

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**ŠPELA SLABE**

**VPLIV MEDVRSTNIŠKIH POMOČI NA BRANJE IN  
BRALNO MOTIVACIJO**

**DIPLOMSKO DELO**

**LJUBLJANA, 2013**

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
SPECIALNA IN REHABILITACIJSKA PEDAGOGIKA

ŠPELA SLABE

Mentorica: dr. MARIJA KAVKLER, izr. prof.

Somentorica: dr. MILENA KOŠAK BABUDER, asist.

**VPLIV MEDVRSTNIŠKIH POMOČI NA BRANJE IN  
BRALNO MOTIVACIJO**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2013

## **ZAHVALA**

Zahvaljujem se mentorici dr. Mariji Kavkler in somentorici dr. Mileni Košak Babuder za njuno strokovno svetovanje in usmerjanje pri nastajanju diplomske naloge.

Hvala prof. def. Tinki Bertoncelj za podane informacije o projektu Bereva skupaj.

Hvala prof. Boženi Kolman Finžgar za lektoriranje.

## POVZETEK

Branje je pomembna spretnost, ki vpliva ne le na učenje, temveč tudi na posameznikovo samopodobo in na njegove izobraževalne, zaposlitvene in socialne priložnosti. Po rezultatih Mednarodne raziskave bralne pismenosti (PIRLS, 2006) je v Sloveniji delež učencev z bralnimi težavami okoli 30% (Ivšek, 2011). Bralne težave so lahko posledica splošnih ali specifičnih učnih težav. Učenci, ki imajo težave z branjem, pogosto začnejo branje odklanjati. S tem, ko je njihova motivacija za branje nižja, se tudi njihove bralne spretnosti ne razvijajo, saj je za to potrebna vaja.

V diplomskem delu sem se osredotočila na razvijanje branja in bralne motivacije z medvrstniško pomočjo. To je oblika vrstniške pomoči, ki združuje učence različnih starosti. Predstavlja pomembno komponento inkluzivnega izobraževanja, saj je pomoč nudena v okolju, kjer je učenec kot prejemnik pomoči najmanj izpostavljen. Kot učinkovita oblika pomoči se je izkazala tudi pri učencih z učnimi težavami. Medvrstniška pomoč pri branju izboljša bralne spretnosti in bralno motivacijo učencev, ki pomoč prejemajo, kot tudi učencev, ki jo nudijo. Da pa je medvrstniška pomoč učinkovita, mora biti sistematična in dobro načrtovana. Pri organizaciji učinkovite medvrstniške pomoči lahko šolam pomagajo smernice, ki jih je v svojem Priročniku vrstniške pomoči (Peer Tutor Manual) zapisal avtor Wright (2004).

Medvrstniška pomoč koristi številnim učencem, vendar je pri izbiri učencev za sodelovanje pri medvrstniški pomoči smiselno upoštevati priporočila tako za izbiro učencev, ki bodo nudili pomoč pri branju, kot tistih, ki bodo pomoč prejemali. Ker učence večinoma predlagajo učitelji, jih je potrebno na izbiro ustrezno pripraviti, jim predstaviti pomembne informacije. Medvrstniška pomoč je uspešnejša, če so učenci, ki nudijo pomoč pri branju, prej ustrezno usposobljeni. Potrebno jih je ozavestiti predvsem o primernem vedenju, o uporabi pohval in jih naučiti bralnih strategij, ki jih bodo uporabljali pri delu z mlajšimi učenci. Pogosto uporabljene bralne strategije so branje v paru, branje s poslušanjem in strategija aktiviranja predznanja.

V tujini poteka več programov medvrstniške pomoči. Rezultati raziskave o uspešnosti programa Skupno branje so pokazali, da se je izboljšala bralna tekočnost vseh učencev, vključenih v projekt, in bralna motivacija učencev, ki so prejemali pomoč (Hattie, 2006). V

Programu medvrstniške pomoči so ravno tako zabeležili izboljšano bralno tekočnost vseh učencev vključenih v program (Wright in Cleary, 2006). Rezultati raziskav o Programu bralnega razumevanja so pokazali, da program spodbuja branje tako učencev, ki pomoč prejemajo, kot tistih, ki pomoč nudijo. Pomembni učinki izvajanja programa so bili vidni tudi pri uporabi različnih bralnih strategij in izboljšanju bralnega razumevanja učencev (Van Keer in Vanderlinde, 2013). Tudi v Sloveniji, na Osnovni šoli Naklo, poteka projekt medvrstniške pomoči Bereva skupaj. S projektom uspešno spodbujajo bralno motivacijo učencev razredne stopnje, ki iz različnih vzrokov ne opravijo bralne značke.

**Ključne besede:** branje, bralna motivacija, bralne težave, učenci, ki nudijo pomoč pri branju, učenci, ki prejemajo pomoč pri branju, medvrstniška pomoč pri branju

## **ABSTRACT**

Reading is an important skill, which has influence not only on learning but also on individual's self-esteem and their educational, employment and social opportunities. According to results of International Reading in Literacy Study (PIRLS, 2006) the number of students with reading difficulties in Slovenia is around 30% (Ivšek, 2011). Reading difficulties can occur due to general or specific learning disabilities. Students with reading difficulties gradually start to refuse reading. With reading motivation getting lower, also their reading skills tend to get weaker. Therefore practice is essential for developing reading skills.

In my diploma thesis I have focused on encouraging reading and reading motivation with cross age peer tutoring. Cross age peer help is a type of peer help, which includes students of different age. It represents a critical component of the process of inclusive education. Students with disabilities are thereby offered an appropriate education in the least restrictive environment. It is effective also with students who have learning difficulties. Cross age peer help improves reading skills and reading motivation of tutors as well as tutees. In order to be effective, it has to be systematic and well organized. When putting together a peer tutoring program in reading, schools can adhere to a core set of guidelines needed for effective implementation, which are represented in Peer Tutor Manual (Wright, 2004).

Several students can benefit from participation in cross age peer tutoring program, but it is recommended to consider some criteria for selection of tutors and tutees. Since teachers are responsible for choosing students who will participate in the program, they should be familiar with some important information about the program. Tutors have to get acquainted with appropriate behaviour and praise implementation. They should also be taught reading strategies to be used in sessions with tutees. Frequently used reading strategies are paired reading, listening while reading and activating prior knowledge.

Abroad several peer tutoring programs are taking place. Results of study about effectiveness of program Reading Together have shown, that reading fluency of all students who participated in the program, has improved. Effects have also shown on reading motivation of tutees, which has also improved (Hattie, 2006). In Cross Age Peer Tutoring Program, a

significant progress in reading fluency is shown with both tutors and tutees. (Wright and Cleary, 2006). Results of study about Reading Compehenison Program indicate that the program successfully improves both tutors' and tutees' reading abilities. Significant positive effects are also found in students' use of different reading strategies and reading comprehension (Van Keer and Vanderlinde, 2013). Also in Slovenia, in Naklo Elementary School, a project of cross age peer tutoring program Reading Together, is going on. The project successfully encourages reading motivation of students who due to various reasons don't manage to accomplish their reading badge.

**Key words:** reading, reading motivation, reading difficullties , tutors, tutees, cross age peer help

# KAZALO

1. UVOD .....	1
2. BRANJE.....	2
2.1 Pomen branja in pismenost.....	2
2.2 Bralne težave .....	3
2.3 Pomoč učencem pri izboljšanju branja.....	5
3. BRALNA MOTIVACIJA.....	9
3.1 Pomen bralne motivacije.....	9
3.2 Dimenzije bralne motivacije .....	10
3.3 Razvijanje bralne motivacije v šoli.....	11
4. MEDVRSTNIŠKA POMOČ .....	13
4.1 Medvrstniška pomoč kot del inkluzivnega poučevanja.....	13
4.2 Medvrstniška pomoč in učenci z učnimi težavami .....	14
4.3 Pomen medvrstniške pomoči pri branju .....	15
4.4 Smernice za oblikovanje programa medvrstniške pomoči.....	16
5. ORGANIZACIJA MEDVRSTNIŠKE POMOČI.....	18
5.1. Ključne točke organizacije medvrstniške pomoči.....	18
5.2 Izbira učencev za sodelovanje pri medvrstniški pomoči .....	20
5.3 Pomoč učiteljem pri izbiri učencev za sodelovanje pri medvrstniški pomoči .....	21
6. IZVAJANJE MEDVRSTNIŠKE POMOČI .....	21
6.1 Priprava učencev, ki nudijo pomoč pri branju.....	21
6.1.1 Primerno vedenje .....	22
6.1.2 Podajanje povratnih informacij in pohval .....	23
6.1.3 Bralne strategije .....	24
6.2 Struktura posameznih srečanj medvrstniške pomoči .....	26
7. PROGRAMI MEDVRSTNIŠKIH POMOČI V TUJINI - uporabljene strategije in vpliv na branje in bralno motivacijo .....	27
7.1 Skupno branje.....	28
7.2 Program medvrstniške pomoči .....	28
7.3 Program bralnega razumevanja .....	29
8. SLOVENSKI PROJEKT BEREVA SKUPAJ.....	30
8.1 Predstavitev projekta .....	30
8.2 Potek projekta .....	32
8.3 Evalvacija projekta.....	33



9. SKLEP .....	34
10. VIRI IN LITERATURA .....	35

## 1. UVOD

Branje je izredno pomembna aktivnost, ki nas spremlja skozi celotno življenje. Da smo pri branju lahko uspešni, moramo razviti številne spretnosti. Učenje branja ne predstavlja vsem učencem lahke naloge. Veliko učencev ima težave pri razvijanju bralnih spretnosti. Ti učenci za razvoj branja potrebujejo še več vaje, kar jim predstavlja zahtevno nalogo, saj je zaradi njihovih težav z branjem posledično nižja tudi njihova bralna motivacija. Eden od načinov za spodbujanje branja in bralne motivacije učencev s težavami pri branju je medvrstniška pomoč. V diplomskem delu bom predstavila vpliv medvrstniške pomoči na branje in bralno motivacijo.

Z medvrstniško pomočjo lahko izboljšamo bralne spretnosti učencev, vendar je pri tem ključnega pomena dobra organizacija pomoči. Medvrstniška pomoč je lahko učinkovita le, če je dobro načrtovana in organizirana. Pri organizaciji medvrstniške pomoči so lahko v pomoč v diplomskem delu predstavljene smernice.

Učenci, ki sodelujejo pri medvrstniški pomoči, so aktivni ponudniki pomoči učencem, ki imajo težave z branjem. Medvrstniška pomoč je uspešnejša, v kolikor učence, ki nudijo pomoč pri branju, prej opremimo s potrebnimi znanji in spretnostmi.

V tujini poteka več programov medvrstniške pomoči, ki so jih v šolsko prakso uvedli z različnimi nameni, npr. za spodbujanje bralne tekočnosti, bralnega razumevanja in bralne motivacije. Zato pri izvedbi programov uporabljajo različne strategije.

Tudi v Sloveniji se vse več osnovnih šol odloča za tovrstno obliko pomoči učencem. Na Osnovni šoli Naklo izvajajo projekt Bereva skupaj, s katerim želijo spodbujati bralno motivacijo učencev razredne stopnje, ki iz različnih vzrokov ne opravijo bralne značke, praviloma zato, ker imajo pri usvajanju branja težave in so posledično za branje manj motivirani.

## **2. BRANJE**

V poglavju je predstavljen pomen branja za naše življenje. Zaradi pomena branja je bilo na področju bralne pismenosti izvedenih veliko raziskav. Predstavljeni so deli rezultatov Mednarodnih raziskav bralne pismenosti (PIRLS, 1991, 2006 in 2011) in Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA, 2009). Našteti so razlogi za nastanek bralnih težav, opisana je disleksija, najpogostejša specifična učna težava, ki povzroča največ dolgotrajnih težav pri branju in pisanju. V poglavju so vključeni tudi dejavniki, ki imajo velik vpliv na razvijanje bralnih spretnosti in ki so nam lahko v pomoč pri načrtovanju pomoči učencem z bralnimi težavami.

### **2.1 Pomen branja in pismenost**

Branje vedno zahteva aktivno interakcijo z besedilom. Ravno zaradi bralčeve dejavne udeležbe je branje nenadomestljiva vaja v rabi jezika in prispeva k izboljšanju vseh drugih jezikovnih zmožnosti: k boljšemu pisanju, k boljšemu poslušanju in k razvitejšemu govoru. Številni strokovnjaki pripisujejo branju največji pomen za razvoj vsestranske pismenosti, še posebej za razvito sposobnost jezikovnega sporazumevanja. Dobro razvita sposobnost jezikovnega sporazumevanja oz. komunikacijska sposobnost je skupaj s pismenostjo, kot sposobnostjo razumevanja in rabe tiskanih informacij, pomembna tudi za ustvarjanje pozitivnih medosebnih odnosov, za uspešno napredovanje v predšolskem in šolskem izobraževanju, ki v veliki meri poteka ravno s pomočjo samostojnega branja, in za različne oblike sodelovanja pri delu in drugod. Učenci in odrasli z dobrimi sporazumevalnimi spretnostmi niso le uspešnejši pri učenju, temveč imajo tudi pozitivnejšo samopodobo in višja pričakovanja glede svojega dela in življenja (Grosman, 2003).

