir]: znanstvena monografija* (str. 21–111). Ljubljana: Pedagoški inštitut – Digitalna knjižnica, Documenta, 5. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-JOTBCK4J>
- Raziskave pismenosti odraslih.* (b. d.). Pridobljeno s <http://www.acs.si/index.cgi?m=51&id=140>
- Raziskava spretnosti odraslih PIAAC v Sloveniji.* (2016). Pridobljeno s <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Slovenia-Slovenian-Version.pdf>

- Repež, M. in Štraus, M. (ur.). (2007). *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi Pisa 2006*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/Izhodisca_%20merjenja_bralne_pismenosti_2006.pdf
- Retelsdorf, J., Koller, O. in Moller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and instruction*, 21(4), 550–559. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
- Retelsdorf, J., Koller, O. in Moller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.004
- Retelsdorf, J., Schwartz, K. in Asbrock, F. (2015). »Michael can't read!« Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of educational psychology*, 107(1), 186–194. DOI: 10.1037/a0037107
- Rider, N. in Colmar, S. (2005). *Reading achievement and reading self-concept in year 3 children*. Prispevek predstavljen na Australian association for research in education (AARE) Annual Conference, Parramatta 2005. Prispevek pridobljen s <http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/col05347.pdf>
- Saksida, I. (2010). Aktualnost tradicije pri pouku književnosti: maj mladi bralci res »berejo kar koli in kakor koli«?. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(4), 5–23.
- Saksida, I. (2014). Kako do boljše bralne pismenosti?. V M. Miklavčič in A. Barle Lakota (ur.), *Za dvig bralne pismenosti [Elektronski vir]: zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana, 7. februarja 2014* (str. 54–59). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Za-dvig-digitalne-pismenosti.pdf>
- Saksida, I. (2016). Skupaj razvijajmo bralno pismenost. Očrt poti k dvigu ravni pismenosti na osnovni šoli – akcijska raziskava. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 143–162). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2005). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Soriano, M., Rodriguez, C. in Soriano, E. (2013). *Reading self-concept of children with dyslexia: do they differ from their peers?*. Prispevek predstavljen na Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educacao (CIEAE). Prispevek pridobljen s http://conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=summary.php&a=Accept&id=155
- Šolska klima*. (b. d.). Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PIRLS/PIRLS%202011/Poglavje%206_Solska%20klima.pdf
- Šterman Ivančič, K. (ur.). (2013). *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi Pisa 2012 s primeri nalog*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_6_ISBN_978-961-270-192-5_PDF/978-961-270-192-5.pdf
- Štraus, M., Repež, M. in Štigl, S. (ur.). (2007). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev – OECD PISA: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev – nacionalno poročilo*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K. in Štigl, S. (ur.). (2013). *OECD PISA 2012 – program mednarodne primerjave dosežkov učencev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s

http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf

Štraus, M., Šterman Ivančič, K. in Štigl, S. (ur). (2016). *PISA 2015: naravoslovni, matematični in bralni dosežki slovenskih učenk in učencev v mednarodni primerjavi – nacionalno poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.

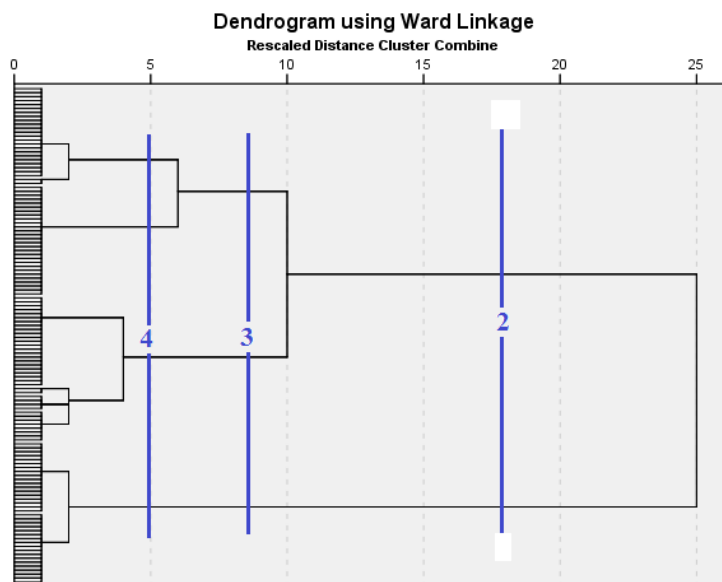
Pridobljeno s [http://novice.pei.si/wp-](http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2016/12/PISA2015NacionalnoPorocilo.pdf)

