

BRALNO RAZUMEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V 5. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

(Raziskovalna naloga)

Nataša Satler, mag. prof. SRP, spec.soc.del., spec. dipl. ing. teks

Januar 2026

POVZETEK

V raziskovalni nalogi pišemo o bralnem razumevanju in o dejavnikih, ki vplivajo na razvoj le teh pri učencih 5. razreda, ki so bili vključeni v raziskavo. V prvem delu prispevka so podana teoretična izhodišča. V nadaljevanju prispevka je podana analiza rezultatov raziskave. Rezultati raziskave kažejo, da je večina učencev s posebnimi potrebami uvrščena v območje povprečnih ali podpovprečnih normativnih vrednosti hitrosti branja. Opazen je razmeroma visok delež slabih bralcev, kar potrjuje, da bralna fluentnost ostaja eno ključnih področij primanjkljajev pri tej skupini učencev. Primerjava z orientacijskimi normami poudarja potrebo po sistematičnem spremljanju bralnega razvoja ter po uvajanju ciljno usmerjenih didaktičnih in specialpedagoških prilagoditev. Na podlagi ugotovitev lahko sklepamo, da so programi za razvijanje bralne hitrosti, avtomatizacije in razumevanja nujni za izboljšanje učnega uspeha učencev s posebnimi potrebami. Posebno pozornost je treba nameniti učencem z najnižjimi dosežki, saj lahko vztrajne težave pri hitrem branju dolgoročno negativno vplivajo na njihovo akademsko uspešnost in motivacijo za učenje. Učenci z disleksijo v raziskavi predstavljajo skupino z izrazitejšimi izzivi pri hitrem branju, kar pa hkrati potrjuje heterogenost populacije učencev s posebnimi potrebami. Rezultati dodatno utemeljujejo potrebo po diferenciranem pedagoškem pristopu in uporabi večdimenzionalnih meril pri ocenjevanju bralnih zmožnosti. Analiza rezultatov testa besedišča kaže, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami pomembne težave na področju razumevanja besedišča. Vsi učenci se uvrščajo bodisi v kategorijo slabega bodisi povprečnega besedišča, pri čemer nihče ni dosegel ravni dobrega besedišča. To potrjuje, da je besedišče pri obravnavani skupini šibko razvito in predstavlja eno ključnih ovir pri uspešnem bralnem razumevanju. Slabo razumevanje pomena besed negativno vpliva na celostno razumevanje besedila ter se lahko odraža v nižji učni uspešnosti in zmanjšani motivaciji za branje. Ugotovitve poudarjajo potrebo po sistematičnem in načrtnem razvijanju besedišča z uporabo prilagojenih didaktičnih strategij, kot so razlaga neznanih besed, uporaba vizualnih in konkretnih pripomočkov ter utrjevanje besedišča v različnih kontekstih. Učenci z disleksijo v povprečju dosegajo slabše rezultate na testu besedišča v primerjavi z ostalimi učenci, saj se njihovi dosežki večinoma uvrščajo v območje slabega oziroma nižjega povprečnega besedišča. Težave so pri njih izrazitejše in bolj dosledne, kar potrjuje potrebo po zgodnji in ciljno usmerjeni podpori ter uporabi prilagojenih didaktičnih pristopov za izboljševanje jezikovnih in bralnih zmožnosti.

Analiza skladenjske zmožnosti kaže, da je ta pri učencih s posebnimi potrebami neenakomerno razvita. Učenci sicer obvladujejo osnovne skladenjske vzorce, vendar imajo izrazite težave pri uporabi kompleksnejše skladnje in povezovanju povedi v koherentno besedilo. Pri učencih z disleksijo se težave ne kažejo v splošno nižji skladenjski zmožnosti, temveč predvsem pri zahtevnejših nalogah, ki vključujejo višjo stopnjo jezikovne organizacije. To potrjuje potrebo po postopnem in sistematičnem razvijanju kompleksnejših stavčnih struktur ter besedilne koherence. Rezultati testa bralnega razumevanja kažejo, da imajo učenci s posebnimi potrebami različno razvito raven razumevanja. Test, zasnovan po prilagojeni tristopenjski Bloomova taksonomija, je omogočil vpogled v uspešnost učencev na različnih kognitivnih ravneh. Učenci so bili pri nalogah nižje zahtevnostne ravni razmeroma uspešni, medtem ko so naloge, ki so zahtevale povezovanje informacij, razlago in sklepanje, predstavljale večji izziv. Pomembno je, da slabši rezultati niso povezani s slovnično ali pravopisno neustreznostjo odgovorov, temveč izhajajo predvsem iz procesov razumevanja besedila. Primerjava med skupinami kaže, da učenci z disleksijo v povprečju potrebujejo več podpore pri razvijanju strategij bralnega razumevanja, zlasti pri nalogah višjih kognitivnih ravni. Rezultati potrjujejo pomen prilagoditev, kot so podaljšan čas reševanja, jasna struktura besedila, uporaba bralnih strategij in dodatna razlaga navodil, saj te pomembno prispevajo k zmanjševanju razlik med učenci. Sklepno lahko ugotovimo, da so bralna hitrost, besedišče, skladenjska zmožnost in bralno razumevanje med seboj tesno povezani. Učinkovito razvijanje bralnega razumevanja pri učencih s posebnimi potrebami zahteva celosten pedagoški pristop, ki vključuje hkratno krepitev vseh navedenih področij ter postopno razvijanje višjih ravni razumevanja. Tak pristop lahko pomembno prispeva k izboljšanju učnega uspeha in uspešnejšemu vključevanju učencev s posebnimi potrebami v učni proces.

Ključne besede: osnovna šola, učenci 5. razreda, učenci s posebnimi potrebami, besedišče, skladenjske zmožnosti, bralno razumevanje, učenci s posebnimi potrebami, disleksija

ABSTRACT

This research paper examines reading comprehension and the factors influencing its development among fifth-grade students who participated in the study. The paper is divided into two main sections. The first presents the theoretical framework, while the second provides an analysis of the empirical research results.

The research findings indicate that the majority of students with special educational needs fall within the average or below-average normative ranges for reading speed. A relatively high proportion of poor readers is evident, confirming that reading fluency remains one of the key areas of difficulty for this group of students. Comparison with reference norms highlights the need for systematic monitoring of reading development and the implementation of targeted instructional and special education adaptations. Based on the findings, it can be concluded that programs aimed at developing reading speed, automatization, and comprehension are essential for improving the academic achievement of students with special educational needs. Particular attention should be given to students with the lowest levels of achievement, as persistent difficulties with reading speed may have long-term negative effects on their academic success and motivation to learn. Students with dyslexia represent a group with more pronounced difficulties in reading speed, which further confirms the heterogeneity of the population of students with special educational needs. The results substantiate the need for a differentiated pedagogical approach and the use of multidimensional criteria in the assessment of reading abilities. The analysis of the vocabulary test results shows that fifth-grade students with special educational needs experience significant difficulties in vocabulary comprehension. All students fall into either the poor or average vocabulary category, with none achieving a good level of vocabulary knowledge. This confirms that vocabulary development in the studied group is weak and represents one of the key barriers to successful reading comprehension. Limited understanding of word meanings negatively affects overall text comprehension and may be reflected in lower academic achievement and reduced motivation for reading. These findings emphasize the need for systematic and structured vocabulary development using adapted instructional strategies, such as explicit explanation of unfamiliar words, the use of visual and concrete aids, and vocabulary reinforcement across different contexts. On average, students with dyslexia achieve lower results on the vocabulary test compared to other students, as their scores predominantly fall within the poor or lower-average vocabulary range. Their difficulties are more pronounced and consistent, highlighting the need for early and targeted support as well as the use of adapted instructional approaches to improve language and reading abilities. The analysis of syntactic ability indicates uneven development among students with special educational needs. While students generally master basic syntactic patterns, they experience considerable difficulties in using more complex sentence structures and in connecting sentences into a coherent text. In students

with dyslexia, difficulties do not manifest as generally lower syntactic ability but rather emerge primarily in more demanding tasks that require a higher level of linguistic organization. This underscores the need for gradual and systematic development of more complex syntax and textual coherence. The results of the reading comprehension test show that students with special educational needs demonstrate varying levels of comprehension. The test, designed according to an adapted three-level Bloom's taxonomy, provided insight into students' performance across different cognitive levels. Students were relatively successful on tasks requiring lower-level cognitive processing, whereas tasks involving information integration, explanation, and inference posed greater challenges. Importantly, weaker performance was not related to grammatical or orthographic inaccuracies but stemmed primarily from difficulties in text comprehension processes. Comparisons between groups reveal that students with dyslexia generally require more support in developing reading comprehension strategies, particularly for tasks involving higher cognitive demands. The results confirm the importance of accommodations such as extended time, clear text structure, the use of reading strategies, and additional clarification of instructions, as these significantly contribute to reducing disparities between students. In conclusion, reading speed, vocabulary, syntactic ability, and reading comprehension are closely interconnected. Effective development of reading comprehension in students with special educational needs requires a holistic pedagogical approach that simultaneously strengthens all of these areas while gradually fostering higher levels of comprehension. Such an approach can significantly contribute to improved academic achievement and more successful inclusion of students with special educational needs in the educational process.

Keywords: primary school, 5th grade students, students with special needs, vocabulary, syntactic abilities, reading comprehension, students with special needs, dyslexia

KAZALO

1. UVOD	8
1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA	8
1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKAVE	8
1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	9
1.4 RAZISKOVALNA METODA	9
1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI	9
2. TEORETIČNI DEL	11
2.1 TEORETIČNA IZHODIŠČA ZA RAZVIJANJE BRALNEGA RAZUMEVANJA	11
2.1.1 Opredelitev bralnega razumevanja	11
2.1.2 Bralno razumevanje kot kognitivno-metakognitivni proces	12
2.1.3 Kognitivni vidik bralnega razumevanja	13
2.1.4 Metakognitivni vidiki bralnega razumevanja	15
2.1.4.1 Opredelitev metakognicije	15
2.1.4.2 Komponente metakognicije pri branju	15
2.1.4.3 Metakognitivne bralne strategije	16
2.1.5 Pomen eksplicitnega poučevanja strategij za bralno razumevanje	17
2.1.6 Bralne strategije	19
2.2 UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI	21
2.3 OPREDILTEV DISLEKSIIJE	22
2.3.1 Temeljne značilnosti disleksije	23
2.3.2 Disleksija in bralno razumevanje v šolskem obdobju	24
2.4 RAZISKAVE S TEGA PODROČJA	26
3. EMPIRIČNI DEL	30
3.1 NAMEN IN CILJI	30
3.1.1 Raziskovalna vprašanja	30
3.1.2 Raziskovalne hipoteze	31
3.2 METODOLOGIJA	31
3.2.1 Raziskovalna metoda	31
3.2.2 Raziskovalni vzorec	32
3.2.3 Postopki zbiranja in obdelave podatkov	32
4. REZULTATI IN ANALIZA	32
4.1 HITROST BRANJA UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI	32
4.2 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU HITROSTI BRANJA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO	34
4.3 BESEDIŠČNA ZMOŽNOST UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI	35
4.4 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU BESEDIŠČA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO	38

4.5	SKLADENJSKA ZMOŽNOST UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI	39
4.6	PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU SKLADENJSKIH ZMOŽNOSTI IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO	42
4.7	BRALNO RAZUMEVANJE UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI	43
4.8	PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU BRALNEGA RAZUMEVANJA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO	46
4.9	KORELACIJA MED HITROSTJO BRANJA, RAZUMEVANJEM BESEDIŠČA, SKLADENJSKO ZMOŽNOSTJO IN BRALNIM RAZUMEVANJEM PRI UČENCIH 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI	47
5.	SKLEP	49
6.	LITERATURA	54

1. UVOD

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA

Fluentnost branja je bistvena za uspešno bralno pismenost. Ne pomeni le hitrosti, temveč usklajeno delovanje več spretnosti: natančnega dekodiranja, avtomatizacije, prozodičnosti in razumevanja. Učinkovito razvijanje fluentnosti v razredu zahteva kombinacijo empirično utemeljenih metod in individualizirane podpore, ki upošteva učenčeve potrebe, predznanje in napredek. Fluentnost ni cilj sama po sebi, temveč temelj za globlje razumevanje, kritično mišljenje in vseživljenjsko učenje.

Fluentnost branja je ključen dejavnik, ki omogoča prehod iz tehničnega v pomensko branje. V slovenskih učnih načrtih je prepoznana kot razvojni cilj že od 1. razreda naprej. Z uporabo didaktično preiščenih strategij (ponavljalno branje, bralno gledališče, branje v paru itd.) lahko učitelji učinkovito razvijajo fluentnost, ki ni le sredstvo za razumevanje besedila, temveč tudi za razvoj govorne in jezikovne samozavesti učenca.

Načrtno spremljanje, individualizacija in spodbudno bralno okolje so ključni dejavniki uspešnega razvoja fluentnosti pri vseh učencih.

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

Za raziskavo na izbrano temo smo se odločili, ker nas je zanimalo, kakšna je raven bralnega razumevanja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter kakšne razlike se pojavljajo med posameznimi učenci. Prav tako nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v bralnem razumevanju med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci s posebnimi potrebami, ki disleksije nimajo.

Cilji raziskovalnega dela so naslednji:

- Ugotoviti raven bralnega razumevanja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole.
- Primerjati bralno razumevanje med posameznimi učenci s posebnimi potrebami.
- Preučiti razlike v bralnem razumevanju med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci s posebnimi potrebami brez disleksije.

- Ugotoviti, katera področja bralnega razumevanja predstavljajo največje težave učencem z disleksijo.

1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Raziskovalna vprašanja so bila usmerjena v ugotavljanje ravni bralnega razumevanja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter v preučevanje razlik med posameznimi učenci. Poseben poudarek je bil namenjen primerjavi bralnega razumevanja med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in tistimi, ki disleksije nimajo. Z raziskovalnimi vprašanji smo želeli ugotoviti, ali se med omenjenima skupinama pojavljajo pomembne razlike v uspešnosti bralnega razumevanja ter katera področja branja učencem predstavljajo največje izzive.

1.4 RAZISKOVALNA METODA

V okviru raziskave sta bili uporabljeni deskriptivna (opisna) metoda ter kvantitativna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja, s čimer smo želeli pridobiti vpogled v proučevani pojav. Deskriptivna metoda nam je omogočila sistematičen opis in razumevanje obstoječega stanja oziroma značilnosti izbranega raziskovalnega problema, brez vplivanja nanj, medtem ko je bila kvantitativna metoda uporabljena z namenom ugotavljanja celostnega, objektivnega in primerljivega vpogleda v raziskovalni pojav.

Obe metodi skupaj sta prispevali k celovitejši analizi in interpretaciji podatkov, kar je omogočilo oblikovanje ustreznih sklepov in priporočil na podlagi empiričnih dokazov.

