



OBJEM

# Bralno razumevanje na preizkušnji

Urednik: dr. Tomaž Petek



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo



OBJEM



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI  
SOCIALNI SKLAD



Univerza v Ljubljani  
Pedagoška fakulteta

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

Projekt *OBJEM – Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacije, Modeli* (2016–2022). Cilj projekta je dvig bralne pismenosti in razvoj slovenščine na celotni vertikali vzgojno-izobraževalnega procesa, tj. od vrta do srednjih šol.

Več informacij o projektu: <https://www.zrss.si/projekti/projekt-objem/>.

Monografija je nastala v okviru projekta OBJEM, 2016–2022 (vodja projekta: dr. Sandra Mršnik)

## **Bralno razumevanje na preizkušnji**

*Urednik:* Tomaž Petek

*Recenzentki:* Polonca Šek (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)  
Milena Kerndl (Zavod RS za šolstvo)

*Založila:* Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

*Za založnika:* Janez Vogrinc, dekan

*Izdajateljica:* Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

*Soizdajatelj:* Zavod Republike Slovenije za šolstvo

*Oblikovna zasnova ovitka:* Simon Kajtna

*Oblikovanje in priprava:* Igor Cerar

*Fotografije in grafična priprava:* Avtorji prispevkov

*Dostopno na:* <http://pefprints.pef.uni-lj.si/>

*Vrsta publikacije:* E-knjiga

*Izdaja:* Prva elektronska izdaja

*Izdano:* Ljubljana, oktober 2022

Publikacija je brezplačna.



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI  
SOCIALNI SKLAD



Univerza v Ljubljani  
Pedagoška fakulteta

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

---

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani  
COBISS.SI-ID 127474691  
ISBN 978-961-253-299-4 (PDF)

---

## KAZALO

<b>Predgovor: Monografiji na pot ...</b>	<b>I</b>
<i>Tomaž Petek</i>	
<b>Test bralne učinkovitosti osnovnošolcev</b>	<b>5</b>
<i>Nika Jenko in Mojca Lipec Stopar</i>	
<b>Bralna učinkovitost petošolcev in osmošolcev: kaj nam o tem povedo rezultati uporabe testa hitrega branja</b>	<b>41</b>
<i>Mojca Lipec Stopar in Nika Jenko</i>	
<b>Besedišče učencev 5. razreda</b>	<b>69</b>
<i>Alenka Rot Vrhovec</i>	
<b>Vpogled v razumevanje besedišča učencev 8. razreda</b>	<b>97</b>
<i>Tomaž Petek</i>	
<b>Preverjanje skladišne zmožnosti učencev 5. in 8. razreda</b>	<b>129</b>
<i>Darija Skubic</i>	
<b>Bralno razumevanje učencev 5. in 8. razreda</b>	<b>161</b>
<i>Lara Godec Soršak</i>	
<b>O avtorjih</b>	<b>181</b>
<b>Stvarno in imensko kazalo</b>	<b>185</b>



## PREDGOVOR: MONOGRAFIJI NA POT ...

Projekt OBJEM (2016–2022), ki sta ga financirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, se je zavzemal za dvig bralne pismenosti in razvoj slovenščine po celotni vertikali vzgojno-izobraževalnega procesa, tj. od vrtca do srednjih šol. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani smo kot konzorcijski partnerji projekta razvili preizkus bralnega razumevanja za petošolce in osmošolce. Razdelili smo ga na štiri dele: 1) test hitrega branja; 2) test besedišča; 3) test jezikovne (skladenjske) zmožnosti; 4) test bralnega razumevanja. Test hitrega branja je namenjen učiteljevemu hitremu vpogledu v učenčevo zmožnost branja s poudarkom na učinkoviti tehniki branja, ki jo predstavljajo ustrezna hitrost branja, natančnost in razumevanje. V njem za ta namen uporabljamo več kratkih besedil, ki jih mora učenec v omejenem času čim hitreje tiho prebrati in v vsakem besedilu poiskati ter prečrtati besedo, ki je glede na sobesedilo neustrezna. Test besedišča je namenjen učiteljevemu hitremu vpogledu v učenčevo razumevanje besedišča z vseh področij, ki naj bi ga petošolci/osmošolci razumeli. V testu je v ta namen uporabljenih 30 kratkih besedil, ki jih mora učenec prebrati, nato pa med ponujenimi odgovori izbrati najustreznejšo razlago pomena podčrtane besede ali besedne zveze iz besedila. Test skladenjske zmožnosti je namenjen učiteljevemu hitremu vpogledu v učenčevo skladenjsko zmožnost s poudarkom na različnih skladenjskih razmerjih (npr. vzročno, posledično, pogojno, namerno). Test bralnega razumevanja pa je namenjen preverjanju učenčeve zmožnosti učinkovitega branja daljšega besedila z razumevanjem.

V sklopu obširne raziskave, ki smo jo izvedli na 17 osnovnih šolah po vsej Sloveniji na vzorcu več kot 650 petošolcev in več kot 650 osmošolcev, ter pregleda obsežne tuje in domače literature je nastalo šest znanstvenih prispevkov, združenih v to monografijo, ki smo jo poimenovali Bralno razumevanje na preizkušnji.

Dr. Nika Jenko in dr. Mojca Lipec Stopar ugotavljata, da ima učitelj pomembno vlogo pri prepoznavanju učencev s težavami na področju branja. V prispevku z naslovom Test bralne učinkovitosti osnovnošolcev predstavljata proces oblikovanja in značilnosti testa hitrega branja, posebej namenjenega za učiteljevo uporabo pri delu z učenci višjih razredov. Ta test je uporaben predvsem pri prvem koraku nudenja pomoči učencu pri branju. Avtorici sta določili tudi orientacijske vrednosti, dosežene na tem testu, ki so namenjene učiteljevemu vrednotenju dosežkov branja pri učencih.

Dr. Mojca Lipec Stopar in dr. Nika Jenko v drugem prispevku, ki sta ga oblikovali v soavtorstvu in ga naslovili Bralna učinkovitost petošolcev in osmošolcev: kaj nam o tem povedo rezultati uporabe testa hitrega branja, navajata, da je razvoj bralne pismenosti dolgotrajen proces razvijanja različnega znanja, spretnosti in odnosov, v katerem pa niso vsi učenci enako uspešni. V prispevku predstavljata rezultate uporabe testa hitrega branja in nekatere primerjave rezultatov tega testa med različnimi podskupinami, ki sta jih oblikovali na osnovi dodatnih informacij o učencih v vzorcu. Opisni statistični pokazatelji kažejo na precejšnjo raznolikost rezultatov v obeh starostnih skupinah.

Dr. Alenka Rot Vrhovec se je v prispevku z naslovom Besedišče učencev petega razreda osredinila na poznavanje besedišča učencev petega razreda osnovne šole ter na povezanost tega z uspešnostjo učencev pri branju ter učnih predmetih slovenščina, matematika in družba. Rezultati raziskave so pokazali, da imajo fantje v povprečju slabše rezultate od deklet. Učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina, in učenci, ki imajo dodatno strokovno pomoč pri branju, pri testu besedišča dosegajo v povprečju slabše rezultate kot učenci, katerih slovenščina je prvi jezik, poleg tega imajo slabšo povprečno oceno branja ter oceno iz slovenščine, matematike in iz družbe.

Dr. Tomaž Petek v prispevku z naslovom Vpogled v razumevanje besedišča učencev 8. razreda osnovne šole ugotavlja, da je ustrezno besedišče posameznika, ki predstavlja znanje o besedah in njihovem pomenu, osnova za razvoj njegove sporazumevalne zmožnosti, ta pa je eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine v osnovni šoli. Obseg besedišča učencev

je osnovni pokazatelj njihovega bralnega razumevanja oziroma bralne pismenosti. Različni statistični izračuni v raziskavi so med drugim pokazali, da imajo dekleta obširnejše besedišče kot fantje. Med spoloma obstaja tudi razlika v oceni branja. Povprečna ocena branja pri fantih je bila 3,61, pri dekletih pa 4,07. Prispevek ponuja tudi nekatera priporočila za delo v razredu, predvsem za učitelje vseh predmetov 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja, s ciljem izboljšanja besedišča pri učencih ob koncu osnovne šole.

Dr. Darija Skubic je v prispevku z naslovom Preverjanje skladišne zmožnosti učencev 5. in 8. razreda prikazala segment jezikovnega testiranja, in sicer preverjanja skladišne zmožnosti petošolcev in osmošolcev. Cilj raziskave je bil preveriti, ali oz. v kolikšni meri spol, učiteljeva ocena branja in jezik (prvi ali drugi oz. tuji jezik) vplivajo na rezultate petošolcev in osmošolcev na testu iz skladišne 1 in skladišne 2. Rezultati so pokazali, da spol in ocena branja ter jezik statistično pomembno vplivajo na rezultate petošolcev in osmošolcev pri testu skladišne zmožnosti.

Dr. Lara Godec Soršak pa je v prispevku z naslovom Bralno razumevanje učencev 5. in 8. razreda predstavila test bralnega razumevanja, pri čemer se je osredinila na izhodišča za njegovo zasnovu in sestavo, nato pa je predstavila še rezultate raziskave. Ti so med drugim pokazali, da so učenke pri tem testu dosegle boljše rezultate kot učenci, prav tako so se pokazale statistično pomembne razlike med učenci glede na slovenščino kot prvi jezik in potrebno dodatno strokovno pomoč pri branju. Med testom bralnega razumevanja in učiteljevo oceno učenčevega branja ter med testom bralnega razumevanja in zaključno oceno pri slovenščini obstaja pozitivna korelacija, zato je pomembno, da učenci pravočasno usvojijo bralno tehniko in da jih motiviramo za branje.

Pregled obširne tuje in domače znanstvene literature, ki ga prinaša ta monografija, in izsledki raziskave, ki odražajo trenutno stanje pri učencih, vključenih v vzorec, dajejo spodbudo za izboljšanje šolske prakse in smernice za kakovostno poučevanje pri vseh predmetih z namenom dvigniti bralno pismenost učencev na najvišjo mogočo raven.

Urednik:  
Tomaž Petek



# TEST BRALNE UČINKOVITOSTI OSNOVNOŠOLCEV

*Nika Jenko in Mojca Lipec Stopar*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

Učitelj ima pomembno vlogo pri prepoznavanju učencev s težavami na področju branja. Predpogoj učinkovite pomoči in načrtovanja bralnega pouka je dobro poznavanje učencev. Učitelj mora znati prepoznati stopnjo učenčevega obvladovanja branja in morebitne težave na tem področju. Pri preverjanju bralne zmožnosti se lahko opre na kurikularne smernice, učenčeve dosežke primerja z dosežki vrstnikov itn. Kljub razpoložljivim izhodiščem za spremljanje bralnih dosežkov učencev se učitelji še vedno srečujejo z izzivi pri vrednotenju bralnih dosežkov učencev. Pri odločanju o tem, kateri učenci potrebujejo dodatno pomoč, so lahko v pomoč različni preizkusi za merjenje bralne pismenosti učencev. Oblikovanje pripomočkov za spremljanje bralne pismenosti zahteva dosledno upoštevanje značilnosti branja in populacije, pri kateri bomo instrumentarij uporabili. V prispevku predstavljamo proces oblikovanja in značilnosti testa hitrega branja (v nadaljevanju: THB), posebej namenjenega za učiteljevo uporabo pri delu z učenci višjih razredov. Test je bil oblikovan v okviru širšega raziskovalno-strokovnega dela projekta Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM in predstavlja enega izmed štirih testov za preverjanje posameznih elementov, pomembnih za branje. THB je uporaben predvsem pri prvem koraku nudenja pomoči (prepoznavanju učencev s težavami na področju branja) in spremljanju napredka posameznika. Evalvacija instrumentarija je pokazala na pomembno vlogo THB za razlikovanje dobrih in slabih bralcev. V prispevku so predstavljene orientacijske vrednosti na THB, namenjene učiteljevemu vrednotenju dosežkov učencev.

**Ključne besede:** bralna pismenost, bralno razumevanje, bralne težave, bralni pouk, bralni preizkus

**Abstract**

The teacher plays an important role in identifying students with reading difficulties. A prerequisite for effective help and planning of reading instruction is that the teacher have good insight into the student's abilities. The teacher must be able to identify the student's level of reading achievement and possible reading difficulties. In assessing reading ability, the teacher may use curricular guidelines, compare the student's performance with the achievements of his or her peers, etc. Despite available guidelines for monitoring reading achievement, teachers still face challenges in assessing reading. Various tools for measuring reading literacy can be helpful in determining which students need additional help. The development of test materials to assess reading literacy requires careful consideration of the characteristics of reading and the population in which the instrument will be used. In this paper, we present the development process and characteristics of the Speed Reading Test, designed specifically for teachers working with students at higher grade levels. The test was developed as part of the OBJEM project (Reading Literacy and Slovenian Language Improvement) as part of a broader research and professional work. The reading test presented in this article is part of a test battery for checking individual elements important for reading. The Speed reading test is particularly useful in the first step of providing help (identifying students with reading difficulties) and for monitoring individual progress. Instrument evaluation has shown that the Speed reading test plays an important role within the test battery in distinguishing between good and poor readers. The paper presents the orientation scores on the Speed Reading test, which are intended for the teacher's evaluation of student performance.

**Keywords:** reading literacy, reading comprehension, reading difficulties, reading instruction, reading measuring tool

## 1 Teoretični uvod

Bralno pismenost, vseživljenjsko razvijajočo se zmožnost posameznika (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti 2006: 7), najpogosteje opredeljujemo kot »sposobnosti razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika« (Harris in Hodges 1995: 211). Opredelitve bralne pismenosti običajno poudarjajo pomen branja za razvoj potencialov posameznika in uspešno vključevanje v skupnost. Vloga bralne pismenosti in kompleksnost bralnega procesa umeščata opismenjevanje med najpomembnejše procese v izobraževanju, kar poudarjajo domači in tuji strokovnjaki (npr. Houston in Torgesen 2004; Pečjak 1999). Spretnosti, pomembne za učinkovito opismenjevanje, posameznik pridobiva še pred vstopom v šolo. Prva leta šolanja so namenjena intenzivnemu sistematičnemu učenju branja in pisanja, ki se nadgrajuje z nadaljnjim razvijanjem bralne zmožnosti ves čas šolanja.

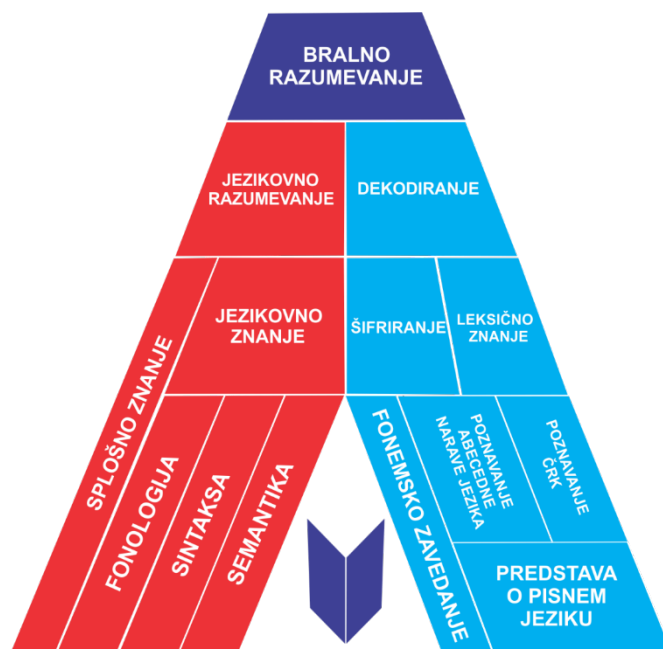
Sodobni bralni pouk stremi k doseganju »najvišje stopnje bralne pismenosti« (Pečjak 1995: 75) vseh učencev v razredu. Učitelji v svojih prizadevanjih pri spodbujanju bralne pismenosti učencev vključujejo različne pedagoške pristope. Pri tem morajo obstoječe načine dela nadgrajevati in dopolnjevati skladno z značilnostmi in s potrebami svojih učencev. Okvir pri načrtovanju učinkovitega bralnega pouka za učitelje predstavljajo t. i. gradniki bralne pismenosti (Kerndl 2022). Ti opredeljujejo za bralno pismenost pomembna področja, ki jih učitelji sistematično razvijajo pri delu z učenci pri različnih učnih predmetih ter skladno s potrebami in z zmožnostmi učencev (govor, motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, odziv na besedilo in tvorjenje besedil, kritično branje) (Haramija 2020). Večdimenzionalna narava bralne pismenosti narekuje pristop k poučevanju, ki upošteva medsebojno povezanost gradnikov bralne pismenosti ter njihovo integrirano in kontinuirano spodbujanje (gradnike, usvojene v predhodnih obdobjih, nadgrajujemo tudi v nadaljevanju izobraževanja). Kljub večdimenzionalni naravi bralne pismenosti je pri načrtovanju pouka treba upoštevati tudi vlogo, ki jo ima določen gradnik v različnih starostnih obdobjih. V

tem prispevku izpostavljam gradnika bralne pismenosti, aktualna v različnih obdobjih osnovnošolskega izobraževanja (tekoče branje, razumevanje besedil). Pri tem smo se osredinili zlasti na spremljanje in vrednotenje učenčevega obvladovanja nekaterih elementov znotraj poudarjenih gradnikov bralne pismenosti v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (tehnika branja, branje z razumevanjem). Predpogoj učinkovitega načrtovanja bralnega pouka je namreč ravno učiteljevo dobro poznavanje učenčevega delovanja na posameznih področjih, pomembnih za bralno pismenost. Za uspešno branje so pomembne različne učenčeve sposobnosti, znanje in spretnosti (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2011: 51). Poleg kognitivnih dejavnikov imajo pri branju pomembno vlogo tudi čustveno-motivacijski vidiki učenčevega delovanja (npr. učenčevo zanimanje in odnos do branja). Obenem mora znati učenec svoje znanje in obvladovanje branja pokazati v bralni situaciji (vedenjska raven) (Peklaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan in Košir 2008: 3).

Učitelj mora zato znati prepoznati stopnjo učenčevega obvladovanja branja in morebitne težave pri njegovem usvajanju. Pri spremljanju učenčevega branja je lahko učitelju v oporo pregleden teoretični okvir, ki ga predstavlja t. i. preprost pogled na branje Gougha in Tunmerja (1986) (shema 1). Model shematično in pregledno pojasnjuje številne miselne procese, ki sodelujejo v kompleksnem procesu branja, in ga je zato sorazmerno preprosto prenesti na zahteve bralnega pouka in vrednotenja bralnih dosežkov v šoli (na t. i. gradnike bralne pismenosti). Omenjeni model predstavlja izhodišče oblikovanja testnega gradiva, predstavljenega v tem prispevku. Model bralno razumevanje pojasnjuje kot rezultat dveh pomembnih elementov, dekodiranja in jezikovnega razumevanja. Učenec mora za uspešen bralni dosežek dobro obvladati obe komponenti. Grafični prikaz modela (shema 1) kaže, da pri tem igrajo pomembno vlogo še številna druga podpodročja. Hkrati avtorja poudarjata spreminjanje vloge dveh osnovnih komponent med bralnim razvojem posameznika. Med začetnim učenjem branja ima na bralno razumevanje večji vpliv dekodiranje (bralna tehnika), v višjih razredih pomembnejšo vlogo pridobivajo jezikovni dejavniki. Učenci lahko

dosegajo slabše bralne dosežke zaradi težav na eni komponenti, na drugi komponenti ali na obeh.

**Shema 1:** Preprost pogled na branje (Gough in Tunmer 1985 v Wren 2001)



Kompleksnost bralnega procesa in različne zahteve bralnih nalog spadajo med dejavnike, ki narekujejo uspeh oziroma učinkovitost bralca. Opredelitev bralne učinkovitosti ni preprosta, na kar opozarjata Hurry in Doctor (2006) v prispevku o evalvaciji testnih gradiv in nalog za preverjanje pismenosti različno starih učencev. Pri vrednotenju bralnih dosežkov je treba upoštevati večkomponentnost bralnega procesa in v preverjanje zajeti čim več za branje pomembnih elementov. Avtorici na podlagi pregleda ugotovitev številnih avtorjev poudarjata spoznanje, da je učinkovito prepoznavanje besed ključen, a ne zadosten pogoj za učinkovito branje (npr. Perfetti, Marron in Foltz 1996; Bishop in Snowling 2004 v Hurry in Doctor 2007). Nekateri bralci imajo kljub uspešnemu dekodiranju težave z razumevanjem prebranega. Težave teh

učencev so po mnenju strokovnjakov pogosto spregledane, saj se učitelji pri vrednotenju bralnih dosežkov pogosto osredinjajo predvsem na posameznikovo zmožnost dekodiranja. Za učitelje tak pristop predstavlja tveganje, da bralce z dobro bralno tehniko kljub slabšemu razumevanju označijo kot dobre bralce (Nation, Clarke in Snowling 2002 v Hurry in Doctor 2007). Raziskovalna in praktična dognanja na področju branja jasno kažejo, da hitrost in natančnost branja nista edini merili bralne učinkovitosti. Razumevanje prebranega je cilj branja, pri čemer lahko isto besedilo bralci razumejo na različnih ravneh, odvisno od številnih dejavnikov (npr. besedišče posameznika, poznavanje bralnih strategij, predznanje o brani vsebini itn.). Po mnenju avtoric Hurry in Doctor (2007) predstavlja prenos teoretičnih spoznanj o branju na oblikovanje testnih gradiv velik izziv za strokovnjake, saj je težko sestaviti preizkus, ki zajema večkomponentnost bralnega procesa in je hkrati učinkovit za učiteljevo uporabo v razredu. V diagnostičnem procesu strokovnjaki pomanjkljivosti posameznega instrumenta običajno premestijo z uporabo več preizkusov in tako dobijo celosten vpogled v posameznikovo bralno zmožnost. Zadnje je za učitelja glede na naravo in zahteve dela težje izvedljivo. Zato je pri oblikovanju preizkusov poleg značilnosti branja nujno upoštevati tudi okoliščine in namen preverjanja branja.

Pri načrtovanju in izbiri načinov ugotavljanja dosežkov učencev je nujno upoštevati namen pridobivanja rezultatov oziroma kako želimo pridobljene informacije uporabiti (Torgesen in Miller 2009). Enako velja pri preverjanju branja. V kontekstu vzgojno-izobraževalnega dela lahko omenimo dva vidika preverjanja dosežkov učencev. Učitelja lahko zanimajo končni učni rezultati učencev (npr. koliko so se učenci naučili, pridobili, dosegli). Med tovrstna preverjanja lahko uvrstimo različna ocenjevanja ob koncu ocenjevalnega obdobja, različna zunanja preverjanja znanja itn. Ugotavljanje dosežkov učencev pa lahko v vzgojno-izobraževalni proces vključujemo tudi v smislu diagnostičnega preverjanja različnih učenčevih zmožnosti z namenom nadaljnjega načrtovanja procesa poučevanja in nudenja pomoči. V zadnjem primeru je preverjanje namenjeno pridobivanju povratnih informacij, ki jih bo učitelj lahko neposredno uporabil pri prilagajanju lastnega dela s skupino ali posameznim učencem. Preizkus, ki ga poudarimo v

tem prispevku, lahko učitelju nudi povratne informacije o učenčevem branju, ki jih lahko neposredno uporabi pri nadaljnjem načrtovanju bralnega pouka ter prilagajanju bralnih gradiv in zahtev.

Učitelj ima pomembno vlogo pri prepoznavanju in opozarjanju na učence, ki imajo težave pri branju. Pri tem mora uporabiti gradiva in pristope vrednotenja, ki upoštevajo značilnosti bralnega procesa. Tako bo lahko zmanjšal možnost, da bi spregledal nekatere učence, pri katerih prihaja do izrazitejšega razkoraka med posameznimi komponentami branja (npr. uspešno dekodiranje, a šibko razumevanje). Načrtovanje in način vrednotenja branja pogojuje tudi kakovost pridobljenih informacij, ki jih lahko učitelj uporabi pri načrtovanju pomoči za učenca. Čeprav poglobljena diagnostična ocena bralnih težav zahteva intenzivno in natančno vrednotenje posameznikovih zmožnosti, lahko učitelj s premišljeno zasnovanim spremljanjem branja pomembno prispeva k optimalnemu izkoriščanju možnosti za nudenje pomoči učencem v razredu.

Dodaten argument za preučevanje bralne pismenosti in oblikovanje podpornih gradiv za njeno spremljanje in razvijanje v slovenskem prostoru predstavljajo dosežki naših učencev v primerjavi s povprečnimi dosežki učencev drugih držav Evropske unije v okviru različnih mednarodnih študij za spremljanje (bralne) pismenosti (npr. PISA). Podatki raziskave PISA iz leta 2018 (Šterman Ivančič 2019) kažejo na manjši upad v bralnih dosežkih slovenskih osnovnošolcev. Rezultati izpostavljajo težave z motivacijo učencev za branje in potrebo po večji podpori učitelja pri pouku slovenščine. Hkrati so opazne tudi nadpovprečne razlike med spoloma v bralni pismenosti v primerjavi z drugimi državami članicami OECD, ki sodelujejo v raziskavi.

Oblikovanje preizkusov za vrednotenje branja zahteva dosledno upoštevanje in vzporejanje značilnosti bralnega razvoja in značilnosti populacije, pri kateri bomo instrumentarij uporabili. Zahtevnost nalog in izbranih besedil se s starostjo učencev povečuje, hkrati pa se spreminja tudi narava nalog pri preverjanju branja. Če je pri mlajših bralcih večji poudarek na preverjanju bralne tehnike, se pri starejših učencih poveča

vloga nalog za preverjanje razumevanja besedila. Kljub temu avtorji (npr. Biancarosa in Snow 2006; Fletcher 2014; Lipec Stopar in Jenko 2010; Torgesen in Miller 2009) poudarjajo, da je tudi pri starejših učencih smiselno preverjati vpliv bralne tehnike na končni bralni rezultat. Sledenje je aktualno zlasti pri učencih s posebnimi potrebami na področju branja, ki pogosto tudi v višjih razredih potrebujejo podporo za doseganje avtomatizacije bralnih procesov. Optimalno razvijanje njihovih bralnih potencialov ima pomemben vpliv na učni uspeh pri različnih učnih predmetih.

Učitelji pri preverjanju in vrednotenju branja učencev sledijo pričakovanjem, ki izhajajo iz učnega načrta (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2018). Kurikulum narekuje priporočen izbor bralnih gradiv na posamezni stopnji izobraževanja. Hkrati kurikulum narekuje tudi predvideno obdobje, v katerem naj bi učenci usvojili branje do stopnje, ko lahko branje učinkovito uporabijo za pridobivanje informacij in učenje (ob koncu obdobja sistematičnega opismenjevanja).

Ob kurikularnih smernicah predstavljajo učiteljem pomembno dodatno orientacijo za vrednotenje branja dosežki učencev v skupini. Učitelj lahko s sistematičnim preverjanjem bralnih dosežkov svojih učencev sčasoma oblikuje lastne referenčne vrednosti za spremljanje bralnega napredka in načrtovanje bralnega pouka, prilagojenega posamezniku.

Povratne informacije o tem, na kaj je treba biti pozoren pri spremljanju in razvijanju pismenosti, lahko učitelji pridobijo tudi na podlagi pregleda dosežkov učencev na nacionalnem preizkusu znanja (v nadaljevanju: NPZ) iz slovenščine. Rezultati slovenskih osnovnošolcev (NPZ 2021/2022) v 6. in 9. razredu poleg težav na jezikovnem področju (zlasti tvorjenje jezikovno pravih povedi in besedil) opozarjajo tudi na težave učencev z natančnostjo pri branju (navodil) in odgovarjanju na vprašanja, pri čemer je treba zajeti podatke iz besedila in se pri utemeljevanju sklicevati na prebrano besedilo.

Kljub zgoraj omenjenim izhodiščem za spremljanje bralnih dosežkov učencev se učitelji še vedno srečujejo z izzivi pri preverjanju branja

učencev. Pri nas uveljavljen stopenjski model prepoznavanja in nudenja pomoči učencev z učnimi težavami (Magajna idr. 2008) poudarja pomembno vlogo učitelja pri prepoznavanju učencev z učnimi težavami. Razredni učitelji so odgovorni za prepoznavanje učencev z učnimi težavami že od začetka šolanja naprej, v višjih razredih pa je odgovornost porazdeljena med razrednika in druge predmetne učitelje. Čeprav odgovornost za spodbujanje branja pripisujemo predvsem učitelju slovenščine, morajo vlogo za spremljanje in spodbujanje bralne pismenosti prevzeti tudi učitelji drugih učnih predmetov. To pomeni, da lahko na težave na tem področju opozorijo vsi, ki učenca poučujejo, in s tem sprožijo nadaljnje ukrepe. Poleg nudenja podpore in prilagoditev so namreč učitelji v razredu odgovorni tudi za sprožanje ukrepov za pridobivanje intenzivnejše pomoči za učenca na višji stopnji modela podpore učencem z učnimi težavami. Naštete naloge in odgovornosti predstavljajo učiteljem izziv, ob katerem lahko naletijo na različne dileme in vprašanja, povezana z načinom prepoznavanja in poročanja o težavah učenca, s skrbjo, da bi na težave opozorili prepozno ali da bi začeli ukrepati prezgodaj ter s tem učenca in starše po nepotrebem izpostavili neprijetnim situacijam in odločitvam itn. Zaradi naštetih izzivov so orodja za prepoznavanje učencev, ki potrebujejo dodatno podporo, dobrodošla pomoč učitelju.

V nadaljevanju predstavljamo proces oblikovanja in značilnosti bralnega preizkusa, posebej namenjenega učiteljevi uporabi v razredu. Osredinili smo se na preverjanje bralne pismenosti učencev višjih razredov.

Pri oblikovanju gradiva smo poleg izhodiščnega bralnega modela upoštevali tudi druga priporočila, ki se nanašajo na značilnosti izbrane populacije in vloge preverjanja branja. Tuji avtorji (npr. Torgesen in Miller 2009) poudarjajo, da je treba pri načrtovanju bralnih preizkusov in celovitega preverjanja (bralne) pismenosti starejših učencev upoštevati tudi cilje bralnega pouka v višjih razredih. Med poglobitnimi cilji spodbujanja bralne pismenosti v višjih razredih poudarjajo zlasti pripravo učenca na naraščajoča pričakovanja, ki jih prinašajo nadaljnje stopnje šolanja (npr. prehod na predmetno stopnjo, prehod na srednješolsko izobraževanje itn.). Hkrati je treba bralni pouk prilagoditi

raznolikim potrebam učencev (dobrim bralcem in tistim učencem, ki pri branju napredujejo počasneje).

Pripomoček upošteva obe za bralno razumevanje pomembni komponenti izhodiščnega modela branja (Gough in Tunmer 1985 v Wren 2001) in naslavlja aktualna gradnika osnovnošolskega bralnega pouka (tekoče branje, razumevanje besedil) (Haramija 2020). Hkrati je način uporabe gradiva prilagojen delu v razredu.

## 2 Cilj in namen prispevka

V prispevku predstavljamo THB, ki je nastal kot del širšega raziskovalno-strokovnega dela v okviru projekta Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM. Instrumentarij predstavlja enega izmed štirih testov v sklopu preizkusa bralnega razumevanja za preverjanje posameznih elementov bralne pismenosti. Podajamo opis postopka priprave in preverjanja testnega gradiva ter ugotovitve pilotne študije, v kateri smo preverjali posamezne značilnosti testa.

Zbrani rezultati in njihova analiza služijo kot osnova za evalvacijo testa in njegove vloge znotraj celotnega preizkusa ter za oblikovanje smernic uporabe testa pri delu z učenci. Na podlagi rezultatov učencev 5. in 8. razreda smo opredelili povprečne vrednosti na THB za slabe, povprečne in za dobre bralce, ki predstavljajo orientacijske vrednosti za učiteljevo vrednotenje dosežkov učencev. Z vzporejanjem rezultatov na THB z rezultati na drugem testu znotraj preizkusa (test bralnega razumevanja) smo določili mejne vrednosti na THB, ki jih lahko označimo kot »prag bralne učinkovitosti«. Ta opredeljuje minimalni dosežek učenca na THB (t. i. minimalno stopnjo bralne učinkovitosti), ki je potreben za učenčevo uspešno reševanje testa bralnega razumevanja daljšega besedila v okviru celotnega preizkusa oz. uspešno bralno razumevanje primerljivih besedil.

## 3 Metode dela

### 3.1 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 653 petošolcev in 662 osmošolcev 17 slovenskih osnovnih šol (iz večjih in manjših krajev) (preglednica 1). V skupini mlajših in starejših osnovnošolcev je delež deklet primerljiv z deležem fantov v vzorcu. Zaradi zagotavljanja homogenosti vzorca smo za skupino učencev, na podlagi katere povzemamo značilnosti predstavljenega THB, posebej preverili rezultate skupine učencev, katerih materni jezik je slovenščina (učenci iz drugega jezikovnega okolja – DJO) in hkrati ne prejema dodatne strokovne pomoči (DSP) na področju branja.

**Preglednica 1:** Podatki o vzorcu

		5. razred f (%)	8. razred f (%)
Vsi učenci (N)		653 (100 %)	662 (100 %)
Spol	moški	346 (53 %)	321 (49 %)
	ženski	307 (47 %)	341 (51 %)
Učenci iz DJO		57 (9 %)	46 (7 %)
Učenci z DSP pri branju		35 (5 %)	47 (7 %)

### 3.2 Predstavitev THB

THB, ki bi ga lahko poimenovali tudi test bralne učinkovitosti, predstavlja enega izmed instrumentov znotraj preizkusa za preverjanje različnih komponent bralne pismenosti (projekt Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM). Namenjen je učiteljevemu hitremu vpogledu v učenčevo zmožnost branja, s poudarkom na učinkoviti tehniki branja, ki jo predstavljajo: ustrezna hitrost branja, natančnost in razumevanje. V THB za ta namen uporabljamo več kratkih besedil, ki jih mora učenec v omejenem času čim hitreje tiho prebrati ter v vsakem besedilu poiskati in prečrtati besedo, ki je glede na sobesedilo neustrezna. S testom pridobimo osnovo za prepoznavanje učencev, ki

ne dosegajo ustrezne ravni tekočega branja, potrebnega za dobro bralno razumevanje daljših besedil oz. za prehod k učenju s pomočjo branja. Test dopolnjujejo navodila za izvedbo testa, v katerih so natančno opisani postopek uporabe testa z učenci, navodila za vrednotenje odgovorov in priporočila za načrtovanje dela z učenci.

### ***3.2.1 Postopek oblikovanja THB***

Pri oblikovanju THB smo izhajali iz teoretičnih spoznanj, ki se nanašajo na zakonitosti branja (npr. Gough in Tunmer 1985 v Wren 2001), in smernic za merjenje posameznih komponent, pomembnih za bralni uspeh starejših osnovnošolcev (npr. Torgesen in Miller 2009). Priprava instrumentarija je zahtevala natančno določitev primerne količine nalog, obsega in zahtevnosti besedil ter navodil za reševanje. V ta namen smo za oblikovanje testov izvedli dve pilotni testiranji. Rezultati pilotnega testiranja so hkrati s podatki o učencih, pridobljenimi na šoli, služili kot osnova za preverjanje težavnosti posameznih nalog in njihove učinkovitosti pri razlikovanju dobrih in slabih bralcev. Na podlagi analize posameznega pilotnega testiranja smo test ustrezno prilagodili ter oblikovali dve končni različici testov in navodil, eno za mlajše, drugo za starejše osnovnošolce.

V okviru pilotnih testiranj smo za oba testa opravili analizo nalog. Na podlagi preverjanja težavnosti nalog smo iz testa izločili pretežke in prelahke naloge. V test smo umestili naloge optimalne težavnosti (indeks težavnosti med 0,5 in 0,8<sup>1</sup>). Hkrati smo upoštevali priporočljive vrednosti za diskriminativnost (indeks diskriminativnosti nad 0,2), saj smo želeli ohraniti ustrezno občutljivost testa za razlikovanje dobrih in slabih bralcev. V obeh različicah so besedila vsebinsko sorodna; v različici za starejše učence so besedila nekoliko daljša (preglednica 2). Primeri nalog znotraj posamezne različice so med seboj primerljivi po dolžini in zahtevnosti besedil. V test smo namenoma umestili kratka besedila, da učenci niso obremenjeni z zapomnitvijo dolgega besedila. Hkrati smo bili pozorni, da nelogična beseda ni vedno na istem mestu v besedilu.

.....  
1 Indeks težavnosti nalog se gibljejo 0,63–0,97.

**Preglednica 2:** Primera rešenih nalog v THB za mlajše in starejše učence

Primer naloge za 5. razred	Primer naloge za 8. razred
<p>Nekega dne se je Tomaž v pretepu hudo ranil. Ves razkuštran in umazan ji je stekel v objem in se <b>smejat</b> na ves glas. Mama ga je presenečena spraševala, kaj se je zgodilo, in mu brisala debele solze.</p>	<p>Nekega dne se je Tomaž v pretepu s starejšim bratom hudo ranil. Takoj za tem je odhitel domov k mami. Ves razkuštran in umazan ji je stekel v objem in se <b>smejat</b> na ves glas. Mama ga je presenečena spraševala, kaj se je zgodilo, in mu brisala debele solze.</p>

**3.2.2 Opis testa in načina reševanja THB**

Test je oblikovan v dveh različicah, za mlajše učence (5. razred) in starejše učence (8. razred). Vsaka vsebuje 25 nalog v obliki kratkih odstavkov, v katerih se v vsakem pojavi ena nelogična oz. napačno uporabljena beseda, ki jo mora učenec prepoznati in prečrtati (preglednica 2).

Med prednosti THB lahko poleg preproste izvedbe umestimo tudi možnost izvedbe s posameznikom ali skupino učencev ter preprosto vrednotenje odgovorov. Učenci dobijo navodilo, da naj čim hitreje rešujejo test. Pred reševanjem učitelj demonstrira reševanje in z učenci naredi nekaj primerov za vajo, da se prepriča, ali so vsi učenci razumeli navodila. Razumevanje navodil in pravilen pristop k reševanju testa (hitro, natančno delo) sta namreč nujna za pridobivanje veljavnih rezultatov. Zato je pomembno, da se učitelj natančno drži postopka podajanja navodil in da temu pred reševanjem nameni dovolj časa.

Učitelj meri čas reševanja testa na način, da učenci z merjenjem niso dodatno obremenjeni. Kot rezultat zapisuje število (pravih) odgovorov v omejenem času. Dodatno lahko učitelj preveri tudi rezultat reševanja za celotni test. To omogoča vpogled v učenčevo reševanje testa v ugodnejših pogojih, ko lahko reši test do konca.

### 3.3 Postopek obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili več statističnih postopkov. Za obe skupini učencev smo pripravili distribucijo rezultatov na THB in pred nadaljnjo obdelavo preverili normalnost distribucije. Preverili smo koeficient asimetrije (KA) in sploščenosti (KS) ter vrednost testa Kolmogorov-Smirnov (KST). Zaradi nenormalne distribucije smo podatke pred obdelavo normalizirali. Dobljene z-vrednosti smo pretvorili v normalizirane t-vrednosti.

Preverili smo, kako rezultati testa korelirajo z drugimi testi znotraj preizkusa bralnega razumevanja, ocenami pri posameznih učnih predmetih in z učiteljevo oceno branja. Za preverjanje vloge THB pri razlikovanju boljših in slabših bralcev znotraj celotnega preizkusa smo uporabili diskriminanto analizo. Pred izvedbo te analize smo za vsako skupino učencev (petošolce, osmošolce) preverili pogoje za njeno uporabo. Na podlagi učiteljeve ocene učenčevega branja smo učenca umestili v skupino slabih, povprečnih in dobrih bralcev. Za vsako skupino posebej prikazujemo osnovno opisno statistiko. Hkrati smo s pomočjo navzkrižnih tabel preverili razporeditev dosežkov na THB v primerjavi z dosežki učencev na testu bralnega razumevanja. Pri tem smo kot primerjalni test uporabili test bralnega razumevanja, ki predstavlja del celotnega preizkusa bralnega razumevanja<sup>2</sup>.

### 3.4 Rezultati z interpretacijo

#### 3.4.1 Značilnosti THB

Analiza rezultatov kaže, da se dosežki na THB povezujejo z rezultati učencev na drugih testih v preizkusu bralnega razumevanja (prilogi 1 in 2: korelacijski tabeli), zlasti s testom bralnega razumevanja, v katerem učenci ob branju daljšega besedila odgovarjajo na vprašanja o besedilu. Smernice za vrednotenje dosežkov učencev so zato v nadaljevanju podane ob upoštevanju učenčevih dosežkov na obeh testih.

.....  
 2 Test bralnega razumevanja je podrobneje predstavljen v drugem prispevku te monografije.

Bralna učinkovitost presega cilje jezikovnega pouka, kar potrjujejo visoke korelacije med rezultati na THB in ocenami pri različnih učnih predmetih. Pričakovano so korelacije za obe skupini učencev najvišje pri slovenščini (najvišja korelacija) (prilogi 1 in 2). Rezultati na testu visoko korelirajo tudi z rezultati na testu besedišča, kar ni presenetljivo. Pri reševanju preizkusa namreč poleg avtomatizirane bralne tehnike pomembno vlogo igrajo tudi jezikovni dejavniki, ki so bili poudarjeni tudi v izhodiščnem modelu branja (Gough in Tunmer 1985 v Wren 2001).

Hkrati so rezultati na THB v visoki korelaciji z učiteljevo oceno branja. Učenci, ki jih učitelji ocenjujejo kot slabe bralce (nizka ocena branja), dosegajo nizek rezultat na testu in nasprotno. V nadaljevanju smo zato preverili učinkovitost testa hitrega branja znotraj celotnega preizkusa za razlikovanje dobrih in slabih bralcev v petem in osmem razredu. Skupini bralcev smo oblikovali na osnovi učiteljeve ocene branja. Upoštevali smo naslednja merila:

- Učenec je bil uvrščen v skupino dobrih bralcev, če ga je učitelj ocenil z oceno 5.
- Učenec je bil uvrščen v skupino slabih bralcev, če je bila vrednost učiteljeve ocene 1 ali 2.
- Učenci, katerih branje je učitelj ocenil z oceno 3 ali 4, so bili opredeljeni kot povprečni bralci in niso bili uvrščeni v nobeno izmed skrajnih skupin bralcev.

Naši rezultati kažejo na pomembno vlogo THB znotraj celotnega preizkusa za prepoznavanje dobrih in slabih bralcev oziroma bralcev, ki na področju branja potrebujejo dodatno pomoč. Posamezni parametri diskriminantne funkcije za petošolce (Wilksova  $\lambda = 0,368$ ;  $\chi^2 = 274,851$ ,  $p = 0,000$ ) in osmošolce (Wilksova  $\lambda = 0,413$ ;  $\chi^2 = 235,930$ ,  $p = 0,000$ ) kažejo, da lahko z uporabljenimi testi dobro ločimo med skupinama dobrih in slabih bralcev v petem in osmem razredu. Pri tem je najučinkovitejši THB. Diskriminantna analiza je namreč pokazala število pravih odgovorov na THB kot tisto spremenljivko, ki najbolje ločuje dobre in slabe bralce v petem in osmem razredu (diskriminantna funkcija). To potrjuje tudi klasifikacija učencev glede na ocene učiteljev in glede na izračunano diskriminantno funkcijo (preglednici 3 in 4). Usklajenost klasifikacije

glede na oceno učiteljev in glede na diskriminatno funkcijo je namreč visoka (90 % za petošolce in 91,5 % za osmošolce) (preglednici 5 in 6).

**Preglednica 3:** Strukturna matrika – petošolci

Diskriminantna funkcija	
T_THB_P	0,868
T_SKLADNJA	0,687
T_BESED_P	0,568
T_BRALNO_RAZUM	0,548
T_SKLADNJA2	0,524
T_SKLADNJA1	0,357

**Preglednica 4:** Strukturna matrika – osmošolci

Diskriminantna funkcija	
T1_THB_prav	0,874
T4_BR	0,658
T2_besed_prav	0,585
T3_skladnja <sup>a</sup>	0,549
T3_skladnja2	0,492
T3_skladnja1	0,449

**Preglednica 5:** Prikaz klasifikacije učencev glede na dejansko klasifikacijo (ocene učiteljev) in klasifikacijo na osnovi diskriminantne funkcije – petošolci

		Skupina	Glede na		Skupaj
			diskriminantno funkcijo		
			dobri bralci	slabi bralci	
Glede na ocene učiteljev	števílo	dobri bralci	94	7	101
		slabi bralci	21	158	179
%		dobri bralci	93,1	6,9	100,0
		slabi bralci	11,7	88,3	100,0

a) 90,0 % enot pravilno uvrščenih

**Preglednica 6:** Prikaz klasifikacije učencev glede na dejansko klasifikacijo (ocene učiteljev) in klasifikacijo na osnovi diskriminantne funkcije – osmošolci

	Skupina	Glede na diskriminantno funkcijo		Skupaj	
		dobri bralci	slabi bralci		
<b>Glede na ocene učiteljev</b>	število	dobri bralci	58	8	66
		slabi bralci	15	190	205
	%	dobri bralci	87,9	12,1	100,0
		slabi bralci	7,3	92,7	100,0

a) 91,5 % enot pravilno uvrščenih

Znotraj preizkusa bralnega razumevanja je THB edini test, ki je časovno omejen ter hkrati meri avtomatiziranost procesov in zmožnost aktivnega spremljanja brane vsebine. Zato ni presenetljivo, da THB najuspešneje ločuje med slabimi in dobrimi bralci. To pomeni, da se v rezultatih na tem testu boljši in slabši učenci najbolj razlikujejo, medtem ko so pri rezultatih drugih testov lahko te razlike pričakovano nekoliko manjše, saj učenci rešujejo teste v ugodnejših pogojih.

V nadaljevanju podajamo prikaz dosežkov posameznih skupin učencev na THB, pri čemer izpostavljene vrednosti predstavljajo orientacijo za učiteljevo vrednotenje rezultatov učencev. Dodatno smo rezultate na THB primerjali z dosežki učencev na testu bralnega razumevanja in na podlagi analize določili rezultat na THB ali »stopnjo bralne učinkovitosti«, ki je potrebna, da učenec doseže pričakovani rezultat na testu bralnega razumevanja daljšega besedila. Pri tem pričakovani rezultat na testu bralnega razumevanja predstavlja vnaprej določeno število točk na omenjenem testu. Višji rezultat na testu bralnega razumevanja označuje boljše razumevanje prebranega (daljšega) besedila, ki ga učenec izkaže z reševanjem različnih nalog ob besedilu. Učenec mora doseči mejno vrednost oz. določeno število točk na testu bralnega razumevanja, da ga lahko označimo kot uspešnega bralca. Pri določanju mejne vrednosti na testu bralnega razumevanja smo izhajali iz distribucije rezultatov in analize dosežkov skupine uspešnih bralcev na omenjenem testu.

