

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

REBEKA ŠKAMPERLE

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Študijski program: Razredni pouk

Domače branje v osnovnih šolah na območju Krasa
DIPLOMSKO DELO

Mentor: dr. Igor Saksida

Kandidatka: Rebeka Škamperle

Ljubljana, oktober 2013

ZAHVALA

Zahvaljujem se vsem, ki so kakorkoli pripomogli k izdelavi moje diplomske naloge, še posebej mentorju, dr. Igorju Saksidi, asistentu Tomažu Petku in učiteljem, ki so sodelovali v empiričnem delu naloge.

Za spodbudo in podporo skozi celotno študijsko obdobje gre posebna zahvala še staršem, starim staršem, sestri, prijateljicam in partnerju.

POVZETEK

Domače branje je izrednega pomena za otrokov intelektualni razvoj in širino. Ne samo da otrok z branjem razvija bralne navade, si bogati besedni zaklad in širi splošno razgledanost, pač pa se lahko tudi potopi v svet domišljije in ob branju doživlja občutek lepega.

Učitelj ima poleg staršev poglavitno vlogo, da otroka spodbuja k branju literature. V diplomski nalogi me je zanimalo, kako učitelji izberejo besedila za domače branje. Brez spodbude lahko otrok v času digitalnih medijev še kako hitro zanemari knjigo in jo zamenja z računalnikom in drugimi aparati.

V teoretičnem delu sem opredelila branje, vrste in tipologijo branja. Predstavila sem bralne strategije in otrokov bralni razvoj v osnovni šoli. Opisala sem načela za izbiranje literarnih del in povezala domače branje z učnim načrtom in didaktičnimi pripomočki oziroma zbirko, ki spodbuja branje literature doma.

V empiričnem delu diplomske naloge sem predstavila raziskavo, s katero sem želela ugotoviti, kaj vodi učitelje na območju Krasa pri izbiri besedil za domače branje.

KLJUČNE BESEDE:

branje, domače branje, literarna dela, izbira besedil

ABSTRACT

Required reading is of great importance for children's intellectual development and broad-mindedness. Through reading, not only do children develop their reading habits, expand their vocabulary and improve their general knowledge, for them it is also a means of getting immersed in the world of imagination and experiencing something beautiful.

In addition to children's parents it is teachers who play the key role in encouraging children to read literature. The aim of the thesis was to look into how teachers decide on specific texts to be read as part of required reading. Without other people's encouragement, children may in this era of digital media very well end up neglecting books and choosing computers and other devices instead.

The focus of the theoretical part of the thesis was to define reading, the types and typology of reading. Moreover, reading strategies and children's reading development in the primary school were presented. Principles for selecting literary works were described and required reading was also discussed in association with the curriculum, teaching accessories and the collection of literary texts which encourages reading at home.

The focus of the empirical part of the thesis was to present a study whose aim was to establish what teachers in the Karst area of Slovenia are led by in deciding what texts to include in required reading.

KEY WORDS

reading, required reading, literary works, selection of texts

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
2	BRALNA MOTIVACIJA	2
2.1	O bralni motivaciji	2
2.2	Prvine bralne motivacije	3
2.3	Notranja in zunanja motivacija za branje.....	4
3	BRANJE.....	6
3.1	O branju	6
3.2	Vrste branja.....	7
3.2.1	Pragmatično branje	7
3.2.2	Literarnoestetsko branje	8
3.3	Tipologija branja.....	10
3.3.1	Tipologija Richarda Bambergerja	10
3.3.2	Giehrlova tipologija bralcev	10
3.3.3	Tipologija bralnega razvoja M. Kordigel Aberšek.....	11
4	DIDAKTIKA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI.....	13
4.1	O didaktiki mladinske književnosti	13
4.2	Interdisciplinarnost didaktike mladinske književnosti.....	13
4.2.1	Ali beremo vsa besedila na enak način.....	13
4.2.2	Kako beremo literarna besedila	15
4.2.3	Kako beremo mladinska literarna besedila.....	15
4.2.4	Kako otrok bere mladinska literarna besedila ali kako se razvija otrokova repcijska zmožnost.....	15
5	NAČELA ZA IZBIRANJE LITERARNIH DEL	19
5.1	Repcijsko načelo	19
5.2	Literarnozgodovinsko načelo.....	19
5.3	Literarnoteoretično načelo	19

5.4	Merilo razvrstitve po nacionalni in mednarodni pomembnosti.....	20
5.5	Merilo izbiranja literarnih del glede na okoliščine kurikulumuma	20
6	DOMAČE BRANJE.....	21
6.1	O domačem branju	21
6.2	Domače branje v učnem načrtu.....	22
6.2.1	Domače branje v prvem triletju	24
6.2.2	Domače branje v drugem triletju	25
6.2.3	Domače branje v tretjem triletju	26
6.3	(Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja	27
6.3.1	(Skrivna) dnevnika ustvarjalnega branja 1 in 2	29
6.3.2	(Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja 3	29
6.3.3	(Skrivna) dnevnika ustvarjalnega branja 4 in 5	30
6.3.4	(Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja 6, 7 in 8.....	30
6.3.5	Seznam književnih besedil v (Skrivnih) dnevnikih ustvarjalnega branja.....	31
6.4	Zbirka Domače branje Knjiga pred nosom	33
6.4.1	Kratka obravnava treh literarnih del iz zbirke	34
7	EMPIRIČNI DEL	40
7.1	Opredelitev raziskovalnega problema in potek raziskovanja.....	40
7.1.1	Cilji.....	41
7.1.2	Raziskovalna vprašanja.....	42
7.1.3	Hipoteze	43
7.1.4	Raziskovalna tehnologija	44
7.1.5	Opis vzorca	44
7.2	Interpretacija rezultatov.....	46
7.2.1	Kaj vas vodi pri izbiri besedil za domače branje?	46
7.2.2	Zakaj se vam zdi pomembno domače branje?	47
7.2.3	Katera je po vašem mnenju najbolj pozitivna in katera negativna posledica domačega branja?	49

7.2.4	Koliko besedil morajo učenci prebrati za domače branje?.....	51
7.2.5	Koliko šolskih ur porabite za evalvacijo (obdelavo) domačega branja?.....	52
7.2.6	Preverjanje in ocenjevanje domačega branja.....	53
7.2.7	V kolikšni meri se držite predlaganega seznama za domače branje v tretjem triletju? 55	
7.2.8	Ali bi radi imeli za prvo in drugo triletje predlagana besedila za domače branje, tako kot so predlagana besedila za tretje triletje?.....	56
7.2.9	Ali si pri izboru besedil za domače branje v prvem in drugem triletju pomagata s predlaganimi književnimi besedili iz učnega načrta (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) za obravnavo pri pouku?	56
7.2.10	Ali dolžina besedila vpliva na izbiro besedila za domače branje?	57
7.2.11	Vpliv avtorja na izbiro besedila za domače branje in razmerje med domačimi in tujimi avtorji.....	58
7.2.12	Katero zvrst besedila izbirate za domače branje: poezijo, prozo ali dramatiko?59	
7.2.13	Ali se pri izbiri besedil za domače branje zatečete k pomoči knjižničarja?	60
7.2.14	Ali se na aktivu učiteljev skupno dogovarjate o izbiri besedil za domače branje? 61	
7.2.15	Ali tematika besedila (žanr) vpliva na navdušenost bralcev?.....	61
7.2.16	Ali vsako leto ponudite isto literaturo za domače branje?.....	62
7.2.17	Katera besedila ste letos izbrali za domače branje?	62
7.2.18	Ali dopuščate možnost učencem, da sami izbirajo besedila za domače branje? V kolikšni meri?.....	64
7.2.19	Kakšen je odziv učencev na domače branje?	65
7.2.20	Ali vsi učenci preberejo domače branje?.....	66
8	ZAKLJUČEK.....	67
9	VIRI IN LITERATURA	69
10	PRILOGE	72

1 UVOD

Branje je zagotovo ena pomembnejših dejavnosti v našem vsakodnevnem življenju, saj nas spremlja na vsakem koraku. Branje je tudi eden od temeljev uresničevanja ciljev pouka. Učenci se že ob vstopu v osnovno šolo učijo črk, velika večina jih tudi že zna brati. Učitelj učenca vodi skozi različna besedila ne samo zaradi informacij in spoznanja nekaj novega, ampak tudi zaradi samega branja, branja kot užitka in prijetnega doživetja. Tako se lahko otrok potopi v svoj lasten svet domišljije, ki ga lahko sam nadzoruje in v katerem se počuti varno. Mladinska književnost mu namreč glede na lastne interese in recepcijski razvoj nudi veliko paleto svetov, v katere lahko odpotuje.

Jasno je, da je v današnjem svetu, v katerem smo obkroženi z mnogimi digitalnimi mediji, ključna naloga učitelja ne samo izbrati besedilo, ampak tudi pripraviti oziroma motivirati učence za branje le-tega. Vidnejšo vlogo pri tem ima domače branje, s katerim otroci vstopajo v svet literature. Domače branje je branje književnih del doma, pri čemer najmlajši osnovnošolci potrebujejo pomoč učitelja in aktivno sodelovanje staršev. Učencem so na voljo tudi dnevniki branja in zbirka domačega branja, ki pomagajo spodbujati otrokovo domišljijo, prijetno srečanje z literaturo in razvijajo njegovo bralno zmožnost. Kljub vsemu pa je od učenca samega odvisno, ali bo vzel knjigo v roke, tudi ko "prisile" ne bo več.

V diplomski nalogi sem skušala ugotoviti, kolikšno vlogo dajejo učitelji domačemu branju, kako izbirajo besedila, kako preverjajo prebrano in kakšen je odziv učencev na domače branje. Raziskavo sem izvedla v domačem okolju, na območju Krasa.

2 BRALNA MOTIVACIJA

2.1 O bralni motivaciji

Za vsakim človekovim dejanjem stoji motivacija. Enako je z branjem. Ne glede na gradivo, po katerem posameznik poseže, je za to potrebna bralna motivacija. Bralna motivacija se razlikuje glede na posameznika; nekateri so pravi knjižni molji, medtem ko se drugi knjigam izogibajo že od osnovnošolskih klopi.

Izredno vlogo ima bralna motivacija pri pouku književnosti v osnovni šoli. Naloga učitelja je motivirati otroke, da bodo izbrano literarno delo s čim večjim veseljem vzeli v roke in ga z zanimanjem prebrali. Bralna motivacija v šoli je namreč prepletanje in spreminjanje delovanja kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih dejavnikov, ki vplivajo na bralni razvoj bralca (Pečjak idr. 2006). Vendar učitelj ni čudodelec, bralna motivacija pa se poleg v šoli razvija tudi izven šole, s starši in vrstniki. »V prostem času berejo učenci različne vrste umetnostnih in neumetnostnih besedil. Tako spoznavajo različne bralne zvrsti in vsebinsko raznolika besedila. Gotovo lahko rečemo, da obstaja velika povezanost motivacijskih dejavnikov med branjem v prostem času in branjem v šoli. Učenci, ki so navdušeni za branje leposlovja in tudi drugih bralnih zvrsti v prostem času, so tudi bolj motivirani za branje v šoli, tj. za branje umetnostnih besedil in tudi za branje v funkciji učenja (učenje iz učbenikov in z uporabo bralnih strategij učenja)« (Pečjak in Gradišar 2012: 71).

Bralna motivacija je ključna sestavina pismenosti. Nataša Bucik, ki preučuje psihološke vidike branja otrok in mladine, pojasnjuje: »Številne tuje in domače raziskave pismenosti kažejo, da problem pismenosti nikakor ni le v pomanjkanju sposobnosti, temveč tudi v pomanjkanju motivacije za branje. Motivacijo in interes za branje oziroma pozitiven odnos do branja postavljajo kot ključne za razvoj zgodnje, porajajoče se pismenosti in tudi za kasnejši razvoj pismenosti nasploh. Raziskave, ki so proučevale uspešne bralce, so pokazale, da je za razvoj učinkovitega in zavzetega bralca pomembno razvijati otrokovo motivacijo za branje že v zgodnjem otroštvu, ko se pismenost začne razvijati – v t. i. obdobju poraščajoče se pismenosti« (Bucik 2009: 17).

Bralna motivacija se povezuje z bralno učinkovitostjo in bralno uspešnostjo. Več kot otrok bere, hitreje usvoji tehniko branja. Avtomatizacija branja mu omogoča boljše razumevanje prebranega in večja bralno učinkovitost, kar povečuje bralno motivacijo. Otrok, ki bere hitro, brez napak, bo prej poprijel za knjigo in dokončal svojo nalogo kot otrok, ki v branju ni

izurjen. Tudi rezultati raziskav kažejo, da se bralna motivacija povezuje z učno uspešnostjo. Bolj zavzeti bralci namreč dosegajo višje učne rezultate kot tisti, ki to niso (Pečjak idr. 2006). Bralna motivacija ima tako veliko vlogo pri uspešnosti otroka oziroma posameznika, saj se proces učenja nikoli ne zaključi. Sonja Pečjak in Ana Gradišar jo opredeljujeta kot »nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti (ponovno doživeti)« (Pečjak in Gradišar 2012: 51).

2.2 Prvine bralne motivacije

Prvine bralne motivacije se delijo v tri širše skupine.

Prvo skupino definira prepričanje o sposobnostih in učinkovitosti branja. Sem spadajo:

- prepričanje bralca, da je pri branju lahko uspešen (kompetentnost),
- pripravljenost bralca spopasti se z zahtevnimi besedili (izziv) in
- želja bralca izogniti se bralnim dejavnostim (izogibanje dejavnosti).

Druga skupina vsebuje cilje ter notranje in zunanje razloge za branje.

Bralec, ki ga motivirajo notranji razlogi, je:

- radoveden (ima željo brati o posebni temi, ki ga zanima),
- zatopljen (besedilo mu nudi užitek) in
- prepričan, da je branje pomembno in vredno.

Zunanji razlogi, ki bralca motivirajo, so:

- priznanje,
- branje za ocene in
- tekmovalnost (želi si biti boljši pri branju od vrstnikov).

Tretja skupina vsebuje motivacijski prvini socialnost in ustrežljivost. Posameznik namreč bere zaradi pripadnosti, da lahko sodeluje z drugimi pri dejavnostih, ki vplivajo tudi na druge v okolju, in da z branjem zadovolji pričakovanja drugih (Pečjak idr. 2006).

2.3 Notranja in zunanja motivacija za branje

Motivacija za branje je večplastna in raznolika, zato so različni posamezniki motivirani drugače, na različne načine in za različne bralne vsebine. Motivacija za branje se deli na notranjo in zunanjo bralno motivacijo.

Notranja bralna motivacija izhaja iz posameznika samega, poledica le-te je prostovoljno branje. Vpliv omenjene motivacije je dolgoročen in vzbuja trajajočo bralno dejavnost. Vzklije iz posameznikovih osebnih interesov, potreb ter lastnih izkušenj, ki se pretopijo v razloge za branje. Notranje motivirani učenci so radovedni in pripravljeni na izzive, knjigo doživljajo kot vir zadovoljstva. Notranja bralna motivacija vodi učenca do trajnih bralnih interesov, ki se nadaljujejo tudi po zaključku šolanja.

Prvine notranje motivacije so:

- občutek lastne učinkovitosti ali kompetentnost,
- interes,
- zatopljenost v branje in
- prepričanje o pomembnosti branja (Pečjak in Gradišar 2012).

Zunanja bralna motivacija pa za razliko od notranje izhaja iz zunanjih dejavnikov, kot so pohvala, priznanje, želja po odlični oceni, dokazovanje staršem ali učiteljem in podobno. Učenec, ki bere zaradi pohvale učitelja, je zunanje motiviran. Cilji zunanje bralne motivacije so kratkotrajni, knjigo učenci doživljajo zgolj kot sredstvo na poti k uspehu. Ko preberejo zastavljeno besedilo, z branjem prenehajo. Naloga učitelja je tako zastavljanje novih izzivov (Pečjak idr. 2006).

Prvine zunanje motivacije so:

- priznanje,
- dosežek,
- tekmovalnost,
- socialna motivacija (pogovori z vrstniki) (Pečjak in Gradišar 2012).

Notranji in zunanji motivacijski dejavniki se med seboj povezujejo in prepletajo, vendar pogosteje berejo tisti učenci, ki so notranje bralno motivirani. Splošno je namreč znano, da je notranja motivacija tista "prava", ki za razliko od zunanje vodi k trajnemu bralnemu odnosu, saj »bralec, katerega izvor motivacije lahko iščemo prvenstveno v njem, bere pogosteje, vztraja pri branju dalj časa, da doseže tudi bolj oddaljene (dolgoročne) cilje, in je nasploh bolj

bralno in učno uspešen. Bralec, ki potrebuje več zunanjih motivacijskih vzvodov za branje (pohval, spodbud v obliki ocen, priznanj), pa bere redkeje ter je nasploh manj bralno in učno učinkovit. Takemu učencu je smiselno dolgoročnejši cilj razdeliti v več kratkoročnih (delnih) ciljev, da jih doseže hitreje. Vsak doseženi cilj pa potem tudi vsaj začasno okrepi učenčevo sicer šibko notranjo motivacijo« (Pečjak in Gradišar 2012: 81).

Kot sem že navedla, se notranja in zunanja bralna motivacija med seboj prepletata in povezujeta. Vendar pa je potrebno posebej izpostaviti, da je za branje pomembna in neobhodna zunanja motivacija. Sodobni pouk književnosti mogoče preveč postavlja v ospredje bralne interese učenca, ki mladostnike vodijo zgolj k ugodju. Naloga šole oziroma učitelja je – poleg upoštevanja bralnih interesov učencev – tudi razvijanje bralnih zmožnosti in širjenje literarne razgledanosti otrok, ki je mogoča le s seznanjanjem raznolikih besedil, tudi kanonskih, in ne samo všečnih romanov. Tako je povezava med zunanjo in notranjo motivacijo v tem primeru nebitvena, saj učitelj ne more ocenjevati notranje bralne motivacije učenca (bralne interese učencev), ampak zunanjo (bralne zmožnosti in znanje učencev), na osnovi katere učenec pokaže odnos do literarnega dela in pridobljeno literarno znanje (Saksida 2010).

