

6.

GRADNIK

# TEKOČE BRANJE





## Elementi gradnika:

- tehnika branja
- natančnost
- hitrost
- izraznost
- ritem

## 6. GRADNIK:

# TEKOČE BRANJE

MARIJA ROPIC KOP<sup>1</sup> IN NIKA VIZJAK PUŠKAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: marija.ropic@um.si

<sup>2</sup> Center za sluh in govor Maribor, Maribor, Slovenija.

E-pošta: nika.vizjak-puskar@csgm.si

**Povzetek** V prispevku je predstavljeno tekoče branje kot eden od gradnikov bralne pismenosti. Tekoče branje določajo naslednji elementi: tehnika branja, natančnost, hitrost, izraznost in ritem. Na tekočnost branja vplivajo različni dejavniki: vrsta besedila in tema, osebne lastnosti posameznika, morebitne jezikovne motnje oziroma fiziološke okvare ter zunanji pogoji. Glasno branje se precej razlikuje od prostega govora, zato je zelo pomembno, da učitelj poleg načrtovanih ciljev v pouk vključuje tudi glasno branje besedil, ki so lahko leposlovne, praktičnosporazumevalne ali celo znanstvene narave. Pomembno je, da besedila berejo tako učenci kot tudi učitelj. Pri pouku učitelj, glede na predmetno področje in tip besedila, uporablja dva tipa glasnega branja, nevtralno branje in interpretativno branje. Učitelj tako predstavlja učencem zgled ustreznega tekočega branja različnih vrst besedil. Pomembno je, da se ta gradnik razvija skozi celoten vzgojno-izobraževalni proces, od predšolskega obdobja do srednje šole, in da ga razvijajo učitelji pri vseh predmetih.

#### Ključne besede:

tekoče  
branje,  
tehnika  
branja,  
glasno  
branje,  
hitrost  
branja,  
izraznost.

# THE SIXTH COMPONENT OF READING LITERACY: READING FLUENCY

MARIJA ROPIČ KOP<sup>1</sup> & NIKA VIZJAK PUŠKAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup> University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenija.

E-mail: [marija.ropic@um.si](mailto:marija.ropic@um.si)

<sup>2</sup> Hearing and Speech Center Maribor, Maribor, Slovenija.

E-mail: [nika.vizjak-puskar@csgm.si](mailto:nika.vizjak-puskar@csgm.si)

**Abstract** The paper presents fluent reading as one of the components of reading literacy. Fluent reading is determined by the following elements, namely reading technique, accuracy, speed, expressiveness, and rhythm. The fluency of reading is influenced by various factors: the type of text and the topic, the personality traits of the individual, possible language disorders or physiological impairments, and external conditions. Reading aloud is quite different from free speech, so it is very important that the teacher, in addition to the daily explanation of the subject matter, includes reading aloud of texts in the lesson, which can be literary, practical or even scientific. It is important that the texts are read by both the students and the teacher. In the lesson, the teacher, depending on the subject area and the type of text, uses two types of reading aloud, neutral reading and interpretive reading. The teacher should present to the students an example of proper fluent reading of different types of texts. It is important that this component of reading literacy is developed throughout the educational process, from preschool to secondary school, and that it is developed by teachers in all subjects.

**Keywords:**

reading  
fluency,  
reading  
technique,  
reading  
aloud,  
reading  
speed,  
expressiveness.

## **1 Branje**

Branje je ena izmed štirih komunikacijskih dejavnosti t. i. komunikacijskega modela učenja jezika. Sodobni bralni pouk si prizadeva pripeljati učence ob zaključku obveznega šolanja do stopnje bralne pismenosti (Pečjak in Gradišar 2002).

Bralni razvoj poteka po določenih zakonitostih. Z vidika časovnega zaporedja ločimo dve osnovni fazi bralnega razvoja. Prvo fazo predstavlja učenje branja. Ta faza je za bralce zahtevna in časovno obsežna. Najprej ima pomembno vlogo dekodiranje, na katerega vplivata dva procesa. Prvi proces je vidno zaznavanje, ki vključuje zaznavanje oziroma prepoznavanje grafičnih simbolov. Drugi proces je slušno zaznavanje. Sem sodi fonemska segmentacija oziroma glasovno razčlenjevanje in fonemska diskriminacija oziroma glasovno razločevanje. V branju se kmalu ob dekodiranju pojavi potreba po uporabi jezikovnih sposobnosti. Učenci se v bralnih spretnostih razlikujejo in med njimi obstajajo velike individualne razlike. V bralni tehniki se te odražajo v natančnosti, hitrosti, izraznosti in ritmu branja. Fazi učenja branja sledi faza učenja s pomočjo branja. Čeprav ni mogoče govoriti o tem, da v prvi fazi ne posvečamo pozornosti razumevanju prebranega, v drugi fazi spodbujamo sposobnost razumevanja. Bralno razumevanje predstavlja proces, v katerem skuša bralec interpretirati, kar je prebral, v skladu s svojim predznanjem in besediščem (Pečjak 1995; Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek 2002). Eden izmed ciljev sodobnega bralnega pouka je, da bralci preidejo od razumevanja prebranega k uporabi branja za učenje oziroma razvijanju učnih strategij (Pečjak in Gradišar 2002).

## **2 Tekočnost branja**

Tekočnost branja se ugotavlja ob glasnem branju učenca. Opredeljena je kot število pravilno prebranih besed v minuti. Bralec, ki tekoče bere, bere hitro, natančno, z ustreznim ritmom, intonacijo in izraznostjo. »Tekočnost branja je zmožnost natančnega in hitrega branja z ustrezno izraznostjo (tonom, poudarki, glasnostjo, naglasom), kar vse omogoča bralno razumevanje.« (Jurišič 2016: 11)

Tekočnost branja je po mnenju številnih raziskovalcev izjemno pomembna, saj bralci, ki tekoče berejo, bolje razumejo prebrano. To sicer ni nujno, vendar raziskave kažejo, da učenec, ki tekoče bere, manj časa in miselne energije porabi za dekodiranje zapisanih besed in tako lahko več energije nameni razumevanju prebranega (po Pečjak 2012: 71).

Drugi segment, ki ga prinaša tekoče branje, je, da branje bralcu ne predstavlja napora, pač pa sprostitev, zato je velika verjetnost, da bo dober bralec branje izbral tudi kot prostočasno dejavnost, medtem ko se slabši bralci, ki berejo počasi in zatikajoče, samoiniciativno redko odločijo za branje. Če je branje tekoče, je za učenca manj naporno in manj stresno. Tekoče branje zelo pogosto vodi v užitek ob branju in povečuje verjetnost, da se bo bralec k njemu vračal. Medtem ko bo bralec, ki vlaga ogromno truda v dekodiranje zapisanega, težko občutil zadovoljstvo, ki ga sicer tekoče branje prinaša (Pečjak 2012). Dokaz, kako močno tekočnost branja vpliva na bralno motivacijo, je gotovo dejstvo, da otroci, pri katerih so evidentirane različne jezikovne motnje, zaradi katerih nikoli ne morejo zadovoljivo izuriti svoje bralne tehnike, zelo neradi berejo. Branje jim predstavlja tako velik napor, da jih vsebina, ki bi jim bila sicer zanimiva, sploh ne pritegne. Velikokrat sploh ne spoznajo užitka, ki ga lahko njihovi vrstniki brez evidentiranih motenj doživljajo ob branju (Vizjak 2016).

Na tekočnost branja vplivajo številni dejavniki. Glede na to, da se tekočnost branja ocenjuje na osnovi glasnega branja, je v prvi vrsti pomemben brezhibno delujoč govorni aparat. Velik vpliv na tekočnost branja imajo tudi morebitne artikulacijske in govorno-jezikovne motnje, ki zaradi fizioloških, nevroloških ali kognitivnih posebnosti posameznika le-temu onemogočajo tekoče (glasno in/ali tiho) branje. Pri ugotavljanju tekočnosti glasnega branja je nujno upoštevati tudi osebne lastnosti posameznika, saj glasno branje lahko za marsikaterega otroka/posameznika predstavlja stisko zaradi izpostavljenosti ali tremo, ki močno vpliva na tekočnost njegovega branja. Kadar torej govorimo o tekočem branju kot gradniku bralne pismenosti posameznika, moramo imeti v mislih tudi ta segment, ki učitelju lahko onemogoči realen vpogled v tekočnost otrokovega glasnega branja. Prav tako je pomembno, da so izpolnjeni vsi zunanji pogoji za tekoče branje oziroma da niso prisotni moteči dražljaji iz okolice, ki bi bralcu onemogočali nemoteno tekoče branje. Upoštevati je treba tudi vrsto besedila. Bralec bo besedila, katerih vsebina, struktura in besedišče so mu (vsaj delno) poznani, gotovo prebral bolj tekoče, kakor besedila z nepoznanim besediščem in njemu popolnoma tujo vsebino. Prav to je dokaz, da je tekočnost branja zelo pomembno razvijati skozi celoten proces šolanja in to pri vseh predmetih.