### 3.4.2 Dosežki učencev na THB

V preglednici 7 so prikazani povprečni dosežki na THB za skupino petošolcev in osmošolcev. Starejši učenci pričakovano v povprečju dosegajo višje število točk. Pri tem lahko opazimo velike razlike med učenci po številu rešenih nalog in številu pravih odgovorov (visoka vrednost standardnega odklona pri vseh rezultatih).

**Preglednica 7:** Povprečni dosežki petošolcev in osmošolcev na THB – število rešenih nalog in število pravilno rešenih nalog

	N	Min.	Maks.	Ar. sr.	St. odklon
<b>5. razred</b>					
T1_THB_reš	653	0	25	10,18	4,915
T1_THB_prav	653	0	25	8,62	5,338
<b>8. razred</b>					
T1_THB_reš	662	0	25	16,42	6,086
T1_THB_prav	662	0	25	14,82	6,614

Razpon rezultatov se pri mlajših in starejših učencih giblje od najnižjega dosežka (0 točk) do najvišjega mogočega števila točk (25 točk). Natančneje je distribucija rezultatov prikazana v preglednicah 8 in 9.

Iz distribucije rezultatov na testu za petošolce in osmošolce je razvidno, da so rezultati učencev razpršeni. Za interpretacijo dosežkov učencev in določanju pričakovanih vrednosti je zato smiselno vključiti dodatno merilo. Pri tem so nam v pomoč izračunane korelacije med rezultati na THB in drugimi spremenljivkami. Te potrjujejo, da je smernice za vrednotenje dosežkov učencev najbolj smiselno podati ob hkratnem upoštevanju učenčevih dosežkov na dodatnem testu, tj. testu bralnega razumevanja.

**Preglednica 8:** Razporeditev rezultatov (THB – pravilni odgovor) – petošolci

Število pravih odgovorov	Število učencev (f)	%	Kumulativni (%)
0	26	4,0	4,0
1	36	5,5	9,5
2	27	4,1	13,6
3	30	4,6	18,2
4	30	4,6	22,8
5	40	6,1	28,9
6	39	6,0	34,9
7	58	8,9	43,8
8	72	11,0	54,8
9	47	7,2	62,0
10	34	5,2	67,2
11	38	5,8	73,0
12	25	3,8	76,9
13	44	6,7	83,6
14	28	4,3	87,9
15	15	2,3	90,2
16	8	1,2	91,4
17	18	2,8	94,2
18	6	0,9	95,1
19	5	0,8	95,9
20	6	0,9	96,8
21	3	0,5	97,2
22	4	0,6	97,9
23	5	0,8	98,6
24	6	0,9	99,5
25	3	0,5	100,0
Skupaj	653	100,0	

**Preglednica 9:** Razporeditev rezultatov (THB – pravilni odgovor) – osmošolci

Število pravih odgovorov	Število učencev (f)	%	Kumulativni (%)
0	6	0,9	0,9
1	8	1,2	2,1
2	5	0,8	2,9
3	16	2,4	5,3
4	10	1,5	6,8
5	12	1,8	8,6
6	21	3,2	11,8
7	18	2,7	14,5
8	32	4,8	19,3
9	30	4,5	23,9
10	34	5,1	29,0
11	28	4,2	33,2
12	31	4,7	37,9
13	32	4,8	42,7
14	40	6,0	48,8
15	27	4,1	52,9
16	35	5,3	58,2
17	31	4,7	62,8
18	32	4,8	67,7
19	27	4,1	71,8
20	24	3,6	75,4
21	28	4,2	79,6
22	22	3,3	82,9
23	30	4,5	87,5
24	30	4,5	92,0
25	53	8,0	100,0
Skupaj	662	100,0	

V preglednici 10 je prikazana osnovna opisna statistika za posamezne skupine bralcev v 5. razredu (slabe, povprečne in dobre bralce). Pri določanju dosežkov posamezne skupine smo zaradi večje zanesljivosti rezultatov poleg učiteljeve ocene branja upoštevali tudi učencev rezultat na testu bralnega razumevanja, s katerim THB najvišje korelira. Tako smo premostili nekatere pomanjkljivosti razvrščanja v tri skupine samo na podlagi ocen učiteljev (manj zanesljive ocene, neuskklajenost ocene branja z dosežki pri posameznih učencih itn.) in dobili jasnejše meje med tremi skupinami bralcev. Skupine smo oblikovali na osnovi naslednjih meril:

1. skupina (dobri bralci): učiteljeva ocena branja 5; na testu bralnega razumevanja so dosegli več kot polovico točk (6 ali več);
2. skupina (povprečni bralci): učiteljeva ocena branja 3 ali 4; na testu bralnega razumevanja so dosegli 4 ali 5 točk;
3. skupina (slabi bralci): učiteljeva ocena branja 1 ali 2; na testu bralnega razumevanja so dosegli manj kot 4 točke.

Prikazane vrednosti v preglednici 10 predstavljajo orientacijo za učiteljevo vrednotenje dosežka posameznega učenca v petem razredu. Enako smo orientacijske vrednosti za tri skupine bralcev oblikovali in predstavili za učence 8. razreda (preglednica 11).

**Preglednica 10:** Dosežki petošolcev na THB po posameznih skupinah bralcev

	N	Dosežek	Min.	Maks.	Ar. sr.	Modus	St. odklon
<b>5. razred</b>							
Slabi bralci	76	0–7	0	14	3,24	1	2,95
Povprečni bralci	148	8–14	0	21	8,04	8	4,00
Dobri bralci	76	15–25	5	25	15,04	13	5,54

**Preglednica 11:** Dosežki osmošolcev na THB po posameznih skupinah bralcev

	N	Dosežek	Min.	Maks.	Ar. sr.	Modus	St. odklon
<b>8. razred</b>							
Slabi bralci	50	0–13	0	18	5,56	3	4,42
Povprečni bralci	130	14–19	2	25	14,02	81	5,48
Dobri bralci	138	20–25	6	25	20,74	25	4,16

Vrednosti v preglednicah 10 in 11 so lahko učitelju v pomoč pri načrtovanju dela z učenci. Učitelj lahko na podlagi rezultatov na THB oblikuje tri skupine bralcev v svojem razredu, tako da učenčev rezultat primerja z dosežki posamezne skupine in določi, v katero skupino bralcev se uvršča posamezen učenec. Ker rezultate na testu pridobi na sorazmerno preprost način in v kratkem času, je lahko THB učinkovito orodje pri načrtovanju diferenciacije bralnega pouka v razredu. Pri razvrščanju učencev v skupino slabih, povprečnih in dobrih bralcev je smiselno, da učitelj poleg rezultata na THB upošteva tudi druge informacije o učenčevem branju, ki jih je pridobil sam oz. od drugih strokovnih delavcev (npr. spremljanje učenca pri pouku, individualnih urah itn.).

Dosežek učenca na THB učitelju pove, kateri učenci potrebujejo dodatno pozornost na področju branja. To vključuje načrtovanje prilagoditev bralnih gradiv in nalog (npr. uporaba lažjih besedil, več preverjanja razumevanja, daljši čas za reševanje bralnih nalog, dopolnjevanje branja s poslušanjem besedila itn.). Hkrati rezultat na testu učitelju pove, kateri učenci poleg prilagoditev potrebujejo intenzivnejši trening branja, da bodo dosegli optimalno raven branja, ki jim bo omogočala uporabo branja za pridobivanje informacij in učenje.

Branje je kompleksen proces, odvisen od veliko notranjih in zunanjih dejavnikov, zato so med učenci razlike v bralnih dosežkih do neke mere pričakovane. Kurikularne smernice in sodobna spoznanja o branju učitelje zavezujejo, da vse učence pripravijo do ustrezne ravni bralne pismenosti ter s tem na nadaljnje izobraževanje in vključevanje

v skupnost. Za lažje načrtovanje individualnih potreb posameznega učenca po intenzivnejšem bralnem treningu smo poleg orientacijskih povprečnih vrednosti opredelili tudi minimalni ali priporočeni dosežek (intervalno vrednost) na THB, ki naj bi ga učenec dosegel in ki mu omogoča vsaj povprečno razumevanje daljšega besedila (t. i. prag bralne učinkovitosti). Pri tem smo kot merilo bralnega razumevanja daljšega besedila upoštevali dosežek na testu bralnega razumevanja, ki predstavlja del celotnega preizkusa bralnega razumevanja. Pri določanju minimalnega števila točk smo izhajali iz ocen in dosežkov že oblikovanih treh skupin bralcev (učiteljeve ocene branja in dosežka na testu bralnega razumevanja, glejte začetek poglavja 3.4.2). Pri tem smo kot merilo za uspešen dosežek upoštevali rezultate povprečnih in dobrih bralcev.

Rezultate izpostavljenih skupin učencev na testu bralnega razumevanja smo s pomočjo navzkrižnih tabel primerjali z dosežki učencev na THB, posebej za osmošolce (preglednici 12 in 13) in petošolce (preglednici 14 in 15).

**Preglednica 12:** Primerjava dosežkov dobrih bralcev na THB z dosežki na testu bralnega razumevanja – osmošolci

	Dosežek na THB	Dosežek na testu bralnega razumevanja					Skupaj
		6	7	8	9	10	
Interval: točke – število pravih odgovorov	5–8	1	0	0	0	0	1
	9–11	1	1	1	0	0	3
	12–14	4	1	1	1	0	7
	15–17	8	5	6	1	1	21
	18–20	4	5	2	10	2	23
	21–23	8	11	8	4	3	34
	24–25	8	9	11	13	8	49
	<b>Skupaj</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>14</b>	<b>138</b>

**Preglednica 13:** Primerjava dosežkov povprečnih bralcev na THB z dosežki na testu bralnega razumevanja – osmošolci

Dosežek na THB	Dosežek na testu bralnega razumevanja		Skupaj	
	4	5		
Interval: točke – število pravih odgovorov	0–2	1	0	1
	3–5	4	2	6
	6–8	11	5	16
	9–11	10	12	22
	12–14	15	11	26
	15–17	12	10	22
	18–20	9	9	18
	21–23	6	9	15
	24–25	1	3	4
	<b>Skupaj</b>	<b>69</b>	<b>61</b>	<b>130</b>

Iz preglednic 12 in 13 je razvidno, da je za zadovoljiv dosežek na testu bralnega razumevanja v osmem razredu treba na THB doseči 15–17 točk. Ob takem dosežku bo učenec z večjo gotovostjo uspešen na testu bralnega razumevanja ali pri branju primerljivih besedil. V tem intervalu se nahaja velik del povprečnih bralcev (preglednica 14), hkrati pa je to spodnja meja dosežkov dobrih bralcev (preglednica 13). Izpostavljeni interval predstavlja za učitelja orientacijsko oziroma priporočeno vrednost, ki naj bi se ji približali vsi učenci v razredu, tudi tisti s težavami na področju branja. Pri odločanju o potrebi po dodatnem intenziviranju bralnega pouka bodo morali biti dodatne pozornosti deležni zlasti učenci, ki pri reševanju testa niso dosegli mejnih vrednosti oziroma se umeščajo v skupino slabih bralcev. Ob (pre)nizkem rezultatu je treba preveriti razloge za učenčev slab dosežek in skladno z ugotovitvami načrtovati nadaljnje ukrepe pomoči.

**Preglednica 14:** Primerjava dosežkov dobrih bralcev na THB z dosežki na testu bralnega razumevanja – petošolci

Dosežek na THB	Dosežek na testu bralnega razumevanja					Skupaj	
	6	7	8	9	10		
Interval: točke – število pravih odgovorov	5–8	7	3	0	1	0	11
	9–11	5	3	1	0	0	9
	12–14	11	6	3	2	0	22
	15–17	5	5	1	1	1	13
	18–20	1	3	1	0	0	5
	21–23	3	2	2	1	0	8
	24–25	4	1	3	0	0	8
	<b>Skupaj</b>	<b>36</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>76</b>

**Preglednica 15:** Primerjava dosežkov povprečnih bralcev na THB z dosežki na testu bralnega razumevanja – petošolci

Dosežek na THB	Dosežek na testu bralnega razumevanja		Skupaj	
	4	5		
Interval: točke – število pravih odgovorov	0–2	11	2	13
	3–5	12	11	23
	6–8	37	20	57
	9–11	17	10	27
	12–14	10	11	21
	15–17	2	2	4
	18–20	0	2	2
	21–23	1	0	1
	24–25	0	0	0
	<b>Skupaj</b>	<b>90</b>	<b>58</b>	<b>148</b>

Podobno kot pri osmošolcih smo minimalni pričakovani dosežek na THB določili za skupino petošolcev. Rezultate na testu bralnega

razumevanja smo s pomočjo navzkrižne tabele primerjali z dosežki učencev na THB za povprečne in dobre bralce (preglednici 14 in 15). Analiza rezultatov kaže, da je za zadovoljiv dosežek na testu bralnega razumevanja v petem razredu treba na THB doseči vsaj 12–14 točk. Iz primerjave rezultatov na obeh testih je razvidno, da je v skupini dobrih bralcev v tem intervalu največ učencev, pri povprečnih bralcih pa začne po tem pragu število učencev naglo padati. Učenci z dosežkom v okviru izpostavljenega intervala so izkazali bralno učinkovitost, ki jim je omogočala, da so se pri branju daljšega besedila približali vsaj polovici razpoložljivih točk oz. jih dosegli več kot polovico (4–10 točk). Pri učencih z nižjim rezultatom na THB tega ne moremo zanesljivo trditi. Podobno kot pri osmošolcih tudi v tem primeru opozarjamo, da intervali predstavljajo le orientacijske vrednosti. Učitelj mora pri vrednotenju rezultata posameznega učenca upoštevati tudi informacije iz drugih virov in morebitne druge dejavnike, ki vplivajo na uspešnost učenčevega reševanja testov (npr. slabo počutje, hrupno okolje, nemotiviranost, nezbranost pri reševanju itn.).

#### 4 Zaključek

THB je bil oblikovan kot odgovor na izzive učiteljev pri prepoznavanju učencev s težavami na področju branja v višjih razredih osnovne šole. Način uporabe in vrednotenja rezultatov na testu je prilagojen učiteljevi uporabi v razredu. Navodila za uporabo so preprosta, čas reševanja je kratek, kar lahko poudarimo kot prednosti testa. Pri reševanju testa morajo učenci delati hitro. Hkrati test meri, kako dobro učenci prebrano razumejo. Predpogoj razumevanja je usvojena bralna tehnika. Glede na starost učencev, katerim je test namenjen, pričakujemo že avtomatizirano bralno tehniko. Zato lahko THB opredelimo kot presejalni test, ki učiteljem omogoča, da prepoznajo učence, pri katerih bralne težave vztrajajo tudi v višjih razredih in potrebujejo dodatno pozornost. Za poglobljeno poznavanje razlogov bralnih težav posameznika je treba THB kombinirati z dodatnimi preverjanji učenčevih zmožnosti.

Evalvacija THB je pokazala na njegovo pomembno vlogo za razlikovanje dobrih in slabih bralcev. Učitelji lahko na podlagi rezultatov oblikujejo

bralni pouk, ki bo slonel na delu z bolj homogenimi skupinami učencev (npr. dobri, povprečni, slabi bralci). Za natančnejšo interpretacijo dosežkov učenca je poleg rezultata na THB smiselno upoštevati tudi rezultat na drugih testih znotraj celotnega preizkusa bralnega razumevanja, zlasti s testom bralnega razumevanja, s katerim THB najvišje korelira.

THB razlogov za slabše dosežke posameznika ali skupine natančno ne pojasnjuje. Učitelj lahko dodaten vpogled v težave pridobi z analizo reševanja nalog posameznega učenca. Pri tem je smiselno, da je pozoren na usklajenost oz. odstopanja v številu rešenih nalog in številu pravilno rešenih nalog na testu. Posamezna odstopanja lahko nakazujejo, da ima učenec težave pretežno z bralno tehniko (npr. bere počasi, reši malo primerov, a vse reši pravilno) ali z razumevanjem (dela hitro, prebere veliko, a je večina primerov rešena narobe). Takšna analiza reševanja nalog ne daje točnega odgovora glede razlogov za slab dosežek (npr. učenec je lahko pri reševanju ugibal), vendar ob učiteljevi interpretaciji in upoštevanju drugih značilnosti učenca predstavlja dodatno možnost za usmeritev nadaljnjega dela.

THB je uporaben kot prvi korak nudenja pomoči (prepoznavanje učencev s težavami na področju branja) in pri spremljanju napredka posameznika. Učitelj na podlagi rezultatov lahko že načrtuje prve ukrepe (npr. pripravi prilagoditve pri nalogah, ki zahtevajo branje navodil, prilagoditve pisnega ocenjevanja znanja pri različnih predmetih itn.) in deluje preventivno (prepreči ali zmanjša posledice bralnih težav na nadaljnjih stopnjah šolanja ali pri drugih učnih predmetih). Za učence, ki ne dosegajo pričakovanih rezultatov, lahko učitelj v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci šole načrtuje dodatno preverjanje bralnih zmožnosti z namenom ugotavljanja vzrokov bralnih težav. Na podlagi ugotovitev bosta lahko učencu zagotovljena usmerjena pomoč in prilagojen bralni trening, s čimer bo učenec hitreje dosegel optimalno bralno raven.

Hkrati je test ob upoštevanju pravil ustreznega ravnanja s testnimi gradivi (npr. nalog iz testa se ne uporablja za urjenje branja) uporaben

za spremljanje napredka posameznika in vrednotenje učinkovitosti načrtovanih oblik pomoči (npr. test ponovimo ob koncu določenega obdobja).

Zaradi zagotavljanja ustrezne občutljivosti testa bi bilo v prihodnje smiselno sistematično zbirati podatke o dosežkih učencev na testu. Na podlagi večjega števila podatkov in spremljanja dosežkov učencev skozi daljše obdobje bi lahko oblikovali ter sproti posodabljali test in smernice za učitelje.

Domače in tuje izkušnje kažejo, da je uvajanje sistematičnega spremljanja in vrednotenja bralnih dosežkov z namenom načrtovanja bralnega pouka področje, ki od učiteljev zahteva več kot samo vključevanje dodatnega preverjanja branja pri delu z učenci. Med pomembnejšimi izzivi avtorji (npr. Torgesen in Miller 2009) izpostavljajo (pre)usmeritev učitelja od vključevanja preverjanja pretežno zaradi vrednotenja končnih (bralnih) dosežkov k vključevanju preverjanja za namene načrtovanja poučevanja. Hkrati vključevanje novih testov in pristopov spremljanja bralnega napredka učencev od učiteljev zahteva pridobivanje dodatnega znanja in spretnosti na področjih preverjanja, vrednotenja in spodbujanja bralne zmožnosti. Učitelj se mora usposobiti za ustrezno rabo posameznih testov, obenem pa mora znati pridobljene rezultate prenesti na lastno poučevalno prakso, kar lahko nemalokrat zahteva iskanje dodatnih virov in smernic za načrtovanje prilagoditev poučevanja. Test, predstavljen v tem prispevku, ne odgovarja na vse izzive načrtovanja sodobnega bralnega pouka, ponuja pa oporo pri načrtovanju z dokazi podprte prakse, pri čemer upošteva nekatere aktualne izzive in značilnosti dela v razredu.

## 5 Viri in literatura

- Gina BIANCAROSA in Catherine E. SNOW, 2006: *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie corporation of New York* (2. izdaja). Washington, DC: Alliance for excellent education.
- Jo FLETCHER, 2014: A review of »effective« reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students. *Educational Review* 66(3), 293–310. Dostopno na: doi: 10.1080/00131911.2013.772126
- Philip B. GOUGH in Wiliam E. TUNMER, 1986: Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education* 7, 6–10.
- Dragica HARAMIJA (ur.), 2020: *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (1. izdaja): Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: doi:10.18690/978-961-286-403-3
- Theodore L. HARRIS in Richard E. HODGES, 1995: *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Wesley A. HOOVER in Philip B. GOUGH, 1990: The simple view of reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary journal* 2, 127–160. Dostopno na: <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Debby HOUSTON in Joe TORGESEN, 2004: *Teaching students with moderate disabilities to read: insights from research*. Bureau of instructional support and community services. Florida department of education.
- Jane HURRY in Estelle DOCTOR, 2007: Assessing Literacy in Children and Adolescents. *Child and Adolescent Mental Health* 12(1), 38–45. Dostopno na: doi: 10.1111/1467-8691.00078-i1
- Milena KERNDL, Sandra MRŠNIK, Nina NOVAK, Romana FEKONJA, Mira HEDŽET KRKAČ ... in Mateja CEKET ODAR, 2022: *Bralna pismenost: opredelitev in gradniki* (spletna izd.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [https://www.zrss.si/pdf/Bralna\\_pismenost\\_gradniki.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_gradniki.pdf)
- Mojca LIPEC STOPAR in Nika JENKO, 2010: Specific features in subgroups of students with literacy problems. *Smetnje i poremećaji*:

*fenomenologija, prevencija i tretman* (1. del). Ur. Jasmina KOVAČEVIĆ in Vesna VUČINIĆ. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specialnu edukacijo i rehabilitacijo. 171–184.

Lidija MAGAJNA, Gabi ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, Marija KAVKLER, Sonja PEČJAK in Ksenija BREGAR GOLOBIČ, 2008: *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ur. Andreja NAGODE in Ksenija BREGAR GOLOBIČ, 1. natis: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ in Sonja PEČJAK, 2011: *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

*Nacionalno preverjanja znanja*. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2020/2021. Ljubljana: Državni izpitni center. Dostopno na: <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>

*Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*, 2006. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. Dostopno na: <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>

Sonja PEČJAK, 1999: Koncept opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju. *Psihološka obzorja* 8(4), 77–90.

Cirila PEKLAJ, Jana KALIN, Sonja PEČJAK, Melita PUKLEK LEVPUŠČEK, Milena VALENČIČ ZULJAN in Katja KOŠIR, 2008: *Zaključno poročilo: Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: UL Filozofska fakulteta in UL Pedagoška fakulteta. Dostopno na: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/crp/2008/crp\\_V5\\_0229\\_porocilo.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0229_porocilo.pdf)

Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca CESTNIK, Milena ČUDEN, Vida GOMIVNIK THUMA, Mojca HONZAK, Martina KRIŽAJ ORTAR, Darinka ROSC-LESKOVEC, Marija ŽVEGLIČ in Kozma AHAČIČ, 2018: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovensščina* (posodobljena izd.). Republika Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_slovenscina.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf) [9. 10. 2022]

Klaudija ŠTERMAN IVANČIČ (ur.), 2019: *PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja* (1. izd.). Pedagoški inštitut. Dostopno

na: [https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018\\_NacionalnoPorocilo.pdf](https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf)

Joseph K. TORGESEN in Debra HOUSTON MILLER, 2009: *Assessments to guide adolescent literacy instruction*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Sebastian WREN, 2001: *The cognitive foundations of learning to read: a framework*. Austin, Southwest educational development laboratory.

## 6 Priloge

**Priloga 1:** Korelacijska tabela za vse teste znotraj preizkusa bralnega razumevanja, ocena branja učiteljev, ocene pri posameznih predmetih – 5. razred

		Tocena_branja	Tocena_SLO	Tocena_MAT	Tocena_DRU	T_THB_P	T_BESED_P	T_SKLADNJAJ1	T_SKLADNJAJ2	T_SKLADNJA	T_BRALNO_RAZUM
Tocena_branja	Pearson Corr	1	0,641**	0,571**	0,540**	<b>0,646**</b>	0,482**	0,314**	0,427**	0,546**	0,445**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	657	653	652	651	<b>653</b>	656	653	654	653	652
Tocena_SLO	Pearson Corr	0,641**	1	0,700**	0,702**	<b>0,567**</b>	0,426**	0,300**	0,429**	0,507**	0,393**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	653	653	652	651	<b>649</b>	652	649	650	649	648
Tocena_MAT	Pearson Corr	0,571**	0,700**	1	0,656**	<b>0,525**</b>	0,487**	0,221**	0,327**	0,445**	0,382**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	652	652	652	651	<b>648</b>	651	648	649	648	647
Tocena_DRU	Pearson Corr	0,540**	0,702**	0,656**	1	<b>0,479**</b>	0,388**	0,239**	0,302**	0,426**	0,399**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	651	651	651	651	<b>647</b>	650	647	648	647	646
T_THB_P	Pearson Corr	0,646**	0,567**	0,525**	0,479**	<b>1</b>	0,555**	0,356**	0,442**	0,572**	0,490**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	653	649	648	647	<b>653</b>	653	650	651	650	649
T_BESED_P	Pearson Corr	0,482**	0,426**	0,487**	0,388**	<b>0,555**</b>	<b>1</b>	0,324**	0,399**	0,493**	0,469**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	656	652	651	650	<b>653</b>	656	652	653	652	651

		Tocena_branja	Tocena_SLO	Tocena_MAT	Tocena_DRU	T_THB_P	T_BESED_P	T_SKLADNJAJ1	T_SKLADNJAJ2	T_SKLADNJA	T_BRALNO_RAZUM
T_ SKLADNJAJ1	Pearson Corr	0,314**	0,300**	0,221**	0,239**	<b>0,356**</b>	0,324**	1	0,586**	0,569**	0,230**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	653	649	648	647	<b>650</b>	652	653	653	653	651
T_ SKLADNJAJ2	Pearson Corr	0,427**	0,429**	0,327**	0,302**	<b>0,442**</b>	0,399**	0,586**	1	0,820**	0,332**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	654	650	649	648	<b>651</b>	653	653	654	653	652
T_ SKLADNJA	Pearson Corr	0,546**	0,507**	0,445**	0,426**	<b>0,572**</b>	0,493**	0,569**	0,820**	1	0,398**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	653	649	648	647	<b>650</b>	652	653	653	653	651
T_BRALNO_ RAZUM	Pearson Corr	0,445**	0,393**	0,382**	0,399**	<b>0,490**</b>	0,469**	0,230**	0,332**	0,398**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	652	648	647	646	<b>649</b>	651	651	652	651	652

\*\* Korelacija je značilna na ravni  $p \leq 0,01$

**Priloga 2:** Korelacijska tabela za vse teste znotraj preizkusa bralnega razumevanja, ocena branja učiteljev, ocene pri posameznih predmetih – 8. razred

		T_ocena_branja	T_SLO	T_MAT	T_DRU	T_THB_R	T_THB_P	T_besed_R	T_besed_P	T_skladnja_1	T_skladnja_2	T_skladnja	T_BR
T_ocena_b	Pearson Corr	1	0,660**	0,571**	0,559**	<b>0,583**</b>	<b>0,621**</b>	0,144**	0,475**	0,387**	0,420**	0,473**	0,514**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	667	661	662	660	<b>662</b>	<b>662</b>	665	649	659	659	659	652
T_SLO	Pearson CorR	0,660**	1	0,731**	0,726**	<b>0,486**</b>	<b>0,501**</b>	0,089*	0,465**	0,270**	0,346**	0,370**	0,538**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,022	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	661	661	661	660	<b>656</b>	<b>656</b>	659	643	653	653	653	646
T_MAT	Pearson Corr	0,571**	0,731**	1	0,724**	<b>0,426**</b>	<b>0,453**</b>	0,092*	0,532**	0,243**	0,308**	0,334**	0,520**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,018	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	662	661	662	660	<b>657</b>	<b>657</b>	660	644	654	654	654	647
T_DRU	Pearson Corr	0,559**	0,726**	0,724**	1	<b>0,454**</b>	<b>0,482**</b>	0,136**	0,484**	0,231**	0,310**	0,322**	0,485**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	660	660	660	660	<b>655</b>	<b>655</b>	658	642	652	652	652	645
T_THB_R	Pearson Corr	0,583**	0,486**	0,426**	0,454**	<b>1</b>	<b>0,930**</b>	0,161**	0,448**	0,374**	0,400**	0,443**	0,503**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000		<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	662	656	657	655	<b>662</b>	<b>662</b>	661	645	654	654	654	647
T_THB_P	Pearson Corr	0,621**	0,501**	0,453**	0,482**	<b>0,930**</b>	<b>1</b>	0,168**	0,495**	0,416**	0,438**	0,488**	0,548**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	662	656	657	655	<b>662</b>	<b>662</b>	661	645	654	654	654	647
T_besed_R	Pearson Corr	0,144**	0,089*	0,092*	0,136**	<b>0,161**</b>	<b>0,168**</b>	<b>1</b>	0,248**	0,027	0,068	0,073	0,141**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,022	0,018	0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>		0,000	0,484	0,079	0,062	0,000
	N	665	659	660	658	<b>661</b>	<b>661</b>	665	649	657	657	657	650

		T_ocena_branja	T_SLO	T_MAT	T_DRU	T_THB_R	T_THB_P	T_besed_R	T_besed_P	T_skladnja_1	T_skladnja_2	T_skladnja	T_BR
T_besed_P	Pearson Corr	0,475**	0,465**	0,532**	0,484**	<b>0,448**</b>	<b>0,495**</b>	0,248**	1	0,379**	0,376**	0,432**	0,587**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	649	643	644	642	<b>645</b>	<b>645</b>	649	649	641	641	641	634
T_skladnja_1	Pearson Corr	0,387**	0,270**	0,243**	0,231**	<b>0,374**</b>	<b>0,416**</b>	0,027	0,379**	1	0,462**	0,735**	0,318**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,484	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	659	653	654	652	<b>654</b>	<b>654</b>	657	641	659	659	659	651
T_skladnja_2	Pearson Corr	0,420**	0,346**	0,308**	0,310**	<b>0,400**</b>	<b>0,438**</b>	0,068	0,376**	0,462**	1	0,922**	0,346**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,079	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	659	653	654	652	<b>654</b>	<b>654</b>	657	641	659	659	659	651
T_skladnja	Pearson Corr	0,473**	0,370**	0,334**	0,322**	<b>0,443**</b>	<b>0,488**</b>	0,073	0,432**	0,735**	0,922**	1	0,394**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,062	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	659	653	654	652	<b>654</b>	<b>654</b>	657	641	659	659	659	651
T_BR	Pearson Corr	0,514**	0,538**	0,520**	0,485**	<b>0,503**</b>	<b>0,548**</b>	0,141**	0,587**	0,318**	0,346**	0,394**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	652	646	647	645	<b>647</b>	<b>647</b>	650	634	651	651	651	652

\*\* Korelacija je značilna na ravni  $p \leq 0,01$

\* Korelacija je značilna na ravni  $p \leq 0,05$



# BRALNA UČINKOVITOST PETOŠOLCEV IN OSMOŠOLCEV: KAJ NAM O TEM POVEDO REZULTATI UPORABE TESTA HITREGA BRANJA

*Mojca Lipec Stopar in Nika Jenko*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

Razvoj bralne pismenosti je dolgotrajen proces razvijanja različnega znanja, spretnosti in odnosov, v katerem pa niso vsi učenci enako uspešni. Učiteljeva vloga usmerjanja in spodbujanja tega razvoja se začne s prepoznavanjem posameznikovih potreb, k čemur lahko pripomorejo testi, ki so nastali znotraj projekta Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM, namenjeni preizkušanju zmožnosti učencev petih in osmih razredov. V prispevku predstavljamo rezultate uporabe testa, ki smo ga poimenovali test hitrega branja (THB), in nekatere primerjave rezultatov THB med različnimi podskupinami, ki smo jih oblikovali na osnovi dodatnih informacij o učencih v vzorcu. Rezultate smo pridobili na vzorcu 653 petošolcev in 662 osmošolcev sedemnajstih osnovnih šol, ki se bile vključene v projekt OBJEM. Opisni statistični pokazatelji kažejo na precejšnjo raznolikost rezultatov v obeh starostnih skupinah. Statistično pomembne razlike smo identificirali med vsemi podskupinami, ki smo jih oblikovali na osnovi nekaterih podatkov, kot so npr.: spol, prejemanje dodatne strokovne pomoči in jezik, ki ga učenec uporablja v domačem okolju. Prepoznali smo statistično pomembne zmerne povezave rezultatov THB s šolskimi ocenami in z učiteljevo oceno branja. Učenci, ki dosegajo najnižje rezultate na THB, pogosteje dosegajo nižje rezultate na nekaterih drugih testih, kot so: test besedišča, test skladišne zmožnosti in test bralnega razumevanja. Testi skupaj z učiteljevim spremljanjem rabe bralnih spretnosti so najbolj celovita informacija za vse, ki tudi pri starejših učencih delujejo na izboljšanje bralne pismenosti. Poznavanje šibkih in močnih področij učenca ter posebnosti bralnih gradiv pri različnih predmetih v šoli daje učiteljem različnih predmetov možnost upoštevanja pri učenju bralno-učnih strategij, ki so v ospredju bralnega razvoja učencev višjih razredov.

**Ključne besede:** preizkus branja, tekočnost branja, bralna učinkovitost, bralno razumevanje, bralna pismenost

**Abstract**

Literacy development is a long-term process of developing diverse knowledge, skills, and attitudes in which not all students are equally successful. The teacher's role in guiding and supporting this development begins with recognising individual needs, which can be supported by the tests developed as part of the OBJEM project to test the skills of fifth and eighth grade students. In this paper, we present the results of using the test we have called the Speed Reading Test (THB), as well as some comparisons of THB test scores between different subgroups that we formed based on additional information about the students in the sample. The results are from a sample of 653 fifth graders and 662 eighth graders from seventeen elementary schools that participated in the OBJEM project. Descriptive statistics show considerable diversity in outcomes across both age groups. Statistically significant differences were found between all subgroups, which we based on some data such as. For example, gender, use of additional professional help, and language used by the student in the home environment. Statistically significant moderate correlations were found between THB test scores and school grades and teacher-rated reading achievement. Students who score lowest on the THB test are also more likely to score lower on other tests such as vocabulary, syntax, and reading comprehension. Along with teacher observation of reading skill use, the tests provide the most comprehensive information for anyone working to improve reading skills, even for older students. Knowing students' weaknesses and strengths and the specifics of the reading material in different school subjects gives teachers of different subjects the opportunity to consider reading learning strategies that will be at the forefront of students' reading development in the higher grades.

**Keywords:** reading test, reading fluency, reading efficiency, reading comprehension, reading literacy

## 1 Uvod

Projekt, na kratko poimenovan OBJEM, se je ukvarjal s široko množico gradnikov, pomembnih za razvoj bralne pismenosti. V središču tega prispevka sta dva izmed gradnikov, bralna tekočnost in bralno razumevanje, ki sta neločljivo povezana in ju je zato smiselno obravnavati skupaj. To povezavo preučujemo z rabo testa, ki smo ga oblikovali in imenovali test hitrega branja (v nadaljevanju: THB), z različico za petošolce in osmošolce. THB je eden izmed testov, ki so nastali znotraj projekta OBJEM, namenjeni pa so rabi učitelja, ki spremlja napredek učencev na poti razvijanja bralne pismenosti in si z uporabo testov lahko pridobi dodatne informacije za vpogled v zmožnost branja učencev (npr. na začetku in koncu šolskega leta). Učitelju so testi lahko v pomoč pri prepoznavanju učencev, ki po svojih rezultatih odstopajo od pričakovanih dosežkov, in lahko pomenijo, da je bralno razumevanje teh učencev ogroženo ter jim ne zadošča za učinkovito pridobivanje in izkazovanje znanja v pisnem jeziku pri različnih predmetih v šoli. Ker gre pri THB za nekoliko drugačen pristop k vrednotenju bralne tekočnosti, smo v nadaljevanju uporabili pojem bralne učinkovitosti, ki ga v prispevku tudi podrobneje pojasnimo in teoretsko utemeljimo. Na osnovi rezultatov uporabe THB, pridobljenih na vzorcu bralcev raznolikih zmožnosti petih in osmih razredov, bomo prikazali nekatere ugotovitve, ki pripomorejo k razumevanju vpliva posameznih dejavnikov na rezultate testa. Nekatera spoznanja, zlasti tista, ki kažejo na razlike med skupinami dobrih in slabih bralcev, so pomembna za načrtovanje nadaljnjih korakov podpore na poti razvijanja bralne pismenosti za učence višjih razredov osnovne šole, pri katerih prepoznamo odstopanja od pričakovane bralne zmožnosti, prav tako pa za ukrepanja v predhodnih stopnjah bralnega razvoja, pri katerih je mogoče delovati preventivno, na zmanjšanje morebitnih poznejših težav.

## 2 Teoretsko izhodišče

### 2.1 Od fluentnosti k učinkovitosti branja

Ko presojamo branje posameznika, je treba najprej pogledati, kje na poti razvoja bralne pismenosti se posameznik nahaja. V pomoč so nam razvojne teorije, ki opisujejo stopnje in mejnike v razvoju veščine, od njenih najzgodnejših začetkov, t. i. porajajoče se pismenosti, ko se vzpostavljajo ključne spretnosti in znanje, potrebno za nadaljnji razvoj branja, pa do najvišjih stopenj branja, ki bralcu omogoča, da s spoznanji na osnovi branja oblikuje lasten pogled na svet (Chall 1996). Tako vsaka razvojna stopnja prinaša kvalitativne in kvantitativne spremembe v uporabljenih strategijah, potrebnem predznanju in v spretnostih, ki jih pri bralcu na posameznih razvojnih stopnjah opazujemo. Čeprav otroci že zelo zgodaj, na t. i. logografski stopnji, »berejo«, in sicer tako, da vizualno prepoznavajo besede kot slike (Frith 1986 v Egert 1998), o pravem branju govorimo šele pozneje, ko lahko bralec izgovori katero koli zapisano besedo, saj si pri tem pomaga z zmožnostjo šifriranja oz. dešifriranja ter z leksičnim znanjem; oboje je pomembno za dekodiranje pisnega jezika pri branju. Branje kot dekodiranje zapisanega pa še ne zadostuje za bralno razumevanje. Šele povezava dekodiranega z jezikovnim in s splošnim znanjem omogoča dejansko bralno razumevanje, ki je eden ključnih gradnikov bralne pismenosti. S pojasnjevanjem, kako se razumevanje ob branju oblikuje, se je skozi zgodovino preučevanja branja ukvarjala vrsta avtorjev, ki so oblikovali t. i. modele branja; z njimi skušajo pojasnjevati, kaj se z bralčevimi senzornimi in kognitivnimi procesi dogaja med branjem. Ključna pri tem je bila LaBerge-Samuelsova teorija avtomatizacije in pomen tekočega oz. fluentnega branja za bralno razumevanje (LaBergea in Samuels 1974 v Egert 1998). Zanimanje za tekoče branje sta avtorja spodbudila s teoretsko predpostavko, da se procesi pri branju (podobno kot pri drugih spretnostih) razvijajo skozi dve temeljni stopnji: stopnja natančnosti, v kateri je za uspešno izvedbo dekodiranja besed potrebna vsa pozornost, in stopnja avtomatičnosti, v kateri je potrebna le minimalna pozornost. V svojem modelu branja prikazujeta, da se besede pisnega jezika v delovnem spominu najprej obdelajo vizualno, nato

fonološko (čeprav je to fazo mogoče tudi preskočiti), nato semantično, nazadnje pa se shranijo v epizodičnem spominu. Pri opisovanju svoje teorije branja se avtorja sklicujeta na koncept tekočnosti branja, čeprav ga neposredno ne opredelita (LaBerge in Samuels 1974 v Biancarosa in Shanley 2016). Ugotavljata, da je »cilj tekočega branja«, da »bralac lahko usmeri svojo pozornost na pomenske enote (torej na enote v epizodičnem spominu), medtem ko dekodiranje iz vizualnega v semantične sisteme poteka samodejno« (2016: 313).

Ko so v preteklosti avtorji definirali tekoče branje, so se najpogosteje omejili na vedenjski vidik branja (Alt in Samuels 2010). Tekoče branje ima torej naslednje značilnosti: natančno branje besed v besedilu, primerna hitrost branja in primerna ekspresija pri branju (npr. spreminjanje glasnosti, višine glasu, uporaba premorov itn.) (Rasinski 2004). Vloga prozodije je bila za nekatere avtorje sporna (npr. Allington 1983 v Rasinski 2004), saj v prvotnih teorijah o tekočem branju ni imela jasne vloge (npr. LaBerge in Samuels 1974 v Egert 1998; Perfetti 1985). Drugi avtorji (npr. Biancarosa in Shanley 2016) dodajajo, da gre najverjetneje še za sintaktično procesiranje, ki ga prvotna LaBerge-Samuelseva teorija ne omenja in ki poteka sočasno s semantično obdelavo. Inštrumentarij, namenjen spremljanju fluentnega branja, običajno meri natančnost in hitrost dekodiranja besed ob glasnem branju, redko pa kot kvalitativno značilnost zajamejo izraznost branja. Razlog je verjetno v tem, da je hitrost in natančnost dekodiranja mogoče lažje meriti kot prozodijo.

Kritika upoštevanja samo vedenjskih značilnosti fluentnega branja (natančnost, hitrost in ekspresivnost/prozodija) je vodila do kognitivne perspektive, ki poudarja, da so natančnost, hitrost in ekspresivnost le sekundarne značilnosti, v središču pa je razumevanje prebranega, ki ob tekočem branju poteka sočasno z dekodiranjem (Alt in Samuels 2010). Dopolnjena opredelitev s kognitivno perspektivo razumevanja je pomembna zlasti za izbiro ustreznih načinov vrednotenja fluentnosti branja oz. instrumentov za formativno ali pa sumativno vrednotenje fluentnosti branja, ki morajo vsebovati ugotavljanje razumevanja ob branju. Prav zato nekateri avtorji uporabljajo pojem učinkovito branje

(npr. Hiebert idr. 2014; Guthrie 2015; Spichtig idr. 2016). Guthrie (2015) je učinkovito branje opredelil kot tekoče branje, ki poteka brez posebnega napora in vodi k bralnemu razumevanju. Samuels (2007 v Alt in Samuels 2010) trdi, da lahko pojmovanje fluentnosti branja kot samo navzven zaznavno natančno, hitro in izrazno branje, brez vključenosti razumevanja, vodi v napačne prakse spodbujanja in vrednotenja samo posameznikovega izgovarjanja zapisanega. Pojem bralne učinkovitosti smo uporabili v eni preteklih raziskav, s katero smo s pomočjo multivariatne analize identificirali faktor, v katerem se povezujejo spremenljivke za merjenje hitrosti, natančnosti branja in razumevanja, ter ga poimenovali faktor bralne učinkovitosti (Lipec Stopar 1999). Učinkovit bralec torej lahko vztraja pri bralni nalogi in tudi dobro razume prebrano, ker le manjši del energije porabi za samo tehniko branja; večino svojih mentalnih virov tako lahko usmeri v razumevanje prebranega. Šele takrat govorimo o doseženi stopnji bralnega razumevanja, kot so jo imenovali tudi domači avtorji (Magajna 1994; Pečjak 1995; Gradišar 1996). Vrednotenje bralne učinkovitosti mora torej vključevati tudi bralno razumevanje.

Na učinkovitost branja seveda vpliva tudi bralno gradivo samo. Raziskave kažejo, da so za razvijanje branja potrebna namensko izbrana bralna gradiva, v katerih so kontrolirani elementi kompleksnosti vsebine, jezika, dolžine besedila, ki prispevajo k optimalnim pogojem za razvoj tekočnosti branja (Menon in Hiebert 2005; Hiebert 2006; Rasinski idr. 2010). Podobno to velja tudi pri vrednotenju branja; pogosto zasledimo, da se v ta namen uporabljajo bralna gradiva, ki so za določeno starost primerna in ki se tudi običajno uporabljajo pri pouku. Še vedno pa ni dovolj raziskan vpliv posameznih elementov bralnega gradiva. Tako ni povsem jasno, koliko manj znanih, zahtevnejših besed naj se v besedilu pojavlja, da bi učenci lahko napredovali k vedno višjim ravnem tekočnosti branja, koliko težjih besed naj besedilo vsebuje in kako pogosto naj se te besede ponovijo. Ostaja tudi vprašanje prenosa zmožnosti branja določene vrste besedila na druge vrste. Ta in še številna druga vprašanja se ne porajajo le pri razvijanju, ampak tudi pri vrednotenju tekočnosti branja, pa naj gre za izbiranje med obstoječimi pripomočki ali za oblikovanje novih pripomočkov.

## 2.2 Merjenje tekočnosti in merjenje učinkovitosti branja pri učencih višjih razredov osnovne šole

Večina bralnih modelov obravnava tekočnost branja kot zmožnost, ki se razvija v začetnih stopnjah razvoja bralne pismenosti, torej pri mlajših učencih (npr. Chall 1996). Vprašanje vpliva tekočnosti branja pri starejših učencih pa je manj raziskano. Nekatere študije sicer kažejo, da je pomanjkanje tekočnosti branja pomemben dejavnik vplivanja na razvoj bralne pismenosti še v višjih razredih osnovne šole in pri srednješolcih. Ko učenci, ki jim primanjkuje tekočnosti, napredujejo v višje razrede, še vedno zaostajajo za svojimi vrstniki, saj niso dovolj učinkoviti pri razčlenjevanju in razumevanju zahtevnih pojmov v učbenikih, skozi katere se počasi in stežka prebijajo (Rasinski idr. 2010).

Obstaja pomembna pozitivna povezanost med meritvami tekočnosti (kot natančnosti in hitrosti branja) in razumevanja za učence višjih razredov (Lipec Stopar 1999), čeprav je ta povezava šibkejša, kot to kažejo študije na mlajših učencih (Denton idr. 2011).

