

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko  
Posebne razvojne in učne težave

Lara Hodej

**VPLIV POUČEVANJA METAKOGNITIVNIH BRALNIH  
STRATEGIJ S POMOČJO PSA NA BRALNO ANKSIOZNOST IN  
BRALNO RAZUMEVANJE UČENCEV**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2020



UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko  
Posebne razvojne in učne težave

Lara Hodej

**VPLIV POUČEVANJA METAKOGNITIVNIH BRALNIH  
STRATEGIJ S POMOČJO PSA NA BRALNO ANKSIOZNOST IN  
BRALNO RAZUMEVANJE UČENCEV**

Magistrsko delo

Mentorica: dr. Milena Košak Babuder, doc.

Somentor: dr. Janez Jerman, izr. prof.

Ljubljana, 2020



»... in sreča je, da je pred mano pot,  
in to da vem, da slast je v tem, da grem.«

(J. Menart)

Iskrena hvala Vam, ki ste po poti do mojega magistrskega dela hodili z menoj in ob meni.

Največja zahvala gre gospe doktorici Mileni Košak Babuder za vso pomoč in podporo od prve ideje do zadnje vejice. Hvala za Vašo dostopnost in natančnost. Hvala gospodu doktorju Janezu Jermanu za pomoč pri metodološkem delu.

Hvala vsem *najinim* učencem, njihovim staršem in strokovnim delavcem za sodelovanje pri raziskavi. Hvala, Tačke pomagačke, za omogočanje dela, ki ga obožujem.

Hvala, mama, za natančno lekturo. Klara, hvala za potrpežljivo kompenzacijo mojega šibkega področja. Eva, vedno ti bom hvaležna za Taro, da je naša in da je takšna, kot je – ena in edina. Žiga, hvala, da s svojo preprostostjo sprejemaš ta moj posebni svet. Hvala, Blaž, ker mirno preneseš vse postavljene diagnoze. In vama, draga mami in dragi oči, hvala, ker za naju vedno naredita vse in še več.

S spoštovanjem,



## **IZJAVA O AVTORSTVU**

Podpisana Lara Hodej izjavljam, da je magistrsko delo z naslovom *Vpliv poučevanja metakognitivnih bralnih strategij s pomočjo psa na bralno anksioznost in bralno razumevanje učencev* pod mentorstvom dr. Milene Košak Babuder in somentorstvom dr. Janeza Jermana moje avtorsko delo. Uporabljeni viri in literatura so navedeni korektno, avtor je vedno naveden.

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis študentke: \_\_\_\_\_





## POVZETEK

Končni kriterij bralne pismenosti je bralno razumevanje. Da bralec prebrano razume, mora imeti izoblikovano pozitivno stališče do branja, mora razumeti vsebino besedila in sam proces branja. Tehnika branja mora biti avtomatizirana, bralec pa mora razumeti ter uporabiti različne kognitivne in metakognitivne bralne strategije.

Učenci z učnimi težavami na področju branja imajo težave na enem ali več izmed zgoraj omenjenih področji, do katerih lahko pride zaradi različnih dejavnikov v posamezniku in/ali okolju. Primarni primanjkljaji na področju avtomatizacije dekodiranja lahko vplivajo tudi na pojav dodatnih, sekundarnih, težav npr. bralne anksioznosti, ali pa lahko slednja pogloblja težave z bralnim razumevanjem. Učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo lahko tudi primanjkljaje na področju metakognitivnega zavedanja, vendar jim lahko na drugi strani usvojene metakognitivne strategije pomagajo pri kompenzaciji prvotnih primanjkljajev.

Rezultati tujih raziskav nakazujejo, da prisotnost psa pozitivno vpliva na bio, psiho in socialno področje človekovega razvoja, zato so se pojavili programi vključevanja terapevtskih živali v terapevtske procese. Eden izmed programov je tudi program *Izobraževanje s pomočjo psa*, ki vključuje delo terapevtskega psa v vzgojno-izobraževalnem procesu. Izoblikovali so se tudi programi, v katerih učenci berejo psom. Rezultati teh programov nakazujejo vpliv na zmanjšano bralno anksioznost sodelujočih učencev.

Na podlagi programa avtorice D. Melanliolu, ki je preverjala vpliv metakognitivnih bralnih strategij na bralno anksioznost, in načel programa *Izobraževanje s pomočjo živali*, smo za namene magistrskega dela oblikovali in izvedli trening poučevanja metakognitivnih bralnih strategij s pomočjo psa in preverili vpliv na poznavanje in uporabo metakognitivnih bralnih strategij, bralno razumevanje in bralno anksioznost devetih petošolcev z učnimi težavami.

Rezultati raziskave kažejo, da se je pri vključenih učencih statistično pomembno povečalo poznavanje metakognitivnih bralnih strategij po treningu v primerjavi s prvotnim ocenjevanjem stanja. Pri bralnem razumevanju in bralni anksioznosti ni bilo statistično pomembnih razlik med začetnim in končnim testiranjem. Nakazuje se tudi trend povezave med poznavanje metakognitivnih bralnih strategij in bralnim razumevanjem, vendar zaradi premajhnega števila vključenih učencev le-ta ni statistično pomembna. Rezultati nakazujejo, da so ob sistematičnem, eksplicitnem poučevanju kognitivnih in metakognitivnih strategij učenci pridobili metakognitivne bralne strategije. Sklepamo, da bi ob nadaljnjem rednem urjenju uporabe metakognitivnih strategij ob zagotavljanju povratnih informacij učitelja in ob procesu dozorevanja učenci le-te avtomatično uporabljali, kar bi vplivalo na boljše bralno razumevanje in manjšo bralno anksioznost vključenih učencev.

**Ključne besede:** bralna anksioznost, bralno razumevanje, metakognitivne bralne strategije, Izobraževanje s pomočjo psa, trening

# ABSTRACT

## IMPACT OF THE DOG-ASSISTED METACOGNITIVE READING STRATEGIES ON THE STUDENTS' READING ANXIETY AND READING COMPREHENSION

Endpoint criterion of reading literacy is reading comprehension. The reader must have a positive attitude towards the act of reading, understand the text contents and the reading process for them to be able to comprehend it. The reading technique must be automated, and various cognitive and metacognitive reading strategies have to be understood and used.

Students with reading-related learning disabilities can struggle in one or more areas mentioned above, caused by various individual and/or environmental factors. Primary deficits of automated decoding can affect the occurrence of additional, secondary deficits, for example reading anxiety or progressing reading comprehension issues. Additionally, students with specific learning disabilities can develop deficits in the area of metacognitive awareness, although they are able to compensate the primary deficits using acquired metacognitive strategies.

Previous research suggests that the presence of a dog positively affects biological, psychological and social aspects of human development, thus programmes were launched integrating therapy dogs in the therapy process. One of such programmes is *Dog Assisted Education*, which integrates the work with a therapy dog into the educational process. Programmes where pupils read to the dogs were also initiated and their results suggest there is a reduction in reading anxiety among the participants.

Based on D. Melanliolu's programme, which tests the impact of metacognitive reading strategies on reading anxiety, and the principles of the *Animal Assisted Education* programme, we designed and completed a dog-assisted metacognitive reading strategy training in nine fifth-grade students with learning disabilities. We measured its effect on the knowledge and usage of metacognitive reading strategies, reading comprehension and reading anxiety.

Knowledge of metacognitive reading strategies of participants after the completed training was statistically significantly higher compared to the pre-training assessment. The training did not have a statistically significant effect on reading comprehension or reading anxiety. There is a trend towards increased reading comprehension with enhanced knowledge of metacognitive reading strategies, however the sample size was too small to detect statistically significant differences. Overall, the results suggest that pupils acquired metacognitive reading strategies through systematic and explicit training of cognitive and metacognitive strategies. We hypothesize that with regular continued metacognitive strategy training accompanied by instructor-provided feedback during development, pupils would automatically use the acquired techniques, which would have a positive effect on reading comprehension and would reduce reading anxiety of the participants.

**Keywords:** reading anxiety, reading comprehension, metacognitive reading strategies, Dog Assisted Education, training

# KAZALO VSEBINE

<b>1</b>	<b>UVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORETIČNI DEL.....</b>	<b>2</b>
<b>2.1</b>	<b>BRALNA PISMENOST .....</b>	<b>2</b>
2.1.1	<i>Branje.....</i>	2
2.1.1.1	Branje kot kognitivni in emocionalni proces .....	3
2.1.2	<i>Bralne učne strategije .....</i>	4
2.1.2.1	Kognitivne bralne strategije .....	5
2.1.2.2	Metakognitivne bralne strategije .....	5
2.1.2.2.1.1	Ocenjevanje metakognitivnih strategij.....	13
2.1.2.2.1.2	Poučevanje metakognitivnih bralnih strategij.....	14
2.1.2.3	Učinkovitost bralnih učnih strategij .....	18
<b>2.2</b>	<b>ANKSIOZNOST.....</b>	<b>19</b>
2.2.1	<i>Opredelitev anksioznosti.....</i>	19
2.2.1.1	Anksioznost kot motnja.....	20
2.2.1.2	Znaki anksioznosti pri otrocih in mladostnikih .....	23
2.2.2	<i>Strategije za premagovanje oz. zmanjševanje anksioznosti.....</i>	24
2.2.3	<i>Anksioznost in učne težave .....</i>	25
<b>2.3</b>	<b>BRALNA ANKSIOZNOST .....</b>	<b>26</b>
2.3.1	<i>Opredelitev bralne anksioznosti .....</i>	26
2.3.2	<i>Vzroki bralne anksioznosti .....</i>	26
2.3.3	<i>Znaki bralne anksioznosti.....</i>	27
2.3.4	<i>Vpliv bralne anksioznosti na veščine pismenosti .....</i>	28
2.3.5	<i>Prepoznavanje bralne anksioznosti .....</i>	29
2.3.6	<i>Strategije in prilagoditve poučevanja za premagovanje bralne anksioznosti .....</i>	30
<b>2.4</b>	<b>UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI NA PODROČJU BRANJA .....</b>	<b>32</b>
2.4.1	<i>Specifične učne težave .....</i>	32
2.4.2	<i>Splošne učne težave.....</i>	33
2.4.3	<i>Pomoč in podpora učencem z učnimi težavami.....</i>	33
2.4.4	<i>Sopojavnost učnih težav na področju branja in težav na področju anksioznosti.....</i>	34
<b>2.5</b>	<b>VLOGA PSA PRI SPODBUJANJU BRALNE PISMENOSTI.....</b>	<b>36</b>
2.5.1	<i>Vloga psa v človekovem življenju.....</i>	36
2.5.1.1	Vloga psa v času predadolescence .....	36
2.5.2	<i>Pomen terapevtskih psov.....</i>	36
2.5.3	<i>Posredovanje s pomočjo živali .....</i>	37
2.5.4	<i>Izobraževanje s pomočjo živali.....</i>	38
2.5.4.1	Vpliv terapevtskih psov na socialno, čustveno in izobraževalno področje šolarjev .....	40
2.5.4.2	Vpliv terapevtskih psov na spodbujanje bralne pismenosti učencev .....	41
2.5.4.2.1	Program R.E.A.D. – Reading Education Assistance Dogs .....	41
2.5.4.2.1.1	Vpliv programa R.E.A.D. na učence z bralnimi težavami .....	43
2.5.4.3	Pomisleki pri vključevanju psov v vzgojno-izobraževalno delo .....	46
<b>3</b>	<b>EMPIRIČNI DEL .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA, CILJI RAZISKAVE, RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....</b>	<b>47</b>
3.1.1	<i>Opredelitev raziskovalnega problema.....</i>	47
3.1.2	<i>Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja.....</i>	47

<b>3.2 METODE DELA IN RAZISKOVALNI PRISTOP .....</b>	<b>49</b>
3.2.1 <i>Opis vzorca.....</i>	49
3.2.1.1 Globalne ocene učencev .....	49
3.2.2 <i>Opis merskih pripomočkov oziroma instrumentarija.....</i>	51
3.2.2.1 Profil ocene posebnih potreb – SNAP-3 .....	51
3.2.2.2 Test glasnega branja <i>Ptica in slon.....</i>	51
3.2.2.3 Preizkus bralnega razumevanja <i>Noben pes ni zadosti.....</i>	52
3.2.2.4 Vprašalnik za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence .....	52
3.2.2.5 Ocenjevalna lestvica bralne anksioznosti.....	52
3.2.2.6 Ocenjevalna lestvica počutja .....	52
3.2.3 <i>Trening metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa za izboljšanje bralnega razumevanja in metakognitivnih bralnih strategij ter zmanjšanje bralne anksioznosti.....</i>	53
3.2.3.1 Osnova za oblikovanje treninga .....	53
3.2.3.2 Namen in cilji treninga .....	54
3.2.3.3 Načrtovanje treninga.....	55
3.2.3.4 Opis in struktura treninga .....	57
3.2.3.5 Oblike, metode dela in uporabljeni pripomočki .....	59
3.2.4 <i>Opis postopka zbiranja podatkov .....</i>	62
3.2.5 <i>Opis obdelave podatkov in statistične metode.....</i>	62
<b>3.3 ANALIZA REZULTATOV Z INTERPRETACIJO.....</b>	<b>64</b>
3.3.1 <i>Rezultati in interpretacija rezultatov začetnega in končnega testiranja.....</i>	64
3.3.1.1 Poznavanje metakognitivnih bralnih strategij.....	64
3.3.1.2 Bralno razumevanje učencev .....	68
3.3.1.3 Bralna anksioznost učencev .....	70
3.3.1.4 Tekočnost branja .....	71
3.3.2 <i>Končna evalvacija treninga.....</i>	76
3.3.3 <i>Evalvacija treninga s strani učencev .....</i>	77
3.3.4 <i>Kvalitativno vrednotenje treninga .....</i>	78
3.3.5 <i>Odgovori na raziskovalna vprašanja.....</i>	80
<b>3.4 SKLEP.....</b>	<b>86</b>
<b>4 VIRI IN LITERATURA.....</b>	<b>89</b>
4.1 <b>VIRI SLIK.....</b>	<b>96</b>
4.2 <b>VIRI PREGLEDNIC.....</b>	<b>96</b>
4.3 <b>VIRI SHEM.....</b>	<b>96</b>
<b>5 PRILOGE .....</b>	<b>97</b>
5.1 <b>PRILOGA 1: OCENJEVALNA LESTVICA BRALNE ANKSIOZNOSTI.....</b>	<b>98</b>
5.2 <b>PRILOGA 2: OCENJEVALNA LESTVICA POČUTJA .....</b>	<b>99</b>
5.3 <b>PRILOGA 3: SOGLASJE ZA STARŠE .....</b>	<b>100</b>
5.4 <b>PRILOGA 4: PRAVILA VEDENJA OB PSU .....</b>	<b>101</b>
5.5 <b>PRILOGA 5: ČEK-LISTA ZA VPISOVANJE VPRAŠANJ .....</b>	<b>102</b>
5.5.1 <i>Priloga 5a: Oblika za na tablo.....</i>	102
5.5.2 <i>Priloga 5b: Oblika za učence.....</i>	103
5.6 <b>PRILOGA 6: SHEMA S SAMOINŠTRUKCIJAMI ZA PREMAGOVANJE ANKSIOZNOSTI IN Z NAPOTKI ZA SPREMLJANJE RAZUMEVANJA PREBRANEGA .....</b>	<b>104</b>

## KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Preglednica za beleženje napredka (Dernovšek idr., 2018, str. 64).....	24
Preglednica 2: Struktura vzorca.....	49
Preglednica 3: Splošni in operativni cilji posameznega srečanja.....	54
Preglednica 4: Strnjen pregled srečanj.....	57
Preglednica 5: Strnjen prikaz uporabljenih metod, oblik dela in vlog terapevtskega psa ...	60
Preglednica 6: Število navedenih metakognitivnih bralnih strategij posamezne kategorije učencev pred treningom .....	66
Preglednica 7: Število navedenih metakognitivnih bralnih strategij posamezne kategorije učencev po treningu .....	66
Preglednica 8: Primerjava števila navedenih metakognitivnih bralnih strategij pred treningom in po njem .....	67
Preglednica 9: Opisna statistika vprašalnika za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence pred treningom in po njem .....	68
Preglednica 10: Razlika v doseženih točkah pri preizkusu bralnega razumevanja Noben pes ni zadosti in testu glasnega branja Ptica in slon pred treningom in po njem .....	69
Preglednica 11: Opisna statistika parametrov preizkusov za preverjanje bralnega razumevanja pred treningom in po njem.....	69
Preglednica 12: Stopnja bralne anksioznosti glede na število točk na samoocenjevalni lestvici (Çeliktürk in Yamaç, 2015).....	70
Preglednica 13: Stopnja bralne anksioznosti učencev pred treningom in po njem .....	70
Preglednica 14: Opisna statistika parametrov ocenjevalne lestvice bralne anksioznosti ...	71
Preglednica 15: Število prebranih besed na preizkusu 1 – Časovno omejeno branje (SNAP), preizkusu 3 – Branje nebesed (SNAP) in testu glasnega branja Ptica in slon pred treningom in po njem .....	73
Preglednica 16: Tehnika branja pred treningom in po njem.....	74
Preglednica 17: Opisna statistika seštevka prebranih besed pri preizkusu 1 – Časovno omejeno branje (SNAP) in preizkusu 3 – Branje nebesed (SNAP) ter pri testu glasnega branja Ptica in slon .....	75
Preglednica 18: Končna evalvacija uporabe (meta)kognitivnih bralnih strategij in bralnega razumevanja gradiva za 5. razred.....	76
Preglednica 19: Ocene počutja učencev na srečanjih .....	77

## KAZALO SLIK

Slika 1: Odnos med kognicijo in metakognicijo (prirejeno po Quigley, Muijs in Stringer, b.d., str. 10).....	6
Slika 2: Simptomi povišane anksioznosti in tesnobnih motenj (Dernovšek, Tančič Grum, Sedlar Kobe, 2017, str. 20) .....	23
Slika 3: Medalja za učence (osebni arhiv).....	59
Slika 4: Plastificirana ček-lista z vprašanji in shema s samoinštrukcijami za premagovanje anksioznosti ter z napotki za spremljanje razumevanja (osebni arhiv) .....	59
Slika 5: Delo s posameznim učencem (osebni arhiv) .....	60
Slika 6 in Slika 7: Pasivna vloga psa (osebni arhiv) .....	61

## KAZALO SHEM

Shema 1: Teoretični okvir pozitivnih učinkov interakcij med človekom in živaljo (prirejeno po Gee, Griffin, McCardle, 2017, str. 3) .....	39
Shema 2: Delovni model za spremljanje izobraževanja s pomočjo živali – AAE (prirejeno po Brelsford, Meints, Gee in Pfeffer, 2017, str. 3).....	39
Shema 3: Prikaz, kako branje psom vpliva na branje učencev (prirejeno po Hall idr., 2016, str. 15).....	45

# 1 UVOD

*Daj človeku ribo, nahranil ga boš za en dan.  
Nauči ga loviti ribe, prehranil ga boš za vse življenje.*

*Kitajski pregovor*

»Spremembe v družbi določajo, da morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti,« razmišlja C. Razdevšek Pučko (2013, str. 8). Transmisijski model pouka, pri katerem je učitelj veljal za živo enciklopedijo, zamenjuje kognitivno-konstruktivistični model pouka, kjer je vloga učitelja, da organizira učne situacije, prevzame mentorsko vlogo in v pouk intenzivneje vključuje učence (Razdevšek Pučko, 2013; Marentič Požarnik, 2000). Formalno izobraževanje naj bi bilo usmerjeno v pridobitev osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, med katerimi je tudi kompetenca »učenje učenja« (Pečjak, 2011), vendar slednje po mnenju OECD Insights (2014) še ni zaživelo, saj navajajo, da učence še vedno prevečkrat poučujemo, kaj naj mislijo, namesto, kako naj mislijo, ali z drugimi besedami, katere kognitivne in metakognitivne učne strategije naj uporabijo.

Pri branju dobri bralci uporabljajo tudi metakognitivne bralne strategije, ki pozitivno vplivajo na bralno razumevanje. Učenci z učnimi težavami imajo slabše razvito metakognitivno zavedanje in metakognitivne strategije, zaradi česar potrebujejo na področju branja eksplicitno poučevanje omenjenih strategij. D. Melanliolu (2014b) je oblikovala program poučevanja metakognitivnih bralnih strategij in ugotovila, da usvojitve le-teh vpliva na manjšo stopnjo bralne anksioznosti<sup>1</sup>. S tem je potrdila sodobna dognanja nevroznanosti, ki v ospredje postavlja vpliv čustev na učenje (Jalongo in Hirsch, 2010).

Raziskave na področju interakcij med človekom in živaljo so še v povojih, vendar se nakazujejo pozitivni učinki na bio, psiho in socialno področje človekovega razvoja (npr. interakcije vplivajo na pozitivno razpoloženje, zmanjšujejo depresivnost, občutke osamljenosti, strahu, anksioznosti, pomirjajo, spodbujajo pozitivne socialne interakcije, občutek zaupanja, pozitivno percepcijo s strani okolja, vplivajo na blaženje stresnih situacij) (Hediger in Beetz, 2015). Na podlagi teh učinkov terapevtski psi zahajajo v številne, med drugim tudi vzgojno-izobraževalne institucije, kjer poteka program *Izobraževanje s pomočjo psa*. Pojavljajo se tudi programi, kjer učenci berejo psom, rezultati pa kažejo, da le-ti prav tako prispevajo k manjši bralni anksioznosti bralcev (Hall, Gee in Mills, 2016).

V magistrskem delu preverjamo učinkovitost treninga metakognitivnih bralnih strategij s pomočjo psa. Oblikovali smo ga na podlagi programa avtorice D. Melanliolu (2014b) in programa *Izobraževanje s pomočjo psa*. Ugotavljamo vpliv treninga na bralno anksioznost in bralno razumevanje učencev 5. razreda s težavami na področju branja, ki prihajajo iz dveh osrednjih slovenskih osnovnih šol. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je namreč poleg avtomatizacije tehnike branja v ospredju postavljena tudi uporaba različnih bralnih učnih strategij za razumevanje prebranega (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006).

---

<sup>1</sup> Izraz *anksioznost* se običajno uporablja v kliničnem kontekstu. V tem magistrskem delu bomo izraz *bralna anksioznost* obravnavali kot skrb ali strah v zvezi z branjem.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 BRALNA PISMENOST

Pojem *pismenost* izvira iz latinske besede *litteratus*, kar označuje »človeka, ki se uči« in ga je težko enoznačno opredeliti. S. Pečjak (2010) uvrsti različne definicije v tri večje skupine, in sicer:

1. tiste, ki pri pismenosti poudarjajo spretnost branja,
2. tiste, ki poleg branja poudarjajo še pisanje,
3. tiste, ki poleg obojega poudarjajo še računanje.

Zadnja, tretja, skupina definicij opredeljuje *funkcionalno pismenost*, ki poudarja, da zmožnosti branja, pisanja in računanja niso same sebi namen, temveč služijo boljšemu delovanju posameznika v danem okolju (Pečjak, 2010).

*Bralna pismenost* je sposobnost razumeti in uporabiti tiste pisne jezikovne oblike, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995). Cilj sodobnega bralnega pouka je torej, da učenci tekoče berejo, prebrano razumejo, so sposobni prebrane informacije uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih problemov ter za osebno rast. Sposobni so tudi fleksibilne uporabe različnih tehnik branja, glede na vrsto bralnega gradiva in cilj branja (Pečjak in Gradišar, 2002).

Elemente, ki so nujno potrebni za razvoj bralne pismenosti, S. Pečjak (2010) deli v skupino (meta)kognitivnih in skupino motivacijskih elementov. Med (meta)kognitivne dejavnike bralne pismenosti sodita fonološko zavedanje in dekodiranje ter z njima povezano avtomatizirano prepoznavanje besed, besedišče in strateško branje s poznavanjem ter uporabo bralnih strategij. Kot končni kriterij bralne pismenosti se pojavlja bralno razumevanje.

K bralni pismenosti vodijo trije delni cilji, ki so v interaktivnem odnosu (Duffy in Roehlar, 1993, v Pečjak in Gradišar, 2002):

1. Pozitivno stališče do branja, ki vključuje pravilno in jasno miselno predstavo o branju (da je branje aktivnost, preko katere pridejo do pomena besedila in s pomočjo katere se lahko učijo). Pozitivno stališče zajema tudi prijetne občutke, ki jih ima učenec ob branju.
2. Razumevanje samega procesa branja, ki se nanaša na (1) razumevanje bralnih spretnosti, ki potekajo relativno avtomatično (npr. uporaba določenih bralnih zakonitosti in poznavanje določenih jezikovnih pravil, kot je odnos med glasom in črko) in (2) na razumevanje različnih kognitivnih in metakognitivnih bralnih strategij.
3. Razumevanje izbrane vsebine (učne snovi), ki učencu omogoča, da ugotovi, kaj je želel avtor besedila povedati.

#### 2.1.1 BRANJE

Pečjak (1991) in S. Pečjak (1993) menita, da na vprašanje, »Kaj je branje?«, ni mogoče enostavno odgovoriti. S. Pečjak (1993) ugotavlja, da je branje temeljna človekova spretnost, saj na njej temelji veliko drugih spretnosti in večina znanja. Človek z branjem pridobi informacije, s poslušanjem pa le preostalo četrtino. Branje je torej glavno sredstvo



učenja. Izraz branje namreč izhaja iz anglosaške besede *readan*, ki pomeni »poučiti se« (Pečjak, 1993).

Rayner in McConkie (1976, v Pečjak, 1991) branje opredelita kot vrsto mentalnih procesov, ki jih oseba izvaja zato, da dobi ustrezne informacije, ki jih izraža berilo. Pedagoška enciklopedija (1989, v Pečjak, 1991) navaja, da branje pomeni razpoznavati črke (grafeme) v pisani ali tiskani obliki, ki jih izgovarjamo ali ne, prehajanje z očmi čez to, kar je napisano ali natiskano, sprejemati informacije iz besedila, prenesti znake pisanega jezika v slušne znake (tj. znake govornega jezika). Navedeno je tudi, da je branje komunikacijski proces, pri katerem besedilo prenaša sporočilo, bralec pa ga sprejema. S tem se strinjata tudi S. Pečjak in A. Gradišar (2002), ki trdita, da je branje ena izmed štirih temeljnih jezikovnih komunikacijskih dejavnosti. Spada med receptivne dejavnosti. Glavni namen branja je sprejemanje in razumevanje jezikovnih sporočil, ki jih učenec pridobi po vidnem kanalu (prav tam).

S. Pečjak (1993) povzema štiri skupine definicij branja, glede na njihove različne poudarke. Zadnja skupina poudarja povezavo med branjem in mišljenjem. Danes uporabljamo izraz *aktivno branje*, kadar želimo poudariti različne miselne dejavnosti pred, med branjem in po njem. Slednje je prikazala W. Zielke že leta 1973 (prav tam).

Ena najpogosteje citiranih in široko sprejetih definicij branja je Wedellova (1995, v Huang, 2012). Avtor branje obravnava kot psiholingvistični proces. Proces branja se začne z lingvističnimi simboli, ki jih je avtor besedila izbral, da bi izrazil svoje misli, konča pa se, ko bralec interpretirajo zapisano, kot je zanje pomembno. Pisec torej predstavi svoj pomen v jeziku in bralec pretvori jezik v pomen. Pri tem mora bralec uporabiti svoje ozadje in jezikovno znanje, da ugotovi, kaj je pisec imel v mislih (Chastain, 1988, v Huang, 2012). Za omenjeno definicijo lahko trdimo, da spada v polje konstruktivizma, ki branje obravnava kot aktiven in interaktiven proces. Bralec namreč preko branja ugotovi pomen besedila na način, da predhodne informacije uskladi z novimi, prebranimi (Alderson, 2000; Güneş, 2007; Manguel, 2004, v Baki, 2017).

Branje lahko razumemo tudi kot fiziološki proces, če ga razlagamo kot videnje črk in vokaliziranje, kot psihološki proces v smislu bralnega razumevanja in kot *sociološki proces* v smislu oblikovanja pomena (Özbay, 2006; Demirel, 1999, v Melanlioğlu, 2014b). Slednje pojasnjuje njegovo zapleteno strukturo, ki učencem povzroča različne bralne težave (Vacca, 2006; Günay, 2008, v Melanlioğlu, 2014b).

### 2.1.1.1 Branje kot kognitivni in emocionalni proces

Pečjak (1991) v svojem delu prikazuje dva različna modela avtorjev Aaronse in Ferres, (1984), ki prikazujeta bralni proces. Prvi je model branja, drugi pa se povezuje z modelom pomnjenja in omenja tudi povezavo z možgani, vendar se osredotoča zgolj na Wernickovo in Brocovo središče, ki sta odgovorna za razumevanje in govor. Tudi S. Pečjak (1993) v svojem delu pojasnjuje vpliv percepcijskih, kognitivnih in socialno-kulturnih dejavnikov na bralno uspešnost. Oba modela izpuščata vpliv drugih dejavnikov, predvsem čustvenih. Čeprav je Platon že pred več kot dva tisoč leti trdil, da ima vse učenje čustveno osnovo, so raziskovalci šele nedavno začeli raziskovati biološko soodvisnost učenja in čustev (Hinton, Miyamoto in Della-Chiesa, 2008).

V izobraževalnem sistemu je glavni cilj, ki ga želimo pridobiti z branjem, preoblikovanje bralnih aktivnosti v konstantno in zeleno navado (Demirel, 2003; Güneş, 2007; Karatay, 2011, v Baki, 2017). Branje naj bi predstavljalo korist in užitek (Hamer, 2001, v Baki, 2017). Sodobnejši raziskovalci se upoštevajoč napredkov v nevroznanosti zavedajo, da je

slednje odvisno tudi od čustvenih spremenljivk, ki vplivajo na bralni proces, kot so odnos, interes, motivacija, samoučinkovitost in anksioznost (Baki, 2017).

Glavne možganske mreže so med seboj povezane. Ko bralec bere, mreža za prepoznavanje identificira črke in besede. Strateške povezave se istočasno osredotočajo na razumevanje besedila in spremljanje napredka za doseg končnega cilja – bralnega razumevanja. Hkrati pa čustvena mreža, katere središče je limbični sistem, aktivira zanimanje, motivacijo, anksioznost itd. (Hinton idr., 2008). Limbični sistem je tesno povezan s kortikalnimi področji, ki sodelujejo pri kognitivni obdelavi (Le Doux, 2000, v Jalongo in Hirsch, 2010).

Slednje potrjuje že omenjeno Platonovo tezo, da ima učenje čustveno osnovo. Greenspan (1997, v Jalongo in Hirsch, 2010) čustva poimenuje kot *arhitekta misli*, saj imajo ključno vlogo pri izgradnji izobraževalnih konstruktov, ki so potrebni za prihodnje učenje. Pouk, ki zanemara čustvene razsežnosti učenja, je verjetno neučinkovit (Hinton idr., 2008).

Nevropsihologi so za nekaj možganskih struktur ugotovili, da je njihovo delovanje povezano z občutji strahu. Predvsem to velja za amigdalo v subkortikalnih delih limbičnega sistema, ki so ključnega pomena pri povezovanju različnih objektov in izkušenj s čustvi, predvsem s strahom (Barinaga, 1992, v Musek, 2005). Negativna čustva namreč zmanjšajo sposobnost možganov, da bi procesirali informacije, saj so preplavljeni z nalogo nadzora nad močnimi čustvi. Dolgotrajna negativna stanja povečujejo izločanje kortizola, ki lahko sčasoma povzroči poškodbe hipokampusa, kar neposredno vpliva na slabšanje sposobnosti možganov za pretvarjanje informacij iz kratkoročnega spomina v dolgoročno shranjevanje spomina (Jensen 2005, v Jalongo in Hirsch, 2010).

## 2.1.2 BRALNE UČNE STRATEGIJE

V procesu opismenjevanja bralci razvijajo bralne sposobnosti v dveh fazah. Prva, faza opismenjevanja v ožjem pomenu besede, vključuje razvijanje predbralnih in predpisalnih sposobnosti, usvajanje ter avtomatizacijo tehnike branja. O drugi fazi opismenjevanja v širšem pomenu besede pa govorimo, ko se je učenec sposoben učiti s pomočjo branja in bere različne vrste gradiva tekoče ter z razumevanjem. Slednje vključuje obvladovanje različnih bralnih strategij (Pečjak in Gradišar, 2002).

Bralne strategije so pomemben del učnih strategij, ki jih učenci nujno potrebujejo za samostojno usvajanje znanja kasneje v življenju (Pečjak in Gradišar, 2002).

Da razumemo, kaj so bralne učne strategije, je treba najprej razumeti, kaj so *učne strategije*.

Po B. Marentič Požarnik (2000) so učne strategije »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije« (str. 167).

S. Pečjak (1995, v Pečjak, 2010) pa dodaja, da je bralna učna strategija zaporedje korakov, ki učenca pripeljejo do cilja, tj. učenja iz tiskanih virov (Marentič Požarnik, 2000), za kar pa je ključnega pomena branje z razumevanjem.

Številni avtorji (Dexter in Hughes, 2012; Dongil idr., 2008; Guthrie idr., 2004, v Pečjak, 2013) delijo bralne učne strategije na:

1. Kognitivne strategije, ki primarno služijo zapomnitvi učnega gradiva. Mednje uvrščamo strategije ponavljanja, elaboracijske strategije in organizacijske strategije.

2. Metakognitivne strategije, ki služijo temu, da učenec zavestno spremlja, kontrolira in usmerja proces učenja.
3. Motivacijske strategije, ki služijo ohranjanju učenčeve pripravljenosti za učenje in vztrajanje v učnem procesu. Od njih je odvisno, ali bo učenec pri svojem učenju uporabil zgornje strategije, saj le-te od njega zahtevajo več časa in truda. Motivacijske strategije služijo tudi za zmanjševanje različnih čustvenih napetosti, ki v splošnem znižujejo učinkovitost učenja.

Kognicija, metakognicija in motivacija so tri nujne komponente, ki jih morajo učitelji upoštevati, da učencem pomagajo pri razvoju v uspešnega učenca skladno z *Zimmermanovim modelom samoregulacijskega učenja*. Avtor samoregulacijsko učenje opredeli kot obliko učenja, ki vključuje regulacijo treh vidikov učenja, in sicer na področju kognicije, vedenja in motivacije ter čustev (Zimmerman, 1989, v Pečjak, 2011). Omenjeni procesi vplivajo drug na drugega ter se vzajemno ojačujejo (Quigley, Muijs in Stringer, b.d). Ključna značilnost samoregulacijskega učenja je ta, da učenec sam usmerja lasten proces učenja do cilja (Pečjak, 2013).

### 2.1.2.1 Kognitivne bralne strategije

S. Pečjak in A. Gradišar (2002) navajata spodnjo delitev bralnih strategij. Slednja delitev zajema predvsem kognitivne bralne strategije, ki jih avtorici delita po različnih kriterijih:

1. Glede na namen učenja, znotraj katerega ločita strategije ponavljanja, elaboracijske strategije in organizacijske strategije (Weinstein in Hum, 1998, v Pečjak in Gradišar, 2002) in na lokacijske strategije, strategije razumevanja, spominske strategije, organizacijske strategije in strategije ponavljanja (Duffy in Roehler, 1993, v Pečjak in Gradišar, 2002).
2. Glede na vsebino informacij, ki si jih učenec želi zapomniti. Znotraj tega kriterija avtorici ločita strategije za določanje bistva, določanje podrobnosti, določanje organizacije/strukture besedila, kritičnega branja, branja vidnih informacij in strategije za izboljšanje besedišča (Lewis, 1996, v Pečjak in Gradišar, 2002).
3. Glede na namen učenja in vsebino informacij, ki jih Levin (1982, v Pečjak in Gradišar, 2002) loči makrostrukturne in mikrostrukturne strategije. Prve so usmerjene v predelavo bistva, druge v predelavo podrobnosti. Znotraj teh dveh skupin pa vsako izmed strategij deli še na strategije, usmerjene v razumevanje, in tiste, usmerjene v zapornitev učnega gradiva. Levin (prav tam) poudari tudi pomen učenčevih metakognitivnih sposobnosti, pri čemer gre predvsem za vprašanja, ki si jih učenec zastavlja pri predelavi besedila.
4. Glede na to, kdaj v procesu branja učenec uporablja strategije (časovni kriterij), različni avtorji ločijo strategije pred in med branjem ter po branju (Devine, 1987; Graham in Robinson, 1990; Pečjak, 1995, Duffy in Roehler, 1993, v Pečjak in Gradišar, 2002). V to delitev avtorici S. Pečjak in A. Gradišar (2002) zajameta poleg kognitivnih tudi metakognitivne strategije.

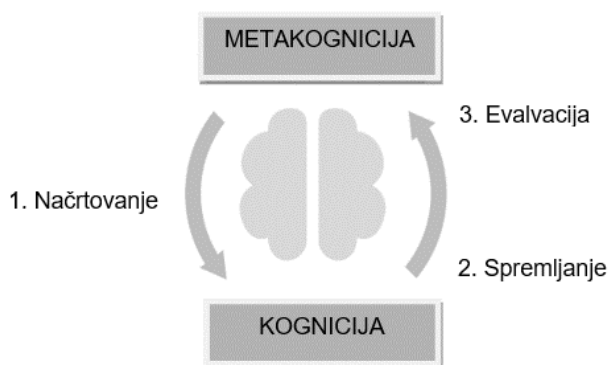
### 2.1.2.2 Metakognitivne bralne strategije

*Metakognicija* je pojem, ki je mnogo bolj zapleten od preproste razlage »razmišljanje o razmišljanju« ali »mišljenje o mišljenju« (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.). Pojem metakognicija je v 70. letih prejšnjega stoletja prvi uporabil razvojni psiholog Flavell (1979, v Tanner, 2012), ki je metakognicijo opredelil kot

posameznikovo zavedanje lastnih kognitivnih procesov in strategij. Od takrat se v različnih panogah pojem uporablja na različne načine (Tanner, 2012).

Metakognicija je ena od višjih miselnih funkcij, ki nas ljudi razlikujejo od drugih vrst živali. Na eni strani nam omogoča, da si prilagodimo okolje in na drugi strani, da prilagodimo sebe temu okolju. Metakognicija je proces razmišljanja, s katerim se zavemo lastnega vedenja in misli. Ko se le-tega zavemo, ga materializiramo, kar pomeni, da postane predmet našega razmišljanja. Z njim lahko torej tudi manipuliramo (Torres, b.d.). Z drugimi besedami govorimo o metakogniciji učenja, kadar osredinimo svojo pozornost na proces učenja (Černe in Juriševič, 2018).

Gardner (1987, v Lesničar, 2013) trdi, da nam metakognicija omogoča, da razmišljamo, kako smo naloge opravili, medtem ko nam kognitivne zmožnosti omogočajo opravljanje teh nalog. Učinkovita uporaba osnovnih kognitivnih procesov, kot sta npr. pozornost in spomin, je temeljni del učenja. Omogoča nam aktiviranje predhodnega znanja in uporabo kognitivnih strategij za reševanje problema in dokončanje naloge. Da pa lahko oseba te kognitivne procese kar se da najbolje izkoristi, mora imeti razvito zavedanje in sposobnost, da jih spremlja in prilagaja. To pa vključuje metakognicija (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.). Povezava med kognicijo in metakognicijo je shematično prikazana na sliki 1. Metakognicija je bistvenega pomena pri razjasnjevanju pojmov, idej in situacij. Pomaga tudi pri prenosu znanja iz ene situacije v drugo (Reid, 2007).



Slika 1: Odnos med kognicijo in metakognicijo (prirejeno po Quigley, Muijs in Stringer, b.d., str. 10)

Metakognitivno zavedanje je pogojeno z metakognitivnim znanjem na dveh ravneh, in sicer s proceduralnim metakognitivnim znanjem in z metakognitivnim znanjem o okoliščinah. Če učenec pridobi to znanje, lahko fleksibilno uporablja različne učne strategije v različnih učnih situacijah (Černe in Juriševič, 2018).

McCormick (2003, v Černe in Juriševič, 2018) opredeli dva elementa metakognitivnega znanja pri učenju, in sicer znanje o procesu učenja in znanje o nadzoru oz. kontroli učnega procesa. Znanje o procesu učenja vključuje deklarativno, proceduralno in strateško znanje o tem, da se zavedamo lastnega učnega procesa (védenje o sebi kot o učencu/bralcu) (npr. »Težave imam z *zapornitvijo datumov v zgodovini*.«), vemo, katere strategije uporabiti, kako jih uporabiti, kdaj in zakaj (védenje o strategijah) (npr. »Če *besedilo najprej preletim, mi bo to pomagalo, da bom razumel splošen pomen*.«). Metakognitivno znanje vključuje tudi védenje o določenih nalogah (npr. »*Ideje v poglavju, ki ga bom prebral/-a, so kompleksne*.«), torej védenje o okoliščinah, kot to navaja McCormick (2003, v Černe in Juriševič, 2018). Posamezna metakognitivna znanja so v procesu učenja neločljivo povezana in prepletena. Metakognitivna znanja sama po sebi pa učencu še ne omogočajo, da bo pri učenju uspešen oz. da bo uspel proces učenja pripeljati do cilja. Zato

potrebuje še znanje o nadzoru/kontroli procesa učenja, kar avtorji (Paris in Landauer, 1982; Schraw, 2002, v Černe in Juriševič, 2018) opisujejo kot metakognitivno kontrolo ali samoregulacijo. Slednja se nanaša na dejavnosti, s katerimi nadzorujemo proces učenja. Vključuje procese načrtovanja, samoopazovanja, spremljanja in vrednotenja. Poudariti je treba, da metakognitivno znanje in samoregulacija nista enkratna postopka z ločenimi koraki, ampak gre za stalen cikel. Ko napredujemo skozi nalogo, uporabljamo (meta)kognitivne strategije in posledično krepimo tudi metakognitivno znanje o sebi, strategijah in nalogi, prav tako kot pridobivamo znanja in veščine o snovi (Lesničar, 2013; Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.; Quigley idr., b.d.).

Podobno povzema tudi D. Melanliolu (2014b), ki metakognicijo razdeli na metakognitivno znanje in metakognitivno kontrolo. Metakognitivno kontrolo lahko imenujemo tudi metakognitivne strategije, ki vključujejo ocenjevanje, načrtovanje, spremljanje in vrednotenje.

*Metakognitivne strategije* lahko olajšajo novo učenje z uporabo strategij in pravil iz predhodnega učenja in tako izboljšajo učinkovitost učenja. Zlasti so pomembne v začetnih razredih osnovnošolskega izobraževanja. Učitelj jih mora zavestno uporabljati in nanje opozarjati učence (npr. jim pove, kako načrtovati predelavo učne snovi, na kaj paziti med samim učenjem) (Pečjak, 2013).

McInerney in McInerney (2002, v Pečjak, 2013) med metakognitivne strategije uvrščata:

- strategije načrtovanja, ki vključujejo izbiranje učnega cilja, prelet učnega gradiva, postavljanje vprašanj o gradivu, razporejanje časa za učenje, izbiranje in ureditev prostora za učenje,
- strategije spremljanja, ki vključujejo samotestiranje (preverjanje, če napreduje v pravi smeri reševanja naloge), usmerjanje pozornosti na učno snov, uravnavanje truda, strategije sprotnega preverjanja pravilnega reševanja,
- strategije usmerjanja učnega procesa, ki omogočajo, da prilagaja hitrost branja učnemu gradivu, ponovno prebere del učnega gradiva, pregleda prebrano, poišče podporo drugih, če jo potrebuje.

Schunk in Zimmerman (2003, v Pečjak, 2011) omenjenim trem skupinam metakognitivnih strategij dodajata še strategije evalviranja, katerih namen je postavitve standardov in skladno z njimi evalviranje učnega dosežka ter evalviranje samega učnega procesa.

D. Melanliolu (2014b) je uporabo metakognitivnih strategij uvrstila na različne stopnje branja, in sicer pred in med branjem ter po branju.

Pred branjem (stopnja načrtovanja) učenci razmišljajo o učnem cilju (ki ga je postavil učitelj ali pa so si ga postavili sami), kako bodo pristopili k nalogi in katere strategije bodo uporabili. Na tej stopnji je koristno, da se učenci vprašajo (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.):

- kaj moram narediti,
- katere strategije bom uporabil/-a,
- ali obstajajo kakšne strategije, ki sem jih že uporabil/-a in bi mi lahko koristile?

Med branjem (stopnja spremljanja) učenci izvajajo svoj načrt in spremljajo napredek, ki ga dosegajo pri svojem učnem cilju. Če ugotovijo, da strategija ni učinkovita, se odločijo, da jo bodo spremenili. V pomoč jim je, če se med nalogo vprašajo (prav tam):

- ali je strategija, ki jo uporabljam, uporabna,

- ali moram poskusiti kaj drugega?