3 BRANJE

3.1 O branju

Branje ni le vir kakovostnega učenja pri pouku književnosti ali dejavnost za učenje kakovostnega literarnega branja (Krakar Vogel 2004). Prenovljeni učni načrt slovenščine (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) namreč opredeljuje, da je branje ena izmed štirih sporazumevalnih dejavnosti (poleg poslušanja, govorjenja in pisanja) ter da se v sklopu teh dejavnosti uresničujejo cilji samega predmeta. »Cilji predmeta se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v sklopu štirih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, to je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih temeljev. Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljiskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebno pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost« (prav tam: 4).

Eden izmed splošnih ciljev učnega načrta slovenščine (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) je, da učenci »branje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopajo v dialog s književnim besedilom in v dialog o književnem besedilu. Branje jim daje priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, širjenje obzorja ter spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše. S spoznavanjem druge kulture in skupnih kulturnih vrednot gradijo strpen odnos do drugih in drugačnih. Tako razvijajo svojo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost« (prav tam: 6).

Učitelj Milan Koželj z Osnovne šole Cerkno pojasni, zakaj ima knjiga kljub velikemu številu digitalnih medijev še vedno pomembno vlogo. »Noben drugi medij razen knjige uporabniku ne omogoča tolikšne svobode pri usmerjanju pozornosti in čustvenem opredeljevanju. Noben drug medij mu ne nudi tako različnih možnosti interpretacije posameznih segmentov po literarnih ravninah in le malokateri medij uspeva pri pozornem bralcu ustvariti tako globoke

in korenite spremembe v pogledu na svet, kot to uspeva prav knjigi. Zato je knjiga kljub zasičenosti sodobnega (predvsem mladega) človeka z različnimi informacijskimi vplivi še vedno priljubljena oblika zadovoljevanja tako kulturnih kot drugih sprostitev potreb, o čemer pričajo nekateri kazalci še vedno solidno obiskanih knjižnic, na šolah pa število osvojenih bralnih značk« (Koželj 1998: 14).

Branje je torej ena izmed temeljnih potreb, saj vpliva na osebnost, socialno dozorevanje in vsakodnevno delovanje posameznika v družbi. Poglavitni cilj didaktike mladinske književnosti je namreč ta, da bo branje postala posameznikova temeljna potreba, tudi ko ne bo več izpostavljen prisili šolskega sistema (Kordigel Aberšek 2008). Omenjeni cilj se ne dosega le v šoli, ampak tudi doma. Za posameznikov razvoj in napredovanje ni le dovolj delo v šoli, ampak tudi izven nje, zato je pomembno, da otrok vzpostavi stik s knjigo tako v šoli, kot tudi doma.

3.2 Vrste branja

Vrste branje je podrobno predstavila M. Kordigel v članku Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev (1990), v katerem »avtorica predstavlja in kritično vrednoti razvrstitve tipov bralcev in branja. Pri tem ugotavlja, da je smiselno razločevati predvsem tipe branja, ne pa bralcev – v tem smislu torej predvsem odgovoriti na vprašanje, s kakšnim namenom beremo in kateri tip branja temu namenu ustreza« (Saksida 2008: 44).

Branje glede na motivacijo najprej razdelimo na dve osnovni vrsti branja: **literarnoestetsko branje** in **pragmatično branje** (Kordigel 1990).

3.2.1 Pragmatično branje

M. Kordigel (1990) pragmatično branje opredeli takole: »Kadar beremo zato, da bi dosegli konkretne cilje, da bi nekaj spoznali, vedeli, izvedeli, z namenom zadovoljiti svoje interese ali zato, da bi to vedenje ali znanje izkoristili v čisto "pragmatične namene", govorimo o pragmatičnemu branju« (prav tam: 32).

Podvrsti pragmatičnega branja so (Saksida 2008):

- **informacijsko branje** → branje vsakodnevnih, nezahtevnih informacij (časopisi, vabila, plakati, obvestila ...),
- **poljudnoznanstveno branje** → branje strokovne literature, ki ni namenjena strokovnjakom, ampak predvsem bralcem, ki ne potrebujejo veliko predznanja za razumevanje vsebine,
- **strokovno branje** → branje strokovne literature, ponavadi s področja, ki ga bralec pozna,
- **znanstveno branje** → branje, pri katerem se bralec skozi primerjavo svojih ugotovitev s trditvami pisca, kritično distancira do prebranega.

3.2.2 Literarnoestetsko branje

Literarnoestetsko branje je branje domišljjskih besedil, ki jih poleg avtorja soustvarja s svojo domišljijo, interesi ter pričakovanji sam bralec (Saksida 2008).

Literarnoestetsko branje se deli na **evazorično** in **literarno** branje (Kordigel 1990).

3.2.2.1 Evazorično branje

Evazorično branje je branje, pri katerem se »bralec zaziblje v prijetni svet domišljije, vendar ni pripravljen slediti avtorjevi domišljiji, ne akceptira avtorjeve pravice videnja, doživljanja in predstavljanja sveta, ampak uporablja literaturo zato, da vanjo projicira svoja lastna čustva, svoje lastne čustvene primanjkljaje, svoje lastne želje po doživetjih in zanimivih vznemirljivih in čustveno nabitih situacijah« (Kordigel 1990: 36).

Evazorično branje se deli na tri podzvrsti (Kordigel 1990):

- **Branje trivialnega stripa:** govorimo o stripu v obliki drobnih knjižic. Je najmanj zahtevna bralna spretnost, pri kateri potrebuje verbalna informacija vizualno podporo.
- **Branje trivialne literature:** bralec se zadovolji le z verbalno informacijo, brez vizualne. Večina trivialne literature je napisana na evazorični način. Književne osebe imajo samo eno določeno lastnost, vendar pa je njihova zunanost barvito opisana. Njihova karakterizacija je črno-bela. Nasprotno pa je dogajalni prostor opisan na kratek in siromašen način. Evazorični način branja namreč ne potrebuje dolgih opisov pokrajin ipd.

- **Branje do neke mere estetsko oblikovane trivialne literature:** to je najzahtevnejša stopnja evazoričnega branja. Pri branju do neke mere estetsko oblikovane trivialne literature veljajo osnovna pravila evazoričnega branja, vendar so besedila daljša, z razvejanimi zgodbami in osebami, z več osebnostnimi lastnosti.

3.2.2.2 Literarno branje

Lastnosti literarnega branja so (Kordigel 1990):

- Literarno branje je branje, kjer bralec le sledi avtorjevi samostojnosti, ne glede na njegova spoznanja in interese.
- Ob branju literarnega branja se bralec notranje bogati. Odprto sprejema sporočilnost in pripovedni slog napisanega.
- Pri literarnem branju se bralec lahko vrne k že prebrani knjigi, vendar jo doživlja na drugačen način kot pri prejšnjem branju.
- Bralec dojema literaturo v večji ali manjši meri. Odvisno je od njega samega, od njegovega posluha za lepoto umetniškega besedila, vsebino in obliko.
- Povečana sposobnost literarnega branja in dojetja besedne umetnine je odvisna od bralčevega poznavanja literarne teorije in zgodovine, bogat besedni zaklad pa za dojetje avtorjevega jezika in sloga.

Večina ljudi bere literaturo v okviru svojih zmožnosti, zato je spretnosti literarnega branja M. Kordigel (1990) razdelila v tri stopnje:

- sposobnost branja veristične literature: pretežno prikaz realnega življenja in vrednot, ki so stvarno mogoče, zato bralčev občutek za besedno umetnost ni tako nujno potreben,
- sposobnost branja hermetične literature: potreben je tako občutek za besedno umetnost kot tudi posedovanje teoretičnega znanja in drugih informacij, ki tako literaturo označujejo,
- sposobnost branja klasične literature: literatura, ki uravnoteženo združuje značilnosti ostalih dveh (skrajnejših) spretnosti literarnega branja.

3.3 Tipologija branja

Določen tip bralcev tvori tipološka skupina ljudi, ki podobno reagira na določeno besedilo (Kordigel 1990).

3.3.1 Tipologija Richarda Bambergerja

Richard Bamberger je sedem različnih tipov mladega bralca navedel na osnovi dveh vprašanj: Katere knjige otroci neke starosti radi berejo in katere odklanjajo? Kakšen je bralčev značaj? V kateri tip bralca pa se bo otrok razvil, je odvisno od njega samega oziroma od njegovih interesov, ki ga bodo vodili k določeni knjigi (Kordigel 1990).

»Mladi bralec je lahko:

- romantični tip (rad bere pravljice in vznemirljive pustolovske zgodbe, ne mara pa realističnih in intelektualno-moralnih knjig),
- realistični tip (odklanja vse pravljico, pustolovsko in fantastično, rad pa bere potopise in realistične zgodbe),
- intelektualni tip (hoče priti vsemu do dna),
- etično-pedagoški tip (se rad uči, vedno poišče nauk zgodbe),
- bralec s tematsko natančno usmerjenim bralnim interesom (bere strokovno literaturo z namenom, da poglobi znanje na natančno določenem, svojem, interesnem področju),
- estetski tip (rad bere pesmi, uživa tudi v lepi obliki, lepo zvenečem stavku, ritmu; tekste, ki so mu všeč, prebere večkrat),
- mešani tip« (prav tam: 27).

3.3.2 Giehrlova tipologija bralcev

Giehr je opozarjal, da tip bralca ni točno določen, gre le za podobne reakcije bralca do besedila.

Giehrl navaja štiri vrste bralca (Kordigel 1990):

- Funkcionalno-pragmatični bralec → v ta tip spada večina ljudi, saj v besedilu ne išče življenjskega smisla in globljih spoznanj. V tip spadajo bralci, ki sicer znajo brati, vendar se knjige ne polastijo skoraj nikoli. Berejo le zaradi zadostitve poklicnih in družbenih ciljev.

- Emocionalno-fantastični bralec → bere literaturo na evazorični način, se z branjem potaplja v svet domišljije. Prednost daje fantastični literaturi, saj v svetu fantazije lahko razvija čustvena doživetja. Rad bere trivialno literaturo, kriminalke in ljubezenske zgodbe.
- Racionalno-intelektualni bralec → zelo malo ljudi spada v to kategorijo tipa bralca. Ob branju išče spoznanja in aktivno razmišlja. Najraje bere filozofske in znanstvene eseje, socialno- in kulturnokritične romane, problemske drame in refleksivno liriko.
- Literarni bralec → je osredotočen na literarno branje. Branje je za literarnega bralca užitek, smisel, doživetje z veliko vrednostjo. K literarnim delom, ki so ga navdušila, se bo vračal celo življenje.

3.3.3 Tipologija bralnega razvoja M. Kordigel Aberšek

M. Kordigel Aberšek (2008) je otrokov bralni razvoj razdelila na:

1. senzomotorno obdobje (trajanje: do konca prvega leta),
2. obdobje otrokove praktične inteligence (trajanje: od drugega do tretjega leta),
3. obdobje intuitivne inteligence (trajanje: 2.–3. leta do 7.–8. leta),
4. obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij (trajanje: 7.–8. leta do 12. leta),
5. obdobje abstraktne inteligence (trajanje: po otrokovem 12. letu).

Senzomotorno obdobje in obdobje praktične inteligence

V senzomotornem obdobju in obdobju praktične inteligence je otrokovo znanje jezika zelo omejeno. Receptijske zmožnosti se otrok začne učiti s pomočjo gibalne poezije (na primer: Križ-kraž, kralj Matjaž), odziva pa se na ritmično oblikovana besedila (poezijo). **Ritmična gibalna poezija** in uspavanka (**pesem**) vzbujata v otroku občutek ugodja in varnosti (Kordigel Aberšek 2008).

Obdobje intuitivne inteligence

Otrok v intuitivnem obdobju dojema poleg zvočnega in čustvenega tudi vsebinski segment književnosti.

Obdobje se deli na dve fazi:

- **Obdobje egocentrične recepcije**

V tem obdobju se otrok sreča z "realnimi" literarnimi svetovi (objektivna miselna shema – bralca so posredovane stvarne zgodbe in podobe ljudi, živali, dogodkov iz realnega okolja) in

"nerealnimi" oziroma domišljjskimi svetovi (subjektivna miselna shema – svet je urejen tako, kot ga želi bralec), ki se razvijajo vzporedno.

V obdobju egocentrične recepcije bralec rad poseže po besedilih:

- **v katerih srečuje samega sebe,**
 - **ki mu ponujajo široka vrata za identifikacijo,**
 - **ki lahko nadomestijo simbolično igro v njeni funkciji,**
 - **ki jih lahko uporablja v procesu prilagajanja sveta lastnim potrebam in**
 - **ki ponujajo možnost posrednega razmišljanja o svetu in njegovih pravilih.**
- **Naivno pravljичno obdobje**

Otrok bere **klasične pravljice**, saj verjame v pravljичni svet in čudeže, ki naj bi ga obvarovali pred vsem hudim. Omenjeno obdobje se začne z zrelostjo za recepcijo pravljice, traja pa vse do stopnje, v kateri otrok začne ločevati pravljичni svet od realnega (zavedanje, kje je meja) (prav tam).

Obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij

V omenjenem obdobju otrok preseže klasično pravljico. Čeprav loči med domišljjskim in realnim svetom, rad poseže po **pustolovski prozi**, kjer junaki doživljajo razburljive dogodivščine in se čudež izraža kot navidezna resničnost. Izrazite so **zgodbe, v katerih je izražen občutek pravičnosti** (prav tam).

Obdobje abstraktnih inteligenc

V tem obdobju se bralec poslužuje **stripov za odrasle, pustolovskih romanov in mladinske literature**, na koncu obdobja pa se začne prebujati zanimanje za **literaturo za odrasle** (prav tam).

4 DIDAKTIKA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

4.1 O didaktiki mladinske književnosti

Didaktika mladinske književnosti je podtip didaktike književnosti. Temelji na literarni teoriji in na teoriji mladinske književnosti. Sloni na bralcu, ki še ni zaključil osebnostnega razvoja in ki potrebuje za branje literature še vedno tako imenovano bralno energijo (Kordigel Aberšek 2008).

4.2 Interdisciplinarnost didaktike mladinske književnosti

4.2.1 Ali beremo vsa besedila na enak način

Razvita zmožnost branja neumetnostnih besedil se zelo razlikuje od razvite zmožnosti branja umetnostnih besedil, zato je odgovor na zastavljeno vprašanje seveda nikalen.

Pri razviti zmožnosti branja neumetnostnih besedil bralec zaznava besedilne informacije, za iskanje teh porabi malo časa in bralne energije ter jih zna povezovati v smiselno celoto glede na sporočilnost besedila. Razvita zmožnost literarnoestetskega branja pa je zmožnost bralca vstopiti v dialog z literarnim besedilom in tako pričarati literarnoestetsko doživetje (Kordigel Aberšek 2008).

Za različne tipe besedil uporabimo različne pristope – bralne strategije. Bralne strategije se delijo na (Saksida 2008):

- **časovne** bralne strategije (glede na to, kdaj jih uporabljamo), ki se delijo še na strategije pred branjem, strategije med branjem in strategije po branju, in na
- **vsebinske** bralne strategije (glede na to, na kaj se navezujejo), ki se povezujejo s strategijami med branjem in strategijami po njem.

Strategije pred branjem spadajo med časovne strategije, ki »izhajajo iz predhodnih stvari in literarnoestetskih doživetij oziroma znanj, povezanih z izbranim književnim besedilom, zvrstjo, vrsto ali avtorjem. V povezavi z zunajliterarno stvarnostjo se strategije pred branjem izražajo kot napovedovanje in aktualizacija vsebine besedila, v povezavi s svetom književnosti in vizualno podprtih pripovedi (npr. filmov) pa kot medbesedilne navezave« (Saksida 2008: 70).

Strategije pred branjem spodbujajo bralca pri pričakovanju zgodbe, ki je še ni prebral, z naslednjimi nalogami:

- motivacijske naloge,
- napovedovanje zgodbe (ob ilustraciji, naslovnici),
- razlaganje naslova (prav tam).

Strategije med branjem spadajo med časovne strategije, vendar so povezane z vsebinskimi bralnimi strategijami, saj »bralec ob branju "ustvarja" oziroma na podlagi svojih bralnih zmožnosti (tj. domišljije, asociacij, medbesedilnih povezav ipd.) sooblikuje književno besedilo z uporabo naslednjih strategij: **predstavljanje, literarna oseba, zgodba, tema, struktura in perspektiva**; te strategije so tesno povezane z bralnimi zmožnostmi oziroma razvijanjem zaznavanja, razumevanja in deloma že vrednotenja umetnostnega besedila« (prav tam: 72).

- Predstavljanje oziroma konkretizacija: zmožnost bralčeve domišljjsko-čutne predstave oziroma zmožnost zaznavanja sestavin besedila, ki jih sicer v vsakodnevnem življenju zaznavamo s čutili (vid, sluh, tip, okus in vonj).
- Književna oseba: zmožnost vživljanja oziroma identifikacije in kritične presoje. Književne osebe so lahko različne; v besedilih, namenjenih prvemu triletju, prevladujejo enostavne osebe, ki jih določa samo ena lastnost – enodimenzionalne osebe. V besedilih za drugo in tretje triletje pa se pojavljajo kompleksne književne osebe, ki jih določa več lastnosti.
- Razumevanje zgodbe: omogoča bralcu urejanje oziroma povezavo dogodkov v literarnem besedilu.
- Razumevanje teme: je strategija razumevanja in vrednotenja literarnega besedila.
- Zaznavanje in razumevanje strukture (forme) besedila: je zmožnost prepoznavanja oziroma razumevanja književnih zvrsti ter jezikovnih in slogovnih posebnosti besedila.
- Perspektiva in fokalizacija: je zmožnost dojetja zornega kota pripovedovanja (perspektiva) in opazovanja dogajanja (fokalizacija) (Saksida 2008).