[content/uploads/sites/2/2016/12/PISA2015NacionalnoPorocilo.pdf](http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2016/12/PISA2015NacionalnoPorocilo.pdf)

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

12.0 PRILOGE

Priloga 1. Prikaz združevanja učencev v skupine z različno bralno samopodobo – drevo združevanja ali dendrogram



Priloga 2. Prikaz izračuna statistično značilnih razlik med štirimi skupinami učencev (Test homogenosti varianc, ANOVA, Robust test)

Test homogenosti varianc

Spremenljivke	Levenov test	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Splošna bralna samopodoba	3,894	3	122	0,011
Zaznavanje težavnosti	1,875	3	122	0,137
Zaznavanje kompetentnosti	0,525	3	122	0,666
Odnos do branja	3,942	3	122	0,010

Test ANOVA

Spremenljivke		Vsota kvadratov	<i>df</i>	Povprečje kvadratov	<i>F</i>	<i>p</i>
Zaznavanje težavnosti	Med skupinama	13,921	3	4,640	34,253	0,000
	Znotraj skupin	16,527	122	0,135		
	Skupaj	30,448	125			
Zaznavanje kompetentnosti	Med skupinama	31,369	3	10,456	55,637	0,000
	Znotraj skupin	22,928	122	0,188		
	Skupaj	54,297	125			

Robust test

Spremenljivke		Statistic ^a	df1	df2	p
Splošna bralna samopodoba	Welch	178,070	3	21,049	0,000
	Brown-Forsythe	203,229	3	23,697	0,000
Odnos do branja	Welch	189,947	3	22,469	0,000
	Brown-Forsythe	160,212	3	51,911	0,000

Priloga 3. *Soglasje staršev*

Gorenja vas, 6. 5. 2016

Spoštovani starši!

Moje ime je Katja Cegnar, v Osnovni šoli Ivana Tavčarja Gorenja vas sem zaposlena kot učiteljica dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Ob delu študiram na Pedagoški fakulteti, smer razredni pouk.

Pripravljam magistrsko nalogo z naslovom Bralna pismenost in bralna samopodoba učencev 6. razreda osnovne šole.

Želim, da bi pri raziskavi sodeloval tudi vaš otrok, zato vas prosim za dovoljenje.

Šestošolci naj bi pri pouku slovenščine rešili test bralne pismenosti, pri razredni uri pa vprašalnik bralne samopodobe.

Zaradi anonimnosti bo vsak otrok v raziskavi zabeležen samo s šifro, brez imena in priimka. Podatki, ki jih bom pridobila z raziskavo, bodo služili izključno v raziskovalne namene.

Če se strinjate, da je vaš otrok vključen v raziskavo, prosim, izpolnite in podpišite soglasje.

Za sodelovanje se vam iskreno zahvaljujem.

Lep pozdrav

Katja Cegnar

SOGLASJE

Strinjam se, da moj otrok _____ (ime, priimek otroka) sodeluje v raziskavi Katje Cegnar.

Kraj, datum: _____

Podpis: _____

Priloga 4. Test bralne pismenosti

NAVODILA ZA REŠEVANJE

Pred teboj so bralne naloge, ki se nanašajo na besedilo Sanje. Vprašanja v nalogah so različnih oblik:

1. Nekatera vprašanja so izbirna: to pomeni, da so odgovori že napisani, ti pa moraš med njimi izbrati enega pravilnega in obkrožiti črko pred njim. Če se zmotiš, prekrižaj že obkroženo črko in obkroži novo črko.

