

**FLUENTNOST BRANJA IN DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA
RAZVOJ LE-TE PRI UČENCIH 2. RAZREDA OSNOVNE ŠOLE**

(Raziskovalna naloga)

Nataša Satler

Jurovski Dol, september 2025

KAZALO VSEBINE

1. UVOD	10
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	10
1.2 Namen in cilji raziskave	10
1.3 Raziskovalna vprašanja	11
1.4 Raziskovalna metoda	11
1.5 Izvirni prispevek k praksi	11
2. TEORETIČNI DEL	12
2. 1 Teoretična izhodišča za razvijanje fonološkega zavedanja in fluentnosti branja	12
2.1.1 Opredelitev fonološkega zavedanja	12
2.1.2 Fonološko zavedanje in zgodnje opismenjevanje	13
2.1.3 Dejavniki razvoja fonološkega zavedanja	13
2.1.4 Strategije za razvijanje fonološkega zavedanja	14
2.2 Opredelitev fluentnosti branja	14
2.2.1 Razvoj fluentnosti – od začetnega dekodiranja do avtomatizacije	15
2.2.2 Komponente fluentnosti branja	16
2.2.3 Povezanost fluentnosti branja z razumevanjem	16
2.2.4 Didaktični pristopi za razvijanje fluentnosti branja	17
2.3 Opredelitev bralne motivacije	17
2.3.1 Vrste bralne motivacije	18
2.3.2 Dejavniki bralne motivacije	19
2.3.3 Strategije za spodbujanje bralne motivacije	20
2.3.4 Bralna motivacija in slovenski šolski prostor	20
2.4 Povezava s slovenskimi učnimi načrti	21
2.5 Didaktični pristopi in primeri iz prakse	21
2.5.1 Ponavljanje branja z merjenjem napredka	21
2.5.2 Bralno gledališče (Reader's Theatre)	21
2.5.3 Branje v paru	22
2.5.4 Uporaba posnetkov	22
2.5.5 Uporaba dnevnika branja	22
2.6 Individualizacija in spremljanje napredka	22

2.7 Raziskave s tega področja	22
3. EMPIRIČNI DEL	25
3.1 Namen in cilji	25
3.1.1 Raziskovalna vprašanja	25
3.1.2 Raziskovalne hipoteze	26
3.2 Metodologija	27
3.2.1 Raziskovalna metoda	27
3.2.2 Raziskovalni vzorec	27
3.2.3 Postopki zbiranja in obdelave podatkov	27
4 REZULTATI IN ANALIZA	28
4.1 Fluentnost branja učencev 2. razreda	28
4.2 Branje učencev 2. razreda z ustrezno intonacijo, poudarki in ritmom	29
4.3 Napake pri branju učencev 2. razreda	32
4.4 Fonološko zavedanje	33
4.5 Bralno razumevanje	39
4.6 Bralna motivacija	42
4.7 Korelacija med bralno uspešnostjo in bralno motivacijo	48
4.8 Napredek pri fluentnosti branja po 4 tedenskem treningu	49
5. ZAKLJUČEK	53
6. LITERATURA	56

KAZALO PREGLEDNIC

Tabela 1: opisna statistika fluentnosti branja učencev 2. razreda	28
Tabela 2: porazdelitev percentilov rezultatov fluentnosti branja učencev 2. razreda	28
Tabela 3: Frekvenčna analiza izraznosti branja učencev 2. razreda	29
Tabela 4: Analiza izraznosti branja učencev 2. razreda po doseženih percentilih	30
Tabela 5: opisna statistika števila napak pri branju učencev 2. razreda	32
Tabela 6: opisna statistika odstranjevanja glasov iz besed učencev 2. razreda	36
Tabela 7: razdelitev rezultatov odstranjevanja glasov iz besed učencev 2. razreda	36
Tabela 8: opisna statistika odstranjevanja zlogov iz besed učencev 2. razreda	37

Tabela 9: razdelitev rezultatov odstranjevanja glasov iz besed učencev 2. razreda	37
Tabela 10: opisna statistika bralnega razumevanja učencev 2. razreda	39
Tabela 11: Frekvenčna analiza bralnega razumevanja učencev 2. razreda	39
Tabela 12: Analiza bralnega razumevanja učencev 2. razreda po doseženih percentilih	40
Tabela 13: Analiza interesa za branje pri učencih 2. razreda po doseženih percentilih	42
Tabela 14: Analiza rezultatov primerjave s sošolci	44
Tabela 15: težavnost branja	45
Tabela 16: glasno branje	47
Tabela 17: Primerjava med učencem, ki ima največjo in najmanjš hitrost glasnega branja	51

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Število točk doseženih na podtestu slušne analize glede na percentil	33
Graf 2: Število točk doseženih na podtestu slušne sinteza glede na percentil	35
Graf 3: Primerjava hitrosti glasnega branja pred in po 4 tedenskem treningu branja	50

POVZETEK

V raziskovalni nalogi pišemo o fluentnosti branja in dejavnikih, ki vplivajo na razvoj le-teh pri učencih 2. razreda, ki so bili vključeni v raziskavo. V prvem delu prispevka so podana teoretična izhodišča. V nadaljevanju prispevka je podana analiza rezultatov raziskave.

Analiza podatkov kaže, da ima večina učencev nižjo hitrost glasnega branja v primerjavi z normami, kar nakazuje potrebo po dodatni podpori za razvoj bralne fluentnosti. Povprečje skupine je pod vplivom enega izstopajočega posameznika z izredno visokim rezultatom, kar potrjuje velik razpon sposobnosti. Priporočljivo je osredotočiti se na individualizirane pristope, zlasti pri učencih pod 30. percentilom. Na področju izražanja med branjem je kar polovica učencev (12 od 24) dosegla le 1 točko, 11 učencev srednjo raven (2 točki), le en učenec (4,2 %) pa najvišjo možno oceno (3 točke). Prav tako ima večina učencev težave z ritmom branja, kar zahteva strukturirano in celostno intervencijo. Analiza napak pri branju razkriva heterogenost bralnih zmožnosti, pri čemer je skoraj polovica učencev pod referenčnim povprečjem. To poudarja potrebo po sistematični podpori, diferenciaciji pouka in sodelovanju s starši ter strokovnimi službami. Rezultati testa slušne analize kažejo, da je večina učencev na srednji ravni fonološkega zavedanja, a se oblikujeta dve ključni skupini in sicer najuspešnejši (80–95 percentil), ki potrebujejo zahtevnejše naloge na višjih taksonomskih ravneh ter najšibkejši (pod 10. percentilom), ki zahtevajo dodatno podporo in včasih strokovno obravnavo. Pri slušni sintezi je povprečje skupine razmeroma visoko (3,71 točke), a pomemben delež učencev izkazuje tveganje za težave pri opismenjevanju, zato so potrebni nadaljnji ciljni ukrepi. Odstranjevanje glasov razkriva dobro razvit fonemski vidik pri večini učencev, vendar skoraj tretjina (29 %) dosega nizke rezultate. Ker gre za zahtevno nalogo fonološke zavednosti, nizki rezultati še ne pomenijo disleksije, predstavljajo pa pomemben opozorilni znak, ki zahteva nadaljnje spremljanje in preverjanje. Pri odstranjevanju zlogov večina učencev kaže zadovoljivo razvito fonološko zavedanje, a nizko uspešni učenci kažejo potrebo po zgodnji intervenciji. S pravočasno podporo lahko večino uspešno vključimo v nadaljnji razvoj pismenosti. Test bralnega razumevanja razkriva izrazito raznolikost znotraj skupine. Približno tretjina učencev je na povprečni ravni, skoraj polovica pa pod tem pragom. Skupina petih učencev na najnižjih percentilih potrebuje intenzivno podporo, sicer obstaja nevarnost dolgoročnih bralnih težav. Primerjalna analiza fluentnosti in razumevanja potrjuje pozitivno povezanost med tema dvema področjema – višja fluentnost pogosto sovпада z

boljšim razumevanjem. Poglobljena analiza kaže tudi na nizko motivacijo za branje, saj je večina učencev uvrščena v najnižje percentilne skupine glede interesa za branje. Več kot polovica učencev zaznava svojo bralno uspešnost kot najnižjo možno, kar kaže na slabo bralno samozavest. Le redki se vidijo kot nadpovprečni bralci. Tudi zaznana težavnost branja se med učenci zelo razlikuje – nekateri jo doživljajo kot prijetno, drugi kot naporno. Povprečje kaže na zmerno zaznano težavnost, vendar razpon rezultatov nakazuje potrebo po individualizaciji pristopov. Glasno branje je pri večini učencev relativno uspešno (povprečje 5,5 točke), a obstaja skupina, ki potrebuje usmerjeno podporo, zlasti pri razvoju samozavesti, tekočnosti in motivacije. Analiza rezultatov po 4-tedenskem treningu branja kaže napredek v hitrosti glasnega branja pri vseh učencih, vendar hkrati potrjuje različno razvite bralne sposobnosti. To poudarja pomen kontinuiranega spremljanja, prilagojenega dela in spodbujanja kakovostnega branja.

Ključne besede: osnovna šola, učenci 2. razreda, fonološko zavedanje, fluentnost branja, motivacija za branje, bralno razumevanje.

ABSTRACT

In this research paper, we write about reading fluency and the factors that influence its development in 2nd grade students who were included in the research. The first part of the paper provides theoretical starting points. The rest of the paper provides an analysis of the research results.

The data analysis shows that most students have a lower reading speed than the norm, indicating the need for additional support for the development of reading fluency. The group average is influenced by one outstanding participant with an extremely high score, which confirms the large range of abilities. It is recommended to focus on individualized approaches, especially for students below the 30th percentile. In the area of expression during reading, as many as half of the students (12 out of 24) achieved only 1 point, 11 students achieved an average level (2 points), and only one student (4.2%) achieved the highest possible score (3 points). Most students also have problems with reading rhythm, which requires a structured and comprehensive intervention. The analysis of reading reveals a flawed heterogeneity of reading abilities, with almost half of the students below the reference average. This highlights the need for systematic support, differentiation of lessons and cooperation with senior professional services. The results of the auditory analysis test show that most students are at an average level of phonological awareness, but two key groups are forming: the most successful (80–95 percentile), who need more demanding tasks at higher taxonomic levels, and the weakest (below the 10th percentile), who require additional support and sometimes professional treatment. In auditory synthesis, the group average is relatively high (3.71 points), but a significant proportion of students show a risk of literacy difficulties, which is why further targeted measures are needed. Sound removal reveals a well-developed phonemic aspect in most students, but almost a third (29%) achieve low results. Since this is a demanding phonological awareness task, low results do not yet indicate dyslexia, but they represent an important warning sign that requires further monitoring and verification. In syllable removal, most students show satisfactorily developed phonological awareness, but low-performing students indicate a need for early intervention. With timely support, most can be successfully included in further literacy development. The reading comprehension test reveals a marked diversity within the group. Approximately a third of the students are at an average level, and almost half are below this threshold. The group of five students at the lowest percentiles

needs intensive support, otherwise there is a risk of long-term reading difficulties. Comparative analysis of fluency and comprehension confirms a positive correlation between these two areas – higher fluency often coincides with better comprehension. In-depth analysis also shows low motivation for reading, as most students are ranked in the lowest percentile groups in terms of interest in reading. More than half of the students perceive their reading performance as the lowest possible, which indicates poor reading confidence. Only a few see themselves as above-average readers. The perceived difficulty of reading also varies greatly among students – some experience it as enjoyable, others as tiring. The average indicates moderate perceived difficulty, but the range of results indicates the need for individualized approaches. Reading aloud is relatively successful for most students (average 5.5 points), but there is a group that needs targeted support, especially in developing confidence, fluency, and motivation. Analysis of the results after 4 weeks of reading training shows progress in reading aloud speed for all students, but at the same time confirms the different levels of reading skills. This highlights the importance of continuous monitoring, tailored work and the promotion of quality reading.

Keywords: primary school, 2nd grade students, phonological awareness, reading fluency, motivation for reading, reading comprehension.

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 preišljenih 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 omenjeno temo smo se odločili, ker nas je zanimalo kakšna je raven bralne fluentnosti pri učencih 2. razreda in kakšne so razlike med učenci. Zanimalo nas je tudi kako bo intenzivni 4 tedenski trening branja v šoli in doma vplival na večjo fluentnost branja.

Cilji raziskovalnega dela so naslednji:

- Ugotoviti, kakšno raven fluentnosti branja dosegajo učenci 2. razreda.
- Ugotoviti, kako imajo učenci 2. razreda razvito fonološko zavedanje.
- Ugotoviti, kakšna je motivacija za branje pri učencih 2. razreda.
- Ugotoviti, v kolikšni meri učenci razumejo prebrano besedilo in ali obstaja povezava med fluentnostjo branja in bralnim razumevanjem prebranega besedila pri učencih 2. razreda ter fluentnostjo branja in motivacijo pri branju.

- Ugotoviti, v kolikšni meri 4 tedenski trening branja vpliva na povečanje fluentnosti branja pri učencih 2. razreda.

1.3 Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili so osredotoča na ugotavljanje dosežene ravni fluentnosti branja, razvitega fonološkega zavedanja, bralne motivacije in bralnega razumevanja pri učencih 2. razreda, ki so bili vključeni v raziskavo ter kako bralni trening v šoli in doma vpliva na izboljšanje le teh.

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

Analiza celostno obravnava različne vidike bralne pismenosti učencev 2. razreda ter temelji na konkretnih, kvantitativno podprtih podatkih. Njena posebna vrednost je v jasni povezavi med ugotovitvami in ciljno usmerjenimi pedagoškimi ukrepi. Ključni doprinosi k praksi vključujejo:

- poudarek na zgodnjem prepoznavanju bralnih težav,
- diferencirano načrtovanje dela glede na individualne potrebe učencev,
- vključevanje bralne motivacije kot pomembnega dejavnika fluentnosti,
- in evalvacijo učinkov kratkoročnega bralnega treninga.