Strategije po branju omogočajo stik med bralcem in besedilom. Te strategije »so usmerjene v soočanje bralčevih pričakovanj in besedilnega sveta, ki je v njegovi zavesti nastajal med branjem« (Saksida 2008: 76).

4.2.2 Kako beremo literarna besedila

Z dekodiranjem grafičnih znakov se bralec dokoplje do pomena zapisanega. Bralec seveda želi in pričakuje, da bo razumel prebrano – razumevanje literarnih del je neposredno odvisno od bralca, njegovega položaja, razpoloženja in obdobja, v katerem se nahaja (Kordigel Aberšek 2008).

Kaj je avtor želel sporočiti, odkriva učitelj z otroki na tak način, da skupaj z njimi prisluhne literarnemu delu in temu, kaj avtor pripoveduje. Pri didaktiki mladinske književnosti je zelo pomembno, da zna učitelj iz bralca izvleči, kako se je ob branju počutil in kakšne sledi je besedilo v njem zapustilo. Kot navaja M. Kordigel Aberšek (2008), sloni didaktika mladinske književnosti na dojemanju procesa branja in razumevanja literarne umetnine kot vzajemno prizadevanje bralca in ustvarjalca besedila.

4.2.3 Kako beremo mladinska literarna besedila

Ob sprejemanju mladinskih literarnih besedil nastajata otroški in odrasli besedilni pomen mladinskega literarnega besedila.

Otroški besedilni pomen mladinskega literarnega besedila je konkretno razumevanje prebranega. Otroci zaradi pomanjkanja izkušenj, omejene sposobnosti abstraktnega mišljenja in generalizacije besedilo razumejo tako, kot ga preberejo. Nasprotno od otroškega pa odrasli besedilni pomen mladinskega literarnega besedila sloni na generalizaciji in abstrakciji življenja, ki ga odrasel posameznik premore.

Bralec, ki si ga avtor zamisli kot svojega bralca, je v mladinski književnosti brez dvoma otrok. Tako je od obeh recepcij, ki nastajata pri pouku književnosti, zagotovo ustrežnejša otroška (Kordigel Aberšek 2008).

4.2.4 Kako otrok bere mladinska literarna besedila ali kako se razvija otrokova recepcijska zmožnost

Kot je podrobneje opisano v poglavju 3.3.3, je M. Kordigel Aberšek (2008) otrokov bralni (recepcijski) razvoj razdelila v pet obdobj. Na tem mestu se bom dotaknila le otrokovega bralnega razvoja v osnovni šoli, torej obdobja konkretnih, logičnih intelektualnih operacij in obdobja abstraktne inteligence.

4.2.4.1 Obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij

Obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij se začne po otrokovem sedmem oziroma osmem letu starosti in traja tja do dvanajstega leta. Otrok v tem obdobju postane del družbe, s katero je sposoben sobivati, komunicirati in sooblikovati družbene vzorce. Literarni interesi otroka se začenjajo šele privajati na nov način mišljenja. Literarne osebe v tem obdobju s pomočjo čudežev doživljajo razburljive dogodivščine. Otrok v obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij preseže klasično pravljico. Najljubša besedila tega obdobja so: Peter Pan, Pika Nogavička, Ostržek. Kasneje otrok razvije zanimanje za pripoved oziroma pustolovsko prozo, kjer literarne osebe (skupina otrok, brez nadzora staršev) doživljajo dogodivščine in tako razrešijo težavo, ki je odrasli niso uspeli. V omenjenem obdobju je še vedno jasen občutek za pravičnost, dobro je namreč poplačano, slabo pa kaznovano (Kordigel Aberšek 2008).

Otrokove recepcijske zmožnosti v dobi konkretnih, logičnih intelektualnih operacij so:

1. Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnih oseb

V obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij otrok pri posamezni književni osebi lahko zazna več značajske lastnosti ter zazna lastnost, ki je v nasprotju s splošnim značajem književne osebe (negativna lastnost pri pozitivni osebi ali obratno) (prav tam).

2. Zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo

V tem obdobju se otrok z lahkoto identificira s književno osebo, če ima z njo skupno vsaj eno lastnost ali živi v podobnih okoliščinah, v katerih živi tudi književna oseba.

»Proti koncu obdobja se zdijo kot "vrata za identifikacijo" bralcu vse bolj zanimiva polja enakosti, ki zadevajo želje, ki jih goji književna oseba, problemi, ki jo težijo, načini, kako književne osebe rešujejo svoje težave, in čisto na koncu, na meji z obdobjem abstraktne inteligence, se zdijo bralcu vse mikavnejša vrata za identifikacijo, kadar ugotovi, da so polje enakosti med njim in književno osebo čustva, ki pretresajo enega in drugega« (prav tam: 63).

3. Zmožnost zaznavanja in razumevanja motivov za ravnanje književne osebe

Zmožnost zaznavanja in razumevanja motivov za ravnanje književne osebe raste, se razvija in dopušča tudi tako ravnanje književne osebe, ki ga bralec ne odobrava (prav tam).

4. Zmožnost privzemanja književnih perspektiv

V obdobju konkretnih, intelektualnih operacij so bralci zmožni privzeti zorni kot zgolj ene književne osebe, skozi katero vrednotijo literarni svet, književno dogajanje in vloge drugih literarnih oseb (prav tam).

5. Zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora

V tem obdobju je bralec sposoben slediti dogajanju, ki se vzporedno dogaja v različnih prostorih hkrati. Bralec je »zmožen v mislih oblikovati domišljjskočutno predstavo dogajalnega prostora, tako da poveže besedilo s prostori, ki jih pozna iz svojega življenja in iz drugih umetnostnih del« (prav tam: 66).

6. Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega časa

Bralec v obdobju konkretnih, intelektualnih operacij še ne zna razlikovati med različno preteklostjo. Kasneje z učenjem zgodovine, gledanjem filmov in risank, branjem slikanic ... začne razlikovati med preteklimi obdobji.

Da se bralec lahko potopi v književni svet, si pri zaznavanju književnega časa, prostora, dogajanja in književnih oseb otrok pomaga s pomočjo naslednjih besedilnih signalov:

- imena književnih oseb, ki so zastarela,
- predmeti, ki jih danes ne uporabljamo več,
- okoliščine, ki jih danes ni več,
- dogajanje (ki spada v preteklost),
- poimenovanje predmetov (ki so zastarela),
- pripovedni slog, z uporabo nenavadnega vrstnega reda in oblike besed,
- način govora književnih oseb, te govorijo kot nekoč (prav tam).

7. Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja

V obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij bralec preseže zaporedno nizanje dogodkov in razume tudi preplet sintetičnih in analitičnih dogajanj, »saj ima večina pustolovske proze, mladinskih kriminalk in mladinskih detektivk, h katerim otroke vleče njihov aktualni bralni interes, prav tako zgradbo: dogajanje teče sintetično, kronološko razvrščeno pred bralčevimi očmi, književne osebe pa pogosto razrešujejo uganko, ki jo je mogoče rešiti le tako, da poiščejo vzroke, zakaj se kaj dogaja v sedanjosti, v preteklosti. Rezultat iskanja je zgodba iz preteklosti, ki so jo književne osebe (in bralec!) sestavile iz fragmentov, ki so jih uspele izbrskati iz preteklosti« (prav tam: 69).

8. Zmožnost zaznavanja in razumevanja meje med resničnostjo in domišljijo

Zmožnost ločevanja pravljичnega od resničnega – mejnik, po katerem določamo, kdaj otrok prestopi iz obdobja naivno pravljичne recepcije v obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij. Vendar razlikovanje med realnim in domišljjskim svetom povzroča veliko težav. Gre namreč za proces, ki je pri različnih posameznikih različno dolg, ima različne razvojne stopnje, okolje lahko ta proces pospešuje ali ga zavira in ljudje lahko končne stopnje procesa nikoli ne dosežejo. Proces razlikovanja med resničnim in domišljjskim naj bi začeli

razlikovati otroci, stari enajst let, kar potrjujejo tudi študije otroške recepcije medijev (prav tam).

4.2.4.2 Obdobje abstraktnih inteligenc

Obdobje abstraktnih inteligenc sovpada z obdobjem adolescence in se prične po otrokovem dvanajstem letu. Sposobnost literarnega branja se stopnjuje, saj na začetku obdobja bralca pritegnejo pustolovski romani, stripi in mladinska literatura, počasi pa se začne zanimanje za literaturo za odrasle.

V obdobju abstraktnih inteligenc je bralec razmišljujoči bralec, ki ga proti koncu obdobja zamenja bralec interpret.

Razmišljujoči bralec je bralec, ki razmišlja o socialnih, moralnih in psiholoških vprašanjih, najljubše so mu knjige, ki vabijo k razmišljanju. Bralca interpreta pa zanima globlji prodor v literarnost literarnega besedila (Krakar Vogel 2004).

5 NAČELA ZA IZBIRANJE LITERARNIH DEL

Pri izbiri literarnih del sledimo naslednjim načelom (Krakar Vogel 2004):

- recepcijsko načelo; osrednje merilo pri recepcijskem načelu je učenec,
- literarnozgodovinsko načelo; osrednje merilo je obdobje,
- literarnoteoretično načelo; osrednje merilo so pojmi literarne teorije (tema, zvrst ...),
- merilo razvrstitve po nacionalni in mednarodni pomembnosti; osrednje merilo je nacionalna pripadnost avtorja,
- merilo izbiranja literarnih del glede na okoliščine kurikuluma.

5.1 Recepcijsko načelo

To načelo pri izbiri literarnih del upošteva »razvojno stopnjo učenca oz. stopnjo bralnega razvoja, kognitivne in čustvenomotivacijske dejavnike na tej stopnji (predznanje, različne sposobnosti in interese), bralno sposobnost znotraj posamezne stopnje (globina prodora v besedilo, poznavanje interpretativnih konvencij, zmožnost vrednotenja, jezikovne zmožnosti, socialne okoliščine), vse to pa s skupnim izrazom po Jaussu lahko imenujemo obzorje pričakovanj« (Krakar Vogel 2004: 61–62).

5.2 Literarnozgodovinsko načelo

Literarnozgodovinsko načelo razvršča književna dela po obdobjih, smereh, avtorjih v okviru literarnozgodovinskega razvoja. Pri razvrščanju so najpogostejša kanonizirana literarna dela. Pri literarnozgodovinskem načelu je potrebno upoštevati učenčev interes in pričakovanja, zato je potrebno izbrati besedila, ki ga bolj motivirajo (Krakar Vogel 2004).

5.3 Literarnoteoretično načelo

Literarnoteoretično načelo je načelo, ki razvršča literarna dela po tematiki, motiviki, zvrstno-vrstni ali žanrski pripadnosti ali npr. medbesedilnem navezovanju. Namen načela je obravnava nekaterih tem ali zvrsti ter obravnava idejno-tematskih in oblikovanih podrobnosti in razlik med besedili. Manj zahtevna različica literarnoteoretičnega načela se prilagaja recepcijskemu načelu (osnovna šola, poklicne šole), zahtevnejša različica pa zahteva že zrelega bralca in razvija sposobnost literarnega branja (prav tam).

5.4 Merilo razvrstitve po nacionalni in mednarodni pomembnosti

Merilo, ki v ospredju obravnava nacionalno književnost. V učni načrt se uvrščajo dela slovenske in svetovne književnosti. Poudarek je na domači, slovenski književnosti, »iz svetovne književnosti pa so (tudi zaradi časovne danosti) izbrana po še bolj poudarjenih merilih reprezentativnosti oziroma pripadnosti "trdemu jedru univerzalnega književnega kanona". Ta merila so pogosto odvisna tudi od političnih, ideoloških idr. dejavnikov« (Krakar Vogel 2008: 65).

5.5 Merilo izbiranja literarnih del glede na okoliščine kurikuluma

Glavni vprašanji glede na okoliščine učnega načrta (splošni cilji predmeta, število ur predmeta ipd.) sta obseg (koliko literarnih del naj učenci spoznajo) in normativnost (kako natančno naj bodo literarna dela predpisana). Omenjeni vprašanji soustvarjalci učnih načrtov rešujejo tako, da puščajo učiteljem več svobode pri odločitvi, izvedbi in uresničevanju ciljev (prav tam).

6 DOMAČE BRANJE

6.1 O domačem branju

»Izraz domače branje pomeni učenčevo samostojno branje literarnega dela zunaj šole (doma). Ta dejavnost je dopolnilo k obravnavanju književnosti v šoli in jo v različnih oblikah poznajo vse teorije in prakse književnega pouka« (Krakar Vogel 2004: 108).

Domače branje je eno izmed najbolj pomembnih področij slovenskega jezika, je namreč »sistematično in postopno uvajanje učencev v svet pisane besede, bogatenje njihovega doživljajskega sveta, brušenje estetske občutljivosti, krepitev umskega in moralnega sveta. Literatura učencem pomaga, da širijo interes za branje, razvijajo samopodobo, so se zmožni vživljati v druge ter dosegajo kvalitativne spremembe na čustvenem, vedenjskem, kognitivnem in socialnem področju« (Dornik 2011: 28).

Različni šolski sistemi bolj ali manj natančno predpisujejo naslove, avtorje in število del domače branja v različnih šolskih obdobjih. Izbor knjig za domače branje se tako običajno dopolnjuje v temi, obdobju, avtorju, ki so predpisani v učnem načrtu ter z interesom bralca (Krakar Vogel 2004).

Posodobljen učni načrt (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) dopušča veliko mero svobode pri izbiri besedil za domače branje, saj je vse, kar predpisuje število literarnih del, ki jih je potrebno v šolskem letu v posameznem triletju prebrati in pa obvezne avtorje, ki jih je pri pouku treba obravnavati. Izbor literarnih del za domače branje ni oziroma le za zadnje vzgojno-izobraževalno obdobje, v katerem je priporočen seznam literarnih del za domače branje.

Metodi obravnave domačega branja sta dve: **klasična** in **alternativna** metoda. Med **klasične metode** obravnave domačega branja spadajo (Krakar Vogel 2004):

- frontalna razlaga,
- individualno delo učenca (izdelovanje plakatov, govorni nastop ...) in
- pogovorna metoda.

Med **alternativne metode** pa spadajo:

- igra vlog,

- aktualizacija z ustvarjalnim pisanjem,
- miselni vzorci,
- ilustracije,
- stripi,
- kvizi in
- uganke.

6.2 Domače branje v učnem načrtu

Temeljni cilj pouka slovenščine je razvijanje sporazumevalne zmožnosti kot zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst. Ta pa izhaja iz obravnave neumetnostnih in umetnostnih besedil, primernih starostni stopnji učencev v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011).

Obravnavi umetnostnih besedil (kamor prištevamo tudi domače branje) je namenjeno 40 odstotkov ur predmeta, obravnavi neumetnostnih besedil pa kar 60 odstotkov ur, izjema je le prvi razred, kjer je razmerje med obravnavo umetnostnih in neumetnostnih besedil enako.

»Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljjskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebno pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost« (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011: 4).

Omenjeno razmerje deleža umetnostnih in neumetnostnih besedil ocenjujem kot primerno. Učenci tako pridobivajo temeljna znanja na obeh ravneh, hkrati pa imajo možnost srečevanja s književnostjo tudi skozi različna gibanja, kot so Bralna značka, Knjigo buba. Poleg tega šole v razširjenem programu ponudijo dejavnosti, kot so pravljlični krožek, bralni krožek, Cicibanove bralne urice. Prav tako mladež, željno branja in spoznavanja nove literature, vabijo splošne knjižnice, katerih mreža je v Sloveniji zadovoljiva.

Posodobljeni učni načrt slovenščine (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) nudi učitelju veliko svobode pri poučevanju predmeta. »Uresničevanje splošnih in operativnih ciljev pri jezikovnem in književnem pouku ni razčlenjeno po razredih, temveč je navadno

opredeljeno za celotno vzgojno-izobraževalno obdobje, kar učitelju omogoča, da avtonomno izbira hitrost obravnave ciljev in vsebin, njihovo zaporedje in s tem metode in oblike dela glede na potrebe, zmožnosti in pričakovanje svojih učencev. Cilji in vsebine pri jezikovnem in književnem pouku se nadgrajujejo in med seboj prepletajo ter omogočajo postopno pridobivanje znanja, veščin in spretnosti, ki vodijo k oblikovanju jezikovno kultiviranega človeka in kultiviranega bralca književnih besedil« (prav tam: 97).

Menim, da si učitelji ob tako oblikovanem učnem načrtu lažje pripravijo letno pripravo, ki je primerna za njihove učence in je hkrati oblikovana po predpisanih zakonitostih, ki jih mora imeti vsaka letna priprava. Le- ta se lahko med letom nadgrajuje in služi kot temeljno izhodišče za oblikovanje priprave v višjih razredih.

Tako prepušča učni načrt učitelju tudi izbiro besedil za obravnavo pri pouku in literarnih del za domače branje. »V primerjavi z učnim načrtom iz leta 1998 se je povečala izbirnost na ravni dejavnosti pri obravnavanju neumetnostnih in umetnostnih besedil. S poševnim tiskom so označene tudi izbirne besedilne vrste pri jezikovnem pouku ter sezname predlaganih umetnostnih besedil. Ker so za uresničevanje ciljev pouka književnosti vsa besedila samo predlagana, jih učitelj lahko po lastni presoji nadomesti z drugimi, po njegovem mnenju primernejšimi besedili. V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je seznamu predlaganih besedil za obravnavo pri učnih urah dodan tudi predlog besedil za domače branje. Izbira je prepuščena učitelju, najboljše v dogovoru z učenci« (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011: 97).