Primer:

Koliko mesecev je v letu?

- A) 6
- B) 12
- C) 9
- D) 7

2. Pri nekaterih nalogah boš odgovore napisal/a na črte.

Primer:

Kaj je deček našel v gozdu?

3. Ena naloga od tebe zahteva, da odgovore vpisuješ v preglednico. Pomagaj si s primerom, ki je pri nalogi že rešen.

Za branje besedila in reševanje nalog imaš na voljo 50 minut.

ARABSKA PRAVLJICA: SANJE

- 1. Zakaj trgovec ni bil dolgo uspešen pri svojem delu?**
 - A) Ker ni bil sposoben opravljati svojega dela.
 - B) Ker so mu tatovi oropali trgovino.
 - C) Ker so bili prijatelji, s katerimi je trgoval, sleparji.
 - D) Ker ni imel časa za posel, saj je odpotoval v Kairo.
- 2. Kaj je trgovcu še ostalo potem, ko je izgubil veliko premoženja?**
 - A) Prodajalna in hiša z vrtom.
 - B) Prijatelji.
 - C) Prodajalna.
 - D) Hiša z vrtom.
 - E) Denar.
 - F) Bil je brez vsega premoženja.
- 3. Čemu se je trgovec odpravil v Kairo?**
 - A) Da bi tam našel prijatelje.
 - B) Da bi tam našel srečo.
 - C) Da bi tam odprl trgovino.
 - D) Da bi se pridružil množici razbojnikov.

4. Zakaj je trgovec prespal v mošeji? Navedi dva razloga iz pravljice.

5. Kaj je trgovca prebudilo, ko je zaspal v mošeji?

- A) Njegovi tovariši.
- B) Zvonjenje v cerkvenem stolpu.
- C) Razbojniki.
- D) Duhovnik.
- E) Sodne sluge.

6. Zakaj so sodne sluge trgovca vrgle v ječo?

- A) Ker je pokradel dragoceno cerkveno orodje.
- B) Ker je spal v mošeji.
- C) Ker je tekal po hodnikih in lopotal z vrati.
- D) Ker so menile, da je eden izmed razbojnikov.

7. S katerim namenom je vali najverjetneje rekel, da so sanje prazne pene?

- A) Da bi trgovec sledil svojim sanjam.
- B) Da bi trgovca usmeril k delu, ne k sanjarjenju.
- C) Da bi potolažil trgovca zaradi udarcev, ki so mu jih dali njegovi služabniki.
- D) Da bi ugotovil, ali je trgovca v mošejo pripeljalo tatinsko poželenje.

8. Ali imata trgovec in sodnik enak odnos do sanj?

Obkroži ustrezen odgovor: DA NE

Utemelji odgovor tako, da dokaze za svoje mnenje poiščeš v besedilu. Napiši vsaj eno dejanje trgovca in eno dejanje sodnika, ki ponazarja tvoje mnenje.

9. Trgovec v besedilu pravi: »Modri vali v Kairu bi vsekakor moral napraviti daljno pot v Bagdad.«

Čemu bi modri vali po mnenju trgovca moral potovati v Bagdad?

- A) Da bi obiskal trgovca.
- B) Da bi dobil bogastvo.
- C) Da bi obiskal mošejo.
- D) Da bi se okopal v studencu.
- E) Da bi dobil udarce šib.

10. Trgovčev značaj spoznaš po njegovih dejanjih.

Izpolni spodnjo razpredelnico, kjer imaš zapisane značajske lastnosti trgovca. V besedilu poišči dokaze za zapisane značajske lastnosti in jih vpiši v razpredelnico. Oglej si zgled.

ZNAČAJSKA LASTNOST	DEJANJE, GOVOR, KI TO DOKAZUJE
ODKRITOST	Trgovec valiju odkrito pove, čemu je pripotoval v Kairo.