1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI

Rezultati raziskave prispevajo k boljšemu razumevanju potreb učencev s posebnimi potrebami in predstavljajo izhodišče za nadaljnje izboljšave pedagoške prakse.

Analiza celostno obravnava različne vidike bralnega razumevanja pri učencih s posebnimi potrebami ter temelji na konkretnih, kvantitativno podprtih podatkih. Njena posebna vrednost je v jasni povezavi med ugotovitvami in ciljno usmerjenimi pedagoškimi ukrepi.

Rezultati raziskave bodo prispevali k boljšemu razumevanju ravni bralnega razumevanja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter razlik med učenci z disleksijo in tistimi brez nje. Ugotovitve bodo učiteljem, specialnim in rehabilitacijskim pedagogom ter

drugim strokovnim delavcem v šoli v pomoč pri prepoznavanju specifičnih težav na področju bralnega razumevanja. Na podlagi rezultatov bodo lahko načrtovali ustreznejše prilagoditve pouka, izbirali učinkovitejše učne strategije ter oblikovali ciljno usmerjeno dodatno strokovno pomoč. Raziskava bo tako prispevala k izboljšanju kakovosti poučevanja in podpore učencem s posebnimi potrebami ter k spodbujanju njihove uspešnosti in vključevanja v učni proces.

2. TEORETIČNI DEL

Bralno razumevanje predstavlja eno temeljnih področij bralne pismenosti in je ključno za uspešno učenje ter splošno funkcionalnost posameznika v sodobni družbi. Ne vključuje le dekodiranja zapisanih besed, temveč globlje kognitivne procese, kot so razlaganje, povezovanje informacij, sklepanje ter kritično vrednotenje vsebine besedila. Na razvoj bralnega razumevanja vplivajo številni dejavniki, med katerimi izstopajo tekočnost branja, bogastvo besedišča, predznanje ter bralne strategije, ki bralcu omogočajo aktivno in smiselno obravnavo besedil. Zaradi njegove večdimenzionalne narave je bralno razumevanje pomembno ne le v pedagoškem kontekstu, temveč tudi pri spodbujanju vseživljenjskega učenja in samostojne, kritične udeležbe v družbi. V nadaljevanju raziskovalne naloge so podana ključna teoretična izhodišča.

2.1 TEORETIČNA IZHODIŠČA ZA RAZVIJANJE BRALNEGA RAZUMEVANJA

2.1.1 Opredelitev bralnega razumevanja

Bralno razumevanje (reading comprehension) je v literaturi pogosto opredeljeno kot večdimenzionalen proces, v katerem bralec aktivno konstruira pomen iz besedila, pri čemer sodelujejo kognitivne, jezikovne, metakognitivne in motivacijske komponente. Vključuje interakcijo med besedilom, predznanjem bralca in strategijami branja, kar omogoča smiselno interpretacijo in odziv na besedilo.

V kontekstu Slovenije je bralno razumevanje del širše politike bralne pismenosti, kar kaže Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030, ki ga opredeljuje kot zmožnost razumevanja, kritičnega vrednotenja in uporabe pisnih informacij v različnih življenjskih kontekstih. Sistematični razvoj bralne pismenosti je tudi del strateških ciljev države.

Bralno razumevanje je osrednja kompetenca, ki omogoča posamezniku učinkovito pridobivanje, obdelavo in interpretacijo informacij iz besedil. Gre za dinamičen in večdimenzionalen proces, pri katerem bralec aktivno povezuje besedilo, predznanje, jezikovne spretnosti in strategije razumevanja, da oblikuje pomen (Snow, 2002; Pečjak & Gradišar, 2012).

Razumevanje besedila ni zgolj pasivno prejemanje informacij, temveč aktivna konstrukcija pomena, ki vključuje tako kognitivne kot metakognitivne procese (Kintsch, 1998).

Bralno razumevanje je kompleksen kognitivni proces, pri katerem bralec aktivno povezuje besedilo, svoje predznanje, jezikovne spretnosti in strategije razumevanja za konstruiranje pomena. Gre za dinamičen odnos med bralcem, besedilom in situacijo branja.

Raziskovalci se strinjajo, da bralno razumevanje zajema:

- dekodiranje in tekoče branje (tekočnost)
- besedišče in jezikovno razumevanje
- inferiranje (sklepanje iz podatkov v besedilu)
- monitoring razumevanja
- aktivno gradnjo mentalnih modelov besedila
- motivacijske in metakognitivne dejavnike branja

Bralno razumevanje ni zgolj uporaba posameznih spretnosti, temveč njihova integracija, ki omogoča bralcu, da oblikuje smiselno interpretacijo besedila (Kintsch, 1998; Snow, 2002).

2.1.2 Bralno razumevanje kot kognitivno-metakognitivni proces

Bralno razumevanje je proces, v katerem bralec aktivno gradi pomen besedila s povezovanjem informacij iz besedila s predhodnim znanjem, izkušnjami in kontekstom (Snow, 2002). Gre za dinamično interakcijo med bralcem, besedilom in okoliščinami branja.

Kognitivne in metakognitivne strategije v procesu branja niso ločene, temveč medsebojno prepletene. Kognitivne strategije (npr. povzemanje, sklepanje, razjasnjevanje pomena neznanih besed) omogočajo neposredno obdelavo besedila, medtem ko metakognitivne strategije nadzirajo njihovo uporabo (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008).

Metakognicija ima v tem procesu nadzorno funkcijo. Omogoča, da bralec sproti presojo, ali razume prebrano, in se zavestno odloča za strategije, kadar zazna težave v razumevanju. Ann L. Brown (1987) poudarja, da je prav zavedanje o lastnem razumevanju tisto, kar ločuje učinkovite bralce od manj uspešnih. Bralci z razvitimi metakognitivnimi spretnostmi znajo prepoznati nerazumljene dele besedila in uporabiti strategije za popraviljanje razumevanja, medtem ko manj uspešni bralci pogosto nadaljujejo z branjem brez dejanskega razumevanja.

2.1.3 Kognitivni vidik bralnega razumevanja

Bralno razumevanje je v sodobnih raziskavah opredeljeno kot kompleksen kognitivni proces, pri katerem bralec aktivno konstruira pomen besedila v interakciji med jezikovnimi informacijami, lastnim predznanjem in kognitivnimi zmožnostmi. Ne gre zgolj za linearno obdelavo zapisanih informacij, temveč za dinamičen proces, ki vključuje več ravni kognitivne obdelave, od prepoznavanja besed do oblikovanja koherentne mentalne reprezentacije besedila. Sodobni modeli bralnega razumevanja poudarjajo, da je razumevanje rezultat usklajenega delovanja več kognitivnih sistemov, pri čemer imajo ključno vlogo tako osnovni kot višji miselni procesi (Kintsch, 2013).

Eden temeljnih kognitivnih pogojev za uspešno bralno razumevanje je učinkovito in avtomatizirano dekodiranje. Čeprav je dekodiranje pogosto obravnavano kot nižja raven bralnega procesa, sodobne raziskave potrjujejo, da ostaja pomemben dejavnik tudi pri starejših učencih in odraslih, zlasti pri zahtevnejših besedilih. Po ugotovitvah Charles A. Perfetti in Stafure (2014) neučinkovito dekodiranje povečuje kognitivno obremenitev in zmanjšuje razpoložljive vire za globlje razumevanje pomena, kar vodi v površinsko obdelavo besedila.

Pomembno vlogo pri bralnem razumevanju ima tudi besedišče, ki se v novejših raziskavah obravnava kot večdimenzionalna zmožnost. Poleg širine besedišča je ključna tudi globina besednega znanja, ki vključuje razumevanje semantičnih odnosov, večpomenskosti in rabe besed v različnih kontekstih. Raziskave kažejo, da prav globoko besedno znanje pomembno prispeva k inferenčnemu razumevanju in interpretaciji besedila (Nation & Snowling, 2010; Kate Nation, 2019).

Delovni spomin predstavlja enega osrednjih kognitivnih mehanizmov pri bralnem razumevanju, saj omogoča začasno shranjevanje in obdelavo informacij med branjem. Med procesom razumevanja mora bralec hkrati ohranjati že prebrane informacije, jih povezovati z novimi ter preverjati koherenco besedila. Sodobne raziskave potrjujejo, da so individualne razlike v kapaciteti delovnega spomina pomemben napovednik uspešnosti bralnega razumevanja, zlasti pri kompleksnih informativnih besedilih (Baddeley, 2012; Oakhill & Bryant, 2015).

Višji kognitivni procesi, zlasti sklepanje oziroma inferiranje, imajo ključno vlogo pri globinskem razumevanju besedila. Ker besedila pogosto ne vsebujejo vseh informacij eksplicitno, mora bralec aktivno zapolnjevati vrzeli z uporabo logičnega sklepanja in predznanja. Novejše raziskave poudarjajo, da so inferenčne zmožnosti eden najpomembnejših dejavnikov razlik med dobrimi in slabšimi bralci, neodvisno od njihove tekočnosti branja (Cain & Oakhill, 2014).

Predznanje deluje kot kognitivni filter, ki usmerja pozornost, interpretacijo in pomnjenje informacij. Bralci z bogatejšim in bolje organiziranim predznanjem lažje razumejo novo besedilo, saj nove informacije učinkoviteje vključujejo v obstoječe miselne strukture. Sodobne študije potrjujejo, da je aktivacija predznanja eden ključnih dejavnikov uspešnega bralnega razumevanja, zlasti pri strokovnih in učnih besedilih (McNamara & Magliano, 2009; McNamara, 2017).

Pomemben sestavni del kognitivnega vidika bralnega razumevanja je metakognicija, ki vključuje zavedanje lastnega razumevanja ter sposobnost uravnavanja bralnih strategij. Raziskave kažejo, da uspešni bralci pogosteje spremljajo svoje razumevanje, prepoznavajo neskladja v besedilu in po potrebi prilagajajo strategije, kot so ponovno branje, povzemanje ali postavljanje vprašanj (John H. Flavell; aktualizirano v Dunlosky & Metcalfe, 2019). Metakognitivne spretnosti se danes obravnavajo kot ključni dejavnik samoreguliranega učenja in dolgoročne bralne uspešnosti.

Duke in Pearson (2002) prav tako izpostavljata pomen strategij za razumevanje, kot so sklepanje, napovedovanje, povzemanje in monitoriranje razumevanja. Podobno Snow (2002) poudarja, da bralno razumevanje temelji na interakciji med kognitivnimi procesi, kot so pozornost, delovni spomin in aktivacija predznanja.

Sodobni kognitivni pristopi tako poudarjajo, da je bralno razumevanje rezultat kompleksne interakcije med osnovnimi jezikovnimi procesi, višjimi kognitivnimi zmožnostmi in metakognitivnim nadzorom. Razumevanje teh procesov predstavlja pomembno teoretično osnovo za razvoj bralne pismenosti ter za oblikovanje učinkovitih didaktičnih pristopov, ki presegajo zgolj urjenje tehničnega branja in se osredotočajo na razvoj globinskega razumevanja besedil.

2.1.4 Metakognitivni vidiki bralnega razumevanja

Sodobne teorije branja poudarjajo, da je uspešno bralno razumevanje v veliki meri odvisno od metakognitivnih procesov, ki bralcu omogočajo nadzor nad lastnim razumevanjem, prepoznavanje težav in prilagajanje strategij (Brown, 1987; Pečjak, 2010).

2.1.4.1 Opredelitev metakognicije

V slovenski strokovni literaturi je metakognicija pogosto opredeljena kot skupek kontrolnih procesov višjega reda, ki posamezniku omogočajo nadzor nad lastnim učenjem in mišljenjem. Avtorji poudarjajo, da metakognicija pomembno prispeva k samostojnosti in učinkovitosti učenja, še posebej na področju branja in razumevanja besedil.

Pojem metakognicije je v psihološko teorijo učenja uvedel John H. Flavell, ki jo je opredelil kot znanje o lastnih kognitivnih procesih in sposobnost njihovega nadzora (Flavell, 1979). Metakognicija vključuje razmišljanje o tem, kako posameznik zaznava, razume, si zapomni in uporablja informacije, ter sposobnost zavestnega uravnavanja teh procesov.

Flavell (1979) razlikuje med:

- metakognitivnim znanjem, ki vključuje zavedanje o sebi kot učencu oziroma bralcu, o naravi naloge in o razpoložljivih strategijah;
- metakognitivno regulacijo, ki zajema načrtovanje, spremljanje in vrednotenje kognitivnih dejavnosti.

Ta razdelitev je bila kasneje nadgrajena in empirično potrjena v številnih raziskavah (Schraw & Moshman, 1995). Metakognicija se danes razume kot ključen element samoreguliranega učenja, ki posamezniku omogoča učinkovitejše doseganje učnih ciljev.

2.1.4.2 Komponente metakognicije pri branju

Bralno razumevanje je kompleksen proces, ki zahteva usklajeno delovanje kognitivnih in metakognitivnih dejavnikov. Medtem ko kognitivni procesi vključujejo dekodiranje, razumevanje besed in stavkov ter sklepanje, metakognitivni procesi omogočajo nadzor nad tem, ali razumevanje poteka uspešno. Bralec s pomočjo metakognicije presoja, ali besedilo

razume, prepoznava morebitne težave in se odloča za ustrezne strategije za njihovo odpravljanje. Metakognicija pri branju se običajno deli na dve osnovni komponenti:

Metakognitivno znanje zajema:

- znanje o sebi kot bralcu (npr. zavedanje lastnih prednosti in slabosti),
- znanje o bralnih nalogah in značilnostih besedil,
- znanje o bralnih strategijah in pogojih njihove uporabe.

Metakognitivna regulacija pa vključuje:

- načrtovanje (postavljanje ciljev pred branjem),
- spremljanje razumevanja med branjem,
- vrednotenje in prilagajanje strategij po branju.

Model, ki jasno ločuje ti dve komponenti, sta razvila Gregory Schraw in David Moshman, ki poudarjata, da šele njuna kombinacija omogoča učinkovito samoregulirano učenje.

2.1.4.3 Metakognitivne bralne strategije

Metakognitivne bralne strategije so zavestni postopki, s katerimi bralec uravnava proces razumevanja. Uporabljajo se v vseh fazah branja:

- pred branjem, ko bralec aktivira predznanje in določi namen branja,
- med branjem, ko spremlja razumevanje, postavlja vprašanja in po potrebi ponovno bere,
- po branju, ko povzame bistvene informacije in ovrednoti uspešnost razumevanja.

Pressley in Afflerbach (1995) ugotavljata, da uspešni bralci te strategije uporabljajo fleksibilno in zavestno, kar jim omogoča globlje razumevanje besedila.

Raziskave kažejo, da poučevanje teh strategij pomembno izboljša bralno razumevanje, zlasti pri učencih in dijakih, ki imajo težave z razumevanjem kompleksnih besedil.