Po branju, na stopnji evalvacije, učenci ugotovijo, kako uspešna je bila strategija, ki so jo uporabljali, da bi dosegli učni cilj. Za spodbujanje vrednotenja bi se lahko učenci vprašali (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.):

- kako dobro mi je šlo,
- kaj ni šlo dobro, kaj bi lahko naslednjič naredil/-a drugače,
- kaj je šlo dobro, za katere druge vrste težav lahko to strategijo še uporabim?

Tudi Zimmerman (1998, v Pečjak, 2010) je pri opredelitvi *strateškega branja* umestil strategije na kronološke stopnje oz. faze. Strateško branje vključuje aktivno razumevanje prebranega, kar lahko bralec doseže z zastavljanjem vprašaj o prebranem, spremljanjem bralnega procesa, reševanjem problemov z razumevanjem in samostojnim popravljanje, ko ugotovi, da je naredil napako (Wray, 1994, v Reid, 2007). Po mnenju Zimmermana vključuje strateško branje razvito sposobnost samoregulacije učenca med procesom branja. Aktivnosti učenca v procesu branja deli v tri faze (prav tam):

1. Fazo predhodnega razmišljanja, ki vključuje postavljanje ciljev, ki jih učenec želi doseči z branjem, strateško načrtovanje (izbor bralne strategije), prepričanje o lastni učinkovitosti, ciljno usmerjenost v dosežek ali v proces in notranjo motivacijo.
2. Fazo izvedbe in zavestne kontrole, ki vključuje procese med branjem, in sicer osredotočenost učenca, samopoučevanje oz. samousmerjanje in spremljanje samega sebe.
3. Fazo samorefleksije, ki vključuje procese po branju, in sicer samovrednotenje, atribucije, lastne reakcije in prilagajanje bralnih strategij.

V nadaljevanju opisujemo metakognitivne bralne strategije, ki jih je v svojem programu uporabila D. Melanliolu (2014b). Ker nekateri raziskovalci k dejavnostim, ki povečujejo metakognitivne spretnosti, prištevajo tudi grafične prikaze (Hartman, 2002; Amado Gama, 2005, v Pečjak, 2012), prikazujemo v nadaljevanju tudi, katere grafične prikaze je mogoče uporabiti skupaj z določeno (meta)kognitivno bralno strategijo. Med njimi je tudi raziskovalec Reid (2007), ki trdi, da lahko uporaba metakognitivnih strategij pomaga razviti bralno razumevanje, saj poleg samospraševanja vključuje tudi vizualno predstavljanje, povzetke in miselne vzorce. Drugi (npr. Pečjak, 2012) omenjajo tudi pojmovne mreže, Vennove in druge mrežne diagrame, prikaze zaporedij dogodkov, primerjalne matrike in prikaze problem–rešitev.

### - **Strategija določanje namena branja**

Strategija, pri kateri bralec določi namen branja, vključuje poleg cilja branja tudi določitev strategij branja, te so povezane s ciljem branja (Melanliolu, 2014b). Značilnost učinkovitih bralcev je namreč, da vedno berejo z določenim namenom oz. ciljem (Pečjak in Gradišar, 2002). Avtorici (prav tam) predlagata, da učitelj skupaj z učenci pred začetkom branja določi cilj branja. Pri tem gre za vprašanja npr.: zakaj želim to prebrati, katere informacije želim dobiti iz besedila in zakaj. Slednje je s psihološkega vidika pomembno, ker pomaga bralcu med branjem selektivno usmerjati pozornost na tiste dele besedila oz. informacije, ki ga bodo pripeljale do zastavljenega cilja. S ciljem branja pa morajo biti usklajena tudi vprašanja, ki jih učitelj postavlja učencem po branju. Učenci morajo torej že pred branjem vedeti, ali naj v besedilu iščejo informacije, ki jim bodo pomagale odgovoriti na podrobna

vprašanja, naj bodo pozorni na bistvo v besedilu, ali naj ugotovijo, kakšno je avtorjevo stališče do obravnavane teme. Zato uporabljamo različne strategije branja oz. bralne tehnike (Pečjak in Gradišar, 2002):

- Informativno branje imenujemo tudi branje za oblikovanje prvega vtisa. Pri tej tehniki branja besedilo le preletimo. Namen te tehnike je ugotoviti pomembne točke v besedilu, ki jih potem z drugimi bralnimi tehnikami poglobljamo. Prelet besedila je pomemben tudi zato, da bralec ugotovi, ali je besedilo sploh uporabno glede na zastavljen cilj branja. Pri preletu smo pozorni na naslov besedila, avtorja, naslove poglavij, podpoglavij, poudarjene dele besedila, slikovno ali grafično gradivo, slovarček tujk in strokovnih izrazov.
- Kurzorno ali diagonalno branje je tesno povezano s prej omenjenim, informativnim branjem. To tehniko bralec uporabi, kadar se po informativnem branju odloči za nadaljnje branje besedila. Bralec z očmi preleti besedilo od zgornjega levega do spodnjega desnega konca besedila, s tem pa trči ob bistvene informacije besedila.
- Statarično ali študijsko branje je oblika branja, pri kateri se bralec intenzivno ukvarja z besedilom. Za to tehniko je značilno relativno počasno, zbrano branje. Pri tem se bralec zaustavlja ob pomembnih pojmi, jih podčrtuje, si jih izpisuje, jih ureja na različne načine. Bralec gleda nazaj, preverja, primerja podatke, saj pri tej tehniki po končanem učenju ne sme biti nejasnosti.

#### - **Strategija uporaba predhodnega znanja**

Naslednja strategija, ki jo bralec uporabi pred branjem, je *uporaba predhodnega znanja*. Pri tem bralec priključuje že usvojeno znanje o gradivu, ki ga bo prebral in ga po branju poveže s tem, kar je prebral (Melanliolu, 2014b). S. Pečjak in A. Gradišar (2002) navajata, da lahko bralec (učenec najprej ob vodenju učitelja) aktivira na različne načine:

- Pogovor je najpogostejši način za ugotavljanje, kaj učenci o določeni snovi že vedo. Pomankljivost pogovorov je navadno ta, da so kratki in da si predznanja učencev učitelj ne beleži.
- Možganska nevihta je preprosta tehnika, pri kateri učenci naštevajo/asociirajo, kar vedo o neki temi in to nato zapišejo na velik list papirja ali tablo. Bolj kot za individualno rabo je primerna za delo v paru, v skupinah ali s celim razredom, ker pogovor z drugimi spodbuja nadaljnje razmišljanje posameznikov.

Poleg klasične možganske nevihte S. Pečjak in M. Kramarič (2015) predlagata še »ABC« *možgansko nevihto*, ki od učencev zahteva, da poiščejo povezavo z izhodiščno temo za vsako od črk abecede. Je zahtevnejša oblika možganske nevihte, zato naj bo uporabljena pri temah, kjer imajo učenci že široko predznanje.

Avtorja Lipton in Wellman (1998, v Pečjak in Kramarič, 2015) pa predlagata še *vrtečo možgansko nevihto*, pri kateri učenci v manjših skupinah krožijo po razredu in se ustavljajo na posameznih postajah, kjer s pogovorom aktivirajo svoje predznanje o temi, ki jo učitelj vnaprej pripravi. Ideje zapišejo na list in gredo k naslednji postaji. Tam preberejo odgovore/asociacije predhodne skupine in zapišejo svoje z drugim pisalom. Vrteča možganska nevihta se konča, ko skupina pride na izhodiščno postajo. Vsaka oblika možganske nevihte se lahko konča z izdelavo pojmovne mreže (več o njej v nadaljevanju). Po učenju jo lahko dopolnimo z novimi informacijami, ki jih lahko prikažemo z drugimi barvami. Tako lahko učenec spremlja, kako se je razširilo njegovo znanje o snovi.

- Strategija VŽN, avtorice Ogle (1989, v Pečjak in Gradišar, 2002), je sestavljena iz treh vprašanj, vsako izmed njih pa se nanaša na drug del učnega procesa, zato spada tudi med kompleksnejše bralno-učne strategije:
  - z vprašanjem, *kaj že vem*, bralec oceni svoje predhodno znanje,
  - z vprašanjem, *kaj želim še izvedeti*, bralec določi namen oz. cilj branja ali učenja in
  - z vprašanjem, *kaj sem se naučil/-a*, bralec povzame novo snov.
- Strategija predbralnega načrta, utemeljitelja Langerja (1981, v Pečjak in Gradišar, 2002), lahko prav tako temelji na možganski nevihti. Uporabimo jo za aktiviranje in analiziranje predznanja učencev. Za njeno uporabo v razredu obstajata dva koraka. V prvem koraku se v obliki diskusije učenci pogovarjajo o ključnih pojmi. Diskusija poteka v treh delih. Učenci najprej povedo vse, kar se po njihovem mnenju povezuje z vsebino besedila, v drugem delu dopolnjujejo izhodiščne asociacije, tako da jih utemeljujejo, v tretjem delu pa učitelj vpraša učence, ali so na temelju diskusije spremenili svoje izhodiščno mnenje, ali ključne pojme vidijo kako drugače. Po tem prvem koraku lahko učenci izdelajo pojmovno mrežo. V drugem koraku učitelj analizira individualne asociacije, da približno oceni, kakšno je predznanje posameznika o določeni temi, to pa mu služi pri nadaljnjem načrtovanju dela z učenci (Tierney, Riedence in Dishner, 1985, v Pečjak in Gradišar, 2002). Strategijo predbralnega načrta učitelji pogosto uporabljajo. Smiselno je, da jo naučijo uporabljati tudi učence pri samostojnem učenju (Pečjak in Gradišar, 2002).

#### - **Strategija ocena in načrtovanje bralnega procesa**

Ocena posamezniku omogoča, da si zastavi vprašanja o cilju učnega procesa, trajanju procesa in njegovih rezultatih (Melanliolu, 2014b). Tako pri odraslih kot tudi pri otrocih se lahko pojavlja t. i. napaka načrtovanja (ang. *planning fallacy*). Pri tem gre za podcenjevanje, koliko časa in virov bo potrebnih za uspešno izvedeno nalogo, saj načrtovanje temelji na pretirano optimistični postavki (Quigley idr., b.d.). Na drugi strani pa *načrtovanje bralnega procesa* predpostavlja izbiro ustreznih strategij branja, načrtovanje korakov procesa branja in identifikacijo poti, ki ji je treba slediti za dobro izvedbo (Melanliolu, 2014b).

V nadaljevanju bralci začnejo neposredno branje in uporabljajo strategije, ki jih avtorica (prav tam) uvrsti med strategije med branjem. Le-te se nanašajo na spremljanje bralnega procesa, ki vključuje zdravo analizo procesa branja, sklepanje o uspešnosti, oceno učinkovitosti strategij in prepoznavanje napak (Schraw in Moshman, 1995, v Melanliolu, 2014b). Strategije spremljanja lahko vidimo kot glavno sestavino uspeha, saj vodijo postopek izbire ustreznih strategij za učni proces in jih po potrebi nadomestijo z ustreznjšimi. Treba je upoštevati, da je v primerjavi z ostalimi metakognitivnimi strategijami pri otrocih in celo pri odraslih razvoj spremljanja počasnejši in šibkejši (Schraq, 1998, v Melanliolu, 2014b). V sklopu spremljanja tako avtorica (Melanliolu, 2014b) ločeno poučuje dve vrsti strategij:

#### - **Strategija prepoznavanje ustreznih metod in tehnik branja**

Je prva izmed omenjenih strategij spremljanja bralnega procesa. Metode in tehnike branja bralec izbere na podlagi zgradbe besedila. »Organizacija ali zgradba besedila označuje



način, kako so med seboj povezane glavne misli in podrobnosti» (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 109). Prepoznavanje organizacije oz. zgradbe besedila je pomembno zato, ker bralec, ki prepozna način zgradbe besedila, besedilu lažje sledi, išče bistvo, tvori napovedi o tem, katere bistvene informacije ali podrobnosti bo še vsebovalo besedilo, vidi odnose med deli besedila in si lažje zapomni informacije iz besedila (prav tam). Avtorja najbolj znanega sistema klasifikacije razlagalnih besedil, Culfee in Curley (1984, v Pečjak in Gradišar, 2002), ločita:

- opise,
- primere/ilustracije,
- zaporedja/sekvenčnosti,
- dokaze in stališča/mnenja,
- funkcionalno zgradbo.

Glede na strukturo besedila bralec izbere tudi ustrezen način grafičnega prikaza. Najpogostejše oblike so pojmovne mreže, miselni vzorci in drugi grafični prikazi, ki predstavljajo shematski prikaz bistva in pripadajočih pojmov.

»Pojmovna mreža je način grafične ponazoritve besedila za prikaz odnosov med pomembnimi pojmi« (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 173). Ne obstaja vnaprej določena oblika pojmovne mreže, odvisna je od strukture besedila. Če v besedilu prevladuje struktura vzrok-posledica (kar spada pod tip besedila zaporedje/sekvenčnost), se oblika pojmovna mreža razlikuje kot v primeru strukture podobnosti in različnosti (kar spada pod opise) ali če je v besedilu pomembno zaporedje dogajanja (prav tako spada pod zaporedje/sekvenčnost, pod vrsto proces). Za pojmovno shemo je značilno, da je v sredini ali na njenem vrhu ključna beseda, okrog pa so razvrščeni pojmi, ki ključno besedo razlagajo, pojasnjujejo (Pečjak in Gradišar, 2002).

Pojmovna mreža je lahko urejena v obliki hierarhije. Hierarhično više so širši pojmi, nadpomenke, pod njimi so ožji pojmi, podpomenke. Takšno pojmovno mrežo imenujemo hierarhična pojmovna mreža. Te pojmovne mreže izhajajo iz predpostavke, da pri razumevanju besedila govorimo o razumevanju na makro in mikro ravni, iz katerih izhajajo tudi kognitivne bralne strategije. Te ločimo glede na namen učenja in vsebino informacij. Odnose med pojmi v mreži izrazimo z glagoli, ki kažejo način povezanosti dveh pojmov (prav tam).

Obstaja tudi pojmovna mreža v obliki dlani. Ta oblika je primerna za povzemanje pripovednih oz. literarnih besedil. Bistvo besedila povzemamo preko petih vprašanj: *kdo nastopa v besedilu, kje se zgodba dogaja, kdaj se dogaja, kaj se je zgodilo, kako se je zgodba končala*. Na vsak prst vnaprej obrisane dlani zapišemo odgovor na eno vprašanje. Na prste lahko zapišejo tudi naslov avtorja in knjige, kraj dogajanja, problem, rešitev in vrsto besedila. Mrežo lahko uporabimo tudi za prikaz pozitivnih in negativnih lastnosti oseb. Uporabimo jo lahko tudi kot pomoč pri govornih nastopih ipd. (Pečjak in Kramarič, 2015).

Pojmovne mreže so dober spodbujevalec bralnega razumevanja (Hagen, 1980, v Pečjak in Gradišar, 2002), v slovenskem prostoru pa so bolj kot slednje uveljavljeni miselni vzorci. Z njimi na sistematičen način prikažemo bistvene informacije iz gradiva v obliki ključnih besed. Za oblikovanje zadostujejo trije koraki, in sicer identifikacija glavne misli (bistva), iskanje pomembnih podrobnosti, ki pojasnjujejo glavno misel, in nadaljnja členitev, pojasnjevanje ter ilustriranje pomembnih podrobnosti z detajli, ki olajšujejo zapomnitev. Pri tem zapisujemo le ključne besede, največkrat samostalnike. Razvrstimo jih v središče in

podredišča in jih povežemo s puščicami, črtami. Za ločevanje bolj in manj pomembnih informacij uporabimo različne barve, različno velikost črk, simbole, slike. Miselne vzorce lahko uporabljamo tudi za širjenje besedišča. Tako ti posredno omogočajo učencem tudi boljše razumevanje bralnega gradiva, olajšujejo vključitev novih informacij v obstoječo kognitivno shemo in lažje vrednotenje informacij. Podobno kot pojmovne sheme jih uporabljamo za aktivacijo predznanja ter tudi kot dejavnost po branju in pri samostojnem učenju. Učenec s pomočjo miselnega vzorca organizira bistvene informacije iz gradiva, tako da jih bo nato hitreje ponovil in si jih lažje zapomni (Pečjak in Gradišar, 2002).

Ključne misli in pojme lahko glede na strukturo besedila prikažemo tudi z drugimi grafičnimi načini (prav tam):

- Pri diagramu bistvo-podrobnosti imamo v zgornjem delu naveden kratek oris bistva besedila, pod njim so na levi strani dejstva, ki govorijo v korist predstavljenemu bistvu, na desni strani pa dejstva proti.
- Vennov diagram sestavljata dva delno prekrivajoča se kroga. V delu, kjer se prekrivata, prikazujemo skupne značilnosti dveh oseb, predmetov, dogodkov, stališč, v preostalih dveh krogih pa specifičnosti.
- Primerjalno matriko uporabimo, kadar je število enot, ki jih primerjamo, večje od dveh.

Med temi grafičnimi prikazi izbiramo, kadar avtor v besedilu primerja posamezne bistvene informacije med seboj (prav tam).

Kadar besedilo opisuje vzroke in posledice, je smiselno uporabiti prikaz ribjo kost. To je mreža, sestavljena iz premice, iz katere izhajajo črte kot ribje kosti navzgor in navzdol. Poleg vzročno-posledičnih odnosov jo lahko uporabimo tudi za prikazovanje pozitivnih in negativnih lastnosti določene osebe, predmeta, pojava ali za prikazovanje njihovih prednosti in pomanjkljivosti (prav tam).

Kadar pa je poudarek na časovnem dogajanju, lahko uporabimo časovni trak ali grafični prikaz, imenovan »zaporedje dogodkov«. Pri časovnem traku moramo najprej izbrati ustrezno časovno enoto in le-te nanizati na časovni trak. Nazadnje pa časovni trak označimo tako, da nad ali pod njim vpišemo značilnosti ali osebe, značilne za določeno obdobje. Medtem ko je časovni trak bolj smiseln pri zgodovinskih ali literarnozgodovinskih besedilih, nam prikaz zaporedja dogodkov pomaga, kadar je v besedilu opisan in razložen določen postopek, stopnja razvoja, poti, dogajanja v romanih itd. Prikaz zaporedja dogodkov pa ima lahko tudi ciklično obliko (prav tam).

Ena izmed precej preprostih, med učenci dokaj priljubljenih in učinkovitih metod za oblikovanje zapiskov je tudi Paukova metoda. Pri tej list velikosti A4 z navpičnico razdelimo na dva dela. V prvi fazi učenec naredi zapiske v prostor desno od črte, v drugi fazi ponovno pregleda zapiske in jih po potrebi popravi. V tretji fazi bistvene besede zapiše v prostor levo od črte v levi rob kot obrobne razlage. Na koncu pa na podlagi teh ključnih besed napiše povzetek na dno strani (prav tam).

#### - **Strategija načrtovanje poti, ki ji sledimo, ko naletimo na težave**

Je druga izmed strategij, ki jih bralec uporabi med branjem besedila. Kot že omenjeno strategije spremljanja vključujejo postopek izbire ustreznih kognitivnih bralnih strategij ter po potrebi nadomestitev le-teh z ustrežnejšimi (Melanliolu, 2014b). Za spremljanje lastnega procesa razumevanja lahko učenci uporabljajo t. i. kartice spremljanja razumevanja. Le-te jim natančno povedo, kaj morajo narediti, če se pojavijo težave (Pečjak in Gradišar, 2002).

Za kontrolo negativnih misli in tesnobe sta Kamann in Wong (1993, v Hribar, 2002) prav podobno oblikovala kartice s točnimi navodili. Kartice so bile sicer sprva namenjene študentom s specifičnimi učnimi težavami za zmanjševanje matematične anksioznosti, vendar menimo, da so koristne tudi v primeru pojava negativnih misli ob branju in odgovorih na vprašanja, saj vsebujejo naslednja navodila (Hribar, 2002, str. 91):

- »Ne skrbi. Spomni se postopka
- Korak za korakom – poglej vprašanje.
- Usmeri pogled le na eno vprašanje.
- Ko začutiš napetost ..., globoko dihaj in si reci, da dobro delaš.«

### - **Strategija evalvacija**

Med metakognitivne bralne strategije po koncu bralnega procesa D. Melanliolu (2014b) umešča strategijo evalvacije. Le-ta vključuje presoje bralcev o njihovem učnem uspehu in kakovosti pridobljenega znanja. Te strategije so zaporedni procesi, ki jim posamezniki sledijo preko kognitivne dejavnosti. Procesni pomagajo uravnati in nadzorovati učenje ter vključujejo načrtovanje in spremljanje kognitivnih praks (Özsoy 2007, v Melanliolu, 2014b). Na tej fazi je pomembno, da učenec evalvira tako bralno gradivo kot tudi bralni proces. Na to lahko svojo *evalvacijo deli z drugimi*.

#### 2.1.2.2.1.1 Ocenjevanje metakognitivnih strategij

Metakognitivne strategije lahko ocenjujemo na različne načine.

Reid (2007) pravi, da lahko za namen ocenjevanja metakognitivnega zavedanja *opazujemo oz. sprašujemo*, če si učenec/-ka pri spopadanju z novo nalogo zastavlja vprašanja, kot so:

- ali sem to že kdaj počel/-a,
- kako sem se spopadel/-a s tem,
- kaj se mi je zdelo lahko,
- kaj je bilo težko,
- zakaj se mi je to zdelo lahko ali težko,
- kaj sem se naučil/-a,
- kaj moram storiti, da dokončam to nalogo,
- kako naj se spopadem s tem,
- ali naj se s tem spopadem na enak način kot prej?

Za ugotavljanje metakognitivnih strategij je B. D. Jurišić prevedla in priredila *ocenjevalno lestvico* metakognitivnih strategij avtorjev Mokhtari in C. Reichard (2002, v Jurišić, 2018a). 5-stopenjska ocenjevalna lestvica vsebuje 30 postavk. Rezultat odraža, kako pogosto učenec uporablja globalne bralne strategije, strategije reševanja problemov in podpore bralne strategije. Lestvica je primerna za učence od 6. razreda dalje ter tudi za srednješolce in študente.

Metakognitivne strategije lahko ocenjujemo tudi s pomočjo različnih *vprašalnikov*:

- Vprašalnik za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence (The Metacognitive Interview Form for Younger Students, NCREL, 1995, v Košak Babuder, 2016), ki se izvaja kot polstrukturiran intervju, s katerim ugotavljamo učenčevo zavedanje in zavestno uporabo metakognitivnih strategij (Gil-Garcia in Canizales, 2001, v Košak Babuder, 2012). Več o vprašalniku je v poglavju Vprašalnik za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence.
- Vprašalnik metakognitivnega zavedanja avtorja Miholca (1994, v Pečjak, 2010) vsebuje 10 vprašanj. Daje informacije o tem, kaj učenci vedo o samem procesu učenja s pomočjo branja in o tem, koliko so sposobni sami spremljati proces branja, kadar naletijo na določene težave.
- Vprašalnik učnih strategij avtorice S. Pečjak (1998, v Pečjak, 2010), ki je sestavljen iz treh delov. Prvi del učence sprašuje o tem, če se učijo iz učbenikov in kakšno motivacijo imajo za to, drugi del sprašuje po tem, kakšne strategije uporabljajo v procesu učenja. V tem delu odgovarjajo na 20 trditev na tristopenjski lestvici. Trditve se nanašajo na dejavnosti pred, med branjem in po njem. Tretji del pa z 20 trditvami ugotavlja prepričanja učencev o pomembnosti učnih strategij in preverja metakognitivno znanje učencev o strategijah učenja. Učenci tudi tu izrazijo strinjanje na tristopenjski lestvici.
- Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij, avtoric N. Potočnik in S. Pečjak (2013, v Nolimal in Novaković, 2013). Z vprašalnikom dobimo vpogled v to, katere strategije učitelji prikažejo učencem in jih naučijo uporabljati, kako pogosto in v katerih razredih jih uporabljajo.

#### 2.1.2.2.1.2 Poučevanje metakognitivnih bralnih strategij

Med odraščanjem uspešni učenci spontano razvijejo nabor različnih kognitivnih in metakognitivnih strategij, jih učinkovito izbirajo in pravočasno uporabljajo. Večina učencev pa ne razvije spontano vseh strategij, ki jih potrebujejo oz. bi bile učinkovite (Quigley idr., b.d.). Po mnenju Wraya (1994, v Reid, 2007) bi morali učitelji poučevati metakognitivne strategije neposredno in vedno znotraj določenega konteksta. Trdi, da bi morala biti metakognicija sestavni del učnega procesa. Da pa bi bila učinkovit sestavni del, bi morala biti umeščena znotraj učnega programa in znotraj njegovih aktivnosti.

Učitelji so po mnenju Zimmermana (2007, v Pečjak, 2010) tisti, ki naj bi učence pripeljali do tega, da učenci samostojno regulirajo svoje kognitivne sposobnosti oziroma uporabljajo metakognitivne bralne strategije. Za najpomembnejše vzroke za pomanjkljivo znanje učencev na področju usmerjana svojega bralnega procesa in samostojnega pridobivanja novih znanj navaja naslednje (prav tam):

- Izobraževanje učiteljev se v večji meri usmerja v deklarativna znanja (vsebinsko znanje, pedagoške metode), veliko manj pa v proceduralna (načela učenja z branjem, bralni razvoj, motiviranje učencev za branje).
- Učitelji so preobremenjeni s količino snovi, ki jo morajo predelati, vendar za rešitev navaja, naj učitelji določeno količino manj pomembnih znanj izpustijo in na ta način pridobijo določeno število ur, ki jih namenijo urjenju samoregulacijskega učenja ali branja.
- Malo učiteljev (in s tem manj učencev) se zaveda, da je samoregulacija spretnost, ki se jo lahko naučimo in jo uporabljamo pri številnih aktivnostih.

Usvojene kognitivne in metakognitivne strategije so predmet učnega načrta v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, ko poteka faza opismenjevanja v širšem pomenu besede. Izkušnje pa kažejo, da se učitelji poučevanja metakognitivnih strategij lotevajo zelo redko. Od učencev pričakujejo, da se bodo določene snovi naučili, vendar jih ne poučujejo kako. Zavedanje o lastnem načinu razmišljanja je pomembno za vse učence. Še posebej pa za tiste z učnimi težavami, saj jim metakognitivne zmožnosti lahko pomagajo pri razumevanju lastnega načina dela in s tem lahko delno nadomestijo šibkosti v npr. delovnem pomnjenju (Lesničar, 2013). Vendar pa imajo lahko učenci z disleksijo težave z metakognitivnimi vidiki učenja (Tunmer in Chapman, 1996, v Reid, 2007), zato jim je potrebno pokazati, kako se učiti. Poudarek mora biti torej na procesu učenja tj., kako se učenje izvaja. Učence s težavami pri branju je treba spodbujati, naj uporabljajo metakognitivne strategije, saj se lahko v nasprotnem primeru preveč osredotočajo na dejanski proces branja in ne na pomen ter namen aktivnosti (Reid, 2007). Zavedanje o lastnem načinu mišljenja pa je koristno tudi za učno zmožnejše učence, saj je samoregulacija še posebej pomembna, ko delo in učenje postaneta zahtevnejša (npr. v gimnaziji) (Lesničar, 2013).

Učitelji bi morali poučevanju metakognitivnih strategij nameniti čas in učence poučevati načrtovanja, opazovanja in vrednotenja lastnega učnega procesa. Pokazati jim je treba, kako pridemo do nekega rezultata (torej miselne procese, ki so v ozadju) in ne le samega rezultata. Izboljšati moramo tudi kognicijo učencev, kar storimo s pomočjo različnih učnih strategij, ki jih vpeljujemo postopoma (npr. eno na mesec) in s pogovorom v razredu. Učence poučujemo, kako, kdaj in zakaj uporabiti določeno učno strategijo (prav tam).

Cilj učenja učnih strategij je, da bi jih učenci uporabljali pri samostojnem učenju. Učitelj jih lahko poučuje posredno ali neposredno (Pečjak in Kramarič, 2015).

V primeru posrednega poučevanja se z učenci pogovori o tem, kako so se učili (npr. *kaj smo naredili na začetku ure in zakaj, kaj smo naredili potem, kaj na koncu ure, kakšne težave so se pojavljale in kako smo jih premagali*) (prav tam).

Neposredno poučevanje pa mora biti sistematično, močno strukturirano in eksplicitno. Vključevati mora priložnosti, kjer učenec doživi izkušnjo uspeha kot posledico uporabe specifičnih strategij, saj je proces usvajanja strategij počasen in je občutek uspeha ključen pri generalizaciji strategij (Hudoklin, 2010). Pouku, v katerem se učitelji odločajo za direktno poučevanje kognitivnih in metakognitivnih strategij, pravimo strateški pouk (Pečjak, 2012).

Metakognitivne strategije lahko poučujemo preko recipročnega poučevanja. Le-ta se nanaša na postopek, ki spremlja in izboljšuje razumevanje, tako da se osredotoča na procese, povezane s spraševanjem, razjasnjevanjem, povzemanjem in predvidevanjem (Palincsar in Brown, 1984, v Reid, 2007). Gre za postopek, ki ga na začetku vodi učitelj, tako da zastavlja vprašanja, kar izziva dodatna vprašanja učencev. Učitelj in učenci nato skupaj pojasnijo odgovore na vprašanja in povzamejo razpravo. Nato udeleženci izberejo novega »učitelja«, ki vodi razpravo o naslednjem odlomku iz besedila (Brown, 1993, v Reid, 2007). Opisani postopek lahko imenujemo tudi *zidarski oder*, saj učencem nudi podporo za razvijanje razumevanja besedila. Slednji je lahko v obliki učitelja, ki bodisi priskrbi informacije ali pridobi primerne odgovore s spraševanjem in pojasnjevanjem. Ko učenec doseže potrebno razumevanje, podpore postopoma umikamo (Reid, 2007).

S. Pečjak in A. Gradišar (2002) navajata tri temeljne metode poučevanja, učitelji pa najpogosteje uporabljajo kombinacijo:

1. Direktno poučevanje, preko katerega učitelj učencem predstavi strategijo in razloži njeno uporabo.

2. Modeliranje, kjer učitelj demonstrira uporabo posamezne strategije.
3. Vodeno urjenje s povratno informacijo, ki ga učitelj uporablja po direktnem poučevanju in modeliranju. Učenci sami poskušajo uporabiti strategijo, učitelj pa jim da povratno informacijo o ustreznem izboru in pravilnosti strategije.

Tudi D. Melanliolu (2014b) opisuje direktno poučevanje strategij, ki jih učenci uporabljajo na posamezni etapi – ocenjevanje, načrtovanje, spremljanje in evalvacija. Učence tako poučujemo prepoznavanja namena branja, izbora ustrezne strategije glede na naravo besedila, spremljanja lastnega bralnega procesa in povezovanja prebranega z osebnimi izkušnjami. Pri tem učitelj upošteva naslednje korake (Bonds idr., 1992, v Melanliolu 2014b):

1. opis strategije, ki jo bo poučeval,
2. demonstracija, modelno poučevanje,
3. vodenje in spremljanje učencev pri izvajanju aktivnosti,
4. dajanje povratne informacije učencem in spodbujanje drugih učencev za medsebojno izmenjavo povratnih informacij.

Quigley idr. (b.d.) podobno opisujejo 7-stopenjski model eksplicitnega poučevanja metakognitivnih strategij, ki ga je moč uporabiti pri različni učni snovi za različno stare učence:

1. aktiviranje predznanja (o določeni tematiki),
2. eksplicitne inštrukcije o strategiji (razlaga, zakaj je strategija uporabna),
3. modeliranje strategije,
4. zapomnitev naučene strategije (učitelj preveri, ali so si učenci zapomnili glavne poudarke strategije),
5. vodena vaja (učitelj ponovno modelira uporabo strategije skupaj s celotno skupino učencev),
6. individualna vaja (učenci samostojno končajo nalogo),
7. strukturirana refleksija (vprašanja o tem, kako ustrezna se jim zdi strategija, kako uspešno so jo uporabili in kako jo lahko uporabijo v prihodnje).

S. Pečjak in A. Gradišar (2002) navajata, da pri učenju bralnih strategij učenec potrebuje:

- znanje o strategijah (o različnih vrstah in njihovi uporabi),
- znanje o samem sebi kot učencu v učnem procesu (samoopazovanje in spremljanje),
- znanje o nalogah,
- znanje o vsebini,
- kontekstno znanje (znanje o okoliščinah, v katerih poteka učni proces).

Na začetku poučevanja je za izvedbo učnega procesa odgovoren učitelj, kasneje pa se njegova vloga manjša, povečuje pa se vloga učencev, ki postajajo čedalje bolj odgovorni za lastno učenje (Pečjak in Kramarič, 2015). Pearson in Gallagher (1983, v Pečjak in Gradišar, 2002) omenjata *model postopnega zmanjševanja odgovornosti pri poučevanju*. Teoretična podlaga omenjenega procesa je v *Teoriji območja bližnjega*

razvoja avtorja Leva Vygotskega. Koncept govori o tem, da se razvoj dogaja v območju med tem, kar lahko učenec doseže sam, in tem, kar lahko doseže s strokovnim vodstvom (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.). Temeljno vodilo pri poučevanju je namreč, da učitelj pomaga učencem na poti k samostojnejšemu učenju iz besedil. V začetnem obdobju torej učitelj demonstrira, kako rešiti nalogo s pomočjo bralne strategije in je odgovoren za izbiro ustreznih besedil. Kasneje preko vodenega urjenja učitelj spremlja samostojno delo učencev in jim daje povratne informacije. Ko pa učenci dobijo že dovolj prakse in izkušenj pri delu z besedilom, samostojno urijo in uporabljajo naučene strategije v učnem procesu (Pečjak in Gradišar, 2002).

Pri poučevanju je ključen *metakognitivni govor*. Gre za verbalizacijo notranjih miselnih procesov. Gledano s strani učiteljev, govor učencev lahko deluje moteče ali zmede ostale v učilnici, vendar pomaga učencem, da se osredotočijo in spremljajo svoje kognitivno procesiranje. Pomaga tudi, da razvijejo globlje razumevanje lastnih miselnih procesov. Zlasti starejšim učencem je lahko neprijetno ob tovrstnem govoru. Da bi učence seznanili s to strategijo, jo učitelj modelira, med tem ko izvaja določeno nalogo ali aktivnost. To učencem pomaga razumeti, kako spretnejši misleci rešujejo težave. Učence nato spodbudimo h glasnemu razmišljanju skupaj z učiteljem in nato med seboj (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.). Kot pripomoček za urjenje metakognitivnega govora Tregaskes in Daines (1989, v Reid, 2007) priporočata uporabo kartic z namigi, na katerih so zapisane ideje za glasno razmišljanje.

Poučevanje metakognitivnih strategij lahko poteka individualno ali skupinsko. Pri delu s posameznim učencem so najpogosteje uporabljene strategije spremljanja in evalvacije razumevanja besedil pri branju (npr. strategija samopoučevanja s samo-navodili, samospraševanja, vrinjenih vprašanj, samorazlaganja in razmišljanja na glas). Pri skupinskem delu pa najpogosteje uporabljamo strategijo recipročnega spraševanja in metodo recipročnega poučevanja. Skupinski pristop je koristen zato, ker lahko okolje pomaga posamezniku pri razvoju njegovih metakognitivnih sposobnosti (Pečjak, 2012).

Ključnega pomena za učitelje je prepoznavanje, kakšno je razumevanje lastnega učnega procesa s strani učencev, saj lahko na podlagi tega načrtujejo podporo. Perkins (1992, v Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.) opisuje štiri stopnje metakognitivnih učencev, ki se razprostirajo na kontinuumu:

- Tihi učenci se ne zavedajo svojega metakognitivnega znanja, ne razmišljajo o strategijah učenja in samo sprejemajo, če kaj vedo ali ne.
- Zavedni učenci poznajo nekatere vrste razmišljanja, le-tega izvajajo na primer pri ustvarjanju idej ali iskanju dokazov, vendar mišljenje ni nujno namerno ali načrtovano.
- Strateški učenci organizirajo svoje razmišljanje z reševanjem problemov, združevanjem, razvrščanjem, iskanjem dokazov, odločanjem itd. Poznajo in uporabljajo strategije, ki jim pomagajo pri učenju.
- Učenci, ki reflektirajo, enako kot strateški učenci organizirajo svoje razmišljanje. Za razliko od njih pa učenje tudi reflektirajo, medtem ko se le-ta dogaja. Upoštevajo (ne)uspešnost strategij, ki jih uporabljajo in nato evalvirajo njihovo učinkovitost.

Pri poučevanju strategij je ključnega pomena tudi *samozavedanje*. Poučevanje strategij je uspešno ob pogoju, da so učenci pripravljeni in želijo ter so sposobni usvajati strategije. Razumeti morajo, kako se učijo in kako jim specifične strategije lahko pomagajo pri izboljšanju njihove učinkovitosti in uspešnosti (Hudoklin, 2010). Poleg samozavedanja pa je pomembno tudi, da učenci razumejo izraze, ki jih uporablja učitelj (Pečjak in Kramarič,

2015). Avtorici (prav tam) predlagata, da imajo izraze (npr. preleteti, napovedati, določiti namen, vizualizirati, uporabiti predznanje, sklepati) skupaj z razlago napisane na začetku zvezka ali na plakatu v razredu.

### 2.1.2.3 Učinkovitost bralnih učnih strategij

Študije iz osemdesetih let prejšnjega stoletja kažejo, da so slabši učni dosežki učencev pogosto pomembno povezani z neuporabo oz. neustrezno rabo učnih strategij (Pečjak, 2013). Šola do nedavnega namreč ni namenjala posebne pozornosti sistematičnemu razvijanju višjih ravni bralnih spretnosti, zdaj pa vse bolj upošteva opozorila, da obvladovanje tehnike branja besed in stavkov ne zadošča (Marentič Požarnik, 2000).

Različne študije (v Pečjak, 2013) so preverjale učinkovitost bralnih učnih strategij pri učencih z učnimi težavami, ki so v pomoč tudi drugim učencem oz. učencem brez učnih težav.

Rezultati raziskave avtorjev Pery, Arlberg in Tung (2012, v Pečjak, 2013) dokazujejo, da programi s kognitivnimi in metakognitivnimi strategijami pomagajo učencem z učnimi težavami, še večji učinek pa imajo na dosežke učencev brez učnih težav tako pri pisanju, matematiki kot pri branju.

Rezultati raziskave avtorja Gurthrieja idr. (2014, v Pečjak, 2013), ki so oblikovali program *Konceptno usmerjenega poučevanja branja* CORI (Concept Oriented Reading Instruction) in ki izhaja iz koncepta bralne angažiranosti in poskuša povezovati tako (meta)kognitivne kot motivacijske dimenzije pri učenju, so po končanem trimesečnem programu pokazali statistično pomembne razlike v bralnem razumevanju, uporabi strategij in v motivaciji za branje med dvema skupinama tretješolcev, pri čemer je bila prva deležna urjenja v vseh dejavnostih programa CORI, druga pa le v uporabi kognitivnih strategij. Kasneje, ko so dvema eksperimentalnima skupinama dodali še kontrolno, se je izkazalo, da obe eksperimentalni skupini izkazujeta boljše bralno razumevanje kot učenci iz kontrolne skupine.

Dongil idr. (2008, v Pečjak, 2013) so ugotovili, da ima uporaba strategij visok učinek na učno uspešnost. Največji učinek ima hkratna uporaba različnih strategij (kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih) kot na primer pri že omenjenem programu CORI. Do visokega učinka vodi tudi izključno uporaba motivacijskih, metakognitivnih ali elaboracijskih strategij. Manjši učinek prinaša izključna uporaba organizacijskih strategij. V študiji (prav tam) se je izkazalo, da so elaboracijske, metakognitivne in kombinirane strategije še bolj pomembne za učence z učnimi težavami. Strategije imajo visok učinek na učno uspešnost v vseh obdobjih šolanja, najmanj pa proti koncu osnovnošolskega izobraževanja. Zato morajo biti v različnih obdobjih šolanja prisotni poudarki na različnih strategijah.

D. Melanlioğlu (2014b) navaja številne študije, ki so preverjale vpliv uporabe metakognitivnih strategij na bralno razumevanje (Mokhtari in Reichard, 2002; Gelen, 2003; Şen, 2003; Çakiroğlu, 2007; Onovughe in Hannah, 2011; Al – Dawaideh in Al-Saadi, 2013). V njih avtorji ugotavljajo, da uporaba metakognitivnih strategij izboljša bralne veščine in raven bralnega razumevanja.

Če povzamemo, najvišje učinke na bralno razumevanje in učno uspešnost prinaša kombinirana uporaba vsaj dveh vrst strategij (kognitivne, metakognitivne in motivacijske strategije). Zato je smiselno v pouk vključevati omenjene strategije že od samega začetka šolanja, tako da se odgovornost učitelja postopno zmanjšuje, odgovornost učencev pa večja (Pečjak, 2013).



## 2.2 ANKSIOZNOST

### 2.2.1 OPREDELITEV ANKSIOZNOSTI

Anksioznost izvira iz grške besede *anxious*, le-ta pa iz latinske besede *angere*, ki pomeni povzročati bolečino (Partridge, 1991, v Hribar, 2007), daviti, zatirati (Onions, 1985, v Hribar, 2007), ožiti (Habel in Gröbel, 1989, v Hribar, 2007), utesnjevati, daviti (Drosdowski, 1989, v Hribar, 2007). Kljub temu da v primerjavi z izvorom besede *tesnoba*, anksioznost vsebuje močnejšo komponento telesnih občutkov in je ožji pojem, lahko pojma uporabljamo kot sopomenki (Hribar, 2007).

Različni avtorji različno opredeljujejo anksioznost. Behavioristi anksioznost opredelijo kot občutek lastne šibkosti in nezmožnosti, da bi se spopadli z resničnimi ali namišljenimi grožnjami (Wolman, 1989, v Huang, 2012), medtem ko menijo psihologi, da je anksioznost vrsta nepojasnjenega strahu, ki je povezan z objektom le posredno (Scovel, 1978, v Huang, 2012).

Freud (1936, v Kilinc in Yenen, 2016) je anksioznost opredelil kot neprijetno čustveno stanje, ki vključuje blodnje, napetost, skrb in fiziološko vzbujenje.

Anksioznost je po Banduri (1997, v Melanliolu, 2014b) stanje živčnosti, ki se pojavi kot odgovor na verjetne težave ali pa je opredeljena kot občutek, ki ga ima posameznik, ko se sooča z latentno nevarnostjo ali situacijo, ki jo dojame kot nevarno (Işik, 1996, v Melanliolu, 2014b).

Pojem anksioznosti raziskovalci opredeljujejo tudi kot stimulacijo živčnega sistema z občutki, kot so stres, strah in jeza (Horwitz, Horwitz in Cope, 1986, v Melanliolu 2014a) in kot odvrčalno čustveno in motivacijsko stanje, ki se pojavi v pogojih ogroženosti (Eysenck, Derakshan, Santos in Calvo, 2007).

Na kratko jo lahko opredelimo kot obliko strahu, katerega izvor je nejasen (Baltaş, 1998, v Kilinc in Yenen, 2016).

V klasifikaciji duševnih motenj je anksioznost opredeljena kot pretirana, nerealistična tesnoba in zaskrbljenost in s tem povezana pričakovanja, ki se pojavljajo v zvezi s številnimi dogodki in dejavnostmi, kar spravlja otroka v občutno stisko in vpliva na njegovo početje (Hribar, 2002).

Psihologi delijo anksioznost v tri kategorije (Spielberger, 1983, v Huang, 2012):

1. Anksioznost kot značilnost, kar pomeni, da anksioznost opišejo kot stabilno predispozicijo posameznika. V slovenskem prostoru jo je Musek (2005) poimenoval kot *potezna anksioznost*.
2. Anksioznost kot stanje je opredeljena kot anksioznost, ki se v določenem trenutku pričakuje kot odziv na določeno situacijo (Spielberger, 1983, v Huang, 2012). Musek (2005) jo poimenuje kot *stanjska anksioznost*.
3. Anksioznost, ki je vezana na specifično situacijo, pa lahko razumemo kot značilnost, ki je omejena na določen kontekst (MacIntyre in Gardner, 1989 in 1991, v Huang, 2012). Skozi čas je lahko stabilna, vendar se ne pojavlja enako v različnih situacijah. Vezana je na specifično situacijo ali dogodek v dalj časa trajajočem obdobju (Huang, 2012). Osredotoča se na kompleksno naravo posamezne vrste anksioznosti (Spielberger, 1983, v Hassani in Rajab, 2014).