POHLEP	
POGUM, DRZNOST, PRIPRAVLJENOST TVEGATI	

11. Na podlagi prebranega napiši in utemelji, ali je bilo trgovčevo potovanje v Kairo smiselno.

12. V eni povedi predstavi valijev značaj na podlagi prebrane zgodbe. Svoj odgovor utemelji.

13. Kaj je sporočilo zgodbe?

- A) Potovanje v različne dežele ti prinese srečo.
- B) Kdor dobro opravlja svoje delo, je vedno srečen.
- C) Sanje so prazne pene.
- D) Vsak človek bi vedno moral imeti cilje in sanje, ki jim sledi.
- E) Sanjačem se v življenju ne godi dobro.

14. Sanje trgovca so povezane z bogastvom. Ali je po tvojem mnenju bogastvo zagotovilo za srečo? Utemelji odgovor na podlagi svojih izkušenj.

15. Besedilo je pravljica. V besedilu poišči vsaj 3 dokaze za to.

Priloga 5. Merila vrednotenja bralnega testa in taksonomske stopnje vprašanj

STOPNJA BRANJA Z UTEMELJITVIJO IN MERILI VREDNOTENJA

1. Zakaj trgovec ni bil dolgo uspešen pri svojem delu?

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
ZBIRANJE INFORMACIJ	Učenec mora poiskati informacijo, ki je podana v začetku besedila, na ravni povedi. Naloga je rahlo otežena, ker se v vprašanju in danem odgovoru ne pojavijo iste besede, kot so zapisane v besedilu – gre za iskanje sopomenskih informacij: »ni bil uspešen ...« – »izgubil je vse svoje premoženje«; »prijatelji, s katerimi je trgoval« – »kupčijski prijatelji«

<p>VREDNOTENJE 1 točka <u>Pravilen odgovor:</u> C) Ker so bili prijatelji, s katerimi je trgoval, sleparji.</p>

2. Kaj je trgovcu še ostalo potem, ko je izgubil veliko premoženja?

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
ZBIRANJE INFORMACIJ	Učenec mora v 1. odstavku besedila poiskati eksplicitno podano informacijo. V vprašanju in podanem odgovoru so besede, ki jih učenec najde tudi v besedilu (enostavna naloga).
<p>VREDNOTENJE 1 točka <u>Pravilen odgovor:</u> D) Hiša z vrtom</p>	

3. Čemu se je trgovec odpravil v Kairo?

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
INTERPRETIRANJE BESEDILA (razvijanje razlag)	Učenec mora logično razumeti povezave med informacijami v besedilu, ki so podane na ravni odstavka. Razvija razlago, sklepa o povezavi: sanje–sreča–Kairo.
<p>VREDNOTENJE 1 točka <u>Pravilen odgovor:</u> B) Da bi tam našel srečo.</p>	

4. Zakaj je trgovec prespal v mošeji? Navedi dva razloga iz pravljice.

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
ZBIRANJE INFORMACIJ	Učenec mora v besedilu sam poiskati dva vzroka trgovčevega dejanja. Naloga je otežena, ker možni odgovori niso vnaprej ponujeni, vendar pa se besede v vprašanju ujemajo z besedami v odgovoru, ki je zapisan v drugem odstavku besedila.
<p>VREDNOTENJE 1 točka <u>Pravilen odgovor:</u> učenec navede dva razloga iz pravljice: ker je bilo ob prihodu že pozno; ker je bil varčen.</p> <p>0,5 točke <u>Delno pravilen odgovor:</u> učenec navede le en razlog: ker je bilo ob prihodu že pozno ali ker je bil varčen.</p>	

5. Kaj je trgovca prebudilo, ko je zaspal v mošnji?

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
ZBIRANJE INFORMACIJ	Učenec mora v besedilu poiskati informacijo. Podana je v 3. odstavku besedila.
VREDNOTENJE 1 točka <u>Pravilen odgovor:</u> C) Razbojniki.	

