



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Amadeja Cilenšek

VPLIV PSA TERAPEVTA NA BRALNO PISMENOST OTROK PRISELJENCEV

Magistrsko delo

Maribor, september 2024



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Amadeja Cilenšek

VPLIV PSA TERAPEVTA NA BRALNO PISMENOST OTROK PRISELJENCEV

Magistrsko delo

Maribor, september 2024

VPLIV PSA TERAPEVTA NA BRALNO PISMENOST OTROK PRISELJENCEV

Magistrsko delo

Študentka: Amadeja Cilenšek

Študijski program: Magistrski študijski program druge stopnje
Razredni pouk

Mentorica: doc. dr. Maja Kerneža

Lektorica: dr. Aleksandra Gačič Belej, univ. dipl. prof. zgo. in slov.

CC BY-NC-ND CC

ZAHVALA

Najprej se zahvaljujem mentorici doc. dr. Maji Kerneža, ki mi je pomagala in svetovala od začetka do konca raziskovalne poti. Njene usmeritve in njeni nasveti so me spodbujali k nenehnemu izpopolnjevanju magistrskega dela.

Posebno zahvalo namenjam ravnateljici osnovne šole, ki je brez oklevanja odprto sprejela izvajanje raziskave. Hvala tudi strokovni delavki na tej šoli, ki je odprla vrata svoje knjižnice in omogočila sodelovanje ter izvajanje raziskave v sproščenem in spodbudnem okolju. Njeno strokovno znanje in predanost sta bistveno pripomogla k začetni organizaciji srečanj.

Moja hvaležnost velja tudi društvu Tačke pomagačke, še posebej prostovoljcema Maji in Archiu. S svojim znanjem, s toplino in predanostjo sta ustvarila varno in prijetno vzdušje. Vsi prostovoljci na dveh ali štirih nogah v društvu nosijo pomembno poslanstvo, ki ga je vredno ohranjati.

Posebna zahvala velja moji mami, ki je bila zame vedno vir navdiha in moči. Brez njenih odrekaj ne bi dosegla tega uspeha. Hvala tudi sestri, ki me je s svojimi inovativnimi in smešnimi idejami vedno spravljal v dobro voljo. Zahvaljujem se tudi Davidu, ki mi je celo pot stal ob strani, me motiviral in spodbujal, ko mi je bilo najtežje.

Iskreno se zahvaljujem Tanji za vso podporo, nepozabne dogodivščine in bedarije, ki sva jih doživeli v najinih skupnih desetih letih. Zaradi nje so študentski popoldnevi minili hitreje in zabavneje. Nazadnje se iz srca zahvaljujem še svojim štirim mehurčkom, Sari, Lini, Valentini in Maši, za neprecenljive trenutke, smeh in podporo, ki so mi jih nudile skozi leta našega druženja. Študijska leta brez njih ne bi bila enaka in mi bodo vedno ostala v spominu.

Hvala vsem iz srca.

Vpliv psa terapevta na bralno pismenost otrok priseljencev

Ključne besede: bralna pismenost, bralna motivacija, otroci priseljenci, pes terapevt, program R.E.A.D

UDK:

Povzetek

Bralna pismenost otrok je v današnjem svetu zelo pomembna za uspešno vključevanje in delovanje v sodobni družbi. Za otroke priseljence, ki se v novem okolju soočajo s kulturnimi in z jezikovnimi izzivi, je razvoj teh spretnosti še posebej zahteven. Velika preizkušnja je tudi za strokovne delavce v šolah, ki na različne načine in z različnimi metodami poskušajo pomagati tem otrokom. Eden izmed teh načinov, ki sicer v praksi še ni bil preverjen, je terapija s psi. Prisotnost psa ima veliko pozitivnih učinkov, zato nas je v magistrskem delu zanimalo, ali njegova prisotnost z izvajanjem programa R.E.A.D. vpliva na bralno pismenost otrok priseljencev. S pomočjo društva Tačke pomagačke smo opazovali glasno branje dveh učenk priseljenk ob prisotnosti psa terapevta in preverjali stanje gradnikov bralne pismenosti, med drugim tudi bralno motivacijo. Za dodaten vpogled v stanje smo izvedli tudi intervju z vodnico psa terapevta in s strokovno delavko šole. Skozi raziskovanje smo podrobno spoznali vsako komponento bralne pismenosti in na podlagi tega v empiričnem delu oblikovali merske instrumente za opazovanje. Deklici sta skozi branje literarnega dela Andreja E. Skubica ob prisotnosti psa terapevta izboljšali glasno branje in odnos ter motivacijo do branja.

The impact of a therapy dog on the reading literacy of immigrant children

Keywords: reading literacy, reading motivation, immigrant children, therapy dog, program R.E.A.D.

UDC:

Abstract

In today's world, children's reading literacy is very important for their successful integration and functioning in modern society. For immigrant children, who face cultural and language challenges in their new environment, developing these skills is especially demanding. It is also a significant challenge for educators in schools, who try to assist these children in various ways and with different methods. One of these methods, which has not yet been tested in practice, is therapy with dogs. The presence of a dog has many positive effects, which led us to explore in this master's thesis whether its presence in the R.E.A.D. program influences the reading literacy of immigrant children. With the help of the "Tačke pomagačke" association, we observed the loud reading of two immigrant students in the presence of a therapy dog and assessed the state of reading literacy components, including reading motivation. To gain additional insight, we also conducted an interview with the therapy dog's handler and a school educator. Through our research, we thoroughly examined each component of reading literacy, and based on this, we developed measurement instruments for observation in the empirical part. While reading Andrej E. Skubic's literary work in the presence of the therapy dog, the girls improved their loud reading, as well as their attitude and motivation towards reading.



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

(ime članice UM)

IZJAVA O AVTORSTVU ZAKLJUČNEGA DELA

Ime in priimek študent-a/-ke: Amadeja Cilenšek

Študijski program: RAZREDNI POUK

Naslov zaključnega dela: Vpliv psa terapevta na bralno pismenost otrok priseljencev

Mentor/-ica: doc. dr. Maja Kerneža

Somentor/ica: /

Podpisan-i/-a študent/-ka Amadeja Cilenšek

- izjavljam, da je zaključno delo rezultat mojega samostojnega dela, ki sem ga izdelal/-a ob pomoči mentor-ja/-ice oz. somentor-ja/-ice;
- izjavljam, da sem pridobil/-a vsa potrebna soglasja za uporabo podatkov in avtorskih del v zaključnem delu in jih v zaključnem delu jasno in ustrezno označil/-a;
- na Univerzo v Mariboru neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve avtorskega dela v elektronski obliki, pravico reproduciranja ter pravico ponuditi zaključno delo javnosti na svetovnem spletu preko DKUM; sem seznanjen/-a, da bodo dela deponirana/objavljena v DKUM dostopna široki javnosti pod pogoji licence Creative Commons BY- NC-ND, kar vključuje tudi avtomatizirano indeksiranje preko spleta in obdelavo besedil za potrebe tekstovnega in podatkovnega rudarjenja in ekstrakcije znanja iz vsebin; uporabnikom se dovoli reproduciranje brez predelave avtorskega dela, distribuiranje, dajanje v najem in priobčitev javnosti samega izvirnega avtorskega dela, in sicer pod pogojem, da navedejo avtorja in da ne gre za komercialno uporabo;
- dovoljujem objavo svojih osebnih podatkov, ki so navedeni v zaključnem delu in tej izjavi, skupaj z objavo zaključnega dela.