Učni načrt (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) predpisuje število literarnih del za domače branje in seznam obveznih avtorjev za obravnavo pri pouku, ki se spreminja glede na posamezno triletje. Možnost, ki je dana učitelju in učencem pri izbiri del, ki jih bodo obravnavali preko domačega branja, se mi zdi zelo dobra. Predvsem je velika pomoč mladim učiteljem, ki se pri svojem začetniškem delu spopadajo še z mnogimi drugimi težavami. Iskanje del navedenih avtorjev je vsekakor veliko lažje, kot bi bila izbira brez usmeritev. Na ta način ima učitelj prihranjen čas, ki bi ga sicer moral porabiti za izbiro čimbolj primernih del.

Učni načrt (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) predvideva kot nadgradnjo klasičnega pouka potek izobraževalnega procesa v spletni učilnici, »ki je opremljena z e-didaktičnimi gradivi in pripomočki ter orodji, ki omogočajo iskanje podatkov in informacij,

dostop do brezplačnih učnih gradiv, avtorskih programov, spletnih slovarjev, komuniciranje z uporabo internetnih storitev, sodelovanje v mrežnih projektih, forumih in različnih spletiščih za učenje slovenskega jezika kot materinščine. V spletni učilnici naj bo priročna e-knjižnica z literaturo za učitelje, s priročniki in učbeniki za učence, vsebuje pa naj tudi zadostno število leposlovnih del, ki jih učitelj izbere za šolsko in domače branje. Na voljo naj bodo tudi slovarji, leksikoni in drugi priročniki v elektronski obliki za pouk jezika in književnosti« (prav tam: 111).

V zadnjih letih so se slovenske šole aktivno vključevale v projekt e-kompetentni učitelj, saj je razvoj informacijske družbe tako močan, da brez e-kompetentnih učiteljev tudi priporočila, ki jih najdemo v učnem načrtu, ne bi bila izvedljiva. Učitelji se spretno prilagajajo novostim in z veliko mero truda skušajo iti v korak z vse bolj e-izobraženimi učenci. Poučevanje in učenje z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije je neizhodno. Uporaba IKT je za učence zelo vabljiva in predstavlja močan motivacijski moment. Vprašanje je le, v kolikšni meri je tovrsten didaktični pristop še primeren.

6.2.1 Domače branje v prvem triletju

Prvo triletje sloni na tako imenovanem komunikacijskem pouku književnosti. To pomeni, »da sta v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in učenec, učitelj pa pri branju spodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila (tema in predstavnost besedila) in učenčevega obzorja pričakovanja, ki izvira iz njegove zunajliterarne in medbesedilne izkušnje (doživetje v resničnosti in ob branju leposlovja)« (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011: 100).

Domače branje v prvem triletju ni tako izrazito kot v drugem in tretjem, saj je prvo triletje namenjeno začetnemu opismenjevanju učencev. V prvem razredu učenci »vstopajo v svet branja in pisanja postopoma, sistematično in individualizirano. Glede na svoje predznanje branja in pisanja ter razvite veščine, spretnosti in zmožnosti postopoma prehajajo skozi faze oziroma dejavnosti začetnega opismenjevanja. Pomembno je, da učitelj na začetku obdobja in sproti pri vsakem učencu preverja razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje/pisanje, nato pa za vsakega učenca izdelava individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja« (prav tam: 99).

Domače branje in s tem privajanje bralnih navad se v prvem triletju kaže:

- **s projektom družinskega branja**, kjer se učenec s pomočjo staršev postopoma vključuje v banje in tako pridobiva prve bralne izkušnje,
- **z metodo dolgega branja v šoli**, kjer učitelj bere učencem daljše besedilo, ki ga niso še sami sposobni obdelati,
- **z branjem na deževen dan v tako imenovanem podaljšanem bivanju**; uresničuje se kot prijetno doživetje in kot metoda privzganja bralnih navad, kjer učitelj bere učencem poljubne pravljice in tako v otroku vzbuja domačnost in varnost (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011).

Prav gotovo je primerno uvajati domače branje tudi v prvem triletju, saj so starši v tem obdobju veliko bolj povezani z otrokom kot kasneje. Večina staršev je še polna energije in otroka z veseljem odpelje v knjižnico, kjer brskajo in iščejo tudi druge knjige. Tovrstno druženje ob knjigi ima gotovo pozitivne posledice. V tem obdobju večina otrok opravi domače branje z veseljem, kar je izredno motivacijsko.

6.2.2 Domače branje v drugem triletju

Tako kot v prvem triletju tudi v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju književni pouk temelji na komunikacijskem modelu književne vzgoje. Njen glavni cilj je »ohranjanje učenčevih interesov za branje in poslušanje umetnostnih besedil ter razvijanje zmožnosti ustvarjalnega dialoga z umetnostnim besedilom« (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011: 103).

Šolsko branje ostane v drugem triletju osredinjeno na učenca. Besedila za obravnavo so predlagana (razen obveznih sedmih avtorjev oziroma del), zato je izbira književnih del prepuščena učitelju, saj ta najbolj pozna svoje učence (prav tam).

Pri domačem branju v drugem triletju je v učnem načrtu predpisano le število literarnih del: »učenci doma v posameznem šolskem letu preberejo tri čim bolj raznovrstna književna besedila; za četrto domače branje štejemo tudi besedilo, ki ga pri pouku obravnavamo po metodi dolgega branja« (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011: 104).

Izbiri besedil za domače branje učni načrt prepušča učitelju v sodelovanju z učenci. Učenci v drugem triletju v vsakem razredu pripravijo govorni nastop, ki se lahko navezuje tudi na temo domačega branja (prav tam).

Avtonomnost učitelja se s tako oblikovanim načrtom še bolj poudari, saj učitelj izbira dela, primerna za svoje učence, o katerih ve, kakšni bralci so, kolikšna je njihova motivacija in literarno znanje. Tudi v tem obdobju se lahko učitelj poslužuje metode dolgega branja. To pomeni, da učitelj določi čas, ko bo učencem prebral del izbranega literarnega dela in s tem spodbudil dojemljivost in doživetje prebranega. Prav gotovo je tovrstno branje še posebej primerno za učence, ki imajo bralne težave. Na ta način lahko učitelj te otroke motivira za stik s knjigo, saj v večini primerov starši ne prevzemajo več vloge bralca.

6.2.3 Domače branje v tretjem triletju

Izhodišče obravnave je v tretjem triletju književno besedilo; tako se ohranja komunikacijski model književnega pouka. »Učenci ob srečevanju z umetnostnim besedilom razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti. Branje in poslušanje ter pisanje in govorjenje se v sklopu vsake učne enote prepletajo in so usmerjeni k istim ciljem. Izbira metod in oblik dela je prepuščena učitelju, ta pa jo prilagaja naravi umetnostnega besedila in interesom ter nagnjenjem svojih učencev. Učitelj naj bo pozoren tudi na pridobivanje literarnovednega znanja, ki naj bo v funkciji učenčevega poglobljenega doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil« (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011: 106).

Literarna dela so predlagana in prepuščena izbiri učitelja (izjema so literarna dela obveznih avtorjev), ki najbolj pozna svoje učence. Učni načrt (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) pravi, da sta primarni merili za izbiro umetnostnih besedil pri pouku literarna kakovost in primernost literature učenčevi starostni stopnji. »Vsebinski del predmetnega učnega načrta obsega dela iz mladinske in nemladinske književnosti ter književnodidaktično osmišljeno tudi primere trivialne književnosti. Z upoštevanjem načela književne kakovosti ima elitna književnost izrazito prednost pred trivialno. V središču so besedila iz slovenske književnosti, mednje pa je vključen premišljen izbor temeljnih del svetovne književnosti, ki domača umešča v širši kontekst. Osrednja vsebina so dela klasikov, dopolnjujejo pa jih naslovi iz sodobne književnosti. Raznovrstnost besedil se kaže tudi v ustrezni zastopanosti vseh treh književnih zvrsti, kar morajo upoštevati tudi učitelji pri načrtovanju dela« (prav tam: 106–107).

Ravno tako so predlagana tudi besedila za obravnavo domačega branja v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (prav tam: 72–73).

Število knjižnih del za domače branje se v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju giblje od tri do pet: »Učenci doma v posameznem šolskem letu preberejo od tri do pet čim bolj raznovrstnih književnih besedil. Učiteljeve uvodne motivacije, usmeritve, oblike in metode dela naj sprožijo njihovo doživljanje in domišljjsko sodelovanje pri oblikovanju čutnodomišljjskih predstav prvin branega književnega besedila ter vodijo k poglobljanju njihove recepcijske zmožnosti« (prav tam: 107).

Domače branje se v zadnjem triletju v učnem načrtu pojavi tudi pri govornem nastopu: »Učenci samostojno izberejo temo in svoj izbor utemeljijo (izberejo eno od ponujenih možnosti, lahko tudi povezavo z domačim branjem oziroma v dogovoru z učiteljem izberejo temo, ki je ni na seznamu)« (prav tam: 66).

Koncentrično širjenje ciljev pripelje učence do primerne literarnega vedenja in znanja, ki ga je pridobival skozi šolsko vertikalo. S takim predznanjem naj bi učenec našega izobraževalnega sistema brez težav nadaljeval šolanje na srednji šoli.

6.3 (Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja

(Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja (od 1 do 8 oz. 9) so učni pripomoček pri pouku književnosti ali bolj natančno, pri domačem branju in so prvenstveno namenjeni učencem (zato v naslovu *skrivni*) od drugega do devetega razreda osnovne šole. Cilji, ki jih z uporabo skrivnega dnevnika učitelj želi doseči, se skozi triletja ter s tem skozi učencev razvoj seveda spreminjajo in nadgrajujejo, vsem, od prvega do zadnjega delovnega zvezka, pa je skupen cilj, da bo branje učencu postalo temeljna potreba tudi po zaključku šolanja.

Avtorji posameznega dnevnika so različni, ti so namreč učitelji in didaktiki iz vseh področij Slovenije. Avtorica (Skrivnega) dnevnika ustvarjalnega branja 1 in 2 je Cvetka Romih, pod (Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja 3 sta se podpisali Herma Groznik in Vera Žužej, pod (Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja 4 pa Miha Mohor in Benjamin Gracer. Leonida Domajnko in Miha Mohor sta soustvarila (Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja 5, avtorici zadnjega (Skrivnega) dnevnika ustvarjalnega branja 6, 7 in 8 pa sta Mojca Honzak in Marica Žveglič.

Namen dnevnikov je spodbujanje učenca k branju besedil v celoti in k sproščenemu pogovoru oziroma izmenjavi mnenj o literarnem delu. Dnevniki branja izhajajo iz literarnega interesa otroka in upoštevajo njegove predhodne bralne izkušnje.

Izbor besedil v (Skrivnih) dnevnikih ustvarjalnega branja je sledil načelu **branje je spoznavanje in doživljanje raznolikosti književnosti**. Dnevniki tako ponujajo različne književne zvrsti in vrste (proza, poezija in dramatika), klasična in sodobna dela ter dela slovenske in svetovne književnosti. Besedila niso obvezna, so samo predlogi, namenjeni učencu. Ta se samostojno odloči, katera besedila bo prebral in katera ne (Saksida 2000).

V (Skrivnih) dnevnikih ustvarjalnega branja je veliko nalog, ki učenca »vabijo k soustvarjanju drugačnega razpleta zgodbe, k pisanju srečnega konca (če je denimo izvorni tragičen), k pisanju pisem literarnim osebam, k oblikovanju vabil za posamezne dogodke, k preizkušanju v novinarskih veščinah, kot so vest ali poročilo o dogodku, k izdelavi miselnih vzorcev itd. Poudarek je na besedi "vabijo", saj ni nič od naštetega obveznost in prisila, kaj šele da bi učitelj na podlagi zapisanega oblikoval učencu oceno. Učenec tako sam izbira, kaj od predlaganega v dnevnikih bo prebral (sploh ni nujno vse) in katerih nalog se bo ustvarjalno lotil« (Kolarič 2000: 38).

S (Skrivnimi) dnevnikih ustvarjalnega branja sem se поблиžje spoznala šele ob pisanju diplomske naloge. Priznati moram, da mi je kar malo žal, da česa takega ni bilo v času, ko sem jaz obiskovala osnovno šolo. Literarna dela so namreč obogatena s spremljajočimi raznovrstnimi nalogami, ki spodbujajo samostojnost, tudi učencev, ki sicer po naravi niso najbolj samoiniciativni.

Menim, da so dnevniki branja odličen pripomoček učitelju, saj mu olajšajo delo pri pripravi in izvedbi pouka književnosti. Spodbujajo tudi sodelovanje najmlajših osnovnošolcev s starši in na ta način zagotovo pripomorejo k dvigu družinskega branja. Poleg delovnih zvezkov so na voljo tudi priročniki za učitelje, ki vsebujejo nasvete, predloge in nešteto idej za popestritev obravnave izbranega književnega dela. Kot študentka razrednega pouka v času redne prakse, ki sem jo opravljala tako na Primorskem kot v Ljubljani, nisem na nobeni šoli zasledila omenjenih dnevnikov. Sama sem s konceptom in izvedbo teh učnih pripomočkov nadvse zadovoljna in jih bom kot bodoča učiteljica zagotovo uporabljala pri delu z učenci, ne glede na starostno stopnjo.

V nadaljevanju so podrobneje predstavljeni posamezni delovni zvezki.

6.3.1 (Skrivna) dnevnik ustvarjalnega branja 1 in 2

Avtorica (Skrivnega) dnevnika ustvarjalnega branja 1 in 2 je Cvetka Romih, ki želi z dnevniki branja vzbuditi otrokovo domišljijo pred in med branjem in po njem ter razviti pogovor o besedilu na ustvarjalni način.

Delovni zvezek (Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja 1 in 2 je namenjen za najmlajše osnovnošolce. Ti pa šele začene svojo pot k branju in pisanju, zato je potrebna pomoč oziroma sodelovanje staršev. Tako je potrebno starše na primeren način ozavešiti (na primer na roditeljskem sestanku), saj je njihova vloga še kako pomembna pri oblikovanju in spoštovanju bralne kulture otroka.

Otroke v (Skrivnem) dnevniku ustvarjalnega branja 1 in 2 vodi domišljajska oseba Bralko. Učenci se lahko z njim poistovetijo, saj je Bralko na nek način s podobnimi težavami in svojimi posebnostmi eden izmed njih.

Za lažjo komunikacijo med bralcem, književnimi junaki in književnostjo so v naloge dnevnika vključene tudi pohvale, spodbude in motivacije.

(Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja 1 in 2 temelji na spodbujanju sodelovalnega branja in učenja, igranja, ki razvijajo aktivno raziskovanje in na komunikacijskem modelu. Otroku namreč omenjeni model omogoči potovanje v domišljajski svet književnosti. Pri tem mu pomagajo različne domišljajske aktivnosti, kot so na primer ilustracija (ta namreč odseva bralčevo osebnost in krepi bralčev doživljajski svet), stripi in miselni vzorci ter dramatizacija (ponuja veliko možnosti za doživljanje literarnoestetskega doživetja) (Romih 2000).

6.3.2 (Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja 3

Avtorici (Skrivnega) dnevnika ustvarjalnega branja 3 sta Herma Groznik in Vera Žužej, ki sta s pripravo delovnega zvezka želeli pripraviti prijetno srečanje učencev z literaturo. Oblikovali sta naloge, ki so domišljajska spodbuda za potovanje v učenčev lastni svet domišljije. V dnevniku učence k mnogosmerni komunikaciji spremljata in spodbujata domišljajski osebi Boštjan in Maja.

Delo z dnevnikom poteka v treh fazah. V prvi fazi motivacije učitelj pripravi učence na prvi stik z določeno knjigo in jih motivira za branje. Druga faza je samostojno branje učenca in reševanje nalog v delovnem zvezku. V tretji fazi vrednotenja pa učitelj skupaj z učenci in učenci med seboj izmenjujejo lastna mnenja (Groznik in Žužej 2000).

6.3.3 (Skrivna) dnevnik ustvarjalnega branja 4 in 5

Avtorja (Skrivnih) dnevnikov ustvarjalnega branja 4 in 5 sta Miha Mohor in Leonida Domanjko. Dnevnik sta posrednika med umetnostnim besedilom in bralcem, učencem naj bi omogočala prijeten stik s književnostjo. V dnevnikih so oblikovane naloge za spodbujanje učencev k poustvarjalnem in ustvarjalnem pisanju. Učenci lahko preizkusijo pisanje poezije, dramatizacije, lahko preoblikujejo literarna dela (iz poezije v prozo in obratno), posnemajo literarne sloge, pišejo nadaljevanje besedila ipd.

»Pisno poustvarjanje in ustvarjanje besedil je kot metoda književne vzgoje umeščeno v kontekst komunikacijskega pouka, saj je tesno povezano z literarnoestetskim branjem in je usmerjeno v razvijanje bralne sposobnosti. Otroci naj bi bili pozitivno naravnani do vseh vrst ustvarjalnega odzivanja na prebrano, poustvarjalni postopki pisanja pa jim pomagajo, da se zavedo zapletenosti upovedovanja fiktivnih svetov in zato globlje dojemajo estetsko plat branega umetnostnega besedila« (Mohor 2001: 5).

6.3.4 (Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja 6, 7 in 8

Avtorici (Skrivnih) dnevnikov ustvarjalnega branja 6, 7 in 8 sta Mojca Honzak in Marica Žveglič, ki sta z dnevniki želeli doseči, da bo učenec rad in z razumevanjem bral. Tako bo razvijal bralne sposobnosti, lastne literarne interese in širil lastno književno. V dnevnike so vključena tako sodobna kot klasična literarna dela, naloge pa so diferencialno sestavljene. Tako vsak reši nalogo le, če jo zna (Honzak 2000).