Avtorji vidijo anksioznost kot večplasten bio-psihološki fenomen. Poudarjajo pomen fiziološkega vidika anksioznosti (povišano vzburljenje simpatičnega živčevja) in kognitivno komponento anksioznosti (Barlow, 2002 in Craske, 1999, v Hribar, 2007). Na kognitivni komponenti sloni v klinični praksi prevladujoča *kognitivna teorija anksioznosti*, ki anksioznost definira kot posledico posameznikove interpretacije nekega dogodka za nevarnega, čeprav le-ta objektivno ni nevaren (Hribar in Magajna, 2011).

Anksioznost je slikovito opisana kot doživljanje lažnih alarmov. To pomeni, da ljudje ocenjujejo, da je nekaj bolj nevarno, bolj narobe, kot je v resnici. Ali pa mislijo, da je nevarno, čeprav v resnici ni. Ljudje ne razumejo, da se je telo odzvalo tako burno in se nato začnejo bati tudi lastnih telesnih reakcij (Dernovšek, Šprah in Knežević Hočevar, 2018). Osebe postane strah, da bi izpadle neumno, smešno (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008). Gre torej za nedoločeno, nerazumno bojazen, zaskrbljenost in tesnobo (Musek, 2005).

Anksioznost lahko opredelimo tudi glede na dve dimenziji:

- Glede na vsebino oz. bazično emocijo, ki se nahaja v njenem afektivnem jedru, anksioznost opredelimo kot strah (Hribar, 2007). Po Musku (2005) je strah emocionalna osnova tesnobe. Strah kot čustvo nam je vrojen, vendar se lahko s pogojevanjem naučimo, da se bojimo česar koli. Človek s strahom ne reagira le na dejanske nevarnosti, ampak tudi na pričakovane in namišljene nevarnosti in neugodnosti. Tudi na takšne, ki se morda nikoli ne bodo zgodile. Strah je sicer odziv na prisotno nevarnost in traja krajši čas kot anksioznost. Njegov izvor je možno določiti (Hribar in Magajna, 2011).
- Glede na formo pa anksioznost variira od pretežno kognitivne strukture (skrbi), preko kognitivno-afektivne strukture do pretežno afektivne strukture (strah, panika) (Hribar, 2007).

### 2.2.1.1 Anksioznost kot motnja

Anksioznost je lahko koristna, saj nam pomaga, da se bolje soočimo s stresno situacijo ali pripravimo na prihajajočo. V zmerni obliki anksioznost predstavlja običajen odziv na stres, pri čemer se mobilizira energija organizma (Lamovec, 1988, v Hribar, 2007). Strah in anksioznost sta tudi običajni sestavini otrokovega odraščanja. Število strahov in anksioznosti je največje med drugim in četrtem letom starosti, kasneje s starostjo upada, vendar ne izgine (Ronan in Deane, 1998, v Hribar in Magajna, 2011). Njihova vsebina se spreminja skladno s kognitivnimi in razvojnimi nalogami. Anksioznost pomaga otrokom, da se prilagodijo okolju, da se vedejo skladno z normami (Hribar in Magajna, 2011).

Blažja oblika anksioznosti lahko posameznika motivira, da svoje izvajanje izboljša. V OECD (2019, v Motivacija, dosežki, anksioznost, 2019) so raziskovali, kako je motivacija učencev povezana z anksioznostjo in ugotovili, da povezava med anksioznostjo in motivacijo temelji na vrsti motivacije. Notranje motivirani učenci lastna pričakovnja uresničujejo zase, ne za druge. Učenci, ki pa želijo biti v šoli uspešni predvsem zaradi visokih pričakovanj svojih staršev, učiteljev ali vrstnikov, ob morebitnem neuspehu pogosto občutijo več stresa, anksioznosti in sramu kot notranje motivirani učenci. Prvotno zunanje motivirani učenci lahko pričakovanja drugih ponotranjijo kot svoja lastna. Razvijejo lahko t. i. perfekcionistične težnje, se spoprijemajo s pomanjkanjem samozaupanja in so nagnjeni k izgorevanju. V tem primeru ima anksioznost nasprotni učinek. Za to obstajajo neposredni vzroki, ki izhajajo iz težav na področju predelovanja informacij, ki jih povzroča anksioznost, ali posredni vzroki, saj se posameznik lahko ogiba šolskim situacijam ali od njih izostaja

zaradi različnih telesnih težav in zato ni deležen sistematičnega poučevanja, vrzeli v njegovem znanju in težave na socialnem področju pa se večajo (Hribar in Magajna, 2011).

Anksioznost pa lahko predstavlja težavo. Še zlasti, kadar (Mahoney, 1980, v Hribar, 2002):

- je stanje anksioznosti kronično in ko preveva že celotno posameznikovo delovanje,
- moti fiziologijo posameznika do te mere, da škodi zdravju (npr. pojav psihosomatike),
- je povezana s situacijo ali predmetom, ki sam po sebi ne predstavlja nevarnosti (npr. vožnja z dvigalom, prehod ulice),
- je povezana z oblikami vedenja, ki so neadaptirana (npr. trzljaji, tiki, kompulzivno pranje rok),
- je tako intenzivna, da ovira osebo do te mere, da potrebuje strokovno pomoč.

Anksiozne motnje se pojavljajo pri približno 14 odstotkih populacije v Evropski uniji, kar jih uvršča med najpogostejše duševne in vedenjske motnje. Delež otrok in mladostnikov z diagnosticirano anksiozno motnjo v ameriški populaciji je med 3 in 4 odstotke, izkušnjo s posameznimi simptomi pa ima večji odstotek (Morris in Kratochwill, 1998, v Hribar in Magajna, 2011). Nekateri avtorji poročajo, da anksiozne motnje prizadenejo med 2,5 in 30 odstotkov šolskih otrok in mladostnikov (Jeriček Klanšček, Majcen in Furman, 2016). Pogosteje se motnje anksioznosti pojavljajo pri ženskah, saj je prevalenca po spolu približno 2 proti 1 (prav tam). L. Magajna idr. (2008) ne poročajo o razlikah med spoloma. Navajajo pa, da ženske prej iščejo pomoč za svoje težave, moški pa menijo, da morajo to rešiti sami. Musek (2005) trdi, da je anksioznost skupni imenovalec vseh čustvenih in razpoloženskih motenj. Anksioznost se pojavlja pri vseh, ne glede na socialno-ekonomski status, kulturne, rasne ali etnične skupine ljudi (Magajna idr., 2008).

V Klasifikaciji duševnih motenj DSM-5 Ameriške psihiatrične zveze (2013) so med anksiozne motnje uvrščene naslednje motnje:

- generalizirana anksiozna motnja,
- fobije,
- socialna anksioznost (tudi socialna fobija),
- panična motnja,
- separacijska anksiozna motnja (tudi šolska fobija),
- selektivni mutizem,
- anksiozna motnja, povzročena zaradi substanc ali zdravil,
- anksiozna motnja zaradi drugega specifičnega vzroka in
- nespecifična anksiozna motnja.

Cooley (2006, v Hribar in Magajna, 2011) uvršča med pogoste anksiozne motnje pri učencih še obsesivno kompulzivno motnjo in posttravmatsko stresno motnjo, ki pa ju DSM-5 ne uvršča v kategorijo anksioznih motenj. N. Hribar in L. Magajna (2011) posebej opredelita še testno in matematično anksioznost.

Vzroki za pojav anksioznosti izhajajo iz genetskih predispozicij posameznika in okolja ali osebnosti posameznika (Jeriček Klanšek idr., 2016). Dejavniki, ki vplivajo na pojav anksioznosti, se pogosto prepletajo (Dernovšek idr., 2018):

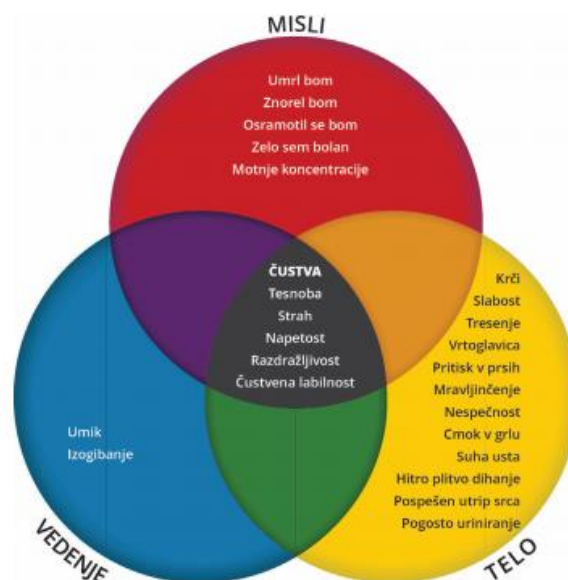
1. Dejavniki tveganja, ki povzročijo večjo dovzetnost za razvoj anksioznih motenj. Mednje sodijo na primer prirojena nagnjenost k razvoju anksioznih motenj (dednost), razvojno psihološki dejavniki v družini (pretirano zaskrbljeni in opozarjajoči starši, pretirano kritični, perfekcionistični, preveč zahtevni starši, zlorabe, pretirano stroga vzgoja), iz prej opisanega izhajajoče osebne lastnosti (npr. perfekcionizem, prepričanje v lastne nezmožnosti kot posledica negativnih stališč staršev (Magajna idr., 2008)), kronične bolezni.
2. Dejavniki, ki sprožijo anksiozno motnjo. Za razliko od prvih dejavnikov, ki so prisotni dolgo pred razvojem anksiozne motnje, so dejavniki, ki jo sprožijo, prisotni tik pred nastankom motnje. Ti dejavniki so lahko različni neprijetni dogodki v okolju, zdravstvene težave, izgube, osamljenost, kopičenje manjših stresnih situacij, pomembne življenjske spremembe, uživanje psihoaktivnih snovi. Takšni dogodki dodatno zamajajo čustveno in družbeno ravnovesje, oseba pa se ustraši lastnega telesnega odziva.
3. Dejavniki, ki vzdržujejo anksiozno motnjo. Ti dejavniki so enaki dejavnikom iz prve in druge skupine. Pridružijo pa se jim še težave zaradi anksiozne motnje same, zaradi katerih oseba slabše rešuje težave, in ogibanje okoliščinam ter dejavnostim, ki sprožajo tesnobo ali opuščanje teh dejavnosti. Opuščanje prinaša kratkoročno korist (trenuten občutek olajšanja), a dolgotrajno škodo (oviranje vsakodnevnih aktivnosti), saj strah postaja vse večji in samozaupanje slabše.

N. Hribar (2002) trdi, da se lahko izvori anksioznosti pri učencih povezujejo s štirimi področji, in sicer z učencem samim, z družino, s šolo in z učiteljem.

Za vse anksiozne motnje je značilno, da se pojavljajo skupni znaki na štirih področjih (Jeriček Klanšek idr., 2016; Dernovšek, Tančič Grum in Sedlar Kobe, 2017):

- na kognitivnem (na sliki 2 poimenovano kot misli),
- fiziološkem (na sliki 2 poimenovano kot telo),
- čustvenem in
- na vedenjskem področju.

Pogosto se ti znaki prepletajo in vzajemno spodbujajo (Jeriček Klanšek idr., 2016), kar potrjuje kognitivni model anksioznosti (Wells, 1997, v Hribar in Magajna, 2011). Omenjeno je prikazano tudi na sliki 2.



Slika 2: Simptomi povišane anksioznosti in tesnobnih motenj (Dernovšek, Tančič Grum, Sedlar Kobe, 2017, str. 20)

### 2.2.1.2 Znaki anksioznosti pri otrocih in mladostnikih

Pri otrocih in mladostnikih se znaki anksioznosti kažejo nekoliko drugače kot pri odraslih. Pojavljata se lahko na primer umikanje, ogibanje situacijam (kadar jih skrbi, da njihovo izvajanje ne bo na ustrezni ravni) ter večja odvisnost od odraslih (potreba po stalnem pomirjevanju, izražanju odobravanja). Zaradi stalnega prilagajanja zahtevam odraslih je lahko vedenje anksioznih otrok in mladostnikov na videz tudi zrelejše. Ogibajo pa se manj strukturiranim zahtevam (npr. v šolski situaciji pri pisanju prostih spisov). So pretirano zaskrbljeni v zvezi s pravilnim in sprejemljivim vedenjem, usmerjeni k odvisnosti od mnenja drugih. Vase ne zaupajo in imajo pretirano potrebo, da jih drugi usmerjajo. Učenci so pogosto napeti, se težko sprostijo, šolskemu delu se ogibajo ali ga odlašajo zaradi strahu, da ga ne bi opravili dovolj dobro, so pretirano zaskrbljeni in imajo nerealistično pojmovanje lastne kompetentnosti, preteklih napak in pričakovanih katastrofalnih neuspehov v prihodnosti, se pritožujejo zaradi telesnih težav psihosomatske narave (glavoboli, bolečine v želodcu). So perfekcionistični (Magajna idr., 2008).

Anksiozni otroci in mladostniki lahko doživljajo pretirano tesnobo pri stikih z vrstniki, zavračajo družabne dejavnosti, primerne za njihovo starost, mladostniki lahko uživajo alkohol, droge in druge psihoaktivne snovi (Jeriček Klanšek idr., 2016).

Ko opazimo znake anksioznosti pri učencu, si je po mnenju klinične psihologinje N. Hribar (2002) treba zastaviti naslednja vprašanja:

- kaj učencu v tej situaciji vzbuja anksioznost,
- kako se učenec počuti telesno in kakšne misli mu »blodijo po glavi«,
- kaj učenec lahko naredi, ko občuti anksioznost,
- kako učenec obvlada svojo anksioznost?

Pomembno je, da učitelj prepozna znake anksioznosti ter uporabi načine za njeno zmanjševanje, prav tako pa je pomembno, da pri reševanju problemov anksioznosti sodelujejo poleg otroka in učitelja tudi starši in strokovna služba (prav tam).

## 2.2.2 STRATEGIJE ZA PREMAGOVANJE OZ. ZMANJŠEVANJE ANKSIOZNOSTI

Anksioznost lahko zmanjšujemo in odpravljamo z različnimi strategijami. Tako M. Z. Dernovšek s sodelavkami (2018) predlaga vaje za premagovanje anksioznosti v štirih korakih:

1. Vodena vprašanja za preverjanje, ali je anksioznost varovalna ali pretirana in zato moteča.
2. Vodena vprašanja o tem, ali so v življenju posameznika prisotna neustrezna ogibanja.
3. Vodena vprašanja o tem, ali so v življenju posameznika prisotna opuščanja dejavnosti.
4. Sproščanje (mirna hoja, globoko dihanje s trebušno prepono, ob hiperventilaciji dihanje v zaprte dlani ali vrečko, progresivna mišična relaksacija 12 mišičnih skupin)

Avtorice M. Z. Dernovšek in sodelavke (2017) so oblikovale priročnik in gradivo z naslovom *Podpora pri spoprijemanju s tesnobo*. V gradivu so usmeritve za štiri srečanja v obliki delavnic, ki vključujejo naslednje vsebine:

1. simptomi anksioznih motenj – prepoznavanje, potek, razumevanje,
2. premagovanje in zdravljenje anksioznih motenj,
3. vpliv misli na čustva, vedenje in telo,
4. preprečevanje poslabšanj in ponovitev.

Za oba programa je značilno, da potekata od ozaveščanja simptomov do njihovega odpravljanja in premagovanja s sproščanjem, večanjem psihofizične kondicije, spreminjanjem mišljenja in vedenja ter zdravljenja z zdravili.

Za spremljanje napredka in samonagrajevanje avtorice tudi predlagajo sledenje načelom *kognitivno-vedenjske terapije*. Kognitivno-vedenjska terapija velja tudi za najučinkovitejšo metodo obravnavanja anksioznosti (Magajna idr., 2008), ki jo lahko posameznik izvaja na način, da si v tabelo zapisuje dogovorjen znak (npr. +) vedno, ko izvede eno izmed oblik sproščanja ali dejavnosti, ki izboljša psihofizično kondicijo. Primer je prikazan v preglednici 1 (Dernovšek idr., 2018).

Preglednica 1: Preglednica za beleženje napredka (Dernovšek idr., 2018, str. 64)

	ponedeljek	torek	sreda	četrtek	petek	sobota	nedelja
<b>Sproščanje</b>							
<b>Izboljšanje psihofizične kondicije</b>							

V terapevtski obravnavi pa vedenjske in kognitivne tehnike vključujejo še (Hribar, 2002):

- vedenjske eksperimente za večanje sposobnosti soočanja z anksioznostjo (poskus z vedenjem v realni situaciji),
- postopno izpostavljanje (od lažjih k težjim situacijam),

- učenje veščin (asertivnost, reševanje socialnih problemov, samokontrole ipd.),
- relaksacijo (različne sprostitvene vaje),
- poučevanje o anksioznosti in čustvih,
- imaginacijske tehnike,
- identifikacijo in spreminjanje negativnih samodejnih misli, predpostavk,
- preusmeritev pozornosti ipd.

### **2.2.3 ANKSIOZNOST IN UČNE TEŽAVE**

Učne težave zaradi anksioznosti sodijo med čustveno pogojene učne težave, ki jih uvrščamo med splošne učne težave. Če gre za izolirane težave te vrste, prejema učenec pomoč na prvih štirih stopnjah petstopenjskega modela pomoči in obravnave učencev z učnimi težavami (Magajna idr., 2008).

Učenci, ki imajo težave zaradi prevelike anksioznosti, sebe pogosto doživljajo kot neustrezne z osebnostnega vidika. Njihov strah pred neuspehom je pretirano izražen. Primanjkuje jim notranje trdnosti in zaupanja vase, zato imajo veliko potrebo po odobravanju okolja. Postavljajo si pretirano visoke cilje in zato težje razlikujejo med pomembnimi in nepomembnimi podrobnostmi, se težje odzivajo na celotno sliko in bistvo zahtev. Zadovoljni so le s popolnostjo, saj povezujejo uspešnost pri nalogi z doživljanjem lastne vrednosti (prav tam).

Učenci, ki se spopadajo z anksioznostjo, so lahko s storilnostnega vidika uspešni ali neuspešni. Med storilnostno podpovprečnimi učenci je kar 10 do 20 odstotkov anksioznih učencev. Med storilnostno uspešnimi in neuspešnimi pa je pogosto razlika v stopnji anksioznosti. Pri storilnostno uspešnih učencih anksioznost ni izražena do te mere, da bi onespobila učenčevo delovanje (prav tam).

Učenci, ki se spopadajo s težavami z anksioznostjo, so navadno motivirani za spremembe. Ker so pripravljeni slediti navodilom, lahko tej skupini učencev z učnimi težavami najlažje pomagamo tako, da jih poučujemo praktičnih načinov sproščanja, da jim pomagamo pri iskanju ustreznih načinov sprostitve napetosti v različnih telesnih netekmovalnih dejavnostih, jim pomagamo pri usvajanju strategij organizacije učenja (razdelitev nalog na manjše dele, osredotočanju na posamezne stopnje, osredotočanju na celoto, glavne točke, bistvo), jih učimo, kako postavljati meje, kdaj prenehati določeno dejavnost, kako zmanjšati anksioznost s preusmerjanjem, jih usmerjamo od perfekcionizma k postavljanju realističnih pričakovanj. Učencem dajemo podporo in se ogibamo kritiziranju in pretiranemu zaščitniškemu vedenju ter spodbujanju pretirane odvisnosti (prav tam).

## **2.3 BRALNA ANKSIOZNOST**

### **2.3.1 OPREDELITEV BRALNE ANKSIOZNOSTI**

Bralna anksioznost je bila sprva opisana kot čustvena in/ali neprijetna fizična reakcija. Ta se pojavlja, ko otroci berejo ali razmišljajo o bralnih aktivnostih (Wallbrown idr. 1978, v Piccolo idr., 2017). Kasneje pa je Zbornik (1988, v Piccolo idr., 2017) bralno anksioznost opredelil kot specifično fobijo situacijskega tipa, ki je usmerjena proti branju. Opredelili bi jo lahko tudi kot »strah pred branjem (Wassermann, 2004, v Piccolo idr., 2017). Zbornik (1991) je ugotovil, da se bralna anksioznost sicer razlikuje od splošne (generalizirane) anksioznosti, a je z njo povezana.

D. Melanliolu (2014a) bralno anksioznost opredeli kot reakcijo, usmerjeno proti branju. Bralna anksioznost je ena izmed komponent, te ovirajo proces preoblikovanja bralnih veščin v navado.

Bralno anksioznost nekateri avtorji (npr. Armstrong in Rentz, 2002, v Melanliolu, 2014b) opredelijo tudi kot posledico pomanjkanja motivacije, ki nastane zaradi nezmožnosti, da bi se učenci spomnili, kar preberejo.

### **2.3.2 VZROKI BRALNE ANKSIOZNOSTI**

Vzroki za pojav bralne anksioznosti so od učenca do učenca različni.

Zbornik (1991) trdi, da se bralna anksioznost pojavi, ko se v sklopu bralnega procesa okrepi povezava nagonskih procesov (radovednost, agresivnost in neodvisnost) z negativnimi življenjskimi izkušnjami s pomembnimi drugimi (npr. s starševskim neodobravanjem in razočaranjem). Vzrok za pojav bralne anksioznosti so po mnenju Zbornika (1988, 2001; Zbornik in Wallbrown, 1991, v Katzir, Kim in Dotan., 2018) težave, povezane z branjem, ki jih je posameznik doživel v preteklosti. Če ima otrok težave pri branju, se mu lahko vzpostavi strah pred branjem. Vsakič, ko se bo lotil branja, se bodo pojavili ti občutki strahu, te doživlja od samega začetka (Hinton idr., 2008).

Vzroki za pojav bralne anksioznosti so lahko tudi pomanjkljiva bralna tekočnost na začetku obdobja učenja branja, pomanjkljiva prozodija iz začetnega obdobja učenja branja z razumevanjem ter slabša hitrost branja ali težave, ki se pojavljajo pri pravilnem branju (Çeliktürk in Yamaç, 2015). Ti razlogi lahko vključujejo tudi osebne in medosebne vrste anksioznosti, prepričanja, ki se razvijajo proti branju, ter učinke učnega okolja in okoljskih komponent (npr. zaznavanje uspešnosti branja s strani učitelja, interakcije med učiteljem in učenci, razredna pravila) (Bell in Perfetti, 1994; Koizimu, 2002, v Melanliolu, 2014b).

Bralna anksioznost se lahko pojavi, ko učenec pomisli, da bo njegovo branje ocenjeno, lahko pa tudi zaradi gradiva samega, ki ga mora prebrati (Bell in Perfetti, 1994, v Melanliolu, 2014a). Bralna anksioznost se pogosto pojavi, ko se učenec sreča z besedilom, s katerim še nikoli ni bil seznanjen. Zviša se, ko se število besed, ki jih bralec ne pozna, poveča ali ko bralec naredi napačne sklepe povezane z besedilom (Melanliolu, 2014a; Jalongo in Hirsh, 2010).

Tobias (1986, v Melanliolu, 2014a) trdi, da so vzroki za pojav bralne anksioznosti v vseh treh fazah branja, in sicer pred in med branjem ter po njem. Dejavniki lahko ustvarijo anksioznost pred branjem. To so nezmožnost opredeliti namen branja, nezmožnost izbire pravilne strategije, motnje in pomanjkanje informacij o gradivu, ki ga je treba prebrati.



Anksioznost se lahko po branju poveča, če učenec ne zmore vzpostaviti povezave med tem, kar se je naučil z branjem, in predhodnimi izkušnjami (Koizimu, 2002, v Melanliolu, 2014a).

### 2.3.3 ZNAKI BRALNE ANKSIOZNOSTI

Pri pojavu anksioznosti so prisotne fiziološke in kognitivne reakcije (Zbornik, 2001, v Jalongo in Hirsch, 2010). Pri fizioloških reakcijah gre za sprostitvev adrenalina (reakcije tipa boj ali beg), potenje, tresenje, hitro dihanje, pospešeno bitje srca, prisotnost »metuljčkov« v trebuhu, glavobol, bolečine v trebuhu ali bruhanje. Kognitivne reakcije anksioznosti pa vključujejo izrazit občutek strahu, nizko samospoštovanje, občutke nemoči in pričakovanja javnega ponižanja. Te fiziološke in kognitivne reakcije medsebojno vplivajo. Ko se otroku pojavljajo anksiozne misli (npr. da se njegove roke tresejo ali da postaja rdeč v obraz) ali kadar postane preobremenjen s čustvi in skrbmi (npr. da se mu drugi otroci smejejo), je le malo kognitivnih rezerv, ki bi se spopadle z nalogo dekodiranja in razumevanja besedila, kot to podrobneje pojasnujeta Eysenck in Calvo (1992, v Eysenck idr., 2007). Anksiozne misli ali predstave, ki niso povezane z reševanjem naloge, namreč zavzamejo omejene vire delovnega pomnjenja, ki ga je posledično manj na voljo za predelavo informacij, povezanih z nalogo. To zmanjša učinkovitost posameznikovega izvajanja. Negativni učinki anksioznosti na predelovanje informacij so večji pri kompleksnejših nalogah, ki zahtevajo večjo aktivacijo delovnega spomina (Eysenck idr., 2007). Da pa se anksiozni posamezniki ognejo vplivu anksioznosti na učinkovitost predelovanja informacij, je pomembno, da so sposobni inhibirati anksiozne misli, kar pomeni, da namerno zavrejo prevladujoče, samodejne odzive in se uprejo motnjam, te povzročajo za nalogo nepomembni dražljaji iz notranjega (npr. zaskrbljujoče misli) ali zunanjega okolja (npr. naloge, ki jim povzročajo grožnjo), in pozornost preusmerijo na dražljaje, ki jim omogočajo dokončanje naloge (prav tam).

Bralna anksioznost preprečuje, da bi učenec razumel to, kar bere, tako da zmanjša njegovo sposobnost in kognitivne sposobnosti, kot so logično razmišljanje, spraševanje in vrednotenje (Mohammadpur in Ghafournia, 2015; Mohd. Zin in Rafik-Galea, 2010, v Baki, 2017). Z vplivanjem na kognitivni sistem anksioznost preprečuje razumevanje in pomnjenje pomembnih točk v besedilu (Melanliolu, 2014b; Mohd. Zin in Rafik-Galea, 2010, v Baki, 2017). To zmanjšuje motivacijo za branje (Çeliktürk in Yamaç, 2015, Downing in Leong, 1982; Lawrence, 2007, v Baki, 2017) in povzroča izgubo pozornosti do branja, kar vodi v učenčevo ogibanje bralne dejavnosti (Çeliktürk in Yamaç, 2015; Melanliolu, 2014a; Murray in Janelle, 2003, v Baki, 2017).

Znaki bralne anksioznosti se kažejo tudi na motivacijskem in vedenjskem področju kot znižana motivacija za branje, ogibanje bralnim nalogam, počasnejši napredek pri pridobivanju veščin pismenosti preko branja (Zbornik, 1998, 2001, v Piccolo idr., 2017). Bralna anksioznost se ne manifestira samo v situacijah, kjer je potrebno branje, lahko se kaže tudi kot popolno ogibanje branju (Goldston idr., 2007; Torgesen, 2000, v Melanliolu, 2014b; Kilinc in Yenen, 2016).

Skladno z Marchovim (1986, v Katzir idr., 2018) notranjim/zunanjim okvirjem referenčnega modela (ang. *Internal/external frame of reference model - I/E model*) učenci primerjajo stopnjo razvoja lastnih šolskih spretnosti (npr. branja, pisanja, računanja) z dvema okvirjema – z notranjim (npr. težave, povezane z branjem, ki jih zaznava učenec sam) in zunanjim (npr. povratne informacije učitelja, primerjave branja z branjem vrstnikov ali izkušnje v domačem okolju). Iz tega sledi, da znaki bralne anksioznosti začnejo izginjati, ko učenec pridobiva pozitivne bralne izkušnje in izboljša veščine branja (MacIntyre in

Gardner, 1991; Eysencek, 1992; Eysenck in Payne, 2006; Gomari in Lucas, 2013, v Melanlioğlu, 2014a).

### **2.3.4 VPLIV BRALNE ANKSIOZNOSTI NA VEŠČINE PISMENOSTI**

Anksioznost in težave pri branju vplivajo drug na drugega na ciklični, komulativni način (Jorgenson, 2015, v Yamaç in Çeliktürk Sezgin, 2018).

Avtorji A. E. Grills-Tacquechel, Fletcher, S. Vaughn, C. A. Denton in Taylor (2013) opisujejo, da anksioznost vpliva na dosežke učencev na tri različne načine:

1. Učenci zaradi različnih telesnih težav (bolečine v trebuhu, glavoboli, tresoče roke) izostanejo od pouka.
2. Učenci se preveč osredotočajo na trenutne notranje ali zunanje dražljaje in zato preslišijo informacije, ki jih poda učitelj ali ne uspejo dokončati nalog, saj je njihova pozornost usmerjena k znakom anksioznosti in ne k informacijam, relevantnim za nalogo (Woolfolk, 2007, v Melanlioğlu, 2014b).
3. Učenci se ogibajo pouku, če ugotovijo, da se lahko anksioznim občutkom izognejo, tako da ostanejo doma.

Bralna anksioznost vpliva na različne komponente in dejavnike branja:

– Vpliv bralne anksioznosti na bralno tekočnost

Učenci bodo lahko prebrali besedilo z natančno, ustrezno hitrostjo in prozodijo, ko bodo doživljali manj za anksioznost značilnih znakov (Yamaç in Çeliktürk Sezgin, 2018). Bralna tekočnost pozitivno vpliva na bralno razumevanje in ima posledično pomemben negativen učinek na bralno anksioznost (Yamaç in Çeliktürk Sezgin, 2018).

– Vpliv bralne anksioznosti na bralno razumevanje

Bralna anksioznost ima precejšen škodljiv učinek na bralno razumevanje (Yamaç in Çeliktürk Sezgin, 2018). Y. Kuşdemir in Katranci (2016) sta ugotovila, da pri četrtošolcih obstaja pomembna negativna povezava med bralno anksioznostjo in bralnim razumevanjem.

Obstaja pomembna povezava med pozitivnim odnosom do branja in bralnim razumevanjem (Kush, Watkins, in Brookhart, 2005, v Kuşdemir in Katranci, 2016). Uporaba kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih bralnih strategij pa pomembno vpliva na bralno razumevanje. D. Melanlioğlu (2014b) je v svoji raziskavi ugotovila, da uporaba metakognitivnih strategij pozitivno vpliva na manjšo bralno anksioznost šestošolcev.

– Vpliv bralne anksioznosti na motivacijo za branje

Glede na ugotovitve avtorja Baki (2017) sta bralna anksioznost in odnos do branja najbolj prevladujoča napovedovalca bralnih navad, saj pojasnujeta kar 42 odstotkov bralnih navad. Bralna anksioznost posredno vpliva na bralne navade (prav tam).

Avtorji Grills idr. (2014, v Piccolo idr. 2017) so v svoji študiji ocenjevali stopnjo anksioznosti med učenci s tipično bralno uspešnostjo v primerjavi z učenci z bralnimi težavami. Ti so bili deležni intervencije na področju branja. Anksioznost se je sčasoma zmanjšala pri tistih učencih, ki so pričakovanja glede uspešnosti bolje prilagodili. Bila je povezana z učenčevo samooceno lastne uspešnosti. Učenci, ki menijo, da so manj kompetentni, se ogibajo

dejavnostim, v tem primeru branju, ko se počutijo negotove in zaskrbljene (Eysenck in Calvo 1992, v Piccolo idr., 2017).

Y. Kuşdemir in Katranci (2016) ugotavljata, da je bralna anksiozna nižja pri učencih, včlanjenih v knjižnico.

Večja stopnja anksioznosti pa povzroči, da učenec razvije negativen odnos do spretnosti branja, zniža pa se tudi njegova samopodoba (Eysenck in Payne, 2006, v Melanliolu, 2014a).

– Vpliv bralne anksioznosti na bralno samopodobo

Negativen odnos do spretnosti branja povzroči tudi zmanjšanje samozaupanja (Eysenck in Payne, 2006, v Melanliolu, 2014a). Bralna anksioznost je zmerno in negativno povezana z bralno samopodobo. Bralna samopodoba pa je povezana tudi z bralno motivacijo (Katzir idr., 2018).

Ugotovljeno je bilo, da so dekleta poročala o višji stopnji bralne anksioznosti in nižji bralni samopodobi kljub večji bralni natančnosti in enaki hitrosti branja (prav tam).

### **2.3.5 PREPOZNAVANJE BRALNE ANKSIOZNOSTI**

Čeprav nizka stopnja anksioznosti spodbudi učenca, da se zave lastnega učnega procesa, da se osredotoči na to, kar bere, in dobi t. i. impulzivno moč, da ga spodbuja in motivira, ima visoka stopnja anksioznosti negativen vpliv na uspešnost učencev. Visoka stopnja anksioznosti odvrta pozornost učencev od samega branja, zapolnjuje kapaciteto delovnega spomina in vodi v nelagodje (Melanliolu, 2014a; Baki, 2017). Če tovrstna anksioznost ni obravnavana dovolj zgodaj v učenčevem šolskem obdobju, ima lahko kasneje pomemben vpliv na življenje posameznika, saj lahko utira pot različnim psihološkim težavam v kasnejših življenjskih obdobjih (Melanliolu, 2014b).

Avtor Merrell (2008, v Hribar in Magajna, 2011) priporoča za prepoznavanje anksioznosti dva pristopa:

- Za namene detekcije (skrininga) anksioznosti priporoča *uporabo metod samoocenjevanja* za starejše in zrelejše učence ter *uporabo ustreznih lestvic ocenjevanja*, ki jih izpolnijo učitelji in starši. Za skrining individualnih učencev bi bila idealna uporaba samoocenjevalne lestvice, ki bi ji sledil intervju.
- Za namene diagnostičnega ocenjevanja pa priporoča *uporabo najmanj dveh metod* (lestvice samoporočanja, intervjuji, lestvice ocenjevanja vedenja, pregledi anekdotskih zapisov, projektivne in sociometrične tehnike), dveh virov (učenec, starši, učitelji, družinski člani, šolsko osebje, vrstniki, osebe iz otrokove širše skupnosti) in dveh okolij (dom, šola, strokovna ustanova, prijatelji pri igranju, širša skupnost).

V tujini se za namen ocenjevanja bralne anksioznosti pojavljajo tri samoocenjevalne lestvice: samoocenjevalna lestvica avtorja Zbornika (1991), samoocenjevalna lestvica avtorjev Z. Çeliktürk in Yamaç (2015) ter samoocenjevalna lestvica avtorice D. Melanliolu (2014a). Ocenjevalno lestvico bralne anksioznosti avtorice D. Melanliolu je za slovenski jezik priredila in v svoji magistrski raziskavi uporabila L. Černilogar (2018).

### **2.3.6 STRATEGIJE IN PRILAGODITVE POUČEVANJA ZA PREMAGOVANJE BRALNE ANKSIOZNOSTI**

Avtorji Eysenck idr. (2007) so na podlagi teoretičnih spoznanj ugotavljali, kako anksioznost vpliva na učinkovitost predelave informacij. Za nadaljnje raziskovanje navajajo potrebo po ugotavljanju, katere strategije uporabljajo anksiozni posamezniki, ko njihova predelava informacij postane neučinkovita. Poudarili so pomen uporabe *kompensatornih strategij* (npr. vlaganje več truda, usmerjanje virov pozornosti na dražljaje, vezane na nalogo).

– *Strategija o vlaganju več truda*

Anksiozni posamezniki pogosto v nalogo vložijo več truda in uporabljajo dodatne vire, da s tem kompenzirajo težave zaradi anksioznosti. Posamezniki se pogosteje vračajo v besedilo in si med branjem pomagajo z vokalizacijo ali s subvokalizacijo. Vračanje v besedilo pomaga pri integraciji predhodnih informacij iz besedila s trenutnimi, (sub)vokalizacija pa pomaga fonološki zanki pri dekodiranju in s kratkoročnim zadrževanjem besed. Kadar so posamezniki imeli možnost izbire, so se vračali v besedilo, kadar pa slednje ni bilo mogoče, so uporabili (sub)vokalizacijo (Eysenck idr., 2007).

– *Strategija preusmerjanja in inhibicije*

Anksiozne posameznike je treba tudi poučevati, kako svoje misli preusmerijo od anksioznih misli, ki motijo izvajanje naloge, saj za doseg cilja niso relevantne, k mislim, ki omogočajo dokončati naloge, skladno s ciljem. Učenci naj bi torej prepoznali znake anksioznosti, inhibirali dražljaje, ki jim jih povzročajo anksioznost, in pozornost preusmerili k zahtevam naloge (Santos, Wall in Eysenck, 2006, v Eysenck idr., 2007).

– *Odzivanje na čustva učencev in poučevanje uravnavanja čustev*

Avtorice T. Katzir idr. (2018) poudarjajo pomen zgodnjega odzivanja na učenčeva (oz. otrokova) čustva, tako pozitivna kot negativna. Za nekatere otroke so začetne faze usvajanja besed zahtevne, zato je treba spremljati otrokova čustva in se odzivati nanje, kar lahko pomaga zmanjšati negativen vpliv čustev na pogostost branja. Neposredno poučevanje branja in učiteljevo zavedanje učenčevih čustvenih ter vedenjskih težav lahko vodi do uspešnega branja (Atkinson idr., 2002, v Katzir idr., 2018).

Učitelji naj učence tudi poučujejo večšine, kako uravnnavati čustva. V OECD (2007, v Hinton idr., 2008) so namreč ugotovili, da je sposobnost uravnavanja čustev napovednik izobraževalnih rezultatov.

– *Oblikovanje podpornega okolja*

Q. Huang (2012) omenja tudi *sodelovalno učenje*, ta krepi interakcijo med učenci in pomaga oblikovati podporno ozračje. Učenci dobijo vpogled v to, da niso edini, ki se srečujejo s težavami pri branju. Pomembno je spodbudno okolje, ki ga dosežemo, ko spodbujamo zanimanje učencev. S tem se strinja tudi Zbornik (2001, v Jalongo in Hirsch, 2010). Ponuja nekaj nasvetov za zmanjšanje bralne anksioznosti. Med drugim na zmanjšano bralno anksioznost vplivata tudi *večja motivacija in interes za branje* (Melanliolu, 2014b). Zbornik (2001, v Jalongo in Hirsch, 2010) priporoča, da če otrok hitro obupa, naj starši in učitelji poskušajo spodbuditi njegovo radovednost, tako da prepoznajo njegove interese in morebitna vprašanja. Spodbujajo naj vložen trud in poudarjajo koristnost branja. Če otroci ne želijo brati, naj bodo bralne naloge strukturirane, tako da prinašajo uspeh. Dejavnosti naj bodo načrtovane, tako da bo otrok branje povezal z užitek. Nudijo naj priložnosti, da bo otrok razpravljal o temah z nekom, ki ga spoštuje. Če

je učence strah, da bralne naloge ne morejo opraviti samostojno, naj odrasli spodbudijo njihovo samozavest, tako da zahtevnost postopno povečujejo in jih povežejo z vrstniki ali tutorji.

Učenci, ki doživljajo znake bralne anksioznosti, potrebujejo bogate bralne izkušnje. Raziskovalci svetujejo, da se bralno okolje uredi skladno z učenčevimi potrebami, v razredih pa je učencem treba dodeliti učinkovite vloge, kot so izbor knjig, glasno branje, vodenje različnih tehnik pred branjem in vizualno branje. Zelo pomemben je učiteljev pristop do otroka in uporaba bralnih gradiv. Priporočljive so tudi posebne učne ure, namenjene učinkovitemu bralnemu treningu, kjer učenci izboljšajo veščine bralnega razumevanja, iskanje glavne ideje v besedilu, povzemanje, iskanje povezav in prepoznavanje besedil (Kuşdemir in Katranci 2016).

Priporočeno je tudi, da si pedagoški delavci prizadevajo za *ustvarjanje šolske kulture*, ki je osredotočena bolj na proces učenja kot na ocenjevanje uspešnosti. K temu lahko prispeva, da učitelj formativno spremlja posameznikov napredek. Transparentni učni proces z jasnimi povratnimi informacijami prispeva tudi k razvoju metakognitivnih spretnosti (Hinton idr., 2008).

– *Poučevanje bralnih strategij*

D. Melanliolu (2014b) je ob proučevanju vpliva *metakognitivnih strategij* na bralno anksioznost ugotovila, da poučevanje metakognitivnih strategij vpliva na zmanjšano stopnjo bralne anksioznosti. Da bi zmanjšali vpliv anksioznosti na bralne dosežke, morajo učenci poznati bralne strategije in brez oklevanja znati izbrati najprimernejšo (MacIntyre in Gardner, 1991, v Baki, 2017; Melanliolu, 2014b).

Da bi izboljšali bralno motivacijo učencev z višjo bralno anksioznostjo, je treba upoštevati značilnosti bralnega profila uspešnih bralcev (Lawrence, 2007, v Melanliolu, 2014b). Uspešni bralci berejo strateško. Branje vidijo kot aktiven proces in poskušajo vsak dan brati, tako da uporabljajo bralne strategije (Akyo, 2007, v Melanliolu, 2014b). Na drugi strani pa učenci ne izberejo bralnih strategij, ki bi se ujemale s ciljem branja, ne razumejo prebranega, razvijejo negativen odnos do branja in imajo zato višjo stopnjo bralne anksioznosti (Oh, 1990, v Melanliolu, 2014b). V takšnem primeru mora učitelj znati uporabljati različne strategije, ki izboljšajo bralne veščine (Eysencek, 1992; Gomari in Lucas, 2013, v Melanliolu, 2014b). Učenci morajo dobiti potrebna navodila pred, med branjem in po njem, kar jih motivira in jim pomaga osredotočiti pozornost na tiste misli, ki so relevantne za nalogo. Preko metakognitivnih strategij se učenci zavejo, kaj lahko storijo, ko se soočajo z različnimi besedili. Ob tem pa se zmanjša njihova visoka stopnja anksioznosti (Melanliolu, 2014b).

## 2.4 UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI NA PODROČJU BRANJA

»Učne težave se pojavijo pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot vrstniki« (Magajna idr., 2008, str. 6). Učne težave so posledica součinkovanja dejavnikov iz posameznika in okolja. Glede na vzroke učnih težav ločimo tri podtipa. Pri prvem podtipu so vzroki za učne težave primarno v učenčevem okolju. Pri drugem gre za vzroke, ki primarno izhajajo iz posameznika. Tretji podtip pa so učne težave, ki nastanejo zaradi vzajemne interakcije med posameznikom in okoljem (Magajna idr., 2008).

Učne težave delimo na splošne in specifične. Oboje se pojavljajo na kontinuumu od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih. Razlikujejo se tudi po trajanju – od kratkotrajnih do vseživljenjskih. Slabše branje je lahko posledica tako splošni kot specifičnih učnih težav (prav tam).

### 2.4.1 SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

Učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo lahko težave na katerem koli od naslednjih področjih: »pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija (jezik, govor), branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje« (Magajna idr., 2008, str. 11). Navedene težave vplivajo na »sposobnost predelovanja, interpretiranja znanih informacij in povezovanja informacij ter posledično ovirajo učenje osnovnihšolskih veščin (branje, pisanje, računanje). So nevrofiziološko pogojene in primarno niso posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in tudi ne neustreznih okoljskih dejavnikov, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi« (Magajna idr., 2008., str. 11). Učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami usmerjamo kot učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo skladno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (prav tam).

Na področju specifičnih bralnih težav najpogosteje opredeljujejo disleksijo in primanjkljaj bralnega razumevanja (Cain, 2020; Logan idr. 2013; Snowling in Hulme, 2012, v Bider Petelin, 2019).

L. Magajna idr. (2015, str. 26) navajajo, da pri učencih s primanjkljaji bralne pismenosti pri branju zaznamo naslednje primanjkljaje:

- »Težave s sintezo, analizo, manipulacijo glasov, težave pri usvajanju povezav med črkami in glasovi – problem bralne točnosti, upoštevanja pravopisnih pravil,
- napačno, neustrezno zaznavanje oblike in zaporedja simbolov,
- branje z napakami ali počasno branje z naporom, ki vpliva na bralno točnost – neavtomatiziranost tehnike branja, težave v prepoznavanju in dekodiranju besed,
- težave s hitrostjo branja, te se kažejo kot neustrezno, počasno branje ali kot slaba bralna tekočnost,
- težave bralnega razumevanja povedi, krajših ali daljših sestavkov, razumevanje pragmatičnega jezika.«

## 2.4.2 SPLOŠNE UČNE TEŽAVE

»Splošne učne težave so značilne za zelo heterogeno skupino učencev, ki imajo pomembno večje težave kot vrstniki pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več izobraževalnih predmetih. Splošne učne težave so lahko posledica notranjih ali zunanjih dejavnikov na primer motnje pozornosti in hiperaktivnosti, podpovprečnih in mejnih intelektualnih sposobnosti, ovir v socialno-emocionalnem prilagajanju, pomanjkanja motivacije, slabše razvitih samoregulacijskih sposobnosti, drugojezičnosti, socialno-kulturne drugačnosti in socialno-ekonomske oviranosti« (Magajna idr., 2008, str. 10–11). Učenci s splošnimi učnimi težavami prejemajo pomoč in podporo na prvih štirih stopnjah petstopenjskega modela pomoči učencem z učnimi težavami, ki velja za slovenski šolski prostor.