## 2.1 Kriteriji tekočnosti branja

Tekoče branje določajo različni kriteriji, ki so prikazani v spodnji preglednici.

Preglednica 1: Kriteriji tekočnosti branja

	NI TEKOČE	DELNO TEKOČE	TEKOČE
NATANČNOST	pod 90 %	90–95 %	nad 95 %
RITEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pogosto omahovanje</li> <li>– številni premori</li> <li>– pogoste ponovitve</li> <li>– menjajoč razburkan ritem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– manj omahovanja</li> <li>– nekaj premorov</li> <li>– nekaj ponovitev</li> <li>– razmeroma enakomeren ritem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– redka omahovanja</li> <li>– redki premori</li> <li>– enakomeren ritem</li> </ul>
TEHNIKA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bere besedo za besedo</li> <li>– ne upošteva ločil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bere skupine besed in le izjemoma besedo za besedo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bere smiselne skupine besed</li> <li>– upošteva ločila</li> </ul>
IZRAZNOST	<ul style="list-style-type: none"> <li>– monotono branje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– branje z nekaj izraznosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ustrezna izraznost</li> </ul>

Vir: Barone idr. 2005, v Pečjak 2012: 73

Prvi kriterij tekočnosti branja je **natančnost**. To pomeni, da učenec natančno prebere vse besede, jih pravilno artikulira in naglasi. Že v zgodnji fazi otrokovega razvoja je izjemno pomembno, da je otrok izpostavljen pozitivnim govornim vplivom, ki imajo pomembno vlogo pri pravilni artikulaciji in naglaševanju.

Drugi kriterij je **ritem**. Ritmično tekoče branje je branje brez omahovanj, z ustreznim govornim ritmom, tempom in smiselnimi premori glede na ločila in vsebino prebranega.

Otroci se z branjem srečujejo že v predšolskem obdobju, s samo **tehniko branja** pa se začnejo seznanjati ob vstopu v osnovno šolo ob začetkih opismenjevanja. Tehniko branja usvajajo pri pouku slovenščine in jo urijo pri vseh ostalih predmetih. Zelo pomembno je, da se ta način urjenja branja ohranja skozi celoten proces šolanja, tudi v 3. VIO in v srednješolskem izobraževanju. Tehniko branja je treba uriti skozi branje raznovrstnih besedil, ne le leposlovja. Pogosto so prav informativna besedila tista, pri katerih je ustrezna bralna tehnika izjemnega pomena, saj učenci prav skozi

tovrstna besedila spoznavajo učno vsebino. Večina učnih gradiv je pisnih, zato je še posebej pomembno, da učenci v prvi vrsti usvojijo samo tehniko.

Tekoče branje mora biti tudi ustrezno **izrazno**. To pomeni, da je branje prilagojeno vrsti besedila in temu primerno vključuje tudi obrazno mimiko in gestikulacijo ter da bralec ustrezno navezuje stik z občinstvom.

Kadar govorimo o **hitrosti** branja, moramo nujno opredeliti, ali gre za tiho ali glasno branje. Medtem ko je bistvo tihega branja predvsem dekodiranje in razumevanje besedila, gre pri glasnem branju za prekodiranje zapisanega grafičnega koda v glasovni kod, pri čemer pa mora priti tudi do razumevanja (Pečjak 2012). Hitrost glasnega branja je torej odvisna od hitrosti dekodiranja informacij iz enega koda v drugega in hkratnega razumevanja besedila, torej prenosa iz abstrakcije v konkretizacijo. Hitrost branja strokovnjaki opredeljujejo s številom prebranih besed na minuto. Pri tem je nujno upoštevati tudi stopnjo razumevanja prebranega. Na hitrost branja posameznika seveda močno vpliva mnogo dejavnikov. Razlike v hitrosti branja so med posameznimi bralci že zaradi njihovih osebnostnih lastnosti, saj ljudje tudi sicer govorimo različno hitro. Prav tako lahko isti bralec določeno besedilo bere hitreje od drugega. To je odvisno od zahtevnosti in vrste gradiva, cilja branja, pogosto pa tudi od splošnega psihofizičnega stanja posameznika in zunanjih okoliščin (Pečjak 2012).

## 2.2 Strategije za razvoj tekočnosti branja

Pri razvijanju tekočnosti branja učencev ne smemo pozabiti, kako pomembno je glasno branje učitelja. Učitelji pogosto v pouk vključujejo glasno branje učencev, vse prevečkrat pa pozabljajo, da morajo biti prav oni zgled bralca, ki obvlada vse prvine tekočega branja – natančnost, hitrost, izraznost in ritem. Glasno branje se precej razlikuje od prostega govora, zato je zelo pomembno, da učitelj učencem večkrat glasno prebere kakšno besedilo, ki je lahko leposlovne, praktičnosporazumevalne ali celo znanstvene narave. Tako se učenci skozi zgled učijo predvsem izraznosti branja različnih vrst besedil. Prav zato je izjemno pomembno, da učitelj bere tekoče in upošteva vse prvine tega gradnika. S tem učitelj učencem tudi v višjih razredih neposredno pokaže pomembnost tekočega glasnega branja. Pri pouku so za razvijanje tekočnosti branja v razredu nujne tri dejavnosti, in sicer učiteljevo branje učencem, učiteljevo branje z učenci ter branje učencev (Mooney 1990, v Pečjak 2012).



Pečjak (2012: 75) strategije za razvoj tekočnosti branja povzema po več avtorjih in kot najpomembnejše navaja naslednje:

- **Ponavljajoče branje ali večkratno branje istega besedila**  
Ta tehnika je primerna predvsem za povečevanje hitrosti branja.
- **Zborno branje**  
Manjša skupina učencev izmenično bere z učiteljem. Učiteljevo branje učencem služi kot model, ki ga le-ti skušajo posnemati.
- **Eho branje**  
Gre za glasno branje učencev z rahlim zamikom za učiteljem (kot odmev).
- **Poslušanje posnetega branja**  
Učenci najprej poslušajo posnetek, nato pa sami preberejo isto besedilo.

Pri pouku učitelj, glede na predmetno področje in tip besedila, uporablja dva tipa glasnega branja. Prvo je nevtralnno, logično, neinterpretativno branje in drugo je interpretativno, čustveno obarvano branje. V obeh primerih gre za prekodiranje pisanega besedila v govorjenega. Zelo pomembno je, da bralec poleg pisnega pozna tudi govorni kod, to pomeni, da mora iz jezikovne organiziranosti besedila znati razbirati tudi njegovo govorno urejenost (ločila, naglase, posebno glasovje, besedni red, vrvke, elipse itd.) (Podbevšek 1995: 105).

**Nevtralnno branje** pomeni branje brez izrazitejših stavčnih poudarkov, z majhnimi intonacijskimi razponi, z zgolj logičnimi pavzami, ki sledijo členjenju napisanih misli, brez posebnega zvočnega barvanja besedila, ves čas v približno enaki govorni hitrosti. Tudi vizualni elementi govora niso izpostavljeni. Takšno vrsto branja učitelj uporablja, kadar pred razredom bere neumetnostno besedilo (publicistično besedilo, strokovno besedilo ...). Namen takšnega branja je zgolj informiranje o nečem v avtentični obliki brez bralčevega odnosa do besedila oziroma brez bralčeve čustvene zavzetosti (Podbevšek 1995: 106).

Kadar pa učitelj glasno bere umetnostno besedilo, naj bi bilo njegovo branje **interpretativno**. Tako branje je napolnjeno s čustvenim odnosom. Pri takem branju ne gre zgolj za prekodiranje podatkov, ampak gre tudi za čustveno doživetje tako bralca kot poslušalca. Takšno branje želi pri učencih/poslušalcih spodbuditi umetniško doživljanje (Podbevšek 1995: 106).

Interpretativno branje zahteva natančno pripravo. Poleg tega, da se bralec z besedilom literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko seznaní v širšem smislu, se mora na branje pripraviti in se seznaniti z besedilom tudi v ožjem smislu. Ta priprava zahteva večkratno tiho in kasneje glasno branje besedila, pri čemer je treba posebno pozornost nameniti ločilom in intonaciji, naglasom, glasovnim premenam ter pravorečni izreki. Prav tako je treba smiselno spreminjati tempo in jakost branja, da s tem povečujemo dramatičnost. Vsebinsi besedila je treba prilagajati in menjavati glasovno barvo ter register in vključiti tudi vidne prvine govora, obrazno mimiko in kretnje (Podbevšek 1995: 107).

