

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Poučevanje, Poučevanje na razredni stopnji z angleščino

Jasmina Melavc
BRALNE NAVADE PODEŽELSKIH IN
MESTNIH OTROK
Magistrsko delo

Ljubljana, 2017

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Poučevanje, Poučevanje na razredni stopnji

Jasmina Melavc
**BRALNE NAVADE PODEŽELSKIH IN
MESTNIH OTROK**
Magistrsko delo

Mentor: prof. dr. Igor Saksida

Ljubljana, 2017

ZAHVALA

Najlepša hvala mentorju prof. dr. Igorju Saksidi za nasvete, potrpežljivost in pomoč pri celotnem procesu. Hvala tudi vsem osnovnim šolam, ki so mi omogočile izdelavo magistrske naloge.

Za financiranje in podporo na moji študijski poti se iskreno zahvaljujem mojima staršema, brez vaju ta pot ne bi bila mogoča. Prav tako ne brez mojega ostalega podpornega sistema. Brez mojih štirih sošolk, s katerimi smo se vedno podpirale v »jamranju« in na nek način kar uživale v tem. Brez mojih XXL punc, pri katerih sem vedno dobila nasvete in modrosti, čeprav je včasih trajalo dve čudoviti in zabavni uri, da smo prišle do tja. Brez fanta Primoža, hvala za postavljanje ultimativ. In definitivno ne brez sestre Eve in tete Nataše, ki sta morali venomer prenašati moje izpade, mi svetovati, me poslušati in mi pomagati, tudi ko mogoče nista bili najbolj pri volji.

POVZETEK

Misel Toneta Pavčka »Če ne bomo brali, nas bo pobralo.« je bila uporabljena že ničkolikokrat, a še vedno zadane bistvo. Branje ni pomembno le na ravni posameznika, z branjem besedil v slovenskem jeziku se ohranja slovenska kultura, slovenski jezik. Na ravni posameznika pa branje lahko predstavlja oddih, pobeg v navidezno resničnost, kjer je oseba sama s knjigo, razmišlja o njej in z njo. Branje pri otrocih spodbuja mišljenje, razvija njihove kognitivne sposobnosti in jim ne nazadnje omogoča prehod v svet odraslih. Vsi ljudje, odrasli in otroci, imamo v »modernejši dobi« na voljo nešteto drugih vizualno privlačnejših reči za krajšanje prostega časa. To bi lahko pomenilo, da za branje preprosto ni časa, ampak temu ni oziroma ne bi smelo biti tako. Starši bi morali pri otrocih znati razporediti čas za igro, krožke, tehnološke naprave in čas za branje, predvsem pa bi morali že v ranem otroštvu otrokom brati in jih s tem spodbujati k branju.

Magistrska naloga ima dva dela. V prvem, teoretičnem delu, je opisano branje, družinsko branje, branje v šoli, branje kot družbeno-kulturni proces, motivacija za branje, opisani so tudi dejavniki, ki vplivajo na bralne navade. V empiričnem delu so prikazani rezultati pridobljeni s pomočjo anketnega vprašalnika o bralnih navadah podeželskih in mestnih otrok. Rezultati anketnih vprašalnikov so bili obdelani v SPSS-programu za statistično analizo. Raziskava temelji na odgovorih 51 učencev iz osnovnih šol v Zgornji Savinjski dolini in 55 učencev iz osnovne šole v Ljubljani. Ugotovili smo, da podeželski otroci berejo več, da knjige, ki jih berejo pri pouku književnosti in za domače branje, ocenjujejo kot bolj zanimive. Analiza je pokazala, da med podeželskimi in mestnimi otroki ni razlik v mnenju o težavnosti knjig, ki jih obravnavajo v šoli, so pa razlike v mnenju o prilagajanju nalog in besedila s strani učitelja, večjemu deležu podeželskih otrok se zdi, da jim učitelj prilagodi naloge glede na zmožnosti. Večina otrok najraje bere knjige, ki si jih sami izberejo. Spoznali smo, da doma s starši bere in se po branju o prebranem pogovarja večji delež podeželskih otrok.

Ključne besede: branje, bralne navade, podeželski otroci, mestni otroci, družinsko branje, branje v šoli

ABSTRACT

Tone Pavček's thought "[i]f we don't read, we will disappear" has been used many times before but still hits the mark. Reading is not important only at individual level; by reading texts in Slovene we also keep Slovenian culture and language alive. For an individual, however, reading can present a short break, an escape to virtual reality, where a person is alone with a book, thinks about and with it. Reading at young age stimulates thinking, develops children's cognitive abilities, and, lastly, helps them with transition to the adulthood. Available to all people, adults and children, in the "modern era" are many visually more attractive things than reading to keep us busy in our free time. This could mean there is simply no time for reading, but that is not the case or at least it should not be. Parents should know how to distribute the playtime, time spent on technological devices and reading, and first and foremost they should read to children already early on in their childhood and with that encourage them to read themselves.

The Master's Thesis has two parts. In the first, theoretical part, reading, family reading, reading in school, reading as a socio-cultural process, motivation for reading, and factors which have impact on reading habits are described. In the empirical part the results gathered with the help of survey questionnaire about reading habits are presented. The obtained results were processed in SPSS software for statistical analysis. The research is based on answers from 51 pupils of primary schools in the Upper Savinja Valley and 55 pupils of a primary school in Ljubljana. We came to the conclusion that rural children read more; they evaluate books they read in their literature class and for their family reading as more interesting. The analysis has shown no differences between rural and urban children when it comes to their opinion on difficulty of the books they read in school. There are, however, differences between pupils' opinions of the teacher's adjustment of the tasks and texts; a higher percentage of rural children think their teacher adjusts the texts and tasks according to their capabilities. The majority of children prefer to read books they choose. We have noted that a larger part of rural children in comparison to urban children reads at home alongside their parents and also a bigger part of rural children talks with their parents about what they have read.

Key words: reading, reading habits, rural children, urban children, family reading, reading in school

KAZALO VSEBINE

UVOD	1
TEORETIČNI DEL.....	2
1. Branje	2
1.1 Zakaj brati?	2
1.2 Bralna pismenost.....	3
1.3 Kaj brati?.....	5
1.4 Vizualno podprta pripoved ali branje?.....	8
2. Branje v šoli	9
2.1 Modeli književnega pouka	11
2.2 Potek pouka književnosti	14
3. Bralna motivacija	16
3.1 Notranja in zunanja motivacija	19
4. Branje kot družbeno-kulturni proces.....	22
4.1 Branje v družini.....	23
5. Dejavniki, ki vplivajo na bralne navade.....	25
5.1 Tipologije razvrščanja bralcev po starostnih obdobjih	26
EMPIRIČNI DEL.....	29
6. Predmet in problem raziskave	29
7. Raziskovalna vprašanja	31
8. Raziskovalni pristop in metoda	31
8.1 Vzorec	31
8.2 Opis postopka zbiranja podatkov	32
8.3 Postopki obdelave podatkov	32
9. Rezultati	33
10. Razprava	52
11. Sklep	55
12. Literatura	57
13. Priloge.....	1

KAZALO TABEL

Tabela 1: Lastnosti anketirancev glede na kraj bivanja	31
Tabela 2: Numerus (N), aritmetične sredine (M), standardne deviacije (SD), minimalne in maksimalne vrednosti (min in max) in normalnost porazdelitve spremenljivk	33
Tabela 3: Odgovori na vprašanje: Približno koliko knjig prebereš na mesec?	34
Tabela 4: Odgovori na vprašanje: Koliko od teh (vseh prebranih knjig na mesec) knjig prebereš zaradi obveznosti v šoli/zaradi sebe (v prostem času)?	34
Tabela 5: Odgovori na vprašanje: Kakšne knjige najraje bereš?	35
Tabela 6: Odgovori na vprašanje: Kaj najbolj velja zate?	37
Tabela 7: Rezultati na trditve: Na lestvici od 1 do 5 obkroži, kako zanimive knjige berete pri pouku književnosti/bralni znački/domačem branju.....	38
Tabela 8: Odgovori na vprašanje: Koliko knjig za domače branje ste v letošnjem šolskem letu že obravnavali?.....	39
Tabela 9: Odgovori na trditev: Po branju knjige za domače branje največkrat (obkroži 3 odgovore).	40
Tabela 10: Odgovori na vprašanje: Kakšno je tvoje mnenje o knjigah, ki ti jih za branje določi učitelj (domače branje, bralna značka, pouk književnosti)?	42
Tabela 11: Odgovori na vprašanje: Se ti zdi, da ti učitelj prilagodi besedilo oziroma naloge, tako da so primerne tebi in tvojim zmožnostim?	43
Tabela 12: Odgovori na trditev: Razloži, kako ti jih oziroma ti jih ne prilagodi (učitelj naloge oziroma besedilo).	45
Tabela 13: Odgovori na vprašanje: Katere knjige raje bereš?.....	46
Tabela 14: Odgovori na vprašanje: Ali doma kdaj bereš skupaj s starši/skrbniki?.....	47
Tabela 15: Odgovori na vprašanje: Kaj doma največkrat berete?	48
Tabela 16: Rezultati na trditev: Izberi najustreznejšo trditev, ki velja za branje s tvojimi starši/skrbniki.	49
Tabela 17: Odgovori na vprašanje: Ali se o knjigi, ki jo bereš s starši, tudi pogovarjaš?	50
Tabela 18: Odgovori na trditev: Če se o prebrani knjigi pogovarjaš, na črto zapiši, o čem se pogovarjaš.	51

UVOD

Osnovne šole veliko časa in pozornosti namenjajo branju, pridobivanju bralnih tehnik in dobrim bralnim navadam otrok, vendar pa današnji čas in način življenja branju nista naklonjena. Vedno pomembnejše mesto v svetu informacij imajo drugi mediji, ki velikokrat izpodrinejo knjigo. Spreminjajo se tudi vrednote, le-te branju namenjajo drugačen pomen kot pred leti. Trdimo lahko, da si vsaka šola prizadeva vzbuditi interes za branje in se trudi oblikovati take bralne navade, da bi otroci brali tudi v prostem času in ne le v okviru obveznega šolskega branja. Pomemben del ozaveščanja o branju so tudi starši, ki se jim razloži pomen branja in se jih spodbuja k branju doma (Trebec Tomažič, 2000). Tudi N. Janež (2000) poudarja, da je branje v dobi računalnikov in televizije izgubilo svoj čar. Meni, da je vzgojiti bralca, ki bi prostovoljno segal, razumel in vrednotil zahtevnejšo literaturo, že skoraj umetnost. Med otroki se branje velikokrat omeji le na obvezno domače branje, morda še na bralno značko, v prostem času pa se branje izgubi v množici drugih aktivnosti.

»Bereš ravno toliko, kot je treba; zaradi dolžnosti. Nobene radosti ni več v tem, tudi užitka ne: samo poslušnost, natanko tolikšna poslušnost, da te pripelje do konca šolanja, do vrat pustinje. Potem ne bereš nič.«

Christian Bobin

Ker se zavedamo pomembnosti branja in mu pripisujemo ogromen pomen za šolsko uspešnost in za uspešnost v življenju ter zaradi pričevanj različnih avtorjev o upadu branja in vse slabših bralnih navadah osnovnošolskih otrok, smo se odločili podrobneje raziskati to tematiko. Zaradi nezmožnosti raziskovanja bralnih navad vseh osnovnošolskih otrok v Sloveniji smo se morali usmeriti bolj specifično. Izbrali smo si otroke, ki obiskujejo peti razred, torej otroke stare okoli 10 let, ker se branja ne učijo več, ampak naj bi že imeli usvojene določene bralne spretnosti, in ker imajo že razvite svoje bralne navade, dobre ali slabe. Ker sama prihajam s podeželja, študirala pa sem v mestu, smo se naknadno odločili, da ne bomo raziskovali bralnih navad petošolcev na splošno, ampak smo se raje usmerili v raziskovanje razlik med podeželskimi in mestnimi otroki in njihovimi bralnimi navadami.

Magistrsko delo bo razdeljeno na dva dela, na teoretični in empirični del. V teoretičnem delu bomo skušali povezati ugotovitve in dognanja različnih avtorjev o branju, bralnih navadah, motivaciji za branje, branju v šoli in doma ter o dejavnikih, ki vplivajo na branje. V empiričnem delu pa bomo s pomočjo anketnih vprašalnikov, ki so jih reševali učenci stari okoli deset let, skušali odgovoriti na vprašanje, ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v bralnih navadah.

TEORETIČNI DEL

1. Branje

Branje velja za eno izmed najkompleksnejših oblik človekovega družbenega obnašanja, je glavni dejavnik otrokovega kognitivnega razvoja, skupaj z jezikovnim razvojem, ki ga omogoča. V splošnem lahko branje opredelimo kot proces bralčevega tvorjenja pomena s pomočjo besedila. Že iz opredelitve branja lahko razberemo, da je bralčeva dejavna vloga pri tvorjenju pomena in njegov osebni prispevek k zanj veljavnemu pomenu besedila izrednega pomena. Pomen besedila začne nastajati šele v bralčevem predstavnem svetu, v katerem bralec uporabi vse njegovo predhodno znanje (Grosman, 2004). Vse več avtorjev sprejema tri temeljne stopnje branja, ki so med seboj tesno povezane, le-te so:

- **Zaznavanje:** Gre za zaznavanje posameznih sestavin besedila oziroma besed in stavkov. Razvijanje bralčevih sposobnosti zaznavanja nekega besedila je prvi pogoj za razvoj izkušenejših bralnih zmožnosti. Ravno na tej stopnji branja prihaja do največ »napak« in iz njih izvirajočih omejenih oziroma neutemeljenih aktualizacij besedila zaradi nezaznavanja ali nepravilnega zaznavanja posameznih delov besedila.
- **Razumevanje:** Gre za bralčevo povezovanje posameznih stavkov v pripoved, ustvarjanje predstav o njihovem času, kraju, dogajanju, namenu in posledicah ter za povezovanje besednega gradiva v predstavo o svetu, dogodkih itd., torej povezovanje posameznih stavkov v večje pomenske sklope ter medsebojno povezovanje teh sklopov besedila v neko celoto. S temi povezavami si bralec ustvarja povezave o času, kraju in dogajanju.
- **Interpretacija:** Je najbolj abstraktna raven branja, ker je neko besedilo neprestano odprto za vedno nove interpretacije. Gre za bralčevo smiselno povezovanje dogajanja z avtorjevim namenom oziroma za odgovarjanje na vprašanje, kaj in zakaj hoče avtor nekaj povedati. Interpretacija izhaja iz sestavljanja in razumevanja delov besedila, vendar je močno odvisna od bralčevega osebnega videnja pomena in izbora zanj pomembnejših tem.

Pomembno je, da se otrokom branje približa v osnovnošolskih letih pri pouku književnosti, ker niti branje niti motivacija za branje zaradi užitka danes nista samoumevna.

1.1 Zakaj brati?

Nekateri bolj znani učinki in funkcije branja kakovostnega leposlovja:

Branje kakovostnega mladinskega leposlovja otroku omogoča lažji vstop v njegovo kulturo in prispeva k uspešnosti njegove socializacije. Omogoča mu spoznavanje drugačnih kultur. Branje besedil iz tujih kultur mu omogoča spoznanje, da drugi ljudje oziroma druge kulture realnost vidijo drugače, da kot sprejemljivo sprejemajo druge oblike človeškega obnašanja ter drugače osmišljajo svoj družbeni svet.

Branje otroku nudi možnost širjenja njegove izkušnje, daje mu priložnost in izziv za razmišljanje o lastni izkušnji in razumevanju sveta. Zaradi tega je branje leposlovja pomemben vir otrokovih predstav o realnosti in njegovih kasnejših pričakovanj o tem, kaj je verjetno/neverjetno kot človeška možnost in kot družbeno dogajanje, kako drugi ljudje gledajo na to in kakšne posledice ima. Otroka navaja k izbiranju in odločanju o raznih možnostih in s tem prispeva k razvoju njegove sposobnosti vrednotenja. Branje vpliva na otrokovo dojetje samega sebe in na njegove občutke o sebi, vpliva tudi na njegovo mnenje in čustva o drugih ljudeh. Otroku lahko branje pomaga pri reševanju konfliktnih situacij v družbi, ker prispeva k razvoju sposobnosti za fantazijsko razumevanje.

Branje zahtevnejših besedil razvija otrokovo sposobnost zaznavanja in ga uvaja v simbolično izražanje, s tem ga uvaja v zapletenejše rabe jezika, v spoznavanje možnosti organizacije, ki jih nudi jezik, ter ga pripravlja na bolj nadzorovano rabo jezika in mišljenja. Z vsem tem pa otroka navaja tudi k preseganju otroške sebičnosti.

Otroci z branjem spoznavajo in usvajajo načine izražanja, različne oblike mišljenja in se pripravljajo na jezikovne izzive odraslosti (prav tam).

1.2 Bralna pismenost

Kompleksnost pojma »bralna pismenost« se kaže v tem, da so si raziskovalci tega področja največkrat enotni v tem, da pojma ni mogoče enoznačno in jasno opredeliti. H kompleksnosti prispeva dejstvo, da pojem »pismenost« preučujejo mnoge humanistične in družboslovne znanosti (zgodovina, antropologija, sociologija, pedagogika, andragogika, psihologija, lingvistika, filozofija, literarna teorija, semiotika, psihoanaliza ...) ter večpomenskost omenjenega pojma, ki lahko označuje alfabetsko pismenost, funkcionalno pismenost ali kulturno pismenost (Janko Spreizer, 1998). S. Pečjak (2010) pismenost opredeljuje kot kompleksno sposobnost, ki vsebuje številne spretnosti in sposobnosti branja ter pisanja (računanja). Pismenost je kulturno, socialno in zgodovinsko-geografsko determiniran izraz, ker se poudarja različen razvoj pismenosti glede na starost, spol, izobrazbo, socialni kontekst in podobno. Temeljni element vseh pismenosti pa je bralna pismenost. C. Greenleaf, R. Schoenbach, C. Cziko in F. Mueller (2001, v Pečjak 2010) ločijo štiri dimenzije bralne pismenosti, ki jih je potrebno razvijati v želji po bralno pismenem človeku. Tak bralec je sposoben branja besed (pri tem uporablja: fonološki ključ, skladijski ključ, semantični ključ in morfolgijo), oblikovanja pomena (s pomočjo: uporabe starih in tvorjenja novih kognitivnih shem, strateškega branja, spremljanja sebe in uporabe strukture besedila), razumevanja in tvorjenja učinkovitih sporočil (to vključuje: komunikacijske spretnosti, namen sporočanja, kritično ter medijsko pismenost in poznavanje žanrov) in angažiranosti pri delu z besedili (to vključuje: kompetentnost, motivacijo, razvoj stališč, vrednot in identitete ter partnerstvo).

Samega pomena pismenosti se zavedajo v mnogih državah in poudarjajo, da je pismenost ena od temeljnih zmožnosti ljudi, ki omogoča učinkovit ekonomski razvoj družbe in ima pomembno socialno integracijsko funkcijo zaradi olajševanja socialne vključenosti posameznikov v družbo. Mnoge razvite države zato posebno pozornost posvečajo

sistematičnemu razvoju pismenosti (Pečjak, 2010). Avtorji mednarodne raziskave o bralni pismenosti v okviru Mednarodnega združenja za evalvacijo vzgojno-izobraževalnih dosežkov (IEA) bralno pismenost opredeljujejo kot sposobnost razumevanja in uporabljanja jezikovnih oblik, ki so pomembne za posameznika, oziroma tistih, ki jih zahteva delovanje v družbi (Pečjak, 1999). Mednarodna raziskava PISA bralno pismenost opredeljuje kot »učenceve sposobnosti razumevanja in uporabe pisnega besedila za doseganje določenih namenov« (Puklek Levpušček, Podlesek in Šterman Ivančič, 2012, str. 14). Obe definiciji poudarjata razumevanje prebranega in uporabo le-tega. M. Grosman (1998) poudarja, da dobro razvita bralna sposobnost ne omogoča le prostega dostopa do različnih oblik leposlovja in dostopa do raznih podatkov oziroma do znanja, ampak prispeva tudi k razvoju drugih jezikovnih zmožnosti, ki omogočajo kakovostnejše življenje. Že samo zaradi tega razloga bi morali bralni sposobnosti namenjati veliko pozornosti iz družbe in še zlasti iz vrst pedagoških delavcev, v domačem okolju pa bralna sposobnost postane skrb staršev oziroma cele družine.

Branje in pravočasno usvajanje bralne zmožnosti sta zelo pomembna za kognitivni in osebnostni razvoj učencev ter za poznejšo sposobnost odraslega, da zadostno obvlada jezik kot sredstvo izražanja. Glavne razloge za nezadostno razvito bralno pismenost in za izgubo zanimanja za branje nasploh je treba iskati pri pouku književnosti in materinščine oziroma v neprimernih metodah, ki jih uporabljajo učitelji. Otroci se poslušanja in govorjenja naučijo že doma, v družini, za učenje branja in pisanja pa je odgovorna šola. Potrebno je usposabljanje učiteljev za učinkovit pouk branja in pisanja, ki se ne konča že pri uvodnih fazah usvajanja, ampak učenca skladno z njegovim razvojem konstantno usposablja za branje različnih vrst besedil. Za najoptimalnejši rezultat, v smislu bralne pismenosti, bi bilo smiselno izvesti raziskave, s katerimi bi prišli do dejavnikov, ki zavirajo razvoj bralne zmožnosti v konkretnih okoliščinah, ker za razumevanje le-teh ne zadošča vedno le mednarodno znanje, usvajanje jezikovnih zmožnosti je namreč povezano s posebnostmi jezika in s kulturnimi okoliščinami (Grosman, 2004).

1.2.1 Vidiki bralne pismenosti

Obstajajo različni pogledi na pismenost, za razvoj pismenosti je pomembno poznavanje različnih vidikov tega pojava. S. Pečjak (2010) navaja štiri psihološke vidike: strukturni, razvojni, izobraževalni in edukometrijski vidik.

- Strukturni vidik pomeni prikaz različnih sposobnosti, (meta)kognitivnih in afektivnih, te predstavljajo temelj bralne pismenosti. Med (meta)kognitivne dejavnike uvrščamo fonološko zavedanje, dekodiranje in z njim povezano avtomatizirano prepoznavo besed, besedišče ter strateško branje z uporabo bralnih strategij. Končni kriterij bralne pismenosti je bralno razumevanje. Bralna motivacija pa je večdimenzionalni konstrukt, ki vodi učenca v branje. Raziskave kažejo, da motivirani učenci radi berejo in berejo zaradi užitka.
- Razvojni vidik razlaga, kako in v kakšnem zaporedju naj bi potekal razvoj bralnih zmožnosti, da bi bil usklajen z razvojnimi značilnostmi učenca. Razni raziskovalci skušajo opisati in pojasniti dele bralnega procesa, ker je pojem pismenosti preobsežen in preveč kompleksen, da bi ga lahko pojasnili samo z enim modelom. Eden od

modelov razvoja zgodnje pismenosti je model avtoric D. Barone, M. Mallette in S. Xu (2005, v Pečjak, 2010), ki ločijo tri stopnje, in sicer: stopnja porajajoče se pismenosti (otrok se pretvarja, da bere ali piše), stopnja začetne pismenosti (otroci razumejo abecedni princip, sposobni so povezovati črke z glasovi) in stopnja predhodne pismenosti (otrokovo branje je bolj tekoče kot pri začetnikih, berejo tiho, tekoče, bolj razumejo prebrano).

- Izobraževalni vidik prikazuje, na kakšen način v procesu učenja in poučevanja s pomočjo različnih izobraževalnih programov ugotavljati in razvijati bralne zmožnosti učencev. Pri razvoju bralnih zmožnosti v izobraževalnih programih se najprej razvija sposobnost fonološkega zavedanja, ta predstavlja podlago za učenje branja in pisanja, ki sledi (najpogosteje po fonetičnem ali celostnem pristopu začetnega opismenjevanja).
- Edukometrijski vidik predstavlja metode, tehnike in instrumente, s katerimi lahko merimo posamezne strukturne elemente pismenosti in razvojne zmožnosti v različnih obdobjih. Poznavanje različnih pripomočkov oziroma instrumentov je za pedagoške delavce zelo pomembno. Za preverjanje oziroma ocenjevanje pismenosti učencev se uporabljajo različni pristopi preverjanja in ocenjevanja. Če želi učitelj načrtovati učinkovit pouk pismenosti, mora kombinirati različne pristope za preverjanje pismenosti: kombinirati mora tradicionalni pristop (koliko se je nekdo naučil) s psihometričnim pristopom (ugotavljati to z instrumenti, ki so veljavni in zanesljivi) in s pedagoško-psihološkim pristopom (izbrati naloge, ki pokažejo učenčevo funkcionalno pismenost, torej naloge iz resničnega življenja) (Pečjak, 2010).