TEORETIČNI DEL

Fonološko zavedanje in razvoj fluentnosti branja sta tesno povezana procesa v razvoju bralne pismenosti, predvsem v zgodnjem otroštvu in začetnih fazah opismenjevanja. V nadaljevanju so podana ključna teoretična izhodišča in kako se ta dva procesa medsebojno podpirata. Fonološko zavedanje neposredno vpliva na sposobnost učenja dekodiranja (pretvarjanja črk v zvoke). Brez trdnega fonološkega temelja učenci težje avtomatizirajo prepoznavanje besed, kar zavira fluentnost.

2.1 Teoretična izhodišča za razvijanje fonološkega zavedanja in fluentnosti branja

2.1.1 Opredelitev fonološkega zavedanja

Fonološko zavedanje je temeljna predopismenjevalna zmožnost, ki jo je mogoče sistematično razvijati preko ciljnih dejavnosti. Teoretična izhodišča kažejo na njegovo ključno vlogo v začetnem opismenjevanju, kar potrjujejo tako domače kot tuje raziskave.

Fonološko zavedanje je zmožnost posameznika, da prepozna in manipulira z glasovno strukturo jezika, neodvisno od njegovega pomena. Vključuje sposobnosti, kot so prepoznavanje rim, delitev besed na zloge, identifikacija začetnih in končnih glasov ter segmentacija in sinteza fonemov (Ehri idr., 2001).

Fonološko zavedanje je metajezikovna spretnost, ki vključuje sposobnost prepoznavanja in manipulacije s posameznimi glasovnimi enotami govora – zlogi, rimami, fonemi (Smolej Fritz, 2012). Predstavlja temelj za usvajanje branja in pisanja, saj omogoča razumevanje povezave med glasovi in črkami (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008). Otroci, ki zgodaj razvijejo fonološko zavedanje, imajo boljše izhodišče za uspešno opismenjevanje.

Fonološko zavedanje vključuje več ravni:

- zavedanje rim in ritma (prepoznavanje rimajočih se besed),
- zlogovno zavedanje (deljenje besed na zloge),
- fonemsko zavedanje (prepoznavanje, razločevanje in manipulacija posameznih glasov – fonemov v besedi) (Kordež, 2010).

V slovenskem prostoru fonološko zavedanje pogosto obravnavamo kot sestavni del širšega pojma metajezikovne zmožnosti, ki vključuje zavedanje o glasovni, zložni in besedni ravni jezika (Magajna, 2007).

2.1.2 Fonološko zavedanje in zgodnje opismenjevanje

Raziskave kažejo, da je fonološko zavedanje eden najmočnejših napovednikov uspešnega bralnega razvoja, še posebej v zgodnjih fazah opismenjevanja (Goswami & Bryant, 1990; Bradley & Bryant, 1983). Otroci, ki pred vstopom v šolo razvijejo zmožnosti, kot je razčlenjevanje besed na glasove in zloge, običajno hitreje usvojijo povezave med črkami in zvoki, kar olajša branje in pisanje.

Tudi v slovenskem prostoru velja fonološko zavedanje za ključno spretnost v zgodnjem bralnem razvoju. Magajna (2013) poudarja, da otroci s primanjkljaji na področju fonološkega zavedanja pogosto kažejo težave pri razvoju dekodirnih spretnosti in so bolj ogroženi za razvoj specifičnih učnih težav, kot je disleksija.

Predvsem fonemsko zavedanje, torej sposobnost razločevanja in manipulacije posameznih glasov v besedah, je ključno pri učenju glasovno-črkovne povezave – osnovnega principa alfabeta sistema pisave (Žlender, 2011).

2.1.3 Dejavniki razvoja fonološkega zavedanja

Na razvoj fonološkega zavedanja vpliva več dejavnikov:

- **govorni razvoj:** otroci z bogatejšim besediščem in dobrim glasovnim zavedanjem imajo boljše predpogoje za razvoj fonološkega zavedanja (Fekonja Peklaj, 2007),
- **jezik okolja:** fonološke značilnosti jezika vplivajo na to, katere ravni fonološkega zavedanja se razvijejo prej (Slovenščina kot jezik z dokaj transparentnim pravopisom spodbuja zgodnejše usvajanje fonemske zavesti),
- **spodbude iz okolja:** izkušnje z jezikom v zgodnjem otroštvu, kot so petje pesmic, branje rimarij, igranje z jezikom, pomembno vplivajo na razvoj fonološkega zavedanja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

2.1.4 Strategije za razvijanje fonološkega zavedanja

Vlogo pri razvijanju fonološkega zavedanja imajo predvsem govorno-jezikovne igre, ritmiziranje, pesmice z rimami, glasovne uganke in didaktične igre z manipulacijo zlogov in glasov.

Po Magajni (2007) učinkovite strategije vključujejo:

- igranje z rimami (iskanje in tvorjenje rim),
- delitev in sestavljanje zlogov,
- poslušanje in tvorjenje besed iz posameznih glasov,
- ujemanje besed z enakimi začetnimi ali končnimi glasovi.

Med pripomočke, ki so posebej prilagojeni za razvoj fonološkega zavedanja, sodijo tudi slikovne kartice, zvočni spomini, sestavljanke iz zlogov ali fonemov ter programi, kot so »Metafonološke vaje« (Rot Gabrovec & Magajna, 2005).

2.2 Opredelitev fluentnosti branja

Fluentnost branja je ena ključnih komponent bralne pismenosti, ki se nanaša na zmožnost branja z ustrezno hitrostjo, natančnostjo in izražanjem (prosodičnostjo). Bralna fluentnost vključuje več vidikov: samodejno dekodiranje besed, hitro in točno prepoznavanje besed ter ustrezno uporabo intonacije in ritma pri glasnem branju. Po definiciji National Reading Panel (2000) fluentno branje pomeni "zmožnost brati z dovolj hitrostjo in izražanjem, da omogoča razumevanje besedila".

Branje postane fluentno takrat, ko bralec ne potrebuje več zavestne kognitivne energije za dekodiranje posameznih besed, saj prepoznavanje poteka avtomatizirano. To omogoča večji poudarek na višjih bralnih procesih, kot sta razumevanje in interpretacija (LaBerge & Samuels, 1974).

Tudi slovenski raziskovalci, kot je Pavlič Škerjanc (2013), poudarjajo, da fluentnost branja ni le tehnična veščina, temveč vključuje tudi razumevanje in interpretacijo. Branje mora potekati tekoče, brez dolgotrajnega zadrževanja pri posameznih besedah, da se ohrani bralčev stik z vsebino.

Glede na stopnjo razvitosti bralne spretnosti lahko govorimo o treh stopnjah:

- Najnižja je stopnja frustracijskega branja, ko učenec bere z velikimi težavami, ki se kažejo kot nizka hitrost branja (počasno branje), neenakomeren ritem in veliko napak pri branju. Negovo branje je netekoče.
- Najvišja je stopnja samostojnega branja, kjer učenec bere tekoče (naenkrat prebere posamezno besedo ali skupino besed), bere z veliko natančnostjo in dobro izraznostjo (z intonacijo in upoštevanjem ločil). Tvrsten način branja označujemo z izrazom tekočnost branja.
- Vmesna stopnja branja je stopnja, ki jo omogoča pouk. Na tej stopnji branja lahko učenec ob pomoči učitelja izboljša kakovost glasnega branja (npr. besedilo prebere dvakrat, učitelj mu pomaga pri branju težkih besed itn.).

Tekoče glasno branje kaže na določeno stopnjo avtomatizacije tehnike branja, kar sprosti duševno energijo učenca v delovnem spominu in kar mu posledično olajšuje razumevanje prebranega (Pečjak, Magajna, Podlesnik, 2012).

McKenna in Stahl (2003) poudarjata, da vključuje tekočnost branja atomatičnost in prozodičnost.

2.2.1 Razvoj fluentnosti – od začetnega dekodiranja do avtomatizacije

Fluentnost se razvija postopoma, od začetnega fonološkega zavedanja in dekodiranja do samodejnega prepoznavanja besed. V zgodnjih fazah se učenec ukvarja predvsem z dekodiranjem, torej prepoznavanjem glasov in povezovanjem z ustreznimi črkami (phonics). Ko branje postane avtomatizirano, lahko učenec svojo pozornost usmeri na pomen besedila, kar pomeni prehod iz tehnične v pomensko raven branja (Samuels, 1979).

Model avtomatizacije in pozornosti, ki sta ga razvila LaBerge in Samuels (1974), poudarja, da kognitivna kapaciteta bralca ne omogoča hkratne zavestne obdelave več procesov (npr. dekodiranja in razumevanja). Zato mora biti dekodiranje avtomatizirano, da se sprostijo mentalni viri za globlje razumevanje.

Slovenska didaktika branja opozarja, da mora učitelj prepoznati razvojne faze posameznega učenca ter prilagoditi aktivnosti tako, da spodbuja prehod iz dekodiranja v avtomatizacijo (Ivanuš Grmek, 2013; Medveš et al., 2003).

2.2.2 Komponente fluentnosti

Raziskovalci (npr. Kuhn et al., 2010; Rasinski, 2004) se strinjajo, da fluentnost branja vključuje naslednje ključne komponente:

- **Točnost branja (accuracy):** sposobnost pravilnega dekodiranja in prepoznavanja besed.
- **Hitrost branja (rate):** število prebranih besed na minuto; vključuje tekočnost in neprekinjenost.
- **Prosodičnost (prosody):** naravnost govora med glasnim branjem – pravilna intonacija, premori, poudarki in izražanje.

Vsaka od teh komponent je povezana z učinkovitostjo razumevanja besedila. Bralec, ki bere natančno, tekoče in z ustreznim izrazom, običajno tudi bolje razume prebrano.

2.2.3 Povezanost fluentnosti z razumevanjem

Številne empirične študije potrjujejo močno povezavo med fluentnostjo in bralnim razumevanjem. Po Fuchs et al. (2001) je oralna fluentnost dober napovednik bralne uspešnosti, saj neposredno vpliva na zmožnost bralca, da se osredotoči na pomen besedila. Učenci z nizko fluentnostjo pogosto berejo počasi, s številnimi prekinitvami in napačnimi interpretacijami, kar zmanjšuje njihovo zmožnost celostnega razumevanja.

Prosodično branje je prav tako ključno za razumevanje. Miller in Schwanenflugel (2006) sta ugotovila, da otroci, ki uporabljajo ustrezno intonacijo in poudarke pri branju, dosegajo boljše rezultate pri nalogah, povezanih z razumevanjem.

2.2.4 Didaktični pristopi za razvijanje fluentnosti

Razvijanje fluentnosti branja v razredu zahteva načrtne in strukturirane pedagoške pristope.

Učinkovite strategije vključujejo:

Ponavljalno branje (repeated reading)

Samuels (1979) je razvil metodo ponavljalnega branja, pri kateri učenci večkrat berejo isto besedilo, dokler ne dosežejo določene stopnje tekočnosti. Ta pristop izboljšuje hitrost, točnost in samozavest pri branju.

Modelno branje (modelled reading)

Učitelj ali vrstnik bere besedilo glasno in izražajno, medtem ko učenec sledi z očmi. Ta metoda omogoča poslušanje naravnega govora, kar spodbuja razvoj prozodičnosti.

Branje v paru (paired reading)

Učenec bere skupaj z učiteljem ali drugim učencem, kar spodbuja sodelovalno učenje in nudi podporo pri težjih besedah. Učinkovito pri učencih z nižjo samozavestjo pri branju.

Bralno gledališče (reader's theatre)

Učenci vadijo in uprizarjajo besedilne odlomke ali dramska besedila brez potrebe po pomnjenju. To spodbuja naravno intonacijo, večkratno branje in motivacijo za izboljšanje izražanja (Rasinski, 2003).

2.3 Opredelitev bralne motivacije

Motivacija za branje je večdimenzionalen koncept, kar pomeni, da za to, zakaj posameznik bere, obstajajo številni razlogi. Te razloge/dejavnike lahko razvrstimo v dve skupini (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006): notranje in zunanjemotivacijske. Notranjemotivacijski izhajajo iz posameznika, mednje pa najpogosteje uvrščamo interes, vključenost in kompetentnost učenca. Zunanjemotivacijski dejavniki pa so tisti, kjer na pobudo za branje deluje neki zunanji

dražljaj (npr. dobra ocena, ki jo dobi učenec; pohvala učitelja; želja biti v tekmovanju boljši od drugih itn.). Za načrtovanje učiteljevega dela je pomembno, da učitelj pozna interes učence za branje, kako kompetentne/učinkovite se čutijo učenci kot bralci na splošno in kako kompetentne v primerjavi s svojimi sošolci ter kakšno vrednost pripisujejo branju.

Uspešnost pri razvijanju fluentnosti je povezana tudi z motivacijo za branje in podporo domačega in šolskega okolja. Bralna kultura in dostop do zanimivih, starosti primernih gradiv prispevata k večji angažiranosti in pogostosti branja, kar vodi v večjo izpostavljenost jeziku in branju. Bralna motivacija je notranji ali zunanji vzgib, ki posameznika spodbudi k dejavnemu in samoiniciativnemu branju (Guthrie & Wigfield, 2000). Nanaša se na to, zakaj in s kakšnim namenom posameznik bere, koliko uživa v branju in kakšna je njegova zaznava lastne bralne zmožnosti.

Po Wigfieldu in Guthrieju (1997) je bralna motivacija večdimenzionalen konstrukt, ki vključuje:

- notranje interese (npr. branje zaradi radovednosti),
- zaznavo kompetentnosti (npr. samozavest pri branju),
- družbene razloge (npr. branje za pogovor s prijatelji),
- instrumentalne razloge (npr. branje zaradi ocen ali nalog).