Učenci se morajo seznaniti z obema vrstama branja. Medtem ko je interpretativno branje stvar jezikovnega pouka oziroma pouka književnosti, nevtralnó branje razvijamo in gradimo pri vseh predmetih. Kadar od učenca pričakujemo interpretativno branje literarnega besedila, ne smemo pozabiti, da je za tako branje potrebna natančna priprava, ki jo moramo učencu predstaviti, mu jo omogočiti in ga z zgleodom naučiti vseh elementov takega branja.

V spodnji tabeli so predstavljene dejavnosti za razvoj tekočnosti branja v razredu, kot jih je povzela Sonja Pečjak (2012).

**Preglednica 2: Pregled možnih bralnih dejavnosti v razredih**

Vrsta branja	Namen	Vloga učitelja	Vloga učenca	Oblika dela
Glasno branje učitelja	<ul style="list-style-type: none"> <li>– spodbujati tekočnost</li> <li>– seznanjati učence z novimi zvrstmi in avtorji</li> <li>– spodbujati razumevanje</li> <li>– izvabljeti odgovore učencev</li> <li>– širiti besedišče</li> <li>– razvijati interes za branje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pokaže model tekočega branja</li> <li>– vodi pogovor o besedilu</li> <li>– uvaja v besedišče</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aktivno poslušanje</li> <li>– sodelovanje v pogovoru o besedilu</li> <li>– pisanje odgovorov</li> <li>– branje skupaj z učiteljem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– cel razred</li> <li>– v manjših skupinah</li> </ul>

<p><b>Glasno branje učencev</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razvijati tehniko branja</li> <li>– razvijati tekočnost branja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pokazati kriterije tekočnosti branja</li> <li>– ugotoviti branje posameznika ali skupine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ponavljanje glasnega branja</li> <li>– uporaba kriterijev tekočega branja pri sebi in drugih</li> <li>– pomoč sošolcu ali skupini</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– individualno</li> <li>– v dvojicah</li> <li>– v manjših skupinah</li> </ul>
<p><b>Vodeno branje</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– učiti se in uporabljati strategije branja</li> <li>– pridobiti besedišče</li> <li>– razumeti zanimiva besedila</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– modelirati strategije branja</li> <li>– aktivirati ali ustvarjati predznanje</li> <li>– uvajati novo besedišče</li> <li>– postavljati vprašanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tiho branje določenega besedila</li> <li>– pogovor celega razreda ali manjših skupin o prebranem</li> <li>– uporaba delovnih listov z navodili</li> <li>– pisanje spremenjenih besedil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– cel razred</li> <li>– v manjših skupinah</li> </ul>
<p><b>Bralne delavnice</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pridobivati izkušnje in samostojnost pri delu z različnim bralnim gradivom</li> <li>– pridobivati besedišče, strukturo jezika</li> <li>– razvijati pozitivna stališča do branja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– spoznavati različne vrste branja</li> <li>– spremljati napredek učenca na okroglih mizah in pri pisnih odgovorih</li> <li>– ocenjevati in spodbujati uporabo bralnih strategij</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– izbirati besedila različnih žanrov</li> <li>– samostojno brati</li> <li>– s pisanjem se odzivati na prebrano</li> <li>– opisovati in pogovarjati se o prebranem na okroglih mizah</li> <li>– zapomniti si prebrano, izbirati bralne cilje in vrednotiti prebrano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– individualno</li> <li>– v dvojicah</li> <li>– v manjših skupinah</li> <li>– cel razred</li> </ul>

Vir: Rycik in Irvin 2005, v Pečjak 2012

### 2.2.1 Predšolsko obdobje

O tekočem branju lahko govorimo šele, ko je tehnika branja usvojena oziroma ko je otrok opismenjen. Priprave na opismenjevanje se začnejo že v predšolskem obdobju skozi slikopise in skozi spremljanje ilustracij ter vzorcev v knjigah. V tem obdobju se otrok navaja predvsem na smer branja od leve proti desni ter od zgoraj navzdol. Zelo pomemben je zgled staršev in vzgojiteljev. Otrok mora nujno že v zelo zgodnjem obdobju imeti stik s tekočim in pravorečno pravilnim ter izraznim glasnim branjem. Poslušanje branja se precej loči od poslušanja prostega govora.

Na uspešnost opismenjevanja v 1. razredu osnovne šole pomembno vpliva tudi otrokova zmožnost glasovnega zavedanja. Otrok razvije zmožnost zaznavanja rim že v 1. starostnem obdobju. Pozneje postopoma razvije zmožnost členiti povedi na besede, zaznati daljše oz. krajše besede, členiti besede na zloge, zaznati začetni glas v besedi, zaznati končni glas v besedi, zaznati glasove znotraj besede in na koncu še zmožnost zaznati posamezne glasove v besedi oz. zaporedje glasov v besedi (Ropič 2017).

V longitudinalni študiji, ki je opazovala otroke v predšolskem obdobju in pozneje v 1. in 2. razredu, so v času vrtca ovrednotili glasovno zavedanje, avtomatizirano poimenovanje, glasovni kratkoročni spomin, slušno procesiranje, motorične sposobnosti in govor. V 1. in 2. razredu je bila ocenjena uspešnost branja. Rezultati so pokazali, da v 1. razredu napovedujejo rezultati vrtca in glasovnega spomina ne le splošno bralno uspešnost, ampak tudi natančnost in tekočnost branja. Govor ima najpomembnejšo vlogo pri napovedovanju razumevanja branja. V 2. razredu napovedujejo splošno bralno uspešnost in tekoče branje naslednji trije dejavniki: rezultati vrtca, glasovno zavedanje in glasovni spomin. Raziskovalci ocenjujejo, da so za natančnost branja pomembni glasovno zavedanje, glasovni spomin in »kopije« potez oziroma oblik črk. Rezultati raziskave kažejo na smiselno upoštevanje tega v izvedbi programa v predšolski dobi, saj lahko to prispeva k preprečevanju morebitnih težav pri branju učencev v prvih šolskih letih (Papadimitriou in Vlachos 2014).

Izraznost branja vpliva na poslušanje razumevanja predšolskih otrok v vrtcu. To je potrdila tudi študija, ki je bila izvedena v vrtcu z otroki, starimi med štiri in pet leti. Njen namen je bil ugotoviti učinek izraznosti glasnega branja zgodnjim odrasle osebe na razumevanje pri otrocih. Otroci so poslušali posnetke glasnega branja dveh

podobnih zgodb. V enem primeru je bila v glasnem branju prisotna izraznost, v drugem nasprotno (brez izraznosti). Pomembno je, da je otroke statistično značilno bolj pritegnilo izrazno branje. Branje, ki je bilo zelo izrazno, je omogočilo boljše razumevanje zgodb otrokom v vrtcu (Mira in Schwanenflugel 2013).

Ob tem naj dodamo, da aktualna književna didaktika v slovenskem prostoru posveča pomembno skrb za izrazno branje oziroma pripovedovanje umetnostnih besedil v vrtcu ter v 1. in 2. VIO OŠ (Kordigel in Saksida 2000).

Nekatere študije povezujejo uspešnost opismenjevanja otrok z domačim okoljem. Raziskali so povezave med zakonskim zadovoljstvom, družinsko čustveno izraznostjo, domačim učnim okoljem in spretnostmi pismenosti predšolskih otrok. V študiji je sodelovalo skoraj štiristo mater in njihovih otrok. Raziskovalci so ugotovili, da je bilo večje zadovoljstvo mater povezano z višjo stopnjo pozitivne in nižjo stopnjo negativne družinske čustvene izraznosti. Tako domače okolje je boljše za učenje doma in je posledično povezano z uspešnejšim opismenjevanjem otrok. Prav tako ugotovitve študije poudarjajo pomen zakonskih in družinskih procesov pri pridobivanju znanj majhnih otrok (Froyen, Skibbe, Bowles, Blow in Gerde 2013).

Predšolski otroci naj v vrtcu sledijo branju in pisanju po načelu od leve proti desni in zgoraj navzdol. S tem se naj soočajo pri različnih aktivnostih in ne glede na predmetno področje.

### **2.2.2 Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje**

1. VIO je namenjeno opismenjevanju. Otroci se v tem obdobju naučijo branja ter zapisovanja besedil. Naučijo se pisanja in branja tiskanih ter pisanih črk. Cilj 1. VIO je, da se otrok nauči tekoče glasno ali polglasno brati. Pri tem je zaželeno, da je v njegovem branju čim manj premorov in omahovanj ter ponovitev. Ritem branja mora biti enakomeren. Branje mora biti natančno s pravilno artikulacijo glasov in upoštevanjem stavčne intonacije. V 2. VIO je branje že avtomatizirano. Otrok v tem obdobju izpopolni tehniko glasnega in tihega branja tudi nepoznanih besedil. Dosledno upošteva vsa ločila in stavčno intonacijo (UN 2018).