Uveljavljam permissivnejšo obliko licence Creative Commons: _____
(navedite obliko)

Kraj in datum:

Maribor, 8. 9. 2024

Podpis študent-a/-ke:

AC

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
2	TEORETIČNI DEL.....	3
2.1	Bralna pismenost	3
2.1.1	Gradniki bralne pismenosti.....	4
2.1.2	Bralna pismenost v izobraževanju	13
2.1.3	Bralna pismenost na razredni stopnji	15
2.1.4	Bralna pismenost v učnem načrtu	16
2.1.5	Raziskave bralne pismenosti.....	20
2.2	Otroci priseljenci.....	28
2.2.1	Šolski sistem vključevanja otrok priseljencev v izobraževanje	29
2.2.2	Izzivi in prilagoditve otrok priseljencev	30
2.2.3	Bralna pismenost otrok priseljencev	36
2.3	Terapija z živalmi.....	38
2.3.1	Pozitivni vplivi živali	38
2.3.2	Delo s terapevtskimi živalmi	39
2.3.3	Terapevtski par	40
2.3.4	Terapevtski pes v šoli	41
2.3.5	Program R.E.A.D.....	43
2.3.6	Tačke pomagačke.....	44
2.3.7	Primeri dobre prakse	44
2.4	Raziskave s področja bralne pismenosti otrok priseljencev in programa R.E.A.D	46
2.4.1	Multikulturnost in izobraževanje: Izzivi in priložnosti za otroke priseljence v Sloveniji	46
2.4.2	Razlike v bralni motivaciji med učenci različnih priseljskih ozadij.....	48
2.4.3	Terapevtski psi kot spodbuda za izboljšanje branja otrok s težavami....	50
2.4.4	Vpliv programa R.E.A.D. na branje in bralno motivacijo otrok.....	52

2.4.5	Pozitivno vrednotenje branja psom v šolah med učitelji	55
3	EMPIRIČNI DEL	57
3.1	Raziskovalni problem in cilji raziskave	57
3.1.1	Opredelitev problema.....	57
3.1.2	Cilji raziskave	58
3.1.3	Raziskovalna vprašanja	58
3.1.4	Raziskovalne hipoteze.....	59
3.2	Metodologija.....	60
3.2.1	Raziskovalna metoda	60
3.2.2	Raziskovalni vzorec	61
3.2.3	Postopek zbiranja podatkov	62
3.2.4	Merski instrumenti	65
3.2.5	Postopek obdelave podatkov	74
3.3	Rezultati in interpretacija	76
3.3.1	Odnos do psa terapevta.....	76
3.3.2	Natančnost, hitrost in izraznost branja	84
3.3.3	Bralno razumevanje	93
3.3.4	Bralna motivacija	99
4	SKLEP	105
	VIRI IN LITERATURA	108
	PRILOGA A: SOGLASJE ZA STARŠE	121
	PRILOGA B: OPAZOVALNI OBRAZEC ZA BRALNO MOTIVACIJO.....	123
	PRILOGA C: OBRAZEC ZA GLASNO BRANJE	124
	PRILOGA D: OBRAZEC ZA UGOTAVLJANJE BRALNEGA RAZUMEVANJA.....	126
	PRILOGA E: VPRAŠANJA IN KRITERIJI ZA PREVERJANJE BRALNEGA RAZUMEVANJA	128
	PRILOGA F: VPRAŠANJA ZA INTERVJUJA	133

KAZALO SLIK

Slika 3.1: Učenje deklic pravilnega pristopa do psa.....	76
Slika 3.2: Branje na prvem srečanju.....	77
Slika 3.3: Branje na drugem srečanju	78
Slika 3.4: Sprehajanje psa po knjižnici	78
Slika 3.5: Branje na tretjem srečanju	79
Slika 3.6: Poslušanje Archievega bitja srca	80
Slika 3.7: Branje na četrtem srečanju	81
Slika 3.8: Učenje trikov	81
Slika 3.9: Branje na petem srečanju.....	82
Slika 3.10: Zbližanje z Archiem.....	83

KAZALO GRAFOV

Graf 3.1: Rezultati časa in natančnosti branja Učenke 1 skozi srečanja.....	87
Graf 3.2: Rezultati časa in natančnosti branja Učenke 2 skozi srečanja.....	91
Graf 3.3: Rezultati bralnega razumevanja Učenke 1 skozi srečanja	95
Graf 3.4: Rezultati bralnega razumevanja Učenke 2 skozi srečanja	97
Graf 3.5: Rezultati komponent bralne motivacije Učenke 1 skozi srečanja	99
Graf 3.6: Rezultati komponent bralne motivacije Učenke 2 skozi srečanja	101

KAZALO TABEL

Tabela 3.1: Informacije o poglavjih knjige	63
Tabela 3.2: Vprašanja za preverjane bralne motivacije.....	66
Tabela 3.3: Kriteriji za spremljanje področij tekočnosti branja	67
Tabela 3.4: Vprašanja za preverjanje bralnega razumevanja pri vsakem poglavju	69
Tabela 3.5: Vprašanja za intervjuja	73

UPORABLJENI SIMBOLI IN KRATICE

UDK – Univerzalna decimalna klasifikacija

R.E.A.D. – Reading Education Assistance Dogs (Psi terapevti za pomoč pri branju)

OECD – The Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj)

PISA – Programme for International Student Assessment (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev)

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study (Mednarodna raziskava bralne pismenosti)

1 UVOD

Bralna pismenost je v današnjem svetu prisotna povsod okoli nas. Pomaga nam pri čisto običajnih vsakdanjih opravilih, kot je branje kuhinjskih receptov, časopisov in novic. Hkrati nam nudi pomoč pri opravilih, ki lahko pomembno vplivajo na naše življenje in družbo, kot so branje navodil o zdravilih, podpisovanje pomembnih pogodb in razumevanje varnostnih navodil na delovnih mestih. Prav tako je zelo pomembna pri uporabi mobilnih telefonov, ki danes predstavljajo nepogrešljiv pripomoček vsakega posameznika.

Brati se naučimo že v začetnih osnovnošolskih letih, medtem ko bralno pismenost razvijamo in izpopolnjujemo celo življenje. Bralna pismenost poleg bralnih veščin vključuje tudi razumevanje prebranega in pozitivno vrednotenje branja kot aktivnosti (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2019). A to se ne usvoji tako hitro in enostavno, še posebej pri otrocih s težavami na posameznih področjih. Ena skupina teh otrok, ki jim usvajanje bralnih sposobnosti predstavlja največji izziv, so priseljenci. V večini slovenskih šol lahko opazimo velik porast deleža otrok s priseljskim ozadjem, kar vpliva na uvajanje dodatnih prilagajanj iz strani šole in strokovnih delavcev.

Poleg porasta števila otrok priseljencev se je v šolskem prostoru kot zanimiva metoda dela vse bolj razširila tudi terapija s psi. Dokazano je, da živali pri ljudeh izboljšajo stanje vedenjskega, psihološkega in socialnega počutja. Zaradi tega so jih na različnih področjih in v raznih ustanovah začeli aktivno uporabljati za terapevtske namene (Blenkuš, 2019).