6.3.5 Seznam književnih besedil v (Skrivnih) dnevnikih ustvarjalnega branja

(V: Skrivni bralni zakladi, Blažič: 2000: 183)

RAZRED	AVTORJI	NASLOVI KNJIŽEVNIH DEL
DRUGI RAZRED	Ela Peroci Jakob in Wilhelm Grimm Svetlana Makarovič Niko Grafenauer Leopold Suhodolčan Oton Župančič	Muca Copatarica Sneguljčica in sedem palčkov Pod medvedovim dežnikom Pedenjped Krojaček Hlaček Ciciban
TRETJI RAZRED	Antologija Ela Peroci Svetlana Makarovič: Lojze Kovačič: Brina Štampe Žmavc: Srečko Kosovel	Pojte, pojte drobne ptice, preženite vse meglice Moj dežnik je lahko balon Pekarna Mišmaš Možiček med dimniki Popravljalnica igrač Zlati zvončki
ČETRTEI RAZRED	Vid Pečjak H. C. Andersen France Bevk Miroslav Košuta Svetlana Makarovič Svetlana Makarovič	Dreječek in trije marsovčki Grdi raček Lukec in njegov škorec Na Krasu je krasno Kosovirja na leteči žlici Kam pa kam, kosovirja?
PETI RAZRED	Dane Zajc Ljudske pravljice Josip Vandot Roald Dahl Vitan Mal Leopold Suhodolčan Milan Dekleva	Ta roža je zate Slovenske narodne pravljice Kekec nad samotnim breznom Matilda Sreča na vrvici Na večerji s krokodilom Pesmi za lačne sanjavce
ŠESTI RAZRED	France Bevk Boris A. Novak Erich Kastner	Pastirci Prebesedimo besede Leteča učilnica

	Lewis Carroll Brina Štampe Žmavc Fran Milčinski Tone Seliškar	Aličine dogodivščine v Čudežni deželi Nebeške kočije Butalci Bratovščina Sinjega galeba
SEDMI RAZRED	Oton Župančič Prežihov Voranc Tone Partljič Rudyard Kipling Inge Kottler Tone Pavček Sue Townsend Edvard Petiška Milan Dekleva	Izbrana mladinska dela Solzice Hotel sem prijeti sonce Knjiga o džungli O super starših lahko samo sanjaš Majnice – fulaste pesmi Skrivni dnevnik Jadrana Krta, starega 13 ¾ Stare grške bajke Najprej v preteklost
OSMI RAZRED	Primož Suhodolčan Branka Jurca Desa Muck Zlata Filipović Vitan Mal Janko Kersnik Herbert George Wells Anton Tomaž Linhart Janez Menart Niko Grafenauer	Košarkar naj bo! Ko zorijo jagode Lažniva Suzi Zlatin dnevnik Na ranču veranda Kmetske slike Zgodba o nevidnem človeku Županova Micka Pesnik se predstavi Skrivnosti
DEVETI RAZRED	Dim Zupan France Prešeren Bogdan Novak Wiliam Shakespeare Ivan Cankar Ciril Kosmač Antoine de Saint-Exupery Janja Vidmar Marliese Arold	Trnovska mafija Prešeren. doc (pesmi) Ninina pesnika dva Romeo in Julija Moje življenje V gaju življenja Mali princ Princeska z napako Živeti hočem

6.4 Zbirka Domače branje Knjiga pred nosom

Zbirka Knjiga pred nosom vsebuje mladinsko leposlovje, z nadgradnjo didaktičnega gradiva, saj z branjem otrok doživlja bralni užitek in razvija bralno zmožnost. Prvotne izdaje literarnih del zbirke so predmet interpretacij, pri novejših izdajah pa gre lahko tudi za predelavo izvornika. Zbirka predvideva mentorja branja, kateremu so namenjena priporočila. Tako lahko učence usmerja k razumevanju in vrednotenju prebranega. Ob izbranem besedilu za domače branje so poleg besedil oblikovana tudi vprašanja in naloge, ki so le neobvezni predlogi, vendar tako bralec lažje razume in vrednoti besedilo kot celoto in izmenjuje mnenja z vrstniki (Saksida 2009).

Zbirko Domače branje Knjiga pred nosom izdaja založba Mladinska knjiga. Na tem mestu navajam literarna dela, ki so zajeta v zbirki.¹

Letnik 2008:

- Niko Grafenauer: Pedenjped,
- Ela Peroci: Moj dežnik je lahko balon,
- Roald Dahl: Matilda,
- Astrid Lindgren: Brata Levjesrčna,
- Janja Vidmar: Debeluška,
- Desa Muck: Anica in grozovitež.

Letnik 2009:

- Oton Župančič: Mehurčki,
- Kajetan Kovič: Maček Muri,
- Hans Christian Andersen: Pravljice,
- Tone Seliškar: Bratovščina Sinjega galeba,
- Eduard Petiška: Stare grške bajke,
- različni slovenski avtorji: Cipsipilipsipilonika.

Letnik 2010:

- Saša Vegri, Kostja Gatnik: Jure kvak kvak,

¹ http://www.mladinska.com/sola/ucbeniki_mkz/domace_branje (3. 9. 2013)

- izbor ljudskih pesmic in pravljic: Naj babica še pripoveduje?
- France Bevk: Lukec in njegov škorec,
- Frane Puntar: Tri igre,
- Erich Kaestner: Leteča učilnica,
- Modeli: zbirka kratkih zgodb od značajevk do sodobne kratke proze.

Letnik 2011:

- Srečko Kosovel: Moj sončni dan,
- Leopold Suhodolčan: Piko dinozaver,
- Prežihov Voranc: Solzice,
- Lewis Carroll: Aličine dogodivščine v čudežni deželi,
- Fran Milčinski: Butalci,
- Charles in Mary Lamb: Zgodbe po Shakespearu.

Letnik 2012:

- Brina Štampe Žmavc: Tri pravljice,
- Carlo Collodi: Ostržek,
- Boris A. Novak: Vserimje,
- Kristina Brenkova: Prigode koze Kunigunde,
- Tone Partljič: Moj ata, socialistični kulak.

Letnik 2013:

- Leopold Suhodolčan: Krojaček Hlaček,
- Lila Prap: Živalske uspavanke.

6.4.1 Kratka obravnava treh literarnih del iz zbirke

6.4.1.1 Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje

Eno izmed literarnih del v zbirki Domače branje Knjiga pred nosom za učence prvega triletja je književno delo **Leopolda Suhodolčana Krojaček Hlaček**.

Konceptualna zasnova zbirke in strokovni pregled: dr. Igor Saksida

Urednica zbirke: Alenka Kepic Mohar

Ilustratorica: Marlenka Stupica

Avtor spremnega didaktičnega gradiva: Miha Mohor

Urednica: Tihana Kurtin Jeraj

Lektorica: Tanja Svenšek

Izdala in založila: Mladinska knjiga Založba, d. d., Ljubljana, 2013

Za uvod slikanice Krojaček Hlaček pisatelja Leopolda Suhodolčana je podano povabilo Mihe Mohorja, ki se glasi Povabilo na obisk pri krojačku Hlačku. Povabilo bralca vabi k spoznavanju čisto majhnega prijatelja krojačka Hlačka, ki ga bo spremljal čez celotno slikanico. Krojaček Hlaček povabi bralca, da se mu pridruži na potepu.

Pravljice v knjigi Hiša iz gumbov, Vrvohodec, Tekma, Izgubljenček, Telefon, Kdo smo?, Razbojnik Cincin, Pot skozi gozd, Trgovci in Naše mesto so tudi na zgoščenki, ki je priložena na zadnji strani knjige. Poleg branja je omogočeno tudi poslušanje pravljič.

Ob koncu pravljič so postavljena vprašanja in naloge, s pomočjo katerih otrok nadgradi branje pravljič in razvija bralne zmožnosti. Poleg vprašanj knjiga vsebuje didaktično gradivo:

- slovarček → ki razjasni nekatere manj znane besede,
- uganko,
- naloge, ki jih je opravljal krojaček Hlaček (na primer izdelava papirnatega zmaja, izdelava in igranje igre Pismo, pisanje pisma krojačku Hlačku),
- naloge, ki bralca spodbujajo k pisanju nove zgodbe ali nadaljevanju te o krojačku Hlačku,
- nalogo, ki bralca spodbuja k izdelavi lastne ilustracije,
- nalogo, ki bralca spodbuja k raziskovanju v knjižnici, da poišče knjige z določenim motivom,
- nalogo, da bralec ponovno knjigo prelista in poišče najljubše ilustracije,
- izdelovanje plakatov o krojačku Hlačku, s pomočjo katerih vrstnike prepričajo, da še oni preberejo slikanico.

Zadnje strani knjige so namenjene:

- Igrajmo se s krojačkom Hlačkom → tu so s pomočjo otrok in učitelja opisana pravila družabne igre Hlačkova bralna značka. Igralno polje igre je tudi ponazorjeno.
- Krojaček Hlaček je moja najljubša knjiga → predstavljene so lastne zgodbe o krojačku Hlačku učencev Podružnične osnovne šole Sveti Gregor – OŠ dr. Ivan Prijatelj iz Sodražice.

- Zanimivosti za male radovedneže → predstavljena sta pisatelj in ilustratorka knjige. Naštete so vse slikanice pisatelja in dela, v katerih so izšle ilustracije Marlenke Stupica.
- Peter Nos še naprej skače naokrog → strani so namenjene predstavitvi Primoža Suhodolčana (sina Leopolda Suhodolčana) in povabilo k branju njegovih del o Petru Nosu.
- Za odrasle, ki bodo krojačku Hlačku pomagali, da bo otrokom lepo → vsebujejo nagovor odraslim bralcem te knjige oziroma skrbnikom, ki pomagajo svojim otrokom pri branju.

Domače branje je branje literarnega dela doma. Knjiga Krojaček Hlaček poleg samega besedila vsebuje tudi didaktično gradivo, ki bralcu popestri branje in mu omogoča poglobitev prebranega. Didaktično gradivo je v pomoč bralcu, da nadgrajuje spontano branje in pridobiva vedno večje bralne zmožnosti (Miha Mohor 2013). Slikanica je namenjena učencem prvega triletja, ki v tistem obdobju še posebej potrebujejo motivacijo za branje, saj tako lahko izboljšajo avtomatizacijo branja in posledično razumevanje prebranega. Sodobne pravljice lahko otrok bere s pomočjo staršev, ki ga spodbujajo k sproščenemu pogovoru o prebranem in odkrivanju sporočilnosti napisanega. Pravljičica z vsem didaktičnim gradivom je tako odličen pripomoček za spodbujanje družinskega branja. Otrok tako podoživlja pravljice in svoj pogled na prebrano. Delo ponuja tudi predstavitev pisatelja in ilustratorke ter njihovih del. Tako se lahko bralci vrnejo v knjižnico ozirajoč se na predloge, ki jih ponuja knjiga.

Književno delo je vključeno tudi v (Skrivnih) dnevnikih branja, zato lahko otrok, če je le dovolj motiviran, rešuje naloge tudi v delovnih zvezkih dnevnikov. Če je otrok nad delom navdušen, lahko v razredu predlaga učitelju obravnavo tega dela. Literarno delo s spremnim gradivom je odlična spodbuda otroka pri vstopanju v svet literature in k samostojnemu branju.

6.4.1.2 Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje

V zbirki Domače branje Knjiga pred nosom je tudi književno delo **Lewisa Carrolla: Aličine dogodivščine v čudežni deželi**.

Konceptualna zasnova zbirke in recenzija: dr. Igor Saksida

Urednica zbirke: Alenka Kepic Mohar

Ilustrator: John Tenniel

Avtor spremnega didaktičnega gradiva: Miha Mohor

Izdala in založila: Mladinska knjiga Založba, d. d., Ljubljana, 2011

Prve strani v knjigi je avtor spremnega didaktičnega gradiva Miha Mohor namenil Povabilo k popotovanju v Čudežno deželo. Ob koncu posameznih poglavij je dodano didaktično gradivo, ki vsebuje vprašanja o posameznih poglavjih, definicije besed (parodije, kopalne kabine, dodo, likovna pesem in podobno), razložitev oblike dela (parodija), naloge, ki spodbujajo k pripovedovanju ali pisanju lastne zgodbe, in podobno. Gradivo spodbuja bralca k poglobljenemu branju in razmišljanju, izmenjavi mnenj o prebranem in razvijanju bralnih navad in zmožnosti.

Na zadnjih straneh knjige najdemo vsebine, naštete spodaj.

- Pomenki in igrice po branju → bralca spodbuja k pogovoru o književnih osebah, o humorju ter ilustracijah.
- Aličine igre (za nerojstni ali kak še bolj prismuknjen dan) → spodbuja bralca k organizaciji prismuknjene čajanke (na kateri je bila tudi Alica pri Marčnem zajcu).
- Aličine dogodivščine so moja najljubša knjiga → predstavljene lastne izmišljene zgodbe učencev o Aličinih dogodivščinah v Čudežni deželi.
- Aličine dogodivščine v Čudežni deželi, pravila za družabno igro.
- Kdo je napisal to knjigo? → predstavitev pisatelja.
- Fotograf in resnična Alica → fotografije resnične Alice.
- Dve pesmici – tri uganke.
- Aritmetični kroket → razložena so pravila igre Aritmetični kroket, katere avtor je prav Lewis Carroll.
- Za odrasle, ki boste skupaj z otroki potovali v Čudežno deželo → priporočila odraslim za branje z otroci.

Literarno delo Aličine dogodivščine v Čudežni deželi je namenjeno učencem drugega triletja oziroma učencem šestega razreda. Gre za primer literature nonsensa. »Ta duhoviti literarni žanr se igra z jezikovnimi možnostmi in nenehnim spreminjanjem odnosov. Bistvo nonsensa je namreč v uravnoteženi napetosti med nakazanim in odvzetim pomenom, zato mora biti bralec venomer pripravljen na igro z jezikom. Pisateljevi domisleki mu na nešteto načinov spodmikajo tla pod nogami in reševati jih mora kot uganke« (Mohor 2001: 190).

Z omenjenim delom se otroci potopijo v domišljijско Čudežno deželo in doživljajo Aličine dogodivščine. Ob branju zagotovo nadgrajujejo domišljijo in s tem ohranjajo interese za

branje, z didaktičnim gradivom Mihe Mohorja pa razvijajo literarno znanje in nadgrajujejo bralne zmožnosti. Zadnje strani knjige so namenjene tudi predstavitvi pisatelja in njegovim delom, s čimer otroci поближе spoznajo neslovenskega avtorja. Učni načrt slovenščine vsebuje predlagana književna dela za obravnavo v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, med katere sodi tudi delo Aličine dogodivščine v Čudežni deželi pisatelja Lewisa Carolla. Omenjeno literarno delo je tudi v (Skrivnih) dnevnikih ustvarjalnega branja, zato lahko motivirani učenci poglobijo prebrano tudi z reševanjem nalog v delovnih zvezkih.

6.4.1.3 Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje

V zbirki Domače branje Knjiga pred nosom je tudi literarno delo **Toneta Partljiča: Moj ata, socialistični kulak**

Konceptualna zasnova zbirke in strokovni pregled: dr. Igor Saksida

Urednica zbirke: Alenka Kepic Mohar

Fotografije hrani Kinoteka

Avtorica spremnega didaktičnega gradiva: mag. Mojca Honzak

Izdala in založila: Mladinska knjiga Založba, d. d., Ljubljana, 2012

"Tragična ali bridka komedija" je delo slovenskega pisatelja Toneta Partljiča in je primerna za obravnavo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Pod didaktično gradivo, ki spremlja besedilo in z nalogami spodbuja poglobljeno obravnavo dela in bralčevo (po)ustvarjalnost, se je podpisala Mojca Honzak. Prve strani knjige so namenjene poglavjem, ki predstavijo literarno delo in okvire, v katerih je delo nastalo. Bralci se tako že pred začetkom branja poučijo o zvrsti dela, opredelitvi teme in drugih vsebinah, ki bralca temeljito pripravijo na branje dela. Didaktično gradivo vsebuje vprašanja o posameznih slikah, naloge s spodbudami k bralčevemu pisnem literarnem ustvarjanju, spremembi odlomkov literarne zvrsti (iz dramatike v prozo), k pisanju časopisne novice, k primerjavi današnje mladosti s preteklostjo in podobno.

Zadnje strani knjige so namenjene poglavjem, ki spodbujajo bralca, da obnovi prebrano, k pripravi gledališča in izvedbi igre, k iskanju razlik med književnim delom in filmom (knjiga namreč vsebuje tudi zgoščenko), mnenja o delu učencev drugega triletja iz Osnovne šole Riharda Jakopiča iz Ljubljane, nasvete odraslim bralcem, ki z otrokom sodelujejo pri branju dela in rubrika slovarček, kjer so razložene manj znane besede.

Delo je odlično za sodelovalno branje (branje z razdelitvijo vlog), kjer učenci po prebranem književnem delu v razredu uprizorijo igro. Po ogledu filmske različice literarnega dela bralci

opazujejo razlike med zapisano besedo in filmsko predstavo. Drama je predlagana v učnem načrtu za obdelavo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, saj imajo učenci v tem obdobju že ustrezno literarnozgodovinsko znanje, ki ga z delom lahko še nadgradijo.

7 EMPIRIČNI DEL

7.1 Opredelitev raziskovalnega problema in potek raziskovanja

V svoji diplomski nalogi sem želela ugotoviti, na podlagi česa in kako učitelji izbirajo besedila za obravnavo domačega branja.

Branje sodi med najpomembnejše dejavnosti našega vsakodnevnega življenja. Brez obvladanja te veščine si današnjega življenjskega sloga, vsaj v bolj razvitem svetu, praktično ne gre zamisliti, saj posameznika spremlja na vsakem koraku.