V slovenskem prostoru je metakognicija v povezavi z branjem obravnavana predvsem v pedagoško-psiholoških raziskavah. Sonja Pečjak (2010) poudarja, da je razvoj metakognitivnih spretnosti ključen za funkcionalno pismenost in samostojno učenje. Bakračević Vukman (2014) izpostavlja, da metakognitivno zavedanje pomembno prispeva k razumevanju besedil že v osnovnošolskem obdobju in zmanjšuje razlike med bralci. Slovenski avtorji metakognicijo

razumejo kot nadzorni mehanizem, ki omogoča refleksijo o lastnem branju, zavestno uporabo strategij in prilagajanje bralnih postopkov glede na zahteve besedila.

2.1.5 Pomen eksplicitnega poučevanja strategij za bralno razumevanje

Bralno razumevanje je kompleksen kognitivni proces, ki vključuje dekodiranje, razumevanje pomena besedila, sklepanje, vrednotenje informacij ter povezovanje novega znanja s predhodnimi izkušnjami. Ne gre zgolj za pasivno sprejemanje informacij, temveč za aktivno konstrukcijo pomena, pri kateri ima bralec osrednjo vlogo. Tako tuje kot slovenske raziskave poudarjajo, da uspešno bralno razumevanje zahteva razvite bralne strategije in metakognitivne spretnosti (Pečjak, 2010).

Bralne strategije lahko opredelimo kot zavestne in namerne postopke, ki jih bralec uporablja za razumevanje, nadzor in izboljševanje lastnega branja. Med najpogosteje obravnavane strategije sodijo napovedovanje vsebine, postavljanje vprašanj, povzemanje, razjasnjevanje neznanih pojmov, vizualizacija ter preverjanje razumevanja med branjem in po njem (Duke & Pearson, 2002). Slovenski avtorji poudarjajo, da se učinkoviti bralci od manj uspešnih razlikujejo prav po tem, da strategije uporabljajo načrtno, fleksibilno in v skladu z bralnim ciljem (Pečjak & Bucik, 2003).

Raziskave dosledno potrjujejo, da strategije niso učinkovite, če jih učenci uporabljajo naključno ali mehansko. Če učenci ne razumejo, zakaj strategijo uporabljajo in kdaj je smiselna, njena uporaba ne prispeva k boljšemu razumevanju besedila. Zato je ključno, da je poučevanje strategij eksplicitno, sistematično in dolgotrajno (Pressley, 2006).

Ekspliciten pouk strategij pomeni, da učitelj strategije jasno poimenuje, razloži njihov namen, pokaže njihovo uporabo ter učencem omogoči vodeno in samostojno vadbo. Takšen pristop temelji na predpostavki, da učenci ne razvijejo učinkovitih strategij spontano, temveč jih morajo usvojiti skozi načrtno pedagoško podporo (Afflerbach et al., 2020).

Ključni element eksplicitnega poučevanja je modeliranje strategij s strani učitelja. Učitelj z metodo razmišljanja na glas razkriva lastne miselne procese med branjem, s čimer učencem

omogoči vpogled v kognitivne postopke izkušenega bralca. Slovenske raziskave potrjujejo, da je tak pristop še posebej učinkovit pri mlajših učencih in pri učencih z bralnimi težavami (Grginič, 2014).

Pomemben sestavni del eksplicitnega pouka je tudi postopno prenašanje odgovornosti na učence, ki poteka od učiteljevega vodenja k samostojni uporabi strategij. Model postopnega sproščanja odgovornosti (Pearson & Gallagher, 1983) omogoča učencem, da strategije najprej uporabljajo ob podpori, nato v sodelovanju z vrstniki in nazadnje samostojno. Takšen proces spodbuja razvoj samoregulacije in bralne samostojnosti, kar slovenski avtorji navajajo kot enega ključnih ciljev bralne pismenosti (Pečjak, 2012).

Ključni element eksplicitnega poučevanja strategij je tudi redna refleksija o uporabi strategij. Refleksija učencem omogoča, da razmišljajo o tem, katere strategije so uporabili, kako učinkovite so bile in kako bi jih lahko prilagodili v prihodnje. S tem se krepi metakognitivno zavedanje, ki je po mnenju številnih raziskovalcev eden najmočnejših napovednikov uspešnega bralnega razumevanja (Zimmerman, 2002).

Tudi slovenske študije poudarjajo, da metakognitivno usmerjen pouk pomembno vpliva na razvoj bralne pismenosti. Učenci, ki znajo spremljati in vrednotiti lastno razumevanje, lažje prepoznajo nerazumevanje ter izberejo ustrezne strategije za njegovo odpravljanje (Pečjak & Grginič, 2015).

Empirični dokazi kažejo, da ekspliciten pouk strategij pomembno izboljšuje bralno razumevanje pri učencih vseh starostnih skupin. Metaanaliza, ki so jo izvedli Afflerbach s sodelavci (2020), potrjuje, da sistematično poučevanje strategij pozitivno vpliva ne le na razumevanje besedila, temveč tudi na bralno motivacijo in samostojnost učencev. Podobne ugotovitve navajajo tudi slovenski avtorji, ki izpostavljajo, da ekspliciten pouk strategij zmanjšuje razlike med učenci z različno razvitimi bralnimi zmožnostmi (Pečjak, 2010).

Na podlagi navedenega lahko sklenemo, da ekspliciten pouk strategij za bralno razumevanje predstavlja enega ključnih didaktičnih pristopov za razvoj bralne pismenosti. Njegova učinkovitost temelji na jasnem strukturiranju pouka, aktivni vlogi učitelja, postopnem

osamosvajanju učencev ter stalni refleksiji, kar omogoča trajen in prenosljiv razvoj bralnih spretnosti.

2.1.6 Bralne strategije

Bralne strategije predstavljajo osrednji del strateškega učenja, saj omogočajo učencu boljše razumevanje besedil, povezovanje novih informacij z že znanimi in boljšo zapornitev besedila, kar pa ima za posledico tudi boljši uspeh v učnem procesu. Učitelji bi zato morali poznati različne bralne učne strategije in jih znati predstaviti učencem (Pečjak in Gradišar).

Cilj sodobnega bralnega pouka je učence pripeljati do bralne pismenosti. To je sposobnost uporabljati in razumeti jezikovne oblike, katere potrebuje za delovanje in bivanje v družbi. Bralno pismen je torej tisti, ki zmore brati tekoče, razume kar prebere in zmore informacije, ki jih je pridobil z branjem tudi uporabljati za osebno rast in pri reševanju problemov, tako vsakdanjih kot tudi učnih (Pečjak in Gradišar)

Pod pojmom učne strategije razumemo vse pristope, aktivnosti oziroma dejavnosti, s katerimi učenec v procesu učenja pridobiva nove informacije oziroma znanja. O bralnih učnih strategijah pa govorimo, kadar je ta glavna dejavnost za pridobivanje informacij branje. Bralne učne strategije so torej najrazličnejši pristopi k učenju iz pisnih besedil in njihovi predelavi, kar ima za posledico boljše pomnjenje in razumevanje. Poznamo več samostojnih, posameznih strategij (Pečjak 1995).

Eden izmed pogojev, da postane učenec pri učenju učinkovit, je, da je sposoben uspešno uporabljati čim več različnih učnih strategij. Vrste znanja, katere so učencu potrebne pri učenju bralnih učnih strategij, delimo v pet kategorij (Pečjak in Gradišar 2015):

- Znanje o strategijah

Učitelj mora poskrbeti, da učenci spoznajo čim več učnih strategij in jih navajati na različno uporabo strategij glede vrsto učnega gradiva in na cilj učenja. Učitelji nudijo učencem pomoč na več različnih načinov, najpogosteje uporabljajo različne kombinacije posameznih treh temeljnih metod poučevanja, te so:

- Direktno poučevanje (učitelj učencem predstavi strategijo in razloži, kako jo uporabljamo pri učenju);
- Učenje po modelu (učitelj ali učenci v manjših skupinah demonstrirajo, kako se uporabljajo določene strategije);
- Vodeno učenje s povratno informacijo (ta oblika poučevanja navadno traja dalj časa in nudi učencem možnost, da pridobivajo proceduralno znanje in znanje o okoliščinah. To obliko poučevanja učitelj uporablja po prej omenjenih oblikah, saj učenci strategijo poskusijo uporabiti sami, pri čemer jim učitelj da povratno informacijo o pravilnosti uporabe učne strategije in ustreznosti njene rabe (Pečjak in Gradišar 2015).

- Znanje o samem sebi kot učencu v učnem procesu

Uspešen učenec je pozoren tudi na svoje osebne lastnosti, ki vplivajo na uspešnost njegovega učenja (Pečjak in Gradišar 2015).

- Znanje o nalogah

Znanje o nalogah pomeni, da si je učenec zmožen predstavljati, kakšna je dobra rešitev pri določeni vrsti naloge, s katero se sreča v šoli ali pri individualnem učenju. Učenci imajo namreč pogosto težave pri branju besedil iz učbenikov, ker ne znajo poiskati glavne misli, ali pa ne vedo, kako bi si snov čim hitreje zapomnili. Učitelj lahko učencem pomaga tako, da jim pomaga razumeti vrste nalog ter jim pomaga pri izdelavi kriterijev za uspešno opravljeno nalogo, kajti v primeru, da je učencu naloga neznana, težje izbere ustrezno strategijo, ki bi ga privedla do cilja. (Pečjak in Gradišar 2015).

- Znanje o vsebini

Raziskave kažejo, da predznanje učencu olajšuje razumevanje novih, neznanih informacij in mu omogoča, da se za dalj časa shranijo v njegovem spominu. Učiteljeva naloga je, da učencem pokaže, kako naj uporabijo lastno predznanje pri učenju iz novega gradiva. Uporaba učnih strategij pomaga učencem osmisliti nove informacije tako, da lahko postanejo del njegovega znanja (Pečjak in Gradišar 2015).

- Kontekstno znanje (znanje o okoliščinah)

Strateški učenec se zaveda okolja, v katerem poteka proces učenja. Ti dejavniki imajo močan vpliv na to, katero bralno učno strategijo bo učenec uporabil, zlasti takrat, kadar rešuje težke, zahtevne naloge. Raziskave kažejo, da je učenec bolj motiviran in je pripravljen uporabljati učne strategije, da pride do cilja, če ima podporo drugih in se zaveda, da se lahko zanese na njihovo pomoč (Pečjak in Gradišar 2015).

Kompleksne bralne učne strategije so strategije, ki zajemajo celoten učni proces, to je dejavnosti pred branjem, med branjem in po njem. Primerne so za delo s celotnim razredom, kot tudi z večjimi ali manjšimi skupinami. Pri pouku se najpogosteje uporabljajo naslednje bralne učne strategije:

- strategija VŽN,
- metoda PV3P,
- Paukova metoda in
- metoda recipročnega poučevanja (Pečjak in Gradišar 2015).

2.2 UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI

V Sloveniji izraz učenci s posebnimi potrebami označuje učence, ki zaradi različnih vrst ovir, primanjkljajev ali motenj pri učenju ali delovanju potrebujejo prilagoditve v izobraževalnem procesu, dodatno strokovno pomoč ali posamezne prilagojene programe, da bi lahko uresničili svoje pravice do enakovrednega izobraževanja. Po slovenski zakonodaji so ti učenci opredeljeni s pomočjo več aktov, predvsem Zakona o osnovni šoli (ZOSn) in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP 1) je temeljni zakon v Republiki Sloveniji, ki ureja področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Sprejet je bil z namenom zagotavljanja enakih možnosti za izobraževanje, razvoja potencialov posameznika ter vključevanja otrok s posebnimi potrebami v družbo v skladu z načeli inkluzije, strokovnosti in individualizacije.

ZUOPP-1 določa, kdo so otroci s posebnimi potrebami, postopke njihovega usmerjanja, vrste programov vzgoje in izobraževanja ter oblike pomoči, do katerih so ti otroci upravičeni. Po zakonu so otroci s posebnimi potrebami tisti otroci, ki zaradi razvojnih primanjkljajev, ovir oziroma motenj potrebujejo prilagojeno izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov, dodatno strokovno pomoč ali prilagojene oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

ZUOPP-1 opredeljuje naslednje skupine otrok s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,

- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Pomemben del zakona je postopek usmerjanja, ki ga vodi Zavod Republike Slovenije za šolstvo na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje. Na podlagi odločbe o usmeritvi se določi ustrezen vzgojno-izobraževalni program, potrebne prilagoditve ter obseg in vrsta dodatne strokovne pomoči.

ZUOPP-1 poudarja tudi pravico otrok do izobraževanja v čim bolj vključujočem okolju, kar pomeni, da se prednostno usmerjajo v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v rednih osnovnih šolah, kadar je to v otrokovo korist. Zakon tako predstavlja pravno podlago za uresničevanje inkluzivnega izobraževanja v slovenskem šolskem sistemu.

2.3 OPREDILTEV DISLEKSIIJE

Disleksija je v sodobni strokovni literaturi opredeljena kot specifična učna težava nevrološkega izvora, ki se kaže predvsem v težavah pri usvajanju in avtomatizaciji branja, pisanja in pravopisa, kljub ustreznim učnim priložnostim, povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim ter primerni motivaciji za učenje (International Dyslexia Association [IDA], 2019). Temeljni problem disleksije ni v razumevanju pomena besed, temveč v procesih dekodiranja in fonološke obdelave jezika (Snowling, 2000).

V slovenskem prostoru disleksijo uvrščamo med specifične učne težave, kot jih opredeljujejo Vzgojno-izobraževalni sistem RS in strokovna literatura s področja specialne pedagogike (Magajna idr., 2014). Disleksija se pojavlja kontinuirano – od blažjih do izrazitih oblik – in pogosto ostaja neprepoznana, zlasti pri učencih z dobrimi kompenzacijskimi strategijami (Kavkler, 2011).

V mednarodnih diagnostičnih sistemih je disleksija umeščena med specifične učne motnje. V DSM 5 je opredeljena kot specifična učna motnja z motnjo branja, kar poudarja njen razvojni in trajni značaj (American Psychiatric Association, 2013). Raziskave s področja nevroznanosti potrjujejo, da imajo posamezniki z disleksijo drugačno organizacijo in delovanje možganskih mrež, povezanih z jezikovno obdelavo, zlasti v levem hemisferičnem sistemu (Shaywitz & Shaywitz, 2008).

Slovenski avtorji poudarjajo, da disleksije ne smemo razumeti kot bolezen, temveč kot razliko v kognitivnem procesiranju, ki vpliva predvsem na šolsko uspešnost v okoljih, kjer prevladuje pisni jezik (Magajna idr., 2014). Zaradi tega je ključno, da disleksijo obravnavamo v kontekstu interakcije med posameznikom in učnim okoljem, ne zgolj kot individualni deficit (Kavkler, Košak Babuder & Magajna, 2015).

2.3.1 Temeljne značilnosti disleksije

Jedro disleksije predstavlja fonološki deficit, ki se kaže v slabši sposobnosti prepoznavanja, razčlenjevanja in manipuliranja z glasovi v besedah (Snowling & Hulme, 2012). Učenci z disleksijo imajo pogosto težave pri:

- povezovanju glasov in črk,
- natančnem in tekočem branju,
- pravilnem zapisu besed,
- hitrem priklicu besednih oblik iz dolgoročnega spomina.