6. Zakaj so sodne sluge trgovca vrgle v ječo?

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
INTERPRETIRANJE BESEDILA (razvijanje razlag)	Učenec mora uporabiti preprosto sklepanje, razumeti povezave med informacijami v delu besedila.
VREDNOTENJE 1 točka <u>Pravilen odgovor:</u> D) Ker so menile, da je eden izmed razbojnikov.	

7. S katerim namenom je vali najverjetneje rekel, da so sanje prazne pene?

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
INTERPRETIRANJE BESEDILA (razvijanje razlag)	Učenec mora sklepati, razumeti povezave med deli besedila, oblikovati (izbrati) mora hipotezo o namenu izgovorjenih valijevih besed.
VREDNOTENJE 1 točka <u>Pravilen odgovor:</u> B) Da bi trgovca usmeril k delu, ne k sanjarjenju.	

8. Ali imata trgovec in sodnik enak odnos do sanj? Utemelji odgovor tako, da dokaze za svoje mnenje poiščeš v besedilu. Napiši vsaj eno dejanje trgovca in eno dejanje sodnika, ki ponazarja tvoje mnenje.

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
INTERPRETIRANJE BESEDILA (tvorjenje širšega razumevanja, razvijanje razlag)	Učenec mora pokazati širše razumevanje besedila, prav tako tudi povezave med deli besedila. Iz besed in dejanj sodnika in trgovca ugotovi oziroma sklepa, kakšen je njun odnos do sanj.
VREDNOTENJE 2 točki <u>Pravilen odgovor:</u> Učenec obkroži, ustrezen odgovor – NE (1 točka). Svoj odgovor utemelji z dogodki iz besedila (kaj trgovec/sodnik naredi, reče ...). Primer možnega odgovora: Trgovec se je prepustil sanjam, jim sledil, zato se je tudi odpravil v Kairo. (0,5 točke) Sodnik pa pravi, da so sanje prazne pene, ne pusti se jim zapeljati./Meni, da se razumen človek povzpne kvišku z napornim delom, ne zida prihodnosti na sanjskih blodnjah./ (0,5	

točke) 1 točka <u>Delno pravilen odgovor:</u> Učenec obkroži, ustrezen odgovor – NE, vendar mnenja ne utemelji z dogodki iz besedila./ Učenec opiše dogodke iz besedila (kaj je sodnik/trgovec naredil, rekel), ne obkroži pa ustreznega odgovora. 1,5 točke Učenec obkroži, ustrezen odgovor – NE, vendar to utemelji le z dejanjem ene osebe.

9. Trgovec v besedilu pravi: »Modri vali v Kairu bi vsekakor moral napraviti daljno pot v Bagdad.«
Čemu bi modri vali po mnenju trgovca moral potovati v Bagdad?

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
INTERPRETIRANJE BESEDILA (razvijanje razlag)	Učenec mora razumeti povezave med deli besedila, razvijati mora razlage, sklepati o namenu potovanja.
VREDNOTENJE 1 točka <u>Pravilen odgovor:</u> B) Da bi dobil bogastvo.	

10. Trgovčev značaj spoznaš po njegovih dejanjih.
Izpolni spodnjo razpredelnico, kjer imaš zapisane značajske lastnosti trgovca. V besedilu poišči dokaze za zapisane značajske lastnosti in jih vpiši v razpredelnico.
Oglej si zgled.

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
RAZMIŠLJANJE O VSEBINI BESEDILA, VREDNOTENJE	Učenec mora na osnovi danih značajskih lastnosti v besedilu poiskati dokaze za te lastnosti. Pri tem uporabi svoje znanje o svetu, izkušnje, poznavanje moralnih in etičnih pravil.
VREDNOTENJE 2 točki <u>Pravilen odgovor:</u> Učenec zapiše dve dejanji trgovca, na osnovi katerih utemelji njegov značaj. Možni odgovori: »Trgovec je pohlepen, saj je mislil, da se bo štel med najpremožnejše ljudi. Ko je izgubil premoženje, mu je ostala še hiša z vrtom, kar ni tako malo. Želel je priti do bogastva.« »Trgovec je pogumen, drzen, pripravljen tvegati, saj se odpravi v Kairo, sledi svojim sanjam. Trgovec prespi v mošeji.« 1 točka <u>Delno pravilen odgovor:</u> Učenec zapiše eno dejanje trgovca.	