Tudi z domačim branjem učenci v osnovni šoli vstopajo v svet literature in razvijajo osebni odnos do književnih del. Besedila za domače branje ponujajo vsem učencem možnost širjenja besednega zaklada, avtomatizacijo branja, razvijajo potrebo po branju in podobno. Z domačim branjem usmerjamo učence k poglavitnemu cilju didaktike književnosti: ostati bralec literature, tudi ko učitelj ne bo več prisoten.

Domače branje spremlja osnovnošolce skozi celotno osnovnošolsko obdobje, od prvega do devetega razreda. Izredno pomembno vlogo pri navduševanju otrok za branje imajo poleg staršev tudi razredni in predmetni učitelji.

V učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) najdemo predlagani seznam besedil za obravnavo domačega branja šele v tretjem triletju, zato me je zanimalo, kaj sploh vodi učitelje pri izbiri besedil za domače branje, koliko učnih ur posvetijo domačemu branju, kakšen je odziv učencev na domače branje, ali domače branje ocenjujejo in podobno. V raziskavo sem vključila razredne in predmetne učitelje slovenskega jezika na območju Krasa.

7.1.1 Cilji

V diplomski nalogi sem glede na predmet in problem raziskovanja skušala ugotoviti:

- kaj učitelje iz osnovnih šol z območja Krasa vodi pri izboru besedil za domače branje,
- ali učitelji iz osnovnih šol na območju Krasa domače branje ocenjujejo,
- ali se učitelji tretjega triletja osnovnih šol na območju Krasa držijo priporočenega seznama za domače branje v učnem načrtu (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011),
- ali želijo učitelji prvega in drugega triletja osnovnih šol z območja Krasa imeti priporočen seznam besedil za domače branje v učnem načrtu, kot ga ima tretje triletje,
- ali si učitelji prvega in drugega triletja osnovnih šol na območju Krasa pomagajo s književnimi besedili v učnem načrtu (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) za obravnavo pri pouku,
- ali dolžina besedila vpliva na učiteljevo izbiro besedil za domače branje,
- ali na izbiro besedil za domače branje vpliva avtor,
- ali se učitelji osnovnih šol na območju Krasa odločajo za domače branje zgolj za prozna besedila,
- ali se učitelji osnovnih šol z območja Krasa pri izbiri besedil za domače branje posvetujejo s knjižničarjem,
- ali se učitelji osnovnih šol z območja Krasa pri izbiri besedil za domače branje posvetujejo s sodelavci v aktivu,
- ali žanr besedila vpliva na navdušenost bralcev,
- ali učitelji osnovnih šol z območja Krasa ponudijo učencem vsako leto različno literaturo za domače branje,
- ali učitelji upoštevajo želje učencev pri izbiri besedil za domače branje,
- kakšen je odnos učencev iz osnovnih šol z območja Krasa do domačega branja ter
- ali vsi učenci iz osnovnih šol z območja Krasa preberejo domače branje.

7.1.2 Raziskovalna vprašanja

Glede na cilje, ki sem si jih v diplomski nalogi zastavila, sem oblikovala naslednja raziskovalna vprašanja.

1. Kaj vas vodi pri izbiri besedil za domače branje?
2. Zakaj se vam zdi pomembno domače branje?
3. Katera je po vašem mnenju najbolj pozitivna in katera negativna posledica domačega branja?
4. Koliko besedil morajo učenci prebrati za domače branje?
5. Koliko šolskih ur porabite za evalvacijo (obdelavo) domačega branja?
6. Na kakšen način preverjate domače branje? Ali domače branje tudi ocenjujete?
7. V kolikšni meri se držite predlaganega seznama za domače branje v tretjem triletju?
8. Ali bi radi imeli za prvo in drugo triletje predlagana besedila za domače branje, tako kot so predlagana besedila za tretje triletje?
9. Ali si pri izboru besedil za domače branje pomagata s predlaganimi književnimi besedili iz učnega načrta (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) za obravnavo pri pouku?
10. Ali dolžina besedila vpliva na izbiro besedila za domače branje?
11. Ali na izbiro besedila za domače branje vpliva avtor? Kakšno je razmerje med slovenskimi in tujimi pisatelji pri Vašem izboru besedil?
12. Katero zvrst besedila izbirate za domače branje, poezijo, prozo ali dramatiko?
13. Ali se pri izbiri besedil za domače branje zatečete k pomoči knjižničarja?
14. Ali se na aktivu učiteljev skupno dogovarjate o izbiri besedil za domače branje?
15. Ali izbor besedila (žanr) vpliva na navdušenost bralcev?
16. Ali vsako leto ponudite isto literaturo za domače branje?
17. Katera besedila ste letos izbrali za domače branje?
18. Ali dopuščate možnost učencem, da sami izbirajo besedila za domače branje? V kolikšni meri?
19. Kakšen je odziv učencev na domače branje?
20. Ali vsi učenci preberejo domače branje?

7.1.3 Hipoteze

Glede na cilje diplomske naloge, ki jih želim doseči, sem oblikovala spodaj navedene hipoteze.

- Hipoteza št. 1

Ključno vodilo pri izbiri besedil za domače branje je učni načrt (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011).

- Hipoteza št. 2

Učitelji v osnovni šoli domačega branja ne ocenjujejo.

- Hipoteza št. 3

Učitelji tretjega triletja se držijo priporočenega seznama za domače branje v učnem načrtu (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011).

- Hipoteza št. 4

Učitelji prvega in drugega triletja želijo imeti predlagani seznam za domače branje v učnem načrtu, kot je to v zadnjem triletju.

- Hipoteza št. 5

Učitelji prvega in drugega triletja si pri izbiri besedil ne pomagajo s književnimi besedili iz učnega načrta (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) za obravnavo pri pouku.

- Hipoteza št. 6

Dolžina besedila vpliva na izbiro besedila za domače branje.

- Hipoteza št. 7:

Na izbiro besedila za domače branje vpliva tudi avtor.

- Hipoteza št. 8

Učitelji se pri izbiri besedil za domače branje odločajo za prozno zvrst besedila.

- Hipoteza št. 9

Učitelji se pri izbiri besedil za domače branje ne posvetujejo s knjižničarjem.

- Hipoteza št. 10

Učitelji se pri izbiri besedil za domače branje posvetujejo v aktivu.

- Hipoteza št. 11

Žanr vpliva na navdušenost bralcev.

- Hipoteza št. 12

Učitelji ne ponudijo vsako leti iste literature za domače branje.

- Hipoteza št. 13

Učitelji upoštevajo želje učence pri izboru besedil za domače branje.

- Hipoteza št. 14

Odnos učencev do domačega branja je pozitiven.

- Hipoteza št. 15

Vsi učenci preberejo domače branje.

7.1.4 Raziskovalna tehnologija

Merski instrument raziskave je bil anketni vprašalnik odprtega tipa. Anketni vprašalnik je bil anonimen, učitelji pa so podali le podatke o svojem spolu, številu let poučevanja in tem, kateri razred so poučevali v šolskem letu 2012/13.

Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz dvajsetih vprašanj. Namenjen je bil razrednim in predmetnim učiteljem slovenskega jezika osnovnih šol z območja Krasa. Učiteljem je bil razdeljen v mesecih marcu, aprilu in maju 2013 na devetih osnovnih šol v kraški regiji.

Rezultati so prikazani v tabelarni in opisni obliki. Delež pri posameznem odgovoru sem zaokrožila na odstotek natančno, ker menim, da za potrebe te diplomske naloge in ciljev, zastavljenih v njej, decimalna števila niso bistvenega pomena.

Izrazi, uporabljeni v anketnem vprašalniku in interpretaciji rezultatov, zapisani v moški spolni slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni za ženske in moške.

7.1.5 Opis vzorca

7.1.5.1 Populacija

Anketne vprašalnike sem razdelila razrednim in predmetnim učiteljem slovenskega pouka osnovnih šol na območju Krasa, v šolskem letu 2012/13. Anketne vprašalnike sem zbirala tri mesece, in sicer aprila, maja in junija 2013.

Pri raziskavi so sodelovali učitelji z naslednjih osnovnih šol:

- OŠ dr. Bogomirja Magajne Divača,
- OŠ dr. Bogomirja Magajne Divača, Podružnična šola Senožeče,

- OŠ dr. Bogomirja Magajne Divača, Podružnična šola Vreme,
- OŠ Dragomirja Benčiča Brkina Hrpelje,
- OŠ Srečka Kosovela Sežana,
- OŠ Dutovlje,
- OŠ Dutovlje, Podružnična šola Tomaj,
- OŠ Antona Šibelja-Stjenka Komen in
- OŠ Antona Šibelja-Stjenka Komen, Podružnična šola Štanjel.

7.1.5.2 Vzorec

Anketni vprašalnik sem razdelila na devet centralnih in podružničnih osnovnih šol na območju Krasa.

V raziskavi je nazadnje sodelovalo 52 osnovnošolskih učiteljev oziroma:

- 36 razrednih učiteljev, od teh:
 - 14 učiteljev prvega triletja in
 - 22 učiteljev drugega triletja ter;
- 16 učiteljev slovenskega jezika, ki poučujejo v osnovni šoli.

7.2 Interpretacija rezultatov

7.2.1 Kaj vas vodi pri izbiri besedil za domače branje?

1. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Primernost glede na starostno stopnjo	8	57 %
Učni načrt	2	14 %
Želje učencev	2	14 %
Število knjig v šolski knjižnici	1	7 %
Aktualnost besedil	1	7 %
	14	100 %

Iz tabele lahko razberemo, da je največ razrednih učiteljev z območja Krasa, ki so v šolskem letu 2012/13 poučevali v prvem triletju, kot glavno vodilo pri izbiri besedil za domače branje navedlo *primernost literature glede na učenčevo starostno stopnjo* (57 %).

Naslednji vodili, ki so jih izbrali učitelji prvega triletja, *učni načrt* (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) in *želje učencev*, sta bili zastopani v enakem deležu (14 %), po sedem odstotkov (7 %) vprašanih pa se je odločilo za izbiro besedil za domače branje glede na *število knjig v šolski knjižnici in aktualnost besedil*.

2. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Učni načrt	10	45 %
Primernost glede na starostno stopnjo	7	32 %
Število knjig v šolski knjižnici	3	14 %
Izkušnje	2	9 %
	22	100 %

Učitelji drugega triletja so navedli podobna vodila pri izbiri besedil za domače branje kot učitelji prvega triletja. Petinštirideset odstotkov (45 %) učiteljev izbira besedila za domače branje glede na veljavni *učni načrt*, dvaintrideset odstotkov (32 %) učiteljev pa meni, da je pri izbiri pomembna *primernost izbranega besedila glede na starostno stopnjo*.

V manjšem deležu so anketiranci s štirinajstimi odstotki (14 %) kot vodilo za izbiro navedli *število knjig v šolski knjižnici*, še manj, devet odstotkov (9 %), pa pri izbiri besedila veliko da na svoje *izkušnje* branosti iz prejšnjih let.

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Učni načrt (priporočen seznam)	8	50 %
Število knjig v šolski knjižnici	4	25 %
Primernost glede na starostno stopnjo	2	13 %
Aktualnost besedil	2	13 %
	16	100 %

Tudi učitelji v tretjem triletju so za odgovore na prvo vprašanje podobno kot za prvi dve triletji navajali vodila pri izbiri besedil za domače branje. Kar polovica učiteljev zadnjega triletja je za ključno vodilo (50 %) navedla *učni načrt*, ki za razliko od prvih dveh triletij za tretje triletje vključuje priporočen seznam literature za domače branje.

Petindvajset odstotkov (25 %) vprašanih je bilo mnenja, da je pri izbiri zelo pomembno *število knjig v šolski knjižnici*, s po trinajstimi odstotki (13 %) pa anketiranci navajajo *aktualnost besedil in primernost literature glede na starostno stopnjo*.

Hipoteza št. 1	Ključno vodilo pri izbiri besedil za domače branje je učni načrt (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011).
-----------------------	---

Prvo hipotezo lahko **potrdim**, saj je učni načrt na podlagi rezultatov eden izmed ključnih vodil pri izboru besedil za domače branje. Ne gre pa zanemariti dejstva, da se pri izbiri besedil učitelji zatekajo tudi k pragmatičnim vodilom, kar nakazujeta visoka deleža primernosti literature glede na starost in števila knjig v šolski knjižnici.

7.2.2 Zakaj se vam zdi pomembno domače branje?

1. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Bralna pismenost	11	79 %
Stik z literarnimi deli in njihovimi prvinami	3	21 %
	14	100 %

Kar devetinsedemdeset odstotkov (79 %) učiteljev prvega triletja se strinja, da je domače branje izrednega pomena ter da pomembno vpliva na razvoj *bralne pismenosti* učencev. Enaindvajset odstotkov anketirancev (21 %) je zapisalo, da je domače branje pomembno, ker z njim navajajo otroke na *stik z literarnimi deli in njihovimi prvinami*.

2. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Bralna pismenost	13	59 %
Besedni zaklad	4	18 %
Stik z literarnimi deli in njihovimi prvinami	3	14 %
Razgledanost	2	9 %
	22	100 %

Več kot polovica učiteljev drugega triletja (59 %) je na zastavljeno vprašanje na prvo mesto pomembnosti postavilo *bralno pismenost*. Osemnajst odstotkov učiteljev meni, da z besedili za domače branje močno vplivajo na razvoj *besednega zaklada*, štirinajst odstotkov (14 %) učiteljev pa, da na *stik z literarnimi deli in njihovimi prvinami*.

Manjšemu deležu učiteljev (9 %) je domače branje pomembno zaradi *splošne razgledanosti* učencev.

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Branje, razvijanje bralne kulture in navad	9	56 %
Stik z literarnimi deli in njihovimi prvinami	3	19 %
Besedni zaklad	2	13 %
Razgledanost	2	13 %
	16	100 %

Več kot polovica učiteljev tretjega triletja (56 %) je odgovorila, da je domače branje pomembno zaradi samega *branja in razvijanja bralne kulture in bralnih navad*.

Devetnajst odstotkov (19 %) vprašanih meni, da je domače branje pomembno zaradi *stika z literarnimi deli in njihovimi prvinami*, trinajst odstotkov (13 %) učiteljev pa je mnenja, da je domače branje pomembno, ker se s tem širi otrokova *splošna razgledanost* in razvija *besedni zaklad*.

7.2.3 Katera je po vašem mnenju najbolj pozitivna in katera negativna posledica domačega branja?

1. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Razvijanje bralne pismenosti	4	29 %
Berejo tudi učenci, ki branja ne marajo	4	29 %
Avtomatizacija branja	3	21 %
Bogat besedni zaklad	3	21 %
	14	100 %

Devetindvajset odstotkov (29 %) učiteljev prvega triletja meni, da sta največji pozitivni posledici domačega branja razvijanje *bralne pismenosti* in *branje tudi tistih učencev, ki branja ne marajo*. Pozitivni posledici z enakima deležema (21 %) sta še *avtomatizacija branja* in bogatitev *besednega zaklada*.

2. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Berejo tudi učenci, ki branja ne marajo	8	36 %
Bogat besedni zaklad	5	23 %
Razvijanje bralne pismenosti in pozitivnega odnosa do branja	4	18 %
Priprava in izvedba govornega nastopa	3	14 %
Vstopanje v svet umetnosti	2	9 %
	22	100 %

Učitelji, ki poučujejo 4., 5. in 6. razreda osnovne šole, so kar v šestintridesetih odstotkih (36 %) menili, da je pozitivna posledica domačega branja ta, *da vsi učenci, ne glede na priljubljenost branja, preberejo izbrano delo*.

Triindvajsetim odstotkom (23 %) učiteljev se zdi pozitivna posledica domačega branja *bogatitev besednega zaklada*, osemnajstim odstotkom (18 %) pa *razvijanje bralne pismenosti in pozitivnega odnosa do branja*.

V manjšem deležu se kot pozitivna posledica domačega branja učiteljem zdi *priprava in izvedba govornega nastopa* (14 %) ter *vstopanje učencev v svet umetnosti* (9 %).

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Berejo tudi učenci, ki branja ne marajo	5	31 %
Razvijanje pozitivnega odnosa do branja	4	25 %
Besedni zaklad	4	25 %
Stik z besedilom in njegovimi prvinami	3	19 %
	16	100 %

Največji delež učiteljev zadnjega triletja (31 %) je kot najpomembnejšo pozitivno posledico podalo dejstvo, *da berejo tudi tisti učenci, ki branja ne marajo*.

Enak delež (25 %) učiteljev se je strinjal, da sta pozitivni posledici domačega branja razvijanje *pozitivnega odnosa do branja* in razvijanje *besednega zaklada*, medtem ko je najmanjši delež učiteljev (19 %) kot pozitivno posledico domačega branja navedlo *stik z besedilom in njegovimi prvinami*.

Učitelji vseh treh triletij so se strinjali, da *negativnih posledic domačega branja ni* oziroma da je mogoče edini negativni vidik domačega branja ta, da učencem predstavlja *prisilo* prebrati določeno delo do dogovorjenega roka.

Učitelji drugega in tretjega triletja so kot negativni vidik (ne kot posledico) navedli še, da imajo dandanes učenci *dostop do medmrežja*, kjer nekateri preberejo samo obnovo in ne celotnega književnega dela.

7.2.4 Koliko besedil morajo učenci prebrati za domače branje?

1. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
2 besedili	3	21 %
3 besedila	8	57 %
4 besedila	3	21 %
	14	100 %

Domače branje v prvem triletju ni tako izrazito kot v drugem in zadnjem, saj je prvo vzgojno-izobraževalno obdobje namenjeno začetnemu opismenjevanju učencev. V prvem razredu je tako poudarek na poslušanju in govorjenju, v drugem razredu učenci usvajajo tehniko branja in pisanja, v tretjem pa tehniko branja in pisanja utrjujejo in izboljšujejo.