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA, 2009) definira bralno pismenost kot sposobnost razumevanja in uporabe pisnega besedila za doseganje posameznikovih ciljev, razvoja njegovih potencialov in sodelovanja v družbi (OECD, 2009). PISA pri opredelitvi bralne pismenosti uvaja aktivni element - ne le razumevanja besedila, temveč tudi sposobnost uporabe besedila pri oblikovanju lastnega razmišljanja in izkušenj. Avtorice (Puklek Levpušček, Podlesek in Šterman Ivančič, 2012, str. 14) opredeljujejo nivo bralne pismenosti glede na posameznikovo obvladovanje:

- *Oblike besedila*: učenci se bodo v življenju srečevali z različnimi oblikami napisanega gradiva (npr. prošnje, obrazci, oglasi), zato sposobnost branja omejenega števila oblik besedil, s katerimi se srečujejo v šoli, ni dovolj.
- *Bralnega procesa*: učenci potrebujejo sposobnosti pridobivanja informacij, splošnega razumevanja besedila, interpretacije besedila, uporabe informacij iz besedila in sposobnosti prepoznavanja oblik ter lastnosti besedila.
- *Bralnih situacij*: učenci uporabljajo različna besedila, ki so lahko namenjena za posameznikovo osebno rabo (npr. roman, osebno pismo), javno rabo (npr. uradni dokumenti, objave) in izobraževalno rabo (npr. učbeniki, delovni listi).

## **2.2 Bralne težave**

V prvi mednarodni raziskavi o bralni pismenosti tretješolcev in osmošolcev, v kateri je leta 1991 sodelovala tudi Slovenija, naši tretješolci v mednarodnem merilu niso dosegli zadovoljivih rezultatov (Elley idr., 1995, v Gradišar, Bucik in Pečjak, 2004). Dosežek slovenskih učencev je bil statistično pomembno nižji od povprečnega mednarodnega rezultata. Povprečni rezultat slovenskih učencev je bil 458 točk, mednarodno povprečje pa je bilo 487 točk ([http://www.pei.si/UserFilesUpload/PIRLS01\\_SLO\\_POROCILO.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/PIRLS01_SLO_POROCILO.pdf)). Avtorji raziskave so takšne bralne rezultate pripisali bolj motivacijskim dejavnikom kot kognitivnim (Elley idr., 1995, v Gradišar idr., 2004). Raziskava, opravljena v Združenih državah Amerike, je pokazala, da skoraj 40% ameriških učencev 4. razreda bere pod predvidenimi bralnimi sposobnostmi za to starost (Wright in Cleary, 2006). V Mednarodni raziskavi bralne pismenosti (PIRLS 2006) so slovenski četrtošolci dosegli nadpovprečen rezultat (522 točk, mednarodno povprečje je bilo 500 točk), vendar je bilo število učencev, ki imajo težave z branjem 24,4% (pod ali na 475 točk) in 5,6% (pod ali na 400 točk) (Ivšek, 2011). V mednarodni raziskavi bralne pismenosti (PIRLS, 2011) so slovenski četrtošolci dosegli 530 točk, kar je sicer 8 točk bolje kot pred petimi leti, a nas med 49 vključenimi državami oz. šolskimi sistemi to uvršča šele na 24. mesto (Štraus, Doupona Horvat, Autor, Rožman, Žagar Žnidaršič in Kozina, 2011). V Programu mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA, 2009) je 79% slovenskih petnajstletnikov doseglo temeljne bralne kompetence, medtem ko je v povprečju v državah članicah Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) teh učencev 81%, v državah članicah Evropske unije (EU) pa 82%. Najvišje bralne

kompetence je doseglo le 0,3% slovenskih učencev, v OECD je teh učencev 1% in v EU 0,6% ([http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009\\_p\\_rviRezultati.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_p_rviRezultati.pdf)). Bralne sposobnosti so torej dejavnik, kateremu moramo posvetiti veliko naše pozornosti.

Slabše bralne sposobnosti so lahko posledica splošnih ali specifičnih učnih težav pri branju. Veliko učencev z učnimi težavami ima več težav z branjem in doseganjem izobraževalnih ciljev kot njihovi vrstniki (National Joint Commetee, 2008, v Melekoglu, 2011). Približno 80% učencev z učnimi težavami ima, kot primarno posledico učnih težav, težave z branjem (Melekoglu, 2011).

Na razvoj bralnih veščin poleg notranjih (nevrofizioloških) dejavnikov vplivajo tudi okolje, način poučevanja in posameznikova pripravljenost ter prizadevanje za obvladovanje veščin branja in pisanja. Večino težav pri branju predstavljajo težave v zvezi s prepoznavanjem besed in predelovanjem glasov (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar in Golobič, 2008). Za celosten pregled možnih vzrokov za nastanek bralnih težav raziskovalci upoštevajo naslednje dejavnike (Mason, 2009):

- *fiziološke dejavnike*: ti vključujejo senzorne okvare in nevrološke težave;
- *dedne dejavnike*: ti so povezani s prepoznavo besed in fonološkim procesiranjem, medtem ko na bralno razumevanje in pravopis vplivajo drugi dejavniki;
- *emocionalne dejavnike*: le majhen odstotek učencev ima tako resne emocionalne težave, ki povzročajo bralne težave;
- *sociokulturne dejavnike*: ti vključujejo socio-ekonomski status, etnično in rasno pripadnost in kulturno določene spolne vloge ter imajo pomembno vlogo pri razvoju bralnih spretnosti potrebnih za uspešno branje;
- *izobraževalne dejavnike*: ti vključujejo neprimerna gradiva in tehnike učenja ter pomanjkanje časa za branje;
- *kognitivne dejavnike*: ti so povezani z inteligentnostjo, prednostnim učnim stilom in s spominom;

- *jezikovne dejavnike*: ti vključujejo težave s sintakso (s strukturo stavka) in semantiko (s pomenom), kar lahko vodi k razvoju bralnih težav;
- *bralno zgodovino*: le ta je pomembna, saj je za razvoj prepoznavanja besed in bralnega razumevanja potrebno veliko bralnih aktivnosti.

Največ dolgotrajnih težav pri branju in pisanju je posledica disleksije, ki je obenem tudi najpogostejša specifična učna težava (Magajna idr., 2008). V svetovnem merilu znaša pogostost disleksije v šolski populaciji okoli 10%, vendar odstotki v različnih državah variirajo od 1,3 do 10% (Salter in Smythe, 1997, v Kavkler idr., 2010). Britanska zveza za disleksijo (BDA) jo opisuje kot že ob rojstvu pridobljeno specifično učno težavo, ki prizadene predvsem razvoj pismenosti ter veščin povezanih z jezikom. »Označujejo jo težave na področju predelovanja glasov, hitrega poimenovanja, delovnega pomnjenja, hitrosti procesiranja in razvoja avtomatizacije veščin« (Kavkler idr., 2010, str. 11). Pri osebah z disleksijo tako prepoznavanje posameznih besed poteka nepopolno ali z velikimi težavami. Za razumevanje prebranega je hitro in natančno prepoznavanje glasov bistvenega pomena. Zaradi pomanjkljive avtomatizacije branja morajo biti osebe z disleksijo zavestno pozorne tudi na tehniko branja in pisanja, kar je še posebej v stresnih okoliščinah dodatna obremenitev (Magajna idr., 2008).

Učenci, ki imajo bralne težave, morajo v branje vlagati več truda, zato se hitreje utrudijo kot njihovi vrstniki. Ker imajo z branjem težave, berejo manj in zato jezikovno slabše napredujejo. Upada jim motivacija za branje, brez redne vaje pa ni napredka pri branju. Otroci lahko tako dobijo hud odpor do branja (Polše Zupan, 2009).

### **2.3 Pomoč učencem pri izboljšanju branja**

Na razvijanje branja imajo največji vpliv fonološko in fonemsko zavedanje, vzpostavljanje povezave glas-črka in tekoče branje (Kresal Strniša, 2011).

Fonološko zavedanje pomeni zmožnost slišati, prepoznati in manipulirati z glasovi. Zgodnje učenje fonološkega zavedanja ima lahko posebno pomemben vpliv na razvijanje bralnih zmožnosti otrok, pri katerih je tveganje, da bodo imeli bralne težave, večje (Kresal Strniša, 2011). Sposobnost fonološkega zavedanja je povezana z bralnim razumevanjem učencev, zato so raziskave o bralnem razumevanju učencev z bralnimi težavami osredotočene tudi na

vpliv fonološkega zavedanja. Ugotovljeno je, da je pomanjkljivo fonološko zavedanje lahko vzrok za bralne težave, ki vključujejo slabše bralno razumevanje (Vellutino idr., 2004, v Schiff, Schwartz Nashon in Nagar, 2011).

Raziskave kažejo tudi pomembna spoznanja o vlogi fonetike pri branju. Fonetika učence uči, kako so črke povezane z glasovi (fonemi). Po pregledu učinkovitih programov za učence z bralnimi težavami so Slavin in sod. (2009) ugotovili, da intenzivna individualna pomoč pri razvijanju fonemskega zavedanja otrokom s težavami pri branju v začetnih letih izobraževanja pomaga doseči bralno raven, primerno njihovi starosti, in jim celo omogoča, da ostanejo še naprej samozavestni bralci (Kresal Strniša, 2011). Fonemsko zavedanje vpliva na prepoznavo besed in na bralno tekočnost. V raziskavi (Ashby, Dix, Bontrager, Dey in Archer, 2013) so preverjali vpliv fonemskega zavedanja na tekočnost tihega branja. Ugotovili so, da nezadostno fonemsko zavedanje prispeva k slabši bralni tekočnosti tihega branja učencev po drugem razredu osnovne šole (Ashby, Dix, Bontrager, Dey in Archer, 2013).

Pomemben element pri razvijanju temeljnih bralnih spretnosti je razvijanje tekočega branja. Brez tega znanja imajo bralci težave z razumevanjem prebranega (Kresal Strniša, 2011). Pikulski in Chard (2005, v Rasinski, 2012) sta bralno tekočnost opisala kot most med prepoznavo besed in bralnim razumevanjem. Rasinski (2003, v Kresal Strniša, 2011) je tekoče branje opisal kot zmožnost natančnega, hitrega in nenapornega branja besedila, skupaj s primernim naglaševanjem. Učenci, ki berejo netekoče, imajo težave z razumevanjem prebranega, ker je njihova pozornost usmerjena na prepoznavanje besed. Razvijanje bralne tekočnosti ima velik vpliv na bralne dosežke vseh učencev, še posebej učencev z bralnimi težavami (Rasinski, 2012). Predlagani učni pristopi za razvijanje tekočega branja so vnovično branje v paru, pomoč pri branju in branje posameznih povedi iz besedila (Kresal Strniša, 2011).

Za učenje branja je pomembno tudi razvijanje in širjenje besedišča. Otroci z bralnimi težavami imajo pogosto slabše bralno razumevanje zaradi omejenega bralnega besedišča. Zato jim lahko pomaga izpopolnjevanje besedišča. S tem se v besedilu naučijo prepoznati ključne pojme, pravilno sklepati ob besedilih, jih povezovati in izboljšati zmožnost razumevanja (Kresal Strniša, 2011).

Bralno razumevanje se lahko spodbuja s poučevanjem o uporabi strategij za bralno razumevanje. To so posebni postopki, ki učencem omogočijo, da se zavejo, kako dobro so razumeli besedilo, ki so ga prebrali, da izboljšajo razumevanje besedila in se iz tega kaj naučijo. Dobri bralci uporabljajo različne strategije za razumevanje, medtem ko imajo učenci z bralnimi težavami ožek nabor strategij. Pogosto se odločijo, da bodo brali besedilo naprej, čeprav ga ne razumejo. Nacionalni odbor za branje (National Reading Panel, 2000, v Kresal Strniša, 2011) je z metaanalizami študij o strategijah bralnega razumevanja prepoznal sedem takih, ki so se izkazale kot najučinkovitejše (str. 37):

- *spremljanje in nadzorovanje razumevanja*: bralci se učijo opazovati lastno razumevanje;
- *sodelovalno učenje*: učenci se skupaj učijo bralnih strategij in razpravljajo o besedilih;
- *uporaba grafičnih in pomenskih shem*: učenci izdelajo grafične predstavitve besedil;
- *odgovori na vprašanja*: učenci se učijo odgovarjati na učiteljeva vprašanja in takoj prejmejo povratno informacijo;
- *postavljanje vprašanj*: učenci se učijo spraševati sami sebe;
- *zgradba zgodbe*: učenci se učijo uporabljati zgradbo zgodbe, kar jim pomaga pri priklicu vsebine zgodbe;
- *povzemanje*: učenci se učijo delati povzetke idej iz besedila in posploševati informacije.