1.3 Kaj brati?

Posebno skrb je potrebno nameniti izboru besedil za branje otrok. Največkrat o izbiri odločajo odrasli (starši, sorodniki, učitelji), ki se lahko oprejo na priporočilne sezname strokovnjakov (Grosman, 2004). M. Bešter Turk (2003) opozarja na izbiro besedil za učence, le-ta morajo ustrezati starosti učencev, njihovim spoznavnim in sporazumevalnim zmožnostim ter zanimanju. Teme v branih besedilih/knjigah naj bi bile za učence »koristne«, narodnostno in državljansko vzgojne, obravnavale naj bi odnose med ljudmi in učence spodbujale k razmišljanju o prebranem. Saksida (1995, str. 31) poudarja osrednji predmet pouka književnosti v prvih dveh triletjih: ta je »predvsem mladinska književnost, in sicer v vsej njeni žanrski plastnosti«. Mladinska književnost ponuja velik nabor žanrov, podob in tem, s tem nagovarja mladega bralca. Književni pouk v drugem triletju, poleg različnosti perspektiv, upošteva še sistematično spoznavanje raznolikosti književnosti (pestrost tematike, zvrsti in vrst) in otrokove bralne potrebe. Pomembno načelo izbora besedil, poleg raznolikosti, je žanrska in tematska raznolikost leposlovja. Pri samem pouku se učenci srečajo z različnimi književnimi zvrstmi in vrstami, s tem spoznavajo:

- pravljичno in realistično literaturo, vključno s tabujskimi temami,
- kanonsko in trivialno književnost, fantastiko, znanstveno fantastiko, mladinsko pustolovko, detektivko in strip,
- osrednje avtorje, ki jih je smiselno bolj podrobno obravnavati, in ostale avtorje, ki so zastopani z manj besedili,

- pojasnila literarnih pojmov, ki morajo biti čim bolj razumljiva in do katerih naj bi bralci prišli čim bolj samostojno ali posredno (Saksida, 2008).

N. Bucik (2005, v Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006) poudarja, kako pomembno je že v zgodnjem otroštvu poskrbeti za raznoliko bralno gradivo. Starši, vzgojitelji in učitelji naj bi otroku ponudili različne zvrsti literature in tudi različne tematike. Če nek učenec ne kaže interesa za branje v šoli ali doma, ne pomeni, da ga knjige sploh ne zanimajo. Omenjena avtorica navaja primer dečka, ki ga je branje doma izredno veselilo, v vrtcu pa ne. Deček je pojasnil, da ga skupno branje v vrtcu ne veseli, ker vzgojiteljica vedno bere o princesah ali kraljičnah, on pa ima raje knjige o astronautih in vesolju. Knjižnice in knjigarne ponujajo neomejeno izbiro besedil za otroke, prav tako so padli vsi tabuji o neprimernosti tem za branje za otroke, zato se moramo vprašati, kdo lahko odloča o tem, kaj lahko otroci berejo, in ali so vsa besedila primerna zanje. S. Pečjak idr. (2006) izpostavljajo nalogo pedagogov, ki je pomagati učencem najti pravo pot, da bodo njihovi cilji skladni z njihovimi interesi in sposobnostmi. Učenci morajo branje doživeti kot pozitivno izkušnjo, vendar to ni mogoče, če gre za prevelik razkorak med izzivom (dano bralno nalogo) in posameznikovimi sposobnostmi ali interesom. Učitelji, starši ali drugi odrasli morajo otrokom ponuditi primerno besedilo, ki zanje ni prezahtevno (ali premalo zahtevno) in je zanje zanimivo. Možnost izbire pomembno prispeva k motivaciji za branje, ker so knjige, ki si jih učenci sami izberejo, ravno tiste, ki jih najraje in z užitkom berejo. N. Bucik in S. Pečjak (2004) poudarjata, da znajo biti učenci zelo kritični pri izboru gradiva, da znajo upoštevati nivo svojega znanja v primerjavi z zahtevnostjo besedila. Učence bolj pritegnejo besedila, ki so primerna njihovim sposobnostim, hkrati pa pri takšnih besedilih pogosteje uporabljajo bralne strategije za razumevanje, zato je smiselno, da damo včasih otrokom samim možnost izbire besedila.

M. Grosman (2004) opozarja, da vse več strokovnjakov meni, da je boljše, da mladi berejo karkoli, tudi trivialna besedila, da le berejo. Trivialna besedila od umetniških besedil najlažje ločimo v smislu avtorjevega odnosa do oblikovanja besedila in do naslovnika. Avtor umetniških besedil poskuša ubesediti lastno izkušnjo oziroma razmerje do sveta, predstaviti želi njemu zanimivo stvarno situacijo ali problem v takšni luči, kot se mu zdi primerno. Pri tem pričakuje, da se bodo bralci strinjali z njim glede zanimivosti situacije in njegovega odnosa do te situacije. V nasprotju s tem pa avtor trivialne literature ne poskuša ubesediti svojega razmerja do sveta oziroma lastne izkušnje, v upanju, da se bodo bralci strinjali o zanimivosti izkušnje in primernosti ubeseditve, ampak želi z uporabo besed in opisov pri bralcu sprožiti točno takšno doživetje kot ga bralec, po avtorjevem mnenju, želi in pričakuje. Njegovo pisanje lahko opredelimo tudi kot jezikovno manipuliranje bralca, ker pri svojem pisanju izvira iz razčlenitve vzorca izkušnje, ki jo bralci želijo, in se trudi ustvariti besedilo, ki bo zadovoljilo vnaprej znana pričakovanja bralcev. D. Hardig (1937, v Grosman, 2004) je že v tridesetih letih prejšnjega stoletja opozarjal na dejstvo, da za neizkušene bralce tudi branje najenostavnejših pripovedih lahko predstavlja prvo stopnjo na poti do branja resnejše literature. Branje trivialne književnosti lahko nekaterim bralcem, ki še niso usvojili bralne zmožnosti za samostojen stik z zahtevnimi besedili, koristi in jim pomaga pri ohranjanju osnovne pismenosti. Zadnja leta vse več otrok zavrača šolsko branje in tudi branje na splošno,

ravno zato se zdi izbor besedil, ki bi jih lahko pritegnil, pomembnejši od same kvalitete izbranih besedil (Kordigel Aberšek, 2008). P. Kropp (2000) navaja, da je branje v šoli resno, torej zahteva razumno razmišljanje in skrbno napisane pisne izdelke, otrok pa mora poleg tega prebirati še kaj drugega, v šoli in doma. Brati mora vse od knjig, revij, kratkih zgodb, pesmi, esejev, klasičnih del do lahke oziroma trivialne literature. Pravi, da vsak bralec kdaj pa kdaj poseže po ceneni literaturi, ker ko oseba postane spreten bralec, bere vse. Zato je potrebno tudi otrokom dovoliti določeno mero trivialne literature, problem se pojavi, če otroci berejo samo trivialna dela, ker lahko postanejo razumsko in čustveno prizadeti. Torej, najpomembnejša je raznolikost branega gradiva. I. Saksida (2008) loči literarno branje in evazorično branje. Literarno branje pomeni branje književnih besedil z umetniško vrednostjo, na primer branje mladinske poezije, pravljic, gledaliških in lutkovnih iger, pripovedi o življenju najstnikov, o raznih dogodivščinah. Evazorično branje pa je branje zabavnih oziroma trivialnih besedil, na primer branje mladinskih grozljivk, detektivk, pustolovskih zgodb in stripov. Pouk književnosti podpira razvijanje obeh podtipov literarnoestetskega branja. Mlad bralec naj bi se pri šolskem branju srečal s kakovostnimi, umetniškimi književnimi deli in tudi s posameznimi primeri trivialne književnosti. Branje trivialne književnosti torej ni prepovedano, ampak je lahko sredstvo motivacije za branje, ker lahko bralec, ki ne bere rad, prek branja trivialnih besedil postopoma razvije svojo bralno kulturo oziroma spozna, da je branje umetniške književnosti lahko zanimivo. To je podprto tudi v učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola, 2011, str. 56), v katerem je zapisano, da učenci: »ugotavljajo razlike med estetsko polnovredno in trivialno/zabavno književnostjo«. Otroci se torej že v osnovni šoli seznanijo s trivialno književnostjo, koristno pa je, če poznamo posebnosti branja takšnih pripovedi, ker znanje pomaga pri razlagi njenih omejitev in učinkov ter pri spodbujanju prehoda na zahtevnejše branje. Pri neizkušenih bralcih, torej pri otrocih, ima lahko branje trivialnih besedil kvarne in škodljive učinke, veliko bolj škodljive kot branje trivialnih besedil izkušenih bralcev, ker imajo otroci manj jasne ali celo nejasne predstave o razlikah med realnim in nerealnim. Otroci imajo tudi precej omejeno lastno življenjsko izkustvo, zato se ne morejo zavedati zlaganosti v trivialni literaturi in nimajo izkušenj za obrambo pred njo. Tudi zaradi nepoznavanja bralnih tehnik je neizkušen bralec neodporen na možnost »zaščite« pred besedilom. Pomembno dejstvo je tudi, da otrok nikakor ne bere le za zabavo, ampak pri branju velikokrat išče rešitve za svoje probleme. Njegova naravnost v iskanje rešitev za svoje probleme ga dela zelo odprtega in ranljivega za učinke trivialnih besedil. Nekateri branje trivialne književnosti primerjajo z gledanjem vizualno podprte pripovedi, ker sta si po učinkih in načinih v naslavljanju gledalca ter po svojih omejitvah in nezahtevnosti podobna. Branje trivialnih besedil s svojimi poenostavljenimi in zlaganimi rešitvami otopi otrokovo prirojeno radovednost in njegovo sposobnost doživljanja ter čustvovanja. S tem zavira razvoj njegove bralne zmožnosti, ker besedilo, ki je usmerjeno le k zadovoljevanju vnaprej znane in določene potrebe, to potrebo zadovolji na že znan način in od bralca ne zahteva nobene prilagoditve na neznan rešitve. S stereotipnimi situacijami branje trivialnih besedil bralca počasi oblikuje v bralca, ki lahko bere le trivialna besedila ter ga s tem onemogoči za branje kompleksnejših besedil (Grosman, 2004).

1.4 Vizualno podprta pripoved ali branje?

Vizualno podprte pripovedi (risanke, filmske različice pravljic in druge oblike pripovedi) so za otroke in odrasle lažje dosegljive in prijetnejše, ker med procesom pridobivanja podatkov ni potrebno pretvarjati črk v besede, besed v povedi in povedi v pomene, iz katerih bralci tvorijo svoje lastne predstave. Torej, med gledanjem vizualno podprte pripovedi ni potrebno brati. Risanke lahko otrokom in mladostnikom hitro postanejo nadomestilo za branje. Upravljanje z daljincem je enostavno, otroci si lahko hitro poiščejo priljubljeno risanko, starši pa se izognejo morebitnemu glasnemu branju ali poslušanju otroka, ki bere. Starši se ob morebitnih težavah z branjem v šoli tolažijo z dejstvom, da veliko risank temelji na tradicionalnih pravljicah in na novejših otroških zgodbah, ki bi jih morali brati, in s tem, da je šolsko branje zaradi prisile v ozadju dolgočasno in neprijetno. Ne zavedajo se, da vizualno podprta pripoved ne more nadomestiti branja, ker z gledanjem vizualno podprte pripovedi otroci ne razvijajo bralne ali katerekoli druge jezikovne zmožnosti. Zanimarjajo se tudi škodljive posledice pretiranega gledanja risank ter s tem posledičnega zanemarjanja bralne vzgoje, ki je v otroških letih izrednega pomena in bi se morala začeti ravno v družinskem krogu, še pred začetkom obveznega šolanja. Gledanje risank je za otroka verjetno res lažje kot branje, ampak od otroka ne zahteva nobene druge dejavnosti in ga ne vabi h kakšnemu aktivnemu sodelovanju. Od otroka zahteva le, da je pasivni sprejemnik mnogih različnih kodov, ki sočasno vplivajo na več njegovih čutov in ga s tem zmanipulirajo na način, da se tega niti ne zaveda. Vizualno podprta pripoved velikokrat postavlja pomen jezikovnega sporočanja v podrejen položaj oziroma ga v celoti zanemari, zato ne more prispevati k otrokovemu jezikovnemu razvoju. Pomen jezikovnega sporočanja lahko celo zavira, ker otrokovo radovednost po zgodbah zadovoljuje z vizualno podprto pripovedjo, kar mu da vedeti, da jezik sploh ni nujno potreben. Gledanje vizualno podprte pripovedi ne spodbuja niti otrokovih slušnih in vizualnih doživetij. Ker je potek takšne zgodbe zelo hiter (v primerjavi z branjem), otroci ne morejo oziroma niti nimajo časa razmišljati o vprašanih, kot so: Zakaj je neka oseba dobra? Kako to vem? Zakaj je neka oseba tako hitro postala žalostna? Otroci ne čutijo potrebe, da bi si zastavljali takšna vprašanja, ker morajo slediti ritmu prikazovanja zgodbe in se ne morejo kar ustaviti in se spraševati o stvareh, ki jih begajo, oziroma o stvareh, ki jih ne razumejo. Poglobljenega razmišljanja o dogajanju v vizualno podprti pripovedi se niti ne spodbuja, ker je potek oddaj zaporeden, neprestan in brez presledka, zato za vprašanja o samem dogajanju ni časa. Po koncu oddaje pa je čas za novo, zato mora na morebitna vprašanja že pozabiti. Zaradi hitrega tempa otroci počasi postajajo nedejavni gledalci takšnih oddaj, ne da bi jih resnično razumeli ali razvijali kakšno od oblik kritičnega premisleka. Z gledanjem ne razvijajo sposobnosti upovedovanja lastne izkušnje, ki bi jo lahko razvili z branjem, gledanje ne spodbuja vzpostavljanja medosebnih odnosov in kompleksnih človeških komunikacij. Pri nekaterih otrocih lahko navezanost na gledanje vizualno podprtih pripovedi vodi do zmanjšane uporabe jezika ter do težav pri usvajanju bralne zmožnosti. Morebitne primanjkljaje, ki nastanejo v otrokovem kognitivnem in jezikovnem razvoju zaradi nezadostne uporabe jezika, je zelo težko nadoknaditi v poznejših letih, ko bi naj mladostnik že razvijal višjo jezikovno zmožnost (Grosman, 2004).

2. Branje v šoli

Otroci začnejo obiskovati šolo že pri šestih letih, kar zelo vpliva na njihova življenja in na njihove bodoče bralne navade. Učitelji v prvih letih šolanja poskušajo naučiti veliko različnih otrok številne različne spretnosti in veščine (od zavezovanja vezalk do razumevanja matematičnih operacij in branja). Na področju branja si učitelji želijo doseči, da bi konec drugega razreda vsak otrok obvladal osnove, ki bi mu omogočale tiho branje (Kropp, 2000). To sovпада s ciljem navedenim v učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola, 2011, str. 10), ki pravi: »šepetajoče oziroma tiho berejo svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila določene vrste /.../« Šole to poskušajo doseči z enim samim učiteljem v razredu z okoli dvajset učenci, le-ti pa imajo ogromen razpon sposobnosti in predznanja. Da v takšnih okoliščinah sploh lahko pride do pravega učenja, gre zahvala v veliki meri naravni radovednosti otrok in predanosti učiteljev (Kropp, 2000). Učitelj mora biti pri književnem pouku pozoren na izbor primernih knjig, upoštevanje individualnih razlik med otroki, upoštevanje pomena domišljajske igre in čustvenih odzivov ter upoštevanje interpretacij učencev. Učitelj kot spodbujevalec poglobljenega branja motivira učence za stik z leposlovjem s tem, da vabi razvitejše in manj zmožne bralce h komentiranju besedila, spodbuja dialog, govori o svojem videnju besedila ter daje informacije, s katerimi se pogloblja interakcija med besedilom in učenci. S tem bodo mladinska in ostala besedila res zanimiva za vse udeležence skupnega branja (za odrasle in otroke) (Saksida, 2008). S. Pečjak idr. (2006) opozarjajo na dejstvo, da so v učnem načrtu za slovenščino zapisani neki temeljni cilji literarnega pouka, ki jih učitelj dopolnjuje glede na interese otrok in glede na lastne pobude. Učitelj učencem priporoča primerna besedila, sprejema pa tudi njihove pobude za lastno branje. Pozitivni odzivi učencev na raznorazne dejavnosti v razredu kažejo, da bi morali takšni cilji in takšna izhodišča predstavljati izhodišče za zanimivejše in bolj dinamične ter na učenca usmerjene ure književnosti tudi v okviru rednega pouka slovenščine. B. Hanuš (1998) opozarja na upoštevanje dejstva, da branje zadovoljuje različne potrebe in da ob različnih priložnostih beremo na različne načine. Tako je srečevanje s književnostjo za učenca vir literarnoestetskega užitka, ob neumetnostnih besedilih pa dobiva nove informacije in išče ključne podatke. Pomembna naloga učiteljev je, da učencem pokažejo, da ne beremo vseh besedil na enak način, ampak je treba branje prilagajati tipu besedila in ciljem v povezavi z besedilom. Razvijanje branja ne sme potekati le pri pouku slovenščine, ampak je naloga učiteljev iz različnih strok, da namenijo pozornost poučevanju branja (branje formul, enačb, strokovnih besedil ...). Pouk književnosti v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je v veliki meri prepuščen učitelju. Učitelj (po navadi skupaj s knjižničarjem in učiteljem slovenščine) izbere gradivo za domače branje, ki je obvezna šolska dejavnost za razvijanje sposobnosti branja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil. Izbira tudi metode in oblike dela ter večino besedil za obravnavo, ker najbolje pozna svoje učence in jim najlažje izbira in prilagaja besedila ter način dela. Glavni cilj književnega pouka pa je ohranjanje učenčevih interesov za branje, torej motiviranje za branje (Program osnovna šola, 2011). Ohranjanje učenčevih interesov za branje pa ni edina naloga šole, zelo pomembna sta tudi razvijanje učenčeve bralne zmožnosti in širjenje njegove literarne razgledanosti, ker bi učitelj učenca težko ocenil le glede na njegov interes oziroma motiviranost do branja (Saksida, 2010).

B. Hanuš (1998) omenja »branju prijazne šole«, ki so tiste, v katerih so učenci obkroženi z najrazličnejšimi knjigami in imajo sami možnost izbirati med njimi. V razredih so pripravljene bralni kotički (blazine, udobni stoli), v katerih učenci sproščeno berejo. Najpomembnejše pa je, da so v takšnih šolah učenci dobri bralci zaradi želje po branju in ne zato, ker je branje zanje prisila. Pri vsem tem ima pomembno vlogo tudi učitelj, ki rad bere in z navdušenjem razlaga o knjigah, ki jih učenci šele spoznavajo. S svojim odnosom tako navduši še učence za branje v okviru šole in v prostem času, kar pa je splošen cilj pouka književnosti, ki je naveden v učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola, 2011, str. 7): »Učenci ohranjajo in razvijajo pozitiven odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil. Stik z besedili je zanje potreba in vrednota, zato tudi v prostem času berejo/poslušajo besedila /.../«

Odličen šolski bralni program, ki nudi otroku vse, kar je navedeno v zgornjem cilju iz učnega načrta, zahteva prizadevnost, energijo in domiselnost. V največji meri obsega pisanje, govorjenje, dramatizacijo in več različnih načinov učenja branja. Je sistematičen in načrten ter pripravljen na način, ki vsebuje branje in navodila za branje. Uspešen bralni program v šoli ni le delo, ampak tudi zabava, odzivanje na knjigo je zaradi njega ustvarjalen trud, ne le garanje. Učitelji na dobrih šolah se zavedajo, da je bralni program enako pomemben kot druge večšine, ki se pridobivajo v razredu. Značilnosti šole z dobrim bralnim programom so:

- Šola vsakodnevno namenja nekaj časa branju.
- Vključena je celotna šola (učitelji, učenci, hišnik ...).
- Šolska knjižnica je učinkovito uporabljena.
- Na začetni stopnji opismenjevanja se uporabljajo različne učne metode (npr. fonetično branje, prepoznavanje celih besed, celostno učenje jezika).
- Branje in pisanje sta del vsakega šolskega predmeta.
- Učencem, ki imajo težave z branjem, pomagajo usposobljeni pedagogi in svetovalni delavci.
- Starejši učenci pomagajo mlajšim učencem, pri medsebojni pomoči sodelujejo tudi starši in učitelji.
- Otroke se spodbuja, da ob branju tudi igrajo, rišejo ali pišejo in ne le odgovarjajo na vprašanja (pisna ali ustna) (Kropp, 2000).

Bralni programi, ki se izvajajo na šoli, so pomembni za otrokove bralne navade. Eden izmed takšnih programov je Bralna značka Slovenije, ki spodbuja prostovoljno branje v prostem času, ima dolgo tradicijo in se posodablja po okusu in potrebah sodobne mladine. Bralna značka promovira predvsem branje leposlovja med mladimi, njeni glavni cilji pa so, da bi učenci radi brali, da bi jim branje predstavljalo vir estetskega užitka in da bi imeli do književnosti pozitiven odnos (prav tam). Pri Bralni znački je pomemben prost izbor knjig, ki si jih otrok izbere za branje (ZPMS, Bralna značka, 2015). Ugotovitve kažejo, da se učenci čutijo bolj motivirane za branje in se počutijo za branje bolj kompetentne, če jim učitelji dajo možnost izbire knjig za bralno značko. V obeh primerih (če je izbor popolnoma samostojen ali če je knjiga s priporočilnega seznama) učenci knjigi, ki jo lahko sami izberejo, čeprav s priporočilnega seznama, posvetijo več pozornosti in vanjo vložijo več truda ter jo zaradi tega bolje razumejo (Bucik in Pečjak, 2004). Raziskava »Razvoj bralnih zmožnosti z bralno značko« (Jamnik in Perko, 2003) je pokazala, da knjige za bralno značko bere 92 %

tretješolcev in le 48 % sedmošolcev, kar pomeni, da se število učencev, ki berejo za bralno značko, v nekaj letih prepolovi. Odgovori razrednih učiteljev so pokazali, da učitelji menijo, da bralna značka pridobi za branje skoraj 20 % učencev, ki sicer v prostem času ne bi brali. Pomemben razlog za branje za bralno značko tretješolcev (84 %) in sedmošolcev (81 %) je, da pri branju uživajo, najpomembnejši razlog sedmošolcev (83 %) pa je, da si knjige za branje lahko sami izbirajo. Mednarodna raziskava PISA iz leta 2009 je pokazala, da učenci, ki berejo za zabavo in uživajo ob branju, dosegajo boljše rezultate kot tisti, ki ne (Puklek Levpušček, Podlesek in Šterman Ivančič, 2012).

2.1 Modeli književnega pouka

Sodobni pouk v osnovni šoli povezuje tri faktorje, ki so med seboj tesno povezani in hkrati samostojni: učenec, učitelj in učna snov. Minilo je veliko časa, preden so učenci učno snov lahko reproducirali po svoje. Faktografski pouk je naslednik t. i. dogmatskega pouka, ko učna snov velja za nespremenljivo, učitelj pa za nezmotljivega. Tudi pouk književnosti je šel skozi to fazo (še danes ga lahko najdemo v osnovnih šolah). Gre za učenje besedil na pamet in učenje biografskih in bibliografskih podatkov. Zamenjala ga je literarnoteoretična in stilna analiza književnih del, sledil je interpretacijski, problemski in ustvarjalni pouk književnosti. Ne glede na različne modele pouka književnosti se nam postavlja nekaj temeljnih vprašanj: Ali se književnost v pravem pomenu besede sploh da učiti? Se v resnici predava književnost ali znanje o književnosti? Naj bo učiteljev odnos osebni ali ne? Interpretacijski pouk književnosti temelji na dveh dejstvih, in sicer na dejstvu, da živi književno delo svoje življenje, neodvisno od avtorja, in da si lahko vsak bralec oziroma poslušalec razlaga sporočilo nekega dela po svoje. V učnem načrtu za slovenščino je zapisano, da je pouk književnosti komunikacijski in da je šolsko branje osredinjeno na učenca (Jurič, 2003). Po navajanju Saksida (2008) komunikacijski model književnega pouka izhaja iz učenčevih književnih interesov (tematskih, žanrskih ipd.) in preverja predvsem zmožnosti razumevanja in primerjanja besedil (ob neznanem besedilu). Učenec ne sprejema več podatkov o književnosti in razlag drugih, ampak vstopa v dialog z besedilom in spoznava širše kontekste sprejemanja književnosti po načelu manj je več, kar pomeni, da se izbrani avtorji oziroma dela obravnavajo poglobljeno. Branje je možnost za preseganje spoznavnih omejitev, ki jih nudi vsakdanje življenje. Besedilo učencu omogoča subjektivno razumevanje in razvijanje in poglobljanje le-tega. Pomembna je izbirnost besedil, besedila v učnem načrtu so večinoma le predlogi.

L. M. Rosenblatt (1983, v Grosman, 2004) poudarja pomen človeške izkušnje, ki jo predstavlja književnost. Meni, da mora književni pouk izhajati iz neposrednih literarnih doživetij učencev samih, ker ko učenec spregovori o prebranem, govori o svojih predstavah, konceptih, podobah o stvareh in ljudeh ter o svojem doživetju. Tudi R. Scholes (1985, v Grosman, 2004) zagovarja na učence osredinjene pristope pri poučevanju književnosti, ki določajo vlogo učitelja. Le-ta naj ne bi bral oziroma interpretiral besedil za učence in namesto njih, ampak bi jim »dal« vse za uspešno samostojno branje. S. Narančič Kovač (2003) opisuje književni pouk kot spodbudo. Pravi, da dober književni pouk predstavlja posredovanje med besedilom in bralcem, namen tega posredovanja je, da vsak učenec odkrije svoj lasten odnos do besedila, da ozavešča svoje razumevanje besedila in da z njim vzpostavi osebni dialog.

Branje posameznika pri tem služi kot spodbuda za pogovor in kot odkrivanje bogastva, ki se odkriva, ko se besedilo obravnava z različnih vidikov. Takšen pouk omogoča, da učenci, vsak na svoj način, pridejo do skupnega silja, in sicer do razvoja ljubezni do književnosti.