## 2.4.3 POMOČ IN PODPORA UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

Avtorice L. Magajna idr. (2008) v *Konceptu dela – učne težave v osnovni šoli* navajajo strokovne usmeritve za delo z učenci z učnimi težavami. Te dopolnjujejo pravno podlago Zakona o osnovni šoli (1996), ki v 12. a členu veleva, da se »izobraževanje učencev z učnimi težavami izvaja tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči«. Skladno s tem, da se težave učencem pojavljajo na kontinuumu, so avtorice (Magajna idr., 2008) oblikovale petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami.

1. Pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v podaljšanem bivanju je stalna. Učitelj jo pouja kljub pomoči na nadaljnjih stopnjah modela pomoči učencem z učnimi težavami ter se spreminja skladno z dinamiko in izidi celotnega procesa. V primeru, da so učne težave učenca blage in učenec ne potrebuje pomoči na drugih stopnjah, se izvaja učna pomoč le v okviru te stopnje kot dobra poučevalna praksa.
2. Če pomoč učitelja prve stopnje petstopenjskega modela pomoči ne zadošča za premagovanje učenčevih težav, se oblikuje Izvirni delovni projekt pomoči. Za delo z učencem je potrebna šolska svetovalna služba. Učencu občasno pomaga svetovalni delavec izven razreda. Ta dopolni in poglobi odkrivanje, raziskovanje in opredeli ovire in močna področja pri učencu in v okolju. V svoje delo redno vključuje učitelja, učenca in starše. Individualni projekt pomoči učencu z učnimi težavami začne voditi v osebni mapi.
3. Dodatna individualna in skupinska pomoč se določi skladno s sklepno evalvacijsko oceno druge stopnje. Učenec je deležen redne, tedenske individualne ali skupinske učne pomoči strokovnih delavcev (pedagoga, psihologa, socialnega pedagoga, specialnega in rehabilitacijskega pedagoga) zunaj razreda. Opravi dodatne diagnostične postopke. Delo z učencem je redno, tedensko. Tako kot že prej, se skrbno načrtuje, dokumentira in evalvira.
4. Za mnenje in pomoč zunanje ustanove zaprosi šola, če učenec ne napreduje kljub vsem oblikam pomoči na prvih treh stopnjah. Če zunanja strokovna ustanova presodi, da šola še ni izkoristila vseh virov pomoči, šoli pri tem svetuje in po potrebi še sama neposredno pomaga učencu, učiteljem ali staršem.
5. Učenec z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami, ki potrebuje več prilagoditev in pomoči, se na predlog staršev usmeri v program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo ter je deležen intenzivnejših prilagoditev in oblik

pomoči. Izvirni projekt pomoči se tako nadaljuje v obliki Individualiziranega programa.

#### **2.4.4 SOPOJAVNOST UČNIH TEŽAV NA PODROČJU BRANJA IN TEŽAV NA PODROČJU ANKSIOZNOSTI**

Pri mnogih učencih gre za sopojavnost težav splošne in specifične narave (Magajna idr., 2008). Do sopojavljanja več motenj prihaja zaradi njihove skupne etiologije (Spreen, 1989, v Hribar in Magajna, 2011).

Pri učencih s težavami pri branju je prisotno povečano tveganje za pojav psihiatričnih bolezni, ki lahko vplivajo na nastanek težav pri učenju ali pa se pojavijo kot posledica težav pri učenju (Carroll, Maughan, Goodman in Meltzer, 2005). Avtorji A. E. Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn in K. K. Stuebing (2012) omenjajo tri modele sopojavljanja anksioznosti in težav z branjem:

1. Anksioznost negativno vpliva na dosežke zaradi negativnega vpliva na reševanje problemov, samoregulacijo in dokončanje nalog, ki zahtevajo učinkovito obdelavo informacij. Slabša učna uspešnost se lahko pojavi, če so učenci zmedeni zaradi svojih anksioznih misli ali vedenja.
2. Težave pri branju vodijo v pojav anksioznosti kot odgovor na ponavljajoče se izkušnje z neuspehom v razredu. Učenci, ki imajo težave pri branju, se ne soočajo le s težavami osredotočanja pozornosti, temveč tudi z napakami pri branju, zamenjujejo črke, preskakujejo in ponavljajo (Akyol, 2007, v Melanliolu, 2014a). Te težave povzročajo, da učenec razvije negativen odnos do branja in ima visoko stopnjo bralne anksioznosti (Murray in Janelle, 2003; Eysenck in Payne, 2006, v Melanliolu, 2014a).
3. Dvosmerni vpliv med anksioznostjo in bralnimi težavami predpostavlja, da se pri učencih z učnimi težavami razvijejo negativna čustvena stanja, kar posledično povzroči nadaljnje težave pri učenju (Yasutake in Bryan, 1995, v Grills-Taquechel idr., 2012). Razvije se cikel, v katerem anksioznost in učne težave še naprej vplivajo druga na drugo in se sčasoma poslabšajo (Grills-Taquechel idr., 2012).

N. Hribar in L. Magajna (2011) ugotavljata, da je tveganje za pojav anksioznosti ob prisotnosti specifičnih učnih težav večje, saj se z vstopom v šolski sistem razširi socialno polje otroka ter povečajo pritiski. Povečano tveganje za pojav anksioznosti ob specifičnih učnih težavah dokazuje tudi metaanaliza, v katero sta Nelson in Harwood (2011, v Hribar in Magajna, 2011) vključila 58 študij.

Na drugi strani pa študija avtorjev Grills-Taquechel idr. (2014, v Piccolo idr., 2017) nakazuje, da učenci s težavami pri dekodiranju in tekočnosti branja poročajo o manjši prisotnosti strahu in negotovosti kot učenci s tipičnim razvojem. Avtorji to pripisujejo možnemu pomanjkanju vpogleda pri učencih s težavami pri branju, da bi prepoznali resnost svojih bralnih težav. Ta ugotovitev predpostavlja, da so simptomi anksioznosti bolj pod vplivom samoevalvacije lastne uspešnosti kot pa dejanskih rezultatov.

O vplivu anksioznosti pri mladostnikih in odraslih so si raziskovalci enotni. Vsi poročajo o pogostejših anksioznih znakih pri mladostnikih in odraslih z učnimi težavami. Goldston idr. (2007) ugotavljajo, da so pri mladostnikih z bralnimi težavami pogosteje prisotne motnje pozornosti in hiperaktivnosti, čustvene težave in motnje anksioznosti (socialna in generalizirana anksioznost) kot pri mladostnikih brez bralnih težav. Tudi za odrasle z učnimi težavami sta avtorici S. E. Cooray in A. Bakala (2005) ugotovili, da se pogosto



spopadajo z življenjskimi stiskami, nezadostno socialno podporo in da slabo obvladujejo svoje težave. Ti dejavniki povečajo ranljivost za stresne dogodke, ki lahko sprožijo anksiozne motnje. Pri odraslih osebah z disleksijo so zaznali tudi višjo stopnjo splošne anksioznosti (Carroll in Iles 2006; Plakopiti in Bellou 2014; Tsovili 2004, v Piccolo idr., 2017).

## 2.5 VLOGA PSA PRI SPODBUJANJU BRALNE PISMENOSTI

### 2.5.1 VLOGA PSA V ČLOVEKOVEM ŽIVLJENJU

V preteklosti so imele živali pomembno vlogo za življenje ljudi. Najprej so predstavljale vir prehrane, ponekod so jih začeli religiozno častiti. Uporabljali so jih za različne stvari: za prevozna sredstva, za pomoč pri delu na poljih, v gozdovih, pri lovu, za svojo varnost. Spoznali so, da je žival lahko tudi prijatelj, družabnik (Marinšek in Tušak, 2007). Že dejstvo, da psi spremljajo ljudi več kot 15 tisoč let, kaže, da njihova družba ponuja občutke varnosti in udobja (Hoffmann, 2009, v Giuliani in Jacquemetaz, 2017).

Različne živali lahko različno vplivajo na ljudi znotraj različnih starostnih obdobj v življenju. M. Marinšek in Tušak (2007) v svojem delu *Človek – žival: zdrava naveza* opišeta vpliv živali na človeka v različnih obdobjih glede na Eriksonovo teorijo psihosocialnega razvoja. V nadaljevanju se bomo osredotočili na vlogo psa v času predadolescencence (v 4. stadiju po Eriksonu).

#### 2.5.1.1 Vloga psa v času predadolescencence

V času predadolescencence (9–12 let) učenci doživijo spremembe v videzu, razmišljanju in socialnih vlogah. Slednje lahko vpliva na način, kako se učenec spopada s psihosocialnimi spremembami, kot so razvijanje identitete in zdravega občutka avtonomnosti. V tem obdobju začnejo bolj kompleksno ocenjevati same sebe, kar lahko vpliva na vrednotenje in spoštovanje samega sebe. Fizične in kognitivne spremembe pa vplivajo na spremembe v posameznikovi samopodobi in samospoštovanju. Van Houtte in Jarvis (1995, Marinšek in Tušak, 2007) sta ugotovila višjo avtonomijo pri vseh učencih od 3. do 6. razreda, ti so imeli doma hišnega ljubljence. Delno sta potrdila hipotezo, da imajo lastniki živali bolj pozitivno predstavo o sebi, saj se je to statistično pomembno pokazalo v 6. razredu. Domnevo o pozitivni predstavi lastnikov živali o sebi potrjuje tudi Davis (1987, v Marinšek in Tušak, 2007), ki je ugotovil, da se z bližanjem adolescencence večja vpliv živali na pozitivno predstavo o sebi.

Rezultati raziskave avtorja Bryanta (1982, v Marinšek in Tušak, 2007) niso pokazali, da bi bili lastniki psov in mačk bolj navezani na živali kot ne lastniki. To pomeni, da se lahko posameznik, ki živali nima doma, ob njej počuti prav tako pozitivno kot tisti, ki jo ima doma. Enako ugotavljajo tudi Lenihan, E. McCobb, A. Diurba, D. Linder in L. Freeman (2016) ter Odendaal (2001, v Jalongo, Astorino in Bomboy, 2004), ki je ugotovil, da so učinki po interakciji s poznanim ali z neznanim psom enaki. V obeh primerih je pri vključenih osebah zaznal znižan srčni utrip, krvni tlak in tudi druge znake anksioznosti, ki jih je moč opazovati. Enakost učinkov v obeh primerih ponuja pozitivno podlago za uveljavitev terapevtskih psov in programa Posredovanje s pomočjo živali oz. psa (ang. *Animal Assisted Intervention – AAI*).

### 2.5.2 POMEN TERAPEVTSKIH PSOV

Prisotnost živali v človekovem življenju sega 500 tisoč let v preteklost, ko so se pojavili prvi poskusi udomačitve volka, da bi pomagal človeku pri lovu. Vloga živali se je med zgodovino spreminjala (Marinšek in Tušak, 2007).

Živali kot npr. zajci in kokoši so se pojavile najprej kot del naravnega bivalnega okolja v ustanovi za duševno bolne v Angliji konec 18. stoletja. Kasneje, v 60. letih 19. stoletja, so v

Nemčiji uvedli dnevno skrb za živali kot del zdravljenja epilepsije. V 40. letih 20. stoletja so bili psi prisotni pri poškodovanih vojaki v bolnišnicah. V 60. letih prejšnjega stoletja pa je Levinson uporabil svojega psa v psihoterapevtske namene popolnoma naključno, ko je otrok prišel k njemu na obravnavo prezgodaj in se je zato igral z Levinsonovim psom, ki je bil z njim v pisarni (Booten, 2011; Morrison, 2007). Levinson je ugotovil, da pes prispeva k bolj sproščenemu okolju, kar vodi k otrokovemu večjemu samorazkrivanju. Pes torej deluje kot *socialno mazilo* oz. kot *most* med terapevtom in otrokom, saj usmerja pozornost stran od terapevta in jo preusmerja na psa. Otrok se počuti sprejetega. Psu zaupa, saj mu dovoli, da se ga dotika (Friesen, 2010; Siegel, 2004). Levinson (1984, v Siegel, 2004) je ugotovil, da se ob dotiku sprosti hormon endorfin, ki pozitivno vpliva na anksioznost in predstavlja osnovo za socialno povezanost. V današnjem šolskem sistemu pa lahko vidimo, da so dotiki med ljudmi pogosto tabu (Siegel, 2004).

V 70. letih prejšnjega stoletja se je začelo raziskovanje o vplivih živali na zdravje ljudi (Morrison, 2007). Ugotovljeno je bilo, da njihova prisotnost niža krvni tlak in raven kortizola v krvi (Wilson, 1991; Vormbroc in Grossberg 1988; Friedmann idr., 1980; Odendaal in Meintjes, 2003, v Giuliani in Jacquemettaz, 2017) ter viša raven oksitocina (Odendaal in Meintjes, 2003, Emerson in Haaton, 2007; Beetz idr., 2012; Sánchez, 2014; Nagasawa idr., 2009; Odendaal, 2000, v Giuliani in Jacquemettaz, 2017).

V zadnjih dveh stoletjih so živali postajale vse pomembnejše; enim za preživetje, drugim za šport, zabavo ali prijateljevanje, tretjim pa kot delovni partnerji. V tujini se dandanes živali najpogosteje uporablja v kombinaciji s *psihoterapijo*. Žival se uporablja v vlogi negovalca ali oblikovalca pozitivne naravnosti medosebnih odnosov. Živali naj bi bile primerne za blaženje stresne začetne faze terapije, preden se vzpostavi odnos. Terapevti vključijo žival tudi zato, da bi s tem oblikovali interpretacijo pacientovih fantazij ali prikritih vsebin (Marinšek in Tušak, 2007). Žival namreč deluje kot vez v pogovoru med terapevtom in pacientom. Terapevt ob prisotnosti živali deluje manj zastrašujoče, zato se je pacient bolj pripravljen odpreti. Uspešnejša komunikacija je povezana s tem, da prisotnost živali niža krvni tlak pacienta, raven stresa in omogoča dotik osebe z živaljo (Beck in Katcher 1987; Levinson 1978, v Siegel, 2004). Druga možna razlaga pa je, da žival preusmeri posameznikovo pozornost stran od težave nase (Bandura, 1977, v Siegel, 2004).

Skladno z opredelitvijo človeka kot biopsihosocialno bitje K. Hediger in A. Beetz (2015) razvrstita vplive živali na vsako izmed omenjenih treh področji človeka. Opišeta pozitiven vpliv živali na biološko, psihološko in socialno področje delovanja ljudi. Opozarjata pa, da samo zdrava in mentalno stabilna žival lahko daje te pozitivne učinke. Samo takšna žival lahko deluje v terapevtskih ali vzgojno-izobraževalnih situacijah, ne da bi sama doživljala visoko raven stresa. Dobro počutje živali je namreč prav tako pomembna.

### **2.5.3 POSREDOVANJE S POMOČJO ŽIVALI**

Program Posredovanje s pomočjo živali (ang. *Animal Assisted Intervention – AAI*) zajema vsako posredovanje s terapevtsko živaljo (najpogosteje s psom) kot del terapevtskega procesa. Znotraj tega procesa najpogosteje ločimo dva programa, in sicer (Animal Assisted Intervention International Standards of Practice, 2019):

- Terapija s pomočjo živali (ang. *Animal Assisted Therapy – AAT*) in
- Aktivnosti s pomočjo živali (ang. *Animal Assisted Activity – AAA*).

V grobem se programa razlikujeta v sistematičnem načrtovanju, spremljanju, evalvaciji, ciljni usmerjenosti in strokovni usposobljenosti vodje posredovanja, kar so značilnosti

Terapije s pomočjo živali, ne veljajo pa za Aktivnosti s pomočjo živali (Animal Assisted Intervention International Standards of Practice, 2019).

Posredovanje s pomočjo živali v vzgojno-izobraževalnih ustanovah pa imenujemo *Izobraževanje s pomočjo živali* (ang. *Animal Assisted Education – AAE*).

## **2.5.4 IZOBRAŽEVANJE S POMOČJO ŽIVALI**

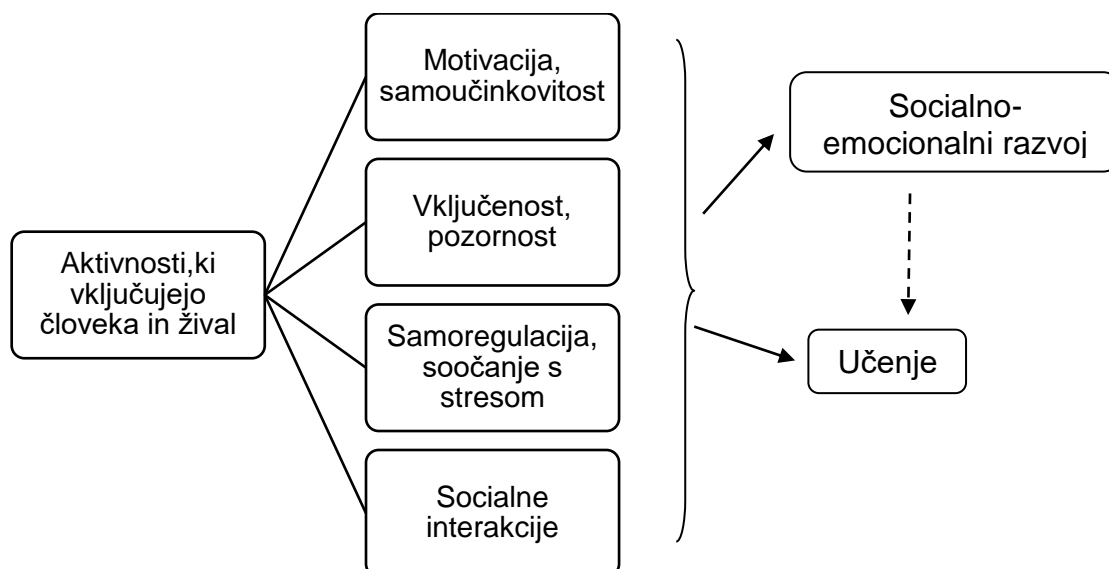
Tradicionalno so živali vključevali v pouk naravoslovja, ko so obravnavali teme, kot so življenjski krog, razmnoževanje, anatomija itd. Danes je vključevanje živali v šolski prostor razširjeno do te mere, da živali sodelujejo vse od maternega jezika do družbenih ved (Siegel, 2004), pri gibalnih, vzgojnih, izobraževalnih in razvedrilnih dejavnostih (Trampuš, 2014).

Program *Izobraževanje s pomočjo živali – AAE* je torej ciljno naravnano posredovanje, ki vključuje delo terapevtskih živali (najpogosteje psa) v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pri tem vodnik psa in strokovni delavec sodelujeta in oblikujeta ciljno usmerjene aktivnosti za določeno skupino učencev, ki sledijo šolskemu kurikulumu. Program se osredotoča na vzgojno-izobraževalni proces in njegove rezultate (Animal Assisted Intervention International Standards of Practice, 2019). M. Trampuš (2014) omenja še obliko, kjer je vodnik psa hkrati tudi učitelj v razredu, kar pa od njega zahteva večje obremenitve, saj mora izpolnjevati svojo osnovno nalogo in obvladovati psa. Terapevtski par lahko v šolskem prostoru sodeluje na različne načine, v obliki enkratnih obiskov, tedenskega sodelovanja (npr. bralne urice, krožki, dodatne ure utrjevanja znanja), pomoč učencem s posebnimi potrebami ali v obliki rednega dela, kjer je pes določene dni v tednu navzoč celoten pouk. Pes je lahko v učilnici v zelo različnih vlogah, glede na to, kakšne cilje želimo dosežati (Trampuš, 2014):

- Pes nima aktivne vloge. Je navzoč.
- Je motivator ob uvodnem pogovoru.
- Dela s posameznim učencem.
- Dela s skupino otrok.

V zadnjih 30 letih se je povečalo število raziskav, ki preučujejo otrokove izkušnje in interakcije z živalmi v terapevtskih, izobraževalnih in medicinskih okoljih (Nimer in Lundahl, 2007, v Friesen in Delisle, 2012). Ugotovljeno je bilo, da lahko psi, zlasti zaradi svoje nepristranske in zelo socialne narave ponudijo edinstveno obliko podpore pri učenju otrok (Jalongo idr., 2004).

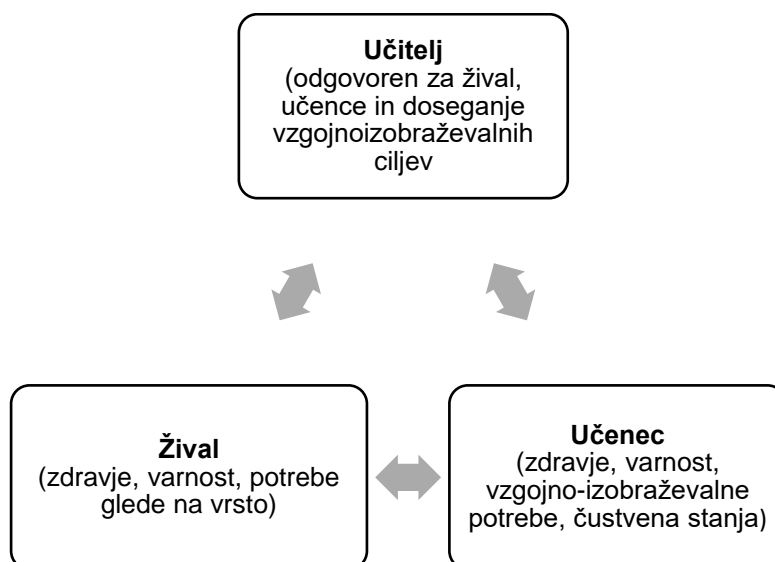
Na shemi 1 vidimo teoretični okvir, s katerim avtorji N. R. Gee, Griffin in P. McCardle (2017) pojasnjujejo, zakaj je vključevanje živali v pouk uspešno. Prisotnost živali v razredu, aktivnosti v šoli, ki vključujejo živali, ali posebej usmerjena posredovanja neposredno vplivajo na zviševanje motivacije in samoučinkovitosti, na vključenosti in pozornosti, na samoregulacijo in soočanje s stresom ter na socialne interakcije, kar posredno vpliva na socialno-emocionalni razvoj in učenje. Še vedno pa ni dovolj raziskan posreden vpliv aktivnosti, ki vključujejo človeka in žival, na učenje preko socialno-emocionalnega razvoja, kar je na shemi 1 prikazano s črtno črto.



Shema 1: Teoretični okvir pozitivnih učinkov interakcij med človekom in živaljo (prirejeno po Gee, Griffin, McCardle, 2017, str. 3)

Pes kot *socialno mazilo* presega zgolj odnos med terapevtom (v primeru izobraževanja je to učitelj) in pacientom (učencem), saj je most tudi med učenci v šoli – otrok brez posebnih potreb je namreč kar 10–krat pogosteje v interakciji z otrokom s posebnimi potrebami, če ima le-ta ob sebi psa (Katcher, 1997, v Jalongo idr., 2004).

Poučevanje s pomočjo živali pa je lahko učinkovito le takrat, ko spremljamo reakcije med učiteljem, učencem in živaljo. Učitelj je namreč odgovoren za žival, učence in poučevanje. Pri tem mora prepoznati in upoštevati zdravje, varnost, vzgojno-izobraževalne potrebe in čustveno stanje učencev na eni strani ter zdravje, varnost in potrebe, ki jih prinaša vrsta živali, na drugi strani. O tem mora poučevati tudi učence (Brelsford, Meints, Gee in Pfeffer, 2017). Shema 2 prikazuje ta delovni model za spremljanje Izobraževanja s pomočjo živali.



Shema 2: Delovni model za spremljanje Izobraževanja s pomočjo živali – AAE (prirejeno po Brelsford, Meints, Gee in Pfeffer, 2017, str. 3)

Podobne zahteve, kot so prikazane v modelu avtoric V. L. Brelsford idr. (2017) na shemi 2, opredeli M. Trampuš (2014) s tremi P-ji:

- Pozornost učitelja – pes mora biti nenehno pod nadzorom svojega vodnika. Tudi če je vodnik psa hkrati tudi učitelj, čigar poklicna in moralna obvezna je spremljanje dela in vedenja svojih učencev.
- Prostovoljnost – v stik s psom naj prihajajo samo posamezniki, ki si to sami želijo.
- Pouk ostaja pouk, ne brezcilna igra s psom. Zaradi novosti, ki jo prinaša pes v razred, porabimo uvodno uro, na kateri se dogovorimo o pravilih ravnanja ob psu, pasji telesni govorici ipd. Nato pa učinkovitost pouka ne sme biti nič manjša.

Avtorica (prav tam) poudarja še, da je treba skrbeti za redne veterinarske preglede psa, zavarovanje psa, pridobivanje podpore vodstva, informiranje sodelavcev, vseh ostalih učencev na šoli, informiranje staršev in pridobivanje soglasij staršev otrok, ki bodo s psom v tesnejšem stiku. Pred neposrednim delom je nujna priprava okolja za psa (voda, možnost izhoda na vsake nekaj ur, miren prostor, kamor se pes lahko umakne). Psa tudi seznanimo z novim okoljem in učence poučujemo pravilnega vedenja ob prisotnosti psa. Pri tem si lahko pomagamo s plakatom, ki ga pritrdimo na vidno mesto v učilnici. S tem zagotavljamo varnost otrok in skrbimo za dobro počutje psa.

Učitelji, ki v poučevanje vključujejo psa ali druge živali, poročajo o pozitivnem vplivu na vedenje učencev in na vzdušje v razredu. Živali pomagajo pri vzpostavljanju pozitivnega vzdušja, prijazne komunikacije, intenzivnejše pozornosti do učitelja in sprostitvi (Agsten, 2009; Beetz, 2012; Kotrschal in Ortbauer, 2003, v Hediger in Beetz, 2015), kar je v nasprotju s pomisleki nekaterih ravnateljev in staršev, da bo žival povzročala dražljaj, ki bo učence odvrčal od učenja.

Potem ko so v Avstriji izdali smernice (Kölbl-Tschulik idr., 2012), ki učiteljem omogočajo vključevanje hišnih ljubljencev v pouk, so v raziskavi (Uttley, 2013, v Gee, Fine in Schuck, 2015), v kateri je sodelovalo 1400 učiteljev, ugotovili, da jih skoraj dve tretjini vključuje v poučevanje živali. Učitelji prav tako ugotavljajo spremembe v pozornosti, motivaciji, razpoloženju, splošnem dobrem počutju, socialno-emocionalnem razvoju, empatiji in tudi kognitivnem razvoju (Uttley, 2013, v Brelsford, 2017).

Tudi v Sloveniji so se somišljeniki, ki redno vključujejo pse v vzgojno-izobraževalno delo in slednje sistematično in načrtovano dokumentirajo ter evalvirajo, povezali v Mrežo Šolski pes (Mreža Šolski pes, b.d.).

#### **2.5.4.1 Vpliv terapevtskih psov na socialno, čustveno in izobraževalno področje šolarjev**

W. L. Siegel (2004) povzema raziskave, kako lahko živali pozitivno vplivajo na vedenjsko, izobraževalno, čustveno in fizično področje posameznika. Za potrebe tega magistrskega dela se bomo osredotočili na socialno, čustveno in izobraževalno področje.

Na socialnem področju pomenijo živali *most*, ki pomaga pri učenju samokontrole učencev (Hines, 1983; Katz, 1997; Siegel, Murdock, in Cooley, 1999), odgovornosti (Savishinsky, 1974), empatije (Ascione, 1992), oblikovanju pozitivne samopodobe (Siegel, Murdock in Cooley, 1999) in usvajanju socialnih veščin (Levine in Bohn, 1986; Levinson, 1980; Pepperberg in Sherman, 2002). Interakcije z živalmi so še posebej koristne za usvajanje in razvijanje socialnih veščin, saj so učenci s pomanjkljivo razvitimi socialnimi veščinami pogosto zavrtnjeni s strani vrstnikov in učiteljev (Asher in Hymel, 1981; Goldstein, 1995; Patterson, Reid in Dishion, 1992; Walker idr., 1995) tudi po tem, ko so deležni treninga

socialnih veščin (Hollinger, 1987). Prisotnost živali v razredu pomaga pri spreminjanju prepričanj, ki jih imajo učenci in učitelj drug o drugem. Corson idr. (1975) ugotavljajo, da pozitivne interakcije z živalmi spodbujajo pozitivne interakcije med ljudmi (v Siegel, 2004). Ko je učenec v interakciji z živaljo, prevzame vlogo učitelja ali starša brez strahu, da bi bil zavržen. Učenec tako začne zaupati bitju, ki ga ne sodi in ne kritizira, kar je lahko za otroka manj stresno kot interakcije z ljudmi (Brickel, 1982; Levinson, 1965, Robin idr., 1984; Ruth, 1992, v Siegel, 2004). Učenec tako zadovolji svoje temeljne potrebe, kot so biti ljubljen, spoštovan, koristen, sprejet, zaupanja vreden (v Siegel, 2004).

Na čustvenem področju je vpliv živali na počutje, da razvedrijo (Beck in Katcher, 1987), pomagajo pri premagovanju anksioznosti in nudijo čustveno podporo (Bricke, 1982). Pomemben vpliv imajo tudi pri pomoči depresivnim učencem s stimulacijo humorja (McCulloug, 1982). Živali so v pomoč tudi pri procesu žalovanja (Morgan, 2001, v Siegel, 2004).

Prisotnost živali veča motivacijo, manjša stres, krvni tlak (Beck in Katcher, 1987; Friedmann idr., 1979; Lynch idr., 1980) ter olajšuje vzpostavljanje in vzdrževanje socialnih interakcij (Friedmann idr., 1983; Lockwood, 1983). Posledično prisotnost živali spodbuja tudi poučevanje in izboljša dosežke tudi na izobraževalnem področju (v Siegel, 2004).

W. L. Siegel (2004) je mnenja, da pri vključevanju živali v kurikulum ni omejitev. Učenci lahko npr. v okviru družbenih ved raziskujejo, kako se odnos ljudi do določene živali razlikuje v različnih kulturah. V okviru matematike lahko računajo, kako hitro se lahko razmnožujejo zajci. V okviru poučevanja jezika lahko berejo zgodbe ali pišejo besedila o živalih. V okviru umetnosti lahko rišejo ali izdelujejo kip razredne živali ...

#### **2.5.4.2 Vpliv terapevtskih psov na spodbujanje bralne pismenosti učencev**

Opisane pozitivne učinke psa na učence je možno prenesti tudi na področje razvoja bralne pismenosti. Avtorji Friedmann, Thomas in Eddy (2000, v Jalongo idr., 2004) so ugotovili, da prisotnost mirnega, pozornega psa med učenčevim glasnim branjem niža raven stresa bolj kot prisotnost prijatelja.

Do danes so oblikovali številne programe, ki spodbujajo branje učencev na način, da le-ti berejo psom. Med njimi najbolj razširjen in prepoznan je program Psi pomočniki pri branju (ang. *Reading Education Assistance Dogs – R.E.A.D.*). Za njim so nastali še drugi programi, npr. Lajež – vzpostavljanje zaupanja pri branju za otroke (ang. *The Bark – Building Reading Confidence for Kids*), Tačke za branje (ang. *Paws for reading*), Sedi, čakaj in beri (ang. *Sit, Stay and Read*), Tutorji, ki mahajo z repom (ang. *Tail Waggin' Tutors*), Branje Roverju (ang. *Reading to Rover*) itd. (Lane in Zavada, 2013). O učinkovitosti programov ni zanesljivih podatkov, vendar naj bi učinkovali podobno (Kirnan, Siminerio in Wong, 2016).

V Sloveniji se v sklopu Slovenskega društva za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke in Zavoda za posredovanje s pomočjo psov PET – pasja enota terapevtov izvaja program R.E.A.D. (Beremo s Tačkami – R.E.A.D., b.d.; Berem za PET – R.E.A.D., b.d.). V okviru Slovenskega društva za terapijo s pomočjo živali – Ambasadorji nasmeha pa se izvaja program *Beremo z nasmehom*. (Beremo z nasmehom, b.d.).

##### **2.5.4.2.1 Program R.E.A.D. – Reading Education Assistance Dogs**

Program R.E.A.D. – Reading Education Assistance Dogs lahko prevedemo kot Psi pomočniki pri branju. Program R.E.A.D. je licenčni program, registriran pri Intermountain Therapy Animals (ITA). ITA je največja organizacija, ki se ukvarja s terapijo in z

aktivnostmi s pomočjo živali v Združenih državah Amerike (Friesen in Delisle, 2012). Začetki programa R.E.A.D. segajo v leto 1999, ko je medicinska sestra Sandi Martin program uveljavila v knjižnicah, kasneje pa se je prenesel tudi v šole (Shaw, 2013).

Program pomaga otrokom izboljšati bralne in komunikacijske sposobnosti s pomočjo metode, ko otrok bere psu. Vodnik je še dodatno usposobljena oseba, ki ima vlogo moderatorja. Večinoma samo pozorno posluša, posreduje pa, kadar bralec zaide v težave. S pomočjo psa spodbuja in usmerja bralčevo aktivnost, sodeluje pri branju in pomaga pri razumevanju prebranega besedila (Beremo s Tačkami – R.E.A.D., b.d). Čeprav vodnik večino časa zgolj posluša branje učenca, je pomembna njegova usposobljenost, saj bistvo ni le v branju, temveč tudi v vprašanjih, ki jih vodnik postavlja tako, da spretno govori v imenu psa (Shaw, 2013). Vodnik tudi nenehno spremlja dogajanje. Pes je, čeprav je šolan in krotek, vendarle žival. Če vodnik zazna, da pes postaja nemiren, branje spretno prekine (Trampuš, 2013).

Program je v prvi vrsti namenjen šolarjem v prvem, deloma v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Z majhnimi prilagoditvami lahko poteka tudi s predšolskimi otroki (Trampuš, 2013).

Tipično srečanje v okviru programa R.E.A.D. traja med 20. in 30. minutami in sledi naslednjemu postopku: Vodnik namesti psu blazino v miren kotiček sobe. Položaj psa na blazini je običajno med otrokom in med vodnikom, kar otroku nudi občutek povezanosti s psom. Ko otrok pride na srečanje, je najprej nekaj trenutkov namenjeno sproščnemu klepetu in vzpostavitvi stika s psom. Po tem sledi branje psu (in vodniku). Če se otrok spopada s težavami pri branju, mu vodnik pomaga, vendar ne tako, da bere namesto njega. Vodnik mu pomaga tako, da govori v imenu psa. Na primer: »*To je nova beseda, ki je Fifi še ni slišal. Mu lahko razložiš, kaj pomeni?*« ali »*Reksu je bila zgodba res všeč. Rad bi jo slišal še enkrat, vendar tokrat tako, da mu jo ti pripoveduješ.*« ali »*Tačko zanima, kaj ti misliš, kako se je glavni junak počutil?*« itd. Med celotnim srečanjem vodnik sodeluje navdušeno, interaktivno, a ne prevladujoče. Ob koncu je otroku na voljo nekaj minut, da se od psa poslovijo, ga za poslušanje nagradi s priboljškom, pes pa mu s kakšnim trikom zahvali za branje (Shaw, 2013).

Ločimo dve vrsti programa R.E.A.D., in sicer (Beremo s Tačkami – R.E.A.D., b.d.; Trampuš, 2013):

- Program kot Aktivnosti s pomočjo psa poteka v knjižnicah. Tu cilji niso specifično zastavljeni. Poteka enkrat na teden ali enkrat na mesec, psu pa berejo vsakič drugi otroci. Osebe v knjižnici se dogovori s starši za termine branja. Na en termin sta običajno vključena dva otroka, ki bereta vsak 20 minut, 10 minut pa porabimo za pogovor in spoznavanje. Po eni uri je zaradi psa praviloma treba delo končati.
- Program kot Terapija s pomočjo psa poteka v šolah. Izvaja se v sodelovanju s strokovnim delavcem, ta spremlja in dokumentira napredek skladno z zastavljenimi cilji. Običajno gre za tedenska srečanja, ko učencu bereta en ali dva učenca. Ta oblika ima veliko prednosti, saj lahko spremljamo otrokov napredek, učenca spodbudimo, da doma vadi branje, da bo naslednjič psu besedilo ponovno prebral. Otroci se veselijo dneva, ko bo v stiku s psom in zato morda tudi raje pride v šolo. Pogosto je ponosen na druženje s psom in se pohvali pred vrstniki.

J. Kirnan idr. (2016) za razliko med obema vrstama programa navajajo še, da je program R.E.A.D. v šolah namenjen otrokom z bralnimi težavami, medtem ko je program v knjižnici odprt za vse. H. Kokot Bujanović (2015) pa poudarja, da ga v šoli uporabljajo tudi kot nagrado in spodbudo bralcem, ki berejo nadpovprečno, da bi s tem motivirali tudi bralce, ki se branja šele učijo.



Pogosto je opazen pri učencih napredek na mnogih področjih. Poleg tega, da učenci postanejo boljši bralci, so tudi samozavestnejši, socialno spretnejši in se lažje vključujejo v druge dejavnosti. Psi namreč pomagajo pri sprostitvi, pozorno poslušajo, ne sodijo, ne kritizirajo, ali se smeji. Dovoljujejo otroku, da bere v svojem lastnem ritmu in ne vzbujajo strahu, kar se pogosto dogaja med vrstniki (What is R.E.A.D.®, b.d.).

Kljub obetavnim rezultatom pa raziskovalci poudarjajo, da je program R.E.A.D. le podpora učiteljem in nikakor ne zamenjuje procesa poučevanja (Le Roux, Swartz in Swart, 2014). D. M. Shaw (2013) poudarja, da pes ne more biti učitelj branja, lahko pa je spodbujevalec, da učenci uvidijo, da je branje lahko zabavno. Tudi H. Kokot Bujanović (2015) opozarja, da specifični primanjkljaji otrok s posebnimi potrebami čudežno ne izginejo. Druženje s terapevtskim psom ob pravem vodstvu pa pomaga krepiti samopodobo in viša motivacijo do te mere, da primanjkljaje lažje premagujejo. Vključevanje živali v šolski prostor zato nekateri imenujejo kot suplementarno intervencijo (Nimer in Lundahl, 2007, v Le Roux idr., 2014).

#### 2.5.4.2.1.1 Vpliv programa R.E.A.D. na učence z bralnimi težavami

Raziskovalci poročajo o vplivu programa R.E.A.D. na višanje ravni branja. S. Martin (2001) poroča o pilotski študiji programa R.E.A.D., v katero je bilo vključenih 10 otrok starosti med 5 in 9 let. Ti so brali pod ravno, predvideno za njihovo starost. Ugotovljeno je bilo, da so po programu vsi dosegli predvideno raven branja, nekateri so jo celo presegli. Učitelji so poročali še o povečanju prisotnosti, zaupanju, samospoštovanju, zanimanju za branje in higieno. Učenci so se bolj vključevali v druge šolske dejavnosti, se prostovoljno javili za glasno branje in pogosteje obiskovali knjižnico. M. R. Jalongo (2005) je v raziskavi na isti šoli ugotovila podobno izboljšanje v dosežkih branja, pozornosti in obiskih knjižnice (v Kirnan idr., 2016).

S. Bueche (2003, v Jalongo idr., 2004) poroča o pilotni študiji, ki jo je izvedla organizacija ITA. Ugotovili so, da so učenci, ki so sodelovali v programu R.E.A.D., izboljšali svoje bralne dosežke za dve stopnji, nekateri med njimi celo za štiri.

R. B. Newlin (2003, v Jalongo idr., 2004) ugotavlja, da je izmed 15 drugošolcev, katerih bralna tekočnost je bila pod ravno razreda in ki so bili deležni programa R.E.A.D. enkrat tedensko celotno šolsko leto, večina izboljšala bralne veščine za dve stopnji.

Obe avtorici pa poročata tudi o znižani ravni anksioznosti učencev (v Le Roux idr., 2014).

J. Heyer (2007, v Shaw, 2013) poroča o majhni študiji s 6 učenci, ki so obiskovali 2. do 4. razred. Njihovo branje je bilo podpovprečno, niso pa bili deležni nobenih obravnav s strani učiteljev. Trije izmed njih so bili vključeni v R.E.A.D. program 16 tednov, ostali trije so bili deležni branja avtoric raziskave. Ugotovili so, da so se bralni dosežki prvih izboljšali v primerjavi z drugo skupino. Prav tako so zaznali izboljšanje na področju samozaupanja in interesa.

D. M. Shaw (2013) je v raziskavo vključila 197 otrok oz. učencev od predšolskega obdobja do 5. razreda osnovne šole, njihove starše in učitelje. V program R.E.A.D. so bili vključeni od leta 2006 do 2011. Tako starši kot učitelji so poročali o povečanju interesa, motivacije, samozaupanja in napredka v branju. Učenci pa so poročali o zaupanju in udobju med branjem. Ni jasno, ali je avtorica vključila le učence s težavami pri branju ali tudi tipično populacijo. Za razliko od raziskav avtoric S. Martin (2001) in J. Heyer (2007) pa ni uporabila nobenih formalnih mer napredka. Podobno kvalitativno raziskavo je opravljala tudi L. Friesen (2012), s katero je potrdila ugotovitve Levinsona (1969) (v Kirnan idr., 2016).

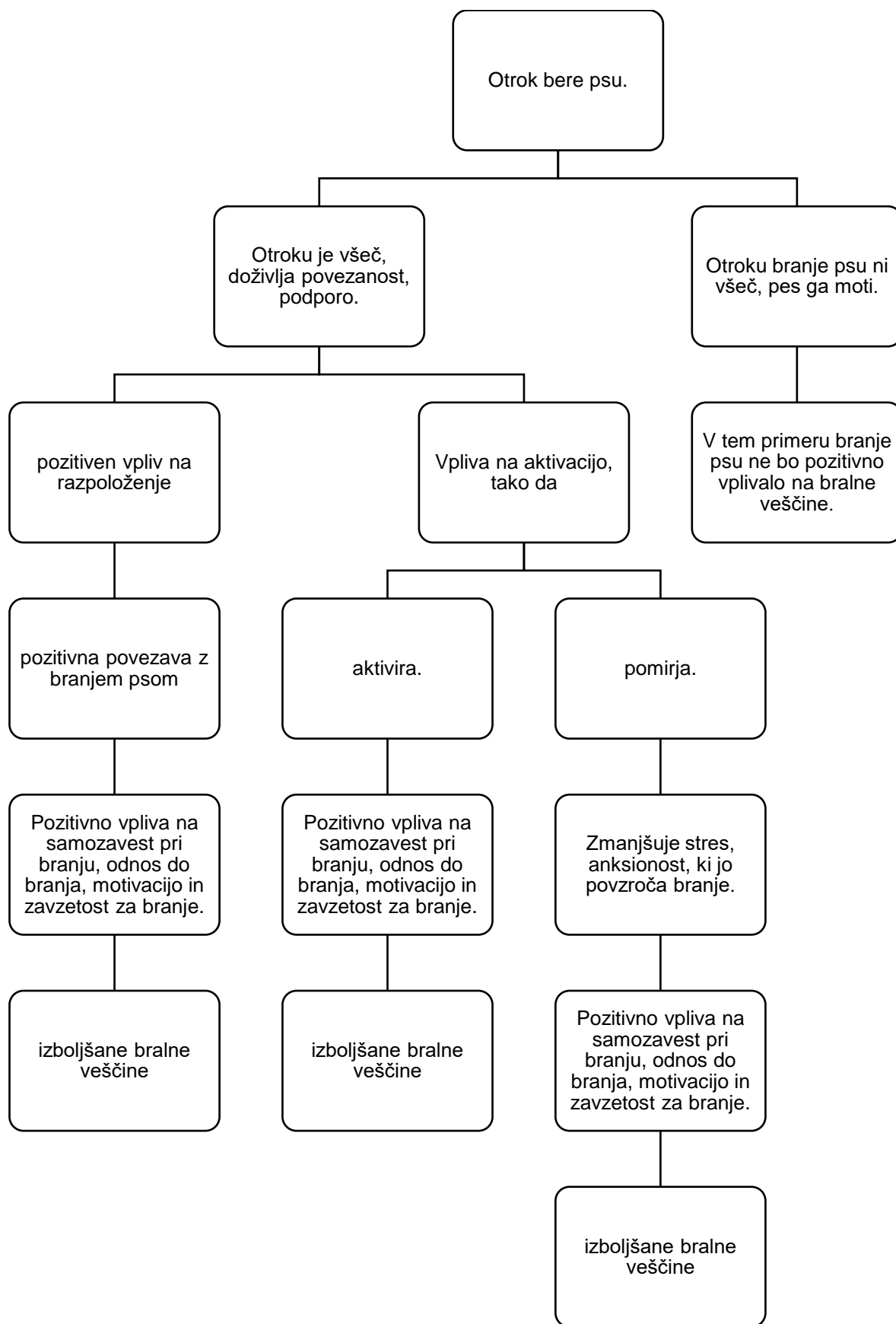
J. O. Griese (2010) pa je pri treh učencih z učnimi težavami ugotovila povečan čas, ki so ga namenili branju med dvema srečanjema s terapevtskim psom, v primerjavi s časom, ko ni bilo srečanj. Ugotovila je tudi spremembe v motivaciji in emocionalno povezanost s terapevtskim psom (v Kirnan idr., 2016).