Nacionalni odbor za branje (National Reading Panel, 2000, v Gould Boardman, Roberts, Vaughn, Wexler, Murray in Kosanovich, 2008) je za učenje branja pri mlajših učencih identificiral pet ključnih dejavnikov:

- *fonološko zavedanje*: zmožnost slišati, prepoznati in manipulirati z glasovi;
- *tekočnost*: avtomatično branje;
- *besednjak*: razumevanje in uporaba besed pri govoru, poslušanju, pisanju in branju;
- *bralno razumevanje*: razumevanje prebranega;
- *fonemsko zavedanje*: prepoznavanje povezav glasov s črkami.

Učenci dosegajo najboljše rezultate, ko jim nudimo direktno in sistematično poučevanje naštetih dejavnikov. Da lažje načrtujemo pomoč učencem s težavami pri branju, so nam lahko v pomoč tudi znane faze učenja. Učenec pri pridobivanju novega znanja potuje skozi



štiri faze. Prva faza - faza prepoznavanja je obdobje, v katerem učenec večino prvič izvede pravilno ali v katerem si zapomni določeno informacijo. Učenec nato napreduje do druge faze - faze tekočnosti, v kateri se uči hitrejšega izvajanja veščine ali v kateri hitreje priključuje in uporabi pridobljeno znanje. Ko učenec pridobi na tekočnosti in natančnosti, je pripravljen na uporabo veščin ali znanja v novih okoljih in situacijah (tretja faza - faza generalizacije). Sčasoma postane učenec sposoben naučene veščine in znanja prilagajati za nove načine uporabe (četrta faza - faza adaptacije) (Wright in Cleary, 2006).

Faze učenja veščin nam nudijo okvir pri izbiri poučevalnih strategij, ki pripomorejo k izboljšanju učenčevega branja (Haring, Lovitt, Eaton in Hansen 1978, v Wright in Cleary, 2006). Učenci, ki so pri dekodiranju besed bistveno počasnejši od svojih vrstnikov, potrebujejo pomoč pri fazi tekočnosti. Tem učencem bo najverjetneje koristilo poučevanje, ki spodbuja tekočnost tako, da ponuja priložnosti za treninge branja s takojšno povratno informacijo. Nacionalni odbor za branje (National Reading Panel 2000, v Wright in Cleary, 2006) kot učinkoviti strategiji za izboljšanje branja priporoča branje v paru in branje s poslušanjem. Obe bralni strategiji sta predstavljeni v nadaljevanju.

Branje je torej pomembna spretnost, ki vpliva ne le na učenje, temveč tudi na posameznikovo samopodobo in na njegova pričakovanja glede dela in življenja. Iz prikazanih rezultatov mednarodnih raziskav bralne pismenosti je razvidno, da moramo razvijanju bralnih spretnosti učencev posvetiti veliko pozornosti. Bralne težave učencev so lahko posledica splošnih ali specifičnih učnih težav. Najpogostejša specifična učna težava, disleksija, povzroča največ težav pri branju in pisanju. Učenci z disleksijo imajo pomanjkljivo avtomatizacijo branja. Zato je njihova pozornost usmerjena na samo tehniko branja, kar vpliva na bralno razumevanje. Učenci z bralnimi težavami v branje vlagajo več truda in če kljub temu niso uspešni, se pričnejo branju izogibati, njihova bralna motivacija upada. Za učenje branja so ključni dejavniki fonološko in fonemsko zavedanje, tekočnost, besednjak in bralno razumevanje. Tudi pri načrtovanju pomoči za izboljšanje branja moramo biti pozorni na našete dejavnike.

### **3. BRALNA MOTIVACIJA**

V poglavju so predstavljeni pomen in dimenzije bralne motivacije. Zaradi vpliva motivacije za branje je le to potrebno razvijati. Opisani so načini za razvijanje bralne motivacije v domačem in šolskem okolju.

#### **3.1 Pomen bralne motivacije**

Branje predstavlja aktivnost, v katero učenci vlagajo določen trud. Da so učenci pripravljeni brati, morajo biti motivirani. Zato predstavlja poleg kognitivnih procesov pomemben vidik branja tudi bralna motivacija (Baker in Wigfield, 1999). Zaradi pomembnosti branja je motivacija za branje deležna vedno večje pozornosti strokovnjakov. Mednarodna raziskava bralne pismenosti PISA 2000 (OECD, 2002, v Bucik in Pečjak, 2004) in Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001 (Mullis, Martin, Gonzales in Kennedy, 2003, v Bucik in Pečjak, 2004) sta pokazali, da je aktivna vloga pri branju odvisna od motivacije in da je za izboljšanje dosežkov bralne pismenosti pomembno izboljšanje motivacije in ne le izboljšanje kognitivnih spretnosti (Bucik in Pečjak, 2004).

Bralna motivacija je močno povezana tudi z učno uspešnostjo, saj je branje najpomembnejše sredstvo za učenje. Motivirani in zavzeti bralci so učinkoviti in uspešni učenci. Bralci, ki so motivirani, si z branjem pridobivajo nova znanja in znajo med branjem izpostaviti pomembne podatke v besedilu. Nasprotno se za branje nemotivirani učenci izogibajo učnim situacijam, ki zahtevajo branje (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006). »Kratkoročno to vodi k manjši učni uspešnosti, dolgoročno pa tudi k manjši socialni (družbeni) uspešnosti« (Pečjak idr., 2006, str. 22).

Bralna motivacija je pomembna tudi za samo tehniko branja. Motivacija namreč vpliva na to, koliko bo učenec bral, količina branja pa vpliva na avtomatizacijo branja. Avtomatizirano branje olajšuje razumevanje prebranega in vodi k večji bralni učinkovitosti. Učenci, ki manj berejo, imajo manjše možnosti za razvoj strategij bralnega razumevanja in s tem zaostajajo po uspešnosti za vrstniki pri vseh predmetih, saj je za uspešnost pri vseh predmetih pomembno obvladovanje branja (Pečjak idr., 2006).

Učenci z učnimi težavami zaradi težav z receptivnim in ekspresivnim jezikom zaostajajo na področju besednega zaklada, specifičnih izobraževalnih znanj, priklica pomena besed, razumevanja strukture stavkov in veščin, ki pripomorejo k razumevanju in povzemanju besedila. Težave z učenjem imajo negativen vpliv tudi na učenčevo samopodobo, na njihovo sposobnost reševanja problemov in na sposobnost samoregulacije učenja. Te značilnosti vodijo k nizki motivaciji za branje učencev z učnimi težavami. Učenci z nižjo bralno motivacijo pri bralnih aktivnostih običajno dosegajo slabše rezultate. Raziskave so pokazale, da ima spodbujanje bralne motivacije pozitiven vpliv na razvoj bralne kompetentnosti učencev, ki imajo bralne težave (Morgan in Sideridis, 2006; Scideridis in Scanlon, 2006; Stormmen in Mates, 2004, v Melekoglu, 2011).

### **3.2 Dimenzije bralne motivacije**

Motivacija za branje vključuje enajst dimenzij oz. prvin, ki se razvrščajo v tri širše skupine (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006).

*Prva skupina* združuje prepričanja o sposobnostih in učinkovitosti branja. Učenci razvijejo percepcijo o njihovi sposobnosti branja skozi različne izkušnje s (šolskimi) predmeti ali področji. Na te izkušnje v veliki meri vplivajo tudi mnenja drugih in njihove konkretne povratne informacije (Helmke, 1996, v Schiefele, Schaffner, Möller in Wiegfield, 2012). Bralna samo-učinkovitost se nanaša na pričakovanja posameznika o tem, kako uspešen bo pri bralni aktivnosti (Schiefele, Schaffner, Möller in Wiegfield, 2012). Skupina vključuje naslednje dimenzije (Pečjak idr., 2006) :

- *lastno učinkovitost/kompetentnost*: prepričanje, da si pri branju lahko uspešen;
- *izziv*: pripravljenost za spopadanje s težkimi, zahtevnimi besedili in
- *izogibanje dejavnostim*: željo po izogibanju bralnim dejavnostim.

*Druga skupina* vključuje cilje in razloge za branje. Ti razlogi so lahko notranje in zunanje narave (Pečjak idr., 2006). Notranja motivacija za branje je definirana kot pripravljenost za branje, kjer že sama bralna aktivnost posamezniku predstavlja nagrado in mu je v zadoščenje. Posameznik je lahko notranje motiviran zaradi zanimanja za temo, ki je predstavljena v besedilu, ali pa mu branje nudi pozitivne izkušnje, kot je npr. prevzetost ob

branju zgodbe (Schiefele, Schaffner, Möller in Wiegfield, 2012). Dimenzije, ki spadajo v okvir notranje motivacije, so (Pečjak idr., 2006):

- *radovednost*: želja po branju posebnih tem, ki posameznika zanimajo;
- *zatopljenost*: užitek, ki ga posameznik doživlja ob branju in
- *pomembnost*: prepričanje, da branje vredno in pomembno.

Bralce, ki so zunanje motivirani, k branju spodbuja pričakovan rezultat (Wiegfield in Guthrie, 1997b, v Schiefele, Schaffner, Möller in Wiegfield, 2012). Zunanje motivirani bralci berejo z namenom pridobitve pozitivnih odzivov ali izogibanja negativnim (Schiefele, Schaffner, Möller in Wiegfield, 2012). Dimenzije, ki se nanašajo na zunanjo motivacijo, so (Pečjak idr., 2006):

- *priznanje*: uživanje v prejemanju materialnih priznanj za uspeh pri branju;
- *branje za ocene*: želja učenca po prejemanju dobrih ocen in
- *tekmovalnost*: želja premagati druge v branju.

*Tretja skupina* se nanaša na socialni vidik branja in vključuje (Pečjak idr., 2006):

- *socialnost*: branje zaradi socialnih razlogov in
- *ustrežljivost*: branje zaradi želje po ustrežitvi pričakovanj drugih.

### **3.3 Razvijanje bralne motivacije v šoli**

Na razvijanje posameznikove motivacije za branje poleg šole vplivajo tudi starši in drugi dejavniki v okolju (npr. vrstniki in knjižnica). Temelji bralne motivacije se postavljajo v domačem okolju, vrtcu in v širšem okolju, zato ne smemo prezreti pomena otrokovih zgodnjih bralnih izkušenj (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj 2006). Za otrokov pozitiven odnos do branja je poleg razumevanja, da si z branjem knjig pridobivajo nova znanja, pomembno tudi zavedanje, da je branje lahko tudi vir užitka, sprostitve in zabave. To lahko spozna v domačem okolju, če starši ali drugi (npr. sorojenci) sami uživajo ob branju in o prebranih knjigah pripovedujejo z navdušenjem (Bucik, 2009). Pomembno je, da otrok vidi odrasle, ki sami berejo. To bo zanj predstavljalo sporočilo, da je branje pomembno, vredno njegove pozornosti (Knaflič, 2003).

Šole lahko močno vplivajo na bralno motivacijo svojih učencev. V raziskavi so L. Gambrell in sod. (1996) preučevali, kako razvijati in ohranjati motivacijo za branje v razredu. Izpostavili so naslednje dejavnike: učitelj kot bralni model, dostopnost raznolikega bralnega gradiva v razredu, možnost izbire bralnega gradiva, pogovori in druženje ob knjigah, pozitivne predhodne bralne izkušnje in bralne spodbude v okolju (Bucik, Gradišar, Pečjak in Peklaj, 2006).

V raziskavi o bralni motivaciji (Guthrie in Homenick, 2004, v Gould Boardman idr., 2008) so identificirali štiri ključne dejavnike, ki lahko izboljšajo učenčevu motivacijo za branje. Ti dejavniki so:

- *postavljanje ciljev pred branjem*: učenci pred branjem določijo, kaj želijo z branjem izvedeti;
- *podpiranje učenčeve avtonomije pri izbiri bralnih gradiv*;
- *uporaba zanimivih besedil* in
- *povečanje možnosti za sodelovanje med branjem* (Gould Boardman idr., 2008).

Motivacija učencev je ključni dejavnik za uspešno branje. Da lahko v šoli podpiramo bralno motivacijo učencev, so nam v pomoč različne raziskave, v katerih so prepoznali ključne dejavnike, ki spodbujajo bralno motivacijo. Raziskovalci so kot pomembne dejavnike za spodbujanje bralne motivacije identificirali (Gambrell in Marinak, 2009):

- *Učenčeva samopodoba in pomen, ki ga pripisuje branju*. Učenčeva samopodoba in pomen, ki ga pripisuje branju sta ključna dejavnika za bralno uspešnost (Gambrell, Palmer, Coddling in Mazzoni, 1996, v Gambrell in Marinak, 2009).
- *Možnost izbire*. Zagotavljanje možnosti izbire poveča učenčev trud in zavzetost pri branju (Guthrie in Wigfield, 2000, v Gambrell in Marinak, 2009).
- *Glasno branje učitelja in diskusija o prebranem*. Glasno branje učitelju omogoča prikaz pomembnih bralnih strategij. Spodbuja učenčevu razumevanje in interpretacijo besedila (McGee in Richgels, 2000, v Gambrell in Marinak, 2009). Razprave v manjših skupinah učence spodbujajo k bolj aktivni vlogi. Učenci imajo v manjših skupinah več priložnosti za odziv na besedilo in izmenjavo mnenj (Gambrell, 1996, v Gambrell in Marinak, 2009).