Študije so pokazale, da se najpogosteje uporabljene strategije za razvijanje fluentnosti v nižjih razredih, ki temeljijo na večkratnem branju, pri starejših učencih ne izkažejo za dovolj učinkovite (Wexler idr. 2010). Vse to kaže na potrebo po identificiranju učencev, ki jim moramo zagotoviti intenzivnejšo podporo z neposrednim učenjem strategij za branje in razumevanje na ravni besed in besedil ter vodene dejavnosti branja s sprotnimi povratnimi informacijami. Ob tem pa se odpira tudi vprašanje, kako tekočnost branja vrednotiti pri starejših učencih. Najpogosteje je pri mlajših učencih sicer uporabljeno glasno branje. Učenec običajno minuto ali dve bere krajša besedila, prešteje se število prebranih besed in odšteje število besed, ki so bile prebrane napačno; na koncu dobimo izračun o številu pravilno prebranih besed v minuti. Besedila, ki se v preizkusih uporabljajo, so včasih vzeta kar iz gradiv, ki se tudi sicer uporabljajo pri učencih določene starosti, uporabljajo pa se tudi posebna, standardizirana besedila. Vsak preizkus, ki vključuje glasno branje, je treba izvajati individualno, kar zahteva več časa za izvedbo kot preizkusi, ki jih je mogoče izvajati skupinsko. Vprašanje

ekonomičnosti se pri izvajanju preizkusov za merjenje tekočnosti branja pri starejših učencih pojavi še vprašanje primernosti uporabe glasnega branja, glede na to, da učenci navadno že berejo tiho, a je jasno, da tiho branje ne omogoča neposrednega vpogleda v branje. Fuchs idr. (2001) so v ta namen uporabili tiho branje v omejenem času; učenci so po dveh minutah prenehali brati in so sami označili zadnjo prebrano besedo. Nato so odgovarjali na vprašanja o prebranem. Primerjava med povezanostjo glasnega in tihega branja z merjenjem razumevanja je pokazala, da je korelacija tihega branja z razumevanjem nižja. Rezultat so pojasnili z manjšo zanesljivostjo samoporočanja učencev, koliko besedila so prebrali v omejenem času (Fuchs idr. 2001). V raziskavah zasledimo še druge načine merjenja tekočnosti branja s pomočjo tihega branja, npr. tiho branje besedila, v katerem so besede brez presledkov in ločil. Učenec mora med branjem neprekinjenega zapisa vstaviti črte, s čimer označi manjkajoče elemente. Tudi tu se je izkazala manjša povezanost z razumevanjem kot povezanost s preizkusi, ki zahtevajo glasno branje (Hammill idr. 2006).

Denton idr. (2011) so preučili povezanost med rezultati na različnih preizkusih tihega in glasnega branja z rezultati preizkusov bralnega razumevanja učencev šestega, sedmega in osmega razreda osnovne šole. Ugotavljajo, da je tudi v višjih razredih rezultat na preizkusu tekočega branja pomembno povezan z bralnim razumevanjem, a je povezava nižja kot pri mlajših učencih, kar kaže na različne vire morebitnih težav bralnega razumevanja. Smiselnost uporabe preprostih preizkusov tekočnosti branja (kot so preizkusi, ki vključujejo tiho branje) je torej smiselna ravno za to, da lahko identificiramo tiste učence, pri katerih je izvor njihovih težav še vedno netekoče branje, ali pa ta vzrok izločimo in nadaljujemo z bolj poglobljenimi diagnostičnimi pristopi. Čeprav zasledimo bistveno več raziskav, ki se ukvarjajo s tekočnostjo branja pri mlajših učencih, pa je nekaj tudi takih, ki preučujejo učinkovitost branja (tekočnost branja skupaj z razumevanjem) pri starejših osnovnošolcih. Nekatere raziskave, tudi novejše, govorijo o potrebnem pragu hitrosti branja, ki je osnova za učinkovito branje. Na osnovi enominutnega preizkusa glasnega branja tako npr. Martins in Capellini (2021) postavljata orientacijske vrednosti hitrosti branja za učence tretjih,

četrlih in petih razredov, ki naj bi bili predpogoj za učinkovito branje. Učenci, ki so dosegli rezultate med 25. in 50. percentilom (za 5. razred je to interval od 87 do 107 pravilno prebranih besed na minuto), po tej raziskavi niso dosegli zadovoljivega napredka in potrebujejo intenzivno podporo pri razvijanju tekočnosti branja. Rezultati, nižji od 25. percentila (manj kot 87 pravilno prebranih besed na minuto), pa kažejo na to, da učenci verjetno ne bodo imeli koristi od razvijanja tekočnosti in potrebujejo bolj elementarno podporo. V prispevku pa ni podatkov, katere druge spremenljivke (npr. rezultate preizkusov bralnega razumevanja) so avtorji uporabili kot referenčne vrednosti učinkovitega branja.

Ob upoštevanju novejših spoznanj tekočnosti branja torej ne moremo vrednotiti le skozi vedenjsko perspektivo, ki se je v preteklosti najpogosteje uporabljala (merjenje hitrosti branja s številom prebranih besed v minuti in natančnost branja s številom pravilno izgovorjenih besed), ampak ji moramo dodati še kognitivno komponento in v vrednotenje vključiti razumevanje. V tem primeru je torej primerneje govoriti o učinkovitosti branja, s čimer jasno pokažemo na odmik od tradicionalne opredelitve tekočega branja. Tekočnost (glede na vedenjski teoretski okvir) predvideva vpogled v natančnost, hitrost branja, kar zahteva glasno branje. Ko vrednotimo branje pri starejših učencih, pri katerih prevladuje tehnika tihega branja, pa je tak način vrednotenja branja manj primeren. Smiselno je torej uporabiti instrument, s katerim bomo opazovali, kako pri učencih simultano potekata dekodiranje in razumevanje.

V naši raziskavi uporabljen test ne temelji na glasnem branju, ampak gre za tiho branje; spremljamo namreč, koliko bralnih nalog učenec reši v omejenem času (poudarek na hitrosti), natančnost in razumevanje pa učenec pokaže tako, da v kratkih besedilih prepozna napačno uporabljeno besede (v vsakem besedilu je ena beseda pomensko neustrezna). To pomeni, da mora učenec natančno in hitro prebrati besedilo, kar je predpogoj, da prepozna napačno besedo. S tem dejansko pokaže razumevanje. Ker gre za preprost tip nalog, ki ne daje dobrega vpogleda v zmožnost razumevanja na različnih zahtevnostnih ravneh

(kot so preizkusi bralnega razumevanja, ki zahtevajo branje krajših ali daljših umetnostnih ali neumetnostnih besedil različne težavnosti, ter nato reševanje nalog na različnih zahtevnostnih ravneh), ne gre pa za preprost test glasnega branja, s katerim bi ugotavljali le natančnost in hitrost, govorimo o učinkovitem branju v smislu učinkovite tehnike branja, ki omogoča, da se bralec posveča vsebini prebranega. Test je natančneje opisan v prispevku z naslovom Test bralne učinkovitosti osnovnošolcev, v katerem lahko med drugim vidimo visoko povezanost med rezultati tega testa ter rezultati testa bralnega razumevanja ob branju daljšega besedila in odgovarjanju na vprašanja različnih zahtevnostnih ravni.

### **2.3 Od preprostega pogleda na branje k modelu aktivnega branja**

Bralno razumevanje ni le rezultat avtomatiziranega dekodiranja, ki se kaže s primerno hitrostjo in z natančnostjo branja posameznih besed, ampak je povezano z jezikovnim znanjem (npr. besedišče, sintaktično znanje) in s splošnim znanjem kot referenčno osnovo razumevanja jezika. Splošno in jezikovno znanje se pri otroku začneta razvijati, še preden začne brati. Gradnike bralnega razumevanja ponazarja Wrenov prikaz (Wren 2001), ki je nastal na osnovi t. i. preprostega pogleda na branje (angl. Simple view of reading, Hoover in Gough 1990). Ta model bralno razumevanje definira kot produkt med jezikovnim razumevanjem in dekodiranjem; čeprav je star že trideset let, je v zadnjem desetletju najpogosteje citiran model, podrobneje pa je opisan tudi v nekaterih domačih virih (npr. Lipec Stopar 2005; Jenko 2016). Preučevanje težav bralnega razumevanja pokaže, da so poleg pomanjkljivega znanja in spretnosti na elementih, ki so zajeti v Wrenovem prikazu, mogoč izvor težav tudi moteni procesi (Perfetti idr. 1996 v Lipec Stopar 2005), ki pa jih Wrenov prikaz ne vključuje. Duke in Cartwright (2021) opozarjata na številne druge elemente, npr. na dejavno vlogo bralca s procesi samoregulacije med branjem. Namesto preprostega pogleda na branje zato predlagata poimenovanje »Active view of reading«, ki bi ga lahko prevedli kot »model aktivnega branja«. Avtorja navajata številne študije, ki so prepoznale različne

deležo otrok s primanjkljaji bralnega razumevanja, pri katerih pa merjenja posameznih gradnikov dekodiranja in jezikovnega znanja niso pokazala odstopanj. Preprost pogled na branje tako dopolnita z elementi samoregulacije (npr. motiviranost bralca, izvršilne funkcije, bralne strategije) in s procesnimi elementi, ki povezujejo dekodiranje in jezikovno razumevanje. Med te procesne elemente avtorja uvrščata tudi tekočnost branja in kognitivno fleksibilnost pri uporabi različnih ključev za prepoznavanje pomenov besed in njihovo povezovanje, ki sta elementa, zajeta v THB, oblikovanem znotraj projekta OBJEM. V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki smo jih pridobili z uporabo dveh različic testa (THB za 5. razred in THB za 8. razred).

### 3 Cilj in namen prispevka

S pomočjo rezultatov na THB in s primerjavami teh rezultatov z drugimi spremenljivkami (z rezultati na testu bralnega razumevanja, oceno branja in s šolskimi ocenami) želimo pokazati heterogenost bralne zmožnosti učencev petih in osmih razredov. Podatki o maternem jeziku učenca, o tem, ali je v preteklih razredih učenec prejel pomoč na področju bralne pismenosti, ter podatki o spolu učencev nam omogočajo primerjave med skupinami, ugotavljanje pomembnosti razlik na osnovi omenjenih spremenljivk in posredno tudi sklepanje na njihovo morebitno povezanost z branjem pri starosti učencev naših dveh vzorcev. Posebno pozornost namenjamo tistim učencem petega in osmega razreda, ki so na THB dosegli rezultate, nižje od mejnih vrednosti (ločeno za 5. in 8. razred), ki so bile določene kot tiste, ki učencem še omogočajo dobro bralno razumevanje. To merilo je mogoče primerjati s številom pravilno prebranih besed na minuto, ki ga številne druge raziskave uporabljajo kot mero tekočnosti branja.

S pridobljenim vpogledom v značilnost branja, ki ga omogoča THB, skušamo prikazati, da sta spremljanje uspešnosti branja in identificiranje bralcev, ki ne dosegajo ravni učinkovitega branja, pomembna tudi v višjih razredih. Učenci se namreč iz leta v leto srečujejo z vse zahtevnejšim in obsežnejšim pisnim gradivom, kar terja pridobivanje novih strategij branja. Pogoj za napredovanje k višjim ravnam razvoja

bralne pismenosti pa je učinkovito branje, ki pomeni avtomatizirano tehniko branja, ob kateri simultano prihaja do razumevanja prebranega. Slabša bralna zmožnost se pogosto odraža kot manjša uspešnost pri vseh šolskih predmetih, pri katerih je za pridobivanje in izkazovanje znanja potrebno branje.

## 4 Metode dela

### 4.1 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 653 petošolcev in 662 osmošolcev sedemnajstih osnovnih šol, ki so bile vključene v projekt OBJEM. Gre torej za dva vzorca, za katera bomo v nadaljevanju podatke in rezultate na THB prikazali ločeno. Običajno so bili v vzorec vključeni vsi učenci določenega razreda (razen tistih, za katere nismo pridobili ustreznega soglasja za njihovo vključitev v vzorec); s tem so zajeti učenci raznolikih zmožnosti, kot je to značilno za večino razredov v osnovnih šolah. Poleg podatka o spolu smo pridobili še podatek o tem, ali učenec v domačem okolju uporablja slovenščino ali katerega izmed drugih jezikov (slovenščina ni njegov materni jezik), ali je bil učenec v preteklih letih deležen pomoči in podpore na področju branja (dodatna strokovna pomoč – v nadaljevanju: DSP), učiteljevo oceno branja ter podatke o šolskih ocenah pri različnih predmetih v preteklem šolskem letu.

Vsi ti podatki nam omogočajo oblikovanje podskupin in vpogled v značilnosti njihovega branja ter medsebojno primerjanje skupin. Z ugotavljanjem morebitnih razlik med skupinami dobimo, vsaj posredno, vpogled v morebitne vplive posameznih prej navedenih dejavnikov na rezultate učencev na testu oziroma nam ti dejavniki služijo kot osnova za pojasnjevanje razlik med skupinami.

Pridobljeni podatki za oba vzorca so prikazani v spodnjih preglednicah (preglednica 1 in preglednica 3 za peti razred, preglednica 2 in preglednica 4 za osmi razred).

**Preglednica 1:** Podatki za 5. razred: spol, jezik in dodatna strokovna pomoč (DSP)

		Število	Odstotek
SPOL	Moški	346	53,0
	Ženski	307	47,0
JEZIK	Prvi jezik slovenščina	599	91,7
	Slovenščina ni prvi jezik	54	8,3
DSP pri branju	Ima DSP	31	4,7
	Nima DSP	621	95,1

**Preglednica 2:** Podatki za 8. razred: spol, jezik in dodatna strokovna pomoč (DSP)

		Število	Odstotek
SPOL	Moški	321	48,5
	Ženski	341	51,5
JEZIK	Prvi jezik slovenščina	616	93,1
	Slovenščina ni prvi jezik	46	6,9
DSP pri branju	Ima DSP	47	7,1
	Nima DSP	615	92,9

V obeh vzorcih so fantje in dekleta približno enako zastopani. Delež učencev, ki v domačem okolju uporabljajo jezik, ki ni slovenščina, je manjši od 10 odstotkov. Med njimi ni učencev, ki bi v zadnjih letih prišli v slovensko osnovno šolo, ampak tisti, katerih materni jezik ni slovenščina in v domačem okolju uporabljajo drugi jezik. V 5. razredu ima 5 odstotkov učencev DSP, v 8. razredu pa 7 odstotkov.

**Preglednica 3:** Ocene za 5. razred: učiteljeva ocena branja in končne ocene v preteklem letu za posamezne predmete

	Ocena				
	Nazadostno (1)	Zadostno (2)	Dobro (3)	Prav dobro (4)	Odlično (5)
Učiteljeva ocena branja	21 (3,2 %)	82 (12,6 %)	147 (22,5 %)	224 (34,3 %)	179 (27,4 %)
Slovenščina	6 (0,9 %)	36 (5,5 %)	97 (14,9 %)	252 (38,6 %)	258 (39,5 %)
Matematika	7 (1,1 %)	55 (8,4 %)	129 (19,8 %)	219 (33,5 %)	238 (36,4 %)
Družboslovje	6 (0,9 %)	23 (3,5 %)	129 (19,8 %)	196 (30,0 %)	293 (44,9 %)

**Preglednica 4:** Ocene za 8. razred: učiteljeva ocena branja in končne ocene v preteklem letu za posamezne predmete

	Ocena				
	Nazadostno (1)	Zadostno (2)	Dobro (3)	Prav dobro (4)	Odlično (5)
Učiteljeva ocena branja	7 (1,1 %)	61 (9,2 %)	172 (26,0 %)	211 (31,9 %)	211 (31,9 %)
Slovenščina	2 (0,3 %)	111 (16,8 %)	172 (26,0 %)	184 (27,8 %)	187 (28,2 %)
Matematika	5 (0,8 %)	169 (25,5 %)	154 (23,3 %)	177 (26,7 %)	152 (23,0 %)
Zgodovina	3 (0,5 %)	118 (17,8 %)	150 (22,7 %)	187 (28,2 %)	197 (29,8 %)

Za učiteljevo oceno branja smo – podobno kot pri šolskih ocenah – uporabili 5-stopenjsko lestvico. Vidimo lahko, da učitelji tudi v višjih razredih osnovne šole prepoznajo posamezne učence z nezadostno zmožnostjo branja; delež teh učencev je v petih razredih nekoliko višji kot v osmih. Zaključne ocene smo zbrali za predmeta slovenščina in matematika, ki imata v programu tudi največ ur, ter za družboslovje v

5. razredu in zgodovino v 8. razredu, ker gre za predmeta, ki zahtevata učenje iz pisnih virov in predvidevamo, da na končno oceno vpliva tudi bralna zmožnost učencev.

## 4.2 Uporabljeni inštrumentarij

Test, ki predstavlja osnovo za rezultate, uporabljene v tem prispevku, je podrobno opisan v prispevku z naslovom Test bralne učinkovitosti osnovnošolcev.

Tu le na kratko povzemamo, da gre za dve različici testa (za 5. in za 8. razred), s katerim smo merili učinkovitost branja. Test zahteva, da učenec v omejenem času (5 minut) rešuje naloge testa, ki od njega zahtevajo, da čim hitreje prebere kratka besedila (njihovo skupno število je 25) in v njih prepozna besedo, ki je pomensko neustrezna glede na sobesedilo. Ne gre torej za običajno spremljanje tekočnosti glasnega branja, ampak za tiho, samostojno branje, ki zahteva sočasno razumevanje, torej tekoče prehajanje od naloge k nalogi, uporabo različnih ključev za prepoznavanje pomenov besed in njihovo povezovanje v celoto. Šele to omogoča prepoznavanje pomensko neustrezne besede glede na sobesedilo, ki je zahtevano v nalogah testa. Zapisovali smo podatke o številu nalog, ki jih je učenec reševal, in število pravilno rešenih nalog. Za pridobivanje drugih uporabljenih informacij smo zaprosili učitelje na šolah; ti so vse podatke vpisovali v vnaprej pripravljene preglednice. Kot referenčni podatek v prispevku uporabljamo tudi rezultate na drugih testih, ki smo jih oblikovali v okviru projekta OBJEM. Gre za test bralnega razumevanja, test skladišne zmožnosti in test besedišča, ki vsi prispevajo informacije o nekaterih ključnih gradnikih bralne pismenosti. Vsi testi so podrobneje predstavljeni na drugih mestih te monografije, zato se tukaj z njimi ne ukvarjamo podrobno.

## 4.3 Postopek obdelave podatkov

Vpogled v rezultate obeh vzorcev nam predstavlja osnovna opisna statistika. Prikazujemo podatke za vzorec petošolcev in osmošolcev, glede za posamezne podskupine učencev (npr. za skupino učencev, ki prihajajo

iz drugega jezikovnega okolja, za skupino učencev, ki prejemajo dodatno strokovno pomoč na področju branja, za dekleta in fante).

Razlike v dosežkih (aritmetičnih sredinah) posameznih skupin učencev na THB smo preverjali s t-testom. Povezanost rezultatov na THB s posameznimi spremenljivkami (ocena branja, posamezne šolske ocene) ugotavljamo s Pearsonovim korelacijskim koeficientom.

#### 4.4 Rezultati z interpretacijo

Glede na to, da so šolski razredi običajno precej heterogene skupine, bomo rezultate na THB prikazali za posamezne podskupine po posameznih neodvisnih spremenljivkah. Prva taka spremenljivka je spol; zanima nas, ali se rezultati fantov in deklet med seboj razlikujejo. Naslednja spremenljivka, za katero imamo podatek, ki prav tako verjetno vpliva na rezultat na THB, je jezikovno ozadje učencev. Tudi na osnovi te spremenljivke smo oblikovali dve podskupini in ugotavljali morebitne razlike na rezultatih THB. Pomemben je tudi podatek, ali ima učenec DSP na področju branja, kar pomeni, da so bile njegove potrebe na področju pismenosti identificirane in še vedno potrebuje podporo. Sprva smo želeli dobiti podatek o pomoči na kateri koli stopnji petstopenjskega modela, ki pa je na šolah zelo različno upoštevan in zato natančnejših podatkov ni bilo mogoče pridobiti.

**Preglednica 5:** Rezultat na THB po skupinah glede na spol, jezik in DSP za 5. razred ter statistična pomembnost razlik

	Skupina	N	Ar. sredina	St. odklon	t (p)
SPOL	Ženski	307	9,18	5,44	-2,54
	Moški	346	8,12	5,21	p < 0,01
JEZIK	Prvi jezik slovenščina	599	8,96	5,23	5,59
	Slovenščina ni prvi jezik	54	4,81	5,08	p < 0,00
DSP	Nima DSP	621	8,91	5,29	6,22
	Ima DSP	31	2,97	2,32	p < 0,00

p – stopnja stat. pomembnosti

**Preglednica 6:** Rezultat na THB po skupinah glede na spol, jezik in DSP za 8. razred ter statistična pomembnost razlik

	Skupina	N	Ar. sredina	St. odklon	t (p)
SPOL	ženski	341	16,21	6,43	-5,73
	moški	321	13,33	6,49	p < 0,00
JEZIK	Prvi jezik slovenščina	616	15,13	6,46	4,54
	Slovenščina ni prvi jezik	46	10,61	7,33	p < 0,00
DSP	Nima DSP	615	15,47	6,29	9,77
	Ima DSP	47	6,32	4,66	p < 0,00

p – stopnja stat. pomembnosti

Primerjava vseh skupin (preglednica 5 in preglednica 6) v obeh starostnih skupinah je pokazala pomembne razlike v povprečnih dosežkih na THB (število pravih odgovorov). Dekleta v povprečju statistično pomembno boljše rešujejo THB v primerjavi s fanti. Razlika v bralni učinkovitosti ostaja pomembna in se še poveča v 8. razredu. Podobno se pomembne razlike v povprečnih dosežkih na testu pokažejo pri primerjavi skupine bralcev glede na jezikovni izvor. Učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina, pri reševanju THB dosegajo v povprečju nižje rezultate.

Pričakovano se največje razlike v povprečnih dosežkih skupin bralcev pokažejo med bralci, ki nimajo težav na področju branja (nimajo DSP), in bralci, ki na področju branja potrebujejo dodatno strokovno pomoč. Zadnje kaže na uporabnost testa pri razlikovanju učencev s težavami in učencev brez težav na področju branja.

Pri učencih iz drugega jezikovnega okolja in učencih z DSP na področju branja lahko ob primerjavi s skupino učencev brez posebnosti na področju bralnega razvoja opazimo, da se razkorak med skupinama s starostjo še poveča. Pri učencih iz drugega jezikovnega okolja lahko slabše rezultate pripišemo pretežno težavam na področju jezikovnih dejavnikov branja (npr. slabše besedišče), pri učencih z DSP na področju branja pa lahko na bralno učinkovitost tudi v višjih razrednih poleg jezikovnih dejavnikov pomembno vpliva slabša tekočnost branja. Rezultati na THB mlajših in starejših učencev potrjujejo, da je smiselno tudi v višjih razredih osnovne šole nameniti dodatno pozornost prepoznavanju specifičnih

dejavnikov, ki vplivajo na bralno učinkovitost posameznih učencev, ter skladno s tem načrtovati prilagoditve in pomoč posamezniku.

V nadaljevanju si pogledjmo, kako se rezultati na THB ujemajo z učiteljevo oceno branja ter kako se povezujejo s posameznimi šolskimi ocenami (z oceno iz slovenščine, matematike in iz družboslovja za 5. razred oz. iz zgodovine za 8. razred) in z rezultatom na testu bralnega razumevanja.

**Preglednica 7:** Povezanost rezultata na THB z učiteljevo oceno branja in s šolskimi ocenami

		THB (5. razred)	THB (8. razred)
Učiteljeva ocena_branja	Pearsonov korelacijski koeficient	0,64	0,62
	p	0,00	0,00
Ocena_SLO	Pearsonov korelacijski koeficient	0,57	0,50
	p	0,00	0,00
Ocena_MAT	Pearsonov korelacijski koeficient	0,53	0,45
	p	0,00	0,00
Ocena_DRU/ZGO	Pearsonov korelacijski koeficient	0,48	0,48
	p	0,00	0,00

p – stopnja stat. pomembnosti

Rezultati na THB so pomembno povezani z vsemi opazovanimi ocenami v petem in osmem razredu. V vseh primerih gre za zmerno povezanost, ki se giblje od 0,45 do 0,64. Pričakovano najvišja je povezanost z učiteljevo oceno branja, ki je v obeh starostnih skupinah enako visoka. Le nekoliko nižja je povezanost z drugimi ocenami, ki se prav tako bistveno ne spremeni od 5. do 8. razreda. Učinkovitost branja je torej pomembno povezana z vsemi ocenami, med njimi seveda najbolj z oceno branja, s katero so učitelji specifično ovrednotili branje učencev, le nekoliko nižja, a še vedno statistično pomembna pa je povezava z

drugimi ocenami, v katerih je zajetih še veliko drugih dejavnikov, a tudi bralna učinkovitost nanje pomembno vpliva.

Za rezultate THB smo določili interval mejnih vrednosti, ki naj bi jih učenci dosegli za dobro bralno razumevanje. Nižji rezultat od teh vrednosti je za učitelja dodatna informacija, da je učenčevo razumevanje besedil najverjetneje slabše že zaradi slabše bralne učinkovitosti. Rezultat nad mejno vrednostjo je torej pogoj, ne pa tudi zagotovilo za dobro bralno razumevanje. Učinkovita tehnika branja je sicer ključen, nikakor pa ne edini dejavnik bralnega razumevanja. Za obe starostni skupini bomo prikazali, kako so najmanj uspešni učenci glede na rezultat na THB (do 20 odstotkov doseženih točk) razporejeni po spolu, jeziku in DSP.

**Preglednica 8:** Razmerje med uspešnimi in neuspešnimi na THB glede na spol

		Uspešnost glede na THB			Skupaj
		Rezultat pod 20 % točk	Rezultat nad 20 % točk		
5. razred	Moški	število	117	229	346
		delež	33,8 %	66,2 %	100,0 %
	Ženski	število	72	235	307
		delež	23,5 %	76,5 %	100,0 %
8. razred	Moški	število	37	284	321
		delež	11,5 %	88,5 %	100,0 %
	Ženski	število	20	321	341
		delež	5,9 %	94,1 %	100,0 %

Iz preglednice 8 je razvidno, da je v celotnem vzorcu približno tretjina učencev 5. razreda in 10 odstotkov učencev 8. razreda dosegla do 20 odstotkov točk, kar pomeni, da vsi ti učenci ne dosegajo rezultata, ki predstavlja ustrezno učinkovitost branja. Med njimi je bistveno več fantov kot deklet. Med tistimi z najnižjimi dosežki je precejšen delež tistih, ki jim slovenščina ni materni jezik (preglednica 9). Takšna razporeditev nakazuje na vpliv jezikovnih dejavnikov na učinkovitost branja, npr. besedišče in skladišna zmožnost.

**Preglednica 9:** Razmerje med uspešnimi in neuspešnimi na THB glede na jezik

			Uspešnost glede na THB		Skupaj
			Rezultat pod 20 % točk	Rezultat nad 20 % točk	
5. razred	Slovenščina	število	156	443	599
	prvi jezik	delež	26,0 %	74,0 %	100,0 %
	Slovenščina	število	33	21	54
8. razred	ni prvi jezik	delež	61,1 %	38,9 %	100,0 %
	Slovenščina	število	43	573	616
	prvi jezik	delež	7,0 %	93,0 %	100,0 %
8. razred	Slovenščina	število	14	32	46
	ni prvi jezik	delež	30,4 %	69,6 %	100,0 %

Med najmanj uspešnimi na THB so v 5. razredu skoraj vsi učenci, ki imajo DSP na področju branja, v 8. razredu pa je ta delež manjši. Čeprav ne gre za iste učence, je tak trend pričakovan, saj verjetno kaže na določen učinek dodatne pomoči, česar sicer na osnovi podatkov, ki so nam na voljo, ne moremo z gotovostjo trditi. Med najmanj uspešnimi v 5. razredu je tudi četrtnina tistih, ki sicer nimajo pomoči; ponovno je manjši delež teh v 8. razredu (5 odstotkov).

**Preglednica 10:** Razmerje med uspešnimi in neuspešnimi na THB glede na DSP

			Uspešnost glede na THB		Skupaj
			Rezultat pod 20 % točk	Rezultat nad 20 % točk	
5. razred	Nima DSP	število	161	460	621
		delež	25,9 %	74,1 %	100,0 %
	Ima DSP	število	27	4	31
8. razred		delež	87,1 %	12,9 %	100,0 %
	Nima DSP	število	33	582	615
		delež	5,4 %	94,6 %	100,0 %
8. razred	Ima DSP	število	24	23	47
		delež	51,1 %	48,9 %	100,0 %

Čeprav je celoten vzorec učencev petih in osmih razredov precej heterogen, se jasno kažejo razlike med najmanj uspešnimi in drugimi v vseh pojasnjevalnih spremenljivkah. V preglednicah 11 in 12 so primerjave med srednjimi vrednostmi za vse spremenljivke, ki nam dajejo dodatne informacije o obeh vzorcih.

**Preglednica 11:** Nekatero značilnosti najmanj uspešnih na THB v 5. razredu in drugih

	<b>Uspešnost glede na THB</b>	<b>N</b>	<b>Ar. sredina</b>	<b>St. odklon</b>	<b>t (p)</b>
Ocena branja	Rezultat pod 20 % točk	189	2,74	1,007	-17,35
	Rezultat nad 20 % točk	464	4,09	0,864	p < 0,00
Ocena SLO	Rezultat pod 20 % točk	186	3,39	1,020	-14,52
	Rezultat nad 20 % točk	463	4,40	0,688	p < 0,00
Ocena MAT	Rezultat pod 20 % točk	185	3,32	0,995	-11,38
	Rezultat nad 20 % točk	463	4,22	0,881	p < 0,00
Ocena DRU	Rezultat pod 20 % točk	185	3,61	1,048	-10,31
	Rezultat nad 20 % točk	462	4,37	0,768	p < 0,00
Test besedišča	Rezultat pod 20 % točk	189	9,48	3,373	-11,11
	Rezultat nad 20 % točk	464	13,12	3,956	p < 0,00
Test sklad. zm.	Rezultat pod 20 % točk	187	17,91	4,189	-14,64
	Rezultat nad 20 % točk	463	21,64	2,253	p < 0,00
Test bralnega razumevanja	Rezultat pod 20 % točk	187	3,20	1,521	-9,45
	Rezultat nad 20 % točk	462	4,60	1,761	p < 0,00

**Preglednica 12:** Nekatero značilnosti najmanj uspešnih na THB v 8. razredu in drugih

	Uspešnost glede na THB	N	Ar. sredina	St. odklon	t (p)
Ocena branja	Rezultat pod 20 % točk	57	2,56	0,887	-10,88
	Rezultat nad 20 % točk	605	3,96	0,934	p < 0,00
Ocena SLO	Rezultat pod 20 % točk	54	2,67	0,727	-7,52
	Rezultat nad 20 % točk	602	3,77	1,051	p < 0,00
Ocena MAT	Rezultat pod 20 % točk	55	2,51	0,836	-6,75
	Rezultat nad 20 % točk	602	3,55	1,112	p < 0,00
Ocena DRU	Rezultat pod 20 % točk	53	2,75	0,939	-6,75
	Rezultat nad 20 % točk	602	3,78	1,071	p < 0,00
Test besedišča	Rezultat pod 20 % točk	55	13,40	3,857	-8,84
	Rezultat nad 20 % točk	590	18,00	3,673	p < 0,00
Test sklad. zm.	Rezultat pod 20 % točk	57	18,54	4,552	-6,40
	Rezultat nad 20 % točk	597	22,45	2,391	p < 0,00
Test bralnega razumevanja	Rezultat pod 20 % točk	57	2,65	1,817	-7,57
	Rezultat nad 20 % točk	590	5,07	2,353	p < 0,00

V zadnjih dveh preglednicah (preglednica 11 in 12) so dodani še rezultati za druge teste, ki so prav tako nastali znotraj projekta OBJEM in ki so podrobno predstavljeni na drugih mestih te monografije. Vidimo, da se pomembne razlike pojavljajo prav pri vseh testih in da so učenci, ki dosegajo najnižje rezultate, pogosto tisti, ki imajo nižje rezultate tudi na drugih testih.

## 5 Razprava

Test, ki smo ga znotraj projekta oblikovali kot del celotnega preizkusa bralnega razumevanja, je namenjen ugotavljanju učinkovitosti branja; opredelili smo jo, podobno kot nekateri drugi avtorji (npr. Guthrie 2015; Spichtig idr. 2016), kot nadgradnjo koncepta tekočnosti branja, ki se pretežno osredinja na vedenjski vidik branja, redko pa vključuje kognitivni vidik, torej razumevanje (Alt in Samuels 2010). Ukvarjanje z vprašanjem tekočnosti branja, ki običajno zahteva glasno branje, nas je pri starejših bralcih vodilo do potrebe po testu, ki temelji na tihem branju, kakršno bralci starosti naših dveh vzorcev običajno uporabljajo. Tiho branje sicer ne omogoča neposrednega vpogleda v vedenjske značilnosti branja, število pravilno rešenih nalog pa je, sicer posredno, rezultat hitrosti branja (prehajanja od besedila do besedila, ki se odvija v omejenem času in zahteva natančno branje ob hkratnem razumevanju povezav med prebranim).

Dobljeni rezultati uporabe testa v obeh starostnih skupinah so pokazali razlike v rezultatih po spolu, kar ni presenetljivo, če upoštevamo, da na mednarodnem programu preizkusov PISA v vseh vključenih državah dekleta v povprečju dosegajo boljše rezultate kot fante. Ker v THB ne gre le za vrednotenje natančnosti dekodiranja posameznih besed, kar je značilnost številnih preizkusov za spremljanje tekočnosti branja, ampak za razumevanje, so za reševanje nalog pomembni tudi jezikovni dejavniki, kot so sintaktično znanje in besedišče. Učenci, ki v domačem okolju ne uporabljajo slovenščine, v obeh starostnih skupinah v povprečju dosegajo nižje rezultate. Pomembno slabši so rezultati učencev, ki imajo dodatno strokovno pomoč na področju branja, kar kaže, da kljub pomoči tudi v 8. razredu še vedno zaostajajo za svojimi vrstniki.

Iz zmerno visokih, a statistično pomembnih povezav med rezultati THB in učiteljevo oceno branja lahko razberemo, da učitelji običajno s pomočjo svojih opažanj otrokovega branja v vsakodnevnih situacijah lahko precej realno ocenijo bralno zmožnost, a se ponekod ocene močno razhajajo z učenčevimi rezultati na testih. Ni mogoče preprosto odgovoriti, zakaj do tega prihaja. Dodatne informacije, ki jih učitelj

pridobi z uporabo testov, še zlasti, če gre za njihovo preprosto uporabo, pa so gotovo koristne. Povezave rezultatov THB z drugimi ocenami je pri starosti učencev naših dveh vzorcev pričakovano, saj je dobra bralna zmožnost pomembna za učenje iz pisnih virov, ki pri starejših učencih pridobijo na pomembnosti. V osmem razredu je ta povezava pri nekaterih predmetih nekoliko manjša ali pa ostaja enaka. Ta rezultat si lahko razlagamo s tem, da so poznejše razlike med učenci pogojene z uporabo bralnih strategij, česar pa THB ne vključuje.

Martins in Capellini (2021), ki se ukvarjata s preizkušanjem tekočnosti branja pri nekoliko starejših učencih, poudarjata, da je uporaba dodatnih preizkusov pri starejših učencih smiselna ob vztrajanju njihovih težav, in ne kot presejalni preizkusi, ki jih je smiselno uporabljati pri mlajših učencih. Rezultati za najmanj uspešne učence naših dveh vzorcev, ki so dosegli do 20 odstotkov točk na THB, kažejo, da se v povprečju pomembno razlikujejo od drugih učencev v vseh spremenljivkah – v vseh ocenah, ki smo jih za vsakega izmed učencev pridobili, in v rezultatih na drugih testih, ki smo jo znotraj projekta OBJEM oblikovali in preizkusili. Med rezultati vseh testov sicer obstaja povezanost, vendar vsak izmed testov prispeva del informacij o gradnikih, ki veliko učencev ovira v razvoju bralne pismenosti.

## 6 Zaključek

Odzivanje na raznolike vzgojno-izobraževalne potrebe učencev je skozi celoten proces šolanja osrednje vprašanje kakovostne šole, ki z vključevanjem učencev s posebnimi potrebami, z novimi spoznanji o zakonitostih učenja ter vse večjo občutljivostjo in z boljšim zavedanjem strokovne vloge učitelja postaja še pomembnejše. Potrebe učencev pri razvijanju bralne pismenosti, ki je proces, ki traja skozi celotno izobraževanje in še čez, je eno takšnih področij. Bralna pismenost je pogosto predmet različnih raziskav, in sicer glede povezav med dejavniki pismenosti, ki jih danes že precej dobro poznamo, a še vedno ne v celoti, metod, strategij poučevanja in spodbujanja posameznih gradnikov pa tudi glede merjenja izgrajenosti ključnih gradnikov in z njimi povezanih

dejavnikov, na katere je mogoče vplivati. Z zadnjim se ukvarjamo v naši raziskavi, katere posebnosti so bralna pismenost in veščine učencev višje stopnje, učencev petih in osmih razredov, ki so že prešli ali pa še prehajajo od učenja branja k branju za učenje (Pečjak 1995).

Uporaba THB omogoča učitelju pridobiti dodatne informacije o bralni zmožnosti učenca ali pa zagotavljanje objektivnejšega vrednotenja, kadar je to potrebno. Ker je test preprost za uporabo in ga je mogoče ponoviti, lahko učitelj kot raziskovalec z zbiranjem rezultatov skozi daljše obdobje pridobi vpogled v morebitno spreminjanje dosežkov, kar je še posebej pomembno v okoliščinah, kakršnim smo bili priča ob šolanju med epidemijo.

Rezultati, pridobljeni na naših dveh vzorcih, v katerih še vedno velik delež učencev ne dosega ustrezne ravni učinkovitosti branja, nas opozarjajo na pomembnost uporabe strategij za razvijanje tekočnosti branja v povezavi s spodbujanjem razumevanja, ki se mora intenzivno odvijati v predhodnih razredih. Čeprav je pomembno, da čim bolj zgodaj prepoznamo učence s težavami, se je treba zavedati, da pri nekaterih nastopijo ali postanejo izrazitejši šele pozneje, ko so pred njimi višje zahteve in dosežejo mejo svojih zmožnosti kompenziranja določenih primanjkljajev.

S THB smo zaznali učence, pri katerih prihaja do precejšnjih odstopanj med rezultati na posameznih testih in oceni njihovega branja. Ob uporabi vsakršnih preizkusov se je treba zavedati mogočih dejavnikov, ki na trenutni dosežek učenca vplivajo. Prav gotovo preizkusi, kakršen je THB, ne morejo nadomestiti kontinuiranega učiteljevega spremljanja učenčevega napredka, lahko pa so v pomoč kot dodatna informacija, pridobljena na objektivnejši način in z možnostjo primerjanja z značilnimi rezultati, pridobljenimi na velikem vzorcu. Z uporabo celotnega preizkusa bralnega razumevanja je mogoče dobiti jasnejši odgovor o izvoru otrokovih težav, kar omogoča individualiziran pristop in odločitve o nadaljnji podpori.

## 7 Viri in literatura

- Steven J. ALT in Jay S. SAMUELS, 2010: *Reading Fluency: What Is It and How Should It Be Measured? Handbook of Reading Disability Research*. V: Anne MCGILL - FRANZEN (ur.), L. Richard ALLINGTON (ur.). New York: Routledge. 173–182. Dostopno na: <https://doi.org/10.4324/9780203853016>
- Gina BIANCAROSA in Lina SHANLEY, 2016: *What Is Fluency?. The Fluency Construct, Curriculum-Based Measurement, Concepts and Applications*. V: Kelli D. CUMMINGS (ur.), Yaacov PETSCHER (ur.). New York: Springer. 1–18. Dostopno na: [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2803-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2803-3_1)
- Jeanne S. CHALL, 1996: *Stages of Reading Development*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Carolyn A. DENTON, Amy E. BARTH, Jack M. FLETCHER, Jade WEXLER, Sharon VAUGHN, Paul T. CIRINO, Melissa ROMAIN in David J. FRANCIS, 2011: The Relations Among Oral and Silent Reading Fluency and Comprehension in Middle School: Implications for Identification and Instruction of Students With Reading Difficulties. *Scientific Studies of Reading* 15(2), 109–135. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/10888431003623546>
- Carolyn A. DENTON in Stephanie Al OTAIBA, 2011: Teaching Word Identification to Students with Reading Difficulties and Disabilities. *Focus on exceptional children* 2011, 254245149. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4299759/pdf/nihms346096.pdf>
- Nell K. DUKE in Kelly B. CARTWRIGHT, 2021: The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly* 56(S1), 25–44.
- Andy EGERT, 1998: *A componental investigation of reading comprehension*. New York: Columbia University Press.
- Lynn S. FUCHS, Douglas FUCHS, Michelle K. HOSP in Joseph R. JENKINS, 2001: Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading* 5, 239–256. Dostopno na: [http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3)

- Ana GRADIŠAR, 1996: *Vpliv šole na bralno pismenost: primerjalne analize razlik med bolj in manj uspešnimi šolami v branju*. Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- John T. GUTHRIE, 2015: *Growth of Motivations for Cognitive Processes of Reading. Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy*. V: David P. PEARSON (ur.), Elfrieda H. HIEBERT (ur.). New York: Teachers College Press. 107–122.
- Donald D. HAMMILL, J. Lee WIEDERHOLT in Elizabeth A. ALLEN, 2006: *Test of Silent Contextual Reading Fluency*. Austin: Pro-Ed.
- Elfrieda H. HIEBERT, 2006: *Becoming fluent: Repeated reading with scaffolded texts. What research has to say about fluency instruction*. V: Jay S. SAMUELS (ur.), Alan E. FARSTRUP (ur.). Newark: International Reading Association. 204–226. Dostopno na: [https://textproject.org/wp-content/uploads/papers/Hiebert%20\(2006\)%20Becoming%20Fluent.pdf](https://textproject.org/wp-content/uploads/papers/Hiebert%20(2006)%20Becoming%20Fluent.pdf)
- Elfrieda H. HIEBERT, Jay S. SAMUELS in Timothy V. RASINSKI, 2014: *Comprehension-Based Silent Reading Rates: What Do We Know? What Do We Need To Know?* Santa Cruz: TextProject Article Series. Dostopno na: <https://www.textproject.org/wp-content/uploads/papers/Hiebert-Samuels-Rasinski-2012-Comprehension-Based-Silent-Reading-Rates.pdf>
- Wesley A. HOOVER in Philip B. GOUGH, 1990: The simple view of reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary journal* 2(2), 127–160. Dostopno na: <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Mojca LIPEC STOPAR, 1999: *Strukturalna analiza bralnega razumevanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mojca LIPEC STOPAR, 2005: *Taksonomija težav bralnega razumevanja na osnovi latentne strukture branja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lidija MAGAJNA, 1994: *Razvoj bralnih strategij – vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Maíra A. MARTINS in Simone A. CAPELLINI, 2021: Identification of struggling readers or at risk of reading difficulties with one-minute fluency measures. *Psicologia: Reflexao e Crítica* 34(10), 1–9. Dostopno na: <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00174-z>

- Shailaja MENON in Elfrieda H. HIEBERT, 2005: A comparison of first graders' reading with little books or literature-based basal anthologies. *Reading Research Quarterly* 40(1), 12–38. Dostopno na: <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.1.2>
- Sonja PEČJAK, 1995: *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Different.
- Charles A. Perfetti, 1985: *Reading ability*. London: Oxford University Press.
- Timothy V. RASINSKI, 2004: *Assessing Reading Fluency. Pacific Resources for Education and Learning*. Dostopno na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Timothy V. RASINSKI, D. (2011): *Handbook of Reading Research*. Ur. Michael L. KAMIL, P. David PEARSON, Elizabeth BIRR MOJE in Peter AFFLERBACH. Routledge Handbooks Online. 286–319. Dostopno na: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203840412.ch13>
- Alexandra N. SPICHTIG, Elfrieda H. HIEBERT, Christian VORSTIUS, Jeffrey P. PASCOE, P. David PEARSON in Ralph R. RADACH, 2016: The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data With Performance in 1960. *Reading Research Quarterly* 51(2), 239–259. Dostopno na: [https://textproject.org/wp-content/uploads/2022/07/Spichtig\\_et\\_al2016Reading-Research-Quarterly.pdf](https://textproject.org/wp-content/uploads/2022/07/Spichtig_et_al2016Reading-Research-Quarterly.pdf)
- Jade WEXLER, Sharon VAUGHN, Greg ROBERTS in Carolyn A. DENTON, 2010: The Efficacy of Repeated Reading and Wide Reading Practice for High School Students with Severe Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* 25(1), 2–10. Dostopno na: <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x>
- Sebastian WREN, 2001: *The cognitive foundations of learning to read: a framework*. Austin: Southwest educational development laboratory. Dostopno na: <https://sedl.org/reading/framework/framework.pdf>

# BESEDIŠČE UČENCEV 5. RAZREDA

*Alenka Rot Vrhovec*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

V okviru projekta OBJEM je bila izvedena raziskava, ki je osredinjena na poznavanje besedišča učencev petega razreda osnovne šole ter na povezanost tega z uspešnostjo učencev pri branju ter učnih predmetih slovenščina, matematika in družba. Ključno je, da se učitelji zavedajo, da je treba poleg naključnega učenja besedišča pri učencih besedišče razvijati načrtno, in to pri vseh učnih predmetih. Poleg tega je pomembno, da se med učnim procesom izvajata diferenciacija in individualizacija. Rezultati raziskave so namreč pokazali, da imajo fantje v povprečju slabše rezultate od deklet. Učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina, in učenci, ki imajo dodatno strokovno pomoč pri branju, pri testu besedišča dosegajo v povprečju slabše rezultate kot učenci, katerih slovenščina je prvi jezik, poleg tega imajo slabšo povprečno oceno branja ter oceno iz slovenščine, matematike in iz družbe. Iz rezultatov je razvidno, da obstaja povezanost med besediščem ter ocenami branja pa tudi ocenami iz slovenščine, matematike in iz družbe, prav tako obstaja povezanost med branjem in ocenami omenjenih treh predmetov ter med spolom in dodatno strokovno pomočjo pri branju.

**Ključne besede:** osnovna šola, 5. razred, slovenski jezik, sporazumevalna zmožnost, besedišče, test

**Abstract**

As part of the OBJEM project, a study was conducted on the vocabulary knowledge of primary school pupils in the fifth grade and its connection with the pupils' performance in reading and in the subjects of Slovene, mathematics and society. It is crucial that teachers recognise that pupils' vocabulary should be developed systematically in all subjects, in addition to incidental vocabulary learning. Furthermore, it is important that differentiation and individualisation are implemented during the learning process. The results of the study show that boys perform worse on average than girls. Pupils whose first language is not Slovenian and pupils who receive additional professional help with reading perform worse on the vocabulary test than pupils whose first language is Slovenian, and they also have lower average assessments in reading, Slovene, mathematics and society. The results show that there is a correlation between vocabulary and assessments in reading, Slovene, mathematics and society, as well as between reading and assessments in the three subjects mentioned, and between gender and additional professional help in reading.

