

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

ANA MEGLIČ

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Študijski program: Razredni pouk

**DRUŽINSKO BRANJE V 1. TRILETJU OSNOVNE
ŠOLE; OBLIKOVANJE POTI ZA SPODBUJANJE
DRUŽINSKEGA BRANJA
DIPLOMSKO DELO**

Mentor:

red. prof. dr. Igor Saksida

Kandidatka:

Ana Meglič

Ljubljana, september 2012

POVZETEK

Diplomsko delo **Družinsko branje v 1. triletju osnovne šole; Oblikovanje poti za spodbujanje družinskega branja** je rezultat dela, s katerim sem se hotela seznaniti in ugotoviti, v kolikšni meri je družinsko branje dejansko razširjeno ter na podlagi raziskave izvedene med učitelji in starši učencev prvih treh razredov osnovne šole, oblikovati možne rešitve. Branje je namreč ena temeljnih spoznavnih zmožnosti, ki je za otroke, ki tehniko šele osvajajo, zelo obsežna in zahtevna. Ker se pomembnost branja v dobi tehnološkega napredka in novih odkritij ne zmanjšuje, je eden izmed pomembnih ciljev šole tudi, da otroke bralno in funkcionalno opismeni. Pri tem imajo izredno pomembno funkcijo učitelji, ki morajo poleg usmerjanja in motiviranja učencev za branje poskrbeti, da slednje učenci tudi avtomatizirajo. Poleg učiteljev pa lahko k boljši bralni pismenosti veliko prispevajo tudi starši z družinskim branjem, ki se svoje pomembne vloge, navkljub različnim projektom za spodbujanje branja v družini, še vedno premalo zavedajo.

V raziskavi, ki sem jo izvedla, sem poskušala ugotoviti, kako ustvarjalni so učitelji pri izbiri aktivnosti, ki bi imele motivacijski učinek in bi starše ter otroke spodbudile k skupnemu branju, poleg tega pa tudi, kakšna je dejanska obveščenost in zavedanje staršev o njihovi vlogi ter pomenu družinskega branja v življenju otrok ter v kolikšni meri je takšno branje realizirano v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ki je najpomembnejše za intenzivno pripravljanje ter usvajanje branja in pisanja.

KLJUČNE BESEDE

Bralna zmožnost, družinsko branje, pismenost, bralna pismenost, dialoško branje, bralna motivacija.

ABSTRACT

Diploma thesis family reading in the first triads of primary school; design ways to encourage family reading is the result of work that I wanted to get acquainted with and to determinate the extent to which family reading is actually expanded based on research carried out among teachers and pupils' parents in the first three grades of primary school, develop possible solutions. Reading is one of the fundamental cognitive abilities, which is for children who are starting to conquer technique, very extensive and demanding. As the importance of reading in the age of technological advances and new discoveries, is not declining, it is one of the important objectives of school, to teach children how to read so they become functional literate. In doing so, teachers have an extremely important function in addition to direct and motivate students to read, and to ensure that the students are latter also automated. In addition, teachers can also help parents to be much better literally and family reading has an important role, despite the various projects to promote reading in the family, is still not sufficiently aware.

In a survey I conducted I was trying to figure out how creative teachers are in the selection of activities that would have an incentive effect and to encourage parents and children to the common reading, but also, what is the actual information and awareness of parents about their role and importance of family reading in the lives of children and the extent to which this is realized in the first reading of the educational period, the most important of intensive preparation and acquisition of reading and writing.

KEYWORDS

Reading ability, family reading, literacy, reading literacy, dialogic reading, reading motivation.

KAZALO

1	UVOD	9
2	OPREDELITEV BRANJA KOT PROCESA	9
3	OPREDELITEV BRALNE ZMOŽNOSTI.....	10
3.1	DRUŽINSKO BRANJE KOT POMEMBEN VIDIK BRALNE ZMOŽNOSTI....	11
4	BRALNA PISMENOST	12
4.1	OPREDELITEV PISMENOSTI IN BRALNE PISMENOSTI.....	12
4.2	STOPNJE PISMENOSTI.....	14
4.3	VIDIKI BRALNE PISMENOSTI	15
4.4	PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV IN PISMENOST	16
5	POMEN BRANJA OTROKU	17
5.1	POMEN BRANJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	19
5.2	IZOBLIKOVANJE ODNOSA DO BRANJA V DRUŽINI IN ŠOLI.....	20
5.3	BRANJE OTROKU	22
5.4	DIALOŠKO VSAKODNEVNO BRANJE.....	25
5.5	VLOGA STARŠEV PRI BRANJU	26
5.6	BRALEC V 1. TRILETJU OSNOVNE ŠOLE	28
5.7	VIDIK KNJIŽNICE KOT POMEMBEN VIDIK SPODBUJANJA BRANJA PRI OTROCIH	29
6	MOTIVACIJA ZA BRANJE	30
6.1	MOTIVACIJSKI ELEMENTI BRANJA	31
6.2	ZAKAJ RAZVIJATI BRALNO MOTIVACIJO?.....	33
6.3	VLOGA UČITELJEV PRI RAZVIJANJU BRALNE MOTIVACIJE	33
6.4	DEJAVNIKI OKOLJA, KI VPLIVAJO NA MOTIVACIJO ZA BRANJE	35
7	OPREDELITEV PROBLEMA RAZISKAVE.....	38
8	CILJI RAZISKOVANJA	39
9	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE RAZISKOVANJA	40
9.1	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	40
9.2	HIPOTEZE RAZISKOVANJA.....	40
10	RAZISKOVALNA METODA.....	42
10.1	UPORABLJENI MERSKI ELEMENTI.....	42
10.1.1	OPIS ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA STARŠE UČENCEV 1. TRILETJA DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE.....	42

10.1.2	OPIS ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA UČITELJE UČENCEV 1. TRILETJA DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE	42
10.2	OPIS VZORCA	43
10.3	STATISTIČNE METODE	44
11	REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	45
11.1	REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA STARŠE	45
11.1.1	ALI RADI BERETE?	45
11.1.2	MENITE, DA JE POMEMBNO, DA ČLOVEK ZNA DOBRO BRATI?	46
11.1.3	KOLIKOKRAT TEDENSKO SKUPAJ Z OTROKOM DOMA GLASNO BERETE.....	47
11.1.4	PRIBLIŽNO KOLIKO ČASA POSVETITE GLASNEMU BRANJU Z OTROKOM, KO SKUPAJ BERETE?	48
11.1.5	KAJ VSE VAS MOTIVIRA ZA TO, DA ČAS POSVETITE DRUŽINSKEMU BRANJU?.....	49
11.1.6	KAJ JE NAJVEČJA OVIRA, DA NE NAMENITE VEČ ČASA DRUŽINSKEMU BRANJU?.....	50
11.1.7	KAJ BI LAHKO REALNO PRISPEVALO K BOLJ RAZŠIRJENEMU DRUŽINSKEMU BRANJU?.....	52
11.1.8	ALI SO VAS UČITELJI SPODBUDILI ZA VSAKODNEVNO BRANJE?	54
11.1.9	KAKO SO VAS UČITELJI SPODBUDILI ZA GLASNO DRUŽINSKO BRANJE?	55
11.1.10	KOLIKO PO VAŠEM MNENJU DRUŽINSKO BRANJE VPLIVA NA BRALNO PISMENOST?.....	56
11.1.11	ALI SE STRINJATE S TRDITVIJO, DA LAHKO K BOLJŠI BRALNI PISMENOSTI VELIKO PRISPEVAJO TUDI STARŠI Z DRUŽINSKIM BRANJEM (PRIM. KROPP, 2000)?.....	57
11.1.12	KAJ BI PO VAŠEM MNENJU PRISPEVALO K ŠE VEČJEMU ZAVEDANJU STARŠEV O POMEMBNOСТИ DRUŽINSKEGA BRANJA?.....	58
11.2	REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA UČITELJE	59
11.2.1	ALI RADI BERETE V PROSTEM ČASU?.....	59
11.2.2	KOLIKOKRAT TEDENSKO ČAS NAMENITE BRANJU KOT DEJAVNOSTI ZA SPROSTITEV IN ZABAVO?	60
11.2.3	PRIBLIŽNO KOLIKO ČASA POSVETITE BRANJU, KO BERETE?	61

11.2.4	S KATERIMI DEJAVNOSTMI SPODBUJATE TRAJNO MOTIVACIJO ZA BRANJE PRI OTROCIH?	62
11.2.5	ALI IMATE V RAZREDU KNJIŽNI KOTIČEK?	63
11.2.5.1	KOLIKO KNJIG VSEBUJE KNJIŽNI KOTIČEK V RAZREDU?	64
11.2.5.2	NA KOLIKO ČASA ZAMENJATE KNJIGE V KNJIŽNEM KOTIČKU?	65
11.2.5.3	S KOM SE POSVETUJETE O IZBIRI KNJIG/SLIKANIC ZA RAZREDNI KOTIČEK?	66
11.2.6	S KATERIMI DEJAVNOSTMI SPODBUJATE DRUŽINSKO BRANJE V 1. TRILETJU?	67
11.2.7	KATERE DEJAVNOSTI SO NAJUČINKOVITEJŠE PRI SPODBUJANJU DRUŽINSKEGA BRANJA OZ. IMAJO NAJVEČJI VPLIV NA STARŠE?	68
11.2.8	KATERE METODE UPORABLJATE PRI OSVEŠČANJU STARŠEV K ZAVEDANJU NJIHOVE POMEMBNOSTI OZ. POMEMBNOSTI DRUŽINSKEGA BRANJA ZA KASNEJŠO BOLJŠO BRALNO PISMENOST OTROK?	69
11.2.8.1	KATERE METODE PRI OSVEŠČANJU STARŠEV O POMEMBNOSTI DRUŽINSKEGA BRANJA SO NAJUČINKOVITEJŠE?	70
12	ZAKLJUČEK	71
13	KLJUČNI VIRI IN LITERATURA	73

KAZALO TABEL

Tabela 1: Struktura vzorca staršev po šolah	44
Tabela 2: Struktura vzorca učiteljev po šolah	44
Tabela 3: Dejavnosti za spodbujanje trajne motivacije za branje pri otrocih	62
Tabela 4: Dejavnosti za spodbujanje družinskega branja v 1. triletju	67

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Priljubljenost branja med starši	45
Graf 2: Mnenje staršev o pomembnosti branja	46
Graf 3: Glasno branje staršev z otrokom	47
Graf 4: Čas, ki ga posvetijo starši glasnemu branju z otrokom	48
Graf 5: Motivacijski dejavniki družinskega branja	49
Graf 6: Ovire, ki preprečujejo, da bi starši več časa namenili družinskemu branju	50
Graf 7: Dejavniki, ki bi lahko prispevali k bolj razširjenemu družinskemu branju	52

Graf 8: Ali so učitelji spodbudili starše za družinsko branje?	54
Graf 9: Spodbude učiteljev za glasno družinsko branje.....	55
Graf 10: Mnenje staršev o vplivu družinskega branja na bralno pismenost	56
Graf 11: K boljši bralni pismenosti lahko prispevajo starši z družinskim branjem.....	57
Graf 12: Dejavnosti, ki bi prispevale k zavedanju staršev o pomenu družinskega branja	58
Graf 13: Priljubljenost branja	59
Graf 14: Čas, namenjen branju	60
Graf 15: Čas, posvečen branju.....	61
Graf 16: Razredni kotiček	63
Graf 17: Število knjig v razrednem knjižnem kotičku.....	64
Graf 18: Čas menjave knjig v razrednem kotičku	65
Graf 19: Posvetovanje o izbiri knjig	66
Graf 20: Najučinkovitejše dejavnosti pri spodbujanju družinskega branja.....	68
Graf 21: Metode za osveščanje staršev o pomembnosti družinskega branja	69
Graf 22: Najučinkovitejše metode pri osveščanju staršev o pomembnosti družinskega branja	70

1 UVOD

Branje je dejavnost, ki jo ljudje uporabljamo vsak dan skoraj na vsakem koraku, zato da preberemo dnevni časopis, reklame, obvestila, da lahko izpolnimo obrazec, podpišemo dokument ipd. Branje lahko predstavlja sprostitvev in zabavo, če ga avtomatiziramo, v nasprotnem primeru pa je ta dejavnost lahko tudi odbijajoča. Zato je izredno pomembno, da že najmlajšim z družinskim branjem približamo branje.

Odraščala sem v družini, kjer skoraj ni minil večer brez branja zgodb in pravljic za lahko noč. Z bratom sva jih vedno zavzeto poslušala. V nama so navkljub večkratnim ponavljanjem, vedno znova v skladu s potekom zgodbe zbujele občutek ugodja, strahu, navdušenja itd. Z gotovostjo lahko trdim, da je bil užitek ob doživljanju branja najverjetneje tudi eden od razlogov, da sem se zelo hitro naučila brati in še danes rada posegam po najrazličnejših bralnih gradivih.

Ko sem v času študija na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani opravljala prakso na različnih šolah, mi je v spominu najbolj ostalo spoznanje, da otroci zelo slabo berejo. To me je spodbudilo, da sem pričela intenzivno razmišljati o tem problemu in iskati vzroke in rešitve, zato sem se odločila, da svoje diplomsko delo posvetim temu področju.

2 OPREDELITEV BRANJA KOT PROCESA

Branje je le na prvi pogled enostavna in sama po sebi razumljiva dejavnost (prim. Grosman, 2004). »Je zapleten večstopenjski proces, ki poteka od začetnega zaznavanja, v katerem bralec iz grafičnih elementov kroga in premice, ki sestavljajo vse črke abecede, razbira besede in povedi ter z njihovim medsebojnim povezovanjem »proizvaja« ali »tvori« razumljiv pomen, ki ga psihologi opisujejo kot mentalno predstavitev besedila« (Grosman, 2004: 10).

Branje je družbeno–kulturno pogojeno in se spreminja od kulture do kulture. Naučimo se ga v šoli in z literarno socializacijo. Splošno sprejet opis branja kot proces bralčevega tvorjenja pomena s pomočjo besedila opozarja na dejstvo, da je vse, kar nam ponuja knjiga, potiskana stran, pomen pa nastaja le v bralčevi glavi (prim. Grosman, 2004). Ta opis branja kaže na »bralčeve dejavne vloge pri tvorjenju pomena in na njegov osebni prispevek k zanj veljavnemu pomenu besedila« (Grosman, 2004:12).

Znotraj literarnega podsistema branje opredeljujejo kot »posebno družbeno prakso, pri kateri interakcije med bralcem in besedilom ne pogojujejo zgolj njune posebne lastnosti,

marveč tudi družbeno sprejeta prepričanja ali celo normativna pravila o tem, kako je priporočljivo ali celo prav brati, kaj gre šteti za visoko ali manj vredno literaturo, katera čtiva je potrebno uvrstiti v obvezne sezname« (Grosman, 2004: 188).

Številne raziskave so pokazale, da pri razumevanju jezikovnih sporočil bralčevo predhodno znanje in sklepanje predstavljata pomembno sestavino pri razumevanju zapisanega, ki potrjujejo dejstvo, ki izhaja iz utemeljene bralčeve izkušnje v določeni kulturi in jezikovni skupnosti. Saj bralec v procesu branja sestavlja različne predstave tudi na podlagi izkušenj. Tako so raziskave, ki so bile izvedene v različnih kulturnih okoljih, pokazale, da so isto besedilo bralci različnih okolij različno dojemali (prim. Grosman, 2004).

Bralec naj bi z vidika teorije na koncu procesa učenja branja moral zaznati in v končno interpretacijo vključiti vse sestavine besedila. Vendar pa je to redko doseženo in težko dosegljivo, saj bralci pogosto ne vidijo vseh sestavin besedila v njihovi medsebojni povezanosti, kar pa je odvisno od osebnega doživljanja in vidljivosti bralca. Kakovost branja je namreč odvisna tudi od zanimanja, ciljev, bralčevega poznavanja bralnih strategij, ki določajo natančnost pri zaznavanju besedila. Pomembno je, da usmerjamo pozornost k boljšemu zaznavanju samega besedila in tako lahko veliko prispevamo k razvoju boljše bralne pismenosti (prim. Grosman, 2004).

3 OPREDELITEV BRALNE ZMOŽNOSTI

»O celostno razviti bralni zmožnosti govorimo takrat, ko zna bralec brati različne vrste besedil skladno s posebnimi zahtevami besedila in s svojo trenutno potrebo oz. zanimanjem, motivacijo za branje in/ali posebno funkcionalno uporabo podatkov« (Grosman, 2004: 147). Glavni namen vzgoje bralne zmožnosti je »razviti učenčevo trajno sposobnost za samostojno in celostno doživljanje leposlovnih del« (prav tam: 147). Pomen dobro razvite bralne zmožnosti prispeva k splošni bralni zmožnosti za vsa besedila, zlasti z usvajanjem različnih bralnih strategij, ki jih bralec načrtno uporablja. Bralna zmožnost za leposlovje je bistvena za ohranjanje branja po zaključku šolanja in s tem tudi pismenosti (prim. Grosman, 2004).

Vzgoja bralne zmožnosti je dolgotrajen proces, ki zahteva strpnost. Vedno bolj se poudarja pomen bralčevega osebnega deleža in dejavne udeležbe pri oblikovanju pomena besedila. Pri tem pa je pomemben vidik različnega sprejemanja besedila in s tem povezan vpliv oz.

učinek besedila na bralca. Vzgoja bralnih zmožnosti učenca izhaja iz skupnega branja, pogovora in samostojnega branja. Kot prvo je pri učencu potrebno razvijati domišljijisko dejavnost, ki omogoča boljše zaznavanje posameznih besedilnih sestavin in povezav. Učenčevo pozornost je potrebno usmerjati na besedilo, opise ter posredne in neposredne pomene. Učitelj mora s svojim znanjem in opozorili znati in vplivati na mehanizem branja (prim. Grosman, 2004).

Razvoj bralne zmožnosti je možen samo z neposredno vajo. Potrebno jo je razvijati skupaj z literarnozgodovinskim in teoretskim znanjem, vendar pa je ni možno razviti brez učenčevega lastnega literarnega doživetja (prim. Grosman, 2004). Načrtno razvita bralna zmožnost ima vse značilnosti spretnosti. Za vsako višjo zahtevnostno stopnjo, ne le na začetni ravni branja, vendar vsakič, ko je prehod na težjo raven, je potrebna motivacija za vajo, pozitivna izkušnja in učenčevo spoznanje, da je zmožen usvojiti tudi nove strategije. Prednost bralne zmožnosti na stopnji, kjer branje postane užitek, pa je ta, da ko jo obvladamo, je ne pozabimo več (prim. Grosman, 2004).

V sedanjem času stremimo k novi potrebi po sistematični vzgoji bralne zmožnosti, v kateri pa prepoznavamo eno od tistih sprememb, ki jih samodejno prinaša hitro in korenito tehnološko in globalizacijsko spreminjanje sveta ter življenjskih navad. Dejansko razvijanje bralne zmožnosti danes odpira možnost nadaljnega razvoja in izpopolnjevanja skoraj brez določenih omejitev. Osrednje vprašanje je vprašanje o oblikah in načinih dela učiteljeve pomoči pri izpopolnjevanju učenčevega dožemanja, ki se zdi za dejavno vlogo bralne zmožnosti najpomembnejša. Zato da bi učitelj lahko uresničil cilj pouka, ki je osredinjen na učenca in razvoj samostojnih zmožnosti, potrebuje ustrezno znanje in poznavanje didaktičnih pristopov (prim. Grosman, 2004).

Vsekakor pa velja, da dobro razvita bralna zmožnost ne omogoča le prostega dostopa do različnih podatkov, ampak tudi sposobnost obrambe pred manipulacijo z raznimi besedili, kar pa prispeva k razvoju drugih zmožnosti, ki omogočajo uspešnejše šolanje, delo in boljše kakovost življenja (prim. Grosman, 1998).

3.1 DRUŽINSKO BRANJE KOT POMEMBEN VIDIK BRALNE ZMOŽNOSTI

Naraščajoča bralna nepismenost je v nekaterih razvitih državah sprožila različne raziskave, ki bi našle vzrok in rešitev zanjo. Ugotovili so, da je problem povezan z zgodnjim predšolskim branjem v družini in s pozitivnim odnosom do branja ter s tem povezanim

odkritjem, da ravno branje v družini bistveno vpliva na poznejši otrokov razvoj bralne zmožnosti (prim. Grosman, 2004 po Bucik, 2003: 114; Pečjak, 2003: 120; Knaflič, 2003: 34; Dolinšek-Bubnič, 1999). V raziskavi so ugotovili, da otroci iz družin, kjer veliko berejo in kjer branje ter knjiga predstavljata vrednoto, brez težav razvijejo višjo bralno in pisno zmožnost. Še bolj pa je presenetilo spoznanje, da je ravno razvita bralna zmožnost predpogoj šolske uspešnosti, z dobrim šolskim uspehom pa tudi življenjski uspeh. Branje omogoča odprto doživljanje, obenem pa je glavni dejavnik otrokovega kognitivnega in jezikovnega razvoja, ki poteka sočasno s telesnim razvojem. Ker razvoj otrokovih jezikovnih zmožnosti in kognitivni razvoj potekata sočasno s telesnim razvojem, bi morali starši v predšolskem obdobju, ko je razvoj najpomembnejši, poskrbeti za branje in s tem večjo rabo jezika (prim. Grosman, 2004).

Družina je okolje, kjer se otrok prvič sreča z različnimi vrstami pismenosti ter različnimi načini izvajanja dejavnosti povezanimi s slednjo. Odrasli so obenem tudi tisti, ki s pogostejšim pripovedovanjem in branjem bistveno prispevajo k dobremu obvladovanju jezika, boljšemu razumevanju in izražanju, predvsem pa k bogatejšemu besednemu zakladu, širjenju otrokovega obzorja, povečanju interesa za poslušanje ipd. Izkustveni dejavniki v obdobju porajajoče pismenosti, torej v predšolskem obdobju, so tisti, ki prispevajo h kasnejšemu boljšemu razvoju pismenosti, saj če otrok dobro obvlada jezik, je tudi opismenjevanje oz. branje in pisanje, lažje (prim. Knaflič, 2009).

»Otroci lahko zaradi pomanjkanja izkušenj z besedno pripovedjo in z branjem ne razvijejo sposobnosti upovedovanja lastne izkušnje, ki bi jo lahko razvili z branjem leposlovne pripovedi. Branje umetnostne pripovedi nudi možnosti spoznavanja pripovedno učinkovito organizirane izkušnje, vpogled v procese, možnosti pripovednega urejanja in osmišljanja človeške izkušnje s pomočjo jezika. To pa je še posebej pomembno za kakovost življenja, saj brez zadostne vaje pri branju otroci ne morejo usvojiti bralne zmožnosti« (prim. Grosman, 2004: 96).

4 BRALNA PISMENOST

4.1 OPREDELITEV PISMENOSTI IN BRALNE PISMENOSTI

»Pojem pismenost je pojem, ki ga je težko enoznačno opredeliti; praktično nemogoče pa ga je opredeliti z eno samo definicijo. Pojem pismenosti se namreč uporablja v različnih pomenih« (Pečjak, 2010: 11).

Definicije pismenosti se med seboj razlikujejo v različnih vidikih. Prvi vidik deli pismenost na individualno in socialno oziroma družbeno (prim. Pečjak, 2010). Tako definicija bralne pismenosti, ki je bila uporabljena v mednarodni raziskavi IEA leta 1991, pravi, da je »bralna pismenost sposobnost razumeti in uporabiti tiste pisne jezikovne oblike, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika« (Pečjak, 2010: 19 po Elley, Gradišar in Lapajne, 1995). V raziskavi PISA 2006 pa je bralna pismenost opredeljena kot »razumevanje, uporaba in razmišljanje o pisnem besedilu, da dosežemo postavljeni cilj, razvoj posameznikovega znanja in aktivno sodelovanje v družbi« (Pečjak, 2010: 13 po PISA, 2007, 77). Drugi vidik pojmuje pismenost kot osnovno spretnost branja in pisanja, pri čemer sta skrajni točki pismenost in nepismenost. Tako Slovar slovenskega knjižnega jezika označuje pismenost kot »znanje branja in pisanja, *eksp.* znanje, poznavanje česa: politična, prometna pismenost« (Pečjak, 2010: 13 po SSKJ, 2008). »Pri pismenosti gre za branje in pisanje, ki ga usmerjajo vprašanja, kaj, kako, kdaj in zakaj brati in pisati« (Pečjak, 2010: 13 po Lankshear 1987; v Harris in Hodge, 1995). »Pismena oseba je oseba, z znanjem in spretnostmi branja in pisanja, ki ji omogočajo delovanje vseh aktivnosti, značilnih za njeno kulturo in družbeno skupino, ki ji pripada« (Pečjak, 2010: 13 po Gray 1956; v Harris in Hodge, 1995). Tretji vidik pa govori o tem, da je pred 200 leti imel izraz 'biti pismen' drugačen pomen, gledano predvsem iz vidika razvitih sposobnosti, kot ga ima ta besedna zveza danes. Torej je pri tem poudarjen zgodovinsko-geografski vidik (prim. Pečjak, 2010). »Oseba je pismena, kadar lahko sodeluje v vseh življenjskih dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za vsakodnevno delovanje v družbeni skupnosti ter uporablja svoje bralne, pisne in *računske spretnosti* za osebni razvoj in razvoj družbene skupnosti« (Pečjak, 2010: 13 po UNESCO, 1978).

Funkcionalna pismenost je opredeljena z vsemi tistimi definicijami, ki poudarjajo uporabo spretnosti branja, pisanja in računanja za delovanje posameznika v družbi ter njegov osebni razvoj. Pri tem je poudarjeno, da spretnosti niso same sebi namen, ampak služijo boljšemu funkcioniranju posameznika v okolju. Ker se pomena pismenosti zavedajo v mnogih državah, saj ta predstavlja učinkovit ekonomski razvoj družbe, zaradi olajšave socialne vključenosti posameznika v družbo pa ima tudi pomembno socialno integracijsko funkcijo, namenjajo pozornost zmožnosti pismenosti pri sistematičnem razvoju (prim. Pečjak, 2010).