- *Starosti primerno bralno gradivo.* Učencem je potrebno ponuditi raznoliko gradivo, ki je primerno njihovi starosti in je za njih tudi uporabno (Gambrell in Marinak, 2009).
- *Spodbude za branje.* Veliko šol, učiteljev in staršev za spodbujanje učencev k branju uporablja nagrade (Fawson in Fawson, 1994, v Gambrell in Marinak, 2009). Uporaba nagrad je še vedno diskutirana, a študije kažejo, da previdno izbrane nagrade lahko podpirajo bralno motivacijo. Marinak in Gambrell (2008, v Gambrell in Marinak, 2009) sta v raziskavi odkrili, da so bili učenci, ki so za nagrado prejeli knjigo za nadaljnje branje, bolj motivirani kot učenci, ki so prejeli druge simbolične nagrade.

V poglavju je razvidno, da je motivacija pomembna za branje, saj je branje aktivnost, v katero učenci vlagajo trud. Ker je branje najpomembnejše sredstvo za učenje, je bralna motivacija povezana tudi z učno uspešnostjo. Učenci z učnimi težavami imajo pogosto nižjo bralno motivacijo in pri bralnih aktivnostih dosegajo slabše rezultate. Zato je pomembno, da pri vseh učencih, še posebej pri učencih z učnimi težavami, razvijamo motivacijo za branje. Pomemben vpliv na razvijanje bralne motivacije imajo starši, šola in drugi dejavniki v okolju. Vsi ti dejavniki lahko z ustreznimi načini prispevajo k dvigu bralne motivacije.

## **4. MEDVRSTNIŠKA POMOČ**

V poglavju je opredeljena medvrstniška pomoč, prikazan je njen vpliv na inkluzivno izobraževanje. Predstavljena je učinkovitost medvrstniške pomoči pri učencih z učnimi težavami. Poudarek je na pomenu medvrstniške pomoči pri branju, opisane so smernice, ki šolam pomagajo pri oblikovanju programa medvrstniške pomoči.

### **4.1 Medvrstniška pomoč kot del inkluzivnega poučevanja**

Vrstniška pomoč predstavlja obliko pomoči vrstnika vrstniku na različnih področjih (Dubois in Karcher, 2005, v Jereb, 2011). Je alternativna oblika učnega procesa, pri katerem učenci pomagajo svojim vrstnikom (Hall in Stegila, 2003). Medvrstniška pomoč pa je oblika vrstniške pomoči, ki združuje učence različnih starosti in potreb, pri čemer so starejši učenci tisti, ki pomoč nudijo, mlajši pa jo prejemajo (<http://www.readingrockets.org/article/22029/>).

V tujini je vrstniška pomoč dobro raziskana (Davenport, Mitylene in Lassmann, 2004; Hally, 2006; Wright in Cleary, 2006; Wooley in Hay, 2007; Van Keer in Vanderlinde, 2013). Razvite so bile različne strategije pomoči, različni pristopi, pri katerih učenci delajo v parih ali v manjših skupinah. Učinkovita vrstniška pomoč mora biti dobro načrtovana in sistematična (Hall in Sigela, 2003).

Raziskovalci ugotavljajo, da sta vrstniška in medvrstniška pomoč ključni komponenti inkluzivnega sistema poučevanja (Kennedy, 2003, v Bond in Castagnera, 2006). Učiteljem omogočata upoštevanje individualnih učnih potreb vseh učencev. Na ta način lahko učitelji izkoristijo različne zmožnosti učencev in zagotavljajo učinkovito učno okolje s pozitivnimi odnosi med učenci (Cohen, Kulik in Kulik, 1982; Cook, Scruggs, Mastropieri in Casto, 1985; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson in Skon, 1981, v Jereb, 2011). Inkluzivno poučevanje pripomore k ustvarjanju skupnosti, v kateri so vsi cenjeni. Vrstniška in medvrstniška pomoč nudita učencem s težavami podporo v okolju, kjer so kot prejemniki pomoči najmanj izpostavljeni. Učenci, ki pomoč nudijo, postanejo strpnejši, izboljša se njihovo sprejemanje in razumevanje različnosti (Bond in Castagnera, 2006). Vrstniška in medvrstniška pomoč tako predstavljata način, s pomočjo katerega se ideja inkluzije lahko uresničuje v praksi.

#### **4.2 Medvrstniška pomoč in učenci z učnimi težavami**

Medvrstniška pomoč se je izkazala kot uspešna oblika pomoči učencem z učnimi težavami (Jereb, 2011). Učenci z učnimi težavami potrebujejo pri razvoju nekaterih veščin in pri pridobivanju temeljnih znanj drugačne prijeme, več časa, vadbe in potrpežljivosti kot njihovi vrstniki, a jih je zaradi težav pogosto težko motivirati za delo. Običajno učencem z učnimi težavami pomagajo starši in učitelji, kar je za učence lahko obremenjujoče. Starejši učenci nudijo učencem z učnimi težavami mladostno navdušenost, spontanost, neobremenjenost, lastne izkušnje in sposobnost empatije. Učenci se ob delu z vrstniki sprostito in razživijo, saj le ti delajo z njimi drugače, kot so navajeni iz dotedanjih izkušenj (Koren, 2006). Starejši učenci so pri nudenju pomoči lahko bolj učinkoviti kot učitelji in starši, ker uporabljajo jezik, ki je učencem bližji in jim zato snov razložijo na lažji in bolj razumljiv način (Davenport, Mitylene in Lassmann, 2004).

Učencem z učnimi težavami medvrstniška pomoč pomaga k boljši motivaciji za učenje, hitrejši zapomnitvi snovi, boljšim vzgojno-izobraževalnim dosežkom, izboljšanju njihovega

vedenja in sodelovanja v razredu. Z medvrstniško pomočjo učenci z učnimi težavami dobijo večji občutek kontrole nad svojimi učnimi dosežki, kar zviša njihovo motivacijo za učenje drugih šolskih predmetov in jim pomaga uriti različne socialne veščine (Jereb, 2011).

E. Koren (2006) je kot mentorica prostovoljk pri medvrstniški pomoči ugotavljala, da le-ta vsem vključenim učencem prinaša opazne pozitivne rezultate. Dekleta iz osmega in devetega razreda so pomagale učencem tretjih razredov, ki so jih izbrale razredničarke zaradi večjih težav pri učenju poštevanke. Ob in po izvajanju medvrstniške pomoči so bili opazni pozitivni rezultati. Učenci so na srečanja prihajali z veseljem, za učenje so bili bolj motivirani, morebitni neuspehi jih niso obremenjevali več tako kot prej, pri delu so bili bolj zbrani in umirjeni, razvili so bolj realno predstavo o svojih sposobnostih in primanjkljajih. Z učno pomočjo starejših učenk so premagali morebitne pretekle negativne izkušnje in občutke izključenosti iz situacij, ko so bili pri prejemanju učne pomoči izključeni. Razredničarke učencev, ki so prejemale pomoč, so opazile psihosocialne spremembe učencev. Večkrat so bili dobre volje in nasmejani, včasih so sošolcem samoiniciativno pomagali pri računih poštevanke, česar prej niso počeli. Vse razredničarke so se na podlagi opažanj strinjale, da medvrstniška učna pomoč vidno pripomore k učnemu napredku otrok (Koren, 2006).

Učenci z učnimi težavami lahko v programih medvrstniških pomoči pridobijo tudi kot ponudniki pomoči. Davenport, Mitylene in Lassmann (2004) so z raziskavo preverili učinke medvrstniške pomoči pri branju, v kateri so učenci petih razredov brali vrtčevskim otrokom. Vsi učenci petih razredov so imeli učne težave in so pri branju prejemale pomoč. Izkazalo se je, da so učenci z učnimi težavami napredovali pri branju, izboljšalo se jim je samozavedanje o njihovi bralni učinkovitosti. Tudi podatki iz druge raziskave o medvrstniški pomoči pri branju so pokazali, da učenci z učnimi težavami, ki pomagajo mlajšim učencem, pridobijo pozitivnejši odnos do učenja in izboljšajo njihove učne dosežke (Labbo in Teale, 1990, v Davenport, Mitylene in Lassmann, 2004).

### **4.3 Pomen medvrstniške pomoči pri branju**

Vsak ne more zlahka postati uspešen bralec (Van Keer in Vanderlinde, 2013). Manj učinkoviti bralci zaostajajo za svojimi vrstniki zaradi pomanjkanja vaje ali izrazitejših primanjkljajev. Šola jim lahko pomaga tako, da usposobi njihove vrstnike ali starejše učence, da jim pomagajo. Medvrstniška pomoč izboljša bralne spretnosti in bralno motivacijo vseh učencev,



tako tistih, ki pomoč prejemajo, kot tudi tistih, ki jo nudijo (Ehly, 1986, v Wright, 2004). Izboljšajo se tudi socialne veščine učencev, ki nudijo pomoč (Garcia- Vazquez in Ehly, 1995, v Wright, 2004).

Mlajši učenci z medvrstniško pomočjo postanejo za branje bolj motivirani, saj branje starejšim učencem na njih deluje spodbujajoče. S tem se izboljša tudi njihov odnos do branja (Wright, 2004).

V primerjavi s splošnim poučevanjem (učitelj-učenec) nudita vrstniška in medvrstniška pomoč večje možnosti za individualizacijo, takojšno in specifično povratno informacijo in popravilo napak pri branju. Vse to je še posebej pomembno za učence, ki imajo težave z dekodiranjem besed (Van Keer in Vanderlinde, 2013).

Swanson poroča (2005, v Kavkler, 2008), da so v eni izmed raziskav preverjali vpliv dela v paru ali majhni skupini na otroke z bralnimi težavami. Ugotovili so, da so otroci s temi oblikami učenja branja dosegli za polovico boljše rezultate, kot če so bili deležni tradicionalnega poučevanja branja. Različne oblike branja v paru s kontrolo vrstnika so vplivale na izboljšanje bralnih rezultatov in socialnih veščin.

Medvrstniška pomoč ima torej naslednje prednosti (<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/middleyears/students/index.htm>):

- razvoj branja ter bralnih in jezikovnih spretnosti;
- razvoj socialno primerne vedenja in razvoj komunikacijskih veščin;
- izboljšanje samopodobe;
- razvijanje odgovornosti in
- razvijanje empatije do mlajših učencev, razumevanje njihovih potreb.

#### **4.4 Smernice za oblikovanje programa medvrstniške pomoči**

Šole so pri oblikovanju programa medvrstniške pomoči popolnoma svobodne, priporočljivo pa je, da upoštevajo naslednje smernice (Garcia-Vasquez in Ehly, 1995, v Wright, 2004):

- *Aktivnosti medvrstniške pomoči pri branju morajo biti podprte z učinkovitim poučevanjem bralnih spretnosti v razredu.* Učenci, ki nudijo pomoč pri branju, niso učitelji branja in ne poučujejo novih bralnih spretnosti. Koristni pa so kot pomočniki

pri branju, ki mlajše učence motivirajo, spodbujajo k branju in z njimi vadijo bralne spretnosti, ki so se jih pred tem učili v razredu.

- *Šola mora učencem, ki nudijo pomoč pri branju, zagotoviti trening osnov nudenja pomoči pri branju.* Pri načrtovanju treninga za učence, ki nudijo pomoč, je potrebno pozornost nameniti posredovanju vedenjskih pričakovanj (npr. kako se vljudno in mirno sprehoditi od učilnice do mesta srečanja), učenju uporabe pohval (npr. kako čestitati učencu za uspešno prebran težak odlomek) in učenju preprostih bralnih strategij (npr. branje v paru, branje s poslušanjem).
- *Pred srečanjem učencev, ki bodo nudili pomoč, z učenci, ki jo bodo prejeli, morajo imeti učenci - ponudniki pomoči usvojene osnove nudenja pomoči pri branju.* Koordinatorji pomoči se morajo prepričati, da so učenci, ki bodo nudili pomoč, usvojili osnove nudenja pomoči pri branju. Učenci bi morali imeti priložnosti za vadbo različnih naučenih veščin. Razporejanje učencev v pare in igra vlog sta strategiji, pri katerih lahko učenci pokažejo svoje pridobljeno znanje.
- *Učenci, ki nudijo pomoč pri branju, morajo usvojiti določene programe, ki razvijajo bralne spretnosti učencev, ki potrebujejo pomoč pri branju.* V pomoč sta lahko npr. tehniki branje v paru in branje s poslušanjem, ki dokazano izboljšujeta tekočnost branja.
- *Učenci, ki nudijo pomoč pri branju, potrebujejo povratno informacijo o ustreznosti nudenja pomoči.* Odrasli, ki nadzorujejo medvrstniško pomoč, bi morali občasno opazovati srečanja učencev in s pomočjo strukturirane ocenjevalne liste oceniti kakovost nudenja pomoči.
- *Potrebno je evalvirati učinkovitost medvrstniške pomoči.* Šole naj si izberejo način, preko katerega bodo preverjale učenčeve ravni branja pred, med in po končanem programu. Dobro raziskana in cenjena metoda za ugotavljanje učenčevega napredka v tekočnosti branja je ocenjevanje na podlagi kurikulumu.