**Keywords:** primary school, 5th grade, Slovenian language, communicative competence, vocabulary

## 1 Uvod

Posameznikova bralna pismenost je pomembna za uspešno delovanje v družbi. Zanj je ključnega pomena razvita splošna sporazumevalna zmožnost. Napačno je razmišljanje, da so za njen razvoj pri učencih<sup>1</sup> odgovorni učitelji razrednega pouka in pozneje učitelji slovenščine. Bralno sposobnost je treba razvijati tudi pri vseh drugih predmetih v vzgojno-izobraževalnem procesu (Petek 2012). Slovenija sodeluje v mednarodni raziskavi PISA (Programme for International Student Assessment), ki se izvaja pod okriljem OECD na 3 leta in mdr. vključuje vrednotenje bralne pismenost pri 15-letnikih (Bešter Turk in Godec Soršak 2016). Rezultati raziskave spodbujajo razmišljanje o tem, kako še izboljšati bralno pismenost po celotni vertikali formalnega

1 V članku z izrazoma učenci, petošolci in učitelji mislimo na oba spola, torej na učence in učenke, na petošolce in petošolke, na učitelje in učiteljice.

izobraževanja. S tem ciljem je bil zasnovan razvojni projekt OBJEM (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacije, Modeli), v katerem je bila izvedena raziskava, ki se navezuje na enega izmed temeljnih gradnikov bralne pismenosti in enega najpomembnejših kazalnikov bralnega razumevanja, besedišče (Voršič in Ropič Kop 2020). V tem članku predstavljamo njene rezultate.

## 2 Sporazumevalna zmožnost v slovenskem jeziku

Sporazumevalna zmožnost je opredeljena kot znanje in vedenje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito uporablja jezik pri vseh štirih sporazumevalnih dejavnostih (tj. pri poslušanju, govorjenju, branju in pisanju), in sposobnosti, da to znanje uporablja v realni situaciji (Pirih Svetina 2005). Bešter Turk (2011) jo definira kot nekaj, kar človek zna oz. lahko uporabi za sporazumevanje oz. za opravljanje govornih dejanj v raznih sporazumevalnih okoliščinah.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku je eden izmed temeljnih ciljev jezikovnega pouka v osnovni šoli (Bešter Turk 2011; Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2018). Sporazumevalno zmožnost sestavlja pet gradnikov. Prvi predstavlja motiviranost za sprejemanje in sporočanje, naslednji je enciklopedično/stvarno znanje sporočevalca, tretji gradnik je jezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca, h kateri spadajo štiri zmožnosti, tj. poimenovalna (tudi besedna oz. slovarska), upovedovalna (tudi skladijska oz. slovnična), pravorečna in pravopisna zmožnost. Sledijo še trije gradniki: pragmatična/slogovna/empatična zmožnost prejemnika in sporočevalca, zmožnost nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca ter metajezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca (Bešter Turk 2011).

Razvoj sporazumevalne zmožnosti naj bi temeljil na transmissijskem pristopu, ki omogoča aktivno interakcijo. Pri tem pristopu je učenec aktivni udeleženeec, ki si mdr. razvija gradnike sporazumevalne zmožnosti, učitelj pa je mentor, usmerjevalec, vodja, ki učence mdr. spodbuja k aktivnemu in samostojnemu razvijanju sporazumevalne

zmožnosti (Križaj Ortar 2006; Pečjak 2009; Bešter Turk 2011; Pečjak 2012). Najustrežnejši proces razvijanja sporazumevalne zmožnosti je tisti, ki upošteva učenčeve sporazumevalne izkušnje in potrebe ter njegove spoznavne, recepcijske in jezikovne zmožnosti (Križaj Ortar 2000). Eden temeljnih elementov sodobnega komunikacijskega pouka je, da poučevanje ni usmerjeno samo v cilj, ampak tudi v pot do njega oz. v učni proces. Treba je postaviti cilje, ki nekoliko presegajo učenčevo znanje, in pripraviti čim več priložnosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti (Rot Vrhovec 2020).

Priporočeno je, da učenci svojo sporazumevalno zmožnost razvijajo predvsem procesno (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2018), z različnimi metodami in oblikami dela, dejavnostmi in s poudarki, ki jih avtonomno izbira učitelj. Pri pouku slovenščine na razredni stopnji učitelji razvijajo sporazumevalno zmožnost učencev neposredno, pri vseh drugih predmetih pa posredno (Petek 2021). Razvoj vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti je tesno povezan (Plut Pregelj 2012) in eden izmed njihovih veznih elementov je besedišče. Med osnovnošolskim izobraževanjem ga je treba razvijati pri vseh učnih predmetih (Godec Soršak 2019).

### **3 Poimenovalna zmožnost v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli**

Slovenščina je v Republiki Sloveniji učni predmet in učni jezik. Slovenski jezik je osnova za učenje pri vseh učnih predmetnih področjih. Z njimi se povezuje prek sporazumevalnih dejavnosti, tudi drugih dejavnosti in prek obravnavanih besedil.<sup>2</sup> Učni načrt (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2018) predpisuje, da naj jezikovno zmožnost (tj. poimenovalno, skladenjsko, pravorečno in pravopisno) učenci razvijajo ob sprejemanju, razumevanju, doživljanju in vrednotenju ter tvorjenju besedil, da bi samozavestno uporabljali slovenski knjižni jezik za svoje osebne, učne, interesne idr. potrebe. Pričakuje se, da bo samozavestna

2 V učnem načrtu je priporočeno, da so neumetnostna besedila povezana s temami in z vsebinami drugih učnih predmetov, npr. obravnava opisa predmeta pri jezikovnem pouku lahko sovпада z obravnavo glasbila pri glasbeni umetnosti.

raba slovenskega knjižnega jezika učencem potreba in vrednota, da bodo tudi v prostem času v dostopnih knjižnih in elektronskih priročnikih ter jezikovnih svetovalnicah iskali »informacije o jezikovnih vprašanjih, ki si jih postavljajo sami ali na katere jih opozori kdo drug ...« (prav tam: 8).

V nadaljevanju se bomo zaradi raziskave, ki je predstavljena v tem članku, osredinili na jezikovno poimenovalno zmožnost, ki jo Križaj in Bešter Turk (2018: 11) opredeljujeta kot zmožnost razumevanja besed in (stalnih) besednih zvez za prejemnika ter zmožnost poimenovanja bitij, stvari, njihovih lastnosti, dejanj ... za sporočevalca.

Za jezikovno poimenovalno zmožnost so v učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2018) predpisani cilji,<sup>3</sup> ki jih v določenem vzgojno-izobraževalnem obdobju razvijajo učenci, ter minimalni in temeljni standardi znanja, ki jih morajo pokazati.<sup>4</sup> Petošolci morajo jezikovno poimenovalno zmožnost pokazati tako, da: razložijo dane besede oz. besedne zveze iz besedila, k danim besedam dodajo njihove knjižne protipomenke, sopomenke, nadpomenke in podpomenke ter besede iz iste besedne družine, tvorijo knjižne pridevniške in samostalniške izpeljanke tistih vrst, ki so določene s tem učnim načrtom, v svojih besedilih in v besedilih drugih prepoznajo poimenovalne napake in neustreznosti ter jih odpravijo. Poleg minimalnih standardov je za petošolce predpisan temeljni standard in to je, da se petošolec znajde v knjižnem in elektronskem slovarskem priročniku (prav tam).

Učitelju je pri povezovanju operativnih ciljev in vsebin v učne sklope omogočena strokovna avtonomija. Da bi bili doseženi cilji in standardi znanja, ki jih določa učni načrt, so v poglavju Didaktična priporočila v pomoč učiteljem navedeni predlogi za načrtovanje in izvajanje pouka slovenščine. Spodbuja se celostno učenje, globalni pristop, ki ga je mogoče doseči s povezovanjem ciljev vseh učnih predmetov. Priporočeno je, da

3 V veljavnih učnih načrtih vseh osnovnošolskih učnih predmetov so navedeni izrazi, ki jih morajo učenci v določenem vzgojno-izobraževalnem obdobju oz. razredu razumeti, uporabljati in ponazoriti. Te izraze naj bi učitelji uporabljali pri oblikovanju vprašanj, nalog, navodil, tudi med preverjanjem in ocenjevanjem.

4 Za slovenščino so za 2. in 3. vzgojno-izobraževalno obdobje predpisani po razredih, to pa ne velja tudi za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje.

medpredmetno povezovanje poteka na ravni vsebin, procesnih znanj in na konceptualni ravni (prav tam). Ena izmed medpredmetnih vsebin je razvijanje digitalne zmožnosti. Učenci naj bi uporabljali primerno strojno in programsko opremo za pomoč pri sprejemanju in tvorjenju besedil – učenec pri slovenščini spozna Portal Franček oz. digitalni Šolski slovar slovenskega jezika,<sup>5</sup> ki mu je v pomoč pri npr. razlagi besed pri vseh učnih predmetih. Procesno znanje, ki je pomembno pri vseh učnih predmetih, je iskanje virov. Povezovanje predmetov na konceptualni ravni predstavlja npr. poglobljanje razumevanja istih pojmov/besedišča pri več učnih predmetih. Besedišče, za katero se pričakuje, da ga bo učenec spoznal in uporabljal pri družbi, je lahko zajeto v neumetnostnem besedilu pri slovenščini, v besedilni nalogi pri matematiki itn. S tem se učencu omogoča ponavljanje oz. utrjevanje in uporaba besedišča, to pa vpliva na dolgotrajnejše pomnjenje.

#### 4 Razvoj besedišča

Na razvoj besedišča vpliva več dejavnikov. Oven (2021) je v svoji raziskavi ugotavljala vpliv izobrazbe staršev, vplive nekaterih dejavnikov družinskega okolja, tj. skupnega branja, (ne)obiskovanja vrtca, števila otrok v družini in spola, na obseg besedišča pri učencih 3. in 5. razreda. Analiza 62 domišljijjskih spisov je pokazala, da so imele tretješolke večji besedni zaklad kot tretješolci, medtem ko v 5. razredu med spoloma ni bilo statistično pomembne razlike v obsegu besedišča. Rezultati raziskave na manjšem vzorcu so pokazali, da se razlike v besedišču deklet in fantov s starostjo zmanjšujejo. V isti raziskavi je bilo analiziranih tudi 62 anketnih vprašalnikov, ki so jih rešili starši in učenci. Ugotovljeno je bilo, da so imeli večje besedišče učenci, katerih starši so imeli višjo izobrazbo, kot učenci, katerih starši so imeli nižjo izobrazbo. Žerdin (2003) meni, da imajo poleg staršev velik vpliv tudi širše okolje, otrokovi osebni odzivi<sup>6</sup> in njegove intelektualne zmožnosti. Raziskave (Leclercq in Majerus 2010) so pokazale, da je pri predšolskih otrocih (starih od 4 do 5 let) znanje besedišča povezano z zmožnostjo

<sup>5</sup> Šolski slovar je dosegljiv na <https://www.xn--franek-l2a.si/>.

<sup>6</sup> Avtorica meni, da se plašen in premalo samozavesten otrok ne upa spraševati, kaj pomenijo besede, negotov otrok pa si zaradi morebitne napake nove besede ne upa uporabiti (Žerdin 2003).

fonološkega spomina. Ko otroci razvijajo besedišče, uporabljajo za učenje novih besed poznane glasove. Ker se spominske zmožnosti med 4. letom in adolescenco povečujejo, se povečuje tudi posameznikova sposobnost učenja kompleksnejšega besedišča. S širjenjem besedišča morajo biti zaradi besed, ki se podobno slišijo, glasovne predstave natančnejše. Po tej teoriji se za učenje novih besed uporablja poseben vrstni red ali zaporedje glasov, ne pa glasovi kot celota (prav tam).

Za razvoj besedišča se je najprej trdilo, da ga je mogoče pridobiti naključno, a so rezultati raziskav pokazali, da ima besedišče večjo vlogo pri učenju, kot so mu jo pripisovali, zato se je začelo poudarjati tudi načrtno razvijanje besedišča (Shen 2008). Za šolskega začetnika je značilno, da je izbira besed pri sporazumevanju nenatančna in da je veliko ponavljanja (Golli, Grginič in Kozinc 1996). V šolskih letih razvoj besedišča temelji na tem, kar otrok že zna. Ko otroci pridobijo določeno raven znanja besedišča, se novih besed naučijo ob razlagi znanih ali »starih« besed. To poteka eksplicitno,<sup>7</sup> ko je nova beseda definirana s starimi besedami, ali implicitno,<sup>8</sup> ko je beseda postavljena v besedilo, tako da je pomen nove besede omejen (Newton, Padak in Rasinski 2008). Tabors, Beals in Weizman (2001) menijo, da se pri učenju besed in razvoju besedišča uporablja vsaj eden izmed štirih kontekstov: a) fizični kontekst, b) predznanje, c) družbeni kontekst in č) pomenska podpora.

- a) Fizični kontekst vključuje prisotnost predmeta ali dejanja, ki je tudi tema pogovora. Z uporabo fizičnega konteksta je otrok izpostavljen besedam in vizualni referenci besede. Priporočljivo je zlasti pri učenju neznanih ali manj znanih besed (Tabors, Beals in Weizman 2001).<sup>9</sup>

7 Implicitno učenje je v kognitivni psihologiji definirano kot učenje brez zavedanja (Dekeyser 2003).

8 Eksplicitno učenje je v kognitivni psihologiji definirano kot učenje z zavedanjem (Dekeyser 2003).

9 Otrokovo besedišče se razvija v pogovoru z odraslim. Odrasli poimenuje predmet (npr. dinozaver) ali pojem z uporabo manj znane besede (npr. stegozaver). Tovrstne interakcije otroka izpostavijo besedam, ki jih sicer ne bi srečal v vsakodnevem pogovoru (Tabors, Beals in Weizman 2001).

- b) Priklic preteklih izkušenj omogoča otroku, da se obrne na lastne vizualne, taktične, ustne in/ali slušne reference (prav tam).<sup>10</sup> Sklicevanje na predhodno znanje se ne uporablja samo pri govorjenju, pogosto tudi pri branju knjig (Newton, Padak in Rasinski 2008).
- c) Družbeni kontekst vključuje opozarjanje na družbene norme in kršitve teh norm. To obliko konteksta najpogosteje najdemo v pogovoru. Otrokovo razumevanje družbenih norm mu lahko pomaga pri sklepanju o pomenu besed, ki se pojavijo v pogovoru (Tabors, Beals in Weizman 2001).<sup>11</sup>
- č) Semantična podpora je najpogostejša metoda razvoja besedišča pri šoloobveznih otrocih. Vključuje neposredno razlago besede. Učenci so pri pouku aktivni udeleženci, zato so sposobni postavljati vprašanja, ko besede ne razumejo (Newton, Padak in Rasinski 2008).<sup>12</sup>

Ko se otrok začne učiti brati, je njegovo pisno in ustno besedišče po navadi enako, saj otroci uporabljajo svoje znanje besedišča, da usklajujejo ustne oblike besed s pisnimi oblikami. Ti dve vrsti besedišča sta običajno enaki do 3. razreda. Ker je pisni jezik veliko bolj raznolik kot govorjeni jezik, se pisno besedišče začne širiti čez obseg ustnega besedišča (Kamil in Hiebert 2005). Od 8. do 10. leta starosti se povprečen otrok v šoli nauči približno 12 besed na dan (Bloom in Markson 1998).<sup>13</sup> Do 10. leta se otrokov razvoj besedišča z branjem premakne od učenja konkretnih besed k učenju abstraktnih besed.

10 Če je otrok nekoč šel v živalski vrt in videl slona, vendar ni poznal besede slon, bi lahko odrasel otrok pozneje v spomin priklical ta dogodek, opisal velikost in barvo živali, kako velika ušesa je imela, kakšen riley in kako se je oglašala, nato pa uporabil besedo slon za označevanje živali (Newton, Padak in Rasinski 2008).

11 Otroci se »prosim« in »hvala« naučijo že zelo zgodaj, tako da ju otrok že v šolski dobi dobro pozna. Če skupina ljudi obeduje z otrokom in ena oseba reče »*daj mi kruh*«, druga pa odgovori s »*to je bilo nevljudno. Kaj praviš?*«, oseba pa odgovori s »*prosim*«, otrok morda ne pozna pomena »nevljudno«, lahko pa sklepa o njegovem pomenu skozi socialni kontekst in razumevanje nujnosti reči »*prosim*« (Tabors, Beals in Weizman 2001).

12 Npr. otrok lahko prvič vidi zebro in vpraša, kaj je to, in odrasli odgovori, da je zebra. Je kot konj s črtami in je divja, zato se je ne more jahati (Tabors, Beals in Weizman 2001).

13 Do 6. leta starosti imajo približno 2.600 besed ekspresivnega besedišča in 20.000–24.000 besed receptivnega besedišča (Lorraine 2008).

Med celotnim šolanjem in v odraslosti sta pogovor in branje glavni metodi, s katerima se razvija besedišče. Ta rast se običajno upočasni, ko oseba konča šolanje, saj je že pridobila besedišče, ki ga uporablja v vsakdanjem pogovoru in v bralnem gradivu, in se po navadi ne ukvarja z dejavnostmi, ki zahtevajo dodaten razvoj besedišča (Anglin in Miller 2000; Tabors, Beals in Weizman 2001).

## **5 Poznavanje besedišča – temelj bralnega razumevanja**

Posameznikovo besedišče predstavlja zbirka besed, ki jih pozna in uporablja. Razvoj besedišča je proces pridobivanja novih besed. Obseg otrokovega besedišča ob vstopu v šolo je pogosto močen pokazatelj njegovega bralnega razumevanja v poznejših razredih (Žerdin 2003), zato je pomembno, da učitelj med poukom poskrbi tudi za načrtno širjenje besedišča učencev.

Branje z razumevanjem je eden izmed temeljnih ciljev šole. Omogoča boljše znanje, ki se odraža v učni uspešnosti pri jezikovnih predmetih in splošnem učnem uspehu (Žerdin 2003; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012; Godec Soršak 2019). Bralec bere z namenom, da bi prebrano razumel. Po mnenju Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak (2012: 66) bralec razume prebrano, »kadar mu uspe ustvariti mentalno (miselno) predstavo o stvareh, o katerih je bral«. Avtorice menijo, da je za pomoč razvoja bralnega razumevanja poleg uporabe različnih strategij, ki izboljšujejo bralno razumevanje, pomemben razvoj besedišča. Besedišče lahko razdelimo na dve vrsti, receptivno in ekspresivno. Otrokov receptivni besedni zaklad je sestavljen iz besed, ki jih otrok razume, ko jih sliši ali bere. Otrokov ekspresivni besednjak pa sestavljajo besede, ki jih otrok uporablja, ko govori ali piše (Loraine 2008).

Po mnenju Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak (2012: 73) se v šoli najpogosteje določa pomen neznanim besedam »s sobesedilom, s strukturno analizo oz. analizo sestave besede, z uporabo slovarja in skozi neposredno poučevanje besed z učiteljevo razlago«. Pri strategiji uporabe sobesedila poskuša učenec iz drugih besed in povedi sklepati o

pomenu neznane besede. Pri strukturni analizi si učenec razčleni besedo na njene strukturne elemente, nato pa iz razumevanja sklepa o pomenu nove besede. Ta strategija je primernejša za učence višjih razredov osnovne šole. Če učenec z nobeno izmed omenjenih strategij ne more odkriti pomena nove besede, pa prideta v poštev uporaba slovarja in razlaga učitelja (Pečjak 2012). Zaradi poznavanja besedišča otrok bere hitreje in prebrano po navadi tudi dobro razume. Da učenčevo razumevanje prebranega ni ogroženo, mora v besedilu poznati vsaj 95 % besed oz. 15 % besed ne sme napačno prebrati (prav tam). Največ težav s skromnejšim besediščem in posledično z bralnim razumevanjem imajo učenci z jezikovnim primanjkljajem (Žerdin 2003) pa tudi učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina, saj je njihovo besedišče zaradi poznejšega začetka učenja jezika in mogoče slabših možnosti za učenje jezika v primarnem okolju skromnejše od besedišča vrstnikov, katerih prvi jezik je slovenščina (Rot Vrhovec 2020).

## 6 Širjenje besedišča pri pouku

Pomembno je, da je učitelj učencem zgled (Pečjak 2012) ter da pri pouku kombinira načine, ki omogočajo spoznavanje in usvajanje novih besed. Učenci morajo nove besede uporabljati v različnih besedilih, da utrjujejo pomen in razumevanje besed (prav tam). Priporočeno je, da učenje besedišča poteka veččutno, tj. da učenci besedo slišijo, vidijo, zapišejo, pomen predstavijo z risbo itn., učencem je treba omogočiti raziskovanje podobnosti in razlik med povezanimi besedami znotraj jezika, če poučujemo učence, katerih prvi jezik ni slovenski, pa tudi raziskovanje podobnosti in razlike med povezanimi besedami iz prvega in drugega jezika. Učenci si pri pomnjenju besed lahko pomagajo z asociacijami, analogijo in s slikovnim gradivom. Pomembno načelo za učinkovito učenje besedišča pa je, da se ga nenehno rabi v različnih situacijah in pri vseh učnih predmetih (Rot Vrhovec 2020). Širjenje posameznikovega besedišča je odvisno od spodbud, ki jih učenec dobi.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj mogočih načinov, ki omogočajo naključno in/ali načrtno širjenja besedišča učencev pri pouku.

1. Širjenje besedišča s poslušanjem in pogovarjanjem  
Preden otroci znajo brati sami, se lahko učijo od drugih, ki jim berejo. Učenje besedišča iz teh izkušenj vključuje uporabo sobesedila pa tudi eksplicitne razlage besed in/ali dogodkov v zgodbi. To se lahko izvede z uporabo ilustracij v knjigi, ki vodijo k razlagi in zagotavljajo vizualno referenco ali primerjave, običajno s predhodnim znanjem in preteklimi izkušnjami. Interakcije med odraslim in otrokom pogosto vključujejo otrokovo ponavljanje nove besede odraslemu (Tabors, Beals in Weizman 2001). Za vizualne pripomočke, ki morajo biti otrokom privlačni, se lahko poleg ilustracij uporabijo predmeti, slike, fotografije, lutke, risanje na tablo itn. Med pomembne metode razlage besedišča spadajo tudi mimika in geste (Szpotowicz in Szulc Kurpaska 2009).
2. Širjenje besedišča ob opazovanju ali gledanju slik  
Pouk lahko poteka na prostem. Večina otrok je motivirana za učenje v naravi, npr. v gozdu. Po mnenju učiteljev tak način omogoča lažje izražanje in pozitivno vpliva na besedišče (Kimovec 2022). Tudi slike in ilustracije so lahko učencem spodbuda za govorjenje, ki pa omogoča učenje novega besedišča.
3. Širjenje besedišča z vidno vizualizacijo  
Ena izmed učinkovitih strategij pomnjenja besed je pomoč z vidno upodobitvijo. Na primer učenci pogosto napišejo *vsesti se* s črko v namesto *usesti se*. Za lažje pomnjenje besede lahko učenci narišejo osebo, ki sedi na gugalnici v obliki črke U (na gugalnici v obliki črke V ne more sedeti) (Rot Vrhovec 2020).
4. Širjenje besedišča z didaktično igro  
Učitelj lahko omogoči učencem širjenje besedišča ob zanimivih in zabavnih didaktičnih igrah (Rot Vrhovec 2020). Sproščen otrok si nove besede hitreje in bolje zapomni. Med didaktične igre mdr. spadajo izobraževalne<sup>14</sup> računalniške igre, s katerimi se da učinkovito dosežati učne cilje, tudi besedišče, in za igranje katerih so učenci vseh starostnih stopenj po navadi motivirani (Rugelj 2015).

.....  
14 Izobraževalne igre temeljijo na izobraževalnih ciljih.

Pri jezikovnem pouku potekata dve vrsti iger, jezikovna in komunikacijska. K prvi spadajo besedne in strukturirane igre ter igre za izgovorjavo, k drugi pa igre vlog, igre s pogovarjanjem in igre s skritimi podatki (Seliškar 1995). Med besedne igre spadajo npr. iskanje rim, sopomenk, protipomenk, iskanje besed, ki spadajo v isto besedno družino, dopolnjevanje besed, zamenjava črk v besedi, dodajanje predpon, premetanke, iskanje vsiljive besede, vstavljanje manjkajočih besed v poved/besedilo itn. (Pečjak 2012).

#### 5. Širjenje besedišča ob glasbi

Besedišče se lahko širi tudi ob glasbi in s prepevanjem. Raziskava,<sup>15</sup> ki jo je s 104 učenci izvedel Aljaž (2018), je pokazala, da učenje besedišča z glasbo ni imelo posebnega učinka na takojšnji priklic besed po učenju, pojavile pa so se statistično pomembne razlike pri testu zapoznelega priklica in uporabe besedišča. Učenje besedišča z glasbo je pokazalo pozitivne učinke na pomnjenje besed. Način učenja je prav tako vplival na motiviranost učencev za učenje, še posebej na tiste, ki so imeli težave z vrstniškim sodelovanjem in govorno izpostavljenostjo pred drugimi.<sup>16</sup>

#### 6. Širjenje besednega zaklada z branjem in s pisanjem

Branje velja za ključni element razvoja besedišča pri šoloobveznih otrocih (Lorraine 2008; Newton, Padak in Rasinski 2008). Učitelj mora poskrbeti za ustrezno podporo vsem učencem: tistim na frustracijski stopnji,<sup>17</sup> učencem na stopnji branja, ki jo pouk lahko izboljša, in tudi tistim, ki so na stopnji samostojnega branja in tekoče berejo z razumevanjem (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012). Pomnjenje besedišča se lahko spodbudi s sprotnim

15 Raziskava je bila narejena pri predmetu angleščina v 1. razredu osnovne šole. Ker se v slovenskih osnovnih šolah izobražuje približno 10 % priseljencev, menimo, da je pristop ustrezen tudi za poučevanje besedišča slovenskega jezika.

16 Glasbene dejavnosti se lahko izvaja v skupinah. Posamezniki se tako čutijo manj izpostavljene in varnejše (Aljaž 2018).

17 Učenci na frustracijski stopnji besedilo preberejo z 90-odstotno natančnostjo ali manj, prebrano slabo razumejo, pri razumevanju si ne pomagajo s sobesedilom (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012).

zapisovanjem novih besed in njihovih pomenov v obliki razrednih/individualnih slovarjev ali na samolepljive listke, ki jih učenci lahko prilepijo v učbenik in kadar koli tudi odlepijo (Rot Vrhovec 2020). Učenci naj širijo besedišče s samostojnim tvorjenjem zapisanih besedil (tj. pripovedovalna, opisovalna, razlagalna in obveščevalna besedila).

7. Širjenje besedišča ob uporabi digitalnih jezikovnih priročnikov (npr. SSKJ, Slovenski pravopis)

Digitalna pismenost posameznika je v sodobnem svetu neobhodno potrebna in je ključna zmožnost, ki naj bi jo učenci razvijali pri pouku (Križaj in Bešter Turk 2018). Glede na to, da se digitalna tehnologija hitro spreminja, lahko trdimo, da je razvoj posameznikove digitalne pismenosti vseživljenjsko učenje, to pa pomeni, da se s šolanjem konča samo formalno učenje, medtem ko se samostojno/samoučenje nadaljuje. Pričakuje se, da se bodo učeči se med izobraževanjem naučili samostojnega učenja.<sup>18</sup> Temelji naj bi se začeli postavljati že v osnovni šoli (Ferbežar idr. 2004).

## 7 Namen in cilji raziskave

V okviru projekta OBJEM smo izdelali test besedišča, s katerim smo želeli ugotoviti, kako razvito besedišče, ki je nujno potrebno za bralno razumevanje, imajo učenci 5. razreda osnovne šole. Zastavili smo si več ciljev. Zanimalo nas je:

- ali učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, v povprečju dosegajo enake rezultate pri testu besedišča kot učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina;
- ali učenci z dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju: DSP) pri branju v povprečju dosežejo manjše število pravih odgovorov kot učenci brez DSP pri branju;
- ali obstaja povezanost med oceno branja in rezultati testa besedišča;
- ali med spoloma obstajajo razlike v rezultatih testa besedišča;

.....  
 18 To je zmožnost samostojnega uravnavanja in kontroliranja učenja. Pri samostojnem učenju je odgovornost naložena učencu, pri vodenem pa učitelju, vendar med njima obstaja tudi deljena odgovornost (Ferbežar idr. 2004).

- ali obstajajo razlike med oceno iz slovenščine in rezultati testa besedišča;
- ali obstaja povezanost med oceno iz matematike in rezultati testa besedišča;
- ali obstaja povezanost med oceno iz družbe in rezultati testa besedišča;
- ali obstaja pri petošolcih povezanost med oceno branja, oceno iz slovenščine, matematike in iz družbe;
- ali obstaja povezanost med spolom in DSP pri branju;
- ali med spoloma obstaja razlika v oceni branja;
- ali med spoloma obstaja razlika v oceni iz slovenščine;
- ali med spoloma obstaja razlika v oceni iz matematike;
- ali med spoloma obstaja razlika v oceni iz družbe;
- ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni branja;
- ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz slovenščine;
- ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz matematike;
- ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz družbe.

### 7.1 Raziskovalna metoda in vzorec

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Test je bil sestavljen iz 30 kratkih besedil, ki so jih morali učenci samostojno prebrati, nato pa med ponujenimi štirimi odgovori izbrati najustreznejšo razlago pomena podčrtane besede ali besedne zveze iz besedila. Besede so bile vzete z vseh predmetnih področij, ki se poučujejo v 5. razredu v slovenskem jeziku (tj. slovenščina, matematika, družba, naravoslovje in tehnika, glasbena in likovna umetnost, šport in gospodinjstvo). Pri sestavi testa smo se opirali na veljavne učne načrte vseh učnih predmetov in na veljavne učbenike.

Vzorec raziskave je bil namenski, neslučajnostni. V raziskavi je sodelovalo 654<sup>19</sup> učencev 5. razreda javnih osnovnih šol z različnih koncev Slovenije, ki so sodelovale v projektu. Med sodelujočimi je bilo 348 fantov (53,2 %) in 306 deklet (46,8 %). Slovenščina je bila prvi jezik 601 učencu (91,9 %), medtem ko 53 učencem (8,1 %) slovenščina ni bila prvi jezik. Dodatno strokovno pomoč pri branju je imelo 35 učencev (5,4 %), več fantov kot deklet.

## 7.2 Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2021/22. Skupinsko testiranje je potekalo v učilnici v dopoldanskem času. Vsak učenec je dobil svojo šifro. Učitelji so morali poskrbeti, da sedežni red ni omogočal morebitnega prepisovanja odgovorov. Pred reševanjem nalog so bili učenci seznanjeni z namenom izvedbe testiranja, poleg tega so od učitelja dobili natančna ustna navodila ter vodeno in samostojno rešili zgled za vajo. Na učiteljev znak so začeli samostojno reševati naloge. Med reševanjem učenci niso smeli postavljati vsebinskih vprašanj. Testiranje je trajalo največ 40 minut.

Za obdelavo podatkov smo za (večino) učencev od učiteljev prejeli oceno branja in zaključeno oceno iz slovenščine, matematike in iz družbe (na koncu 4. razreda).

Podatke, ki smo jih dobili z raziskavo, smo analizirali s programskim orodjem IBM SPSS Statistics 26. Pri preverjanju razlik med dvema skupinama smo uporabili Mann-Whitneyjev test, za preverjanje povezanosti med opisnimi spremenljivkami smo uporabili hi-kvadrat test, za preverjanje povezanosti med preostalimi spremenljivkami pa Spearmanov korelacijski koeficient.

.....  
19 Število učencev je lahko pri izračunih različno, ker nismo dobili za vse učence vseh potrebnih podatkov.

### 7.3 Rezultati in interpretacija

1. *Ali so učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, v povprečju dosegli enake rezultate pri testu besedišča kot učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina?*

Pri učencih, katerih prvi jezik je slovenščina, je bilo povprečno število pravih odgovorov pri testu besedišča 12,22, pri učencih, katerih prvi jezik ni slovenščina, pa 10,32 (preglednica 1). Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = 11645,000$ ;  $p = 0,001$ ), zato lahko trdimo, da učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, v povprečju dosežejo boljše rezultate pri testu besedišča kot učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina.

**Preglednica 1:** Število pravilno rešenih odgovorov pri testu besedišča glede na prvi jezik (J1)

J1 je slovenščina	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Da	601	12,22	4,116	12,00	11645,000	< 0,001
Ne	53	10,32	4,023	10,00		

2. *Ali učenci z DSP pri branju v povprečju dosežejo manjše število pravih odgovorov kot učenci brez DSP pri branju?*

Pri učencih z DSP pri branju je bilo povprečno število pravih odgovorov pri testu besedišča 8,71, pri učencih brez DSP pri branju pa 12,26 (preglednica 2). Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = 5485,000$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da učenci z DSP pri branju v povprečju dosežejo slabše rezultate pri testu besedišča kot učenci brez DSP pri branju.

**Preglednica 2:** Število pravih odgovorov pri testu besedišča glede na DSP pri branju

DSP	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Ne	616	12,26	4,093	12,00	5485,000	< 0,001
Da	35	8,71	3,553	9,00		

3. *Ali obstaja povezanost med ocenami branja in rezultati testa besedišča?*

Kot je razvidno iz preglednice 3, Spearmanov korelacijski koeficient med oceno branja in rezultatom testa besedišča znaša 0,470, kar predstavlja pozitivno in srednje močno povezanost. Ta je statistično značilna ( $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med oceno branja in rezultatom testa besedišča obstaja povezanost.

**Preglednica 3:** Povezanost med povprečno oceno branja in številom pravih odgovorov

		T2: Test besedišča – št. pravilno rešenih nalog
Ocena branja	Spearmanov korelacijski koeficient	0,470
	p	< 0,001
	N	653

4. *Ali med spoloma obstajajo razlike v rezultatih testa besedišča?*

Kot je razvidno iz preglednice 4, je bilo pri fantih povprečno število pravih odgovorov pri testu besedišča 11,76, pri dekletih pa 12,42. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = 48176,000$ ;  $p = 0,035$ ), zato lahko trdimo, da fantje v povprečju dosežejo slabše rezultate pri testu besedišča kot dekleta.

**Preglednica 4:** Povezanost med spolom in številom pravih odgovorov

	Spol	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitney test	
						U	p
<b>T2: Test besedišča – št. pravilno rešenih nalog</b>	M	348	11,76	4,101	12,00	48176,000	0,035
	Ž	306	12,42	4,160	13,00		

5. *Ali obstajajo razlike med ocenami iz slovenščine in rezultati testa besedišča?*

Kot je razvidno iz preglednice 5, Spearmanov korelacijski koeficient med oceno iz slovenščine in rezultatom testa besedišča znaša 0,405. To predstavlja pozitivno in srednje močno povezanost, ki je statistično značilna ( $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med oceno iz slovenščine in rezultatom testa besedišča obstaja povezanost.

**Preglednica 5:** Povezanost med povprečno oceno iz slovenščine in številom pravih odgovorov

	T2: Test besedišča – št. pravilno rešenih nalog	
<b>Ocena iz slovenščine</b>	Spearmanov korelacijski koeficient	0,405
	P	< 0,001
	N	650

6. *Ali obstaja povezanost med ocenami iz matematike in rezultati testa besedišča?*

Iz preglednice 6 je razvidno, da Spearmanov korelacijski koeficient med oceno iz matematike in rezultatom testa besedišča znaša 0,479, kar predstavlja pozitivno in srednje močno povezanost. Ta je statistično značilna ( $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med oceno iz matematike in rezultatom testa besedišča obstaja povezanost.

**Preglednica 6:** Povezanost med povprečno oceno iz matematike in številom pravih odgovorov

		<b>T2: Test besedišča – št. pravilno rešenih nalog</b>
<b>Ocena iz matematike</b>	Spearmanov korelacijski koeficient	0,478
	P	< 0,001
	N	649

7. *Ali obstaja povezanost med ocenami iz družbe in rezultati testa besedišča?*

Rezultati iz preglednice 7 kažejo, da Spearmanov korelacijski koeficient med oceno iz družbe in rezultatom testa besedišča znaša 0,375, to pa predstavlja pozitivno in srednje močno povezanost. Ker je statistično značilna ( $p < 0,001$ ), lahko trdimo, da med oceno iz družbe in rezultatom testa besedišča obstaja povezanost.

**Preglednica 7:** Povezanost med povprečno oceno iz družbe in številom pravih odgovorov

		<b>T2: Test besedišča – št. pravilno rešenih nalog</b>
<b>Ocena iz družbe</b>	Spearmanov korelacijski koeficient	0,375
	P	< 0,001
	N	648

8. *Ali obstaja pri petošolcih povezanost med oceno branja, ocenami iz slovenščine, matematike in družbe?*

Preglednica 8 kaže, da Spearmanov korelacijski koeficient med oceno branja in oceno iz slovenščine znaša 0,617 in to predstavlja pozitivno in srednje močno povezanost, ki je statistično značilna ( $p < 0,001$ ). Lahko trdimo, da med oceno branja in oceno iz slovenščine obstaja povezanost.

Spearmanov korelacijski koeficient med oceno branja in oceno iz matematike znaša 0,554, kar predstavlja pozitivno in srednje močno

povezanost. ta je statistično značilna ( $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med oceno branja in oceno iz matematike obstaja povezanost.

Spearmanov korelacijski koeficient med oceno branja in oceno iz družbe znaša 0,517, kar predstavlja pozitivno in srednje močno povezanost. Ta je statistično značilna ( $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med oceno branja in oceno iz družbe obstaja povezanost.

Spearmanov korelacijski koeficient med oceno iz slovenščine in oceno iz matematike znaša 0,661, kar predstavlja pozitivno in srednje močno povezanost. Ta je statistično značilna ( $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med oceno iz slovenščine in oceno iz matematike obstaja povezanost.

Spearmanov korelacijski koeficient med oceno iz slovenščine in oceno iz družbe znaša 0,660, kar predstavlja pozitivno in srednje močno povezanost. Ta je statistično značilna ( $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med oceno iz slovenščine in oceno iz družbe obstaja povezanost.

Spearmanov korelacijski koeficient med oceno iz matematike in oceno iz družbe znaša 0,617, kar predstavlja pozitivno in srednje močno povezanost. Ta je statistično značilna ( $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med oceno iz matematike in oceno iz družbe obstaja povezanost.

**Preglednica 8:** Povezanost med povprečnimi ocenami branja, slovenščine, matematike in družbe

		Ocena iz slovenščine	Ocena iz matematike	Ocena iz družbe
<b>Ocena branja</b>	Spearmanov korelacijski koeficient	0,617	0,554	0,517
	P	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	N	650	649	648
<b>Ocena iz slovenščine</b>	Spearmanov korelacijski koeficient		0,661	0,660
	P		< 0,001	< 0,001
	N		650	649
<b>Ocena iz matematike</b>	Spearmanov korelacijski koeficient			0,617
	P			< 0,001
	N			649

9. Ali obstaja povezanost med spolom in DSP pri branju?

Iz preglednice 9 je razvidno, da je med fanti 7,5 % takih, ki imajo DSP pri branju, medtem ko je med dekleti takih le 3,0 %. Rezultat hi-kvadrat testa je statistično značilen ( $\chi^2 = 5,641$ ;  $p = 0,018$ ), zato lahko trdimo, da pri petošolcih obstaja povezanost med spolom in DSP pri branju.

**Preglednica 9:** Razlika med spoloma in DSP pri branju

		SPOL				$\chi^2$	p
		M		Ž			
		N	%	N	%		
DSP	Ne	322	92,5	295	97,0	5,641	0,018
	Da	26	7,5	9	3,0		
	Skupaj	348	100,0	304	100,0		

10. Ali med spoloma obstaja razlika v oceni branja?

Preglednica 10 kaže, da je bila pri fantih povprečna ocena branja 3,51, pri dekletih pa 3,93. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = 42240,500$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da imajo petošolci v povprečju slabše ocene branja kot petošolke.

**Preglednica 10:** Razlika med spoloma v povprečni oceni branja

Spol	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
M	349	3,51	1,131	4,00	42240,500	< 0,001
Ž	305	3,93	0,997	4,00		

11. Ali med spoloma obstaja razlika v oceni iz slovenščine?

Iz preglednice 11 je razvidno, da je bila pri fantih povprečna ocena iz slovenščine 3,97, pri dekletih pa 4,26. Rezultat Mann-Whitneyjevega

testa je statistično značilen ( $U = 43905,000$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da imajo fantje v povprečju slabše ocene iz slovenščine kot dekleta.

**Preglednica 11:** Razlika med spoloma v povprečni oceni iz slovenščine

Spol	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
M	346	3,97	0,967	4,00	43905,000	< 0,001
Ž	305	4,26	0,852	4,00		

*12. Ali med spoloma obstaja razlika v oceni iz matematike?*

Iz preglednice 12 je razvidno, da je bila pri fantih povprečna ocena iz matematike 3,94, pri dekletih pa 3,99. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa ni statistično značilen ( $U = 50684,000$ ;  $p = 0,396$ ), zato ne moremo trditi, da med spoloma obstaja razlika v povprečni oceni iz matematike.

**Preglednica 12:** Razlika med spoloma v povprečni oceni iz matematike

Spol	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
M	345	3,94	1,002	4,00	50684,000	0,396
Ž	305	3,99	1,016	4,00		

*13. Ali med spoloma obstaja razlika v oceni iz družbe?*

Kot je razvidno iz preglednice 13, je bila pri fantih povprečna ocena iz družbe 4,07, pri dekletih pa 4,25. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = 46061,000$ ;  $p = 0,004$ ), zato lahko trdimo, da imajo fantje v povprečju slabše ocene iz družbe kot dekleta.

**Preglednica 13:** Razlika med spoloma v povprečni oceni iz družbe

Spol	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
M	344	4,07	0,925	4,00	46061,000	0,004
Ž	305	4,25	0,933	5,00		

14. Ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni branja?

Pri učencih z DSP pri branju je povprečna ocena branja 2,43, pri učencih brez DSP pri branju pa 3,78 (Preglednica 14). Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = 4066,000$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da imajo učenci z DSP pri branju v povprečju slabše ocene branja kot učenci brez DSP pri branju.

**Preglednica 14:** Razlika v oceni branja med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju

DSP pri branju	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Ne	616	3,78	1,048	4,00	4066,000	< 0,001
Da	35	2,43	1,037	2,00		

15. Ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz slovenščine?

Kot je razvidno iz preglednice 15, je bila pri učencih z DSP pri branju povprečna ocena iz slovenščine 3,18, pri učencih brez DSP pri branju pa 4,16. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = 4616,500$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da imajo učenci z DSP pri branju v povprečju slabše ocene iz slovenščine kot učenci brez DSP pri branju.

**Preglednica 15:** Razlika v povprečni oceni iz slovenščine med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju

DSP pri branju	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Ne	614	4,16	0,901	4,00	4616,500	< 0,001
Da	34	3,18	0,904	3,00		

16. Ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz matematike?

Kot je razvidno iz preglednice 16, je bila pri učencih z DSP pri branju povprečna ocena iz matematike 3,18, pri učencih brez DSP pri branju pa 4,01. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = 5593,000$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da imajo učenci z DSP pri branju v povprečju slabše ocene iz matematike kot učenci brez DSP pri branju.

**Preglednica 16:** Razlika v povprečni oceni iz matematike med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju

DSP pri branju	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Ne	613	4,01	0,998	4,00	5593,000	< 0,001
Da	34	3,18	0,904	3,00		

17. Ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz družbe?

Kot je razvidno iz preglednice 17, je bila pri učencih z DSP pri branju povprečna ocena iz družbe 3,47, pri učencih brez DSP pri branju pa 4,19. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = 5681,000$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da imajo učenci z DSP pri branju v povprečju slabše ocene iz družbe kot učenci brez DSP pri branju.

**Preglednica 17:** Razlika v povprečni oceni iz družbe med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju

DSP pri branju	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Ne	612	4,19	0,927	4,00	5681,000	< 0,001
Da	34	3,47	0,788	3,00		

## 8 Zaključek

Rezultati raziskave, ki smo jo izvedli med petošolci, potrjujejo trditve Decarrico (2001), da je znanje besedišča osrednjega pomena za usvajanje jezika, ne glede na to, ali gre za prvi, drugi ali za tuji jezik. Iz rezultatov raziskave je razvidno, da pri petošolcih obstaja povezanost med oceno branja, ocenami iz slovenščine, matematike, družbe in rezultati testa besedišča, zato razvijanje besedišča v slovenskem jeziku ne sme biti omejeno samo na pouk slovenščine, ampak mora zanj poskrbeti vsak učitelj, ne glede na to, kateri učni predmet poučuje, pa tudi tisti, ki z učenci dela v podaljšanem bivanju ali vodi interesno dejavnost. Iz povezanosti ocen med predmeti lahko sklepamo, da se da z medpredmetnim povezovanjem pri pouku pozitivno vplivati na razvoj posameznikovega besedišča. Rezultati raziskave namreč potrjujejo povezanost med učiteljevo oceno branja in številom pravilno rešenih odgovorov v testu besedišča. Ker je branje potrebno za učenje pri vseh učnih predmetih, lahko potrdimo trditev več avtoric (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012; Godec Soršak 2019), da je obvladovanje besedišča pomemben dejavnik pri posameznikovi učni uspešnosti. Šolske faze določanja pomena neznanim ali manj znanim besedam lahko potekajo različno, npr. neznano besedo učenci slišijo ali preberejo v kontekstu besedila, temu sledi določevanje pomena besede, nazadnje pa morajo učenci besedo uporabiti v novem kontekstu. Pri tem pa poudarjamo, da naj v drugi fazi učitelj omogoči aktivno vlogo učencem, sam naj bo samo moderator in vodja v procesu. Učenci naj neznanе besede najprej poskušajo razložiti sami, s pomočjo sobesedila in/ali digitalnih pripomočkov ter vrstniškega sodelovanja.

V naši raziskavi se je pokazalo, da učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina, v povprečju dosežejo slabše rezultate pri testu besedišča kot učenci, katerih prvi jezik je slovenščina. Prav tako učenci z DSP pri branju v povprečju dosežejo manjše število pravilnih odgovorov kot učenci brez DSP pri branju, poleg tega imajo v primerjavi z vrstniki brez DSP slabšo oceno branja in slabše ocene iz slovenščine, matematike, družbe. Rezultati potrjujejo potrebno potrebo po izvajanju diferenciacije in individualizacije pri poučevanju vseh predmetov oz. prilagajanju učne vsebine, npr. prilagoditev zahtevnosti obravnavanega besedila,

ki ga morajo učenci prebrati ali poslušati, prebrano ali poslušano pa razumeti. Posebno pozornost in odziv potrebujejo rezultati, ki kažejo, da dečki v povprečju dosegajo pri testu besedišča slabše rezultate kot deklice in da imajo dečki v povprečju slabšo oceno branja in slabše ocene iz slovenščine in družbe, čeprav tega ne moremo trditi tudi za oceno iz matematike. Iskanje vzrokov in rešitev za omenjene razlike med spoloma je lahko izhodišče nove raziskave. Število besed, ki jih mora učenec poznati, je odvisno od njegovih potreb, dejstvo pa je, da sporazumevanje ne more potekati dobro brez besedišča, zato se pridružujemo mnenju strokovnjakov za besedišče (Coady in Huckin 1997), da je poimenovalna zmožnost srce sporazumevalne zmožnosti.