Pri učencih 1. razreda so osnove branja v različni fazi. Na razvoj tehnike branja vplivajo različni dejavniki. Pri spodbujanju učencev za razvoj **bralne tehnike** je zelo pomemben dejavnik učitelj. Pri pouku naj bi iskal poti, ki omogočajo večjo motiviranost učencev za branje.

Primerjalna študija v pridobivanju in izpopolnjevanju bralne tehnike učencev 2. in 3. razreda, ki naj bi pokazala razlike med dvema pristopoma, kjer je eden nekoliko bolj tradicionalen (branje, delovni listi, pogovor o prebranem) in drugi nekoliko bolj razgiban (branje navodil za izvajanje didaktične igre, branje in razvrščanja besednih in slikovnih kartic), ni pokazala bistvene razlike v uspešnosti učencev. Anketa pa je opozorila na to, da je večina učencev izrazila pozitiven odnos do branja v didaktičnih igrah (Webb, Rule, Cavanaugh in Munson 2014). Pomembno je, da je učitelj pri opismenjevanju primerno ustvarjalen. Motiviranost učencev za branje bo imelo dolgoročne posledice.

Pomemben dejavnik v razvoju **bralne tehnike** je glasno branje učencev drugim navzočim. Pri tem kaže opozoriti na branje besedil pri pouku, in sicer na ustrezno diskusijo učiteljev z učenci med branjem besedila oziroma po branju besedila. Ocene raziskav kažejo na večji učinek v primeru, ko poteka pogovor med branjem na glas na ravni makrostrukture in mikrostrukture ter kritičnim pristopom do besedila. Učenci se po večkratnih obravnavah besedil lažje osredotočajo na pomembne podatke v besedilu, iščejo povezave med besedili in ob tem izboljšujejo razumevanje prebranega (Heisey 2009; Heisey in Kucan 2010).

Raziskave kažejo, da 57 % učencev 3. razreda, ki imajo težave pri branju, grozi, da bodo imeli težave z branjem tudi v naslednjih letih. S tem bodo imeli tudi manj možnosti, da zaključijo srednjo šolo. Nerazumevanje prebranega lahko predstavlja tako težavo razumevanja prebranega tistim učencem, ki berejo brez večjega napora, kot tistim, ki se bojijo dekodiranja besedila. Učitelji naj poiščejo v branju ravnovesje med tekočim branjem in razumevanjem prebranega. Ena izmed rešitev izboljšanja tehnike branja je večkratno branje. Ta tehnika branja učence vključuje v raznolike skupine, ki zagotavljajo motivacijo, socializacijo in sodelovanje. Glasno ponovljeno branje je učencem zanimivo, motivirajoče in bi lahko koristilo tudi pri pridobivanju znanja (Marshall 2009; Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek 2002).

Ključnega pomena je zgodnja identifikacija morebitnih učencev, ki bi lahko imeli težave pri branju. V ta namen so preverili z ustreznim instrumentarijem skoraj tisoč učencev 2. in 3. razreda osnovne šole, diagnosticirali **natančnost** tekočega glasnega branja in identificirali učence, za katere obstaja tveganje za težave v branju. Za prakso je pomembno, da so ti pregledovalniki ključni sestavni del uspešne zgodnje identifikacije in nadaljnje obravnave (Parker, Zaslofsky, Burns, Kanive, Hodgson, Scholin in Klingbeil 2015). V slovenskem prostoru nimamo standardiziranega preizkusa branja, s pomočjo katerega bi usposobljeni strokovni delavci izvedli preverjanje branja, ob katerem bi dovolj zgodaj identificirali učence s težavami v branju in jih napotili v nadaljnjo obravnavo. Učitelji pogosto prepoznajo učence s težavami pri branju v vsakodnevni praksi in nato ustrezno ukrepajo.

Glasno branje je za učence, še zlasti 1. razreda, stresno. Pogosto so obremenjeni s hitrostjo branja (čas branja). Prozodična občutljivost branja ni neposredno povezana z branjem besed. Njena zveza se odraža s fonološkim in morfološkim zavedanjem. Ko so preverili povezave z branjem besed, z razumevanjem poslušanja in delovnega spomina, ni bila prozodična občutljivost povezana z razumevanjem branja. Zato se zdi, da prozodična občutljivost prispeva k branju besed predvsem s pomočjo fonološkega in morfološkega zavedanja. Iz rezultatov raziskave je razvidno, da s posvečanjem pozornosti prozodični občutljivosti pri branju koristno vplivamo na razvoj fonološkega in morfološkega zavedanja, kar pa izboljša bralne spretnosti (Kim in Petscher 2016).

Raziskave kažejo, da angleški otroci razvijejo svoje bralne prozodije (t. i. pavze, trajanje različnih segmentov, variacije naklona) med 1. in 2. razredom. Ker v Španiji ni bilo izvedenih podobnih raziskav, so izvedli longitudinalno študijo, v kateri so spremljali učence od 1. do 3. razreda. Raziskovalci so bili mnenja, da se lahko pri španskih otrocih razvije branje že prej, saj je španščina pregleden jezik, kar omogoča doseganje visoke natančnosti v prvem letu učenja branja. Učenci so v raziskavi glasno brali. Rezultati so pokazali, da so mlajši učenci delali več pavz, ki so bile daljše, ter so brali manj natančno. Na natančnost branja v vseh razredih so vplivale pogoste besede. Med 1. in 2. razredom se je izboljšal čas branja. Na branje v vseh omenjenih razredih so vplivale pogoste besede in končna intonacija. Prav tako so opazili, da so se učenci v 1. razredu pri glasnem branju manj posluževali intonacije, učenci v 2. razredu pa so jo pri glasnem branju pretirano spreminjali. Rezultati španske raziskave so potrdili, da se **tekočnost branja** med 1. in 2. razredom močno poveča (Álvarez-Cañizo, Martínez-García, Cuetos in Suárez-Coalla 2020).

V iskanju različnih poti do uspešnega učenja branja je bila izvedena longitudinalna raziskava. Analizirali so tri dimenzije branja (natančnost in hitrost branja ter razumevanje prebranega). Ta študija je ovrednotila vlogo vizualne analize in miselnih slik pri bralnih predstavah učencev na različnih stopnjah bralnega pridobivanja. Pomen te raziskave je v uporabi strategij posredovanja, ki so osredotočene na vizualne posnetke. Ti bi lahko povečali bralne predstave pri učencih in tudi tistih učencih, ki jim grozijo težave pri učenju (Commodari, Guarnera Di Stefano in Di Nuovo 2020). Didaktična gradiva za učence v devetletni osnovni šoli v Sloveniji vsebujejo vizualne posnetke. Gradiva so pripravljena v obliki, ki zahteva sodelovanje vseh učencev v razredu. Prav tako je vizualna dejavnost integrirana s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem (Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek 2000).

V usmerjanju uspešnosti branja učencev so dobrodošli učiteljevi napotki. To potrjuje tudi raziskava, ki je bila izvedena v 3. razredu. Učenci so sprejeli mnenje in napotke, s katerimi bodo osredotočeni na **natančnost** na **tekočnost** branja. Učenci so na tak način v naslednji fazi dosegli večjo natančnost pri branju in pozneje izboljšali tudi tekočnost branja. Vse to je privedlo do tega, da so učenci pravilno prebrali vsaj 93 % besed (Parker in Burns 2014). Načela formativnega spremljanja branja učencev učitelje spodbujajo k prepoznavanju zmožnosti posameznih učencev v glasnem branju, spremljanju in nujnosti usmerjanja k doseganju višjih ciljev (Breznik 2019).

Slabi bralci so sorazmerno počasnejši od dobrih bralcev. **Hitrost** branja je pokazala, da je povezana z besediščem in glasovnim zavedanjem. Raziskovalci ugotavljajo, da učenci, ki so brali počasi oziroma so imeli težave pri branju, imajo tudi nižjo zmožnost glasovnega zavedanja (Manis, Doi in Bhadha 2000).

Ovira pri uspehu pri branju številnih učencev v 3. razredu je raba abecednega načela oziroma črkovanja, zato je obstajala potreba po vplivu na to težavo. Odločili so se, da bodo razširili vaje za izboljšanje črkovanja v celotnem razredu. Raziskovalec je v ta namen pripravil vzročno-primerjalni načrt, ki je ocenil njegovo učinkovitost. Načrt je vseboval tudi šestdeset vaj za učence. Podatki podpirajo učinkovitost izvedenega učenja v celotnem razredu na povečanje sposobnosti dekodiranja, na povečanje avtomatiziranega **dekodiranja** in na povečano uporabo abecednega načela pri branju besedila. Učenci so s tem izboljšali tudi **hitrost** branja (Donnell 2007).