11. Na podlagi prebranega napiši in utemelji, ali je bilo trgovčevo potovanje v Kairo smiselno, ali mu je bilo v pomoč pri iskanju bogastva.

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
INTERPRETIRANJE BESEDILA (tvorjenje širšega razumevanja)	Naloga je precej zahtevna. Učenec mora popolnoma razumeti povezave med informacijami v celotnem

	besedilu, potrebno je sklepanje, razvijanje razlag.
VREDNOTENJE 2 točki <u>Pravilen odgovor:</u> Učenec napiše, da je bilo potovanje trgovca v Kairo smiselno (1 točka). Svoj odgovor utemelji, npr.: »Trgovec je v Kairu spoznal valija, ki mu je zaupal svoje sanje o zakladu v Bagdadu./Trgovec je spoznal, da je vali v sanjah videl njegov vrt, kjer se je skrival zaklad. Izkopal ga je in bil srečen./Če trgovec ne bi potoval v Kairo, mogoče zaklada ne bi našel.« (1 točka) ALI Učenec napiše, da trgovčevo potovanje v Kairo ni bilo smiselno, ker so ga »vrgli« v ječo in pretepli (1 točka).	

12. V eni povedi predstavi valijev značaj na podlagi prebrane zgodbe. Svoj odgovor utemelji.

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
RAZMIŠLJANJE O VSEBINI BESEDILA, VREDNOTENJE	Učenec mora na osnovi dejanj valija ovrednotiti njegov značaj. Pri tem uporabi svoje znanje o svetu, izkušnje, poznavanje moralnih in etičnih pravil.
VREDNOTENJE 2 točki <u>Pravilen odgovor:</u> Učenec opredeli značaj sodnika in odločitev utemelji z dejanjem iz zgodbe. Možni odgovori: »Vali je posmehljiv, samozavesten, prepričan vase – z nasmehom je rekel trgovcu, da so sanje prazne pene; trgovcu pravi, da je neumen, ker sledi svojim sanjam; trgovcu v smehu svetuje, naj se vrne v svojo domovino.« »Vali je oblasten – trgovec mu je hotel odgovoriti, vendar ga je vali prekinil.« » Vali je razumen, ni pripravljen tvegati – pravi, da se je potrebno truditi pri delu, ne pusti se zapeljati sanjam.« 1 točka <u>Delno pravilen odgovor:</u> Učenec opredeli značaj sodnika in svoje odločitve ne podkrepi z dokazom iz zgodbe. Če učenec navede le dejanje sodnika, ne prejme točk.	

13. Kaj je sporočilo zgodbe? Obkroži črko pred enim odgovorom.

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
INTERPRETIRANJE BESEDILA (tvorjenje širšega razumevanja)	Učenec pokaže splošno razumevanje besedila.
VREDNOTENJE 1 točka <u>Pravilen odgovor:</u> D) Vsak človek bi vedno moral imeti cilje in sanje, ki jim sledi. Učenec ne dobi točk, če obkroži več kot 1 odgovor.	

14. Sanje trgovca so povezane z bogastvom. Ali je po tvojem mnenju bogastvo zagotovilo za srečo? Utemelji odgovor na podlagi svojih izkušenj.

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
RAZMIŠLJANJE O VSEBINI BESEDILA, VREDNOTENJE	Učenec razmišlja o sreči, bogastvu. Uporabi svoje znanje o svetu, izkušnje, predznanje. Zapiše in utemelji svoje stališče.
VREDNOTENJE 2 točki <u>Pravilen odgovor:</u> Učenec zapiše svoje mnenje, stališče do sreče v povezavi z bogastvom. Svoje mnenje smiselno utemelji na podlagi svojih izkušenj.	