Medvrstniška pomoč torej predstavlja uspešno obliko pomoči učencem z učnimi težavami in je pomembna komponenta inkluzivnega sistema poučevanja. Izboljša bralne spretnosti in bralno motivacijo učencev, ki pomoč prejemajo, kot tudi tistih, ki pomoč nudijo. Da je pomoč učinkovita, mora biti dobro načrtovana in sistematična, zato je priporočljivo, da šole sledijo smernicam, zapisanim v poglavju.

## **5. ORGANIZACIJA MEDVRSTNIŠKE POMOČI**

V poglavju so predstavljene pomembne točke, ki jih moramo upoštevati pri organizaciji medvrstniške pomoči. Naštete so naloge posameznih članov, ki sodelujejo pri načrtovanju in izvajanju medvrstniške pomoči. Opisana so priporočila za izbiro učencev, ki bodo nudili pomoč pri branju, in tistih, ki bodo pomoč prejeli. Ker učence za sodelovanje pri medvrstniški pomoči predlagajo učitelji, je zapisano, kaj jim je pri izbiri učencev lahko v pomoč.

### **5.1. Ključne točke organizacije medvrstniške pomoči**

Medvrstniška pomoč je lahko uspešna le, če je dobro organizirana in koordinirana (Wright, 2004). Zato je pomembno, da kot načrtovalci medvrstniške pomoči poznamo pomembne točke, ki jih pri organizaciji in načrtovanju ne smemo spregledati.

Pri organizaciji medvrstniške pomoči je potrebno odgovoriti na vprašanja kdaj, kdo, kaj in kje.

#### **Kdaj?**

Koordinatorji medvrstniške pomoči morajo določiti urnik srečanj učencev. Učenci se lahko dobivajo v ali izven časa pouka. Programi medvrstniških pomoči imajo glede časa učenčevih srečanj različna priporočila. Npr. Program vrstniške pomoči organizira srečanja izven pouka, v zgodnjih šolskih urah, saj je pomoč takrat najbolj učinkovita (Peer Tutor Program Manual, 2006). Wright (2004) pa priporoča, naj se srečanja odvijajo v času pouka.

#### **Kdo?**

Običajno pri načrtovanju in izvajanju medvrstniške pomoči sodelujejo koordinator programa medvrstniške pomoči, ravnatelj šole, učitelji ter učenci (Peer Tutor Program Manual, 2006). Vsak od njih ima svoje dolžnosti in pomembno je, da se teh tudi zaveda.

Koordinator programa medvrstniške pomoči mora biti pripravljen:

- pomagati učiteljem pri izbiri učencev, ki bodo pomoč pri branju nudili, in tistih, ki bodo pomoč prejeli;

- sodelovati z ravnateljem šole, da zagotovi prostor in potrebne pripomočke za izvedbo programa;
- uriti starejše učence, da bodo usposobljeni za nudenje pomoči pri branju;
- določiti pare učencev;
- občasno opazovati srečanja učencev, saj se s tem zagotovi kakovost izvajanja medvrstniške pomoči;
- evalvirati program (Wright, 2004).

Ravnatelj šole mora biti pripravljen:

- pomagati koordinatorju programa pri zagotovitvi prostora in potrebnih pripomočkov za izvedbo programa;
- spodbujati učitelje k sodelovanju pri programu;
- sodelovati na srečanjih programa in krepiti podporo zaposlenih programu (Wright, 2004).

Učitelji učencev, ki sodelujejo v programu, morajo razumeti, da:

- je medvrstniška pomoč za učence potrebna podpora in ne privilegij, ki je lahko ukinjen zaradi učenčevega neprimerne obnašanja. Učitelji učenca za njegovo neprimerno vedenje ne smejo kaznovati s prepovedjo obiskovanja srečanj medvrstniške pomoči (Wright, 2004).

### **Kaj?**

Šole morajo določiti seznam pripomočkov, ki se bodo potrebovali za izvajanje medvrstniške pomoči. To so lahko učbeniki, berila, knjige, vnaprej pripravljena gradiva za poučevanje učencev, ki bodo nudili pomoč pri branju (Peer Tutor Program Manual, 2006).

### **Kje?**

Prostor, kjer se izvaja medvrstniška pomoč, mora izpolnjevati dva pogoja: da je prisotnih čim manj motečih dražljajev, ki odvrtačo pozornost, ter prisotnost odrasle osebe. Idealen prostor za izvajanje medvrstniške pomoči je knjižnica, saj izpolnjuje oba pogoja (Wright, 2004). V kolikor knjižnica ni prosta, lahko srečanja potekajo v prostih učilnicah ali kabinetih (Peer Tutor Program Manual, 2006).

## **5.2 Izbira učencev za sodelovanje pri medvrstniški pomoči**

Medvrstniška pomoč lahko koristi številnim učencem, toda najbolj učinkovita je v primeru, ko so izbrani učenci motivirani za sodelovanje in ko imajo usvojeno vsaj minimalno raven bralnih spretnosti zato, da lahko sodelujejo pri branju (Wright, 2004).

Učenci, ki nudijo pomoč pri branju, naj bi bili od učencev prejemnikov pomoči starejši približno 3 ali 4 leta, vendar razlika v letih ni toliko pomembna, kot je pomembna razlika v usvojenih bralnih spretnostih. Učenci, ki nudijo pomoč pri branju, morajo imeti dovolj dobre jezikovne spretnosti, da lahko učence pri branju usmerjajo in jih popravljajo (Chipman in Roy, 2006). Da so učenci lahko v pomoč mlajšim učencem, morajo brati tekoče in znati zanesljivo slediti strategijam, ki so se jih je naučili v pripravljali fazi medvrstniške pomoči (Wright, 2004).

Od učencev, ki nudijo pomoč pri branju, se ne pričakuje, da so popolni bralci. Sprejemljivo je, da učenci pri razlagi besed občasno potrebujejo pomoč učitelja. Iskanje pomoči pravzaprav lahko deluje pozitivno, saj s tem učenci, prejemniki pomoči, uvidijo, da so napake in vprašanja dovoljena (Chipman in Roy, 2006). Pomembno je tudi, da imajo do mlajših učencev ustrezen odnos ter da jim lahko zaupamo, da bodo v tišini pospremili mlajše učence od učilnice na mesto srečanja in nazaj (Wright, 2004). Poleg naštetih kriterijev je potrebno tudi, da so učenci, ki nudijo pomoč, razumevajoči. Če so ti učenci imeli v preteklosti bralne težave, lahko z učenci, ki potrebujejo pomoč, delijo svoje izkušnje in strategije, ki so njim pomagale pri odpravljanju bralnih težav (Chipman in Roy, 2006).

Z medvrstniško pomočjo pri branju največ pridobijo učenci, ki potrebujejo veliko priložnosti za glasno branje z vodenjem in takojšno povratno informacijo. Kot prejemniki medvrstniške pomoči pri učenju so primerni učenci, ki lahko v prisotnosti starejšega učenca glasno berejo in sprejmejo njegovo povratno informacijo o branju. Učenci se morajo tudi primerno vesti in slediti navodilom starejših učencev. Pomembno je tudi, da so učenci sposobni v spremstvu starejšega učenca primerno, v tišini hoditi po hodniku od učilnice na mesto srečanja in nazaj (Wright, 2004).

### **5.3 Pomoč učiteljem pri izbiri učencev za sodelovanje pri medvrstniški pomoči**

Priporočljivo je, da koordinatorji pomoči pripravijo uvodno delavnico za učitelje, na kateri predstavijo: cilje, elemente medvrstniške pomoči, priporočila za izbiro učencev pomočnikov in učencev, ki pomoč prejemajo, odgovornosti učiteljev, učencev in njih samih. Učiteljem lahko prikažejo »tipično« srečanje in jim pripravijo obrazce za predlaganje učencev, na katerih so zapisana priporočila za izbiro učencev (Wright, 2004).

Pri organizaciji medvrstniške pomoči moramo določiti, koliko časa se bo program pomoči izvajal, kdo vse bo sodeloval pri načrtovanju in izvajanju programa, kakšne so posameznikove naloge, katere pripomočke bodo učenci potrebovali ter kdaj in kje se bodo lahko dobivali. Za sodelovanje pri projektu medvrstniške pomoči je potrebno izbrati učence, ki bi jim pomoč koristila. Pri izbiri učencev, ki pomoč nudijo, in učencev, ki le to prejemajo, je smiselno upoštevati priporočila, opisana v poglavju. Pomembno je, da so s temi priporočili seznanjeni tudi učitelji, saj tako lažje predlagajo učence.

## **6. IZVAJANJE MEDVRSTNIŠKE POMOČI**

V poglavju je opisano, katera znanja in spretnosti potrebujejo učenci, ki nudijo pomoč pri branju, in kako se jim lahko pomaga, da ta znanja tudi usvojijo. Predstavljene so bralne strategije, ki jih učenci, ki nudijo pomoč pri branju, uporabljajo pri delu z mlajšimi učenci. Srečanja učencev, ki so vključeni v medvrstniško pomoč, so opisana tako, da so razdeljena na dejavnosti, ki se odvijajo pred, med in po branju.

### **6.1 Priprava učencev, ki nudijo pomoč pri branju**

Raziskave so pokazale, da so učenci, ki nudijo pomoč, bolj uspešni, v kolikor so za nudenje pomoči prej ustrezno usposobljeni (Fresco in Chan, 1989, v Wolley in Hay, 2007). Učenci, ki nudijo pomoč pri branju, se morajo naučiti, kako začeti in končati srečanje, kako podati povratno informacijo o napredku, kako spodbujati učence, kako jih pohvaliti ter kako ponuditi učencem razlago in podporo (Van Keer in Vanderlinde, 2013).

### 6.1.1 Primerno vedenje

Wright (2004) opisuje v svojem priročniku različne treninge, ki se lahko izvajajo z učenci. Za ozaveščanje učencev o primernem vedenju avtor priročnika predlaga, naj se vodja z učenci najprej pogovori o pomembnosti primerne vedenja. Učencem je potrebno povedati, da so jih njihovi učitelji izbrali zato, ker jim zaupajo, da bodo odgovorni pomočniki. Učencem se razloži, da se od njih pričakuje, da bodo po šoli hodili v tišini in da bodo v kolikor bodo potrebovali pomoč, za to znali prositi odrasle osebe. Predstaviti je potrebno, kaj pomeni primerno vedenje na šolskem hodniku - da učenci hodijo in ne tečejo, da hodijo v tišini, zato, da ne motijo ostalih v učilnicah ter da gredo naravnost do cilja, kamor so namenjeni. Z učenci se je potrebno pogovoriti tudi o primernem načinu prevzemanja učencev iz učilnice (v kolikor se medvrstniška pomoč vrši v času pouka). Učenci, ki nudijo pomoč, morajo v učilnico vstopiti tiho, počakati, da jih učiteljica opazi, se prepričati, da ima učenec s seboj bralno gradivo ter nato skupaj z njim mirno zapustiti učilnico. Z učenci se moramo pogovoriti, zakaj je tako pomembno, da ta pravila upoštevajo. Po pogovoru vadimo različne scenarije prevzemanja učencev s pomočjo igre vlog (Wright, 2004).

Učenci bodo sami delali z mlajšimi učenci, zato obstaja možnost, da se bodo mlajši učenci neprimerno vedli. Zaradi tega je pomembno, da učence opremimo tudi z znanji, kaj storiti v primeru neprimernega vedenja mlajšega učenca. Avtor v priročniku predlaga, naj učenci najprej mirno opomnijo mlajšega učenca, da se dobivata zaradi branja. V kolikor bi se učenec po nekajkratnih opominih še vedno neprimerno vedel, naj ga pospremi nazaj v učilnico in o neprimernem vedenju obvestijo odraslo osebo. Smiselno je tudi, da z učenci predvidimo različne situacije in skupaj opišemo primerne odzive nanje (npr. kaj narediti, če učenec prekinja branje s pripovedovanjem o tem, kaj je delal prejšnji dan, če učenec sredi branja vstane in opazuje mimoidoče, če učenec sredi branja zapre knjigo...) (Wright, 2004).