V slovenskem prostoru je motivacijo za branje opredelila Javornik Krečič (2000) kot posameznikovo pripravljenost in usmerjenost k branju, ki je pogojena z notranjimi in zunanjimi dejavniki ter povezana z osebnimi cilji, potrebami in interesi.

2.3.1 Vrste bralne motivacije

Strokovna literatura razlikuje med notranjo (intrinzično) in zunanjo (ekstrinzično) motivacijo (Deci & Ryan, 1985):

- Notranja motivacija: branje iz veselja, radovednosti, zanimanja ali potrebe po znanju.
- Zunanja motivacija: branje zaradi nagrad, pričakovanj učiteljev ali staršev, ocen ipd.

Raziskave kažejo, da notranja motivacija močnejše vpliva na dolgoročno bralno angažiranost, razumevanje besedila in pozitiven odnos do branja (Guthrie et al., 2004).

Slovenski raziskovalci opozarjajo, da šolski sistemi pogosto spodbujajo zunanjo motivacijo, medtem ko bi bilo treba bolj zavestno razvijati notranjo (Javornik Krečič & Grmek, 2005; Kroflič, 2001).

2.3.2 Dejavniki bralne motivacije

Posameznikove značilnosti

- Samopodoba in občutek kompetentnosti: učenci, ki verjamejo, da so dobri bralci, se pogosteje odločajo za branje (Gambrell et al., 1996).
- Zanimanja in preference: učenci berejo raje, kadar imajo možnost izbire in se besedila navezujejo na njihove interese (Krashen, 2004).

Šolski kontekst

Uspešnost razvoja fluentnosti je v veliki meri odvisna od ustreznega pedagoškega vodenja, diferenciacije in sistematičnega spremljanja napredka. Učitelj mora učencem nuditi povratno informacijo, jih usmerjati pri izbiri besedil, vzpodbujati bralno motivacijo ter zagotavljati varno in spodbudno učno okolje (Medveš et al., 2003; Pavlič Škerjanc, 2013).

Na uspešnost razvoja fluentnosti vplivajo:

- Način poučevanja: tradicionalni frontalni pouk, usmerjen predvsem v preverjanje razumevanja, lahko zmanjša motivacijo. Nasprotno pa interaktivne strategije (npr. pogovori o knjigah, bralne delavnice) motivacijo povečujejo (Guthrie et al., 2004; Ivanuš Grmek, 2013).
- Dostop do literature: količina in kakovost gradiva, ki je učencem dostopna v šoli, vpliva na bralno dejavnost in zanimanje (Krashen, 2004).
- Učiteljev odnos do branja: učitelji, ki so sami bralci in z učenci delijo bralne izkušnje, pogosto bolj uspešno spodbujajo branje pri učencih (Applegate & Applegate, 2004).
- V prvem razredu osnovne šole se fonološko zavedanje poveže z uvajanjem branja. Učitelji učence sistematično učijo glasovno analizo in sintezo, kar predstavlja temelj za razumevanje principa abecedne pisave (Žlender, 2011).

Družinsko okolje

Družina igra pomembno vlogo pri oblikovanju pozitivnega odnosa do branja. Starši, ki berejo otrokom, se z njimi pogovarjajo o knjigah in imajo doma bogato knjižnico, bistveno prispevajo k razvoju bralne kulture. Družinsko okolje in splošna bralna kultura domačega okolja imata pomembno vlogo. Učenci iz okolij, kjer se doma bere in kjer imajo dostop do knjig, hitreje razvijejo fluentnost (Javornik Krečič & Grmek, 2005).

2.3.3 Strategije za spodbujanje bralne motivacije

Avtonomija in izbira

Učencem omogočimo izbiro knjig, načinov predstavitve prebranega in lastno tempo branja. To povečuje občutek nadzora in motivacijo (Gambrell, 2011).

Bralne strategije, ki povezujejo razumevanje in zanimanje

- Bralne delavnice,
- Knjižnični projekti,
- Bralni dnevniki z ustvarjalnimi zapisi (risbe, pesmi, intervjuji z liki).

Družbene dimenzije branja

Spodbujanje branja v skupinah, pogovori o prebranem, izmenjava mnenj – vse to branje povezuje s socialno izkušnjo (Guthrie & Wigfield, 2000).

Povezovanje branja z življenjskimi izkušnjami

Branje naj se navezuje na realno življenje učencev, kar povečuje njihovo osebno vpletenost in motivacijo (Medveš, 2003).

2.3.4 Bralna motivacija in slovenski šolski prostor

V Sloveniji obstajajo številne pobude, ki prispevajo k razvoju bralne motivacije:

- Projekt »Rastem s knjigo« (MK in NUK): namenjen učencem 7. razreda, povezuje šolske in splošne knjižnice.
- Bralna značka: dolgoletna nacionalna pobuda, ki s prostovoljnim branjem spodbuja stalno bralno prakso.

- Tedni vseživljenjskega učenja in nacionalni mesec skupnega branja: programi, ki spodbujajo branje v širšem okolju.

Čeprav ti projekti povečujejo dostopnost knjig, raziskave (npr. Štraus & Štefanc, 2017) opozarjajo, da je treba več pozornosti posvetiti tudi kakovosti pedagoške prakse, ki podpira notranjo bralno motivacijo.

2.4 Povezava s slovenskimi učnimi načrti

V slovenskih učnih načrtih za slovenščino (2011) je razvijanje fluentnosti eksplicitno ali implicitno prisotno v ciljih in vsebinah prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja (razredi 1–5 osnovne šole):

1. V 1. razredu naj bi učenec ob koncu leta »samostojno prebiral enostavna besedila in jih tudi razumel«, kar predpostavlja določeno stopnjo fluentnosti.
2. V 2. razredu se med cilji pojavi: »učenci razvijajo tehniko in hitrost branja«, kar jasno usmerja k razvoju bralne fluentnosti.
3. V 3.–5. razredu so cilji nadgrajeni v smeri »izražajnega, tekočega branja in razumevanja«.

Učni načrt torej prepozna fluentnost kot razvojni proces, ki ga je treba didaktično načrtovati in spremljati.

2.5 Didaktični pristopi in primeri iz prakse

2.5.1 Ponavljalno branje z merjenjem napredka

Metoda, ki jo je uvedel Samuels (1979), vključuje večkratno branje istega besedila z namenom izboljšanja hitrosti in izražanja. Učenci berejo krajša besedila (do 150 besed), učitelj beleži napredek (npr. število WPM – words per minute).

Primer iz prakse: Učitelj izmeri osnovno hitrost branja, nato učenci berejo isto besedilo več dni zapored, zadnji dan pa se ponovno izmeri napredek.

2.5.2 Bralno gledališče (Reader's Theatre)

Gre za pripravo besedilnih uprizoritev, pri katerih učenci vadijo izražajno branje vlog brez pomnjenja. To spodbuja prozodično branje.

Primer iz prakse: Učenci razdelijo vloge iz kratke pravljice (npr. *Trije prašički*), večkrat vadijo branje vlog in nato izvedejo bralno predstavo za sošolce ali starše.

2.5.3 Branje v paru

Učenci se povežejo v pare (močnejši in šibkejši bralec), berejo isto besedilo, močnejši bere kot model, nato pa bere šibkejši.

Primer iz prakse: Par skupaj bere dnevni odlomek iz berila. Učitelj spodbuja k poudarjanju intonacije in pravilnim premorom.

2.5.4 Uporaba posnetkov

Učenci poslušajo posnetke izražajnega branja besedil in jih nato sami interpretirajo.

Primer iz prakse: Posnetek pravljice *Zverjasec* bere profesionalni pripovedovalec. Učenci nato skušajo v paru posnemati intonacijo in tempo.

2.5.5 Uporaba dnevnika branja

Vsak učenec beleži prebrana besedila, oceni svojo hitrost, težavnost besedila in izražanje.

Primer iz prakse: Učenci ob petkih izberejo knjigo za domače branje in v ponedeljek v razredu predstavijo odlomek s poudarkom na tekočem in izražajnem branju.

2.6. Individualizacija in spremljanje napredka

Učitelj mora pri razvijanju fluentnosti upoštevati individualne razlike med učenci. Norme za ocenjevanje hitrosti branja (Hasbrouck & Tindal, 2006) ponujajo orientacijo za spremljanje napredka, vendar naj učitelj v ospredje postavlja predvsem zmožnost razumevanja, ne zgolj hitrost.

Za učence z bralnimi težavami je pomembno vključevanje podpornih metod (npr. bralni mentorji, večkratno branje z učiteljem, krajša besedila z ilustracijami), za naprednejše pa izzivi v obliki interpretativnega branja, bralnega posnetka ali ustvarjalnega govornega izražanja.

2.7 Raziskave s tega področja

Raziskave (Guthrie et al., 2004) kažejo, da motivacija in zanimanje za branje neposredno vplivata na pripravljenost učencev za bralno prakso, kar pa posredno krepi fluentnost.

Empirične raziskave so potrdile močno korelacijo med fluentnostjo in razumevanjem, zlasti pri učencih v osnovnošolskem obdobju (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001).

V raziskavi (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001), predstavljeni v publikaciji „Razvoj govora in začetno opismenjevanje“ (zbirka Otroci, mladostniki in odrasli v izobraževanju, 2001), avtorici analizirata vpliv zgodnjih jezikovnih sposobnosti, predvsem fonološkega zavedanja, na uspešnost začetnega branja pri slovenskih otrocih. Ključne ugotovitve raziskave:

- Fonološko zavedanje (zlasti sposobnost prepoznavanja in manipulacije z glasovi v besedah) se je izkazalo za pomemben napovedni dejavnik uspešnega začetnega opismenjevanja.
- Otroci, ki so imeli bolj razvito fonološko zavedanje ob vstopu v šolo, so bili pri učenju branja uspešnejši in so hitreje razvili tehniko dekodiranja.
- Med govorno-jezikovnimi sposobnostmi predšolskih otrok (besedni zaklad, slovnična pravilnost, fonološke spretnosti) so prav fonološke spretnosti najmočnejše povezane z začetnim branjem.

Košak-Babuder (2003) ugotavlja, da so primanjkljaji v fonološkem zavedanju najpogostejši vzrok bralnih težav pri otrocih, še posebej v zgodnjih letih šolanja. Košak-Babuder (2012) kot ključne ugotovitve navaja:

- Otroci z neustrezno razvitimi fonološkimi spretnostmi imajo velike težave z učenjem branja, saj ne zmorejo učinkovito dekodirati besed.
- Ti otroci pogosto berejo počasi, z veliko napakami, in imajo zato tudi težave z razumevanjem prebranega.
- Pomanjkanje zgodnje intervencije vodi v zaostanek pri branju, ki se z leti običajno še povečuje (t. i. "Matthew effect" ali učinek bogati postajajo bogatejši).

Raziskave kažejo, da je fonološko zavedanje eden najmočnejših napovednikov zgodnjega bralnega uspeha (Marjanovič Umek idr., 2008).

Otroci s primanjkljaji na področju fonološkega zavedanja so pogosto ogroženi pri učenju branja in pisanja. Raziskave kažejo, da otroci z disleksijo pogosto že pred vstopom v šolo kažejo

nižjo raven fonološkega zavedanja (Smolej Fritz, 2012). Zato se tudi pri zgodnjem odkrivanju tveganj za bralne težave fonološko zavedanje uporablja kot napovedni dejavnik.

Vzgojitelji in učitelji imajo ključno vlogo pri načrtnem razvijanju fonološkega zavedanja. Raziskava Kordež (2010) je pokazala, da ciljno usmerjene dejavnosti v vrtcu, kot so poslušanje in tvorjenje rim, deljenje besed na zloge in prepoznavanje začetnih glasov, statistično pomembno izboljšajo raven fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih.

Obstaja precej raziskav, ki govorijo o tem, zakaj je pomembno, da učenec doseže tekočnost/avtomatiziranost branja. Dally III, S. Chafouleas in Skinner (2005) navajajo tri pglavitne vzroke, zakaj je hitro/tekoče branje pomembno.

- Bralci, ki berejo tekoče, bolje razumejo prebrano. Raziskave kažejo močno povezanost med tekočnostjo branja in brainim razumevanjem (Hintze, Matthews, Williams in Tobin, 2002; Pečjak, 1999; Shinn, Good III, Knutson in Tilly III, 1992). Čeprav tekoče branje še ni dovolj za razumevanje, pa je nujen predpogoj dobrega razumevanja. Šele ko postane proces dekodiranja hitrejši in s tem branje bolj tekoče, naj bi se sprostil določen del zavestnega napora iz delovnega spomina, ki ga učenec sicer porabi za dekodiranje, zdaj pa ga lahko porabi za razumevanje (Perfetti, 1985; Stanovich, 1980).
- Tekočnost branja zagotavlja bralcu, da je zanj branje užitek, in povečuje verjetnost, da bo v prostem času večkrat izbral branje kot kakšno drugo dejavnost.
- Tekočnost branja naredi branje za učenca manj naporno in stresno, kar spet povečuje možnost, da se bo k branju pogosteje vračal, kot bi se sicer, da bo torej bolj motiviran za branje. Če branje ni tekoče, je napor, ki ga bralec vloži v branje, večji kot užitek, ki ga to prinaša. Zato se raje, če je le mogoče, izogne branju.

Raziskave potrjujejo, da fluentnost ni zgolj mehanska večšina, temveč neposredno vpliva na razumevanje besedil. Fuchs et al. (2001) ugotavljajo, da je hitrost glasnega branja zanesljiv kazalnik bralne uspešnosti, medtem ko Miller in Schwanenflugel (2006) poudarjata, da prozodičnost napoveduje višje rezultate pri nalogah razumevanja.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 Namen in cilji

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna je fluentnost branja učencev 2. razreda vključenih v raziskavo in v kolikšni meri prebrano besedilo razumejo.