Glede na vse pozitivne učinke terapije z živalmi želimo v magistrskem delu raziskati, ali nam lahko pomaga tudi pri usvajanju bralnih spretnosti otrok priseljencev. Svoje raziskovanje bomo usmerili v terapijo s psi in k sodelovanju povabili društvo Tačke pomagačke, ki to dejavnost izvaja že vrsto let. V teoretičnem delu bomo tako podrobneje spoznali bralno pismenost, njene gradnike in njeno vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu. V nadaljevanju se bomo osredotočili na predstavitev otrok priseljencev in izzive, s katerimi se soočajo v novem kulturnem okolju. Spoznali bomo

tudi, kakšno je stanje njihove bralne pismenosti. V naslednjem poglavju bomo podrobneje spoznali terapijo z živalmi, njene pozitivne učinke in se še posebej osredotočili na terapijo s psi. Predstavili bomo različne oblike terapije s psi, s poudarkom na programu R.E.A.D., in spoznali društvo Tačke pomagačke ter njihovo dosedanje delo v šolah. V zadnjem poglavju teoretičnega dela bomo spoznali in predstavili pet aktualnih raziskav s področja bralne pismenosti otrok priseljencev in terapije s psi.

Teoretičnemu delu bo sledilo empirično raziskovanje, v katerem bomo opazovali branje dveh učenk priseljenk. Z vnaprej oblikovanimi merskimi instrumenti bomo spremljali napredek posameznih gradnikov bralne pismenosti. Pri tem bomo uporabili preizkus glasnega branja, preizkus bralnega razumevanja in vprašalnik bralne motivacije. Izvedli bomo šest srečanj, prvo uvodno in naslednjih pet ob prisotnosti terapevtskega para. Učenki bosta na vsakem srečanju prebrali eno poglavje iz knjige Trio Golaznikus: Roksi najde dom, pisatelja Andreja E. Skubica (2020). S sprotim beleženjem sprememb bomo videli, ali ima prisotnost psa terapevta ob izvajanju programa R.E.A.D. kakšen vpliv na razvijanje bralne pismenosti in bralne motivacije učenk priseljenk. Na zadnjem srečanju bomo izvedli še intervju z vodnico psa terapevta in strokovno delavko. Njuna prisotnost na srečanjih bo omogočila dodaten vpogled in končno potrditev naših rezultatov raziskovanja.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Bralna pismenost

V Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019) je bralna pismenost opredeljena kot ključna komponenta pismenosti, ki posameznikom omogoča razumevanje, kritično ovrednotenje in učinkovito uporabo pisnih informacij. Bralna pismenost ne obsega le prepoznavanja besed, ampak tudi veščine pisanja, poslušanja in govorjenja. Je ključna spretnost, ki posameznikom omogoča, da učinkovito iščejo in uporabljajo kakovostne informacije iz pisnih virov v različnih kontekstih in medijih (Haramija, 2018). Ta sposobnost, ki vključuje razvite bralne veščine, razumevanje prebranega in kulturo branja, se nenehno razvija skozi življenje posameznika in je temeljna za uspešno sodelovanje v družbi. Poleg tega služi kot temelj za razvoj drugih specifičnih pismenosti, kot so medijska, digitalna pismenost in druge, ki so ključne za razvoj posameznikovih kompetenc in vključitev v sodobno družbo (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b. d.).

Bralna zmožnost je v moderni dobi, polni digitalnih vsebin in raznolikega medijskega gradiva, postala še kompleksnejša in nujna. Zdaj je pomembna visoka stopnja bralne spretnosti, ki ne vključuje le osnovnega razumevanja, ampak tudi sposobnost analitičnega premisleka in kritičnega vrednotenja informacij (Grosman, 2006). Zmožnost prebiranja različnih formatov besedil, od elektronskih publikacij do klasičnih literarnih del, postaja temelj, ne le akademskega uspeha, temveč tudi učinkovitega funkcioniranja znotraj družbe. Sposobnost hitrega iskanja specifičnih informacij ali branja za sprostitev je ključna kompetenca, ki jo morajo moderni izobraževalni sistemi krepiti in podpirati (Pečjak, 2012). Vse to kaže, da je bralna pismenost neprecenljiva veščina, ki posameznike obogati z znanjem in jim daje tudi moč za oblikovanje lastnih mnenj ter aktivno udeležbo v hitro spreminjajočem se svetu informacij.

Osnovno sestavino, na kateri se bralna pismenost oblikuje, predstavlja branje. Branje je dinamičen proces interpretacije, pri čemer bralci z zaporedjem besed vstopajo v interakcijo z besedilom in oblikujejo pomen skozi osebno dožemanje in povezovanje informacij. To je aktivnost, ki zahteva konstantno mentalno vključenost, saj morajo bralci uporabiti svoje kognitivne sposobnosti za prepoznavanje in povezovanje zaporednih besed v koherentno misel. Različne ravni branja zahtevajo od bralcev, da v procesu dekodiranja besedila uporabijo svoje predhodno znanje in spominske kapacitete, da rekonstruirajo avtorjevo sporočilo in ga vključijo v lastno razumevanje sveta. Medtem ko se bralci premikajo skozi besedilo, nenehno oblikujejo in preoblikujejo mentalne predstave vsebine, kar je bistveni del procesa razumevanja (Grosman, 2006).

2.1.1 Gradniki bralne pismenosti

Bralna pismenost ima različne vidike, ki se razvijajo postopoma in sistematično skozi vse stopnje in področja izobraževanja. Pregled gradnikov razkriva, da se bralna pismenost ne omejuje zgolj na dekodiranje besedila, temveč vključuje tudi motivacijo za branje, razumevanje različnih vrst besedil, glasovno zavedanje, obogatitev besedišča, tekoče branje, razumevanje in odziv na besedilo, tvorjenje besedil ter kritično branje. Vsak gradnik ima svoj poseben poudarek in prispeva k razvoju bralne pismenosti na celovit način (Haramija in Ivanuš Grmek, 2020).

2.1.1.1 Govor

Govor je pomemben gradnik bralne pismenosti, ki se nenehno razvija skozi vse življenje posameznika. Gre za kompleksno zmožnost, ki vključuje tako verbalno kot tudi neverbalno komunikacijo ter razvoj jezikovnih spretnosti. Ta proces se začne že v zgodnjem otroštvu, ko otrok pridobiva besedni zaklad, razumevanje osnovnih besed in tvorjenje prvih povedi. Vendar razvoj govora ne zajema zgolj usvajanja besed, temveč tudi razumevanje njihove praktične rabe, oblikovanje osebnega stila govora in pragmatične kompetence (Šek Mertük in Cugmas, 2020).

2.1.1.2 Razumevanje koncepta bralnega gradiva

Razumevanje koncepta bralnega gradiva je ključno za razvoj bralne pismenosti, ki se postopoma razvija že pri otrocih in mladostnikih. V današnjem času ni več dovolj, da ljudje razumejo zgolj tradicionalno smer branja od leve proti desni in od zgoraj navzdol. Večina besedil, tako literarnih kot informativnih, se zdaj dopolnjuje z ilustracijami in drugimi vizualnimi elementi. To zahteva, da bralci združijo besedilo in slikovne elemente ter razumejo sporočilo besedila kot celoto. To načelo celostnega branja multimodalnih besedil je v sodobnem digitalnem okolju še posebej pomembno, saj morajo bralci biti sposobni navigacije med različnimi mediji in kombiniranja informacij za razumevanje (Haramija in Batič, 2020).