Dobro pripravljene učenci za nudenje pomoči pri branju spodbujajo učenčevo pozitivno samopodobo pri branju ter pomagajo zadostiti njihovim psihološkim potrebam, povezanim z bralno motivacijo in kompetentnostjo (Guay, Marsh in Boivin, 2003; Krapp, 2005, v Wooley in Hay, 2007). Zato je učence, ki bodo nudili pomoč pri branju, potrebno naučiti tudi vedenja, ki spodbuja pozitivne misli, samopodobo in prepričanja o učinkovitosti pri branju (Wooley in Hay, 2007).

### **6.1.2 Podajanje povratnih informacij in pohval**

Podajanje ustreznih povratnih informacij je poleg izbire primerne gradiva najpomembnejši element medvrstniške pomoči (Collmar in Wheldall, 1996, v Wooley in Hay, 2007). Učinkovita povratna informacija daje učencem, ki prejemajo pomoč, občutek varnosti in jih spodbuja k nadaljnjemu branju. Naloga učencev, ki nudijo pomoč pri branju, je voditi učenčevu branje in postopoma zmanjševati količino povratnih informacij, ko učenec postaja samozavestnejši, učinkovitejši bralec. Pri podajanju povratnih informacij je pomembna usmerjenost na učenčeva močna področja in ne le na njegove napake. Negativna in nerealistična pričakovanja ter neustrezno podane povratne informacije lahko škodijo akademskemu in socialnemu razvoju učenca (Wigfield, 2000, v Wooley in Hay, 2007). Ko pri branju nastopijo težave, učenci podajo povratno informacijo, ki lahko vključuje identifikacijo neustrezno uporabljene bralne strategije, povezavo neuspeha s premajhnim vložkom učenčevega truda in spodbujanje miselnosti učenca, da ima za branje dovolj spretnosti (Chapman in Tunmer, 2003, v Wooley in Hay, 2007). Pomembno je, da se učenci, ki nudijo pomoč pri branju, naučijo kdaj in kako naj podajo povratne informacije (Wooley in Hay, 2007).

Pri delu z mlajšimi učenci je pomembno, da učenci, ki nudijo pomoč pri branju, uporabljajo pohvale, saj s tem učence motivirajo za nadaljnje delo. Podajanje pohval je veščina, ki se jo morajo učenci naučiti, zato je za kvalitetno izvajanje medvrstniške pomoči pomembno, da se učenci naučijo in vadijo podajanje ustreznih pohval. V priročniku *Otroci kot pomočniki pri branju: Priročnik za nudenje vrstniške pomoči (Kids as Reading Helpers: A Peer Tutor Training Manual)*, avtor Wright (2004) za usvajanje podajanja ustreznih pohval predlaga, naj se srečanje prične z dajanjem pohval učencem, ki se nanašajo na njihov izgled, vedenje in trud. Nato se z učenci pogovorimo o pomenu pohvale in jih prosimo, naj povedo o sebi nekaj pohval, ki bi si jih želeli slišati od drugih. Izpostavimo tudi dejstvo, da pohvale niso le verbalne, ampak so lahko tudi različne geste kot npr. dvignjen palec za dobro opravljeno nalogo. Učencem predstavimo različne pohvale, ki jih lahko uporabijo pri branju z mlajšim učencem (npr. všeč mi je, da si...; danes se zelo trudiš; odlično delo; danes zgledaš zelo lepo...). Učenci s pomočjo igre vlog nato vadijo podajanje pohval, lahko se igramo tudi kviz, pri katerem učenci ugotavljajo, kaj je pohvala in kaj ne (Wright, 2004).



### 6.1.3 Bralne strategije

Učence, ki bodo nudili pomoč pri branju, moramo naučiti tudi bralnih strategij, ki jih bodo uporabljali pri delu z mlajšimi učenci. Pri izbiri strategij moramo misliti na to, katero bodo učenci, ki nudijo pomoč pri branju, najlažje uporabljali in katera strategija bo najbolj ustrezala učencem, ki potrebujejo pomoč pri branju.

Pri medvrstniški pomoči se lahko uporabljajo naslednje bralne strategije: branje v paru, branje s poslušanjem in strategija aktiviranja predznanja.

#### - Branje v paru

Branje v paru je dolgo priznana učinkovita metoda za spodbujanje bralne motivacije. Raziskave potrjujejo, da se branje učencev z bralnimi težavami s pomočjo branja v paru izboljša (Topping, 1995, v Macdonald, 2010). Branje v paru predstavlja idealno strategijo za razvijanje bralne tekočnosti pri bralcih, ki niso dovolj samozavestni, da bi brali sami. Bolj kot na aktivnem učenju novih besed pristop temelji na modeliranju, spodbujanju in pohvalah (Macdonald, 2010). Poteka tako, da učenca bereta skupaj, ko se učenec, ki prejema pomoč, odloči, da bi bral sam, ga učenec, ki pomoč nudi, posluša in ga v primeru napačno prebrane besede popravi ter nato nadaljuje z glasnim branjem skupaj z učencem. Učencem, ki bodo nudili pomoč pri branju, je potrebno predstaviti korake strategije in te tudi vaditi z igro vlog (Wright, 2004).

Koraki strategije, kot jih priporoča Wright (2004):

1. Učenca se usedeta na mirno mesto, s čim manj motečimi dejavniki. Učenec, ki nudi pomoč pri branju, knjigo položi tako, da oba lahko sledita besedilu.
2. Učenec, ki nudi pomoč pri branju, pove učencu, ki pomoč prejema: »Sedaj bova nekaj časa skupaj na glas brala besedilo. Ko boš želel brati sam, se samo dotakni moje roke in jaz bom nehal brati. Če boš naletel na neznano, težko besedo, ti bom pomagal in ponovno začel brati skupaj s teboj.«
3. Učenec, ki nudi pomoč pri branju, začne glasno brati skupaj z učencem. V kolikor učenec, ki pomoč prejema, besedo napačno prebere, učenec, ki nudi pomoč, s prstom pokaže nanjo in jo izgovori. Nato učenec, ki pomoč prejema, ponovi za njim. Ko je njegova izgovarjava pravilna učenca nadaljujeta z branjem.

4. Ko učenec, ki prejema pomoč pri branju, z dogovorjenim signalom (dotikom roke) nakaže, da bi bral sam, učenec, ki nudi pomoč, preneha brati glasno in tiho sledi besedilu, ki ga učenec sam glasno bere. Učenec, ki nudi pomoč pri branju, mora biti pozoren tudi na to, da učenca za branje pohvali.
5. V kolikor učenec, ki prejema pomoč pri branju, medtem ko bere sam, napravi napako, preskoči besedo ali vrstico ali pri branju besede okleva dlje kot 5 sekund, učenec, ki nudi pomoč, pokaže na besedo in jo pravilno izgovori. Učenec nato besedo ponovi za njim. Ko jo izgovori pravilno, nadaljujeta s skupnim glasnim branjem.
6. Učenca nadaljujeta s skupnim glasnim branjem, dokler učenec, ki prejema pomoč pri branju, ponovno ne uporabi signala, da bi želel brati sam.

#### - **Branje s poslušanjem**

Branje s poslušanjem je preprosta a učinkovita strategija, ki pomaga učencem, ki imajo težave z branjem, pri izboljšanju njihove bralne tekočnosti in natančnosti pri branju (Wright, 2004). Uporaba strategije spodbuja bralno motivacijo učencev, izboljša se njihova prepoznavna besed, bralna tekočnost in bralno razumevanje (Thi Mai Pham, 2010). Učencem, ki bodo nudili pomoč pri branju, je potrebno predstaviti korake strategije ter jih vaditi s pomočjo igre vlog (Wright, 2004).

Koraki strategije, kot jih svetuje Wright (2004):

1. Učenca se usedeta na mirno mesto, s čim manj motečimi dejavniki. Učenec, ki nudi pomoč pri branju, položi knjigo tako, da oba lahko sledita besedilu.
2. Učenec, ki nudi pomoč pri branju, pove učencu, ki pomoč prejema: »Sedaj bova knjigo brala skupaj. Vedno bom sam najprej prebral del besedila, ti pa boš zraven sledil besedilu v knjigi. Nato boš ta del besedila na glas prebral za menoj.«
3. Učenec, ki nudi pomoč pri branju, glasno bere iz knjige približno 2 minuti, pri tem je pozoren na to, da mu učenec lahko sledi. Pri branju zraven kaže s prstom, da si učenec lahko s tem pomaga pri sledenju besedila.
4. Po dveh minutah učenec, ki nudi pomoč pri branju, z branjem preneha. Sedaj bere učenec, ki prejema pomoč. V kolikor učenec, medtem ko bere sam, napravi napako, preskoči besedo ali vrstico ali pri branju besede okleva 3 - 5 sekund, učenec, ki nudi

pomoč pri branju, pokaže na besedo in jo pravilno izgovori. Učenec, ki pomoč prejema, nato nadaljuje z branjem.

5. Učenca ponavljata koraka 3 in 4 dokler ne prebereta izbranega dela zgodbe.

#### - **Aktiviranje predznanja**

Menim, da je pomembno, da ob navedenih bralnih strategijah uporabljamo tudi strategijo aktiviranja predznanja, saj le ta pomaga pri razvijanju bralnega razumevanja. Na razvijanje bralnega razumevanja, aktiviranje predznanja vpliva na tri načine. Prvič: pomaga učencem pri ustvarjanju povezav med znanim in bralnim gradivom. Drugič: usmeri pozornost učencev na pomembne informacije v besedilu. In nazadnje: aktiviranje predznanja nudi okvir za pomnjenje informacij (Anderson in Pearson, 1984, v Warsnak, 2006). Učenci sami morda ne poznajo vprašanj, ki jih lahko zastavljajo učencem v pomoč pri povezovanju besedila z njihovim predznanjem, zato jih je teh potrebno naučiti.

Pri Programu bralnega razumevanja (Van Keer in Vanderlinde, 2013) so za učence pripravili posebne delovne liste, ki jih uporabljajo pri delu z mlajšimi učenci. Na delovnem listu so zapisane pomembne točke in vprašanja za povezovanje besedila z že znanim. Učence je potrebno usmeriti, da mlajše učence spodbujajo k razmišljanju pred, med in po branju besedila. Delovni list je razdeljen na tri korake. V prvem koraku se učenci pogovarjajo o naslovu besedila in pregledajo slike v knjigi ter se pogovarjajo, kaj jim le te sporočajo. V drugem koraku se učenci pogovarjajo o tem, kaj menijo, da se bo v knjigi dogajalo. Pomembno je, da ta korak prenesemo tudi na samo branje, s tem da učenci sprašujejo mlajše učence, kaj menijo, da se bo zgodilo naprej. Tako tudi med branjem spodbujajo razmišljanje o besedilu. Zadnji korak na delovnem listu pa predstavlja narisani »besedni pajek«, na katerega učenci pred branjem zapišejo, kaj že vedo (Van Keer in Vanderlinde, 2013).

## **6.2 Struktura posameznih srečanj medvrstniške pomoči**

Srečanja učencev, ki so vključeni v medvrstniško pomoč pri branju, lahko razdelimo na dejavnosti, ki se odvijajo pred, med in po branju. Pred branjem se učenca pogovorita o bralnih strategijah, ki jih bosta pri branju uporabljala. Nato se pogovorita o naslovu knjige in o njunih predvidevanjih o tem, kaj menita, da se bo v zgodbi dogajalo. Med branjem učenca

sledita izbrani bralni strategiji. Pri tem je pomembno, da učenci, ki nudijo pomoč pri branju, upoštevajo, kar so se naučili na srečanjih pred pričetkom dela z učenci. Poleg uporabe ustrezne bralne strategije morajo biti učenci pozorni tudi na pohvale učencev, saj jih s tem dodatno motivirajo za nadaljnje branje. Po branju se učenca pogovorita o prebranem besedilu. Učenci, ki nudijo pomoč lahko v tabelo, ki smo jim jo sami pripravili, vpišejo datum srečanja, naslov knjige, število prebranih strani in njihova opažanja (Peer Tutor Program Manual, 2006).

V poglavju je razvidno, da je učence, ki bodo nudili pomoč pri branju, potrebno ozavestiti predvsem o primernem vedenju, o podajanju povratnih informacij in pohval ter jih naučiti bralnih strategij, ki jih bodo uporabljali pri delu z mlajšimi učenci. Strategije izbiramo glede na posamezne učence. Pomembno je, da je izbrana strategija koristna za mlajše učence ter da jo starejši učenci lahko uporabljajo. Pogosto uporabljene strategije so branje v paru, branje s poslušanjem in aktiviranje predznanja. Na samih srečanjih medvrstniške pomoči učenci izvajajo pred-, med- in po- bralne dejavnosti. Ob vseh dejavnostih učenci, ponudniki pomoči pri branju, uporabljajo znanja in spretnosti, ki so se jih naučili v pripravljalnem delu programa medvrstniške pomoči.