15. Besedilo je pravljica. V besedilu poišči vsaj 3 dokaze za to.

STOPNJA BRANJA	UTEMELJITEV
RAZMIŠLJANJE O OBLIKI BESEDILA	Vprašanje zahteva uporabo formalnega znanja. Učenec mora svoje znanje o značilnostih pravljice povezati s prebranim besedilom. V besedilu poišče značilnosti pravljice.
VREDNOTENJE 3 točke <u>Pravilen odgovor:</u> Učenec v besedilu poišče tri značilnosti pravljice (nedoločen dogajalni čas – nekoč; srečen konec – trgovec spet najde bogastvo; pravljичno število – tri dni je sedel v ječi, vali je trikrat sanjal; zgodba je izmišljena; kratka pripoved; umetnostno besedilo). 2 točki <u>Delno pravilen odgovor:</u> Učenec v besedilu poišče dve značilnosti pravljice. 1 točka <u>Delno pravilen odgovor:</u> Učenec v besedilu poišče eno značilnost pravljice.	

Priloga 6. *Besedilo, ki so ga učenci prebrali pred reševanjem testa bralne pismenosti*

SANJE

Arabska pravljica

Prevedel Andrej Rape

Nekoč je v Bagdadu živel neki trgovec. Imel je lepo hišo s čudovitim vrtom, njegova prodajalna pa je bila med najimenitnejšimi v vsem mestu. Mnogi so mu zavidali in tudi sam je mislil, da se bo lahko štel kmalu med najpremožnejše ljudi v deželi. Toda motil se je; ni namreč pomislil, da bi se mogle njegove kupčije tudi kdaj ponesrečiti. V kratkem času je zaradi sleparskih kupčijskih prijateljev in drugih nezgod, ki so se vsule nanj, izgubil vse svoje premoženje, da mu je ostala le še hiša z vrtom. Zaman je iskal pomoči pri svojih prijateljih. Ni se mu posrečilo odpreti niti male trgovine, ker bi mu ljudje posodili denar, če bi jim bil zapisal hišo z malim zemljiščem. Za to pa se trgovec ni mogel odločiti. Tako je prav revno živel in pogosto je šel lačen in na smrt utrujen v posteljo. Nekoč pa je sanjal, da stoji pred njim mož in mu govori: »Tvoja sreča



cvete v Kairu.« Te sanje so ga trpinčile ves prihodnji dan in ves čas si je ponavljal skrivnostne besede. Končno je rekel sam pri sebi: »Gotovo je res, da se mi tukaj ni še nobena stvar posrečila; odpravil se bom na pot v Egipt, da poiščem veliko mesto Kairo ob Nilu. Morebiti mi v tujini Alah zopet nameni svojo pomoč, ki mi jo je doma odtegnil.«

Res se je pridružil veliki karavani ter dospel po dolgem trudu in velikih naporih v Kairo, najlepše egipčansko mesto. Ker je bilo ob njegovem prihodu že pozno, poleg tega pa je bil tudi varčen, si ni poiskal prenočišča, temveč je vstopil v odprto mošejo, da malo pomoli in nato zaspi v mirnem kotičku.

Ni še dolgo ležal v svojem kotu, ko ga zbudi nekakšen šum. S težavo je z očmi predrl temo in



opazil, da se množica razbojnikov pripravlja, da bi pokradla dragoceno cerkveno orodje ter vlomila v omare in skrinje. Trgovec je preudarjal, kaj naj stori, ko je zaslišal rožljanje orožja in zagledal več sodnih slug, ki so prišli zasledovat razbojnike v mošejo. Tudi oni so opazili pretečo nevarnost. V hipu so izginili po hodnikih. Slišalo se je le še urno tekanje, žvenket oken in naglo loputanje z vrati, toda ko so zasledovalci preiskali mošejo, niso našli nikogar razen nesrečnega tujca. Seveda so mislili, da spada med tatove, in so ga spraševali po tovariših. Še preden je mogel prestrašeni potnik spregovoriti besedo, so ga odvedli iz mošeje, mu zvezali roke in ga vrgli v ječo, kjer so ga pretepli. »Ali je to tista sreča, katero naj bi našel v Kairu?« se je hudoval revež. »Tepež bi bil doma cenejši in najmanj tako hud,« se je srdito razburjal, zasmehujoč sebe in svojo usodo. Tri dni je že sedel v ječi, vendar se razen paznika, ki mu je prinašal enkrat na dan kruha in vrč vode, ni nihče brigal zanj. Zvečer tretjega dne pa so nenadoma vstopili