Pod vplivom socioloških teorij o kulturnem kapitalu, je bila pismenost ob koncu dvajsetega stoletja celo opredeljena kot »oblika kulturnega kapitala, saj je kot znanje in večšina

odvisna od socialnega in kulturnega konteksta, v katerem je bila pridobljena« (Knaflič, 2009: 8).

»Pismenost pojmuje torej kot kompleksno sposobnost, ki vključuje številne spretnosti in sposobnosti branja, pisanja (tudi računanja), pri čemer je poudarjen različen razvoj pismenosti glede na starost, spol, izobrazbo in druge dejavnike (npr. socialni kontekst). Pismenost je kulturno, socialno in zgodovinsko-geografsko determiniran pojem. Temeljni element vseh pismenosti pa je bralna pismenost« (Pečjak, 2010: 15).

4.2 STOPNJE PISMENOSTI

Razvoj bralne pismenosti prikazujejo številni modeli, ki se v psihologiji branja pojavljajo že od dvajsetih let preteklega stoletja naprej. Glede na značilnosti in spretnosti, ki se pri posameznikih kažejo v določenem obdobju, ločimo različne stopnje pismenosti. Ob tem pa je zaradi individualnega razvoja potrebno opozoriti na variabilnost med posamezniki v razvoju pismenosti (prim. Pečjak, 2010).

Prva stopnja je stopnja porajajoče se pismenosti. Zanj je značilno, da se otrok pretvarja, da bere in piše. Zanimata ga predvsem sredina in konec zgodbe. Otroci spoznavajo knjigo, branje, pisanje, ilustracije in tisk na globalen način. Niso sposobni prepoznati posamezne besede iz zgodbe, si pa enostavna besedila zapomnijo (prim. Pečjak, 2010). Zelo hitro prepoznajo slike na vsaki strani knjige in če jih spodbudimo, slike povežejo z zgodbo (prim. Pečjak, 2010 po Sulzby, 1985). Razvoj poznavanja besed je podoben razvoju pisanja. Posamezne črke opazuje kot predmet, kasneje začne pisati začetne soglasnike, vendar nikoli ne zapiše vseh črk določene besede (prim. Pečjak, 2010 po Martens, 1996). Te so sestavljene predvsem z začetnimi in končnimi soglasniki, samoglasniki v sredini manjkajo (prim. Pečjak, 2010 po Bear, Barone, 1998).

Druga stopnja je stopnja začetne pismenosti. Otroci že razumejo abecedni princip in povezujejo posamezne črke z glasovi. Pri branju so usmerjeni na proces pretvarjanja črk v glasove in obratno (prim. Pečjak, 2010 po Chall, 1983). Posebej značilno za to stopnjo je, da berejo glasno, čeprav želijo brati tiho, saj poslušanje besed spodbuja k dekodiranju. Pri branju uporabljajo prst, berejo besedo za besedo, veliko energije porabijo za dešifriranje in če bralce začetnike povprašamo po vsebini, najpogosteje naredijo povzetek celotne zgodbe (prim. Pečjak, 2010 po Barone, 1992).

Tretja stopnja je stopnja predhodne pismenosti. Branje in pisanje je bolj tekoče kot pri začetnikih. Razvita je sposobnost tihega branja, tekočega branja in večje razumevanje prebranega. Poveča se število krajših besed, ki jih vidijo hitreje in posledično preberejo naenkrat. Poveča se zanimanje za različne vrste besedil, ki so podprta z ilustracijami. Otroci so, poleg bolj razvite zmožnosti pripovedovanja o vsebini prebranega, sposobni opisati svoje stališče do besedila in ga kritično ovrednotiti. Na tej stopnji hkrati dekodirajo in razumejo besedilo (prim. Pečjak, 2010).

Zavedati se je potrebno, da so stopnje pismenosti tudi kulturno pogojene. Zato je razvoj bralnih sposobnosti tesno povezan s psihološkim in spoznavnim razvojem ter močno individualen, saj otroci dosegajo različne stopnje pismenosti v različnih starostih. Zato je dosežena stopnja bralnega razvoja preplet zunanjih dejavnikov, ki jih je težko nadzorovati. Strokovnjaki ob tem opozarjajo na dejstvo, da je vedno potrebno upoštevati tri dejavnike, in sicer bralca, besedilo in njuno interakcijo (prim. Grosman, 2004).

4.3 VIDIKI BRALNE PISMENOSTI

Obstajajo različni vidiki bralne pismenosti, in sicer kognitivni, jezikovni, sociokulturni, razvojni in izobraževalni. Kognitivni vidik je pojmovan kot sistem spretnosti, ki ni odvisen od socialnega konteksta, ampak od miselnih procesov, strategij in postopkov, ki posamezniku omogočajo branje in pisanje. Jezikovni vidik poudarja jezik kot sistem simbolov, ki omogočajo komunikacijo, pri čemer pa sta pomembna poznavanje branja in pisanja, saj v končni fazi pripeljeta do učinkovitega branja in do dobro razvite bralne zmožnosti posameznika. Razvojni vidik opozarja upoštevanje razvojnih sposobnosti učenca, ki zajema razvoj od predbralnega obdobja do obdobja zrelega bralca. Preučevanju razvoja predbralnih sposobnosti namenjajo še posebej veliko pozornosti, saj je bralna zmožnost v tem obdobju pomemben napovedovalec kasnejše učne uspešnosti. Izobraževalni vidik pismenosti pa poudarja, da je za učinkovit pouk pismenosti potrebno upoštevati vse prej omenjene vidika (prim. Pečjak, 2010).

Nenazadnje branje pomembno prispeva tudi k razvoju sposobnosti za fantazijsko razumevanje, razvija otrokovo sposobnost zaznavanja in mu pomaga pri reševanju konfliktnih situacij. Pri poslušanju ga odrasli lahko usmerjamo k videnju situacije z njegovega zornega kota in kota drugih ter ga s tem uvedemo v primerjanje realnih življenjskih okoliščin s tistimi v zgodbi. Dejansko lahko ob poslušanju in prebiranju zgodb spozna del sebe, se v domišljiji sreča z glavnimi osebami in se z njimi tudi identificira. Ob

tem pridobiva pozitivno samopodobo, samozaupanje in samospoštovanje (prim. Matko Lukan, 2009).

4.4 PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV IN PISMENOST

Najnovejša znanja o branju so za učitelja izrednega pomena. Razkrivajo namreč pomen učenčevega dejavnega sodelovanja pri branju in načine tvorjenja pomena besedila. Če učitelj torej, zaradi primanjkljajev na področju vedenja o procesih branja, ne pozna bralčevega mentalnega procesiranja jezika, ne more uravnati, nadzorovati, izboljšati ali uspešno poučevati osnovnih procesov branja in pisanja. Hiter razvoj znanj in novih spoznaj pa to dejstvo le še bolj potrjuje (prim. Grosman, 2006).

»Celotno vedenje o različnih vidikih pismenosti lahko v razredu zaživi šele, ko se učitelji zavedo, da je pomembno in potrebno pri posameznih predmetih razvijati spretnosti in zmožnosti učencev s področja pismenosti. Prepričanja učiteljev o branju, stališča do pismenosti delujejo v razredu kot pospeševalci ali zaviralci tistih aktivnosti, s katerimi učitelji razvijajo oz. ne razvijajo pismenosti učencev« (Pečjak, 2010: 163).

Učitelji lahko veliko prispevajo k pismenosti, čeprav se tega velikokrat ne zavedajo. Najpomembnejše je, da razumejo, da je bralni interes tudi učni interes in da se branje razvija pri vseh predmetih (prim. Pečjak, 2010).

V raziskavi, kjer so ugotavljali stališča slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev o bralni pismenosti, je bilo ugotovljeno, da se učitelji malo izobražujejo s področja pismenosti, vendar pa so vsi istega mnenja, in sicer da so znanja o pismenosti pomembna za učinkovito delo v razredu (prim. Pečjak, 2010 po Grosman, Pečjak, 2005). V študiji S. Pečjak in K. Košir (2006), ki je bila izvedena med učiteljicami 4. razreda OŠ in katere cilj je bil ugotoviti prepričanje učiteljic o pomembnosti branja in bralnih ciljev nasploh, njihovih bralnih navadah in načinih spodbujanja bralne motivacije učencev, so dobili podobne rezultate. Čeprav učiteljice branje in bralne cilje štejejo kot pomembno večino za učno uspešnost in osebni razvoj učencev, pa ni razlik v delovanju v razredu med tistimi učiteljicami, ki branju pripisujejo večji pomen in tistimi, ki tej dejavnosti pripisujejo manjši pomen. Edina razlika se je pokazala v bralni motivaciji učencev, ki so v razredu učiteljic, ki so branju bolj naklonjene, dojemajo kot bolj kompetentne pri glasnem branju (Pečjak, 2010: 166).

Rezultati opozarjajo, da prepričanja učiteljev še ne vodijo do sprememb v razredu, predstavljajo pa korak v spremembi delovanja. Rešitev je, da je tudi za učitelje potrebno oblikovati takšno šolsko okolje, ki jim bo pomagalo, da se bo njihovo stališče do branja lahko praktično udejanjilo pri njihovem delu v razredu. Šola in ravnatelj pa ima pri tem odločilno vlogo, saj lahko načrtuje dodatno izobraževanje na tem področju, organizira notranje šolske programe za spodbujanje branja pri učencih in učiteljih, podpira učitelje pri izbiri dodatnih bralnih gradiv, dopolnjuje šolske knjižnice z različnimi gradivi, spodbuja izmenjavo znanj o bralnih strategijah in strokovnih srečanjih ipd. Pregled rezultatov angleških prizadevanj za boljšo pismenost je pokazal, da je bila uspešnost premo sorazmerna z ravnateljevo podporo in zanimanjem (prim. Pečjak, 2010).

Da bi bil bralni pouk boljši in da bi bila pismenost višja, bi že pri predmetih dodiplomskega študija za študente pedagoške smeri morali sistematično vključiti več znanj o bralni pismenosti, spodbujati učitelje na OŠ za nadaljnje izobraževanje s tega področja, organizirati seminarje o novih možnostih nadgrajevanja osnovne bralne pismenosti in o različnih vrstah branja ter bralnih strategijah, poskrbeti za boljše opremljene knjižnice, ki bi omogočale spodbujanje sodelovanja v projektih s področja bralne pismenosti, vsekakor pa bi se v prizadevanje za višjo pismenost morali vključiti vsi udeleženi v izobraževalnem procesu (prim. Pečjak, 2010).

5 POMEN BRANJA OTROKU

Pomen knjige in branja za otroka in njegov razvoj potrjujejo različne stroke, ki se ukvarjajo z otrokom in prav tako različne stroke, ki se ukvarjajo s knjigo. S knjigo ne spoznavamo otroka le v knjižnicah ali pri knjižni vzgoji, kjer je ta postopna, starosti primerna vzgoja, ki je vključena v celoten vzgojno-izobraževalni proces v vrtcu in šoli, pač pa lahko že odrasli v družini pomembno vplivajo na otrokov bralni razvoj (prim. Jamnik, 1997).

Starejše študije opozarjajo na pomen branja za spodbujanje fantazijskih dejavnosti za mladostnikov osebni razvoj, sposobnost razumevanja in reševanja situacij, na organizacijsko funkcijo, na pripovedne sposobnosti, na zahtevnejšo rabo jezika ter na razvoj asociativnih in drugih oblik mišljenja (prim. Grosman, 1989).

Novejše teorije branja pa opozarjajo, da ima ta dejavnost trajni oblikovalni vpliv na otrokovo pojmovanje sveta in pričakovanje, saj ob branju bralec pripoved doživlja,

prikazani dogodki pa omogočajo globlje delovanje. Psihološka dognanja o odzivanju na najrazličnejše izkušnje kažejo na to, da je človek ravno med branjem in gledanjem bolj dojemljiv za izkušnje kot v stvarnih situacijah. Dejavnost udeležba in čustvena prizadetost namreč omejujeta videnje, obvladujeta razumevanje ter razmišljanje o izkušnji. Kadar pa oseba sledi predstavljeni izmišljeni ali resnični izkušnji, ki je ne občuti kot lastno stvarno doživetje, so omejevalni dejavniki odsotni, hkrati pa je vse skupaj predstavljeno veliko bolj celovito (prim. Grosman, 2004).

Eden izmed učinkov in funkcij, ki jih ima branje na bralca, je omogočen lažji vstop v otrokovo kulturo, kar prispeva k uspešnosti njegove socializacije in se najbolj kaže v igri, nato pa se nadaljuje z branjem, poslušanjem in gledanjem; vsi pa imajo prilagoditveno vlogo. Poleg tega branje nudi možnost širjenja otrokove izkušnje na področju osebnostnega razvoja, prispeva k razvoju njegove sposobnosti vrednotenja in vrednotnega sestava, v stiku z junaki pa omogoča prepoznavanje samega sebe, svojih problemov in srečanja z njimi. Na podlagi tega lahko rečemo, da branje pomembno vpliva tako na otrokovo doživetje samega sebe in na njegove občutke o samem sebi kot tudi na njegovo mnenje, čustva o drugih ljudeh. Branje precej prispeva k razvoju sposobnosti fantazijskega razumevanja, sposobnosti reševanja konfliktnih situacij in sposobnosti razumevanja različnih oblik pripovedi (prim. Grosman, 2004 po Hardy, 1978: 12; Britton, 1978: 47). Zahtevnejše branje pa razvija otrokovo sposobnost zaznavanja ter možnost simboličnega izražanja (prim. Grosman, 2004 po Harding, 1968: 15). Vse to prispeva k spoznavanju, osvajanju in razumevanju zapletene rabe jezika ter asociativne in druge oblike mišljenja (prim. Grosman, 2004).

Ko govorimo o branju, je povsem samoumevno, da beremo na različne načine in različno gradivo. Vse več strokovnjakov tudi zagovarja stališče, da ni toliko pomembno, kaj otroci berejo, samo da to počnejo redno. Vsekakor je razlog za prej zapisano trditev potrebno iskati v dejstvu: »da je danes, ko je odklanjanje šolskega branja večje, izbor besedil, ki bi pritegnil učence, pomembnejši od njihove priznane kakovosti« (Grosman, 2004: 100). »Pri izbiranju branja pa je potrebno paziti na to, da zgodbe vsebujejo junake, ki imajo nekaj skupnega z bralci, ki upošteva družbeno-kulturne značilnosti otrokovega okolja; potrebno je paziti tudi na posebnosti otrokovega branja« (Grosman, 2004: 105), opozarja pa še, da je izrednega pomena, »da poznamo posebnosti trivialne književnosti, saj tako znanje pomaga

pri razlagi njenih omejitev in učinkov ter pri spodbujanju prehoda na bolj zahtevno branje« (prav tam: 100).

Vsekakor pa je pomembno izhodišče za uspešno spodbujanje vseh vrst in oblik branja upoštevanje realnih učencev z njihovimi navadami, pričakovanji in zanimanji. Saj je le branje, ki ga doživimo kot izziv, ki omogoča možnost uveljavitve lastnega doživetja, mnenja in pogledov na besedilo, tisto, ki postane učencem privlačno, in ki jim na vseh ravneh pušča premislek za oblikovanje in izražanje lastnega mnenja v pogovoru, ki je zanje zanimiv in ki omogoča še en pomemben vidik, in sicer da se ne bodo osmešili pred sošolci (prim. Grosman, 2004).

Nenazadnje pa je potrebno opozoriti tudi na zavedanje, da je »kakovosten medsebojni stik prvi pogoj za kakršno koli otrokovo učenje. Študije in izkušnje dokazujejo, da so tisti otroci, ki v zgodnjem otroštvu niso bili deležni dovolj kakovostnih odnosov pri komunikaciji, prikrajšani na vseh področjih razvoja kognitivnem, socialnem in čustvenem. Prva in osnovna komunikacija, ki jo ustvarimo, je sporazumevanje z ritmom in gibanjem« (Dolinšek-Bubnič, 1999: 19).

5.1 POMEN BRANJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Nekateri zagovarjajo, da naj bi bila že komunikacija v prenatalnem obdobju pomembna za otrokov razvoj. S pogovorom, petjem preprostih pesmic in igrami naj bi na podlagi zvočnega doživetja otrok doživljal estetsko ugodje in obenem razvijal poslušnost za ritem, rimo in melodijo. Aktivno poučevanje branja naj bi se sicer pričelo, ko otrok začne komunicirati z okolico. Takrat je pomembno, da mu je ponujeno dovolj slikanic, ob katerih starši oz. vzgojitelji ob situacijah na risbah pripovedujejo različne zgodbe. S tem vzpostavijo dialog med slikanico, njimi samimi in otrokom. Na takšen način naj bi se slednji postopno naučil postavljati vprašanja ob knjigi, kar pa je dejansko pogoj za poznejše otrokovo doživetje ob branju (prim. Jamnik, 1997).

Ko otrok že toliko obvlada jezik, da si je sposoben ob pripovedovanju predstavljati osebe in njihova dejanja, ki niso nujno v zvezi z njegovimi konkretnimi življenjskimi situacijami, naj bi nastopil začetek pravljničnega obdobja, ki je zapolnjen predvsem s pravljnično, domišljjsko, čudežno obarvano otroško literaturo. Estetski dražljaj se ob branju takšne literature z bližnjim oz. staršem, ki otroku prebira in spodbuja njegovo literarno estetsko dojemljivost, povezuje z zadovoljevanjem potrebe po varnosti in pripadnosti (prim. Jamnik, 1997).

Vsekakor je za razvoj otrokovih bralnih sposobnosti, katerih posledica je uspešnost v poznejšem šolskem obdobju, odločilno predšolsko obdobje. Uveljavljena je oblika aktivnega poučevanja branja, ki je učinkovito skupno branje in se dogaja na določen način ter se sčasoma spreminja. Starši podpirajo ta razvoj s prilagajanjem načina branja otroku z vse večjimi govornimi sposobnostmi. Vendar pa otrok ni le pasivni poslušalec pri enostavnem branju in starši oz. vzgojitelji niso le bralci (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999 po Čudina-Obradović, 1996). Učinkovito je namreč tisto branje, ki spodbuja otrokov govorni razvoj in ima obliko pogovora. Pri tem se faze branja izmenjujejo s fazami pogovora ob ilustracijah, tako da otrokov govor postaja vse bolj samostojen in bogat (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Dokazano je, da imajo otroci, ki so jim v predšolskem obdobju veliko brali doma ali v vrtcu, ob vstopu v šolo večji začetni kapital, saj bolje poznajo črke, bolj obvladajo jezik, ki pa ga v šoli še nadgrajujejo. Otroci, ki pa niso bili deležni skupnega branja ali pripovedovanja, pa imajo slabši položaj, saj zaradi manjšega števila izkušenj svojega znanja in spretnosti v šoli ne morejo takoj uveljavljati, zato lahko napredujejo počasneje (prim. Knaflič, 2009).

Nenazadnje pa branje v predšolskem obdobju bistveno pripomore tudi k širjenju otrokovega besednega zaklada, spodbuja različne oblike mišljenja in razumevanja, omogoča razvijanje empatije, prispeva k poznejši uspešnosti otroka pri različnih dejavnostih ter omogoča socializacijo in asimilacijo (prim. Grosman, 2004).

5.2 IZOBLIKOVANJE ODNOSA DO BRANJA V DRUŽINI IN ŠOLI

Bralec je umeščen v določeno družbo, ki z raznimi splošno sprejetimi gledanji spodbuja določen odnos do branja, do knjige in do književnosti kot družbene prakse ter tako neposredno vpliva na bralčeva bralna pričakovanja in njegov osebni odnos do branja. Odnos do branja se prične pomembno oblikovati že v predšolskem obdobju v družini, ne zgolj kot odnos do branja, marveč kot širši in splošnejši odnos do vsega fantazijskega. Prevladujoče mnenje o branju v družini lahko spodbuja pozitivno zanimanje ali pa nasprotno, povzroča pomanjkanje zanimanja za knjigo (prim. Grosman, 2004).

Vse je odvisno od tega, kakšne so pretekle izkušnje staršev z branjem. Če imajo do knjige pozitiven odnos, bodo znali otrokom z veseljem približati knjigo in branje bo postalo del vsakdana. Pozitiven odziv otroka in uživanje obeh pa predstavlja tudi motivacijo za nadaljnje branje (prim. Matko Lukan, 2009).

Družina je dejansko tista, ki naj bi otroke že od njihovega rojstva vključevala v celotno dogajanje. Spodbujanje vključenosti pa je odvisno tudi od otrokove starosti, temperamenta, interesov, razvoja, staršev ter trenutnih okoliščin. Družina je tista, ki naj bi otroka preko navad uvedla v začetno opismenjevanje. Vendar pa se družine ob začetnem opismenjevanju razlikujejo po namenu, načinu in pogostosti uporabe pismenosti. Strokovnjaki opozarjajo, da je za razvoj pismenosti najpomembnejše otrokovo dobro obvladovanje jezika, pri čemer imajo v predšolskem obdobju največji pomen pri opismenjevanju glasovno zavedanje, poslušanje pripovedi, pripovedovanje in branje ter s tem povezana vloga staršev (prim. Knaflič, 2009).

Eno temeljnih otrokovih spoznanj v obdobju začetnega opismenjevanja je sposobnost zaznavanja in prepoznavanja glasov oz. glasovno zavedanje. Za doseg prepoznavanja povezave napisane besede z zvočnim dražljajem ter za zavedanje povezave količine glasov s količino zapisanih znakov je potrebno veliko govornih in pisnih izkušenj, ki jih starši otrokom lahko posredujejo preko pogovora in pripovedovanja ter branja knjig. Slednja je ena izmed najpogosteje uporabljenih oblik seznanjanja otroka s tiskanim gradivom oziroma pismenostjo nasploh. Ob tem pa je potrebno opozoriti, da je pomemben sestavni del bralne dejavnosti tudi pogovor o prebranem, preko katerega otroka navajamo k sodelovanju pri vsebini in pomenu prebranega (prim. Knaflič, 2009).

Še bolj odločujoči pa so šolski vplivi, ki z možnostjo pozitivne izkušnje bralnega uspeha lahko spodbudijo tudi tiste učence, ki nimajo pozitivnih izkušenj s knjigo od doma, torej tiste z negativno bralno izkušnjo, ki učenca lahko pahnejo v začarani krog neuspeha, iz katerega raste samo vedno bolj negativen odnos do branja. Tako nastali negativen odnos je neke vrste samozaščita pred ponavljajočimi se bralnimi neuspehi in kritikami, ki jih ti prinašajo v šoli. Vsi ti vplivi samodejno pogojujejo in oblikujejo tudi bralčev splošni odnos do branja in knjige (prim. Grosman, 2004).

»Rezultati raziskav o branju knjig kažejo tudi, da je stopnja izobrazbe bralcev ena najpomembnejših socialnih značilnosti, ki se povezuje s pogostostjo branja oziroma številom prebranih knjig. Izjema so mladi, ki se šolajo in nimajo dokončane izobrazbe, pa redno berejo knjige, in sicer pogosto kot študijsko gradivo« (Žnidaršič, Podmenik, Kocijan, 1999: 13).

Pozitivna izkušnja vodi k vedno boljšemu obvladovanju besedil in k učinkovitejši bralni zmožnosti, medtem ko negativna izkušnja z besedili pripomore k raznim oblikam

izogibanja branju in besedilom. Dolgoročna posledica takega neuspeha je lahko trajna bralna nepismenost. Zaradi spoznanja o usodnih posledicah začetnih bralnih težav v nekaterih državah uvajajo možnost dodatnega pouka branja takoj, ko ugotovijo bralne zaostanke. Zaradi pomembnega vpliva na branje književni pouk danes opisujejo kot posebno literarno socializacijo. Ne nazadnje pa tudi vsako besedilo vsebuje prepoznavne znake svoje umeščenosti v določen kraj in čas oz. izvorno družbeno-kulturno okolje (prim. Grosman, 2004).

Vsekakor pa bi šole veliko uspešnejše spodbujale branje, »če bi se zavedale, da je razvoj bralca odvisen tudi od tega, kar se dogaja doma. Prikrita sporočila v družini so veliko močnejša, kakor tista izrečena, saj izražajo vrednote, ki ležijo globoko v nas. Ob tem želimo opozoriti na pomembnost družine pri uveljavljanju vrednot in vedenja« (Kropp, 2000: 32).

5.3 BRANJE OTROKU

Otrok se želi naučiti brati že zgodaj. Pri marsikom se želja po branju pojavi že kot dojenčku. Motivacija za branje je zelo močna, saj branje otroku osmišlja svet. Predstavlja mu eno izmed pomembnejših socialnih sposobnosti in dejavnost odraslih, saj marsikateri starši tej dejavnosti vsakodnevno posvetijo vsaj nekaj časa. Odnos do branja, ki se izraža ravno v dejanjih staršev, otroka najbolj spodbuja ali pa, nasprotno, odbija od branja. Pomen starševske vloge pri branju je zato zelo velik, saj z vzgledom lahko veliko prispevajo k motivaciji za branje (prim. Kropp, 2000).