## **7. PROGRAMI MEDVRSTNIŠKIH POMOČI V TUJINI - uporabljene strategije in vpliv na branje in bralno motivacijo**

V tujini je bilo razvitih že veliko programov vrstniške in medvrstniške pomoči, ki pomagajo pri razvijanju bralnih spretnosti učencev, npr. Skupno branje (Reading Together) (Hattie, 2006), Vrstniška podpora pri učenju učnih strategij (Peer-Assisted Learning Strategies) (Wright in Cleary, 2006), Razredno vrstniško tutorstvo (Class-wide peer tutoring) (Wright in Cleary, 2006), Program vrstniške pomoči (Peer Tutor Programme) (Peer Tutor Program Manual, 2006), Program bralnega razumevanja (Reading comprehension programme) (Van Keer in Vanderlinde, 2013), Program medvrstniške pomoči (Cross age peer tutoring programme) (Wright in Cleary, 2006). Predstavila bom namen in rezultate treh programov.

## **7.1 Skupno branje**

Skupno branje je program medvrstniške pomoči, ki je bil razvit s ciljem izboljšanja bralne tekočnosti, bralnega razumevanja in bralne motivacije učencev drugega razreda (6, 7 let) osnovnih šol v Združenih državah Amerike. Učenci drugega razreda, ki potrebujejo pomoč pri dekodiranju, so razporejeni v par z učenci petih razredov (9, 10 let). Program je razdeljen v tri faze. V prvi fazi, ki vključuje 15 srečanj, učenca bereta skupaj zanimiva krajša besedila, s tem da starejši učenec na koncu branja z vprašanji preveri razumevanje mlajšega učenca. V drugi fazi programa, ki vključuje 10 srečanj, le ta potekajo tako, da mlajši učenec najprej na podlagi naslova poglavja v knjigi in ilustracij predvideva, kaj se bo v danem poglavju dogajalo, nato učenca prebereta poglavje. Po branju mlajši učenec odgovarja na vprašanja iz besedila. Besedilo potem prebere še enkrat in prebran odlomek oz. poglavje obnovi s svojimi besedami. Starejši učenec še z dodatnimi vprašanji preveri bralno razumevanje mlajšega učenca. V tretji fazi programa, ki vključuje 3 srečanja, učenca skupaj obiščeta knjižnico in si izbereta knjigo za domače branje. Starejši učenci so za zadnjo fazo programa prej trenirani, da lahko odigrajo vlogo radovednih in motiviranih bralcev (Hattie, 2006).

Predstavljeni so rezultati tretje evalvacije (prvi dve evalvaciji sta bili opravljeni po končani prvi in po končani drugi fazi projekta) programa Skupno branje, ki je bila izvedena na začetku drugega leta izvajanja programa. Na področju bralnih dosežkov so rezultati pokazali, da se je učencem, vključenim v projekt, izboljšala tekočnost branja. Rezultati testov o bralni motivaciji so pokazali, da se je izboljšala bralna motivacija mlajših učencev, medtem ko se bralna motivacija učencev, ki so nudili pomoč pri branju, v primerjavi z učenci, ki v projektu niso sodelovali, ni izboljšala. Pomemben podatek predstavlja tudi število izposojenih knjig drugošolcev iz šolske knjižnice. Učenci, ki so sodelovali v projektu medvrstniške pomoči pri branju, so si v preteklem šolskem letu v povprečju izposodili 13 knjig več kot njihovi vrstniki, ki v program niso bili vključeni. Avtorica članka predvideva, da je glavni dejavnik izboljšanja bralne motivacije mlajših učencev pozornost, ki so je deležni s strani njihovih starejših pomočnikov pri branju (Hattie, 2006).

## **7.2 Program medvrstniške pomoči**

Program medvrstniške pomoči je bil razvit za uporabo v osnovnih šolah severnih državah ZDA. Za uvedbo programa so se odločili zaradi pomanjkanja časa strokovnih delavcev za

individualno delo z učenci. Program poteka tako, da starejši učenci, ki so dobri bralci, delajo v paru z učenci, ki imajo težave pri branju. Za delo so izbrali strategijo branje s poslušanjem (listening while reading). Učenci, ki nudijo pomoč, naprej preberejo odstavek, učenci, ki so pri branju manj učinkoviti, to poslušajo in nato isti odstavek glasno preberejo še sami (Wright in Cleary, 2006).

Program so evalvirali po devetnajstih tednih. Rezultati o učinkovitosti programa so pokazali, da se je izboljšala bralna tekočnost tako učencev, ki so pomoč prejeli, kot tudi učencev, ki so pomoč nudili. Pred pričetkom izvajanja programa je bilo povprečno število prebranih besed na minuto učencev, ki so pomoč prejeli, 51, po devetnajstih tednih izvajanja programa pa 70. Učenci, ki so pomoč nudili, so pred pričetkom programa v eni minuti prebrali 73 besed, po devetnajstih tednih izvajanja programa pa se je število prebranih besed v minuti zvišalo na 83 (Wright in Cleary, 2006).

### **7.3 Program bralnega razumevanja**

Program so razvili z namenom spodbujanja bralnega razumevanja. Poteka v osnovnih šolah in sicer tako, da učenci iz petega in šestega razreda pomagajo učencem iz drugega ter tretjega razreda. Program bralnega razumevanja temelji na dveh pristopih: eksplicitnem poučevanju bralnih strategij in medvrstniški pomoči. Učitelji učencem najprej prikažejo strategije, pomembne za bralno razumevanje. V projektu so izbrali naslednje: aktiviranje predznanja in povezava le tega z besedilom, predvidevanje, ločevanje glavnih idej besedila od stranskih, preverjanje razumevanja besed in izrazov, reguliranje razumevanja z iskanjem idej v težje razumljivih stavkih oz. odstavkih, določanje vrste besedila in uporaba ustreznih bralnih strategij glede na vrsto besedila. Nato poteka delo v parih, učenci, ki nudijo pomoč, so pred pričetkom programa poučevani o njihovih nalogah in odgovornosti ter o ustreznih načinih dela. Program torej poteka tako, da najprej učitelji predstavijo učencem določeno bralno strategijo, katero potem učenci vadijo na srečanjih s starejšimi učenci (Van Keer in Vanderlinde, 2013).

Raziskave o programu za razvijanje bralnega razumevanja so prikazale, da program spodbuja branje tako učencev, ki pomoč prejema, kot tistih, ki pomoč nudijo. Odkrili so pomembne učinke izvajanja programa na poznavanje in uporabo različnih bralnih strategij ter na izboljšanje bralnega razumevanja. Izboljšalo se je tudi socialno in emocionalno

funkcioniranje učencev: učenci imajo izboljšano samopercepcijo učinkovitosti in pozitivnejšo samopodobo (Van Keer in Vanderlinde, 2013).

Iz predstavljenih programov je razviden pozitiven vpliv medvrstniške pomoči na branje. Predstavljeni programi so bili uvedeni z različnimi nameni, zato so tudi poudarki v programih različni. Če na kratko povzamem: v programu Skupno branje, se je izboljšala bralna tekočnost vseh učencev, vključenih v projekt, in bralna motivacija učencev, ki so prejeli pomoč. V Programu medvrstniške pomoči so ravno tako zabeležili izboljšano bralno tekočnost vseh učencev, vključenih v projekt. Rezultati raziskav o Programu bralnega razumevanja pa so prikazali, da program spodbuja branje tako učencev, ki pomoč prejema, kot tistih, ki pomoč nudijo. Pomembni učinki izvajanja programa so bili vidni tudi pri uporabi različnih bralnih strategij in izboljšanju bralnega razumevanja učencev.

## **8. SLOVENSKI PROJEKT BEREVA SKUPAJ**

V poglavju je opisan projekt Bereva skupaj, ki ga izvajajo na Osnovi šoli Naklo. Predstavljena so izhodišča projekta, njegov potek in evalvacija.

### **8.1 Predstavitev projekta**

Na Osnovni šoli Naklo so s šolskim letom 2011/2012 pričeli izvajati projekt Bereva skupaj, ki poteka tako, da starejši učenci berejo mlajšim. S projektom želijo spodbujati motivacijo učencev za branje pri učencih razredne stopnje, ki iz različnih vzrokov ne opravijo bralne značke, praviloma zato, ker imajo pri usvajanju branja težave in so posledično za branje slabo motivirani. V okviru branja z medvrstniško pomočjo učenci preberejo vsaj pet knjig, ki se štejejo tudi za opravljeno bralno značko. V šolskem letu 2012/2013 je bilo v projekt vključenih 20 učencev razredne in 20 učencev predmetne stopnje.

Pri načrtovanju in izvajanju medvrstniške pomoči v tujih programih običajno sodelujejo koordinator programa medvrstniške pomoči, ravnatelj šole, učitelji ter učenci (Peer Tutor Program Manual, 2006). V slovenskem projektu Bereva skupaj pa je poleg naštetih članov, v tim vključena še knjižničarka. Vsi sodelujoči imajo svoje dolžnosti, ki se jih morajo zavedati. Pri projektu Bereva skupaj so dolžnosti posameznih članov jasno določene:

- šolska svetovalna služba (specialni pedagoginji in šolska psihologa): je vodja, koordinator projekta;
- šolski ravnatelj: pomaga šolski svetovalni službi pri zagotavljanju prostora in pri motiviranju učiteljev za sodelovanje pri projektu;
- razredne učiteljice: skupaj s specialnima pedagoginjama predlagajo učence, ki bi lahko sodelovali v projektu;
- učiteljice slovenščine: predlagajo učence, ki bi bili primerni za branje mlajšim učencem;
- učiteljice v podaljšanem bivanju: pomagajo pri izvajanju projekta, saj se dejavnosti odvijajo v času podaljšanega bivanja;
- knjižničarka: pomaga pri izbiri primernih knjig za učence.

Učinkovita medvrstniška pomoč mora biti sistematična in dobro načrtovana (Hall in Sigela, 2003). V projektu Bereva skupaj so koordinatorji pomoči poskrbeli za to, da je medvrstniška pomoč dobro vodena. Učencem so vedno na voljo za pomoč, prejeli so tudi njihove telefonske številke in elektronske naslove. Tako jih učenci ob morebitnih težavah in nejasnostih lahko pokličejo ali jim pošljejo elektronsko sporočilo.

Tudi v tem projektu so prepoznane priporočene smernice za uspešno medvrstniško pomoč pri branju. Za učence, ki nudijo pomoč pri branju, je potrebno zagotoviti trening. Zato pri projektu Bereva skupaj učence predmetne stopnje učitelji na prvem srečanju seznanijo z načini in oblikami dela v paru, različnimi bralnimi strategijami in izborom ustrezne literature. Pri iskanju ustrezne literature jim pomagata knjižničarka in razredničarka. Oblikovan je tudi seznam priporočene literature, ki ni obvezen, je pa lahko v veliko pomoč staršem in učencem. V pomoč pri izvajanju srečanj medvrstniške pomoči starejši učenci prejmejo zgibanko, v kateri so zapisani napotki in vprašanja, ki jih postavljajo mlajšim učencem pred, med in po branju. Starejši učenci prejmejo tudi obrazce za dnevnik srečanj, v katere vpisujejo datume srečanja, naslov branega in njihova opažanja o sodelovanju mlajših učencev.

Zaradi pomena povratne informacije o ustreznosti pomoči koordinatorji projekta Bereva skupaj občasno opazujejo srečanja učencev in starejšim učencem podajo informacijo o njihovem branju ter sodelovanju z učenci razredne stopnje.



Za zagotavljanje učinkovitosti medvrstniške pomoči morajo šole poskrbeti za to, da je pomoč evalvirana. V projektu Bereva skupaj to storijo tako, da vsi učenci in učitelji, vključeni v projekt, izpolnijo evalvacijske vprašalnike.

## **8.2 Potek projekta**

Šolska svetovalna služba je v septembru 2012 organizirala prvo skupno srečanje, na katerem so se spoznali vsi učenci, ki so bili vključeni v projekt. Na srečanju so se učenci razporedili v pare. Par sta sestavljala učenec razredne in učenec predmetne stopnje. Vsak par je prejel bralno izkaznico, kjer je zapisano, kdaj in kje se par enkrat tedensko dobiva ter kontakt, kamor se lahko obrneta po pomoč. Izkaznico so učenci razredne stopnje imeli vedno pri sebi, zato da so bili z vsem seznanjeni tudi razredničarka in starši.

Na prvem srečanju so učenci izdelali plakat, ki je bil nato prilepljen v knjižnici, in na katerega so učenci lepili bralne žetončke, s katerimi so označevali število prebranih knjig. Bralne žetončke so učenci prejeli, ko so knjižničarki prinesli bralni kartonček, na katerem je bil zapisan naslov knjige, ki so jo prebrali. Na plakatu so bili tako podatki o prebranih knjigah za vse učence.

Za spodbujanje motivacije so na prvem srečanju potekale različne zabavne aktivnosti na temo branja, knjig in knjižnih junakov (kvizi, interakcijske in socialne igre). Na uvodnem srečanju so se dogovorili tudi za končno skupno nagrado za uspešno branje. Lansko šolsko leto (2012/2013) so se učenci, ki so bili vključeni v projekt, dogovorili, da bodo na zaključnem srečanju pekli torto.