Z raziskavo smo prav tako želeli ugotoviti, kateri dejavniki so tisti, ki vplivajo na doseženo raven fluentnosti branja učencev 2. razreda vključenih v raziskavo ter kakšen napredek v fluentnosti branja bodo učenci 2. razreda dosegli po 4-tedenskem treningu branja.

3.1.1 Raziskovalna vprašanja

1. Kako tekoče berejo učenci 2. razreda besedila, primerna njihovi starosti in razvoju?
2. Kakšna je povprečna hitrost branja (število prebranih besed na minuto) pri učencih 2. razreda?
3. V kolikšni meri učenci 2. razreda berejo z ustrezno intonacijo, poudarki in ritmom?
4. Kako pogosto učenci 2. razreda med branjem delajo napake (izpusti, zamenjave, ponovitve)?
5. Kako dobro učenci 2. razreda prepoznavajo in manipulirajo s posameznimi glasovi v besedah?
6. Kako učinkovito učenci 2. razreda tvorijo nove besede z dodajanjem, odzemanjem ali zamenjavo glasov?
7. Kakšna je povezanost med fonološkim zavedanjem in njihovo sposobnostjo dekodiranja zapisanih besed?
8. Kako dobro učenci 2. razreda razumejo prebrano besedilo in odgovarjajo na vprašanja odprtega ter zaprtega tipa po branju besedila?
9. V kolikšni meri pri učencih 2. razreda razumevanje besedila korelira s fluentnostjo branja?
10. Kako visoko motivacijo za branje izkazujejo učenci 2. razreda?
11. Kako pogosto učenci 2. razreda berejo v prostem času (doma, v šoli, v knjižnici)?
12. Kako pogosto se učenci 2. razreda v branju primerjajo s sošolci?
13. Kako težko se učencem 2. razreda zdi branje?
14. Kakšna je povezanost med motivacijo za branje in bralno uspešnostjo pri učencih 2. razreda?

15. Kakšen napredek v fluentnosti branja so dosegli učenci po 4 tedenskem treningu branja?

3.1.2 Raziskovalne hipoteze

Hipoteza 1: Predvidevamo, da večina učencev 2. razreda bere starosti primerna besedila tekoče, brez daljših prekinitev ali pogostih napak.

Hipoteza 2: Predvidevamo, da več kot polovica učencev 2. razreda med branjem uporablja ustrezno intonacijo, poudarke in ritem.

Hipoteza 3: Predvidevamo, da večina učencev 2. razreda zmerno dobro prepozna posamezne glasove v besedah, vendar ima težave pri zahtevnejših nalogah manipulacije z glasovi (npr. zamenjava ali odzemanje oz. dodajanje glasov/zlogov).

Hipoteza 4: Predvidevamo, da obstaja pozitivna povezanost med stopnjo fonološkega zavedanja učencev 2. razreda in njihovo sposobnostjo dekodiranja zapisanih besed – višja raven fonološkega zavedanja je povezana z boljšo uspešnostjo pri branju.

Hipoteza 5: Predvidevamo, da učenci 2. razreda izkazujejo nizko ali srednjo stopnjo motivacije za branje.

Hipoteza 6: Predvidevamo, da obstaja statistično značilna pozitivna povezanost med motivacijo za branje in bralno uspešnostjo pri učencih 2. razreda.

Hipoteza 7: Predvidevamo, da obstaja pozitivna korelacija med fluentnostjo branja in razumevanjem prebranega besedila pri učencih 2. razreda.

Hipoteza 8: Predvidevamo, da bo več večina učencev napredovala v fluentnosti branja po 4 tedenskem treningu branja.

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 24 (9 deklic in 15 dečkov) učencev 2. razreda osnovne šole od tega, 1 učenec, ki je usmerjen v osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in 2 učenca z učnimi težavami, ki sta vključena v individualno in skupinsko pomočjo.

3.2.3 Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Raziskavo smo izvedli s pomočjo Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti učencev 2. razreda.

Učenci so posamezne podteste (fonološko zavedanje, motivacija za branje, fluentnost branja in bralno razumevanje) Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti učencev 2. razreda reševali individualno 2 krat. Najprej smo ugotavljali začetno stanje, kateremu je sledil 4-tedenski trening branja tako v šoli kot doma, nakar smo ocenjevanje ponovili.

4. REZULTATI IN ANALIZA

4.1 Fluentnost branja učencev 2. razreda

Zanimalo nas je, kako kako tekoče berejo učenci 2. razreda besedila, primerna njihovi starosti in razvoju in kakšna je povprečna hitrost njihovega branja.

Tabela 1: opisna statistika fluentnosti branja učencev 2. razreda

Opis statistične postavke	vrednost
Najmanjše število doseženih točk	18
Največje število doseženih točk	114
Razpon	96
Aritmetična sredina doseženih točk	42,83
Mediana	39
Modus	30
Standardni odklon	≈ 20,3

Tabela 2: porazdelitev percentilov rezultatov fluentnosti branja učencev 2. razreda

Percetil	Št. učencev	%
Pod 10. percentilom	2	8,3
10.–20. percentil	4	16,7
20.–30. percentil	5	20,8
30.–50. percentil	3	12,5
50.–70. percentil	5	20,8
70.–90. percentil	3	12,5
nad 95. percentilom	1	4,2

Iz podatkov v tabeli 1 in v tabeli 2 lahko razberemo, da se večina učencev (54,2 %) nahaja pod 40. percentilom, kar kaže na nižjo stopnjo fluentnosti pri glasnem branju v primerjavi z vrstniki.

En učenec (št. 17) močno izstopa z rezultatom 114 točk in se uvršča nad 95. percentil, kar nakazuje na izredno dobro razvito hitrost glasnega branja. Le 4 učenci (št. 4, 6, 13, 19) so

uvrščeni med 70. in 90. percentil, kar pomeni, da imajo nadpovprečno razvite sposobnosti. Mediana (39 točk) je blizu povprečja, kar kaže na relativno simetrično porazdelitev, vendar s prisotnostjo nekaj izstopajočih vrednosti na zgornjem koncu (npr. 114), kar lahko pomeni rahlo pozitivno asimetrijo.

Bralna pismenost, zlasti fluentno branje, je temelj za uspešno razumevanje besedil, širjenje besedišča ter razvoj višjih kognitivnih spretnosti.

Ključna opažanja:

- Večina učencev (okoli 55 %) kaže podpovprečne rezultate glede na primerjalne percentilne vrednosti. To bi lahko kazalo na šibkejše dekodirne spretnosti, počasno branje ali nezadostno avtomatizacijo branja.
- Prisotnost posameznikov z visokimi rezultati nakazuje, da so pri delu z razredom potrebni diferencirani pristopi.
- Skupina učencev z zelo nizkimi rezultati (pod 15. percentilom) potrebuje ciljno podporo: fonološki trening, povečevanje bralnih izkušenj, vadbo tempa in izražanja.

4.2 Branje učencev 2. razreda z ustrezno intonacijo, poudarki in ritmom

Zanimalo nas je, v kolikšni meri učenci 2. razreda berejo z ustrezno intonacijo, poudarki in ritmom.

Izraznost branja (intonacija in poudarki) je ocenjena na osnovi:

- Število točk (1–3) kot kvalitativna ocena izražanja,
- Percentil (5–10, 20–40, 50–95) kot standardizirana ocena glede na širšo populacijo.

Tabela 3: Frekvenčna analiza izraznosti branja učencev 2. razreda

Število točk	Frekvenca	%
1	13	54,2
2	10	41,7
3	1	4,2

Podatki, predstavljeni v tabeli 3, ponujajo pomemben vpogled v stopnjo izraznosti pri branju učencev drugega razreda. Frekvenčna analiza kaže, da kar 54,2 % učencev prejme najnižjo oceno, to je 1 točko, kar kaže na nizko raven izražanja med branjem. Ta rezultat nakazuje, da več kot polovica učencev še ne obvladajo v celoti tehnik izražanja, kot so ustrezna intonacija, poudarki, ritem in čustveni naboj, ki so ključni elementi za učinkovito in privlačno branje.

Poleg tega 41,7 % učencev dosega 2 točki, kar pomeni, da je njihova izraznost nekoliko bolj razvita, a še vedno ne zadostuje za prepričljivo bralno izvedbo. Ta skupina učencev verjetno zna že uporabljati nekatere osnovne izražalne elemente, vendar še vedno potrebuje dodatno usmerjanje in vaje, da bi izboljšali svojo tehniko in samozavest pri branju.

Le majhen delež, 4,2 %, pa dosega najvišjo stopnjo izraznosti z 3 točkami, kar kaže, da so ti učenci že dobro razvili bralne veščine, ki jim omogočajo izražanje z razumevanjem in čustvenim poudarkom. To pomeni, da so zmožni interpretirati besedilo in ga predstaviti na način, ki pritegne poslušalce in jim pomaga bolje razumeti vsebino.

Celostno gledano podatki kažejo, da je izraznost pri branju v 2. razredu še vedno na nizki ravni za večino učencev, kar poudarja potrebo po sistematični in ciljno usmerjeni podpori s strani učiteljev in staršev.

Tabela 4: Analiza izraznosti branja učencev 2. razreda po doseženih percentilih

percentil	Frekvenca	%
5 - 10	13	54,2
20 - 40	10	41,7
50 - 95	1	4,2

Podatki v tabeli 4 izkazujejo podobne rezultate kot pri točkah, kjer je večina učencev uvrščena v nizek percentil (5–10). Le eden dosega višji percentil (50–95).

Opazimo močno ujemanje med nizkim številom točk in nizkim percentilom:

- Vsi z 1 točko so v percentilu 5–10.
- Tisti z 2 točkama so vsi v percentilu 20–40.
- Edini z 3 točkami je tudi edini v percentilu 50–95.

To kaže na dobro usklajenost med obema merskima kriterijema, kar potrjuje verodostojnost merjenja.

Rezultati kažejo na prevladujočo nizko raven izražanja med učenci. 50 % učencev se uvršča med najnižjih 10 % v primerjavi s širšo populacijo (glede na percentil). Izstopa le en posameznik, ki je bil ocenjen z najvišjo oceno (3 točke) in dosega najvišji percentil (50–95).

Takšna porazdelitev lahko kaže na:

- potrebo po dodatni podpori pri razvoju izražanja,
- morda tudi vpliv zunanjih dejavnikov (npr. sramežljivost, nepoznavanje naloge, jezikovne ovire ipd.),
- ali pa na potrebo po prilagoditvi pouka v smeri spodbujanja govornega izražanja.

Ritem branja je ocenjen na osnovi:

- št. točk (bodisi 1 ali 2),
- percentilom (bodisi med 5–40 ali 50–95).

Ti dve meri skupaj kažeta na relativni položaj posameznika glede na primerljivo populacijo učencev iste starosti ali razreda.

Večina učencev (več kot dve tretjini) je prejela 1 točko (5 – 40 percentil), kar pomeni, da njihov ritem branja ne dosega optimalne hitrosti, kontinuitete ali avtomatiziranosti. Le 29,2 % učencev je doseglo višjo stopnjo (50 – 95 percentil), kar pomeni, da je njihov ritem branja v povprečju bolj tekoč.

Bralna fluentnost je ključna za razumevanje besedila, saj omogoča, da se pozornost preusmeri s prepoznavanja besed na razumevanje pomena. Slab ritem branja pogosto vodi v težave pri bralnem razumevanju, pisanju in učnem uspehu nasploh.

4.3 Napake pri branju učencev 2. razreda

Zanimalo nas je, kako pogosto učenci 2. razreda med branjem delajo napake (izpusti, zamenjave, ponovitve).

Tabela 5: opisna statistika števila napak pri branju učencev 2. razreda

Opis statistične postavke	vrednost
Povprečno število napak	9,04
Mediana napak	8
Najmanj napak	2
Največ napak	19
Standardni odklon	5,23

Podatki, prikazani v tabeli 5, jasno izkazujejo, da je število napak pri branju učencev 2. razreda precej razpršeno. Zabeležene vrednosti se gibljejo od minimalnih 2 do maksimalnih 19 napak, kar kaže na izrazite razlike v bralni uspešnosti med posameznimi učenci. Takšna velika razpršenost rezultatov kaže, da med učenci obstajajo pomembne razlike v razvitem nivoju bralne natančnosti in tekočnosti, kar je ključnega pomena za njihov nadaljnji uspeh pri učenju in razumevanju prebranega besedila.

Večina učencev se uvršča pod 50. percentil glede na število napak pri branju, kar pomeni, da njihova uspešnost v primerjavi z referenčno populacijo ostaja pod povprečjem. Ta podatek kaže na splošno nižjo kakovost bralnih sposobnosti v opazovani skupini, kar lahko predstavlja oviro pri učinkovitem pridobivanju novih znanj in spretnosti. Rezultati tako izražajo jasno povezavo med višjim številom napak in nižjimi točkami oziroma percentilnimi vrednostmi, kar potrjuje, da večje število napak sovpada z nižjo bralno uspešnostjo.

Poleg tega je pomembno izpostaviti, da je razpršenost uspešnosti med učenci precejšnja: medtem ko so nekateri posamezniki dosegli zelo dobre rezultate in izkazujejo ustrezno razvite bralne sposobnosti, drugi zaostajajo in kažejo znatne pomanjkljivosti. Kar 46 % učencev je uvrščenih pod 30. percentil, kar je jasen pokazatelj, da skoraj polovica opazovane populacije potrebuje dodatno strokovno podporo in ciljno usmerjene intervencije za izboljšanje bralnih veščin.