Slovenske raziskave potrjujejo, da se disleksija pogosto povezuje tudi s slabšim delovnim spominom, počasnejšo hitrostjo procesiranja informacij ter težavami pri avtomatizaciji osnovnih šolskih veščin (Kavkler, 2011; Magajna idr., 2014). Pomembno je poudariti, da se težave lahko razlikujejo glede na transparentnost jezika, zato se disleksija v slovenščini pogosto izraža bolj v tekočnosti branja in pravopisu kot v popolni nezmožnosti dekodiranja (Zupančič & Kavkler, 2017).

Slovenski avtorji se nagibajo k celostnemu razumevanju disleksije, ki vključuje kognitivne, čustvene, socialne in pedagoške vidike ter poudarja pomen inkluzivnega izobraževanja in diferenciacije pouka (Kavkler idr., 2015).

2.3.2 Disleksija in bralno razumevanje v šolskem obdobju

Pri učencih se disleksija najpogosteje pokaže v zgodnjem šolskem obdobju, ko se začne sistematično opismenjevanje. Kljub ustreznemu poučevanju in dodatni razlagi učenci z disleksijo napredujejo počasneje, kar pogosto vodi do sekundarnih čustvenih in motivacijskih težav, kot so nizka samopodoba, izogibanje branju in šolska anksioznost (Kavkler idr., 2015). Slovenska stroka poudarja pomen zgodnjega prepoznavanja in preventivnega delovanja v vrtcu in prvih razredih osnovne šole (Magajna idr., 2014). Pravočasna identifikacija omogoča ustrezne prilagoditve, s katerimi lahko bistveno zmanjšamo negativne učinke disleksije na učno pot posameznika (Inštitut za disleksijo, n.d.).

Disleksija v šolskem obdobju pomembno vpliva ne le na tehniko branja, temveč tudi na bralno razumevanje, ki predstavlja ključno osnovo za uspešno učenje pri vseh šolskih predmetih. Čeprav disleksijo pogosto povezujemo predvsem s težavami pri dekodiranju besed, sodobne raziskave poudarjajo, da so težave z bralnim razumevanjem pri učencih z disleksijo pogosta in pomembna posledica primarnih bralnih primanjkljajev (Snowling & Hulme, 2012).

Bralno razumevanje je kompleksen proces, ki vključuje natančno in tekoče dekodiranje, jezikovno razumevanje, delovni spomin, sklepanje in povezovanje novega znanja s predhodnimi izkušnjami. Pri učencih z disleksijo je bralno razumevanje pogosto posredno prizadeto, saj počasno in naporno dekodiranje porabi velik del kognitivnih virov, ki bi sicer bili namenjeni razumevanju prebranega (Shaywitz, 2003).

Slovenska strokovna literatura poudarja, da imajo učenci z disleksijo pogosto ustrezno razumevanje besedila, kadar jim je to predstavljeno ustno, medtem ko se razumevanje bistveno zmanjša pri samostojnem branju daljših ali zahtevnejših besedil (Kavkler, 2011). To jasno kaže, da težave z bralnim razumevanjem niso nujno posledica jezikovnega nerazumevanja, temveč predvsem omejitev pri avtomatizaciji branja.

Eden ključnih dejavnikov, ki povezuje disleksijo in bralno razumevanje, je bralna tekočnost. Tekoče branje omogoča gladek prehod od dekodiranja k razumevanju pomena besedila. Pri učencih z disleksijo je branje pogosto počasno, prekinjeno in obremenjujoče, kar negativno vpliva na:

- sledenje vsebini,
- ohranjanje informacij v delovnem spominu,
- razumevanje vzročno-posledičnih odnosov v besedilu.

Raziskave potrjujejo, da pomanjkljiva bralna tekočnost predstavlja enega najmočnejših napovednikov slabšega bralnega razumevanja pri učencih z disleksijo (Snowling & Hulme, 2012). Tudi slovenski avtorji opozarjajo, da se razkorak v razumevanju med učenci z disleksijo in vrstniki povečuje z dolžino in zahtevnostjo besedil (Zupančič & Kavkler, 2017).

Čeprav disleksija primarno ne vključuje motnje razumevanja jezika, lahko dolgotrajne težave z branjem vplivajo na razvoj besednega zaklada in izpostavljenost kompleksnim jezikovnim strukturam. Manj pogosta in krajša bralna izkušnja lahko vodi v omejeno poznavanje abstraktnih pojmov, kar dodatno otežuje bralno razumevanje, zlasti pri učnih besedilih (Shaywitz, 2003).

Slovenska literatura poudarja, da imajo nekateri učenci z disleksijo težave predvsem pri višjih ravneh bralnega razumevanja, kot so sklepanje, povzemanje, kritično vrednotenje besedila in povezovanje informacij iz več virov (Magajna idr., 2014). Te težave so pogosto spregledane, saj se pouk in preverjanje znanja osredotočata predvsem na natančnost branja in pravopis.

V višjih razredih osnovne šole in v srednješolskem obdobju se vloga branja bistveno spremeni – branje postane primarno sredstvo učenja. Učenci z disleksijo so v tem obdobju še posebej ranljivi, saj počasno branje in slabše razumevanje otežujeta:

- samostojno učenje iz učbenikov,
- razumevanje navodil,
- pripravo na pisne preizkuse,
- učinkovito rabo zapiskov.

Slovenski avtorji opozarjajo, da brez ustreznih prilagoditev lahko disleksija vodi v kumulativni učni zaostanek, ki ni posledica pomanjkanja znanja, temveč omejene dostopnosti učnega gradiva v pisni obliki (Kavkler, Košak Babuder & Magajna, 2015)

Podpora učencem z disleksijo mora poleg izboljševanja dekodiranja sistematično vključevati tudi razvijanje bralnega razumevanja. Učinkoviti pristopi vključujejo:

- eksplicitno poučevanje strategij bralnega razumevanja (napovedovanje, povzemanje, postavljanje vprašanj),
- uporabo krajših in strukturiranih besedil,
- kombinacijo pisnih in ustnih virov informacij,
- uporabo avdiogradiv in digitalnih orodij.

Slovenski koncept inkluzivnega izobraževanja poudarja, da so prilagoditve pri preverjanju znanja (npr. ustno preverjanje, podaljšan čas) ključne za objektivno ocenjevanje razumevanja, ne pa zgolj bralne hitrosti (Magajna idr., 2014).

Povezava med disleksijo in bralnim razumevanjem jasno kaže, da disleksije v šolskem obdobju ne smemo obravnavati zgolj kot tehnične težave branja. Gre za kompleksen pojav, ki vpliva na učenčevo akademsko uspešnost, samopodobo in dostop do znanja. Celostna obravnava, ki vključuje tako razvoj bralne tehnike kot podporo razumevanju, je zato ključna za uspešno izobraževalno pot učencev z disleksijo (Kavkler, 2011; Snowling & Hulme, 2012).

2.4 RAZISKAVE S TEGA PODROČJA

Raziskave so pokazale, da nezadostno razvito dekodiranje ali omejeno razumevanje jezika neposredno omejuje sposobnost bralnega razumevanja (Hoover & Gough, 1990).

Raziskave dosledno kažejo, da se uspešni in manj uspešni bralci ne razlikujejo zgolj v bralnih spretnostih, temveč predvsem v stopnji razvite metakognicije in sposobnosti samoregulacije branja (Pressley & Afflerbach, 1995). Namen tega poglavja je predstaviti temeljna teoretična izhodišča metakognicije ter osvetliti njeno vlogo pri bralnem razumevanju s poudarkom na tujih in slovenskih strokovnih virih.

Raziskave (Ann L. Brown in Linda Baker) so pokazale, da se uspešni bralci od manj uspešnih razlikujejo predvsem po tem, da aktivno spremljajo svoje razumevanje in zavestno uporabljajo strategije za njegovo izboljšanje. Metakognitivni nadzor je zato ključni dejavnik pri globinskem razumevanju besedila.

Sodobni didaktični modeli poudarjajo, da je eksplicitno poučevanje bralnih strategij, ki vključuje metakognitivno razlago njihove rabe, bistveno za razvoj bralnega razumevanja (Duke & Pearson, 2002; OECD, 2019). Učenci morajo poleg uporabe strategij razumeti tudi kdaj, zakaj in kako jih uporabiti.

V slovenskem prostoru Pečjak in Gradišar (2015) poudarjata, da sistematičen razvoj metakognicije pri branju pomembno prispeva k funkcionalni pismenosti, kar je skladno tudi z ugotovitvami raziskav PISA (OECD, 2019).

Raziskave na področju kognitivne psihologije potrjujejo, da razumevanje ni samodejna posledica tekočega branja. Posameznik lahko bere hitro in tekoče, a kljub temu ne razume globljega pomena besedila, kar kaže na razkorak med tehničnim branjem in kognitivno obdelavo vsebine.

Dosežki slovenskih učencev v splošni bralni pismenosti 15-letnikov v zadnji raziskavi PISA 2018 izkazujejo, da med 55 državami, od katerih je večina članic OECD, so slovenski učenci dosegli 495 točk, kar jih uvršča v skupino držav, katerih dosežek je nad povprečjem držav OECD-ja. Tudi vzdolžna primerjalna analiza dosežkov bralne pismenosti pri slovenskih učencih napram povprečnim dosežkom učencev iz držav OECD od 2006 do 2018 kaže ugodno sliko. Dosežki slovenskih učencev v bralni pismenosti kažejo, da osnovnošolski kurikulum in iz njega izhajajoče aktivnosti vključujejo učinkovite načine za razvijanje bralne pismenosti (Pečjak, 2020).

Dosežena raven bralne pismenosti v mednarodni raziskavi PISA slovenskih 15-letnikov je bila leta 2018 v povprečju praktično enaka kot leta 2006. Znižanje povprečnega dosežka pri bralni pismenosti otrok v letu 2018 glede na leto 2015 je rezultat znižanja dosežkov na vseh 6 ravneh mednarodne lestvice. Republika Slovenija sodi med države, v katerih so razlike med učenci iz

socialno in ekonomsko bolj in manj ugodnih okolij med manjšimi. Sekundarne študije na podlagi podatkov iz raziskav in projektov so pokazale, da je treba za izboljšanje bralne pismenosti otrok zagotoviti sistemske pogoje na ravni države. Ti pogoji so dostopna in kakovostna predšolska vzgoja, javna in brezplačna osnovna šola s kakovostno šolsko knjižnico ter razvit sistem splošnih knjižnic (https://www.rsr.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2020/Bralnapismenost/Bralna_pismenost_RevizijskoP.pdf).

Izsledki mednarodnih raziskav PIRLS, PISA, PIAAC so pokazali, da so se dosežki slovenskih učencev in učenk na področju bralne pismenosti pomembno izboljšali, a vendarle delež višjih ravni bralne pismenosti slovenskih osnovnošolcev, osnovnošolk, srednješolcev in srednješolk ni zadosten. Četudi mnogi obvladajo manj zahtevne (temeljne) bralne procese, jim višje ravni bralnih odzivov (npr. kritično vrednotenje prebranega) povzročajo težave. Raziskava pri odraslih pa kaže nezadostno stopnjo bralne pismenosti. Ob zaključku programa osnovne šole najmanj temeljno raven bralne pismenosti doseže vsaj 90 % učencev in učenk; najvišje ravni bralne pismenosti pa naj bi doseglo vsaj 10 % učencev in učenk (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030).

Longitudinalne raziskave kažejo, da je natančnost in tekočnost dekodiranja v zgodnjih razredih močan napovednik kasnejšega bralnega razumevanja. Otroci z disleksijo, ki ne razvijejo avtomatiziranega dekodiranja, imajo bistveno več težav pri razumevanju daljših in kompleksnejših besedil v višjih razredih (Snowling & Hulme, 2012).

Empirične študije potrjujejo, da je bralna tekočnost ključni posrednik med dekodiranjem in razumevanjem. Wolf in Katzir-Cohen (2001) sta ugotovili, da počasno in netekoče branje pri učencih z disleksijo povzroča večje kognitivno breme, zaradi česar ostane manj razpoložljivih virov za razumevanje vsebine.

Številne empirične študije so potrdile, da imajo učenci z disleksijo primanjkljaje predvsem na komponenti dekodiranja, medtem ko je jezikovno razumevanje pogosto relativno ohranjeno (Tunmer & Chapman, 2012).

Scarborough (2001) je pokazala, da otroci z zgodnjimi fonološkimi primanjkljaji v kasnejših letih pogosteje razvijejo trajne težave pri razumevanju besedil, tudi če se natančnost branja delno izboljša.

Hjetland et al. (2020) so v longitudinalni raziskavi ugotovili, da zgodnje jezikovne in bralne spretnosti pomembno vplivajo na kasnejše akademsko bralno razumevanje, kar potrjuje potrebo po preventivnem delovanju že v predšolskem obdobju.

Vaughn et al. (2012) so ugotovili, da imajo učenci z učnimi težavami, vključno z disleksijo, najboljše rezultate pri bralnem razumevanju, kadar intervencije vključujejo eksplicitno poučevanje strategij (npr. povzemanje, sklepanje, preverjanje razumevanja).

Podobne ugotovitve navajajo tudi raziskave v transparentnih jezikih, kjer kljub relativno natančnemu dekodiranju učenci z disleksijo berejo občutno počasneje, kar pomembno vpliva na razumevanje besedila (Zupančič & Kavkler, 2017). To potrjuje, da disleksija vpliva na bralno razumevanje tudi v jezikih z enostavnejšimi pravopisnimi pravili, kot je slovenščina.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 NAMEN IN CILJI

Cilj raziskave je bil celovito proučiti bralno razumevanje učencev 5. razreda s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v raziskavo, ter ugotoviti raven njihovega razumevanja prebranih besedil. Poseben poudarek je bil namenjen primerjavi bralnega razumevanja med učenci s posebnimi potrebami, pri katerih je bila diagnosticirana disleksija, in učenci s posebnimi potrebami brez disleksije. Raziskava je bila usmerjena v ugotavljanje morebitnih statistično pomembnih razlik med obema skupinama, z namenom boljšega razumevanja vpliva disleksije na bralno razumevanje ter prispevanja k oblikovanju ustrežnejših didaktičnih in pedagoških pristopov pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

3.1.1 Raziskovalna vprašanja

1. Kakšna je raven hitrosti glasnega branja pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami v primerjavi z orientacijskimi normami?
2. Kakšna je raven razvitosti besedišča pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami?
3. Kako razvita je skladijska zmožnost učencev 5. razreda s posebnimi potrebami?
4. Kakšna je raven bralnega razumevanja pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami?
5. Kakšne povezave se kažejo med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladijsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem?
6. Ali se učenci z disleksijo razlikujejo od ostalih učencev s posebnimi potrebami v hitrosti glasnega branja?
7. Ali se učenci z disleksijo razlikujejo od ostalih učencev s posebnimi potrebami v razumevanju in obsegu besedišča?
8. Ali se učenci z disleksijo razlikujejo od ostalih učencev s posebnimi potrebami v skladijski zmožnosti?
9. Ali se učenci z disleksijo razlikujejo od ostalih učencev s posebnimi potrebami v dosežkih na testu bralnega razumevanja, zlasti na višjih kognitivnih ravneh?