Kot kažejo rezultati, se učitelji prvega triletja dobro zavedajo pomembnosti domačega branja, kar se kaže tudi v številu besedil, ki jih morajo učenci prvega triletja prebrati doma. Večina, sedeminpetdeset odstotkov (57 %) učiteljev prvega triletja, je navedla, da v enem šolskem letu njihovi učenci doma preberejo *tri besedila*. Enaindvajset odstotkov (21 %) učiteljev je v šolskem letu izvedlo domače branje *dveh besedil*, prav toliko (21 %) pa jih je učencem naložilo celo *štiri literarna dela*.

2. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
2 besedili	5	23 %
3 besedila	10	45 %
4 besedila	6	27 %
5–6 besedil	1	5 %
	22	100 %

V učnem načrtu (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) je zapisano, da učenci drugega triletja v posameznem šolskem letu preberejo tri raznovrstna besedila za domače branje. Za četrto domače branje v tem triletju prištevamo besedilo, ki se ga obravnava v šoli po metodi dolgega branja.

Kar petinštirideset odstotkov (45 %) učiteljev drugega triletja sledi navodilom učnega načrta, ki priporoča, naj učenci v tem obdobju v enem šolskem letu preberejo *3 besedila*.

Polovica učiteljev v drugem triletju obravnava *dve* (23 %) ali *4 besedila* (27 %) za domače branje, le en učitelj iz vzorca pa od učencev zahteva obravnavo *petih ali šestih del* za domače branje.

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
3 besedila	10	63 %
4 besedila	5	31 %
5 besedil	1	6 %
	16	100 %

Učni načrt (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) predpisuje, da v tretjem triletju učenci preberejo od tri do pet besedil za domače branje.

Več kot polovica učiteljev tretjega triletja (59 %) je navedla, da so njihovi učenci v zadnjem triletju v enem šolskem letu obravnavali *tri besedila* za domače branje.

Enaintrideset odstotkov (31 %) vprašanih je v šolskem letu 2012/13 v razredu obravnavalo *štiri besedila* za domače branje, le en učitelj pa je od učencev zahteval obravnavo *petih literarnih del*.

7.2.5 Koliko šolskih ur porabite za evalvacijo (obdelavo) domačega branja?

1. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
2 šolski uri	9	64 %
3 šolske ure	1	7 %
4 šolske ure	3	21 %
5–6 šolskih ur	1	7 %
	14	100 %

Največ učiteljev prvega triletja (64 %) za obdelavo domačega branja porabi *dve šolski uri*, enaindvajset odstotkov (21 %) vprašanih pa *štiri šolske ure*.

Tri šolske ure je za obdelavo domačega branja potreboval le eden učitelj, prav tako pa je le eden učitelj za evalvacijo porabil kar *pet oziroma šest šolskih ur*.

2. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
1 šolsko uro	3	14 %
2 šolski uri	7	32 %
2–4 šolske ure	6	27 %
5 šolskih ur	3	14 %
6 šolskih ur	3	14 %
	22	100 %

Največ učiteljev drugega triletja je za evalvacijo domačega branja porabilo *dve šolski uri* (32 %). *Od dve do štiri šolske ure* si je za obdelavo domačega branja vzelo sedemindvajset odstotkov učiteljev (27 %), *eno šolsko uro* pa štirinajst odstotkov (14 %). V enakem deležu (14 %) so učitelji obdelali domače branje v *petih* (14 %) oziroma *šestih šolskih urah* (14 %).

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
1 šolsko uro	3	19 %
2–4 šolske ure	2	13 %
4 šolske ure	5	31 %
4–6 šolskih ur	6	38 %
	16	100 %

Največji delež učiteljev tretjega triletja (38 %) za obdelavo domačega branja potrebuje *štiri do šest šolskih ur*. Podoben delež (31 %) učiteljev za obravnavo domačega branja porabi *štiri šolske ure*, *od dve do štiri šolske ure* pa trinajst odstotkov (13 %) vprašanih.

Trije učitelji ali devetnajst odstotkov (19 %) si za obdelavo domačega branja vzame *eno šolsko uro*.

7.2.6 Preverjanje in ocenjevanje domačega branja**7.2.6.1 Na kakšen način preverjate domače branje?****1. TRILETJE**

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Naloge (vprašanja, opisi oseb, kraja, časa, pisanje obnove ipd.)	9	64 %
Izdelovanje plakatov	3	21 %
Govorni nastop	2	14 %
	14	100 %

Večina (64 %) vprašanih učiteljev prvega triletja preverja domače branje z *nalogami, kot so odgovori na vprašanja, opis glavnih oseb, opis kraja in časa dogajanja, pisanje obnove in podobno*.

Enaindvajset odstotkov (21 %) vprašanih preverja domače branje tako, da dajo učencem *izdelati plakate* na temo domačega branja, le dva učitelja (14 %) pa od svojih učencev zahtevata tudi *govorni nastop* na zahtevano domače branje.

2. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Naloge (vprašanja, opisi oseb, kraja, časa, pisanje obnove ipd.)	8	36 %
Govorni nastop z elektronskimi prosojnicami	6	27 %
Pogovori za okroglo mizo	5	23 %
Izdelovanje plakatov	3	14 %
	22	100 %

Največ učiteljev (36 %) drugega triletja domače branje preverja z *nalogami, kot so odgovori na vprašanja, opis glavne osebe, opis kraja in časa dogajanja, pisanje obnove in podobno*. Sedemindvajset odstotkov vprašanih (27 %) je odgovorilo, da domače branje preverja z *govornimi nastopi z elektronskimi prosojnicami*.

Preverjanje domačega branja s pomočjo *pogovorov za okrogle mize* izvaja triindvajset odstotkov vprašanih (23 %). Naj na tem mestu omenim, da so kot pozitivne učinke okrogle mize učitelji navedli sproščen pogovor, izmenjujoča mnenja (iz več zornih kotov) in podoživljanje besedila.

Le pri treh učiteljih v tem triletju (14 %) so učenci na temo domačega branja *izdelovali plakate*.

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Govorni nastop z elektronskimi prosojnicami	6	38 %
Naloge (vprašanja, opisi oseb, kraja, časa, pisanje obnove ipd.)	4	25 %
Pogovori za okroglo mizo	3	19 %
Pisanje eseja na temo domačega branja	3	19 %
	16	100 %

Največ učiteljev tretjega triletja (38 %) domače branje preverja z *govornimi nastopi z elektronskimi prosojnicami*. Nekaj manj, četrtina učiteljev (25 %), domače branje preverja s

pomočjo *nalog, kot so odgovori na vprašanja, opis glavne osebe, opis kraja in časa dogajanja, pisanje obnove in podobno.*

Enak odstotek učiteljev (19 %) pa domače branje preverja s *pogovori za okroglo mizo* oziroma s *pisanjem esejev* na temo domačega branja.

7.2.6.2 Ali domače branje tudi ocenjujete?

	1. TRILETJE		2. TRILETJE		3. TRILETJE	
ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	5	36 %	13	59 %	9	56 %
NE	9	64 %	9	41 %	7	44 %
	14	100 %	22	100 %	16	100 %

V prvem triletju večina učiteljev *ne ocenjuje* domačega branja (64 %), medtem ko v drugem in tretjem triletju večina vprašanih le-to *ocenjuje*.

Hipoteza št. 2

Učitelji v osnovni šoli domačega branja ne ocenjujejo.

Drugo hipotezo glede na rezultate **zavračam**. Večina učiteljev v osnovnih šolah na Krasu domače branje ocenjuje, in sicer najpogosteje v drugem (59 %) in tudi tretjem triletju (56 %). V vseh treh triletjih je razlika med deležema odgovorov z *da* oziroma *ne* sicer majhna, kar nakazuje na to, da je ocenjevanje domačega branja v veliki odvisno od učitelja.

7.2.7 V kolikšni meri se držite predlaganega seznama za domače branje v tretjem triletju?

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
V celoti	5	31 %
Upoštevam v večji meri	5	31 %
Upoštevam v manjši meri	6	38 %
	16	100 %

Slaba tretjina (31 %) vprašanih učiteljev tretjega triletja se priporočenega seznama za domače branje v učnem načrtu *drži v celoti* oziroma *v večji meri*. Le malo višji delež (38 %) anketirancev se priporočenega seznama besedil za domače branje *drži le v manjši meri*, s čimer so imeli v mislih eno do tri besedila iz seznama.

Hipoteza št. 3	Učitelji tretjega triletja se držijo predlaganega seznama za domače branje v učnem načrtu (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011).
-----------------------	--

Tretjo hipotezo lahko **potrdim**, saj se več kot polovica učiteljev tretjega triletja (62 %) z območja Krasa v večji meri drži predlaganega seznama za domače branje v učnem načrtu.

7.2.8 Ali bi radi imeli za prvo in drugo triletje predlagana besedila za domače branje, tako kot so predlagana besedila za tretje triletje?

ODGOVORI	1. TRILETJE		2. TRILETJE	
	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	9	64 %	15	68 %
Ne	5	36 %	7	32 %
	14	100 %	22	100 %

Rezultat je enak za obe triletji: več kot polovica učiteljev *bi rada imela predlagana besedila za domače branje*.

Hipoteza št. 4	Učitelji prvega in drugega triletja želijo imeti predlagani seznam za domače branje v učnem načrtu, kot je to v zadnjem triletju.
-----------------------	--

Hipotezo lahko potrdim, saj bi si večji delež učiteljev želel, da bi imeli predlagani seznam besedil za domače branje v učnem načrtu.

7.2.9 Ali si pri izboru besedil za domače branje v prvem in drugem triletju pomagata s predlaganimi književnimi besedili iz učnega načrta (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) za obravnavo pri pouku?

ODGOVORI	1. TRILETJE		2. TRILETJE	
	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	13	93 %	20	91 %
NE	1	7 %	2	9 %
	14	100 %	22	100 %

Prepričljiva večina vprašanih učiteljev prvega triletja *si pomaga* pri izbiri besedil za domače branje s predlaganimi književnimi besedili v učnem načrtu (93 % oziroma 91%).

Hipoteza št. 5	Učitelji prvega in drugega triletja si pri izbiri besedil ne pomagajo s književnimi besedili iz učnega načrta (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) za obravnavo pri pouku.
-----------------------	---

Peto hipotezo zavračam, saj rezultati jasno kažejo, da si učitelji v obeh triletjih pri izbiri besedil za domače branje zelo pomagajo s književnimi besedili iz učnega načrta za obravnavo pri pouku.

7.2.10 Ali dolžina besedila vpliva na izbiro besedila za domače branje?

ODGOVORI	1. TRILETJE		2. TRILETJE		3. TRILETJE	
	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	10	71 %	16	73 %	12	75 %
NE	4	29 %	6	27 %	4	25 %
	14	100 %	22	100 %	16	100 %

Enainsedemdeset odstotkov vprašanih učiteljev (71 %) prvega triletja se je strinjalo, da *dolžina besedila vpliva* na izbiro besedila za domače branje, ravno tako triinsedemdeset odstotkov vprašanih učiteljev (73 %) drugega in petinsedemdeset odstotkov učiteljev (75 %) tretjega.

Hipoteza št. 6	Dolžina besedila vpliva na izbiro besedila za domače branje.
-----------------------	---

Šesto hipotezo potrjujem, saj v vseh triletjih več kot sedemdeset odstotkov vprašanih učiteljev odgovarja, da dolžina besedila vpliva na izbor besedila za domače branje.

7.2.11 Vpliv avtorja na izbiro besedila za domače branje in razmerje med domačimi in tujimi avtorji

7.2.11.1 Ali na izbiro besedila za domače branje vpliva avtor?

	1. TRILETJE		2. TRILETJE		3. TRILETJE	
ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	14	100 %	18	82 %	16	100 %
NE	0	0 %	4	18 %	0	0 %
	14	100 %	22	100 %	16	100 %

Učitelji prvega in tretjega triletja so soglasni, da na izbiro besedila za domače branje *vpliva* tudi *avtor*. Tudi v drugem triletju velika večina (82 %) vprašanih meni tako.

7.2.11.2 Kakšno je razmerje med slovenskimi in tujimi pisatelji pri Vašem izboru besedil?

1. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Izbiram med obojimi, vendar dam prednost slovenskim avtorjem	6	43 %
Izbiram samo slovenske avtorje	5	36 %
Razmerje med slovenskimi in tujimi avtorji je enako	3	21 %
	14	100%

Največ učiteljev (43 %) za domače branje izbira tako slovenske kot tuje pisatelje, vendar prednost daje slovenskim pisateljem. Malo manj (36 %) vprašanih izbira le besedila slovenskih avtorjev, pri treh učiteljih (21 %) pa je razmerje med slovenskimi in tujimi avtorji enako.

2. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Izbiram med obojimi, vendar dam prednost slovenskim avtorjem	8	36 %
Razmerje med slovenskimi in tujimi avtorji je enako	10	45 %
Da, izbiram samo slovenske avtorje	4	18 %
	22	100%

Največ učiteljev drugega triletja (45 %) ohranja enako razmerje med slovenskimi in tujimi avtorji, nekaj manj vprašanih (27 %) ponudi za domače branje večinoma slovenske avtorje, osemnajst odstotkov (18 %) pa izbira za domače branje samo slovenske avtorje.

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Izbiram med obojimi, vendar dam prednost slovenskim avtorjem	10	63 %
Razmerje med slovenskimi in tujimi avtorji je enako	6	38 %
	22	100 %

Več kot polovica vprašanih učiteljev tretjega triletja (63 %) izbira besedila za domače branje tuje in domače avtorje, vendar daje prednost slednjim. Osemtrideset odstotkov vprašanih (38 %) ohranja enako razmerje med slovenskimi in tujimi avtorji.

Hipoteza št. 7	Na izbiro besedila za domače branje vpliva tudi avtor.
-----------------------	---

Na podlagi rezultatov lahko svojo **sedmo hipotezo potrdim**, saj so si učitelji v vseh treh triletjih skoraj edini, da na izbiro besedil za domače branje vpliva tudi avtor.

7.2.12 Katero zvrst besedila izbirate za domače branje: poezijo, prozo ali dramatiko?

1. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Proza	9	64 %
Proza in poezija	4	29 %
Proza in dramatika	1	7 %
Proza, poezija in dramatika	0	0 %
	14	100 %

Kar štiriinšestdeset odstotkov (64 %) vprašanih učiteljev prvega triletja izbira za domače branje le prozo. Devetindvajset odstotkov (29 %) vprašanih za domače branje ponudi učencem prozo in poezijo, samo en učitelj pa prozo in dramatiko.

2. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Proza	12	55 %
Proza in poezija	7	32 %
Proza in dramatika	1	5 %
Proza, poezija in dramatika	2	9 %
	22	100 %

Dobra polovica vprašanih učiteljev drugega triletja (55 %) ravno tako za domače branje izbere prozno besedilo. Dvaintrideset odstotkov učiteljev (32 %) izbere tako prozo kot poezijo, dva učitelja pa ponudita kar vse tri zvrsti: prozo, poezijo in dramatiko.

Samo en učitelj za domače branje izbere tako prozo in dramatiko, ne pa poezije.

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Proza	5	31 %
Proza in poezija	6	38 %
Proza in dramatika	0	0 %
Proza, poezija in dramatika	5	31 %
	16	100 %

Največ učiteljev tretjega triletja (38 %) za domače branje učencem ponudi tako prozo kot tudi poezijo. Malo manjši odstotek vprašanih (31 %) za domače branje izbere prozo, enak delež pa za domače branje izbere vse tri zvrsti: prozo, poezijo in dramatiko.

Hipoteza št. 8	Učitelji se pri izbiri besedil za domače branje večinoma odločajo za prozno zvrst besedila.
-----------------------	--

Osmo hipotezo potrjujem, saj na podlagi rezultatov lahko trdim, da vsi učitelji na območju Krasa izbirajo za domače branje prozna besedila, nekateri pa to dopolnjujejo tudi s poezijo in z dramatiko.

7.2.13 Ali se pri izbiri besedil za domače branje zatečete k pomoči knjižničarja?

	1. TRILETJE		2. TRILETJE		3. TRILETJE	
ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	10	71 %	19	86 %	9	56 %
NE	4	29 %	3	14 %	7	44 %
	14	100 %	22	100 %	16	100 %

Pri izbiri besedil za domače branje se **k pomoči knjižničarja** zateče večina učiteljev, in sicer enainsedemdeset odstotkov (71 %) učiteljev prvega triletja, šestinosemdeset odstotkov (86 %) učiteljev drugega triletja in šestinpetdeset odstotkov (56 %) zadnjega triletja v osnovni šoli.

Hipoteza št. 9

Učitelji se pri izbiri besedil za domače branje ne posvetujejo s knjižničarjem.

Glede na dobljene rezultate **zavračam deveto hipotezo**, saj ti kažejo, da se večina učiteljev v osnovnih šolah pri izbiri besedil za domače branje posvetuje s knjižničarjem.

7.2.14 Ali se na aktivu učiteljev skupno dogovarjate o izbiri besedil za domače branje?

ODGOVORI	1. TRILETJE		2. TRILETJE		3. TRILETJE	
	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	12	86 %	18	82 %	15	94 %
NE	2	14 %	4	18 %	1	6 %
	14	100 %	22	100 %	16	100 %

Da se učitelji *skupno dogovarjajo* o izbiri besedil za domače branje, je potrdilo šestinosemdeset odstotkov (86 %) učiteljev prvega triletja, dvainosemdeset odstotkov (82 %) učiteljev drugega triletja in kar štiriindevetdeset odstotkov (94 %) učiteljev tretjega triletja.

Hipoteza št. 10

Učitelji se pri izbiri besedil za domače branje posvetujejo v aktivu.

Deseto hipotezo potrjujem, saj se učitelji vseh treh triletij posvetujejo s sodelavci v aktivu pri izbiri besedil za domače branje.