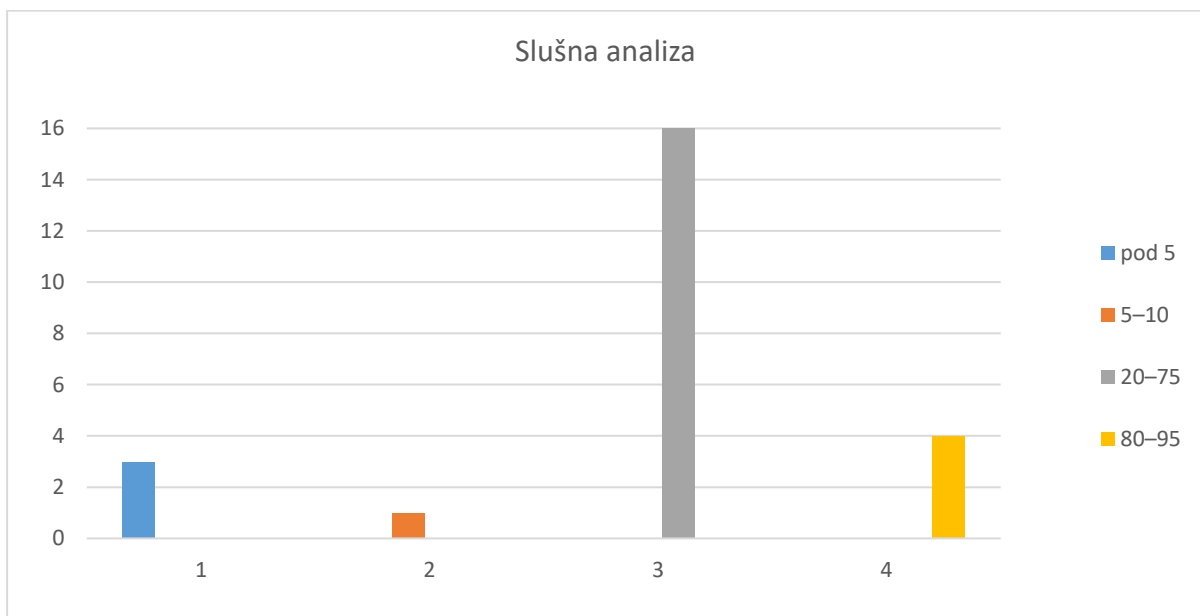
Takšne ugotovitve poudarjajo nujnost prilagojenih pedagoških pristopov in dodatnih učnih strategij, ki bi lahko pomagale zmanjšati razlike v uspešnosti ter podprle predvsem tiste učence, ki imajo več težav pri branju. Prav tako je smiselno razmisliti o rednem spremljanju napredka in individualnem pristopu k učencem z nizkimi rezultati, da bi jim omogočili čim boljši razvoj in preprečili nadaljnje zaostajanje v bralni pismenosti.

4.4 FONOLOŠKO ZAVEDANJE

Zanimalo nas je kako dobro učenci 2. razreda prepoznavajo in manipulirajo s posameznimi glasovi v besedah in kako učinkovito učenci 2. razreda tvorijo nove besede z odvzemanjem glasov in zlogov iz besed ter kakšna je povezanost med fonološkim zavedanjem in njihovo sposobnostjo dekodiranja zapisanih besed.

Analizirani podatki zajemajo rezultate slušne analize učencev 2. razreda, izražene v:

- št. točk (od 1 do 4)
- percentilu uspešnosti (v primerjavi s širšo populacijo).



Graf 1: Število točk doseženih na podtestu slušne analize glede na percentil

Zgornji skupinski stolpčni graf prikazuje razmerje med številom točk, ki so jih dosegli učenci, in pripadajočimi percentilnimi skupinami, kar omogoča vpogled v porazdelitev njihove uspešnosti pri slušni analizi. Največje število učencev, kar 16, je doseglo 3 točke, kar kaže na

prevladujočo srednjo stopnjo uspešnosti v skupini. Ta rezultat kaže, da se večina učencev nahaja v zmerno zahtevnem delu lestvice, kar lahko pomeni, da imajo učenci določene spretnosti slušne analize, a še vedno obstajajo možnosti za izboljšave.

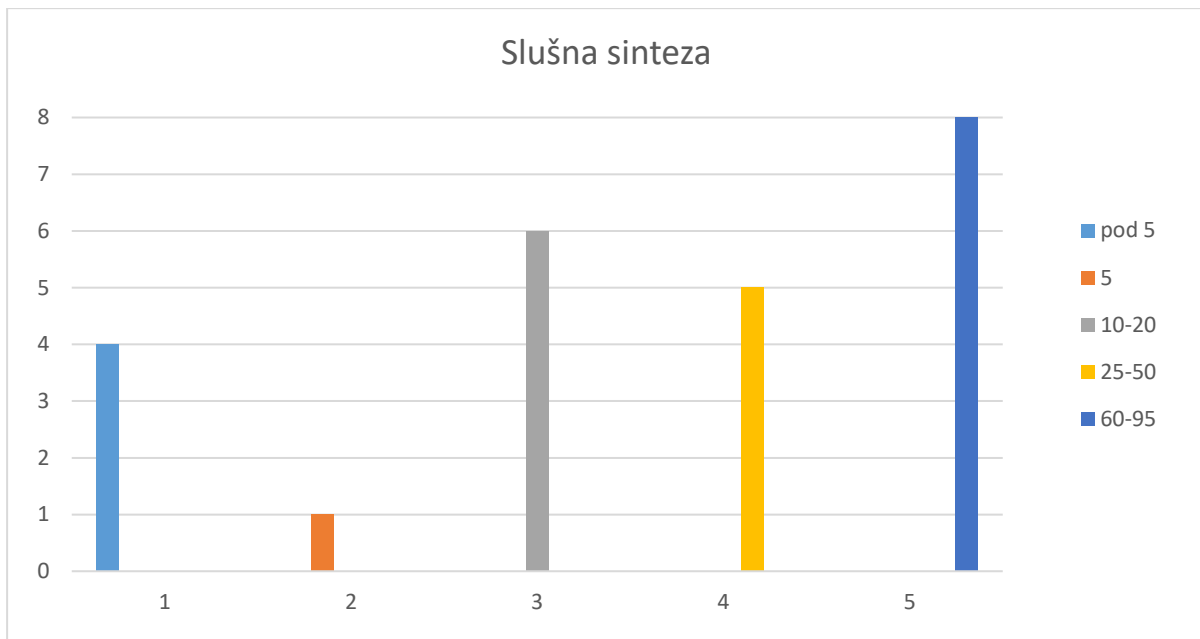
Najvišji rezultat, 4 točke, je doseglo le 4 učence, kar pomeni, da je visok dosežek relativno redek v tej skupini. To nakazuje, da le peščica učencev uspešno obvladuje vse zahtevane naloge slušne analize na najvišji ravni, kar je lahko posledica različnih dejavnikov, kot so različne stopnje predznanja, pozornosti ali motivacije.

Na drugi strani spektra pa so 3 učenci dosegli le 1 točko, kar kaže na izrazite težave pri slušni analizi. Ti podatki kažejo, da se pri določenem delu učencev pojavljajo pomembne ovire, ki jim otežujejo razumevanje in obdelavo slušnih informacij. Takšen rezultat opozarja na potrebo po dodatni podpori in prilagoditvah v učnem procesu, da bi ti učenci lahko nadgradili svoje spretnosti.

Celotna porazdelitev rezultatov jasno odraža raznolikost slušnih sposobnosti v skupini, kar je pomemben dejavnik pri načrtovanju individualiziranih pristopov k učenju. Razumevanje teh razlik omogoča učiteljem, da prilagodijo metode dela, da bodo ustrezno podprli tako učence z izrazitimi težavami kot tudi tiste, ki že dosegajo višjo raven uspešnosti.

Analizirani podatki zajemajo tudi rezultate slušne sinteze učencev 2. razreda, izražene v:

- št. točk (od 0 do 5)
- percentilu uspešnosti (v primerjavi s širšo populacijo).



Graf 2: Število točk doseženih na podtestu slušne sinteza glede na percentil

Iz podatkov v grafu 2 je razvidno, da je 8 učencev doseglo maksimalno število točk (5), kar priča o dobro razviti slušni sintezi. 4 učenci so dosegli skrajno nizke rezultate (0 ali 1 točko), kar pomeni zelo slabo razvitost slušne sinteze. Ti učenci so vsi uvrščeni pod 5. percentil, kar pomeni, da so slabši od večine vrstnikov.

Skupina je zelo heterogena, saj so prisotni tako izjemno uspešni kot tudi izrazito šibki učenci.

Nadalje nas je zanimalo ali učenci 2. razreda uspešno razdelijo besede na zloge in posamezne glasove.

Odstranjevanje glasov iz besed je naloga, s katero preverjamo fonemsko zavedanje – to je sposobnost poslušalca (otroka ali odraslega), da prepozna in manipulira posamezne glasove (foneme) v govornih besedah. To je ključna komponenta fonološke zavesti, ki je neposredno povezana z razvojem zgodnjih bralnih spretnosti, zlasti dekodiranja (pretvarjanja črkovnih nizov v glasove).

V nalogi odstranjevanja glasov mora posameznik izgovoriti besedo brez določenega glasu. To zahteva sposobnost segmentacije besede na posamezne glasove, mentalno odstranitev določenega glasu in rekonstrukcijo preostalega zvočnega niza.

Tabela 6: opisna statistika odstranjevanja glasov iz besed učencev 2. razreda

Opis statistične postavke	vrednost
Razpon točk	3 - 6
Povprečno število točk	5
Povprečni percentil	40 - 60

Tabela 7: razdelitev rezultatov odstranjevanja glasov iz besed učencev 2. razreda

uspešnost	št. točk	percentil	% učencev
Nizka	≤ 4	≤ 30	29
Srednja	5	40 - 60	29
Visoka	6	70 - 95	42

Iz podatkov v tabelah 6 in 7 je razvidno, da so učenci v skupini z visoko uspešnostjo pri odstranjevanju glasov iz besed (42 %) pokazali zelo dobro razvito fonološko zavedanje, še posebej na ravni fonemov. To pomeni, da imajo ustrezne predpogojne spretnosti za usvajanje branja in pisanja. Pri teh učencih ne bi pričakovali večjih težav pri dekodiranju besed, razumevanju pravopisnih pravil ali avtomatizaciji branja.

29 % učencev dosega srednjo (povprečno) stopnjo fonemske zavednosti. Njihove spretnosti so na ustreznem nivoju, vendar obstaja možnost nihanj, zlasti pri zahtevnejših nalogah manipulacije glasov. Pri teh učencih je priporočljivo spremljati napredek pri bralnih strategijah, zlasti če se pri branju ali pisanju pojavljajo težave z zamenjavo ali izpuščanjem glasov.

Prav tako je 29 % učencev izkazujejo nizko (šibkejšo) fonemsko zavedanje, kar je lahko zgodnji pokazatelj težav pri usvajanju branja. Učenci imajo lahko težave z glasovno analizo in sintezo, pogosto zamenjujejo podobne glasove ali jih izpuščajo. Tovrstne težave se pogosto povezujejo tudi s počasnejšim napredkom v bralni tekočnosti in slabšim razumevanjem napisanega.

Naloga odstranjevanja zlogov iz besed je klasična naloga fonološkega zavedanja, kjer otrok poslušano besedo razstavi na zloge in enega od njih odstrani. Ta sposobnost je ključna za uspešen razvoj branja in pisanja, saj temelji na razumevanju in manipulaciji glasovnih enot v jeziku.

Tabela 8: opisna statistika odstranjevanja zlogov iz besed učencev 2. razreda

Opis statistične postavke	vrednost
Razpon točk	2 - 6
Povprečno število točk	4,33
Povprečni percentil	40 – 60 in 90 - 95

Tabela 9: razdelitev rezultatov odstranjevanja glasov iz besed učencev 2. razreda

uspešnost	Št. učencev	percentil
pod povprečjem	1	pod 5
Zelo nizko	2	10
podpovprečno	3	20 – 30
povprečno	8	40 – 60
nadpovprečno	4	70 - 80
Visoko nadpovprečno	6	90 - 95

Na podlagi podatkov iz tabele 8 in tabele 9 lahko sklepamo, da ima večina učencev 2. razreda povprečno razvito fonološko zavedanje, pri čemer je posebej izrazita njihova sposobnost razčlenjevanja in manipulacije zlogov v besedah. Ti rezultati nakazujejo, da so osnovne fonološke spretnosti, ki so ključnega pomena za nadaljnji razvoj bralnih spretnosti, pri večini učencev ustrezno razvite.

Razporeditev rezultatov po percentilnih razredih natančneje prikazuje, kako se posamezni učenci umeščajo glede na normativni vzorec. Kar 58 % učencev se uvršča med 40. in 95. percentil, kar pomeni, da več kot polovica učencev dosega rezultate, ki so v okviru povprečja ali nad njim. Ti učenci imajo dovolj razvito fonološko zavedanje, da lahko učinkovito sodelujejo pri bralno-jezikovnih dejavnostih in verjetno ne bodo imeli večjih težav pri učenju branja in pisanja.

Posebej izstopa skupina šestih učencev (25 % vseh), ki so dosegli rezultate med 90. in 95. percentilom. To pomeni, da sodijo med najuspešnejše učence v primerjavi z normiranim vzorcem. Njihovi rezultati kažejo na nadpovprečno razvite fonološke spretnosti, kar lahko pomeni tudi hitrejši napredek na področju branja, pisanja in splošne jezikovne zmožnosti. Ti učenci imajo potencial za visoke učne dosežke in jih je smiselno dodatno spodbujati z

nadstandardnimi dejavnostmi, ki krepijo njihovo jezikovno ustvarjalnost in analitične sposobnosti.