3.1.2 Raziskovalne hipoteze

Hipoteza 1: Predvidevamo, da učenci 5. razreda s posebnimi potrebami, vključeni v raziskavo, dosegajo nižjo hitrost glasnega branja v primerjavi z normativnimi pričakovanji za njihovo starostno skupino in da obstajajo razlike med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci brez disleksije.

Hipoteza 2: Predvidevamo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami, vključeni v raziskavo, slabše razvito besedišče, ki pomembno omejuje njihovo bralno razumevanje in da obstajajo razlike med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci brez disleksije.

Hipoteza 3: Predvidevamo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami, vključeni v raziskavo, slabše razvite skladišne zmožnosti, ki pomembno omejuje njihovo bralno razumevanje in da obstajajo razlike med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci brez disleksije.

Hipoteza 4: Predvidevamo, da se največje razlike v bralnem razumevanju med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in brez disleksije se pojavljajo na višjih ravneh bralnega razumevanja (npr. sklepanje in vrednotenje besedila).

Hipoteza 5: Predvidevamo, da med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladišne zmožnosti in bralnim razumevanjem obstaja pozitivna povezanost pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami.

3.2 METODOLOGIJA

3.2.1 Raziskovalna metoda

V okviru raziskave je bila uporabljena kvantitativna deskriptivna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

3.2.2 Raziskovalni vzorec

V vzorec je bilo zajetih 10 (4 deklice in 6 dečkov) učencev s posebnimi potrebami 5. razreda osnovne šole od tega, 4 učenci (1 deklica in 3 dečki) z diagnosticirano disleksijo.

3.2.3 Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Raziskavo smo izvedli s pomočjo Preizkusa bralnega razumevanja za učence 5. razreda, ki zajema naslednje podteste: test hitrega branja, test besedišča, test skladijskih zmožnosti in test bralnega razumevanja.

4. REZULTATI IN ANALIZA

4.1 HITROST BRANJA UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI

Zanimalo nas je, kakšna je hitrost branja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter kako se njihovi dosežki primerjajo z normativnimi pričakovanji za njihovo starostno skupino.

Graf 1: rezultati testa hitrega branja v omejenem času

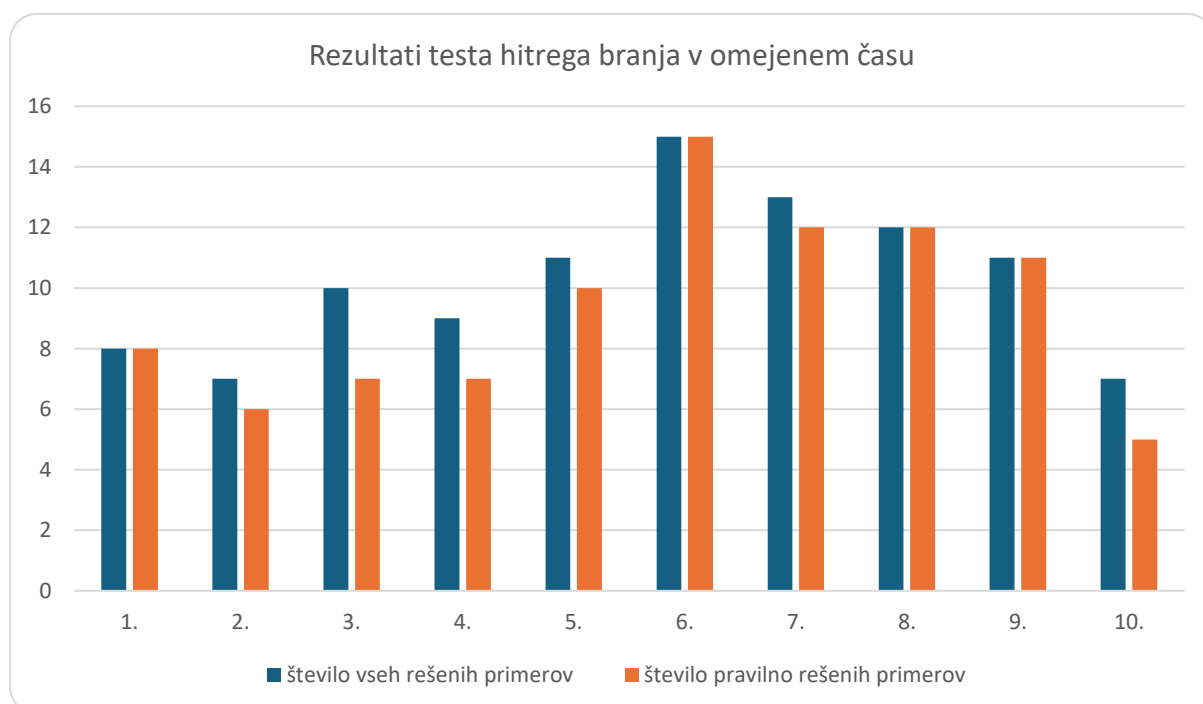


Tabela 1: rezultati testa hitrega branja v omejenem času s primerjavo z orientacijskimi vrednostmi

skupina bralcev	norma za število pravilno rešenih primerov v omejenem času	število učencev
slabi bralci	0 - 7	4
povprečni bralci	8 - 14	5
dobri bralci	15 - 25	1

Namen testa hitrega branja v omejen času je bil ugotoviti raven hitrosti branja pri učencih s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter njihove dosežke primerjati z orientacijskimi normativnimi vrednostmi za njihovo starostno skupino. Hitrost branja je bila ocenjena s testom hitrega branja, izvedenim v časovno omejenih pogojih, pri čemer je bilo kot merilo uspešnosti upoštevano število pravilno rešenih primerov.

Rezultati testa so prikazani v grafu 1, podrobneje pa analizirani v tabeli 1, kjer so učenci razvrščeni v tri skupine glede na doseženo število pravilno rešenih primerov: slabe, povprečne in dobre bralce. Razvrstitev temelji na orientacijskih normah, ki opredeljujejo pričakovano bralno učinkovitost za učence te starostne skupine.

Analiza podatkov kaže, da so bili štirje učenci uvrščeni v skupino slabih bralcev, kar pomeni, da so v omejenem času pravilno rešili med 0 in 7 primerov. Njihovi rezultati izrazito odstopajo od normativnih pričakovanj in nakazujejo pomembne težave pri avtomatizaciji branja, kar lahko vpliva tako na hitrost kot tudi na razumevanje prebranega. Ti učenci so pri časovno omejenih nalogah še posebej ranljivi, kar je skladno z ugotovitvami raziskav, ki opozarjajo, da imajo učenci s posebnimi potrebami pogosto težave pri bralni fluentnosti in obdelavi informacij pod časovnim pritiskom.

V skupino povprečnih bralcev je bilo uvrščenih pet učencev, ki so dosegli med 8 in 14 pravilno rešenih primerov. Ta skupina predstavlja največji delež v vzorcu in kaže, da del učencev s posebnimi potrebami kljub svojim primanjkljajem dosega rezultate, primerljive z

orientacijskimi normami za njihovo starost. Njihova bralna hitrost je funkcionalna, vendar lahko ob večjih besedilnih zahtevah ali kompleksnejših nalogah še vedno pride do upočasnitev ali zmanjšane natančnosti.

Le en učenec je bil uvrščen v skupino dobrih bralcev, saj je v omejenem času pravilno rešil med 15 in 25 primerov. Tak rezultat kaže na dobro razvito bralno avtomatizacijo in učinkovito obdelavo pisnih informacij. Nizek delež učencev v tej skupini nakazuje, da so nadpovprečni bralni dosežki pri učencih s posebnimi potrebami redkejši, vendar ne izključeni, kar poudarja pomen individualnih razlik znotraj te populacije.

Za prepoznavanje potreb posameznega učencev po intenzivnem bralnem treningu so učitelju v pomoč spodnje mejne vrednosti, ki predstavljajo minimalni ali priporočeni dosežek na testu hitrega branja t.i. prag bralne učinkovitosti. Gre za rezultat, ki učencu omogoča vsaj povprečno razumevanje daljšega besedila. Interval predstavlja za učitelja orientacijsko vrednost, ki naj bi se ji približali vsi učenci, tudi tisti s težavami na področju branja. Priporočeni ali minimalni dosežek je za učence 5. razreda 12 – 14 pravilno rešenih primerov v omejenem času.

4.2 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU HITROSTI BRANJA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO

Nadalje nas je zanimala primerjava dosežkov učencev z disleksijo na testu hitrosti branja v omejenem času z dosežki ostalih učencev vključenih v raziskavo.

V nadaljnji analizi smo posebno pozornost namenili učencem, pri katerih je bila ugotovljena disleksija (učenci pod številko 2, 3, 4 in 10 v grafu 1), ter njihove rezultate primerjali z dosežki ostalih učencev, vključenih v raziskavo. Namen te analize je bil ugotoviti, ali in v kolikšni meri se učenci z disleksijo razlikujejo od vrstnikov brez te specifične bralne motnje pri testu hitrega branja v omejenem času.

Rezultati kažejo, da so učenci z disleksijo v povprečju dosegali nižje rezultate kot ostali učenci v raziskavi. Večina učencev z disleksijo se je uvrstila v skupino slabih ali spodnji del skupine povprečnih bralcev, kar pomeni, da njihovi dosežki pogosteje odstopajo od orientacijskih

normativnih vrednosti za njihovo starostno skupino. Takšen vzorec je pričakovan in skladen s teoretičnimi izhodišči, ki disleksijo opredeljujejo kot specifično motnjo branja, povezano z upočasnjem dekodiranjem, slabšo avtomatizacijo bralnega procesa ter povečano kognitivno obremenitvijo pri časovno omejenih nalogah.

V primerjavi z učenci brez disleksije so imeli učenci z disleksijo izrazitejše težave pri hitrem in natančnem prepoznavanju besed, kar se je odražalo v manjšem številu pravilno rešenih primerov v omejenem času. Časovni pritisk testa je pri teh učencih verjetno še dodatno poudaril njihove bralne primanjkljaje, saj disleksija pogosto vpliva predvsem na hitrost branja, medtem ko je razumevanje besedila lahko relativno boljše ohranjeno, kadar časovna omejitev ni prisotna.

Nasprotno pa so učenci brez disleksije v večjem deležu dosegali rezultate v območju povprečnih ali nadpovprečnih normativnih vrednosti. Ti učenci so pri testu hitrega branja izkazali večjo avtomatizacijo bralnega procesa in učinkovitejše obvladovanje časovne omejitve, kar se je odražalo v višjem številu pravilno rešenih primerov. Razlike med skupinama tako potrjujejo, da disleksija predstavlja pomemben dejavnik tveganja za nižjo bralno hitrost, zlasti v situacijah, kjer je uspešnost neposredno vezana na čas.

Ugotovitve analize poudarjajo potrebo po previdni interpretaciji rezultatov testov hitrega branja pri učencih z disleksijo. Njihovi nižji dosežki ne odražajo nujno splošnih kognitivnih sposobnosti ali razumevanja učne snovi, temveč predvsem specifične težave na področju bralne fluentnosti. Primerjava z ostalimi učenci v raziskavi potrjuje pomen individualiziranih prilagoditev, kot so podaljšan čas reševanja, alternativni načini preverjanja znanja ter ciljno usmerjene intervencije za razvijanje bralne avtomatizacije.

4.3 BESEDIŠČNA ZMOŽNOST UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI

S pod testom besedišča smo se osredotočili na zmožnost razumevanja besedišča v kratkem besedilu pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je, v kolikšni meri učenci razumejo pomen posameznih besed in izrazov ter kako to razumevanje vpliva na njihovo celostno razumevanje besedila. Posebno pozornost smo namenili ugotavljanju morebitnih

težav pri razumevanju besedišča, ki lahko ovirajo uspešno bralno razumevanje. Na podlagi pridobljenih rezultatov smo želeli pridobiti vpogled v jezikovne zmožnosti učencev ter oblikovati izhodišča za nadaljnje pedagoško delo in prilagoditve pri pouku.

Graf 2: rezultati testa besedišča

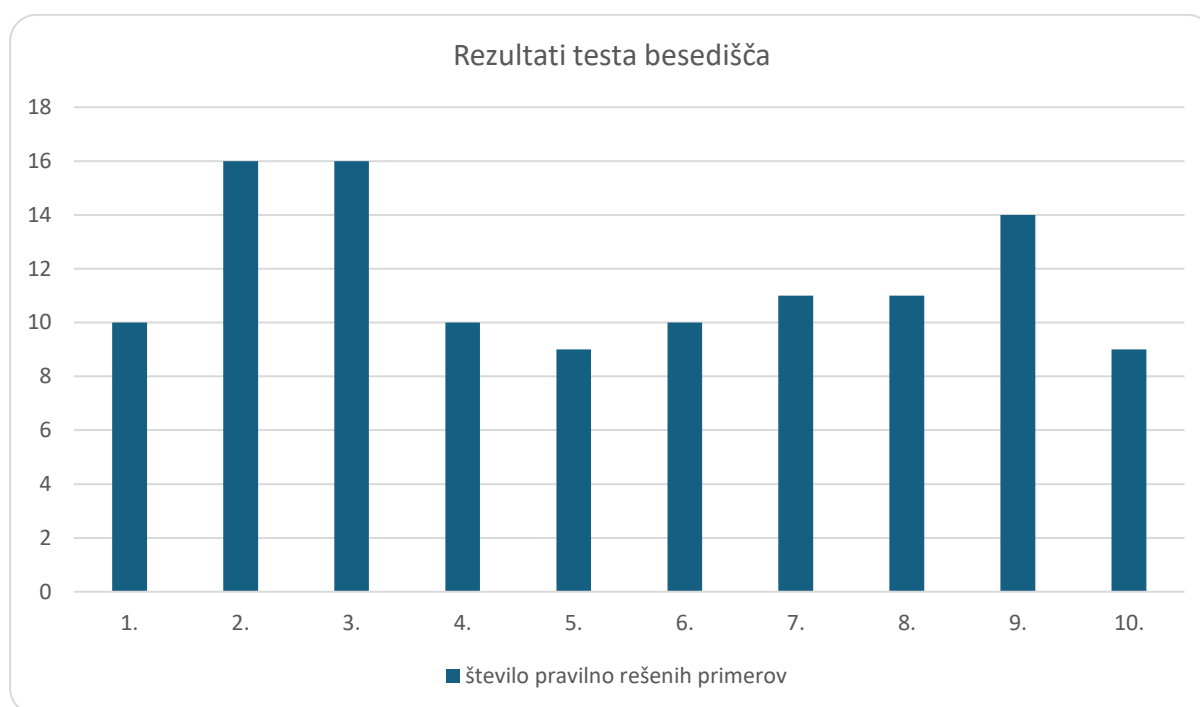


Tabela 2: rezultati testa besedišča s primerjavo z orientacijskimi vrednostmi

besedišče	norma za število pravilno rešenih	število učencev
slabo besedišče	0 - 11	5
povprečno besedišče	12 - 18	5
dobro besedišče	19 - 30	0

Analiza rezultatov testa besedišča kaže, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami izrazite težave na področju razumevanja besedišča, kar pomembno vpliva na njihovo bralno razumevanje. Namen testa je bil ugotoviti, v kolikšni meri učenci razumejo pomen posameznih besed in izrazov v kratkem besedilu ter kako to razumevanje prispeva k razumevanju celotne vsebine.