2.1.1.3 Glasovno zavedanje

Glasovno zavedanje, imenovano tudi fonološko zavedanje, predstavlja ključno komponento branja in pisanja v abecednem sistemu pisave. To zavedanje se nanaša na sposobnost prepoznavanja in obvladovanja različnih glasovnih enot v jeziku, vključno z zmožnostjo razločevanja, združevanja in upravljanja z glasovnimi enotami različnih velikosti. Vključuje tudi razumevanje odnosa med tiskanimi besedami in njihovimi zvočnimi predstavitvami. Glasovno zavedanje vključuje več ravni, ki se razvijajo postopoma in so odvisne od otrokovega miselnega razvoja. Sistematično razvijanje glasovnega zavedanja pozitivno vpliva na bralno zmožnost, vendar zahteva temeljno razumevanje glasovnega sistema in jezika ter upoštevanje razvojnih faz otrok. Glasovno zavedanje je ključno za razumevanje branja in pisanja ter bi moralo biti vključeno v izobraževanje na vseh strokovnih področjih in stopnjah (Zemljak Jontes in Bednjički Rošar, 2020).

2.1.1.4 Besedišče

Razvoj sporazumevalne sposobnosti, ki je ključnega pomena za bralno pismenost, temelji na bogatem besedišču. To vključuje pravilno poimenovanje stvari in konceptov v našem svetu ter obvladovanje jezikovnih pravil in načel. Posebej pomembno je razvijanje besednega zaklada že v predšolskem obdobju, saj se je izkazalo, da je obseg besedišča otrok pomemben napovedovalec bralne pismenosti. Otroci se v zgodnjem otroštvu učijo osnovnih jezikovnih elementov in pravil, vendar se ta proces nadaljuje

skozi celotno izobraževanje na vseh področjih. Spremembe v sodobnem življenju in družbi vplivajo na razvoj jezika, saj se pojavljajo nove besede. Zato je razvijanje besednega zaklada ključno za vseživljenjsko učenje, uspešno sporazumevanje in boljšo bralno pismenost (Voršič in Ropič Kop, 2020).

2.1.1.5 Odziv na besedilo in tvorjenje besedil

Odziv na besedilo in tvorjenje besedil v okviru razvijanja bralne pismenosti se kaže skozi ustvarjanje smiselnih pisnih in ustnih besedil na podlagi prebranega ter sposobnost uporabe teh v novih okoliščinah. Glavna vloga tega je preverjanje razumevanja besedila. Bralec, ki razume, kaj bere, bo opazil vse potrebne besedilne informacije in jih tudi uporabil. Preverjanje razumevanja izbranega besedila se lahko izvede pred, med in po branju. Pred branjem se ugotavljajo bralčeva pričakovanja od besedila, med branjem se preveri sprotno razumevanje in po branju razumevanje celotnega besedila. Pravilno razumevanje celotnega besedila omogoča odzivanje bralca na vsebino (kritično vrednotenje) in ustvarjanje ter uporabo novih informacij (Pulko in Kranjec, 2020).

2.1.1.6 Kritično branje

Kritično branje predstavlja sposobnost, da z različnimi tehnikami razumemo in ocenjujemo besedila. Vključuje veščine, kot so postavljanje lastnih kriterijev za ocenjevanje besedil, argumentacija svojega mnenja in kritična uporaba virov. To bralcu omogoča, da bo pri branju vrednotil informacije, analiziral slog pisanja, uporabo besedišča in druge jezikovne elemente. Prav tako bo o besedilu razmišljal in iskal povezave z družbenimi vprašanji (Licardo in Krajnc Ivič, 2020).

2.1.1.7 Tekočnost branja

Tekočnost branja je spretnost, ki omogoča dovolj hitro in natančno branje besedila ob ustrezni uporabi tona, glasnosti, naglaševanja in poudarkov (Jurišić, 2016). Opredeljuje sposobnost posameznika, da prebere določeno število besed v kratkem času z natančnostjo in ustrezno izraznostjo. Tekočnost branja predstavlja eno od najprimernejših metod za preverjanje razvitosti bralnih zmožnosti. Spremlja se ob glasnem branju in je tesno povezan z globljim razumevanjem prebranega besedila (Ropič Kop in Klar Zadravec, 2022). Je zelo kompleksen gradnik in pod vplivom različnih

dejavnikov. Tako je za pravilen razvoj tekočnosti pomemben pravilno delujoč govorni aparat. Artikulacijske in govorno-jezikovne motnje lahko negativno vplivajo na ta gradnik zaradi fizioloških, nevroloških ali kognitivnih posebnosti posameznika. Velik vpliv ima tudi osebnostna dinamika, saj lahko nekateri posamezniki doživljajo stres ali tremo pri glasnem branju, kar lahko močno vpliva na njihovo sposobnost tekočega branja. Pri razumevanju tekočnosti branja ima pomembno vlogo vrsta besedila. Bralec bo tako lažje in hitreje bral besedila z vsaj delno poznano vsebino in besediščem kot besedila s popolnoma neznanim področjem. Prav tako moramo upoštevati še zunanje dejavnike, kot so motnje iz okolice, saj bistveno vplivajo na zbranost in posledično na uspešnost tekočega branja (Ropič Kop in Vizjak Puškar, 2020).

Po besedah Pečjak (2012) je tekočnost branja kompleksen pojem, ki poleg hitrosti branja vključuje štiri ključne kriterije: izraznost, natančnost, tehniko in ritem. Hitrost branja je merljiva s številom besed, ki jih bralec prebere v minuti. Število besed v besedilu tako delimo s časom, ki ga je bralec porabil pri branju, in dobimo povprečno hitrost glasnega branja. To lahko nato primerjamo z rezultati dosedanjih študij in vidimo, kako uspešen je bralec (Pečjak, 2012). Tako so na primer raziskovalke Magajna, Gradišar in Pečjak (1999, v Pečjak, 2012) povprečno hitrost glasnega branja izmerile s stotriintridesetimi prebranimi besedami na minuto pri učno uspešnih in z devetinsedemdesetimi besedami na minuto pri učno neuspešnih četrtošolcih.

Hitrost branja se z leti povečuje. Raziskava (Chen idr., 2019) je pokazala, da se najvišja hitrost branja od 8. do 15. leta starosti poveča za približno 65 besed na minuto. Posebej velik skok je opazen pri prehodu iz otroštva v najstniška leta, kar je povezano z razvojem možganov. Hitrost branja se povečuje tudi skozi šolanje in ostane skoraj nespremenjena od najstništva do srednjih let, ko so bralne sposobnosti popolnoma razvite. Hitrost branja močno vpliva tudi na ocene splošne bralne sposobnosti učencev. Tisti, ki hitreje berejo, običajno dosegajo boljše rezultate pri bralnih testih. A vseeno sta pomemben del skupne ocene tudi točnost in pravilnost branja. Tako je ključno, da se osredotočimo na pravilnost prebranih besed in ne samo na hitrost, saj je ta meritev celovitejša in bolj praktična za ocenjevanje in razvijanje bralnih spretnosti (Williams idr., 2011).