Tradicionalni model pouka književnosti je sistem, v katerem učitelj sam komunicira z besedilom, šele nato učencem poda svoje razlage o besedilu. Učenci so pasivni poslušalci učiteljeve interpretacije besedila, ker med njimi in besedilom ni direktne komunikacije. Tradicionalni sistem pouka književnosti je neustrezen, že zaradi navedenih značilnosti. Učenci se v takšni komunikacijski situaciji le učijo o književnosti, prejemajo književno-zgodovinsko znanje in ne usvajajo procesnega cilja književne vzgoje, ne razvijajo svoje recepcijske zmožnosti. Če se opisana komunikacijska situacija ponavlja, to pomeni, da učenci ob zaključku procesa ne bodo nič bolje ali raje brali. Torej, s tradicionalnim modelom pouka književnosti ne moremo doseči primarnega cilja književnosti, ki je ljubezen do branja (Kordigel Aberšek, 2008). Tradicionalni pouk temelji na literarnovednih spoznanjih, to je bistvena razlika, ki ga loči od komunikacijskega pouka književnosti. Tradicionalni model zajema predvsem vsebine iz literarne teorije in iz zgodovine, vendar se ne sprašuje o relevantnosti literarnovednega sistema znanja za mlade bralce, medtem ko komunikacijski pouk izhaja iz njihovih književnih interesov ter iz vprašanja, katere bralne strategije mora bralec osvojiti, da lahko komunicira s sporočilom nekega literarnega besedila (Saksida, 2003). Številne kritike književnega pouka temeljijo ravno na značilnostih komunikacijskega pouka, ker posredovanje literarnozgodovinskih podatkov o književnosti in vnaprej pripravljene interpretacije besedil, ki bi jih moral učenec kar sprejeti za svoje, učencem posredujejo občutek prisile tujega mnenja, ob katerem ni mogoče oblikovati lastnih mnenj in razviti kritične bralne zmožnosti. Bralec mora imeti pri branju pravico do lastnega pomena, do individualnega branja (Grosman, 2004). L. M. Rosenblatt (1983, v Grosman, 2004) opozarja na odvrčanje od branja in zanimanja za književnost s pretvarjanjem besedila v predmet pogovarjanja in izpraševanja, o katerem morajo učenci vedeti razne stvari, poznati povzetek, ga znati razčleniti in podobno. Učencu je potrebno omogočiti osebno doživljanje besedila, če mu tega ne omogočimo, so vsa literarnozgodovinska znanja in poznavanje oblikovnih značilnosti besedila zanj le nepotrebna »prtjljaga«.

V šoli bi se morali truditi spoznati posebnosti otrokovega doživljanja pripovedi in poskrbeti za spodbudo za branje z ozaveščanjem pomena različnih jezikovnih rab in s književnim poukom, ki bi spodbujal samostojno branje. Da bi to dosegli, je potrebno skrbno izbrati besedila in jih poglobljeno obravnavati, tako da ima otrok dovolj časa in ga obravnava spodbuja k samostojnosti pri branju ter razmišljanju. Podatkovno prenasičeni programi želijo vključiti čim več avtorjev in učencu posredujejo književnost v obliki bolj ali manj nezanimivih leksikonskih gesel v imenu učenčeve širše ozaveščenosti. Takšni programi ne morejo prispevati k razvoju bralne zmožnosti, prav nasprotno, učencem po navadi še bolj odtujijo branje. Obravnava leposlovnih besedil z naštevanjem dejstev o avtorju in besedilu otroke utrjuje v prepričanju, da branje ni in ne more biti zanimivo ali prijetno. Takšno prepričanje, ki nastane v mladih letih iz neposrednih doživetij pri pouku književnosti, je težko izkoreniniti, v kolikor otrokom ne ponudimo nasprotnih dokazov o pomenu branja in bralne sposobnosti (Grosman, 2004). Tudi B. Hanuš (1998) meni, da so učitelji v razredu prepogosto

v vlogi komentatorjev, interpretov, analitikov, kritikov in da ne dovolijo obravnavanemu besedilu, da bi govorilo samo zase. Vsakemu učencu bi moralo biti omogočeno, da z raznolikimi oblikami dela besedilo doživi in da poišče v njem svoje razlage, s tem učenci razvijajo ustvarjalnost, ki povečuje njihovo sposobnost dojetanja literarnih besedil. J. M. Wile (1998) se zavzema za pouk branja, ki bi stremel k preseganju golega povzemanja vsebine. Učenci naj se ne bi spraševali samo, kaj pravi določeno besedilo, ampak bi se morali spraševati, kaj to besedilo pomeni zanj osebno. Dobesedno razumevanje besedila ne vodi samodejno h kritičnemu razmišljanju, zato morajo učitelji ponuditi vzorce strategij kritičnega branja, te strategije morajo izhajati iz spoznanj jezikoslovja, vede o predelovanju podatkov in iz spoznavne psihologije. Pri vsem tem se ne sme spregledati pomembne vloge bralčeve čustvene udeležbe, ker nobenega besedila ni možno brati brez čustvene in spoznavne udeležbe. Zaradi nezmožnosti ignoriranja čustev pri branju so umetnostna besedila še posebej primerna, ker bralce spodbujajo k čustvovanju (ker v besedilo vnaša svoje poprejšnje izkušnje in vedenje), ne le k mislim in analizi. Zmotno od prepričanja se branje ne konča, ko bralec pride do konca besedila, ampak šele, ko razmisli o prebranem in o pomenu, ki ga je sam ustvaril. Da razširimo to dejstvo, je potrebno razmišljanje o prebranem spodbujati s smiselnimi vajami.

N. Pirih (1998) navaja, da je pouk književnosti zasnovan interaktivno, da je zanj značilen dialog. Ko učenec govori pri pouku književnosti, je to za učitelja informacija o tem, kako učenec zaznava, sprejema in razume besedilo. Na osnovi dobljenih rezultatov učitelj spodbuja, vodi in usmerja nadaljnjo obravnavo besedila. Učenci pri pouku književnosti berejo različna besedila, o njih diskutirajo in se o njih in ob njih učijo, vse skozi interakcijo med besedilom, učenci in učiteljem. V okviru raziskave, kjer so opravili kvalitativno in kvantitativno analizo razredne interakcije in govorjene komunikacije med poukom književnosti, je Pirihova prišla do naslednjih zaključkov:

- Približno dve tretjini govora v razredu opravi učitelj, eno tretjino pa vsi učenci skupaj.
- Učenčev govor je skoraj v 88 % v odzivni vlogi.
- Učitelj se ne zadovolji le z enim pričakovanim odgovorom, ampak dopušča komunikacijo med učenci.
- Učitelji največkrat uporabljajo vprašanja nižjih taksonomskih ravni, ki ne dopuščajo iniciativnosti učencev, ampak jih je lažje nadzorovati.
- V razredu se največ ukvarjajo z razumevanjem besedil.

Strokovnjaki se torej zavzemajo za pouk književnosti, ki ni le posredovanje teoretičnih podatkov o avtorju in besedilu ter posredovanje interpretacij, ki so last učitelja. Še vedno se iščejo zanimivejši in do učencev prijaznejši pristopi do pouka književnosti. Čeprav so znana spoznanja o škodljivih učinkih nekaterih pristopov in predlagani na učence osredotočeni pristopi, še vedno ostaja vprašanje, zakaj je v šolah v uporabi še vedno preveč pouka, ki učencem le posreduje podatke in interpretacijo besedil. M. Grosman (2004) pravi, da lahko odgovor na to vprašanje najdemo na individualni in na institucionalni ravni. Na individualni ravni mislimo na učitelje, ki se ne morejo ali nočejo znebiti že ustaljenih navad. Prav tako je na učence osredotočen pouk po navadi bolj naporen, ker mora učitelj ves čas misliti na več kot dvajset učencev, od katerih ima vsak svoja pojasnila, in po teh pojasnilih, mislih učencev

mora učitelj uravnavati svoj izbor pojasnil in razlag. Po drugi strani pa je tak pouk dosti bolj zanimiv, ker lahko eno besedilo vedno znova prinese nove interpretacije, nove izzive ter tako razkriva nepričakovane pomenske potenciale leposlovja. Na institucionalni ravni rešitve niso tako preproste, gre za urejanje književnega pouka s priporočili in učnimi načrti. Vendar pa ni dovolj zapisati sodobne cilje v učni načrt, če celosten učni načrt ni tako usklajen, da bi omogočal dejansko udejanjanje teh ciljev. Potrebno je proučiti, ali je zapisane cilje iz učnega načrta za slovenščino ob tako velikem številu besedil in avtorjev, ki so predpisani za obravnavo, sploh mogoče uresničiti. Stalno prisoten problem pri poučevanju pouka književnosti je, da se poti do zahtevanih ciljev močno razlikujejo od učenca do učenca. Način, ki bi enemu učencu odgovarjal in ga motiviral za branje, bi drugega lahko od tega odvrnil. Učitelji za poučevanje književnega pouka preprosto nimajo nekih univerzalno uporabnih pravil, ki bi odgovarjala čisto vsem učencem, zato je v veliki meri odvisen od učiteljevih sposobnosti prilagajanja učencem in novim okoliščinam (prav tam).

2.2 Potek pouka književnosti

Ko učitelj prvič bere besedilo, je dopustno, da sprejema besedilo na primaren način, ki ustreza njegovim pričakovanjem in sposobnostim ter njegovi zrelosti, že druga recepcija besedila pa mora biti branje s trezne razdalje (razmišljanje o otroški perspektivi). Za delovanje v razredu mora učitelj sestopiti s svoje odrasle pozicije, pri poučevanju književnega pouka se mora vživeti v učenca, že pred posredovanjem besedila mora ugotoviti, kako bo besedilo doživel in razumel učenec. Vse to je del učiteljeve strokovne priprave na pouk. Na podlagi prebranega si pripravi primerne didaktične korake, napiše učno pripravo, odloči se, kateri del recepcijske zmožnosti bo razvijal, na kaj bo opozoril učence in s katero poustvarjalno metodo bo preveril na novo usvojeni del recepcijske zmožnosti. Po vstopu v razred je učiteljeva recepcija besedila končana, učitelj postane udeleženec didaktične komunikacije. V prvi fazi učne ure učitelj motivira učence, skuša odpraviti morebitne psihološke ovire, ki bi lahko vplivale na recepcijo besedila, učence senzibilira za recepcijo književnosti. Komunikacija v tej fazi mora biti mnogosmerna, med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. V drugi fazi učenci sprejemajo besedilo, ki jim ga učitelj posreduje. Otrokov prvi stik z besedilom je individualen. Po sprejemu besedila sledi didaktična komunikacija med učenci in učiteljem. Učitelj usmerja njihovo pozornost na besedilne signale, na znanje, na segmente besedila, ki ustrezajo stopnji otrokovega razvoja. Nato se učitelj umakne, pusti učenca samega z besedilom, da si ustvari svoje lastne predstave o besedilu in ga po svoje interpretira. V tretji fazi učne ure je učenec po večini sam s svojim domišljijjskim svetom. Učitelj učenca usmeri le v začetnem delu z domišljijjsko spodbudo (Kordigel Aberšek, 2008).

M. Kordigel Aberšek (v Saksida, 2008) ločuje literarnoestetsko in didaktično komunikacijo. Literarnoestetska komunikacija poteka med učiteljem in besedilom ter med učenci in besedilom, didaktična pa med učiteljem, besedilom in učenci. Do te ločitve je prišla na podlagi cilja didaktične komunikacije, ki je prednost otroške recepcije pri pouku književnosti pred odraslim razumevanjem besedila. Opisuje tudi faze komunikacijskega pouka književnosti:

- Strokovna priprava in motivacija otrok: Branje besedila s strani učitelja, gre za branje odraslega. V privatne namene je takšno branje dopustno, vendar nepravilno, ker ni v skladu z namenom avtorja. Sledi sestop učitelja s pozicije odraslega in vživljanje v otroško recepcijo. S tem je njegova recepcija literature končana, začne se njegovo pedagoško delovanje.
- Otroško sprejemanje besedila: V tem delu učitelj ni prisoten, ker lahko učenci le tako aktualizirajo svoj besedilni pomen.
- Poglobljanje doživetja: Učitelj spodbuja domišljijo in ustvarjalnost učencev.

Takšen model pouka poudarja otroško doživljanje književnosti. Vloga učitelja je spodbujanje učencev za domišljjsko igro z besedilom v uvodni motivaciji, poglobljanje doživetja in opozarjanje na prezrte besedilne prvine. Učenčevo spontano doživljanje je izhodišče in cilj šolske interpretacije, učiteljevo »odraslo« razumevanje besedila pa mora čim manj vplivati na prvotno otroško književno doživetje (Saksida, 2008).

Obravnava umetnostnega besedila v drugem triletju poteka na enak način kot v prvem ali tretjem triletju, zaporedje korakov je stalnica, ob posamezni izvedbi pa se faze prilagajajo vsebini besedila. Faze, ki sestavljajo uro branja in ustvarjalnega dialoga z besedilom, so: uvodna motivacija, premor pred branjem/poslušanjem, branje/poslušanje, premor po branju/poslušanju, pogovor o besedilu, ponovno branje/poslušanje in nove naloge.

- Uvodna motivacija: Gre za začetek vzpostavljanja dialoga med besedilom in učencem. Bralca se spodbudi k pričakovanju in čustveno ter miselno pripravi na sprejemanje besedila. Uvodna motivacija mora vsebovati vsebinsko povezanost z besedilom, vplivati mora na bralčeva čustva, biti mora pestra in raznolika, lahko se jo uporabi tudi v drugih fazah. Izhaja iz vsebinskih značilnosti besedila, zato vsebinsko različna besedila zahtevajo različne motivacijske oblike. V širšem smislu ločimo nejezikovne in jezikovne (besedne, predstavne, zgodbene, izkušnjske in medbesedilne) uvodne motivacije.
- Premor pred branjem/poslušanjem: Je kratka faza, v kateri se učenci umirijo in usmerijo pozornost na besedilo, pripravijo se na literarnoestetsko doživetje. Sledi najava besedila (njegova lokalizacija), ki zajema navedbo avtorja (tudi predstavitev), naslova dela in književne vrste.
- Branje/poslušanje: Praviloma naj bi prvič besedilo tiho prebrali učenci sami, vendar poslušanja kot prvega stika z besedilom ne smemo zanemarjati. Branje učitelja mora biti čim bolj zanimivo, odrasli bralec lahko prilagaja glas književnim osebam in razpoloženju, ki ga vzbuja besedilo. Zahtevnejša besedila naj bi prvič bral učitelj, lažja pa učenci sami.
- Premor po branju/poslušanju: Ta faza traja le nekaj sekund, a je pomembna, ker spontanega otroškega odziva ne smemo nemudoma prekiniti z analizo besedila. Učenci v tej fazi uredijo doživetja, ki so jih občutili med branjem.
- Pogovor o besedilu: Je osrednja faza za razvijanje učenčevih zmožnosti za dialog. Skozi pogovor učenci opazijo prezrte prvine besedila in razvijajo svoje bralne strategije. Resda didaktična gradiva ponujajo veliko nalog za razvijanje zaznavanja,

razumevanja in vrednotenja besedila, ampak to ni dovolj. Učitelj izbira vprašanja sam in jih dopolnjuje z lastnimi predlogi.

- Ponovno branje/poslušanje: Učenci na podlagi pogovora besedilo doživljajo globlje, opazijo, kar prvič niso, vidijo besedilo iz novega zornega kota. Ponovnemu branju lahko sledi krajši pogovor.
- Nove naloge/poglabljanje literarnoestetskega doživetja: Gre za sklepno fazo, v kateri se učencem zastavijo ustvarjalne in poustvarjalne nove naloge. Možnosti je veliko, tako individualnih kot skupinskih, na primer: glasno poustvarjanje besedila z izražanjem lastnega razumevanja sporočilnosti, vživljanje v književno osebo, risanje dogajalne premice, tvorjenje besedila po vzorcu, nadaljevanje/dopolnjevanje/preoblikovanje zgodbe, izmišljanje predzgodbe, povezovanje besedila s stripi, risankami in filmi, dramatizacija, ilustriranje besedila, ustvarjanje predstave, primerjanje besedil in pogovor o branju, obisk knjižnice, pravljичni projekt.

Zaporedje opisanih faz je shema za doseganje ciljev pouka književnosti. Treba je poudariti raznolikost pristopov, vsak učitelj na podlagi splošnih priporočil in lastnih izkušenj to shemo prilagodi svojemu načinu dela (prav tam).

3. Bralna motivacija

S. Pečjak, N. Bucik, A. Gradišar in C. Peklaj (2006, str. 7) opredeljujejo bralno motivacijo kot »skupek delovanja kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih dejavnikov, ki se odražajo v branju posameznika«. Bralno motivacijo lahko razumemo tudi kot iskanje odgovorov na razna vprašanja (Zakaj nekdo bere in zakaj nekdo ne? Kaj bralca žene, da prebere knjigo do konca? Zakaj nekateri v svojem življenju preberejo le knjige, ki so jih morali prebrati v šoli?). Po navajanju M. Sarto (2015) določeni otroci sami po sebi postanejo dobri bralci, brez posebnih motivacij, k temu so preprosto nagnjeni. Razlog za to je po navadi dobro bralno vzdušje doma: starši berejo, imajo veliko knjižnico, ki jo uporabljajo, kupujejo knjige, spodbujajo branje otrok in podpirajo šolske pobude, ki so povezane z branjem in knjigami. Potrebno pa je vedeti, da takšnih družin ni veliko, več je pasivnih družin, otrokom iz teh družin se lahko pomaga z motiviranjem za branje. Avtorica je s sodelavci zasnovala bralnomotivacijske strategije, ki jih odlikujeta preprostost uporabe in enostavnost izvedbe. Strategij ni mogoče enačiti s poučevanjem, ker je v ospredje postavljena vzgoja, ki celotno nagovarja udeležence in se ne osredotoča le na njihov razumski del. Splošne cilje izvedbe njenih strategij se da strniti v nekaj točk:

- Spodbujanje uživanja v branju literarnih besedil.
- Spodbujanje stika s celotnim literarnim besedilom.
- Spodbujanje komunikacije z besedilom in o besedilu.
- Zaznavanje in doživljanje oblikovnih posebnosti besedil in posameznih literarnih zvrsti.
- Vzgajanje v bralce s pomočjo okolja, ki omogoča pozitivno izkušnjo z besedilom.

Pri motiviranju za branje je strategija tisti element motivacije, na katerem temelji vzgoja otroka za branje. Strategije so zasnovane na način, ki spodbudi otrokov razvoj bralne zmožnosti in njegove sposobnosti razmišljanja ter s tem pomagajo pri izboljšanju branja. Uporablja se jih za različne stopnje izobraževanja, vedno pa je motivator tisti, ki glede na bralno spretnost otrok izbere strategijo za posamezno besedilo. Izvedba zahteva svoj čas, kontinuirano delo in večkratne ponovitve, šele po tem otrok sklone razvoj svojega bralnega procesa. Večina teh strategij je zasnovanih tako, da udeleženci že pred izvedbo preberejo celotno besedilo (ne le odlomke), nato v roku petnajstih dni sledi izvedba strategije. Primer strategije za izvedbo v oddelku petega razreda osnovne šole:

– Strategija: Kdo, kaj, komu?

Pripomočki: Dovolj izvodov knjige, da jo pred izvajanjem lahko vsi preberejo; kartice, na katerih so zapisane zanimive povedi, ki jih povedo literarne osebe (dobesedno); list z rešitvami.

Potek: Pogovor o besedilu (izogibanje pogovoru o književnih osebah). Vsak dobi kartico z napisano povedjo, pove se jim navodilo, da morajo odkriti, katera oseba je kaj povedala in komu. Sledi branje posameznih kartic in pogovor o tem (vsakega se vpraša, če ve, kdo je to izrekel in komu, nato še o kontekstu/odlomku, v katerem je bila poved izrečena). Sledi branje odlomkov (vsak svojega) in izmenjava mnenj ter izmenjava mnenj o celotnem besedilu.

Evalvacija: Ali so udeleženci radi sodelovali? So postali preveč nemirni, ker niso bili dovolj navdušeni? Morda izvedba ni bila uspešna zaradi neprimernosti besedila za to strategijo (prav tam).

Prepoznavanje raznih elementov bralne motivacije je prvi korak k razumevanju in spodbujanju vseživljenjskega branja (Bucik in Pečjak, 2004). Šola ima pri razvijanju bralne motivacije veliko vlogo, ne smemo pa zanemariti drugih dejavnikov v okolju (starši, vrstniki), ker obstaja povezanost med branjem v prostem času in branjem v šoli. Učenci, ki so navdušeni za branje v svojem prostem času, so po navadi tudi bolj motivirani za branje v šoli, torej za branje umetnostnih besedil in za branje v funkciji učenja (Pečjak idr., 2006). Vseeno pa je treba razumeti, da sta motivacija in interes za branje doma in za branje v šoli različna, nikoli ju ne moremo čisto izenačiti. Pri branju v prostem času sta le bralec in besedilo, pri branju v šoli pa je bralec v skupini in mora o prebranem razpravljati (Saksida, 2010).

P. Kropp (2000) izpostavlja, da starši otrokom ne bi smeli dajati umetnih spodbud za motiviranost za branje. Otrok se ne bo naučil brati le zato, ker mu bo starš rekel, da bo tako nekega dne lahko bral priznanega avtorja, ali zaradi obljube o dobri oceni oziroma priznanju učiteljice. Razne nagrade ali ukane, ki pripravijo otroka k branju, morda delujejo kratkoročno, vendar v resnici ne vplivajo na branje kot vseživljenjski proces, ne povezujejo se z družbenimi vidiki branja ali z otroško radovednostjo glede življenja in knjig. Prava motivacija za branje mora biti branje samo, to se najučinkovitejše spodbudi z zgledom. Branje skupaj z otrokom je motivacija, ki ustvarja bralca za vse življenje.

D. Šubic (1998), učiteljica tretjega razreda na OŠ Medvode, navaja, da ima vsako leto kar velik delež otrok, ki pridejo v 3. razred, težave z branjem. Težko si zapomnijo in razumejo, kar preberejo. Meni, da vzrok tiči v prenatrpanem učnem programu. Učence je potrebno naučiti brati tako, da vedo, kaj berejo, si to v večji meri zapomnijo in berejo različne knjige.

Najprej pa je učence potrebno motivirati za branje, da sploh lahko govorimo o dosegu navedenih ciljev. Kako torej motivirati otroke za branje? Težava je v tem, da enotnega, točno določenega recepta ni. Vsak učitelj si mora najti način motiviranja, ki mu najbolj ustreza in ki ustreza učencem. Potrebno je poskušati, iskati različne metode, oblike, se občasno poslužiti kakšnega trika, vendar je potrebno paziti, da učencev ne silimo v branje, ker s tem največkrat dosežemo le odpor. V upanju, da njeni učenci ne bi že takoj obupali nad branjem, se poslužuje različnih načinov motiviranja.

- Pozitivno je, če imamo možnost imeti v razredu »razredno knjižnico«, v kateri si učenci med odmori ogledujejo knjige, berejo ali samo brskajo po knjigah. Lahko se določi tudi knjižničarja, ki je določeno časovno obdobje odgovoren za knjige, s tem jim privzgojimo pozitiven odnos do knjig in branja.
- Učence pelje dvakrat na leto v šolsko knjižnico in enkrat na leto v splošno. V knjižnici opazujejo razporeditev knjig po policah, seznanijo se z načinom izposoje knjig in s kulturnim ravnanjem s knjigami, spoznajo različne pisatelje, navajajo se na iskanje podatkov po knjigah s pomočjo kazal, včasih pa je za učence pripravljena kulturna prireditev (igra, ura pravljic, srečanje s pisateljem in podobno).
- V razred povabimo pesnika/pisatelja.
- Za domače branje in bralno značko ponudimo na izbiro več knjig, ki jih vnaprej delno predstavimo, s tem vzbudimo zanimanje za določeno knjigo.
- Poskusimo navdušiti starše za branje doma.
- Ker se pri pouku obravnava več literarnih vrst, vsako literarno vrsto obravnava posebej, najprej eno, nato drugo. Pred obravnavanjem določene literarne vrste prebere nekaj tipičnih primerov, nato si učenci v razredu ogledajo nekaj knjig za primer in doma vsak učenec pobrska med svojimi knjigami, če se katera ujema z obravnavano literarno vrsto. Iščejo lahko tudi v knjižnici, najdene primere pa prinesejo v razred, v katerem imajo razstavo. V razredu nekatere knjige preberejo, si jih ogledajo ali jih predstavijo ob slikovni predstavitvi, šele nato skupaj iščejo značilnosti te literarne vrste.
- Učenci so v vlogi pisatelja/pesnika/ugankarja. Vse, kar jim omogoča, da pokažejo ustvarjalnost in jo na koncu tudi pokažejo ostalim (preberejo, kar so napisali, predstavijo svoj izdelek, risbo in podobno) (prav tam).

Ena ključnih prvin uspešnega dela je spodbujanje motiviranosti učencev za učenje oziroma branje. Pomembna naloga učitelja je, da v učencu vzbudi željo po sodelovanju v dejavnostih, ki zadovoljujejo njegovo radovednost in zanimanje za določeno področje. Če mu to uspe, učenec del nalog opravi zaradi sebe, ne zaradi nagrade ali zadovoljitve potreb nekoga drugega (po navadi učitelja, staršev), torej je notranje motiviran. V primeru, da je poleg notranje motivacije prisotno še pričakovanje uspeha, pohvale in nagrade, govorimo o zunanji motivaciji, ker je motivacija spodbujena od zunanjega vira, ne od samega učenca (Janež, 2000).