Na metodološko najvišji ravni pa so raziskave avtoric A. E. Booten (2011), M. Le Roux idr. (2014), J. L. Paradise (2007), J. Kirnan idr. (2016) in C. Smith (2009), saj vse študije vključujejo kontrolno skupino (v Kirnan idr., 2016). V raziskavah so bili uporabljeni različni programi, ki so vključevali branje otroka psu. Izmed navedenih raziskav so vpliv programa R.E.A.D. preučevali zgolj v raziskavi avtoric M. Le Roux idr. (2014), v ostalih raziskavah pa so bili uporabljeni drugi programi. V tej raziskavi so bili tretješolci, ki berejo podpovprečno, naključno razdeljeni v štiri skupine. Prva skupina učencev je sledila programu R.E.A.D., druga skupina je brala odrasli osebi, tretja skupina učencev pa je brala plišasti živali v prisotnosti odraslega. V četrti, kontrolni skupini, so učenci brali v okviru rednega šolskega dela. Ugotovili so statistično pomembno višje dosežke na področju bralne točnosti in bralnega razumevanja učencev prve skupine v primerjavi z ostalimi skupinami (Le Roux idr., 2014).

Tudi avtorji Levinson, M. Vogt, Barker, M. R. Jalongo in P. V. Zandt (2017) so v svoji raziskavi ugotovili statistično pomembne razlike v tekočnosti branja pri skupini, ki je brala psu, v primerjavi s skupino, ki je glasno brala vrstnikom. Niso pa našli pomembnih razlik v odnosu do branja. Ugotovili so, da so učinki v 2. razredu večji kot pri učencih 5. razreda, kar nakazuje na to, da so takšne obravnave učinkovitejše v nižjih razredih. S tem se strinjajo tudi J. Kirnan idr. (2016). Ni pa jasno, če je pri omenjenih raziskavah šlo za program R.E.A.D. ali katerega izmed številnih drugih.

Lenihan idr. (2016) pa v raziskavi učinkov 5-tedenskega programa R.E.A.D. niso ugotovili statistično pomembnih razlik v tekočnosti branja in v odnosu do branja. Razlik v branju in vedenju tudi niso ugotovili v raziskavi A. E. Booten (2011, v Kirnan idr., 2016). Morda je razlog v starosti učencev, saj so bili vključeni starejši (5. razred). Znano pa tudi ni, ali so učenci brali psu skupinsko ali individualno.

S. S. Hall idr. (2016) v metaanalitični študiji ugotavljajo, da veliko število raziskav poroča o vplivu branja psom za zmanjšanje (bralne) anksioznosti. Pozitivne izkušnje, ki jih učenec doživi ob branju psu, vplivajo na negativne povezave, vzpostavljene pri glasnem branju. Pes namreč dovoljuje učencu, da bere v lastnem tempu brez strahu, da bi ga le-ta obsojal. Čeprav se nakazujejo vplivi prisotnosti psa na zmanjšanje anksioznosti, še ni dovolj dokazov, da bi slednje z gotovostjo potrdili, niti da bi zanikali. Ni namreč jasno, kakšen učinek imajo psi na aktivacijo posameznika, ki bere psu. Psi lahko učence aktivirajo ali pomirijo. V primeru pomirjujočega učinka, ta vpliva na manjšanje stresa in anksioznosti, povezane z branjem, kar posredno vpliva na večje zaupanje, boljši odnos do branja, večjo motivacijo in vključenost pri branju. Kadar pa branje psu učencu predstavlja aktivirajoč učinek, je povezava med tem, da otrok bere psu in pozitivnim vplivom na samozavest, motivacijo pri branju, boljši odnos do branja ter večjo zavzetost, neposredna. Ne glede na to, ali branje psu na učenca deluje aktivirajoče ali pomirjajoče, v obeh primerih branje psu vpliva na izboljšanje bralnih sposobnosti pri učencu. Slika 5 prikazuje, kako branje psom vpliva na branje učencev.



Shema 3: Prikaz, kako branje psom vpliva na branje učencev (prirejeno po Hall idr., 2016, str. 15)

Raziskovalci (Gee idr., 2017; Hall idr., 2016) poudarjajo, da so kljub obetavnim rezultatom potrebne nadaljnje študije z večjimi vzorci otrok, z otroki z različnimi sposobnostmi, ustrezno kontrolno skupino in s kontekstualnimi informacijami (kakšen je bil način pomoči,

če so učenci vključeni tudi v dodatne programe za razvoj branja, če je bila povratna informacija zagotovljena med srečanji in kakšna je bila itd.), da bi ugotovili neposredne vplive programov na razvoj branja in posreden vpliv na učenje z večjo motivacijo in samoučinkovitostjo. Zanimivo bi bilo tudi raziskati, kateri profili učencev imajo korist od določenih programov.

#### 2.5.4.3 Pomisleki pri vključevanju psov v vzgojno-izobraževalno delo

Dve veliki skupini pomislekov pri vključevanju psov se nanašata na zdravstveno in varnostno področje. Pogosto se pojavljajo skrbi v zvezi z možnostjo prenosa določenih bolezni z živali na človeka ali skrbi v zvezi s čistočo.

Preveriti je treba, ali ima kateri izmed otrok določene alergije, kar strokovnim delavcem olajša načrtovanje učne ure (Jalongo idr., 2004).

Pomisleki pri vključevanju psov so povezani tudi z možnostjo, da bi pes poškodoval učence. Zaradi tega moramo biti pozorni pri izbiri živali (psa), pri čemer moramo upoštevati njegov temperament in veterinarsko oskrbo. Aktivnosti moramo nadzorovati in sodelujoče seznaniti s potencialnimi nevarnostmi in kako se jim lahko izognemo (Siegel, 2004).

Pojavljajo se tudi pomisleki v zvezi s kulturnimi razlikami in z njimi povezanim odnosom do živali (Jalongo idr., 2004), kar pa najverjetneje še ni aktualno v našem prostoru.

Pomislek za vključitev psa je tudi strah učencev do psov. V tem primeru je najboljši pristop, da učencev v stik s psom nikoli ne silimo in da uporabimo mirnega in nežnega psa. Učencem koristi, da si z razdalje ogledajo, kako s psom v stik vstopajo sošolci. Učenec bo postopno spoznal, da niso vsi psi takšni kot npr. tisti, s katerim je imel v preteklosti slabo izkušnjo (Jalongo idr., 2004).

Pojavljajo se tudi pomisleki v zvezi z dobrim počutjem psa. Seveda obstaja možnost, da je le-to ogroženo, vendar so vodniki usposobljeni, da poskrbijo za varnost svojega psa (Siegel, 2004).

Nekateri so menili, da bodo po koncu vključevanja psa nekateri učenci imeli težavo pri ločitvi od živali (Corson, 1979; Ross, 1983, v Siegel, 2004), vendar raziskava tega ni potrdila. Ugotovili so, da lahko omenjena izkušnja pomaga pri spopadanju z ločitvijo na splošno.

Večini omenjenih pomislekov se ognemo z izbiro licenciranih terapevtskih parov (terapevtski pes in njegov vodnik). Terapevtski psi morajo biti vzgojeni in šolani že pred začetkom usposabljanja za terapevtskega psa, morajo biti strpni in prilagodljivi, naklonjeni različnim ljudem ter psihično in fizično stabilni. Slednje preverijo kinološki strokovnjaki na uvodnem testiranju pred začetkom šolanja za terapevtski par. Vodniki terapevtskih psov morajo svoja znanja nenehno nadgrajevati in obnavljati na strokovnih in kinoloških izobraževanjih. Morajo imeti osnovna znanja o stanjih in boleznih uporabnikov in poznati osnove kinologije, osebnostne lastnosti in zmožnosti svojega psa, pasjo telesno govorico, znake stresa pri psu in odziv nanje ter ukrepe za zagotavljanje varnosti (tako uporabnikov kot psa). Vsi terapevtski psi pa so tudi dvakrat letno veterinarsko pregledani. Pregled vključuje splošno zdravstveno stanje psa in parazitološki pregled blata (Postani terapevtski par, b.d.).

### **3 EMPIRIČNI DEL**

#### **3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA, CILJI RAZISKAVE, RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

##### **3.1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA**

Multidimentionalni pristop bralnega razvoja v ospredje postavlja interakcijo med genetskimi, biološkimi, okoljskimi, kognitivnim in čustvenimi dejavniki, pojasnjuje učne težave ter razlike med posamezniki z bralnimi težavami (Fletcher idr., 2007; McGrath idr., 2011, v Piccolo idr., 2017). Pri sestavljanju individualnega načrta za odpravljanje bralnih težav je torej treba upoštevati interakcijo med zgornjimi dejavniki in sestaviti načrt, ki bo kar najmanj vplival na dodatno večanje anksioznosti (Piccolo idr., 2017). Kaže se, da programi, v sklopu katerih učenci berejo psom (npr. program R.E.A.D.), vplivajo na manjšanje bralne anksioznosti (Friesen, 2009; Hall, Gee in Mills, 2016, Clark, 2003, v Dunlap, 2010). Interakcije med človekom in psom namreč pozitivno vplivajo na bio, psiho in socialno področje človekovega razvoja (npr. vplivajo na pozitivno razpoloženje, manjšanje depresivnosti, občutkov osamljenosti, strahu, anksioznosti, pomirjajo, spodbujajo pozitivne socialne interakcije, občutek zaupanja, pozitivno percepcijo s strani okolja, vplivajo na blaženje stresnih situacij) (Hediger in Beetz, 2015). Na tem temelji tudi program Izobraževanje s pomočjo psa. Bralna anksioznost v klasifikaciji DSM-5 ni omenjena kot podtip anksioznosti, čeprav so bile izvedene številne tuje raziskave, v katerih so avtorji proučevali bralno anksioznost predvsem v tujem (predvsem angleškem) jeziku (Ghonsooly in Loghmani, 2012; Çapan in Pektaş, 2013; Ghonsooly in Elahi, 2009; Guimba in Alico, 2016; Piechurska-Kuciel, 2010; Lien, 2012; Liao in Wang, 2018), le malo raziskav pa se navezuje na bralno anksioznost v maternem jeziku (Zbornik, 1991, Kuşdemir in Katrancı, 2016; Yamaç in Sezgin, 2018; Celikturk in Yamac, 2015; Katzir, Kim in Dotan, 2018; Melanlioğlu, 2014, v Piccolo idr., 2016). V številnih študijah ugotavljajo tudi pozitivno povezavo med metakognitivnimi strategijami in bralnim razumevanjem (Mokhtari in Reichard, 2002; Gelen, 2003; Şen, 2003; Çakiroğlu, 2007; Onovughe in Hannah, 2011; Al – Dawaideh in Al-Saadi, 2013, v Melanlioğlu, 2014b).

Iz raziskave avtorjev Veenman, Kerseboom in Imthorn (2000, v Hribar in Magajna, 2011) je videti, da anksiozni učenci manj pogosto aktivirajo metakognitivne spretnosti, v manjši meri spremljajo lastno dejavnost in redkeje uporabljajo različne sistematične strategije. D. Melanlioğlu (2014b) je ugotovila, da je stopnja bralne anksioznosti pri učencih, ki so bili vključeni v 8-tedenski program poučevanja metakognitivnih strategij, statistično pomembno manjša po koncu programa v primerjavi z izhodiščnim stanjem. Po koncu programa je bila ugotovljena tudi statistično pomembno manjša stopnja bralne anksioznosti pri učencih, ki so bili vključeni v program, v primerjavi s kontrolno skupino.

##### **3.1.2 Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja**

Namen magistrskega dela je na podlagi programa, ki ga je D. Melanlioğlu oblikovala za preverjanje bralne anksioznosti ob poučevanju metakognitivnih bralnih strategij, in načel programa Izobraževanje s pomočjo psa oblikovati trening metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa ter preveriti njegov vpliv na bralno anksioznost in bralno razumevanje pri učencih, ki imajo učne težave na področju branja in so vključeni v drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole ter prihajajo z dveh osnovnih šol iz osrednje Slovenije. Za priredbo in uporabo programa smo pridobili dovoljenje avtorice D. Melanlioğlu.

Cilji magistrskega dela so:

- Ugotoviti, kakšna je raven bralnega razumevanja, bralne anksioznosti in poznavanja metakognitivnih bralnih strategij pred treningom in po njem pri učencih petega razreda.
- Preveriti, ali obstaja povezava med stopnjo bralne anksioznosti, bralnega razumevanja in poznavanja metakognitivnih bralnih strategij pred treningom in po njem pri učencih, vključenih v trening.
- Oblikovati trening metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa za izboljšanje bralnega razumevanja in usvojitve metakognitivnih bralnih strategij ter zmanjšanje bralne anksioznosti.
- Ovrednotiti uspešnost treninga s primerjavo testnih rezultatov bralnega razumevanja, metakognitivnih bralnih strategij ter rezultatov ocenjevalne lestvice bralne anksioznosti pred treningom in po njem.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšno je poznavanje metakognitivnih bralnih strategij učencev pred treningom in po njem?
2. Kakšno je bralno razumevanje učencev pred treningom in po njem?
3. Kako učenci samoocenjujejo stopnjo bralne anksioznosti pred treningom in po njem?
4. Ali (in kako) sta povezana bralno razumevanje in bralna anksioznost pred treningom in po njem?
5. Ali (in kako) sta povezana poznavanje metakognitivnih bralnih strategij in bralno razumevanje pred treningom in po njem?
6. Ali (in kako) sta povezana poznavanje metakognitivnih bralnih strategij in stopnja bralne anksioznosti pred treningom in po njem?
7. Kako učenci ocenjujejo trening metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa?

## 3.2 METODE DELA IN RAZISKOVALNI PRISTOP

V empirični raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja, ki temelji na kvantitativnem, kvalitativnem in akcijskem raziskovalnem pristopu.

### 3.2.1 Opis vzorca

Vzorec je namenski, saj smo učence, primerne za sodelovanje, k treningu povabili po vnaprej določenih merilih:

- Učenci v šolskem letu 2019/2020 obiskujejo 4., 5. ali 6. razred osnovne šole.
- Učenci so obravnavani na tretji ali četrti stopnji petstopenjskega modela pomoči in podpore za učence z učnimi težavami ali usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.
- Učenci se ne bojijo psov in nimajo kakršne koli zdravstvene omejitve (npr. alergije na pasjo dlako).
- Starši učencev soglašajo, da njihov otrok sodeluje v treningu (soglasje je v prilogi 3).

Za pridobitev dovolj velikega vzorca smo kontaktirali dve osrednjeslovenski osnovni šoli (v nadaljevanju označeni z OŠ 1 in OŠ 2).

Na OŠ 1 je dogovor potekal s svetovalno delavko, ki je izvajalka pomoči in podpore na 3. stopnji petstopenjskega modela pomoči in podpore za učence z učnimi težavami. Svetovalna delavka je predlagala učence in vzpostavila stik z njihovimi starši, ki smo jim razdelili soglasja. K sodelovanju smo povabili starše šestih otrok. Starši enega od otrok zaradi omejitev niso privolili v izvajanje programa. Preostalih 5 učencev je začelo obiskovati trening, končali pa so ga štirje. Vsi učenci so obiskovali 5. razred.

Na OŠ 2 smo najprej vzpostavili stik z ravnateljico, ki je predlagala, da so v trening vključeni učenci 5. razreda. Ti so bili najštevilčnejša generacija. V naslednjem koraku so razredničarke 5. razredov predlagale 8 učencev. Soglasje za sodelovanje v treningu so dali starši sedmih otrok, ti so začeli obiskovati trening. Trening je končalo 5 učencev.

V treningu je na obeh šolah skupaj sodelovalo 9 učencev. Med njimi je bilo 5 učencev in 4 učenke. Podrobnejša struktura vzorca je prikazana v preglednici 2.

Preglednica 2: Struktura vzorca

	OŠ 1	OŠ 2	Skupaj
<b>Učenci</b>	1 (11,1 %)	4 (44,4 %)	5 (55,6 %)
<b>Učenke</b>	3 (33,3 %)	1 (11,1 %)	4 (44,4 %)
<b>Skupaj</b>	4 (44,4 %)	5 (55,6 %)	9 (100 %)

Zagotavljamo anonimnost vseh podatkov in pridobljenih rezultatov, zato so imena učencev in učenk izmišljena.

#### 3.2.1.1 Globalne ocene učencev

Globalno oceno učencev OŠ 1 smo oblikovali na podlagi pogovora s svetovalno delavko, rezultatov testiranja v šolskem letu 2018/2019, pogovora z učenci, opazovanja učencev, pregleda izdelkov učencev ter njihovih osebnih map.

Globalno oceno učencev na OŠ 2 smo oblikovali na podlagi pogovora z razredničarkama, pogovora z učenci, opazovanja učencev, pregleda izdelkov in njihovih osebnih map.

Na OŠ 1 so trening obiskovali Anja, Beti, Ciril in Daša. Na OŠ 2 pa Erik, Filip, Gregor, Hana in Igor.

Anja je vključena v individualno in skupinsko pomoč - tretjo stopnjo petstopenjskega modela pomoči in podpore učencem z učnimi težavami, hkrati pa je vodena tudi v zunanji instituciji. Na podlagi rezultatov Bralnega testa (Pečjak, Magajna, Potočnik in Podlesek, 2011), ki so ga kot presejalni test izvajali na OŠ 1 na začetku 4. razreda, septembra 2018, je bila vključena v t. i. bralni krožek, obliko skupinske pomoči na tej osnovni šoli. Njen rezultat na Bralnem testu jo je uvrstil med podpovprečne bralce tako na področju hitrosti branja (20 centil) kot tudi na področju bralnega razumevanja (15 centil). Na področju branja ima težave z bralnim razumevanjem. Težko določi bistvo v besedilu. Pogosto poišče pomoč, če ne razume prebranega. Je prijetna učenka, ki ima zelo podporno domače okolje. Deklica je svoje stiske izražala tudi s tiki, ki so ob podpori počasi izzveneli. Ima odkrenljivo pozornost. Sprosti se z risanjem po tabli.

Beti je vključena v individualno in skupinsko pomoč – tretjo stopnjo petstopenjskega modela pomoči in podpore učencem z učnimi težavami. Prav tako kot učenka Anja je bila na podlagi rezultatov Bralnega testa (Pečjak idr., 2011) v šolskem letu 2018/2019 vključena v t. i. bralni krožek. Njen rezultat je bil v območju nizkega povprečja (hitrost branja na 35. centilih, bralno razumevanje na 30. centilih). Dobro zna ubesediti svoje težave pri branju in govornih nastopih. Pripravljena je na sodelovanje. Dobro generalizira usvojeno znanje. Je bolj tihe narave, njeno samospoštovanje je nizko. Beti je druga od treh otrok. Njena mati je priseljenka, družina ima nižji socialno-ekonomski status. Velikokrat in rada pomaga očetu pri njegovem delu. Za rojstni dan si želi opremo, ki bi ji koristila pri pomoči očetu. Rada pelje na sprehod domačega kužka in riše. Učenka je bolehnna, pogosto zboleva.

Ciril je učenec, ki je bil v t. i. bralni krožek prav tako vključen na podlagi rezultatov Bralnega testa (Pečjak idr., 2011). Njegov rezultat je bil v območju nizkega povprečja (hitrost branja na 35 centilih, bralno razumevanje na 30 centilih). V primerjavi z dekletki z OŠ 1 je njegovo branje hitrejše. Pogosto impulzivno odgovori na vprašanja in odgovorov ne preveri. Cirilova močna področja so splošna razgledanost, dolgotrajno pomnjenje in logično sklepanje. Rad gleda znanstvene oddaje o naravi in naravnih pojavih.

Daša je usmerjena v program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo kot učenka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Rezultati Bralnega testa (Pečjak idr., 2011) kažejo, da je glede na hitrost branja na 20. centilu, glede razumevanja pa na 5. centilu. Iz besedila težko določi ključne informacije in izlušči bistvo. Ima težave pri usmerjanju in vzdrževanju pozornosti. Hodi na karate in k dramskemu krožku, kjer zelo uživa in doživlja uspeh.

Erik izhaja iz tujejezične družine, ki se je v Slovenijo preselila pred dvema letoma. Pri njegovem funkcioniranju v šoli ga ovira jezik, zaradi česar je obravnavan na tretji stopnji petstopenjskega modela pomoči in podpore učencem z učnimi težavami. Jezik ga ovira tudi pri razumevanju prebranega. Pogosto nalogo impulzivno dokonča in je ne preveri. Učenec nad psi ni navdušen. Povabila k vzpostavitvi neposrednega stika s psom sprva zavrača, vendar se programa vseeno rad udeležuje.

Filip je učenec, ki je usmerjen v program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo od šolskega leta 2016/2017. Tedensko prejema pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj v obsegu ene ure logopeda in ene ure specialnega in rehabilitacijskega pedagoga. Učenec je usmerjen kot učenec s primanjkljaji na



posameznih področjih učenja in z lažjo govorno-jezikovno motnjo. Učenčeva hitrost branja je podpovprečna. Pri učencu je možno zaznati znake hiperaktivnosti in impulzivnosti, kar prav tako otežuje njegovo bralno razumevanje. Njegova grafomotorika je okorna. Razredničarka poroča, da ima učenec dobro oblikovano samozavedanje in da sam predlaga, da bi raje sedel sam, kar mu pomaga pri osredotočanju pozornosti. Ko ga učna snov zanima, se samoiniciativno vključuje v pogovor. Ima izredno podporno domače okolje. Rad se vozi s kolesom.

Gregor pogosto manjka pri pouku. Snovi običajno ne prepíše, njegove delovne navade so pomanjkljive. Učiteljica poroča, da se občasno malo počasneje uči. Učenčevo branje je izredno hitro, njegovo bralno razumevanje pa slabše, zaradi česar ga učiteljica predlaga za sodelovanje v treningu. Pogosto se odzove impulzivno, svojih izdelkov ne preveri.

Hana ima po oceni razredničarke šibke intelektualne sposobnosti (učenka, ki počasneje usvaja znanja), a je zelo delavna in motivirana za šolsko delo. Redno se udeležuje vseh oblik pomoči, ki jih ponudi šola. Dodatno tudi obiskuje logopedinjo v lokalnem zdravstvenem domu. Ima upočasnen psihomotorični tempo. Njena tehnika branja še ni avtomatizirana. Je tiha deklica, ki se pogosto drži v ozadju. Je natančna. Rada ima svojega zajčka in se druží s prijateljicami.

Igorja obravnavajo tudi v zunanji instituciji (četrta stopnja petstopenjskega modela pomoči in podpore učencem z učnimi težavami). Učiteljica pravi, da so zanj predlagali usmeritev v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Njegova pozornost je pogosto odkrenljiva, tehnika branja ni avtomatizirana. Ima slabše številske predstave in otežen priklic informacij iz dolgotrajnega spomina. Ima težave na področju organizacije, svoje stvari pogosto pozablja. Rad se vozi s kolesom, druží z bratom in s sestro. Doma imajo tudi psa.

### **3.2.2 Opis merskih pripomočkov oziroma instrumentarija**

#### **3.2.2.1 Profil ocene posebnih potreb – SNAP-3**

Profil ocene posebnih potreb (ang. *Special Needs Assessment Profile – SNAP*) je pripomoček, ki omogoča sistematičen in izčrpen pregled otrokovih specifičnih učnih težav. Namenjen je zbiranju podatkov o učnih težavah otrok, starih od 5 do 14 let. Poleg vprašalnikov vsebuje SNAP tudi diagnostične preizkuse. SNAP ni diagnostični test v psihometričnem smislu – je ena vrsta triaže za nadaljnje preučevanje in poglobljeno raziskovanje posameznikovih specifičnih učnih težav (Weedon in Reid, 2018). Uporabili smo:

- preizkus 1 - *Časovno omejeno branje* – s testom merimo tekočnost branja oziroma število pravilno prebranih besed v 30 sekundah.
- preizkus 3 - *Branje nebesed* – s testom merimo število pravilno prebranih nebesed v 60 sekundah.

#### **3.2.2.2 Test glasnega branja *Ptica in slon***

Test glasnega branja *Ptica in slon* preverja hitrost in kakovost glasnega branja ter bralno razumevanje. *Ptica in slon* je besedilo, ki je bilo uporabljeno v mednarodni raziskavi pismenosti leta 1991 (Elley idr., 1995). Za testiranje potrebujemo besedilo *Ptica in slon*, štoparico, pisalo in ocenjevalno polo. Testirancu damo navodilo, da naj bere tako hitro, kot običajno bere, da bo razumel prebrano besedilo, saj bo nato odgovoril na tri vprašanja. Medtem ko testiranec glasno bere besedilo eno minuto, testator beleži napake in meri čas branja. Ko testiranec neha brati, testator prešteje pravilno prebrane besede, jih zapiše na

ocenjevalni list ter oceni tehniko branja, ritem, natančnost in izraznost ter zabeleži na shemo za vrednotenje glasnega branja. Učencu zastavi še tri vprašanja, ki se nanašajo na prebrano besedilo, in ovrednoti odgovore testiranca.

### **3.2.2.3 Preizkus bralnega razumevanja *Noben pes ni zadosti***

Preizkus bralnega razumevanja je del testa, ki je bil uporabljen v mednarodni raziskavi o bralni pismenosti (Elley idr., 1995). Preizkus vključuje daljše besedilo z naslovom *Noben pes ni zadosti*, ki je opremljeno z enostavno ilustracijo. Odgovorna pola vključuje 6 vprašanj zaprtega tipa. Možna je večstranska izbira štirih možnih odgovorov, pri čemer je pravilen le eden. M. Lipec Stopar (1999, v Košak Babuder, 2012) je ugotovila, da je zaradi zahtevnosti besedila le-ta primeren za uporabo tudi pri četrtilih razredih osnovne šole, torej tudi pri današnjih petošolcih, ki so vključeni v devetletno osnovno šolo. Zanesljivost preizkusa, izračunana po modelu Cronbach alfa, znaša 0,79.

### **3.2.2.4 Vprašalnik za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence**

Vprašalnik za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence (ang. *The Metacognitive Interview Form for Younger Students*, NCREL, 1995, v Košak Babuder, 2016) je bil pred treningom in po njem izveden kot polstrukturiran intervju. Je neformalno ocenjevalno orodje, s katerim ugotavljamo učenčevo zavedanje in zavestno uporabo metakognitivnih strategij med procesom branja (Gil-Garcia in Canizales, 2001, v Košak Babuder, 2012). Vprašalnik je sestavljen iz petih vprašanj, od katerih se prvo nanaša na strategije, ki jih učenci uporabljajo pred začetkom branja, drugo in tretje se nanašata na strategije, ki jih uporabljajo med branjem, zadnji dve vprašanji pa na strategije, ki jih uporabljajo po branju vsebine.

### **3.2.2.5 Ocenjevalna lestvica bralne anksioznosti**

Ocenjevalna lestvica bralne anksioznosti (Çeliktürk in Yamaç, 2015) vključuje 29 postavk. Učenci so se pri vsaki od trditev opredelili na 5-stopenjski lestvici, kako močno se strinjajo s posamezno trditvijo (1 – opisanega pri sebi nikoli ne zaznavajo do 5 – opisano se jim vedno dogaja). Večji kot je seštevek vseh ocenjenih postavk, večja je stopnja bralne anksioznosti, s katero se sooča učenec. Najmanjši možni rezultat je 29, največji 145. Koeficient zanesljivost lestvice Cronbach alpha znaša 0,95. Lestvica je bila preizkušena na 420 četrto- in petošolcih (Kuşdemir in Katranci, 2016). Za prevod, priredbo in uporabo smo pridobili dovoljenje avtorjev. Ocenjevalna lestvica je v prilogi 1.

### **3.2.2.6 Ocenjevalna lestvica počutja**

Ocenjevalno lestvico smo oblikovali, da spremljamo počutje učencev na srečanjih treninga. Ocenjevalna lestvica je grafičnega tipa. Za lažjo, konkretnjšo predstavljenost je nad daljico pet ilustracij, ki prikazujejo počutja. Za večjo motivacijo so izbrane ilustracije psov. Na skrajni levi je ilustracija, ki prikazuje negativno, na skrajni desni pa ilustracija, ki prikazuje pozitivno razpoloženje. Učenci so svoje počutje na srečanju lahko označili na grafični ocenjevalni lestvici ali obkrožili ilustracijo psa, ki se je najbolj ujemala z njihovim počutjem. Avtor grafik je Izakowski. Pridobljene so s spletne strani <https://www.canstockphoto.com/>. Ocenjevalna lestvica je v prilogi 2.

### **3.2.3 *Trening metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa za izboljšanje bralnega razumevanja in metakognitivnih bralnih strategij ter zmanjšanje bralne anksioznosti***

#### **3.2.3.1 Osnova za oblikovanje treninga**

Osrednji del treninga je program poučevanja metakognitivnih bralnih strategij, ki ga je avtorica D. Melanliolu oblikovala za preverjanje bralne anksioznosti ob poučevanju metakognitivnih bralnih strategij učencev v svoji raziskavi (2014b). Ugotavljala je, kako učenci z uporabo metakognitivnih bralnih strategij nadzirajo svojo raven bralne anksioznosti. Učence so v programu poučevali, kako uporabljati metakognitivne bralne strategije, ki bi prispevale k zmanjšani ravni anksioznosti. Program je bil prvotno namenjen učencem 6. razredov v Ankari (Turčija). Vključeval je osem srečanj, ki so potekala enkrat tedensko.

Avtorica (prav tam) je v programu načrtovala, katere metakognitivne bralne učne strategije bodo usvojili učenci. V sodelovanju s strokovnjaki je izbrala osem informativnih besedil, primernih za šestošolce. Pri vsakem besedilu so se učenci srečali z različno metakognitivno bralno strategijo in urili njeno uporabo. Dejavnosti so izvajali učitelji turškega jezika. Na vsakem srečanju so učitelji poučevali in skupaj z učenci obravnavali eno od naslednjih metakognitivnih bralnih strategij, ki jih je avtorica uvrstila v tri kategorije, in sicer glede na uporabo pred in med branjem ter po njem:

- strategije pred branjem – določitev cilja branja, uporaba predhodnega znanja, ocena in načrtovanje bralnega procesa,
- strategije med branjem – prepoznavanje ustreznih strategij, tehnik branja in načrtovanje poti, ki ji sledimo, ko naletimo na težave,
- strategije po branju – evalvacija in deljenje evalvacije z drugimi.

Učitelj pri poučevanju metakognitivnih bralnih strategij deluje kot model. Uporablja metakognitivni govor za verbaliziranje svojih misli ter vprašanj, ki si jih zastavlja pri obravnavi besedila. Učenci na tak način lažje sledijo in si zapomnijo metakognitivne bralne strategije. Avtorica (prav tam) predlaga, da učitelj izbere gradivo glede na metakognitivno strategijo, ki jo bo poučeval. Pred branjem besedila učitelj povpraša učence o tem, kaj o besedilu že vedo, da se učenci zavedo pomena priklica predznanja pri razumevanju in zapomnitvi gradiva. V sklopu obravnave posamezne učne strategije lahko učitelj učence vodi, tako da predlaga uporabo strategije, skladne z naravo besedila. Učitelji morajo poučevati metakognitivne bralne strategije in učencem omogočiti priložnosti, da jih samostojno uporabijo. Le-tako se lahko učenec kasneje spopade z zahtevnimi bralnimi nalogami.

Obravnava vsake izmed metakognitivnih bralnih strategij sledi vedno enakemu zaporedju korakov (Bonds idr., 1992, v Melanliolu, 2014b):

1. opis strategije,
2. demonstracija strategije in modelno poučevanje strategije,
3. vodenje in spremljanje učencev pri izvajanju aktivnosti,
4. dajanje povratne informacije učencem in spodbujanje drugih učencev za medsebojno izmenjavo povratnih informacij.

### 3.2.3.2 Namen in cilji treninga

S treningom smo želeli ugotoviti vpliv poučevanja metakognitivnih bralnih strategij na bralno anksioznost in bralno razumevanje učencev.

Splošni cilj treninga je, da učenci pridobijo metakognitivne bralne strategije in izboljšajo metakognitivno kontrolo ali samoregulacijo (Lesničar, 2013; Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.; Quigley idr., b.d.; Melanliolu, 2014b).

Trening je sestavljalo 8 srečanj. Za vsako srečanje smo si postavili splošne in operativne cilje, ki jih prikazujemo v preglednici 3.

Preglednica 3: Splošni in operativni cilji posameznega srečanja

Srečanje	Metakognitivna brala strategija (Melanliolu, 2014b)	Splošni cilji	Operativni cilji
1.	Določitev cilja branja	Učenci določijo namen branja. Skladno z namenom branja izberejo strategijo branja.	Učenci se pred začetkom branja vprašajo, kaj morajo narediti in zakaj. Učenci si odgovorijo na zastavljena vprašanja.
2.	Uporaba predhodnega znanja	Učenci pred branjem aktivirajo predznanje o tematiki.	Učenci se pred začetkom branja vprašajo, kaj o obravnavani tematiki že vedo. Učenci si odgovorijo na zastavljeno vprašanje in misli oz. asociacije zapišejo na list.
3.	Ocena	Učenci ocenijo, kako uspešni bodo pri branju (koliko časa bodo potrebovali, kakšne težave pričakujejo, kaj jim bo šlo dobro).	Učenci se pred začetkom branja vprašajo, kako uspešni bodo pri branju (časovni vidik, pričakovanje težav). Učenci si odgovorijo na zastavljeno vprašanje.
4.	Načrtovanje bralnega procesa	Učenci načrtujejo svoj proces branja (izbor prave strategije, prizadevanje za uspeh)	Učenci se pred začetkom branja vprašajo, kako se bodo spopadli z nalogo. Učenci si odgovorijo na zastavljeno vprašanje.
5.	Prepoznavanje ustreznih strategij, tehnik branja	Učenci glede na zgradbo besedila izberejo ustrezno strategijo branja in izdelovanja zapiskov.	Učenci se med branjem vprašajo, ali so izbrali pravo strategijo branja. Učenci si odgovorijo na zastavljeno vprašanje in se odzovejo skladno z odgovorom.
6.	Načrtovanje poti, ki ji sledimo, ko naletimo na težave	Učenci glede na zgradbo besedila izberejo ustrezno strategijo branja in izdelovanja zapiskov. Učenci prepoznajo občutke tesnobe in težave z razumevanjem ter vedo, kako se odzvati nanje.	Učenci se med branjem vprašajo, ali so izbrali pravo strategijo branja. Učenci si odgovorijo na zastavljeno vprašanje in se odzovejo skladno z odgovorom. Učenci si pomagajo s shemo s samoinstrukcijami za premagovanje anksioznosti in z napotki za spremljanje razumevanja prebranega.
7.	Evalvacija	Učenci evalvirajo svoj proces branja.	Učenci se po branju vprašajo, kako jim je šlo (ob tem zajamejo tako kognitivni kot emocionalni vidik). Učenci si odgovorijo na zastavljeno vprašanje in skladno z odgovorom načrtujejo prihajajoče bralne aktivnosti.
8.	Deljenje evalvacije z drugimi	Učenci načrtujejo, spremljajo in vrednotijo svoj proces branja.	Učenci si pred in med branjem ter po njem zastavijo vprašanja, ki se nanašajo na načrtovanje, spremljanje in evalvacijo branja. Pri zastavljanju vprašanj si pomagajo s ček-listo, v katero smo na prvih sedmih srečanjih vpisovali vprašanja, ki so si jih učenci zastavili pred in med branjem ali po branju besedila.

### 3.2.3.3 Načrtovanje treninga

Raziskovalci pri oblikovanju različnih intervencijskih programov najpogosteje uporabljajo klasifikacijo strategij glede na čas uporabe pri učenju oz. branju (pred in med branjem ter po njem) (Pečjak, 2010). Temu je v svojem programu sledila tudi D. Melanliolu (2014b). V slovenskem prostoru pa sta bralne strategije v delu *Bralne učne strategije* predstavili S. Pečjak in A. Gradišar (2002). S. Pečjak in M. Kramarič (2015) sta oblikovali tudi *Priročnik za učitelje o bralnih strategijah za 3., 4. in 5. razred*. Poleg teh dveh virov smo pri oblikovanju treninga v raziskavi sledili še strokovnim spoznanjem klinične psihologinje N. Hribar (2002) o prepoznavanju težav, povezanih z anksioznostjo in odzivanju nanje.

Ker Levin (1982, v Pečjak in Gradišar, 2002) navaja, da gre pri metakognitivnih sposobnostih predvsem za vprašanja, ki si jih učenec zastavlja pri predelavi besedila, in ker Tregaskes in Daines (1989, v Reid, 2007) samospraševanje opredelita kot eno izmed metakognitivnih strategij, smo vsako izmed metakognitivnih bralnih strategij (preglednica 3), preoblikovali v vprašanje, ki si ga učenci zastavijo pred in med branjem ali po njem. Na vsakem srečanju so učenci vprašanje, ki je določalo metakognitivno bralno strategijo, zapisali v ček-listo (priloga 5). Ček-listo so učenci postopno dopolnjevali, bila pa jim je tudi v oporo pri samostojnem delu. Vprašanja smo povzeli s spletne strani Cambridge International Education Teaching and Learning Team (b.d.). Obravnavali smo jih skladno s fazami, ki jih je predlagala D. Melanliolu (2014b). Spraševanje je najprej potekalo v frontalni obliki, nato v paru, kasneje pa so si vprašanja učenci polglasno postavljali individualno. Na zadnjem srečanju pa so se spraševali v obliki notranjega govora.

Glede na metakognitivno bralno strategijo smo izbrali primerno besedilo, preko katerega so učenci urili bralno strategijo. Pri tem smo upoštevali načelo postopnosti (od lažjih besedil, pod ravno učenčevega branja, vezanih na tematiko psov, do besedil iz učbenikov, ki jih tudi sicer uporabljajo pri pouku družbe, naravoslovja in slovenščine).

Ker največji učinek na bralno razumevanje in učno uspešnost skladno z rezultati študij (v Pečjak, 2013) prinaša kombinirana uporaba metakognitivnih, kognitivnih in motivacijskih strategij, je bila na vsakem srečanju načrtovana tudi naloga, ki je spodbujala razvoj kognitivnih bralnih strategij oz. kompleksnih bralno-učnih strategij. Tudi avtorji priročnika *Metakognicija in samoregulacijsko učenje* (ang. *Metacognition and Self-Regulated learning*) namreč poudarjajo, da je nemogoče uporabljati metakognitivne strategije brez poznavanja različnih kognitivnih strategij (Quigley idr., b.d.). V okviru treninga smo poučevali tudi, kako se pomembne informacije grafično prikazujejo. Uporaba grafičnih prikazov je namreč dejavnost, ki povečuje raven metakognitivnih spretnosti (Hartman, 2002; Amado Gama, 2005, v Pečjak, 2012). Za motivacijsko strategijo smo uporabili branje psu in interakcijo z njim ob koncu srečanja.

Ker smo z obema osnovnima šolama že sodelovali preko Slovenskega društva za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke, ker se v slovenskem prostoru Posredovanje s pomočjo psov šele uveljavlja in ker se v mednarodnem prostoru nakazujejo pozitivni učinki prisotnosti živali na biopsihosocialni razvoj ljudi ter ker vključevanje psa nudi pozitivni vidik pri poučevanju, smo program nadgradili z vključitvijo psa. Pri načrtovanju smo sledili smernicam M. Trampuš (2014). Ker smo v trening vključili psa, smo vprašanja, namenjena samospraševanju, zasnovali tako, da jih je možno zastaviti tudi pred in med ukazovanjem psu ter po njem. Na prvem srečanju smo ob tem, ko smo ponovili pravila vedenja ob prisotnosti psa, spoznali tudi, katera povelja pozna pes, kako mu ukazujemo, kdaj povelje uspešno izvede in kako ga ob tem nagradimo. Naj ponazorimo s primerom:

- Prvo vprašanje, ki si ga učenci zastavijo pred branjem oz. pred ukazovanjem psu, je vprašanje, *kaj moram narediti*. V tem primeru si na to vprašanje učenci odgovorijo,

na primer, da morajo prebrati besedilo, da bodo znali odgovoriti na vprašanja na delovnem listu. Zato morajo pri prvem branju najprej preleteti besedilo in ga kasneje natančno prebrati.

V primeru, da si omenjeno vprašanje, kaj moram narediti, zastavimo pred ukazovanjem psu, si odgovorimo, da psu glasno in razločno ukažem, daj tačko.

- Med branjem si učenci zastavijo vprašanje, *ali delam prav*, da s tem ugotovijo, ali so izbrali ustrezno metodo oz. tehniko branja ali jo po potrebi spremenijo.

Podobno je pri ukazovanju psu. Če npr. psu ukažemo, naj da tačko, in pes namesto tega zalaja, lahko predvidevamo, da je naše ukazovanje pomanjkljivo, zato ga moramo spremeniti. Psu ukažemo glasneje in bolj razločno. Če pa je pes pri izpolnjevanju ukaza uspešen in na učenčevo povelje, daj tačko, to tudi izvede, potem lahko med samim izvajanjem ugotovimo, da je bil naš način ustrezen. Podobno kot, če ugotovimo, da nam izbrana metoda branja ustreza glede na naravo besedila.

- Po branju se učenci vprašajo, *kako mi je šlo*, da s tem evalvirajo svoj proces branja. Če so s svojim izvajanjem zadovoljni, se spomnijo, kaj so naredili dobro (npr. podčrtali ključne besede), da bodo uspešni tudi v prihodnje. Če proces branja vrednotijo kot pomanjkljiv, iščejo napake, da jih bomo naslednjič odpravili.

Podobno lahko evalviramo potem, ko pes ustrezno ali neustrezno izvede ukaz. V primeru, da nas je pes ubogal in izvedel ukaz, lahko slednje evalviramo, da je bilo naše ukazovanje ustrezno, dovolj glasno in razločno ter da smo se ob tem počutili ponosno, saj nas je pes ubogal. V nasprotnem primeru, če ugotovimo, da je bilo naše ukazovanje psu pomanjkljivo, iščemo ideje, kako bi naslednjič lahko postali boljši, skladno s tem, kako ukazujemo psu, kar smo spoznali na prvem srečanju (npr. ukazovali bolj glasno in razločno, ob tem stali in ne sedeli, pred ukazovanjem skrili v dlan priboljšek ...).

Strnjen pregled načrtovanega treninga je prikazan v preglednici 4.

Preglednica 4: Strnjen pregled srečanj

Srečanje	Metakognitivna bralna strategija (Melanliolu, 2014b)	Vprašanje (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, b.d.).	Besedilo	Vir besedila	Kognitivna bralna strategija / grafični prikaz / kompleksna bralno-učna strategija
1.	Določitev cilja branja	Kaj moram narediti? Zakaj?	Toll (2007). <i>Kaj dela veterinar?</i>	Slikanica	Prelet besedila
2.	Uporaba predhodnega znanja	Kaj že vem?	Toll (2007). <i>Česa naša žival ne mara?</i>	Slikanica	Nevihta možganov
3.	Ocena	Kako mi bo šlo?	Grošelj in Ribič (2013). <i>Dediščina.</i>	Učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu OŠ	Prepoznavanje ključnih besed
4.	Načrtovanje bralnega procesa	Na kakšen način se bom lotil/-a?	Grošelj in Ribič (2013). <i>O prometu.</i>	Učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu OŠ	Klasična pojmovna shema
5.	Prepoznavanje ustreznih metod, tehnik branja	Ali delam prav?	Kramarič idr. (2013). <i>O denarju.</i>	Učbenik za slovenščino v 3. razredu (primerno za obravnavo v 4. razredu OŠ (Pečjak in Kramarič, 2015))	Časovni trak
6.	Načrtovanje poti, ki ji sledimo, ko naletimo na težave	Kako mi gre?	Košak (2003). <i>Naselja niso enaka.</i>	Učbenik za družbo v 5. razredu OŠ	Primerjalna matrika
7.	Evalvacija	Kako mi je šlo?	Bitenc in Šubic (2003). <i>Novoletne voščilnice.</i>	Učbenik za slovenščino v 5. razredu OŠ	Paukova metoda
8.	Deljenje evalvacije z drugimi		Skribe Dimec, Gostinčar Blagotinšek, Florjančič in Zajc (2006). <i>Sijaj, sijaj sončece</i>	Učbenik za naravoslovje in tehniko v 5. razredu OŠ	

### 3.2.3.4 Opis in struktura treninga

Trening je potekal ločeno za učence posamezne osnovne šole (OŠ 1 in OŠ 2). Vključeval je osem srečanj po eno šolsko uro, ki so potekala dvakrat tedensko zunaj pouka. Na OŠ 1 so srečanja potekala ob ponedeljkih od 7.30 do 8.15 in ob sredo od 12.45 do 13.30, na OŠ 2 pa ob torekih in četrtek od 7.30 do 8.15. Pred začetkom treninga in po njem je sledilo ocenjevanje začetnega oz. končnega stanja.