Izraznost pri branju se odraža v tem, kako učenec upošteva ločila, premore in uporablja pravilno naglasitev besed. Predstavlja pomembno vlogo v zgodnjem razvoju branja med prvim in drugim razredom osnovne šole. Zmanjšanje nepotrebnih premorov in upoštevanje intonacije sta se izkazala za ključna dejavnika, ki napovedujeta izboljšanje tekočnosti branja in bralnega razumevanja kasneje v tretjem razredu, neodvisno od osnovnih spretnosti branja besed. Dokazano je, da so otroci, pri katerih že v prvem razredu zasledimo manjše število premorov in uporabo primerne intonacije, uspešnejši pri tekočnosti branja v višjih razredih (Miller in Schwanenflugel, 2008). Podoben razvoj bralne zmožnosti skozi izraznost branja skozi razrede so v nedavni raziskavi ugotovili tudi Cuadro Cawen idr. (2021). Prav tako so dokazali, da z napredovanjem v šoli in izboljšanjem njegovega avtomatskega prepoznavanje besed ima učenec več možnosti za uporabo premorov in ritmičnih vzorcev, ki so podobni značilnostim odraslih bralcev.

Natančnost branja zajema pravilno prepoznavanje in izgovarjanje besed. Predstavlja ključno komponento branja in je povezana z osnovnimi procesi dekodiranja, ki so potrebni za razumevanje pisnega besedila (Silva idr., 2020). Sposobnost se izboljšuje skozi leta osnovnošolskega izobraževanja in omogoča boljše razumevanje prebranega ter posledično izboljšanje akademskih dosežkov (Andrade idr., 2019). Za pravilno branje besed ni potrebno le poznavanje črk, ampak morajo imeti učenci razvito tudi sposobnost fonološkega zavedanja (Martínez in Goikoetxea, 2020). Ugotovljeno je bilo, da otroci z več bralnimi izkušnjami bolje berejo daljše besede in besede z zapletenejšo zlogovno strukturo kot otroci z manj izkušnjami. To kaže, da so začetniki v branju bolj odvisni od fonološke poti, kar je učinkovitejše pri besedah s preprostimi zlogovnimi strukturami. Naprednejši bralci poleg fonološke poti uporabljajo tudi leksično pot, pri čemer se zanašajo na predhodno naučene in v sistemu vizualnega prepoznavanja besed shranjene predstavitve besed. To jim omogoča natančno branje tako rednih kot nepravilnih besed ter besed s kompleksno zlogovno strukturo. Ugotovili so tudi, da na natančnost branja vpliva dolžina besed. Daljša, kot je beseda, večja je možnost napak pri branju. To izpostavlja pomembnost izbire besed pri razvijanju bralnih spretnosti, tako pri rednem pouku kot pri delu z otroki, ki imajo težave pri branju (Soares idr., 2015).

Tehnika branja obsega način, kako otrok sestavlja črke v besede in besede v stavke, da bi razumel pomen besedila (črkuje, zloguje, bere). Z začetkom branja se bralčev način obdelave spremeni. Sedaj ni osredotočen le na to, kako besedo sliši, ampak pozornost nameni tudi njeni obliki (Racine idr., 2014). Od bralca se tako zahteva, da združi zvok s slikovno podobo besede in izbere pravo zaporedje črk, ki se ujema z že poznano besedo. To je začetek, ki postopoma vodi do tekočega branja besedila in posledično tudi globljega razumevanja besedil (Katzir idr., 2006).

Ritem pri branju opisuje enakomernost in tekočnost, s katero bralec bere besedilo in pri tem opravi morebitne zastoje ali premore. Barone idr. (2005, v Pečjak, 2012) glede na število premorov in ponovitev pri branju ritem deli na tri stopnje: tekoč, delno tekoč in netekoč. Pri slednjih dveh se med branjem vse pogostejše pojavljajo zaustavljanja in premori, medtem ko ritem postaja neenakomeren. Wilson (1988, v Pečjak, 2012) neenakomerno branje deli še na »vzburkano« branje s pogostim ponavljanjem besed; monotono branje, kjer ni spreminjanja glasu; in zaletavajoče branje, pri katerem bralec hitro preleti čez besedilo in zanemarja ločila.

2.1.1.8 *Bralno razumevanje*

Bralno razumevanje predstavlja ključni element bralne pismenosti in je temelj za udeležbo v jezikovno-komunikacijskih interakcijah, ki se pojavljajo v različnih kontekstih. Gre za sposobnost prepoznavanja nejezikovnih in jezikovnih elementov, kar omogoča, da ljudje razumejo sporočila v besedilih (Krajnc Ivič, 2020). Bralno razumevanje ne zajema samo dekodiranja besedila, ampak tudi povezavo tega s predhodnim splošnim in jezikovnim znanjem. Ta povezava omogoča resnično razumevanje prebranega (Lipec Stopar in Jenko, 2022).

Proces razumevanja prebranega je močno odvisen od različnih dejavnikov. Nanj poleg bralčevega predznanja vplivajo tudi bralne strategije, hitrost dekodiranja in bralna motivacija. Razvijanje razumevanja besedil tako vključuje uporabo bralnih strategij, kot so iskanje informacij, primerjanje, urejanje, organiziranje podatkov, sklepanje, povzemanje in ocenjevanje besedil. Bralna motivacija zajema občutke in interese do branja ter stališča o pomembnosti tega (Krajnc Ivič, 2020). Tako lahko rečemo, da je

bralno razumevanje interakcijski proces, pri čemer bralec s svojimi izkušnjami, cilji in predznanjem vstopa v besedilo in kontekst (Pečjak, 2012). Razvijanje tega gradnika bralne pismenosti je pomembno tako za besedila kot tudi za vsakodnevno jezikovno komunikacijo v različnih situacijah (Krajnc Ivič, 2020).

Ugotavljanje stopnje bralnega razumevanja se lahko preverja s kvantitativnim ali kvalitativnim preizkusom. Kvantitativni način določi stopnjo bralnega razumevanja glede na število pravilno odgovorjenih vprašanj, medtem ko kvantitativni način daje pomembno vlogo tudi vsebinski analizi vprašanj in posledično tudi odgovorom (Pečjak, 2012). Tako ta vprašanja Pečjak (1995, v Pečjak, 2012) deli v tri različne skupine glede na stopnjo ravni miselnih procesov. Raven informativnega razumevanja pri vprašanjih zahteva prepoznavo in iskanje osnovnih informacij, ki jih lahko bralec vzame neposredno iz besedila. Nekoliko zahtevnejša raven je interpretativno razumevanje. Bralec mora ob tem razumeti bistvo besedila, da lahko poveže njegove dele, razloži povezave in sklepa na podlagi podatkov v besedilu. Zadnja, najzahtevnejša raven zajema ustvarjalno, uporabno in kritično razumevanje. Pri teh tipih vprašanj mora bralec uporabiti podatke iz besedila za reševanje novih situacij na ustvarjalen način in besedilo tudi kritično ovrednotiti. Ta stopnja od bralca zahteva aktivacijo višjih miselnih procesov, zato so ta vprašanja ovrednotena z večjim številom točk.

2.1.1.9 Bralna motivacija

Zadnji gradnik bralne pismenosti je bralna motivacija. V izobraževalnem sistemu je predstavljena kot skupek motivacijskih, kognitivnih in metakognitivnih dejavnikov, ki vpliva na učenčevo branje (Pečjak idr., 2006). Bralna motivacija tako predstavlja pomemben element bralne uspešnosti in vključuje dejavnike, ki spodbujajo in ohranjajo bralne aktivnosti. Raziskovanje in razumevanje bralne motivacije sta pomembna z vidika samostojne vrednosti ter tudi zaradi odnosa med bralno motivacijo in razumevanjem besedila. Kakovostna bralna motivacija spodbuja bolj temeljne bralne pristope in izboljšuje bralno razumevanje ter pismenost (Bošnjak in Košir, 2020).