3.1 Notranja in zunanja motivacija

S. Pečjak, N. Bucik, A. Gradišar in C. Peklaj (2006) povzemajo ugotovitve različnih avtorjev o razvrščanju dejavnikov bralne motivacije po kriteriju notranje – zunanje motiviranosti ter kažejo na povezanost teh dejavnikov. Na splošno velja, da je notranja motivacija za branje motivacija, ki izhaja iz potreb in notranjih želja posameznika. Notranja motivacija je učinkovitejša od zunanje in vodi do trajnejšega bralnega interesa. Zunanja motivacija je spodbujena od zunanjih dejavnikov (ocena, pohvala), vpliva na vedenje le začasno in zato ne vodi do trajnih bralnih interesov. Če karikiramo, je za zunanje motiviranega bralca knjiga le sredstvo do pridobitve zunanje potrditve (na primer pohvale ali ocene), za notranje motiviranega pa je že sama prebrana knjiga vir zadovoljstva ter užitka. Ugotovljeno je, da učenci, ki branje pozitivno vrednotijo, berejo več, uživajo v branju, pogosteje obiščejo knjižnico, knjige radi izbirajo sami, radi berejo različne vrste literature ter berejo zaradi izmenjave mnenj in ne zaradi nagrad (Bucik in Pečjak, 2004). Notranja in zunanja motivacija na učence vplivata na različne načine. Notranja motivacija za branje je nujna za vseživljenjsko in prostovoljno branje, ima dolgoročen vpliv, vzbuja dalj časa trajajočo bralno dejavnost. Zunanja motivacija povzroči takojšnji, močan učinek, vendar pa je ta učinek kratkoročen, ker bralna dejavnost po doseženem cilju ne poteka več. Te ugotovitve je potrdila raziskava »Razvoj bralnih zmožnosti z bralno značko« (Jamnik in Perko, 2003), ki navaja, da pogosteje berejo učenci, ki uživajo v branju, manj pogosto pa tisti, ki sodelujejo na željo staršev ali učiteljev. Prav tako tisti, ki so notranje motivirani, v prostem času preberejo več knjig kot tisti, ki niso.

Prvine notranje motivacije:

- Kompetentnost/lastna učinkovitost: pomeni zaupanje v lastne bralne zmožnosti. Bralec si zaupa, da je sposoben besedilo prebrati, ga predelati in razumeti, da je sposoben izpeljati bralne naloge in priti do cilja. Gre za prepričanje bralca, da ima večje možnosti za dosego bralnega cilja kot za to, da ga ne doseže. Kompetentnost za branje je pozitivno povezana z izbiro nalog (bolj ko se učenec počuti kompetentnega, večji izziv imajo zanj bralne naloge, zato bo hitreje izbral težje naloge), s trdom in z vztrajnostjo (bolj ko je kompetenten, več truda je učenec pripravljen vložiti, je vztrajnejši) in z dosežkom (bolj ko je učenec prepričan vase, boljše dosežke ima) (Gambrell, Palmer, Codling in Mazzoni, 1996, v Pečjak idr., 2006). Izvor lastne učinkovitosti je posameznikov dosežek v primerjavi z dosežki drugih, po navadi njegovih sošolcev. K oblikovanju občutja kompetentnosti veliko pripomorejo povratne informacije, ki jih učenci dobijo od učiteljev, staršev in vrstnikov. Pozitivne povratne informacije povečajo občutek lastne učinkovitosti in s tem večajo tudi pripravljenost učenca za delo. Ta občutek lahko upade, če do dosežka ne pride. Če učenec večkrat zapored ne doseže določenega bralnega cilja, se njegovo prepričanje o lastnih zmožnostih zamaje in ni več prepričan, ali mu bo v prihodnje uspelo doseči zastavljene bralne cilje, s tem se zmanjša njegova pripravljenost za branje in za reševanje bralnih nalog. Pečjak idr. (2006) so v svoji raziskavi »Bralna motivacija kot dejavnik učinkovitega učenja in izobraževanja« prišli do ugotovitve, da se slabi bralci

(z ocenami 1, 2) čutijo najmanj kompetentne za branje, povprečni bralci (ocena 3) se čutijo bolj kompetentne, dobri bralci (ocene 4, 5) pa najbolj kompetentne za branje. To kaže, da učenci znajo že zgodaj vrednotiti svoje bralne zmožnosti.

- **Interes:** pomeni povečano miselno delovanje, vztrajanje in čustveno prisotnost pri branju. Resda usmerjena pozornost in trajajoča miselna dejavnost povečata napor, vendar pri dejavnostih, ki so zanimive, tega napora ne občutimo. S. Hidi (2000, v Pečjak idr., 2006) loči dve vrsti interesa, in sicer situacijski in osebni interes. Situacijski interes povzročijo neki dražljaji/predmeti v okolju, ki usmerjajo posameznikovo pozornost. Ko dražljaj sproži interes posameznika, je njegova pozornost usmerjena na dražljaj. Odziv na dražljaj je lahko kratkoročen (preneha po določenem času) ali dolgoročen (če je dražljaj tako močan in zanimiv za posameznika, da pripomore k začetku dolgotrajnega osebnega interesa). Osebni interes pomeni značilnost posameznika, ki se razvije po določenem časovnem obdobju. Je razmeroma stabilna in dolgotrajna nagnjenost, ki je po navadi povezana s povečanim znanjem in pozitivnimi vrednotami ter pozitivnimi čustvi do določenega področja/predmeta/dejavnosti. Največjo vlogo pri osebnem interesu ima pomembnost, ki jo posameznik pripisuje nekemu predmetu oziroma dejavnosti. Oba interesa se velikokrat prekrivata in vplivata drug na drugega. Posameznik z močno razvitim osebnim interesom za neko stvar se bo na določen dejavnik okolja odzval drugače kot nekdo, ki za to stvar nima interesa. Raziskava »Bralna motivacija kot dejavnik učinkovitega učenja in izobraževanja« je pokazala, da bralno manj uspešni učenci kažejo manjši interes za branje in pojmujejo branje kot manj pomembno v primerjavi z učenci, ki so povprečno uspešni, ti pa kažejo manjši interes in pojmujejo branje kot manj pomembno v primerjavi z učenci, ki so bralno najuspešnejši (Pečjak idr., 2006).
- **Zatopljenost:** pomeni, da je učenec osredotočen na bralno gradivo s povečano miselno aktivnostjo. Gre za zatopljenost v neko nalogo, učenec je popolnoma osredotočen na nalogo, hkrati pa dobro razume vsebino, ker hkrati delujeta razumevanje in pozornost. V povezavi z zatopljenostjo Csikszentmihaly (1991, v Pečjak idr., 2006) omenja »tok«, ki prevzame posameznika ob neki izkušnji, ki jo počne z užitkom. Gre za užitek, ki ni hedonistične narave, temveč energija, ki poganja posameznika k višjim nivojem doživljanja oziroma delovanja. Tega »toka« ni mogoče doseči, če je razkorak med izzivom in sposobnostmi prevelik, zato je ena najtežjih nalog učitelja, da ponudi učencu primerno bralno gradivo, ki zanj ni prezahtevno. Če je besedilo za učenca prezahtevno, bo težko notranje motiviran za branje, enako velja za besedilo, ki učenca ne zanima ali zanj nima pravega pomena. Rezultati raziskave »Bralna motivacija kot dejavnik učinkovitega učenja in izobraževanja« so pokazali, da so učenci, ki so bolj zatopljeni v branje, bralno učinkovitejši kot njihovi vrstniki, pri katerih se ta vidik notranje motivacije ne pojavlja tako pogosto (Pečjak idr., 2006).

Prvine zunanje motivacije:

Največkrat gre za spodbujanje branja zaradi želje po priznanju, želje po dosežku in zaradi tekmovalnosti. Če posameznik bere v želji po priznanju ali dosežku, pomeni, da bralec bere v pričakovanju na dobro oceno oziroma pričakuje, da ga bodo učitelji ali starši pohvalili. Če

bralec bere zato, da je boljši od ostalih v razredu ali od ostalih doma (npr. bratje, sestre), pa gre za tekmovanje z drugimi.

- Socialna motivacija: pomeni, da bralec bere zaradi možnosti sodelovanja v različnih socialnih aktivnostih (npr. pri pogovorih z vrstniki, prijatelji). Gre za pozitivne zunanje motivatorje branja, ker posameznik bere zato, da lahko s svojimi vrstniki sodeluje v bralnih dejavnostih (Pečjak idr., 2006). S. Hepler in J. Hickman (1982, v Pečjak idr., 2006) poudarjata pomembnost ustvarjanja skupnosti bralcev v neki skupini (npr. v razredu) zaradi učinkov, ki jih ima skupina na posameznika. Učenci se pogosto odločajo za branje na podlagi nasvetov vrstnikov. Ko učenec ugotovi, da je določeno knjigo prebralo že veliko sošolcev, je prepričan, da je knjiga zanimiva, in posledično jo prebere tudi sam. V razredih, v katerih je skupnost bralcev uspešno zgrajena, si učenci knjige velikokrat predajajo od enega do drugega. Takšna skupnost vpliva na učence, ki niso ravno navdušeni bralci, ker spoznajo, da njihovi vrstniki, ki so navdušeni in strastni bralci, uživajo v knjigah in se o njih pogovarjajo, to spodbudi k branju tudi manj navdušene bralce. Pečjak idr. (2006) so v svoji raziskavi »Bralna motivacija kot dejavnik učinkovitega učenja in izobraževanja« prišli do ugotovitev, da dekleta (bolj kot fante) k branju spodbudi dejstvo, da se bodo o prebranem lahko pogovorile s sošolci/prijatelji ter da slabe bralke močno spodbudi prav možnost pogovora in izmenjave mnenj o prebrani vsebini.

Notranje motivacije kot take ne moremo opredeliti kot dobre in zunanje ne kot slabe. Vedeti je treba, da je močan motivacijski učinek lahko dosežen z zunanjimi motivatorji, kot so priznanja, ocene ali želja, da premagaš vrstnike v bralni aktivnosti, vendar je načeloma takšen učinek kratkotrajen. V primeru, da učenec potrebuje zunanje motivatorje za branje, njegova pripravljenost in zavzetost za branje upadeta in lahko preneha z branjem zaradi morebitne slabe ocene. Lahko pa se zgodi, da učenec zunanje spodbude rabi le do neke točke, nato pa sčasoma izboljša bralne sposobnosti, in ko branje zanj ni več problematično, začne brati zaradi notranjih spodbud (prav tam).

Kljub razlikovanju med obema motivacijama pa je pomembno razumeti, da se obe motivaciji med seboj ne izključujeta. Mnogi avtorji ločevanje med zunanjo in notranjo motivacijo opredeljujejo kot umetno oziroma nebistveno že zaradi tega, ker se učinki zunanje motivacije povezujejo z notranjo in zaradi morebitne še nerazvitosti notranje motivacije učenca, ki je na neki točki le še zunanje motiviran za branje (Saksida, 2010). Pri pouku književnosti in v sodelovanju s starši je potrebno več pozornosti nameniti različnim vrstam bralne motivacije. Dejstvo, da se bralni dosežki učencev prepletajo z bralnim interesom in z občutkom bralne usposobljenosti, ne sme voditi do ustvarjanja že predhodno omenjenega umetnega nasprotja med zunanjo in notranjo motivacijo. Tri nazorne primere o prepletanju treh vrst bralnomotivacijskih dejavnikov (notranji, zunanji, socialni/situacijski oziroma vrstniki) podaja Saksida (2016), primer dveh:

- Povezava motivacijskih dejavnikov na primeru osebnih interesov: Učenec je notranje motiviran v smislu zanimanja za branje neke vsebine (Kaj mi je zanimivo brati?), zunanja motivacija ga žene k razvijanju interesov, torej od branja znanega k branju

neznane in k odločanju pri izbiri gradiva, vrstniki pa na nek način soodločajo pri izbiri gradiva, ker učenci pri vrstnikih preverjajo bralne interese in bralno gradivo.

- Povezava motivacijskih dejavnikov na primeru dosežkov in uporabe: Učenec je notranje motiviran, ker je s prebranim nekaj pridobil, na primer novo znanje, ki ga lahko nato uporabi. Zunanje je motiviran v smislu pohvale, nagrade ali sankcije oziroma z realno povratno informacijo s strani učitelja, vrstniki pa ga motivirajo s tem, da lahko novo znanje uporabi v pogovoru o prebranem, sodeluje pri bralni nalogi in poda mnenje o prebranem (prav tam).

4. Branje kot družbeno-kulturni proces

Otroci so že od rojstva vključeni v različne skupne dejavnosti, le-te vključujejo vrsto bralnih in pisnih aktivnosti (pisanje ali branje nakupovalnega seznama, telefonskega sporočila, raznih napisov, znakov). V nekaterih družinah se velikokrat pripoveduje zgodbe, poslušajo glasbo, otroci sodelujejo pri verskih obredih, praznovanjih rojstnih dni, različnih praznikov in obredih. Že pri preprostem opravilu, kot je nakupovanje, se otrok v zelo zgodnjih letih sreča z aktivnostmi, ki so tesno povezane s pismenostjo (napisi na in v trgovini, nakupovalni sezname). Poleg naštetih socialnih oziroma družbenih dejavnikov, ki vplivajo na poznejše otrokove bralne navade, lahko omenimo še kulturne dejavnike. Kulturni dejavniki so posredovani skozi vrednote, prepričanja in vedenje otrokove kulture. Pismenost in bralne navade niso le otrokov kognitivni dosežek, ampak so tudi kulturno definirana sestavina. Postati pismen pomeni postati član kulture. Ko otrok spozna kulturne norme v svoji bližini, le-te pomagajo izoblikovati njegovo identiteto (Grginič, 2006). Tudi H. R. Jauss (1982) pravi, da je bralec vedno družbeno-kulturno pogojen, pri branju ima pričakovanja, ki so kulturno pogojena, branje je vedno osebno, bralec ni nikoli nevtralni osebek. M. Grosman (2004) navaja, da so procesi branja družbeno-kulturno pogojeni, razlikujejo se od ene do druge kulture, ker se branja naučimo v šoli in z literarno socializacijo pri pouku književnosti. Te procese lahko razumemo kot kompleksno družbeno prakso, s skrbno določenimi pravili, ki pa so samoumevna do take mere, da se jih komaj zavedamo. Branje ima različne funkcije in učinke, ki se spreminjajo glede na družbene okoliščine in potrebe. Pomembno je, kakšen položaj ima književnost v družbi in kakšne funkcije družba pripisuje književnosti. Tudi L. Knaflič (2006) poudarja pomen socialnega in družinskega okolja, ki vplivata na otroka z bralnimi navadami in odnosom do branja.

Upoštevati je potrebno zapletenost branja, še posebej dejstvo, da so pri branju vedno prisotni trije dejavniki: bralec, besedilo in njuna interakcija. Ti trije dejavniki so družbeno pogojeni. Bralec živi in odrašča v neki družbi, zato je umeščen v to družbo, ki ima razna splošno sprejeta gledanja, s katerimi spodbuja določen odnos do branja, do knjige kot vrednote in do književnosti kot družbene prakse. Z vsem tem družba neposredno vpliva na bralevo obzorje bralnih pričakovanj in na njegov osebni odnos do branja. Novejše literarne teorije se zavzemajo za širše pojmovanje književnosti kot posebnega družbenega podsistema, ker tako pojmovanje omogoča preučevanje vseh pomembnih dejavnikov v odvisnosti od družbeno-kulturnih okoliščin za delovanje sistema (Grosman, 2000). Branje, še posebej branje leposlovnih del, je znotraj tega literarnega podsistema opredeljeno kot posebna družbena

praksa, pri kateri interakcije med bralcem in besedilom niso odvisne le od njune posebne lastnosti, ampak tudi od družbeno sprejetih prepričanj ali celo normativnih pravil o tem, kako je priporočljivo ali celo prav brati, kaj naj bi bila visoka ali manj vredna literatura, katera besedila je treba umestiti v obvezne sezname čtiva in podobno (Lamarque in Olsen, 1996, v Grosman, 2000).

4.1 Branje v družini

Pri otroku se interes za branje kaže že v zgodnji mladosti, nanj imajo velik vpliv starši. Ravno pravilen pristop staršev je tisti, ki lahko knjigo naveže na otroka ali pa mu vzame zanimanje zanj. Razvijanje bralne kulture in bralnih navad se začne že v družinskem krogu, ko je vez med staršem in otrokom močna in starš otroku predstavlja vzor (Ileršič-Kovšca, 2000). V družinah poteka mnogo dejavnosti, kot so branje, pisanje in risanje, s temi dejavnostmi starši izražajo in prenašajo ideje, oblikujejo in sprejemajo sporočila, zapisujejo, označujejo, pišejo, sledijo navodilom ali pa se z branjem, pogovorom in pisanjem seznanjajo z idejami v knjigah, ki jih berejo in o njih skupaj razmišljajo. Te aktivnosti so lahko vodene tudi zunaj doma, v raznih ustanovah (npr. šola ali knjižnica), največkrat je namen teh aktivnosti podpora staršem, otrokom oziroma družinam pri približevanju branja otrokom in pri otrokovem približevanju šolski pismenosti. Dejavnosti vključujejo družinsko branje, ki je podprto z zadolžitvami doma in s pisanjem poročil. Družinsko branje oziroma glasno branje otrokom bi se moralo začeti že ob otrokovem rojstvu. Mlajšim otrokom naj bi brali starši, stari starši, sorojenci in ostali člani družine. Pomembno je, da branje postane vsakodnevni obred, v katerem starši sprejmejo otroka kot aktivnega udeleženca v družinskem branju, sprejemajo in spodbujajo njegove komentarje in vprašanja, ki jih otrok lahko povezuje z realnimi življenjskimi izkušnjami. Torej, navajanje na branje se začne že ob otrokovem rojstvu, nikakor pa ne gre zanemariti družinskega branja v obdobju, ko otrok že samostojno bere. Znano je, da starševska vnema za družinsko branje pojenja ob vstopu otroka v šolo oziroma takrat, ko začne otrok brati. Ravno v času, ko potrebuje največ spodbude in opore pri premagovanju morebitnih bralnih težav, velikokrat ostane sam ali pa starši le preverijo njegovo branje. Ko otrok začne samostojno brati, se družinsko branje prilagodi situaciji, otroci lahko s starši zamenjajo vloge in so starši poslušalci ali pa se pri branju izmenjujejo (otrok prebere en del/eno poved in starši drug del/poved). Najpomembnejše v tem obdobju je, da starši ne izgubijo interesa za knjige in za otrokovo branje, starši naj bi kazali zanimanje za otrokovo branje in se o prebranem pogovarjali, ker je pogovor ob branju, ki vsebuje vprašanja, informacije, izkušnje ipd., izjemnega pomena za razvoj otrokovega mišljenja (Grginič, 2006). Strokovnjaki ugotavljajo, da vpliva družinske pismenosti šola ne more povsem nadomestiti, zato se vse bolj aktivno razvijajo programi družinske pismenosti, v katere vključujejo predvsem družine z nizko ravno pismenosti in s tem pomagajo staršem, da z dvigom lastne pismenosti pomagajo tudi otrokom. Med družinami se pojavljajo velike razlike, različni so tudi otroci, zato se je potrebno pri spodbujanju staršev za branje nujno izogniti t. i. »najboljši in najbolj učinkoviti dobri praksi« (Pečjak idr., 2006, str. 35). Vsem staršem, tudi tistim, ki doma z otrokom že berejo, je potrebno predstaviti različne dejavnosti in jim pomagati, da najdejo prakse, ki odgovarjajo njihovem družinskemu okolju, njim samim ter njihovem otroku. Pomembno je poučevanje različnih tehnik skupnega branja, pri tem pa ne smemo zanemariti otrokovega

interesa, ki ga je potrebno razvijati skladno z njegovimi ostalimi interesi. Tudi starše, ki otroku že berejo, lahko seznanimo z učinkovitimi tehnikami skupnega branja, še posebej pomembno je, da starše, ki so slabši bralci, seznanimo z manj tradicionalnimi rešitvami, na primer, da namesto branja skupaj z otrokom poslušajo posnete zgodbe in podobno. Zavedati se je potrebno, da so razlogi, da starši otroku ne berejo, zelo različni, lahko gre za neprijeten občutek ob glasnem branju, za dejstvo, da nimajo dostopa do bralnih gradiv ipd. Če torej želimo spodbujati pismenost v domačem okolju, je treba upoštevati vrsto socialnih in kulturnih dejavnikov (Pečjak idr., 2006).

Tudi Kropp (2000) poudarja vlogo staršev pri branju. Pravi, da je učenje branja zahtevno in obsežno, zato otroci potrebujejo pomoč, če želijo postati bralci za vse življenje. Otroci med četrtem in devetim letom morajo usvojiti bralno tehniko (spoznati črke, povezovati črke oziroma glasove v besede, povezovati besede v povedi oziroma v podobe, ki jim nekaj pomenijo). Med devetim in petnajstim letom pa mora otrok podvojiti hitrost branja, razširiti besedišče, se naučiti preleteti besedilo in počasneje brati dele besedila, ki se jih še mora naučiti, med vsem tem pa se mora miselno odzvati na besedilo ter ceniti umetniški čut pisca. Vsega tega pa otroci ne zmorejo sami, za to potrebujejo starše, ne glede na to, kako dobro šolo obiskujejo. Otroci med vsem tem potrebujejo starše, da:

- jim berejo;
- jih poslušajo med branjem;
- se z njimi pogovarjajo o prebranem;
- jim omogočajo mirne trenutke, ki so primerni za branje;
- si izposojajo ali kupujejo gradivo za branje;
- sodelujejo z njihovimi učitelji in
- so jim zgled v smislu zanimanja za knjige in odraslega bralca.

Obstaja velika možnost, da otroci ne razvijejo naklonjenega odnosa do branja brez pomoči in vzora staršev. Večina družin se zaveda pomena glasnega branja. Ugotovitve ene izmed ameriških raziskav kažejo, da skoraj dve tretjini ameriških družin z majhnimi otroki (do 5 let) redno glasno bere, vendar ta ista študija razkriva, da s starostjo otrok čas, namenjen glasnemu branju, strmo pada. Starši so velikokrat prezaposleni, preutrujeni ali pa se jim zdi bolj preprosto prižgati televizor. Razloga za opuščanje glasnega branja sta tudi, da otrok že zna brati in ne rabi več te dejavnosti ali pa da so zdaj šole odgovorne za otrokovo branje. Čeprav otroci že imajo neke osnove za samostojno branje, pa to ni razlog za opustitev glasnega branja znotraj družine. Kropp (2000) izpostavlja tri temeljna pravila družinskega branja, ki omogočajo otroku, da postane bralec za vse življenje.

- Vsakodnevno branje z otrokom: Pomembno je, da se otroku bere na dnevni ravni, ne le na primer 3-krat na teden, ker se velikokrat zgodi, da se na to pozabi. Branje naj poteka kot skupna dejavnost, ne le branje otroku, ampak branje skupaj z otrokom. O prebranem se je potrebno pogovarjati. Branje naj postane navada, ki se je je potrebno držati tako dolgo, kot je mogoče.
- Kupovanje raznolikih knjig (za starše in za otroka): Otroci lahko preberejo svoje knjige, ki jih imajo doma, tudi do tristokrat. Takšno ponavljajoče prebiranje je temelj

pridobivanja bralnih sposobnosti, a je mogoče le, če ima otrok lastne knjige. Seveda so knjige iz knjižnice oziroma sposojene knjige pomembne, a vseeno ne morejo nadomestiti knjig, ki so samo v otrokovi lasti. Za kupovanje ni potrebno zapraviti gore denarja, obstajajo cenejši načini, kot so rabljene knjige ali knjige kot darilo sorodnikov. Pri vsem tem je pomembno, da imajo tudi starši svoje knjige, da ob obisku knjižarne ne kupijo knjig le za otroka, ampak tudi sebi, navsezadnje so starši vzorniki in če bodo oni obdani s knjigami, revijami, bo tudi otrok sledil temu zgledu.

- Omejitev gledanja televizije in igranja računalniških igranic: Raziskave kažejo, da ima otrok, ki gleda televizijo več kot tri ure dnevno, težave pri branju in socialnem razvoju. Druga študija Caroline Snow to potrjuje. V svoji študiji je spoznala, da je omejitev gledanja televizije najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na branje. Učenci iz družin, ki so gledanje televizije omejili, so pokazali opazen napredek pri razvijanju bralnih sposobnosti. Težko je sicer jasno določiti primerno omejitev za gledanje televizije, to je individualni dogovor vsake družine posebej, vendar je jasno, da več kot tri ure gledanja televizije dnevno za otroka ni nič pozitivnega (prav tam).

M. Grginič (2006) izpostavlja raziskave, ki so pokazale, da ima družina oziroma družinska pismenost (glasno branje otrokom, pogovor ob knjigah) že v predšolskem obdobju pomemben vpliv na bodoči šolski uspeh, na učenje branja, na razvijanje jezikovne zmožnosti in na bralne navade. Tudi mednarodna raziskava PISA iz leta 2009 potrjuje povezanost med socialnoekonomskim položajem učencev in njihovimi bralnimi dosežki. 14 % razlik v bralnih dosežkih med učenci lahko pojasnimo s socialnoekonomskim položajem družine, iz katere učenec izhaja (Puklek Levpušček, Podlesek in Šterman Ivančič, 2012). Rezultati mednarodne raziskave PIRLS 2001, v kateri so sodelovali tudi slovenski tretješolci, so pokazali, da je pogostost branja otrokom že v predšolskih letih pomemben pokazatelj bralnih dosežkov šolarjev. Učenci, ki so jim starši brali v predšolskih letih, so na bralnih preizkusih dosegli rezultate nad mednarodnim povprečnim dosežkom. Boljše bralne dosežke so dosegli otroci staršev, ki sami veliko in pogosto berejo in imajo pozitiven odnos do branja. Otroci, ki so imeli doma veliko knjig, so dosegli boljše rezultate, kar kaže, da ima dostopnost knjig v domačem okolju vpliv na bralne dosežke (Pečjak idr., 2006).