Razvoj branja pri otroku najbolj spodbuja živo branje. Raziskave so dokazale, da je bistvena razlika med tem, kadar starši ali drugi bližnji berejo ali pripovedujejo otroku ter kadar isto vsebino otrok gleda po televiziji ali posluša po radiu. Eden od ključnih dejavnikov pri tem naj bi bil očesni stik, ki je osnovni del vsake komunikacije. Razlika med živim branjem in branjem po televiziji ali radiu je v tem, da televizija in radio ne omogočata možnosti dialoga. Bralec med branjem namreč ustvari očesni stik, se lahko odziva, odgovarja na otrokove pobude, prilagaja hitrost, ritem branja ter premore glede na otroka, ki mu bere (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Pri prebiranju knjig najmlajšim igra pomembno vlogo porajajoči se jezik telesa ali EBL (emerging body language). Je oblika komunikacije, pri kateri se predamo občutkom in doživljanju zgodbe in ki je smiselna le v stiku z neko drugo osebo, saj ob tem gibi in glasovi dobijo celotno komunikacijsko podobo. Ob takšni obliki dialoga izhajamo iz otroka

in njegovih potreb, kar pa je tudi ena od bistvenih dejavnikov pri branju zgodb najmlajšim. Različni čustveni odzivi, ki so navzoči pri tej dejavnosti; ritem dihanja, mimika, drža, se spreminjajo v skladu s potekom zgodbe in vse to različno vpliva na otroka. Zavedati se je potrebno, da vsa ta občutenja, ki nastanejo v najmlajših med branjem, ne izzvenijo takoj, ko se zgodba zaključi, zato je zelo pomembno, da odrasli po branju otroku tudi prisluhne in mu omogoči, da slednji izrazi intenzivna stanja, ki so nastala ob branju (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Ob pripovedovanju zgodbe pripovedovalca spremljajo občutja in razmišljanja. Čeprav tega ne deli s poslušalcem, ti lahko začutijo njegovo izžarevanje. In ko otroku pripovedujemo ali beremo, on zaznava zgodbo celostno in čuti tudi naš odnos do zapisanega (prim. Matko Lukan, 2009).

Same besede namreč poleg svojega osnovnega pomena v sebi nosijo različna izžarevanja, ki vplivajo na njihov pomen. Slednja vključujejo vsa čutila, sprožijo notranja gibanja in delujejo na različne predele možganov. Ob branju otroci tako zaznavajo tudi različna izžarevanja, saj branje in pogovor delujeta na otroka kot celoto in njegove možgane. Čim mlajši je otrok, tem bolj je v ospredju takšen način sprejemanja sporočil. Branje in pogovarjanje sta aktivnosti, ki sta v osnovi gibanje in zato sprožita notranje gibanje občutkov, ki se izraža kot dožemanje pri poslušalcu in pripovedovalcu. To je pomembno tudi takrat, ko otrok že govori in zavestno uporablja besede. Zato ni vseeno, ali vzgojitelji in starši z nestrpnostjo ali nepozornostjo preberejo zgodbo ali pa si res vzamejo čas za branje in pogovor. Zavedati se moramo, da se naš odnos do knjige kaže v samem ravnanju z njo in tako dejanja postanejo pomembnejša od besed (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Otrok ob poslušanju tako spozna različna čustva, ki jih doživi tudi sam. Ob poslušanju zgodb se sreča z različnimi življenjskimi problemi in spoznava rešitve zanje. Dobro pripovedovanje opozori na mnoge malenkosti, obenem pa domišljiji da prosto pot (prim. Matko Lukan, 2009).

Že dejstvo, ali knjige skupaj z igračami otroka spremljajo od rojstva naprej in ali so same po sebi razumljiv del njihovega okolja ter vsakdana, pripomore k samemu dožemanju knjige in s tem branja. Različne raziskave zagovarjajo, da morajo tudi knjige biti otroku dostopne tako kot igrače, zato da bo lahko posegal po njih, jih raziskoval in listal ter jih prebiral skupaj z odraslim. Preko od odraslih otroku ponujenih časopisov in revij pa lahko

poskrbimo, da otroke naučimo ravnati s knjigo, da je ne poškodujejo (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Pri vsem tem ne smemo zanemariti tudi izbire bralnega gradiva v povezavi z zanimanjem. Starši ob spremljanju interesov otroka izberejo tudi knjige ali drugo gradivo s temo, ki jih privlači in zanima, s tem pa poskrbijo za še večjo privlačnost knjige (prim. Matko Lukan, 2009).

Branju je lahko namenjen vedno isti čas in posebno razpoloženje, saj s tem poskrbimo, da bo branje postalo del njihovega dnevnega ritma. Vsakodnevno branje tudi ne zahteva posebne priprave. Poleg tega pa je danes na razpolago precej različnih krožkov in dejavnosti, kot so ure pravljic, v katere lahko vključimo otroka in s tem poskrbimo za spodbujanje spontanega upodabljanja in igre na različne načine, ki na daljši rok spodbujajo pri otrocih željo po ponovnem branju (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Saj če ob vsakodnevnem branju poskrbimo še za občutek ugodja, otroku dejansko privzgojimo potrebo po tovrstnem doživljanju. Velikokrat se zgodi, da otroci zato želijo znova in znova poslušati isto zgodbo na enak način. Neprestano ponavljanje namreč v otroku vzbuja občutek varnosti (prim. Matko Lukan, 2009).

Branje in pripovedovanje otrokom je neke vrste ustvarjalni proces. Vsako prebiranje slikanice je za otroka posebno doživetje, ki mu jo bodo odrasli, ki sami uživajo v branju, ustvarili in pospremili z gibi telesa, rokami, mimiko obraza ipd. Odlika takšnega branja bo toplina odnosa odraslega do otroka, pospremljena z glasbo besed, s plesom celega telesa ter razkošjem barv in oblik v knjigi, pri kateri se bo izžarevanje preneslo na otroka (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Potrebno se je zavedati, da »otroci berejo zgodbo v ilustraciji že veliko prej, preden jo berejo v zapisanem besedilu. Ob tem velikokrat s prstom vlečejo po ilustraciji. Če jim odrasli berejo ob gibanju, bodo to tudi sami počeli, dodajali nova gibanja in nastala bo njihova zgodba« (Dolinšek-Bubnič, 1999: 68).

Ob tem je potrebno opozorilo, da morajo biti ilustracije kakovostne, in sicer naj bi bile bogate in podrobne, saj zaradi številnih podrobnosti spodbujajo pogovor ali enostavno same po sebi pri otroku spodbujajo domišljijo v tolikšni meri, da slednji sam prične s pripovedovanjem (prim. Matko Lukan, 2009).

Pri otrocih, ki zavračajo skupno branje, je priporočljivo, da knjige uporabljamo med različnimi vsakodnevnimi situacijami, npr. kuhanjem, sprehodom v naravi, med igro. Ob tem se namreč ustvarjajo sodelovalne situacije, ki lahko spodbudijo otrokov interes za branje, knjige pa postanejo zabavne in koristne hkrati (prim. Bucik, 2009).

Velikokrat se pojavi vprašanje, zakaj je tako pomembno, da otroka vzgajamo ob knjigi za knjigo. Odgovorov je več. Kot prvo ob knjigi se prek govora in mišljenja razvija ter bogati otrokov govor, kar ima za kasnejše obdobje pozitiven učinek, saj preprečuje težave z opismenjevanjem. Ob pravljicah se razvija otrokova domišljija, ki spodbuja k različnim oblikam ustvarjalnosti. Knjiga je tudi danes v svetu različnih medijev in v računalniški eri še vedno vir informacij, ki pomembno prispeva k celotnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu in k življenju nasploh. Z njeno pomočjo otrok lažje obvladuje vsakdanje situacije in probleme, hkrati pa mu branje nudi razgledanost na različnih področjih, kar je dobra priprava za šolo in življenje. Samostojna in prosta uporaba knjig z različnih področij pa dovoljuje bralcu večjo svobodo, samostojnost, neodvisnost, ki jo bralec v osebni branji sprejema po svojih sposobnostih in zanimanjih. Seveda je knjigo lahko nadomestiti z drugimi sodobnejšimi mediji, vendar pa le v njej najdemo literaturo kot umetniško sporočilo (prim. Jamnik, 1997).

5.4 DIALOŠKO VSAKODNEVNO BRANJE

»Odprt dialog oz. dialoško branje daje možnost, da se otrok poveže s svojimi predstavami in s svojim doživljajskim svetom. Dialoško branje otroku deluje pozitivno tudi na odrasle. Obenem pa je glasno branje za odraslega tudi utrjevanje tehnike branja in povezovanje z njegovimi predstavami, vse to pa pripomore k posameznikovemu razvoju. Vsakodnevno branje otrokom ni pomembno le za razvijanje govora in literarnoestetskega čuta, temveč je preventivna dejavnost širšega družbenega pomena« (Dolinšek-Bubnič, 1999: 71).

Pomembno je dejstvo, da ima govorica telesa tem večji pomen, čim mlajši je otrok. Zato pri dialoškem branju predšolskim otrokom beremo ne le z obrazom, pač pa z vsem svojim telesom. Izražanje izžarevanja slikanice, doživljanja zgodbe, spontano empatično odzivanje in gibanje v ritmu otroka je osrednjega pomena, saj se s tem globlje povežemo z doživetji junakov, obenem pa otroku omogočimo podoživljanje zgodbe preko našega gibanja, saj se otroci zaradi občutljivosti na vse vrste gibanja in izražanja zelo hitro odzovejo. Odrasli je tisti, ki oblikuje otrokovo zaznavanje, svet doživljanj in predstav.

Njihove reakcije je potrebno opazovati in nanje ustrezno reagirati, saj s tem povečamo učinek zgodbe (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Vsakodnevno branje in pogovarjanje o prebranem prispeva k ustvarjanju otrokove predstave, oblikovanju doživljanja, spodbuja razvijanje logike, mišljenja; ob dialogih pa se ustvarja nevidna povezovalna vez misli, občutkov in pripadnosti (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Branje je dejavnost, ki spodbuja veliko procesov in dejavnosti, in sicer od raziskovanja, govora, bogatenja besednega zaklada, do spodbujanja predstave in domišljije, logike, opazovanja zveze in odnosa, daje možnost vpogleda v interese in težave otrok ter s poslušanjem navsezadnje vzpostavlja socialni element. Tudi slovenske raziskave kažejo, da je za otrokovo uspešnost v šoli zelo pomembno poslušanje, ki pa se lahko razvije v kakovostnem okolju, h kateremu lahko odrasli prispevajo z vsakodnevnim dialoškim branjem ali pripovedovanjem. V nasprotnem primeru pa je to lahko ovira za prihodnji razvoj bralnih sposobnosti (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Vsakodnevno branje in pogovarjanje sta pri zagotavljanju spodbujajočega okolja za otrokov razvoj pomembna že od rojstva naprej. Raziskava izvedena iz strani D. H. Arnolda s sodelavci je v študiji pokazala, da so starši in vzgojitelji dveletnih otrok pri dialoškem branju, ki so ga opravljali štirikrat tedensko, dosegli zavidljive rezultate, saj se jim je navkljub nesposobnemu okolju, samo zaradi dialoškega branja izboljšal govorni razvoj, ki je bil viden že po 4 tednih rednega branja (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999 po D. H. Arnold s sodelavci, 1994). M. Čudina-Obradović pa meni, da sta razumevanje in prevzemanje aktivne vloge staršev najbolj pomembni prvini v dialoškem branju. Njihova vloga namreč postopno vodi otroka k vse bolj kompleksni uporabi besed, kar nazadnje privede do otrokovega vse daljšega in bogatejšega govora (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999 po M. Čudina-Obradović, 1996). Vsekakor pa otroci ob rednem branju s svojimi starši spoznajo, da se lahko s pisano besedo sporazumevamo med seboj, da si tako sporočamo in pošiljamo različna sporočila ter da »je pisana beseda izvor zadovoljstva, užitka in topline« (Dolinšek-Bubnič, 1999: 17).

5.5 VLOGA STARŠEV PRI BRANJU

Ne učilnica in ne šolska knjižnica nista najpomembnejši bralni okolji. Na otroka najbolj vpliva dom oziroma starši. Vzglede je tisti, ki pri otroku spodbudi spoznanje, da je branje

pomembna dejavnost. Zato je zaželeno, da starši že od malega dnevno tudi branju namenijo nekaj minut (prim. Kropp, 2000).

Čeprav se odrasli tega velikokrat ne zavedajo, so oni tisti, ki komunikacijo usmerjajo in nevede igrajo vlogo posrednika. S tem otroku določijo in opredeljujejo, kaj ga želijo naučiti in kakšna znanja mu želijo posredovati. Znanstveniki zato poudarjajo, da je otrokom knjigo potrebno približati, ko so ti še zelo majhni, saj mu s hitrim listanjem in preletom slikanice omogočijo bogatenje in razvijanje čutnih in miselnih sposobnosti. Ob ilustracijah je potrebno postavljati tudi vprašanja, vendar pa dovoliti, da nanje odgovori otrok sam, saj ga s tem navajamo k opazovanju in raziskovanju. Starši naj bi otroku pripovedovali in brali zgodbe tolikokrat, kolikor bi si otrok tega želel (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

V vsaki slikanici vzporedno tečeta dve zgodbi: literarna in likovna. Odrasli, ki bere otroku, mora zato najprej sam doživeti zgodbo in jo nato posredovati naprej tako, da vzpostavljen odnos med eno in drugo zgodbo teče vzporedno, obenem pa naveže še stik z doživetjem tistega, ki poslušša (prim. Dolinšek-Bubnič, 1999).

Pri izbiri knjig je le nekaj omejitev. Ko otroku bere odrasli, naj izbere krajše, predvidljivo, vendar ne dolgočasno besedilo, s preprostim besediščem in kratkimi povedmi, ilustracijami ter razmeroma velikimi črkami. S takšno izbiro poskrbimo, da bralec začetnik ne bo imel težav in bo branje postalo užitek ter zabava. Slednje pa je eden izmed glavnih motivacijskih dejavnikov, ki vplivajo na pogostejše poseganje po branju. Če otrok bere sam, naj vzame takšno besedilo, ki ne bo prezahtevno za samostojno branje. Preprost način prepoznavanja zahtevnosti je krčenje prstov na roki ob zatikanju ali preskoku besede. Če do konca strani pokrčimo več kot 5 prstov, je besedilo prezahtevno (prim. Kropp, 2000).

Danes je v knjižnicah in na tržišču ogromno najrazličnejših knjig, ki ponujajo bralcem raznovrstno gradivo. V zgodbah so predstavljene in upodobljene živali, resnična življenja otrok, ponavljajoče rime, otrokovi konjički itd. Vse te zgodbe lahko popestrimo še z najrazličnejšimi bralnimi igrkami, ki glasnega branja ne smejo nadomestiti, ampak ga le popestrijo (prim. Kropp, 2000).

Marsikateri otrok se srečuje s težavami, ki jih ima pri branju. To lahko vodi k odporu, saj je branje zanj prezahtevno. Ob tem je vloga staršev velikega pomena. Poleg pogovora z učiteljem, naj starši pomagajo pri otroku pri vadbi branja. Otroku s težavami, naj večkrat

prebere krajše besedilo, pomaga naj si s spremljanjem besedila s kazalcem, podčrtuje naj težje besede, vsekakor pa naj bo ob trudu vedno prisotna pohvala kot eden izmed pomembnih motivacijskih dejavnikov (prim. Kropp, 2000).

5.6 BRALEC V 1. TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

Otrok se nauči brati bolj ali manj sam, vzporedno z osebno razvojem in pogoji, v katerih živi. Pobude za branje, ki se pojavijo lahko še pred sedmim letom, v veliki večini pa takrat oziroma kasneje, sprejema predvsem iz okolja, delno pa iz lastne želje. Mnogi otroci se z vstopom v šolo šele srečajo z besedili in vsakodnevnim branjem, vendar pa ni vseeno, kdaj in kako otroka pritegnemo v svet knjige oziroma jezikovne komunikacije. S tem namreč pokažemo svoj odnos do sogovornika, kulturno ozadje ter razmerje do predmetnosti (prim. Vačun Kolar, 2005).

»Človekov stik s svetom besede; z branjem poslušanjem, govorjenjem, recitacijo, v knjižnem jeziku kultivirane besede, je stik s kulturno tradicijo in izročilom naroda in človeštva; v posamezniku pa se preoblikuje v zgodovinski spomin, v kulturno vrednoto in v oblikovanje lastne duhovne podobe, ki se lahko tudi kasneje na različne načine izraža« (Vačun Kolar, 2005: 17).

V organiziranem vzgojno-izobraževalnem procesu otrok preko jezika zaznava izražanje, oblike sporazumevanja in različnost kulturne ravni okolja. Vse to je pomemben prvi pogoj za oblikovanje njegovega bralnega polja, saj se sporočilo prek njihovih predstav in spomina veže tudi na njegova doživetja in izkušnje. Ob tem se v otroku sproži želja, ki ga spodbudi k lastni jezikovni dejavnosti (prim. Vačun Kolar, 2005).

Začetne bralne zmožnosti otroka se oblikujejo in razvijajo z njegovim vedenjem. Ta odraža kakovost človekove osebnosti in se kaže v rabi jezikovnih prvin. Branje je tisto, ki razvija jezikovno vedenje, in sicer prek sporazumevalnih slovarskih pomenov in sobesedilnega pomena jezikovnih prvin v besedilu. Razvil naj bi jih do stopnje, ki se odraža v primerni hitrosti, ustreznem glasovno vsebinskem načinu, v otrokovem odzivanju na prebrano in slišano, v branju z razumevanjem, razumevanju slovarskih, sobesedilnih in zunajbesedilnih pomenov besedišča ter stavčnih povezav v besedilu (prim. Vačun Kolar, 2005).

Prva stopnja, ki ima pri bralcu začetniku velik pomen, je ta, da se zaveda, da imajo besede in slike na straneh pomen. Potem postopno prične brati in napreduje neenakomerno. Starši se morajo zavedati, da se bo otrok naučil brati, kakor hitro si bo sam želel, saj se šele z

lastnim zanimanjem branje spremeni v opravilo. Ko otrok vstopi v šolo, je naloga slednje, da pri vsakem posamezniku razvije sposobnost branja in to izpopolnjuje (prim. Kropp, 2000).

Pomembno je, da ima učenec v 1. triletju osnovne šole vsak dan izkušnjo z glasnim, tekočim branjem učitelja ali staršev. Učiteljevo glasno branje učencem je v nižjih razredih osnovne šole izrednega pomena, saj s tem direktno kaže na pomembnost branja. Strategije razvoja tekočnosti branja predstavljajo pomembno vlogo pri branju, kar ugotavlja tudi precej raziskav. Bralci, ki berejo tekoče, namreč bolje razumejo prebrano, saj je tekoče branje nujen predpogoj dobrega razumevanja. Tekočnost branja pa bralcu zagotavlja užitek, ki poveča verjetnost, da se bo učenec k branju pogosteje vračal (prim. Pečjak, 2005).

Pogostost branja učencev v razredu pa se nenazadnje povezuje tudi s kompetentnostjo učencev v razredu. Učenci učitelja, ki pogosto bere v razredu, se čutijo bolj nekompetentni kot učenci učitelja, ki to počne redkeje, saj ob pogosti bralni dejavnosti v razredu učenci dobivajo povratno informacijo o (ne)učinkovitosti branja. Zato je pomembno tudi, da učitelj zna presoditi, kdaj bo poklical slabega bralca, da bere glasno in kako mu bo dal povratno informacijo, ne da bi s tem zmanjšal motivacijo za branje (prim. Pečjak, 2005).

5.7 VIDIK KNJIŽNICE KOT POMEMBEN VIDIK SPODBUJANJA BRANJA PRI OTROCIH

Že zgoraj sem omenila, da je danes v knjižnicah in na tržišču ogromno najrazličnejših knjig, ki ponujajo bralcem raznovrstno gradivo. Knjižničarji z različnimi projekti, v želji po večji obiskanosti tovrstnih objektov, skrbijo za spodbujanje obiskov že predšolskih otrok. Ker je obdobje med 4. in 6. letom najpomembnejše in najprimernejše za redno srečanje s knjigo, zato sodelujejo z vrtci. Vrtec na obisku v knjižnici je oblika rednega programa vrtcev, ki v skupnem prizadevanju težijo k temu, da bi vplivali na starše otrok (prim. Mlakar, 2009).

Lastno pozitivno izkušnjo z obiskom knjižnic veliko otrok prenese domov, vendar slednja ne zaživi tako, kot bi morala. Vzrok gre v veliki meri iskati v dejstvu, da veliko družin ni vajenih, da bi knjižnico in njene storitve vzeli za del vsakdanjega življenja. Precejšen del neobiskovanja knjižnic bi lahko pripisali tudi velikemu tržišču različnih dejavnosti, ki staršem ponujajo lažji in hitrejši način zadovoljevanja potreb njihovim otrokom in ne nazadnje tudi njim samim (prim. Mlakar, 2009).

Največ lahko k spodbujanju družinskega obiskovanja knjižnic pripomorejo vzgojitelji v vrtcih in učitelji v šolah s sestanki, pripravo predstavitve obiska razreda oz. skupine otrok v knjižnici. S tem lahko spodbudijo starše in obenem predstavijo osnovne informacije o knjižnici, njihovo ponudbo ipd. Takšna oblika motivacije staršev za družinski obisk knjižnice se je v realnosti dejansko izkazala za zelo uspešno in produktivno (prim. Mlakar, 2009).

6 MOTIVACIJA ZA BRANJE

»Bralno motivacijo številni avtorji opredeljujejo kot večdimenzionalni niz ciljev in prepričanj, ki vodijo bralno vedenje posameznikov in so med seboj večinoma pozitivno povezani (Pečjak, 2005: 44).

Učinek motivacijskih in emocionalnih spremenljivk je na bralno razumevanje indirektno. Deluje na (meta)kognitivne dejavnike. Učenci, ki kažejo višji bralni interes, bolje povzemajo besedilo in imajo bogatejše besedišče kot učenci z nižjim interesom za branje, saj se pogosteje srečuje z različnim bralnim gradivom in s tem povezanimi različnimi bralnimi strategijami. Učenci, ki kažejo nižji bralni interes, imajo tudi dejansko šibkejšo besedišče, slabšo tehniko branja in vedo o bralnih strategijah manj, obenem pa se čutijo kot nekompetentni bralci. Občutja o kompetentnosti se namreč oblikujejo na podlagi predhodnih bralnih dosežkov in glede na primerjanje posameznika z drugimi v razredu. Šibkejša bralna samozavest učenca deluje na branje tako, da se učenec branja izogiba, kar posledično pomeni, da ne širi besedišča in ne spoznava ter uporablja različnih bralnih strategij (prim. Pečjak, 2010).

Številne različne tuje in domače raziskave pismenosti kažejo, da je problem pismenosti v pomanjkanju motivacije za branje in ne le v pomanjkanju sposobnosti. Motivacija in interes sta namreč ključna za razvoj zgodnje, porajajoče se pismenosti. Skupno branje (staršev in otroka) sodi po mnenju strokovnjakov med najpomembnejše dejavnosti, ki spodbuja otrokov interes in motivacijo za branje (prim. Bucik, 2009).

6.1 MOTIVACIJSKI ELEMENTI BRANJA

Motivacija, ki izvira iz dejavnikov, kot so interes, radovednost, zadovoljstvo, je intrinzična ali notranja. Je naravna težnja iskanja in spopadanja z izzivi, pri čemer sledimo osebnim interesom in urimo sposobnosti. Zunanjo motivacijo ali ekstrinzično pa poimenujemo takrat, ko naredimo nekaj samo zato, da bi zadovoljili želje koga drugega ali bi si zaslužili nagrado, torej ko nas sama dejavnost ne zanima, vendar jo naredimo zato, da bi zadostili potrebi nekoga drugega (prim. Slemenjak, 2005).

Prvine notranje motivacije so:

- kompetentnost; vključuje prepričanje posameznika, da lahko izpelje bralne naloge do cilja; bralec si zaupa, da je zmožen besedilo prebrati, ga predelati in ga razumeti;
- interes; vključuje usmerjeno pozornost, povečano miselno delovanje, vztrajanje in čustveno vključenost bralca v branje;
- zatopljenost učenca v branje; vključuje izrazito osredotočenost in povečano miselno aktivnost bralca na gradivo;
- prepričanje bralca o pomembnosti branja (prim. Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006).

Prvine zunanje motivacije pa so:

- priznanje in dosežek; otrok bere zato, da bo dobil dobro oceno, pohvalo staršev/učiteljev;
- tekmovanje z drugimi; otrok bere zato, da bo boljši od vrstnikov v razredu, doma ipd.;
- socialna motivacija; otrok bere zato, da bo lahko sodeloval pri različnih socialnih aktivnostih, npr. pogovor s prijatelji, vrstniki ipd (prim. Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006).

V šoli sta pomembni obe vrsti motivacije, vendar je notranja tista, ki ustvarja pogoje za dolgoročno spodbujanje branja in razvijanje bralne kulture (prim. Slemenjak, 2005).

Na bralno motivacijo učencev vplivajo različni dejavniki. Eden izmed najpomembnejših je učitelj kot bralni model, ki z glasnim branjem iz različnih gradiv in s pripovedovanjem spodbuja učence k tej dejavnosti. Pomembno je tudi, kako pogosto učitelj in učenci berejo

v razredu, kakšna je raznolikost bralnega gradiva, ki ga imajo učenci na razpolago, kakšne so možnosti samostojne izbire besedil in ali učitelj spodbuja pogovor in druženje učencev med seboj (prim. Pečjak, 2010). S spodbujanjem radovednosti in z dajanjem občutka, da učenci ob delu postajajo kompetentnejši, lahko učitelj ustvarja notranjo motivacijo. Hkrati pa mora ustvarjati tudi tako zunanjo motivacijo, ki bo podpirala učenje (prim. Slemenjak, 2005). K branju pripomorejo tudi druge spodbude, kot so pohvala, nagrada, priznanja in podobno. Razen druge bralne spodbude, ki ima zunanjo motivacijsko vlogo, vsi zgoraj navedeni dejavniki delujejo predvsem na razvoj notranje motivacije (prim. Pečjak, 2010).