## 9 Viri in literatura

Jure ALJAŽ, 2018: *Vpliv pesmi na učenje in pomnjenje besedišča pri učenju angleščine v prvem razredu osnovne šole* (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Marja BEŠTER TURK, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56(3–4), 111–130.

Marja BEŠTER TURK in Lara GODEC SORŠAK, 2016: Kaj spremeniti pri pouku za dvig bralne pismenosti. V: Tatjana DEVJAK (ur.), Igor SAKSIDA (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (119–142). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Paul BLOOM in Lori MARKSON, 1998: Capacities underlying word learning. *Trends in Cognitive Sciences* 2(2), 67–73.

James COADY in Thomas HUCKIN, 1997: *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge University Press.

Janette S. DECARRICO, 2001: Vocabulary learning and teaching. V: Marianne CELCE - MURCIA (ur.), *Teaching English as a second or foreign language* (285–299). Boston: Heinle and Heinle.

Ina FERBEŽAR, Mihaela KNEZ, Andreja MARKOVIČ, Nataša PIRIH SVETINA, Mojca SCHLAMBERGER BREZAR, Marko STABEJ, Hotimir TIVADAR in Jana ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.

- SUSAN E. GATHERCOLE, Catherine S. WILLIS, Hazel EMSLIE in Alan D. BADDELEY, 1992: Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology* 28(5), 887–898.
- Lara GODEC SORŠAK, 2019: *Zasnova šolskega slovarja za otroke v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Danica GOLLI, Marija GRGINIČ in Alenka KOZINC, 1996: *Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo. Priročnik za učitelje*. Trzin: Izolit.
- Elfrieda H. HIEBERT in Michael L. KAMIL, 2005: Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. V: Elfrieda H. HIEBERT (ur.), Michael L. KAMIL (ur.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (1–26). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ana KIMOVEC, 2022: *Poučevanje slovenskega jezika na prostem v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju* (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Martina KRIŽAJ ORTAR, 2006: Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. *Vzgoja in izobraževanje* 37(1), 69–71.
- Martina KRIŽAJ ORTAR in Marja BEŠTER TURK, 2006: *Jezikovni pouk: Čemu, kaj in kako? Priročnik za učitelje in učiteljice slovenščine v osnovni šoli*. Ljubljana: Rokus Klett, d. o. o.
- Anne-Lise LECLERCQ in Steve MAJERUS, 2010: Serial-order short-term memory predicts vocabulary development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology* 46(2), 417–427.
- Susie LORAIN, 2008: *Vocabulary development: Super duper handouts number 149*. Greenville, SC: Super Duper Publications.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ in Sonja PEČJAK, 2012: *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Evangelina NEWTON, Nancy D. PADAK in Timothy V. RASINSKI, 2008: *Evidence-based instruction in reading: A professional development guide to vocabulary*. Boston, MA: Pearson Education.
- Anja OVEN, 2021: *Dejavniki, ki spodbujajo učenčev besedni zaklad na razredni stopnji osnovne šole* (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sonja PEČJAK, 2009: *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Sonja PEČJAK, 2012: *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Tomaž PETEK, 2012: Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti. *Šolsko polje* 23(3–4), 199–220.
- Tomaž PETEK, 2021: Pravopisna ozaveščenost učiteljev razrednega pouka – zgled na poti do višje pismenosti vseh učencev (pedagoško-kodifikacijski vidik). *Jezik in slovnost* 66(2/3), 37–53, 293.
- Nataša PIRIH SVETINA, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Leopoldina PLUT PREGELJ, 2012: *Poslušanje: način življenja in vir znanja* (1. izd.). Maribor: DZS.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018: Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_slovenscina.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf) [9. 10. 2022].
- Alenka ROT VRHOVEC, 2020: *Poučevanje učencev, katerih prvi jezik ni slovenski*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Jože RUGELJ, 2015: *Izobraževalne računalniške igre*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: [file:///C:/Users/RotAl/Downloads/RugeljIzobraevalneraunalnikeigre\\_VIZ2015.pdf](file:///C:/Users/RotAl/Downloads/RugeljIzobraevalneraunalnikeigre_VIZ2015.pdf) [15. 9. 2022].
- Nevenka SELIŠKAR, 1995: *Igramo se in učimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Haiying H. SHEN, 2008: An Analysis of Word Decision Strategies among Learners of Chinese. *Foreign Language Annals* 41(3), 501–524.
- Patton O. TABORS, Diane E. BEALS in Zehava O. WEIZMAN, 2001: You know what oxygen is? V: David K. DICKINSON (ur.), Patton O. TABORS (ur.), *Beginning literacy with language* (93–110). Baltimore, ML: Paul H. Brookes.home.
- Ines VORŠIČ in Marija ROPIC KOP, 2020: Besedišče: 5. gradnik. V: Dragica HARAMIJA (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (139–157). Maribor: Univerzitetna založba Univerze; Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tereza ŽERDIN, 2003: *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Društvo Bravo.

# VPOGLED V RAZUMEVANJE BESEDIŠČA UČENCEV 8. RAZREDA

*Tomaž Petek*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

Ustrezno besedišče posameznika, ki predstavlja znanje o besedah in njihovem pomenu, je osnova za razvoj njegove sporazumevalne zmožnosti, ta pa je eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine v osnovni šoli. Obseg besedišča učencev je osnovni pokazatelj njihovega bralnega razumevanja oziroma bralne pismenosti. Prispevek prinaša vpogled v razumevanje besedišča učencev 8. razreda osnovne šole. V vzorec je bilo vključenih 649 učenk in učencev iz 17 javnih osnovnih šol v Republiki Sloveniji. Različni statistični izračuni so med drugim pokazali, da imajo dekleta obširnejše besedišče kot fantje. Med spoloma obstaja tudi razlika v oceni branja. Povprečna ocena branja pri fantih je bila 3,61, pri dekletih pa 4,07. Učenci z dodatno strokovno pomočjo pri branju so v povprečju dosegli manjše število pravih odgovorov kot učenci brez te pomoči pri branju. Ugotovili smo tudi povezanost med spolom in dodatno strokovno pomočjo pri branju. Med fanti je bilo 11,7 % takih, ki imajo DSP pri branju, medtem ko je bilo med dekleti takih 6,3 %. Učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, so v povprečju dosegli več pravih odgovorov kot učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina. Na podlagi pridobljenih rezultatov smo pripravili nekatera priporočila za delo v razredu, predvsem za učitelje vseh predmetov 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja, s ciljem izboljšanja besedišča pri učencih ob koncu osnovne šole.

**Ključne besede:** učenci, besedišče, bralno razumevanje, sporazumevalna zmožnost, 8. razred

**Abstract**

An adequate vocabulary, which represents the knowledge of words and their meanings, is the basis for the development of an individual's ability to communicate which is one of the fundamental goals of teaching Slovenian in primary school education. The breadth of a pupils' vocabulary is a basic indicator of their reading comprehension and literacy. This paper provides an insight into 8th grade primary school students' understanding of vocabulary. The sample comprised 649 pupils from 21 public primary schools in the Republic of Slovenia. Among other things, various statistical calculations have shown that girls have a better vocabulary than boys. There is also a gender gap in reading scores. The average reading score for boys was 3.61, whilst for girls it was 4.07. On average, pupils who received additional professional help with their reading scored lower on the correct answers than pupils without such help. There was also a correlation between gender and additional professional help with reading. Among boys, 11.7% were receiving additional professional help with their reading while, for girls, the percentage was 6.3%. On average, pupils whose first language is Slovene scored higher on the correct answers than pupils whose first language is not Slovene. Based on these results, we have made some recommendations for classroom work, especially for teachers of all subjects in the 3rd three-year period, with the aim of improving pupils' vocabulary skills by the end of primary school.

**Keywords:** pupils, vocabulary, reading comprehension, communicative competence, 8th grade

## 1 Uvod

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 je najnovejši in strateški dokument, s katerim Vlada Republike Slovenije prevzema svoj del odgovornosti za razvoj bralne pismenosti prebivalcev celotne države. Bralno pismenost opredeljuje kot stalno razvijajočo se zmožnost posameznika za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje). Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi (Nacionalna strategija ... 2019). Haramija in Ivanuš Grmek (2020) poudarjata, da morajo v vzgojno-izobraževalnem prostoru vsi pedagoški delavci, ne glede na matično stroko, ozaveščenost o rabi jezika prenašati na vse učence po celotni vertikali. Iz tega izhajajo, da učenje jezika ni le v domeni slovenščine kot učnega predmeta, ampak mora zavzemati pomembno mesto pri vseh dejavnostih – od vrta do konca srednje šole (in naprej).

Človek je edino bitje, ki se z drugimi sporazumeva s pomočjo besednega jezika. Za to potrebuje bogato besedišče,<sup>1</sup> saj mora najprej ustrezno poimenovati prvine predmetnega in duhovnega sveta (Voršič in Ropič Kop 2020). Besedišče je, kot npr. navajajo Pečjak idr. (2010) ter Kolić Vehovec idr. (2008), eden izmed ključnih kognitivnih dejavnikov, ki neposredno napovedujejo razumevanje prebranega. Da bo učenec lahko celovito razvil svojo sporazumevalno zmožnost – tj. zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter tvorjenja učinkovitih,

1 Nekateri avtorji enačijo termina besedišče in besedni zaklad. Vidovič Muha (2000) opozarja, da je termin besedni zaklad strokovno neustrezen, ker navaja, da je beseda edina izrazna podoba jezikovnega poimenovanja. Toporišič (1992) nas ob geslu besedni zaklad napoti h geslu besedišče, pri katerem razlaga, da gre za besedje določenega besedila ali tvorca besedila in besede danega jezika, pri geslu besedje pa združi oba pomena besedišča in razloži, da gre za besede določenega besedila, tvorca besedila in jezika, njegove zvrsti ali stalne oblike sporočanja, tudi glede na izgovor. V dokumentu *Learning Point Associates* (2004) je zapisano, da se pojem besedišče navezuje na besede, ki jih mora človek poznati, da se lahko uspešno sporazumeva z drugimi. Nagy in Scott (2000) navajata, da mora človek za ustrezno razumevanje besedila razumeti od 90 do 95 odstotkov besed.

ustreznih, razumljivih in jezikovno pravih besedil raznih vrst, poleg tega pa tudi zmožnost učinkovitega sodelovanja v sporazumevanju (v vlogi sogovorca in dopisovalca in /ali govorca, pisca, poslušalca, bralca), kot navaja Bešter Turk (2011) –, mora imeti besedišče ustrezno razvito, poleg tega pa ga mora tudi obvladati.<sup>2</sup> Zmožnost sporazumevanja v maternem jeziku je ena izmed ključnih kompetenc posameznika za vseživljenjsko učenje, ki jo poudarja tudi Svet Evropske unije (2018). Opredeljena je kot sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in govorni obliki (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) (Veldin Bednjanič idr. 2013). Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (Nacionalna strategija ... 2019) na področju besedišča za 3. vzgojno-izobraževalno osnovne šole posebej poudarja sistematično razvijanje besedišča, ki omogoča bralno razumevanje, in sicer pri vseh predmetih in tudi pri dejavnostih zunaj šole.

.....

2 Pečjak (1995) in Zrimšek (2003) razlikujeta med aktivnim in pasivnim besediščem. Aktivnega sestavljajo besede, ki jih posameznik razume in jih tudi uporablja. Razvija se s pozitivnimi spodbudami iz okolja (Zrimšek 2003). Aktivno besedišče služi govoru in pisanju (Pečjak 1995), ki sta aktivni komunikacijski dejavnosti, saj gre pri njih za oblikovanje in tvorjenje razumljivih sporočil. Dražljaj prihaja iz človeka, ki ga posreduje naprej v govorni ali pisni obliki (Šek Mertük in Cugmas 2020). Pasivno besedišče pa sestavljajo besede, ki jih posameznik prepozna, razume ali opredeli njihov pomen, a jih pri govoru ali pisanju ne uporablja. Te besede večinoma le prepoznavamo pri branju ali poslušanju. Pasivni govor zajema poslušanje in razumevanje tistega, kar govorijo drugi (Zrimšek 2003). Dražljaj prihaja od zunaj (otrok sprejme sporočilo, ki ga je posredoval drugi po slušni ali vidni poti) (Šek Mertük in Cugmas 2020). Po obsegu je veliko večji od aktivnega besednega zaklada. Otrok namreč razume veliko več besed, kot pa jih sam uporablja v aktivnem govoru. Vsako leto naj bi učenci pridobili od 2.700 do 3.000 novih besed. Razmerje med aktivnim in pasivnim besediščem je v povprečju od 1 : 3 do 4-kratno, kar pomeni, da je besedišče pri branju od 3- do 4-krat večje kot besedišče v govoru ali pri pisanju (Pečjak 1995). Besedišče posameznika se povečuje z vplivi okolja in s tem, da beseda začne pomeniti vsak predmet, ki ima skupne lastnosti v neki skupini predmetov (Skubic 2004). Novih besed se otrok uči posredno in neposredno. Uči se jih na različne načine, na primer ob poslušanju odraslih in posnemanju novih besed. Besedišče se izboljšuje tudi s stopnjo kakovosti branja, saj je otrok, ki veliko bere, bolj izpostavljen neznanim besedam. Posledično se izboljšata tudi govorna komunikacija in slušno razumevanje (The National Reading Panel 2007).

V prispevku želimo dobiti vpogled v razumevanje besedišča učencev 8. razreda osnovne šole, da bi lahko učiteljem vseh predmetov ponudili priporočila za delo z učenci s ciljem izboljšanja njihovega besedišča do konca osnovne šole.

## 2 Bralna pismenost in njeni gradniki

Književna veda branju in bralcu do sredine 20. stoletja ni posvečala posebne pozornosti, saj se je ukvarjala predvsem z avtorjem in besedilom. Šele teorija recepcije konec 60. let 20. stoletja je obrnila pozornost na bralca in njegovo dejavno vlogo pri branju. Za bralno pismenost je ključnega pomena tudi razvita splošna sporazumevalna zmožnost. Proces razvijanja sporazumevalne zmožnosti poteka ob uresničevanju štirih sporazumevalnih dejavnosti, tj. poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Vse štiri omenjene dejavnosti uresničuje vsak učitelj pri katerem koli predmetu, zato so temelj za medpredmetno povezovanje v šoli (Petek 2012).

Pečjak in Gradišar (2002) navajata, da je bralno pismen tisti, ki: 1) tekoče bere; 2) prebrano razume; 3) je sposoben informacije, dobljene z branjem, uporabljati pri učnih in življenjskih problemih ter za osebno rast. To bi moral biti, kot navaja Petek (2012), prednostni funkcionalni učni cilj vsakega študijskega procesa. Treba je biti namreč pozoren na pragmatično stran bralne pismenosti in nanjo opozarjati vse šolajoče se. Ti morajo v svojem študijskem procesu nujno usvojiti visoko raven bralne pismenosti. Odgovornost za razvoj bralne pismenosti po navadi pripisujemo učiteljem razrednega pouka in pozneje učiteljem slovenščine, vendar bi bralno sposobnost morali razvijati tudi učitelji pri vseh drugih predmetih v vzgojno-izobraževalnem procesu (npr. Košak Babuder 2012). Razvoj bralne pismenosti učencev je gotovo povezan s kakovostnim poučevanjem bralne pismenosti in z učitelji, ki imajo znanje o tem, kako poučevati branje in kako nadalje razvijati pismenost po vertikali (pripr. po Nolimal 2013). Usposobljene učitelje kot pomemben člen za izboljšanje ravni pismenosti pri učencih omenjata tudi Bešter Turk in Godec Soršak (2016). Kot primer navajata Nemčijo, ki je leta 2000 po slabših rezultatih v mednarodni raziskavi

PISA (Programme for International Student Assessment) načrtovala izboljšanje predvsem v načinu in kakovosti poučevanja.

Pomembno vlogo pri razvoju bralne pismenosti imajo tudi različne dejavnosti, npr. spodbujanje branja in razvijanje učenčeve potrebe po branju ter dojemanje branja kot vrednote (Berčnik idr. 2016).

Saksida (2017) navaja, da se Slovenija v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PISA ne uvršča na najvišje mesto niti na povprečno ne; omenja podatek, da v Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je takih učencev 81 %, na ravni EU pa 82 %. Dodaja še, da najvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1 %, na ravni EU pa 0,6 %. Priložnosti za izboljšave je torej v šolskem prostoru še veliko.

Bralno pismenost kot celoto sestavljajo njeni gradniki, katerih razvijanje v šolskem prostoru mora biti sistematično. Posamezni gradnik se razvija procesno in kot del celote, vsi pa so povezani s cilji vseh predmetov. Pomembno je, da jih učitelji razvijajo integrirano in skladno z zmožnostjo učencev glede na njihov razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti. Celoto sestavljajo naslednji gradniki bralne pismenosti: govor,<sup>3</sup> motiviranost za branje,<sup>4</sup> razumevanje koncepta bralnega gradiva,<sup>5</sup> glasovno zavedanje,<sup>6</sup> besedišče,<sup>7</sup> tekoče branje,<sup>8</sup> razumevanje

3 Predstavlja zmožnosti nebesednega in besednega sporazumevanja ter učenčev razvoj jezikovnih zmožnosti (Haramija 2020).

4 Predstavlja interes za branje, pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil in bralno samoučinkovitost mladih bralcev (prav tam).

5 Osvetljuje pomen multimodalne pismenosti, poseben poudarek je na razumevanju in sestavljanju različnih kodov sporočanja za celostno branje raznolikih besedil (prav tam).

6 Predstavlja analize teoretičnih podstav glasovnih značilnosti slovenskega knjižnega jezika glede na različne pristope (prav tam).

7 Vsebuje razvoj razumevanja pomena besed in njihove uporabe za uspešno sprejemanje in tvorjenje besedil; širjenje in usvajanje besedišča sta pomembna za uspešno branje z razumevanjem ter za učenje in sporazumevanje.

8 Osvetljuje tehnike branja (natančnost, hitrost, izraznost, ritem), zlasti glede na možnost preverjanja otrokovega napredka (prav tam).

besedila,<sup>9</sup> odziv na besedilo in tvorjenje besedil,<sup>10</sup> kritično branje<sup>11</sup> (prir. Haramija 2020). Ker se v prispevku podrobneje ukvarjamo z besediščem učencev, se v nadaljevanju podrobneje posvečamo vsebini v povezavi s tem gradnikom.

### 3 Temelji za razvoj besedišča pri učencih

Temelje za razvoj besedišča pri učencih je treba vzpostaviti že zelo zgodaj, nato pa jih intenzivno širiti v predšolskem obdobju ter jih poglobljati na vseh izobraževalnih stopnjah, in sicer – kar je izjemno pomembno – na vseh predmetnih področjih<sup>12</sup> (prir. po Voršič in Ropič Kop 2020). Godec Soršak (2019) navaja, da dobro razvita poimenovalna zmožnost z bogatim besediščem ni pomembna samo za uspešno sporazumevanje, ampak ima vpliv tudi na splošno znanje, uspešnost učencev v šoli in na njihovo motiviranost pri učenju. Dodaja še, da je vloga šole pri širjenju besedišča zelo pomembna, ker vsi učenci doma nimajo enakih spodbud.<sup>13</sup> Obseg besedišča je namreč zelo odvisen od socialno-ekonomskega statusa družine.

Plut Pregelj (2012) na podlagi tujih virov besedišče loči na slušno in vidno. Njun obseg se razlikuje glede na starost učencev. V nižjih razredih osnovne šole je precej boljše razumevanje govornega jezika kot pisnega. Poslušanje je namreč učenčeva temeljna sporazumevalna

9 Predstavlja sistematično razvijanje branja z razumevanjem (uzaveščanje procesa branja ob uporabi različnih bralnih strategij), pri čemer je poudarek na neumetnostnih besedilih, povezanih z vsemi predmetnimi področji (prav tam).

10 Predstavlja tvorjenje ustreznih in smiselnih govornih in pisnih besedil o prebranem, o uporabi prebranega v novih situacijah in o razvijanju večine pisanja ustreznih besedil (prav tam).

11 Opozarja na prepoznavanje, presojanje, vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v besedilu ter avtorjevega načina pisanja; oblikovanje lastnega mnenja z utemeljevanjem (prav tam).

12 Pomen jezikovnega izobraževanja je nujno treba poudarjati pri vseh predmetih v šoli. Menyuk in Brisk (2005) omenjata, da bi morali biti vsi učitelji pozorni na to, kako učenci berejo, govorijo, pišejo razna besedila. Različne raziskave kažejo na to, da se pomen neznanih besed razlaga večinoma le pri slovenščini, v zelo nizkem odstotku pa tudi pri drugih predmetih.

13 Tudi Rot Vrhovec (2020) omenja, da je vloga šole pri širjenju besedišča zelo pomembna.

dejavnost; ko enkrat obvladajo tehniko branja in pisanja, kar naj bi bilo po učnem načrtu za slovenščino<sup>14</sup> ob koncu 3. razreda, pa se zmanjšajo tudi razlike v načinih razumevanja govorjenega in pisnega jezika (prim. prav tam). O učenčevem besedišču lahko presojamo z dveh vidikov: 1) količinski vidik (fluentnost besed pomeni skupno število vseh besed, fleksibilnost besed pa vsebinsko različne besede); 2) kakovostni vidik (odraža se ob pripovedovanju besedila, zajema število dogodkov, nenavadnost naslova, zaključka, izvirnost) (Kramarič idr. 2000). Poglobljeno razumevanje učenčevega besedišča se najprej prepozna v fleksibilnosti njegovih besed. To pomeni, da učenec besedo izgovori oziroma pravilno poimenuje ter prepozna pomen besede in izkaže zmožnost njene uporabe v povedi (Roth, Speece in Cooper 2002; Voršič in Ropič Kop 2020).

Kot navajata Pečjak in Gradišar (2002), pa se mora učitelj zavedati, da učenje besedišča predstavlja temelj tudi za kompleksnejše strategije in da učenec ne more kar sam od sebe pridobivati novih pojmov ter sam razviti zmožnosti za njihovo razlaganje. Glede na zapisano se zdi nujno, da učitelj učence načrtno spodbuja k usvajanju novega besedišča. Pri tem je treba upoštevati, da besede lahko usvajamo naključno ali namerno. Beck in McKeown (1991) omenjata, da pri naključnem usvajanju besedišča namen posameznika ni učenje novih besed, pri namernem pa je namen naučiti se pomen besede. V prvem primeru posameznik nove besede usvaja med pogovorom, gledanjem filma, poslušanjem radia, med branjem, v drugem primeru pa uporabi slovar ali o pomenu besede koga povpraša.

Smisel in pomemben se nam zdi model Paynter idr. (2005) za usvajanje besedišča, ki izhaja iz predpostavke, da imajo učenci pri tem aktivnejšo vlogo: učitelj naj pove novo, neznano besedo in ob tem preveri predznanje učencev. Preden pove oz. razloži pomen, naj zastavi vprašanje, ali kateri izmed učencev besedo pozna. Razlago pomena lahko predstavi tudi tako, da učencem pove neko zgodbo ali prek zgleда rabe, lahko pa tudi učenci sami nizajo svoje razlage, učitelj pa jih

14 Gl. *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt* (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.

usmerja, popravlja in dopolnjuje. Učenci si lahko ustvarijo tudi vidno podobo besede, lahko pa sodelujejo v dejavnostih, v katerih poglobljajo razumevanje nove besede. Pomembne so tudi različne igre in dejavnosti, prek katerih si lažje zapomnijo besedo in njen pomen. Pečjak (2010) navaja, da se pomen besed po navadi določa s sobesedilom, z analizo sestave besede, tudi z rabo slovarja in učiteljevo razlago pomena.

Razvoj besedišča je odvisen od znanja z raznih področij, ki jim je otrok izpostavljen, oz. od učenja na splošno in bralnega razumevanja. Vseh novih besed, ki jih učenci med šolanjem usvojijo, pri svojem sporazumevanju ne uporabljajo. Besede, ki jih razumejo, so bolj množične od besed, ki jih dejansko uporabljajo pri tvorjenju besedil različnih besedilnih vrst. Učenci so namreč zmožni tudi jezikovnega sklepanja, tako da razumejo več, kot je bilo dejansko rečeno (prim. Godec Soršak 2019).

V literaturi se pojavljajo različna priporočila, kako povečati obseg besedišča pri učencih. Zahtevnost nalog/dejavnosti je nujno treba prilagajati starostni stopnji in sposobnostim učencev. Kramarič idr. (2000) ugotavljajo, da se besedišče pri učencih lahko spodbuja na različne načine: 1) z neposrednim poučevanjem (kurikularni pristop); 2) s pomočjo igre (prosta, vodena in usmerjena igra); 3) z eksplicitnimi navodili (pogosto ob branju, tj. pred branjem, med njim in po njem); 4) s kognitivnim pristopom (jasna opredelitev, razlaga in primer, ponovitev nove besede in njena uporaba); 5) skonceptom tiska; 6) s pripovedovanjem ob slikah (pogosto so na voljo tri okoliščine pripovedovanja zgodbe: ob zaporednih ilustracijah, ob nepovezanih slikah, ena slika z več ali manj elementi); 7) z naštevanjem besed na določen glas (fleksibilnost besed); 8) tako, da besedam določajo asociacije; 9) da dokončajo/nadaljujejo zgodbe; 10) da ustvarijo domišljjski binom; 11) ustvarijo delni domišljjski binom. Marjanovič Umek idr. (2012) dodajajo še, da so koristni slovarčki z novimi besedami in pogovor o neznanih že pred učenjem. Omenjajo tudi širjenje besedišča z didaktičnimi igrami in z določanjem pomena neznanim besedam, pri čemer se sklicujejo na različne domače in tuje avtorje. Bell in McCallum (2008) pa navajata tri pomembna načela, ki jih je treba upoštevati pri učinkovitem pouku za razvoj besedišča: 1) učitelj mora biti učencu model za razvoj besedišča,

in sicer tako, da večkrat uporablja besede, ki naj bi se jih učenci naučili, in da jih spodbuja k rabi različnih besed; 2) učenec mora uporabljati nove, do takrat neznane besede v različnih povedih, s čimer utrdi pomen in razumevanje besed v različnih položajih; 3) učitelj mora pri učenju novih besed uporabiti t. i. eklektičen pristop, tj. da učenci nove besede usvajajo na različne načine, pri čemer mora učitelj kombinirati različne dejavnosti in načine za spoznavanje novih besed.

V literaturi zasledimo tudi težnje, da se morajo učenci naučiti strategij za usvajanje besedišča.<sup>15</sup> Paynter idr. (2005) npr. opozarjajo, da jih mora učitelji te strategije naučiti in da jim ne sme biti samoumevno, da učenec ve, kako naj se nauči nove besede. Pomaga jim lahko na vsaj dva načina, tj. z neposrednim poučevanjem ali z dobro načrtovanim naključnim poučevanjem. Učitelj naj npr. učencem ponudi knjige, ki spodbujajo učenje besed, učitelj naj uporablja t. i. močno besedišče in spodbuja učence k učenju in uporabi novih besed. Močno besedišče je obsežno, posameznik ga učinkovito uporablja, isto stvar zna poimenovati z več sopomenskimi izrazi itn. Učenci z močnim besediščem se lažje naučijo nove stvari in so posledično tudi uspešnejši v šoli, saj jih to motivira pri učenju. Ong (2011) omenja, da učenci z obsežnejšim besediščem lahko hitreje razberejo pomen posameznega besedila; tudi Marjanovič Umek idr. (2012) ugotavljajo, da bogato besedišče učencu omogoča boljše razumevanje prebranega, poleg tega pa olajša tudi proces dekodiranja, tj. proces prepoznavanja posameznih vidnih simbolov in njihovo pretvarjanje v slušni kod ter povezovanje fonemov v besede. V nasprotju s tem pa so učenci s šibkim besediščem, kot navajajo Paynter idr. (2005), v šoli in na splošno v življenju prikrajšani.

15 Raznovrstne strategije, ki jih učenci bolj ali manj uporabljajo za učenje besedišča, so strokovnjaki poskušali smiselno razvrstiti, zato v literaturi, kot navaja tudi Retelj (2015) najdemo več poskusov taksonomij strategij za učenje besedišča. Nation (2001) ločuje aktivnosti, ki podpirajo odkrivanje pomena besede in aktivnosti, ki spodbujajo priključitev besedišča. Za uspešno učenje besedišča in razvijanje vseh štirih jezikovnih zmožnosti identificira naslednje strategije: ugibanje pomena s pomočjo konteksta, ugotavljanje pomena iz sestavnih delov besede, ugotavljanje glede na besedno družino, uporaba slovarja, učenje z učnimi kartami, jezikovni koščki in kolokacije. Retelj (2015) navaja, da je uporaba učne strategije samo eden izmed številnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učenja. Poudarja še, da uporaba učnih strategij pri usvajanju besedišča ni izločevalna, ampak je hkrati prisotnih več strategij.

Na količino in kakovost besedišča učencev pa vplivajo tudi številni dejavniki zunaj vzgojno-izobraževalnega procesa, mdr. družinsko okolje (socialno-ekonomski status in stopnja izobrazbe staršev), kakovost družinskega okolja (obiskovanje knjižnice, skupno branje), število otrok v družini, otrokov spol) idr.<sup>16</sup> (Oven 2021). Paynter idr. (2005) ugotavljajo, da imajo otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom precej manjši obseg besedišča kot njihovi vrstniki, ki izhajajo iz družin t. i. srednjega razreda.

#### **4 Učenec in njegova jezikovna zmožnost (v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole)**

Jezikovna zmožnost posameznika je del širše sporazumevalne zmožnosti. M. Bešter Turk (2011) jezikovno zmožnost razlaga kot obvladanje oz. znanje danega besednega jezika. »Ker besedni jezik sestoji iz besed ter iz pravil za njihovo povezovanje/skladanje v višje enote (v povedi/besedila) in iz pravil za njihovo slušno oz. vidno oblikovanje, je človekova jezikovna zmožnost zgrajena iz poimenovalne/besedne/slovarske, upovedovalne/skladenjske/ slovnične, pravorečne in pravopisne zmožnosti. Poimenovalna/besedna/slovarska zmožnost odraža sporočevalčevo zmožnost poimenovanja prvin predmetnosti (bitij, stvari), njihovih lastnosti, njihove vrste, njihove količine, njihovega dejanja/stanja, sporočevalčevih miselnih procesov (vrednotenja, hotenja, prepričanja, doživljanja ...) itd. z besedami in stalnimi besednimi zvezami. Za prejemnika pa pomeni zmožnost razumevanja besed in stalnih besednih zvez, tj. da besede in stalne besedne zveze v njem vzbudijo pravilno predstavo določene prvine predmetnosti. Upovedovalna/Skladenjska/Slovnicična zmožnost je za sporočevalca zmožnost tvorjenja besednih zvez, povedi, zvez povedi (v enogovornih večpovednih besedilih) in zvez replik (v dvogovornih besedilih), za prejemnika pa zmožnost razumevanja

16 V slovenskem prostoru lahko najdemo številne raziskave (npr. Marjanovič Umek 1990; Kranjc 1999; Grginič 2006; Fekonja Peklaj idr. 2015), ki dokazujejo razlike v besedišču otrok zaradi naslednjih dejavnikov: sociodemografske značilnosti družine (izobrazba staršev), kakovost družinskega okolja (zgled staršev, dostopnost učnih gradiv, skupno branje), kakovost vrta in tudi genetski dejavniki. Prav tako se pojavljajo razlike v bogatosti besedišča med dekletu in fanti (Marjanovič Umek, Božin idr. 2016).

besednih zvez, povedi, zvez povedi (v enogovornih besedilih) in zvez replik (v dvogovornih besedilih) /.../ Ko sporočevalec govori/piše, ne poimenuje le posameznih prvin predmetnosti, temveč sporoča o izsekih predmetnosti (o dejanjih, stanjih ...) in o njihovi logični povezanosti, sporoča o prvotnih govornih dogodkih, izraža svoje mnenje o čem in ga pojasnjuje ..., zato besede povezuje/sklada v višje enote – povedi (v dvogovornih besedilih povedi še v replike) –, te pa nato v besedilo. Pravorečna zmožnost pomeni obvladanje prvin in pravil zborne izreke, tj. zmožnost sporočevalca, da govori knjižno, in zmožnost prejemnika, da sprejema besedila v knjižnem jeziku. Tako sporočevalec kot prejemnik naj bi obvladala knjižne glasnike in prozodične prvine besede, povedi in besedila. Pravopisna zmožnost pomeni obvladanje pisanja besed/povedi/besedil, tj. zmožnost pisca, da pretvarja glasove, besede, povedi ... iz slušnega v vidni prenosnik, in zmožnost bralca, da obvlada branje besed/povedi/besedil, tj. da pretvarja črke, besede, povedi ... iz vidnega v slušni prenosnik. Pisec besedil v slovenščini mora zato obvladati črke (v štirih vrstah abecede), njihovo vlogo v glasovni pisavi (glaskovanje, zapisovanje glasov s črkami), meje besed in pravopisna pravila (npr. morfonološko načelo za pisanje glasov v besedi, pravila za rabo velike začetnice, za deljenje, za rabo in stičnost ločil), orientacijo na papirju (smer pisanja od leve proti desni in od zgoraj navzdol) ... Bralec besedil v slovenščini mora poznati smer branja/pisanja, vlogo črk, glasovno vrednost črk, vlogo presledkov, vlogo (končnih in nekončnih) ločil, vlogo velike začetnice, vlogo odstavkov ...» (Bešter Turk 2011: 122–123).

Kot je razvidno iz zapisanega, je jezikovna zmožnost posameznika večsestavinska, za besedišče, ki ga preučujemo v tem prispevku, pa je še posebej pomembna poimenovalna/ besedna/slovarska jezikovna zmožnost, zato v nadaljevanju predstavljamo, kako je njeno razvijanje predvideno v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, v katero sodijo tudi učenci 8. razreda, ki so vključeni v vzorec naše raziskave v empiričnem delu prispevka. Učenke in učenci skladno z veljavnim učnim načrtom za slovenščino (Program osnovna šola. Učni načrt. Slovenščina 2018: 34–35) poimenovalno zmožnost razvijajo na naslednje načine: 1) razlagajo dane besede in frazeme iz besedila ter jih smiselno uporabljajo v svojem besedilu; 2) k besedam iz besedila dodajajo knjižne besede

z nasprotnim, enakim, ožjim in širšim pomenom ter besede iz iste besedne družine; 3) delajo tvorjenke iz danih skladenjskih podstav, npr. samostalniške izpeljanke iz glagolov (za vršilca dejanja in dejanje), samostalniške izpeljanke iz predložne zveze, samostalniške in pridevniške zloženke, ter razložijo dane tvorjenke; 4) v svojih besedilih se izogibajo nepotrebni besednim ponovitvam; 5) v svojih in v besedilih drugih prepoznajo poimenovalne napake in neustreznosti ter jih odpravijo, pri tem pa si, če je potrebno, pomagajo z jezikovnimi svetovalnicami in slovarji v knjižni ter elektronski obliki; 6) uporabljajo slovarje v knjižni in elektronski obliki (prav tam). Če učenci ne razumejo besed, lahko sklepamo, da bodo imeli težave s sprejemanjem besedila niti si ne bodo znali pomagati s sobesedilom, ne bodo znali poiskati sopomenk, protipomenk, nadpomenk in podpomenk, ne bodo poznali domačih in prevzetih besed, slogovno zaznamovanih in nezaznamovanih besed, ne bodo ločili pomenov večpomenskih besed, ne bodo poznali frazemov niti prenesenega pomena besed itn. Za učinkovito sporazumevanje v najširšem smislu je besedišče kot eden izmed gradnikov bralne pismenosti torej izjemno pomembno.

## 5 Empirični del

### 5.1 Namen in cilji raziskave

V sklopu empirične raziskave smo želeli dobiti vpogled v razumevanje besedišča učencev 8. razreda osnovne šole, in sicer z vseh področij, ki naj bi jih obvladali osmošolci. Sodelujoči učenci so reševali test besedišča, v katerem je bilo 30 vprašanj/nalog izbirnega tipa (a, b, c, č). Cilj je bil ugotoviti, kako razvito ima učenec besedišče, ki je nujno potrebno za bralno razumevanje. Pri tem nas je bolj zanimalo: 1) ali se število pravih odgovorov na testu besedišča razlikuje glede na spol; 2) ali učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, v povprečju dosežejo večje število pravih odgovorov kot učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina; 3) ali učenci z dodatno strokovno pomočjo (DSP) pri branju v povprečju dosežejo manjše število pravih odgovorov kot učenci brez DSP pri branju; 4) ali med učenci z različnimi ocenami pri branju po presoji učitelja na 5-stopenjski lestvici (zelo slabo, slabo, dobro, zelo dobro,

odlično) obstajajo razlike v povprečnem številu pravilnih odgovorov; 5) ali med učenci z različnimi ocenami pri slovenščini, matematiki in pri zgodovini obstajajo razlike v povprečnem številu pravilnih odgovorov; 6) ali obstaja povezanost med spolom in DSP pri branju; 7) ali obstaja razlika med spoloma v oceni branja; 8) ali obstaja razlika med spoloma pri oceni iz slovenščine, matematike in iz zgodovine; 9) ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni branja; 10) ali med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz slovenščine, matematike in iz zgodovine.

## 5.2 Metoda raziskovanja in raziskovalni vzorec

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Sodelujoči učenci so reševali test besedišča,<sup>17</sup> ki je obsegal 30 vprašanj/nalog izbirnega tipa. Pri vsakem primeru so bili ponujeni štirje mogoči odgovori, med katerimi so morali učenci izbrati pravilnega oz. najustrežnejšega, upoštevajoč podčrtano besedo/besedno zvezo v vsakem izhodiščnem besedilu. Besedišče se je nanašalo na vse predmete v 8. razredu osnovne šole in je skladno z vsemi veljavnimi učnimi načrti.<sup>18</sup> Test je pred oblikovanjem končne različice prestal dve pilotni preizkušnji, nato pa smo izvedli raziskavo.

V vzorec je bilo vključenih 649 učenk in učencev 8. razreda iz 17 javnih osnovnih šol v Republiki Sloveniji.<sup>19</sup> Med njimi je bilo 315 učencev (48,5 %) in 334 učenk (51,5 %). Vsakemu sodelujočemu smo dodelili

17 Test besedišča je nastal v okviru projekta Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM (2017–2022). To je eden izmed štirih testov v sklopu preizkusa bralnega razumevanja za 8. razred osnovne šole. Preostali trije testi so še: test hitrega branja, test skladišne zmožnosti in test bralnega razumevanja. V sklopu omenjenega projekta je bil razvit preizkus bralnega razumevanja s podobno sestavo tudi za 5. razred osnovne šole.

18 Vzorčni primer iz testa besedišča: Z začetkom novega veka je duhove razburila tako imenovana reformacija. Ta se je oznanjala in širila s pomočjo narodnega jezika. A) politična reforma v 16. stoletju; B) gospodarska novost v 16. stoletju; C) družbeno gibanje v 16. stoletju; Č) slovenska pisava v 16. stoletju. (Učenec je moral izbrati pravilen odgovor, ki se je nanašal na podčrtano besedo.)

19 Sodelujoče šole so bile partnerice projekta OBJEM.

svojo šifro,<sup>20</sup> da smo lahko glede na različne obravnavane spremenljivke sledili vsakega udeleženca raziskave.

### 5.3 Hipoteze ter obdelava in prikaz podatkov

Skladno z raziskovalnim namenom in s cilji smo postavili 7 osnovnih hipotez in 9 specifičnih: 1) med spoloma obstaja razlika v povprečnem številu pravih odgovorov pri testu besedišča; 2) učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, v povprečju dosežejo večje število pravih odgovorov kot učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina; 3) učenci z DSP pri branju v povprečju dosežejo manjše število pravih odgovorov kot učenci brez DSP pri branju; 4) med učenci z različnimi ocenami pri branju po učiteljevi presoji obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov; 5) med učenci z različnimi ocenami iz slovenščine obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov; 6) med učenci z različnimi ocenami iz matematike obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov; 7) med učenci z različnimi ocenami iz zgodovine obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov; 8) obstaja povezanost med spolom in DSP pri branju; 9) med spoloma obstaja razlika v oceni branja; 10) med spoloma obstaja razlika v oceni iz slovenščine; 11) med spoloma obstaja razlika v oceni iz matematike; 12) med spoloma obstaja razlika v oceni iz zgodovine; 13) med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni branja; 14) med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz slovenščine; 15) med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz matematike; 16) med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz zgodovine.

Za analizo podatkov smo uporabili programsko orodje IBM SPSS Statistics 25. Za preverjanje razlik med dvema skupinama glede števila pravih odgovorov pri testu besedišča smo uporabili t-test za neodvisna vzorca, za preverjanje razlik med več skupinami pa ANOVA in Tukeyjeve post-hoc teste (v primeru enakih varianc) ter Welchov

.....  
20 Šifra je bila sestavljena iz oznake šole, razreda učenca in iz zaporedne številke posameznika, npr. 10 + 8 + 01 = 10801.

test in Games-Howellove post-hoc teste (v primeru neenakih varianc). Za preverjanje razlik med dvema skupinama glede ocen smo uporabili Mann-Whitneyjev test. Za preverjanje povezanosti med opisnimi spremenljivkami smo uporabili hi-kvadrat test.

Rezultati so prikazani tabelarično in besedno.

#### 5.4 Rezultati z interpretacijo in preverjanje postavljenih hipotez

V nadaljevanju sledita prikaz rezultatov in preverjanje postavljenih hipotez. Najboljši dosežek na testu je bil 27 točk,<sup>21</sup> dosegla pa sta ga en učenec in ena učenka. Pri obeh je slovenščina njun prvi jezik, po učiteljevi presoji imata oceno branja odlično, zaključene ocene v predhodnem razredu pri slovenščini, matematiki in pri zgodovini pa prav tako odlično. Najslabši dosežek na testu je bil 4 točke; dosegel ga je učenec, čigar prvi jezik je slovenščina, po učiteljevi presoji ima oceno branja zadostno (slabo), ima tudi dodatno strokovno pomoč in prilagoditve na področju branja, zaključene ocene v predhodnem razredu pa pri slovenščini zadostno, matematiki dobro in pri zgodovini prav dobro.

*H1: Med spoloma obstaja razlika v povprečnem številu pravih odgovorov pri testu besedišča.*

Kot je razvidno iz preglednice 1, je bilo povprečno število pravih odgovorov pri fantih 17,15, pri dekletih pa 18,05. Rezultat t-testa je statistično značilen ( $t = -2,974$ ;  $p = 0,003$ ), zato lahko trdimo, da med spoloma obstaja razlika v povprečnem številu pravih odgovorov. Hipotezo 1 lahko potrdimo.

.....  
21 Število vseh mogočih točk na testu besedišča je bilo 30; v nadaljevanju je s številom pravih odgovorov (x) vedno mišljeno  $x/30$ .

**Preglednica 1:** Povprečno število pravih odgovorov glede na spol

Spol	N	Povprečje	St. odklon	t-test	
				t	p
Moški spol	315	17,15	4,022	-2,974	0,003
Ženski spol	334	18,05	3,703		

*H2: Učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, v povprečju dosežejo večje število pravih odgovorov kot učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina.*

Kot je razvidno iz preglednice 2, je bilo pri učencih, katerih prvi jezik je slovenščina, povprečno število pravih odgovorov 17,77, pri učencih, katerih prvi jezik ni slovenščina, pa 15,62. Rezultat t-testa je statistično značilen ( $t = 3,688$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, v povprečju dosežejo večje število pravih odgovorov kot učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina. Hipotezo 2 lahko potrdimo.

**Preglednica 2:** Povprečno število pravih odgovorov glede na prvi jezik

Slovenščina kot (ne) prvi jezik	N	Povprečje	St. odklon	t-test	
				t	p
Slovenščina je prvi jezik.	602	17,77	3,868	3,688	< 0,001
Slovenščina ni prvi jezik.	47	15,62	3,560		

*H3: Učenci z DSP pri branju v povprečju dosežejo manjše število pravih odgovorov kot učenci brez DSP pri branju.*

Kot je razvidno iz preglednice 3, je bilo pri učencih z DSP pri branju povprečno število pravih odgovorov 14,29, pri učencih brez DSP pri branju pa 17,94. Rezultat t-testa je statistično značilen ( $t = -7,067$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da učenci z DSP pri branju v povprečju dosežejo manjše število pravih odgovorov kot učenci brez DSP pri branju. Hipotezo 3 lahko potrdimo.

**Preglednica 3:** Povprečno število pravih odgovorov glede na DSP pri branju

DSP pri branju	N	Povprečje	St. odklon	t-test	
				t	p
Ima DSP pri branju	58	14,29	3,938	-7,067	<0,001
Nima DSP pri branju	591	17,94	3,727		

*H4: Med učenci z različnimi ocenami branja obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov.*

Kot je razvidno iz preglednice 4, je bilo pri učencih z nezadostno oceno branja povprečno število pravih odgovorov 15,71, pri učencih z zadostno oceno branja 14,37, pri učencih z dobro oceno branja 15,87, pri učencih s prav dobro oceno branja 17,64, pri učencih z odlično oceno branja pa 19,96. Rezultat ANOVA je statistično značilen ( $F = 49,629$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med učenci z različnimi ocenami branja obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov pri testu besedišča. Hipotezo 4 lahko potrdimo.

Posamične primerjave so pokazale, da so razlike statistično značilne med učenci z zadostno, dobro, prav dobro in z odlično oceno branja, medtem ko se učenci z nezadostno oceno statistično značilno razlikujejo le od tistih z odlično oceno.