5. Dejavniki, ki vplivajo na bralne navade

Razni dejavniki močno vplivajo na otrokov odnos do branja ter na njegov izbor besedil. Nekateri izmed teh dejavnikov so: razpoložljivost in število knjig, ki jih ima na razpolago doma, v šoli, v knjižnici, izbor knjig, ki ga za otroka pripravijo starši, učitelji, knjižničarji po njihovi presoji, otrokove sposobnosti, želje, razpoložljiv čas in priložnosti (Marshall, 1988). Pečjak idr. (2006) poudarjajo motivacijske dejavnike, ker raziskave zadnjih let le-tim pripisujejo vse večjo vlogo pri pojasnjevanju bralne uspešnosti. Poudarjajo tudi, da je za spodbujanje otrokovih bralnih navad pomembno sodelovanje vzgojiteljev, učiteljev, knjižničarjev, svetovalnih delavcev in staršev.

Otroci okoli desetega leta starosti večinoma že berejo tekoče in samostojno, berejo različna čtiva, vendar je pomemben izbor knjig, le-te morajo ustrezati razvojnim značilnostim otroka. Knjiga ne sme biti pretežka, ker bi se otrok lahko znašel v stiski zaradi nerazumevanja, prav

tako ne sme biti prelahka, ker bi otrok lahko izgubil interes do branja (Kesič Dimić, 2010). Za razvijanje bralnih interesov je pomembno, da učenec bere besedilo, ob katerem uživa, da besedilo po težavnosti ustreza njegovim sposobnostim, da dobi potrditev iz okolja ter da ima čas, da bralno dejavnost dokonča (Gradišar, 2000).

5.1 Tipologije razvrščanja bralcev po starostnih obdobjih

Razumljivo je, da so bralne navade odvisne tudi od otrokove starosti, po navadi štejemo za povsem samoumevno, da otroci berejo drugače kot mladostniki in da mladostniki berejo drugače kot odrasli (Grosman, 2004). Čeprav obstaja mnogo tipologij razvrščanja bralcev po starostnih obdobjih, so si v svojem bistvu vse podobne.

P. Kropp (2000) ločuje srednje dobre samostojne bralce (8–10 let) in spretne bralce (8–12 let), vendar pa se značilnosti obeh skupin povezujejo in prepletajo. Otroci od osmega do desetega leta starosti se o prebranem pogovarjajo s prijatelji, z brati, s sestrami, z učitelji, s starimi starši in knjižničarko, vendar še vseeno dajejo starši branju največjo vrednost. Otroci so res že sposobni brati sami, a če branje izgubi socialni pridih in postane le zasebna izkušnja, nudi veliko manj veselja. Z odraščanjem otrok se vloga staršev pri branju spreminja, vse manj je usmerjena na mehanizme besed in na dekodiranje, veliko več pa na pogovor o prebranem. Tudi šola se mora na tej stopnji še vedno truditi, da bi iz otroka ustvarila samostojnega bralca. Resda se poučevanje fonetičnih pravil in tehnike usvajanja novih besed navadno konča pri osmih letih, spodbujanje branja pa se mora nadaljevati. Učitelji začnejo pri devetletnikih in desetletnikih prenašati poudarek od branja k pisanju, zato postanejo knjižničar in starši še pomembnejši pri spodbujanju branja zunaj učilnic. Otroci od osmega do dvanajstega leta so v obdobju, ki je za branje zelo pomembno. Je obdobje, ko sami veliko berejo, a še vedno potrebujejo potrditev staršev in cenijo, kar jim starši povedo. Staršem ni potrebno več izgovarjati težjih besed in jim razlagati pomena določenih besed, ker jih po večini razumejo oziroma znajo izgovoriti, še vedno pa je na tej točki pomemben pogovor o prebranem. Dober učitelj naj bi tudi na tej stopnji, ko otroci že samostojno berejo, otrokom ponudil zanimive dejavnosti, ki se navezujejo na prebrana književna dela, npr. izdelovanje videa, dramatizacije, snemanje radijskih iger in podobno. Pomembne so tudi dejavnosti, ki jih nudi šola, npr. obisk gledališča, knjižnic, medsebojna pomoč pri branju za šibkejšo učence in podobno.

Najpomembnejše značilnosti bralca okoli desetega leta starosti so: berejo redno; razumejo prebrano, a še vseeno rabijo pojasnila; na bralne interese vplivajo odrasli (obisk knjižnice, raznih prireditev, bralni programi v šolah, s spodbujanjem raznovrstnega branja); berejo knjige različnih žanrov, kvalitetna in cenena dela, proza in poezijo ter revije; pri pouku književnosti so najspodbudnejše dejavnosti tiste, v katerih lahko učenci aktivno sodelujejo.

J. Chall (1983, v Pečjak, 2010) je pri oblikovanju stopenj bralnih sposobnosti izhajala iz Piagetove teorije spoznavnega razvoja. Navedene starosti pri posamezni stopnji so le okvirne, ker je to odvisno od posameznikovega kognitivnega razvoja in spodbud iz okolja.

- **Stopnja 0:** Predbralno obdobje (priprava na branje) traja od rojstva do otrokovega 6. leta. Otroci v tem obdobju razvijajo sposobnost metajezikovnega zavedanja, kar

pomeni, da spoznavajo različne vidike jezika ter razvijajo sposobnosti, kot sta vidno in slušno razločevanje.

- **Stopnja 1:** Obdobje začetnega branja ali dekodiranja traja med šestim in sedmim letom. Učenci spoznavajo črke in glasove zanje ter ponotranjijo kognitivno znanje o jeziku. Ob koncu te stopnje naj bi imeli učenci razvito sposobnost vidnega in slušnega razločevanja.
- **Stopnja 2:** Utrjevanje spretnosti branja (tekoče branje) traja med sedmim in osmim letom. Na tej stopnji učenec utrjuje hitro in natančno prepoznavanje črk oziroma besed, torej utrjuje bralno tehniko. S tem naj bi prišlo do ponotranjenja spretnosti dekodiranja oziroma do avtomatizacije tehnike branja, kar prinese večjo hitrost. Na tej stopnji je potrebno branje številnih že znanih knjig z veliko slikovnega gradiva.
- **Stopnja 3:** Branje za učenje (odkrivanje pomena) traja med devetim in štirinajstim letom. Značilno je, da učenec z branjem pridobiva informacije in znanja. Branje postane, poleg poslušanja in gledanja, temeljno sredstvo za učenje. Stopnja ima dve fazi. Prva faza (faza 3A) traja od devetega do enajstega leta starosti. Gre za razvoj sposobnosti branja s prevladujočim egocentričnim namenom. Učenec presoja informacije z vidika avtorja, ne izraža še svojega odnosa do besedila oziroma to dela redkeje. Odnos do besedila je nekritičen, torej informacije, s katerimi se srečuje, sprejema relativno in nekritično. V drugi fazi (faza 3B) je učenec že sposoben vzpostaviti razmerje do besedila, lahko analizira in sintetizira prebrano ter se kritično odzove na stališča.
- **Stopnja 4:** Večstranski pogled na prebrano (odnosi in stališča) traja med štirinajstim in osemnajstim letom. Bralec je sposoben sprejemanja, primerjanja in presojanja prebranega z več zornih kotov.
- **Stopnja 5:** Konstrukcija in rekonstrukcija – pogled na svet traja od osemnajstega leta naprej. Predstavlja zrelo obdobje bralca. Glavna značilnost je konstruktivizem, bralec si sam izgraja sistem znanja s pomočjo višjih miselnih procesov (prav tam).

P. Kropp (2000) izpostavlja »nevarne čase« za mlade bralce, in sicer okoli devetega, desetega leta. V devetem letu starosti začne zanimanje za branje izgubljati nekje 25 do 30 odstotkov vseh otrok. Zakaj točno pride do tega, se ne ve, vendar pa obstajajo možni odgovori. Težava naj ne bi bila v tem, da otroci ne bi usvojili bralnih sposobnosti, ampak da jih začnejo zanimati druge stvari, kar je pri fantih izrazitejše. Večina otrok okoli devetega leta že zna brati sama, kar najpogosteje pomeni, da starši nehajo brati z njimi. Brez pomoči staršev vrednost branja v otroških očeh hitro pade. K temu naj bi pripomoglo tudi dejstvo, da so otroci pri teh letih že toliko samostojni, da odhajajo k prijateljem brez nadzora staršev, in če se za branje doma ne rezervira nekaj časa, bo otrok ves svoj prosti čas porabil za obiskovanje prijateljev, gledanje televizije, igranje igrice, razne treninge in pisanje nalog. Drugi raziskovalci menijo, da je izvor te težave globlji. Opažajo, da pogovor v določenih družinah ne bogati besedišča, ki je zahtevano od bralca starega 9 ali 10 let. Nekateri otroci nikoli prej ne slišijo za besede ali pojme, o katerih berejo v knjigah. Posledica tega je, da jim branje postaja vse bolj mučno in težavno. Še eden od možnih odgovorov na upad branja okoli devetega, desetega leta je šola. Številni učitelji priznavajo, da njihovi bralni programi opešajo, ko se »branje« spremeni v »umetnost jezika«, okoli četrtega razreda. Poudarek pogosto preide na pisanje, kot da je

poučevanje branja na tej stopnji že končano, a vendar ni. Čeprav enoznačnega razloga za upad branja ni, je jasno, da otroci, ki opustijo branje že na tej stopnji, ne bodo kos visoko razvitim bralnim sposobnostim, ki so zahtevane v višjih razredih. Tudi Pečjak idr. (2006) opozarjajo na upad branja oziroma bralne motivacije z leti šolanja. Razlage za upad so različne, nekateri strokovnjaki krivijo osebne/notranje razloge (s padanjem šolskega uspeha pada tudi prepričanje v lastne sposobnosti, s tem pa tudi motivacija za branje), drugi pa zunanje dejavnike/šolsko okolje (okoliščine na šoli ali v razredu, ki postajajo z leti šolanja manj ugodne v smislu branja oziroma bralne motivacije). Ugotavljajo, da so učenci ob vstopu v šolo v veliki meri motivirani za branje in se želijo čim hitreje naučiti brati. Nekje v drugem triletju pa se ta želja za branje znatno zmanjša, ker branje postaja vse bolj povezano z učenjem oziroma učnim uspehom. Za boljši učni uspeh je potrebno vedno več brati in se učiti samostojno, vendar je takšna vrsta branja (po navadi iz učbenikov) prevečkrat povezana z neugodnimi izkušnjami, ker je branje za učenje naporna dejavnost, ki zahteva veliko truda. Vse omenjene spremembe zmanjšajo notranjo motivacijo za branje, učenci postanejo bolj usmerjeni na dejavnike zunanje motivacije (ocene, nagrade). Strnjeni razlogi za upad bralne motivacije in s tem povezanega branja so:

- V šoli se vedno manj bere (z leti šolanja).
- Z leti šolanja se branju posveča vse manj časa.
- Učitelji v višjih razredih niso dovolj usposobljeni za poučevanje branja.
- Šole namenjajo premalo denarja za knjige.
- Velikost razredov.
- Večji poudarek se daje na disciplino in red v razredu.
- Med učenci in učitelji je manj stikov (v primerjavi z nižjimi razredi).
- Učenci imajo manjšo možnost za izbiro in odločanje pri branju.
- Poudarek je na ocenah, na zunanjih motivatorjih.
- Preveč je frontalnega pouka (prav tam).

EMPIRIČNI DEL

6. Predmet in problem raziskave

Namen magistrskega dela je ugotoviti, ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v bralnih navadah in v kolikšni meri se le-te pojavljajo. Zanima nas torej, koliko in kaj učenci berejo, kakšno je njihovo mnenje o knjigah/besedilih, ki jih berejo v okviru šole, ter ali doma s starši/skrbniki berejo, kaj in kako berejo.

Leta 2015 je nacionalno preverjanje znanja pri slovenščini opravljalo 16719 učencev in učenk šestega razreda, povprečen dosežek na tem preizkusu je bil 49,33 %. Vendar pa pri nacionalnem preverjanju znanja 60 % nalog preverja znanje iz jezika in 40 % nalog znanje iz književnosti (Čuden, Ferbežar, Gustinčič, 2015), kar nam ne daje zadostnega vpogleda v same bralne navade učencev, prav tako v statistični analizi ni omenjene razlike med šolami v mestih in na podeželju. Raziskava iz leta 2011 v Indiji je preučevala bralne navade mestnih in podeželskih študentov, pokazalo se je, da v povprečju študenti iz mestnih okolij berejo več (Ahmad Lone, 2011). Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA izvaja dolgoročne projekte, ki na tri leta ugotavljajo raven bralne pismenosti učenk in učencev v starosti 15 let. Leta 2012 je v raziskavi sodelovalo 8405 15-letnikov. Raziskava je pokazala, da v Sloveniji temeljne bralne kompetence dosega 79 % učencev, najvišje bralne kompetence pa 5 % učencev. Pokazalo se je, da so v bralni pismenosti uspešnejše učenke. V Sloveniji temeljne bralne kompetence dosega 89 % učenk in 70 % učencev (Štraus, Šterman Ivančič, Štigl, 2013). Ravno zaradi pomanjkanja raziskav v Sloveniji na dotičnem področju smo se odločili raziskati in ugotoviti, ali se pojavljajo razlike v bralnih navadah med podeželskimi in mestnimi otroki, ki obiskujejo peti razred. Kot je bilo ugotovljeno v teoretičnem delu magistrske naloge, so bralne navade učencev skupek dejavnikov, kot so okolje in družina, v kateri odraščajo, šolski pouk in osebnost učencev oziroma njihova motivacija. Zavedamo se, da imajo bralne navade pomemben vpliv na šolsko in življenjsko uspešnost, zato smo se odločili raziskati, kakšne so bralne navade slovenskih petošolcev, ki naj bi bile že razvite. Večina že opravljenih raziskav, ki preučujejo bralne navade, bralno pismenost in podobno, zajema učence, ki so starejši ali mlajši od 10 let. To je bil glavni razlog, da smo si za vzorec proučevanja izbrali ravno učence, ki obiskujejo peti razred, ker se nam zdi, da ta starostna skupina še ni dovolj raziskana. Slovenska raziskava »Razvoj bralnih zmožnosti z bralno značko« (Jamnik in Perko, 2003) kaže na upad branja z leti šolanja, v prostem času vsak dan bere 37 % tretješolcev in 18 % sedmošolcev. Upad se kaže tudi pri projektu bralne značke, za bralno značko v 3. razredu bere 93 % učencev, v 7. pa le še 48 % učencev. V raziskavi se je pokazalo, da je gledanje televizije najpogostejša dejavnost, ki se je učenci poslužujejo v prostem času. Ukvarjanje z računalnikom je pri tretješolcih zasedlo 7. mesto po priljubljenosti (20 %), pri sedmošolcih pa 2. mesto (66 %). 83 % tretješolcev in 86 % sedmošolcev je odgovorilo, da po opravljeni bralni znački še berejo knjige v svojem prostem času. Pokazalo se je, da je učencem pri pouku književnosti najbolj všeč, če učiteljica glasno bere ali pripoveduje zgodbo (69 % tretješolcev), da največ učencev tretjega razreda (88 %) dobi knjige za branje v šolski knjižnici, velik delež (78 %) v ostalih knjižnicah, veliko tudi doma

oziroma pri sorodnikih (67 %) in kar 50 % jih je navedlo, da jih dobijo v knjigarni (verjetno gre za občasne nakupe, a vendar za učence toliko pomembne, da so jih navedli). Največ učencev tretjega razreda (93 %) in največ učencev sedmega razreda (89 %) je navedlo, da si knjige največkrat izbirajo sami. Ostali, ki učencem tretjega razreda priporočijo knjige, so (po vrstnem redu): mentor bralne značke, starši in sorodniki, učitelji, knjižničarji v šolski knjižnici, sošolci in prijatelji ter knjižničarji v ostalih knjižnicah. Ostali, ki učencem sedmega razreda priporočajo knjige, pa so: sošolci in prijatelji, knjižničarji v šolski knjižnici, učitelji, starši in sorodniki, o knjigah izvedo iz revij, knjižničarji iz ostalih knjižnic ter mentorji bralne značke. Tu se kaže vpliv staršev pri tretješolcih in vpliv vrstnikov pri sedmošolcih. Tudi pri pogovoru o prebranih knjigah se kaže ta vpliv, in sicer se 81 % tretješolcev o prebranem najraje pogovarja s starši in sorodniki, 80 % sedmošolcev pa s sošolci in prijatelji. Omenjena raziskava vsebuje vse pomembne ugotovitve, ki se navezujejo na bralne navade, vendar pa zajema učence tretjih in petih razredov.

Poleg nezastopanosti petošolcev oziroma desetletnikov v različnih raziskavah je pomemben dejavnik, ki je določil ciljno skupino našega preučevanja, bivališče učencev. Po prebiranju literature in raziskav smo ugotovili, da so le redko omenjene razlike med bralnimi navadami podeželskih in mestnih otrok. Najbližje temu je mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011, ki poleg ostalih dejavnikov, ki vplivajo na bralno pismenost, omenja tudi razlike po regijah. Omenjena raziskava je opozorila na razlike v bralnih dosežkih, ki se pojavljajo po statističnih regijah. Najvišji dosežek v bralnih dosežkih so dosegli učenci v Osrednjeslovenski in Notranjsko-Kraški regiji, sledijo učenci iz Gorenjske in Goriške regije, nato je Podravska, Obalno-Kraška, Zasavska in Jugovzhodna, na dnu lestvice so Spodnjeposavska, Savinjska, Koroška in Pomurska regija. Te razlike le v 8 % nastajajo zaradi kvalitete šol, ostalih 92 % je posledica otrokovega domačega okolja (izobrazba staršev, poklic, število knjig doma in podobno) (Doupona-Horvat, 2011).

7. Raziskovalna vprašanja

Glede na predmet in problem raziskave smo postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v količini prebranega gradiva?
- Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v žanru in v obsegu knjig, ki jih najraje berejo?
- Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v mnenju otrok o zanimivosti prebranih knjig v šoli (pouk, bralna značka, domače branje)?
- Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v obravnavi knjig za domače branje (koliko knjig, bralne naloge)?
- Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v tem, ali se jim zdi, da jim učitelj prilagodi gradivo glede na zmožnosti?
- Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v tem, ali otroci raje berejo knjige, ki so jim jih predlagali v šoli, ali tiste, ki si jih sami izberejo?
- Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v tem, ali doma s starši skupaj berejo?

8. Raziskovalni pristop in metoda

Uporabili smo kvantitativni raziskovalni pristop in kavzalno neeksperimentalno metodo. Pri raziskovalnem delu smo uporabili anonimno anketo, ki so jo reševali učenci iz oddelkov petih razredov.

8.1 Vzorec

Vzorec je namenski in neslučajnostni. V vzorec smo vključili tri oddelke 5. razreda iz Zgornje Savinjske doline (Osnovna šola Nazarje, Osnovna šola Frana Kocbeka Gornji Grad in Osnovna šola Rečica ob Savinji) in tri oddelke 5. razreda iz Osnovne šole Vižmarje Brod v Ljubljani. Približna starost učencev je 10 let, osnovno šolo so obiskovali v šolskem letu 2015/2016.

	Število oseb	Število oseb v odstotkih
Podeželje	51	48,1 %
Mesto	55	51,9 %
Skupaj	106	100,0 %

Tabela 1: Lastnosti anketirancev glede na kraj bivanja

Kot je razvidno iz tabele, je vzorec sestavljalo 51 otrok s podeželja (iz Zgornje Savinjske doline), kar je 48,1 % anketirancev, in 55 otrok iz mesta (iz Ljubljane), kar je 51,9 % anketirancev.

Glede na spol je anketo reševalo 49 otrok ženskega spola (17 od teh s podeželja in 32 iz mesta) in 57 otrok moškega spola (34 od teh s podeželja in 23 iz mesta).

8.2 Opis postopka zbiranja podatkov

Najprej smo kontaktirali ravnatelje osnovnih šol ter jih prosili za sodelovanje pri izvajanju raziskave (reševanje anketnih vprašalnikov). Pripravili smo soglasja za sodelovanje in uporabo podatkov v znanstvene namene, ki bi jih podpisali starši, ki bi privolili v sodelovanje njihovih otrok pri raziskavi, če šola ne bi imela urejenih splošnih soglasij za izvajanje anket. Učenci so ankete reševali pod vodstvom v razredu na njihovi šoli.

Za potrebe raziskave smo pripravili anketni vprašalnik o bralnih navadah. Tehnika zbiranja podatkov je anketa, instrument pa anketni vprašalnik o bralnih navadah, ki smo ga sestavili sami.

Veljavnost in zanesljivost smo dosegli s samim anketnim vprašalnikom, ki je preverjal vprašanja, ki nam dajo odgovore na naša raziskovalna vprašanja, ter ga je možno ponoviti.

Objektivnost smo dosegli z anonimnostjo. Tisti, ki so reševali anketne vprašalnike, se nanje niso podpisali.

Proces zbiranja podatkov je trajal od maja do junija 2016.

8.3 Postopki obdelave podatkov

Anketne vprašalnike o bralnih navadah smo analizirali v programu IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) za statistične analize, verzija 21. Za ugotavljanje spremenljivk smo uporabili inferenčne statistične postopke, za prikaz povprečnih rezultatov in standardnega odklona pa deskriptivne statistične postopke.

Najprej smo izračunali osnovne deskriptivne statistike uporabljenih spremenljivk. Nato smo preverili normalnost porazdelitve numeričnih spremenljivk, uporabili smo Kolmogorov-Smirnov Z-preizkus. Podatki niso bili pri nobenem vprašanju razporejeni normalno, zato smo v vseh primerih nenormalne porazdelitve rezultatov uporabili neparametrično alternativo t-testu za neodvisne vzorce Mann-Whitney U-test. Kjer sta se pojavili dve atributivni spremenljivki, smo uporabili hi-preizkus hipoteze neodvisnosti. V primeru, da za omenjen test niso bili izpolnjeni pogoji (največ 20 % vseh teoretičnih frekvenc je lahko manjših od 5 in nobena ne sme biti manjša od 1), smo uporabili hi-kvadrat preizkus z razmerjem verjetij. V primeru, da ni imela nobena od spremenljivk več kot dve kategoriji, smo uporabili hi-kvadrat preizkus z Yatesovim popravkom.

Vpis vseh podatkov v program SPSS in obdelava dobljenih rezultatov je trajala od julija do oktobra 2016.

9. Rezultati

V tabeli 2 so navedene osnovne deskriptivne statistike in preverjanje normalnosti porazdelitve (Kolmogorov-Smirnov Z-test in p – statistična pomembnost) spremenljivk, ki smo jih uporabili v nadaljnji analizi in pri preverjanju raziskovalnih vprašanj.

Spremenljivke	N	M	SD	min	max	Z	p
Število knjig	106	3,28	1,77	1	11	2,404	0,000
Število knjig (šola)	106	1,41	0,95	0	4	4,026	0,000
Število knjig (prosti čas)	106	1,88	1,58	0	10	2,402	0,000
Zanimivost (pouk književnosti)	106	3,75	0,94	1	5	2,123	0,000
Zanimivost (bralna značka)	96	4,14	0,91	2	5	2,500	0,000
Zanimivost (domače branje)	106	3,73	1,11	1	5	2,752	0,000
Število knjig (domače branje)	106	4,11	0,32	4	5	5,413	0,000
Težavnost knjig v šoli	106	2,69	0,79	1	4	4,209	0,000

Tabela 2: Numerus (N), aritmetične sredine (M), standardne deviacije (SD), minimalne in maksimalne vrednosti (min in max) in normalnost porazdelitve spremenljivk

Opombe: število knjig = rezultat na vprašalniku bralnih navad; število knjig (šola) = rezultat na vprašalniku bralnih navad; število knjig (prosti čas) = rezultat na vprašalniku bralnih navad; zanimivost (pouk književnosti) = rezultat na vprašalniku bralnih navad; zanimivost (bralna značka) = rezultat na vprašalniku bralnih navad; zanimivost (domače branje) = rezultat na vprašalniku bralnih navad; število knjig (domače branje) = rezultat na vprašalniku bralnih navad; težavnost knjig v šoli = rezultat na vprašalniku bralnih navad; N = število odgovorov; M = povprečje spremenljivke; SD = standardni odklon; min = minimalna vrednost; max = maksimalna vrednost; Z = rezultati Kolmogorov-Smirnovega testa; p = statistična pomembnost.

Iz zgornje tabele lahko vidimo, da naslednje spremenljivke niso normalno porazdeljene: število knjig, število knjig (šola), število knjig (prosti čas), zanimivost (pouk književnosti), zanimivost (bralna značka), zanimivost (domače branje), število knjig (domače branje) in težavnost knjig v šoli, ker je signifikanca manjša od 0,05 ($p < 0,05$). Ker gre pri vseh primerih za nenormalno porazdelitev podatkov, smo razlike med podeželskimi in mestnimi otroki (kjer je šlo za nominalne spremenljivke) preverjali z neparametrično alternativo t-testu za neodvisne vzorce, z Mann-Whitney U-testom.