Na drugi strani se šest učencev (prav tako 25 %) uvršča pod 30. percentil, kar pomeni, da sodijo v rizično skupino z vidika fonološkega zavedanja. Med temi učenci je en učenec, ki je dosegel rezultat pod 5. percentilom, kar lahko kaže na izrazite primanjkljaje na področju fonološkega zavedanja. Takšen rezultat je zaskrbljujoč in zahteva poglobljeno spremljanje, saj so tovrstne težave pogosto povezane s težavami pri učenju branja, zlasti pri prepoznavanju glasov v besedah, tvorbi rim in manipulaciji glasov ter zlogov. Poleg tega dva učenca dosežeta 10. percentil, kar prav tako kaže na nizko razvite fonološke sposobnosti. Skupno torej trije učenci (12,5 %) dosegajo zelo nizke rezultate, ki lahko že kažejo na specifične primanjkljaje na področju zgodnjega jezikovnega razvoja.

Ti učenci bodo najverjetneje potrebovali ciljno usmerjeno dodatno strokovno pomoč, ki bo vključevala sistematične in individualizirane dejavnosti za razvijanje fonološkega zavedanja. Priporočljivo je, da se v delo z njimi vključijo specialno-pedagoški delavci, ob tem pa je pomembno tudi sodelovanje z učitelji razrednega pouka in starši. Zgodnje in ustrezno usmerjene intervencije lahko pripomorejo k zmanjšanju učnih težav v nadaljnjih letih šolanja. Na podlagi zbranih podatkov lahko torej sklepamo, da ima večina učencev ustrezno razvito fonološko zavedanje, vendar obstaja tudi del populacije, ki kaže pomembna odstopanja navzdol in potrebuje dodatno strokovno podporo. To potrjuje pomembnost zgodnjega spremljanja razvoja fonoloških spretnosti in pravočasnega ukrepanja v primeru ugotovljenih primanjkljajev.

4.5 Bralno razumevanje

Zanimalo nas je kako dobro učenci 2. razreda razumejo prebrano besedilo in odgovarjajo na vprašanja odprtega ter zaprtega tipa po branju besedila ter v kolikšni meri pri učencih 2. razreda razumevanje besedila korelira s fluentnostjo branja

Tabela 10: opisna statistika bralnega razumevanja učencev 2. razreda

Opis statistične postavke	vrednost
Najmanjše število doseženih točk	2
Največje število doseženih točk	7
Aritmetična sredina doseženih točk	4,5
Mediana	5
Modus	5
Standardni odklon	~ 1,5

Tabela 11: Frekvenčna analiza bralnega razumevanja učencev 2. razreda

Število točk	frekvenca	%
2	4	16,7
3	1	4,2
4	6	25,0
5	8	33,3
7	5	20,8

Podatki v tabeli 10 in 11 izkazujejo, da so pri analizi rezultatov naloge, ki je preverjala razumevanje prebranega, učenci dosegli med 2 in 7 točk. Najpogosteje doseženo število točk je bilo 5, kar je tudi modus v tej skupini. To pomeni, da je največ učencev (33,3 %) doseglo rezultat, ki po pripadajočem percentilu sodi v srednji razred uspešnosti (40.–60. percentil).

Sledi skupina učencev, ki so dosegli 4 točke (25 %). Ti učenci se večinoma uvrščajo v spodnjo tretjino po uspešnosti (20.–30. percentil), kar kaže na nekoliko slabše razumevanje besedila. Skupno je torej kar 14 učencev (58,3 %) doseglo 4 ali 5 točk, kar pomeni, da se večina nahaja v območju povprečne ali nekoliko podpovprečne uspešnosti.

Naslednja skupina, ki izstopa, so učenci z 7 točkami – teh je 5, kar predstavlja 20,8 % vseh učencev. Njihovi rezultati sodijo v najvišji percentilni razred (90.–95. percentil). Gre za učence, ki izkazujejo zelo dobro razumevanje prebranega, sposobnost sklepanja, povezovanja informacij in natančnega izluščanja pomena iz besedila.

Na drugi strani lestvice imamo učence, ki so dosegli 2 ali 3 točke – skupaj 5 učencev (20,8 %). Ti rezultati se uvrščajo v najnižje percentilne razrede (5.–10. percentil), kar kaže na nizko raven razumevanja besedila. Ti učenci imajo najverjetneje težave z osnovnim razumevanjem pomena, iskanjem informacij v besedilu ali povezovanjem med deli besedila.

Posebnost v tej porazdelitvi je tudi odsotnost rezultata s 6 točkami, kar pomeni, da je skok v uspešnosti med 5 in 7 točkami precejšen. To lahko nakazuje na večjo zahtevnost naloge pri prehodu iz povprečne v nadpovprečno raven uspešnosti ali pa na značilnosti ocenjevalnega kriterija, ki ne omogoča “vmesnega” rezultata.

Frekvenčna porazdelitev kaže torej na rahlo asimetrično porazdelitev, kjer se rezultati nagibajo k povprečju (5 točk), z dvema izrazitejšima skupinama – na eni strani uspešni učenci, ki so dosegli najvišje točke, in na drugi strani učenci z nižjimi rezultati, ki potrebujejo dodatno podporo.

Tabela 12: Analiza bralnega razumevanja učencev 2. razreda po doseženih percentilih

percentil	frekvenca	%
90 – 95	5	20,8
40 – 60	8	33,3
20 – 30	6	25,0
10	1	4,2
5	4	16,7

Podatki v tabeli 12 izkazujejo razdeljenost učencev po percentilnih razredih, ki potrjuje potrebo po diferenciranem pristopu k poučevanju branja:

- Učenci z nizkimi percentili (do 30) zahtevajo podporo pri razvijanju osnovnih bralnih strategij: podčrtavanje, povzemanje, razlaga neznanih besed ipd.
- Učenci na povprečju (40–60) potrebujejo utrjevanje in razvoj sposobnosti za globlje razumevanje.
- Učenci z visoko uspešnostjo (90–95) so kandidati za nadaljnji razvoj višjih kognitivnih sposobnosti, kot so kritično branje, primerjalna analiza in sinteza informacij iz več virov.

Iz podatkov o fluentnosti branja in bralnem razumevanju prebranega besedila pri učencih 2. razreda lahko s primerjalno distribucijsko analizo ocenimo splošno povezanost:

- V skupini z najnižjo fluentnostjo (pod 30. percentilom) je skupaj 11 učencev, kar je 45,8 % vseh.
- V skupini z najvišjo fluentnostjo (nad 70. percentilom) so 4 učenci, kar je 16,7 % vseh.

Pri bralnem razumevanju:

- Le 5 učencev (20,8 %) dosega najvišjo raven razumevanja (7 točk).
- Nasprotno, 5 učencev dosega najnižjo raven razumevanja (to je 20,8 %).

Če to primerjamo:

- Velik delež učencev z nizko fluentnostjo se ujema z nižjimi dosežki pri razumevanju.
- Po drugi strani pa je majhno število učencev z visoko fluentnostjo (npr. nad 70. percentilom) – točno toliko, kolikor je tudi tistih z najvišjim dosežkom (7 točk) pri razumevanju (oba 5 učencev).

4.6 Bralna motivacija

Zanimalo nas je kako visoko motivacijo za branje izkazujejo učenci 2. razreda oziroma kakšen interes za branje izkazujejo. Zanimalo nas je tudi kako pogosto učenci 2. razreda berejo v prostem času (doma, v šoli, v knjižnici).

Tabela 13: Analiza interesa za branje pri učencih 2. razreda po doseženih percentilih

percentil	frekvenca	%
Pod 5	9	37,5
5	3	12,5
5 – 10	6	25
10	1	4,2
15	3	12,5
20	3	12,5
25 - 30	1	4,2

Analiza podatkov, predstavljenih v tabeli 13, jasno kaže, da je interes za branje med učenci v tem razredu izrazito nizek. Rezultati se večinoma zgoščajo v spodnjih percentilnih skupinah, kar pomeni, da večina učencev izkazuje šibko motivacijo za bralne dejavnosti. Takšna koncentracija v najnižjem razredu bralnega interesa je zaskrbljujoča, saj številne raziskave potrjujejo močno povezavo med bralno motivacijo in razvojem bralnih zmožnosti.

Pomanjkanje interesa za branje ni le trenutni izziv, temveč lahko povzroči dolgoročne negativne učinke na učenčevo bralno razumevanje, besedni zaklad, kritično mišljenje in splošno akademsko uspešnost. Nizka bralna motivacija pogosto vodi v zmanjšano količino prostovoljnega branja, kar posledično omejuje izpostavljenost različnim besedilnim vrstam, žanrom in jezikovnim strukturam, ki so ključne za razvoj višjih ravni bralne pismenosti.

Rezultati kažejo na resno potrebo po spodbujanju bralne motivacije v 2. razredu. Glede na to, da je branje temeljna veščina za uspeh v šoli, bi morale biti pedagoške intervencije usmerjene v:

- Spodbujanje bralne kulture: uvedba vsakodnevnega bralnega časa, obisk knjižnice, vpeljava bralnih značk.
- Individualizacija: Učence z nizkim interesom za branje je treba dodatno motivirati, morda tudi s personaliziranim izborom gradiva (tematsko blizu njihovim interesom).
- Družinska podpora: Pomembno je vključevanje staršev – branje doma, zgled odraslih ipd.
- Učiteljski pristopi: Vpeljava sodobnih, multimedijskih in igrivih pristopov pri obravnavi bralnih vsebin.

Z doslednim delom in motivacijskimi spodbudami se lahko pri večini učencev razvije bolj pozitiven odnos do branja, kar bo dolgoročno vplivalo tudi na njihovo bralno razumevanje in akademski uspeh.

Nadalje nas je zanimalo kako pogosto se učenci 2. razreda v branju primerjajo s sošolci.

Samozaznava bralne uspešnosti in zanimanja za branje je pomemben dejavnik, ki vpliva na razvoj bralnih veščin, bralne motivacije ter dolgoročne učne dosežke učencev. Visoka zaznava bralne kompetentnosti povečuje verjetnost, da bo učenec z veseljem bral, več bral in si upal izbirati zahtevnejše besedilne izzive. Nasprotno pa nizka samopodoba na področju branja pogosto vodi v izogibanje branju, pasivnost pri pouku in manjšo uspešnost tudi v drugih predmetnih področjih.

V tej analizi so predstavljeni rezultati učencev, ki so ocenjevali, kako se vidijo kot bralci v primerjavi s svojimi vrstniki in koliko zanimanja kažejo za branje. Višje število točk pomeni večjo zaznavo uspešnosti in večje zanimanje za branje. Najvišje možno število točk je 6. Podatki so razvrščeni tudi po percentilnih razponih, ki omogočajo relativno primerjavo z vrstniki.

Tabela 14: Analiza rezultatov primerjave s sošolci

št. točk	št. učencev	%	pripadajoči percentil
0	15	62,5	pod 5
1	2	8,3	5
2	2	8,3	10
3	1	4,2	20 – 30
4	2	8,3	40 – 50
5	3	12,5	60 – 70
6	1	4,2	75 – 95

Iz podatkov v tabeli 14 lahko učence glede na rezultate razdelimo v tri skupine:

Skupina z zelo nizko zaznavo (0–1 točka)

Skoraj tri petine učencev (63 %) se uvršča med tiste, ki dosegajo 0 ali 1 točko, kar pomeni:

- ne verjamejo, da so dobri bralci,
- verjetno doživljajo branje kot frustracijo ali obveznost,
- nimajo razvite notranje motivacije za branje.

To je zaskrbljujoč podatek, saj samozaznava močno vpliva na bralne navade in pripravljenost za učenje preko besedil.

Skupina s povprečno zaznavo (2–4 točke)

Pet učencev (skupaj 20,8 %) je doseglo 2 do 4 točke. Njihova samozaznava je nekoliko bolj pozitivna:

- zaznavajo vsaj delno kompetentnost v branju,
- so morda motivirani za določene vrste besedil,
- predstavljajo prehodno skupino, ki jo je mogoče dodatno spodbuditi z ustreznimi didaktičnimi pristopi.

Skupina z visoko zaznavo (5–6 točk)

Le štirje učenci (16,7 %) se dojemajo kot nadpovprečno ali zelo uspešni bralci, kar pomeni:

- visoka bralna samozavest,
- večja verjetnost, da berejo prostovoljno in pogosteje,
- lahko delujejo kot bralni modeli v razredu.

Zanimalo nas je tudi, kako težko se učencem 2. razreda zdi branje.

V tabeli 15 so prikazani rezultati, kako učenci branje zaznavajo kot težko dejavnost. Najvišje možno število točk na vprašalniku je 18, pri čemer višje število pomeni večjo zaznano težavnost branja – torej večje napore, večjo utrujenost ali frustracijo med branjem. Ob dosežku je podan tudi percentil, ki kaže, kako se učenec primerja z drugimi v skupini.