Iz tabele 2 je razvidno, da se učenci porazdeljujejo izključno v kategoriji slabega in povprečnega besedišča. Pet učencev je doseglo rezultate, ki sodijo v razpon slabega besedišča (0–11 pravih odgovorov). Ti učenci imajo očitne težave pri razumevanju pomena besed, kar lahko vodi v napačno razlago vsebine ali v popolno nerazumevanje besedila. Takšne težave pogosto povzročajo zmanjšano motivacijo za branje in učenje ter lahko vplivajo tudi na uspešnost pri drugih predmetih, kjer je razumevanje besedila ključno.

Prav tako pet učencev dosega rezultate v razponu povprečnega besedišča (12–18 pravih odgovorov). Čeprav ti učenci kažejo določeno stopnjo razumevanja besednega pomena, njihovo besedišče še ni dovolj razvito za zanesljivo in poglobljeno razumevanje besedil. Pri teh učencih se lahko pojavljajo težave predvsem pri razumevanju manj pogostih besed, abstraktnih izrazov ali besed, katerih pomen je močno odvisen od konteksta.

Posebej zaskrbljujoče je dejstvo, da noben učenec ni dosegel ravni dobrega besedišča (19–30 pravih odgovorov). To kaže na splošno nižjo raven jezikovnih zmožnosti v obravnavani skupini in potrjuje, da je besedišče eno izmed šibkejših področij pri učencih s posebnimi potrebami. Pomanjkljivo besedišče lahko pomembno omejuje razvoj bralne pismenosti, saj razumevanje posameznih besed predstavlja osnovo za razumevanje povedi, odstavkov in celotnega besedila.

Rezultati testa besedišča potrjujejo, da je potrebno pri teh učencih načrtno in sistematično razvijati besedišče. Smiselno je vključevati prilagojene didaktične pristope, kot so razlaga neznanih besed pred branjem, uporaba slikovnega gradiva, ponavljanje in utrjevanje novih izrazov ter povezovanje besed z vsakdanjimi izkušnjami učencev. Takšne prilagoditve lahko pomembno prispevajo k izboljšanju razumevanja besedila in k večji uspešnosti učencev pri branju ter učenju nasploh.

4.4 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU BESEDIŠČA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO

Nadalje nas je zanimala primerjava dosežkov učencev z disleksijo na testu besedišča z dosežki ostalih učencev vključenih v raziskavo.

Iz grafa 2 je razvidno, da učenci pod številkami 2, 3, 4 in 10, pri katerih je bila ugotovljena disleksija, dosegajo v testu besedišča praviloma nižje rezultate v primerjavi z večino ostalih učencev. Njihovi dosežki se večinoma uvrščajo v območje slabega oziroma spodnjega dela povprečnega besedišča, kar kaže na izrazite težave pri razumevanju pomena posameznih besed in izrazov v besedilu.

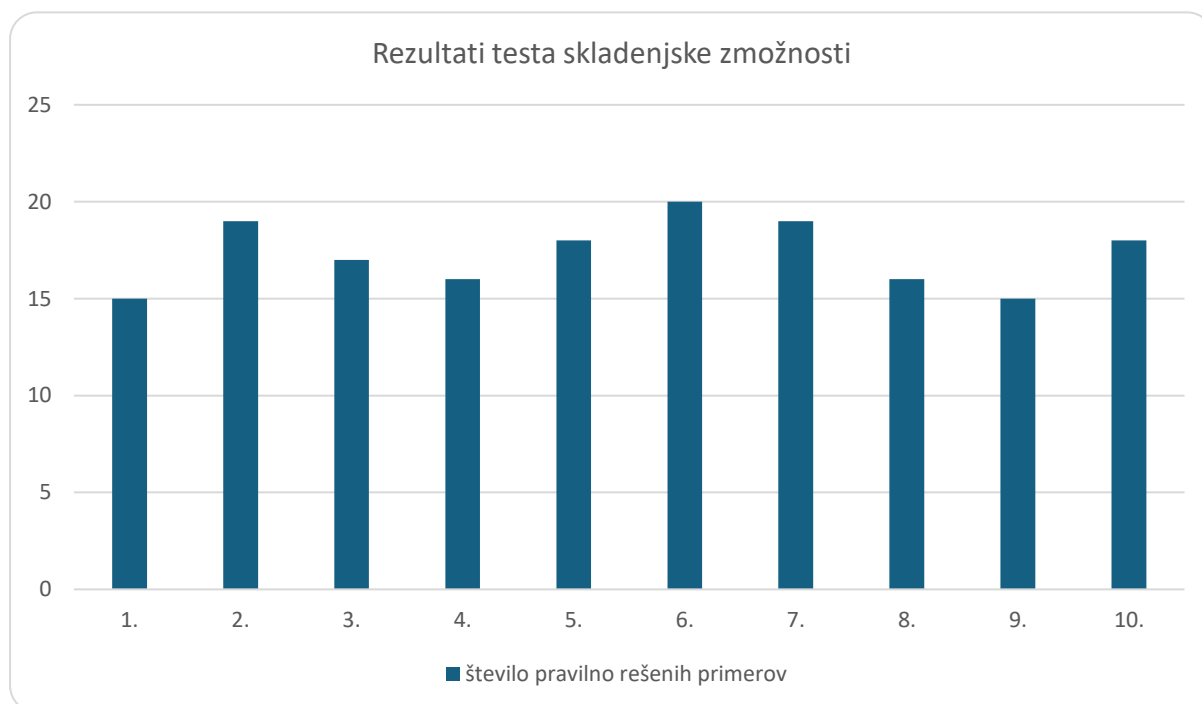
Pri učencih z disleksijo so razlike v rezultatih bolj izrazite, kar je skladno z značilnostmi disleksije, pri kateri se pogosto pojavljajo težave pri branju, dekodiranju in usvajanju novega besedišča. Te težave lahko vplivajo na počasnejše procesiranje besed in slabše povezovanje pomena besed s kontekstom, kar se neposredno odraža v nižjih dosežkih na testu besedišča. V primerjavi z ostalimi učenci, ki nimajo diagnosticirane disleksije, učenci z disleksijo v povprečju dosegajo slabše rezultate. Ostali učenci sicer prav tako ne dosegajo visoke ravni besedišča, vendar so njihovi rezultati bolj enakomerno razporejeni in se pogosteje približujejo povprečnemu območju. To kaže, da so težave pri razumevanju besedišča pri učencih brez disleksije manj izrazite oziroma manj sistematične.

Primerjava rezultatov potrjuje, da disleksija pomembno vpliva na uspešnost pri razumevanju besedišča. Učenci z disleksijo predstavljajo ranljivejšo skupino, pri kateri so potrebne dodatne in ciljno usmerjene prilagoditve pri pouku. Uporaba prilagojenih didaktičnih strategij, kot so dodatna razlaga besed, večkratno ponavljanje, uporaba vizualnih in multisenzornih pristopov ter prilagojen tempo dela, lahko pripomore k zmanjševanju razlik med učenci z disleksijo in ostalimi učenci ter k izboljšanju njihovega bralnega razumevanja.

4.5 SKLADENJSKA ZMOŽNOST UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI

Zanimalo nas je, kakšna je raven skladenjske zmožnosti učencev 5. razreda s posebnimi potrebami ter kako se ta kaže v njihovi rabi povednih struktur, skladnji stavkov in povezovanju povedi v besedilo.

Graf 3: skupni rezultati testa skladenjske zmožnosti



V testu skladenjskih zmožnosti lahko določimo le minimalno nujno vrednost, ki jo je potrebno doseči, kar je v testu za 5. razred 18 točk. Skupno število točk, ki jih je možno doseči na testu skladenjskih zmožnosti je 24 (12 točk na 1. delu in 12 točk na 2. delu testa).

Tabela 3: rezultati testa skladske zmožnosti

Zap. številka učenca	število pravilno rešenih primerov		
	1. del	2. del	skupaj
1.	9	6	15
2.	10	9	19
3.	9	8	17
4.	8	8	16
5.	9	9	18
6.	10	10	20
7.	10	9	19
8.	8	8	16
9.	7	8	15
10.	9	9	18

Analiza rezultatov testa skladske zmožnosti je bila usmerjena v ugotavljanje ravni skladske razvitosti učencev 5. razreda s posebnimi potrebami ter v razumevanje, kako se ta raven odraža v njihovi rabi povednih struktur, skladnji stavkov in povezovanju povedi v besedilo. Skladska zmožnost je ključna sestavina jezikovne kompetence, saj neposredno vpliva na razumevanje besedil, ustno in pisno izražanje ter splošno učno uspešnost.

Test je bil sestavljen iz dveh delov, pri čemer je vsak del preverjal različne vidike skladske zmožnosti. Skupno je bilo mogoče doseči 24 točk, minimalni prag uspešnosti pa je bil postavljen pri 18 točkah. Ta prag predstavlja spodnjo mejo pričakovane skladske razvitosti za učence 5. razreda in omogoča razmejitev med učenci, ki dosegajo osnovne standarde znanja, in tistimi, ki pri tem potrebujejo dodatno podporo.

Rezultati kažejo, da je prag doseglo oziroma presešlo 5 od 10 učencev, kar pomeni, da ima polovica učencev skladsko zmožnost razvito vsaj na minimalno pričakovani ravni. Druga polovica učencev praga ni dosegla, kar kaže na pomembne primanjkljaje na področju skladnje. Skupni rezultati se gibljejo med 15 in 20 točkami, kar kaže na zmeren razpon dosežkov, vendar tudi na to, da skladska zmožnost pri nobenem učencu ni izrazito visoko razvita. Večina

učencev se nahaja v območju mejnih ali povprečnih dosežkov, kar nakazuje delno in ne povsem stabilno obvladovanje skladenjskih struktur.

Podrobnejša analiza posameznih delov testa razkriva pomembne razlike v uspešnosti. V 1. delu testa so učenci praviloma dosegali nekoliko višje in bolj enakomerne rezultate. To kaže, da večina učencev obvladuje osnovne povedne strukture, kot so enostavni stavki in preproste stavčne povezave. Na tej ravni se učenci večinoma znajdejo, saj naloge temeljijo na bolj avtomatiziranih jezikovnih vzorcih, ki jih pogosto uporabljajo tudi v vsakdanji komunikaciji.

V 2. delu testa, ki preverja zahtevnejše skladenjske strukture in sposobnost povezovanja povedi v besedilo, pa so rezultati opazno šibkejši ali vsaj ne napredujejo v primerjavi s prvim delom. To kaže na težave pri tvorjenju kompleksnejših stavkov, pravilni rabi veznikov in odvisnikov ter pri vzpostavljanju logičnih, časovnih in pomenskih povezav med povedmi. Prav ta del skladnje zahteva višjo stopnjo jezikovne organizacije, načrtovanja in razumevanja odnosov med posameznimi deli besedila, kar je za učence s posebnimi potrebami pogosto zahtevno.

Razlike med uspešnostjo v prvem in drugem delu testa kažejo, da je skladenjska zmožnost pri učencih razvijana predvsem na osnovni ravni, medtem ko je prehod k višjim, bolj kompleksnim strukturam otežen. To se lahko kaže tudi v šolskem okolju, kjer imajo učenci več težav pri pisanju daljših besedil, obnovah, opisih ali razlagah, saj njihova besedila pogosto ostajajo kratka, manj povezana in skladenjsko preprosta.

4.6 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIO NA TESTU SKLADENJSKIH ZMOŽNOSTI IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO

Nadalje nas je zanimala primerjava dosežkov učencev z disleksijo na testu skladenjskih zmožnosti z dosežki ostalih učencev vključenih v raziskavo.

Učenci, označeni pod zaporednimi števkami 2, 3, 4 in 10 v grafu 3, so učenci z diagnosticirano disleksijo. Njihovi rezultati na testu skladenjske zmožnosti omogočajo vpogled v to, kako se skladenjska zmožnost pri učencih z disleksijo razvija v primerjavi z ostalimi učenci s posebnimi potrebami, vključenimi v raziskavo. Analiza kaže, da učenci z disleksijo po skupni uspešnosti ne izstopajo bistveno iz skupine, saj se njihovi dosežki gibljejo v podobnem razponu kot dosežki ostalih učencev.

Skupni rezultati učencev z disleksijo segajo od 16 do 19 točk. Dva učenca sta dosegla ali preseгла minimalni prag uspešnosti 18 točk, dva pa tega praga nista dosegla. Takšna razporeditev rezultatov kaže, da skladenjska zmožnost pri učencih z disleksijo ni enotna, temveč precej raznolika. Enaka ugotovitev velja tudi za celotni vzorec učencev, saj se tako pri učencih z disleksijo kot pri ostalih učencih pojavljajo razlike v stopnji razvitosti skladenjskih spretnosti. To pomeni, da disleksija sama po sebi ne pogojuje nujno nižje ravni skladenjske zmožnosti, temveč je njen vpliv bolj selektiven in se izraža predvsem na določenih področjih skladnje.

Podrobnejša primerjava posameznih delov testa razkrije, da so učenci z disleksijo v prvem delu testa, ki preverja rabo osnovnih povednih struktur in preproste stavčne oblike, večinoma dosegali rezultate, primerljive z ostalimi učenci. To kaže, da imajo učenci z disleksijo relativno dobro razvito osnovno skladenjsko znanje, ki temelji na pogosto rabljenih in bolj avtomatiziranih jezikovnih strukturah. Na tej ravni se njihove težave, značilne za disleksijo, praviloma ne izražajo izrazito, saj naloge ne zahtevajo kompleksnega jezikovnega načrtovanja ali obdelave večje količine informacij hkrati.

Nasprotno pa se razlike med učenci z disleksijo in ostalimi učenci bolj jasno pokažejo v drugem delu testa, kjer so bile naloge usmerjene v zahtevnejšo skladnjo in povezovanje povedi v smiselno besedilo. Pri tem delu so nekateri učenci z disleksijo dosegli nižje rezultate, kar lahko

povezujemo z značilnostmi disleksije, kot so težave pri zaporednem procesiranju, organizaciji informacij ter vzdrževanju pozornosti na več ravneh jezikovne strukture hkrati. Te težave lahko vplivajo na pravilno rabo veznikov, oblikovanje večstavčnih povedi ter na vzpostavljanje logičnih, časovnih in vzročnih odnosov med povedmi.