Guthrie idr. (2007) izpostavljajo, da je bralna motivacija kompleksen konstrukt, ki ga sestavlja pet različnih vidikov, pri čemer vsak prispeva k posameznikovemu odnosu do

branja na svoj način. Prvi vidik je interes za branje, ki predstavlja osebno zanimanje in strast do branja. Ljudje, ki so močno motivirani s tem vidikom, pogosto čutijo globoko povezanost s prebranim gradivom, doživljajo stimulacijo in užitek med branjem ter imajo širše znanje o področjih, ki jih zanimajo. Drugi vidik je nadzor nad branjem, ki označuje posameznikovo sposobnost izbire in odločanja v zvezi z branjem. Ta pogled poudarja avtonomijo bralca in občutek odgovornosti za lastne bralne dejavnosti. Tretji vidik je bralna samoučinkovitost, ki se nanaša na prepričanje posameznika o lastni sposobnosti za učenje in obvladovanje bralnih nalog. Osebe z visoko bralno samoučinkovitostjo se čutijo sposobne obvladovati bralne izzive. Četrty vidik je vpletenost v branje, ki zajema občutek potopitve v bralno gradivo in investiranje velike količine časa v branje. To vključuje občutek zadovoljstva in pridobivanja znanja med branjem. Zadnji, peti vidik sta sodelovanje in socialna interakcija, ki opisuje vedenjske vzorce posameznikov pri branju v skupini. Tisti, ki so motivirani s tem pogledom, uživajo v skupinskih dejavnostih, sodelovanju z drugimi bralci in pogovarjanju o prebranih knjigah. Socialni vidik močno prispeva k njihovi motivaciji za branje.

Pri razvoju bralne pismenosti moramo upoštevati psihološke dejavnike, ki vplivajo na željo in zanimanje posameznika za branje. Psihološki vidiki branja so večplastni in zajemajo tako notranje kot zunanje spodbude. Avtorja Ryan in Deci (2000) sta tako v okviru motivacije razvila teorijo samodoločanja. Ta poudarja pomembno vlogo notranjih dejavnikov in osebnih interesov, ki spodbudijo posameznika k normalnemu delovanju, brez dodatnega vpliva zunanjih spodbud in nagrad.

V okviru teorije samodoločanja ima vsak posameznik osnovne psihološke potrebe, ki morajo biti izpolnjene, da doseže želeno stanje delovanja. Prva pomembna potreba je avtonomija. Ta daje posamezniku možnost lastnega odločanja in izbire, brez zunanjih vplivov. Občutek avtonomije tako omogoča večji nadzor nad lastnim življenjem, kar posledično poveča tudi motivacijo. Druga potreba je kompetentnost. Posameznik čuti potrebo po lastnem uspešnem delovanju in obvladovanju okolja. S svojim znanjem in spretnostim uspešno rešuje naloge in izzive, kar ga spodbudi, da pokaže svoje sposobnosti, a hkrati še dodatno izboljša svoje veščine in se nauči novih stvari. Zadnja psihološka potreba je povezanost z ljudmi. Vsak posameznik mora občutiti pripadnost in

sprejetost v družbi, s čimer se razvije njegov občutek varnosti. Povezanost z drugimi tako spodbudi in motivira k sodelovanju in razvoju družbe. Te tri osnovne psihološke potrebe predstavljajo temelj za razvoj motivacije in osebnosti posameznika. Ob njihovem upoštevanju bo posameznik motiviran in srečen ter pripravljen za optimalno delovanje v različnih družbenih situacijah (prav tam).

Teorija samodoločanja opredeljuje dve vrsti motivacije: intrinzično in ekstrinzično. Slednji pravimo tudi zunanja motivacija, saj ravno zunanji dejavniki spodbudijo opravljanje določenih aktivnosti (prav tam). Pri branju ekstrinzična motivacija spodbudi bralca k branju zaradi priznanj in nagrad, ki jih prejme od drugih za opravljanje želene aktivnosti. Nagrade so najpogostejše v obliki pohvale ali dobre ocene (Pečjak, 2012). Intrinzični motivaciji drugače rečemo tudi notranja motivacija, saj izhaja iz dejavnosti kot takšne. Dejavnost je za posameznika dovolj zanimiva in prijetna, da ga motivira k njenemu opravljanju (Ryan in Deci, 2000). Pri branju notranja motivacija izhaja iz osebne zavzetosti in vrednotenja branja, vključno s prepričanjem v svojo bralno sposobnost in z zanimanjem za bralno vsebino (Pečjak, 2012).

Razlogi za branje tako izhajajo iz lastnih želj ali se razvijejo zaradi zunanjega vpliva. V šolskem kontekstu spodbude za branje pogosto izhajajo iz zunanjih zahtev, kot so domače naloge ali izogibanje negativnim posledicam. Nekateri otroci in mladostniki berejo zaradi zadovoljstva, ki izhaja iz dejavnosti kot takšne. Ob tem se želja po branju razvije samo zaradi bralne izkušnje in ne zaradi njenih posledic. Intrinzično motivirani bralci so pogosto spretni bralci, ki bralne dejavnosti izvajajo pogostejše in učinkoviteje (Bošnjak in Košir, 2020).

Za oblikovanje pozitivnega odnosa do branja je veliko boljše intrinzična motivacija, saj spodbuja pogostejše in globlje branje. To vodi k boljšemu razumevanju in učenju (Pečjak, 2012). V slovenski raziskavi (Pečjak in Bucik, 2004) so ugotovili, da obstaja povezava med interesom za branje, občutkom zmožnosti za branje in sprejemanjem branja kot pomembne aktivnosti. Tako naj bi se učenci, ki več berejo, zaznavali kot bolj zmožne in z večjo stopnjo zanimanja za branje. Avtorice raziskave ob tem opozarjajo še na pomembno vlogo izbire bralnega gradiva, ki naj bo zanimivo in primerno bralnim

zmožnostim bralcev. Ustrezna izbira učencem prinese prijetno bralno izkušnjo ter posledično tudi večjo bralno motivacijo in uspešnost pri branju.

Oblikovanje gradnikov ima izjemno pomemben vpliv na razvoj bralne pismenosti pri posameznikih. Ti gradniki predstavljajo temeljne spretnosti, znanja in razumevanje, ki omogočajo ljudem, da učinkovito razumejo in uporabljajo pisne in besedne informacije. To je ključno zato, ker pomaga posameznikom razvijati ključne veščine branja, kot so razumevanje besed, povezovanje informacij, prepoznavanje glavnih idej in razvoj kritičnega mišljenja. Ti gradniki skupaj zagotavljajo trdne temelje za razvoj bralne pismenosti, ki je ključna komponenta izobraževalnega procesa in uspešnega sodelovanja v sodobni družbi (Haramija in Ivanuš Grmek, 2020).