Vsako srečanje (z izjemo prvega in zadnjega, osmega) je bilo strukturirano na enak način.

V uvodnem delu smo se z učenci pozdravili, razdelila sem jim mape, v katerih je bilo gradivo za srečanje. Ponovili so do tistega srečanja usvojene metakognitivne bralne

strategije oz. vprašanja, ki smo si jih zastavili pred in med branjem oz. po branju. Eden izmed učencev je demonstriral zastavljanje vprašanj in odgovorov ob ukazovanju psu. Kot izhodišče v glavni del ure sem razložila metakognitivno bralno strategijo ter jo v obliki vprašanja zapisala v ček-listo na tabli (priloga 5a). Vsak učenec je vprašanje zapisal v svojo ček-listo (priloga 5b).

V glavnem delu je sledilo poučevanje posamezne strategije po vzoru programa avtorice D. Melanliolu (2014b):

1. opis strategije,
2. demonstracija strategije, modelno poučevanje strategije,
3. vodenje in spremljanje učencev pri izvajanju aktivnosti,
4. dajanje povratne informacije učencem in spodbujanje drugih učencev za medsebojno izmenjavo povratnih informacij.

Na vsakem srečanju smo uporabili eno od besedil, s katerim so učenci usvajali novo strategijo ter tudi urili vse usvojene strategije. Besedila so se stopnjevala po težavnosti. Vsakič je eden od učencev sedel ob psu in mu bral besedilo, drugi pa so brali na svojih mestih. Sedenje ob psu in branje psu je bilo močno motivacijsko sredstvo za vse učence.

V zaključnem delu sem demonstrirala uporabo strategije, ki smo jo obravnavali na srečanju (oz. postavljanje vprašanja) ob povelju psu. Vsak učenec, ki si je to želel, je prišel do psa in izvedel povelje od načrtovanja do evalvacije. Pred in med ukazom ali po njem si je učenec zastavil vsa do takrat obravnavana vprašanja ter nanje odgovoril. Za konec je vsak učenec svoje počutje na srečanju označil na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici (priloga 2). Vse gradivo so pospravili v mape.

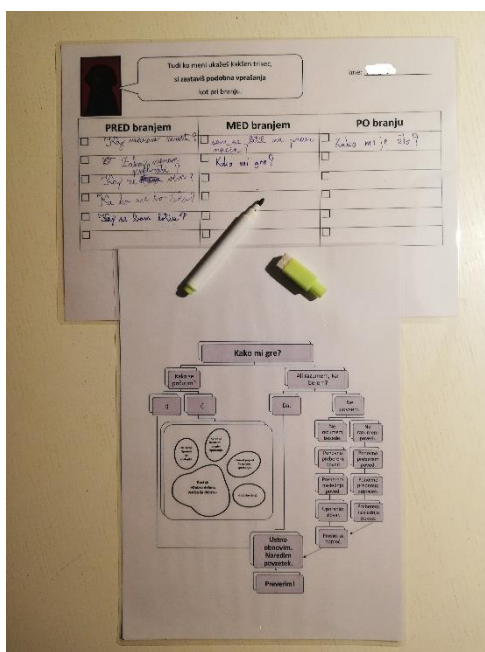
Struktura prvega srečanja se je od preostalih srečanj razlikovala v uvodnem in zaključnem delu. V uvodnem delu smo ob plakatu (priloga 4) povedali pravila vedenja ob prisotnosti psa (prebrali pravilo, se o njem pogovorili, ga argumentirali in preizkusili prvo in drugo pravilo). Povedali smo tudi, katera povelja pozna pes, kako mu ukazujemo povelje, kdaj povelje uspešno izvede in kako ga ob tem nagradimo. Nato smo pregledali ček-listo za vpisovanje vprašanj (priloga 5) in argumentirali pomen uporabe metakognitivnih bralnih strategij oz. zastavljanja vprašanj. V zaključnem delu smo natančneje opisali ocenjevalno lestvico počutja (priloga 2) in naredili povezavo med postavljanjem vprašanj ob branju ter vprašanji, ki si jih zastavljamo pred in med ter po tem, ko psu ukazujemo povelje.

Zadnje (osmo) srečanje ni predvidevalo usvojitve nove metakognitivne bralne strategije. Usmerjeno je bilo v preverjanje usvojenega znanja. V uvodnem delu smo učencem razdelili njihove ček-liste, ki so jih izpolnjevali na prvih sedmih srečanjih. Za daljšo obstojnost in ponovno uporabo smo jih plastificirali in učencem razdelili še pisala za pisanje po beli tabli. Povedali smo jim, da je to naše zadnje srečanje in da bomo preverili, kaj so se naučili. V glavnem delu je vsak učenec dobil delovni list z besedilom, s prazno stranjo za zapiske in z vprašanji, ki so se nanašala na besedilo. Ko so si pred in med branjem ter po njem zastavili posamezno vprašanje (oz. uporabili metakognitivno bralno strategijo), so to označili s kljukico v ček-listi. Pri tem sem jih opazovala in ocenjevala smiselnost označevanja glede na fazo branja, ki so jo v tistem trenutku izvajali. V zaključnem delu sem učencem zastavila nekaj vprašanj, s katerimi smo evalvirali srečanja in uporabo metakognitivnih bralnih strategij. Učenci so prejeli medalje (slika 3), plastificirano ček-listo z vprašanji in shemo s samoinstrukcijami za premagovanje anksioznosti ter z napotki za spremljanje razumevanja prebranega (slika 4).





Slika 3: Medalja za učence (osebni arhiv)



Slika 4: Plastificirana ček-lista z vprašanji in shema s samoinštrukcijami za premagovanje anksioznosti ter z napotki za spremljanje razumevanja (osebni arhiv)

### 3.2.3.5 Oblike, metode dela in uporabljeni pripomočki

Za trening smo uporabili naslednje oblike dela:

- frontalna oblika dela v uvodnem delu, v prvih dveh korakih glavnega dela (ko je potekala razlaga in demonstracija strategije) in v zaključnem delu.
- individualna oblika dela v tretjem koraku poučevanja strategije (ko so učenci samostojno delali z besedilom),
- delo v paru v četrtem koraku poučevanja strategije (ko so si v paru izmenjevali povratne informacije).

Obliko dela je narekoval program poučevanja strategij po D. Melanliolu (2014b). Spreminjala se je glede na to, koliko odgovornosti pri lastnem izvajanju strategije so prevzeli učenci in koliko učitelj. V prvih srečanjih je časovno prevladovala frontalna oblika, na zadnjem, osmem srečanju pa je popolnoma prevladovalo individualno delo. S tem, ko so bili učenci samostojnejši, se je odgovornost učitelja zmanjševala na račun odgovornosti učencev, kar je v skladu z modelom postopnega zmanjševanja odgovornosti pri poučevanju (Pearson in Gallagher, 1983, v Pečjak in Gradišar, 2002)

Koraki poučevanja metakognitivnih bralnih strategij (Bonds idr., 1992, v Melanlioğlu, 2014b) so narekovali tudi izbiro metod dela, in sicer:

- Preko metode razlage in razgovora smo v uvodnem delu opisali strategijo, ki jo bomo obravnavali na srečanju.
- Drugi korak poučevanja vključuje metodo demonstracije in modelno poučevanje strategije.
- Ko so učenci brali besedilo (na tretji stopnji, ko program predvideva vodenje in spremljanje učencev pri izvajanju aktivnosti), smo uporabili metodo dela z besedilom.
- Na zadnjem, četrtem koraku poučevanja strategije smo učencem posredovali povratne informacije in spodbujali druge učence za medsebojno izmenjavo povratnih informacij v metodi razgovora.

Za dopolnjujoč pristop smo uporabili tudi pristop dela s terapevtskim psom. Pes je bil, kot omenja M. Trampuš (2014), v različnih vlogah. Bil je motivator v uvodnem pogovoru. V glavnem delu je delal s posameznim učencem (slika 5), ko mu je le-ta bral, v zaključnem delu pa je bil pes v interakciji s celotno skupino učencev. Tisti, ki so želeli, so drug za drugim psu ukazovali povelje in si s pomočjo ček-liste zastavili vprašanja v ustrezni etapi (pred in med poveljem ali po izvedenem povelju) in nanj odgovorili, ostali učenci pa so učencu, ki je ukazoval psu, podali povratno informacijo. V času razlage in demonstracije strategije (sliki 6 in 7) je bil pes v pasivni vlogi.

Zgoščen prikaz uporabljenih oblik, metod dela in vlog terapevtskega psa je prikazan v preglednici 5.

Preglednica 5: Strnjen prikaz uporabljenih metod, oblik dela in vlog terapevtskega psa

Del učne ure	Korak poučevanja po D. Melanlioğlu (2014b)	Oblika dela	Metoda dela	Vloge terapevtskega psa
<b>Uvodni del</b>		frontalna	razlaga, razgovor	motivator
<b>Glavni del</b>	<b>1. korak</b>		demonstracija	pasivna vloga in delo s posameznim učencem
	<b>3. korak</b>		delo z besedilom	
	<b>4. korak</b>		razgovor	
<b>Zaključni del</b>		frontalna		delo s skupino



Slika 5: Delo s posameznim učencem (osebni arhiv)



Slika 6 in Slika 7: Pasivna vloga psa (osebni arhiv)

Uporabljeni pripomočki so naslednji:

- Plakat s pravili vedenja ob psu (priloga 4) je oblikovan na podlagi programa Izobraževanje s pomočjo psa. Trditve so oblikovane skladno s priporočili za oblikovanje razrednih pravil (Jurišič, 2018b). Avtorica ilustracij je Sophia Yin, pridobljene so s spletne strani <http://info.drSophiaYin.com/download-free-poster-how-kids-and-pets-should-not-interact>. Plakat smo neposredno uporabili na prvem srečanju, sicer pa je vedno visel na vidnem mestu v razredu (viden je tudi na sliki 7). Na posamezno pravilo smo pokazali v primeru, ko smo želeli učence posebej opozoriti, da ga ne bi prekršili (npr. v zaključnem delu smo pokazali na tretje pravilo o tem, da je v neposrednem stiku s psom naenkrat le en učenec) ali, ko so ga prekršili (npr. ko so bili glasni, smo pokazali na četrto pravilo, da moramo biti okrog psa mirni). Avtorica fotografije psa je Tanja Ristič, pasje tačke v naslovni povedi in tistih, v katerih so števila, pa Graphics From the Pond (<http://frompond.blogspot.com>). Grafika je uporabljena skladno z zahtevanimi pogoji uporabe.
- Ček-lista za vpisovanje vprašanj (priloga 5) je oblikovana v preglednico v dveh različnih oblikah. Ena oblika, z naslovom *Vprašanja ob branju in Tarinih trikcih* (priloga 5a), je bila natisnjena v formatu A3 in obešena na tablo, druga oblika (priloga 5b) je bila namenjena učencem. Od prvega do sedmega srečanja smo v ček-listo vpisovali vprašanja. Na zadnjem srečanju pa smo učence pozvali, da v okvirčkih v vsakem polju vnaprej plastificirane ček-liste obkljukajo, ko uporabijo določeno metakognitivno bralno strategijo (oz. ko si zastavijo vprašanje) s flomastrom, namenjenim za pisanje po beli tabli, in to demonstrirali na ček-listi, ki je bila obešena na tabli. Ček-liste, v katere so sami pisali vprašanja, smo jim izročili za uporabo pri pouku in doma. Pozvali smo jih tudi, da si lahko v prazna polja preglednice dopišejo še dodatna vprašanja, ki bi jim koristila pri njihovem branju. Avtorica fotografije v naslovu obrazca s ček-listo psa je Tanja Ristič, ilustracija dečka in deklice pri branju je sneta s spletne strani [clipartpanda.com](http://clipartpanda.com), kjer je na voljo za brezplačno uporabo.
- Shema s samoinštrukcijami za premagovanje anksioznosti in z napotki za spremljanje razumevanja prebranega (priloga 6), ki je bila uporabljena od šestega srečanja dalje. Del sheme, ki vključuje samoinštrukcije za premagovanje anksioznosti, je povzet po Kamann in Wong (1993 v Hribar, 2002), napotki za spremljanje razumevanja prebranega pa so oblikovani na podlagi kartic za spremljanje razumevanja (Pečjak in Gradišar, 2002). Učenci sledijo shemi in njenim korakom, da spremljajo svoje počutje ob branju in razumevanje prebranega.

Avtorica tačke, ki je uporabljena v shemi, je Graphics From the Pond (<http://frompond.blogspot.com>). Grafika je uporabljena skladno z zahtevanimi pogoji.

- Besedila in učni listi za obravnavo besedil in usvajanje metakognitivne bralne strategije preko grafičnih prikazov, kognitivnih bralnih strategij in kompleksnih bralno-učnih strategij, kar je prikazano v preglednici 4.
- Pripomočki za skrb za psa (ležišče, posoda, voda, brisača, priboljški ipd.).

### **3.2.4 Opis postopka zbiranja podatkov**

Z OŠ 1 smo se za izvajanje treninga dogovorili junija 2019, z OŠ 2 pa avgusta 2019. V začetku šolskega leta 2019/2020 so na šolah zaposleni strokovni delavci poiskali primerne učence in jim razdelili soglasja za starše (priloga 3). Pridobljeno je bilo tudi ustno soglasje posamezne šole, da je lahko trening v njihovih prostorih pred poukom oz. po njem.

Najprej je bil trening na OŠ 1, nato še na OŠ 2. Pred začetkom treninga smo testirali vse učence. Ocenjevalno lestvico bralne anksioznosti in preizkus bralnega razumevanja *Noben pes ni zadosti*, so učenci reševali v skupini, polstrukturiran intervju, ki je vključeval vprašalnik za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence, test glasnega branja *Ptica in slon* ter SNAP preizkus 1 – *Časovno omejeno branje* in preizkus 3 – *Branje nebesed* pa so bili izvedeni individualno. Skupinski del testiranja je potekal približno 20 minut, individualni del pa 30 minut.

Na OŠ 1 smo se pogovorili s svetovalno delavko, na OŠ 2 z razredničarkama. Na vpogled smo dobili tudi obstoječo dokumentacijo vseh vključenih učencev.

Podatke o počutju učencev na posameznem srečanju smo z ocenjevalno lestvico počutja (priloga 2) zbirali na vsakem srečanju.

Po koncu treninga smo enako ponovili celotno testiranje kot pred začetkom treninga.

### **3.2.5 Opis obdelave podatkov in statistične metode**

V kvalitativnem delu raziskave smo kategorizirali odgovore učencev, ki se nanašajo na vprašanja vprašalnika za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence ter opisali tehniko glasnega branja na podlagi ocenjevalne pole testa glasnega branja *Ptica in slon*.

V kvantitativnem delu raziskave smo ugotavljali število navedenih metakognitivnih strategij v vsaki kategoriji pri vprašalniku za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence, v katere smo kategorizirali odgovore učencev v sklopu kvalitativnega dela.

Ugotavljali smo raven bralnega razumevanja učencev, tako da smo točkovali odgovore na vprašanja pri testu glasnega branja *Ptica in slon* in ugotavljali pravilnost odgovorov pri preizkusu bralnega razumevanja *Noben pes ni zadosti*. Ugotavljali smo tudi, kako učenci samoocenjujejo znake bralne anksioznosti.

S preizkusom 1 - *Časovno omejeno branje*, preizkusom 3 - *Branje nebesed* in testom glasnega branja *Ptica in slon* smo ugotavljali hitrost branja učencev pred treningom in po njem. Za preverjanje statistične pomembnosti razlik v napredku v hitrosti branja med učenci OŠ 1 in OŠ 2 smo uporabili Mann-Whitney test za neodvisne vzorce.

Ugotavljali smo, ali prihaja do razlik v številu pravih odgovorov pri preizkusu bralnega razumevanja *Noben pes ni zadosti* in testu glasnega branja *Ptica in slon*, v pogostosti doživljanja znakov bralne anksioznosti, v številu pravilno prebranih besed pri preizkusu 1 - *Časovno omejeno branje*, preizkusu 3 - *Branje nebesed* in testu glasnega branja *Ptica in slon* ter v številu ustreznih metakognitivnih bralnih strategij pred treningom in po njem. Za to smo uporabili t-test za odvisne vzorce oziroma neparametrični Wilcoxonov test.

Ugotavljali smo tudi, ali je povezava med stopnjo bralnega razumevanja, samooceno bralne anksioznosti in številom ustreznih metakognitivnih strategij pred treningom in po njem. Pri tem smo uporabili koeficient korelacijskega razmerja oziroma neparametrični Spearmanov test.

### 3.3 ANALIZA REZULTATOV Z INTERPRETACIJO

#### 3.3.1 REZULTATI IN INTERPRETACIJA REZULTATOV ZAČETNEGA IN KONČNEGA TESTIRANJA

##### 3.3.1.1 Poznavanje metakognitivnih bralnih strategij

Poznavanje metakognitivnih bralnih strategij smo preverjali z vprašalnikom za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence. Naredili smo transkript odgovorov učencev na vprašanje in odgovore kategorizirali skladno s shemo, ki jo je uporabila M. Košak Babuder (2016):

Odgovore učencev na prvo vprašanje, *kaj najprej narediš, preden začneš brati*, smo razvrstili v naslednje kategorije:

1. odgovori, ki se nanašajo na **priprave na branje**: *si umijem roke; se zberem in umirim; se usedem; kaj popijem,*
2. odgovori, ki se nanašajo na **preverjanje tiska**: *pogledam ilustracije; pogledam število strani; pogledam, ali veliko piše; pogledam, kako dolga je zgodba,*
3. odgovori, ki se nanašajo na **orientacijo v knjigi**: *preberem ime avtorja; preberem naslov in razmislim, ali že kaj vem; preberem uvod; prelistam knjigo; preberem povzetek na zadnji strani,*
4. odgovori, pri katerih učenci **niso navajali strategij** pred branjem: *nič ne naredim.*

Odgovore učencev na drugo vprašanje, *kaj delaš, medtem ko bereš*, smo razvrstili v naslednje kategorije:

1. odgovori, ki se nanašajo na **konkretna vedenja, povezana z branjem**: *gledam ilustracije, slike; berem na glas; berem počasi; premikam oči; si kažem s prstom; gledam črke in besede,*
2. odgovori, ki se nanašajo na **učenčevo spremljanje in zavestno kontrolo branja**: *berem; pazim, da pravilno berem; sem pozoren/-na na ločila; berem natančno,*
3. odgovori, ki se nanašajo na **aktivno izvajanje strategij bralnega razumevanja**: *si v mislih predstavljam, kar berem; se poglobim v branje; si predstavljam, da sem jaz v zgodbi; si zapomnim, kar preberem; premišljujem o tem, kar berem; si predstavljam besede; si predstavljam, kako bi se to v resnici dogajalo, zgodilo; premišljujem, kaj se bo zgodilo; sem pozoren/-na na pomen besed,*
4. odgovori, pri katerih učenci **niso navajali strategij** pred branjem: *nič ne naredim, ne vem.*

Odgovore učencev na tretje vprašanje, *kaj narediš, če imaš težave z razumevanjem tega, kar bereš*, smo razvrstili v naslednje kategorije:

1. odgovori, ki se nanašajo na **osredotočenost na besedilo**: *še enkrat preberem; preberem še dvakrat; preberem večkrat; preberem počasi,*
2. odgovori, ki se nanašajo na učenčevo **aktivno iskanje odgovorov**: *pogledam v slovar; razmislim; si pomagam s sobesedilom; si pomagam s slikami,*
3. odgovori, ki se nanašajo na **iskanje pojasnil pri drugih osebah**: *vprašam očeta; vprašam mamo; vprašam učiteljico; vprašam starše; vprašam nekoga; vprašam odraslega; vprašam brata, sestro; vprašam sošolca,*
4. odgovori, pri katerih učenci **niso navajali produktivnih strategij**: *grem, nadaljujem branje.*

Odgovore učencev na četrto vprašanje, *kaj narediš, ko zaključiš z branjem*, smo razvrstili v naslednje kategorije:

1. odgovori, ki se nanašajo na **preverjanje razumevanja s ponovnim branjem**: *še enkrat preberem tisto, česar nisem dobro razumel/-a; še enkrat pregledam, prelistam knjigo, da jo bolje razumem,*
2. odgovori, ki se nanašajo na **obnovo in povzemanje prebranega**: *nekomu povem vsebino; vsebino povem, obnovim samemu sebi; napišem kratko obnovo; postavim vprašanja in nanje odgovorim; pisno odgovorim na vprašanja mame, učiteljice; premišljudem o vsebini; preberem še na zadnji strani povzetek in o avtorju,*
3. odgovori, ki se nanašajo na **pozitivni odnos do prebranega**: *še enkrat pogledam ilustracije; staršem preberem zanimive dele; če mi je všeč, knjigo še enkrat preberem; predstavljam si, kako bi se zgodba lahko nadaljevala,*
4. odgovori, ki se nanašajo na **konec bralnih aktivnosti**: *knjigo pospravim; knjigo zaprem; preneham brati; nekomu povem, da sem prebral/-a knjigo; vzamem drugo knjigo,*
5. odgovori, pri katerih učenci **niso navajali strategij** po branju: *nič, ne vem.*

Odgovore učencev na peto vprašanje, *moraš še kaj narediti, da razumeš, kar si prebral/-a*, smo razvrstili v naslednje kategorije:

1. odgovori, ki se nanašajo na **ponovno preverjanje razumevanja s pomočjo besedila**: *preberem povzetek; še enkrat preberem, če česa ne razumem; še enkrat preberem; večkrat preberem; pregledam ilustracije; pregledam knjigo,*
2. odgovori, ki se nanašajo na **iskanje pojasnil pri drugih osebah in v drugih virih**: *pogledam v slovar besede, ki jih ne razumem; vprašam koga, da bolje razumem vsebino knjige; se pogovorim s kom o vsebini,*
3. odgovori, ki se nanašajo na **ponovno obnovo prebranega**: *obnovim zgodbico; razmislim o vsebini; narišem zgodbico, narišem strip,*
4. odgovori, pri katerih učenci **niso navajali strategij**: *ne, ne vem.*

V preglednici 6 in 7 prikazujemo, koliko odgovorov (f) so učenci navedli pri posamezni kategoriji (Kateg.). Sešteli smo produktivne strategije (zapisane v krepkem tisku). Pri seštevku smo izpustili strategije zadnje kategorije (četrte oz. pete pri četrtem vprašanju), ki ne pomenijo produktivnih strategij. Število navedenih strategij smo sešteli glede na posameznega učenca in glede na to, koliko strategij vsi učenci navajajo pred začetkom branja (1. vprašanje), med branjem (2. in 3. vprašanje) in po branju (4. in 5. vprašanje). V preglednici 6 so zbrani rezultati, ki so jih učenci dosegli pri prvem testiranju pred začetkom treninga, ter v preglednici 7 rezultati, ki so jih učenci dosegli pri drugem testiranju po končanem treningu metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa.

Preglednica 6: Število navedenih metakognitivnih bralnih strategij posamezne kategorije učencev pred treningom

Učenec/-ka	1. vprašanje		2. vprašanje		3. vprašanje		4. vprašanje		5. vprašanje		Skupaj
	Kateg.	f	Kateg.	f	Kateg.	f	Kateg.	f	Kateg.	f	
Anja	4	1	4	1	4	1	5	1	1	1	1
Beti	2	1	3	2	1	1	2	1	3	3	9
	3	1									
Ciril	1	1	4	1	1	1	5	1	4	1	2
Daša	4	1	2	1	3	1	1	1	4	1	4
							2	1			
Erik	1	1	4	1	1	1	5	1	4	1	2
Filip	1	1	1	1	4	1	5	1	4	1	2
Gregor	1	1	4	1	2	1	5	1	1	1	3
Hana	1	2	4	1	1	1	5	1	4	1	3
Igor	1	3	4	1	3	1	5	1	1	1	5
Št. produkt. strategij		11		4		7		3		6	31
Skupaj	11		11				9				

Pred treningom je največ metakognitivnih bralnih strategij navedla učenka Beti (9), med katerimi se jih največ nanaša na strategije po branju (4), najmanj pred branjem (1). Najmanj metakognitivnih bralnih strategij je navedla Anja, in sicer zgolj eno po branju. Trije učenci (Ciril, Erik in Filip) so navedli po dve strategiji, ki se nanašata na strategije pred branjem in med branjem, dva učenca (Gregor in Hana) sta navedla po tri strategije, ena učenka (Daša) štiri strategije ter en učenec (Igor) pet strategij. Vsi učenci skupaj so navedli enako število strategij (11) pred in med branjem. Najmanj strategij so navedli po branju (9).

Preglednica 7: Število navedenih metakognitivnih bralnih strategij posamezne kategorije učencev po treningu

Učenec/-ka	1. vprašanje		2. vprašanje		3. vprašanje		4. vprašanje		5. vprašanje		Skupaj
	Kateg.	f	Kateg.	f	Kateg.	f	Kateg.	f	Kateg.	f	
Anja	2	3	3	3	1	1	2	3	4	1	9
Beti	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	14
	1	3	3	1	3	1	3	1			
Ciril	1	2	2	2	2	3	1	1	3	3	14
	3	1	3	1	3	1					
Daša	2	1	1	1	3	1	4	1	4	1	4
Erik	2	1	1	1	2	1	1	1	3	3	9
	3	1	2	1							
Filip	2	1	2	1	1	1	2	3	4	1	8
	3	1	3	1							
Gregor	2	1	3	1	1	1	2	1	4	1	6
	3	1			3	1					
Hana	1	2	2	1	1	1	2	3	4	1	11
	2	1	3	1							
	3	2									
Igor	2	1	2	1	1	2	1	1	4	1	8
	3	1	3	1			2	1			
Št. produkt. strategij		24		19		15		18		7	83
Skupaj	24		34				25				



Po koncu treninga metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa sta največ strategij navedla učenca Beti in Ciril (14). Beti je navedla največ strategij (5), ki jih uporablja pred in med branjem, štiri pa po branju. Ciril je navedel največ strategij (7), ki jih uporablja med branjem, najmanj (3) pa tistih, ki jih uporablja pred branjem. Izmed vseh učencev je navedla najmanj strategij (4) Daša, in sicer eno pred branjem in eno po njem, dve pa med branjem.

V preglednici 8 je za vsakega učenca prikazana razlika v številu navedenih metakognitivnih strategij vsake kategorije glede na čas testiranja (po treningu in pred njim). Pozitivna vrednost pomeni, da je učenec v številu strategij napredoval, če je vrednost negativna, pomeni nazadovanje, če je vrednost 0, pa pomeni, da ni prišlo do kvantitativne spremembe v navajanju metakognitivnih bralnih strategij.

Preglednica 8: Primerjava števila navedenih metakognitivnih bralnih strategij pred treningom in po njem

Učenec/-ka	1. vprašanje	2. vprašanje	3. vprašanje	4. vprašanje	5. vprašanje	Skupaj
Anja	+2	+3	+1	+3	-1	+8
Beti	+3	+1	+1	+2	-2	+5
Ciril	+2	+3	+3	+1	+3	+12
Daša	+1	0	0	-1	0	0
Erik	+1	+2	0	+1	+3	+7
Filip	+1	+1	+1	+3	0	+6
Gregor	+1	+1	+1	+1	-1	+3
Hana	+3	+2	0	+3	0	+8
Igor	-1	+2	+1	+2	-1	+3
<b>Skupaj</b>	<b>+13</b>	<b>+23</b>		<b>+16</b>		<b>+52</b>

Iz preglednice 8 je videti, da so vsi učenci napredovali v poznavanju metakognitivnih strategij, razen učenke Daše, pri kateri se poznavanje metakognitivnih bralnih strategij ni spremenilo. Tako pred treningom kot po njem je navedla štiri strategije. V poznavanju metakognitivnih bralnih strategij je najbolj napredoval učenec Ciril (po končanem treningu je navedel 12 strategij več kot pred začetkom treninga). Najbolj je izboljšal poznavanje strategij med branjem (za 6). Učenki Anja in Hana sta po koncu treninga navedli osem strategij več kot pred začetkom. Anja je najbolj izboljšala poznavanje metakognitivnih bralnih strategij med branjem (4), Hana pa je za 3 strategije izboljšala poznavanje strategij pred branjem in po njem. Učenec Erik je pridobil sedem strategij, največ (4) po branju. Šest novih strategij je usvojil Filip, največ (3) po branju. Beti je usvojila 5 novih strategij, največ (3) pred branjem. Po tri strategije pa sta usvojila Gregor in Igor. Oba največ med branjem (Gregor 2, Igor pa 3 strategije). Skupaj so učenci usvojili največ metakognitivnih bralnih strategij, ki so jim v pomoč med branjem (23), najmanj (13) pa tistih, ki jih uporabljajo pred branjem.

V preglednici 9 prikazujemo parametre opisne statistike vprašalnika za ugotavljanje metakognitivni strategij za mlajše učence. Na podlagi koeficientov asimetrije (K. A.) in sploščenosti (K. S.) ter vrednosti Shapiro-Wilk (W) testa ugotavljamo, da dosežki učencev pred treningom niso normalno porazdeljeni, zato smo za preverjanje statistično pomembne razlike v metakognitivnem zavedanju učencev pred treningom in po njem uporabili Wilcoxonov test.

Preglednica 9: Opisna statistika vprašalnika za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence pred treningom in po njem

	min	max	M	$\sigma$	K. A.	K. S.	W
<b>Pred treningom</b>	1	9	3,44	2,40	1,754	3,512	0,825 ( $p=0,039$ )
<b>Po treningu</b>	4	14	9,22	3,35	0,190	-0,493	0,939 ( $p=0,572$ )

Pričakovali smo, da bodo učenci ob koncu treninga napredovali v poznavanju bralnih strategij, kar nakazuje tudi primerjava dosežkov v preglednici 9, zato smo uporabili usmerjen Wilcoxonov test, ki kaže, da so učenci statistično pomembno napredovali v poznavanju bralnih strategij ( $Z=2,527$ ;  $p=0,006$ ).

### 3.3.1.2 Bralno razumevanje učencev

Bralno razumevanje učencev smo preverjali z dvema preizkusoma. S preizkusom bralnega razumevanja *Noben pes ni zadosti* smo preverjali bralno razumevanje tihega branja, s testom glasnega branja *Ptica in slon* pa bralno razumevanje glasnega branja. Pri preizkusu bralnega razumevanja *Noben pes ni zadosti* je maksimalno število možnih točk 6. Za odgovore na odprta vprašanja testa glasnega branja *Ptica in slon* smo določili pravi odgovor in skladno s kriterijem točkovali odgovore učencev z 0, 0,5 ali 1 točko glede na njihovo ustreznost. Učenci so lahko dosegli maksimalno 3 točke.

Točkovali smo na naslednji način:

1. Na prvo vprašanje, o čem govori zgodba, smo kot popolnoma ustrezen odgovor (1 točka) točkovali odgovor, ki je zajel bistvene informacije o zgodbi (npr. *Zgodba govori o ptici, ki je na drevesu imela gnezdo z mladiči, in slonu, ki se je večkrat prišel, da bi si na deblu podrgnil hrbet. Ptica je slonu večkrat ukazala, naj preneha. Ker je ni ubogal in ni prenehal s svojim dejanjem, se je zapodila v slonovo uho in ga dražila. Slon je obljubil, da se ne bo več vrnil.*). Kot delno ustrezen odgovor (0,5 točke) smo točkovali odgovor, ki izpušča katerega izmed bistvenih delov zgodbe ali katerega navaja napačno. Z nič točkami pa smo točkovali odgovor, pri katerem učenec ni navajal vsebine zgodbe.
2. Na drugo vprašanje, zakaj je bila ptica jezna na slona, smo kot popolnoma ustrezen odgovor (1 točka) točkovali odgovor, ki navede glavni razlog za pticino jezo (*ker se je vedno drgnil ob drevo z mladiči, ki se bojijo in bi lahko padli iz gnezda*). Kot delno ustrezen odgovor (0,5 točke) smo točkovali, kadar je učenec navedel le en razlog (torej ali, *da se mladiči bojijo* ali *da bi lahko padli iz gnezda*). Z nič točkami smo točkovali, ko učenec ni navedel ustreznega odgovora.
3. Popolnoma pravi odgovor na tretje vprašanje, kako se je zgodba končala, je odgovor, ki navaja, da *se je ptica zapodila v slonovo uho in ga dražila, tako da ga je praskala s krempljci. Slon je ptico prosil, naj neha, in obljubil, da se ne bo nikoli več vrnil* (1 točka). S pol točke (0,5) smo točkovali odgovor, ki napačno oz. pomanjkljivo navaja katerega izmed ključnih podatkov. Z nič točkami pa smo točkovali v celoti neustrezen odgovor.

Določili smo število točk posameznega učenca za posamezno vprašanje in sešteli število točk v sklopu vsakega izmed preizkusov, ki sta preverjala bralno razumevanje. V preglednici 10 prikazujemo rezultate pred treningom in po njem ter razliko v točkah končnega in začetnega testiranja. Skupni seštevek točk je vsota obeh preizkusov pred

treningom in po njem. Omogoča primerjavo med učenci. Razlika nam pove, kolikšen je napredek učenca. Pozitiven rezultat kaže, da je prišlo do izboljšanja, negativen pa, da so učenci po treningu pri ocenjevanju bralnega razumevanja dosegli manj točk kot pred treningom.

Preglednica 10: Razlika v doseženih točkah pri preizkusu bralnega razumevanja *Noben pes ni zadosti* in testu glasnega branja *Ptica in slon* pred treningom in po njem

Učenec/-ka	Preizkus bralnega razumevanja <i>Noben pes ni zadosti</i>				Test glasnega branja <i>Ptica in slon</i>				Skupni seštevek točk				Razlika točk
	Pred treningom		Po treningu		Pred treningom		Po treningu		Pred treningom		Po treningu		
	št. točk	%	št. točk	%	št. točk	%	št. točk	%	št. točk	%	št. točk	%	
Anja	5	83,3	3	50	0,5	16,7	2	66,6	5,5	61,1	5	55,5	-0,5
Beti	4	66,7	4	66,7	1,5	50	2,5	83,3	5,5	61,1	6,5	72,2	+1
Ciril	2	33,3	5	83,3	2	66,6	2	66,6	4	44,4	7	77,8	+3
Daša	5	83,3	3	50	2	66,6	2	66,6	7	77,8	5	55,6	-2
Erik	4	66,7	1	16,6	1,5	50	1,5	50	5,5	61,1	2,5	27,8	-3
Filip	3	50	2	33,3	1	33,3	2	66,6	4	44,4	4	44,4	0
Gregor	3	50	3	50	1,5	50	2	66,6	4,5	50	5	55,6	+0,5
Hana	5	83,3	6	100	2	66,6	1,5	50	7	77,8	7,5	83,3	+0,5
Igor	4	66,7	0	0	2	66,6	2	66,6	6	66,7	2	22,2	-4
<b>Seštevek razlik</b>													-4,5

Pred treningom sta največ točk (7) na obeh preizkusih, ki sta preverjala bralno razumevanje, skupaj, dosegli Daša in Hana. Najmanj točk (4) sta dosegla Ciril in Filip. Po treningu metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa je največ točk (7,5) dosegla Hana, najmanj (2) pa Igor. Ugotavljamo, da so štirje učenci (Betii, Ciril, Gregor in Hana) med treningom izboljšali bralno razumevanje. Med njimi je najbolj napredoval Ciril (za 3 točke). Filipov rezultat je ostal nespremenjen, štirje učenci (Anja, Daša, Erik in Igor) pa so svoj rezultat poslabšali, med njimi najbolj Igor (za 4 točke).

V preglednici 11 prikazujemo opisno statistiko seštevka preizkusov za preverjanje bralnega razumevanja. Ugotavljamo, da je porazdelitev seštevka točk učencev na preizkusih bralnega razumevanja pred treningom in po njem normalna in da je normalna tudi porazdelitev seštevka razlik ( $W=0,963$ ;  $p=0,826$ ), ki je prikazan v preglednici 10, zato bomo uporabili t-test za odvisne vzorce.

Preglednica 11: Opisna statistika parametrov preizkusov za preverjanje bralnega razumevanja pred treningom in po njem

	min	max	M	$\sigma$	K. A.	K. S.	W
<b>Pred treningom</b>	4	7	5,44	1,13	0,092	1,076	0,902 ( $p=0,131$ )
<b>Po treningu</b>	2	7,5	4,94	1,89	-0,280	-0,872	0,939 ( $p=0,284$ )

T-test za odvisne vzorce nakazuje, da razlika v bralnem razumevanju pred treningom in po njem ni statistično pomembna ( $t=0,693$ ;  $df=8$ ,  $p=0,254$ ). Rezultati opisne statistike pa kažejo, da je v povprečju prišlo do poslabšanja. Vzroke bi lahko pripisali nemotiviranosti, ker so učenci ponovno brali enaka besedila kot pred začetkom treninga. Lahko, da so bili

učenci ob drugem testiranju bolj utrujeni. Pri učencu Igorju, pri katerem rezultati kažejo na največje nazadovanje v bralnem razumevanju (na končnem testiranju je dosegel 4 točke manj kot na začetnem), lahko razloge za to iščemo tudi v tem, da je končno testiranje opravljal kasneje kot njegovi sošolci, saj je bil v času, ko so ga opravljali ostali, poškodovan in je bil zato manj motiviran.

### 3.3.1.3 Bralna anksioznost učencev

Z ocenjevalno lestvico bralne anksioznosti smo ugotavljali stopnjo bralne anksioznosti učencev, ki so bili vključeni v trening. Zbrane točke smo pretvorili v stopnjo bralne anksioznosti po kriteriju, prikazanem v preglednici 12.

Preglednica 12: Stopnja bralne anksioznosti glede na število točk na samoocenjevalni lestvici (Çeliktürk in Yamaç, 2015)

Število zbranih točk	Stopnja bralne anksioznosti
29–52,2	Zelo nizka stopnja
52,3–75,5	Nizka stopnja
75,6–98,8	Srednja stopnja
98,9–122,1	Visoka stopnja
122,2–145	Zelo visoka stopnja

Število zbranih točk, ki so ga učenci zbrali na samoocenjevalni lestvici bralne anksioznosti pred treningom in po njem, je prikazano v preglednici 13. Izračunali smo tudi razliko zbranih točk med testiranjem pred začetkom in na koncu treninga. Negativna vrednost pomeni, da je posameznik po treningu zbral za toliko nižje število točk pri samooceni bralne anksioznosti kot pred treningom, pozitivna vrednost pa je za toliko višje število točk pri samooceni bralne anksioznosti po treningu.

Preglednica 13: Stopnja bralne anksioznosti učencev pred treningom in po njem

Učenec/-ka	Pred treningom		Po treningu		Razlika zbranih točk
	Zbrane točke	Stopnja bralne anksioznosti	Zbrane točke	Stopnja bralne anksioznosti	
Anja	60	Nizka stopnja	63	Nizka stopnja	+3
Beti	130	Zelo visoka stopnja	139	Zelo visoka stopnja	+9
Ciril	63	Nizka stopnja	66	Nizka stopnja	+3
Daša	52	Zelo nizka stopnja	49	Zelo nizka stopnja	-3
Erik	91	Srednja stopnja	73	Nizka stopnja	-18
Filip	53	Nizka stopnja	60	Nizka stopnja	+7
Gregor	45	Zelo nizka stopnja	48	Zelo nizka stopnja	+3
Hana	69	Nizka stopnja	82	Srednja stopnja	+13
Igor	91	Srednja stopnja	92	Srednja stopnja	+1

Pred treningom metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa je najmanj točk (45) na samoocenjevalni lestvici zbral učenec Gregor. Zelo nizko stopnjo anksioznosti je doživljala tudi učenka Daša (52 točk). Največ učencev (4) je doživljalo nizko stopnjo anksioznosti – Anja (60 točk), Ciril (63 točk), Filip (53 točk) in Hana (69 točk). Dva učenca (Erik in Igor) sta samoocenila srednjo stopnjo anksioznosti (91 točk). Ena učenka (Bet) pa je doživljala zelo visoko stopnjo anksioznosti (130 točk). Po treningu je najmanj točk na

samoocenjevalni lestvici (48 točk) prav tako zbral učenec Gregor. Poleg njega je zelo nizko stopnjo anksioznosti doživljala tudi učenka Daša (49 točk). Tudi po treningu je največ učencev (4) doživljalo nizko stopnjo anksioznosti – Anja (63 točk), Ciril (66 točk), Erik (73 točk) in Filip (60 točk). Srednjo stopnjo anksioznosti sta doživljala dva učenca – Hana (82 točk) in Igor (92 točk). Zelo visoko stopnjo anksioznosti pa je tudi po treningu metakognitivnih strategij ob prisotnosti psa še vedno doživljala učenka Beti (139 točk).

Ugotavljamo, da se je pri sedmih učencih (Anja, Beti, Ciril, Filip, Gregor, Hana in Igor), glede na samooceno, bralna anksioznost zvišala. Najbolj se je povišala pri učenki Hani (za 13 točk), pri kateri se je stopnja bralne anksioznosti spremenila iz nizke na srednjo stopnjo. Pri dveh učencih (Daša in Erik) se je bralna anksioznost glede na samooceno znižala (pri Eriku kar za 18 točk, in sicer iz srednje na nizko stopnjo bralne anksioznosti).

V preglednici 14 je opisna statistika parametrov ocenjevalne lestvice. Na podlagi vrednosti koeficientov asimetrije (K. A.) in sploščenosti (K. S.) ter vrednosti Shapiro-Wilk testa (W) ugotavljamo, da je porazdelitev samoocen učencev pred treningom in po njem normalna. Normalna je tudi porazdelitev razlik, ki so prikazane v preglednici 13 ( $W=0,872$ ;  $p=0,130$ ). Za preverjanje razlik v samooceni stopnje bralne anksioznosti pred treningom in po njem smo zato uporabili t-test za odvisne vzorce.

Preglednica 14: Opisna statistika parametrov ocenjevalne lestvice bralne anksioznosti

	min	max	M	$\sigma$	K. A.	K. S.	W
<b>Pred treningom</b>	45	130	72,67	26,940	1,317	1,523	0,870 ( $p=0,123$ )
<b>Po treningu</b>	48	139	74,67	28,045	1,680	3,324	0,843 ( $p=0,062$ )

Vrednost t-testa za odvisne vzorce kaže, da razlika med samoocenami bralne anksioznosti učencev pred treningom in po njem ni statistično pomembna ( $t=0,679$ ;  $df=8$ ;  $p=0,258$ ).

### 3.3.1.4 Tekočnost branja

Tekočnost branja smo preverjali s tremi preizkusi: s preizkusom 1 – *Časovno omejeno branje* in s preizkusom 3 – *Branje nebesed* iz Profila ocene posebnih potreb – SNAP-3 ter s testom glasnega branja *Ptica in slon*.

Rezultata preizkusa 1 – *Časovno omejeno branje* in preizkusa 3 – *Branje nebesed* smo dobili tako, da smo določili število pravilno prebranih besed v 30 sekundah oz. število pravilno prebranih ne-besed v minuti (vrednosti v preglednici 15), nato pa v interpretacijskem grafu odčitali, kje je rezultat učenca glede na odstotek. Rezultat nad 50 % ne nakazuje težav, rezultat, ki je med 25 in 50 %, nakazuje na zmerne težave učenca, rezultat pod 25 % pa nakazuje na očitne težave.

Pri testu glasnega branja *Ptica in slon* smo dobljeno število besed, ki jih je učenec prebral v eni minuti (vrednosti v preglednici 15), primerjali z lokalnimi normami ob koncu četrtega razreda, ki jih je oblikovala J. Košir (2011).

V preglednici 15 so prikazani rezultati vseh treh preizkusov, s katerimi smo merili hitrost branja, pred treningom in po koncu treninga metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa. Pri vsakem učencu smo preverili, kako se je število prebranih besed spremenilo. Izračunali smo razliko med številom prebranih besed med končnim in začetnim testiranjem. Pozitivna vrednost je število besed, ki so jih učenci prebrali več po treningu, v primerjavi s številom prebranih besed pred začetkom treninga. Negativna vrednost pa

pomeni, da je na končnem testiranju učenec prebral za toliko manj besed v določenem časovnem intervalu kot pred začetkom treninga.