Bralni pari so se dobivali enkrat tedensko po stalnem urniku, ki so ga prejeli že na uvodnem srečanju. Na urniku sta bila zapisana čas in prostor skupnega branja. Prostor, kjer se izvaja medvrstniška pomoč, mora izpolnjevati dva pogoja: da je prisotnih čim manj motečih dražljajev, ki odvrtajo pozornost, ter prisotnost odrasle osebe (Peer Tutor Program Manual, 2006). Zato so učenci največkrat brali v prosti učilnici, knjižnici, učilnici na prostem ali kabinetu.

Poleg uvodnega srečanja so potekala še tri skupna srečanja: dve tematski srečanja (noč v knjižnici, kjer so učenci dejansko lahko prespali v knjižnici) in zaključno srečanje. Na zaključnem srečanju so se učenci zabavali z aktivnostmi na temo knjiga in knjižni junaki.

Učenci so prejeli nagrado, za katero so se dogovorili na uvodnem srečanju, skupaj z delavci šolske svetovalne službe so evalvirali delo, si izmenjali izkušnje, podali predloge za naslednje leto. Posebna pozornost je bila namenjena tudi starejšim učencem. Ti so prejeli posebne pohvale od ravnatelja in mentorjev za spodbujanje veselja do branja malih bralcev.

### **8.3 Evalvacija projekta**

Ob koncu šolskega leta (2012/2013) so vsi učenci in učitelji, vključeni v projekt, prejeli evalvacijski vprašalnik. Učenci razredne stopnje, ki imajo z branjem težave, so odgovorili, da so na branje radi prihajali. Prav vsi bi v projektu Bereva skupaj radi sodelovali tudi v naslednjem šolskem letu. Najbolj všeč so jim bila skupna srečanja, ko so se igrali razne igre in spali v knjižnici med knjigami. Vsi so uspešno opravili bralno značko, razen dveh, ki sta med letom nehala sodelovati v dejavnosti zaradi neustreznosti termina. Vsak učenec je znal navesti knjigo, ki mu je bila od prebranih najljubša.

Učenci predmetne stopnje so odgovorili, da so na dejavnost radi prihajali. Mlajši učenci so z njimi večinoma dobro sodelovali, nekateri so imeli malo težav s pomanjkljivo pozornostjo mlajših učencev. Težavo je predstavljalo usklajevanje bralnih uric s šolskimi dejavnostmi, ki niso v urniku (dodatni pouk, interesne dejavnosti). Pohvalili so priporočila za branje v paru in pripravljeno zgibanko, ki so jo pripravili v svetovalni službi. Za vse je bila to zanimiva izkušnja in bi ravno tako sodelovali v naslednjem šolskem letu. Predlagali so, da bi se sestajali na štirinajst dni in ne vsak teden.

S projektom so bile zadovoljne tudi učiteljice razredne stopnje, ki so pohvalile dejavnosti, saj so bili ti učenci ob koncu leta zelo ponosni, ko so prejeli pohvalo za opravljeno bralno značko. Pohvalile so tudi sodelovanje s svetovalno službo, knjižničarko in učiteljicami na predmetni stopnji. Predlagale so skupno srečanje, kjer bi se dogovorili še o drugih načinih spodbujanja motivacije za branje učencev na razredni in predmetni stopnji.

Zaradi uspešnosti projekta so se v šoli odločili, da ga bodo izvajali tudi v šolskem letu 2013/2014.

## 9. SKLEP

Razvijanju bralnih spretnosti je zaradi pomembnosti branja namenjeno veliko pozornosti. Učenci z bralnimi težavami v branje vlagajo več truda in če kljub temu niso uspešni, njihova bralna motivacija upada. Za razvijanje bralnih spretnosti pa morajo biti učenci motivirani. Eden izmed načinov za spodbujanje bralne motivacije in razvijanje branja predstavlja medvrstniška pomoč. Z medvrstniško pomočjo se poleg bralne motivacije izboljšajo bralne spretnosti in socialne interakcije med učenci. Kot učinkovita oblika pomoči se je izkazala tudi pri delu z učenci z učnimi težavami. Zaradi razvijanja pozitivnih odnosov med učenci in možnosti nudenja pomoči v okolju, kjer so učenci kot prejemniki pomoči najmanj izpostavljeni, predstavlja medvrstniška pomoč tudi pomembno komponento inkluzivnega sistema izobraževanja.

Za zaključek bi uporabila citat profesorice dr. Marije Kavkler (predavanja Vrstniška pomoč, 2012/2013): »Učitelji z vrstniško pomočjo dobijo več rok, ki jim lahko pomagajo.« Pomembno je, da učenci, ki nudijo pomoč, niso prepuščeni sami sebi, temveč jim je nudena stalna pomoč in podpora strokovnih delavcev. Strokovni delavci se morajo zavedati, da morajo učenci, ki bodo nudili pomoč pri branju, pridobiti znanja in spretnosti, ki jim bodo koristila pri delu z mlajšimi učenci. Ob ustreznem načrtovanju, pripravi učencev in vodenju medvrstniške pomoči ta oblika pomoči pri branju nudi pozitivne rezultate.

Pozitivne učinke medvrstniške pomoči potrjujejo rezultati več tujih raziskav. V programih medvrstniške pomoči pri branju, predstavljenih v diplomskem delu, se je učencem izboljšala bralna motivacija, bralna tekočnost in bralno razumevanje. Tudi slovenski projekt Bereva skupaj se je izkazal kot uspešen način za spodbujanje bralne motivacije učencev. Zato menim, da bi bilo koristno, da se medvrstniška pomoč v večjem obsegu uporablja v naših šolah. S tem učenci dobijo priložnost, da si pomagajo med seboj in ob tem vsi nekaj pridobijo.

## 10. VIRI IN LITERATURA

- Ashby, J., Dix, H., Bontrager, M., Dey, R. in Archer, A. (2013). Phonemic Awareness Contributes to Text Reading Fluency Evidence From Eye Movements. *School Psychology Review*, 42(2), 157–170.
- Baker, L. in Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading research quarterly*, 34, 452-477.
- Bond, R. in Castagnera, E. (2006). Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into practice*, 45(3), 224-229.
- Bucik, N. (2009). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V L. Knaflič in N. Bucik (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti* (str. 17-26). Ljubljana: Andragoški center.
- Bucik, N. in Pečjak, S. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13(4), 33-54.
- Chipman, M. in Roy, N. (2006). The Peer Tutoring Literacy Program: Achieving Reading Fluency and Developing Self-esteem in Elementary School Students. *The bridge: from research to practice*, november.
- Davenport, S., Mitylene, A. in Lassmann, M. (2004). The impact of cross-age tutoring on reading attitudes and reading achievement. *Reading Improvement*, 41(1), 3-12.
- Gambrell, L. in Marinak, B. (2009). Reading Motivation: What the research Says. *LD OnLine*. Pridobljeno 19.8.2013, s <http://www.ldonline.org/article/29624/>
- Gould Boardman, A., Roberts, G., Vaughn, S., Wexler, J., Murray, C. in Kosanovich, M. (2008). Effective instruction for adolescent struggling readers: A practice brief. Pridobljeno 10.3.2013, s <http://www.centeroninstruction.org/files/Practice%20Brief-Struggling%20Readers.pdf>

- Grosman, M. (2003). Pomen branja za posameznika in širšo družbo. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 10-12). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gradišar, A., Bucik, N. in Pečjak, S. (2004). Kako povečati bralno motivacijo v osnovni šoli. *Šolska knjižnica*, 14(3), 148-157.
- Hall, T. in Stegila, A. (2003). Peer Mediated Instruction and Intervention. Pridobljeno 28.6.2013, s [http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/peer-mediated instruction#.UjF7xpKnfX0](http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/peer-mediated%20instruction#.UjF7xpKnfX0)
- Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the reading together program. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 100-124.
- Ivšek, M. (2011): Položaj Slovenije v študiji Eurydice. V F. Nolimal (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference* (str. 49-57). Brdo, 25.-26. 10. 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jereb, A. (2011). Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami-izbrane teme* (str. 94-110). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M. (2008). Učinkovite strategije pomoči učencem z učnimi težavami. V A. Nagode (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 78-83). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M., Magajna, L., Košak Babuder, M., Zemljak, B., Janželj, J., Andrejčič, M. idr. (2010). *Disleksija-vodnik za samostojno učenje študentov in dijakov*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Knaflič, L. (2003). Vzgoja bralca v družini. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 34-39). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Koren, E. (2006). Vrstniška pomoč v osnovni šoli. V M. Kavkler, M. Klug, M. Košak Babuder in M. Štrbenk (ur.). *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami-spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč/zbornik prispevkov/Druga mednarodna konferenca o*

*specifičnih učnih težavah v Sloveniji* (str. 226-228). Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

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

Macdonald, P. (2010). *Paired reading: a structured approach to raising attainment in literacy*. Oxford: Blackwell publishing.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bergar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mason, L. (2009). Causes of reading difficulty: implications and insight. *examiner.com*. Pridobljeno 19.8.2013, s <http://www.examiner.com/article/causes-of-reading-difficulty-implications-and-insight>

Melekoglu A., M. (2011). Impact of Motivation to read on Reading Gains for Struggling Readers With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4) , 248-261.

OECD (2009). PISA 2009: Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Pridobljeno 19.8.2013, s <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>

OECD: PISA 2009, Prvi rezultati »Program mednarodne primerjave dosežkov učencev«, (7.12.2010). Ljubljana: Pedagoški inštitut Ljubljana. Pridobljeno 19.8.2013, s [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009\\_prviRezultati.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf)

Peer Tutor Program. (b.d.) Pridobljeno 10.3.2013, s <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/middleyears/students/index.htm>

Peer Tutor Program Manual: Assisting students who need additional help support in literacy. (2006). Pridobljeno 10.3.2013, s [http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/middleyears/assets/pdf/peer\\_manual.pdf](http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/middleyears/assets/pdf/peer_manual.pdf)

Pečjak, S. Bucik, N., Gradišar, A., in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Polše Zupan, S. (2009). Bralna motivacija učencev z disleksijo v prvem triletju osnovne šole. O prvih slovenskih slikanicah, povsem prilagojenih otrokom z disleksijo. *Šolska knjižnica*, 19(1), 71-78.

Puklek Levpušček, M., Podlesek, A. in Šterman Ivančič, K.(2012). *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 19.8.2013, s [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjiznica/Dissertationes\\_21\\_ISBN\\_978-961-270-138-3\\_PDF/DK\\_CC%202.5\\_Dissertationes\\_21\\_ISBN\\_978-961-270-138-3.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3_PDF/DK_CC%202.5_Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3.pdf)

Rasinski (2012). Why reading fluency should be hot! *The reading teacher*, 65(8), 516-522.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. in Wiegfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.

Schiff, R., Schwartz Nashon, S. in Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew speaking adolescents with reading disabilities. *Ann. of dyslexia*, 61, 44-63.

Slovensko poročilo. (b.d.). Pridobljeno 21.8.2013, s [http://www.pei.si/UserFilesUpload/PIRLS01\\_SLO\\_POROCILO.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/PIRLS01_SLO_POROCILO.pdf)

Štraus, M., Doupona Horvat, M., Autor, S., Rožman, M., Žagar Žnidaršič, S. in Kozina, A. (2011). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 10.8.2013, s [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PIRLS/PIRLS%202011/Kratka%20informacija%20o%20rezultatih%20PIRLS%202011.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PIRLS/PIRLS%202011/Kratka%20informacija%20o%20rezultatih%20PIRLS%202011.pdf)

The Access Center. (b.d.) Using Peer Tutoring to Facilitate Access. Pridobljeno 10.3.2013, s <http://www.readingrockets.org/article/22029/>

Thi Mai Pham, D. (2010). Reading While Listening: A Reading Technique to Promote Learners' Motivation as well as Their Oral, Written and Reading Fluency. International Conference »Innovations in Language Teaching and Learning«, 23.-24. september.

Van Keer, H. in Vanderlinde, R. (2013). A book for two. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 54-58.

Warsnak D., A. (2006). *The effects of activating prior knowledge before reading on students with and without learning disabilities*. Bachelors Degree, Pittsburg: Pittsburg State University.

Wooley, G. in Hay, I. (2007). Reading intervention: The benefits of using trained tutors. *Australian journal of language and literacy*, 30(1), 9-20.

Wright, J. in Cleary S., K. (2006). Kids in the tutor seat: building schools capacity to help struggling readers through a cross-age peer- tutoring programe. *Psychology in Schools*, 43(1), 99-107.

Wright, J. (2004). Kids As Reading Helpers: A Peer Tutor Training Manual. Pridobljeno 10.3.2013, s <http://www.jimwrightonline.com/pdfdocs/prtutor/peerTutorManual.pdf>