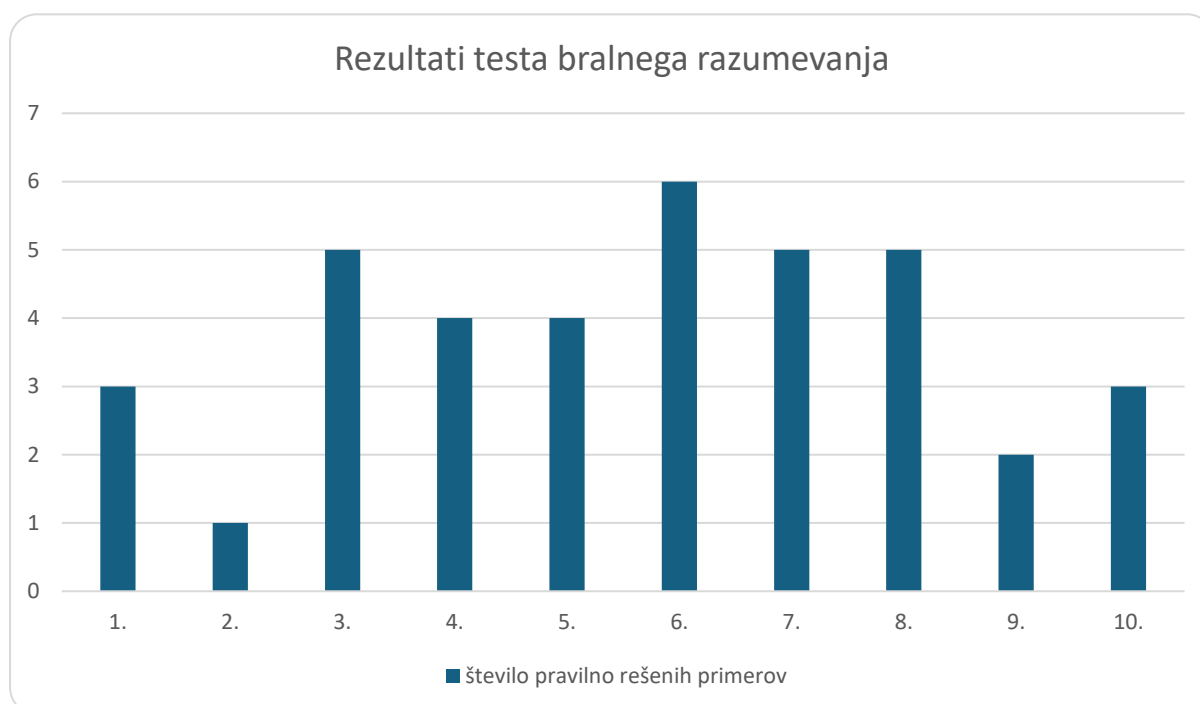
V primerjavi z ostalimi učenci v raziskavi se torej učenci z disleksijo ne razlikujejo bistveno v splošni ravni skladenjske zmožnosti, temveč predvsem v načinu, kako je ta zmožnost strukturirana. Pri njih je pogosteje opazna razlika med obvladovanjem osnovne in kompleksnejše skladnje, kar vodi v večjo neenakomernost dosežkov. Podobne težave sicer opažamo tudi pri drugih učencih s posebnimi potrebami, vendar so pri učencih z disleksijo nekoliko bolj izrazite na ravni besedilne skladnje in povezovanja povedi v celoto.

4.7 BRALNO RAZUMEVANJE UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI

Zanimalo nas je, kakšna je raven bralnega razumevanja učencev 5. razreda s posebnimi potrebami.

Test bralnega razumevanja je časovno omejen. Skupno število možnih točk pa znaša 10. Pri nalogah, pri katerih mora učenec odgovor napisati samostojno, se ne preverja učenčeva jezikovna zmožnost v smislu vrednotenja slovnične in pravopisne pravilnosti, ampak le vsebinska ustreznost odgovora. Naloge v testu bralnega razumevanja so različne zahtevnostne ravni po prilagojeni tristopenjski Bloomovi taksonomiji.

Graf 4: rezultati testa bralnega razumevanja



Analiza rezultatov testa bralnega razumevanja učencev 5. razreda s posebnimi potrebami (graf 4) omogoča celovitejši vpogled v njihovo uspešnost pri razumevanju prebranega besedila ter v učinkovitost uporabljenega merskega instrumenta. Test je bil časovno omejen, skupno število možnih točk je znašalo 10, kar pomeni, da so rezultati razporejeni na relativno ozki lestvici, vendar kljub temu dovolj jasno izražajo razlike v ravni bralnega razumevanja med učenci.

Naloge so bile oblikovane na podlagi prilagojene tristopenjske Bloomova taksonomija, kar omogoča analizo uspešnosti učencev glede na različne kognitivne ravni. Na prvi, najnižji ravni so naloge preverjale dobesedno razumevanje besedila, torej prepoznavanje in priklic eksplicitno navedenih informacij. Rezultati kažejo, da je večina učencev pri teh nalogah dosegla zadovoljivo število točk, kar pomeni, da so ob ustrezni podpori in prilagoditvah sposobni slediti besedilu in razumeti njegovo osnovno vsebino.

Na drugi ravni zahtevnosti so naloge zahtevale razlago informacij ter povezovanje posameznih delov besedila. Pri teh nalogah se je že pokazalo več razlik med učenci. Nekateri so uspeli

ustrezno povezati informacije in izkazati razumevanje besedila na višji ravni, pri drugih pa so bile zaznane težave, ki se lahko odražajo v delnem razumevanju ali napačni interpretaciji vsebine. To nakazuje, da prehod od dobesednega k globljemu razumevanju predstavlja pomemben izziv za učence s posebnimi potrebami.

Največ težav so imeli učenci pri nalogah najvišje zahtevnostne ravni, ki so zahtevale sklepanje, vrednotenje ali uporabo informacij v novih situacijah. Ti rezultati kažejo, da so višji miselni procesi, povezani z bralnim razumevanjem, pri večini učencev še manj razviti. K temu lahko prispevajo različni dejavniki, kot so omejitve na področju delovnega spomina, težave s pozornostjo, počasnejša obdelava informacij ali manj razvite metakognitivne strategije branja. Posebno pozornost je treba nameniti tudi dejstvu, da se pri odprtih nalogah ni ocenjevala slovnična in pravopisna pravilnost odgovorov, temveč zgolj njihova vsebinska ustreznost. To pomeni, da nižji dosežki niso posledica jezikovne neustreznosti zapisa, temveč predvsem težav pri razumevanju in oblikovanju vsebinsko pravilnega odgovora. Kljub temu so nekateri odgovori ostali nepopolni ali premalo natančni, kar lahko kaže na težave pri strukturiranju misli in verbalizaciji razumevanja.

Celostna analiza rezultatov kaže, da je raven bralnega razumevanja učencev 5. razreda s posebnimi potrebami heterogena. Medtem ko osnovno razumevanje besedila pri večini učencev dosega zadovoljivo raven, so višje ravni bralnega razumevanja manj razvite in zahtevajo dodatno pedagoško pozornost. Rezultati potrjujejo potrebo po sistematičnem in načrtnem razvijanju strategij globljega branja, kot so napovedovanje, postavljanje vprašanj, povzemanje in preverjanje razumevanja, ter po individualiziranih in prilagojenih učnih pristopih, ki bodo učencem omogočili učinkovitejše razumevanje zahtevnejših besedil.

4.8 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIO NA TESTU BRALNEGA RAZUMEVANJA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO

Nadalje nas je zanimala primerjava dosežkov učencev z disleksijo na testu bralnega razumevanja z dosežki ostalih učencev vključenih v raziskavo.

V grafu 4 so učenci pod zaporednimi številkami 2, 3, 4 in 10 učenci z diagnosticirano disleksijo. Analiza njihovih rezultatov testa bralnega razumevanja v primerjavi z ostalimi učenci, vključenimi v raziskavo, omogoča bolj poglobljen vpogled v vpliv disleksije na razumevanje prebranega besedila ter v razlike v uspešnosti med posameznimi skupinami učencev.

Rezultati učencev z disleksijo kažejo, da je njihova uspešnost pri testu bralnega razumevanja v splošnem nižja oziroma bolj neenakomerna v primerjavi z učenci brez diagnosticirane disleksije. Največ razlik se pojavi pri nalogah srednje in višje zahtevnostne ravni, kjer je bilo potrebno povezovanje informacij, razlaga pomenov ter sklepanje na podlagi prebranega besedila. Ti učenci so pri tovrstnih nalogah pogosteje dosegali manj točk ali so njihovi odgovori ostali delni, kar je lahko posledica težav pri dekodiranju besedila, počasnejšega branja in večje kognitivne obremenitve med branjem.

Pri nalogah nižje zahtevnostne ravni, ki so preverjale dobesedno razumevanje in priklic informacij, pa razlike med učenci z disleksijo in ostalimi učenci niso bile tako izrazite. To nakazuje, da so učenci z disleksijo ob ustrezno prilagojenem besedilu in dovolj časa sposobni razumeti osnovno vsebino prebranega. Kljub temu se lahko pri njih pojavlja več napak ali nepopolnih odgovorov, kar je pogosto povezano z utrujenostjo pri branju in težavami pri ohranjanju pozornosti.

V primerjavi z ostalimi učenci v raziskavi se pri učencih z disleksijo pogosteje pojavlja tudi večja razpršenost rezultatov. Nekateri izmed njih dosegajo primerljive rezultate z vrstniki brez disleksije, drugi pa bistveno nižje, kar potrjuje heterogenost populacije učencev z disleksijo in poudarja pomen individualne obravnave. Ostali učenci v raziskavi so praviloma izkazovali bolj stabilno uspešnost in večjo zanesljivost pri reševanju nalog višjih kognitivnih ravni.

Pomembno je poudariti, da slabši rezultati učencev z disleksijo niso posledica nižjih intelektualnih sposobnosti, temveč specifičnih težav na področju branja, ki vplivajo na proces razumevanja besedila. Ker test ni ocenjeval slovnične in pravopisne pravilnosti odgovorov, lahko razlike v dosežkih pripišemo predvsem težavam pri obdelavi pisanega besedila in pri integraciji informacij.

4.9 KORELACIJA MED HITROSTJO BRANJA, RAZUMEVANJEM BESEDIŠČA, SKLADENJSKO ZMOŽNOSTJO IN BRALNIM RAZUMEVANJEM PRI UČENCIH 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI.

Zanimala nas je tudi korelacija med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladenjsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem.

Analiza rezultatov kaže, da so med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladenjsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami prisotne pomembne in vsebinsko smiselne povezave. Gre za medsebojno prepletene jezikovno-kognitivne zmožnosti, ki skupaj pomembno vplivajo na uspešnost branja in učenja.

Hitrost glasnega branja se izkazuje kot pomemben dejavnik bralne učinkovitosti. Učenci z nižjo hitrostjo branja praviloma dosežajo slabše rezultate tudi pri bralnem razumevanju. Počasno in neavtomatizirano branje namreč povečuje kognitivno obremenitev, saj učenec več pozornosti namenja dekodiranju besed, posledično pa mu ostane manj miselnih virov za razumevanje vsebine. To potrjuje pozitivno povezavo med bralno fluentnostjo in razumevanjem besedila, zlasti na višjih ravneh razumevanja.

Med razumevanjem besedišča in bralnim razumevanjem je zaznana izrazita korelacija. Učenci z omejenim besediščem imajo več težav pri razumevanju pomena besedila, saj nepoznane ali slabo razumljene besede ovirajo tvorjenje celostnega pomena. Slabše razvito besedišče se odraža predvsem pri nalogah, ki zahtevajo razlago, sklepanje in povezovanje informacij, kar kaže na neposreden vpliv besedišča na globinsko bralno razumevanje.

Pomembna povezava se kaže tudi med skladenjsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem. Učenci, ki imajo težave pri razumevanju kompleksnejših stavčnih struktur in besedilne koherence, slabše razumejo daljša in zahtevnejša besedila. Skladnja tako ne vpliva le na jezikovno produkcijo, temveč tudi na razumevanje, saj omogoča pravilno interpretacijo odnosov med deli povedi in med posameznimi informacijami v besedilu. Povezanost je še posebej izrazita pri nalogah, ki zahtevajo višjo stopnjo jezikovne in kognitivne obdelave.

Analiza medsebojnih odnosov kaže, da so hitrost branja, besedišče in skladenjska zmožnost posredno in neposredno povezani z bralnim razumevanjem. Učenci z boljšim besediščem in razvitejšo skladnjo praviloma berejo tekočneje in učinkoviteje razumejo prebrano. Obratno pa primanjkljaji na enem področju pogosto negativno vplivajo tudi na ostala področja, kar potrjuje večdimenzionalno naravo bralne zmožnosti.

Pri učencih z disleksija so te povezave še izrazitejše. Njihove težave pri avtomatizaciji branja pogosto sovpadajo z omejenim besediščem in slabšim obvladovanjem zahtevnejših skladenjskih struktur, kar se kumulativno odraža v slabšem bralnem razumevanju. To potrjuje, da bralne težave niso izolirane, temveč se pojavljajo kot skupek medsebojno povezanih primanjkljajev.

5. SKLEP

V raziskovalni nalogi smo raziskovali, kakšna je raven bralnega razumevanja pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v raziskavo ter kakšne so razlike med učenci s posebnimi potrebami z diagnosticirano disleksijo in brez nje.

Rezultati raziskave kažejo, da je večina učencev s posebnimi potrebami uvrščena v območje povprečnih ali podpovprečnih normativnih vrednosti hitrosti branja. Opazen je razmeroma visok delež slabih bralcev, kar potrjuje, da bralna fluentnost ostaja eno ključnih področij primanjkljajev pri tej skupini učencev. Primerjava z orientacijskimi normami poudarja potrebo po sistematičnem spremljanju bralnega razvoja ter po uvajanju ciljno usmerjenih didaktičnih in specialnopedagoških prilagoditev. Na podlagi ugotovitev je mogoče sklepati, da so učinkoviti programi za razvijanje bralne hitrosti, avtomatizacije in razumevanja nujni za izboljšanje učnega uspeha učencev s posebnimi potrebami. Posebno pozornost je treba nameniti učencem, ki dosegajo najnižje rezultate, saj lahko vztrajne težave pri hitrem branju dolgoročno negativno vplivajo na njihovo akademsko uspešnost in motivacijo za učenje.

Sklepno lahko ugotovimo, da učenci z disleksijo v tej raziskavi predstavljajo skupino z izrazitejšimi izzivi pri hitrem branju, vendar hkrati potrjujejo heterogenost populacije učencev s posebnimi potrebami. Rezultati dodatno utemeljujejo potrebo po diferenciranem pedagoškem pristopu ter po uporabi večdimenzionalnih meril pri ocenjevanju bralnih zmožnosti.