S testom glasnega branja *Ptica in slon* smo poleg merjenja hitrosti branja in preverjanja bralnega razumevanja ocenjevali tudi tehniko branja (stopnjo vezave – branje besed, zlogov, črkovanje; ritem; natančnost; vpliv napak na pomen in skladnjo ter izraznost). V preglednici 16 so prikazani rezultati kakovosti oz. tehnike branja za posameznega učenca pred treningom in po treningu metakognitivnih bralnih strategij s pomočjo psa. V sklopu tehnike branja smo ocenjevali, ali učenec bere besede (2 točki), bere zloge (1 točka) oz. črkuje (0 točk). V sklopu ritma smo ocenjevali, ali učenec bere enakomerno, tekoče (1 točka) ali neenakomerno, s postanki (0 točk). Pri natančnosti smo ugotavljali število in vrsto napak (ali učenec zamenjuje črke ali besede (Z), ali jih izpušča (I) ali dodaja črke ali glasove (D)). Ocenjevali smo tudi, ali napake vplivajo na pomen in skladnjo (1) ali ne vplivajo (0). Znotraj izraznosti pa smo ocenjevali upoštevanje ločil in pravilnost naglaševanja. Z 1 smo točkovali, če učenec upošteva ločila in pravilno naglašuje besede, z 0 pa, če tega ne upošteva.

Preglednica 15: Število prebranih besed na preizkusu 1 – *Časovno omejeno branje* (SNAP), preizkusu 3 – *Branje nebesed* (SNAP) in testu glasnega branja *Ptica in slon* pred treningom in po njem

Učenec/-ka	Profil ocene posebnih potreb – SNAP-3								Test glasnega branja <i>Ptica in slon</i>				Seštevek točk		
	Preizkus 1 – <i>Časovno omejeno branje</i>				Preizkus 3 – <i>Branje nebesed</i>				Pred treningom		Po treningu		Pred treningom	Po treningu	Razlika
	Pred treningom		Po treningu		Pred treningom		Po treningu		Točke	%	Točke	%			
	Točke	%	Točke	%	Točke	%	Točke	%							
Anja	46	< 25	45	< 25	23	< 25	26	25 - 50	57	< 10	97	25–50	126	168	42
Beti	33	< 25	53	< 25	24	< 25	32	> 50	47	< 10	85	16 -25	104	170	66
Ciril	57	25–50	60	25–50	18	< 25	20	< 25	78	10–16	107	50–75	153	187	34
Daša	39	< 25	40	< 25	17	< 25	16	< 25	54	< 10	72	10–16	110	128	18
Erik	28	< 25	29	< 25	18	< 25	23	< 25	48	< 10	62	< 10	94	114	20
Filip	33	< 25	34	< 25	28	25–50	18	< 25	47	< 10	44	< 10	108	96	-12
Gregor	62	25–50	67	> 50	35	> 50	39	> 50	119	50–75	111	50–75	216	217	1
Hana	31	< 25	36	< 25	20	< 25	20	< 25	55	< 10	56	< 10	106	112	6
Igor	25	< 25	24	< 25	13	< 25	11	< 25	25	< 10	30	< 10	63	65	2

Pred treningom je najboljši rezultat v hitrosti branja dosegel Gregor (skupaj 216 prebranih besed), najslabši rezultat pa je dosegel Igor (63 prebranih besed). Branje učencev je pred vključitvijo v trening v večini bilo globoko pod povprečjem (pod 25. centilom). Med 25. in 50 centilom sta na preizkusu 1 – *Časovno omejeno branje* bila dosežka dveh učencev (Cirila in Gregorja) ter na preizkusu 3 – *Branje nebesed* dosežek enega učenca (Filipa). Nad 50. centilom je pri preizkusu 3 – *Branje nebesed* bil dosežek enega učenca (Gregorja), prav tako pa je bil nad 50. centilom tudi na testu glasnega branja *Ptica in slon* dosežek le enega, istega učenca (Gregorja).

Po treningu metakognitivnih strategij ob prisotnosti psa je največ besed na vseh treh preizkusih skupaj prav tako prebral učenec Gregor (217 besed), najmanj pa učenec Igor (65 besed). Pri večini učencev so njihovi dosežki tudi po treningu bili pod 25. centilom. Izjemi sta bili pri preizkusu 1 – *Časovno omejeno branje* dosežek učenca Cirila, ki je bil med 25. in 50. centilom, ter dosežek Gregorja, ki je bil nad povprečjem (nad 50. centilom). Pri preizkusu 3 – *Branje nebesed*, so bili nad 25. centilov dosežki učenke Anje (med 25. in 50. centilom) in dosežka dveh učencev – Beti in Gregorja (nad 50. centilom). Čeprav je pri testu glasnega branja *Ptica in slon* glavnina dosežkov pod 50. centilom (izjemi sta dosežka učencev Cirila in Gregorja), je manj dosežkov pod 10. centilom v primerjavi z začetnim testiranjem, ko so pod 10. centilom bili dosežki 7 učencev, po treningu pa 4.

V zadnjem stolpcu preglednice 15 (*Razlika*) prikazujemo napredek učencev. Ugotavljamo, da so vsi učenci, z izjemo Filipa, napredovali v hitrosti branja. Najbolj je napredovala Beti (66 prebranih besed več), najmanj pa Gregor (1 beseda več na končnem testiranju v primerjavi z začetnim). Ugotavljamo, da je Filip najbolj nazadoval pri preizkusu 3 – *Branje nebesed*.

Preglednica 16: Tehnika branja pred treningom in po njem

Učenec/-ka	Tehnika		Ritem		Natančnost				Izraznost			
	pred	po	pred	po	Število in vrsta napak		Vpliv napak		Ločila		Naglaševanje	
					pred	po	pred	po	pred	po	pred	po
Anja	2	2	0	0	5 (2D, 3Z)	2 (1D, 1Z)	5 (1)	0	1	1	1	1
Beti	2	2	0	0	3 (2I, 1Z)	3 (2D, 1Z)	2 (1), 1 (0)	2 (0), 1 (1)	1	1	1	1
Ciril	2	2	1	1	0	1 Z	/	0	0	0	1	1
Daša	2	2	0	0	1 (D)	0	1	/	1	1	1	1
Erik	2	2	0	0	1 (D)	7 (6D, 1Z)	1	6 (0), 1 (1)	0	0	1	1
Filip	2	2	0	0	1 (I)	4 (2D, 1Z, 1I) + enkrat preskoči vrstico	0	3 (0), 1 (1)	1	1	1	1
Gregor	2	2	1	1	0	Enkrat preskoči vrstico	/	1	0	0	1	1
Hana	2	2	1	1	0	0	/	/	1	1	1	1
Igor	2	2	0	0	6 (3I, 3Z)	Dvakrat preskoči vrstico	6 (1)	1	1	1	1	1

Tako pred začetkom treninga kot tudi po treningu metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa ugotavljamo, da so vsi učenci imeli usvojeno tehniko branja in da so vsi pravilno naglaševali prebrano. Ritem so imeli usvojen trije učenci, šest učencev je upoštevalo ločila. Razlika med učenci se je pojavljala v natančnosti branja oz. v številu napak med branjem.

Pred treningom je največ napak naredil učenec Igor (6), pri čemer je vseh 6 napak tudi vplivalo na pomen ali skladnjo, najmanj napak (0) pa so naredili trije učenci (Ciril, Gregor in Hana). Po treningu je največ napak naredil učenec Erik (7), vendar je le ena vplivala na pomen ali skladnjo. Po treningu sta bili najbolj natančni dve učenki (Daša in Hana), ki nista naredili nobene napake.

Ugotavljamo, da je v natančnosti prebranega najbolj napredoval učenec Igor (pred treningom je naredil 6 napak, po treningu je dvakrat preskočil vrstico). Poleg njega sta napredovali še učenka Anja, ki je naredila 3 napake manj po treningu kot pred njim, ter Daša, ki je po treningu naredila eno napako manj. Natančnost branja se je najbolj poslabšala pri učencu Eriku, ki je naredil 6 napak več po treningu v primerjavi s testiranjem pred treningom, slabši rezultat na končnem testiranju v primerjavi s testiranjem pred začetkom treninga so dosegli tudi učenec Ciril (1 napaka več), učenec Filip (4 napake več) in učenec Gregor (1 napaka več). Enako število napak (3) pred treningom in po treningu pa je naredila ena učenka (Beti). Najbolj uspešna je bila učenka Hana, ki ni naredila nobene napake niti pred začetkom treninga niti ob po koncu treninga.



V magistrskem delu si nismo zastavili raziskovalnega vprašanja, ki bi bilo vezano neposredno na hitrost in kakovost branja, saj napredek na področju hitrosti branja ni bil predviden kot cilj treninga. Odločili smo se, da preizkuse na tem področju dodamo, da bi spremljali širše učinke treninga metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa.

V nadaljevanju prikazujemo kvantitativno obdelavo podatkov hitrosti branja. Sešteli smo število točk (prebranih besed) pri preizkusu 1 – *Časovno omejeno branje* in preizkusu 3 – *Branje nebesed*, v sklopu Profila ocene posebnih potreb – SNAP ter število prebranih besed v minuti pri testu glasnega branja *Ptica in slon*. Opisno statistiko prikazujemo v preglednici 17.

Preglednica 17: Opisna statistika seštevka prebranih besed pri preizkusu 1 – *Časovno omejeno branje* (SNAP) in preizkusu 3 – *Branje nebesed* (SNAP) ter pri testu glasnega branja *Ptica in slon*

	min	max	M	$\sigma$	K. A.	K. S.	W
<b>Pred treningom</b>	63	216	120	43,2464	1,408	2,877	0,868 ( $p=0,116$ )
<b>Po treningu</b>	65	217	139,667	48,7160	0,111	-0,860	0,969 ( $p=0,883$ )

Na podlagi Shapiro-Wilk testa ugotavljamo, da je porazdelitev točk na preizkusu hitrosti branja pred in po treningu normalna ter da je normalna tudi porazdelitev razlik ( $W=0,951$ ,  $p=0,701$ ) med končnim in začetnim ocenjevanjem stanja pri vsakem učencu, zato smo za ugotavljanje razlike med hitrostjo branja pred treningom in po njem uporabili t-test za odvisne vzorce. Pokazal je statistično pomembno razliko v hitrosti branja pred treningom in po njem ( $t=2,433$ ;  $df=8$ ;  $p=0,0205$ ).

Zaslug za napredek na področju hitrosti branja ne moremo pripisovati izključno treningu.

Iz rezultatov v preglednici 15 je videti, da gre za velike razlike med učenci OŠ 1 in OŠ 2. Učenci na OŠ 1 so napredovali v povprečju za 40 besed, učenci na OŠ 2 pa za 3,4 besede. Razlika med skupino na OŠ 1 in OŠ 2 je bila že pred začetkom treninga. V povprečju so učenci OŠ 1 prebrali 123,25 besede, učenci OŠ 2 pa 117,4. Želeli smo preveriti, ali obstajajo statistično pomembne razlike v napredku hitrosti branja med skupinama učencev. Zaradi majhnega vzorca vključenih učencev smo za ugotavljanje razlik v napredku pri hitrosti branja med učenci OŠ 1 in učenci OŠ 2 uporabili Mann-Whitney test za neodvisne vzorce in ugotovili, da je razlika v napredku med učenci OŠ 1 in OŠ 2 statistično pomembna ( $U=1,000$ ,  $2p=0,027$ ).

Razlog za statistično pomembno razliko v napredku pri hitrosti branja med učenci OŠ 1 in OŠ 2 je lahko v času začetnega testiranja, ki je na OŠ 1 potekalo takoj po poletnih počitnicah v začetku septembra, na OŠ 1 pa en mesec kasneje, v začetku meseca oktobra. Predvidevamo lahko, da se med šolama razlikuje način opismenjevanja v prvih štirih razredih, kar bi lahko vplivalo na razliko v napredku učencev. OŠ 1 je vključena v projekt, s katerim spodbujajo bralno razumevanje učencev. Na OŠ 1 so prav tako bolj pozorni na napredek učencev, saj izvajajo Bralni test, med tem ko ga na OŠ 2 ne izvajajo. Prav tako se je malenkostno razlikoval trening. Na OŠ 1 so bila v skupini predvsem dekleta in en deček, na OŠ 2 pa predvsem dečki in eno dekle, kar je vplivalo na dinamiko skupine. Ker je bilo učencev na OŠ 1 v skupini manj, so tudi večkrat prišli na vrsto za branje psu. Zaradi manjše skupine so učenci OŠ 1 tudi lažje usmerjali in ohranjali pozornost ter dobili več povratnih informacij o lastnem delu kot učenci na OŠ 2. Med časom treninga na OŠ 2 so bile tudi jesenske počitnice, kar bi prav tako lahko vplivalo na potek treninga.

### 3.3.2 KONČNA EVALVACIJA TRENINGA

Na zadnjem, osmem srečanju smo opazovali učence, kako so uporabljali ček-listo z metakognitivnimi bralnimi strategijami ter katere kognitivne strategije so še uporabljali pri branju besedila. Opazovali smo tudi, kako so odgovarjali na vprašanja o vsebini prebranega na delovnem listu. Uporabljeno je bilo besedilo iz učbenika za predmet naravoslovje in tehnika v 5. razredu. Rezultati so prikazani v preglednici 18.

Preglednica 18: Končna evalvacija uporabe (meta)kognitivnih bralnih strategij in bralnega razumevanja gradiva za 5. razred

Učenec/-ka	Uporaba ček-liste	Uporaba drugih strategij, grafičnih prikazov	Pravilnost odgovorov na delovnem listu
Anja	neustrezno	/	0/3
Beti	ustrezno	linearni zapis, ustna obnova	2/3
Ciril	ustrezno	podčrtovaje ključnih besed	3/3
Daša	neustrezno	/	0/3
Erik	ustrezno	linearni zapis	0/3
Filip	delno ustrezno	miselni vzorec	1/3
Gregor	ustrezno	miselni vzorec	1/3
Hana	neustrezno	podčrtovaje ključnih besed	2/3
Igor	neustrezno	podčrtovanje ključnih besed, linearni zapis	0/3

Iz preglednice 18 lahko razberemo, da so med učenci velike razlike:

Štirje učenci (Daša, Anja, Igor in Hana) pri branju ček-liste niso uporabljali na ustrezen način:

- Učenka Daša je vsa vprašanja obkljukala že vnaprej. Še preden je končala branje, je že obkljukala vprašanja v stolpcu *po branju*. Prav tako ni uporabljala nobenega grafičnega prikaza. Pri določanju ključnih besed in odgovorih na vprašanja na delovnem listu je potrebovala pomoč.
- Učenka Anja je ček-listo začela uporabljati šele med samim procesom branja in je takrat obkljukala vprašanja v stolpcu *pred branjem*. Tudi ona ni uporabljala nobenega grafičnega prikaza, pri določanju ključnih besed in odgovorih na vprašanja na delovnem listu je potrebovala pomoč.
- Učenec Igor je uporabljal ček-listo podobno kot učenka Anja. Podčrtal je ključne besede in začel izdelovati linearne zapiske. Ker so vključevali vse podčrtane ključne besede, tega nismo ocenili kot ustrezno rešeno nalogo. Za odgovore na vprašanja z delovnega lista mu je zmanjkalo časa.
- Učenka Hana ni uporabljala ček-liste sproti, saj je vsa vprašanja z nje obkljukala šele, ko je končala branje. Podčrtala je ključne besede in na delovnem listu pravilno odgovorila na 2 od 3 vprašanj.

Delno ustrezno je ček-listo uporabljal učenec Filip. Pred branjem je obkljukal vprašanja v stolpcu *pred branjem*. Nato pa je, ko je končal s procesom branja, obkljukal vprašanja *med branjem* in *po branju*. Izdelal je tudi miselni vzorec, vendar le-ta ne vključuje ključnih besed, temveč prepisane dele besedila. Na delovnem listu je pravilno odgovoril na eno od treh vprašanj.

Ustrezno so ček-listo uporabljali štirje učenci (Betii, Ciril, Erik in Gregor) (vprašanja *pred branjem* so obkljukali pred samim branjem, vprašanja *med branjem* vmes in vprašanja *po branju*, ko so končali z branjem):

- Učenka Beti je začela s povzetkom v linearni obliki, kasneje pa je dejala, da je besedilo ustno obnovila. Pravilno je odgovorila na dve od treh vprašanj na delovnem listu.
- Učenec Ciril je med branjem podčrtal ključne besede in pravilno odgovoril na vsa tri vprašanja na delovnem listu.
- Učenec Erik je naredil linearne zapiske, na vprašanja na delovnem listu pa ni pravilno odgovoril.
- Učenec Gregor je začel izdelavo miselnega vzorca. Pravilno je določil naslov in glavne štiri ključne vidike in jih nato začel dopolnjevati. Pravilno je odgovoril na eno od treh vprašanj na delovnem listu.

### 3.3.3 EVALVACIJA TRENINGA S STRANI UČENCEV

Na vsakem srečanju so učenci samoocenili svoje počutje na ocenjevalni lestvici, ki je bila sestavljena iz grafične ocenjevalne lestvice (daljice), nad katero je bilo za lažjo predstavljivost pet ilustracij psov, ki so prikazovale različna počutja. Učenci so vedno obkrožili ilustracijo psa, ki se je skladala z njihovim počutjem. Vrednosti v preglednici 19 zato prikazujemo v obliki 5-stopenjske lestvice, pri čemer 5 pomeni najvišjo oceno (najboljše počutje), 1 najslabšo (najslabše počutje). S poševnico (/) je označeno srečanje, na katerem je učenec manjkal.

Preglednica 19: Ocene počutja učencev na srečanjih

Učenec/-ka	Srečanja								Povprečna ocena
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Anja	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Beti	/	5	5	5	5	5	/	5	5
Ciril	5	5	5	5	/	/	5	5	5
Daša	5	5	5	5	/	/	5	5	5
Erik	4	4	5	5	5	/	5	5	4,71
Filip	5	5	2	5	4	5	5	5	4,5
Gregor	5	5	3	5	5	/	5	5	4,71
Hana	5	5	5	/	5	5	5	5	5
Igor	5	5	5	/	5	5	4	5	4,85
<b>Povprečna ocena</b>	4,88	4,89	4,44	5	4,86	5	4,86	5	4,85

Ocene počutja učencev na treningu so med minimumom 2 in maksimumom 5. Povprečna ocena vseh srečanj je 4,85, kar nakazuje na splošno dobro počutje učencev na treningu.

Na zadnjem srečanju smo učence povprašali še po povratnih informacijah o treningu na splošno. V največji meri so pohvalili to, da so ukazovali psu (N=7), sledila sta branje psu (N=6) in plastificirana ček-lista z vprašanji, ki so jo dobili na zadnjem srečanju (N=6). Erik je dejal, da se je psa sprva nekoliko bal, vendar ker je bil pes umirjen in ga v stik s psom nismo silili, je vseeno rad prihajal na naša srečanja. Ponosen je bil na to, da se je na zadnjem srečanju opogumil in psa pobožal ter tako premagal svoj strah.

### 3.3.4 KVALITATIVNO VREDNOTENJE TRENINGA

Za splošni cilj treninga smo si zadali, da učenci pridobijo metakognitivne bralne strategije in izboljšajo metakognitivno kontrolo ali samoregulacijo. Pridobitev metakognitivnih bralnih strategij smo preverjali z vprašalnikom za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence, metakognitivno kontrolo pa smo ugotavljali preko opazovanja, kako učenci samostojno predelajo besedilo iz učbenika za 5. razred.

Če primerjamo dosežke učencev, opažamo, da so bolj napredovali pri pridobivanju metakognitivnih bralnih strategij kot pri usvojitvi metakognitivne kontrole oz. samoregulacije, kar je skladno z ugotovitvami K. Bakračević Vukman (2004). Ta ugotavlja, da se v osnovnošolskem izobraževanju razvija čisto metakognitivno znanje, metakognitivna refleksija pa se popolnoma izrazi pri starejših mladostnikih ali v odrasli dobi.

Avtor McCormick (2003, v Černe in Jurišević, 2018) uvršča pod metakognitivno znanje oz. znanje o procesu učenja znanje o tem, da se zavedamo lastnega procesa učenja, védenje o strategijah in védenje o okoliščinah. Tudi avtorici S. Pečjak in A. Gradišar (2002) poudarjata, da učenec pri učenju bralnih strategij potrebuje znanje o samem sebi kot učencu v učnem procesu. V oblikovanem treningu smo načrtovali predvsem dejavnosti, ki se nanašajo na védenje o strategijah in védenje o okoliščinah. Posredno pa smo se dotikali védenja o sebi kot o učencu/bralcu.

V naši raziskavi se je izkazalo, da učenci, vključeni v trening, v nasprotju z našimi pričakovanji, niso imeli usvojenih kognitivnih bralnih strategij. Med srečanji smo zato veliko časa namenili tudi poučevanju kognitivnih bralnih strategij. Kognicija in metakognicija sta neločljivo povezana procesa, kot je prikazano na sliki 1 v teoretičnih izhodiščih. Slikovito Quigley idr. (b.d.) tudi navajajo, da »brez kognicije, ni metakognicije«. Vendar na drugi strani avtorja Willingham in Lovette (2014, v Quigley idr., b.d.) navajata, da poučevanje strategij branja, med njimi tudi metakognitivnih strategij za izboljšanje branja z namenom, lahko prinaša učencem prednost. Učinki strategije so omejeni, če učenec nima osnovnega znanja o bralnem gradivu, torej znanja o vsebini, kot to imenujeta S. Pečjak in A. Gradišar (2002). Učenec potrebuje trdno znanje o predmetu poučevanja, da lahko pridobi znanje o tem, kako se je mogoče učiti pri posamezni temi. Na drugi strani pa se nekaterih metakognitivnih strategij ne more usvojiti v splošnem, saj mora biti njihovo poučevanje vezano na konkretno situacijo, preko vaje v specifični situaciji (Quigley idr., b.d.). Trening smo načrtovali na konkretni učni snovi, vendar naš cilj ni bil obvladovanje snovi, ampak nam je služila le kot sredstvo za usvojitve kognitivnih in metakognitivnih strategij. Učenje metakognitivnih vidikov samoregulacijskega učenja je namreč najučinkovitejše, če poteka na konkretnem zgledu pri konkretnem učnem predmetu (Černe in Jurišević, 2018).

Učenci, vključeni v trening, so bili šibki bralci, njihovi dosežki so bili pri večini globoko pod povprečjem vrstnikov. Bralne strategije lahko, kot poročajo številne raziskave (v Pečjak, 2013), pozitivno vplivajo na bralno razumevanje učencev, njihovo učno uspešnost in motivacijo za branje. Metakognitivno znanje učencem z učnimi težavami pomaga tudi pri razumevanju lastnega načina dela, s čimer lahko nadomestijo svoje šibkosti (Lesničar, 2013; Furnes in Norman, 2015; Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila in La Face, 2008, v Černe in Jurišević, 2018). Vendar imajo lahko učenci z učnimi težavami tudi težave z metakognitivnimi vidiki učenja (Reid, 2007), v metakognitivnem zavedanju (Klassen in Lynch, 2007; Reid, 2002, v Černe in Jurišević, 2018) in specifično v metakognitivnem zavedanju pri bralno-učnih strategijah (Kolić-Vehovec, Zubković-Rončević in Pahljina-Reinić, 2014, v Černe in Jurišević, 2018). Pojavlja se torej vprašanje, kako učence z učnimi težavami poučevati metakognitivne bralne strategije.

Če se osredotočimo na model postopnega zmanjševanja odgovornosti pri poučevanju (Pearson in Gallagher, 1983, v Pečjak in Gradišar, 2002), ki temelji na Vygotskijevi Teoriji območja bližnjega razvoja, je pomembno vprašanje, kaj je prava raven izziva, ki ga ponudimo učencem, da bo izziv še znotraj območja bližnjega razvoja. To vprašanje si je zastavljal John Sweller (1988, v Quigley idr., b.d.), ki je oblikoval Teorijo kognitivne obremenitve (ang. »*Cognitive load*« *theory*). Kognitivna obremenitev je količina informacij, s katero naš delovni spomin še lahko operira. Z vrsto ustreznih metakognitivnih strategij lahko podpremo učence, da povečajo obseg svojega delovnega pomnjenja, tako da strategije postanejo avtomatizirane in se kognitivni viri sprostijo za opravljanje drugih nalog. Ena izmed teh strategij je priklic že usvojenega znanja iz dolgoročnega spomina ali strategije za obvladovanje zahtevnejši nalog (npr. uporaba diagramov, zapiskov, drugih pripomočkov, uporaba glasnega govora, delitev naloge na enostavnejše dele) (Quigley idr., b.d.). Pri eksplicitnem poučevanju metakognitivnih strategij moramo biti pozorni, da ne posredujemo preveč informacij v prekratnem času ter da od učencev ne pričakujemo, da bodo prevzeli prevelik delež odgovornosti pri samostojnem delu – ne smemo torej pričakovati, da bodo istočasno razvijali nove kognitivne in metakognitivne strategije (Quigley idr., b.d.). Novih kognitivnih in metakognitivnih bralnih strategij ne posredujemo prepogosto, saj mora poučevanje le-teh potekati postopoma, da omogočimo učencem dovolj utrjevanja z zagotavljanjem povratnih informacij.

Ugotavljamo, da smo glavni cilj treninga delno dosegli. Za popolno usvojitev cilja bi potrebovali več časa, da bi se bolj neposredno dotaknili tudi vsebin o sebi kot bralcu, o lastnem procesu branja, učenja in mišljenja. Potrebovali bi več priložnosti za urjenje usvojenih strategij, da bi bile le-te usvojene tudi na proceduralni ravni.

### 3.3.5 ODGOVORI NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Na podlagi primerjave med rezultati začetnega in končnega ocenjevanja ter na podlagi formativnega spremljanja počutja učencev na srečanjih strnjeno odgovorjamo na raziskovalna vprašanja.

#### 1. Kakšno je poznavanje metakognitivnih bralnih strategij učencev pred treningom in po njem?

Osem učencev je napredovalo v poznavanju metakognitivnih bralnih strategij, pri eni učenki pa je stanje ostalo nespremenjeno. Usmerjen Wilcoxonov test je pokazal na statistično pomemben napredek učencev ( $Z=2,527$ ;  $p=0,006$ ).

Na prvo raziskovalno vprašanje, *kakšno je poznavanje metakognitivnih bralnih strategij učencev pred in po treningu*, lahko torej odgovorimo, da obstaja statistično pomembna razlika v poznavanju metakognitivnih strategij pred treningom in po treningu metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa.

Slednje se sklada tudi z raziskavami na področju poučevanja metakognitivnih bralnih strategij. Iwai (2011) poroča, da so raziskovalci večinoma ugotavljali vpliv poučevanja metakognitivnih bralnih strategij na branje v angleščini kot tujem jeziku. Študija avtorjev Salataci in Akyel (2002) je pokazala, da so učenci, ki so bili deležni eksplicitnega poučevanja metakognitivnih bralnih strategij, napredovali tako na področju uporabe globalnih strategij (npr. pri napovedovanju, iskanju glavne ideje, povzemanju) kot tudi na področju lokalnih strategij (npr. pri uporabi slovarja, osredotočanju na pomen besed ali slovnico) tako v maternem, turškem, kot v tujem, angleškem, jeziku. Študija I. Fung, Wilkinsona in Moora (2003) je prav tako pokazala pozitivne rezultate recipročnega poučevanja, kako spremljati napredek pri branju, povzemati, zastavljati vprašanja, iskati povezave, pojasnjevati. Udeleženci so napredovali v ustrezni uporabi strategij v maternem, kitajskem, in tujem, angleškem, jeziku.

Rezultati tujih raziskav poročajo, da s starostjo narašča uporaba različnih samoregulacijskih strategij pri učencih. Zimmerman in Martines-Pons (1990, v Pečjak in Košir, 2003) sta na primer ugotovila, da s starostjo učencev narašča njihovo vedenje o uporabi strategij (katere poznamo in katere so učinkovite) in da jih znajo tudi ustrezneje uporabljati.

Na drugi strani pa S. Pečjak in K. Košir (2003) ugotavljata, da petošolci v primerjavi s sedmošolci pogosteje uporabljajo učne strategije pred branjem, strategije med branjem in po njem pa približno enako pogosto. Tudi M. Puklek Levpušček (2001, v Pečjak in Košir, 2003) je ugotovila, da mlajši mladostniki v večji meri uporabljajo uspešne učne strategije in metakognitivni nadzor kot starejši mladostniki. Med mladostnicami pa ne prihaja do pomembnih razlik glede na starost. Raziskava S. Pečjak in K. Košir (2003) priča o tem, da se med petošolci in sedmošolci pojavljajo razlike v prepričanju učencev o pomembnosti strategij v učnem procesu. Petošolci v primerjavi s sedmošolci pojmujejo učne strategije na splošno kot tudi strategije pred branjem in po njem kot bolj pomembne. Največji pomen pripisujejo postavljanju vprašanj v zvezi s snovjo pred učenjem, ugotavljanju zveze med ključnimi besedami, urejanju glavnih misli, dobeseidnemu ponavljanju učne snovi, odgovarjanju na vprašanja in oblikovanju lastnega mnenja v zvezi s snovjo. Na eni strani se jim zdijo pomembne organizacijske kognitivne strategije, ki omogočajo boljše razumevanje, na drugi strani pa strategije dobeseidnega ponavljanja. To potrjujeta tudi A. Brown in Smiley (1978, v Pečjak in Košir, 2003), ki ugotavljata, da mlajši osnovnošolci uporabljajo več pasivnih strategij ponavljanja (večkratno branje učnega gradiva), starejši pa več aktivnih strategij (izpisovanje, podčrtavanje). A. Brown idr. (1983, v Pečjak in Košir, 2003) tudi ugotavljajo, da mlajši osnovnošolci pri povzemanju učnega gradiva le-tega

dobesedno povzemajo, ne povzemajo pa sporočila, ne povezujejo idej med seboj, ne urejajo informacij v skupine, kot to počno starejši osnovnošolci.

Raziskave o učnih strategijah glede na starost niso enotne. Paris in Newman (1990, v Pečjak in Košir, 2003) trdita, da učenci s starostjo ne razvijejo uporabe učne samoregulacije in učnih strategij avtomatično. Poznavanje in uporaba učnih strategij je torej rezultat interakcije med procesom dozorevanja učenca in procesom formalnega izobraževanja, kar govori v korist poučevanju učnih strategij, med njimi tudi metakognitivnih bralnih strategij. Študija avtorja Muniz-Swicegood (1994, v Gil-Garica in Canizales, 2001) priča o tem, da se učenci, ki niso bili deležni treninga metakognitivnih strategij, v primerjavi s tistimi, ki so bili v trening vključeni, pomembno razlikujejo v razmišljanju med procesom branja. Učenci, ki so bili vključeni v trening, med branjem pogosteje uporabljajo metakognitivne bralne strategije. Najpogosteje uporabljajo samoizpraševanje.

## 2. Kakšno je bralno razumevanje učencev pred treningom in po njem?

Bralno razumevanje učencev smo pred treningom metakognitivnih strategij ob prisotnosti psa in po njem preverjali s preizkusom bralnega razumevanja *Noben pes ni zadosti* in s testom glasnega branja *Ptica in slon*. S seštevkem rezultatov na preizkusih pred treningom in po njem smo ugotovili, da so štirje učenci napredovali v bralnem razumevanju, pri štirih je prišlo do poslabšanja, pri enem pa je raven bralnega razumevanja ostala nespremenjena. T-test za odvisne vzorce je pokazal, da ni statistično pomembne razlike v bralnem razumevanju pred treningom in po njem ( $t=0,693$ ;  $df=8$ ,  $p=0,254$ ). Rezultati opisne statistike pa nakazujejo, da je v povprečju prišlo do poslabšanja.

Odgovor na drugo raziskovalno vprašanje, *kakšno je bralno razumevanje učencev pred treningom in po njem*, se torej glasi, da ni bilo ugotovljenih statistično pomembnih razlik v bralnem razumevanju učencev pred treningom in po njem. V povprečju je bilo prisotno manjše poslabšanje, kar je v nasprotju z literaturo, ki predpostavlja, da usvojene metakognitivne bralne strategije pozitivno vplivajo na bralno razumevanje (Mokhtari in Reichard, 2002; Gelen, 2003; Şen, 2003; Çakiroğlu, 2007; Onovughe in Hannah, 2011; Al – Dawaideh in Al-Saadi, 2013, v Melanlioğlu, 2014b). Zakaj je v naši raziskavi prišlo do poslabšanja, ne moremo enoznačno odgovoriti. Vzrok lahko pripišemo manjši motiviranosti, ker so učenci ponovno brali enaka besedila kot pred začetkom treninga, ali pa so bili učenci na prvem testiranju, še bolj spočiti.

Glede na to, da se je statistično pomembno izboljšala hitrost branja učencev, bi tudi skladno z raziskavami na tem področju (navedene v nadaljevanju) lahko predpostavljali, da bo večja hitrost branja prispevala k napredku na področju bralnega razumevanja. Vendar kljub temu menimo, da čeprav so učenci napredovali na področju hitrosti, njihova tehnika branja še ni avtomatizirana, zato večja hitrost branja še ne more vplivati na izboljšanje bralnega razumevanja. Učenci namreč še nimajo popolnoma avtomatiziranih jezikovnih veščin nižjega reda (dekodiranje besed in fonološki procesi), ki so pomembni napovedni dejavnik za bralno razumevanje, da bi lahko omejeno kapaciteto delovnega pomnjenja zapolnili s pridobivanjem veščin višjega reda. Te vključujejo sklepanje in povezovanje, spremljanje, razumevanje in znanje o besedilu (Kendeou, Van Den Broek, Helder in Karlsson, 2014, v Yamaç in Çeliktürk Sezgin, 2018)

Za razumevanje prebranega pa so pomembne veščine tako nižjega kot višjega reda. Če ima bralec avtomatizirano tehniko branja, kapaciteto delovnega spomina zapolnjuje s pomenom prebranega, medtem ko ima bralec s primanjkljaji na področju avtomatizacije bralne tehnike pozornost razpršeno med tema procesoma – dekodiranjem in bralnim

razumevanjem. Ker je pozornost slabših bralcev bolj usmerjena na prvi proces, tako ne ostane dovolj kapacitete delovnega spomina proste, da bi jo lahko namenil pomenu prebranega (Kim, 2015a; Logan, 1997; Pikulski in Chard, 2005; Rasinski, 2012). Čeprav veliko raziskav poudarja pomembnost bralne tekočnosti za boljše bralno razumevanje (Denton idr., 2011; Kim, 2015a, 2015b; Kim, Park in Wagner, 2014; Kim, Wagner in Lopez, 2012; Klauda in Guthrie, 2008; Schwanenflugel idr., 2006), avtorja Pikulski in Chard (2005) opozarjata, da bralna tekočnost sama po sebi še ni dovolj za razumevanje prebranega, ampak le predpogoj (v Yamaç in Çeliktürk Sezgin, 2018).

### **3. Kako učenci samoocenjujejo stopnjo bralne anksioznosti pred treningom in po njem?**

Pred treningom metakognitivnih strategij ob prisotnosti psa kot po njem sta dva učenca doživljala zelo nizko stopnjo bralne anksioznosti, štirje nizko, dva srednjo in ena učenka zelo visoko stopnjo bralne anksioznosti. Stopnja bralne anksioznosti se je spremenila zgolj pri dveh učencih, pri enem je prišlo do znižanja za eno stopnjo in pri eni učenki do zvišanja bralne anksioznosti prav tako za eno stopnjo. Pri ostalih učencih je stopnja anksioznosti ostala nespremenjena. Učenci so v povprečju po treningu samoocenili za dve točki višjo bralno anksioznost. T-test za odvisne vzorce pa ni pokazal statistično pomembnih razlik med samoocenami bralne anksioznosti učencev pred treningom in po njem ( $t=0,679$ ;  $df=8$ ;  $p=0,258$ ).

Na raziskovalno vprašanje, *kako učenci samoocenjujejo stopnjo bralne anksioznosti pred treningom in po njem*, lahko odgovorimo, da sedem učencev pred treningom in po njem ocenjujejo stopnjo bralne anksioznosti enako, en učenec bralno anksioznost samoocenjuje nižje in ena učenka višje, oba za eno stopnjo. Razlika v številu točk na ocenjevalni lestvici bralne anksioznosti pred treningom in po njem ni statistično pomembna. Štirje učenci samoocenjujejo nizko stopnjo bralne anksioznosti, po dva učenca samoocenjujeta zelo nizko in srednjo stopnjo, ena učenka svojo bralno anksioznost samoocenjuje kot zelo visoko. Opažamo, da trening metakognitivnih bralnih strategij s pomočjo psa ni imel vpliva na spremembo stopnje bralne anksioznosti učencev, kar je v nasprotju z ugotovitvami D. Melanlioğlu (2014b). Avtorji (MacIntyre in Gardner, 1991, v Baki, 2017; Melanlioğlu, 2014b) navajajo, da če želimo zmanjšati vpliv anksioznosti na bralne dosežke, morajo učenci poznati bralne strategije in tekoče izbrati najprimernejšo. Učenci so med treningom statistično pomembno napredovali v poznavanju metakognitivnih bralnih strategij. Na podlagi opažanj na zadnjem, osmem, srečanju pa menimo, da še niso napredovali v tekočem, avtomatiziranem izbiranju najustreznejše strategije oz. v samoregulaciji.

Glede na to, da so učenci statistično pomembno izboljšali hitrost branja in glede na ugotovitve avtorjev Yamaç in Z. Çeliktürk Sezgin (2018), da tekočnost branja pri četrtošolcih vpliva na zmanjšano bralno anksioznost, bi lahko pričakovali, da se bo po treningu zmanjšala bralna anksioznost tudi zaradi večje hitrosti branja, kar pa se pri učencih, vključenih v naš trening, ni zgodilo.

Pojavljajo se tudi vprašanja, ali je bila samoocena bralne anksioznosti preko ocenjevalne lestvice ustrezna mera anksioznosti. Grills-Taquechel idr. (2014, v Piccolo idr., 2017) ugotavljajo, da učenci s težavami pri dekodiranju in v tekočnosti branja poročajo o manjši prisotnosti strahu in negotovosti kot otroci s tipičnim razvojem. Avtorji to pripisujejo temu, da imajo lahko učenci s težavami pri branju pomanjkljiv vpogled v svoje težave, da bi prepoznali resnost svojih bralnih težav. Merrell (2008, v Hribar in Magajna, 2011) priporoča metode samoocenjevanja za starejše in zrelejše učence, pri mlajših pa bolj lestvice ocenjevanja za učitelje in starše. V primeru detekcije individualnih učencev predlaga, da bi poleg ocenjevalne lestvice izvedli tudi intervju.



#### **4. Ali (in kako) sta povezana bralno razumevanje in bralna anksioznosti pred treningom in po njem?**

Glede na ugotovitve, da je porazdelitev seštevka točk pri preizkusih bralnega razumevanja in samoocene števila točk na ocenjevalni lestvici bralne anksioznosti pred treningom ter po njem normalna, ter na podlagi testiranja linearnosti, ki nakazuje, da zveza med bralnim razumevanjem in bralno anksioznostjo pred treningom ( $F=0,290$ ;  $2p=0,619$ ) in po njem ( $F=2,049$ ;  $2p=0,289$ ) ni linearna, smo za ugotavljanje povezave med bralnim razumevanjem in bralno anksioznostjo v obeh primerih uporabili koeficient korelacijskega razmerja. Pred treningom je bila njegova vrednost  $\eta=0,737$  ( $2p=0,436$ ), po treningu pa je znašala  $\eta=0,989$  ( $2p=0,066$ ). Nobena od povezav ni bila statistično pomembna.

Na raziskovalno vprašanje, *ali (in kako) sta povezana bralno razumevanje in bralna anksioznosti pred treningom in po njem*, lahko odgovorimo, da je bila pred treningom povezava med bralnim razumevanjem in bralno anksioznostjo močna, pozitivna. Po treningu pa je bila povezava zelo močna, prav tako pozitivna. V nobenem primeru pa povezava ni statistično pomembna.

Naši rezultati se ne skladajo z ugotovitvami raziskave avtorjev Y. Kuşdemir in Katranci (2016), da obstaja negativna, a pomembna povezava med bralno anksioznostjo in bralnim razumevanjem. V raziskavah najpogosteje povezave med bralno anksioznostjo in bralnim razumevanjem ugotavljajo preko raziskovanja vpliva med bralnimi dosežki in doživljanja užitek med branjem. Le-te poročajo, da imajo učenci z bolj pozitivnim odnosom do branja boljše bralno razumevanje kot drugi učenci (Kush, Watkins in Brookhart, 2005, v Kuşdemir in Katranci, 2016).

Glede na ugotovitve, da ima hitrost branja pomemben pozitiven vpliv na bralno razumevanje in negativen vpliv na bralno anksioznost (Yamaç in Çeliktürk Sezgin, 2018), bi lahko tudi sklepali, da bo tekočnost branja moderator v povezavi med bralno anksioznostjo in bralnim razumevanjem. Učenci, ki so bili vključeni v raziskavo, so namreč v času treninga v hitrosti branja statistično pomembno napredovali.

#### **5. Ali (in kako) sta povezana poznavanje metakognitivnih bralnih strategij in bralno razumevanje pred treningom in po njem?**

Za preverjanje povezave med poznavanjem metakognitivnih bralnih strategij in bralnim razumevanjem pred treningom smo zaradi nenormalnosti porazdelitve rezultatov vprašalnika za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence uporabili neparametrični Spearmanov test, pri katerem rezultati nakazujejo, da sta bralno razumevanje in poznavanje metakognitivnih bralnih strategij pred treningom povezana pozitivno, srednje močno ( $\rho=0,485$ ;  $2p=0,186$ ), vendar povezava ni bila statistično pomembna.

Po treningu sta bili porazdelitvi rezultatov vprašalnika za ugotavljanje metakognitivnih strategij in rezultatov preizkusov bralnega razumevanja normalni. Zveza med poznavanjem metakognitivnih bralnih strategij in bralnim razumevanjem ni bila linearna ( $F=1,271$ ;  $2p=0,342$ ), zato smo za ugotavljanje povezave uporabili koeficient korelacijskega razmerja, katerega vrednost je znašala  $\eta=0,904$  ( $2p=0,223$ ). Gre za zelo močno, pozitivno povezanost, ki ni statistično pomembna.

Na raziskovalno vprašanje, *ali (in kako) sta povezana poznavanje metakognitivnih bralnih strategij in bralno razumevanje pred treningom in po njem*, lahko odgovorimo, da je bila

pred treningom povezava med poznavanjem metakognitivnih bralnih strategij in bralnim razumevanjem pozitivna, srednje močna, po treningu pa prav tako pozitivna, a zelo močna. Povezava v obeh primerih ni statistično pomembna, vendar se nakazuje trend, da bi ob večjem numerusu le-ta bila statistično pomembna.

Domnevali bi lahko, da samoreguacijsko védenje in spretnosti olajšujejo učenje in da obstaja povezava z boljšim učnim uspehom, v našem primeru z boljšim bralnim razumevanjem, vendar ugotovitve s tega področja niso enotne. Samoregulativni vidiki učenja so se v mnogih študijah izkazali za pozitivno povezane z učnim uspehom in z uspešnostjo pri reševanju nalog (Boekaerts, 1997; Miechenbaum in Beimiller, 1992; Peklaj in Pečjak, 2002; Pintrich in DeGroot, 1990; Puklek Levpušček, 2001; Zimmerman in Martinez-Pons, 1990, v Tomec, Pečjak in Peklaj, 2006). Tudi Küçükoğlu (2013) potrjuje, da učenci izboljšajo svoje bralno razumevanje, ko analizirajo, katero strategijo uporabljajo in kako jim le-ta pomaga ugotoviti pomen besedila. A. Gil-Garcia in Canizales (2001) pa poudarjata, da imajo metakognitivne strategije, ki jih poučujemo pred in med branjem ter po njem, poleg vpliva na bralno razumevanje tudi vpliv na organizacijske veščine. Yamaç in Z. Çeliktürk Sezgin (2018) metakognitivno spremljanje navajata kot prediktor za bralno razumevanje.