**Preglednica 4:** Povprečno število pravih odgovorov glede na oceno branja

Ocena branja po učiteljevi presoji	N	Povprečje	St. odklon	ANOVA	
				F	P
Nezadostno	7	15,71 <sup>a, b, c</sup>	3,773	49,629	< 0,001
Zadostno	59	14,37 <sup>a</sup>	4,012		
Dobro	168	15,87 <sup>b</sup>	3,415		
Prav dobro	206	17,64 <sup>c</sup>	3,403		
Odlično	209	19,96 <sup>d</sup>	3,204		

*Opomba: Povprečja, katerih nadpis vsebuje isto črko, se med seboj ne razlikujejo; povprečja, katerih nadpis ne vsebuje iste črke, se med seboj razlikujejo.*

*H5: Med učenci z različnimi ocenami iz slovenščine obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov.*

Kot je razvidno iz preglednice 5, je bilo pri učencih z nezadostno oceno iz slovenščine povprečno število pravih odgovorov 11,00, pri učencih z zadostno oceno iz slovenščine 15,24, pri učencih z dobro oceno iz slovenščine 15,96, pri učencih s prav dobro oceno iz slovenščine 18,55, pri učencih z odlično oceno iz slovenščine pa 19,79. Rezultat ANOVA je statistično značilen ( $F = 46,284$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med učenci z različnimi ocenami iz slovenščine obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov. Hipotezo 5 lahko potrdimo.

Posamične primerjave so pokazale, da učenci z oceno odlično iz slovenščine v povprečju dosežejo največje število pravih odgovorov, na drugem mestu so učenci z oceno prav dobro. Med preostalimi učenci pa razlike niso statistično značilne.

**Preglednica 5:** Povprečno število pravih odgovorov glede na oceno iz slovenščine

Zaključena ocena iz slovenščine v preteklem šolskem letu	N	Povprečje	St. odklon	ANOVA	
				F	P
Nezadostno	2	11,00 <sup>a</sup>	1,414	46,284	< 0,001
Zadostno	110	15,24 <sup>a</sup>	3,566		
Dobro	168	15,96 <sup>a</sup>	3,704		
Prav dobro	182	18,55 <sup>b</sup>	3,203		
Odlično	180	19,79 <sup>c</sup>	3,322		

*Opomba: Povprečja, katerih nadpis vsebuje isto črko, se med seboj ne razlikujejo; povprečja, katerih nadpis ne vsebuje iste črke, se med seboj razlikujejo.*

*H6: Med učenci z različnimi ocenami iz matematike obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov.*

Preglednica 6 kaže, da je bilo pri učencih z nezadostno oceno iz matematike povprečno število pravih odgovorov 12,80, pri učencih z zadostno oceno iz matematike 14,86, pri učencih z dobro oceno iz matematike 16,95, pri učencih s prav dobro oceno iz matematike 18,76, pri učencih z odlično oceno iz matematike pa 20,38. Rezultat ANOVA je statistično značilen ( $F = 64,012$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med učenci z različnimi ocenami iz matematike obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov. Hipotezo 6 lahko potrdimo.

Posamične primerjave so pokazale, da učenci z odlično oceno iz matematike v povprečju dosežejo največje število pravih odgovorov, na drugem mestu so učenci s prav dobro oceno, na tretjem pa učenci z dobro oceno. Med učenci z zadostno in nezadostno oceno razlika ni statistično značilna.

**Preglednica 6:** Povprečno število pravih odgovorov glede na oceno iz matematike

Zaključena ocena iz matematike v preteklem šolskem letu	N	Povprečje	St. odklon	ANOVA	
				F	P
Nezadostno	5	12,80 <sup>a</sup>	3,114	64,012	< 0,001
Zadostno	167	14,86 <sup>a</sup>	3,499		
Dobro	153	16,95 <sup>b</sup>	3,501		
Prav dobro	173	18,76 <sup>c</sup>	2,980		
Odlično	144	20,38 <sup>d</sup>	3,189		

*Opomba: Povprečja, katerih nadpis vsebuje isto črko, se med seboj ne razlikujejo; povprečja, katerih nadpis ne vsebuje iste črke, se med seboj razlikujejo.*

*H7: Med učenci z različnimi ocenami iz zgodovine obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov.*

Kot je razvidno iz preglednice 7, je bilo pri učencih z nezadostno oceno iz zgodovine povprečno število pravih odgovorov 11,00, pri učencih z zadostno oceno iz zgodovine 14,87, pri učencih z dobro oceno iz zgodovine 16,35, pri učencih s prav dobro oceno iz zgodovine 18,03, pri učencih z odlično oceno iz zgodovine pa 19,97. Rezultat Welchovega testa je statistično značilen ( $F = 74,558$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med učenci z različnimi ocenami iz zgodovine obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov. Hipotezo 7 lahko potrdimo.

Posamične primerjave so pokazale, da so razlike med vsemi skupinami učencev statistično značilne.

**Preglednica 7:** Povprečno število pravih odgovorov glede na oceno iz zgodovine

Zaključena ocena iz zgodovine v preteklem šolskem letu	N	Povprečje	St. odklon	Welchov test	
				F	P
Nezadostno	3	11,00 <sup>a</sup>	1,000	74,558	< 0,001
Zadostno	112	14,87 <sup>b</sup>	3,517		
Dobro	148	16,35 <sup>c</sup>	3,589		
Prav dobro	187	18,03 <sup>d</sup>	3,545		
Odlično	191	19,97 <sup>e</sup>	3,062		

*Opomba: Povprečja, katerih nadpis vsebuje isto črko, se med seboj ne razlikujejo; povprečja, katerih nadpis ne vsebuje iste črke, se med seboj razlikujejo.*

*H8: Obstaja povezanost med spolom in DSP pri branju.*

Kot je razvidno iz preglednice 8, je med fanti 11,7 % takih, ki imajo DSP pri branju, medtem ko je med dekleti takih 6,3 %. Rezultat hi-

kvadrat testa je statistično značilen ( $\chi^2 = 5,284$ ;  $p = 0,022$ ), zato lahko trdimo, da obstaja povezanost med spolom in DSP pri branju. Hipotezo 8 lahko potrdimo.

**Preglednica 8:** Povezanost med spolom in DSP pri branju

DSP pri branju	Moški spol		Ženski spol	
	N	%	N	%
Nima DSP pri branju.	278	88,3	313	93,7
Ima DSP pri branju.	37	11,7	21	6,3
Skupaj	315	100,0	334	100,0

\* $\chi^2 = 5,284$ ;  $p = 0,022$

*H9: Med spoloma obstaja razlika v oceni branja.*

Kot je razvidno iz preglednice 9, je bila povprečna ocena branja pri fantih 3,61, pri dekletih pa 4,07. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = -5,845$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med spoloma obstaja razlika v oceni branja. Hipotezo 9 lahko potrdimo.

**Preglednica 9:** Ocena branja glede na spol

Spol	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Moški spol	315	3,61	1,020	4,00	-5,845	< 0,001
Ženski spol	334	4,07	0,948	4,00		

*H10: Med spoloma obstaja razlika v oceni iz slovenščine.*

Kot je razvidno iz preglednice 10, je bila povprečna ocena iz slovenščine pri fantih 3,36, pri dekletih pa 3,95. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = -6,969$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med spoloma obstaja razlika v oceni iz slovenščine. Hipotezo 10 lahko potrdimo.

**Preglednica 10:** Ocena iz slovenščine glede na spol

Spol	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Moški spol	310	3,36	1,039	3,00	-6,969	< 0,001
Ženski spol	332	3,95	1,023	4,00		

*H11: Med spoloma obstaja razlika v oceni iz matematike.*

Kot je razvidno iz preglednice 11, je bila povprečna ocena iz matematike pri fantih 3,26, pri dekletih pa 3,61. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = -3,880$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med spoloma obstaja razlika v oceni iz matematike. Hipotezo 11 lahko potrdimo.

**Preglednica 11:** Ocena iz matematike glede na spol

Spol	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Moški spol	310	3,26	1,092	3,00	-3,880	< 0,001
Ženski spol	332	3,61	1,131	4,00		

*H12: Med spoloma obstaja razlika v oceni iz zgodovine.*

Kot je razvidno iz preglednice 12, je bila povprečna ocena iz zgodovine pri fantih 3,50, pri dekletih pa 3,89. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = -4,562$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med spoloma obstaja razlika v oceni iz zgodovine. Hipotezo 12 lahko potrdimo.

**Preglednica 12:** Ocena iz zgodovine glede na spol

Spol	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Moški spol	309	3,50	1,095	4,00	-4,562	< 0,001
Ženski spol	332	3,89	1,049	4,00		

*H13: Med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni branja.*

Kot je razvidno iz preglednice 13, je bila povprečna ocena branja pri učencih brez DSP pri branju 3,96, pri učencih z DSP pri branju pa 2,76. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = -7,647$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni branja. Hipotezo 13 lahko potrdimo.

**Preglednica 13:** Ocena branja glede na DSP pri branju

DSP pri branju	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Nima DSP pri branju.	591	3,96	0,941	4,00	-7,647	< 0,001
Ima DSP pri branju.	58	2,76	1,048	3,00		

*H14: Med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz slovenščine.*

Kot je razvidno iz preglednice 14, je bila povprečna ocena iz slovenščine pri učencih brez DSP pri branju 3,75, pri učencih z DSP pri branju pa 2,77. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = -6,540$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz slovenščine.

Hipotezo 14 lahko potrdimo.

**Preglednica 14:** Ocena iz slovenščine glede na DSP pri branju

DSP pri branju	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Nima DSP pri branju.	585	3,75	1,047	4,00	-6,540	< 0,001
Ima DSP pri branju.	57	2,77	0,887	3,00		

*H15: Med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz matematike.*

Kot je razvidno iz preglednice 15, je bila povprečna ocena iz matematike pri učencih brez DSP pri branju 3,52, pri učencih z DSP pri branju pa 2,65. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = -5,644$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz matematike. Hipotezo 15 lahko potrdimo.

**Preglednica 15:** Ocena iz matematike glede na DSP pri branju

DSP pri branju	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Nima DSP pri branju.	585	3,52	1,115	4,00	-5,644	< 0,001
Ima DSP pri branju.	57	2,65	0,896	2,00		

*H16: Med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz zgodovine.*

Kot je razvidno iz preglednice 16, je bila povprečna ocena zgodovine pri učencih brez DSP pri branju 3,78, pri učencih z DSP pri branju pa 2,93. Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ( $U = -5,696$ ;  $p < 0,001$ ), zato lahko trdimo, da med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz zgodovine. Hipotezo 16 lahko potrdimo.

**Preglednica 16:** Ocena iz zgodovine glede na DSP pri branju

DSP pri ranju	N	Povprečje	St. odklon	Mediana	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Nima DSP pri branju.	584	3,78	1,079	4,00	-5,696	< 0,001
Ima DSP pri branju.	57	2,93	0,863	3,00		

## 6 Zaključek

Z izsledki raziskave smo pridobili vpogled v razumevanje besedišča učencev 8. razreda osnovne šole. Izkazalo se je, da imajo dekleta obširnejše besedišče kot fantje. Učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, v povprečju dosežejo večje število pravih odgovorov kot učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina. Učenci z DSP pri branju v povprečju dosežejo manjše število pravih odgovorov kot učenci brez DSP pri branju. Med učenci z različnimi ocenami branja po učiteljevi presoji obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov. Posamične primerjave so pokazale, da so razlike statistično značilne med učenci z zadostno, dobro, s prav dobro in z odlično oceno branja, medtem ko se učenci z nezadostno oceno statistično značilno razlikujejo le od tistih z odlično oceno. Med učenci z različnimi ocenami iz slovenščine obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov. Posamične primerjave so pokazale, da učenci z odlično oceno iz slovenščine v

povprečju dosežejo največje število pravih odgovorov, na drugem mestu so učenci s prav dobro oceno, med preostalimi učenci pa razlike niso statistično značilne. Med učenci z različnimi ocenami iz matematike obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov. Posamične primerjave so pokazale, da učenci z odlično oceno iz matematike v povprečju dosežejo največje število pravih odgovorov, na drugem mestu so učenci s prav dobro oceno, na tretjem pa učenci z dobro oceno. Med učenci z zadostno in nezadostno oceno razlika ni statistično značilna. Tudi med učenci z različnimi ocenami iz zgodovine obstajajo razlike v povprečnem številu pravih odgovorov. Posamične primerjave so pokazale, da so razlike med vsemi skupinami učencev statistično značilne. Obstaja povezanost med spolom in DSP pri branju. Med fanti je 11,7 % takih, ki imajo DSP pri branju, medtem ko je med dekletih 6,3 %. Med spoloma obstaja tudi razlika v oceni branja. Povprečna ocena branja pri fantih je bila 3,61, pri dekletih pa 4,07. Med spoloma obstaja razlika tudi v oceni iz slovenščine. Povprečna ocena iz slovenščine pri fantih je bila 3,36, pri dekletih pa 3,95. Med spoloma obstaja razlika v oceni iz matematike. Povprečna ocena iz matematike pri fantih je bila 3,26, pri dekletih pa 3,61. Med spoloma obstaja tudi razlika v oceni iz zgodovine. Povprečna ocena iz zgodovine pri fantih je bila 3,50, pri dekletih pa 3,89. Med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni branja. Povprečna ocena branja pri učencih brez DSP pri branju je bila 3,96, pri učencih z DSP pri branju pa 2,76. Med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz slovenščine. Povprečna ocena iz slovenščine pri učencih brez DSP pri branju je bila 3,75, pri učencih z DSP pri branju pa 2,77. Med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju obstaja razlika v oceni iz matematike. Povprečna ocena iz matematike pri učencih brez DSP pri branju je bila 3,52, pri učencih z DSP pri branju pa 2,65. Med učenci z DSP pri branju in učenci brez DSP pri branju pa obstaja tudi razlika v oceni iz zgodovine. Povprečna ocena iz zgodovine pri učencih brez DSP pri branju je bila 3,78, pri učencih z DSP pri branju pa 2,93.

Na podlagi pridobljenih rezultatov v sklepnem delu predstavljamo nekatera priporočila za delo v razredu, predvsem za učitelje vseh

predmetov 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja, s ciljem izboljšanja besedišča pri učencih ob koncu osnovne šole: permanentne dodatne naloge in dejavnosti za krepitev besedišča pri fantih; dodatna podpora pri urjenju besedišča za učence, katerih prvi jezik ni slovenščina, in za učence, ki imajo DSP pri branju, še posebej za fante. Učiteljem vseh predmetov priporočamo načrtne aktivnosti za krepitev besedišča pri vseh učencih, še posebej pri fantih in tistih, ki imajo DSP iz branja. Strinjamo se namreč z I. Voršič in M. Ropič Kop (2020: 155), ki pravita, »da se na hitre spremembe sodobnega načina življenja ter na gospodarsko-politične in družbene procese aktualnega vsakdana tudi jezik dinamično odziva z ubesedovanjem in upomenjanjem«. Pritrjujemo tudi dejstvu, da je »pogoj za uspešen razvoj sporazumevalne zmožnosti v prvi vrsti zmožnost ustreznega poimenovanja prvin stvarnega in abstraktnega sveta – osnovo celovitemu razvoju sporazumevalne zmožnosti tako predstavlja obvladovanje besedišča, ki sodi v okvir sporazumevalne jezikovne zmožnosti« (prav tam). Pri tem pa imajo, kot smo že ugotovili, izjemno pomembno vlogo učitelji vseh predmetov na vseh stopnjah šolanja – od vrtca do konca srednje šole (in naprej). Pri učinkovitem razvijanju gradnika besedišče v sklopu bralne pismenosti v prihodnosti jim vpogled v besedišče učencev 8. razreda, ki smo ga osvetlili z izsledki te raziskave, lahko pomaga pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa s ciljem izboljšanja besedišča pri učencih ob koncu osnovne šole.

## 7 Viri in literatura

Isabel BECK in Margaret G. MCKEOWN, 1991: Conditions of vocabulary acquisition. V: R. BARR, M. L. KARNIL, P. MOSENTHAL in P. D. PEARSON (ur.): *Handbook of reading research* (vol. 2). New York, Longman. 789–814.

Sherry MEE BELL in R. Steve MCCALLUM, 2008: *Handbook of reading assessment*. Boston: Allyn & Bacon.

Sanja BERČNIK, Tomaž PETEK, Tatjana DEVJAK, 2016: Pogledi učiteljev na vlogo staršev pri spodbujanju bralne pismenosti otrok. V: Tatjana DEVJAK (ur.), Igor SAKSIDA (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (69–85). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Marja BEŠTER TURK in Lara GODEC SORŠAK, 2016: Kaj spremeniti pri pouku za dvig bralne pismenosti. V: Tatjana DEVJAK (ur.), Igor SAKSIDA (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (119–142). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marja BEŠTER TURK, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56(3–4), 111–130.
- Urška FEKONJA PEKLAJ, Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Gregor SOČAN, 2015: Home environment as a predictor of child's language: A mediating role of family literacy activities and symbolic play. *Psihološka obzorja* 24, 1–12.
- Lara GODEC SORŠAK, 2019: *Zasnova šolskega slovarja za otroke v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju* (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marija GRGINIČ, 2006: *Družinska pismenost*. Domžale: Založba Izolit.
- Dragica HARAMIJA, 2020: Predgovor. V: Dragica HARAMIJA (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (1–5). Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dragica HARAMIJA in Milena IVANUŠ GRMEK, 2020: Gradniki bralne pismenosti. V: Dragica HARAMIJA (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (5–28). Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Svetlana KOLIČ - VEHOVEC, Sonja PEČJAK, Neža AJDIŠEK in Barbara RONČEVIČ, 2008: Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja* 17(4), 89–116.
- Milena KOŠAK BABUDER, 2012: *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Mira KRAMARIČ, Marija ROPIC, Mateja URBANČIČ JELOVŠEK, 2000: *Na vrtljaku črk 2. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.
- Simona KRANJC, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Learning point associates, 2004: *A Closer Look at the Five Essential Components of Effective Reading Instructions: A Review of Scientifically*

- Based Reading. Research for Teachers*. Dostopno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512569.pdf> [1. 9. 2022]
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, 1990: *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ in Sonja PEČJAK, 2012: *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Nera BOŽIN, Nika ČERMAK, Neža ŠTIGLIC, Saša BAJC, Urška FEKONJA PEKLAJ, 2016: Zgodnji govorni razvoj: primerjava besednjaka slovenskih malčkov in malčic. *Sodobna pedagogika* 1, 12–37.
- Paula MENYUK, Maria Estela BRISK, 2005: *Language Development and Education: Children with Varying Language Experience*. London: Palgrave Macmillian.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/> [1. 8. 2022]
- William E. NAGY in Judith SCOTT, 2000: Vocabulary processes. V: Michael L. KAMIL, Peter B. MOSENTHAL, David P. PEARSO in Rebecca BARR (ur.), *Handbook of Reading Research*, Vol. III. Mahwah, NJ: LEA, 343–366.
- Paul NATION, 2001: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Fani NOLIMAL, 2013: Razvoj pismenosti osnovnošolcev. V: F. NOLIMAL, T. NOVAKOVIČ (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli* (15–48). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Walter J. ONG, 2011: *Cognitive factors that affect reading comprehension*. Education.
- Anja OVEN, 2021: *Dejavniki, ki spodbujajo učenčev besedni zaklad na razredni stopnji osnovne šole* (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Diane E. PAYNTER, Elena BODROVA in Jane K. DOTY, 2005: *For the Love of Words: Vocabulary Instruction that Works, Grades K-6*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sonja PEČJAK, 1995: *Ravni razumevanja in strategije branja: priročnik za osnovne šole*. Trzin: Different.
- Sonja PEČJAK, 2010: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Sonja PEČJAK in Ana GRADIŠAR, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sonja PEČJAK, Nataša BUCIK, Martina PEŠTAJ, Anja PODLESEK in Tina PIRC, 2010: Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika* 61(1), 86–102.
- Tomaž PETEK, 2012: Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti. *Šolsko polje* 23(3–4), 199–220.
- Tomaž PETEK, 2021: Pravopisna ozaveščenost učiteljev razrednega pouka – zgled na poti do višje pismenosti vseh učencev (pedagoško-kodifikacijski vidik). *Jezik in slovstvo* 66(2/3), 37–53, 293.
- Leopoldina PLUT PREGELJ, 2012: *Poslušanje: način življenja in vir znanja* (1. izd.). Maribor: DZS.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018: Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.
- Andreja RETELJ, 2015: Poučevanje strategij za učenje besedišča pri pouku nemščine v slovenskih gimnazijah. *Vestnik za tuje jezike* 7(1), 255–266.
- Alenka ROT VRHOVEC, 2020: *Poučevanje učencev, katerih prvi jezik ni slovenski*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Froma P. ROTH, Deborah L. SPEECE in David H. COOPER, 2002: A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research* 95(5), 259–272.
- Igor SAKSIDA, 2017: Estonska učna ura o bralni pismenosti za Slovenijo. *Jezik in slovstvo* 62(1), 17–31.
- Darija SKUBIC, 2004: *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Svet Evropske unije, 2018: *Priporočila Sveta Evropske unije z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije C 189/2.
- Polonca ŠEK MERTÜK in Zlatka CUGMAS, 2020: Govor. V: Dragica HARAMIJA (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: Teoretična izhodišča*

(16–35). Maribor: Univerza v Mariboru.

*The National Reading Panel*, 2007: Five Components of Reading Instruction Frequently Asked Questions.

Olga VELDIN BEDNJANIČ, Mateja CHVATAL, Ljuba FIŠER, Darij OLENIK, Jasmina ŠUBIC, Petra JAVRH, Manuel KURAN, Špela LENIČ in Estera MOŽINA, 2013: *Sporazumevanje v maternem jeziku*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Ada VIDOVIČ MUHA, 2000: *Slovensko leksikalno pomenoslovje: govorica slovarja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Ines VORŠIČ in Marija ROPIČ KOP, 2020: Besedišče: 5. gradnik. V: Dragica HARAMIJA (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (139–157). Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Nataša ZRIMŠEK, 2003: *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

# PREVERJANJE SKLADENJSKE ZMOŽNOSTI UČENCEV 5. IN 8. RAZREDA

*Darija Skubic*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

Prispevek je prikaz segmenta jezikovnega testiranja, in sicer preverjanja jezikovne (skladenjske) zmožnosti petošolcev in osmošolcev. Najprej so predstavljeni pojmi bralno razumevanje, sporazumevalna jezikovna zmožnost in jezikovno testiranje, nato pa raziskava, katere cilj je bil preveriti ali oz. v kolikšni meri spol, učiteljeva ocena branja in jezik (prvi ali drugi oz. tuji jezik) vplivajo na rezultate petošolcev in osmošolcev na tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2. Rezultati so pokazali, da tako spol kot ocena branja in jezik statistično pomembno vplivajo na rezultate petošolcev in osmošolcev pri tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2.

**Ključne besede:** bralno razumevanje, jezikovna (skladenjska) zmožnost, jezikovno testiranje, učenci 5. in 8. razreda

## **Abstract**

This paper presents a segment of language testing, namely the assessment of the linguistic (syntactic) competence of fifth and eighth graders. First, the concepts of reading comprehension, communicative language competence, and language testing are introduced. Then, we examine whether or to what extent gender, teacher reading assessment, and language (first or second language or foreign language) influence fifth and eighth graders' scores on the third subtest of Syntax 1 and Syntax 2. The results show that gender, reading assessment, and language proficiency have a statistically significant influence on fifth and eighth graders' scores on the third subtest of Syntax 1 and Syntax 2.

**Keywords:** 5th and 8th graders, language (syntax) ability, language testing, reading comprehension

## 1 Uvod

Jezikovno izobraževanje je področje jezikovne politike, ki povezuje različne tematske sklope (slovenščina kot prvi jezik v Sloveniji, slovenščina kot prvi jezik po svetu, slovenščina kot drugi jezik, jeziki italijanske in madžarske narodne skupnosti ter romske skupnosti, jeziki pripadnic in pripadnikov različnih manjšinskih etničnih skupnosti, jeziki priseljskih skupnosti, tuji jeziki, osebe s posebnimi potrebami in prilagojenimi načini sporazumevanja, jezik v visokem šolstvu itn.) v kar se da urejeno celoto. Osrednja pozornost jezikovne politike na področju jezikovnega izobraževanja je namenjena slovenščini v Republiki Sloveniji (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 2021: 3).

Učenje slovenščine kot prvega jezika skupaj načrtujejo in ocenjujejo različne stroke: pedagogika, jezikoslovje in sociologija. Cilj slovenske jezikovne politike namreč ne more biti več le skrb za jezikovno zmožnost, temveč prizadevanje za stalno krepitev njenega najširšega dosega, tj. sporazumevalne zmožnosti (prav tam).

Učenje slovenščine kot prvega jezika je še posebej povezano s cilji razvijanja bralne pismenosti in bralne kulture, ki jih po posameznih starostnih obdobjih določa *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. Bralna pismenost je opredeljena kot »stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje). Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničinih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi« (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 2019: 3).

Bralna pismenost je zaradi pomembne vloge v razvoju otrok vključena tudi v nov *Program za otroke 2020–2025*, saj je treba zagotoviti razvijanje bralne pismenosti in tudi bralne kulture pri otrocih tako

v okviru formalnega kot tudi neformalnega izobraževanja. Raziskava PISA s področja bralne pismenosti kaže, da učenci in mladostniki v Republiki Sloveniji nimajo ustrezno razvite motivacije za branje, zato je treba zagotoviti pogoje za razvoj otrokovega zanimanja za branje že v zgodnjem otroštvu (v družini in vrtcu) – branje naj bo vrednota tako v vrtcu in šoli kot tudi v družini ter prostem času (druženje z vrstniki). Prav tako ima bralna pismenost pomembno vlogo v osebnostnem razvoju in socialni vključenosti posameznikov in posameznic v skupnost ter v učinkovitem gospodarskem razvoju trajnostno naravnane družbe in zato predstavlja del razvojnostrategskega dokumenta *Strategija razvoja Slovenije 2030* (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 2021: 4–5).

Pouk slovenskega jezika naj bi upošteval naslednja izhodišča (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 2021: 16–17):

1. »Eden od temeljnih ciljev jezikovnega pouka slovenščine naj bo izboljšanje jezikovne samozavesti govork in govorcev slovenščine.
2. Pri jezikovnem pouku slovenščine je treba upoštevati širši kulturni (zunajjezikovni) kontekst in sodobna spoznanja s področja jezikoslovja in didaktike jezika. Še posebej je treba skrbeti za čim boljše povezanost književnega in jezikovnega dela pouka slovenščine ter posebno pozornost nameniti razvoju bralne kulture otrok in mladih (razvoj interesa za branje različnih beriv, razvijanje pozitivnega odnosa do branja ...).
3. Pouk slovenščine kot prvega jezika ne more v celoti prevzeti odgovornosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Razvoj učnega in strokovnega jezika je naloga vsakega strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju. Treba je predvideti najrazličnejše systemske možnosti medpredmetnega povezovanja, tudi slovenščine z vsemi jeziki in nejezikovnimi predmeti v osnovnošolskih in srednješolskih programih (gl. poglavje Tuji jeziki).
4. Pouk slovenskega jezika naj ima tudi funkcijo prvega seznanjanja s splošnimi jezikoslovnimi koncepti, saj je takšno znanje bistvena prvina kritične sporazumevalne zmožnosti in temeljni pogoj za uspešno reševanje problemov na višjih kognitivnih ravneh. Obravnava teh

vsebin naj se še vedno povezuje (tudi) s praktičnimi besediloslovnimi vidiki, vendar je treba preseči omejitev na zgolj neposredno uporabno, »funkcionalno« znanje. Pri tem naj se upoštevajo sporazumevalne potrebe in sposobnosti učeče se populacije ter se posveti pozornost tudi razvoju njihove bralne kulture.

5. Posameznike (otroke in odrasle ter njihove učiteljice in učitelje) je treba še naprej ozaveščati in usposablјati za samostojno razvijanje lastne sporazumevalne zmožnosti.«

Pouk slovenskega jezika naj bi torej med drugim imel »tudi funkcijo prvega seznanjanja s splošnimi jezikoslovnimi koncepti, saj je takšno znanje bistvena prvina kritične sporazumevalne zmožnosti in temeljni pogoj za uspešno reševanje problemov na višjih kognitivnih ravneh« (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 2021: 17), kar je še posebej pomembno za pričujoči prispevek in je zato napisano krepko.

Da bi lahko jezikovno načrtovali, je pomembno prepoznati stopnjo jezikovne zmožnosti učeče se generacije, kar je možno narediti prav s testiranjem. V prispevku opredelim tri referenčne pojme, pomembne za bralčvo razumevanje raziskave, ki sledi v nadaljevanju, tj. bralno razumevanje, sporazumevalno jezikovno zmožnost in jezikovno testiranje.

## 2 Bralno razumevanje

Nenehni izzivi, s katerimi se soočajo otroci, mladostniki in celo odrasli pri bralnem razumevanju, zahtevajo usklajena prizadevanja za razvoj ocenjevanja, s katerim skušamo prepoznati vire težav in oblikovati učne pristope za preprečevanje ali lajšanje teh težav.

Bralno razumevanje je ena najkompleksnejših človeških dejavnosti. Da bi na primer razumeli temeljni pomen povedi, moramo besede vizualno obdelati, prepoznati njihove fonološke, ortografske in pomske reprezentacije ter povezati besede z uporabo skladenjskih pravil (Perfetti in Stafura 2014). Razumevanje osnovnega pomena vsake povedi pa ni

dovolj. Ta pomen je treba integrirati med povedmi, uporabiti ustrezno osnovno znanje, ustvariti sklepe, prepoznati strukturo besedila in upoštevati cilje in motive avtorjev (Graesser, 2015). Končni izdelek je mentalna reprezentacija/miselna predstavitev, ki odraža splošni pomen besedila in jo poimenujemo situacijski model (Kintsch in van Dijk 1978). Da bi bili vsi ti procesi uspešni, so pomembni številni medsebojno povezani dejavniki, npr. značilnosti bralca, lastnosti besedila in zahteve določene naloge (Kintsch 1998; Snow 2002). Ta osnovna raven razumevanja je potrebna (vendar ne zadostna) za poglobljeno učenje in razvoj drugih spretnosti 21. stoletja (Goldman in Pellegrino 2015; Graesser 2015).

En niz modelov se osredotoča na identifikacijo sestavnih spretnosti, jezikovnih in kognitivnih, ki pojasnjujejo uspešnost bralnega razumevanja. V tem kontekstu več komponent napoveduje bralno razumevanje, vključno z dekodiranjem besed (Ehri 2014), tekočim branjem (Fuchs, Fuchs, Hosp in Jenkins 2001), znanjem besedišča (Quinn, Wagner, Petscher in Lopez 2015), razumevanjem jezika (Kendeou, van den Broek, White in Lynch 2008; Storch in Whitehurst 2002), predznanjem (Kintsch, 1988), spremljanjem razumevanja (Cain, Oakhill, Barnes in Bryant 2001) in delovnim spominom (Sesma, Mahone, Levine, Eason in Cutting 2009). Med predlaganimi komponentnimi modeli je bil zelo vpliven model *preprost pogled na branje* (ang. Simple View of Reading oz. SVR; Hoover in Gough 1990), ki prikazuje bralno razumevanje kot proizvod dekodiranja in razumevanja jezika.

Drugi niz modelov se osredotoča na identifikacijo različnih procesov, ki se nanašajo predvsem na konstrukcijo miselne reprezentacije med branjem (McNamara in Magliano 2009). Med temi modeli je *konstrukcijsko-integracijski model branja* (ang. Construction-Integration oz. CI; Kintsch in van Dijk 1978), ki opisuje bralno razumevanje kot aktivacijo in integracijo besedilnih informacij ter ustreznega osnovnega znanja v koherentno miselno reprezentacijo (tj. situacijski model), ki jo dosežemo s sklepanjem (Kintsch 1988; van den Broek Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White in Lorch 2005).

Inferenca oz. sklepanje je temelj bralnega razumevanja. Pridobljena je iz spomina ali ustvarjena med branjem; z njo bralec zapolni informacije, ki niso v besedilu (Elbro in Buch - Iversen 2013). Raziskav o inferenci oz. sklepanju je na področju bralnega razumevanja veliko (O'Brien, Cook in Lorch 2015). Raziskovalci branja so preučili pogoje, v katerih nastanejo sklepi, naravo in vrste sklepov, ki jih ustvarijo bralci, ter nevronske korelacije ustvarjanja sklepov (Prat, Mason in Just 2011). Zmožnost sklepanja je dejansko eden izmed edinstvenih, pomembnih napovedovalcev bralnega razumevanja (Barth, Barnes, Francis, Vaughn in York 2015; Cain, Oakhill, Barnes in Bryant 2001; Kendeou, Bohn - Gettler, White in van den Broek 2008), pri čemer nekatere študije kažejo na vzročno povezavo med slabim sklepanjem in slabim bralnim razumevanjem (Oakhill in Cain 2012).

Razvoj sposobnosti sklepanja se začne precej pred začetkom formalnega poučevanja branja (van den Broek 1990). 2-letni otroci lahko ustvarjajo vzročne sklepe med zaporednimi dogodki (Bauer 2007), 4-letni lahko ustvarjajo vzročne sklepe o dogodkih, ki jih doživljajo ali slišijo (van den Broek, Lorch in Thurlow 1996), 6-letniki pa lahko ustvarjajo vzročne sklepe med razumevanjem slušno predstavljenih ali televizijskih zgodb (Trabasso in Nickels 1992). Tako se že zelo majhni otroci vključijo v procese sklepanja, da bi razumeli dogodke, ki jih doživljajo v vsakdanjem življenju. Ko otroci postajajo starejši, ustvarjajo večje število in več različnih sklepanj med vsakodnevnimi izkušnjami ter s poslušanjem in z bralnim razumevanjem (van den Broek, Helder in van Leijenhorst 2013).

Poleg inference oz. sklepanja je za branje nujno bralčevo znanje, ki je dejavnik, ki ima največjo variabilnost v razumevanju branja. Na različnih ravneh procesa bralnega razumevanja bralec črpa iz različnih virov znanja. Trije takšni viri (Perfetti in Stafura 2014) vključujejo jezikoslovno znanje (o fonologiji, skladnji in oblikoslovju), pravopisno znanje (o pravopisnem sistemu) in splošno znanje (o zgradbi besedila in svetu), ki vključuje akademsko znanje (ki se poučuje v učnem načrtu) in besedišče (Snow 2010). Raziskovalci branja so poudarili ključno vlogo teh virov znanja pri več vidikih branja, vključno z dekodiranjem besed (Priebe, Keenan in Miller 2012), obdelavo povedi (Barnes,

Ahmed, Barth in Francis 2015), sklepanjem (Cain, Oakhill, Barnes in Bryant 2001; Singer 2013), spremljanjem razumevanja (McDonald Connor, Radavh, Vorstius, Day, Mclean in Morrison 2015) in splošnim razumevanjem besedila (McNamara in Kintsch 1996).

Splošno znanje lahko spodbudi ali ovira bralno razumevanje. Spodbudni vplivi predznanja so bili dokazani pri razumevanju bolj in manj razgledanih bralcev (Alexander in Murphy 1998), pa tudi pri strokovnjakih in novincih na nekem področju. Te študije so pokazale, da so strokovnjaki boljši, hitrejši in natančnejši od novincev, ko berejo besedila, povezana z njihovim strokovnim področjem (Chi 2006). Razlike med strokovnjakom in bralcem začetnikom ter bralcem z visokim in nizkim znanjem se pojavljajo tudi pri ustvarjanju sklepanja (McNamara in Kintsch 1996).

Čeprav lahko visoke ravni natančnega znanja olajšajo bralno razumevanje, lahko netočno znanje resno ovira bralno razumevanje (Kendeou in O'Brien 2015; Rapp in Braasch 2014). Bralci z netočnim znanjem ustvarjajo napačne sklepe med branjem in izhajajo iz osiromašenih miselnih predstav o besedilih, ki jih berejo (Kendeou in van den Broek 2005, 2007; van den Broek 2010). Te ugotovitve sprožajo vprašanja o tem, kako izkoristiti bralno razumevanje ne samo za pridobivanje znanja, temveč tudi za ponovni pregled znanja. Ponavljanje znanja med branjem se zdi verjetno, če besedila eksplicitno zavračajo in razlagajo napačno znanje (Braasch, Goldman in Wiley 2013; Kendeou in O'Brien 2014; Sinatra in Broughton 2011).

### **3 Sporazumevalna jezikovna zmožnost**

Za razumevanje branja, ki je ena izmed štirih sporazumevalnih dejavnosti (poleg govorjenja, poslušanja in pisanja), je torej nujno znanje, med drugim tudi jezikoslovno znanje oz. sporazumevalna jezikovna zmožnost.

»Sedanja zasnova jezikovnega pouka slovenščine kot prvega in učnega jezika v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije si za

enega od temeljnih ciljev zastavlja razvijanje sporazumevalne zmožnosti kot zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst. Ker mora posameznica oziroma posameznik prevzemati vse številnejše jezikovne vloge v osebnem, strokovnem, poklicnem in družbenem življenju, je v ospredju potreba po razumevanju družbene razsežnosti jezika in kulture, v kateri poteka sporazumevanje. Kot nadgradnja tradicionalne pismenosti in širše bralne pismenosti postajajo bolj aktualne medijska pismenost, e-pismenost oziroma digitalna pismenost in podobno. Govorcem in govorkam slovenščine kot prvega jezika, tako mlajšim kot odraslim, naj izobraževalni sistem omogoča, da v tem jeziku kar najbolj udejanjijo svoje jezikovnoizrazne zmožnosti, se razvijejo v jezikovno usposobljene osebe ter se glede na svoje potrebe opremijo za učinkovito, to je razumljivo in sprejemljivo javno in uradno komunikacijo ter druge vrste specializiranega sporazumevanja« (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 2021: 16).

Sporazumevalno jezikovno zmožnost lahko razdelimo na več sestavin: jezikovno, sociolingvistično in pragmatično. Vsaka od teh sestavin se naprej deli na podsestavine, ki zajemajo znanje ter spretnosti in operativno znanje. *Jezikovne zmožnosti* vključujejo leksikalno, fonološko, skladijsko znanje in spretnosti ter druge razsežnosti jezika kot sistema, neodvisno od sociolingvistične vrednosti njegovih različic in pragmatičnih funkcij njegovega udejanjanja (SEJO 2011: 35). *Sociolingvistične zmožnosti* se nanašajo na družbene in kulturne okoliščine rabe jezika. Zaradi svoje občutljivosti za družbene konvencije (pravila vljudnosti, norme vedanja med pripadniki različnih generacij, spolov, razredov in družbenih skupin, jezikovna kodifikacija nekaterih temeljnih obredov v delovanju družbe) sociolingvistična sestavina močno vpliva na vsakršno jezikovno sporazumevanje med pripadniki različnih kultur, čeprav se udeleženci tega pogosto ne zavedajo. *Pragmatične zmožnosti* zadevajo funkcionalno rabo razpoložljivih jezikovnih virov (tvorjenja jezikovnih funkcij, govornih dejanj) z naslanjanjem na scenarije interakcijskih izmenjav. Vključujejo tudi obvladovanje diskurza, kohezije in koherence, prepoznavanje besedilnih vrst in oblik, ironije in parodije. Pri pragmatičnih zmožnostih je še bolj kot pri jezikovnih odveč poudarjati pomen vpliva interakcij in kulturnih okolij, v katerih se te sposobnosti oblikujejo (prav tam).

Test v naši raziskavi je preverjal skladenjsko zmožnost petošolk oz. petošolcev in osmošolk oz. osmošolcev, zato je v nadaljevanju navedeno, kako učni načrt za slovenščino v osnovni šoli predvideva razvijanje slednje v petem in osmem razredu.

Učenci in učenke 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole razvijajo skladenjsko zmožnost (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2018: 21–22) tako, da »iz niza besed tvorijo povedi; dopolnijo nepopolne povedi; tvorijo vprašalne povedi; pretvarjajo trdilne povedi v nikalne; v povedih odpravljajo kritična mesta v svojem praktičnem obvladanju slovnice (npr. v izražanju spola in števila samostalnikov, v sklanjanju samostalnikov, pridevnikov, osebnih zaimkov in vprašalnih zaimkov kdo/kaj, v rabi vprašalnih zaimkov kdo in kaj ter kakšen in kateri, v stopnjevanju pridevnikov z obrazili, v tvorbi in spreganju glagolskih osebnih oblik, v rabi nedoločnika in namenilnika, v rabi glagolov morati in moči ipd.); o prvotnem govornem dogodku poročajo s premim in z odvisnim govorom ter pretvarjajo premi govor v odvisnega; v zvezi dveh enostavnih povedi prepoznajo časovno/posledično/vzročno/namerno/pogojno razmerje med povedma in ga izrazijo z veznikom (tako združijo zvezo povedi v dvostavno poved), časovno in vzročno razmerje pa kasneje izrazijo tudi s predlogom (tako strnejo dvostavno poved v enostavno); v zvezi dveh povedi prepoznajo ponovljeno besedo in jo po potrebi izpustijo oz. zamenjajo s sopomenko ali z osebnim/kazalnim/oziralnim zaimkom; skladajo smiselne zveze povedi in zveze replik; v svojih besedilih in v besedilih drugih prepoznajo skladenjske napake in neustreznosti ter jih odpravijo; pri tem si po potrebi pomagajo s slovničnimi priročniki v knjižni in elektronski obliki ter z različnimi jezikovnimi svetovalnicami; uporabljajo slovnične priročnike v knjižni in elektronski obliki«.

Učenci in učenke 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja razvijajo skladenjsko zmožnost (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2018: 35), tako da »sprašujejo po danih delih povedi; dopolnijo (glavne) stavke s stavčnim vršilcem/prejemnikom/krajem/časom/načinom/vzrokom/namenom/pogojem dejanja iz glavnega stavka oz. s stavčno vsebino dejanja iz glavnega stavka; v zvezi dveh enostavnih povedi

prepoznajo časovno/posledično/vzročno/namerno/pogojno razmerje med povedma ter ga izrazijo z veznikom in tudi s predlogom; v zvezi dveh enostavnih povedi prepoznajo tudi druga logična razmerja (npr. nasprotje/stopnjevanost/pojasnilo/sklep) in jih izrazijo z ustreznimi vezniki; o prvotnem govornem dogodku poročajo s premim govorom, z odvisnim govorom in s predložno zvezo ter pretvarjajo premi govor v odvisnega, tega pa v predložno zvezo; strnjujejo podredno zložene povedi v enostavčne; razširjajo enostavčne povedi v podredno zložene; pretvarjajo trpne stavke v tvorne in obrnjene; v povedih odpravljajo kritična mesta v svojem praktičnem obvladanju slovnice (npr. v sklanjanju posebnih samostalnikov, pridevnikov, osebnih zaimkov, vprašalnih zaimkov kdo/kaj in oziralnih zaimkov kdor/kar, v rabi povratnega svojilnega zaimka, oziralnih zaimkov ki oz. kateri in čigar oz. katerega/katere/katerih ter istostnih zaimkov enak oz. isti, v tvorbi in spreganju velelnika, v rabi nedoločnika in namenilnika, v rabi glagolov morati in moči, v tvorbi in rabi dovršnika in nedovršnika, v rabi predlogov v, na, iz in z/s, v stopnjevanju pridevnikov z obrazili ipd.); v zvezi povedi ali v besedilu poiščejo besede, s katerimi je poimenovana ista prvina predmetnosti, in vrednotijo njihovo ustreznost; predstavljajo razloge za odpravljanje ponavljanja besede in navajajo še druge možnosti za nadomeščanje dane besede (npr. s sopomenko, parafrazo, nadpomenko, osebnim/svojilnim/kazalnim zaimkom, izpustom); v enostavčni povedi razvrstijo stavčne člene na razne načine in za vsako možnost povedo, v katerih okoliščinah bi bila ustrezna; skladajo povedi, zveze povedi in zveze replik ter pri tem upoštevajo pomensko, oblikovno in aktualnostno razmerje v taki enoti; v svojih besedilih in v besedilih drugih prepoznajo skladenjske napake in neustreznosti ter jih odpravijo; pri tem si po potrebi pomagajo z različnimi jezikovnimi svetovalnicami ter s slovnimi priročniki v knjižni in elektronski obliki; uporabljajo slovnice priročnike v knjižni in elektronski obliki; primerjajo slovensko skladnjo s tujo (npr. besedni red v povedi, rabo osebnih zaimkov ipd.) in predstavijo svoje ugotovitve«.

Eden izmed ciljev jezikovnega pouka je razvita jezikovna zmožnost, zato je tudi predmet jezikovnega testiranja jezikovna zmožnost.

## 4 Jezikovno testiranje

Sestavni del jezikovne politike oz. jezikovnega načrtovanja je poleg spodbujanja aplikativnih in temeljnih raziskav o sodobnem slovenskem jeziku (tako o govornem kot pisnem jeziku in razmerju med njima), njegovi zgodovini, njegovih uporabnikih in uporabnicah (slovenščina kot prvi jezik, slovenščina kot drugi ali tuji jezik), njihovi jezikovni zmožnosti, bralni pismenosti in bralni kulturi, sporazumevalnih potrebah, sporazumevalnih praksah, jezikovnih stališčih; spodbujanja kontrastivnih in sociolingvističnih raziskav, raziskav regionalnih različic slovenščine in slovenščine zunaj Republike Slovenije itn. (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 2021: 13) tudi jezikovno testiranje.

»Test je standardiziran postopek, ki izzove določeno aktivnost; njen učinek se nato meri in vrednoti tako, da se individualni rezultat primerja z rezultati, ki so dobljeni pri drugih posameznikih v istih okoliščinah. Test kot prediktor naj bi identificiral reprezentativne psihične funkcije, ki sodelujejo pri določenih aktivnostih ali določajo uspeh pri neki dejavnosti, bodisi da gre za sposobnosti, znanje, motivacijo ali spretnosti. Vsak test naj bi bil sestavljen tako, da bi izzval te funkcije in objektivno ugotovil (izmeril) način in velikost njihovega pojavljanja« (Ferbežar 1996/97: 280).

Pri jezikovnem testiranju je treba biti pozoren na (Ferbežar 2013: 102–104):

- vprašanje različnih pomenov besedila oz. njihovega razumevanja (uporabniki jezikov izhajajo iz različnih okolij in kultur, imajo različne izkušnje, védenja in znanja, tudi jezikovno znanje);
- vprašanje razumljivosti nalog oz. vprašanj v testu je vprašanje razmerja med recepcijo (tj. branjem in poslušanjem) in produkcijo (tj. pisanjem ali govorjenjem), torej med recepcijo vprašanj in produkcijo odgovorov. Vprašanje, ki se postavi, je, ali je na primer slabo in z napakami napisan odgovor res zanesljiv dokaz, da nekdo besedila ni razumel oz. da ne pozna dejstev. Morda ima le težave z ubesedovanjem, kadar je v stresni situaciji, kar test nedvomno je;

- vprašanje o jezikovni občutljivosti testov, tj. ali so naloge jasne in vprašanja oblikovana tako nedvoumno, da jih bodo osebe, ki jim je test namenjen, lahko razumele in nanje enoznačno odgovorile;
- vprašanje pravičnosti testiranja, pri čemer skušamo razumeti razumevanje in tako poskrbeti za kakovostno in pravično testiranje.