V obsežni tuji raziskavi (L. Gambrell s sodelavci, 1996) je bilo ugotovljeno, da bralno motivacijo učencev povečajo dejavnosti, ki dopuščajo izbiro bralnega gradiva njim samim, postavljajo bralno nalogo, ki je otrokom v izziv, izbirajo gradiva, nad katerimi imajo učenci občutek kontrole, oblikujejo situacije, kjer razred sodeluje med seboj z izmenjavo mnenj in medsebojnim dopolnjevanjem, učitelji konstruktivno razložijo smisel bralne naloge ter dodajo še zunanjo motivacijo, ki učence še bolj spodbudi za delo (prim. Pečjak, 2005).

Cilji notranje motivacije so dolgoročnejši, zato vodijo k pogostejšemu in v večini primerov vseživljenjskemu branju. V empiričnem delu slovenske raziskave (Pečjak in Bucik, 2004), kjer so ugotavljali, ali obstajajo razlike med različno uspešnimi bralci v strukturi bralne motivacije, je sodelovalo 1022 učencev tretjega razreda. Rezultati so pokazali, da se bralna uspešnost učencev v tretjem razredu povezuje s kompetentnostjo za branje ter interesom za branje in s pojmovanjem pomembnosti branja, pri čemer med dobrimi, povprečnimi in slabimi bralci obstajajo pomembne razlike v občutkih kompetentnosti za branje, v bralnem interesu in pojmovanju pomembnosti branja. Dobri bralci (deklince in dečki) se kažejo kot najbolj kompetentni, imajo najvišji bralni interes ter pojmujejo branje kot zelo pomembno, slabi bralci pa se kažejo kot najmanj kompetentni, imajo najnižji bralni interes in nizko pojmujejo pomembnost branja. Znotraj posamezne skupine bralcev pa ni bilo ugotovljenih pomembnih razlik med spoloma (prim. Pečjak, 2005).

Mednarodne študije bralne pismenosti PIRLS 2001 in 2006 kažejo podobne rezultate. Slovenski učenci z visokim indeksom kompetentnosti v njih dosegajo višje dosežke pri branju kot mednarodno povprečje, manj kompetentni učenci pa ne dosegajo niti mednarodnega povprečja (prim. Pečjak, 2010 po Mullis in dr., 2003; Mullis in dr., 2006; Pečjak, Knaflič in Bucik, 2003).

6.2 ZAKAJ RAZVIJATI BRALNO MOTIVACIJO?

Bralna motivacija je povezana z bralno in učno uspešnostjo, o čemer pričajo številne raziskave (prim. Pečjak 2010 po Wigifield in Guthrie, 1997; Eccles in sodl., 1998; Baker in Wigifield, 1999; Pečjak in sodl., 2006). Guthrie in Wigifield posebej poudarjata, da se šele, ko učenec postane zavzet bralec, odprejo možnosti za učenje, kar je povezano z nadaljevanjem šolanja. Učenci se že v osnovni šoli, še bolj pa v srednji, srečujejo z veliko količino učnega gradiva, ki se ga morajo naučiti. Branje pa predstavlja najpomembnejše sredstvo učenja. Bralno nemotiviran učenec se izogiba učnim situacijam, kar ima za končno posledico manjšo učno uspešnost (prim. Pečjak, 2010 po 2000, v OECD, 2002).

6.3 VLOGA UČITELJEV PRI RAZVIJANJU BRALNE MOTIVACIJE

Dober učitelj se zaveda, da je branje ena izmed bolj zapletenih mentalnih dejavnosti, ki vključuje ogromno možganskih procesov, pri čemer učenec za premagovanje slednjih potrebuje močno podporo ter veliko razumevanja za podane kritike. Te se na samem začetku osvajanja bralne zmožnosti lahko pojavijo prevečkrat in prehitro, s tem pa zmanjšajo učenčevo samozaupanje in slabšajo samopodobo. Naloga učitelja je, da v največji možni meri prepreči občutek nezmožnosti na začetni stopnji učenja in branja ter učencu pomaga pri spoznavanju čim večjega števila širših pozitivnih učinkov branja, na nadaljnji stopnji pa, da pri učencu razvije trajno motivacijo za branje (prim. Grosman, 2006).

»Z vidika šole in pedagoških delavcev sta ključni vprašanji povezani ravno z bralno motivacijo, in sicer kako pri učencih razvijati trajno motivacijo za branje in kako spodbujati branje kot sredstvo učenja (prim. Pečjak, Gradišar, 2002). Pri doseganju teh ciljev so poleg učencev in njihovih staršev še zlasti pomembni učitelji, njihova prepričanja o pomembnosti branja in to, kar v razredu počnejo za spodbujanje bralne motivacije« (Pečjak, 2005: 45).

Pozitivna izkušnja z branjem v šoli in doma ima največji motivacijski vpliv na nadaljnje branje, negativna izkušnja pa v velikih primerih pripelje do nezadostne pismenosti že na začetku šolanja. Neuspeh je sicer ena izmed sestavin življenja, vendar pa otroci na samem začetku niso dovolj izkušeni, da bi se z njim soočali brez posledic. Zato je potrebna takojšna podpora in dodatna spodbuda s strani učitelja ter iskanje poti in rešitev za povečanje motivacije (prim. Grosman, 2006).

»Po mnenju strokovnjakov je eden najpomembnejših korakov pri pospeševanju motivacije za branje, poznavanje načinov, kako spodbujati učence k branju ter prepoznavanje načinov, kako spodbujati učence z nizko motivacijo za branje« (Bucik, Gradišar, 2005: 57 po Elley, Gradišar in Lapajne, 1995). Zato so potrebne različne bralne dejavnosti, kjer bi učitelj kot bralni model neposredno razvijal bralno zmožnost in motivacijo za branje (prim. Gradišar, Bucik, 2005).

Med učitelji je bilo, v želji, po spodbujanju večjega zanimanja za branje pri učencih, narejeno ogromno raziskav (prim. Gradišar, Bucik, 2005).

V eni od empiričnih študij je bilo ugotovljeno, da se prepričanja učiteljev o pomembnosti branja povezujejo z njegovim ravnanjem in izbiro dejavnosti za branje v razredu. Pri tem pogosteje glasno berejo učencem, uporabljajo različne bralne strategije, se pogosteje povezujejo s starši z namenom, da bi učenci hitreje in bolje dosegli bralne cilje. Dejansko so prepričanja učiteljev o branju pomembno povezana z njegovim delom. Ob tem pa se pojavlja vprašanje, ali takšno delo res vpliva na bralno motivacijo učencev. Odgovor nanj je pritrdilen, saj z učenjem bralnih strategij učencev, učitelj vpliva na več elementov. In sicer na zunanjo motivacijo učencev za branje, na interes za branje in branje v socialnem kontekstu in višja notranja motivacija (prim. Pečjak, 2005).

V raziskavi, ki je bila izvedena leta 2005 med 61 učiteljicami 3. razredov, so proučevali stališča učiteljev do branja, njihovo sodelovanje s šolsko knjižnico in starši ter povezanost učiteljevih bralnih dejavnosti v razredu z bralno motivacijo učencev. Rezultati so pokazali, da učitelji ocenjujejo, da so za branje na splošno bolj motivirani mlajši učenci in deklince, ki tudi sami navajajo branje kot užitek in zabavo. Obenem pa menijo, da je možnost samostojne izbire knjig povezana s kompetentnostjo in bralno motivacijo, zato so za spodbujanje branja v OŠ potrebne različne bralne dejavnosti, pri katerih učitelji kot bralni model neposredno razvijajo bralne zmožnosti in motivacijo za branje (prim. Gradišar, Bucik, 2005).

Pri spodbujanju veselja do branja so tako uspešni tisti učitelji, ki učencem nudijo izbiro različnih knjig, pripravljajo zanimive bralne naloge, spodbujajo učence k sodelovanju pri bralnih dejavnostih, in uporabljajo različne bralne strategije za branje najrazličnejših vrst besedil. To poudarjajo tudi strokovnjaki in dodajajo, da mora učitelj, če želi, da bo branje za učence pomembno sredstvo učenja in užitka ter da ga bodo cenili, izhajati pri motivaciji

iz bralnih sposobnosti učencev (prim. Gradišar, Bucik, 2005 po Catle, 1994; Covington, 2000; Sweet, Guthrie in Ng, 1998; Turner, 1997).

Pomembno je tudi sodelovanje učiteljev z drugimi pedagoškimi delavci na šoli. Učitelji, ki pogosteje sodelujejo s šolskimi knjižničarji, znajo bolje spodbuditi učence k branju, so pokazale raziskave (prim. Gradišar, 1996). K večji motivaciji za branje pa pripomore tudi izbira knjig za domače branje, ki zaradi samostojne izbire iz seznama, učencu daje občutek večje kompetentnosti, obenem pa mu ponudi širše možnosti izbire (prim. Gradišar, Bucik, 2005). Saj s tem učitelj učencu dopušča večjo verjetnost, da pri uporabi raznolikega bralnega gradiva, najde nekaj, kar bo povezano z njegovimi interesi, kar posledično vpliva na to, da učenci tako gradivo lažje preberejo in obenem v njem uživajo (prim. Pečjak, 2005). Učencem s težavami pri branju pa naj bi učitelj ob posvetovanju s specialnimi pedagogi ali šolskimi svetovalnimi delavci pripravil gradivo, ki bi bilo skladno z interesi in sposobnostmi, da bi si ne izbrali pretežkega gradiva, ki bi jih od branja le še bolj oddaljilo (prim. Gradišar, Bucik, 2005).

Učiteljevo glasno branje učencem, ki ga strokovnjaki poudarjajo kot enega najmočnejših motivacijskih sredstev, glasno/tiho branje učencev in pogovor o knjigah, sodijo k spodbujanju veselja do branja (prim. Gradišar, Bucik, 2005 po Pečjak, Gradišar, 2002; McKenna, 2001; Guthrie in Anderson, Alao in Rinehart, 1996). Vendar pa je ob tem potrebno opozoriti na dejstvo, da omejevanje branja na branje iz beril in učbenikov oz. vsega v povezavi z obravnavano snovjo, je za spodbujanje veselja do branja premalo (prim. Gradišar, Bucik, 2005).

Tuje raziskave poudarjajo (Elley, 2001; McKenna, 2001), »da je za razvoj optimalnega interesa za branje in optimalne bralne pismenosti treba razviti takšen pouk, pri katerem si lahko učenci ob podpori odraslih sami pridobivajo bralne izkušnje in so v bralnih dejavnostih čim bolj samostojni in avtonomni« (Gradišar, Bucik, 2005: 65). Rezultati še ene raziskave (Gambrell s sodelavci, 1996) pa so pokazali, da bo potrebno narediti nekaj tudi pri dodatnem izpopolnjevanju učiteljev, saj se mnogi svoje pomembne vloge še vedno premalo zavedajo, obenem pa si želijo več znanja za razvoj in spodbujanje bralne motivacije pri otrocih (prim. Gradišar, Bucik, 2005).

6.2 DEJAVNIKI OKOLJA, KI VPLIVAJO NA MOTIVACIJO ZA BRANJE

Danes se v razvitem svetu ne moremo izogniti stiku z najrazličnejšimi oblikami tiskanega gradiva in elektronskih informacij v različnih medijih. Ne glede na to, v kakšnem

družinskem okolju živi, si večina otrok pridobi z opismenjevanjem povezane določene izkušnje in znanja. Vendar pa je na tej točki potrebno opozorilo, da tudi pri zelo razširjenih dejavnostih, otroci v različnih okoljih pridobijo različne izkušnje in spoznanja (prim. Knaflič, 2009).

Okolje, v katerem posameznik deluje, je zato pomemben dejavnik motivacije. Eden od teh je domače okolje. Raziskave kažejo, da se pogostost in kakovost dejavnosti, ki so povezane s pismenostjo, močno odražajo na otrokovi uspešnosti, na začetku pri procesu opismenjevanja, kasneje pa v kompetentnosti in s pismenostjo povezani uporabi veščin. Starši oz. družina je namreč tista, ki otrokom omogoča in določa izkušnje z dejavnostmi. Zato je pomembno, da starši otroku ponudijo raznolike knjige in bralno gradivo, saj s tem kasneje prispevajo k lažjemu in hitrejšemu napredovanju pri opismenjevanju v šoli (prim. Knaflič, 2009).

Drugi dejavnik okolja je dostopnost bralnega gradiva, ki vpliva na pogostost branja, to pa se povezuje tudi z bralnimi dosežki in pogostost branja v prostem času. Torej lahko rečemo, da so razredne in šolske knjižnice povezane z bralnim dosežkom posameznika. Opremljenost slednjih je različna, pogostost uporabe pa je pomembna za bralne dosežke otrok. Učenci, ki knjižnico uporabljajo redkeje kot tedensko, dosegajo pomembno nižje bralne dosežke (prim. Gradišar, Bucik, 2005 po PIRLS, 2001). Ugotovljeno je bilo, da razredne knjižnice ne vplivajo na razlike v motivaciji za branje, pač pa na slednje vplivajo še vedno dokaj slabo opremljene knjižnice. Vendar pa lahko učitelj gradivo obogati z občasno, tematsko dopolnitvijo izbora knjig. Pri tem naj bi se posvetoval s šolskim knjižničarjem in tako omogočil bogatejši izbor, učencem pa neposredno uporabo bralnih gradiv pri pouku in ne nazadnje tudi izposojajo na dom (prim. Gradišar, Bucik, 2005).

Na splošno bi se v šoli morali truditi spoznati posebnosti otrokovega doživljanja pripovedi in poskrbeti za prepričljivo spodbudo za branje s sistematičnim ozaveščanjem pomena raznih jezikovnih rab in s takim književnim poukom, ki bi spodbujal samostojno branje in ki ne bi odtujeval književnosti (prim. Grosman, 2004), saj »motivacija za branje v šoli predstavlja neločljivi del celotne bralne učinkovitosti in angažiranosti bralca, ki je tesno povezana s celotno učno motivacijo učencev. Bralno motivacijo zato številni avtorji opredeljujejo kot večdimenzionalni niz ciljev in prepričanj, ki vodijo bralno vedenje posameznikov in so med seboj večinoma pozitivno povezani« (Pečjak, 2005: 44).

»Sama pismenost skupaj z možnostjo branja, razumevanja prebranega in vrednotenja prejetih informacij se je danes s tiskanih besedil razširila na nove medije, s katerimi se otrok sreča že v predšolskem obdobju. Zatorej naloga šole ni več le-ta, da nauči učence brati tiskane vire, naučila naj bi jih tudi uporabljati druge medije. Znanje branja in pisanja ima zdaj učenec možnost uporabiti tudi v drugih medijih, ne le z govorjeno besedo pred tablo ali s pisanjem v zvezek; hkrati pa je pomembno, da učitelj sam izkoristi možnost novih elektronskih medijev in jih uporabi kot dodaten pripomoček pri poučevanju katerega koli predmeta« (Koren, 2005: 102).

7 OPREDELITEV PROBLEMA RAZISKAVE

Branje je ena temeljnih spoznavnih zmožnosti, ki je za otroke, ki tehniko šele osvajajo, zelo obsežna in zahtevna. Poleg tega da morajo sprva najprej usvojiti predbralne in predpisalne spretnosti, grafično in fonološko zavedanje, zavedanje o glasovno-črkovni skladnosti, dekodiranje besed, morajo kasneje izboljšati še hitrost branja, razširiti besedni zaklad in tudi razumeti ter se odzvati na prebrano besedilo (prim. Grginič, 2005). Ker se pomembnost branja v dobi tehnološkega napredka in novih odkritij ne zmanjšuje, je eden izmed ciljev osnovne šole, da otroke bralno in funkcionalno opismeni (prim. Kropp, 2000).

Učitelji imajo pri tem izredno pomembno funkcijo, saj morajo učence usmerjati, jih motivirati za učenje, obenem pa preko različnih dejavnosti učencem približati branje in jih ustrezno motivirati do te stopnje, da branje postane avtomatizirano. Zato sem v raziskavi poskušala ugotoviti, kako ustvarjalni so učitelji pri izbiri aktivnosti, ki bi imele motivacijski učinek in bi starše ter otroke spodbudile k skupnemu branju.

Veliko lahko namreč k boljši bralni pismenosti prispevajo ravno starši z družinskim branjem, ki se, navkljub različnim projektom za spodbujanje branja v družini, svoje vloge še vedno premalo zavedajo (prim. Kropp, 2000).

Z raziskavo, ki sem jo izvedla, sem želela predvsem ugotoviti, kakšna je dejanska obveščenost in zavedanje staršev o njihovi vlogi ter pomenu družinskega branja v življenju otrok ter v kolikšni meri je takšno branje realizirano v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ki je najpomembnejše za intenzivno pripravljjanje ter usvajanja branja in pisanja.

8 CILJI RAZISKOVANJA

Glede na predmet in problem raziskovanja so cilji moje raziskave:

- predstaviti raznolikost dejavnosti, ki jih učitelji uporabljajo za spodbujanje družinskega branja,
- na podlagi podatkov, pridobljenih preko rešenih anket učiteljev, oblikovati model najučinkovitejših dejavnosti, ki imajo največji vpliv na starše, spodbujajo družinsko branje in vplivajo na kasnejšo boljšo bralno pismenost otrok,
- ugotoviti, kakšna je razlika v spodbujanju družinskega branja med učitelji, ki branju tudi v zasebnem življenju posvečajo veliko pozornosti in tistimi, ki ne berejo veliko,
- predstaviti, v kolikšni meri učitelji prispevajo k osveščanju staršev o pomenu družinskega branja in kolikšen vpliv ima slednje na zavedanje staršev o vplivu družinskega branja na boljšo bralno pismenost,
- na podlagi podatkov, pridobljenih preko rešenih anket staršev ugotoviti, kakšna je obveščenost in zavedanje staršev o pomenu družinskega branja za kasnejšo boljšo bralno pismenost otrok,
- ugotoviti, kateri dejavniki so glavni vzrok nebranja v družini in poiskati rešitve zanje,
- ugotoviti, kakšna je razširjenost družinskega branja in oblikovati poti za spodbujanje slednjega.

9 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE RAZISKOVANJA

9.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Kako mnenje staršev o tem, kako pomembno je branje, vpliva na družinsko branje? V kolikšni meri se starši zavedajo, da družinsko branje pomembno vpliva na bralno pismenost? Kateri dejavniki vse vplivajo na (ne)branje v družini in kateri so najpogostejši?
2. Na kakšne načine k zavedanju pomembnosti družinskega branja pripomorejo učitelji? Ali se pojavlja razlika v spodbujanju družinskega branja med učitelji, ki branju tudi v svojem zasebnem življenju posvečajo veliko pozornosti, in ostalimi učitelji?
3. V kolikšni meri učitelji spodbujajo družinsko branje? Katere dejavnosti učitelji uporabljajo za spodbujanje družinskega branja? Katere dejavnosti se učiteljem zdijo najbolj učinkovite; za katere menijo, da imajo največji vpliv na starše in posledično na izboljšanje družinskega branja?
4. Katere metode oziroma dejavnosti, ki jih izvajajo učitelji, da bi spodbudili družinsko branje, so najučinkovitejše oziroma vplivajo na kasnejšo boljšo bralno pismenost pri otrocih?

9.2 HIPOTEZE RAZISKOVANJA

H 1: Večina staršev se zaveda, da je branje pomembno in da vpliva tudi na druga področja človekovega življenja.

H 2: Navkljub raznolikim oblikam razvedrila, ki jih v tem času ponujajo različni ponudniki, večina staršev še vedno rada posega po branju.

H 3: Mnenje staršev o samem branju pomembno vpliva na družinsko branje, saj starši, ki radi berejo in ki menijo, da je branje pomembno, tudi več časa posvetijo skupnemu branju z otrokom in berejo vsak dan, večinoma od 15 do 30 minut.

H 4: Glavni dejavnik, ki starše najbolj motivira za skupno glasno branje z otrokom, je skupno preživljanje časa, vendar je večina staršev prepričana, da bi bilo za njihovo zavedanje o pomenu družinskega branja in vplivu slednjega na bralno pismenost potrebnih še več zunanjih spodbud in dodatnih informacij o družinskem branju.

H 5: Večina staršev se kljub spodbudam s strani šole in učiteljev/ic še vedno ne zaveda, da ravno oni oz. skupno družinsko branje pomembno prispeva k razvoju bralne pismenosti otroka in tako odgovornost za slednje prenašajo predvsem na učitelje.

H 6: Najpogostejši razlog za nebranje v družini je predvsem pomanjkanje časa staršev.

H 7: Učitelji/ce radi/e berejo v prostem času, čeprav večina po knjigah poseže le občasno, takrat ko pa berejo, berejo vsaj eno uro.

H 8: V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju imajo vse učilnice svoj razredni knjižni kotiček, v katerem je vsaj 30 knjig, ki jih učitelji/ce enkrat na mesec zamenjajo, pri čemer se pri izboru knjig večinoma posvetujejo s šolskimi knjižničarji in otroci.

H 9: Učitelji/ce uporabljajo raznolike in številčne dejavnosti za spodbujanje trajne motivacije za branje pri otrocih.

H 10: Učitelji/ce spodbujajo starše za vsakodnevno družinsko branje, vendar pa se pojavlja opazna razlika pri načinih in samem spodbujanju družinskega branja med učitelji, ki branju v zasebnem času posvečajo veliko pozornosti ter berejo vsak dan, in ostalimi učitelji.

H 11: Učitelji/ce, ki branju v svojem zasebnem življenju posvečajo veliko pozornosti, so bolj kreativni in bolj domiselni pri iskanju načinov za spodbujanje družinskega branja ter uporabljajo bolj raznolike dejavnosti.

H 12: Učitelji/ce uporabljajo raznolike dejavnosti pri spodbujanju staršev za družinsko branje, pri čemer pa navajajo iste oz. podobne dejavnosti kot najuspešnejše pri osveščanju staršev in za pogostejše družinsko branje.

10 RAZISKOVALNA METODA

Izvedla sem kvantitativno raziskavo, v kateri sem ugotavljala, kakšna je obveščenost in zavedanje staršev o pomenu branja, v kolikšni meri k spodbujanju družinskega branja prispevajo učitelji in katere metode, ki jih uporabljajo, so najučinkovitejše, v kolikšni meri je družinsko branje dejansko razširjeno, kateri dejavniki so glavni vzrok nebranja v družini in ali obstaja rešitev zanje.

10.1 UPORABLJENI MERSKI ELEMENTI

Pri zbiranju podatkov sem uporabila anketna vprašalnika; anketni vprašalnik, namenjen staršem učencev prve triade in anketni vprašalnik, namenjen učiteljem prve triade devetletne osnovne šole. Za izvedbo raziskave sem pridobila vsa potrebna soglasja šol in staršev učencev 1. triletja. Vsem udeležencem sem zagotovila anonimnost in razložila, da bodo podatki uporabljeni le v raziskovalne namene.

10.1.1 OPIS ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA STARŠE UČENCEV 1. TRILETJA DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Anketni vprašalnik za starše učencev 1. triletja devetletne osnovne šole je bil anonimen. Sestavljen je bil iz 13 vprašanj, od tega so 4 vprašanja odprtega tipa in 9 vprašanj zaprtega tipa. Pri osmih od 9 vprašanj zaprtega tipa je bilo možno obkrožiti le en odgovor, pri enem pa največ tri (glej prilogo 1).

10.1.2 OPIS ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA UČITELJE UČENCEV 1. TRILETJA DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Anketni vprašalnik za učitelje 1. triletja devetletne osnovne šole je bil anonimen. Sestavljen je bil iz 8 vprašanj in 4 podvprašanj, in sicer 6 vprašanj je bilo odprtega tipa ter 6 zaprtega tipa, kjer pa je bilo možno obkrožiti le en odgovor (glej prilogo 2).

10.2 OPIS VZORCA

Populacija:

Raziskava je zajemala mnenja staršev otrok prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja devetletne osnovne šole, ki so se v šolskem letu 2011/2012 šolali na Osnovni šoli Križe in Osnovni šoli Louisa Adamiča Grosuplje (dislocirana enota Adamičeva) ter mnenja učiteljic, ki so v šolskem letu 2011/2012 poučevale v 1. triletju na OŠ Bistrica pri Trziču, OŠ Dob, OŠ Križe, OŠ Louisa Adamiča Grosuplje (dislocirana enota Adamičeva) in OŠ Trzič. Za pomoč pri razdeljevanju vprašalnikov staršem sem zaprosila ravnateljico OŠ Križe, gospo Erno Meglič, ter gospo Andrejo Nebesni, učiteljico 1. razreda na OŠ Louisa Adamiča Grosuplje (dislocirana enota Adamičeva), ki sta ankete posredovali učiteljicam prvega triletja, slednje pa so vprašalnike razdelile otrokom, ki so jih odnesli domov svojim staršem. Izpolnjene ankete so učenci vrnil razredničarkam. Pri razdeljevanju anket učiteljicam 1. triletja devetletne osnovne šole pa sem poleg zgoraj omenjenih zaprosila še učiteljico v prvem triletju OŠ Bistrica, gospo Moniko Golmajer, ravnateljico OŠ Dob, gospo Barbko Drobnič ter podravnateljico OŠ Trzič, gospo Mojco Čadež, ki so ankete razdelile učiteljicam 1. vzgona-izobraževalnega obdobja devetletne osnovne šole. Izpolnjene ankete sem nato osebno prevzela na šolah.

Vprašalniki so bili razdeljeni 5. 3. 2012 na OŠ Bistrica pri Trziču, 14. 3. 2012 na OŠ Dob, 16. 3. 2012 na Osnovni šoli Louisa Adamiča Grosuplje (dislocirana enota Adamičeva) in 20. 3. 2012 na OŠ Križe ter OŠ Trzič.

Vzorec:

V raziskavi je sodelovalo skupno 165 staršev učencev 1. triletja Osnovne šole Križe in Osnovne šole Louisa Adamiča Grosuplje (dislocirana enota Adamičeva) ter 24 učiteljic 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja OŠ Križe, OŠ Trzič, OŠ Bistrica pri Trziču, OŠ Dob in OŠ Louisa Adamiča Grosuplje (dislocirana enota Adamiča).