Pomembno razmerje med hitrostjo glasnega branja in razumevanjem prebranega pri učencih drugega in tretjega razreda, pri katerih je bilo prepoznano tveganje pri branju, ugotavlja pomembno povezavo med številom napak, glasnim branjem in uspešnostjo razumevanja prebranega. Zmanjšanje napak napoveduje uspešnost razumevanja (Abbott, Wills, Miller in Kaufman 2012).

Pomembno je, da učitelji v praksi čim hitreje prepoznajo učence, ki imajo določene težave v branju oziroma jih nakazujejo. Nekatere študije so želele ugotoviti značilnosti otrok oziroma učencev, ki napovedujejo odzivnost in neodzivnost na splošno učinkovite usmeritve v zgodnji pismenosti. Otroci so bili testirani v vrtcu in v prvem razredu. Status odziven/neodziven je bil določen po dveh letih, ko je otrok sodeloval v najboljši praksi: v vrtcu in prvem razredu, samo v vrtcu, samo v prvem razredu, v nobenem letu. To je olajšalo raziskovanje v treh skupinah, in sicer »vedno odzivni« (učenci so izpolnjevali merila odzivnosti v obeh letih), »včasih odzivni« (učenci so kriterije izpolnjevali v enem letu) in »neodzivni učenci« (v nobenem letu niso izpolnjevali meril). Multivariantna analiza variance in analiza diskriminatorskih funkcij je pokazala, da so se omenjene skupine zanesljivo razlikovale med seboj v določenih meritvah (problematično vedenje, besedni spomin, posnemanje povedi, skladiščno zavedanje, besedišče, hitrost poimenovanja in členjenje). Pri tem je pomembno, da je t. i. kombinacija hitrosti poimenovanja, besedišča, posnemanja povedi, problematičnega vedenja in količine nujenih usmerjanj učencev pravilno napovedala 82,1 % neodzivnih učencev, 30,0 % včasih odzivnih in 84,1 % vedno odzivnih učencev (Al Otaib in Fuchs 2006).

Od vrtca do konca prvega razreda se razvijajo avtomatizirane komponente poimenovanja, tudi čas artikulacije in čas premora. Raziskava pravi, da je bil čas pavze od vrtca do konca prvega razreda zelo stabilen in se je močno razvil ter bil povezan z natančnostjo branja in tekočim branjem. Čas artikulacije je bil manj stabilen in je bil šibko izboljššan po bralnih ukrepih (Georgiou, Parrila in Kirby 2006).

Izvedene so bile tudi raziskave, ki naj bi preučile **hitrost** branja velikih in malih tiskanih črk. Na tem področju so preverili 732 učencev različnih razredov osnovne šole v Turčiji. Zabeležili so število besed, ki jih je posameznik prebral v eni minuti. Hitrost branja besedila, ki je bilo napisano z malimi tiskanimi črkami, je uspešnejša od hitrosti branja z veliki tiskanimi črkami. Med branjem besedila z malimi in veliki tiskanimi črkami se je pokazala statistično značilna razlika v hitrosti branja. Prav tako

je raziskava pokazala, da je hitrost branja besedila z malimi tiskanimi črkami 13 % večja od hitrosti branja besedila velikih tiskanih črk (Babayigit 2019).

Raziskovalci so oblikovali številne lestvice za ocenjevanje spretnosti branja ter jih preizkušali in utemeljevali. Ena izmed njih je preverjala **izraznost**, hitrost in natančnost. Raziskovalci so ocenjevali glasno branje učencev v drugem razredu (prva faza) in nato ponovno v tretjem razredu (druga faza). Trije strokovnjaki, ki so neodvisno ocenili glasno branje učencev v drugem razredu s t. i. »celovito lestvico tekočnosti branja«, so prepoznali močno korelacijo med bralno izraznostjo, hitrostjo in natančnostjo branja. Prav tako so preverili v glasnem branju dveh novih besedil učence v tretjem razredu (druga faza). S pomočjo končne različice lestvice sta dva strokovnjaka neodvisno ocenila branje in ugotovila primerljive rezultate s prvo fazo raziskave (Benjamin, Schwanenflugel, Meisinger, Groff, Kuhn in Steiner 2013).

Včasih se pojavi vprašanje glede natančnosti učiteljeve presoje oz. ocene v branju učencev. V ta namen so izvedli študijo, v kateri so želeli odkriti učiteljevo **natančnost** v bralni sposobnosti pri učencih 2. in 3. razreda. V njej je sodelovalo 1.468 učencev in 86 učiteljev. Na splošno so učitelji presodili bralne zmožnosti natančneje kot dekodirne sposobnosti. Kljub temu so bile sposobnosti učencev z nizkimi dosežki ocenjene manj natančno. Natančnost pri presojanju dekodiranja je bila večja v majhnih razredih in pri učencih s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Natančnost pri presojanju bralnega razumevanja je z leti rasla in je bila v 3. razredu in na koncu šolskega leta natančnejša (Palczek, Seifert in Gasteiger-Klicpera 2017). Formativno spremljanje učencev predstavlja mnogim slovenskim učiteljem velik izziv – tudi v presojanju bralnih sposobnosti učencev v prvem, drugem in tretjem razredu (Breznik, 2019).

### 2.2.3 Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje

Na uspešnost branja je smiselno vplivati z načrtnim bogatenjem besedišča učencev tudi še v 2. VIO. Izvedene so bile primerjalne študije besedišča in branja, ki so preverjale iste učence jeseni in spomladi v 4. razredu ter 5. razredu in opozorile na znatno zvišanje rezultatov na preverjanju (Jones, Kim, LaRusso, Kim in Snow 2015).

Avtorji raziskave menijo, da je **natančno in avtomatizirano** glasno branje pomembno povezano z razumevanjem branja. V tej raziskavi so v glasnem branju učencev 4. razreda opazovali natančnost, hitrost in prozodijo branja besed. Raziskava kaže, da so kazalniki tekočega branja še naprej pojasnjevali razlike v razumevanju prebranega, in sicer tudi takrat, ko so imeli učenci možnost seznanitve z besedilom pred glasnim branjem. Prav tako rezultati raziskave pravijo, da natančno branje besed in hitrost branja pojasnjujeta rezultate razumevanja branja. Skoraj vsem učencem z nizko stopnjo branja je skupno to, da so imeli težave s prepoznavanjem besed, kar potrjuje razmeroma večje število napak pri branju besed in nizke ocene prozodiranja (Sabatini, Wang in O'Reilly 2019).

Zanimiva je raziskava, ki je primerjala natančnost, hitrost in t. i. prozodije (izraznost pri glasnem branju: pavze, trajanje, višina, intenziteta) v glasnem branju učencev tretjega in petega razreda ter odraslih. Namen študije je bil raziskati, kako se razvoj bralne prozodije pri španskih učencih razlikuje glede na vrsto in dolžino povedi. Glasno branje učencev tretjega in petega razreda so primerjali z glasnim branjem odraslih. Ugotovili so, da učenci tretjega razreda v glasnem branju še niso razvili prozodije, podobne odraslim. Naredili so več premora, imeli revnejši melodični pristop in težko so predvideli stavčno zgradbo. Učenci 5. razreda so pokazali v glasnem branju že nekatere značilnosti prozodije odraslih. Na izraznost branja je v vseh treh skupinah vplivala dolžina povedi. Raziskovalci so mnenja, da je bralna izraznost povezana z bralno izkušnjo in se razvija na podoben način kot dekodiranje in hitrost branja (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla in Cuetos 2018).

Študija primera si zastavlja vprašanje, ali je možno razumevanje prebranega izboljšati z razvojem izraznega branja. Poleg hitrosti in natančnosti so v vajo branja vključili še **izraznost**. Z učencem četrtega razreda so opravili sedemnajst individualnih srečanj, na katerih je učenec ob večkratnem branju besedila dal poudarek izraznemu branju. V primerjavi z izhodiščnimi rezultati je učenec izboljšal bralno tekočnost in razumevanje prebranega. Kljub temu ni mogoče pripisati napredka glasnemu branju z vajo izraznosti branja (Calet, Pérez-Morenilla in De los Santos-Roig 2019).