Učenčevo reševanje jezikovnih testov je tesno povezano z dejavniki, ki vplivajo na njegovo učenje jezika, npr. učenčevo jezikovno ozadje in izkušnje, spol, inteligentnost, nadarjenost/dojemljivost za jezike, starost, osebnost, motivacija, učni stili (Skela 2010: 9). Med učenci, ki rešujejo jezikovne teste, je veliko psiholoških razlik (npr. razlike v kognitivnih zmožnostih). Učenec je lahko slabše uspešen pri reševanju testa tudi zaradi t. i. besedilne tesnobe. Obstajajo namreč številne raziskave, ki so preučevale akademsko uspešnost učencev s poudarkom na kognitivni razsežnosti besedilne tesnobe (Cassady in Johnson 2002). Kognitivna tesnoba pri testu je »sestavljena iz posameznikovih kognitivnih reakcij na evalvacijske situacije ali notranji dialog v povezavi z evalvacijskimi situacijami v času pred in med evalvacijskimi nalogami in po njih« (Cassady in Johnson 2002: 272). Kognitivna tesnoba pri testih se pri posamezniku večinoma kaže kot a) primerjava lastne uspešnosti z vrstniki; b) razmišljanje o posledicah neuspeha; c) nizka stopnja zaupanja v uspešnost; č) pretirana zaskrbljenost zaradi vrednotenja; d) povzročanje žalosti svojim staršem; e) občutek nepripravljenosti na teste; f) izguba lastne vrednosti (Hembree 1988). Poleg tega je kognitivna komponenta testne anksioznosti dejavnik, za katerega je bilo najpogosteje ugotovljeno, da je povezan z upadom testne uspešnosti (prav tam).

## 5 Metodologija

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna, kavzalno-neeksperimentalna metoda raziskovanja.

Cilj raziskave je bil preveriti, ali oz. v kolikšni meri spol, ocena branja in jezik (prvi ali drugi oz. tuji jezik) vplivajo na rezultate petošolcev in osmošolcev na tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2, zato je bilo postavljenih 6 raziskovalnih vprašanj:

RV 1: Ali spol statistično pomembno vpliva na rezultate petošolcev pri

tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2?

RV 2: Ali spol statistično pomembno vpliva na rezultate osmošolcev pri tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2?

RV 3: Ali jezik (prvi oz. drugi) statistično pomembno vpliva na rezultate petošolcev pri tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2?

RV 4: Ali jezik (prvi oz. drugi) statistično pomembno vpliva na rezultate osmošolcev pri tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2?

RV 5: Ali ocena branja statistično pomembno vpliva na rezultate petošolcev pri tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2?

RV 6: Ali ocena branja statistično pomembno vpliva na rezultate osmošolcev pri tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2?

Vzorec je sestavljalo skupaj 1325 učencev iz 17 osnovnih šol v Sloveniji: 658 učencev 5. razreda, izmed teh je bilo 349 fantov (53 %) in 309 deklet (47 %), in 667 učencev 8. razreda, izmed teh je bilo 322 fantov (48,3) in 345 deklet (51,7 %). Za 601 učenca 5. razreda (91,3 %) in za 621 učencev 8. razreda (93,1 %) je slovenščina prvi jezik, za 57 učencev 5. razreda (8,7 %) in 46 učencev 8. razreda (6,9 %) pa drugi oz. tuji jezik. Le 179 petošolcev (27,2 %) ima odlično oceno branja, takih osmošolcev je 214 (32,1 %). Dodatno strokovno pomoč na področju branja ima le 31 petošolcev (4,7 %) in 47 osmošolcev (7 %).

Instrument je eden izmed testov v sklopu preizkusa bralnega razumevanja za 5. razred osnovne šole in za 8. razred osnovne šole, s katerim je bil opravljen preizkus jezikovne (skladenjske) zmožnosti.<sup>1</sup> Test za 5. in 8. razred je obsegal 2 testni nalogi. V 1. nalogi je moral učenec dokončati povedi, ki so vsebovale veznike *ker*, *da*, *če*, *zato*. Izbiral je lahko med 4 možnostmi nadaljevanja povedi. V 2. nalogi je moral učenec v poved vstaviti ustrezni veznik. Izbiral je lahko med vezniki: *ker*, *da*, *če*, *zato*. Podatki so bili zbrani s testiranjem jezikovne (skladenjske) zmožnosti petošolcev in osmošolcev iz 21 osnovnih šol novembra 2021, obdelani s programom SPSS 22, prikazani tabelarično in interpretirani s sodobno domačo in tujo strokovno literaturo.

1 Preizkus bralnega razumevanja za 5. in 8. razred osnovne šole je sestavljen iz 4 testov: testa hitrega branja (5. razred in 8. razred), testa besedišča (5. in 8. razred), testa skladenjske zmožnosti (5. in 8. razred) in testa bralnega razumevanja (5. in 8. razred).

## 6 Rezultati

### 6.1 Vpliv neodvisnih spremenljivk na skladnjo

**Preglednica 1:** Vpliv neodvisnih spremenljivk na skladnjo

RAZRED		SPOL	PRVI JEZIK SLO	OCENA BRANJA	
5. razred		r	0,106	0,268	0,361
	T3_SKLADNJA_1	2p	0,007	0,000	0,000
		n	654	654	653
		r	0,128	0,199	0,523
	T3_SKLADNJA_2	2p	0,001	0,000	0,000
		n	655	655	654
8. razred		r	0,163	0,108	0,349
	T3_SKLADNJA_1	2p	0,000	0,006	0,000
		n	659	659	659
		r	0,213	0,102	0,407
	T3_SKLADNJA_2	2p	0,000	0,009	0,000
		n	659	659	659

Korelacijski koeficient »r« predstavlja stopnjo vpliva oz. velikost učinka, (+ ali -): od 0,000 do 0,239 – majhen vpliv, od 0,240 do 0,409 – srednje velik vpliv, od 0,410 do 1,000 – velik vpliv; »r« brez predznaka pomeni pozitivno povezavo; s predznakom »-« pa negativno povezavo; 2p je stopnja statistične pomembnosti (značilnosti): če je  $2p \leq 0,050$ , pomeni statistično pomembno povezavo; n je numerus skupine.

## 6.1 Opisna statistika za skladnjo glede na neodvisne spremenljivke

**Preglednica 2:** Opisna statistika za skladnjo glede na spol

RAZRED	SPOL		Parameter	
5. razred	Moški	M	T3_SKLADNJA_1	11,14
			T3_SKLADNJA_2	8,95
		SD	T3_SKLADNJA_1	1,779
			T3_SKLADNJA_2	2,534
	Ženski	M	T3_SKLADNJA_1	11,47
			T3_SKLADNJA_2	9,56
		SD	T3_SKLADNJA_1	1,233
			T3_SKLADNJA_2	2,208
8. razred	Moški	M	T3_SKLADNJA_1	11,21
			T3_SKLADNJA_2	10,26
		SD	T3_SKLADNJA_1	1,467
			T3_SKLADNJA_2	2,356
	Ženski	M	T3_SKLADNJA_1	11,60
			T3_SKLADNJA_2	11,13
		SD	T3_SKLADNJA_1	0,850
			T3_SKLADNJA_2	1,535

Legenda: M – aritmetična sredina (mera povprečja); SD – standardna deviacija (mera variabilnosti)

Petošolke so statistično pomembno bolje rešile 1. testno nalogo iz skladnje ( $M = 11,47$ ,  $SD = 1,233$ ) in 2. testno nalogo iz skladnje 2 ( $M = 9,56$ ,  $SD = 2,208$ ) kot petošolci, ki so pri reševanju 1. testne naloge iz skladnje 1 ( $M = 11,14$ ,  $SD = 1,779$ ) in 2. testne naloge iz skladnje ( $M = 8,95$ ,  $SD = 2,534$ ) dosegli slabše rezultate. Stopnja vpliva oz. velikost učinka spola na rezultate je majhna tako pri 1. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,126$ ) in pri 2. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,128$ ).

Osmošolke so statistično pomembno bolje rešile 1. testno nalogo iz skladnje ( $M = 11,60$ ,  $SD = 0,850$ ) in 2. testno nalogo iz skladnje 2 ( $M$

= 11,13, SD = 1,535) kot osmošolci, ki so pri reševanju 1. testne naloge iz skladnje 1 (M = 11,21, SD = 1,467) in 2. testne naloge iz skladnje (M = 10,26, SD = 2,356) dosegli slabše rezultate. Stopnja učinka oz. velikost vpliva spola na rezultate je majhna tako pri 1. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,163$ ) in pri 2. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,213$ ).

**Preglednica 3:** Opisna statistika za skladnjo glede na prvi jezik

RAZRED	PRVI JEZIK SLO	Parameter		
5. razred	Ni	M T3_SKLADNJA_1	9,91	
		T3_SKLADNJA_2	7,65	
	SD	T3_SKLADNJA_1	2,80	
		T3_SKLADNJA_2	2,86	
	Je	M	T3_SKLADNJA_1	11,42
			T3_SKLADNJA_2	9,38
SD		T3_SKLADNJA_1	1,33	
		T3_SKLADNJA_2	2,31	
8. razred	Ni	M T3_SKLADNJA_1	10,93	
		T3_SKLADNJA_2	9,96	
	SD	T3_SKLADNJA_1	1,39	
		T3_SKLADNJA_2	2,47	
	Je	M	T3_SKLADNJA_1	11,45
			T3_SKLADNJA_2	10,77
SD		T3_SKLADNJA_1	1,18	
		T3_SKLADNJA_2	1,97	

Petošolci, katerih slovenščina je prvi jezik, so statistično pomembno bolje rešili 1. testno nalogo iz skladnje (M = 11,42, SD = 1,33) in 2. testno nalogo iz skladnje 2 (M = 9,38, SD = 2,31) kot petošolci, katerih slovenščina ni prvi jezik, ki so pri reševanju 1. testne naloge iz skladnje 1 (M = 9,91, SD = 2,80) in 2. testne naloge iz skladnje (M = 7,65, SD = 2,86) dosegli slabše rezultate. Stopnja vpliva oz. velikost učinka jezika na rezultate je srednje velika pri 1. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,268$ ) in majhna pri 2. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,199$ ).

Osmošolci, katerih slovenščina je prvi jezik, so statistično pomembno bolje rešili 1. testno nalogo iz skladnje ( $M = 11,45$ ,  $SD = 1,18$ ) in 2. testno nalogo iz skladnje 2 ( $M = 9,38$ ,  $SD = 2,31$ ) kot petošolci, katerih slovenščina ni prvi jezik, ki so pri reševanju 1. testne naloge iz skladnje 1 ( $M = 9,91$ ,  $SD = 2,80$ ) in 2. testne naloge iz skladnje ( $M = 10,77$ ,  $SD = 1,97$ ) dosegli slabše rezultate. Stopnja vpliva oz. velikost učinka jezika na rezultate je majhna tako pri 1. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,108$ ) kot pri 2. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,102$ ).

**Preglednica 4:** Opisna statistika za skladnjo glede na oceno branja

RAZRED	OCENA BRANJA		Parameter	
5. razred	Zelo slabo	M	T3_SKLADNJA_1	9,16
			T3_SKLADNJA_2	6,16
		SD	T3_SKLADNJA_1	3,02
			T3_SKLADNJA_2	2,39
	Slabo	M	T3_SKLADNJA_1	10,14
			T3_SKLADNJA_2	6,78
		SD	T3_SKLADNJA_1	2,43
			T3_SKLADNJA_2	2,88
	Dobro	M	T3_SKLADNJA_1	11,25
			T3_SKLADNJA_2	8,69
		SD	T3_SKLADNJA_1	1,25
			T3_SKLADNJA_2	2,08
	Zelo dobro	M	T3_SKLADNJA_1	11,57
			T3_SKLADNJA_2	9,73
		SD	T3_SKLADNJA_1	1,17
			T3_SKLADNJA_2	1,89
Odlično	M	T3_SKLADNJA_1	11,75	
		T3_SKLADNJA_2	10,54	
	SD	T3_SKLADNJA_1	0,90	
		T3_SKLADNJA_2	1,64	

RAZRED	OCENA BRANJA		Parameter		
8. razred	Zelo slabo	M	T3_SKLADNJA_1	10,14	
			T3_SKLADNJA_2	9,14	
		SD	T3_SKLADNJA_1	1,688	
			T3_SKLADNJA_2	2,67	
		Slabo	M	T3_SKLADNJA_1	10,31
				T3_SKLADNJA_2	8,67
	SD		T3_SKLADNJA_1	2,01	
			T3_SKLADNJA_2	3,50	
	Dobro	M	T3_SKLADNJA_1	11,16	
			T3_SKLADNJA_2	10,10	
		SD	T3_SKLADNJA_1	1,44	
			T3_SKLADNJA_2	2,16	
		Zelo dobro	M	T3_SKLADNJA_1	11,61
				T3_SKLADNJA_2	11,07
	SD		T3_SKLADNJA_1	0,73	
			T3_SKLADNJA_2	1,27	
	Odlično	M	T3_SKLADNJA_1	11,77	
			T3_SKLADNJA_2	11,47	
SD		T3_SKLADNJA_1	0,70		
		T3_SKLADNJA_2	1,19		

Petošolci, katerih branje so učitelji ocenili z oceno »odlično«, so statistično pomembno bolje rešili 1. testno nalogo iz skladnje (M = 11,75, SD = 0,90) in 2. testno nalogo iz skladnje 2 (M = 10,54, SD = 1,64) kot petošolci, katerih branje so učitelji ocenili z oceno »zelo slabo«, ki so pri reševanju 1. testne naloge iz skladnje 1 (M = 9,16, SD = 3,02) in 2. testne naloge iz skladnje (M = 6,16, SD = 2,39) dosegli slabše rezultate. Stopnja vpliva oz. velikost učinka ocene branja na rezultate je srednje velika pri 1. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,361$ ) in velika pri 2. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,523$ ).

Osmošolci, katerih branje so učitelji ocenili z oceno »odlično«, so statistično pomembno bolje rešili 1. testno nalogo iz skladnje (M =

11,77, SD = 0,70) in 2. testno nalogo iz skladnje 2 ( $M = 11,47$ , SD = 1,19) kot osmošolci, katerih branje so učitelji ocenili z oceno »zelo slabo«, ki so pri reševanju 1. testne naloge iz skladnje 1 ( $M = 10,14$ , SD = 1,688) in 2. testne naloge iz skladnje ( $M = 9,14$ , SD = 2,67) dosegli slabše rezultate. Stopnja vpliva oz. velikost učinka ocene branja na rezultate je srednje velika tako pri 1. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,349$ ) kot pri 2. testni nalogi iz skladnje ( $r = 0,407$ ).

## 7 Razprava

Rezultati so pokazali, da **spol** statistično pomembno vpliva na rezultate petošolcev in osmošolcev pri tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2 (stopnja vpliva oz. velikost učinka spola na rezultate je majhna).

Vse nedavne študije o preverjanju znanja kažejo, da so dekleta pri bralni pismenosti uspešnejša od fantov. Rezultati PIRLS 2006 so pokazali, da so bila izmed učencev v četrtem letu šolanja dekleta v vseh državah, razen v Španiji in Luksemburgu, pri branju dosti uspešnejša kot fantje; v Španiji in Luksemburgu so bili fantje in dekleta enako uspešni (Mullis idr. 2007). V študiji je navedeno tudi poročilo o razlikah med spoloma glede na področja in namene branja. Dekleta so v vseh evropskih državah dosegle pomembno višji povprečni uspeh pri branju leposlovja, pri branju za pridobitev informacij pa je bilo v nekaterih evropskih državah (francoski skupnosti v Belgiji, Španiji, Italiji, Luksemburgu in na Madžarskem) malo razlik med spoloma ali jih sploh ni bilo (Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih 2010: 32).

Tudi rezultati PISE 2018 so pokazali, da so bila dekleta iz vseh držav, ki so sodelovale v raziskavi, pri branju mnogo boljše od fantov, in sicer v povprečju za 30 točk v državah OECD. V vseh državah so dekleta poročala o veliko večjem užitku pri branju kot fantje, fantje kot dekleta pa so leta 2018 poročali o znatno manjšem užitku pri branju kot njihovi vrstniki leta 2009 (ILSA GATEWAY: b. d.).

V raziskavi, v kateri je sodelovalo 380 slovenskih in hrvaških učencev, katerih povprečna starost je bila 10,6 leta, so avtorice ugotovile: 1) da

bralno razumevanje pomembno določa učno uspešnost ne glede na spol; 2) da med spoloma obstajajo pomembne razlike v večini dejavnikov bralnega razumevanja (dekleta bolj povzemajo besedila, imajo več metakognitivnega znanja o branju, kažejo večji interes za branje, se čutijo kompetentnejše za branje in se bolje počutijo med branjem kot fantje); 3) da je moč kognitivnih, motivacijskih in emocionalnih prediktorjev različna za razlagalna in pripovedna besedila: pri razlagalnih besedilih imajo največjo napovedno moč (meta)kognitivni dejavniki, pri pripovednih pa motivacijsko-emocionalni za fante in (meta)kognitivni za dekleta (Kolić - Vehovec idr. 2008: 89)

Nadalje so rezultati pokazali, da **jezik** (prvi oz. drugi) statistično pomembno vpliva na rezultate petošolcev in osmošolcev pri tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2 (stopnja vpliva oz. velikost učinka jezika na rezultate je srednje velika le pri 1. testni nalogi iz skladnje, ki so je reševali petošolci; pri ostalih testnih nalogah je majhna).

Šolanje predstavlja posamezniku poseben izziv, še posebej, če poteka v jeziku, ki ga učenec ne obvlada oz. je učni jezik zanj drugi oz. tuji jezik. Med poukom mora tako slediti novim besedam in hkrati ugotavljati njihov pomen, pri čemer mora biti pozoren na učno vsebino. Obvladanje učnega jezika je eden izmed pogojev za sodelovanje pri pouku. Učenec, čigar materni jezik ni hkrati tudi učni jezik, mora vložiti določen napor za premagovanje »jezikovnih ovir« in si tudi sicer prizadevati, da omili svojo jezikovno in siceršnjo drugačnost, da bi lahko enakovredno sodeloval v razredni skupnosti (Knaflič 2016: 105). Z migracijskimi tokovi se tako v Republiki Sloveniji kot tudi zunaj nje večja število zainteresiranih za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika. V slovenskih vrtcih in šolah so otroci, ki jim slovenščina ni materni jezik, iz madžarske in italijanske manjšine, romske skupnosti, iz držav nekdanje Jugoslavije, iz vzhodnoevropskih držav, s Kitajske, begunci, prisilci za azil itn. Dostop do znanja (oziroma učenja) slovenščine je zanje temeljnega pomena.

Raziskava o stopnji obvladanja slovenskega jezika pri otrocih priseljencev, ki so bili rojeni v Sloveniji in so obiskovali slovenski vrtec,

je pokazala, da ti do vstopa v šolo ne usvojijo slovenščine tako, da bi se lahko primerjali z otroki, ki jim je slovenščina materni oz. prvi jezik (Knaflič 1996).

Napredovanje pri usvajanju in učenju učnega jezika je odvisno od tega, kako je otrok usvojil prvi jezik ali materinščino, in od priložnosti ali okoliščin za usvajanje in učenje drugega jezika (Baker 2011).

Cummins (2006: 58) navaja dve ravni obvladanja jezika za potrebe šolanja: pogovorna ali konverzacijska raven (Basic Interpersonal Communication Skills – BICS oz. jezik igrišča) in šolska ali akademska stopnja obvladanja jezika (Cognitive Academic language Proficiency – CALP oz. jezik učilnice). Cummins (2006: 5) še dodaja, da če se otrok srečuje z učnim jezikom samo v šoli, potrebuje od tri do pet let za obvladanje pogovorne ali konverzacijske stopnje jezika. Za doseganje šolske (akademske) stopnje jezika pa potrebuje v povprečju od štiri do sedem let (Cummins 2006: 5).

Večjezični otroci se različno hitro in uspešno učijo drugega/tujega jezika, na kar vpliva več dejavnikov: nadarjenost za tuje jezike (Crystal 2007), starost – otroci, ki usvajajo drugi jezik v vrtcu ali šoli, so bolj obkroženi z njim (imajo boljše možnosti) kot odrasli, ki se tega jezika učijo na ulici, delovnem mestu ali jezikovnem tečaju (Baker 2011), motivacija (tako učenčeva kot učiteljeva), stališča oz. prepričanja o pomembnosti učenja drugega/tujega jezika, izpostavljenost drugemu jeziku, značilnosti jezikov (podobnosti in razlike med prvim in drugim jezikom) (Knaflič 2016: 110; Skubic 2022).

Knaflič (2016: 112) vidi izzive na treh področjih: 1) usposobljenost učiteljev za delo z večjezičnimi učenci, ki pomanjkljivo obvladajo slovenščino; 2) organizacija učinkovitega poučevanja slovenščine kot učnega jezika; 3) sodelovanje s starši večjezičnih otrok. Učitelju so od leta 2020 v pomoč učni načrti za slovenščino za otroke priseljence v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole, v okviru projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja« pa je leta 2018 nastal tudi *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*, v katerem so

predstavljene neposredne vzgojno-izobraževalne aktivnosti z otroki priseljenk in priseljencev in njihovimi družinami, med drugim tudi model začetnega pouka slovenščine v vrtcu, osnovni in srednji šoli ter možnosti za usposabljanje strokovnih delavk in delavcev. V *Resoluciji o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025* 2021: 25, 26) pa so predstavljeni ukrepi za širjenje oz. izpopolnjevanje jezikovne zmožnosti v slovenščini kot drugem in tujem jeziku. Navedeni so ukrepi, ki so še posebej pomembni za osnovnošolsko izobraževanje: vključitev predmeta slovenščina kot drugega jezika na narodnostno mešanem območju slovenske Istre v seznam predmetov za določitev tretjega predmeta pri nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli; vključevanje romskih otrok v predšolsko vzgojo v vrtcih ter uvedba dodatnih ur slovenščine kot drugega jezika za romske učenke in učence v osnovnih šolah; izdelava e-gradiv (vključno s priročniki, kot so slovnica in slovarji), namenjenih za samostojno učenje in kombinirano učenje za najrazličnejše ciljne publike, ter kontinuirana izdelava čtiva s prilagoditvami na oblikoslovni, besedoslovni in skladijski ravni v skladu s posamezno ciljno skupino; seznanjanje ravnateljic in ravnateljev, vzgojiteljic in vzgojiteljev ter učiteljic in učiteljev z nacionalno jezikovno politiko na področju slovenščine kot drugega/tujega jezika in večjezične didaktike; opredelitev kompetenc vzgojiteljic in vzgojiteljev ter učiteljic in učiteljev, ki otrokom, učenkam in učencem, katerih prvi jezik ni slovenščina, nudijo jezikovno pomoč oziroma dodatne ure slovenščine; sistematično usposabljanje vzgojiteljic in vzgojiteljev ter učiteljic in učiteljev za poučevanje otrok, učenk in učencev ter dijakinj in dijakov, katerih prvi jezik ni slovenščina in se vključujejo v slovenski izobraževalni sistem (učiteljice in učitelji slovenščine ter drugih predmetov, knjižničarke in knjižničarji); sistematično dopolnjevanje fondov izbranih/posameznih šolskih knjižnic z gradivi za usposabljanje strokovnih delavk in delavcev.

Rezultati so še pokazali, da **ocena branja** statistično pomembno vpliva na rezultate petošolcev in osmošolcev pri tretjem testu iz skladnje 1 in skladnje 2 (stopnja vpliva oz. velikost učinka ocene branja na rezultate je srednje velika, pri 2. testni nalogi iz skladnje, ki so je reševali petošolci, pa celo velika).

Ocenjevanje branja je za učitelja zahtevna, predvsem pa zelo odgovorna naloga, ki vključuje:

- a) ocenjevanje bralnih procesov in bralnih izdelkov;
- b) ocenjevanje bralnih spretnosti in strategij ter ocenjevanje, kako učenci uporabljajo tisto, kar so iz prebranega razumeli;
- c) ocenjevanje branja iz več virov, vključno s spletom/z nadpovezavo (ang. hypertext);
- č) ocenjevanje kognitivnih, afektivnih in konativnih dejavnikov, ki vplivajo na bralni razvoj učencev;
- d) uporabo tako formativnega ocenjevanja kot sumativnega ocenjevanja na produktiven in komplementaren način;
- e) zagotavljanje, da ocenjevanje branja prispeva k razvijanju učenčeve kompetentnosti za samoocenjevanje;
- f) zagotavljanje priložnosti za učiteljev profesionalni razvoj pri ocenjevanju branja (Afferbach idr. 2018).

Vprašanje, ki ga velja na tem mestu postaviti, je, kako kompetentni so učitelji za ocenjevanje branja. Ali morda večja korelacija med oceno branja in rezultati testa v petem razredu kaže, da učitelji v 5. razredu (stopnja vpliva oz. velikost učinka učiteljeve ocene branja na rezultate je namreč pri 2. testni nalogi iz skladnje velika) natančneje/bolje ocenjujejo kot v osmem razredu oz. so boljše opolnomočeni za sumativno ocenjevanje?

Številne študije so raziskovale povezavo med učiteljevimi ocenami in dosežki učencev. V metaanalizi 75 študij so Südkamp, Kaiser in Möller (2012) ugotovili, da je bila povprečna korelacija med ocenami učiteljev in standardiziranimi merami 0,63. Hoge in Coladarc (1989) sta v pregledu literature o povezavi med ocenami učiteljev in standardiziranimi merami pokazala, da je mediana korelacije 0,66. Glede na študije lahko sklepamo, da so ocene učiteljev vredne zaupanja, a ne vedno. Harlen (2005) je v pregledu 30 študij, v katerih so nekatere posebej obravnavale povezavo med učiteljevimi sumativnimi ocenami in rezultati učencev pri standardiziranih nalogah, ugotovil, da so bile učiteljeve ocene včasih pristranske in ne povsem zanesljive.

Johansson, Strietholt, Rosén in Myrberg (2014) so želeli ugotoviti, ali oz. kako je formalna učiteljeva kompetenca povezana z odnosom med bralnimi dosežki učencev in učiteljevimi ocenami bralnega dosežka učencev. Podatki izhajajo iz sodelovanja 5.271 švedskih tretješolcev v študiji PIRLS in ocen 351 učiteljev. Analize so bile izvedene z uporabo večnivojskega modeliranja strukturnih enačb z naključnimi nakloni. Učiteljeve kompetence so operacionalizirali z uporabo več opazovanih indikatorjev in opredelili kot latentno spremenljivko. Rezultati so pokazali večje ujemanje med ocenami učiteljev in bralnim dosežkom učencev pri učiteljih z višjo kompetenco in tako poudarili pomen učiteljeve kompetence v ocenjevalni praksi.

## 8 Namesto zaključka

V prihodnje bi bilo treba večjo pozornost nameniti vlogi čustev v bralnem razumevanju in dosežkih učencev v testih bralnega razumevanja. Raziskav na tem področju ni ravno veliko, a Bohn - Gettler in Rapp (2011, 2014) sta npr. dokazala, da razpoloženje (veselo, žalostno in nevtrarno) različno vpliva na procese, ki jih učenci uporabljajo med bralnim razumevanjem in pomnjenjem po branju. Učenci, ki so bili žalostni, so izvedli manj procesov sklepanja na podlagi besedila kot učenci, ki so bili srečni.

Pekrun (2006) meni, da so učinki aktiviranja pozitivnih čustev (npr. olajšanje ali sprostitvev) in aktiviranja negativnih čustev (npr. tesnoba, jeza in sram) na učno uspešnost ambivalentni. Dodaja, da so pozitivna čustva posledica precenjevanja verjetnosti uspeha in podcenjevanja verjetnosti neuspeha. Učenec lahko misli, da je njegov trud nepotreben in njegova pozornost pri opravljanju naloge se lahko zmanjša. Negativna čustva po eni strani verjetno povzročajo razmišljanje, ki za reševanje naloge ni pomembno, in zmanjšujejo kognitivne vire, ki so učencem na voljo za bralno razumevanje. Po drugi strani pa lahko ta čustva spodbudijo močno motivacijo, da se izognemo neuspehu in se lotimo naloge (Pekrun 2006).

Scrimin in Mason (2015) sta v študiji, v kateri sta uporabila t. i. sledenje z očesnimi gibi (ang. eye-movement), raziskovala učinke afektivnega

stanja (pozitivno, negativno in nevtrarno razpoloženje) na obdelavo in razumevanje naravoslovnega besedila. Učenci, ki so bili pozitivno razpoloženi, so učinkoviteje obdelali besedilo in usvojili več dejanskega/ stvarnega znanja kot učenci, ki so bili negativno razpoloženi.

## 9 Viri in literatura

- Peter AFFLERBACH, Byeong-Young CHO, Maria ELLIKER CRASSAS in Jong-Yun KIM, 2018: Best practice in reading assessment. *Best Practices in Literacy Instruction. Sixth Edition*. New York, NY: Guilford Press. V: Lesley MANDEL MORROW (ur.), Linda B. GAMBRELL (ur.). 309–333. Dostopno na: [file:///Users/ljubljana/Downloads/AfflerbachChocrassaskim\\_2018BPLI6th.pdf](file:///Users/ljubljana/Downloads/AfflerbachChocrassaskim_2018BPLI6th.pdf)
- Patricia ALEXANDER in Karen P. MURPHY, 1998: Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology* 90(3), 435–447.
- Colin BAKER, 2011: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Marcia A. BARNES, Yusra AHMED, Amy BARTH in David J. FRANCIS, 2015: The Relation of Knowledge-Text Integration Processes and Reading Comprehension in 7th- to 12th-Grade Students. *Scientific Studies of Reading* 19(4), 253–272. Dostopno na: doi: 10.1080/10888438.2015.1022650
- Amy E. BARTH, Marcia BARNES, David FRANCIS, Sharon VAUGHN in Mary YORK, 2015: Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and Writing* 28(5), 587–609. Dostopno na: doi:10.1007/s11145-014-9540-1
- Patricia J. BAUER, 2007: Recall in infancy: A neurodevelopmental account. *Current Directions in Psychological Science* 16(3), 142–146. Dostopno na: doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00492.x
- Catherine BOHN - GETTLER in David N. RAPP, 2011: Depending on my mood: Mood-driven influences on text comprehension. *Journal of Educational Psychology* 103(3), 562–577. Dostopno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21927504/>

- Catherine BOHN - GETTLER in David N. RAPP, 2014: Emotions during reading and writing. *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge. V: Reinhrd Pekrun (ur.), Lisa LINNENBRINK - GARCIA (ur.), 437–457.
- Jason L. G. BRAASCH, Susan R. GOLDMAN in Jennifer WILEY, J. 2013: The influences of text and reader characteristics on learning from refutations in science texts. *Journal of Educational Psychology* 105(3), 561–578.
- Kate CAIN, Jane V. OAKHILL, Marcia A. BARNES in Peter E. BRYANT, 2001: Comprehension skill, inference making ability, and the relation to knowledge. *Memory & Cognition* 29(6), 850–859. Dostopno na: doi:10.3758/BF03196414
- Jerrell C. CASSADY in Ronald E. JOHNSON, 2002: Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology* 27(2), 270–295. Dostopno na: <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Micheline T. H. CHI, 2006: Methods to assess the representations of experts' and novices' knowledge. *Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York, NY: Cambridge University Press. V: Anders K. ERICSSON (ur.), Neil CHARNES (ur.), Paul J. FELTOVICH (ur.), Robert HOFFMAN (ur.), 167–184.
- Carol MCDONALD CONNOR, Ralph RADAVH, Christian VORSTIUS, Stephanie DAY, Leigh MCLEAN in Frederick J. MORRISON, 2015: Individual differences in fifth graders' literacy and academic language predict comprehension monitoring development: An Eye-Movement Study. *Scientific Studies of Reading* 19(2), 114–134.
- David CRYSTAL, 2007: *How language works*. London: Penguin Books, Ltd.
- Jim CUMMINS, 2006: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Linnea C. EHRI, 2014: Orthographic mapping in the acquisition of reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading* 18(1), 5–12.
- Carsten ELBRO in Ida BUCH - IVERSEN, 2013: Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading* 17(6), 435–452.

- Ina FERBEŽAR, 1996/97: Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika: (teoretični okvir: prva spoznanja). *Jezik in slovstvo* 42(7), 279–291.
- Ina FERBEŽAR, 2013: (Jezikovni) testi: moč argumenta ali argument moči?. *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. V: Aleš BJELČEVIČ (ur.). 99–105. Dostopno na: <https://centerslo.si/seminar-sjlk/zborniki-sjlk/49-ssjlk-2013/>
- Lynn S. FUCHS, Douglas FUCHS, Michelle K. HOSP in Joseph R. JENKINS, 2001: Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading* 5(3), 239–256.
- Susan S. GOLDMAN in James W. PELLEGRINO, 2015: Research on learning and instruction implications for curriculum, instruction, and assessment. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences* 2(1), 33–41.
- Arthur C. GRAESSER, 2015: Deeper learning with advances in discourse science and technology. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences* 2(1), 42–50.
- Wynne HARLEN, 2005: Trusting teachers' judgement: research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research Papers in Education* 20(3), 245–270. Dostopno na: <https://www-tandfonline-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/full/10.1080/02671520500193744>
- Ray HEMBREE, 1988: Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research* 58(1), 47–77. Dostopno na: <https://doi.org/10.2307/1170348>
- Robert D. HOGE in Theodore COLADARCI, 1989: »Teacher-Based Judgments of Academic Achievement: A Review of Literature.« *Review of Educational Research* 59(3), 297–313. Dostopno na: <https://doi.org/10.3102/00346543059003297>
- Wesley A. HOOVER in Philip B. GOUGH, 1990: The simple view of reading. *Reading and Writing* 2(2), 127–160.
- ILSA-GATEWAY, b d. *PISA 2018 Results*. Dostopno na: <https://www.ilsa-gateway.org/studies/results/1350>

- Stefan JOHANSSON, Rolf STRIETHOLT, Monica ROSÉN in Eva MYRBERG, 2014: Valid inferences of teachers' judgements of pupils' reading literacy: does formal teacher competence matter? *School Effectiveness and School Improvement* 25(3), 394–407. Dostopno na: doi: 10.1080/09243453.2013.809774
- Panayiota KENDEOU in Paul VAN DEN BROEK, 2005: The effects of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology* 97(2), 235–245.
- Panayiota KENDEOU in Paul VAN DEN BROEK, 2007: Interactions between prior knowledge and text structure during comprehension of scientific texts. *Memory & Cognition* 35(7), 1567–1577.
- Panayiota KENDEOU, Catherine M. BOHN - GETTLER, Mary Jane WHITE in Paul VAN DEN BROEK, 2008: Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading* 31(3), 259–272.
- Panayiota KENDEOU, Kristen L. MCMASTER in Theodore J. CHRIST, 2016: Reading Comprehension: Core Components and Processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 3(1). 62–69. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/2372732215624707>
- Panayiota KENDEOU in Edward J. O'BRIEN, 2014: The knowledge revision components (KReC) framework: Processes and mechanisms. *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences*. Cambridge, MA: MIT Press. V: David N. RAPP (ur.), Jason L. G. BRAASCH (ur.). 353–377.
- Panayiota KENDEOU in Edward J. O'BRIEN, 2015: Prior knowledge: Acquisition and revision. *Handbook of individual differences in reading: Text and context*. New York, NY: Routledge. V: Peter AFFLERBACH (ur.), 51–163.
- Walter KINTSCH in Teun A. VAN DIJK, 1978: Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85(5), 363–394.
- Walter KINTSCH, 1988: The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review* 95(2), 163–182.
- Walter KINTSCH, 1998: *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Livija KNAFLIČ, 1996: *Psihološki dejavniki dvojezičnosti v povezavi z učnim uspehom v začetku šolanja. Doktorsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Livija KNAFLIČ, 2016: Učitelj ter dvo- in večjezičnost učencev. *Sodobna pedagogika* 67(2), 104–117. Dostopno na: <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1180>
- Svjetlana KOLIČ - VEHOVEC, Sonja PEČJAK, Neža AJDIŠEK in Barbara RONČEVIČ, 2008: Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja* 17(4), 89–116. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-0BQ0H4TI/f84056f9-6e3e-4630-858b-c55cd7ddca19/PDF>
- Danielle S. MCNAMARA in Walter KINTSCH, 1996: Learning from text: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes* 22(3), 247–288.
- Ina V. S. MULLIS, Michael O. MARTIN, Ann M. KENNEDY in Pierre FOY, 2007: *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019. Dostopno na: [https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/nacionalna\\_strategija\\_za\\_razvoj\\_bralne\\_pismenosti\\_2019-2030.pdf](https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/nacionalna_strategija_za_razvoj_bralne_pismenosti_2019-2030.pdf)
- Edward J. O'BRIEN, Anne E. COOK in Robert F. LORCH (ur.), 2015: *Inferences during reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jane V. OAKHILL in Kate CAIN, 2012: The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading* 16(2), 91–121. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Charles PERFETTI in Joseph STAFURA, 2014: Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading* 18(1), 22–37. doi: 10.1080/10888438.2013.827687
- Sarah J. PRIEBE, Janice M. KEENAN in Amanda C. MILLER, 2012: How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing* 25(1), 131–149. Dostopno na: <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9260-0>

- Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*, 2018. Dostopno na: <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>
- Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences*, 2014. V: David Neil RAPP (ur.), Jason L. G. BRAASCH (ur.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Program za otroke 2020–2025*, 2020. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/druzina/Zakonodaja/Program-za-otroke-2020-2025.pdf>
- Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*, 2010. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: [https://www.eurydice.si/wp-content/uploads/2010/08/27082010\\_Razlike\\_med\\_spoloma.pdf](https://www.eurydice.si/wp-content/uploads/2010/08/27082010_Razlike_med_spoloma.pdf)
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025*, 2021. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO123>
- Jamie M. QUINN, Richard K. WAGNER, Yaacov PETSCHER in Danielle LOPEZ, 2015: Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development* 86(1), 159–175. Dostopno na: <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
- Reinhard PEKRUN, 2006: The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18. 315– 341. Dostopno na: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Sara SCRIMIN in Lucia MASON, 2015: Does mood influence text processing and comprehension? Evidence from an eye-movement study. *British Journal of Educational Psychology* 85(3), 387–406. Dostopno na: <https://doi.org/10.1111/bjep.12080>
- Heather Witney SESMA, E. Mark MAHONE, Terry LEVINE, Sarah H. EASON in Laurie E. CUTTING, 2009: The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology* 15(3), 232–246. Dostopno na: doi: 10.1080/09297040802220029
- Gale M. SINATRA in Suzanne H. BROUGHTON, 2011: Bridging reading comprehension and conceptual change in science education: The promise of refutation text. *Reading Research Quarterly* 46(4), 374–393. Dostopno

na: doi:10.1002/RRQ.005

Murray SINGER, 2013: Validation in reading comprehension. *Current Directions in Psychological Science* 22(5), 361–366. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/0963721413495236>

Janez SKELA, 2010: Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci? *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. V: Milena IVŠEK (ur.), 136–164.

Darija SKUBIC, 2022: Stališča vzgojiteljev do zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu = Attitudes of preschool teachers towards early foreign language learning in kindergarten. *Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju*. 1. izd. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. V: Alja LIPAVIC OŠTIR (ur.), Karmen PIŽORN (ur.). 55–72. Dostopno na: <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/687>

*Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Dostopno na: <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>

Catherine E. SNOW, 2002: *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Catherine E. SNOW, 2010: Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science* 328(5977), 450–452.

*Strategija razvoja Slovenije 2030*, 2017. Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija\\_razvoja\\_Slovenije\\_2030.pdf](https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija_razvoja_Slovenije_2030.pdf)

Anna SÜDKAMP, Johanna KAISER in Jens MÖLLER, 2012: Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 104(3), 743–762. Dostopno na: <https://doi.org/10.1037/a0027627>

Tom TRABASSO in Margret NICKELS, 1992: The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes* 15(3), 249–275. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>

Paul W. VAN DEN BROEK, 1990: The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. *Comprehension processes in reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. V: David A. BALOTA (ur.), G. B. Flores D'ARCAIS (ur.) in Keith

RAYNER (ur.), 423–446.

Paul VAN DEN BROEK, Elizabeth PUGZLES LORCH in Richard THURLOW, 1996: Children's and adults' memory for television stories: The role of causal factors, story-grammar categories, and hierarchical level. *Child Development* 67(6), 3010–3028.

Paul VAN DEN BROEK, Panayiota KENDEOU, Kathleen KREMER, Julie LYNCH, Jason BUTLER, Mary Jane WHITE in Elizabeth PUGZLES LORCH, 2005: Assessment of comprehension abilities in young children. *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. V: Steven A. STAHL (ur.), Scott G. PARIS (ur.), 107–130.

Paul VAN DEN BROEK, 2010: Using texts in science education: Cognitive processes and knowledge representation. *Science* 328(5977), 453–456.

Paul W. VAN DEN BROEK, Anne HELDER in Linda VAN LEIJENHORST, 2012. Sensitivity to structural centrality: Developmental and individual differences in reading comprehension skills. *Reading: From words to multiple texts*. New York, NY: Routledge. V: Anne BRITT, Susan GOLDMAN, Jean-François ROUET (ur.), 132–146.

# BRALNO RAZUMEVANJE UČENCEV 5. IN 8. RAZREDA

*Lara Godec Soršak*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

V okviru projekta *Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacije, Modeli)* je bil zasnovan preizkus bralnega razumevanja peto- in osmošolcev, ki sestoji iz štirih testov. V prispevku predstavljamo četrti test tega preizkusa, tj. test bralnega razumevanja (v nadaljevanju: TBR). Poleg izhodišč za njegovo zasnovo in sestave predstavljamo rezultate raziskave, izvedene v šol. letu 2021/22 med učenci 5. in 8. razreda s šol, ki so sodelovale v projektu. Raziskava je pokazala, da so učenke pri TBR dosegle boljše rezultate kot učenci, prav tako so se pokazale statistično pomembne razlike med učenci glede na slovenščino kot prvi jezik (J1) in potrebno dodatno strokovno pomoč pri branju. Med TBR in učiteljevo oceno učenčevega branja ter med TBR in zaključno oceno pri slovenščini obstaja pozitivna korelacija, zato je pomembno, da učenci pravočasno usvojijo bralno tehniko in da jih motiviramo za branje. Ustrezno zasnovano celotnega preizkusa bralnega razumevanja potrjujejo pozitivne korelacije med posameznimi testi in rezultati diskriminantne analize, ki kažejo, da testi – predvsem test hitrega branja – dobro ločujejo med dobrimi in slabimi bralci, med učenci, ki so deležni dodatne strokovne pomoči, in tistimi, ki je niso, ter med učenci, ki jim je slovenščina J1, in tistimi, ki jim ni.

**Ključne besede:** projekt OBJEM, preizkus bralnega razumevanja, test bralnega razumevanja, slovenščina

**Abstract**

As part of the project *Reading literacy and the development of Slovene language (tuition) – (ARLEM) HUG – Awareness, Reading, Language, Evaluation, Models* a reading comprehension test for fifth and eighth graders was developed, consisting of four tests. In this paper, we present the fourth test of this test, the Reading Comprehension Test (hereafter TBR). In addition to the starting points for its design and composition, we present the results of research conducted in the 2021/22 school year among 5th and 8th grade students. The research showed that female students scored better on the TBR than male students, and statistically significant differences were also found between students in terms of their native language and need for additional professional help with reading. There is a positive relationship between TBR and the teacher's assessment of students' reading skills, as well as between TBR and final grade in Slovenian, so it is important that students acquire reading techniques in a timely manner and are motivated to read. The appropriate design of the overall reading comprehension test is confirmed by the positive correlations between the individual tests and the results of the discriminant analysis, which show that the tests - especially the Speed Reading Test - discriminate well between good and poor readers, between students who receive additional professional help and those who do not, and between students with Slovene as native language and those with Slovene as second language.

**Keywords:** project OBJEM, a reading comprehension test, Slovene language

## 1 Uvod

V okviru razvojnega projekta Zavoda za šolstvo Republike Slovenije in konzorcijskih partnerjev *Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacije, Modeli)*,<sup>1</sup> katerega cilj je dvigniti raven bralne pismenosti pri otrocih, učencih in dijakih po celotni vertikalni izobraževanja, smo člani projektne skupine na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani<sup>2</sup> zasnovali preizkus bralnega razumevanja za učence 5. in 8. razreda osnovne šole. Po pregledu in analizi nekaterih tujih testov bralnega razumevanja (npr. TOSWRF-2: Test of Silent Word Reading Fluency – Second Edition, TOSREC: Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension, Grade 4, TORC-4: Test of Reading Comprehension – Fourth Edition, test RISE) smo zasnovali avtentični preizkus, katerega namen je preveriti bralno učinkovitost peto- in osmošolcev, njihovo poimenovalno zmožnost v smislu poznavanja besedišča, ki naj bi ga obvladali po učnih načrtih za razne predmete, njihovo skladijsko zmožnost in razumevanje prebranega besedila.<sup>3</sup> Tako preizkus bralnega razumevanja za učence 5. razreda kot za učence 8. razreda sestoji iz štirih testov: test hitrega branja, test besedišča, test skladijske zmožnosti in test bralnega razumevanja (TBR). V tem prispevku se osredotočamo na četrti test, tj. na TBR za učence 5. razreda in za učence 8. razreda.

## 2 Razvijanje zmožnosti bralnega razumevanja kot del bralne pismenosti

Namen jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku (Program osnovna šola. Učni načrt. Slovenščina 2018), tj. »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja učinkovitih,

1 Več o projektu je na spletni strani <https://www.zrss.si/projekti/projekt-objem/>.

2 Člani te skupine smo (po abecednem vrstnem redu) dr. Lara Godec Soršak, dr. Nika Jenko, dr. Mojca Lipec Stopar, dr. Tomaž Petek, dr. Alenka Rot Vrhovec in dr. Darija Skubic.