Od skupno 200 razdeljenih anketnih vprašalnikov za starše učencev 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja devetletne osnovne šole in 35 anketnih vprašalnikov za učitelje 1. triletja osnovne šole je bilo vrnjenih 165 v celoti rešenih anketnih vprašalnikov staršev ter 24 popolnoma rešenih anketnih vprašalnikov učiteljev.

ŠOLA	f	%
OŠ Križe	54	32,73
OŠ Grosuplje (dislocirana enota Adamičeva)	111	67,27
SKUPAJ	165	100

Tabela 1: Struktura vzorca staršev po šolah

ŠOLA	f	%
OŠ Dob	4	14,29
OŠ Bistrica pri Trziču	6	21,43
OŠ Grosuplje (dislocirana enota Adamičeva)	3	10,71
OŠ Križe	4	14,29
OŠ Trzič	11	39,28
SKUPAJ	28	100

Tabela 2: Struktura vzorca učiteljev po šolah

10.3 STATISTIČNE METODE

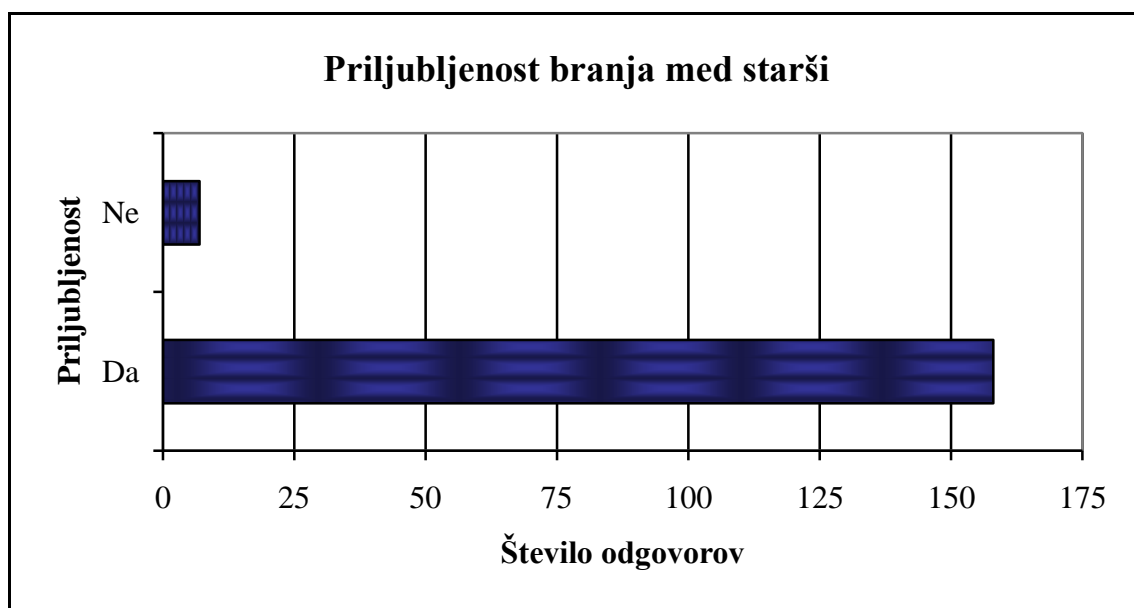
Podatke sem obdelala s statistično metodo. Vzorec sem opisala s pomočjo frekvenčne porazdelitve in odstotnih deležev, ravno tako pa tudi rezultate posameznih odgovorov na vprašanja. Podatke sem nato uredila v grafe ali osnovne razpredelnice ter jih analizirala.

11 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V prikazu podatkov sem vključila vseh 12 vprašanj s podvprašanji, ki jih je vseboval anketni vprašalnik za starše učencev 1. triletja devetletne osnovne šole in 8 vprašanj, ki jih je vseboval anketni vprašalnik za učitelje 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja devetletne osnovne šole. Prikaz rezultatov je najprej prikazan grafično, sledi interpretacija rezultatov ter potrditev ali zanikanje hipoteze.

11.1 REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA STARŠE

11.1.1 ALI RADI BERETE?

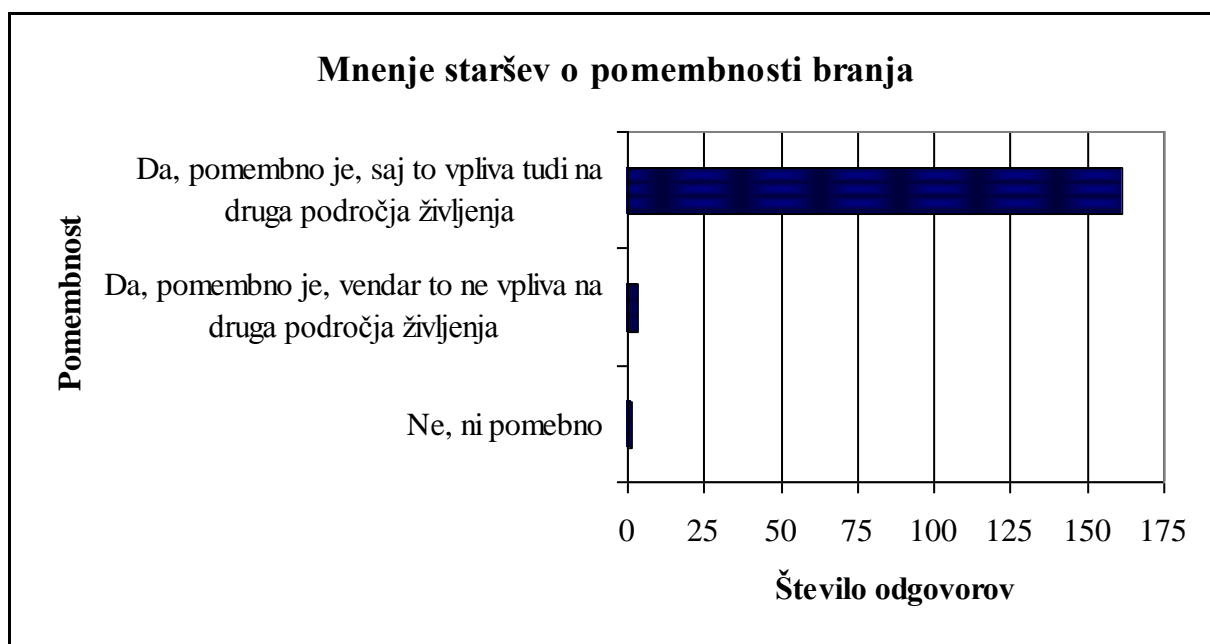


Graf 1: Priljubljenost branja med starši

142 od 165 vprašanih staršev je na vprašanje, ali radi berejo, pritrdilo. Le 7 anketirancev je odgovorilo, da ne berejo radi.

Hipoteza, ki sem jo predvidela pred začetkom raziskave, da navkljub raznolikim oblikam razvedrila, ki jih v tem času ponujajo različni ponudniki, večina staršev še vedno rada posega po branju, je tako **potrjena**.

11.1.2 MENITE, DA JE POMEMBNO, DA ČLOVEK ZNA DOBRO BRATI?

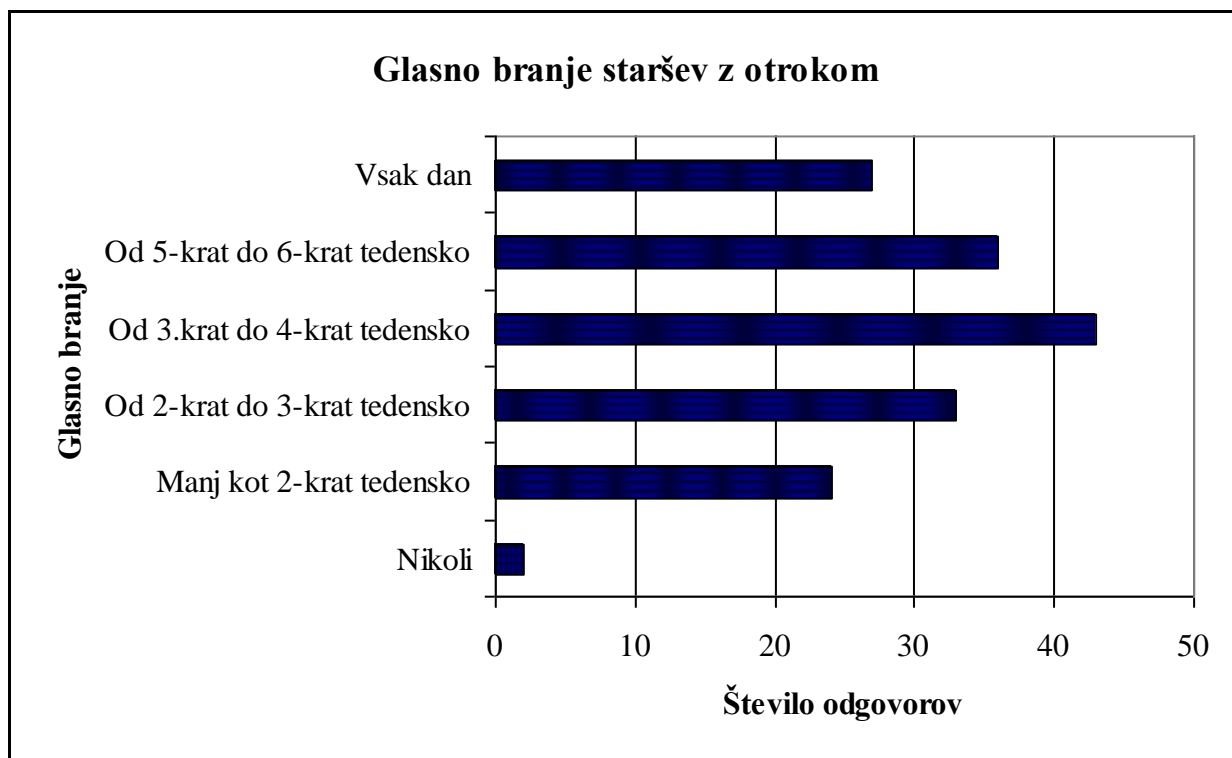


Graf 2: Mnenje staršev o pomembnosti branja

Večina anketirancev (161) se strinja s trditvijo, da je branje pomembno in da vpliva tudi na druga področja človekovega življenja, kar pa je vsekakor razveseljujoč podatek, saj namreč nakazuje na dejstvo, da so starši deležni informacij, povezanih z branjem in njegovim vplivom na razvoj otroka. 3 anketiranci od 165 menijo, da je branje pomembno, vendar ne vpliva na druga področja otrokovega življenja, 1 pa, da branje ni pomembno. Slednja rezultata nista ravno zaskrbljujoča, se pa sprašujem, ali je mogoče, da navkljub informacijam, projektom v zvezi z branjem, ki potekajo v šoli, in izobraževalnim oddajam povezanih z branjem, ki jih ponujajo različni mediji, še vedno obstaja manjše število ljudi, ki jih vse to ni prepričalo ali pa o vsem tem ne nazadnje niso veliko slišali.

Hipoteza, da se starši zavedajo, da je branje pomembno in da slednje vpliva na druga področja človekovega življenja, je potrjena.

11.1.3 KOLIKOKRAT TEDENSKO SKUPAJ Z OTROKOM DOMA GLASNO BERETE?

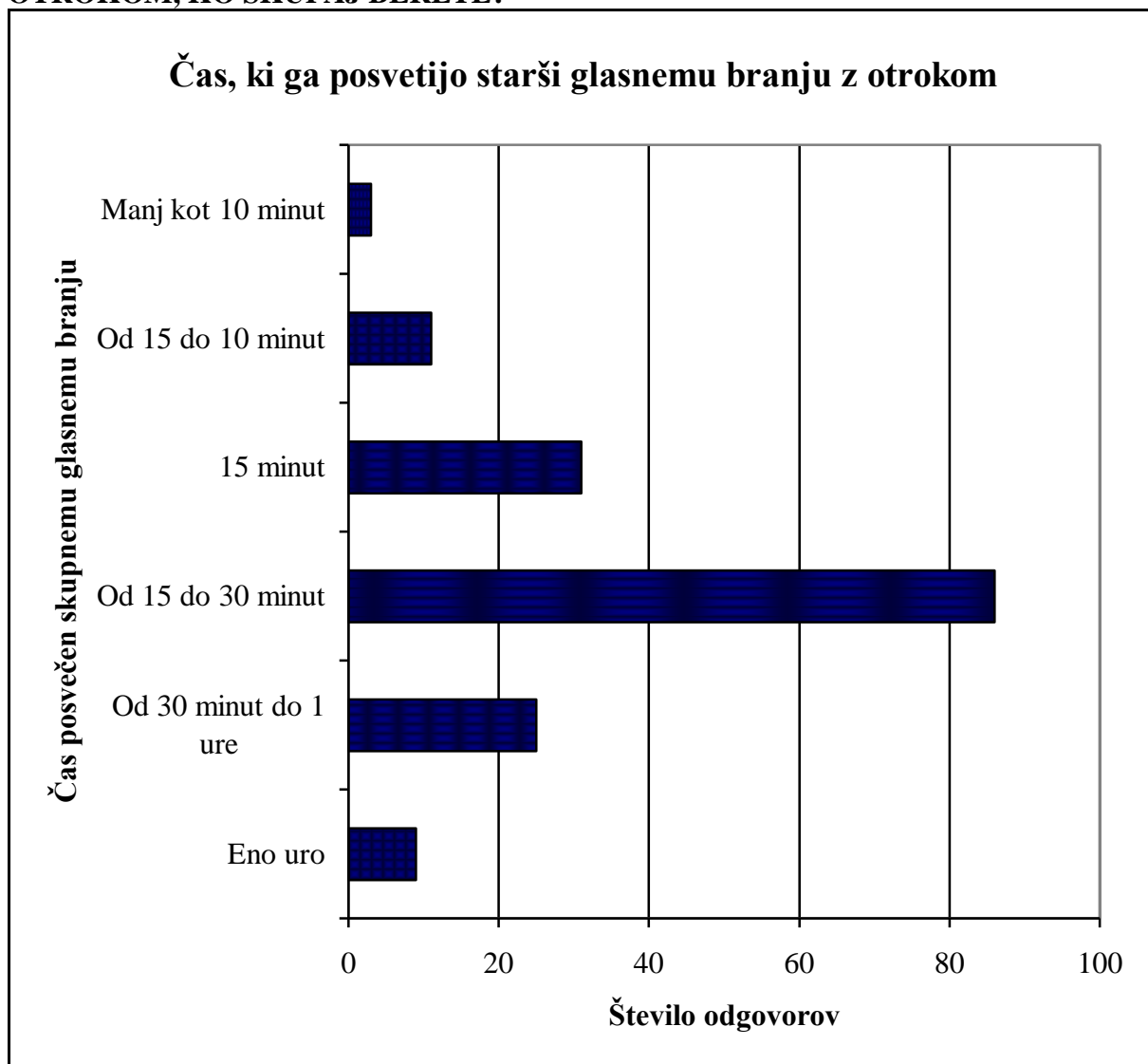


Graf 3: Glasno branje staršev z otrokom

Od 165 anketiranih jih bere skupaj z otrokom vsak dan le 27 vprašanih. Od petkrat do šestkrat tedensko 36; večina, tj. 43 vprašanih, pa skupaj z otrokom doma glasno bere od 3-krat do 4-krat tedensko. 33 anketiranih skupaj z otrokom glasno bere od 2-krat do 3-krat tedensko. Zaskrbljujoč je podatek, da kar 24 vprašanih bere glasno z otrokom doma manj kot 2-krat tedensko, 2 pa nikoli. Ta podatek lahko vodi do sklepa, da dejansko skupno v 26 družinah vprašanih staršev otroci doma najverjetneje ne dobijo zadostnega števila izkušenj s skupnim glasnim branjem in bralnim gradivom.

Prvi del hipoteze, ki pravi, da mnenje staršev o samem branju pomembno vpliva na družinsko branje, saj starši, ki radi berejo in ki menijo, da je branje pomembno, tudi več časa posvetijo skupnemu branju z otrokom in berejo vsak dan, je ovržena. Čeprav je večina vprašanih staršev povedala, da rada bere, se skupnega branja poslužujejo v večini le nekajkrat tedensko in ne vsak dan. Menim, da bi lahko vzrok za to pripisali predvsem pomanjkanju časa in preutrujenosti staršev, vendar pa je ob tem potrebno opozoriti na dejstvo, da lahko zelo hitro pomanjkanje časa postane le eden izmed izgovorov, ki otroku le otežuje dober jezikovni razvoj ter razvoj vseh njegovih ostalih področij in sposobnosti.

11.1.4 PRIBLIŽNO KOLIKO ČASA POSVETITE GLASNEMU BRANJU Z OTROKOM, KO SKUPAJ BERETE?

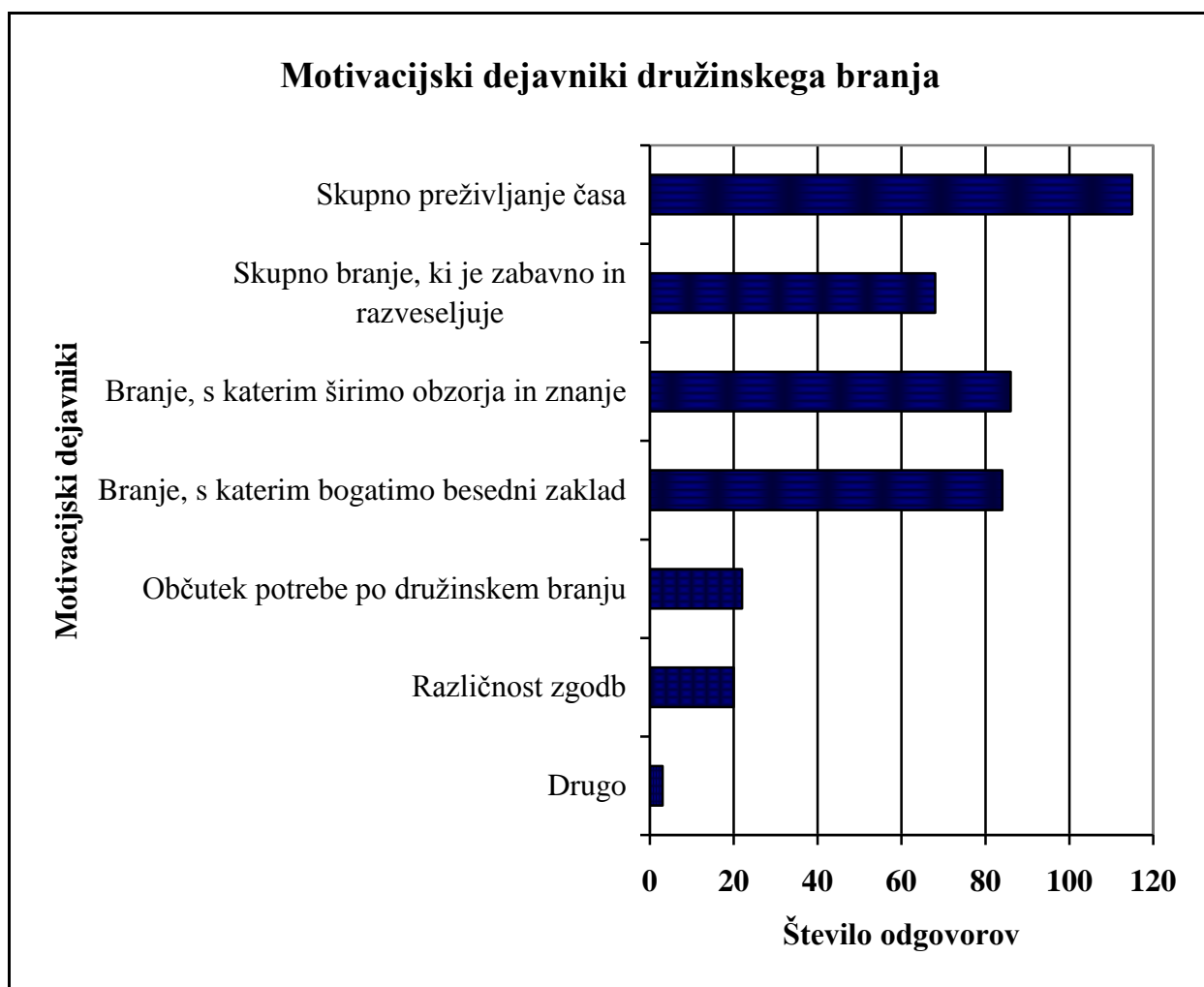


Graf 4: Čas, ki ga posvetijo starši glasnemu branju z otrokom

Kar 86 vprašanih staršev skupnemu glasnemu branju z otrokom, namenja od 15 do 30 minut, 31 vprašanih 15 minut, 25 anketirancev od 30 minut do 1 ure, 11 jih skupaj glasno bere od 15 do 10 minut, 9 jih bere eno uro in le 3 vprašani manj kot 10 minut.

Drugi del hipoteze, da mnenje staršev o samem branju pomembno vpliva na družinsko branje, saj starši, ki radi berejo in ki menijo, da je branje pomembno, tudi več časa posvetijo skupnemu branju z otrokom ter berejo večinoma od 15 do 30 minut, je **potrjen**.

11.1.4 KAJ VSE VAS MOTIVIRA ZA TO, DA ČAS POSVETITE DRUŽINSKEMU BRANJU?

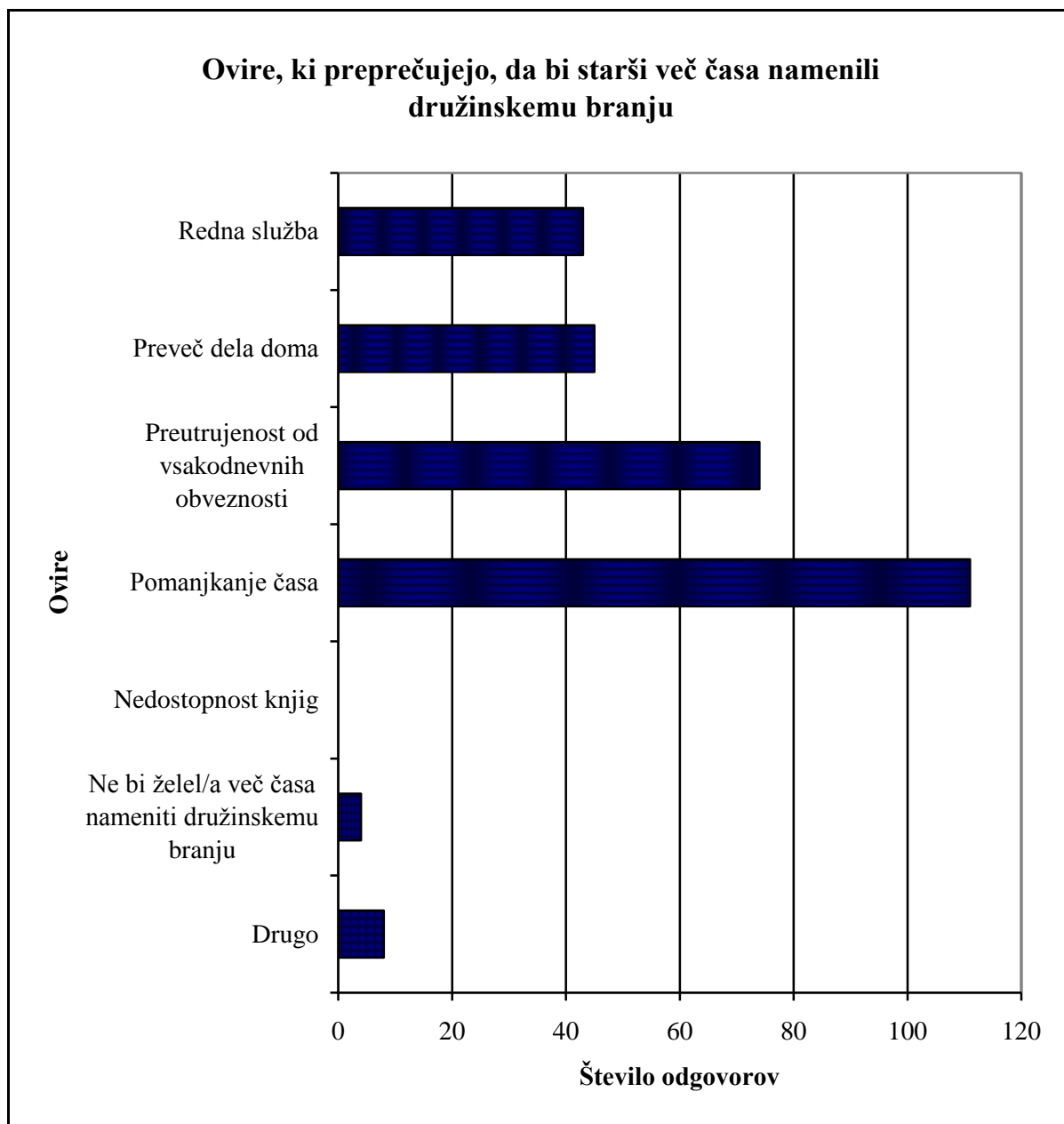


Graf 5: Motivacijski dejavniki družinskega branja

165 anketirancev je pri tem vprašanju lahko izbralo največ tri odgovore, ki so jih označili. Tako je bil odgovor, da je motivacijski dejavnik za skupno branje skupno preživljanje časa, največkrat obkrožen. Zanj se jih je odločilo 115. Drugi največkrat obkroženi dejavnik je bil branje, s katerim širimo obzorja in znanje; zanj se je odločilo 86 od 165 anketiranih. Dejavniki branje, s katerim bogatimo besedni zaklad, je obkrožilo 84 od 165 vprašanih, dejavniki skupno branje, ki je zabavno in razveseljuje, pa je obkrožilo 68 anketirancev. Občutek potrebe po družinskem branju je za motivacijski dejavnik skupnega branja obkrožilo 22 vprašanih, 20 jih pritegne različnost zgodb, trem pa motivacijski dejavniki predstavljajo druge stvari.