2.1.2 Bralna pismenost v izobraževanju

Bralna pismenost predstavlja pomemben del izobraževalnega procesa, ki obsega ne samo sposobnost dekodiranja in razumevanja pisnega besedila, ampak tudi razvijanje trajne vrednote in užitka v branju. V ospredju tega procesa sta spodbujanje motivacije za branje in izgradnja kulture, ki ceni literaturo in pisano besedo. Ključno je ustvarjati in vzdrževati okolje, ki mladim omogoča rast bralne kulture, vključno z dostopom do knjižnic in literarnih prireditev. Za dolgoročno vzpostavitev bralnih navad je nujno, da se otrokom že v zgodnjih letih zagotove trdni temelji za razvoj zanimanja za branje. Šolski sistem mora biti opremljen z različnimi programi in dejavnostmi, ki povezujejo učenje z branjem, da se aktivno vključijo v širšo bralno skupnost. Pomembno je tudi, da izobraževalni pristopi priznavajo individualnost vsakega učenca in omogočajo prilagoditve v bralnih gradivih, ki ustrezajo individualnim bralnim sposobnostim in interesom. Tak prilagojeni pristop omogoča učencem, da razvijejo svoje bralne veščine na način, ki najbolj ustreza njihovemu osebnemu razvoju in jih vodi k učinkoviti bralni pismenosti (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b. d.).

Razvoj bralne pismenosti je proces, ki traja celotno življenje, s ključnim poudarkom v obdobju osnovnošolskega izobraževanja. Pri usvajanju bralne pismenosti je ključnega pomena prilagajanje pristopov glede na posameznikove sposobnosti, saj se različne

bralne veščine razvijajo na različnih stopnjah učenčevega razvoja. Ta tematika je bila predmet številnih raziskav in razvojnih modelov različnih strokovnjakov. Med njimi je najbolj razširjen šeststopenjski model avtorice Chall (1983, v Pečjak, 2012), ki podaja strukturiran pristop k razvoju bralnih sposobnosti. Izhaja iz teoretičnih konceptov Piageta o stopnjah kognitivnega razvoja in nam omogoča vpogled v to, kako se bralne sposobnosti razvijajo od zgodnje otroške dobe do odraslosti. Za vsako od teh stopenj je značilno postopno povečevanje kompleksnosti in zrelosti bralnih veščin, ki jih mora posameznik razviti, da napreduje v bralni pismenosti. Razvoj je odvisen od številnih dejavnikov, vključno z individualnimi sposobnostmi, motivacijo in s podporo izobraževalnega okolja.

Razvojna pot bralne pismenosti se začne s predbralnim obdobjem, ko otrok še ne bere, a se pripravlja na branje – to je čas, v katerem se oblikuje osnova za prepoznavanje zvokov in simbolov jezika. V tej fazi se otroci začnejo zavedati zvokov okoli sebe in kako ti zvoki ustrezajo pisanim simbolom, kot so črke. Nadaljevanje razvoja v bralni pismenosti prinaša obdobje začetnega branja in dekodiranja, ki se pojavi med šestim in sedmim letom starosti. V tem času otroci začnejo združevati znane zvoke s črkami in z besedami, kar omogoča začetke razumevanja in učenja s pomočjo branja. V tej fazi postanejo sposobni razločevati posamezne besede in jih povezovati z njihovimi pomeni. Ko otroci vstopijo v starost med sedmim in osmim letom, prehajajo v fazo utrjevanja bralnih spretnosti. Takrat se osredotočajo na hitro in zanesljivo prepoznavanje besed, kar pripomore k tekočemu branju. V tej fazi je značilno, da branje postane bolj avtomatizirano, medtem ko se otroci lahko bolj osredotočajo na pomen besedil, ne da bi jim bilo treba zavestno premišljevati o vsaki črki ali besedi. V starosti od devetega do štirinajstega leta otroci dosegajo stopnjo branja za učenje, pri čemer branje postane temelj za pridobivanje in širjenje znanja. Branje služi kot ključno orodje za učenje, pri čemer se začnejo otroci zavedati konteksta in namena. Branje torej postane namensko in kritično. Adolescenca prinese stopnjo konstrukcije in rekonstrukcije, kjer se oblikuje večstranski pogled na prebrano in stališča. Branje v tem obdobju omogoča mladim, da razvijejo sposobnost analize in kritičnega ocenjevanja različnih perspektiv, kar jih

usmerja k oblikovanju lastnih mnenj in vrednot. Branje postane orodje za razumevanje širšega sveta in njihovega mesta v njem (prav tam).

Chall (prav tam) je s tem modelom poskušala okrepiti razumevanje, kako se bralne sposobnosti razvijajo v odvisnosti od kognitivne rasti in interakcije z okoljem, s čimer je poudarila pomen prilagajanja izobraževalnih pristopov za podporo vsaki fazi bralnega razvoja. Model tako služi kot temelj za načrtovanje učnih programov in pristopov k poučevanju branja, ki so prilagojeni starosti in sposobnostim učencev, ter zagotavlja celosten okvir za razumevanje bralnega razvoja od otroštva do zrelosti.

2.1.3 Bralna pismenost na razredni stopnji

Bralna pismenost doživi velik razvoj v času začetnega osnovnošolskega izobraževanja. V prvem vzgojno izobraževalnem obdobju osnovne šole se poseben poudarek daje na receptivno komunikacijo, kar pomeni, da se učenci učijo prejemati in razumeti informacije. To obdobje spodbuja razvoj samoregulacije, kar omogoča učencem, da postanejo samostojnejši v svojem učenju. Učitelji v tem času delajo na razvijanju sposobnosti učencev, da se učijo iz različnih vrst besedil in kontekstov, kar vodi do razvoja avtonomnega branja in razumevanja. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se pozornost širi na proizvodno komunikacijo, ki vključuje pisanje in govorjenje, ter na razvijanje sposobnosti kritičnega razmišljanja o prebranem. Učitelji v tem času spodbujajo učence k uporabi branja kot orodja za učenje in raziskovanje, kar pomeni, da branje postane temelj za pridobivanje novih znanj in informacij (Lesničar, 2013).

Na razredni stopnji se bralna pismenost ne razvija le kot izolirana veščina, ampak kot del celostnega pristopa k izobraževanju, ki vključuje razvijanje razumevanja širših literarnih in kulturnih kontekstov. Cilj tega pristopa je, da bralna pismenost postane temeljna za vse učne dejavnosti in vsakdanje življenje učencev (prav tam).

2.1.4 Bralna pismenost v učnem načrtu

Ključnega pomena pri razvijanju bralne pismenosti med šolanjem v osnovnih šolah so učni načrti. Ti dokumenti, ki služijo kot smernice za šolsko delo, igrajo bistveno vlogo pri krepitvi bralnih veščin učencev skozi skrbno izbrane in organizirane učne vsebine, jasno opredeljene cilje in standarde, ter pedagoška navodila za učitelje. Razvoj bralne pismenosti ni odvisen samo od učnega načrta za slovenščino, ampak tudi od učnih načrtov vseh ostalih predmetov (Haramija in Ivanuš Grmek, 2020).

V učnem načrtu za slovenščino (Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina, 2018) v osnovni šoli izraz bralna pismenost ni omenjen, kar je presenetljivo, saj predstavlja eno izmed ključnih vidikov izobraževanja. Vendar se koncept bralne pismenosti implicitno obravnava skozi branje, ki je ena izmed osnovnih komunikacijskih veščin. Cilji pouka slovenščine se tako ne dosegajo zgolj z branjem, temveč tudi skozi pisanje, poslušanje in govor, kar prispeva k celovitemu razvoju jezikovnih spretnosti.