V branju tradicionalno pričakujemo, da dosežemo že v nižjih razredih osnovne šole takšen cilj v branju, ki bo omogočal obvladovanje branja in učenje z branjem. Raziskali so vlogo **tekočnosti** branja na pridobitev znanja iz branja in morebitnih bralnih težav učencev. Ocenili so tekočnost branja pri velikem številu učencev tretjega, petega in sedmega razreda. Ob tem so kot merilo za tekoče branje uporabili

prozodijo (izraznost pri glasnem branju) in ne hitrost branja (avtomatizacija prepoznavne besed). Zaznali so zmerno močno korelacijo med tekočim branjem in razumevanjem. Njihove ugotovitve kažejo, da je tekoče branje pomembno pri učencih tretjega in petega razreda ter da je prozodija pomemben del popolnega branja. Obe komponenti tekočega branja, avtomatiziranost prepoznavanja besed in prozodičnost v glasnem branju, je treba upoštevati pri meritvah tekočnosti branja. Raziskovalci opozarjajo, da bi to morali upoštevati tudi pri pouku v vajah za izboljšanje tekočega branja. Predlagajo, da bi raziskali vlogo tekočega branja med mladostniki, še zlasti pri tistih, ki imajo težave pri doseganju visoke ravni pismenosti (Rasinski, Rikli in Johnston 2009).

Učence, stare od osem do deset let, so ocenili trikrat v tekočnosti in izraznosti branja. Ocenjevalci branja so v 57 od 67 primerov dodelili enako oceno v tekočnosti. V oceni izraznosti so se strinjali v 34 primerih. Ker je bilo nestrinjanje v ocenjevanju izraznosti razmeroma pogosto, so v poznejši analizi za izraznost branja določili novo lestvico ocenjevanja izraznosti, in sicer visoko, srednjo in nizko. Splošna porazdelitev rezultatov kaže na korelacijo med ocenami izraznosti in tekočnosti. Prisotna je bila velika asimetrija. Visoka izraznost pri glasnem branju je bila močno povezana z visoko tekočnostjo branja. Bralci z nizko izraznostjo pri branju so razmeroma enakomerno razdeljeni na nivo tekočnosti (Cowie, Douglas in Wichmann 2002).

V longitudinalni študiji so preverili pomen ritma kot napovedovalca bralne sposobnosti pri istih učencih od prvega do petega razreda. Ritem je napovedoval pomembno razliko v sposobnosti branja v vseh razredih. Raziskava potrjuje pomembno povezavo ritma s fonološkim zavedanjem in hitrostjo dekodiranja. Učenci petega razreda so v primerjavi s prejšnjimi leti (razredi) imeli fonološko zavedanje uspešno razvito, zato je pri njih ritem pomemben napovedovalec bralne sposobnosti. Ko so učenci izboljšali hitrost dekodiranja, je ritem napovedal edinstvene razlike v bralni sposobnosti v 2., 3. in 5. razredu (David, Wade-Woolley, Kirby in Smithrim 2007).

### 2.2.4 Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje

Skozi 1. in 2. VIO naj bi učenci že dodobra usvojili tehniko branja. V 3. VIO pa je učenec že sposoben samostojnega branja zahtevnejših leposlovnih in informativnih besedil. Pogosto je mnenje, da so otroci, ko pridejo do 7. razreda, že popolnoma opremljeni z bralnimi strategijami in tehnikami ter da na tem področju z njimi ni več treba delati. To mišljenje je zmotno. Res je, da je za razvoj bralne pismenosti in tekočnosti branja ključnega pomena dober in pravilen pristop v zgodnejših obdobjih, vendar zgolj z usvojeno tehniko branja učenec še ne doseže končne stopnje bralne pismenosti. V 1. in še tudi 2. VIO se tekočnost branja razvija neposredno tako skozi cilje in vsebine jezikovnega pouka (slovenščine) kot tudi skozi cilje in vsebine ostalih predmetnih področij, medtem ko se v 3. VIO ta gradnik razvija in nadgrajuje posredno ob obravnavi posameznih učnih vsebin. Pri tem ne smemo pozabiti, da se razvija tudi skozi cilje vseh ostalih predmetov, ne le slovenščine.

3. VIO je glede tega bolj problematično tudi zato, ker so vsebine posameznih predmetov priporočene z učnimi načrti, zato je medpredmetne povezave treba zelo premišljeno in skrbno načrtovati že pri načrtovanju letne priprave. Tekočnost branja namreč ni navedena med neposrednimi cilji učnih načrtov, je pa to vsekakor posredni cilj vseh predmetov. V 1. in 2. VIO učitelj brez težav cilje in vsebine različnih predmetov med seboj povezuje ter sproti gradi in krepi tudi tekočnost branja svojih učencev, posebej pa je treba opozoriti na skrb za tekočnost branja tudi v 3. VIO. Razvijanje tekočnosti branja v 3. VIO nikakor ni le v domeni učiteljev slovenščine oziroma jezikovnega pouka. Treba jo je urediti in graditi na vseh predmetnih področjih. Vsako predmetno področje ima svoje besedilne posebnosti in strokovne izraze, ki morajo biti pravilno brani in pravilno razumljeni. Prav zato je izjemnega pomena zavedanje predmetnih učiteljev o pomembnosti tekočega branja in krepitev tega gradnika skozi celoten proces šolanja.

Kot že rečeno, je izjemo pomembno, da se na tekočnosti branja gradi pri vseh predmetih. Najbolj neposredno se sicer ta gradnik razvija pri pouku **slovenščine**. Pomembno je, da učitelj uporablja različne tehnike in izvaja različne bralne dejavnosti (predstavljene v preglednici 2) za razvoj tekočega branja pri učencih. Posebej pri slovenščini ima učitelj veliko možnosti, saj je učni načrt zasnovan kot delo z različnimi besedili. Pri branju leposlovnih (umetnostnih) besedil je zelo pomembno, da besedila kot model najprej interpretativno prebere učitelj. Pri tem

mora dosledno upoštevati vse elemente tekočega branja. Posebej mora biti pozoren na zborna izreka, izraznost, natančnost in ritem. Upoštevati mora tudi vse nejezikovne (vidne) prvine govora oziroma branja. Kadar leposlovna besedila glasno berejo učenci, morajo imeti možnost besedilo najprej slišati in tudi samostojno tiho prebrati. Še posebej, če gre za branje poezije, kjer so zvočne prvine govora/branja na prvem mestu. Učenec mora imeti tudi možnost, da besedilo prebere večkrat, saj se le tako lahko izuri v branju, ki bo tekoče po vseh kriterijih.

V nadaljevanju podajamo nekaj praktičnih primerov, kako lahko učitelji tudi pri drugih predmetih gradijo tekočnost branja svojih učencev. Besedila so primeri iz naključno izbranih učbenikov za različne predmete v 3. VIO. Podčrtane so besede in besedne zveze, ki so specifične za določeno predmetno področje in s katerimi se učenci v 3. VIO praviloma na novo srečujejo, zato je zelo pomembno, da jih učitelj pripravi na njihovo branje.

Pri **družboslovnih predmetih**, kot so geografija (prim. slika 1), zgodovina, državljanska vzgoja in etika, učitelj uvaja novo besedišče, pri čemer je zelo pomembno, da učence nauči pravilne izreke in posledično tudi pravilnega branja tega besedišča. Pri teh predmetih se v 3. VIO pojavljajo številni strokovni izrazi, tuja osebna lastna imena, zemljepisna lastna imena, prevzete besede, različne kratice in krajšave, s katerimi se učenci običajno prvič srečajo.

Jugovzhodna Azija je veliko območje, ki ima zelo različne naravne in družbene razmere. Velike pokrajinske enote so: Arabski polotok na jugu, nižina Mezopotamija, po kateri tečeta reki Evfrat in Tigris, gorovja, ki se vlečejo od Tavrusa na zahodu in polotoka Mala Azija ... (Baloh idr. 2015: 93)<sup>1</sup>

Ob prihodu španskih zavojevalcev (imenujemo jih konkvistadorji) v Ameriko sta tam obstajala azteški in inkovski imperij, ki sta bila v začetku 16. st.<sup>2</sup> na vrhuncu svojih moči. Leta 1519 se je na mehiški obali izkrcal španski konkvistador Hernando Cortes. (Mirjanič idr. 2014)<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Besedilo iz učbenika *Geografija 7* založbe Mladinska knjiga.

<sup>2</sup> Pomembno je, da učenec pravilno prebere vrstilni števnik, pozna krajšavo in jo pravilno prebere.

<sup>3</sup> Besedilo iz učbenika *Raziskujem preteklost, Učbenik za 8. razred osnovne šole* založbe Rokus.