Hipoteza, ki pravi, da je skupno preživljanje časa glavni dejavnik, ki starše najbolj motivira za skupno glasno branje z otrokom, je potrjena.

11.1.5 KAJ JE NAJVEČJA OVIRA, DA NE NAMENITE VEČ ČASA DRUŽINSKEMU BRANJU?



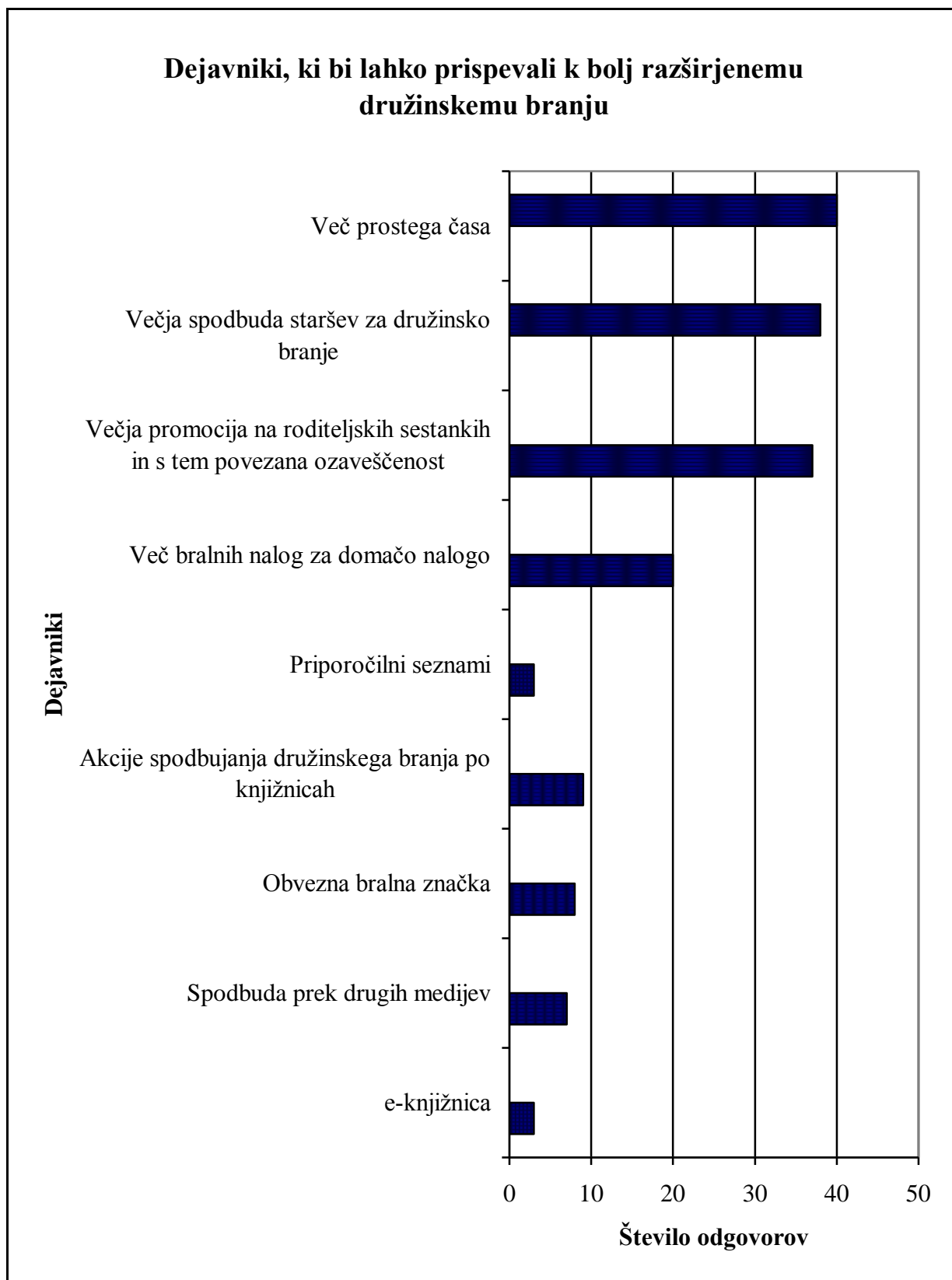
Graf 6: Ovire, ki preprečujejo, da bi starši več časa namenili družinskemu branju

Anketirani so tudi pri tem vprašanju lahko izbrali največ tri odgovore. Tako jih je največ prepričanih, da je najpogostejša ovira, ki preprečuje, da bi starši več časa namenili družinskemu branju, pomanjkanje časa (111 vprašanih). 74 jih meni, da je preutrujenost od vsakodnevnih obveznosti glavna ovira. 45 jih za največjo oviro navaja preveč dela, 43 redno službo, 4 pa ne bi želeli več časa nameniti družinskemu branju. Najbolj zaskrbljujoč podatek je bil, da 8 vprašanih pod drugo navaja mnenja, da njihovi otroci ne potrebujejo več glasnega branja. Menim, da je glasno branje potrebno razvijati in izboljševati ves čas,

ne le v času šolanja, pač pa tudi kasneje, saj dobro branje ne le prispeva k večjemu poseganju po različnih bralnih gradivih, temveč tudi k širjenju besednega zaklada.

Hipoteza, da je najpogostejši razlog za nebranje v družini predvsem pomanjkanje časa staršev, je potrjena.

11.1.6 KAJ BI LAHKO REALNO PRISPEVALO K BOLJ RAZŠIRJENEMU DRUŽINSKEMU BRANJU?



Graf 7: Dejavniki, ki bi lahko prispevali k bolj razširjenemu družinskemu branju

Vprašanje je bilo odprtega tipa, vendar so anketiranci zapisali podobne odgovore. Tako je 40 vprašanih zapisalo, da bi več prostega časa prispevalo k bolj razširjenemu družinskemu branju. 38 jih meni, da bi k večji razširjenosti prispevala večja spodbuda staršev za družinsko branje, 37 jih meni, da bi k izboljšanju situacije pripomogla večja promocija na roditeljskih sestankih in s tem povezana ozaveščenost, 20 pa jih meni, da bi več bralnih nalog za domačo nalogo pripomoglo k povečanju družinskega branja. 3 anketiranci so mnenja, da bi bili potrebni priporočilni sezname, 9 vprašanih zagovarja akcije spodbujanja družinskega branja po knjižnicah, 8 jih meni, da bi bila obvezna bralna značka tista, ki bi spodbudila družinsko branje, 7 vprašanih si želi spodbude prek drugih medijev, 3 pa menijo, da je e-knjižnica rešitev problema.

Del hipoteze, ki pravi, da si večina staršev želi še več zunanjih spodbud in dodatnih informacij o družinskem branju, je potrjena. Tudi hipoteza, da je razlog za nebranje v družini tudi pomanjkanje časa staršev, je potrjena, saj starši navajajo, da bi več prostega časa pripomoglo k večji razširjenosti družinskega branja.

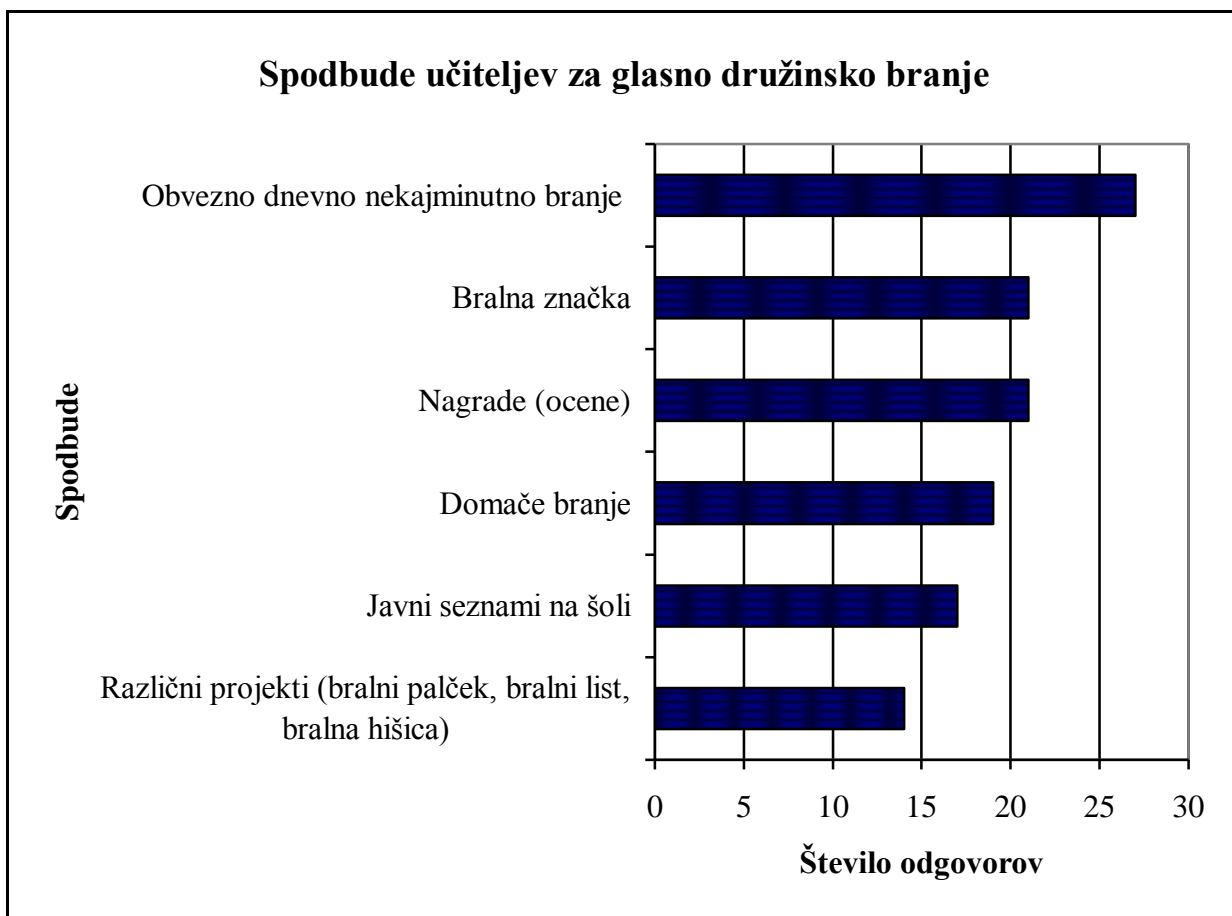
11.1.7 ALI SO VAS UČITELJI SPODBUDILI ZA VSAKODNEVNO BRANJE?

Graf 8: Ali so učitelji spodbudili starše za družinsko branje?

119 od 165 anketirancev je na vprašanje, ali so jih učitelji spodbudili za vsakodnevno branje, odgovorilo pritrdilno, 46 vprašanih pa nikalno.

Del hipoteze, ki pravi, da učitelji spodbujajo starše za vsakodnevno družinsko branje, je tako potrjen.

11.1.8 KAKO SO VAS UČITELJI SPODBUDILI ZA GLASNO DRUŽINSKO BRANJE?

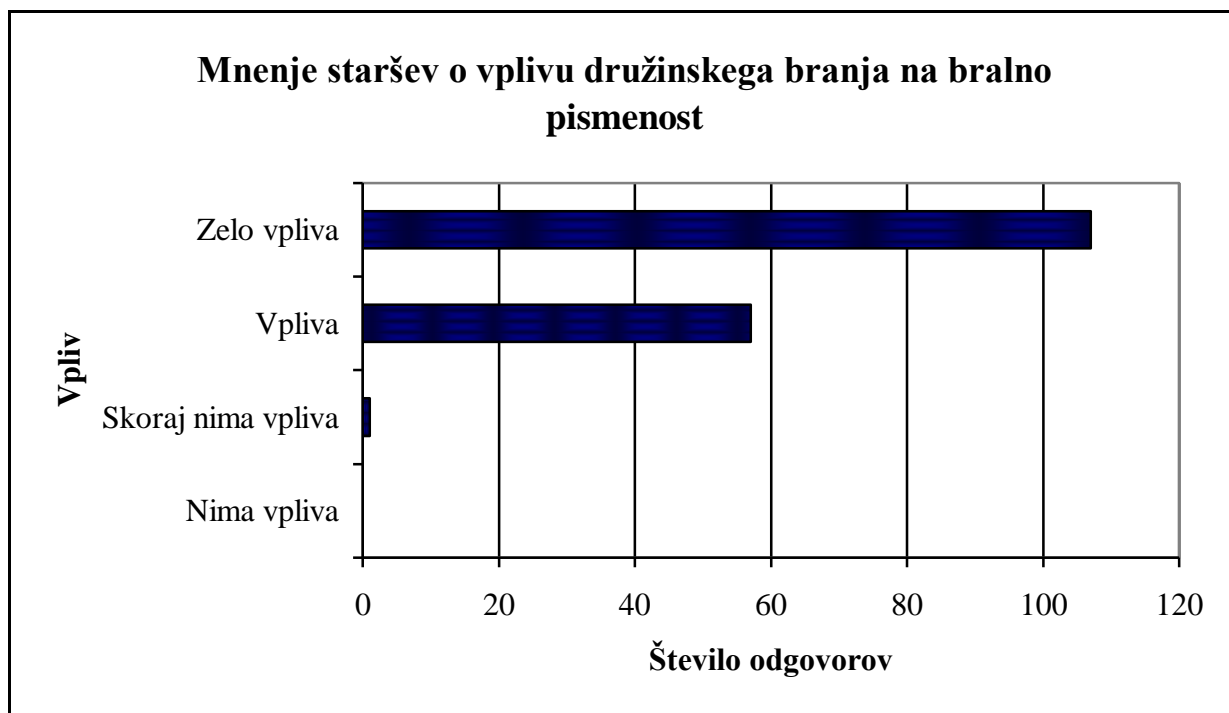


Graf 9: Spodbude učiteljev za glasno družinsko branje

Večino anketirancev (27) so učitelji za glasno družinsko branje spodbudili z obveznim dnevnim nekaj minutnim branjem. 21 vprašanih je odgovorilo, da so jih spodbudili z bralno značko in z nagradami oz. ocenami. Učitelji so glasno družinsko branje spodbujali tudi z domačim branjem (19), z javnimi sezname na šoli (17) ter z različnimi projekti (14).

Del hipoteze, ki pravi, da učitelji uporabljajo raznolike dejavnosti pri spodbujanju družinskega branja, je tako potrjen.

11.1.9 KOLIKO PO VAŠEM MNENJU DRUŽINSKO BRANJE VPLIVA NA BRALNO PISMENOST?

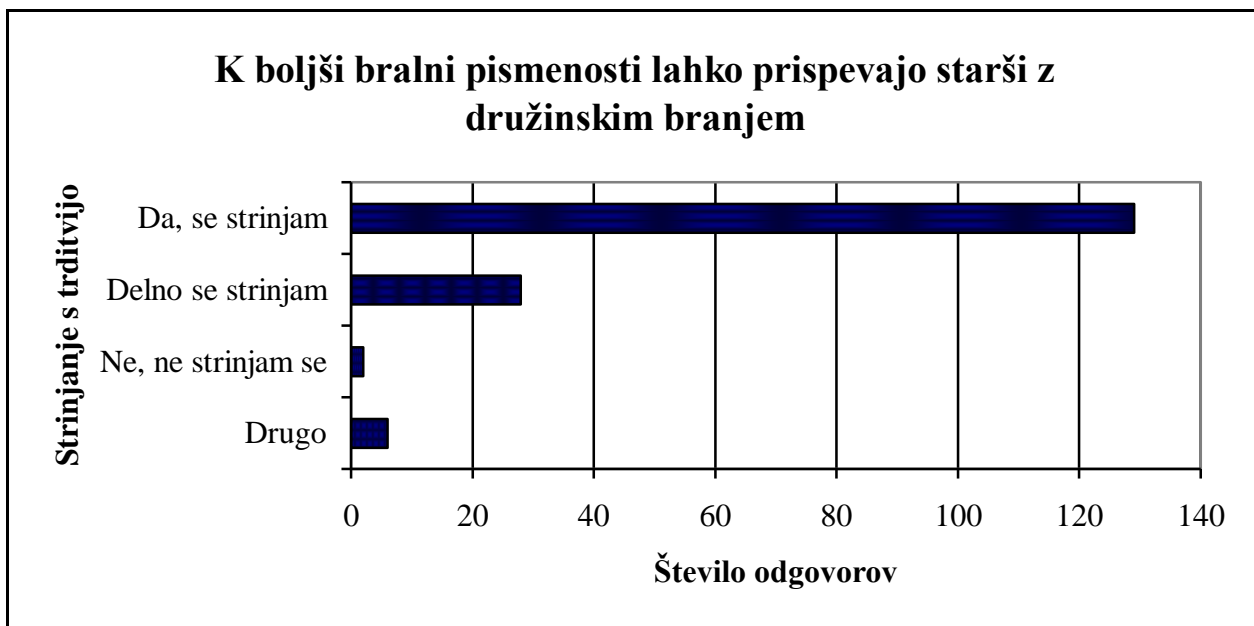


Graf 10: Mnenje staršev o vplivu družinskega branja na bralno pismenost

107 vprašanih je mnenja, da družinsko branje zelo vpliva na bralno pismenost. 57 jih meni, da vpliva, 1 anketiran pa zagovarja, da družinsko branje skoraj nima vpliva na bralno pismenost.

Hipoteza, ki pravi, da se večina staršev kljub spodbudam s strani šole in učiteljev še vedno ne zaveda, da ravno oni oz. skupno družinsko branje pomembno prispeva k razvoju bralne pismenosti otroka, je **ovržena**. Vzrok bi lahko iskali v dejstvu, da učitelji s projekti in dejavnostmi, ki jih izvajajo in katerih cilj je boljša bralna pismenost otrok, uspejo z vidnimi rezultati ter dosežki otrok, starše prepričati, da je vsakodnevno družinsko branje pomembno za bralno pismenost otroka.

11.1.10 ALI SE STRINJATE S TRDITVIJO, DA LAHKO K BOLJŠI BRALNI PISMNEOSTI VELIKO PRISPEVAJO TUDI STARŠI Z DRUŽINSKIM BRANJEM (prim. Kropp, 2000)?

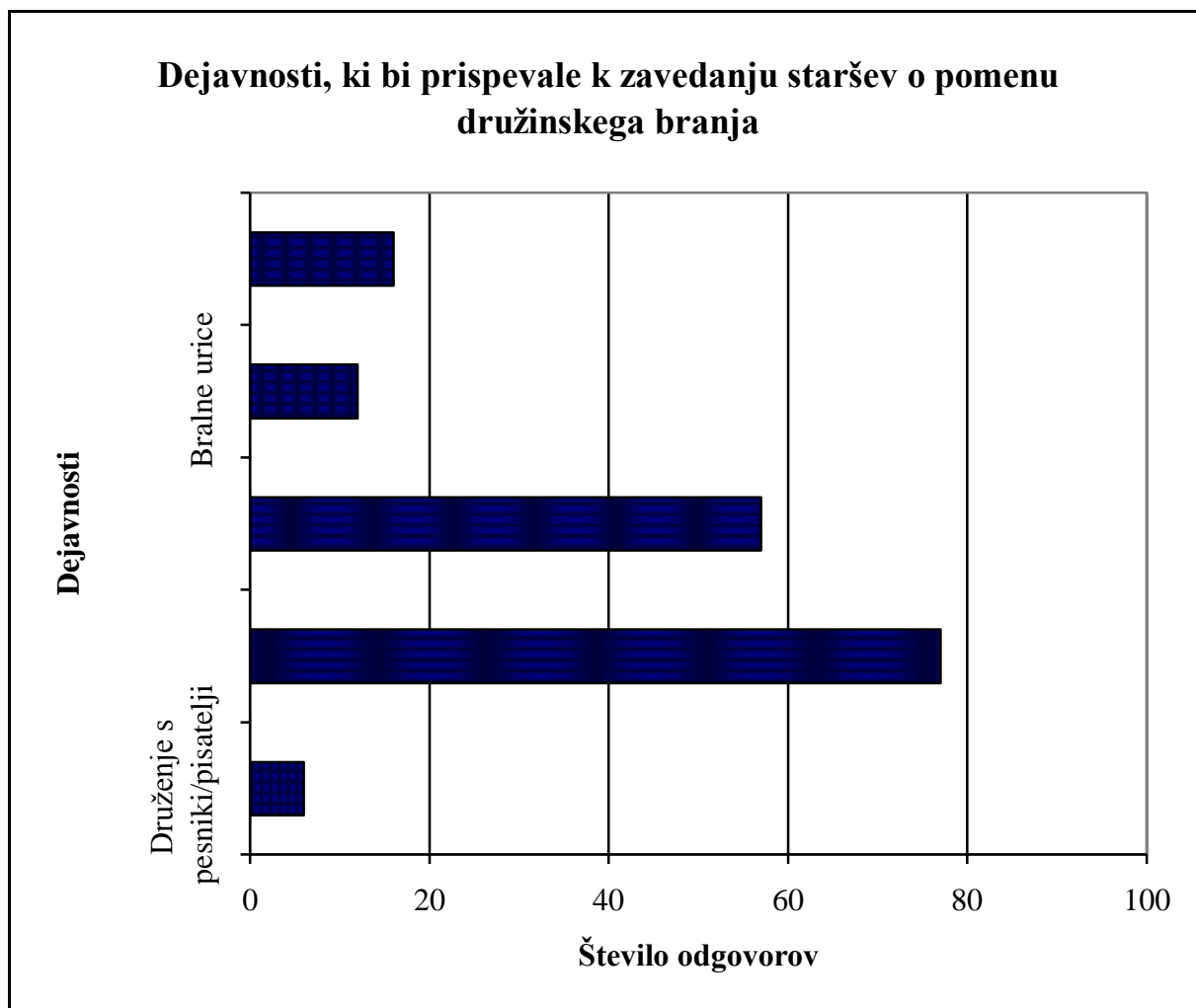


Graf 11: K boljši bralni pismenosti lahko prispevajo starši z družinskim branjem

Večina anketiranih (129) se strinja s trditvijo, da lahko starši z družinskim branjem prispevajo k boljši bralni pismenosti. 28 se jih s trditvijo strinja le delno, 2 se ne strinjata, 6, od tega 4 menijo, da mlajši, kot je otrok, bolj vpliva, 2 anketirana pa na to vprašanje ne veda odgovora.

Hipoteza, da se večina staršev kljub spodbudam s strani šole in učiteljev še vedno ne zaveda, da ravno oni oz. skupno družinsko branje pomembno prispeva k razvoju bralne pismenosti otroka in tako odgovornost za slednje prenašajo predvsem na učitelje, je **ovržena**.

11.1.11 KAJ BI PO VAŠEM MNENJU PRISPEVALO K ŠE VEČJEMU ZAVEDANJU STARŠEV O POMEMBNOСТИ DRUŽINSKEGA BRANJA?



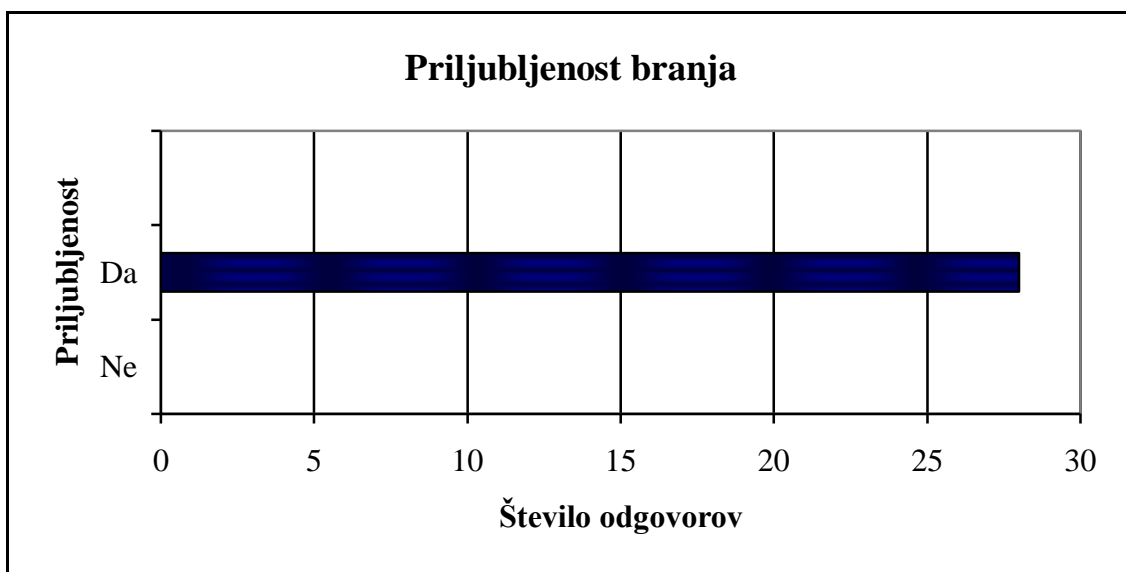
Graf 12: Dejavnosti, ki bi prispevale k zavedanju staršev o pomenu družinskega branja

Večina anketiranih (77) jih je mnenja, da bi obvezna bralna značka pripomogla k večjemu zavedanju staršev o pomembnosti družinskega branja. 57 jih meni, da bi k temu pripomogle delavnice in predavanja za starše na temo družinske branje, 16 jih je mnenja, da nič ne more bistveno prispevati k večjemu zavedanju staršev, 12 jih meni, da bi bralne urice prispevale k rešitvi tega problema in 6 jih je mnenja, da bi druženje s pesniki/pisatelji pripomoglo k večjemu zavedanju staršev.

Hipoteza, ki pravi, da je večina staršev prepričana, da bi bilo za njihovo zavedanje o pomenu družinskega branja in vplivu slednjega na bralno pismenost potrebnih še več zunanjih spodbud in dodatnih informacij o družinskem branju, je s tem **potrjena**.