7.2.15 Ali tematika besedila (žanr) vpliva na navdušenost bralcev?

ODGOVORI	1. TRILETJE		2. TRILETJE		3. TRILETJE	
	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	13	93 %	19	86 %	16	100 %
NE	1	7 %	3	14 %	0	0 %
	14	100 %	22	100 %	16	100 %

Da žanr besedila vpliva na navdušenost bralcev, meni triindevetdeset odstotkov (93 %) vprašanih učiteljev prvega triletja, šestinosemdeset odstotkov (86 %) drugega in vsi vprašani učitelji tretjega triletja.

Hipoteza št. 11	Žanr vpliva na navdušenost bralcev.
------------------------	--

Enajsto hipotezo potrjujem, saj so učitelji vseh triletij skoraj soglasni, da tematika besedila vpliva na navdušenost bralcev.

7.2.16 Ali vsako leto ponudite isto literaturo za domače branje?

	1. TRILETJE		2. TRILETJE		3. TRILETJE	
ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	3	21 %	8	36 %	3	19 %
NE	11	79 %	14	64 %	13	81 %
	14	100 %	22	100 %	16	100 %

Devetinsedemdeset odstotkov (79 %) učiteljev prvega triletja na območju Krasa ne ponudi iste literature vsako leto za domače branje. Enako ravna štiriinšestdeset odstotkov (64 %) učiteljev drugega triletja in enainosemdeset odstotkov (81 %) učiteljev tretjega triletja.

Hipoteza št. 12	Učitelji ne ponudijo vsako leto iste literature za domače branje.
------------------------	--

Dvanajsto hipotezo potrjujem, saj je večina učiteljev v vseh triletjih potrdila, da ne ponudi vsako leto iste literature za domače branje.

7.2.17 Katera besedila ste letos izbrali za domače branje?

To vprašanje ni bilo raziskovalne narave. Na tem mestu prilagam najbolj pogosta dela, ki so jih učitelji v posameznih triletjih navajali.

1. TRILETJE

Najbolj pogosto se v prvem triletju pojavljajo naslednja besedila:

- Tone Pavček: Juri Muri v Afriki,
- Ljudska pravljica: Zlata ptica,
- Dragotin Kette: Šivilja in škarjice,
- Svetlana Makarovič: Kosovirja na leteči žlici,
- Svetlana Makarovič: Pekarna Mišmaš,

- Svetlana Makarovič: Veveriček posebne sorte,
- Ela Peroci: Moj dežnik je lahko balon,
- Desa Muck: Anica in grozovitež ter
- Saša Vegri: Jure kvak kvak.

2. TRILETJE

Učitelji v drugem triletju so v odgovorih največkrat navedli spodnja dela:

- Slovenske ljudske pravljice,
- Vid Pečjak: Drejček in trije Marsovčki,
- France Bevk: Lukec in njegov škorec,
- Svetlana Makarovič: Kosovirja na leteči žlici,
- Roald Dahl: Matilda,
- Rene Goscinny: Nikec,
- Miha Matè: Babica v supergah,
- Primož Suhodolčan: Košarkar naj bo!,
- Desa Muck: Anica in grozovitež,
- Janja Vidmar: Moja Nina in
- Roald Dahl: Čudoviti lisjak.

3. TRILETJE

V tretjem triletju vprašani najbolj pogosto našteli:

- Ivan Cankar: Moje življenje,
- Ivan Cankar: Tuje življenje,
- Prežihov Voranc: Solzice,
- Tone Pavček: Majnice,
- Prešeren.doc,
- Niko Grafenauer: Skrivnosti,
- David Hill: Se vid'va, Simon!,
- Antoine de Saint-Exuperty: Mali Princ,
- Ivan Tavčar: Med gorami,
- Janja Vidmar: Princeska z napako in
- Eduard Petiška: Stare grške bajke.

7.2.18 Ali dopuščate možnost učencem, da sami izbirajo besedila za domače branje? V kolikšni meri?

ODGOVORI	1. TRILETJE		2. TRILETJE		3. TRILETJE	
	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	4	29 %	7	30 %	11	69 %
NE	10	71 %	15	70 %	5	31 %
	14	100 %	22	100 %	16	100 %

Večji delež učiteljev prvega triletja (71 %) učencem *ne dopušča možnosti*, da sami izberejo besedila za domače branje. Slaba tretjina (29 %) vprašanih pa možnost izbire besedila za domače branje izjemoma dopušča, če je književno delo v skladu s starostno stopnjo učenca.

Tudi v drugem triletju večina (70 %) *ne dopušča možnosti*, da bi učenci sami izbrali besedilo za domače branje. Tisti (30 %), ki *dopuščajo*, pa so v svojih odgovorih navedli:

- da učencem ponudijo izbiro enega književnega dela za domače branje, in sicer tako, da dajo na voljo več knjig istega avtorja ali enake tematike. Tako iz večjega izbora učenec izbere eno književno besedilo,
- da na voljo dajo besedila po izboru, ki jih nato skupaj v razredu obravnavajo po metodi dolgega branja,
- da na voljo ponudijo nekaj del, ki jih nato učenci izberejo in predstavijo v obliki govornega nastopa.

Za razliko od prvih dveh triletij pa v zadnjem triletju večina vprašanih (69 %) *dopušča možnost*, da si učenci sami izberejo besedilo za domače branje. Večina dopušča možnost izbire enega, in sicer zadnjega domačega branja v šolskem letu.

Hipoteza št. 13	Učitelji upoštevajo želje učence pri izboru besedil za domače branje.
------------------------	--

Na podlagi rezultatov **trinajsto hipotezo potrjujem** v prvih dveh triletjih, medtem ko jo v zadnjem triletju **zavračam**.

7.2.19 Kakšen je odziv učencev na domače branje?

1. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Pozitiven	10	71 %
Domače branje doživljajo kot dodatno delo, vendar ga vseeno preberejo	4	29 %
	14	100 %

Enainsedemdeset odstotkov učiteljev prvega triletja se strinja, da je *odziv* učencev na domače branje *pozitiven*. Le dobra četrtina (29 %) meni, da nekateri učenci domače branje doživljajo kot *dodatno delo*, kot domačo nalogo, vendar kljub negotovanju izbrano delo preberejo.

2. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Pozitiven	12	55 %
Domače branje doživljajo kot dodatno delo, vendar ga vseeno preberejo	7	32 %
Odvisno od izbrane knjige	3	14 %
	22	100 %

Več kot polovica vprašanih učiteljev drugega triletja (55 %) meni, da je odziv učencev na domače branje *pozitiven*. Dvaintrideset odstotkov vprašanih (32 %) pa opaža, da nekateri učenci domače branje doživljajo kot *dodatno delo*, vendar ga kljub temu preberejo. Trije učitelji (14 %) so mnenja, da je odziv učencev odvisen od *izbrane knjige*. Učence odvrtačajo kanonska besedila, privlačijo pa jih mladinski romani.

3. TRILETJE

ODGOVORI	ŠTEVILO	DELEŽ
Pozitiven	10	63 %
Odvisno od izbrane knjige	3	19 %
Domače branje doživljajo kot dodatno delo, vendar ga vseeno preberejo	3	19 %
	16	100 %

Da se učenci na domače branje odzovejo *pozitivno*, je odgovorila večina (71 %) vprašanih učiteljev prvega triletja. V enakem deležu (19 %) so vprašani odgovorili, da je navdušenje učencev odvisno od *izbrane knjige* (19 %) oziroma da nekateri učenci domače branje doživljajo kot *dodatno delo*, vendar ga kljub temu preberejo.

Hipoteza št. 14	Odnos učencev do domačega branja je pozitiven.
------------------------	---

Štirinajsto hipotezo potrjujem, saj večina učiteljev v vseh treh triletjih potrjuje, da je odnos učencev do domačega branja pozitiven.

7.2.20 Ali vsi učenci preberejo domače branje?

ODGOVORI	1. TRILETJE		2. TRILETJE		3. TRILETJE	
	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ	ŠTEVILO	DELEŽ
DA	13	93 %	16	73 %	3	19 %
NE	1	7 %	6	27 %	13	81 %
	14	100 %	22	100 %	16	100 %

Da vsi učenci *preberejo* besedila za domače branje, je potrdila večina vprašanih učiteljev prvega (93 %) in drugega triletja (73 %). V tretjem triletju po mnenju večine vprašanih (81 %) vsi učenci *ne preberejo* domačega branja. Iz rezultatov lahko razberemo, da starejši kot učenci so, manj berejo.

Hipoteza št. 15	Vsi učenci preberejo domače branje.
------------------------	--

Na podlagi rezultatov je **petnajsta hipoteza potrjena** za prvi dve triletji, medtem ko je v zadnjem triletju **zavrnjena**.

8 ZAKLJUČEK

V svoji diplomski nalogi sem raziskovala, kako se učitelji odločijo, kaj bodo ponudili učencem za domače branje in zakaj. Raziskavo sem izvedla v svojem domačem okolju, v osnovnih šolah na območju Krasa.

Osnovnošolski učitelji z območja Krasa se pri izbiri besedil za domače branje najbolj opirajo na učni načrt, primernost literature glede na starostno stopnjo in zadostno število knjig v šolski knjižnici. Domačemu branju pripisujejo izreden pomen, saj menijo, da domače branje prispeva k razvoju bralne pismenosti in razvoju bralnih navad ter kulture, saj bere večina učencev, tudi tisti, ki sicer niso ljubitelji branja. Večina v šolskem letu skupaj z učenci predela najmanj toliko literarnih del za domače branje kot navaja učni načrt. Na tem mestu moram omeniti nenavadne rezultate učiteljev drugega triletja, kjer so le-ti navedli, da učenci na leto preberejo od dve pa vse tja do šest literarnih del, kar je po mojem mnenju prevelik razpon. Verjetno je razlog ta, da je število literarnih del za domače branje v veliki meri odvisno od vloge, ki jo učitelj namenja domačemu branju.

Večina učiteljev prvega in drugega triletja domače branje še vedno preverja stereotipno, po ustaljenem vzorcu (odgovori na vprašanja, oznaka oseb, opis kraja in časa, obnova idr.). Največ učiteljev zadnjega vzgojno-izobraževalnega obdobja pa domače branje preverja s klasičnimi metodami, kot je npr. samostojno delo učenca (govorni nastop z elektronskimi prosojnicami). Za evalvacijo domačega branja učitelji prvega in drugega triletja potrebujejo približno dve šolski uri, v zadnjem triletju pa od dve do šest šolskih ur. Večina učiteljev z območja Krasa domače branje ne samo preverja, ampak tudi ocenjuje.

Pri izboru besedil za domače branje se učitelji tretjega triletja v veliki meri držijo priporočenega seznama za domače branje v učnem načrtu, medtem ko si večina učiteljev prvega in drugega triletja želi, da bi tudi oni imeli v učnem načrtu priporočen seznam besedil za domače branje. Ker tega nimajo, si pri izbiri besedil pomagajo s književnimi besedili v učnem načrtu za obravnavo pri pouku.

Ko izbirajo besedila za domače branje so pozorni na dolžino besedila, pisatelja (ali je slovenski ali tuj) in na zvrst besedila, po potrebi pa se posvetujejo še s knjižničarjem in s sodelavci v aktivu.

Na splošno so učitelji mnenja, da imajo učenci pozitiven odnos do domačega branja. Na navdušenje učencev močno vpliva žanr literature, kar pri izbiri besedil učitelji upoštevajo v največji možni meri. V prvih dveh triletjih izbire besedila za domače branje ne prepuščajo učencem, medtem ko v zadnjem triletju učenci pri izbiri že bolj aktivno sodelujejo. Zanimivo je, da čeprav imajo učenci v zadnjem triletju omogočeno sodelovanje pri izbiri besedil, raziskava kaže, da domačega branja v celoti vsi ne preberejo. K temu veliko pripomore tudi vpliv medmrežja, saj nekateri učenci poiščejo obnove literarnih del in posledično knjige ne preberejo.

Priznati moram, da sem bila pozitivno presenečena nad rezultati raziskave, saj so ti praktično v celoti pritrdili mojemu začetnemu prepričanju, da je domače branje izrednega pomena za razvijanje in utrjevanje bralnih navad, ki jim bodo prišle v nadaljnjem življenju še kako prav. Raziskava je nedvomno pokazala, da učitelji v osnovnih šolah domačega branja niti približno ne zanemarjajo, kar je dober znak za knjige, ki ležijo v knjižnicah in čakajo na naslednje "borce". Bertolt Brecht je namreč že dolgo nazaj rekel: »Knjiga je orožje, vzemi jo v roke!«

9 VIRI IN LITERATURA

- Blažič, M. (2000). *Skrivni bralni zakladi: Didaktični priročnik za učitelje k (Skrivnim) dnevnikom ustvarjalnega branja od 2 do 9 (od 1 do 8)*. Ljubljana: Rokus.
- Bucik, N., Frelj, Č., Jelenc Krašovec, S., Knaflič, L., Krivec, Dragan, J., Mlakar, I., Matko Lukan, I., Peštaj, M., Sitar Cvetko, J., Svetina, P., Štefan, A. (2009). *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Carroll, L. (2011). *Aličine dogodivščine v Čudežni deželi*. V: Zbirki domačega branja Knjiga pred nosom. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dornik, D. (2011). Vodeno branje s pogovorom kot oblika domačega branja. *Šolska knjižnica*, letnik 21, št. 1, str. 26–30.
- Groznik, H. in Žužej, V. (2000). *Priročnik za učitelje k (Skrivnem) dnevniku ustvarjalnega branja 3*. Ljubljana: Rokus.
- Honzak, M., Jurač, M., Kronovšek, M. in Žveglič, M. (2000). *Priročnik za učitelje k (Skrivnim) dnevnikom ustvarjalnega branja 6, 7 in 8*. Ljubljana: Rokus.
- Kolarič, J. (2000). Kaj skrivajo dnevniki ustvarjalnega branja? *Otrok in družina: revija za družinsko in družbeno vzgojo*, 49/ 7–8 (julij/avgust), št. 7–8, str. 38–39.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Koželj, M. (1998). Domače branje slej ko prej ostaja didaktični problem. *Slovenščina v šoli: novi učni načrt – novi prijemi*, letnik 3, št. 5, str. 13–18.
- Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

- Zbirka Domače branje Knjiga pred nosom. Dostopno na naslovu: http://www.mladinska.com/sola/ucbeniki_mkz/domace_branje (pridobljeno 3. 9. 2013).
- Mohor, M. in Domanjko, L. (2001). *Priročnik za učitelje k (Skrivnima) dnevnikoma ustvarjalnega branja 4 in 5*. Ljubljana: Rokus.
- Partljič, T. (2012). *Moj ata, socialistični kulak*. V: Zbirki domačega branja Knjiga pred nosom. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Romih, C. (2000). *Priročnik za učitelje k (Skrivnima) dnevnikoma ustvarjalnega branja 1 in 2*. Ljubljana: Rokus.
- Saksida, I. (2000). Aktualnost tradicije pri pouku književnosti: naj mladi bralci v šoli res "berejo kar koli in kakor koli"? *Revija za elementarno izobraževanje*, letnik 3, št. 4, str. 5–23.
- Saksida, I. (2009). Bralni dogodek s Knjigo pred nosom: povabilo, ne ukaz. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in knjigo povezanih medijev*, letnik 36, št. 74, str. 67–84.
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.
- Saksida, I. (2000). Otroci naj ne bi nikoli brali za kazen! V: *(Skrivni) dnevnik ustvarjalnega branja ali kako povečati priljubljenost branja v osnovni šoli*. Ljubljana: Rokus. 7–19.

- Suhodolčan, L. (2013). *Krojaček Hlaček*. V: Zbirki domačega branja Knjiga pred nosom. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učni načrt. Slovenščina (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na naslovu:
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf%20 (pridobljeno 6. 7. 2013).

10 PRILOGE

ANKETNI VPRAŠALNIK

Spoštovane učiteljice in učitelji.

Sem Rebeka Škamperle, študentka Pedagoške fakultete v Ljubljani, na Oddelku za razredni pouk. V diplomskem delu raziskujem izbiro besedil za domače branje v osnovnih šolah na območju Krasa.

Prosim Vas, da odgovorite na vprašanja z enim odgovorom, ki se Vam zdi poglaviten. S tem mi boste pomagali pri oblikovanju diplomskega dela, za kar se Vam že vnaprej zahvaljujem.

Hvala za razumevanje

Rebeka Škamperle

1. Kaj vas vodi pri izbiri besedil za domače branje?
2. Zakaj se vam zdi pomembno domače branje?
3. Katera je po vašem mnenju najbolj pozitivna in katera negativna posledica domačega branja?
4. Koliko besedil morajo učenci prebrati za domače branje?
5. Koliko šolskih ur porabite za evalvacijo (obdelavo) domačega branja?
6. Na kakšen način preverjate domače branje? Ali domače branje tudi ocenjujete?

7. V kolikšni meri se držite predlaganega seznama za domače branje v tretjem triletju?

8. Ali bi radi imeli za prvo in drugo triletje predlagana besedila za domače branje, tako kot so predlagana besedila za tretje triletje?

9. Ali si pri izboru besedil za domače branje pomagata s predlaganimi književnimi besedili iz učnega načrta (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011) za obravnavo pri pouku?

10. Ali dolžina besedila vpliva na izbiro besedila za domače branje?

11. Ali na izbiro besedila za domače branje vpliva avtor? Kakšno je razmerje med slovenskimi in tujimi pisatelji pri Vašem izboru besedil?

12. Katero zvrst besedila izbirate za domače branje, poezijo, prozo ali dramatiko?

13. Ali se pri izbiri besedil za domače branje zatečete k pomoči knjižničarja?

14. Ali se na aktivu učiteljev skupno dogovarjate o izbiri besedil za domače branje?

15. Ali izbor besedila (žanr) vpliva na navdušenost bralcev?

16. Ali vsako leto ponudite isto literaturo za domače branje?

17. Katera besedila ste letos izbrali za domače branje?

18. Ali dopuščate možnost učencem, da sami izbirajo besedila za domače branje? V kolikšni meri?

19. Kakšen je odziv učencev na domače branje?

20. Ali vsi učenci preberejo domače branje?