Na podlagi izvedenega testa besedišča in analize pridobljenih rezultatov lahko sklenemo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami pomembne težave na področju razumevanja besedišča. Rezultati kažejo, da se vsi učenci uvrščajo bodisi v kategorijo slabega bodisi povprečnega besedišča, pri čemer noben učenec ni dosegel ravni dobrega besedišča. To potrjuje, da je besedišče pri obravnavani skupini šibko razvito in predstavlja eno izmed ključnih ovir pri uspešnem bralnem razumevanju.

Slabo razumevanje pomena posameznih besed in izrazov negativno vpliva na celostno razumevanje besedila, kar se lahko odraža tudi v nižji učni uspešnosti in zmanjšani motivaciji za branje. Učenci s povprečnim besediščem sicer kažejo osnovno razumevanje besednega pomena, vendar njihovo znanje še ni dovolj razvito za samostojno in poglobljeno razumevanje

zahtevnejših besedil. Ugotovitve raziskave poudarjajo potrebo po sistematičnem in načrtnem razvijanju besedišča pri učencih s posebnimi potrebami. Pri pouku je smiselno uvajati prilagojene didaktične strategije, ki vključujejo razlago neznanih besed, uporabo konkretnih in vizualnih pripomočkov ter pogosto utrjevanje novega besedišča v različnih kontekstih. Le z doslednim in ciljno usmerjenim pedagoškim delom je mogoče izboljšati jezikovne zmožnosti učencev in s tem prispevati k boljšemu bralnemu razumevanju ter večji učni uspešnosti. Analiza rezultatov testa besedišča je pokazala, da učenci z disleksijo v testu besedišča v povprečju dosegajo slabše rezultate v primerjavi z ostalimi učenci. Njihovi dosežki se večinoma uvrščajo v območje slabega oziroma nižjega povprečnega besedišča, kar potrjuje, da disleksija pomembno vpliva na razumevanje besedišča in posledično na bralno razumevanje. V primerjavi z ostalimi učenci so težave pri učencih z disleksijo izrazitejše in bolj dosledne, kar kaže na potrebo po dodatnih, ciljno usmerjenih prilagoditvah pri pouku. Ugotovitve poudarjajo pomen zgodnje podpore in uporabe prilagojenih didaktičnih strategij, s katerimi je mogoče zmanjševati razlike med učenci z disleksijo in ostalimi ter izboljšati njihove jezikovne in bralne zmožnosti.

Na podlagi analize rezultatov testa skladenjske zmožnosti lahko sklenemo, da je skladenjska zmožnost učencev 5. razreda s posebnimi potrebami neenakomerno in delno razvita. Učenci večinoma obvladujejo osnovne skladenjske vzorce, vendar imajo izrazite težave pri uporabi kompleksnejše skladnje in pri povezovanju povedi v smiselno, koherentno besedilo. Rezultati potrjujejo potrebo po sistematičnem, postopnem in ciljno usmerjenem razvijanju skladenjske zmožnosti, pri čemer je smiselno poseben poudarek nameniti vajam za tvorjenje večstavčnih povedi, rabo različnih vezniških sredstev ter razvijanje besedilne koherence. Na podlagi analize rezultatov lahko zaključimo, da učenci z disleksijo v raziskavi ne izkazujejo splošno nižje skladenjske zmožnosti v primerjavi z ostalimi učenci, temveč se njihove težave kažejo predvsem pri zahtevnejših nalogah, ki vključujejo višjo stopnjo jezikovne organizacije. To potrjuje potrebo po diferencirani in ciljno usmerjeni didaktični podpori, ki naj poleg utrjevanja osnovnih skladenjskih struktur vključuje tudi sistematično razvijanje kompleksnejših stavčnih vzorcev, zavestno rabo veznikov ter postopno učenje povezovanja povedi v smiselno in koherentno besedilo.

Na podlagi analize rezultatov testa bralnega razumevanja lahko sklenemo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami različno razvito raven bralnega razumevanja. Test, zasnovan po prilagojeni tristopenjski Bloomova taksonomija, je omogočil vpogled v uspešnost učencev na več kognitivnih ravneh, od dobesednega razumevanja do zahtevnejših oblik sklepanja in razlage prebranega. Rezultati kažejo, da je osnovno razumevanje besedila pri večini učencev zadovoljivo, saj so bili pri nalogah nižje zahtevnostne ravni relativno uspešni. To potrjuje, da so učenci ob ustrezno prilagojenem besedilu in jasnih navodilih sposobni prepoznati ključne informacije in razumeti temeljno sporočilo besedila. Hkrati pa se je izkazalo, da naloge, ki zahtevajo povezovanje informacij, razlago in sklepanje, predstavljajo večji izziv, kar kaže na manj razvite višje ravni bralnega razumevanja. Pomembna ugotovitev je tudi, da slabši rezultati niso povezani s slovnično ali pravopisno neustreznostjo odgovorov, saj se je ocenjevala izključno vsebinska ustreznost. To pomeni, da težave izhajajo predvsem iz procesov razumevanja in ne iz jezikovne produkcije. Učenci imajo pogosto težave pri poglobljenem razumevanju besedila ter pri jasni in celoviti ubeseditvi svojega razumevanja. Sklepno lahko ugotovimo, da rezultati testa bralnega razumevanja opozarjajo na potrebo po sistematičnem razvijanju višjih kognitivnih ravni branja pri učencih s posebnimi potrebami. Smiselno je uvajanje prilagojenih didaktičnih strategij, individualizirane podpore ter postopnega uvajanja zahtevnejših nalog, ki spodbujajo razumevanje, povezovanje in sklepanje. Le na ta način bo mogoče dolgoročno izboljšati bralno razumevanje in učencem omogočiti uspešnejše vključevanje v učni proces in vsakdanje učno okolje. Na podlagi primerjave lahko sklenemo, da učenci z disleksijo v povprečju potrebujejo več podpore pri razvijanju strategij bralnega razumevanja, zlasti pri nalogah, ki zahtevajo globlje razumevanje in sklepanje. Rezultati potrjujejo pomen prilagoditev, kot so podaljšan čas reševanja, jasnejša struktura besedila, uporaba bralnih strategij in dodatna razlaga navodil, saj lahko te pomembno prispevajo k zmanjševanju razlik med učenci z disleksijo in ostalimi učenci v raziskavi.

Sklepno lahko ugotovimo, da rezultati potrjujejo močno povezanost vseh štirih obravnavanih spremenljivk. Učinkovito razvijanje bralnega razumevanja pri učencih s posebnimi potrebami zahteva celosten pedagoški pristop, ki hkrati vključuje razvijanje bralne hitrosti, bogatenje besedišča, krepitev skladišne zmožnosti in učenje bralnih strategij. Posebno pozornost je treba nameniti postopnemu razvijanju višjih ravni bralnega razumevanja, skladno z zahtevami, ki jih opredeljuje tudi Bloomova taksonomija. Tak pristop lahko pomembno prispeva k

zmanjševanju razlik med učenci s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki ter k izboljšanju njihovega učnega uspeha.

POTRDITEV OZIROMA OVRŽENJE HIPOTEZ

Hipoteza 1: Predvidevamo, da učenci 5. razreda s posebnimi potrebami dosegajo nižjo hitrost glasnega branja od normativnih pričakovanj in da obstajajo razlike med učenci z disleksijo in brez disleksije. Hipoteza je potrjena.

Hipoteza 2: Predvidevamo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami slabše razvito besedišče, ki pomembno omejuje bralno razumevanje, ter da obstajajo razlike med učenci z disleksijo in brez disleksije. Hipoteza je potrjena.

Hipoteza 3: Predvidevamo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami slabše razvite skladišne zmožnosti, ki pomembno omejujejo bralno razumevanje, ter da obstajajo razlike med učenci z disleksijo in brez disleksije. Hipoteza je delno potrjena.

Hipoteza 4: Predvidevamo, da se največje razlike v bralnem razumevanju med učenci z disleksijo in brez disleksije pojavljajo na višjih ravneh bralnega razumevanja.

Hipoteza je potrjena.

Hipoteza 5: Predvidevamo, da med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladišne zmožnosti in bralnim razumevanjem obstaja pozitivna povezanost.

Hipoteza je potrjena.

Pri interpretaciji rezultatov predstavljene raziskave je treba upoštevati več omejitev, ki lahko vplivajo na posploševanje ugotovitev in njihovo razlago.

Prva pomembna omejitev je velikost in sestava vzorca. Raziskava je bila izvedena na omejenem številu učencev 5. razreda s posebnimi potrebami, kar zmanjšuje možnost posploševanja rezultatov na celotno populacijo učencev s posebnimi potrebami. Poleg tega je populacija učencev s posebnimi potrebami izrazito heterogena, saj vključuje učence z različnimi vrstami in stopnjami primanjkljajev. Tudi znotraj skupine učencev z disleksijo obstajajo velike individualne razlike, ki jih raziskava ni mogla v celoti zajeti.

Druga omejitev se nanaša na uporabljene merske pripomočke. V raziskavi so bili uporabljeni testi hitrosti glasnega branja, besedišča, skladišne zmožnosti in bralnega razumevanja, ki so bili deloma prilagojeni raziskovalnim potrebam. Čeprav so bili pripomočki vsebinsko ustrezni, obstaja možnost, da ne zajamejo vseh razsežnosti posameznih zmožnosti, zlasti višjih ravni bralnega razumevanja. Poleg tega orientacijske normativne vrednosti morda ne odražajo v celoti specifičnih značilnosti populacije učencev s posebnimi potrebami.

Tretja omejitev je povezana z načinom izvedbe testiranja. Rezultati so lahko delno odvisni od trenutnega počutja učencev, njihove motivacije, utrujenosti ali stopnje anksioznosti ob testiranju. Prav tako lahko na dosežke vpliva odnos med raziskovalcem in učencem ter okolščine testiranja, kar je pri učencih s posebnimi potrebami še posebej pomembno.

Četrta omejitev se nanaša na časovni okvir raziskave. Raziskava je bila zasnovana kot presečna študija, zato ne omogoča vpogleda v razvojne spremembe bralnih zmožnosti skozi daljše časovno obdobje. Posledično ni mogoče zanesljivo sklepati o vzročnih povezavah med posameznimi spremenljivkami, temveč zgolj o njihovi sočasni povezanosti.

Peta omejitev je povezana z neupoštevanjem širših kontekstualnih dejavnikov. Raziskava ni podrobneje obravnavala vpliva domačega okolja, socioekonomskega statusa, izpostavljenosti branju, kakovosti poučevanja ter uporabljenih prilagoditev pri pouku. Prav tako niso bili vključeni podatki o predhodnih specialnopedagoških obravnavah, ki bi lahko pomembno vplivali na dosežke učencev.

Kljub navedenim omejitvam raziskava ponuja pomemben vpogled v kompleksnost bralnih zmožnosti učencev 5. razreda s posebnimi potrebami. Ugotovitve predstavljajo dragoceno izhodišče za nadaljnje raziskave in hkrati opozarjajo na nujnost celostnega in diferenciranega pedagoškega pristopa. Pri prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno vključiti večji in bolj raznolik vzorec, longitudinalni pristop ter natančneje standardizirane merske instrumente, ob tem pa tudi sistematično upoštevati zahteve, ki jih opredeljuje Bloomova taksonomija, zlasti na višjih ravneh bralnega razumevanja.

6. LITERATURA

1. Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2020). Reading comprehension strategy instruction: A review of research. *Educational Psychology Review*, 32(2), 499–532. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09502-2>
2. Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373
3. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
4. Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–29.
5. Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). Longman.
6. Bakračević Vukman, B. (2014). Metakognicija in učenje. In B. Marentič Požarnik (Ed.), *Psihologija učenja in pouka* (pp. 145–168). DZS.
7. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum.
8. Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année Psychologique*, 114(4), 647–662.
9. Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2015). *Children's reading comprehension*. Oxford: Oxford University Press.
10. Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. International Reading Association.
11. Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2019). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
12. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
13. Grginič, M. (2014). Razvijanje bralne pismenosti v zgodnjem obdobju. *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*.

14. Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool predictors of later reading comprehension ability. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1590–1608. <https://doi.org/10.1037/edu0000459>
15. Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160.
16. https://www.rsrs.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2020/Bralnapismenost/Bralna_pismenost_RevizijskoP.pdf, pridobljeno 15. 12. 2025
17. Inštitut za disleksijo. (n.d.). Kaj je disleksija.
18. International Dyslexia Association. (2019). Definition of dyslexia.
19. Kavkler, M. (2011). Specifične učne težave. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
20. Kavkler, M., Košak Babuder, M., & Magajna, L. (2015). Učne težave v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
21. Kintsch, W. (2013). *Comprehension: A paradigm for cognition* (rev. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
22. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., & Bregar Golobič, K. (2014). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
23. McNamara, D. S. (2017). *Reading comprehension strategies*. New York: Routledge.
24. McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384.
25. Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030 (2019)
26. Nation, K., & Snowling, M. J. (2010). Vocabulary development: Implications for reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 121–138.
27. OECD. (2019). *PISA 2018 results: What students know and can do*. OECD Publishing.
28. Pečjak, S (1995). Ravni razumevanja in strategije branja. Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole. Trzin: Založba Different, d.o.o.
29. Pečjak, S. (2010). Psihološki vidiki bralne pismenosti. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
30. Pečjak, S. (2012). Razvijanje bralne pismenosti. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
31. Pečjak, S. (2020). Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki

vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

32. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
33. Pečjak, S., & Bucik, V. (2003). Motivacija za branje kot pomemben dejavnik bralne pismenosti. *Psihološka obzorja*, 12(2), 43–60.
34. Pečjak, S., & Gradišar, A. (2012). *Psihologija branja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
35. Pečjak, S., & Grginič, M. (2015). Bralne strategije in metakognicija pri pouku. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 10–25.
36. Pečjak, S., Bucik, V., Gradišar, A., & Peklaj, C. (2006). Bralne učne strategije. *Psihološka obzorja*, 15(2), 89–110.
37. Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37.
38. Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.
39. Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum.
40. Republika Slovenija, Uradni list RS. (2019). *Zakon o osnovni šoli (ZOSn)*
41. Republika Slovenija. (2011). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)*. Uradni list RS, št. 58/2011 z nadaljnjimi spremembami. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-2603>
42. Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 401–422. <https://doi.org/10.1177/002221940103400502>
43. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
44. Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Alfred A. Knopf.
45. Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1329–1349. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000631>

46. Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. RAND Corporation.
47. Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
48. Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0022219411432685>
49. Vaughn, S., Wanzek, J., Murray, C. S., & Roberts, G. (2012). Intensive interventions for students struggling in reading and mathematics. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(4), 152–163. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00360.x>
50. Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2
51. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
52. Zupančič, M., & Kavkler, M. (2017). Bralne težave in disleksija v transparentnih jezikih. *Psihološka obzorja*, 26(3), 123–138