**Slika 1: Branje zemljevida**

(osebni arhiv Vizjak Puškar)

Pri **naravoslovnih** predmetih, kot so biologija, kemija, fizika in tudi matematika, se učenci prav tako srečujejo z besedili, ki imajo določene posebnosti, za katere je pomembno, da se jih naučijo pravilno brati. Pri teh predmetih se srečujejo predvsem s števili, pri čemer je zelo pomembno, da jih znajo pravilno prebrati oziroma pretvoriti v besedo, če so zapisana s številko, in obratno. Predvsem so problematična zelo velika in decimalna števila, potence in podobno. Pri naravoslovnih predmetih se učenci v 3. VIO srečajo tudi s kemijskimi elementi, formulami, merskimi enotami, simboli in drugim zelo specifičnim strokovnim besediščem, za katerega je pomembno, da jim ga učitelj pravorečno pravilno predstavi in tudi učence navaja na njihovo pravilno uporabo in branje. Prav tako se pri naravoslovnih predmetih učenci srečujejo s tujimi lastnimi imeni avtorjev določenih teorij, za katere je pomembno, da jih znajo pravilno prebrati.

Atomi so premajhni, da bi jih lahko posamično šteli ali tehtali. Tudi 10000 atomov ogljika tehta samo borih  $1,99 \times 10^{-19}$  g. Kaj pa, če namesto posameznih stehtamo kakšno zelo veliko število atomov? Prav zato smo kemiki uvedli posebno enoto za množino snovi z imenom mol. Množino snovi označimo s črko n.

Znanstveniki so se dogovorili, da je 1 mol katerekoli snovi sestavljen iz  $6,02 \times 10^{23}$  delcev. Ti delci so lahko atomi, molekule, ioni ali drugo.

Število  $6,02 \times 10^{23}/\text{mol}$  imenujemo Avogadrovo število po italijanskem kemiku iz 19. stoletja Amadeu Avogadru. Označimo ga s simbolom  $N_A$ , enota pa je  $1/\text{mol}$ . (Vrtačnik idr. 2016: 206)<sup>4</sup>

### 2.2.5 Srednja šola

V srednji šoli se znanje, spretnosti in veščine, pridobljene v osnovni šoli, nadgrajujejo. Širi se splošno besedišče in razvija tudi ozko strokovno besedišče, odvisno od posameznega programa srednješolskega izobraževanja. Besedila so kompleksnejša in zahtevnejša, zato je še toliko bolj pomembno, da se še dalje pri vseh predmetih razvija in spodbuja tekočnost branja. Tudi srednješolski učitelji ne smejo pozabljati na vključevanje glasnega branja v svoje poučevanje. Enako kot v osnovni šoli je tudi v srednji šoli pomembno, da vključujejo tako branje učitelja, ki služi kot vzor tekočega branja, kot glasno branje dijakov. Po končani srednji šoli naj bi bila tekočnost branja že v celoti dosežena. Dijaki jo izkažejo s smiselnim, razločnim in tekočim ter pravorečno pravilnim branjem vseh vrst besedil. Pri tem upoštevajo vse zvočne prvine govora (intonacija, hitrost, register, premori ...) in tudi vidne prvine govora/branja (mimika, gestikulacija). Po učnem načrtu za slovenščino naj bi dijaki po končani gimnaziji imeli razvito bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca in bili sposobni glasno ali tiho brati raznovrstna besedila (UN 2008).

Pri slovenščini dijaki berejo vse vrste besedil. Pravilno berejo tudi slogovno zaznamovane, arhaične, narečne, prevzete besede, tuja lastna imena. Poznajo razliko med interpretativnim in nevtralnim branjem ter znajo glede na vrsto besedila in priložnost presoditi, na kak način prebrati določeno besedilo. Zavedajo se, da lahko tudi literarno besedilo služi kot vir podatkov in da v določenem kontekstu ne zahteva interpretativnega branja (Grosman 2006).

Pri ostalih predmetih se v srednji šoli, odvisno od programa srednješolskega izobraževanja, pojavljajo že zelo specifični strokovni termini. Besedila so zelo ozko strokovno usmerjena. Dijaki se navajajo na strokovno besedišče določene stroke, pri čemer je zelo pomembna pravilna izreka, s katero jih mora seznaniti učitelj posameznega predmeta. Pomembno je, da dijak pozna simbole, kratice in krajšave določene stroke ter da jih tudi pravilno prebere.

---

<sup>4</sup> Besedilo je iz učbenika *Moja prva kemija, Učbenik za 8. in 9. razred osnovne šole* založbe Modrijan.



V nadaljevanju podajamo nekaj praktičnih primerov, kako lahko učitelji pri različnih, tudi ozko strokovnih predmetih, gradijo tekočnost branja svojih učencev. Besedila so primeri iz naključno izbranih učbenikov za različne srednješolske predmete. Podčrtane so besede in besedne zveze, ki so specifične za določeno predmetno področje in s katerimi se učenci v srednji šoli srečujejo, zato je zelo pomembno, da jih učitelj pripravi na njihovo branje.

Le Chatelierovo načelo: Če se v sistemu, ki je v ravnotežju, spremeni temperatura, tlak ali koncentracija reaktantov oz. produktov, se položaj ravnotežja spremeni v smer, ki minimizira to spremembo. /.../ S spremembo celotnega tlaka lahko vplivamo le na ravnotežne reakcije, pri katerih vsota koeficientov plinastih reaktantov ni enaka vsoti koeficientov plinastih produktov. /.../ Pri reakciji med vodikom  $H_2$  in jodom  $I_2$  nastane vodikov jodid  $HI$ . V tej enačbi je vsota koeficientov plinastih reaktantov enaka koeficientu plinastega produkta, zato s tlakom ne moremo vplivati na to ravnotežje.<sup>5</sup> (Smrdu 2008: 42)

Stafilokokna zastrupitev s hrano nastane po zaužitju toksina, ki ga tvori Staphylococcus aureus. Hrano okuži človek kliconosec, ki jo pripravlja in nosi stafilokoke v nosno-žrelnem prostoru. Lahko ima tudi kožno okužbo. Kontaminirana so lahko različna živila ...<sup>6</sup> (Šumak 2006: 92)

Perzijci so častili Ahurmazdo, boga svetlobe, ki se nenehno bojuje z bogom zlih duhov in teme Arimanom. Pravični ljudje morajo pomagati Ahurmazdi. Religija se imenuje mazdaizem, njeni nauki so zapisani v sveti knjigi Avesti. Najbolj znan verski učitelj je bil Zoroaster s konca 6. st. pr. Kr.<sup>7</sup> (Brodnik idr. 2017)

Vodja badenske smeri novokantovske filozofske šole je bil Heinrich Rickert (1863–1936), učenec zgodovinarja filozofije Wilhelma Windelbanda (1848–1915). Windelband je spoznavno teorijo zastavil kot problem veljavnosti, torej (s tujko) kot aksiološki problem.<sup>8</sup> (Jerman 1992)

<sup>5</sup> Besedilo je iz učbenika *Kemija, Snov in spremembe 2* za 2. letnik gimnazije.

<sup>6</sup> Besedilo je iz učbenika *Zdravstvena nega infekcijskega bolnika* za 4. letnik srednje zdravstvene šole za program tehnik zdravstvene nege.

<sup>7</sup> Besedilo je iz učbenika za zgodovino v prvem letniku gimnazije.

<sup>8</sup> Besedilo je iz srednješolskega učbenika Filozofija.

### 3 Sklep

Otrok se z branjem (npr. smer branja, tehnika branja) srečuje že v predšolskem obdobju. Bralni razvoj poteka po določenih zakonitostih. V začetnem obdobju učenja branja je najprej pomembno dekodiranje, ki vključuje vidno zaznavanje in prepoznavanje grafičnih simbolov ter slušno prepoznavanje oziroma glasovno zavedanje. Zelo pomembno je, da je otrok od samega začetka izpostavljen pozitivnim bralnim vplivom, na osnovi katerih gradi svojo tehniko branja, natančnost, hitrost, izraznost in ritem. Razvoj tekočnosti branja se ne zaključí z opismenjevanjem, pač pa traja skozi celoten vzgojno-izobraževalni proces. Zato je nujno, ne glede na predmetno področje, v pouk vključevati različne strategije za razvoj tekočnosti branja tudi v višjih razredih osnovne šole ter nadaljnem šolanju. Tekočnost branja posameznika se razvija pravzaprav vse življenje.