11.2 REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA UČITELJE

11.2.1 ALI RADI BERETE V PROSTEM ČASU?

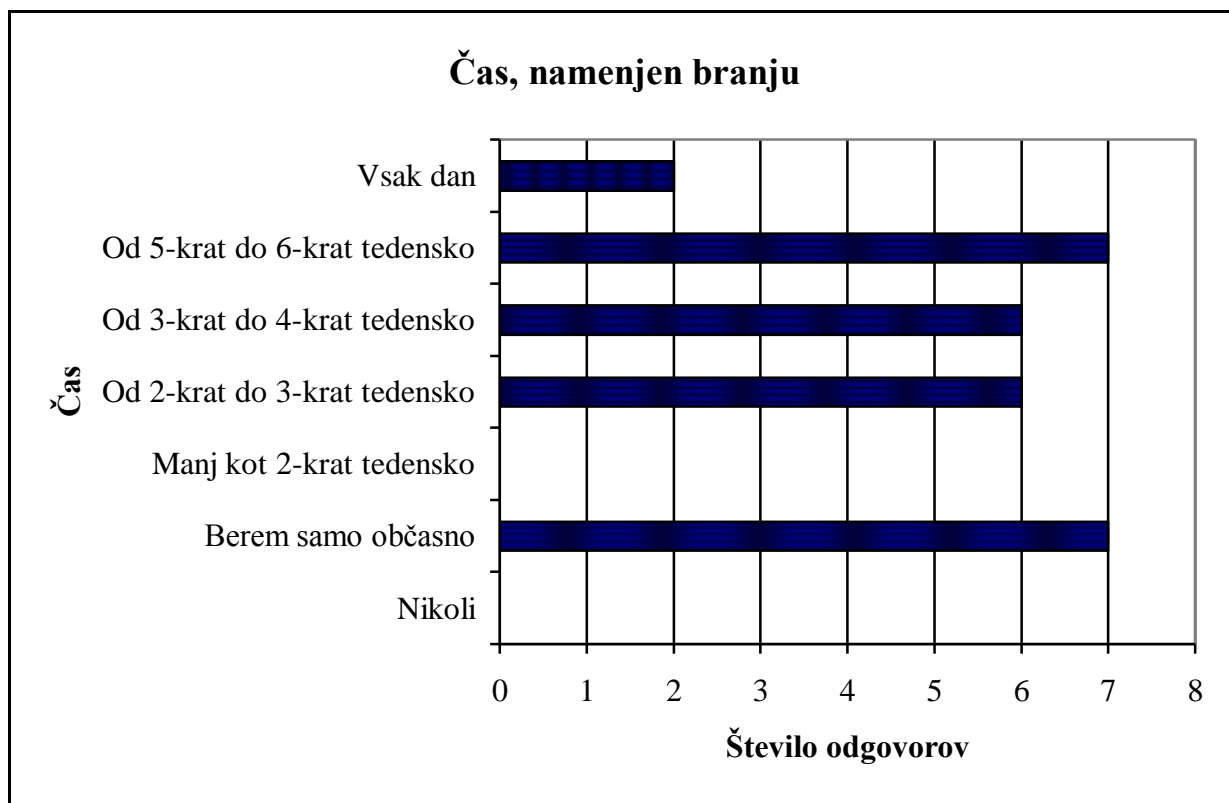


Graf 13: Priljubljenost branja

Vseh 28 anketiranih učiteljev/ic je na vprašanje, ali radi/e berejo v prostem času, odgovorilo pritrdilno.

Tako je del hipoteze, ki pravi, da učitelji/ce radi/e berejo v prostem času, potrjen.

11.2.2 KOLIKOKRAT TEDENSKO ČAS NAMENITE BRANJU KOT DEJAVNOSTI ZA SPROSTITEV IN ZABAVO?

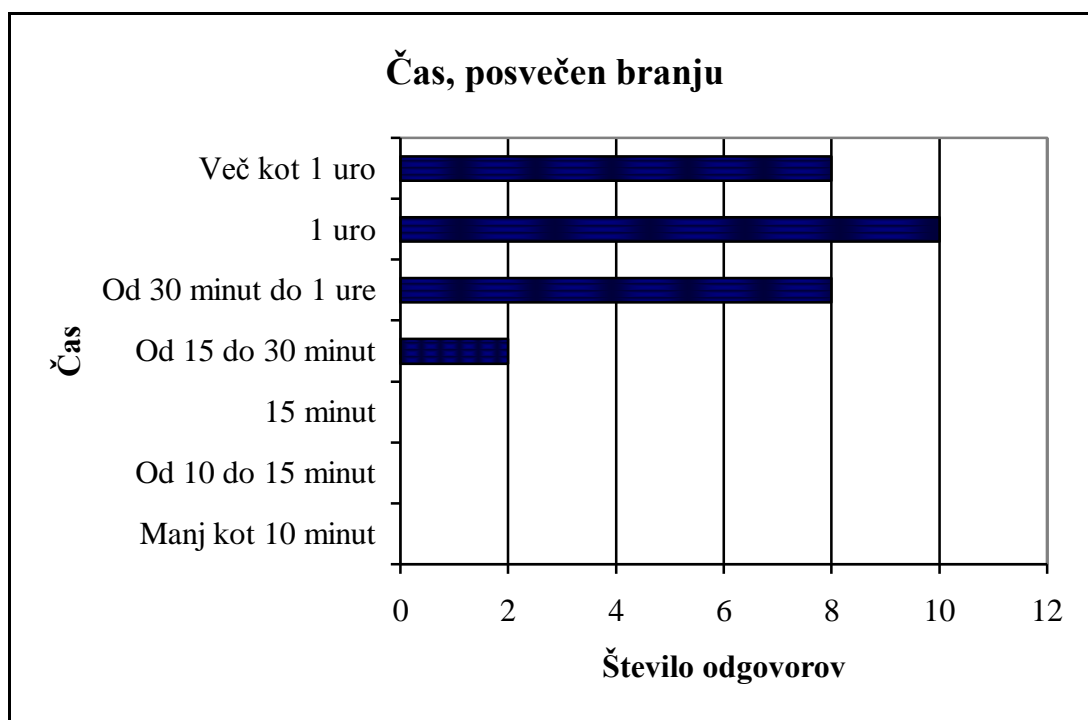


Graf 14: Čas, namenjen branju

Na vprašanje kolikokrat tedensko čas posvetite branju kot dejavnosti za sprostitvev in zabavo sta 2 anketirana učitelja odgovorila, da vsak dan, 7 od 5-krat do 6-krat tedensko, 6 od 3-krat do 4-krat tedensko, 6 od 2-krat do 3-krat tedensko in 7, da berejo samo občasno.

Hipoteza, ki pravi, da večina učiteljev po knjigah poseže le občasno, je **potrjena**, vendar pa rezultati kažejo, da je obenem tudi veliko učiteljev, ki berejo od 5-krat do 6-krat tedensko. Za bolj jasen oziroma natančen rezultat bi po mojem mnenju potrebovali nekoliko večji vzorec učiteljev, kot pa sem ga izbrala jaz za izvedbo raziskave v svoji diplomski nalogi.

11.2.3 PRIBLIŽNO KOLIKO ČASA POSVETITE BRANJU, KO BERETE?



Graf 15: Čas, posvečen branju

Večina anketirancev, ko čas posveti branju, bere eno uro (10). Več kot eno uro bere 8 vprašanih, od 30 minut do 1 ure 8 in 2 anketirana od 15 do 30 minut.

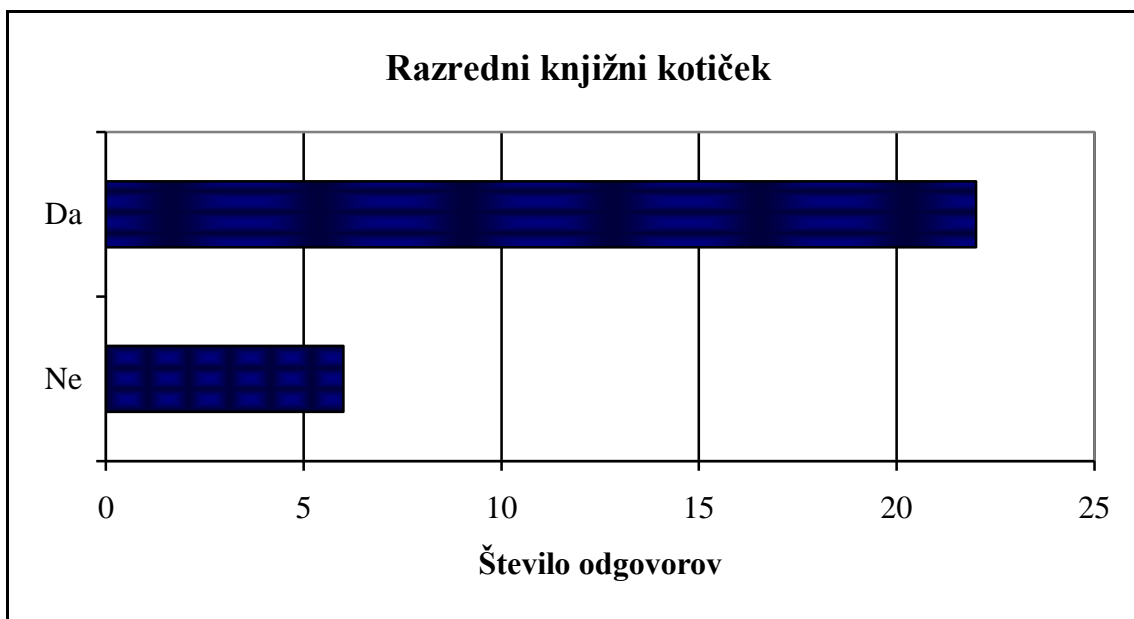
Hipoteza, ki pravi, da učitelji/ce radi berejo v prostem času, čeprav večina po knjigah poseže le občasno, pa takrat ko berejo, berejo vsaj eno uro, je **potrjena**.

11.2.4 S KATERIMI DEJAVNOSTMI SPODBUJATE TRAJNO MOTIVACIJO ZA BRANJE PRI OTROCIH?

DEJAVNOSTI ZA SPODBUJANJE TRAJNE MOTIVACIJE ZA BRANJE PRI OTROCIH	
PROJEKTI	<ul style="list-style-type: none"> - Projekt Naša mala knjižnica, - Bralni palček, - EKO bralna značka, - Razredna bralna značka in - Minute za knjigo.
OBISK KNJIŽNICE	<ul style="list-style-type: none"> - Obiski knjižnice enkrat tedensko in - Obisk mestne knjižnice enkrat letno.
BRANJE	<ul style="list-style-type: none"> - Branje v jutranjem krogu, - Branje zgodb na deževen dan, - Razgovor o prebranem, - Branje zgodb za dobro jutro, - Doživeto branje, - Branje z nadaljevanji (vsak 2. dan 10 minut pred koncem pouka), - Glasno branje domišljjskih besedil - 10-minutno branje po lastni izbiri na začetku pouka in - Minute za branje (vsak petek 15 min).
NAGRADE	<ul style="list-style-type: none"> - Simbolična nagrada za vsakodnevno branje
BRALNE NALOGE	<ul style="list-style-type: none"> - Bralni list, - Slikopis, - Priprava različnega didaktičnega materiala povezanega z branjem zgodb, - Bralna hišica in - Bralni koledar oz. Knjižica.
DRUGO	<ul style="list-style-type: none"> - Sezname z naslovi knjig

Tabela 3: Dejavnosti za spodbujanje trajne motivacije za branje pri otrocih

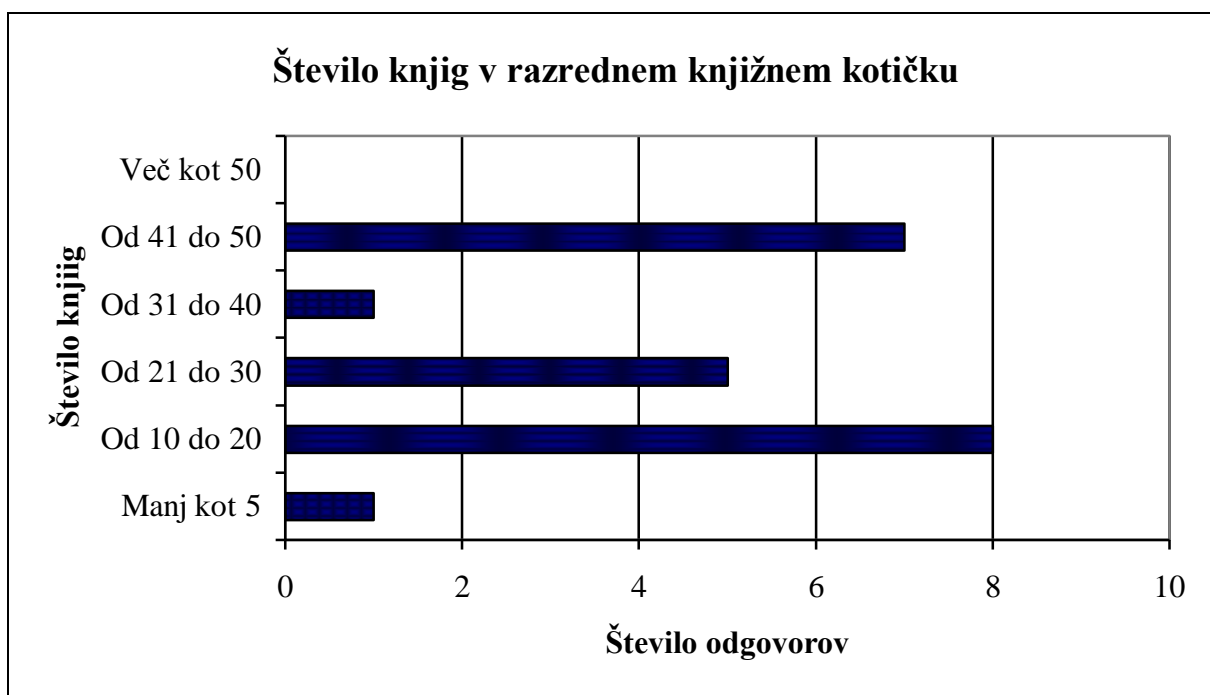
Hipoteza, da učitelji/ce uporabljajo raznolike in številčne dejavnosti za spodbujanje trajne motivacije za branje pri otrocih, je potrjena.

11.2.5 ALI IMATE V RAZREDU KNJIŽNI KOTIČEK?*Graf 16: Razredni kotiček*

22 od 28 učiteljev/ic je na vprašanje, ali imajo v razredu knjižni kotiček, odgovorilo pritrdilno, 6 pa jih je povedalo, da knjižnega kotička v učilnici nimajo.

Hipoteza, da imajo v 1. triletju vse učilnice svoj razredni knjižni kotiček, je tako **ovržena**.

11.2.5.1 KOLIKO KNJIG VSEBUJE KNJIŽNI KOTIČEK V RAZREDU?

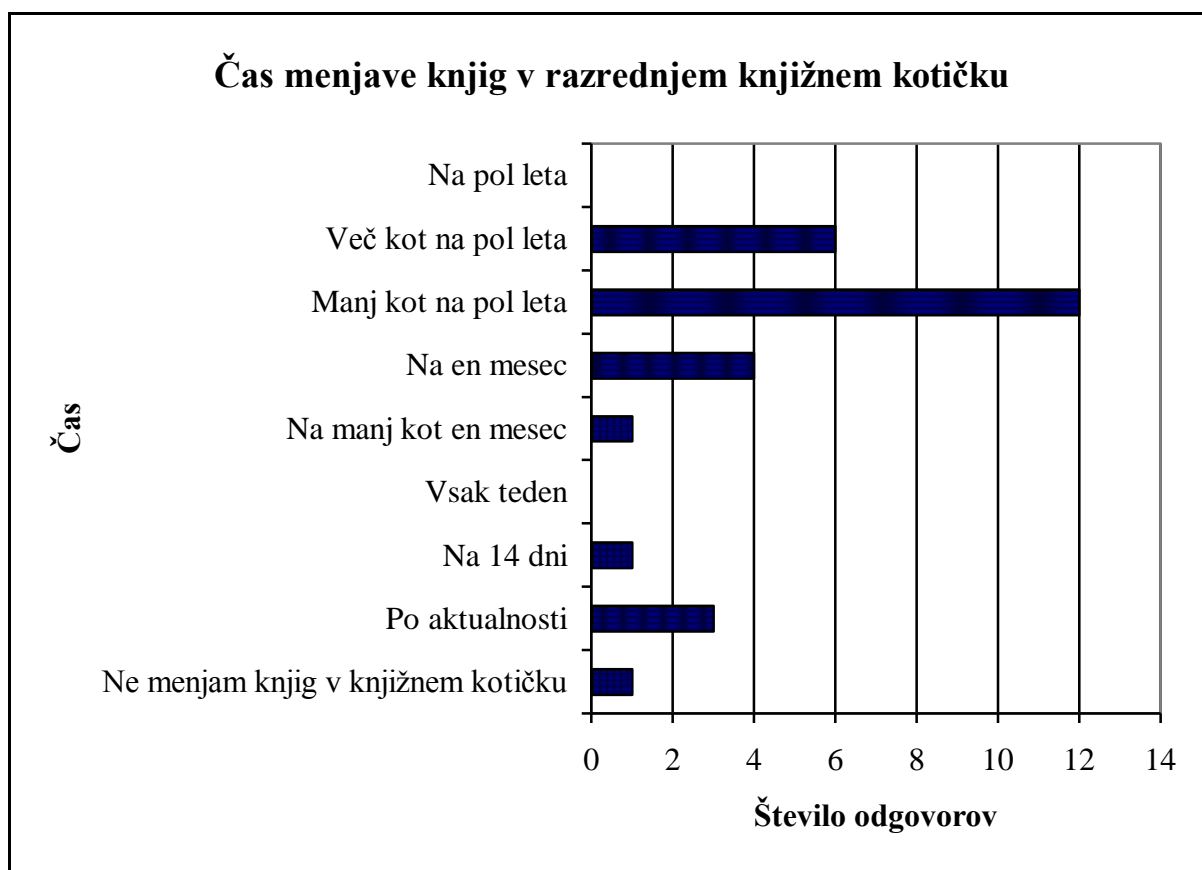


Graf 17: Število knjig v razrednem knjižnem kotičku

Večina anketiranih učiteljev/ic (8) je odgovorila, da imajo v razrednem knjižnem kotičku od 10 do 20 knjig. 7 učiteljev/ic ima v razrednih knjižnih kotičkih od 41 do 50 knjig, 5 jih ima od 21 do 30, 1 od 31 do 40 in 1 manj kot 5 knjig.

Del hipoteze, da imajo v 1. triletju knjižni kotiček, v katerem je vsaj 30 knjig, je tako **ovržen**. Vzrok za to, da je v razrednih kotičkih manj kot 30 knjig, je najverjetneje potrebno pripisati predvsem slabše založenim šolskim knjižnicam. Osebno pa menim, da je knjižni kotiček še bolj priporočljivo zapolniti z različnimi otroškimi revijami in drugim bralnim gradivom, saj tako s številčnejšim materialom poskrbimo za večjo možnost izbire učencev.

11.2.5.2 NA KOLIKO ČASA ZAMENJATE KNJIGE V KNJIŽNEM KOTIČKU?

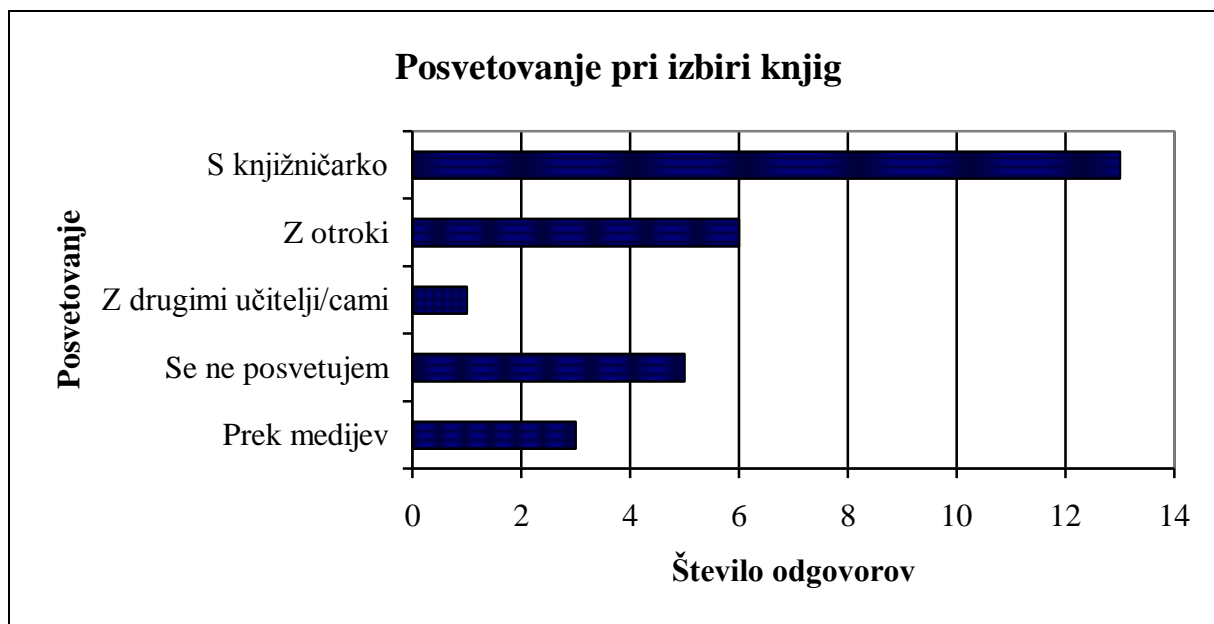


Graf 18: Čas menjave knjig v razrednem kotičku

Večina anketiranih učiteljev/ic (12) menja knjige v knjižnem kotičku manj kot na pol leta. 6 učiteljev/ic knjige zamenja več kot na pol leta, 4 na en mesec, 3 po aktualnosti, 1 na manj kot en mesec, 1 na 14 dni in 1 ne menja knjig v knjižnem kotičku.

Del hipoteze, ki pravi, da imajo v 1. triletju vse učilnice svoj razredni knjižni kotiček, v katerem je vsaj 30 knjig, ki jih učitelji/ce enkrat na mesec zamenjajo, je ovržen. Menim, da bi bilo potrebno, da bi učitelji/ce v razrednih knjižnih kotičkih menjali knjige vsaj na mesec dni, saj bi s tem prispevali k večjemu zanimanju učencev ter tudi k rednejšemu branju knjig v samem razredu med odmori.

11.2.5.3 S KOM SE POSVETUJETE O IZBIRI KNJIG/SLIKANIC ZA RAZREDNI KOTIČEK?



Graf 19: Posvetovanje o izbiri knjig

Večina učiteljev/ic (13) se pri izbiri knjig za razredni kotiček posvetuje s knjižničarko, 6 se jih posvetuje z otroki, 5 se jih ne posvetuje, 3 izbirajo knjige prek medijev, 1 pa se posvetuje z drugimi učitelji/cami.

Del hipoteze, da se pri izboru knjig za razredni knjižni kotiček učitelji/ce večinoma posvetujejo s šolskimi knjižničarji in otroki, je tako potrjen.

11.2.6 S KATERIMI DEJAVNOSTMI SPODBUJATE DRUŽINSKO BRANJE V 1. TRILETJU?

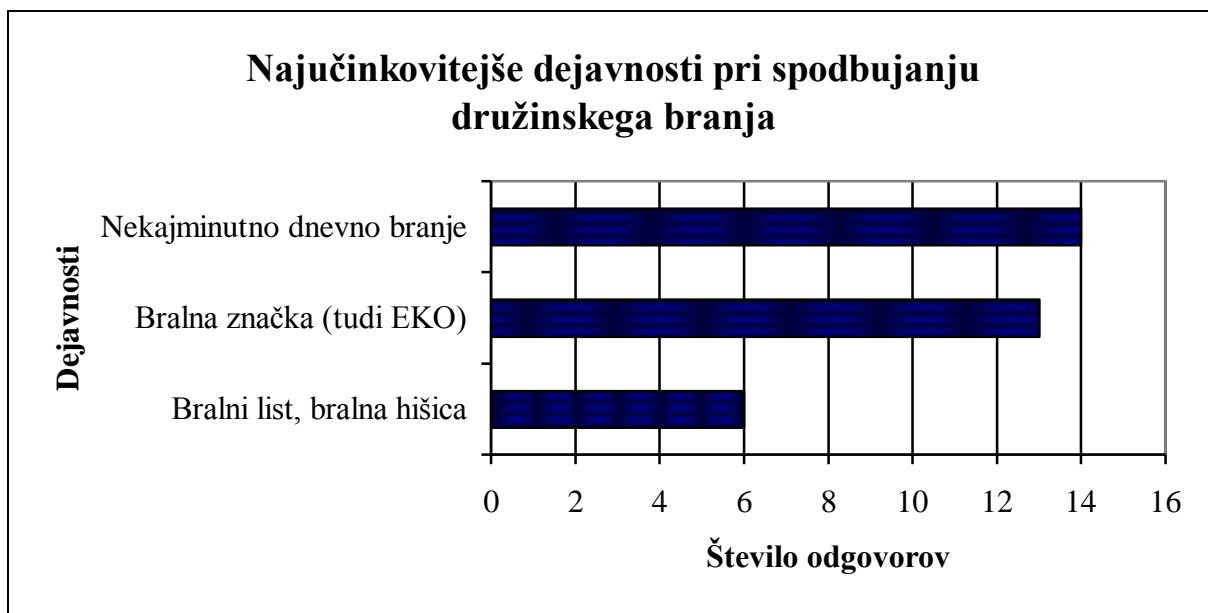
DEJAVNOSTI ZA SPODBUJANJE DRUŽINSKEGA BRANJA V 1. TRILETJU	
PROJEKTI	<ul style="list-style-type: none"> - Tekmovanje za Devovo priznanje, - Bralna značka, - Bralni palček, - Naša mala knjižnica in - EKO bralna značka.
OBISK KNJIŽNICE	<ul style="list-style-type: none"> - Obisk knjižnice
BRANJE	<ul style="list-style-type: none"> - Vsakodnevno 10-minutno branje pred spanjem
BRALNE NALOGE	<ul style="list-style-type: none"> - Bralni list, - Bralna hišica in - Bralni koledarček oz. Knjižica.
DRUGO	<ul style="list-style-type: none"> - Nagovarjanje staršev v zvezi z družinskim branjem na roditeljskih sestankih, - Nagovarjanje staršev v zvezi z družinskim branjem na govorilnih urah, - Obnove pravljic, - Učenje pesmic na pamet in - Sezname priporočenih knjig.