3 Več o zasnovi, sestavi, namenu preizkusa in izvedbi samega testiranja bo predstavljeno v strokovnem priročniku ob preizkusu.

razumljivih, ustreznih in jezikovno pravih besedil raznih vrst« (Križaj in Bešter Turk 2018: 10). Vogel (2015) opozarja na t. i. kritično jezikovno zavest, v okviru katere jezik ni le sredstvo za sporazumevanje, ampak tudi izraz in orodje drugih dejavnikov, kot so npr. družbena moč, družbeni razred, spolna usmerjenost. V sodobnem času smo izpostavljeni kopici raznih besedil in pomembno je ne le to, da jih razumemo, ampak da smo do njihove vsebine kritični in da prepoznamo njihovo morebitno manipulativno vlogo. Prav tako je pomembno, da znamo prebrano uporabiti v praksi. Bralno razumevanje je del bralne pismenosti. Lahko bi rekli, da je poleg usvojene bralne tehnike osnovni pogoj za razvito bralno pismenost. Ta je po definiciji PISE »razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju besedila, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja, spretnosti in potencialov ter aktivno sodelovanje v družbi« (PISA 2018 2019: 26).

Dobro razvita bralna pismenost je povezana s posameznikovim učinkovitim in uspešnejšim udejstvovanjem v širši družbi. In kot je poudaril že Saksida (2014), je bralna pismenost družbeno pogojena. To pomeni, da razvijanje bralne pismenosti ni le stvar pouka slovenščine, ampak bi jo morali spodbujati vsi učitelji in družba na splošno (Bešter Turk in Godec Soršak 2016), npr. z naklonjenim in spodbudnim odnosom do branja, ozaveščanjem o pomembnosti branja itn.

V nadaljevanju povzemamo nekaj bistvenih ugotovitev o dosežkih slovenskih dijakov pri bralni pismenosti v raziskavi PISA iz leta 2018 (PISA 2018 2019):<sup>4</sup>

- Dosežek slovenskih dijakov se je v primerjavi z letoma 2009 in 2012 v raziskavi PISA izboljšal, bil pa je nekoliko nižji kot leta 2015.

<sup>4</sup> Vredno je omeniti še odgovore slovenskih dijakov na vprašanja o učiteljih in poučevanju (PISA 2018 2019). Čeprav to ni neposredno in izključno povezano z bralnim razumevanjem, je znano, da navdušenje učiteljev pri poučevanju pozitivno vpliva na odnos učencev do lastnega učenja, povečuje notranjo motivacijo za učenje in zadovoljstvo pri učenju, krepi vztrajnost učencev pri usvajanju učnih vsebin in pozitivno učinkuje na učne dosežke učencev. Prav tako na vse to vpliva tudi dejstvo, ali učenci pri svojem učitelju zaznajo oporo. V raziskavi PISA je bilo ugotovljeno, da slovenski dijaki v primerjavi z vrstniki iz drugih držav pri svojih učiteljih slovenščine v povprečju zaznavajo manj navdušenja pri poučevanju. Prav tako so izmed vseh 55 primerjanih držav najnižje ocenili učiteljevo zaznano oporo pri pouku slovenščine.

- Delež slovenskih dijakov z dosežki na najvišjih ravneh bralne pismenosti se je v obdobju 2009–2018 povečal, delež tistih z dosežki na najnižjih ravneh pa znižal.
- Slovenski dijaki so dosegli najvišje dosežke pri nalogah, pri katerih so morali poiskati informacije, tem je sledil dosežek pri nalogah iz razumevanja besedila, najnižji povprečni dosežek pa so dosegli pri nalogah, ki so od njih zahtevale vrednotenje besedila in razmišljanje o njem.
- V raziskavi se ugotavljajo tudi razlike glede na vir besedila, tj. ali so razlike v dosežkih branja besedil, ki izhajajo iz istega vira, in branja besedil, ki izhajajo iz različnih virov. Slovenski dijaki dosegajo v primerjavi s povprečjem OECD višje povprečne rezultate pri bralnih dosežkih, sicer pa podoben rezultat ne glede na vir besedila. Neko-liko višji rezultat so sicer dosegli pri branju besedil iz različnih virov.
- V vseh sodelujočih državah so v bralni pismenosti uspešnejše dijakinje (v povprečju za 30 točk) in to velja tudi za Slovenijo. Razlika med spoloma je v Sloveniji celo med največjimi v državah članicah OECD – slovenske dijakinje so v povprečju dosegle 42 točk več kot dijaki.
- Slovenski dijaki so izrazili manjšo stopnjo zadovoljstva v branju, kot je povprečje OECD. Pokazala se je tudi razlika med spoloma – večje zadovoljstvo v branju je izraženo pri dijakinjah kot pri dijakih. Na splošno pa se v povprečju OECD v obdobju 2009–2018 kaže upad v zadovoljstvu v branju.
- V Sloveniji je razlika v dosežku med dijaki, ki nimajo imigrantskega ozadja, in dijaki priseljenci zelo velika. Dijaki priseljenci so dosegli 63 točk manj v primerjavi z drugimi in ta razlika je za 22 točk večja od povprečne razlike v državah OECD, predstavlja pa približno eno raven na lestvici bralne pismenosti.
- V preteklih ciklih raziskave se je pokazalo tudi to, da dijaki, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, poročajo o tem, da imajo starše z nižjo izobrazbo, da opravljajo starši manj cenjeni poklic, da imajo doma na voljo manj materialnih in učnih virov, obiskujejo slabše opremljene šole, njihov jezik, v katerem govorijo doma, se razlikuje od tistega v šoli. Ti dijaki v povprečju dosegajo nižje rezultate na preizkusu PISA.

### 3 Izhodišča za sestavo četrtega testa, tj. testa bralnega razumevanja

Namen četrtega testa ni preverjanje bralne pismenosti učencev, ampak »le« razumevanje prebranega besedila in deloma tudi zmožnost vrednotenja prebranega. Pri zasnovi in sestavi testa smo izhajali iz učnega načrta za slovenščino (Program osnovna špola. Učni načrt. Slovenščina 2018), po katerem je med standardi, ki naj bi jih učenci dosegali po 2. oz. 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju, navedena tudi zmožnost enosmernega sporazumevanja, ki jo učenec mdr. pokaže tako, da »tekoče in primerno hitro tiho bere neumetnostna besedila« (Program osnovna špola. Učni načrt. Slovenščina 2018: 52), v povezavi z razumevanjem prebranega besedila pa so naloge v testu povezane predvsem s povzemanjem oz. s prepoznavanjem in razumevanjem teme, podtem in bistvenih podatkov ter obnavljanjem vsebine (Program osnovna špola. Učni načrt. Slovenščina 2018). Podobne naloge so tudi v preizkusu iz slovenščine na Nacionalnem preverjanju znanja (v nadaljevanju: NPZ) in v raziskavi bralne pismenosti PISA,<sup>5</sup> čeprav TBR ni posnemanje omenjenih preizkusov niti ni namenjen pripravi učencev na NPZ ali dijakov na PISO.

TBR je namenjen učencem 5. in 8. razreda mdr. tudi zato, da lahko učitelj ali kateri drug strokovni delavec, npr. šolski pedagog, psiholog, na podlagi rezultatov ugotovi, kje ima posameznik težave, in lahko z ustreznimi ukrepi, spodbudami, nalogami pripomore k izboljšanju posameznikove zmožnosti razumevanja prebranega besedila.

TBR za učence 5. in 8. razreda sta sestavljena iz izhodiščnega neumetnostnega besedila in 10 nalog o vsebini tega besedila. Naloge so večinoma izbirnega tipa, ena povezovalnega ter ena oz. dve nalogi odprtega tipa, pri kateri/h morajo učenci samostojno napisati odgovor (in ga utemeljiti). Naloge izbirnega tipa prevladujejo zaradi objektivnosti

5 Za več o raziskavi PISA gl. Bešter Turk in Godec Soršak (2016) ter predstavitev raziskave na spletni strani Pedagoškega inštituta <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/> in poročilo o raziskavi PISA 2018 (PISA 2018 2019).

in zanesljivosti; s tem se pregledovalcem omogoči hitrejšo in natančno vrednotenje rešitev. Pri nalogah, pri katerih morajo učenci odgovor samostojno napisati, se ne preverja učenčeva jezikovna zmožnost v smislu vrednotenja jezikovne (slovnične in pravopisne) pravilnosti, ampak le vsebinska ustreznost odgovora. Naloge so različne zahtevnostne ravni po prilagojeni trislopeski Bloomovi taksonomiji.

TBR sta zasnovana klasično v smislu, da je izhodišče avtentično, za potrebe testa nekoliko prilagojeno neumetnostno besedilo, ki je bilo objavljeno v reviji oz. na spletu. Besedilo in naloge so v tiskani obliki. Glede na to, da v sodobnem času vse več in pogosteje beremo besedila v digitalni obliki, bi bilo smiselno tudi test zasnovati v tej obliki. Pod vplivom razvoja tehnologije se je spremenil način branja in izmenjevanja informacij; po podatkih raziskave PISA učenci redkeje berejo za zabavo in berejo manj leposlovja, revij, časopisov po lastni izbiri, pogosteje pa berejo iz praktičnih razlogov in več vsebin na spletu, npr. v raznih klepetalnicah, na forumih, spletne novice (PISA 2018 2019). Digitalnost bi omogočala tudi lažje (samodejno) preverjanje rešitev ter hitrejšo in enostavnejšo obdelavo pridobljenih podatkov. Po drugi strani pa se učenci pri pouku še vedno prevladujoče srečujejo z besedili v tiskani obliki, prav tako niso vajeni reševanja testov v digitalni obliki. To bi zahtevalo dodatne zmožnosti učencev in vključevalo določeno stopnjo digitalne pismenosti. Na nekaterih šolah bi bila verjetno tudi otežena sama izvedba testiranja, če npr. nimajo dovolj računalnikov za testiranje vseh učencev določenega razreda.

Junija 2019 smo na manjšem številu šol, sodelujočih v projektu OBJEM, izvedli pilotno testiranje preizkusa bralnega razumevanja z vsemi štirimi testi. Na podlagi pridobljenih rezultatov smo po potrebi popravili posamezne teste, npr. za TBR smo popravili navodila v posamezni nalogi, popravili kakšnega izmed mogočih odgovorov, popravili točkovanje. Pripravili smo skupna natančna navodila za izvedbo celotnega preizkusa z vsemi štirimi testi. Na podlagi pilotnega testiranja smo za TBR predvideli 20 minut za reševanje z možnostjo podaljšanja časa reševanja za 5 minut. Namen TBR je preveriti predvsem učinkovitost razumevanja prebranega besedila, ne glede na čas. Kot se je izkazalo v pilotnem testiranju, naj bi TBR v 20 oz. 25 minutah rešili vsi testiranci.

## 4 Raziskava

Izvedli smo raziskavo, v okviru katere smo testirali učence 5. in 8. razreda osnovne šole. V pričujočem prispevku se osredotočamo na naslednji cilj raziskave: ugotoviti, kako imajo učenci 5. in 8. razreda razvito zmožnost bralnega razumevanja.<sup>6</sup>

Izvedli smo kvantitativno raziskavo. Vzorec je bil namenski, neslučajnostni. V raziskavi je sodelovalo 652<sup>7</sup> učencev 5. razreda in 652 učencev 8. razreda, ki so v času projekta in izvedbe raziskave obiskovali katero od partnerskih šol. Za sodelujoče učence smo pridobili podatke o spolu, o tem, ali je slovenščina njihov materni/prvi jezik (J1), ali so deležni dodatne strokovne pomoči (DSP) na področju branja, kako učitelj ocenjuje njihovo branje (učitelj je dal oceno od 1 do 5) in katero oceno so imeli zaključeno v preteklem šolskem letu pri slovenščini, matematiki in družbi za petošolce oz. zgodovini za osmošolce. Raziskavo smo izvedli v šol. letu 2021/22. Ti podatki so predstavljeni v preglednicah 1 in 2.

**Preglednica 1:** Sodelujoči učenci v raziskavi

		5. razred		8. razred	
		Število	%	Število	%
Sodelujoči učenci		652	100	652	100
Spol	moški	348	53,37	313	48
	ženski	304	46,63	339	52
Učenci, katerih J1 ni slovenščina		54	8,28	44	6,75
Učenci, deležni DSP		31	4,75	47	7,21

6 Primerjava TBR s prvim testom v preizkusu, tj. testom hitrega branja (THB), je podrobneje predstavljena v prispevku Nike Jenko in Mojce Lipeč Stopar *Test bralne učinkovitosti osnovnošolcev v tej monografiji*.

7 Število sodelujočih učencev se pri posameznih testih malenkostno razlikuje; mogoče je, da kateri od učencev na dan testiranja ni rešil vseh štirih testov ali pa je na dan testiranja manjkal, če so na šoli to izvedli v dveh dneh. V preglednici 1 so predstavljeni podatki o vzorcu za TBR.

Pridobljene podatke smo vnesli v Excelovo preglednico in jih statistično obdelali s programom SPSS.<sup>8</sup>

V preglednici 2 so podatki o tem, ali obstaja statistično pomembna razlika med spolom učencev in njihovimi zaključnimi ocenami pri slovenščini, matematiki in družbi/zgodovini ter učiteljevo oceno branja.

**Preglednica 2:** Razlika pri ocenah glede na spol

		Učenci	Učenke	Stopnja statistične pomembnosti
Ocena branja	5. r.	3,51	3,90	$t = -4,584; p = 0,000$
	8. r.	3,6	4,08	$t = -6,215; p = 0,000$
Ocena pri SLO	5. r.	3,97	4,23	$t = -3,527; p = 0,000$
	8. r.	3,36	3,96	$t = -7,435; p = 0,000$
Ocena pri MAT	5. r.	3,94	3,97	$t = -0,394; p = 0,694$
	8. r.	3,28	3,63	$t = -4,022; p = 0,000$
Ocena pri DRU	5. r.	4,07	4,22	$t = -2,140; p = 0,033$
Ocena pri ZGO	8. r.	3,5	3,88	$t = -4,553; p = 0,000$

Kot je razvidno iz preglednice 2, je statistično pomembna razlika glede na spol pri oceni branja, zaključni oceni pri slovenščini, matematiki, družbi in zgodovini, le pri petošolcih ni statistično pomembne razlike glede na spol pri zaključni oceni pri matematiki. Povsod imajo učenke višjo povprečno oceno kot učenci.

<sup>8</sup> Za izvedbo testiranja in vnos podatkov v Excelovo preglednico se zahvaljujemo sodelujočim učiteljem, za statistično obdelavo podatkov pa dr. Mojci Lipec Stopar in dr. Niki Jenko.

## 5 Rezultati in interpretacija rezultatov

V nadaljevanju predstavljamo rezultate posebej za TBR za učence 5. razreda in posebej za učence 8. razreda.

### 5.1 TBR za učence 5. razreda

V četrtem testu, tj. TBR, je mogočih 10 točk. Učenci so v povprečju dosegli 4,2 točke. En učenec je dosegel vse točke.

**Preglednica 3:** Povprečno število doseženih točk pri TBR za 5. razred

		Povprečno število doseženih točk	Stopnja statistične pomembnosti
TBR	učenci	4,11	$t = -1,362$ ; $p = 0,174$
	učenke	4,30	
TBR	slovenščina je J1	4,27	$t = 3,703$ ; $p = 0,000$
	slovenščina ni J1	3,33	
TBR	učenci, ki niso deležni DSP	4,26	$t = 4,129$ ; $p = 0,000$
	učenci, ki so deležni DSP	2,90	

Kot je razvidno iz preglednice 3, ni statistično pomembne razlike glede na spol pri povprečno doseženem številu točk pri TBR za 5. razred. Torej tako petošolci kot petošolke so dosegli podoben povprečni rezultat. To je spodbudno, a presenetljivo, še posebej ob dejstvu, da je razlika v povprečnem dosežku v raziskavi PISA med dekleti in fanti zelo velika, celo ena največjih med državami OECD.

Pričakovano pa se je pokazala statistično pomembna razlika v povprečnem dosežku glede na to, ali je učencem slovenščina J1 ali ne in ali so učenci deležni DSP na področju branja ali ne. Tisti, ki jim slovenščina ni J1, so dosegli v povprečju za skoraj 1 točko nižji rezultat (3,33 točke), tisti, ki pa so deležni DSP pri branju, pa za več kot 1 točko nižji rezultat (2,90 točke) od drugih.

Zanimalo nas je tudi, ali obstaja statistično pomembna povezanost med dosežkom pri TBR ter oceno branja, zaključno oceno pri slovenščini<sup>9</sup> in preostalimi testi v sklopu preizkusa bralnega razumevanja.<sup>10</sup>

#### **Preglednica 4:** Korelacije TBR za 5. razred

		<b>TBR</b>
Ocena branja	Pearsonov koeficient	$r = 0,445$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$
Ocena pri SLO	Pearsonov koeficient	$r = 0,393$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$
Test hitrega branja	Pearsonov koeficient	$r = 0,490$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$
Test besedišča	Pearsonov koeficient	$r = 0,469$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$
Test skladnje	Pearsonov koeficient	$r = 0,398$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$

Rezultati kažejo, da obstaja statistično pomembna povezanost med TBR in oceno branja, zaključno oceno pri slovenščini in preostalimi testi v preizkusu. Srednje močna pozitivna korelacija obstaja med TBR in oceno branja ( $r = 0,445$ ), med TBR in testom hitrega branja ( $r = 0,490$ ) ter med TBR in testom besedišča ( $r = 0,469$ ). Korelacija med TBR in oceno pri slovenščini ( $r = 0,393$ ) ter med TBR in testom skladenjske zmožnosti ( $r = 0,398$ ) pa je šibka pozitivna. To pomeni, da so TBR uspešneje reševali tisti učenci, ki bolje berejo, ki imajo višjo zaključno oceno pri slovenščini in ki so tudi druge teste v preizkusu, zlasti test hitrega branja, reševali uspešneje.

Preverili smo še dosežek učencev glede na učiteljevo oceno njihovega branja. Učence smo razdelili v tri skupine, in sicer v 1. skupino tiste, katerih branje so njihovi učitelji ocenili z oceno 1 ali 2; v 2. skupino tiste z oceno branja 3 ali 4; v 3. skupino tiste z oceno branja 5.

9 Obstaja tudi statično pomembna šibka pozitivna povezanost med dosežkom pri TBR in zaključno oceno pri matematiki ( $r = 0,382$ ;  $p = 0,000$ ) in pri družbi ( $r = 0,399$ ;  $p = 0,000$ ).

10 Za te podatke je bil upoštevan celoten vzorec učencev, torej vključno s tistimi, ki jim slovenščina ni J1 ali ki so deležni DSP pri branju.

**Preglednica 5:** Povprečni dosežek pri TBR glede na učiteljevo oceno branja

<b>Bralci glede na oceno branja</b>	<b>Povprečni dosežek pri TBR</b>
1. skupina (ocena branja 1 ali 2)	2,84
2. skupina (ocena branja 3 ali 4)	4,08
3. skupina (ocena branja 5)	5,22

Rezultati kažejo, da je očitna razlika v povprečnem številu doseženih točk glede na to, ali je učenec slab ali dober bralec. Tisti, katerih branje so učitelji ocenili z oceno 1 ali 2, so v povprečju dosegli 2,84 točke, dobri bralci (ocena branja 5) pa 5,22 točke. Lahko rečemo, da je dobro usvojena bralna tehnika zelo pomembna za razumevanje prebranega besedila.

Diskriminantna analiza pokaže, kako dobro posamezni testi znotraj preizkusa bralnega razumevanja razlikujejo med dobrimi (ocena branja 5) in slabimi bralci (ocena branja 1 ali 2). Preverili pa smo tudi razlikovanje med učenci, ki so deležni DSP, in tistimi, ki je niso, ter med učenci, ki jim je slovenščina J1, in tistimi, ki jim ni.

**Preglednica 6:** Strukturna matrika za teste glede na oceno branja

<b>Test</b>	<b>Diskriminantna funkcija</b>
Test hitrega branja	0,868
Test skladnje	0,687
Test besedišča	0,568
Test bralnega razumevanja	0,548

**Preglednica 7:** Strukturna matrika za teste glede na DSP

<b>Test</b>	<b>Diskriminantna funkcija</b>
Test hitrega branja	0,880
Test besedišča	0,799
Test skladnje	0,705
Test bralnega razumevanja	0,545

**Preglednica 8:** Strukturna matrika za teste glede na J1

Test	Diskriminantna funkcija
Test hitrega branja	0,757
Test skladnje	0,690
Test bralnega razumevanja	0,490
Test besedišča	0,370

Najpomembnejšo vlogo pri prepoznavanju ali ločevanju dveh skupin učencev ima v vseh treh primerih test hitrega branja. Ta izmed vseh štirih testov znotraj preizkusa bralnega razumevanja najbolj ločuje med dobrimi in slabimi bralci, med tistimi, ki so deležni DSP, in tistimi, ki je niso, ter med učenci, ki jim je slovenščina J1, in tistimi, ki jim ni. Diskriminantna funkcija TBR je med testi znotraj preizkusa manjša.

**5.2 TBR za učence 8. razreda**

Tudi v TBR za učence 8. razreda je mogočih 10 točk. Učenci so v povprečju dosegli 4,85 točke. Vse točke je doseglo 18 učencev (2,8 %).

**Preglednica 9:** Povprečno število doseženih točk pri TBR za 8. razred

		Povprečno število doseženih točk	Stopnja statistične pomembnosti
TBR	učenci	4,31	$t = -5,702; p = 0,000$
	učenke	5,36	
TBR	slovenščina je J1	4,91	$t = 2,376; p = 0,018$
	slovenščina ni J1	4,02	
TBR	učenci, ki niso deležni DSP	5,03	$t = 7,107; p = 0,000$
	učenci, ki so deležni DSP	2,53	

Kot je prikazano v preglednici 9, je pri dosežkih osmošolcev statistično pomembna razlika glede na spol, J1 in dodeljeni DSP pri branju. Boljši povprečni dosežek pri TBR so dosegle učenke, tisti, ki jim je slovenščina J1, in tisti, ki niso deležni DSP pri branju. Pri slednjih je razlika za 2,5

točke. Čeprav TBR za 5. in 8. razred nista povsem primerljiva, ker so naloge ob različnih izhodiščnih neumetnostnih besedilih, je zanimivo, da je pri osmošolcih statistično pomembna razlika glede na spol, medtem ko se pri petošolcih to ni pokazalo. Tudi razlika v dosežku glede na DSP je pri osmošolcih (razlika v dosežku je 2,5 točke) precej večja kot pri petošolcih (razlika je 1,36 točke).

V preglednici 10 so predstavljeni podatki o korelacijah med dosežkom pri TBR ter oceno branja, zaključno oceno pri slovenščini in preostalimi testi v sklopu preizkusa bralnega razumevanja.

### **Preglednica 10:** Korelacije TBR za 8. razred

		<b>TBR</b>
Ocena branja	Pearsonov koeficient	$r = 0,514$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$
Ocena pri SLO	Pearsonov koeficient	$r = 0,538$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$
Test hitrega branja	Pearsonov koeficient	$r = 0,548$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$
Test besedišča	Pearsonov koeficient	$r = 0,587$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$
Test skladnje	Pearsonov koeficient	$r = 0,394$
	Statistično pomembna povezanost	$p = 0,000$

Med TBR za 8. razred ter učiteljevo oceno branja, zaključno oceno pri slovenščini in preostalimi testi preizkusa obstaja statistično pomembna povezanost. Ta je med TBR ter oceno branja ( $r = 0,514$ ), zaključno oceno pri slovenščini ( $r = 0,538$ ), testom hitrega branja ( $r = 0,548$ ) in testom besedišča ( $r = 0,587$ ) srednje močna in pozitivna. Korelacija med TBR in testom skladijske zmožnosti pa je šibka in pozitivna ( $r = 0,394$ ). TBR so torej uspešneje reševali tisti učenci, ki bolje berejo, ki imajo višjo zaključno oceno pri slovenščini in ki so tudi druge teste v preizkusu, zlasti test besedišča, reševali uspešneje.

V preglednici 11 je predstavljeno, kakšen povprečni dosežek so pri TBR dosegli učenci glede na različno stopnjo branja (po oceni učitelja).

**Preglednica 11:** Povprečni dosežek pri TBR za 8. razred glede na učiteljevo oceno branja

<b>Bralci glede na oceno branja</b>	<b>Povprečni dosežek pri TBR</b>
1. skupina (ocena branja 1 ali 2)	2,54
2. skupina (ocena branja 3 ali 4)	4,41
3. skupina (ocena branja 5)	6,37

Osmošolci, katerih branje so učitelji ocenili z oceno 5, so dosegli pri TBR v povprečju skoraj 4 točke več kot učenci, ki so po oceni učiteljev slabi bralci. Slabi bralci so dosegli 2,54 točke, povprečni (ocena branja 3 ali 4) 4,41 točke in dobri bralci (ocena branja 5) 6,37 točke.

Tudi v povezavi s podatki za 8. razred smo izvedli diskriminantno analizo, kako dobro posamezni testi znotraj preizkusa bralnega razumevanja razlikujejo med dobrimi (ocena branja 5) in slabimi bralci (ocena branja 1 ali 2), med učenci, ki so deležni DSP, in tistimi, ki je niso, ter med učenci, ki jim je slovenščina J1, in tistimi, ki jim ni.

**Preglednica 12:** Strukturna matrika za teste glede na oceno branja za osmošolce

<b>Test</b>	<b>Diskriminantna funkcija</b>
Test hitrega branja	0,874
Test bralnega razumevanja	0,658
Test besedišča	0,585
Test skladnje	0,549

**Preglednica 13:** Strukturna matrika za teste glede na DSP za osmošolce

<b>Test</b>	<b>Diskriminantna funkcija</b>
Test hitrega branja	0,807
Test skladnje	0,795
Test besedišča	0,675
Test bralnega razumevanja	0,606

**Preglednica 14:** Strukturna matrika za teste glede na J1 osmošolcev

Test	Diskriminantna funkcija
Test hitrega branja	0,900
Test besedišča	0,737
Test skladnje	0,645
Test bralnega razumevanja	0,501

Podobno kot pri petošolcih ima tudi pri osmošolcih najpomembnejšo vlogo pri prepoznavanju ali ločevanju dveh skupin učencev v vseh treh primerih test hitrega branja. Ta izmed vseh štirih testov znotraj preizkusa bralnega razumevanja najbolje ločuje med dobrimi in slabimi bralci, med tistimi, ki so deležni DSP, in tistimi, ki je niso, ter med učenci, ki jim je slovenščina J1, in tistimi, ki jim ni. Diskriminantna funkcija TBR je med testi znotraj celotnega preizkusa manjša, le pri ločevanju med uspešnostjo dobrih in slabih bralcev je ta vloga TBR večja, takoj za testom hitrega branja.

## 6 Zaključek

V okviru projekta *OBJEM* smo zasnovali preizkus bralnega razumevanja za učence 5. in 8. razreda osnovne šole, ki sestoji iz štirih testov, tj. testa hitrega branja, testa besedišča, testa skladišne zmožnosti in testa bralnega razumevanja. Raziskava, izvedena med nekaj več kot 650 petošolci in prav toliko osmošolci s šol, ki so sodelovale v projektu, je pokazala, da je preizkus bralnega razumevanja primerno zasnovan.

V prispevku smo se osredotočili na test bralnega razumevanja (TBR) za učence 5. in 8. razreda. TBR je sestavljen iz izhodiščnega neumetnostnega besedila in 10 nalog ob njem, s katerimi se preverja učenčev razumevanje prebranega besedila, ne pa tudi jezikovne zmožnosti. Ker sta izhodiščni besedili v TBR za učence 5. in v TBR za učence 8. razreda različni, oba TBR med seboj nista primerljiva. Kljub temu lahko v nadaljevanju primerjamo nekatere rezultate in podamo skupne ugotovitve.

Osnovni podatki o vzorcu kažejo, da obstaja statistično pomembna razlika med učenci in učenkami glede na oceno branja, zaključno oceno pri slovenščini, matematiki, družbi (za 5. razred) in zgodovini (za 8. razred). Pri vseh postavkah imajo učenke višjo oceno kot učenci. Izjema je zaključna ocena pri matematiki, pri kateri se je pokazalo, da razlika glede na spol ni statistično pomembna.

Tako pri TBR za 5. kot za 8. razred so učenke dosegle višje povprečno število točk, vendar pri TBR za 5. razred razlika glede na spol ni statistično pomembna. Pri TBR za 8. razred je razlika med dosežkom deklet in fantov več kot 1 točka. Velika razlika v dosežkih glede na spol se kaže tudi v raziskavi bralne pismenosti PISA; med slovenskimi dijakinjami in dijaki je razlika v povprečnem številu točk v okviru te raziskave celo med najvišjimi v državah OECD. Ta rezultat nas opozarja, da je treba za branje še posebej spodbujati fante in za obravnavo pri pouku, za domače branje, bralno značko, prostočasno branje izbirati taka besedila, katerih tema je zanimiva tudi njim. Ker razlika glede na spol pri petošolcih ni statistično pomembna, pri osmošolcih pa, si je treba prizadevati za to, da v višjih razredih fantom ne bi upadla motivacija za branje. Ne glede na spol, je v sodobnem času velik izziv za učitelje, starše in družbo na splošno to, kako motivirati otroke/ učence za branje. Kot kažejo rezultati raziskave PISA, je zadovoljstvo v branju značilen motivacijski napovednik dosežkov na področju branja in obenem značilen napovednik učinkovitosti branja (PISA 2018 2019). Tisti, ki najdejo zadovoljstvo v branju, izboljšujejo tudi svoje bralne strategije, boljši bralci pa raje berejo in s tem hitreje širijo svoje besedišče, posledično so bolj motivirani za branje in v tej dejavnosti najdejo več zadovoljstva (PISA 2018 2019). Tako lahko govorimo o t. i. bralnem krogu.

Statistično pomembna razlika se je pokazala tako pri učencih 5. kot pri učencih 8. razreda tudi v povprečnem dosežku glede na to, ali je učencem slovenščina J1 ali ne, in glede na to, ali so deležni DSP na področju branja ali ne. Tak rezultat je pričakovan. Predvsem očitna razlika je v povprečnem dosežku med osmošolci, ki so deležni DSP, in tistimi, ki je niso. Osmošolci brez DSP so dosegli za 2,5 točke boljši rezultat

kot tisti, ki so deležni DSP. Mogoče je, da razlika postane očitnejša ob zahtevnejših besedilih. Tudi v raziskavi PISA so dosežki dijakov, ki jim slovenščina ni J1, slabši od dosežkov drugih dijakov, celo za eno raven na lestvici bralne pismenosti. Kljub temu da je mala verjetnost, da bi bili dosežki učencev z DSP in učencev priseljencev izenačeni z dosežki tistih, ki ne potrebujejo DSP ali ki jim je slovenščina J1, si je v okviru šolanja treba še posebej prizadevati za pomoč tema dvema skupinama učencev, predvsem z različnimi prilagoditvami besedil.

Med dosežkom pri TBR in učiteljevo oceno branja (čeprav je ta lahko subjektivna) ter med dosežkom pri TBR in zaključno oceno pri slovenščini obstaja statistično pomembna pozitivna korelacija. Tudi to velja tako za peto- kot za osmošolce. Dobri bralci petošolci so dosegli za 2,38 točke boljši rezultat kot slabi bralci, dobri bralci osmošolci pa celo za 3,83 točke boljši rezultat kot slabi bralci. Lahko sklepamo, da tisti, ki imajo dobro usvojeno tehniko branja, tudi bolje razumejo prebrano besedilo. Kot trdi Kovač (2020), porabijo tisti, ki slabo berejo, večino časa za samo tehniko branja, dobri bralci pa berejo avtomatično, sprostijo miselne kapacitete in lažje razumejo tisto, kar preberejo. Trdimo lahko celo to, da bolj ko je besedilo zahtevno, slabše je ob slabo usvojeni tehniki branja razumevanje takega besedila. Zato je zelo pomembno, da imajo učenci ob koncu 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja dobro usvojeno bralno tehniko, v 4. razredu pa začnejo intenzivno razvijati zmožnost branja z razumevanjem.

Šibka oz. srednje močna pozitivna korelacija obstaja tudi med TBR in drugimi testi znotraj celotnega preizkusa bralnega razumevanja; to pomeni, da so učenci, ki so uspešneje reševali druge teste, bili uspešnejši tudi pri TBR.

Diskriminantna analiza je pokazala, da posamezni testi znotraj preizkusa bralnega razumevanja dobro ločujejo med dobrimi in slabimi bralci, med učenci, ki so deležni DSP, in tistimi, ki je niso, ter med učenci, ki jim je slovenščina J1, in tistimi, ki jim ni. Najpomembnejšo vlogo pri ločevanju teh skupin ima večinoma test hitrega branja, diskriminantna funkcija TBR je med testi znotraj preizkusa manjša.

Preizkus bralnega razumevanja ponuja še veliko izzivov za raziskovanje. Za uporabno učinkovitost preizkusa bo treba določiti pragove oz. meje dosežkov po stopnjah ter predlagati usmeritve in konkretne ukrepe za tiste učence, pri katerih se bo pri posameznem testu pokazalo, da so šibki oz. imajo primanjkljaj. V povezavi s TBR bo treba preveriti dosežke učencev po posameznih nalogah in ugotoviti, pri katerih nalogah glede na zahtevnostno raven in tip naloge so imeli učenci največ oz. najmanj težav. Zanimivo bi bilo primerjati tudi dosežke TBR z dosežki učencev pri nalogah v preizkusu iz slovenščine na NPZ, ki preverjajo bralno razumevanje. Prav tako bi bilo zanimivo primerjati rezultate učencev vzdolžno, tj. imeti možnost, da bi testirali petošolce in nato te iste učence tudi v 8. razredu. Čeprav se je projekt *OBJEM* zaključil, bi bilo smiselno iskati nove možnosti za nadgradnjo preizkusa bralnega razumevanja v smislu dodajanja novih primerov, morebitne digitalizacije preizkusa itn.

## 7 Viri in literatura

Marja BEŠTER TURK in Lara GODEC SORŠAK, 2016: Kaj spremeniti pri pouku za dvig ravni bralne pismenosti. *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. V: Tatjana DEVJAK (ur.) in Igor SAKSIDA (ur.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 119–142. Dostopno na: [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost\\_Posvet-PeF-2016.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf)

Miha KOVAČ, 2020. *Berem, da se poberem: 10 razlogov za branje knjig v digitalnih časih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Martina KRIŽAJ in Marja BEŠTER TURK, 2018. *Jezikovni pouk: čemu, kaj in kako?*. Ljubljana: Rokus Klett.

OBJEM, 2021. Dostopno na: <https://www.zrssi.si/projekti/projekt-objem/> [10. 9. 2022].

Pedagoški inštitut, PISA, 2018. Dostopno na: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/> [10. 9. 2022].

PISA, 2018. *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*, 2019. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2018/> [10. 9. 2022].

Jerica VOGEL, 2015. Razlike v pojmovanje[!] tradicionalne in kritične jezikovne zavesti ter njuna vloga pri razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti. *Šolsko polje*, 26(1–2), 103–120.

Igor SAKSIDA, 2014. PISA – sferično zrcalo slovenske bralne pismenost. *Slovenščina v šoli*, 17(3–4), 2–14.

*Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_slovenscina.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf) [10. 9. 2022].

## O AVTORJIH

### **Lara Godec Soršak**

Dr. Lara Godec Soršak je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Poučuje razne predmete, povezane s slovenskim jezikom, na 1. in 2. stopnji. Raziskovalno se zanima predvsem za sodobni slovenski jezik, šolsko slovaropisje in bralno pismenost. Kot recenzentka več učnih gradiv za slovenski jezik v osnovni in srednji šoli in soustvarjalka preizkusov iz slovenščine v okviru Nacionalnega preverjanja znanja ima dober vpogled v poučevanje slovenskega jezika v osnovni šoli. Pri raziskovanju in poučevanju jo vodita predvsem misel na uporabnost znanstvenih spoznanj v praksi in prizadevanje, da pri študentih, bodočih učiteljih razrednega pouka in bodočih vzgojiteljih, ter pri učencih spodbuja in razvija znanje jezika in o jeziku ter navdušenje za slovenščino.

### **Nika Jenko**

Dr. Nika Jenko je profesorica defektologije, docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike. Poklicno pot je začela v Bolnišničnih šolskih oddelkih Osnovne šole Ledina, od leta 2010 je zaposlena kot asistentka na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, kjer sodeluje pri izvedbi različnih študijskih programov. Je avtorica več strokovnih in znanstvenih prispevkov v domačih in tujih revijah. Pri strokovno-raziskovalnem delu se ukvarja z različnimi vzgojno-izobraževalnimi izzivi dela z učenci s posebnimi potrebami; posebej se posveča raziskovanju specifik poučevanja in nudenja pomoči dolgotrajno bolnim učencem in preučevanju bralne pismenosti učencev z intelektualnimi primanjkljaji. Svoje delo je predstavila na več konferencah doma in v tujini. Je soavtorica strokovnega priročnika o demenci. Kot strokovna delavka svetovalne službe Osnovne šole Roje nudi pomoč učencem, vključenim v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom ter posebni program vzgoje in izobraževanja.

### **Mojca Lipec Stopar**

Dr. Mojca Lipec Stopar je leta 2005 doktorirala s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike in kot visokošolska učiteljica docentka sodeluje v izvajanju več programov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Z objavami v domačih in tujih revijah ter v strokovnih in znanstvenih monografijah prispeva k spoznanjem o pismenosti oseb s posebnimi potrebami, k prepoznavanju njihovih težav in oblikovanju programov za njihovo obravnavo. Njeno širše delovanje na različnih ravneh izobraževanja kažejo dela, npr. Priročnik za praktično-pedagoško usposabljanje študentov specialne in rehabilitacijske pedagogike (2007) in Dostopen muzej (2009) ter vključenost v strokovne skupine za oblikovanje osnovnošolskih programov za otroke s posebnimi potrebami. Kot vabljen predavateljica je v študijskem letu 2021/22 delovala na Univerzi v Varšavi (Maria Grzegorzewska University). Sodeluje v raziskovalnih in razvojnih projektih; med zadnjimi je mednarodni raziskovalni projekt z naslovom »Enhancing Inclusive Education: Upskilling Teacher Assistants in using Evidence-Based Practices«.

### **Tomaž Petek**

Dr. Tomaž Petek je zaposlen na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V svojem znanstvenoraziskovalnem delu se ukvarja z govornim nastopanjem učiteljev in vzgojiteljev ter z didaktičnimi izzivi poučevanja razrednih učiteljev. Leta 2019 je izdal znanstveno monografijo *Govorno nastopanje v pedagoškem procesu*. Študente pripravlja na poučevanje slovenščine v 1. in 2. triletju osnovne šole in jih tudi aktivno spremlja v praksi na osnovnih šolah. Pri študentih v sklopu predavanj, vaj in seminarjev na več smereh (predšolska vzgoja, razredni pouk, logopedija in surdopedagogika) na splošno razvija njihovo sporazumevalno zmožnost. Je soavtor učbenika in delovnih zvezkov za predmet slovenščina za 5. razred osnovne šole. Recenziral je več kot deset učbenikov za slovenščino od 1. razreda osnovne šole do 4. letnika srednjih šol. Organiziral in izvedel je več programov praktičnega pedagoškega usposabljanja ter izobraževanj za vzgojitelje in učitelje s področij jezika in didaktike.

### **Alenka Rot Vrhovec**

Dr. Alenka Rot Vrhovec je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Na Oddelku za razredni pouk izvaja vaje na prvi in drugi stopnji študijskega programa. Poučuje didaktiko slovenskega jezika. Raziskovalno se ukvarja z opismenjevanjem in s poučevanjem otrok, katerih prvi jezik ni slovenščina. Izvedla je več strokovnih izobraževanj za učitelje, ki poučujejo slovenščino v Sloveniji in v evropskih državah. Sodeluje pri razvojnih projektih, je recenzentka, avtorica ali soavtorica učbenikov, delovnih zvezkov, priročnikov, učnega načrta za primarno stopnjo Evropske šole, učnih pripomočkov in interaktivnih gradiv za slovenščino v prvem triletju osnovne šole.

### **Darija Skubic**

Dr. Darija Skubic je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeno pedagoško delo obsega predavanja, seminarje in vaje s področja jezikovne didaktike in jezikoslovja na dveh študijskih programih: prvo- in drugostopenjskem programu predšolska vzgoja in prvostopenjskem programu logopedija in surdopedagogika. Znanstvenoraziskovalno se ukvarja z otrokovim govorno-jezikovnim razvojem, s teorijo analize diskurza, z razvojem pismenosti v predšolskem obdobju, jezikovno podporo otrokom tujcem v vzgojno-izobraževalnem sistemu, posega pa tudi na področje kliničnega jezikoslovja. Je avtorica številnih znanstvenih prispevkov, med drugim tudi znanstvene monografije *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole* in soavtorica znanstvene monografije *Predšolska vzgoja: od starega k novemu*.



## STVARNO IN IMENSKO KAZALO

### B

- Baker, Colin 149, 153  
 Barnes, Marcia 133–135, 153–154  
 besedišče 1–3, 10, 50, 57, 59, 63, 69,  
 71–72, 74–80, 97, 99, 102, 103,  
 105–106, 108–109, 122, 124,  
 134, 177  
 besedni zaklad 74, 77, 99  
 Bešter Turk, Marja 70–73, 81, 100–  
 101, 107–108, 164, 166  
 bralna kultura 99, 130, 132, 139  
 bralna pismenost 5, 14–15, 41, 64–  
 65, 70, 101, 110, 130–131, 161,  
 163–164  
 bralna tehnika 8, 30, 172  
 bralna tekočnost (fluentnost) 43–49,  
 51, 55, 57, 63–65, 104  
 bralna učinkovitost 2, 19, 41, 59  
 bralni model 8, 13–14, 19, 44, 47,  
 50, 56  
 bralno razumevanje 8, 14, 16, 43–  
 44, 46, 50–51, 59, 77, 81, 100,  
 109, 129  
 132–133, 135, 148, 152, 164, 179  
 branje 3, 5, 7–9, 11–12, 14, 19, 31,  
 44–52, 55, 58, 63, 69, 76–77,  
 80, 93, 101–102, 108, 131, 133–  
 135, 139, 146, 148, 161, 168,  
 175, 177  
 Buch - Iversen, Ida 134

### C

- Crystal, David 149  
 Cummins, Jim 149

### D

- dekodiranje 8–11, 44–45, 50–51,  
 63, 106, 133–134  
 diskurz 136  
 dodatna strokovna pomoč (DSP) 15,  
 52–53, 56–57, 59–60, 81–82,  
 84–85, 89, 91–93, 110–111,  
 113–114, 117–118, 120–124,  
 168, 170–178  
 drugi jezik 53, 130, 149

### E

- Ehri, Linnea C. 133  
 Elbro, Carsten 134

### F

- Ferbežar, Ina 81, 139  
 fluentnost besed 104

### G

- glasno branje 45, 47–50, 55, 63  
 Goldman, Susan S. 133, 135  
 gradniki bralne pismenosti 7, 55, 64,  
 101–102

### H

- Haramija, Dragica 7, 14, 99, 102–  
 103

### I

- inferenca 134

### J

- jezikovna politika 130–132, 139,  
 150

jezikovna zmožnost 71, 107–108, 129, 135, 138, 167  
 jezikovni pouk 19, 71–72, 80  
 jezikovno izobraževanje 130  
 jezikovno sklepanje 51, 76, 105, 133, 135, 152  
 jezikovno testiranje 129, 132, 139–141

**K**

Kendeou, Panayiota 133–135  
 Kintsch, Walter 133, 135  
 Knaflič, Livija 148–149

**M**

Marjanovič Umek, Ljubica 8, 77, 80, 93, 105–107  
 modeli branja 8, 13–14, 19, 44, 47, 50, 56, 133

**N**

nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 7, 99–100, 130  
 neumetnostno besedilo 50, 72, 74, 103, 166–167, 174, 176  
 NPZ (Nacionalno preverjanje znanja) 12, 150, 166, 179

**O**

OBJEM 1, 3, 5, 14–15, 41, 43, 51–52, 55, 62, 64, 69, 71, 81, 110, 161, 163, 167, 176, 179  
 ocena branja 3, 19, 25, 36–41, 54, 56, 58, 61–62, 69, 85, 88, 89, 91, 109, 111, 114, 118, 122–123, 129, 140–141, 145, 150, 152, 169, 171–172, 174–175  
 OECD 11, 70, 102, 147, 165, 170, 177  
 opismenjevanje 7, 12

**P**

Pečjak, Sonja 7, 8, 46, 65, 72, 77–78, 80, 93, 99, 100–101, 104–105  
 Pellegrino, James W. 133  
 Perfetti, Charles 9, 45, 50, 132, 134  
 Petek, Tomaž 2–4, 70, 72, 97, 101–102, 163, 182  
 PISA 11, 63, 70, 101–102, 131, 164, 165, 166–167, 170, 177–178  
 poimenovalna zmožnost 71–73, 94, 103, 107–109, 163  
 prag bralne učinkovitosti 14, 27, 48  
 preizkus bralnega razumevanja 110, 141, 161, 163, 176, 179  
 preprost pogled na branje 8–9, 51, 133  
 priseljenec 80, 130, 148–150, 165, 178  
 prvi jezik 53, 56–57, 60, 69, 78, 81, 83–84, 93, 97, 109, 111–113, 122, 124, 130, 139, 141–142, 144–145, 149–150, 161, 168, 183

**S**

Saksida, Igor 102, 164  
 Skela, Janez 140  
 skladijska zmožnost 41, 55, 59, 71–72, 107, 110, 129, 137, 141  
 Skubic, Darija 3, 100, 129, 149, 163, 183  
 Skupni evropski jezikovni okvir 136  
 sledenje z očesnimi gibi 152  
 Snow, Catherine E. 12, 133–134  
 sociolingvistična zmožnost 136, 139  
 spodbujanje branja 13, 32, 102  
 sporazumevalna zmožnost 70–72, 94, 97, 99, 101, 103, 107, 124, 130–132, 135–136, 163, 182  
 Stafura, Joseph 132, 134

## T

- test besedišča 41, 81, 85–87, 109–110, 163, 171–172, 176, 187
- test bralnega razumevanja (TBR) 161–163, 166–168, 170–179
- test hitrega branja (THB) 5, 14–31, 36–39, 41, 43, 51–52, 56–65
- test skladišijske zmožnosti 41, 55, 110, 163
- tuji jezik 93, 129–131, 139–141, 148

## U

- učni načrt 12, 71–73, 104, 108, 137, 149, 163, 166

## V

- Van den Broek, Paul 133–135
- Van Dijk, Teun A. 133
- vrednotenje branja 11
- vzgojno-izobraževalno obdobje 10, 64, 70, 73, 97, 100–101, 107–108, 124, 135, 137, 149–150, 166, 178, 181