Tabela 15: težavnost branja

percentilni razred	št. učencev	%	razpon točk	opis zaznavne težavnosti branja
nad 90.	2	8,3	2	Zelo nizka zaznana težavnost branja
60–89.	4	16,7	6–8	Nizka zaznana težavnost
40–59.	2	8,3	7	Podpovprečna zaznana težavnost
25–39.	7	29,2	9–11	Srednja zaznana težavnost
10–24.	6	25,0	12–14	Povišana zaznana težavnost
pod 10.	3	12,5	14–18	Zelo visoka zaznana težavnost branja

Podatki, prikazani v tabeli 15, razkrivajo pomembne informacije o zaznani težavnosti branja med učenci. Najpogostejši odziv, ki ga navaja 29,2 % učencev, je srednja stopnja zaznane težavnosti, kar pomeni, da ti učenci branje doživljajo kot dejavnost zmerne zahtevnosti. Ta skupina lahko predstavlja tiste učence, ki kljub določenim izzivom uspešno obvladujejo bralne naloge, a se pri tem vseeno soočajo z določenimi ovirami ali večjim naporom. Hkrati pa kar 37,5 % učencev zaznava branje kot zelo ali zmerno zelo naporno. Ta visoka stopnja zaznane težavnosti lahko nakazuje več možnih vzrokov – od slabše razvite fluentnosti branja, ki otežuje tekoče in razumljivo branje, do manj učinkovitih bralnih strategij, ki otežujejo obvladovanje besedila, pa tudi negativnih stališč in pomanjkanja motivacije, ki dodatno vplivajo na doživljanje branja kot zahtevne naloge. Takšna zaznava lahko vodi do zmanjšane želje po branju in posledično manjše bralne aktivnosti, kar lahko dolgoročno vpliva na razvoj bralne pismenosti.

Nasprotno pa 24,7 % učencev poroča, da zaznavajo branje kot manj naporno, kar verjetno odraža večjo samozavest in kompetentnost pri bralnih veščinah. Ti učenci so morda bolj

motivirani, uporabljajo učinkovite bralne strategije in imajo razvite sposobnosti za obvladovanje besedil različnih zahtevnosti, kar jim omogoča, da branje dojemajo kot prijetno in manj obremenjujočo dejavnost.

Celovita analiza rezultatov glede zaznane težavnosti branja kaže, da je skupina učencev izrazito heterogena. Razlike v zaznavah o težavnosti branja odražajo različne ravni bralne usposobljenosti, motivacije, pa tudi individualne značilnosti, kot so bralne navade, predznanje in čustveni odnos do branja. Medtem ko nekateri učenci doživljajo branje kot lahkotno in prijetno dejavnost, ki jih spodbuja k nadaljnjemu branju in učenju, drugi poročajo o občutkih velikega napora, kar lahko vodi do frustracij in negativnih izkušenj. Te ugotovitve poudarjajo potrebo po individualiziranem pristopu v poučevanju branja, ki bi upošteval različne potrebe in zmožnosti učencev ter jim pomagal razviti učinkovite bralne strategije in pozitiven odnos do branja.

V sklopu ocenjevanja motivacije za branje nas je zanimalo tudi kako učenec ocenjuje svoje branje na glas.

V tabeli 16 so prikazani rezultati o glasnem branju učencev 2. razreda. Glasno branje ima pomembno vlogo v razvoju bralne pismenosti, saj združuje več različnih komponent: dekodiranje, tekočnost, razumevanje, izražanje in motivacijo. Redno opazovanje in vrednotenje glasnega branja omogoča učitelju vpogled v učenčevo bralno zmožnost ter njegov odnos do branja kot dejavnosti.

Podatki v tej analizi izhajajo iz ocenjevanja glasnega branja učencev 2. razreda. Višji dosežek pomeni, da učenec rad bere glasno in dobro obvlada tehniko glasnega branja. Nižji dosežek nakazuje na morebitno nesamozavest, šibkejše bralne spretnosti ali negativno naravnost do glasnega branja. Najvišje možno število točk je 8.

Tabela 16: glasno branje

percentilni razred	št. učencev	%	št. točk	opis zaznavne težavnosti glasnega branja
10	4	16,7	2	Izjemno nizka usvojenost
20	1	4,2	3	Zelo nizka usvojenost
25–30	3	12,5	4	Nizka usvojenost
40	3	12,5	5	Rahlo podpovprečna usvojenost
50–60	8	33,3	6	Povprečna usvojenost
70–80	2	8,3	7	Nadpovprečna usvojenost
90–95	3	12,5	8	Zelo visoka usvojenost

Iz podatkov, predstavljenih v tabeli 16, je razvidno, da so rezultati učencev 2. razreda glede bralne fluentnosti izrazito razpršeni, kar kaže na precejšnjo heterogenost znotraj skupine. Ta razpršenost pomeni, da v 2. razredu najdemo tako učence z zelo nizko raven bralnih sposobnosti kot tudi tiste, ki dosegajo odlične rezultate.

Pomembno je izpostaviti, da kar 33,3 % učencev spada v srednje območje, torej v razpon med 50. in 60. percentilom. Ta rezultat kaže, da ti učenci sicer tehnično obvladajo branje in berejo zadovoljivo, vendar se kažejo možnosti za izboljšave na področju izražanja, razumevanja prebranega besedila ter motivacije za glasno branje. To pomeni, da kljub tehnični spretnosti branja obstajajo izzivi, ki lahko ovirajo polno funkcionalno uporabo bralnih sposobnosti, kar lahko vpliva na njihovo splošno uspešnost in užitek pri branju.

Posebno pozornost pa zahtevajo učenci, ki so dosegli nizke rezultate — teh je 22,9 %. Ta delež kaže na skupino, ki ima očitne težave z bralno fluentnostjo. Možni razlogi za to so različni, na primer pomanjkljive izkušnje z glasnim branjem, ki lahko izhajajo iz redkejšega branja doma ali v šoli, sramežljivost, ki ovira samozavestno branje pred drugimi, ali nepoznavanje učinkovitih strategij glasnega branja. Zaradi teh razlogov ti učenci pogosto težje sledijo besedilu, kar lahko vpliva na njihovo razumevanje in motivacijo za nadaljnje branje. Vsekakor je ta skupina učencev tista, ki potrebuje dodatno strokovno podporo, usmerjene intervencije

in prilagojene učne pristope, ki bi jim pomagali razviti samozavest in izboljšati bralne spretnosti.

Nasprotno pa je tudi vidna skupina učencev, ki izstopa z visokimi rezultati – 20,8 % učencev meni, da glasno berejo odlično, kar se odraža tudi v njihovih rezultatih nad 70. percentilom. Ti učenci kažejo dobro razvit nivo bralne fluentnosti, ki jim omogoča tekoče in izražajno branje. Takšen uspeh je pogosto rezultat rednih bralnih praks, pozitivne izkušnje z bralnimi dejavnostmi ter dobro usvojenih strategij glasnega branja.

Na podlagi teh podatkov je jasno, da je skupina učencev v 2. razredu zelo raznolika, kar pomeni, da je pouk branja treba prilagajati tako, da bo ustrezal različnim ravnam znanja in potrebam posameznikov. Posebna pozornost je potrebna za tiste z nizkimi rezultati, hkrati pa je pomembno tudi spodbujati in izzivati učence z visokimi dosežki, da ohranijo motivacijo in razvijajo še bolj kompleksne bralne sposobnosti.

4.7 Korelacija med bralno uspešnostjo in bralno motivacijo

Zanimalo nas je kakšna je povezanost med motivacijo za branje in bralno uspešnostjo pri učencih 2. razreda.

Podatki, pridobljeni iz analize učencev 2. razreda, jasno kažejo, da obstaja močna povezava med interesom za branje in fluentnostjo branja. Pregled rezultatov za interes kaže, da se največji delež učencev (37,5 %) nahaja v najnižjem percentilu interesa (pod 5. percentilom), kar kaže na izrazito nizko stopnjo motivacije in zanimanja za bralne dejavnosti. Skupaj kar 75 % učencev (vsaj 30 od 40 %) se uvršča pod 15. percentil, kar je zaskrbljujoče, saj kaže na sistematično nizko raven bralnega interesa znotraj skupine.

Po drugi strani pa so tudi rezultati glede fluentnosti branja slabi – več kot polovica učencev (54,2 %) je pod 40. percentilom glede na hitrost in tekočnost glasnega branja. To pomeni, da večina učencev ne dosega povprečnih standardov za svojo starostno skupino in ima težave z razvijanjem tekočega branja, kar lahko neposredno vpliva na njihovo razumevanje besedil in splošno bralno uspešnost.

Povezava med motivacijo in fluentnostjo branja

Raziskave s področja didaktike in razvojne psihologije večkrat poudarjajo, da je motivacija za branje ključen dejavnik pri razvoju bralnih sposobnosti. Učenci z višjim interesom za branje so bolj pripravljeni vlagati čas in trud v bralne aktivnosti, kar posledično vodi do večje izpostavljenosti pisanemu jeziku, izboljšanja besedišča, ter razvoja hitrejšega in bolj tekočega branja. Nasprotno pa nizka motivacija pogosto pomeni, da učenci berejo manj pogosto, kar omejuje razvoj njihovih bralnih spretnosti.

Podatki, ki jih imamo, potrjujejo to tezo: učenci z nizkim interesom za branje so v večini primerov tudi tisti, ki dosegajo nižje rezultate pri fluentnosti branja. Čeprav so med učenci prisotni tudi posamezniki z nadpovprečno fluentnostjo (npr. učenec, ki se uvršča nad 95. percentilom s 114 točkami), večina skupine ostaja pod povprečjem, kar kaže na verjetno povezanost nizke motivacije in slabše bralne tekočnosti.

Interpretacija percentilnih porazdelitev

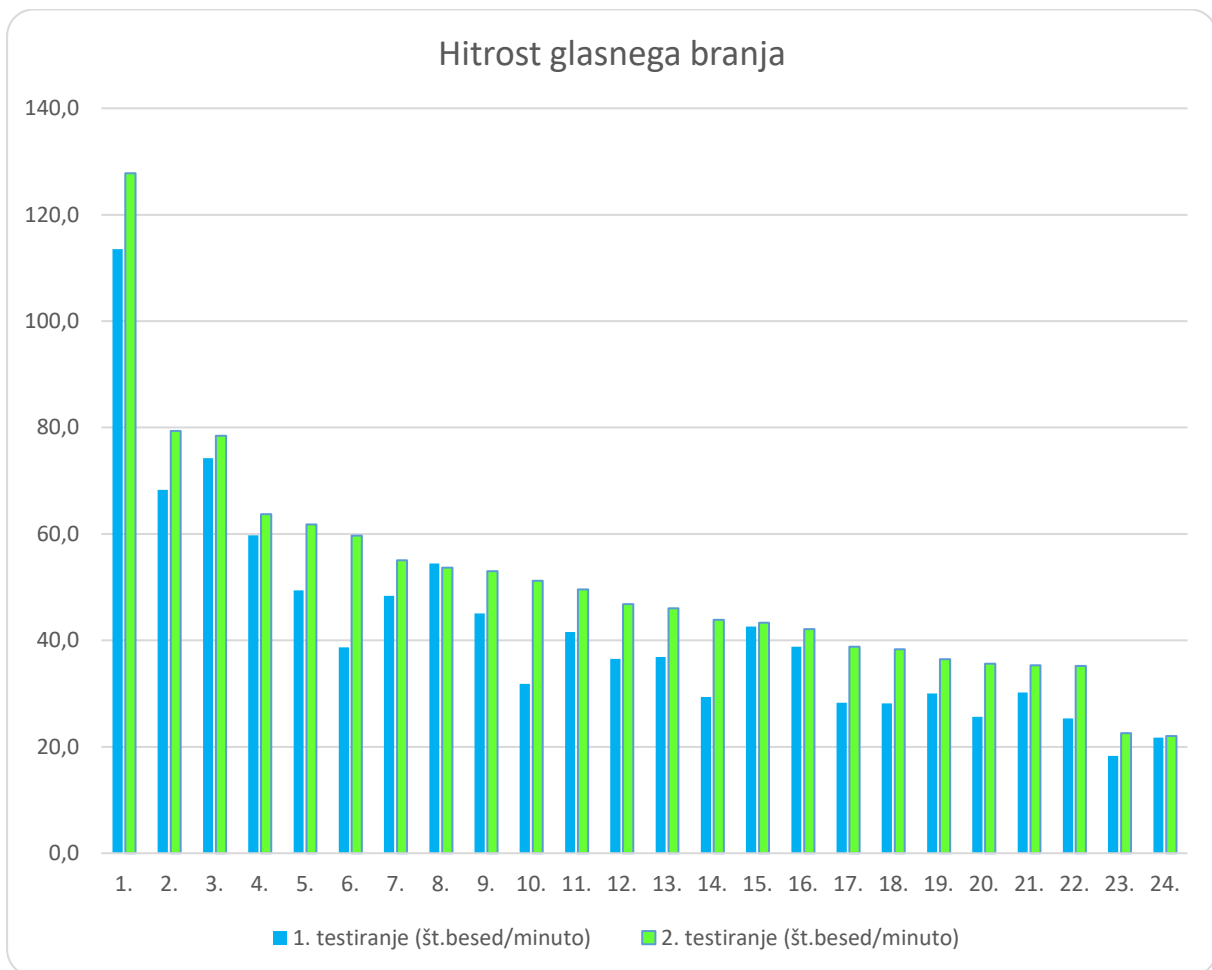
- Interes za branje: Večina učencev je koncentrirana v najnižjih percentilnih skupinah, kar pomeni, da so njihove želje po branju in motivacija precej omejene. To je alarmanten pokazatelj, saj brez ustrezne motivacije tudi najboljše učne strategije težko dosežejo svoj namen.
- Fluentnost branja: Več kot polovica učencev ima nizke vrednosti na lestvici fluentnosti, kar se kaže v počasnem in neoptimalnem branju, ki lahko negativno vpliva na razumevanje besedila in nadaljnji učni uspeh.

Sklepno lahko ugotovimo, da je med interesom za branje in fluentnostjo glasnega branja prisotna pozitivna korelacija, pri čemer nizka motivacija za branje sovпада z nizko stopnjo bralne tekočnosti. Za izboljšanje bralnih veščin je zato priporočljivo spodbujati bralni interes, saj bo to verjetno vplivalo tudi na povečanje fluentnosti branja.

4.8 Napredek pri fluentnosti branja po 4-tedenskem treningu

Zanimalo nas je kakšen napredek v fluentnosti branja so dosegli učenci 2. razreda po 4 tedenskem treningu branja.