Tabela 4: Dejavnosti za spodbujanje družinskega branja v 1. triletju

Učitelji/ce, ki so na vprašanje, koliko časa namenijo branju kot dejavnosti za sprostitev in zabavo, odgovorili/e, da vsak dan ali od 5-krat do 6-krat na teden, so bolj inovativni/e in so navajali/e več različnih dejavnosti za spodbujanje družinskega branja. Učitelji/ce, ki pa berejo samo občasno, se večinoma pri spodbujanju družinskega branja odločajo predvsem za dejavnosti kot sta bralna značka in bralni list.

Hipoteza, da učitelji/ce spodbujajo starše za vsakodnevno družinsko branje, je potrjena, vendar pa se pojavlja opazna razlika pri načinih in samem spodbujanju družinskega branja med učitelji, ki branju v zasebnem času posvečajo veliko pozornosti ter berejo vsak dan, in ostalimi učitelji. Tudi hipoteza, da učitelji/ce, ki branju v svojem zasebnem življenju posvečajo veliko pozornosti, so bolj kreativni in bolj domiselni pri iskanju načinov za spodbujanje družinskega branja ter uporabljajo bolj raznolike dejavnosti, je potrjena.

11.2.7 KATERE DEJAVNOSTI SO NAJUČINKOVITEJŠE PRI SPODBUJANJU DRUŽINSKEGA BRANJA OZ. IMAJO NAJVEČJI VPLIV NA STARŠE?

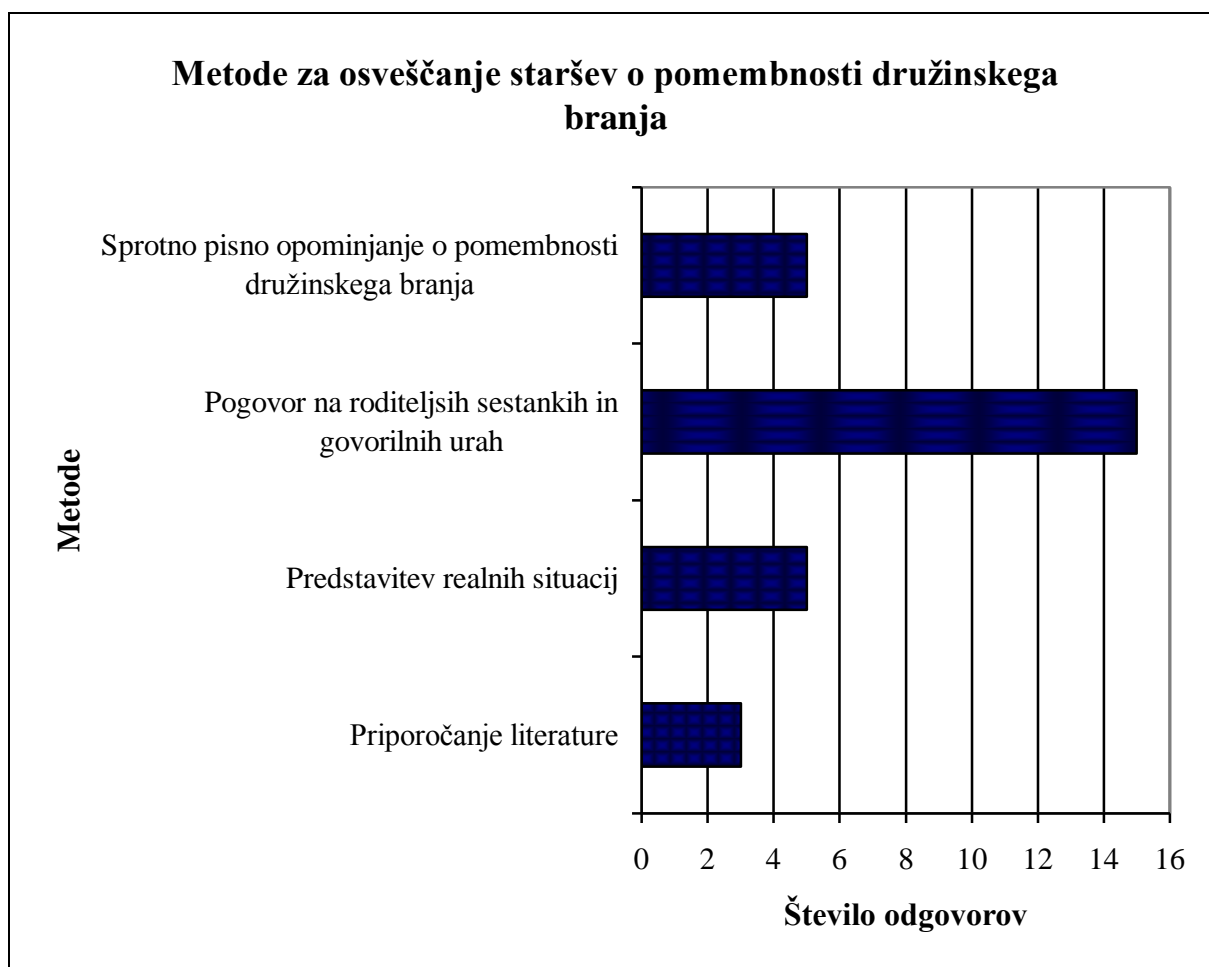


Graf 20: Najučinkovitejše dejavnosti pri spodbujanju družinskega branja

14 anketiranih učiteljev/ic je na vprašanje, katere dejavnosti so najučinkovitejše pri spodbujanju družinskega branja oziroma imajo največji vpliv na starše, odgovorilo, da nekaj minutno dnevno branje, 13 vprašanih je odgovorilo, da bralna značka in 6 da bralni list oz. bralna hišica.

Tako je tudi hipoteza, da učitelji/ce uporabljajo raznolike dejavnosti pri spodbujanju staršev za družinsko branje, pri čemer pa navajajo iste oz. podobne dejavnosti kot najuspešnejše za pogostejše družinsko branje, potrjena.

11.2.8 KATERE METODE UPORABLJATE PRI OSVEŠČANJU STARŠEV K ZAVEDANJU NJIHOVE POMEMBNOСТИ OZ. POMEMBNOСТИ DRUŽINSKEGA BRANJA ZA KASNEJŠO BOLJŠO BRALNO PISMENOST OTROK?

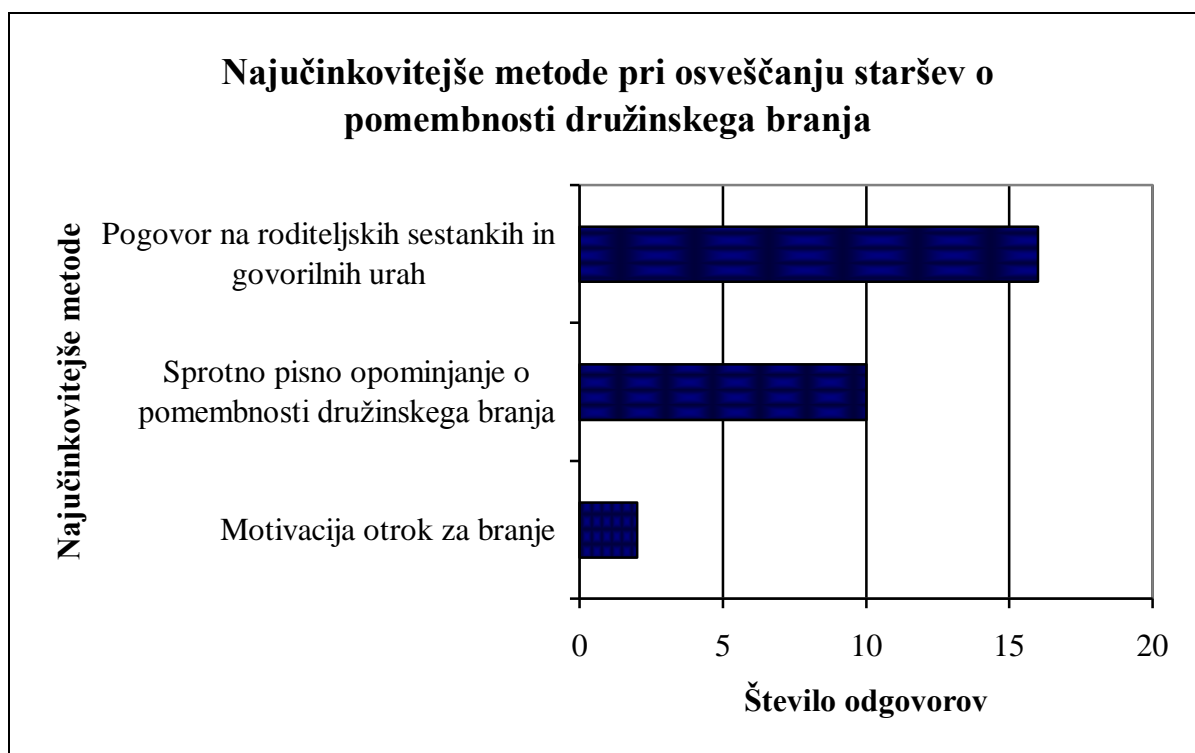


Graf 21: Metode za osveščanje staršev o pomembnosti družinskega branja

Vprašanje je bilo odprtega tipa, vendar so učitelji/ce enako oz. zelo podobno odgovarjali/e. Tako jih pri osveščanju staršev o pomembnosti družinskega branja 15 zagovarja pogovor na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, 5 sprotno pisno opominjanje, ravno tako 5 predstavitev realnih situacij in 3 priporočanje literature, povezane s to tematiko.

Del hipoteze, da učitelji/ce uporabljajo raznolike dejavnosti pri spodbujanju staršev za družinsko branje, je ovržen, saj se pri osveščanju poslužujejo podobnih oziroma enakih metod. Vzrok gre najverjetneje iskati pri izkušnjah učiteljev/ic in preizkušenih metodah, ki so jih izoblikovali/e v času svojega poučevanja.

11.2.8.1 KATERE METODE PRI OSVEŠČANJU STARŠEV O POMEMBNOSTI DRUŽINSKEGA BRANJA SO NAJUČINKOVITEJŠE?



Graf 22: Najučinkovitejše metode pri osveščanju staršev o pomembnosti družinskega branja

Čeprav je bilo v anketnem vprašalniku to vprašanje odprtega tipa, so učitelji/ce pisali podobne odgovore. 16 anketiranih učiteljev/ic tako meni, da je najučinkovitejša metoda pri osveščanju staršev o pomembnosti družinskega branja pogovor na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, 10 jih meni, da je to sprotno pisno opominjanje in 2 menita, da je to motivacija otrok.

Drugi del hipoteze, ki pravi, da učitelji/ce navajajo iste oz. podobne dejavnosti kot najuspešnejše pri osveščanju staršev in za pogostejše družinsko branje, je potrjen.

12 ZAKLJUČEK

Pred izvedbo raziskave sem bila prepričana, da bom v zaključku zapisala, da učitelji kljub raznolikim in številnim projektom nimajo vpliva na starše, ki trdno vztrajajo pri prepričanju, da branje ni pomembno in ne vpliva na ostala področja ter za slabo razvite opismenjevalne sposobnosti vso odgovornost pripisujejo šoli in učiteljem.

V raziskavi, ki sem jo izvedla, se je izkazalo, da osveščanje učiteljev o pomembnosti družinskega branja pomaga pri spodbujanju in informiranju staršev, saj se ti v večini zavedajo, da je branje pomembno in vpliva tudi na druga področja človekovega življenja, kar je vsekakor razveseljiv podatek. Vendar pa si starši želijo še več spodbud, predvsem pa več informacij o branju in vplivu tega na ostala področja na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, saj so prepričani, da za družinsko branje potrebujejo še več znanja. Odgovor me je precej presenetil, saj sem bila prepričana, da šola vsaj enkrat letno v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju pripravi roditeljski sestanek ali vsaj govorilne ure na temo družinskega branja, pri čemer predstavijo vplive branja.

Čeprav je družinsko branje po besedah staršev v družinah prisotno trikrat do štirikrat na teden, pa vseeno ni razširjeno do te mere, da bi bila ta dejavnost izvajana vsak dan. Menim, da je predvsem v 1. triletju zelo pomembno, da otrokove spodbude za branje, ki jih dobi v šoli, podprejo z vzgledom in vsakodnevnim branjem doma tudi starši. Čeprav v raziskavi slednji navajajo, da radi berejo in jih za skupno branje z otrokom motivira predvsem skupno preživljanje časa, pa se sprašujem, ali je pomanjkanje časa, ki ga navajajo kot glavno oviro za to, da ne morejo brati vsak dan, res tisti resnični dejavnik, ki jim preprečuje, da bi otrokom brali vsak dan. Menim, da bi lahko starši, kljub pomanjkanju časa, nekaj minut dnevno namenili branju ali vsaj pripovedovanjem oz. pogovoru z otrokom med nakupom živil, skupno vožnjo iz ali v šolo, med sprehodom v naravo, med skupnim obrokom ali z večernim branjem pred spanjem. Starši tako tudi s pripovedovanjem ali pogovorom, ki je lahko povezan s popolnoma vsakodnevnimi opravili, vsaj delno zadostijo in prispevajo k razvoju sposobnosti, povezanih z branjem.

Učitelji pri spodbujanju motivacije za branje pri otrocih uporabljajo zelo raznolike dejavnosti. Med največkrat omenjenimi in uporabljenimi so bralni list, bralni palček, razredna bralna značka, EKO bralna značka, bralna hišica in minute za branje. Pedagogi glede na svoje izkušnje, ki jih imajo s poučevanjem, pa za spodbujanje družinskega branja

najbolj zagovarjajo predvsem nekajminutno dnevno branje, bralno značko, domače branje in bralni list, saj poudarjajo, da imajo slednje tudi največji vpliv na starše.

Pri obdelavi podatkov sem ugotovila, da so učitelji, ki dnevno posvečajo branju vsaj eno uro, pri spodbujanju družinskega branja bolj ustvarjalni, domiselni in poskušajo na raznolike načine, tudi z manjšimi razrednimi nastopi za starše, kjer je tema povezana z branjem, uzavestiti, da je branje prijetno in obenem pomembno. Čeprav so se odgovori učiteljev pri naštevanju raznolikih dejavnosti, ki jih uporabljajo za spodbujanje družinskega branja, v veliki meri ponavljali ali pa so mi bili poznani, so me nekateri učitelji prijetno presenetili tudi z ustvarjalnimi idejami, ki pa so jih kasneje umestili med zelo učinkovite.

Menim, da je družinsko branje vedno bolj razširjeno in da vedno več staršev, v želji, da bi otroci imeli veliko znanja in da bi res dobro razvili svoje sposobnosti, teži k vsakodnevni družinski branju. Čeprav je proces nekoliko počasnejši, kot bi si želeli, in je potrebno, da preteče več časa, zato da starši spoznajo, kako zelo pomembno je, da njihovi otroci dobro berejo, menim, da se bo družinsko branje v prihodnosti razširilo do te mere, da se bo počasi našlo vsaj nekaj minut dnevno, kar pa bo bistvenega pomena za otroke in njihov razvoj.

13 KLJUČNI VIRI IN LITERATURA

- Nataša Bucik, Ana Gradišar, 2005: *Ali lahko učitelji vplivajo na bralno motivacijo učencev v osnovni šoli?* V: *Bralno društvo Slovenije. Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nataša Bucik, 2009: *Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju.* V: *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (17-26)
- Margareta Dolinšek-Bubnič, 1999: *Beri mi in se pogovarjaj z menoj. Priročnik za kreativno uporabo otroških slikanic.* Ljubljana: Epta.
- Marija Grginič, 2005: *Pomen porajajoče se pismenosti za začetno opismenjevanje.* V: *Sodobna pedagogika.* Ljubljana: Oddelek za razredni pouk. Pedagoška fakulteta. Univerza v Ljubljani. (68-79)
- Marija Grginič, 2006: *Družinska pismenost.* Domžale: Izolit.
- Meta Grosman, 1989: *Bralec in književnost.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Meta Grosman, 2004: *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju.* Ljubljana: Sophia (Zbirka Beseda; 2004, 4).
- Meta Grosman, 2006: *Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost.* Ljubljana: Karantanija.
- Zdenka Ižanc, 2005: *Vsak učenec je (bo) dober bralec. Spodbujanje branja na II. OŠ Rogaška Slatina.* V: *Bralno društvo Slovenije. Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tilka Jamnik, 1997: *Knjižna vzgoja. Otrok od predbralnega obdobja do 9. leta starosti.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Livija Knaflič, 2009: *Družinska pismenost v predšolskem obdobju.* V: *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (7-16)

- Livija Knaflič, 2009: *Izobraževalni pristopi za spodbujanje družinske pismenosti. V: Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (125-126)
- Majda Koren, 2005: *Z župco med črke, besede, zgodbe in pesmi. Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost.* Zbornik bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSŠ.
- Paul Kropp, 2000: *Vzgajanje bralca. Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje.* Tržič: Učila.
- Irena Matko Lukan, 2009: *Kako beremo z otrokom. V: Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (27-42)
- Ida Mlakar, 2009: *Družinski obisk knjižnice. V: Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (49-54)
- Sonja Pečjak, 2005: *Dejavnosti učiteljev za spodbujanje bralne motivacije učencev. V: Bralno društvo Slovenije. Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sonja Pečjak, Nataša Bucik, Ana Gradišar, Cirila Peklaj, 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Sonja Pečjak, 2010: *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Tanja Slemenjak, 2005: *Motivacijski pristopi k branju. V: Bralno društvo Slovenije. Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peter Svetina, 2009: *Kaj naj beremo z otroki. V: Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (67-70)
- Martina Šircelj, Marjana Kobe, Alenka Gerlovič, 1972: *Otrok in knjiga 1. Ura pravljic.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Anja Štefan, 2009: *Pripovedovanje v družinskem krogu*. V: *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (43-48)
- Marija Vačun Kolar, 2005: *Mladi bralec. Rast osnovnošolskega bralca v stiku z umetnostnim besedilom*. Slovenj Gradec: Cerdonis.
- Martin Žnidaršič, Darka Podmenik, Gregor Kocjan, 1999: *Knjiga in bralci IV*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Oddelek za bibliotekarstvo.

PRILOGA 1

ANKETNI VPRAŠALNIK O DRUŽINSKEM BRANJU

Spoštovani starši!

Sem absolventka razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Pišem diplomsko nalogo z naslovom `Družinsko branje v 1. triletju osnovne šole; oblikovanje poti za spodbujanje družinskega branja` v okviru predmeta didaktika književnosti. Prosila bi Vas, da izpolnite anketni vprašalnik, ki Vam bo vzel le nekaj minut in kjer obkrožite le en odgovor, razen če navodilo ne zahteva drugače. Vaši odgovori mi bodo v veliko pomoč pri moji nalogi. Zagotavljam Vam, da je anketa anonimna in da bodo podatki uporabljeni izključno za namene diplomske naloge.

Ana Meglič

1. Ali radi berete?

- a) Da.
- b) Ne.

2. Menite, da je pomembno, da človek zna dobro brati?

- a) Da, pomembno je, saj to vpliva tudi na druga področja človekovega življenja.
- b) Da, pomembno je, vendar to ne vpliva na druga področja človekovega življenja.
- c) Ne, ni pomembno.
- d) Drugo: _____

3. Kolikokrat tedensko skupaj z otrokom doma glasno berete?

- a) Vsak dan.
- b) Od 5-krat do 6-krat tedensko.
- c) Od 3-krat do 4-krat tedensko.
- d) Od 2-krat do 3-krat tedensko.
- e) Manj kot 2-krat tedensko.
- f) Nikoli.

4. Približno koliko časa posvetite glasnemu branju z otrokom, ko skupaj berete?

- a) Eno uro.
- b) Od 30 minut do 1 ure.

- c) Od 15 do 30 minut.
- d) 15 minut.
- e) Od 15 do 10 minut.
- f) Manj kot 10 minut.

5. Kaj vse Vas motivira za to, da čas posvetite družinskemu branju? Obkrožite lahko največ tri odgovore.

- a) Skupno preživljanje časa.
- b) Skupno branje, ki je zabavno in me veseli.
- c) Branje, s katerim širim obzorja in znanja.
- d) Branje, s katerim bogatim besedni zaklad.
- e) Občutek potrebe po družinskem branju.
- f) Različnost zgodb.
- g) Drugo: _____

6. Ali bi želeli več časa nameniti glasnemu družinskemu branju, in če bi, kaj je največja ovira, da tega ne storite? Obkrožite lahko največ tri odgovore.

- a) Redna služba.
- b) Preveč dela doma.
- c) Preutrujenost od vsakodnevnih obveznosti.
- d) Pomanjkanje časa.
- e) Nedostopnost knjig.
- f) Ne bi želel/a več časa nameniti družinskemu branju.
- g) Drugo: _____

7. Kaj bi po Vašem mnenju lahko realno prispevalo k bolj razširjenemu družinskemu branju?

8. Ali so Vas učitelji v šoli spodbudili za vsakodnevno branje?

- a) Da.
- b) Ne.

- 9. Kako so Vas učitelji spodbudili za glasno družinsko branje? Odgovorite, če ste pri 8. vprašanju obkrožili `da`.**

- 10. Koliko po Vašem mnenju družinsko branje vpliva na bralno pismenost?**

- a) Zelo vpliva.
- b) Vpliva.
- c) Skoraj ne vpliva.
- d) Nima vpliva.

- 11. Veliko lahko k boljši bralni pismenosti prispevajo tudi starši z družinskim branjem (Kropp, 2000). Ali se strinjate z zapisano trditvijo?**

- a) Da, se strinjam.
- b) Delno se strinjam.
- c) Ne, ne strinjam se.
- d) Drugo: _____

- 12. Kaj bi po Vašem mnenju prispevalo k še večji osveščenosti oz. zavedanju staršev o pomembnosti družinskega branja?**

Bi želeli še kaj dodati?

Hvala za sodelovanje.

PRILOGA 2

ANKETNI VPRAŠALNIK O DRUŽINSKEM BRANJU

Spoštovani/a učitelj/ica!

Sem absolventka razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Pišem diplomsko nalogo z naslovom `Družinsko branje v 1. triletju osnovne šole; oblikovanje poti za spodbujanje družinskega branja` v okviru predmeta didaktika književnosti. Prosila bi Vas, da izpolnite anketni vprašalnik, ki Vam bo vzel le nekaj minut. Vaši odgovori mi bodo v veliko pomoč pri moji nalogi. Zagotavljam Vam, da je anketa anonimna in da bodo podatki uporabljeni izključno za namene diplomske naloge.

Ana Meglič

1. Ali radi berete v prostem času?

- a) Da.
- b) Ne.

2. Kolikokrat tedensko čas namenite branju kot dejavnosti za sprostitev in zabavo?

- a) Vsak dan.
- b) Od 5-krat do 6-krat tedensko.
- c) Od 3-krat do 4-krat tedensko.
- d) Od 2-krat do 3-krat tedensko.
- e) Manj kot 2-krat tedensko.
- f) Berem samo občasno.
- g) Nikoli.
- h) Drugo: _____

3. Približno koliko časa posvetite branju, ko berete?

- a) Več kot eno uro.
- b) Eno uro.
- c) Od 30 minut do 1 ure.
- d) Od 15 do 30 minut.
- e) 15 minut.

- f) Od 15 do 10 minut.
- g) Manj kot 10 minut.

4. S katerimi dejavnostmi spodbujate trajno motivacijo za branje pri otrocih?

5. Ali imate v razredu knjižni kotiček?

- a) Da.
- b) Ne.

Če ste odgovorili z DA, nadaljujte z naslednjimi vprašanji (5a, 5b, 5c), v nasprotnem primeru nadaljujte z vprašanjem št. 6.

5a Koliko knjig približno vsebuje knjižni kotiček v razredu? _____

5b Na koliko časa zamenjate knjige v njem?

- a) Na pol leta.
- b) Več kot na pol leta.
- c) Manj kot na pol leta.
- d) Na en mesec.
- e) Na manj kot en mesec.
- f) Vsak teden.
- g) Ne menjam knjig v knjižnem kotičku.
- h) Drugo: _____

5c S kom se posvetujete o izbiri knjig/slikanic za razredni kotiček?

- a) S knjižničarko.
 - b) Z otroki.
 - c) Z drugimi učitelji/cami.
 - d) Se ne posvetujem.
 - e) Drugo: _____
-

6. S katerimi dejavnostmi spodbujate družinsko branje v 1. triletju osnovne šole?

7. Katere od dejavnosti, ki ste jih zapisali zgoraj (6. vprašanje), so po Vašem mnenju najučinkovitejše pri spodbujanju družinskega branja oz. imajo največji vpliv na starše?

8. Katere metode uporabljate pri osveščanju staršev k zavedanju njihove pomembnosti oz. pomembnosti družinskega branja za kasnejšo boljše bralno pismenost otrok?

9. Katere metode pri osveščanju staršev so najučinkovitejše?

Bi želeli še kaj dodati?

Hvala za sodelovanje.