Pri odgovarjanju na prvo raziskovalno vprašanje »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v količini prebranega gradiva?**« smo se oprli na celotno prvo vprašanje iz anketnega vprašalnika, ki se glasi »Približno koliko knjig prebereš na mesec?« in nato, koliko od teh zaradi sebe in koliko od teh zaradi obveznosti v šoli.

	Kraj bivanja	N	M	SD	min	max	U	p
Število knjig	Podeželje	51	3,78	1,99	1	11	957,000	0,004
	Mesto	55	2,82	1,39	1	6		

Tabela 3: Odgovori na vprašanje: Približno koliko knjig prebereš na mesec?

Opombe: število knjig = rezultat na vprašalniku bralnih navad; N = število posameznikov; M = povprečje spremenljivke; SD = standardni odklon; min = minimalna vrednost; max = maksimalna vrednost; U = vrednost Mann-Whitney testa; p = statistična pomembnost Mann-Whitney U-testa (sig. two-tailed). Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Iz tabele 3 razberemo, da je vrednost Mann-Whitney U-testa statistično pomembna ($U = 957,000$, $p = 0,004$). S tveganjem 0,4 % trdimo, da podeželski otroci preberejo več knjig na mesec kot mestni. Pokazalo se je, da podeželski otroci na mesec preberejo povprečno 3,78 knjig, mestni pa 2,82 knjig, kar pomeni, da podeželski otroci v enem mesecu preberejo eno četrtno (25,37 %) več knjig kot mestni v istem obdobju. Zanimiva je tudi razlika med minimalno in maksimalno vrednostjo, tako pri podeželskih kot pri mestnih otrocih je najmanjše število prebranih knjig v enem mesecu 1, največje število pa je pri podeželskih 11, pri mestnih pa 6. Podeželski otroci dosegajo višje rezultate, to pomeni, da v enem mesecu povprečno preberejo več knjig kot mestni otroci.

	Podeželje/ mesto	N	\bar{R}	U	p	M	SD
Koliko od teh knjig prebereš zaradi obveznosti v šoli?	Podeželje	51	51,32	1291,500	0,404	1,35	0,98
	Mesto	55	55,52			1,45	0,94
	Skupaj	106				1,41	0,95
Koliko od teh knjig prebereš zaradi sebe (v prostem času)?	Podeželje	51	64,51	841,000	0,000	2,43	1,93
	Mesto	55	43,29			1,36	0,93
	Skupaj	106				1,88	1,58

Tabela 4: Odgovori na vprašanje: Koliko od teh (vseh prebranih knjig na mesec) knjig prebereš zaradi obveznosti v šoli/zaradi sebe (v prostem času)?

Opombe: N = število posameznikov; \bar{R} = povprečje ranga, M = povprečje spremenljivke; SD = standardni odklon; U = vrednost Mann-Whitney testa; p = statistična pomembnost Mann-Whitney U-testa (sig. two-tailed). Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Iz tabele 4 razberemo, da vrednost Mann-Whitney U-testa ni statistično pomembna ($U = 1291,500$, $p = 0,404$) pri primeru branja knjig kot obveznosti v šoli. Anketirani podeželski otroci v povprečju preberejo 1,35 knjig na mesec za šolo, medtem ko mestni otroci preberejo 1,45 knjig na mesec, kar je le 7 % več.

V drugem primeru, v primeru branja knjig v njihovem prostem času, je rezultat Mann-Whitney U-preizkusa ($U = 841,000$, $p = 0,000$) pokazal statistično pomembne razlike med podeželskimi in mestnimi otroki v količini prebranih knjig v prostem času. S tveganjem manjšim od 0,1 % trdimo, da otroci podeželja in mesta v svojem prostem času preberejo različno število knjig na mesec. Tudi v osnovni množici bi otroci podeželja ($\bar{R} = 64,51$) prebrali več knjig na mesec kot otroci iz mesta ($\bar{R} = 43,29$). Pokazalo se je, da v povprečju otroci s podeželja v svojem prostem času preberejo 2,43 knjig na mesec, otroci iz mesta pa le 1,36 knjig, kar pomeni, da povprečno podeželski otroci preberejo več kot eno knjigo več kot mestni otroci v istem obdobju.

Pri odgovarjanju na drugo raziskovalno vprašanje »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v žanru in v obsegu knjig, ki jih najraje berejo?**« smo upoštevali dve vprašanji iz anketnega vprašalnika, in sicer drugo vprašanje, v katerem so morali otroci označiti dve vrsti knjig, ki sta jim najljubši, in tretje vprašanje, v katerem so morali obkrožiti, kaj najbolj velja zanje (glede dolžine knjige).

			Podeželje	Mesto	Skupaj	
O D G O V O R I	Pustolovske	N	34	24	58	
		% posamezne skupine	66,7 %	43,6 %		
	Detektivske	N	14	26	40	
		% posamezne skupine	27,5 %	47,3 %		
	Kriminalne	N	11	17	28	
		% posamezne skupine	21,6 %	30,9 %		
	Ljubezenske	N	3	4	7	
		% posamezne skupine	5,9 %	7,3 %		
	Zgodovinske	N	3	6	9	
		% posamezne skupine	5,9 %	10,9 %		
	Pravljice	N	4	6	10	
		% posamezne skupine	7,8 %	10,9 %		
	Znanstvenofantastične	N	20	14	34	
		% posamezne skupine	39,2 %	25,5 %		
	Humoristične	N	12	13	25	
		% posamezne skupine	23,5 %	23,6 %		
	Skupaj		N	51	55	106

Tabela 5: Odgovori na vprašanje: Kakšne knjige najraje bereš?

Opombe: odgovori pustolovske, detektivske, kriminalne, ljubezenske, zgodovinske, pravljice, znanstvenofantastične in humoristične = rezultat na vprašalniku bralnih navad; N = število posameznikov; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke). Pri vprašanju so anketiranci lahko obkrožili 2 odgovora, zato je procentualno pri vsaki skupini vsota odgovorov več kot 100 %.

Iz tabele 5 razberemo, da pri obeh skupinah prevladuje odgovor »pustolovske«, skoraj 67 % podeželskih in skoraj 44 % mestnih otrok najraje bere pustolovske knjige. V priljubljenosti branja pustolovskih knjig med podeželskimi in mestnimi otroki so se pokazale statistično pomembne razlike, ker je vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom statistično pomembna ($x^2 = 5,665$; $g = 1$; $\alpha = 0,017$). S tveganjem manjšim od 1,7 % lahko trdimo, da so tudi v osnovni množici razlike v priljubljenosti branja pustolovskih knjig med mestnimi in podeželskimi otroki. Pri obeh skupinah odgovor sicer prevladuje, vendar je 23 % več podeželskih otrok obkrožilo ta odgovor.

Odgovor »detektivske« je obkrožila dobra četrtina podeželskih otrok in slaba polovica mestnih. Vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom je statistično pomembna ($x^2 = 0,035$; $g = 1$; $\alpha = 0,035$). S tveganjem manjšim od 3,5 % lahko trdimo, da so tudi v osnovni množici razlike v priljubljenosti branja detektivskih knjig med mestnimi in podeželskimi otroki.

Med podeželskimi in mestnimi otroki se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v priljubljenosti branja kriminalnih knjig. Vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom ni statistično pomembna ($x^2 = 1,188$; $g = 1$; $\alpha = 0,276$). Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico, za vzorec pa lahko trdimo, da otroci iz mesta (30,9 %) nekoliko raje berejo kriminalne knjige kot otroci s podeželja (21,6 %).

Odgovor »ljubezenske« je bil pri obeh skupinah najmanj zastopan, le med 3 podeželskimi in 4 mestnimi otroki je najbolj priljubljena ta vrsta. Vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom ni statistično pomembna ($x^2 = 0,000$; $g = 1$; $\alpha = 1,000$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v priljubljenosti ljubezenskih knjig. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico.

Tudi naslednja dva odgovora (»zgodovinske« in »pravljice«) sta med manj zastopanimi. Le 3 otroci s podeželja preferirajo branje zgodovinskih knjig in le 4 najraje berejo pravljice. Tudi pri mestnih otrocih je situacija podobna, 6 jih najraje bere zgodovinske knjige in 6 jih najraje bere pravljice. V obeh primerih vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom ni statistično pomembna ($x^2 = 0,335$; $g = 1$; $\alpha = 0,563$ in $x^2 = 0,032$; $g = 1$; $\alpha = 0,836$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v priljubljenosti branja zgodovinskih knjig in pravljic. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico.

Skoraj 40 % podeželskih in nekaj več kot 25 % mestnih otrok rado bere znanstvenofantastične knjige. Vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom ni statistično pomembna ($x^2 = 2,300$; $g = 1$; $\alpha = 0,129$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v priljubljenosti znanstvenofantastičnih knjig. Podatkov ne moremo

posplošiti na osnovno množico, iz vzorca pa lahko razberemo, da 13,7 % več podeželskih otrok raje poseže po znanstvenofantastičnih knjigah.

Za odgovor »humoristične« se je odločilo zelo podobno število podeželskih (23,5 %) in mestnih otrok (23,6 %), torej slaba četrtnina otrok v obeh skupinah. Vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom ni statistično pomembna ($x^2 = 0,000$; $g = 1$; $\alpha = 0,990$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v priljubljenosti humorističnih knjig. Podatkov ne moremo splošiti na osnovno množico.

			Podeželje/mesto		Skupaj
			Podeželje	Mesto	
O D	a) Po navadi si izberem najkrajšo knjigo, ki jo najdem.	N	1	7	8
		% posamezne skupine	2,0 %	12,7 %	7,5 %
G O	b) Po navadi si izberem knjigo, ki ni predolga in ne prekratka.	N	15	16	31
		% posamezne skupine	29,4 %	29,1 %	29,2 %
V O	c) Po navadi si izberem najdaljšo knjigo, ki jo najdem.	N	10	2	12
		% posamezne skupine	19,6 %	3,6 %	11,3 %
R I	d) Število strani mi pri izboru knjige ni pomembno.	N	25	30	55
		% posamezne skupine	49,0 %	54,5 %	51,9 %
Skupaj		N	51	55	106
		% posamezne skupine	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabela 6: Odgovori na vprašanje: Kaj najbolj velja zate?

Opombe: odgovori a, b, c in d = rezultat na vprašalniku bralnih navad; N = število posameznikov; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke).

Vrednost hi-kvadrat preizkusa z razmerjem verjetij je statistično pomembna ($x^2 = 11,221$, $g = 3$, $\alpha = 0,011$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se pojavljajo statistično pomembne razlike v dolžini knjige, ki si jo po navadi izberejo. S tveganjem manjšim od 1,1 % trdimo, da so tudi v osnovni množici razlike v dolžini knjige, ki si jo po navadi izberejo podeželski oziroma mestni otroci. Iz tabele 6 razberemo, da pri obeh skupinah (podeželskih in mestnih otrocih) pri približno polovici vprašanih (podeželski – 49 %, mestni – 54,5 %) prevladuje odgovor »Število strani mi pri izboru knjige ni pomembno.«. Zelo podobno število vprašanih pri obeh skupinah (nekaj manj kot 30 %) je obkrožilo odgovor »Po navadi si izberem knjigo, ki ni predolga in ne prekratka.«. Iz tega razberemo, da so v obeh skupinah (78,4 % podeželskih in 84,6 % mestnih otrok) največkrat obkrožili nevtralna odgovora (ne predolgo, ne prekratko knjigo ali število strani ni pomembno), ki ne definirata točno dolžine knjige. Pri ostalih dveh odgovorih, ki ponujata maksimalno oziroma minimalno število strani pri knjigi, pa je prišlo do razhajanj. Medtem ko je 12,7 % otrok iz mesta obkrožilo odgovor »Po navadi si izberem najkrajšo knjigo, ki jo najdem.«, je le 1 otrok (2 %) s podeželja obkrožil isti odgovor. Pri nasprotnem odgovoru »Po navadi si izberem najdaljšo knjigo, ki jo najdem.«, pa sta le dva (3,6 %) otroka iz mesta obkrožila ta odgovor in skoraj petina otrok s podeželja.

Pri odgovarjanju na tretje raziskovalno vprašanje »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v mnenju otrok o zanimivosti prebranih knjig v šoli (pouk, bralna značka, domače branje)?**« smo se oprli na peto, šesto in sedmo vprašanje iz anketnega vprašalnika, kjer so anketiranci obkrožili odgovor na 5-stopenjski lestvici o zanimivosti knjig.

	Podeželje/ mesto	N	\bar{R}	U	p	M	SD
Na lestvici od ena do pet obkroži, kako zanimive knjige berete pri pouku književnosti.	Podeželje	51	62,68	934,500	0,002	4,02	0,99
	Mesto	55	44,99			3,51	0,84
	Skupaj	106				3,75	0,94
Na lestvici od ena do pet obkroži, kako zanimive knjige imaš na voljo pri bralni znački.	Podeželje	42	49,70	1083,500	0,690	4,17	0,93
	Mesto	54	47,56			4,11	0,90
	Skupaj	96				4,14	0,91
Na lestvici od ena do pet obkroži, kako zanimive knjige berete za domače branje.	Podeželje	51	64,54	839,500	0,000	4,10	1,06
	Mesto	55	43,26			3,39	1,05
	Skupaj	106				3,73	1,11

Tabela 7: Rezultati na trditve: Na lestvici od 1 do 5 obkroži, kako zanimive knjige berete pri pouku književnosti/bralni znački/domačem branju.

Opombe: N = število posameznikov; \bar{R} = povprečje ranga; M = povprečje spremenljivke; SD = standardni odklon; U = vrednost Mann-Whitney testa; p = statistična pomembnost Mann-Whitney U-testa (sig. two-tailed). Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Iz zgornje, sedme, tabele razberemo odgovore anketirancev na ocenjevanje zanimivosti knjig, ki so jih brali pri pouku književnosti, bralni znački in domačem branju.

Pri preučevanju razlik o zanimivosti knjig, ki so jih otroci prebrali pri pouku književnosti, smo izvedeli, da so podeželski otroci v povprečju pouk književnosti ocenili kot bolj zanimiv ($\bar{R} = 62,68$). Rezultati Mann-Whitney U-testa so te razlike potrdili, ker se med obema skupinama pojavljajo statistično pomembne razlike ($U = 934,500$, $p = 0,002$). S tveganjem manjšim od 0,2 % trdimo, da podeželski otroci knjige brane pri pouku književnosti smatrajo za bolj zanimive kot mestni otroci. Povprečna ocena zanimivosti branih knjig, kjer ocena 1 pomeni niti najmanj zanimive, ocena 5 pa zelo zanimive, je pri podeželskih otrocih 4,02, pri mestnih pa 3,51. Iz tega vidimo, da podeželski otroci knjige, ki jih berejo pri pouku književnosti, ocenjujejo za pol ocene bolj zanimive.

Pri pregledu razlik glede mnenja otrok o zanimivosti branih knjig pri bralni znački je potrebno omeniti, da je skupno 96 od 106 vprašanih otrok v šolskem letu 2015/2016 sodelovalo pri projektu bralna značka, kar je 91 % vseh vprašanih. Le slaba 2 % mestnih in 18 % podeželskih otrok v dotičnem šolskem letu ni sodelovalo pri bralni znački.

Nadaljnji pregled morebitnih razlik ni pokazal pomembnih razlik med skupinama, povprečna ocena zanimivosti branih knjig, kjer ocena 1 pomeni niti najmanj zanimive, ocena 5 pa zelo zanimive, je pri podeželskih otrocih 4,17, pri mestnih pa 4,11. Tudi rezultati Mann-Whitney U-testa niso pokazali statistično pomembnih razlik ($U = 1083,500$, $p = 0,690$). Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico, za vzorec pa lahko trdimo, da kot malo bolj zanimive ocenjujejo knjige za branje pri bralni znački otroci s podeželja ($\bar{R} = 49,70$) v primerjavi z mestnimi ($\bar{R} = 47,56$)

Pregled razlik glede mnenja otrok o zanimivosti knjig, ki so jih brali pri domačem branju, je pokazal statistično pomembne razlike po Mann-Whitney preizkusu ($U = 839,500$, $p = 0,000$). S tveganjem manjšim od 0,1 % trdimo, da podeželski otroci knjige brane za domače branje smatrajo za bolj zanimive kot mestni otroci. Tudi v osnovni množici bi otroci s podeželja ($\bar{R} = 64,54$) ocenili knjige brane za domače branje kot bolj zanimive v primerjavi z mestnimi otroki ($\bar{R} = 43,26$). Povprečna ocena zanimivosti branih knjig, kjer ocena 1 pomeni niti najmanj zanimive, ocena 5 pa zelo zanimive, je pri podeželskih otrocih 4,1, pri mestnih pa 3,39. Torej, podeželski otroci knjige, ki so jih brali za domače branje, ocenjujejo za skoraj tri četrt ocene bolj zanimive kot podeželski.

Pri raziskovanju četrtega raziskovalnega vprašanja »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v obravnavi knjig za domače branje (koliko knjig, bralne naloge)?**« smo se oprli na osmo in deveto vprašanje iz anketnega vprašalnika.

	Kraj bivanja	N	M	SD	min	max	U	p
Število knjig	Podeželje	51	4,00	0,00	4	4	1096,500	0,000
	Mesto	55	4,22	0,42	4	5		

Tabela 8: Odgovori na vprašanje: Koliko knjig za domače branje ste v letošnjem šolskem letu že obravnavali?

Opombe: število knjig = rezultat na vprašalniku bralnih navad; N = število posameznikov; M = povprečje spremenljivke; SD = standardni odklon; min = minimalna vrednost; max = maksimalna vrednost; U = vrednost Mann-Whitney testa; p = statistična pomembnost Mann-Whitney U-testa (sig. two-tailed). Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Vrednost Mann-Whitney U-testa je statistično pomembna ($U = 1096,500$, $p = 0,000$). S tveganjem manjšim od 0,1 % trdimo, da mestni otroci obravnavajo več knjig za domače branje kot podeželski. Vsi podeželski otroci (100 %) so podali odgovor 4, razlike so se pojavile pri mestnih otrocih, 78,2 % jih je podalo odgovor 4, 21,8 % pa jih je podalo odgovor 5. Iz tega vidimo, da je del enega oddelka petih razredov v Ljubljani v šolskem letu 2015/2016 za domače branje obravnaval eno knjigo več kot ostali. Treba je upoštevati tudi, da anketnih vprašalnikov niso reševali vsi oddelki naenkrat, zato je možno, da je ta del otrok, pri katerih so odstopanja, to dodatno knjigo obravnaval v vmesnem času. Čeprav so rezultati Mann-Whitney U-testa pokazali pomembne razlike, z upoštevanjem vseh dejstev vidimo, da

večjih razlik v količini obravnavanih knjig med podeželskimi ($M = 4$) in mestnimi ($M = 4,22$) otroki ni.

			Podeželje	Mesto	Skupaj (N in %)	χ^2	α	
O D G O V O R I	a) Rešujemo delovni list.	N	23	34	57	2,341	0,126	
		% posamezne skupine	45,1 %	61,8 %	53,8 %			
	b) Rešujemo naloge iz učbenika/delovnika/bevila	N	8	8	16	0,000	1,000	
		% posamezne skupine	15,7 %	14,5 %	15,1 %			
	c) Se pogovarjamo o prebranem	N	48	31	79	17,930	0,000	
		% posamezne skupine	94,1 %	56,4 %	74,5 %			
	d) Pišemo.	N	25	18	43	2,277	0,131	
		% posamezne skupine	49,0 %	32,7 %	40,6 %			
	e) Rišemo.	N	16	11	27	1,254	0,263	
		% posamezne skupine	31,4 %	20,0 %	25,5 %			
	f) Se gibamo.	N	17	0	17	19,430	0,000	
		% posamezne skupine	33,3 %	0,0 %	16,0 %			
	g) Ne delamo skoraj nič.	N	0	7	7	5,039	0,025	
		% posamezne skupine	0,0 %	12,7 %	6,6 %			
	h) Drugo.	N	2	1	3	0,004	0,947	
		% posamezne skupine	3,9 %	1,8 %	2,8 %			
	Skupaj		N	51	55	106		

Tabela 9: Odgovori na trditev: Po branju knjige za domače branje največkrat (obkroži 3 odgovore).

Opombe: N = število posameznikov; odgovori a, b, c, d, e, f, g in h = rezultat na vprašalniku bralnih navad; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke); skupaj (N in %) = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor, in število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vse skupaj); χ^2 = vrednost hi-kvadrat preizkusa; α = statistična pomembnost hi-kvadrat preizkusa. Pri vprašanju so anketiranci lahko obkrožili največ 3 odgovore, zato je procentualno pri vsaki skupini vsota odgovorov več kot 100 %.

Razlike med obema skupinama glede domačega branja se pojavljajo pri naslednjih aktivnostih: se pogovarjamo o prebranem, se gibamo in ne delamo skoraj nič.

Pri odgovoru »Se pogovarjamo o prebranem.« so se pokazale statistično pomembne razlike, ker je vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom statistično pomembna ($\chi^2 = 17,930$; $g = 1$; $\alpha = 0,000$). S tveganjem manjšim od 0,1 % lahko trdimo, da so tudi v osnovni množici razlike v pogostosti pogovarjanja kot aktivnosti za obravnavo knjige za domače branje med mestnimi in podeželskimi otroki. Skoraj 95 % podeželskih in dobrih 56 % mestnih otrok trdi, da se pri obravnavi knjige za domače branje v razredu največkrat pogovarjajo.

Tudi pri odgovorih »Se gibamo.« in »Ne delamo skoraj nič.« so se pokazale statistično pomembne razlike, ker je vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom pri obeh primerih statistično pomembna ($\chi^2 = 19,430$; $g = 1$; $\alpha = 0,000$) in ($\chi^2 = 5,039$; $g = 1$; $\alpha = 0,025$). S tveganjem manjšim od 0,1 % za aktivnost »Se gibamo.« in z manjšim od 2,5 % za aktivnost »Ne delamo skoraj nič.« lahko trdimo, da so tudi v osnovni množici razlike v pogostosti teh dveh aktivnosti za obravnavo knjige za domače branje med mestnimi in podeželskimi otroki. Tretjina podeželskih otrok se pri obravnavi knjige za domače branje giba (plešejo, oponašajo gibe, uprizorijo gledališko predstavo ipd.) in nihče izmed mestnih otrok. Situacija je ravno obratna pri odgovoru »Ne delamo skoraj nič.«, nihče izmed podeželskih otrok ni obkrožil tega vprašanja in skoraj 13 % mestnih otrok se je odločilo za ta odgovor. Čeprav so se med obema skupinama pojavile razlike, pa je treba poudariti, da je še vseeno majhen odstotek vprašanih obkrožilo ta odgovor (6,6 % vseh skupaj).

Kot je vidno iz zgornje tabele, pri ostalih aktivnostih ne prihaja do statistično pomembnih razlik, ker vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom nikjer ni statistično pomembna. Reševanje delovnega lista se velikokrat pojavlja kot aktivnost za obravnavo knjige za domače branje pri obeh skupinah (podeželski: 45 %, mestni: 62 %), tudi pisanje je precej pogosta aktivnost, in sicer se pri podeželskih otrocih pojavlja pri skoraj polovici, pri mestnih pa pri skoraj tretjini. Naslednja aktivnost po pogostosti je risanje, ki se pri vseh skupaj pojavlja v četrtini primerov. Poleg odgovora »Ne delamo skoraj nič.«, je odgovor »Rešujemo naloge iz učbenika/delovnika/berila.« najmanj pogost, okoli 15 % otrok iz obeh skupin je obkrožilo to dejavnost kot najpogostejšo. Le dva otroka s podeželja in en otrok iz mesta so navedli drugačne dejavnosti. »Povemo ali nam je bila knjiga všeč.« in »Napišemo mnenje.« sta bila odgovora obeh podeželskih otrok, »Poslušamo.« pa odgovor mestnega otroka. Oba odgovora podeželskih otrok bi lahko uvrstili med že podane odgovore, v odgovora »Pišemo.« in »Se pogovarjamo o prebranem.«, vendar sta učenca verjetno želela poudariti, da se pogovarjajo oziroma pišejo o mnenju in ne o vsebini prebranega. Zanimiv in rahlo nenavaden je odgovor učenca iz mesta, ki je navedel, da pri obravnavi knjige za domače branje največkrat poslušajo. Mogoče je imel v mislih, da jim učitelj samo predava o prebranem, učenci pa poslušajo ali pa gre za pogovor, v katerem ne sodeluje in le poslušajo. Glede na to, da nihče drug ni navedel te aktivnosti kot pogoste pri obravnavi knjige za domače branje, gre verjetno za drugo možnost.

Na vprašanje »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v tem, ali se jim zdi, da jim učitelj prilagodi gradivo glede na zmožnosti?**« smo odgovorili s pomočjo 14., 15. in 16. vprašanja na anketnem vprašalniku.

			Podeželje/mesto		Skupaj
			Podeželje	Mesto	
O D	a) Velikokrat je knjiga prelahka zame.	N	7	7	14
		% posamezne skupine	13,7 %	12,7 %	13,2 %
G O	b) Včasih se zgodi, da je knjiga prelahka zame.	N	6	6	12
		% posamezne skupine	11,8 %	10,9 %	11,3 %
V O	c) Največkrat je knjiga ravno primerna zame.	N	34	39	73
		% posamezne skupine	66,7 %	70,9 %	68,9 %
R I	d) Včasih se zgodi, da je knjiga pretežka zame.	N	4	3	7
		% posamezne skupine	7,8 %	5,5 %	6,6 %
	e) Velikokrat je knjiga pretežka zame	N	0	0	0
		% posamezne skupine	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Skupaj		N	51	55	106
		% posamezne skupine	100,0 %	100,0 %	100,0 %
U		1401,500			
p		0,994			
M			2,69	2,69	2,69
SD			0,81	0,77	0,79

Tabela 10: Odgovori na vprašanje: Kakšno je tvoje mnenje o knjigah, ki ti jih za branje določi učitelj (domače branje, bralna značka, pouk književnosti)?