Graf 3: Primerjava hitrosti glasnega branja pred in po 4 tedenskem treningu branja



Graf 3 prikazuje hitrost glasnega branja učencev (prvega in drugega testiranja za vsakega od 24 učencev). Na vodoravni osi so prikazani posamezni učenci (od 1. do 24.), na navpični osi pa število prebranih besed na minuto. Iz grafa 3 lahko razberemo:

- Napredek v hitrosti glasnega branja pri vseh učencih:
 - Vsi učenci so dosegli boljši rezultat pri drugem testiranju, kar kaže na napredek v hitrosti glasnega branja.
 - Ta trend je posebej izrazit pri učencih z začetno nižjo hitrostjo branja.
- Velike razlike med učenci:
 - Hitrost glasnega branja med učenci zelo variira. Najhitrejši učenec (1.) je pri drugem testiranju dosegel 128 besed/min, medtem ko najpočasnejši (24.) 22 besed/min.
 - To pomeni, da je razpon hitrosti branja več kot 100 besed/min, kar kaže na zelo različno razvite bralne sposobnosti.

- Relativna stabilnost vrstnega reda:
 - Kljub napredku posameznikov se vrstni red učencev po hitrosti branja večinoma ne spremeni bistveno. Tisti, ki so bili med boljšimi v prvem testiranju, so ostali boljši tudi v drugem.
- Izstopajoči primeri napredka:
 - Nekateri učenci, kot npr. učenec št. 3, 4, 7 in 12, so med prvim in drugim testiranjem naredili opazen preskok (razlika med modrim in zelenim stolpcem je izrazita).
 - Tovrstni primeri kažejo na učinkovitost morebitnih ciljno usmerjenih intervencij, dodatne podpore ali naravno zorenje bralne zmožnosti.

Tabela 17: Primerjava med učencem, ki ima največjo in najmanjš hitrost glasnega branja

Učenec	prvo testiranje (št. besed/min)	drugo testiranje (št. besed/min)	napredek
Najhitrejši	115	128	13
Najpočasnejši	20	22	2

Rezultati v tabeli 17 nam prikazujejo Rezultati prvega in drugega testiranja hitrosti branja in kažejo napredek pri obeh učencih, tako pri najhitrejšem kot pri najpočasnejšem bralcu. Najhitrejši učenec je svojo hitrost branja povečal z 115 na 128 besed na minuto, kar pomeni napredek za 13 besed na minuto. To kaže na že razvito bralno fluentnost, ki se je kljub visoki začetni ravni še dodatno izboljšala.

Najpočasnejši učenec pa je napredoval z 20 na 22 besed na minuto, kar pomeni skromen, a pomemben napredek za 2 besedi na minuto. Čeprav gre za manjšo številčno spremembo, je v kontekstu učenca z nižjo bralno učinkovitostjo tudi ta napredek pozitiven in lahko nakazuje začetek izboljšanja bralne zmožnosti.

Skupni rezultati kažejo, da se je bralna hitrost pri obeh učencih povečala, kar lahko pomeni, da uporabljene metode dela (npr. redna vaja, usmerjeno branje ali podpora učitelja) vplivajo

pozitivno na razvoj bralne fluentnosti. Nadaljnje spremljanje in podpora, predvsem pri počasnejšem bralcu, bosta ključni za dolgoročni napredek.

V nadaljevanju je smiselno:

- Za najhitrejšega učenca še naprej spodbujati kakovostno branje z razumevanjem, uporabo višjega nivoja besedil in razširjanjem besednega zaklada.
- Za najpočasnejšega učenca pa razvijati temeljne bralne spretnosti, nuditi dodatno individualno podporo, uporabljati prilagojene in motivacijsko ustrezne vsebine ter redno spremljati napredek z vmesnimi evalvacijami.

Le z rednim spremljanjem, razumevanjem individualnih potreb in ustrezno pedagoško intervencijo bo mogoče dolgoročno vplivati na razvoj bralne pismenosti pri vseh učencih.

5. ZAKLJUČEK

V raziskovalni nalogi smo raziskovali, kakšna je raven bralne fluentnosti pri učencih 2. razreda, ki so bili vključeni v raziskavo, kakšne so razlike med učenci in kateri dejavniki vplivajo na nivo njihove fluentnosti pri branju. Zanimalo nas je še, v kolikšni meri razumejo prebrano besedilo, kakšne so korelacije med fluentnostjo branja in bralnim razumevanjem ter motivacijo za branje. Zanimalo nas je tudi, kako bo intenzivni 4-tedenski trening branja v šoli in doma vplival na večjo fluentnost branja. S pomočjo empiričnega dela smo preverjali predhodno zastavljene hipoteze.

V prvi hipotezi smo predvidevali, da večina učencev 2. razreda bere starosti primerna besedila tekoče, brez daljših prekinitev ali pogostih napak. Analiza kaže, da ima večina učencev nižjo hitrost branja v primerjavi z normami in da skoraj polovica učencev dosega nizke rezultate pri oceni napak in izražanja, kar kaže na nizko raven fluentnosti in pogoste prekinitve med branjem. Rezultati jasno kažejo, da večina učencev ne bere tekoče. Ta hipoteza je zavrnjena.

S hipotezo dva smo predvidevali, da več kot polovica učencev 2. razreda med branjem uporablja ustrezno intonacijo, poudarke in ritem. Podatki kažejo, da je polovica učencev dosegla le 1 točko za izraznost, kar pomeni nizko raven uporabe intonacije in poudarkov, medtem ko ima večina težave z ritmom branja. Le en učenec je dosegel najvišjo oceno. To pomeni, da več kot polovica učencev ne uporablja ustrezne intonacije in ritma. Ta hipoteza je prav tako zavrnjena.

S tretjo hipotezo smo predvidevali, da večina učencev 2. razreda zmerno dobro prepozna posamezne glasove v besedah, vendar ima težave pri zahtevnejših nalogah manipulacije z glasovi. Rezultati testov kažejo, da ima večina učencev povprečno do dobro razvito fonološko zavedanje, a pri zahtevnejših nalogah (npr. odstranjevanje glasov) 29 % učencev dosega nizko uspešnost. Ti podatki potrjujejo domnevo, da je osnovno fonemsko zavedanje prisotno, težave pa se pojavljajo pri kompleksnejših nalogah. Hipoteza je potrjena.

S četrto hipotezo smo predvidevali, da obstaja pozitivna povezanost med stopnjo fonološkega zavedanja učencev 2. razreda in njihovo sposobnostjo dekodiranja zapisanih besed. V podatkih je razvidna povezava med razvitostjo fonološkega zavedanja in tveganji pri

opismenjevanju, kar kaže na korelacijo med fonološkim zavedanjem in bralno uspešnostjo. Učenci z višjim fonološkim zavedanjem imajo boljši bralni napredek. Tudi ta hipoteza je potrjena.

S peto hipotezo smo predvidevali, da učenci 2. razreda izkazujejo nizko ali srednjo stopnjo motivacije za branje. Tudi to hipotezo lahko potrdimo, saj analiza interesov za branje pokaže, da je motivacija nizka, saj več kot polovica učencev dosega najnižje vrednosti, le manjši delež pa se zaznava kot nadpovprečni bralci. To potrjuje domnevo o nizki do srednji motivaciji.

S šesto hipotezo smo predvidevali, da obstaja statistično značilna pozitivna povezanost med motivacijo za branje in bralno uspešnostjo pri učencih 2. razreda. Tudi to hipotezo lahko potrdimo, saj analiza kaže na pozitivno korelacijo med bralno motivacijo in fluentnostjo branja. Nizka motivacija sovпада z nizko stopnjo fluentnosti, kar potrjuje obstoj povezave med tema spremenljivkama.

S sedmo hipotezo smo predvidevali, da obstaja pozitivna korelacija med fluentnostjo branja in razumevanjem prebranega besedila pri učencih 2. razreda. Na podlagi primerjalne analize fluentnosti in bralnega razumevanja je ugotovljena pozitivna povezava med njima – učenci z višjo fluentnostjo imajo boljše razumevanje besedila. Hipoteza je potrjena.

Z osmo hipotezo smo predvidevali, da bo večina učencev napredovala v fluentnosti branja po 4 tedenskem treningu branja. Rezultati jasno kažejo, da se je hitrost glasnega branja izboljšala pri vseh učencih, kar pomeni, da je večina napredovala. Kljub temu ostajajo razlike med učenci, kar zahteva nadaljnje prilagojeno delo. Hipoteza je potrjena.

Analiza rezultatov različnih vidikov bralne pismenosti učencev 2. razreda kaže na izrazito heterogenost skupine in raznolike potrebe posameznikov. Največje težave se pojavljajo pri hitrosti in izraznosti branja, kar opozarja na potrebo po ciljno usmerjenih strategijah za razvijanje fluentnosti, zlasti pri učencih pod 30. percentilom. Prav tako je zaznana nizka raven bralne motivacije in samozaznave bralne uspešnosti, kar pomembno vpliva na splošni napredek. Tudi na področju fonološkega zavedanja so prisotna odstopanja, ki zahtevajo diferenciacijo pouka in v nekaterih primerih dodatno strokovno podporo. Kljub izboljšanju po usmerjenem treningu glasnega branja so razlike med učenci še vedno velike, zato je ključnega pomena sistematično spremljanje, individualizacija ter ustvarjanje spodbudnega bralnega

okolja. S pravočasnim in celostnim pristopom lahko učencem zagotovimo trdne temelje za uspešno opismenjevanje in dolgoročni napredek na vseh področjih učenja.

6. LITERATURA

1. Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554–563.
2. Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419–421.
3. Dally III, E. J., Chafouleas, S. in Skinner, C. H. (2005). Interventions for reading problems. Designing and evaluating effective strategies. New York, London: The Guilford Press.
4. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
5. Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287.
6. Fekonja Peklaj, U. (2007). *Govorni razvoj v zgodnjem otroštvu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
7. Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
8. Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533.
9. Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
10. Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Psychology Press.
11. Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of Reading Research*, 3, 403–422.
12. Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of Reading Research*, 3, 403–422.
13. Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2004). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 8(3), 229–254.
14. Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.

15. Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.
16. Hintze, J. M., Matthews, W. J., Williams, S. A. S. in Tobin, K. G. (2002). Oral reading fluency and prediction of reading comprehension in african American and Caucasian elementary school children. *School Psychology Review*, 31, 540-553.
17. Ivanuš Grmek, M., & Košir, K. (2013). Bralna pismenost. V: M. Ivanuš Grmek (ur.), *Didaktika razrednega pouka* (str. 149–169). Koper: UP ZRS.
18. Javornik Krečič, M. (2000). Bralna motivacija kot dejavnik učenja. *Sodobna pedagogika*, 51(3), 32–45.
19. Javornik Krečič, M., & Grmek, M. I. (2005). Družinski vplivi na razvoj bralne pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 56(2), 82–97.
20. Kordež, M. (2010). Razvijanje fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih. *Didakta*, 48–49, 38–42.
21. Košak Babuder, Mojca (2003). Učenci z učnimi težavami: značilnosti, prepoznavanje, pomoč. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
22. Košak Babuder, Mojca (2012). Razvijanje bralne pismenosti: strategije, metode, pristopi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
23. Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
24. Kroflič, R. (2001). Avtorizacija otroka: Sodobna prizadevanja za vzgojo odgovornega učenca. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
25. Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251.
26. LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
27. Magajna, L. (2007). Fonološko zavedanje: *ključna metajezikovna zmožnost pri razvoju branja*. V: Z. Majhen (ur.), *Branje in bralna pismenost* (str. 35–48). Zavod RS za šolstvo.
28. Magajna, L. (2013). Razvoj branja in bralnih strategij. Pedagoška fakulteta UL.
29. Marjanovič Umek, Zupančič (2001). Ugotavljata, da so fonološke spretnosti pomembne za uspešnost začetnega branja pri slovenskih otrocih.

30. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
31. Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008). *Psihologija zgodnjega učenja in poučevanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
32. McKenna, M., Stahl, S. A. (2003). *Assessment for reading instruction*. New York: Guilford Press.
33. Medveš, Z. (2003). *Kultura branja in njeno oblikovanje*. V: Medveš et al., *Kurikularna prenova v vrtcih in šolah*. Ljubljana: ZRSŠ.
34. Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
35. National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
36. Pavlič Škerjanc, A. (2013). *Branje in pisanje v začetku šolanja*. V: A. Marentič Požarnik (ur.), *Strategije učenja in poučevanja* (str. 99–120). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
37. Pečjak, S., Magajna, L., Podlesnik, A. (2012): *Ocenjevalna shema bralnih zmožnost učencev 1. – 3. razreda*. Univerza v Ljubljani: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
38. Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
39. Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
40. Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
41. Rasinski, T. V. (2003). *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. Scholastic.
42. Rasinski, T. V. (2004). *Creating Fluent Readers*. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51.
43. Rot Gabrovec, V., & Magajna, L. (2005). *Metafonološke vaje: Priročnik za razvijanje fonološkega zavedanja*. Zavod RS za šolstvo.
44. Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403–408.

45. Shinn, M. R., Good, R. H. III, Knutson, N. in Tilly, W. D. III (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21, 459-479.
46. Smolej Fritz, B. (2012). Fonološko zavedanje kot napovednik začetnega branja. *Logopedija*, 3(1), 7–17.
47. Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 21 (3), 360-407.
48. Štraus, M., & Štefanc, D. (2017). Poročilo o bralni pismenosti slovenskih učencev v okviru raziskave PIRLS 2016. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
49. Učni načrt za slovenščino – osnovna šola. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/slos-os.pdf>
50. Žlender, V. (2011). Branje in pisanje: razvoj, poučevanje, težave. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
51. Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.