#### Literatura

- Mary ABBOTT, Howard WILLS, Angela MILLER in Journ KAUFMAN, 2012: The Relationship of Error Rate and Comprehension in Second and Third Grade Oral Reading Fluency. *Reading Psychology* 33(1–2). 104–132.
- Stephanie AL OTAIBA in Douglas FUCHS, 2006: Who Are the Young Children for Whom Best Practices in Reading Are Ineffective? An Experimental and Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities* 39(5). 414–431.
- Marta ÁLVAREZ-CAÑIZO, Paz SUÁREZ-COALLA in Fernando CUETOS, 2018: Reading Prosody Development in Spanish Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 31(1). 35–52.
- Marta ÁLVAREZ-CAÑIZO, Cristina MARTÍNEZ-GARCÍA, Fernando CUETOS, Paz SUÁREZ-COALLA in Fernando CUETOS, 2020: Development of Reading Prosody in School-Age Spanish Children: A Longitudinal Study. *Journal of Research in Reading* 43(1). 1–18.
- Özgür BABAYIGIT, 2019: The Reading Speed of Elementary School Students on the All Text Written with Capital and Lowercase Letters. *Universal Journal of Educational Research* 7(2). 371–380.
- Eneja BALOH, 2015: *Geografija 7*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rebekah George BENJAMIN, Paula J. SCHWANENFLÜGEL, Elizabeth B. MEISINGER, Carolyn GROFF, Melanie R. KUHN in Lilly Steiner, 2013: A Spectrographically Grounded Scale for Evaluating Reading Expressiveness. *Reading Research Quarterly* 48(2). 105–133.
- Inge BREZNIK, 2019: *Formativno spremljanje znanja: Inovativna učna okolja, podprta z IKT*. Maribor: Zavod Antona Martina Slomška.
- Vilma BRODNIK idr., 2017: *Zgodovina. Učbenik za 1. letnik gimnazije*. 6. izdaja. Ljubljana: DZS.
- Amy BURKE, 2017: An Analysis of a Teacher's Use of Revoicing during a Third Grade Literature Discussion. *Literacy Research and Instruction* 56(1). 1–20.
- Nuria CALET, M. Carmen PÉREZ-MORENILLA in Macarena DE LOS SANTOS-ROIG, 2019: Overcoming Reading Comprehension Difficulties through a Prosodic Reading Intervention: A Single-Case Study. *Child Language Teaching and Therapy* 35(1). 75–88.
- Elena COMMODARI, María GUARNERA, Andrea DI STEFANO in Santo DI NUOVO, 2020: Children Learn to Read: How Visual Analysis and Mental Imagery Contribute to the Reading Performances at Different Stages of Reading. *Journal of psycholinguistic Research* 49(1). 59–72.

- Roddy COWIE, E. DOUGLAS-COWIE in A. WICHMANN, 2002: Prosodic Characteristics of Skilled Reading: fluency and Expressiveness in 8–10-Year-Old Readers. *Language and Speech* 45(1). 47–82.
- Dana DAVID, Lesly WADE-WOOLLEY, John R. KIRBY in Katharine SMITHRIM, 2007: Rhythm and Development in School-Age Children: A Logitudinal Study. *Journal of Research in Reading* 30(2). 169–183.
- Wendy Johnson DONNELL, 2007: The Effects of Multisensory Vowel Instruction during Word Study for Third-Grade Students. *Reading Research Quarterly* 42(4). 468–471.
- Laura C. FROYEN, Lori E. SKIBBE, Ryan P. BOWLES, Adrian J. BLOW in Hope K. GERDE, 2013: Marital Satisfaction, Family Emotional Expressiveness, Home Learning Environments, and Childre Emergent Literacy. *Journal of Marriage and Family* 75(1). 42–55.
- George K. GEORGIU, Rauno PARRILA, in Jon KIRBY, 2006: Rapid Naming Speed Components and Early Reading Acquisition. *Scientifis Studies of Reading* 10(2). 199–220.
- Meta GROSSMAN, 2006: *Razsežnosti branja*. Ljubljana: Karantanija.
- Natalie Denise HEISEY, 2009: *Reading Aloud Expository Text to First- and Second-Graders: A Comparison of the Effects on Comprehension of During- and After.reading Questioning*. University of Pittsburgh, doktorska disertacija. <http://www.proquest.com.ezproxy.lib.ukm.si/en>
- Natalie HEISEY in Linda KUCAN, 2010: Introducing Science Concepts to Primary Students through Read-Alouds: Interactions and Muultiple Texts Make the Difference. *Reading Teacher* 63(8). 666–676.
- Frane JERMAN, 1992: *Filozofija*. Ljubljana: DZS.
- Stephanie M. JONES, James KIM, Maria LARUSSO, Ha Yeon KIM in Catherine SNOW, 2015: *Experimental Effects of Word Generation on Reading Performance in High Poverty Middle Schools*. Harvard Library: DASH. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED562156>
- Branka D. JURIŠIČ, 2016: *Tekočnost branja. Merjenje in spremljanje*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika.
- Young-Suk Grace KIM in Yaacov PETSCHER, 2016: Prosodic Sensitivity and Reading: An Investigation of Pathways of Relations Using a Latent Variable Approach. *Journal of Educational Psychology* 108(5). 630–645.
- Metka KORDIGEL in Igor SAKSIDA, 2000: *Jaž pa berem. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.
- Mira KRAMARIČ, Marija ROPIC in Mateja URBANČIČ JELOVSEK, 2000: *Na vrtljaku črk 2. Priročnik za učitelje pri pouku slovenščine v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Franklin R. MANIS, Lisa Michelle DOI in Bhaktawahr BHADHA, 2000: Namig Speed, Phonological Awareness, and Orthographic Knowledge in Second Graders. *Journal of Learning Disabilities* 33(4). 325–333.
- Holly B. MARSHALL, 2009: *The Effectiveness of readers' Theatre on Fluency, Comprehension, and Motivation on Primary Students*. Middle Tennessee State University, doktorska disertacija. <http://www.proquest.com.ezproxy.lib.ukm.si/en>
- William A. MIRA in Paula J. SCHWANENFLUGEL, 2013: The Impact of Reading Expressiveness on the Listening Comprehension of Storybooks by Prekindergarten Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 44(2). 183–194.
- Artemis M. PAPANITRIU in Filippos M. VLACHOS, 2014: Which Specific Skills Developing during Preschool Years Predict the Reading Performance in the First and Second Grade of Primary School? *Early Child Development and Care* 184(11). 1706–1722.
- David C. PARKER in Matthew K. BURNS, 2014: Using the Instructional Level as a Criterion to Target Reading Interventions. *Reading & Writing Quarterly* 30(1). 79–94.
- David C. PARKER, Anne F. ZASLOFSKY, Matthew K. BURNS, Rebecca KANIVE, Jennifer HODGSON, Sarah E. SCHOLIN in David A. KLINGBEIL, 2015: A brief Report of the Diagnostic Accuracy of oral Reading Fluency and Reading Inventory Levels for Reading Failure Risk among Second- and Third- Grade Students. *Reading & Writing Quarterly* 31(1). 56–67.
- Sonja PEČJAK, 1995: *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Založba Different, d. o. o.
- Sonja PEČJAK in Ana GRADIŠAR, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sonja PEČJAK, 2012: *Psibološki vidiki bralne pismenosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Katja PODBEVŠEK, 1995: Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa. *Jezik in slovstvo* 40(3-4). 103–110.
- Timothy RASINSKI, Andrew RIKLI in Susan JOHNSTON, 2009: Reading Fluency: More than Automaticity? More than a Concern for the Primary Grades? *Literacy Research and Instruction* 48(4). 350–361.
- Marija ROPIČ, 2017: Razvoj določenih ravni glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju. *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju*. Dragica Haramija (ur). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 57–66.
- John SABATINI, Zuwei WANG in Tenaha O'REILLY, 2019: Relating Reading Comprehension to Oral Reading Performance in the NAEP Fourth-Grade Special Study of Oral Reading. *Reading Research Quarterly* 54(2). 253–271.
- Andrej SMRDU, 2010: *Kemija. Snov in spremembe 2*. Ljubljana: Založništvo Jutro.
- Irena ŠUMAK, 2006: *Zdravstvena nega infekcijskega bolnika*. Maribor: Založba Pivec.
- Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.  
[http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf)
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*, 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.  
[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)
- Nika VIZJAK, 2016: *Privedbe leposlovja za otroke z motnjami sluba in govorno-jezikovnimi motnjami* (magistrsko delo). Maribor: Filozofska fakulteta.
- Margarita VRTAČNIK idr., 2016: *Moja prva kemija*. Ljubljana: Modrijan.
- Angela Naomi WEBB, Andrey C. RULE, Adrianna D. CAVANAUGH in Angel MUNSON, 2014: Primary Grade Students Engage in Creative Word Play through Traditional and Hands-On Methods. *Education 3–13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years* 42(5). 528–541.
- Mary ABBOTT, Howard WILLS, Angela MILLER in Journ KAUFMAN, 2012: the Relationship of Error Rate and Comprehension in Second and Third Grade Oral Reading Fluency. *Reading Psychology* 33(1–2). 104–132.
- Stephanie AL OTAIBA in Douglas FUCHS, 2006: Who Are the Young Children for Whom Best Practices in Reading Are Ineffective? An Experimental and Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities* 39(5). 414–431.