Opombe: odgovori a, b, c, d in e = rezultat na vprašalniku bralnih navad; N = število posameznikov; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke); M = povprečje spremenljivke; SD = standardni odklon; U = vrednost Mann-Whitney testa; p = statistična pomembnost Mann-Whitney U-testa (sig. two-tailed). Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Vrednost Mann-Whitney U-testa ni statistično pomembna ($U = 1401,500$; $p = 0,994$). Za vzorec lahko trdimo, da pri obeh skupinah v približno dveh tretjinah primerov prevladuje mnenje otrok, da je knjiga, ki jim jo določi učitelj, ravno primerna zanje. Le dobrih 6 % vseh vprašanih je mnenja, da je z učiteljeve strani določena knjiga včasih pretežka zanje. Ostala četrtina vseh anketiranih je mnenja, da je knjiga včasih prelahka zanje (11,3 % vseh otrok) in da je knjiga velikokrat prelahka zanje (13,2 % vseh otrok).

			Se ti zdi, da ti učitelj prilagodi besedilo oziroma naloge, tako da so primerne tebi in tvojim zmožnostim?		Skupaj	X ²	α
			DA	NE			
Podeželje/ mesto	Podeželje	N	41	10	51	5,097	0,024
		% posamezne skupine	80,4 %	19,6 %	100,0 %		
	Mesto	N	32	23	55		
		% posamezne skupine	58,2 %	41,8 %	100,0 %		
Skupaj		N	73	33	106		
		% vseh skupaj	68,9 %	31,1 %	100,0 %		

Tabela 11: Odgovori na vprašanje: Se ti zdi, da ti učitelj prilagodi besedilo oziroma naloge, tako da so primerne tebi in tvojim zmožnostim?

Opombe: N = število posameznikov; odgovora a in b = rezultat na vprašalniku bralnih navad; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke); % vseh skupaj = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vse skupaj); χ^2 = vrednost hi-kvadrat preizkusa; α = statistična pomembnost hi-kvadrat preizkusa. Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom je statistično pomembna ($\chi^2 = 5,097$, $g = 1$, $\alpha = 0,024$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se pojavljajo statistično pomembne razlike v tem, ali jim učitelj prilagodi besedilo oziroma naloge, tako da so primerne otrokovim zmožnostim. S tveganjem manjšim od 2,4 % trdimo, da so tudi v osnovni množici te razlike prisotne. Pri obeh skupinah, podeželski in mestni, prevladuje odgovor »da«, torej so otroci v veliki meri mnenja, da so naloge primerne njihovim sposobnostim, vendar pa je pri podeželskih (80,4 %) otrocih to mnenje pogosteje zastopano kot pri mestnih (58,2 %).

Ti učitelj prilagodi naloge?	Podeželje	Mesto
DA	»Tako, da mi lažje beremo, rešujemo.« »Naredi bolj razumljivo.« »Tako da niso tako težke.« »Da moram napisati manj kot drugi.« »Sestavi nam lažja vprašanja.« »Besedila so primerno dolga. Naloge niso preveč zahtevne.« »Da niso pretežke.«	»So lažje naloge za reševanje.« »Da nam ne preveč težke naloge.« »Da ni treba preveč pisati in naloge niso težke.« »Prilagodi mi tako, da niso predolge.«
	»Izbere ravno prav težke naloge.« »Tako da so ravno pravšnje zame.« »Da niso pretežke in ne prelahke.« »Ker niso ne prelahke ne pretežke.« »Da nam da tako da razumemo.« »Da znam prebrati.« »Razloži nam nove besede, obnovo, šele nato sami delamo.« »Najprej nam prebere učiteljica nato mi, pred branjem se tudi pogovorimo.« »So različne težavnosti.« »Različna težavnost vprašanj.« »Vsi dobimo enaka vprašanja. Vprašanja pa imajo različne težavnosti.« »Vprašanja imajo različne težavnostne stopnje.« »Različno zahtevne naloge.« »Vsem da enake naloge, različne stopnje.« »Tako da imam dovolj časa.« »Tako da ve koliko sem zmožen in nato mi da takšne naloge.« »Glede na zmožnost učenca.« »Prilagodi jih po naših zmožnostih in znanju.« »Daje različne dejavnosti.« »Ker so naloge čisto navezane na knjigo.« »Strani je toliko da lahko napišemo pravočasno in je ravno prav nalog.« »Mi da težke naloge, vsi imamo podobno a jaz težje.« »Ker so naloge zanimive.« »Prilagodi jih tako da so mi zelo všeč.«	»Da ker so primerne.« »Prilagodijo se mi tako, da razumem kaj moram narediti.« »Učiteljica spozna učence vsem prilagodi naloge, enim da težje enim lažje naloge.« »Prilagodi naloge in besedilo tako, da nam je razumljivo.« »Prilagodi jih tako da jih lahko rešim.« »Po naših zmožnostih in starosti.« »Prilagodi mi jih da sem zmožen jih narediti.« »Prilagodi nam tako da da tisto snov, ki jo znamo ne pa tisto ki jo ne znamo.« »Dovolj težke da so zanimive.« »Prilagodi jih tako, da so zanimive, zelo rada berem.« »Jaz nimam težav z nalogami (katerimi koli, ki mi jih da učiteljica).«
	»Beremo knjige za 5. razred kar je primerno za nas.« »Primerne naloge za 5. razred.«	»Po starosti.« »Učitelj naloge prilagodi za 5. razred.« »Tako da je prilagojeno za 5. razred.«
	»Prilagodi mi.«	»A se ti hecaš z mano?!«
NE	»Nekatere so pretežke nekatere pa prelahke.« »Imajo zelo visoko težavnost kdaj pa lahko.« »Zato ker napiše učiteljica vsem enaka vprašanja.« »Za ves razred so enake naloge, razen za učence	»Da take naloge, ki jih ni povedala, razložila.« »Neprilagodi mi jih tako, da jih da veliko in je veliko za pisati.« »Vsi imamo iste naloge.«

	z dodatno strokovno pomočjo.«	»Izbere vsem enake.« »Vsem da iste stvari, meni nič težje ali lažje.« »Tako, da ne da lažjih nalog.«
		»Da ostanejo čisto isto lahke.« »Ne prilagodi jih, ne rabim, ker sem pameten.«
	»Niso prilagojena.«	»Jih ne!« »Ne vem.«

Tabela 12: Odgovori na trditev: Razloži, kako ti jih oziroma ti jih ne prilagodi (učitelj naloge oziroma besedilo).

Opombe: Odgovori otrok so dobesedno prepisani z anketnih vprašalnikov, zato so možne pravopisne napake.

Razlago o prilagajanju nalog oziroma besedila s strani učitelja bi morali podati vsi anketiranci, vendar temu ni bilo tako, na to vprašanje je odgovarjalo 78 % podeželskih in 53 % mestnih otrok. Pri obeh skupinah je odgovarjal večji del tistih, ki so pri prejšnjem odgovoru navedli, da jim učitelj prilagodi besedilo/naloge. Ker so se odgovori od učenca do učenca razlikovali, smo naredili kategorije odgovorov s skupnimi lastnostmi. Ločili smo tudi odgovore glede na njihov odgovor pri vprašanju »Se ti zdi, da ti učitelj prilagodi besedilo oziroma naloge, tako da so primerne tebi in tvojim zmožnostim?« na sklopa DA in NE.

Tisti, ki so mnenja, da jim učitelj prilagodi besedilo, so pri obeh skupinah v večini razložili, da jim učitelj prilagodi naloge/besedilo z različno težavnostjo, razumljivostjo, zanimivostjo ali časovno prilagoditvijo nalog in besedila. Približno petina otrok v vsaki skupini je sicer odgovorila, da jim učitelj prilagodi naloge z različnimi težavnostmi nalog, vendar so vsi ti izpostavili, da jim naloge oziroma besedilo poenostavi, torej jim da na primer bolj razumljive naloge, krajše besedilo ali lažja vprašanja. Le dva otroka s podeželja in trije iz mesta so poudarili prilagajanje glede starosti oziroma glede na njihov razred. Po eden iz vsake skupine pa je podal nesmiseln odgovor oziroma odgovor, ki ga ne moremo analizirati (»Prilagodi mi.« in »A se ti hecaš z mano?!«).

Tisti, ki so mnenja, da jim učitelj ne prilagodi nalog, so pri obeh skupinah to razložili z neprilagajanjem težavnosti nalog, odgovorili so na primer, da so naloge za vse enake, da so pretežke ali da jih je veliko. Dva otroka iz mesta sta opozorila na neprilagajanje nalog glede na enostavnost le-teh (»Da ostanejo čisto isto lahke.« in »Ne prilagodi jih, ne rabim, ker sem pameten.«). Pri drugem odgovoru sicer ne razberemo, da ima otrok s tem težave, vendar verjetno niti ne ve, da so lahko naloge prilagojene tudi na težji, ne le lažji način. Tudi pri tej kategoriji imamo tri nesmiselne odgovore, ki jih v analizi ne moremo upoštevati, in sicer, da niso prilagojena, da ne ve in da jih ne.

Z analizo četrtega vprašanja smo odgovorili na raziskovalno vprašanje »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v tem, ali otroci raje berejo knjige, ki so jim jih predlagali v šoli, ali tiste, ki si jih sami izberejo?**«.

			Katere knjige raje bereš?		Skupaj	X ²	α
			a) Tiste, ki nam jih predlagajo v šoli.	b) Tiste, ki si jih izberem sam.			
Podeželje/ mesto	Podeželje	N	3	48	51	0,066	0,797
		% posamezne skupine	5,9 %	94,1 %	100,0 %		
	Mesto	N	5	50	55		
		% posamezne skupine	9,1 %	90,9 %	100,0 %		
Skupaj		N	8	98	106		
		% vseh skupaj	7,5 %	92,5 %	100,0 %		

Tabela 13: Odgovori na vprašanje: Katere knjige raje bereš?

Opombe: N = število posameznikov; odgovora a in b = rezultat na vprašalniku bralnih navad; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke); % vseh skupaj = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vse skupaj); x^2 = vrednost hi-kvadrat preizkusa; α = statistična pomembnost hi-kvadrat preizkusa. Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom ni statistično pomembna ($x^2 = 0,066$; $g = 1$; $\alpha = 0,797$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v tem, ali raje berejo knjige, ki jim jih predlagajo v šoli, ali tiste, ki si jih sami izberejo. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico, za vzorec pa lahko trdimo, da v primerjavi s podeželskimi otroki dobre 4 % več mestnih otrok raje bere knjige, ki jim jih predlagajo v šoli. Kot je razvidno iz tabele 8, pri obeh skupinah močno prevladuje drugi odgovor, ki pravi, da otroci raje berejo knjige, ki si jih izberejo sami, kar 92,5 % vseh vprašanih je obkrožilo ta odgovor. Le 5,9 % otrok s podeželja in le 9,1 % otrok iz mesta preferira branje knjig, ki jim jih predlagajo v šoli.

Pri iskanju odgovora na sedmo raziskovalno vprašanje: »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v tem, ali doma s starši skupaj berejo?**« smo se oprli na več vprašanj iz anketnega vprašalnika, in sicer na 10., 11., 12. in 13. vprašanje. 10. vprašanje nam je dalo le DA ali NE odgovor, zato smo na tem mestu dodali še podvprašanja, ki zadevajo potek morebitnega branja s starši/skrbniki.

			Ali doma kdaj bereš skupaj s starši/skrbniki?		Skupaj	X ²	α
			DA	NE			
Podeželje/ mesto	Podeželje	N	36	15	51	5,852	0,016
		% posamezne skupine	70,6 %	29,4 %	100,0 %		
	Mesto	N	25	30	55		
		% posamezne skupine	45,5 %	54,5 %	100,0 %		
Skupaj		N	61	45	106		
		% vseh skupaj	57,5 %	42,5 %	100,0 %		

Tabela 14: Odgovori na vprašanje: Ali doma kdaj bereš skupaj s starši/skrbniki?

Opombe: N = število posameznikov; odgovora DA in NE = rezultat na vprašalniku bralnih navad; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke); % vseh skupaj = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vse skupaj); x^2 = vrednost hi-kvadrat preizkusa; α = statistična pomembnost hi-kvadrat preizkusa. Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom je statistično pomembna ($x^2 = 5,852$, $g = 1$, $\alpha = 0,016$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se pojavljajo statistično pomembne razlike v tem, ali doma berejo skupaj s starši/skrbniki. S tveganjem manjšim od 1,6 % trdimo, da so tudi v osnovni množici te razlike prisotne. Kar dobrih 70 % podeželskih otrok doma s starši bere, pri mestnih pa je takšnih le dobrih 45 %. Gre za razliko skoraj 25 %.

			Podeželje	Mesto	Skupaj	X ²	α			
O D G O V O R I	a) Doma skupaj ne beremo.	N	6	12	18	12,371	0,089			
		% posamezne skupine	11,8 %	21,8 %	17,0 %					
	b) Knjige.	N	30	24	54					
		% posamezne skupine	58,8 %	43,6 %	50,9 %					
	c) Odlomke iz berila.	N	4	1	5					
		% posamezne skupine	7,8 %	1,8 %	4,7 %					
	d) Revije.	N	4	2	6					
		% posamezne skupine	7,8 %	3,6 %	5,7 %					
	e) Stripe.	N	4	4	8					
		% posamezne skupine	7,8 %	7,3 %	7,5 %					
	f) Pesniške zbirke.	N	1	1	2					
		% posamezne skupine	2,0 %	1,0 %	1,9 %					
	g) Kar moram brati zaradi šole.	N	2	10	12					
		% posamezne skupine	3,9 %	18,2 %	11,3 %					
	h) Drugo.	N	0	1	1					
		% posamezne skupine	0,0 %	1,8 %	0,9 %					
	Skupaj		N	51	55			106		

Tabela 15: Odgovori na vprašanje: Kaj doma največkrat berete?

Opombe: N = število posameznikov; odgovori a, b, c, d, e, f, g in h = rezultat na vprašalniku bralnih navad; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke); skupaj = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor (izračunano za vse skupaj); χ^2 = vrednost hi-kvadrat preizkusa; α = statistična pomembnost hi-kvadrat preizkusa. Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Vrednost hi-kvadrat preizkusa z razmerjem verjetij ni statistično pomembna ($\chi^2 = 12,371$, $g = 7$, $\alpha = 0,089$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v tem, kakšne vrste gradiva največkrat berejo doma. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico, za vzorec pa lahko trdimo, da pri obeh skupinah odločno izstopa odgovor »Knjige.« (pri podeželskih otrocih se pojavlja v 58,8 % primerov, pri mestnih pa v 43,6 %). Ostali odgovori so precej razpršeni in tudi številčno podobni. Manjše razlike med obema skupinama so se pojavile še pri odgovoru »Kar moram brati zaradi šole.«, kjer je le 3,9 % podeželskih in slaba petina mestnih otrok obkrožilo ta odgovor. Drugi odgovor po pogostosti je »Doma skupaj ne beremo.«, pri podeželskih otrocih se je pojavil le pri desetini

otrok, pri mestnih pa pri petini. En otrok pri mestnih otrocih je obkrožil »Drugo.«, in sicer je napisal, da berejo podnapise s televizijskega ekrana.

Tu je potrebno omeniti, da so na to vprašanje odgovarjali vsi, ker je bil možen odgovor tudi »Doma skupaj ne beremo.«. Tudi če doma s starši ne berejo, so obkrožili, kaj sami doma najpogosteje berejo (pri podeželskih otrocih je bilo takšnih 17,6 %, pri mestnih pa 32,7 %).

			Podeželje	Mesto	Skupaj	X ²	α
O D G O V O R I	a) Največkrat jim jaz berem.	N	14	12	26	9,119	0,028
		% posamezne skupine	28,6 %	24,0 %	26,3 %		
	b) Največkrat berejo oni meni.	N	3	5	8		
		% posamezne skupine	6,1 %	10,0 %	8,1 %		
	c) Največkrat beremo skupaj.	N	19	8	27		
		% posamezne skupine	38,8 %	16,0 %	27,3 %		
	d) Skupaj ne beremo, a bi si to želel.	N	13	25	38		
		% posamezne skupine	26,5 %	50,0 %	38,4 %		
Skupaj		N	49	50	99		

Tabela 16: Rezultati na trditev: Izberi najustreznejšo trditev, ki velja za branje s tvojimi starši/skrbniki.

Opombe: N = število posameznikov; odgovori a, b, c in d = rezultat na vprašalniku bralnih navad; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke); skupaj = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor (izračunano za vse skupaj); x^2 = vrednost hi-kvadrat preizkusa; α = statistična pomembnost hi-kvadrat preizkusa. Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Vrednost hi-kvadrat preizkusa z razmerjem verjetij je statistično pomembna ($x^2 = 9,119$, $g = 3$, $\alpha = 0,028$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se pojavljajo statistično pomembne razlike v tem, na kakšen način doma s starši berejo. S tveganjem manjšim od 2,8 % trdimo, da so tudi v osnovni množici te razlike prisotne. Med podeželskimi družinami je najpogostejši način (skoraj v 2/5 primerov) skupnega branja takšen, da knjigo berejo skupaj, izmenično (na primer vsak en del), sledita dva načina, in sicer način, pri katerem otrok bere staršu (1/4 primerov) in pri katerem doma ne berejo, a si otrok to želi (1/4 primerov). Na zadnjem mestu po pogostosti je način, pri katerem starši berejo otroku (okoli 6 %). Tudi pri mestnih otrocih je ta način na zadnjem mestu po pogostosti (10 %). Podobnosti med podeželskimi in mestnimi družinami se kažejo še pri načinu, v katerem otrok bere staršem (pri obeh skupinah se omenjen način pojavlja pri približno četrtini primerov). Razlike pa se pojavljajo pri ostalih dveh načinih, in sicer način, ki je pri podeželskih družinah najpogostejši, v katerem berejo skupaj, se pri mestnih družinah pojavlja le v 16 % primerov. Najbolj pa izstopa odgovor »Skupaj ne beremo, a bi si to želel.«, ki se pri mestnih otrocih pojavlja kar v polovici primerov. Na to vprašanje so odgovarjali otroci, ki doma s starši berejo oziroma ne berejo, a si to želijo, če nič od tega ni veljalo zanje, so ta odgovor pustili prazen. To se je zgodilo pri petih

mestnih otrocih in pri 2 podeželskih. Torej, skupno je le 6 otrok, ki doma s starši ne berejo in si tega tudi ne želijo.

			Ali se o knjigi, ki jo bereš s starši, tudi pogovarjaš?		Skupaj	X ²	α
			DA	NE			
Podeželje/ mesto	Podeželje	N	28	23	51	8,400	0,004
		% posamezne skupine	54,9 %	45,1 %	100,0 %		
	Mesto	N	14	41	55		
		% posamezne skupine	25,5 %	74,5 %	100,0 %		
Skupaj		N	42	64	106		
		% vseh skupaj	39,6 %	60,4 %	100,0 %		

Tabela 17: Odgovori na vprašanje: Ali se o knjigi, ki jo bereš s starši, tudi pogovarjaš?

Opombe: N = število posameznikov; odgovora DA in NE = rezultat na vprašalniku bralnih navad; % posamezne skupine = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vsako skupino posebej, za podeželske in mestne otroke); % vseh skupaj = število posameznikov, ki so obkrožili določen odgovor pretvorjen v odstotke (izračunano za vse skupaj); χ^2 = vrednost hi-kvadrat preizkusa; α = statistična pomembnost hi-kvadrat preizkusa. Na vprašanje so odgovarjali vsi, ne le tisti, ki so pri prejšnjem vprašanju odgovorili, da doma berejo. Statistično pomembne razlike so označene s krepkim tiskom.

Vrednost hi-kvadrat preizkusa z Yatesovim popravkom je statistično pomembna ($\chi^2 = 8,400$, $g = 1$, $\alpha = 0,004$). Med podeželskimi in mestnimi otroki se pojavljajo statistično pomembne razlike v tem, ali se doma o prebranem tudi pogovarjajo. S tveganjem manjšim od 0,4 % trdimo, da tudi v osnovni množici prihaja do razlik. Iz tabele 17 vidimo, da so razlike precejšnje, dobra polovica podeželskih in dobra četrtina mestnih otrok se doma s starši pogovarja o prebranem. Treba je upoštevati tudi, koliko otrok doma s starši sploh bere, ker so na to vprašanje odgovarjali vsi, tudi tisti, ki doma s starši ne berejo. 70,6 % podeželskih otrok doma s starši bere, 54,9 % pa se jih o prebranem pogovarja. Iz tega razberemo, da je takšnih, ki doma berejo, a se ne pogovarjajo o prebranem, le 15,7 %. Pri mestnih pa je takšnih, ki doma berejo 45,5 %, takšnih, ki se o prebranem pogovarjajo, pa 25,5 %. Teh, ki doma berejo, a se ne pogovarjajo, je torej 20 %. Navedeni podatki so izračunani glede na vse anketirane. Na tem mestu je smiselno analizirati še rezultate le tistih otrok, ki so navedli, da doma s starši/skrbniki berejo. 77 % podeželskih in 54 % mestnih otrok, ki doma bere, se o prebranem tudi pogovarja. Vidimo, da razlike, če upoštevamo le otroke, ki doma s starši berejo, so, večji delež podeželskih otrok se s starši o prebranem tudi pogovarja.

	Podeželje	Mesto
Vsebina	»O tem kaj se je dogajalo.« »O vsebini, kdo je nastopal.« »Pogovarjamo se o vsebini.« »Kar se je dogajalo v knjigi.« »Kaj se je dogajalo...« »Kaj se je zgodilo.« »Kaj se je dogajalo.« »Kaj se je dogajalo (posamezen odlomek).« »O knjigi in njeni vsebini.« »O čem se je knjiga šla.« »Kaj se je dogajalo.« »O vsebini.« »V čem se gre knjiga.« »O čem se je šlo.« »Mami me sprašuje o vsebini, jaz ji odgovarjam.« »O celotni zgodbi, zapletu, razpletu, osebah in nauku zgodbe.« »O čem se je šla, kako sem jo jaz razumela.«	»Govorim jim o vsebini.« »Pogovarjamo se kaj sem prebral.« »O bistvu knjige.« »O vsebini in osebah.« »Pogovarjamo se o tisti vsebini, ki smo jo prebrali.« »Kaj preberem.« »O besedilu, ki sem ga prebral.« »Pogovarjamo se o vsebini.« »O bistvu knjige.« »Ponavadi jaz preberem knjigo, nato pa me sprašujejo o čem se je šlo.«
Mnenje	»O tem kakšna se nam je zdelala knjiga.« »O občutkih, ki sem jih imela pri branju.« »Če je bila knjiga zanimiva in zakaj je bila ali ni bila.« »Kaj nam je bilo všeč kaj ne.«	»Kako mi je bilo všeč kar smo prebrali.« »O naši oceni knjige.« »Ali nam je bila knjiga všeč in kaj nam je bilo najbolj všeč.«
Drugo	»O najbolj smešnih stvareh v knjigi (osebe, dogodki...).«	»Kako bi nadaljevala knjigo.«

Tabela 18: Odgovori na trditev: Če se o prebrani knjigi pogovarjaš, na črto zapiši, o čem se pogovarjaš.

Opombe: Odgovori otrok so dobesedno prepisani z anketnih vprašalnikov, zato so možne pravopisne napake.

Iz zgornje tabele vidimo, da pri pogovoru o prebrani knjigi med starši in otrokom prevladuje pogovor o vsebini prebrane knjige. Pri obeh skupinah se pogovor o vsebini knjige pojavlja v približno 75 %. Sledi pogovor glede mnenja o prebrani knjigi. Po en otrok iz vsake skupine je navedel tudi drug odgovor, ki ne spada v katero izmed drugih dveh kategorij, in sicer otrok s podeželja pravi, da se pogovarjajo o smešnih stvareh iz knjige, otrok iz mesta pa, da se pogovarjajo o nadaljevanju knjige.

10. Razprava

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v bralnih navadah, in če se, v kolikšni meri se pojavljajo. V nadaljevanju bomo interpretirali rezultate glede na navedena raziskovalna vprašanja.

Za uvod v raziskovanje problema smo določili raziskovalno vprašanje »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v količini prebranega gradiva?**«, ker smo s tem vprašanjem dobili odgovor, ki nam je bil smernica za celotno raziskavo. Ugotovili smo, da se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo statistično pomembne razlike v količini prebranega gradiva, podeželski otroci na mesec povprečno preberejo več knjig kot mestni v istem obdobju. Zanimalo nas je tudi, koliko od knjig, ki jih po navadi preberejo na mesec, preberejo za šolske namene in koliko zase. Pokazalo se je, da večjih razlik v količini prebranih knjig, ki jih morajo prebrati za šolo, ni. A vendar glede na ugotovljene razlike v količini prebranih knjig na splošno nekje morajo biti razlike. Te razlike so se pokazale pri branju v njihovem prostem času. Ugotovili smo, da povprečno več knjig na mesec preberejo podeželski otroci, pri številu branih knjig za šolo ni razlik, razlike so se pokazale še pri branju knjig v njihovem prostem času.