Druge raziskave niso našle povezanosti med (meta)kognitivnimi komponentami in učnimi dosežki ali pa so ugotovile negativno povezanost (Pečjak in Košir, 2003; Peklaj in Pečjak, 2001; Pressley in Ghatala, 1990; Rao, Moerly in Sachs, 2000; Sperling idr., 2004, v Tomec idr., 2006). Ena od razlag za negativen vpliv metakognitivne kontrole/samoregulacije na učni uspeh je zlasti takrat, ko se učenci prvič srečajo z novim učnim gradivom (Pokay in Blumenfeld, 1990). »Takrat so v ospredju učne strategije, ne pa metakognitivno spremljanje lastnega procesa učenja (Winne, 1995), kar velja zlasti za manj uspešne učence, ki imajo manj znanja. Zato morajo usvojiti najprej specifične strategije nekega učnega področja, potem lahko usvajajo spretnosti metakognitivnega zavedanja« (Pokay in Blumenfeld, 1990, v Černe in Juriševič, 2018, str. 184).

## **6. Ali (in kako) sta povezana poznavanje metakognitivnih bralnih strategij in stopnja bralne anksioznosti pred treningom in po njem?**

Da bi ugotovili povezavo med poznavanjem metakognitivnih bralnih strategij in stopnjo bralne anksioznosti pred treningom, smo uporabili Spearmanov koeficient korelacije, saj rezultati vprašalnika za ugotavljanje metakognitivnih strategij za mlajše učence niso normalno porazdeljeni. Rezultati ( $\rho = 0,325$ ;  $2p = 0,394$ ) kažejo, da gre za šibko, pozitivno zvezo, ki ni statistično pomembna.

Po treningu je bil pri rezultatih prej omenjenih instrumentarijev zadoščen pogoj normalnosti, zato smo nadaljnje ugotavljali linearnost zveze in ugotovili, da le-ta ni linearna ( $F = 1,122$ ;  $2p = 0,367$ ). Za ugotavljanje povezave med poznavanjem metakognitivnih bralnih strategij in bralno anksioznostjo smo uporabili koeficient korelacijskega razmerja, katerega vrednost je znašala  $\eta = 0,698$  ( $2p = 0,728$ ). Povezanost med poznavanjem metakognitivnih bralnih strategij in stopnjo bralne anksioznosti po treningu je torej močna, pozitivna, a ni statistično pomembna.

Na raziskovalno vprašanje, *ali (in kako) sta povezana poznavanje metakognitivnih bralnih strategij in stopnja bralne anksioznosti pred treningom in po njem*, lahko odgovorimo, da je povezanost med poznavanjem metakognitivnih bralnih strategij in stopnjo bralne anksioznosti pred treningom šibka, po treningu pa močna, obakrat pozitivna in statistično nepomembna. Slednje se ne ujema z ugotovitvami raziskave D. Melanliolu (2014b), ki je

ugotovila, da so bralna anksioznost in metakognitivne bralne strategije negativno povezane.

Drugih raziskav, ki bi ugotovljale zvezo bralne anksioznosti s poznavanjem metakognitivnih bralnih strategij, nismo našli. Našli smo nekaj raziskav, ki ugotavljajo vpliv metakognicije na druge vrste duševnih težav. Ugotovljena je bila pozitivna povezanost med pomankljivo metakognicijo in generalizirano anksioznostjo, socialno fobijo (Wells in Carter, 2001), posttravmatsko stresno motnjo (Roussis in Wells, 2006), patološko zaskrbljenostjo (Papageorgiou in Wells, 2003) in obsesivno-kompulzivnimi simptomi (Myers, Fisher in Wells, 2008). Ugotovljena je bila tudi povezanost med metakognicijo in testno anksioznostjo (Matthews, Hillyard in Campbell, 1999) ter povezava med metakognicijo in zaznavanjem stresa (Spada, Nikčević, Moneta in Wells, 2008). Pomankljivo razvita metakognicija lahko torej prispeva k pojavu anksioznosti in ostalih psiholoških motenj (v Dragan, Dragan, Kononowicz in Wells, 2012).

## **7. Kako učenci ocenjujejo trening metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa?**

Ocene počutja učencev na treningu so med minimumom 2 in maksimumom 5. Povprečna ocena vseh srečanj je 4,85, kar nakazuje na dobro počutje učencev na treningu. Zato lahko na sedmo raziskovalno vprašanje, *kako učenci ocenjujejo trening metakognitivnih bralnih strategij ob prisotnosti psa*, odgovorimo, da učenci trening ocenjujejo pozitivno.

Pri treningu smo sledili načelom programa *Izobraževanje s pomočjo psa*, med katerimi je eno izmed načel tudi prostovoljnost, kar pomeni, da v stik s psom prihajajo samo posamezniki, ki to želijo (Trampuš, 2014). Glede na to, da so učenci v veliki meri kot pozitivno omenjali s psom povezane dejavnosti, menimo, da je bila nadgradnja izvirnega programa v *Izobraževanje s pomočjo psa* smiselna. Učenci so namreč po pogostosti na drugem mestu kot pozitivno navedli, da jim je bilo všeč, ko so brali psu, čeprav se učenci sicer pogosto ogibajo branju. Učenci so želeli psu brati večkrat in ne le dvakrat, kolikor so prišli na vrsto.

Vključevanje psa v pouk pomaga pri premagovanju oz. zmanjševanju anksioznosti, saj branje učenca psu pozitivno vpliva na odnos do branja in motivacijo za branje. Zavedamo pa se, da so učenci z učnimi težavami najverjetneje doživeli veliko negativnih izkušenj v zvezi z branjem, ki so vplivale na negativna čustva ob branju in ogibanje branju. Z dvakratnim branjem psu ne moremo odpraviti globoko zakoreninjenih občutkov.

S. Pečjak in K. Košir (2003) ugotavljata, da petošolci pojmujejo učne strategije kot pomembne. Pomembne razlike med petošolci in sedmošolci se pojavljajo pri pripisovanju pomena strategijam, ki jih uporabljamo pred branjem in po njem, ne pa tudi pri strategijah med branjem. Učenci petega razreda tako pripisujejo večji pomen naslednjim strategijam: postavljanju vprašanj v zvezi s snovjo pred učenjem, ugotavljanju zveze med najpogostejšimi ključnimi besedami, urejanju glavnih misli, dobrednemu ponavljanju učne snovi, postavljanju vprašanj v zvezi s snovjo in odgovarjanju nanje med učenjem ter oblikovanju lastnega mnenja v zvezi s snovjo. Učenci, ki so bili vključeni v našo raziskavo, kot prispevek treninga sicer niso izpostavili pomena metakognitivnih bralnih strategij, so pa izpostavili ček-listo, ki jim je služila kot pripomoček pri usvajanju metakognitivnih bralnih strategij. Ček-lista namreč pomaga usmerjati pozornost na posamezne dele učnega procesa (tj. v načrtovanje, spremljanje in evalvacijo), z uporabo le-te se učenci naučijo sistematično regulirati svoje učenje (Pečjak, 2012). Tudi King (1991, v Pečjak, 2012) je ugotovil, da učenci petega razreda pri pisanju besedila, pri postavljanju vprašanj in povzemanju podatkov iz besedila ob pomoči ček-liste dosegajo boljše učne rezultate kot njihovi vrstniki v kontrolni skupini, kar potrjuje pomen uporabe ček-liste.

### 3.4 SKLEP

Namen magistrskega dela je bilo oblikovati program poučevanja metakognitivnih bralnih strategij s pomočjo psa in ga ovrednotiti kot enega od možnih načinov za izboljšanje poznavanja in uporabe metakognitivnih bralnih strategij, bralnega razumevanja ter zmanjšanja bralne anksioznosti učencev.

Ugotovili smo, da so učenci med treningom statistično pomembno napredovali v poznavanju metakognitivnih bralnih strategij. Do statistično pomembnih razlik pred treningom in po njem v bralnem razumevanju in stopnji bralne anksioznosti ni prišlo. Razloge za slednje vidimo predvsem v tem, da so učenci imeli na voljo premalo utrjevanja, da bi avtomatizirano uporabljali kognitivne in metakognitivne strategije ter da je od učencev, glede na njihovo starost, še prezgodaj pričakovati, da bodo metakognitivne sposobnosti prenašali od ene učne naloge na drugo pri različnih predmetih. Ugotavljali smo tudi povezavo med poznavanjem metakognitivnih bralnih strategij, bralno anksioznostjo in bralnim razumevanjem pred treningom in po njem, pri čemer prav tako nismo ugotovili statistično pomembnih povezav.

Poleg boljšega poznavanja metakognitivnih bralnih strategij učencev so pozitivna lastnost oblikovanega treninga tudi povratne informacije učencev. Učenci so se glede na njihove ocene počutja na srečanjih zelo dobro počutili. Za pozitivno so poudarili branje psu, ukazovanje psu in ček-listo, v katero smo na vsakem srečanju vpisovali vprašanja, ki si jih zastavljamo pred in med branjem oz. po njem.

Med nastajanjem magistrskega dela, izvedbo empiričnega dela ter analizo in interpretacijo rezultatov smo razmišljali tudi o omejitvah in možnostih za izboljšave.

Ugotovili smo, da vzorec učencev, ki so bili vključeni v raziskavo, ni reprezentativen, zato ugotovitev ni mogoče posplošiti na celotno populacijo. Rezultati bi bili bolj objektivni, če bi bilo v vrednotenje začetnega in končnega testiranja vključenih več neodvisnih ocenjevalcev. K večji verodostojnosti rezultatov bi prispevala tudi triangulacija virov. Vključili bi lahko tudi mnenje razredničark in staršev o napredku učencev. Slednje bi imelo večjo težo, če bi bilo vzorčenje slepo. Ker so srečanja potekala zunaj pouka in v času razsajanja različnih obolenj, učenci niso bili prisotni na vseh srečanjih. Ker je L. Černilogar (2018) ugotovila, da je ocenjevalna lestvica, ki jo je D. Melanlıoğlu uporabila v svoji raziskavi, z vidika razumevanja izrazov in samoevalvacije za učence 5. razredov še prezahtevna, smo uporabili drugo ocenjevalno lestvico, ki je primerna za uporabo pri tej starosti, vendar je uporaba druge ocenjevalne lestvice lahko vplivala na rezultate raziskave. Poleg tega nismo uporabili vzratnega prevoda lestvice. Nenazadnje pa smo posegli tudi v sam trening, ki ga je izvorno oblikovala D. Melanlıoğlu. Izvajali smo ga namreč v bolj zgoščeni obliki (2 srečanja na teden) in ga tako končali v štirih tednih. V izvorni obliki se je program izvajal osem tednov. Trening so izvajali učitelji maternega jezika, torej je bil trening vključen v pouk, kar v našem primeru ne velja. Ker o treningu kljub prvotni obljubi avtorice nismo prejeli dodatnih navodil, pojasnil, smo uporabili druga besedila, kot so bila izvorno uporabljena. Trening je bil tudi prilagojen tako, da je vključeval psa ter izvedbo s petošolci, medtem ko je izvorna oblika vključevala šestošolce.

V prihodnje bi bilo dobro, da bi trening poučevanja metakognitivnih bralnih strategij ponovili s starejšimi učenci, saj pospešen razvoj metakognitivnih sposobnosti poteka med dvanajstim in štirinajstim letom starosti, pri petnajstih pa je učenec sposoben generalizirati metakognitivne strategije (Pečjak, 2011), da bi poučevali metakognitivne strategije tudi pri drugih predmetnih področjih (npr. pri matematiki), da bi raziskava potekala v razredu v sodelovanju z učitelji, pri čemer bi vključevali aktualno učno snov posameznega predmeta, in da bi poznavanje ter uporabo metakognitivnih bralnih strategij ugotavljali tudi po

določenem času in ne le takoj po koncu treninga. Predlagamo tudi, da bi uporabili kvazi-eksperimentalno metodo ter primerjali rezultate učencev, vključenih v trening, z rezultati učencev, ki v trening ne bi bili vključeni. Pri tem bi morali biti pozorni, da bi bili skupini izenačeni po spolu, številu in načinu opismenjevanja.

V tem magistrskem delu smo ugotavljali tudi tekočnost branja učencev, čeprav sam trening neposredno ni bil usmerjen v izboljšanje le-tega. Zato v prihodnje predlagamo, da bi tovrsten trening nadgradili tudi s programom R.E.A.D.. Vpliv programa R.E.A.D. na tekočnost branja učencev bi bila tudi smiselna raziskava pri mlajših učencih, saj raziskovalci (Levinson idr., 2017; Kirnan idr., 2016) poudarjajo, da so učinki metode, pri kateri učenci berejo psom, večji v drugem kot v petem razredu. Če bi želeli preveriti vpliv izobraževanja s pomočjo psa, bi lahko kvazi-eksperimentalno metodo oblikovali, tako da bi bili učenci v eni skupini deležni treninga, ki bi sledil tudi smernicam omenjenega programa, drugi pa poučevanja, ki bi sledil običajni poučevalni praksi.

Na podlagi tega magistrskega dela in preučene literature lahko izpeljemo nekatera priporočila za (1) izvajanje pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj v okviru dodatne strokovne pomoči, (2) za izvajanje individualne in skupinske pomoči kot oblike pomoči in podpore na tretji stopnji kontinuuma za pomoč in podporo učencem z učnimi težavami ter (3) za vključevanje poučevanja bralnih strategij v sam pouk preko timskega poučevanja razrednega oz. predmetnega učitelja ter specialnega in rehabilitacijskega pedagoga (ali svetovalnega delavca katerega drugega profila). V primeru, da slednje ni mogoče, lahko svetovalni delavci učiteljem svetujejo (Černe in Juriševič, 2018). Učenje samoregulacijskih spretnosti naj ne bo posebna tema npr. razrednih ur (Pečjak, 2011). Bralne strategije so praviloma v veliko pomoč vsem učencem, ne le tistim z učnimi težavami (Pečjak, 2013) oz. imajo na nevrotične učence še večji učinek (Pery, Arlberg in Tung, 2012, v Pečjak, 2013):

- **Celostno, eksplicitno poučevanje, ki temelji na postopnem zmanjševanju odgovornosti.**

Poučevanje metakognitivnih bralnih strategij naj vključuje tudi znanje o procesu učenja in znanje o sebi kot o bralcu, saj je le-to pomembno za razvoj samozavedanja. Potrebno je ločeno poučevanje in utrjevanje (meta)kognitivnih bralnih strategij na ekspliciten način preko metakognitivnega govora in samospraševanja, prilagojenega starosti in razvojni stopnji učencev. Tovrstno usvajanje strategij je počasno, zato ne vključujemo več kot eno na mesec. Pri poučevanju zagotavljamo izzive, ki jih učenci lahko obvladujejo najprej s pomočjo učitelja, ki demonstrira uporabo strategij in je odgovoren za izbiro ustreznih besedil, nato pa preko vodenega urjenja učencem daje povratne informacije. Ko učenec dobi dovolj izkušenj, avtomatizira uporabo (meta)kognitivnih strategij, jih generalizira na več področji, kar pospešuje neodvisno učenje in vpliva na ustrezno učno samopodobo, zvišuje učno kompetenco ter izboljšuje izobraževalne dosežke (Černe in Juriševič, 2018).

- **Uporaba pripomočkov.**

Ko se učimo uporabljati (meta)kognitivne strategije, so pomembni pripomočki. Služijo lahko kot sredstvo za spremljanje in evalvacijo lastnega učnega procesa. Nujno je, da učitelj učence eksplicitno poučuje njihovo uporabo. Še večjega pomena pa je, če jih učenci izdelajo sami ob vodenju učitelja. Pripomočki so lahko različne zbirke kognitivnih strategij, v katere učenci vnašajo podatke o strategijah. Vključijo naj informacije o tem, kako, kdaj in zakaj uporabiti posamezno strategijo. Z zbirko si lahko učenec pomaga, da izbere za besedilo najustreznejšo strategijo. Primer prikazuje S. Pečjak (2012), ki je priredila Matriko evalvacije strategij avtorja Schrawa.

Uporabimo lahko tudi različne ček-liste, kakršno smo uporabili v tem magistrskem delu. Slednje z vprašanji pomagajo usmerjati pozornost na posamezne dele učnega procesa (tj. na načrtovanje, spremljanje in na evalvacijo). Na tablo lahko nalepimo plakat z izrazi, ki jih učitelj uporablja pri poučevanju strategij in bodo učencem v pomoč pri razumevanju razlage. Uporabimo lahko tudi kartice za spremljanje razumevanja in za kontrolo negativnih misli, ki jih učenci uporabljajo, ko zaznajo občutke anksioznosti. Predpogoj za uporabo le-teh pa je že omenjeno samozavedanje.

Različne ček-liste pa so v pomoč tudi učiteljem, ko se prvič srečujejo s poučevanjem (meta)kognitivnih strategij. Prav tako kot učenci imajo lahko tudi učitelji ček-listo vprašanj ali pomembnih točk, ki jim morajo slediti, da spodbujajo metakognitivno zavedanje pri učencih, nalepljeno na steno. Cambridge International Education Teaching and Learning Team (b.d.) predlaga naslednje: *sem vključil/-a jasne cilje učenja, kako sem spodbudil/-a svoje učence, da spremljajo svoje učenje, kako lahko učencem omogočim priložnosti, da vadijo nove strategije, kako lahko omogočim čas za refleksijo učencev, ali okolje v učilnici podpira metakognicijo.*

– **Zavedanje pomembnosti vseživljenjskega učenja.**

Nikoli v zgodovini nam ni bilo na dosegu toliko informacij, kolikor jih lahko v le nekaj sekundah najdemo danes. Pojavlja pa se vprašanje o tem, ali se je glede na dostopnost informacij, spremenilo tudi poučevanje. Predlagamo, da se tako poučevanje učencev kot tudi poučevanje bodočih učiteljev usmerja v proceduralna in ne le deklarativna znanja. Poleg tega pa družba tudi od učiteljev pričakuje, da svoje znanje nenehno nadgrajujejo, zato predlagamo, da učitelji pridobijo znanje o samoregulacijskem učenju in metakognitivnem znanju ali iz literature ali od že omenjenih profilov kolegov in kolegic. Pintrich in Roeser (1990, v Pečjak in Košir, 2003) poudarjata stališča učiteljev o uporabi različnih učnih strategij kot izredno pomemben dejavnik, ki vpliva na uporabo teh strategij pri učencih.

– **Oblikovanje klime, usmerjene v proces poučevanja.**

Nevroznanost dokazuje zvezo med čustvi in učenjem, zato le-te ne smemo več zanemarjati. Storilnostno, v pričakovanju rezultatov, usmerjena družba pa pogosto pozablja na proces poučevanja, kar lahko vodi tudi do vse pogostejših duševnih težav, med njimi anksioznosti. V razredu je torej treba oblikovati spodbudno okolje, ki učencem in učitelju dopušča napake in le-te jemlje kot priložnost za učenje. Učencem je treba zagotoviti občutek uspeha in participacijo v učnem procesu, saj bodo tako za učenje bolj motivirani. K temu lahko prispeva tudi prisotnost terapevtskega psa, saj le-ta zmanjša distanco med učiteljem in učencem ter tudi med učenci. Navsezadnje pa je tudi pes tisti, ki dela napake in se iz njih uči. Učenec psu ukazuje, pes ga uboga. Učenec je v vlogi tistega, ki ima nadzor nad psom, prav tako ima lahko kontrolo nad lastnim učnim procesom.

## 4 VIRI IN LITERATURA

- Animal Assisted Intervention International Standards of Practice*. (20. 2. 2019). Pridobljeno s <https://aai-int.org/wp-content/uploads/2019/02/AAll-Standards-of-Practice.pdf>.
- Baki, Y. (2017). The Effect of Anxiety in Attitudes of Secondary School Students towards Reading on their Reading Habits: A Structural Equation Modeling. *Education in Science*, 42(191), 371–395.
- Bakračević Vukman, K. (2004). Točnost metakognitivnih ocen v različnih razvojnih obdobjih. *Anthropos*, 36(1/4), 377–384.
- Berem za PET – R.E.A.D.* (b.d.). Pridobljeno s <http://www.zavod-pet.si/berem-za-pet-read/>.
- Beremo s Tačkami – R.E.A.D.* (b.d.). Pridobljeno s [http://tackepomagacke.si/terapevtski\\_programi/beremo\\_s\\_tackami\\_read/](http://tackepomagacke.si/terapevtski_programi/beremo_s_tackami_read/).
- Beremo z nasmehom.* (b.d.). Pridobljeno s <https://ambasadorji-nasmeha.si/programi/beremo-z-nasmehom/>.
- Bider Petelin, I. (2019). *Ocenjevanje predbralnih zmožnosti pri otrocih, starih pet do sedem let* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Bitenc, F. in Šubic, D. (2003). *Hej, hoj, ostani z menoj: učbenik za slovenščino v petem razredu osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Booten, A. E. (2011). Effects of animal-assisted therapy on behavior and reading in the classroom. *Theses, Dissertations and Capstones*. Paper 22.
- Brelsford, V. L., Meints, K., Gee, N. R. in Pfeffer, K. (2017). Animal-assisted interventions in the classroom – A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), 669–702.
- Cambridge International Education Teaching and Learning Team. (b.d.). *Getting started with Metacognition*. Oxford, UK: Cambridge Assessment International Education. Pridobljeno s <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswmeta/index.html>.
- Çapan, S. in Pektaş, R. (2013). An Empirical Analysis of the Relationship between Foreign Language Reading Anxiety and Reading Strategy Training. *English Language Teaching*, 6(12), 181–188.
- Carroll, J. M., Maugan, B., Goodman, R. in Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties in psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology in Psychiatry*, 46(5), 524–532.
- Çeliktürk, Z. in Yamaç, A. (2015). Development of the reading anxiety scale for elementary in middle school students: validity in reliability study. *İlköğretim Online*, 14(1), 97–107.
- Cooray, S. E. in Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities. *Advances in Psychiatric Treatment*, 11, 355–361.

- Černe, T. in Juriševič, M. (2018). Metakognitivno zavedanje bralnih strategij pri mlajših mladostnikih z disleksijo ter mlajših mladostnikih brez disleksije. V M. Košak Babuder, M. Kavkler, L. Magajna, Z. Stančič in S. Pulec Lah (ur.), *Specifične učne težave – sopojavljanje težav in možnosti za uresničevanje pozitivnih izidov: zbornik prispevkov* (str. 183–194). Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Černilogar, L. (2018). *Bralna anksioznost, bralno razumevanje in bralne učne strategije pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Dernovšek, M. Z., Šprah, L. in Knežević Hočevar, D. (2018). *Stres in anksioznost*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Dernovšek, M. Z., Tančič Grum, A. in Sedlar Kobe, N. (2017). *Podpora pri spoprijemanju s tesnobo: priročnik za vodje*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. (2013). Washington (D.C.); London: American Psychiatric Association.
- Dragan, M., Dragan, W. Ł., Kononowics, T. in Wells, A. (2012). On the relationship between temperament, metacognition, and anxiety: independent and mediated effects. *Anxiety, Stress and Coping*, 25(6), 697–709.
- Dunlap, V. M. (2010). *Canine Assisted Therapy And Remediating Reading: A Review Of Literature*. Pridobljeno s [https://www.nmu.edu/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Files/Pre-Drupal/SiteSections/Students/GradPapers/EdSpecialist/Dunlap\\_Vicki\\_EP.pdf](https://www.nmu.edu/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Files/Pre-Drupal/SiteSections/Students/GradPapers/EdSpecialist/Dunlap_Vicki_EP.pdf).
- Elley, W. B., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci po svetu in pri nas*. Nova Gorica: Educa, 3.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. in Calvo, M. G. (2007). Anxiety in Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- Friesen, L. (2010). Potential for the Role of School-Based Animal-Assisted Literacy Mentoring Programs. *Language and Literacy*, 12(1), 21–37.
- Friesen, L. in Delisle, E. (2012). Animal-assisted literacy: A Supportive Environment for Constrained and Unconstrained Learning. *Childhood Education International*, 88(2), 102–107.
- Fung, I. Y. Y., Wilkinson, I. A. G., in Moore, D. W. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction*, 13, 1–31.
- Gee, N. R., Griffin, J. A. in McCardle, P. (2017). Human–Animal Interaction Research in School Settings: Current Knowledge and Future Directions. *AERA Open*, 3(3), 1–9.
- Gee, N. R., Fine, A. in Schuck, S. (2015). Animals in educational settings: Research and practice. V Fine A. H. (ur), *Handbook of Animal-Assisted Therapy*, 4. izdaja (str.195–210). Elsevier Academic Press.
- Ghonsooly, B. in Elahi, M. (2009). Learners' Self-efficacy in Reading and its relation to Foreign Language. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45–67.



- Ghonsooly, B. in Loghmani, Z. (2012). The Relationship between EFL Learners' Reading Anxiety Levels and Their Metacognitive Reading Strategy Use. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 333–351.
- Gil-Garcia, A. in Canizales, R. (2001). *Commanding Strategies By Hispanic Students As They Think About Their Own Thinking Process*. Prispevek predstavljen na National Association for Bilingual Education Phoenix, Arizona. Pridobljeno s <https://eric.ed.gov/?id=ED457135>.
- Giuliani, F. in Jacquemettaz, M. (2017). Animal-assisted therapy used for anxiety disorders in patients with learning disabilities: An observational study. *European Journal of Integrative Medicine*, 14, 13–19.
- Goldston, D., Walsh, A., Mayfield Arnold, E., Reboussin, B, Sergent Daniel S., Erkanli, A., ... Wood, F. B. (2007). Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid- to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 25-32.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R, Denton, C. A. in Taylor, P. (2013). Anxiety in inattention as predictors of achievement in early elementary school children. *Anxiety, Stress and Coping*, 26(4), 391–410.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R. in Stuebing K. K. (2012). Anxiety in reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional- or bi-directional relations?. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 35–37.
- Grošelj, N. in Ribič, M. (2013). *Lili in Bine 3: učbenik za spoznavanje okolja v tretjem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Guimba, W. in Alico, J. (2016). Reading Anxiety and Comprehension of Grade 8 Filipino Learners. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(3), 44–59.
- Hall, S. S., Gee, N. R. in Mills, D. S. (2016). Children reading to dogs: a systematic review of the literature. *A Systematic Review of the Literature*, 11(2). Pridobljeno s <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=61a3cfef-f639-403e-9e0c-b1ba97543ff3%40sessionmgr4006>.
- Hassani, S. in Rajab, A. (2014). Review of current developments in reading anxiety, first language reading in second language proficiency in association with second or foreign language reading comprehension. *International Journal of Humanities in Social Science*, 4(9), 148–152.
- Hediger, K., in Beetz, A. (2015). The role of human-animal interactions in education. V J. Zinsstag, E. Schelling, D. Waltner-Toews, M. Whittaker in M. Tanner (ur.), *One Health: The Theory and Practice of Integrated Health Approaches* (str. 73–84). Croydon: CAB International.
- Hinton, C., Miyamoto, K. in Della-Chiesa, B. (2008). Brain Research, Learning in Emotions: implications for education research, policy in practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87–103.
- Hribar, M. (2007). Razmejitev anksioznosti (tesnobe) od nekaterih sorodnih fenomenov. *Psihološka obzorja*, 16(3), 75–88.

- Hribar, N. (2002). Anksioznost pri otrocih in mladostnikih. V N. Končnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč* (str. 75–91). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Hribar, N. in Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznost. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 212–230). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Huang, Q. (2012). Study on correlation of foreign language anxiety in english reading anxiety. *Theory in Practice in Language Studies*, 2(7), 1520–1525.
- Hudoklin, M. (2010). Izvršilne funkcije in specifične učne težave. V I. Andolšek in M. Hudoklin (ur.), *Izzivi in pasti otroštva in adolescence: sodobni pristopi k varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov* (str. 37–44). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150–159.
- Jalongo, M. R. in Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431–435.
- Jalongo, M. R., Astorino, T. in Bomboy, N. (2004). Canine Visitors: the influence of therapy dogs on young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 9–16.
- Jeriček Klanšček, H., Majcen, K. in Furman, L. (2016). *Anksiozne motnje – Kako jih prepoznati in premagati?* Ljubljana: Nacionalni inštitud za javno zdravje.
- Jurišič, B. D. (2018a). *Bralne učne strategije*, 49. e-svetovanje. Ljubljana: IC Pika.
- Jurišič, B. D. (2018b). *Vedenje in razredna pravila (postopki, poučevanje in podpora pozitivnemu vedenju)*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.
- Katzir, T., Kim, Y.-S. G. in Dotan, S. (2018). *Reading Self-Concept in Reading Anxiety in Second Grade Children: The Roles of Word Reading, Emergent Literacy Skills, Working Memory in Gender*. *Frontiers in psychology*, 9. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6050408/>.
- Kilinc, H. H. in Yenen, E. T. (2016). Investigation of students' reading anxiety with regards to some variables. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 111–118.
- Kirnan, J., Siminerio, S. in Wong, Z. (2016). The impact of a therapy dog program on children's reading skills and attitudes toward reading. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 637–651.
- Kokot Bujanović, H. (2015). Terapevtski psi dodali branju novo dimenzijo. *Sledi Tačk pomagačk*, 8, 24–25.
- Kölbl-Tschulik, D., Beetz, A., Braun, G., Feichtner, E., Gsandtner, H., Handl-Stelzhammer, M., ... Weininger, B. (2012). *Hunde in der Schule - Allgemeine Hinweise zu Tieren in der Schule*. Dunaj: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

- Košak Babuder, M. (2012). *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Košak Babuder, M. (2016). Vpliv treninga bralnega razumevanja na razvoj metakognitivnih strategij pri učencih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 251–268). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Košak, M. (2003). Naselja niso enaka. V M. Košak in Z. Lavbič Saje (ur.), *Družba 5. Učbenik za 5. razred devetletke* (str. 10–13). Ljubljana: DZS.
- Košir, J. (2011). Formativno ocenjevanje s preizkusom tekočnosti branja, ki temelji na kurikulumu. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 105–123). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kramarič, M. idr. (2013). *Lili in Bine 3: učbenik za slovenščino v tretjem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett
- Küçükoğlu, H. (2013) Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 709–714.
- Kuşdemir, Y. in Katrancı, M. (2016). Anxiety in comprehension in reading: I can not find the main idea, my teacher!. *Education in Science*, 41(183), 251–266.
- Lane, H. B. in Zavada, S. D. W. (2013). When reading gets ruff. *Reading Teacher*, 67(2), 87–95.
- Le Roux, M., Swartz, L in Swart, E. (2014). The effects of an animals-assisted reading program on the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students: a randomized contro study. *Child & Youth Care Forum*, 43(6), 655–673.
- Lenihan, D., McCobb, E., Diurba, A., Linder, D. in Freeman, L. (2016). Measuring the Effects of Reading Assistance Dogs on Reading Ability and Attitudes in Elementary Schoolchildren. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 252–259.
- Lesničar, B. (2013). Razvijanje bralne zmožnosti v osnovni šoli – bralno razumevanje in branje za učenje. V F. Nolimil in T. Novaković (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve* (str. 83–93). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Levinson, E. M., Vogt, M., Barker, W. F., Jalongo, M. R. in Zant, P. V. (2017). Effects of Reading with adult tutor/therapy dog teams on elementary students' reading achievement and attitudes. *Society & Animals*, 25, 38–56.
- Liao, H. in Wang, Y. (2018). Using comprehension strategies for students' self-efficacy, anxiety, and proficiency in reading English as a foreign language. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 447–458.
- Lien, H. (2012). EFL Learners' Reading Strategy Use in Relation to Reading Anxiety. *Language Education in Asia*, 2(2), 199–212.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Magajna, L., Kavkler, M., Košak Babuder, M., Zupančič Danko, A., Sršen Fras, A. in Rošer Obretan, A. (2015). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrst in stopnje primanjljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 23–31). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marinšek, M. in Tušak, M. (2007). *Človek – žival: zdrava naveza*. Maribor: Založba Pivec.
- Melanlioulu, D. (2014a). Determining the psychometric features of reading anxiety scale. *Education in Science*, 39(176), 95–105.
- Melanlioulu, D. (2014b). Impact of metacognitive strategies instruction on secondary school students' reading anxieties. *Education in Science*, 39(176), 107–119.
- Mohammadpur, B. in Ghafournia, N. (2015). An Elaboration on the Effect of Reading Anxiety on Reading Achievement. *English Language Teaching*, 8(7), 206–215.
- Morrison, M. L. (2007). Health Benefits of Animal-Assisted Intervention. *Complementary Health Practice Review*, 12(1), 51–62.
- Motivacija, dosežki, anksioznost.* (18. 4. 2019). Pridobljeno s <https://www.sviz.si/motivacija-dosezki-anksioznost/>.
- Mreža Šolski pes.* (b.d.). Pridobljeno s <https://sites.google.com/view/mreza-solski-pes/uvodintroduction>.
- Musek, J. (2005). *Predmet, metode in področja psihologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti.* (2006). Ljubljana: Andragoški center. Pridobljeno s <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>.
- Nolimal, F in Novaković, T. (ur.). (2013). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- OECD Insights (2014). *Want to improve your problem-solving skills? Try metacognition.* Pridobljeno s <http://oecdinsights.org/2014/10/28/want-to-improve-your-problem-solving-skills-try-metacognition/>.
- Pečjak, S. (1993). *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. (2011). Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenje učenja«. *Šolsko polje*, 22(5/6), 69–88.
- Pečjak, S. (2012). Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 43(6), 10–17.
- Pečjak, S. (2013). V labirintu bralnih učnih strategij: sintezni pregled. V F. Nolimal in T. Novaković (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve* (str. 149–163). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12(4), 49–70.
- Pečjak, S. in Kramarič, M. (2015). *Bralne strategije: priročnik za učitelje 3., 4 in 5. razreda*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Pečjak, S., Magajna, L., Potočnik, N. in Podlesek, A. (2011). *Bralni test*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Pečjak, V. (1991). *Hitro in uspešno branje*. Ljubljana: samozaložba.
- Piccolo, L. R., Hofheinz Giacomoni, C., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G. in Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 537–543.
- Piechurska-Kuciel, E. (2010). *Reading anxiety and writing anxiety in dyslexia : Symptomatic and asymptomatic adolescents*. Pridobljeno s <http://sun.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Piechurska.pdf>.
- Postani terapevtski par.* (b.d.). Pridobljeno s [http://tackepomagacke.si/pridruzi\\_se\\_nam/postani\\_terapevtski\\_par/](http://tackepomagacke.si/pridruzi_se_nam/postani_terapevtski_par/).
- Quigley, A., Muijs, D. in Stringer, E. (b.d.). *Metacognition and Self-regulated Learning. Guidance Report*. Pridobljeno s <https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/metacognition-and-self-regulated-learning/#closeNav>.
- Razdevšek Pučko, C. (2013). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?. *Didakta*, 22(162), 8–10.
- Reid, G. (2007). Disleksija: napotki za učitelje in starše. V M. Kavkler in M. Košak Babuder (ur.), *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji, skriti zakladi* (str. 17–76). Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Salataci, R. in Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 1–17.
- Shaw, D. M. (2013). Man's best friend as a Reading Facilitator. *The Reading Teacher*, 66(5), 365–371.
- Siegel, W. L. (2004). The Role of Animals in Education. *Revision*, 27(2), 17–26.
- Skribe Dimec, D., Gostinčar Blagotinšek, A., Florjančič F. in Zajc, S. (2006). *Raziskujemo, gradimo. Učbenik za naravoslovje in tehniko: 5. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Tanner, K. D. (2012). Promoting Student Metacognition. *Life Science Education*, 11, 113–120.
- Toll, C. (2007). *Kako? Kdaj? Zakaj? – Psi mačke in druge domače živali*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba d.d.
- Tomec, E., Pečjak, S. in Peklaj, C. (2006). Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja*, 15(1), 75–92.

- Torres, P. (b.d.). *Transcription: What is metacognition?*. Pridobljeno s [https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswmeta/MC\\_M1\\_vid\\_001.pdf](https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswmeta/MC_M1_vid_001.pdf).
- Trampuš, M. (2013). Beremo s Tačkami. *Bilten društva Bravo*, IX(18), 71–78.
- Trampuš, M. (2014). *Tačke v šoli: terapevtski pes – učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Weedon, C. in Reid, G. (2018). *SNAP-3: profil ocene posebnih potreb, 3. izdaja: računalniško podprto ocenjevanje in izdelava profila specifičnih učnih težav (5-14 let): priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva
- What is R.E.A.D.®?* (b.d.). Pridobljeno s [http://www.therapyanimals.org/Read\\_Team\\_Steps\\_files/R.E.A.D.%20Brochure.pdf](http://www.therapyanimals.org/Read_Team_Steps_files/R.E.A.D.%20Brochure.pdf).
- Yamaç, A. in Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). Relationships among fourth graders' reading anxiety, reading fluency, reading motivation, in reading comprehension. *Education and Science*, 43(194), 225–243.
- Zakon o osnovni šoli /ZOsni/* (1996). Uradni list RS, št. 81/06 (29. 1. 1996). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
- Zbornik, J. (1991). The development in validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28(1), 2–13.

#### 4.1 VIRI SLIK

Slika 1: Quigley, Muijs in Stringer (b.d., str. 10)

Slika 2: M. Dernovšek, A. Tančič Grum in N. Sedlar Kobe (2017, str. 20)

#### 4.2 VIRI PREGLEDNIC

Preglednica 1: M. Z. Dernovšek, L. Šprah in D. Knežević Hočevar (2018, str. 64)

#### 4.3 VIRI SHEM

Shema 1: N. R. Gee, Griffin in P. McCardle (2017, str. 3)

Shema 2: V. L. Brelsford, K. Meints, N. R. Gee in K. Pfeffer (2017, str. 3)

Shema 3: S. S. Hall, N. R. Gee in Mills (2016, str. 15)

## **5 PRILOGE**

Priloga 1: Ocenjevalna lestvica bralne anksioznosti

Priloga 2: Ocenjevalna lestvica počutja

Priloga 3: Soglasje za starše

Priloga 4: Pravila vedenja ob psu

Priloga 5: Ček-lista za vpisovanje vprašanj

Priloga 5a: Oblika za na tablo

Priloga 5b: Oblika za učence

Priloga 6: Shema s samoinstrukcijami za premagovanje anksioznosti in z napotki za spremljanje razumevanja prebranega

## 5.1 PRILOGA 1: OCENJEVALNA LESTVICA BRALNE ANKSIOZNOSTI

1	Zajame me panika, ko moram brati pri pouku.	1	2	3	4	5
2	Ob misli, da berem slabše od svojih sošolcev, postanem živčen.	1	2	3	4	5
3	Živčen sem, ker mislim, da med branjem ne more prilagoditi svojega tona glasu.	1	2	3	4	5
4	Napet sem, ko beremo pri urah pouka.	1	2	3	4	5
5	Postanem živčen, ko moram prebrati besedilo.	1	2	3	4	5
6	Živčen postanem, še preden začnem brati besedilo.	1	2	3	4	5
7	Ko berem v razredu, se mi glas trese, ker se bojim, da bom naredil napako.	1	2	3	4	5
8	Mislim, da moje glasno branje ne bo všeč drugim v razredu.	1	2	3	4	5
9	Težko usmerim svojo pozornost, medtem ko berem.	1	2	3	4	5
10	Postanem paničen, če imam za branje omejen čas.	1	2	3	4	5
11	Ker me branje skrbi, si zanj ne vzamem časa.	1	2	3	4	5
12	Med branjem se mi potijo dlani.	1	2	3	4	5
13	Ko me učitelj prosi, da naj glasno berem, mi srce začne biti hitreje.	1	2	3	4	5
14	Ko pri pouku berem glasno, se mi zaradi vznemirjenja tresejo kolena.	1	2	3	4	5
15	Ob misli na to, da moram prebrati celotno besedilo, mi je neprijetno.	1	2	3	4	5
16	Branje besedila mi predstavlja problem.	1	2	3	4	5
17	Vsakič, ko berem besedilo, me začne boleti glava ali trebuh.	1	2	3	4	5
18	Ker ne berem tekoče, se ogibam branju.	1	2	3	4	5
19	Ko pri pouku končam z glasnim branjem, me skrbi, ali sem bral dobro.	1	2	3	4	5
20	Po branju besedila se počutim neuspešnega.	1	2	3	4	5
21	Misel na to, da med branjem ne morem prilagoditi vdihov, me naredi živčnega.	1	2	3	4	5
22	Postanem vznemirjen, kadar moram pri pouku glasno brati.	1	2	3	4	5
23	Neprijetno se počutim, ko pomislim na to, da bom dobil za branje slabo oceno.	1	2	3	4	5
24	Strah me je glasnega branja pri pouku.	1	2	3	4	5
25	Živčen postanem, ko pomislim na to, da drugi ne bodo razumeli, kar sem prebral.	1	2	3	4	5
26	Ker sem pri branju besedil vznemirjen, ne razumem, kaj sem prebral.	1	2	3	4	5
27	Vsakič, ko držim v rokah besedilo za branje, izgubim sposobnost razmišljanja.	1	2	3	4	5
28	Tudi če ponovno berem besedilo, sem živčen.	1	2	3	4	5
29	Skrbi me branje besedil, ki jih še nisem prej bral.	1	2	3	4	5



## 5.2 PRILOGA 2: OCENJEVALNA LESTVICA POČUTJA

Kako si se počutil/-a na današnjem srečanju?



## 5.3 PRILOGA 3: SOGLASJE ZA STARŠE



Univerza v Ljubljani  
Pedagoška fakulteta

Pozdravljeni, dragi starši,

sem Lara Hodej, študentka Specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Pripravljam magistrsko delo z naslovom *Vpliv poučevanja metakognitivnih bralnih strategij s pomočjo psa na bralno anksioznost in bralno razumevanje učencev*. Pripravila sem program, ki zajema 8 šolskih ur. V sklopu programa bomo izboljšali branje, zmanjšali strah in napetost pri branju in se učili, kako bolje razumeti prebrano. Pred začetkom in po koncu programa bo opravljeno še krajše preverjanje, s katerim bomo ugotavljali napredek.

Pri učnih urah bo tudi *terapevtski pes*. Gre za umirjeno, ubogljivo 8-letno psičko Taro, ki je vajena stika z otroki. Ker je terapevtski pes, je dvakrat letno skrbno veterinarsko pregledana. Ti pregledi zagotavljajo, da je primerna za bližje stike z ljudmi in da nima zajedavcev. S Taro sva aktiven terapevtski par s certifikatom Slovenskega društva za terapijo s pomočjo psov Tačke pomogačke. Tara ima tudi licenco R.E.A.D. – gre za ameriški program, v sklopu katerega učenci berejo psom. S Taro sva v preteklih letih že obiskovali razrede na vaši šoli in počaščena sem, da tudi strokovni delavci vaše šole opažajo pozitivne rezultate, zaradi česar so pripravljeni na sodelovanje tudi v tem šolskem letu.

Rezultati, pridobljeni v sklopu raziskave, bodo uporabljeni samo za namene tega magistrskega dela. Osebni podatki otrok ne bodo nikjer javno objavljeni.

V kolikor imate še katero vprašanje, pomisleke, predloge ipd., me, prosim, kontaktirajte na elektronski naslov [lara.hodej@gmail.com](mailto:lara.hodej@gmail.com). Program na žalost ni primeren za učence s hudim strahom pred psom ali z alergijo na pasjo dlako.

Če se s programom strinjate, prosim, da izpolnite spodnji obrazec, ki ga naj otrok prinese razredničarki.

Vesela bom našega sodelovanja.

Lara Hodej

---

Podpisani \_\_\_\_\_ starš/skrbnik učenca/-ke \_\_\_\_\_  
soglašam s *programom poučevanja metakognitivnih strategij ob prisotnosti psa* in uporabo  
rezultatov za namene magistrskega dela.

Podpis: \_\_\_\_\_

## 5.4 PRILOGA 4: PRAVILA VEDENJA OB PSU



# DAJEM TI ZA 5 PRAVIL!

 1.



BOŽAJ ME PO VRATU  
ALI HRBTU.

 2.



PRIBOLJŠEK MI  
PONUDI NA  
IZTEGNJENI DLANI.

 3.



UKAZOVANJE TRIKCEV  
IN BOŽANJE DOVOLIM  
LE ENEMU NAENKRAT.

 4.



V MOJI BLIŽINI BODI  
MIREN.

 5.



KO POČIVAM, ME  
PUSTI PRI MIRU.

## 5.5 PRILOGA 5: ČEK-LISTA ZA VPISOVANJE VPRAŠANJ

### 5.5.1 PRILOGA 5A: OBLIKA ZA NA TABLO

# ? ob in trikcih

PRED branjem	MED branjem	PO branju
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5.5.2 PRILOGA 5B: OBLIKA ZA UČENCE**

Tudi ko meni ukažeš kakšen trikec,  
se **vprašaj** podobno  
kot pri branju.

Ime: \_\_\_\_\_

<b>PRED branjem</b>	<b>MED branjem</b>	<b>PO branju</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5.6 PRILOGA 6: SHEMA S SAMOINŠTRUKCIJAMI ZA PREMAGOVANJE ANKSIOZNOSTI IN Z NAPOTKI ZA SPREMLJANJE RAZUMEVANJA PREBRANEGA