v ječo sodni služabniki in ga odpeljali pred valija, policijskega sodnika. Tukaj je izvedel, da so prijeli prave tatove, sodnik pa je hotel vedeti, kaj je počel v mošeji skupaj z njimi. Čeprav so našli ukradene reči pri ujeti družbi, se jim je tujec zdel sumljiv. Morda je tudi njega peljalo v mošejo tatinsko poželenje. Ko pa je trgovec odkrito in jasno povedal, kaj ga je privedlo v Kairo in čemu je poiskal božjo hišo, je vali z nasmehom rekel: »Prijatelj moj, ali še ne veš, da so sanje prazne pene? Če te boljše udarci, ki so ti jih dali moji služabniki, jih imej za zaslužen kaznen za svojo neumnost, ki te je napotila zaradi praznih sanj iz Bagdada v Egipt.« Trgovec je hotel odgovoriti, vendar ga je vali prekinil in rekel: »Razumen človek se trudi z napornim delom, da se povzpne kvišku, in ne zida prihodnosti na sanjskih blodnjah. Ne le enkrat, trikrat sem sanjal, da sem našel svojo srečo v Bagdadu. Razločno sem videl hišo s krasnimi stolpiči in zeleno trato na vrtu za njo. Vodomet je lepšal prostor, zraven njegove marmorne kotanje pa sem zagledal moža, ki je kazal na zemljo in govoril: »Tukaj leži zaklad.« Vse sem videl popolnoma jasno, hiše naokoli, celo visoko ograjo in vitki minaret zraven prizidane mošeje. Tedaj bi mi res lahko prišlo na

misel: vse to mora biti resnica in tudi zaklad je gotovo v zemlji. Misliš, da sem bil tako bedast in se dal zapeljati sanjam? Lepo doma sem ostal; bogastva si sicer do danes še nisem pridobil, zato pa tudi ne udarcev s šibami, kakor ti, bedak.« Tako je govoril modri vali. V smehu je odpustil trgovca z nasvetom, naj se kmalu vrne v svojo domovino. »Morebiti,« je dejal, »najdeš doma priložnost, da zopet prideš do premoženja.«

Dobri sodnikov nasvet je pomagal trgovcu do sklepa, da se čim prej vrne domov. Bilo pa je še nekaj drugega in o tem bomo kmalu izvedeli. Trgovec, s katerim so v Egiptu tako grdo ravnali, je prišel lepega dne zopet v svojo hišo in po kratkem počitku odšel na vrt. Tam je

nekaj časa opazoval hišo iz sosednjega poslopja, nato trato do vodometu, končno pa je vzkliknil: »Nedvomno je zagledal vali v sanjah moj vrt in morda sem moral potovati v Kairo prav zato, da se mi oznani moja sreča!« Takoj je prinesel lopato in začel kopati v bližini studenca. Ni trajalo dolgo, ko je zadel ob leseno skrinjo. Ko jo je povsem izkopal in odprl, je zagledal v njej vse polno zlatnikov in dragega kamenja. To je bilo še premoženje trgovčevega deda, ki ga je nekoč v vojnem času zakopal in ga njegovi dediči niso mogli več najti. Trgovec je bil rešen skrbi in pomanjkanja ter je z veselim smehljajem rekel: »Modri vali v Kairu bi vsekakor moral napraviti daljno pot v Bagdad. Dobil bi kaj boljšega kot udarce šib!« Zgodbo bi lahko zaključili tudi takole: Stari ljudje znajo povedati, da je treba slediti sanjam, ker drugače se te nikoli ne uresničijo.