Ker smo s prvim raziskovalnim vprašanjem izvedeli le, ali so med podeželskimi in mestnimi otroki razlike v količini prebranih knjig, smo z drugim raziskovalnim vprašanjem skušali ugotoviti še, kakšne so po navadi knjige, ki jih otroci berejo. Zato smo si postavili raziskovalno vprašanje »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v žanru in v obsegu knjig, ki jih najraje berejo?**«. Analiza žanrov oziroma vrst, ki jih otroci najraje berejo, je pokazala, da so sicer pri dveh vrstah knjig (pustolovskih in detektivskih) statistično pomembne razlike med obema skupinama. Čeprav razlike so, pa so vseeno pri obeh skupinah najbolj zastopane pustolovske knjige, tudi detektivske knjige so precej popularne pri obeh skupinah. Bolj popularne so še kriminalne, znanstvenofantastične in humoristične knjige. Pri ostalih šestih (kriminalne, ljubezenske, zgodovinske, pravljice, znanstvenofantastične in humoristične) statistično pomembnih razlik ni. Vrsti, ki sta med manj zastopanimi, sta zgodovinska in pravljice. Ljubezenske knjige so najmanj priljubljene med anketiranci. Analiza glede dolžine knjig je sicer razkrila statistično pomembne razlike med obema skupinama, vendar se te večje razlike kažejo predvsem v obeh ekstremnih odgovorih (izberejo si najkrajšo ali najdaljšo knjigo), na ti dve vprašanji pa je odgovarjala manj kot petina vseh vprašanih. Zanimivo je, da sta ta dva »ekstremna« odgovora pokazala ravno nasprotno situacijo med obema skupinama. Podeželski del otrok, ki je izbral med obema odgovoroma, je večinoma izbral najdaljšo knjigo, mestni del pa je v večini izbral najkrajšo. Ostale štiri petine vprašanih je izbralo enega izmed bolj nevtralnih odgovorov (ne predolgo, ne prekratko knjigo ali dolžina knjige mi ni pomembna).

Izvedeli smo že, ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v branju knjig na splošno, nato nas je zanimalo še, kako otroci dojemajo oziroma kako zanimivo se jim zdi branje knjig v šoli. Postavili smo si naslednje raziskovalno vprašanje »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v mnenju otrok o zanimivosti prebranih knjig v šoli (pouk, bralna značka, domače branje)?**«. Ugotovili smo, da se

pojavnjajo razlike v zanimivosti branih knjig, in sicer pri branju knjig za domače branje in pri branju knjig pri pouku književnosti. V obeh primerih pozitivneje ocenjujejo zanimivost knjig podeželski otroci. Pri ocenjevanju knjig, ki jih otroci berejo pri bralni znački, ne prihaja do razlik med skupinama, obe skupini knjige ocenjujeta podobno in z visoko oceno.

Ko smo izvedeli neko splošno mnenje, ki ga imajo otroci glede branja knjig v šoli, smo skušali prejšnje ugotovitve še poglobiti z raziskovalnim vprašanjem **»Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v obravnavi knjig za domače branje (koliko knjig, bralne naloge)?«**. Izvedeli smo, da v količini knjig, ki so jih v šolskem letu 2015/2016 obravnavali otroci za domače branje, ni velikih razlik, čeprav je Mann-Whitney U-test pokazal razlike. Velika večina je v omenjenem šolskem letu predelala štiri knjige za domače branje, le nekaj jih je obdelalo že pet knjig, to so tisti anketiranci, ki so anketne vprašalnike reševali zadnji. Glede bralnih nalog smo ugotovili, da pri treh vrstah aktivnosti prihaja do večjih razlik med obema skupinama, in sicer pri pogovoru, gibanju in nedelu. Pri podeželskih otrocih je pogovor kot vrsta aktivnosti najpogostejša, s skoraj 50 % prednostjo pred drugo in tretjo najpogostejšo aktivnostjo, pisanjem in reševanjem delovnega lista. Pri mestnih otrocih je najpogostejša dejavnost reševanje delovnega lista, sledita pogovor in pisanje. Zanimivi sta ugotovitvi, da nihče izmed mestnih otrok ni omenil gibanja kot aktivnosti, ki jo izvajajo pri obdelavi knjige za domače branje, medtem ko je pri podeželskih otrocih ta aktivnost na 4. mestu po pogostosti, in da se nobenemu izmed podeželskih otrok ne zdi, da pri obravnavi knjige za domače branje ne delajo skoraj nič.

S prejšnjimi raziskovalnimi vprašanji smo izvedeli, kaj otroci menijo o zanimivosti knjig, ki jih berejo v šoli, in kako poteka obravnavanje knjige za domače branje. Zdelo se je smiselno, da skušamo ugotoviti še, kako otroci dojemajo prilagajanje težavnosti knjig s strani učitelja, zato smo se vprašali **»Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v tem, ali se jim zdi, da jim učitelj prilagodi gradivo glede na zmožnosti?«**. Analiza 14. vprašanja o mnenju otrok o težavnosti knjig za domače branje, bralno značko ali pouk književnosti določenih s strani učitelja je pokazala, da med mestnimi in podeželskimi otroki ni pomembnih razlik. Pri obeh skupinah v veliki meri prevladuje mnenje, da so knjige ravno primerne njihovim zmožnostim, drugo mnenje po pogostosti je (5-krat manj pogosto kot najpogostejše mnenje), da je knjiga velikokrat prelahka, nato, da je knjiga včasih prelahka, in na koncu, da je knjiga včasih pretežka. Pri analizi 15. vprašanja so se med obema skupinama pokazale razlike, in sicer se večjemu deležu podeželskih otrok zdi, da jim učitelj prilagodi naloge glede na zmožnosti. To mnenje prevladuje tudi pri mestnih otrocih, a je pri podeželskih zastopano pogosteje, zato razlike. Zanimivo je opažanje, da je med obema vprašanjema, s katerima smo odgovorili na zastavljeno raziskovalno vprašanje, razlika v ugotovitvah, ker obe sprašujeta po prilagoditvah s strani učitelja. Vendar je potrebno vedeti, da se prvi del raziskovalnega vprašanja nanaša na branje celih knjig za domače branje, bralno značko ali za pouk književnosti, ki jih otroci po navadi berejo doma, drugi del pa se nanaša na branje raznih besedil in nalog, ki se navezujejo na dano besedilo in jih otroci berejo oziroma rešujejo v šoli pri pouku. Razlik med razlago prilagajanja oziroma neprilagajanja nalog in besedil obravnavanih pri pouku književnosti med podeželskimi in mestnimi otroki ni, v večini so vsi

razložili, da jim učitelj naloge oziroma besedilo prilagodi ali ne prilagodi s težavnostjo ali zanimivostjo nalog in z upoštevanjem njihovih zmožnosti.

Glede branja knjig za šolo oziroma v šoli smo veliko izvedeli že iz zgornjih raziskovalnih vprašanj. Nato se je pojavilo še vprašanje, katere knjige otroci raje berejo, če imajo možnost izbire, tiste za šolo ali zase. Postavili smo raziskovalno vprašanje »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v tem, ali otroci raje berejo knjige, ki so jim jih predlagali v šoli, ali tiste, ki si jih sami izberejo?**«. Ugotovili smo, da statističnih razlik med obema skupinama ni, so pa vseeno zanimivi podatki, da večinoma vsi (pri obeh skupinah nad 90 %) otroci raje berejo knjige, ki si jih izberejo sami.

Zadnje, a zelo pomembno raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili je »**Ali se med podeželskimi in mestnimi otroki pojavljajo razlike v tem, ali doma s starši skupaj berejo?**«. Da bi odgovorili na to vprašanje, smo v anketnem vprašalniku podali štiri vprašanja, ker le z DA ali NE odgovorom ne bi dobili dovolj informacij o branju doma. Raziskavo smo nekoliko razširili, dodali podvprašanja, ki zadevajo potek morebitnega branja s starši/skrbniki. Odgovor na, v tem delu, glavno raziskovalno vprašanje je pritrdilen, med podeželskimi in mestnimi otroki se pojavljajo razlike v tem, ali doma s starši skupaj berejo, pri podeželskih družinah se družinsko branje pojavlja pogosteje. Ugotovili smo, da ni večjih razlik v tem, kaj otroci doma skupaj s starši berejo. Pri obeh skupinah prevladuje branje knjig, ostali odgovori so precej razpršeni. Pri raziskovanju, kako poteka branje doma, torej kdo komu bere, smo ugotovili, da med obema skupinama razlike so. Pri obeh skupinah je sicer najmanj pogost odgovor, da berejo starši otroku, vendar je pri podeželskih otrocih najpogostejši odgovor, da berejo skupaj s starši, izmenično, pri mestnih pa, da ne berejo, a si to želijo. Na tem mestu je zanimiva tudi ugotovitev, da je takšnih otrok, ki doma ne berejo in jih to ne moti, torej si tega ne želijo, pri obeh skupinah zelo malo. Zanimalo nas je tudi, ali se otroci s starši pogovarjajo o prebranem in kaj se pogovarjajo, če se. Pokazale so se statistično pomembne razlike, vendar so te razlike temeljile na odgovorih vseh otrok, tudi tistih, ki doma s starši ne berejo. Raziskavo smo poglobili, ker je logično, da so otroci, ki doma ne berejo, odgovorili, da se tudi ne pogovarjajo o prebranem. Tudi po dodatni analizi so se pokazale razlike, več podeželskih otrok se o prebranem pogovarja s starši. Zanimalo nas je tudi, kaj se pogovarjajo po branju. Ugotovili smo, da med skupinama ni razlik, pri obeh skupinah močno prevladuje pogovor o vsebini knjige.

11. Sklep

Glavni cilj empiričnega dela magistrske naloge je bil ugotoviti, ali se med podeželskimi in mestnimi petošolci pojavljajo razlike v bralnih navadah. Ugotovili smo, da razlike so, te so se pokazale predvsem v korist otrok s podeželja. Raziskava je pokazala, da se razlike v bralnih navadah med podeželskimi in mestnimi otroki kažejo v količini prebranih knjig. Podeželski otroci na mesec v povprečju preberejo več knjig kot mestni v istem obdobju. Poleg splošnega vpogleda v branje anketiranih otrok nas je zanimalo tudi, ali se pojavljajo razlike med obema skupinama glede branja v šoli. Ugotovili smo, da podeželski otroci ocenjujejo knjige, ki jih berejo pri pouku književnosti, in knjige za domače branje kot bolj zanimive v primerjavi z mestnimi otroki. To lahko povežemo z drugima dvema ugotovitvama. Z ugotovitvijo, da se podeželski otroci pri obravnavi knjige za domače branje največkrat pogovarjajo, mestni pa rešujejo delovni list, ter z ugotovitvijo, da večji delež podeželskih otrok meni, da jim učitelj besedilo oziroma naloge prilagodi glede na zmožnosti. Zanimalo nas je tudi, ali so med obema skupinama razlike glede branja doma. Zopet smo ugotovili, da razlike so, večji delež podeželskih otrok doma s starši bere in tudi večji delež teh se o prebranem pogovarja. Pri raziskovanju razlik v najljubšem žanru knjig nismo ugotovili razlik, tako podeželski kot mestni otroci najraje berejo knjige s pustolovsko, detektivsko in znanstvenofantastično tematiko. Tudi pri določanju dolžine knjig, ki jih otroci najraje berejo, nismo ugotovili razlik, otroci najraje posegajo po knjigah, ki niso ne predolge, ne prekratke ali pa jim dolžina knjige ne igra pomembne vloge pri izbiri le-te. Sicer se pri mnenju o zanimivosti knjig, ki jih berejo pri bralni znački, niso pokazale razlike med obema skupinama, vendar je zanimiva in pozitivna ugotovitev ta, da večina otrok omenjen projekt ocenjuje kot zelo zanimiv. Še ena pozitivna ugotovitev je, da večina otrok meni, da so knjige, ki jih berejo za šolo, ravno primerne njihovim zmožnostim. Splošna ugotovitev je torej, da imajo podeželski otroci boljše bralne navade.

V prihodnje bi raziskavo lahko še razširili oziroma se vanjo bolj poglobili, ker smo tekom pisanja empiričnega dela videli, koliko možnosti nam nudi takšna raziskava. Prvi korak bi zajemal iskanje povezav med posameznimi ugotovitvami, ki jih v magistrskem delu nismo zajeli. V magistrskem delu smo ugotovili, kateri otroci berejo več, podeželski ali mestni, nismo pa raziskovali povezav pri posameznih otrocih. Na primer, ali otroci, ki doma s starši berejo, berejo več kot otroci, ki doma s starši ne berejo; ali otroci, ki so mnenja, da jim učitelj prilagodi naloge glede na zmožnosti, berejo več kot tisti, ki niso takšnega mnenja in podobno. Nato bi lahko razširili sam anketni vprašalnik in razširili raziskavo na več šol oziroma na več učencev. Odlična priložnost za razširitev raziskave bi bila tudi vključitev staršev in učiteljev v raziskavo, ker bi s tem dobili še drug pogled na branje otrok. Zanimivo bi bilo videti, kako bi starši odgovarjali na vprašanja v primerjavi z otroki, ali bi potrdili trditve otrok ali bi prišlo do razhajanj. Z učitelji bi lahko naredili intervju o načinu dela v razredu in o njihovem videnju posameznega otroka, o njegovih bralnih navadah in bralni pismenosti, tudi tu bi bilo zanimivo videti, ali bi se rezultati z anketnih vprašalnikov otrok in učiteljevo mnenje razlikovali in na kakšen način. Čeprav to ni bil namen, smo že pri tej raziskavi opazili, kako različne so zmožnosti učencev glede razumevanja prebranih navodil, izražanja pri odprtih vprašanjih (dolžina odgovora, uporabljene besede, smiselnost povedi ipd.), slovnične pravilnosti (npr.

uporaba velike začetnice, vejice, pike) pri odprtih vprašanjih in podobno. V prihodnje bi bilo smiselno na koncu vprašalnika dodati še bralno nalogo za preverjanje bralne pismenosti, ki bi jo lahko nato povezali z ugotovitvami o bralnih navadah.

Opravljen raziskava je doprinesla k priznavanju in poznavanju razlik med podeželskimi in mestnimi otroki na področju branja. Dobljeni rezultati nam omogočajo vpogled v mnenje otrok o branju na splošno, v šoli in doma. Ugotovitve so lahko v pomoč učiteljem pri načrtovanju pedagoškega procesa, predvsem pri načrtovanju književnega pouka (na primer izbira tipa nalog za obravnavo knjig za domače branje in upoštevanje otrokovih najljubših žanrov knjig pri odločanju o izbiri gradiva), in pri težnji po zmanjšanju teh razlik. Sicer ne trdimo, da so razlike vedno nekaj negativnega, ker smo si vsi različni in delamo stvari na svoj način. Z zmanjšanjem razlik mislimo predvsem na željo po tem, da bi vsak otrok rad bral, da bi bral čim več, različne vrste besedil, da bi v branju v šoli užival, da bi dobil občutek, da branje ni le naloga, ki jo mora narediti, ker mu je učitelj tako rekel, in da bi rad bral tudi doma, s starši in sam in ne zmanjšanje razlik v smislu, da morajo vsi otroci brati enake knjige na isti način, isto razmišljati ali po branju obravnavati besedilo z enako bralno nalogo.

12. Literatura

- Ahmad Lone, F. (2011). Reading Habits of Rural and Urban College Students in the 21st Century. *Library Philosophy and Practice*. Pridobljeno 3. 2. 2016 s <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/loan.htm>
- Bešter Turk, M. (2003). Obravnava zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine. V M. Ivšek (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu* (20–32). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brownlow, C., Cozens, B., Hinton, P. R. in McMurray I. (2004). *SPSS Explained*. New York: Routledge.
- Bucik, N. in Pečjak, S. (2004). Učenčev izbor – ključ do motivacije za branje. *Otrok in knjiga*, 60, 53–67. Pridobljeno 16. 9. 2016 s file:///C:/Users/Jasmina/Downloads/Uenev_URN-NBN-SI-DOC-9GSBQ2BJ.pdf
- Čuden, M., Ferbežar, I. in Gustinčič, S. (2015). *Opisi dosežkov učencev 6. razreda pri NPZ-ju* (poročilo). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Doupona-Horvat, M. (2011). *POROČILO PIRLS 2011, Primerjava bralnih dosežkov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 17. 10. 2016 s <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=20>
- Gradišar, A. (2000). Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo: Vloga motivacije pri bralnem poučevanju. V M. Ivšek (ur.), *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja* (98–114). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grginič, M. (2006). *Družinska pismenost*. Domžale: Založba Izolit.
- Grosman, M. (1998). Zakaj je bralna sposobnost skrb vseh nas. V S. Novljan (ur.), *Branje – skrb vseh* (9–27). Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.
- Grosman, M. (2000). Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. V M. Ivšek (ur.), *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja* (11–33). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Hanuš, B. (1998). Branju prijazne šole. V S. Novljan (ur.), *Branje – skrb vseh* (41–50). Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.

- Ileršič-Kovšca, S. (2000). Kaj pomeni branje učencem na predmetni stopnji? V M. Ivšek (ur.), *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja* (11–33). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jamnik, T. in Perko, M. (2003). Razvoj bralnih zmožnosti z bralno značko. V M. Ivšek (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu* (208–234). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Janež, N. (2000). Projekt kot motivacija za branje. V M. Ivšek (ur.), *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja* (236–241). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Janko Spreizer, A. (1998). Funkcionalna pismenost. V S. Novljan (ur.), *Branje – skrb vseh* (27–40). Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Jurič, A. Z. (2003). Govoriti bi bilo treba o radosti. V M. Ivšek (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu* (123–131). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kesič Dimic, K. (2010). *Priporočnik o branju*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Knaflič, L. (2006). *Pismenost na podeželju*. Raziskovalno poročilo (CRP 2003–2006). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kožuh, B. in Vogrinc, J. (2009). *Obdelava podatkov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila. Vzgoja za življenje.
- Marshall, M. R. (1988). *An introduction to the world of children's books*. Aldershot: Gower.
- Narančič Kovač, S. (2003). Književni pouk kot spodbuda. V M. Ivšek (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu* (91–110). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Pirih, N. (1998). Koliko, kako in kaj govorijo učenci pri obravnavi književnih besedil v osnovni šoli. V S. Novljan (ur.), *Branje – skrb vseh* (61–72). Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.
- Program osnovna šola. Slovenščina. *Učni načrt*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 20. 12. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf
- Puklek Levpušček, M., Podlessek, A. in Šterman Ivančič, K. (2012). *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 24. 2. 2016 s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3_PDF/DK_CC%202.5_Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3.pdf
- Saksida, I. (1995). Mladinska književnost v prvih dveh triletjih osnovne šole. *Jezik in slovstvo*, 1/2, 31–42. Pridobljeno 16. 1. 2016 s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-8GB7LHKK>
- Saksida, I. (2003). Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. *Otrok in knjiga*, 30 (57), 5–18. Pridobljeno 24. 9. 2016 s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-W5S5J3GY/?query=%27keywords%3dotrok+in+knjiga+57%27&pageSize=25&fyear=2003>
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Ljubljana: Izolit.
- Saksida, I. (2010). Aktualnost tradicije pri pouku književnosti: naj mladi bralci v šoli res »berejo kar koli in kakor koli«? *Revija za elementarno izobraževanje*, 3 (4), 5–23.
- Saksida, I. (2016). Skupaj razvijamo bralno pismenost: Očrt poti k dvigu ravni pismenosti na osnovni šoli – akcijska raziskava. V T. Devjak (ur.) in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (143–161). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sarto, M. (2015). *Strategije motiviranja za branje. Z izkušnjami slovenskih motivatorok in motivatorjev*. Medvode: Malinc.
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K., Štigl, S. (2013). *OECD. PISA 2012*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 24. 2. 2016 s http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf
- Štemberger, T. (2016). *Univariatne in bivariatne statistične metode v edukaciji (Raba statističnih preizkusov in primeri SPSS izpisov)*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Šubic, D. (1998). Motiviranje za branje in pisanje različnih literarnih vrst v 3. razredu osnovne šole. V S. Novljan (ur.), *Branje – skrb vseh* (115–126). Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.

Trebec Tomažič, L. (2000). Motivacija za branje v šoli. V M. Ivšek (ur.), *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja* (256–261). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

ZPMS. Bralna značka. (2015). Pridobljeno 20. 12. 2015 s <http://www.bralnaznacka.si/index.php?Stran=7>

Wile, J. M. (1998). Uporaba književnosti za razvijanje kritičnega mišljenja o vsebini. V S. Novljan (ur.), *Branje – skrb vseh* (59–60). Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.

13. Priloge

VPRAŠALNIK O BRALNIH NAVADAH

Sem Jasmina Melavc, študentka Pedagoške fakultete v Ljubljani, smer razredni pouk. Za izdelavo magistrskega dela z naslovom Bralne navade podeželskih in mestnih otrok potrebujem tvojo pomoč. Pomagaš mi lahko tako, da odgovoriš na spodnja vprašanja.

Pred teboj je vprašalnik o bralnih navadah. Prosim te, da nanj odgovoriš tako, kot zate najbolj velja. Odgovori ne bodo ocenjeni, zato te prosim, da na vprašanja odgovarjaš iskreno.

Spol: M Ž

1. Približno koliko knjig prebereš na mesec? _____
- 1.1 Koliko od teh knjig prebereš zaradi obveznosti v šoli? _____
- 1.2 Koliko od teh knjig prebereš zaradi sebe (v prostem času)? _____

2. Kakšne knjige najraje bereš? V tabeli imaš napisane različne vrste knjig, označi **2**, ki sta tebi najljubši.

pustolovske	ljubezenske	znanstvenofantastične
detektivske	zgodovinske	humoristične
kriminalne	pravljice	

3. Kaj najbolj velja zate? Obkroži le en odgovor.
 - a) Po navadi si izberem najkrajšo knjigo, ki jo najdem.
 - b) Po navadi si izberem knjigo, ki ni predolga in ne prekratka.
 - c) Po navadi si izberem najdaljšo knjigo, ki jo najdem.
 - d) Število strani mi pri izboru knjige ni pomembno.

4. Katere knjige raje bereš?

- a) Tiste, ki nam jih predlagajo v šoli (domače branje, bralna značka, pouk književnosti).
- b) Tiste, ki si jih izberem sam/-a.

5. Na lestvici od 1 do 5 obkroži, kako zanimive knjige berete pri pouku književnosti? (1 – niti najmanj zanimive, 2 – malo zanimive, 3 – srednje zanimive, 4 – precej zanimive, 5 – zelo zanimive)

1 2 3 4 5

6. Na lestvici od 1 do 5 obkroži, kako zanimive knjige imaš na voljo pri bralni znački? (1 – niti najmanj zanimive, 2 – malo zanimive, 3 – srednje zanimive, 4 – precej zanimive, 5 – zelo zanimive) **Če je ne opravljaš, pojdi na vprašanje 7.**

1 2 3 4 5

7. Na lestvici od 1 do 5 obkroži, kako zanimive knjige berete za domače branje? (1 – niti najmanj zanimive, 2 – malo zanimive, 3 – srednje zanimive, 4 – precej zanimive, 5 – zelo zanimive)

1 2 3 4 5

8. Koliko knjig za domače branje ste v letošnjem šolskem letu že obravnavali?

9. Po branju knjige za domače branje največkrat (obkroži največ 3 odgovore):

- a) Rešujemo delovni list.
- b) Rešujemo naloge iz učbenika/delovnika/berila.
- c) Se pogovarjamo o prebranem.
- d) Pišemo (npr. nadaljujemo zgodbo, spremenimo zgodbo ...).
- e) Rišemo (like iz knjige ...).
- f) Se gibamo (plešemo, oponašamo like, uprizorimo gledališko igro ...).
- g) Ne delamo skoraj nič.
- h) Drugo: _____

10. Ali doma kdaj bereš skupaj s starši/skrbniki?

DA NE

11. Kaj doma največkrat berete?

- a) Doma skupaj ne beremo.
 - b) Knjige.
 - c) Odlomke knjig iz berila.
 - d) Revije.
 - e) Stripe.
 - f) Pesniške zbirke.
 - g) Kar moram brati zaradi šole.
 - h) Drugo:
-

12. Izberi najustreznejšo trditev, ki velja zate in za branje s tvojimi starši/skrbniki.

- a) Največkrat jim jaz berem.
- b) Največkrat berejo oni meni.
- c) Največkrat beremo skupaj (na primer vsak en del knjige).
- d) Skupaj ne beremo, a bi si to želel/-a.

13. Ali se o knjigi, ki jo bereš s starši, tudi pogovarjaš? Če se o prebrani knjigi pogovarjaš, na črto zapiši, o čem se pogovarjaš.

DA NE

14. Kakšno je tvoje mnenje o knjigah, ki ti jih za branje določi učitelj (domače branje, bralna značka, pouk književnosti)?

- a) Velikokrat je knjiga prelahka zame.
- b) Včasih se zgodi, da je knjiga prelahka zame.
- c) Največkrat je knjiga ravno primerna zame.
- d) Včasih se zgodi, da je knjiga pretežka zame.
- e) Velikokrat je knjiga pretežka zame.

15. Se ti zdi, da ti učitelj prilagodi besedilo oziroma naloge, tako da so primerne tebi in tvojim zmožnostim?

DA NE

16. Razloži, kako ti jih oziroma ti jih ne prilagodi.

SOGLASJE ZA STARŠE

SOGLASJE

Soglašam, da moj otrok _____ sodeluje v raziskavi o bralnih navadah.

Podpis staršev: _____

Ankete bodo anonimne, podatki ne bodo objavljeni poimensko, zbrane podatke bom uporabila pri magistrski nalogi z naslovom Bralne navade podeželskih in mestnih otrok.

Za sodelovanje se Vam lepo zahvaljujem.

Jasmina Melavc

Ljubljana, _____