Tako se učenci v osnovni šoli pri pouku slovenščine učijo, kako z razmišljanjem in s kritično presojo pristopiti k besedilom, s čimer razvijajo sposobnost povzemanja, vrednotenja in primerjanja literarnih del slovenskih in tujih piscev. Branje dojemajo kot vir zadovoljstva, intelektualno stimulacijo in priložnost za razširitev svojih obzorij ter krepitev lastne in kolektivne identitete. V procesu branja vzpostavljajo dialog z literaturo, ki jim omogoča razumevanje lastne kulture in kultur drugih, spodbuja sprejemanje različnosti ter podpira razvoj socialnih in medkulturnih spretnosti. Razprave o literaturi in njena časovna umestitev jim prav tako pomagajo graditi boljšo zavest o družbenih in kulturnih vrednotah. Branje umetniških in neumetniških del je za učence vrednota, ki jo gojijo tudi izven šole, kar vključuje branje različnih medijev, obiskovanje knjižnic in kulturnih dogodkov. Skozi interpretacijo in oceno literarnih del si pridobivajo obsežno literarno znanje, ki jim omogoča globlje razumevanje in cenjenje literature. Takšen pristop poudarja literarno-estetsko doživetje, utemeljeno na literarni teoriji, ki obogati njihovo izkušnjo branja, krepi ustvarjalnost in samoizražanje ter jim zagotavlja razumevanje pomena literarnih del skozi čas (prav tam).

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci na jezikovnem področju in književnosti z branjem umetnostnih in neumetnostnih besedil razvijajo svoje recepcijske zmožnosti. V procesu razvoja bralne pismenosti učenci gradivo prilagajajo svojemu predhodnemu znanju in spretnostim branja ter pisanja, pri čemer upoštevajo lastne sposobnosti. Postopoma sledijo ciljem, ki vključujejo razvoj osnovnih predbralnih veščin, kot so vizualno in slušno zaznavanje, fina motorika, orientacija v prostoru in pravilna drža telesa ter pisala. Nadalje se osredotočajo na učenje branja in pisanja besed ter preprostih stavkov z uporabo tiskanih in pisanih črk ter izboljšujejo svoje razumevanje prebranega in sposobnost pisanja starostno primernih besedil. Pred branjem se učenci naučijo razmišljati o pomenu branja v vsakdanjem življenju, o ključnih vidikih učinkovitega branja, pripravi na te aktivnosti in pomembnih točkah, na katere je treba biti pozoren. Po branju izvedejo temeljito analizo in oceno besedila, kar vključuje razumevanje konteksta, analizo strukture besedila, povzetek vsebine in oceno njegove zanimivosti, avtentičnosti, razumljivosti in uporabnosti. Prav tako razmislijo o svojih čustvih med branjem in ocenijo svojo bralno učinkovitost, kar jim služi kot osnova za načrtovanje izboljšav v prihodnosti (prav tam).

Na področju književnosti učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju usvajajo naslednje cilje:

»Učenci in učenke:

- se pri poslušanju/branju umetnostnih besedi primerno odzivajo; umetnostna besedila sprejemajo drugače od neumetnostnih;
- oblikujejo obzorje pričakovanj – to izvira iz njihove zunajliterarne in medbesedilne izkušnosti;
- izražajo in primerjajo svoje doživetje, čustva, predstave in misli, ki se jim vzbudijo pri poslušanju/branju;
- ugotavljajo razlike v doživljanju in razumevanju istega besedila in različnost na ravni opazanja sestavin besedila; ob ponovnem branju/poslušanju zaznavajo sprva prezrte/preslišane sestavine;

- poglobljajo prvotno doživetje in razumevanje (večkratno podrobno poslušanje/branje) ter izražajo mnenje o besedilu (predvsem govorno, tretješolci in tretješolke lahko tudi pisno);
- posamezna besedila primerjajo in vrednotijo (ustrezno njihovi razvojni stopnji, medbesedilni izkušnosti in spoznavni zmožnosti);
- predstavljajo razloge, zaradi katerih se jim kaj v umetnostnem besedilu zdi pomembno (npr. dogodek, oseba ipd.)« (prav tam, str. 13–14).

Pri interpretativnem glasnem branju literarnih besedil učenci v prvem triletju razvijajo zmožnost čustvenega in izraznega branja, pri čemer z glasom in intonacijo prenašajo različna razpoloženja pesmi, uporabljajo poseben način pripovedovanja za pravljice, z značilnimi glasovi predstavljajo like v pripovedih, samozavestno izvajajo branje po vlogah v dramskih besedilih, prilagajajo glasove karakterjem likov ter natančno ločujejo med opisnimi navodili in dialogi likov v dramskih prizorih. Ta pristop jim omogoča, da besedila ne le berejo, ampak jih tudi živahno interpretirajo in s tem poglobijo doživetje literature (prav tam).

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci skozi branje razvijajo sposobnost komuniciranja, ki je lahko enosmerna pri branju nekniževnih besedil ali dvosmerna pri seznanjanju z različnimi vrstami dopisov. Kot v prvem triletju, se cilji pred in po branju ohranjajo. Učenci pred branjem dopisov raziskujejo ključne vidike komunikacije in strukturo besedila, da osvežijo svoje razumevanje učinkovitega dialoga. Po branju opravijo analizo vlog in namenov udeležencev, povzemajo ključne informacije in ocenjujejo spoštovanje komunikacijskih pravil ter jezikovne značilnosti besedila. Prav tako primerjajo besedila z vzorčnimi primeri za boljše razumevanje komunikacijskih procesov. Pred in po branju nekniževnih besedil učenci razpravljajo o namenih in procesih branja, analizirajo besedila za globlje razumevanje in razvijajo strategije za izboljšanje branja in poslušanja, kar vključuje oceno lastnih kritičnih spretnosti in načrtovanje izboljšav. Učenje iz avtentičnih besedil omogoča učencem raziskovanje in primerjavo različnih besedilnih oblik, kar pripomore k njihovemu celovitemu literarnemu razvoju (prav tam).

Na področju književnosti učenci v drugem triletju z branjem umetnostnih besedil še vedno razvijajo svoje recepcijske zmožnosti. Ob tem usvajajo naslednje cilje:

»Učenci in učenke:

- spoznavajo v učnem načrtu predlagana umetnostna besedila oz. druga umetnostna besedila po izbiri učitelja/učiteljice ter učencev in učenk (npr. besedila lokalnih avtorjev, besedila, povezana z aktualnimi dogodki ipd.);
- razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil;
- izrekajo svoje mnenje o umetnostnem besedilu in ga utemeljijo s sklicevanjem nanj;
- ločijo umetnostna besedila od neumetnostnih in predstavijo razlike med njimi« (prav tam, str. 25–26).

Tudi v tem obdobju razvijajo recepcijsko zmožnost skozi interpretativno branje književnega besedila. Pri tem se osredotočajo na natančno in izrazno branje ali recitiranje pesniških in proznih del, pri čemer upoštevajo ključne zvočne elemente, kot so tempo, ton, intonacija in pravilna členitev besedila, kar omogoča bogato in poglobljeno interpretacijo prebranega (prav tam).

Razvoj bralne pismenosti ni omejen le na predmet slovenščine, prepleta se skozi celoten šolski učni načrt in ima ključno vlogo pri različnih predmetih. Pri matematiki tako bralna pismenost omogoča učencem, da razvijejo strategije za branje in razumevanje matematičnih nalog. To je bistveno, saj branje besedil v matematiki zahteva specifično sposobnost razčlenjevanja informacij in povezovanja matematičnih pojmov s problemom, ki ga je treba rešiti. Sistematično reševanje matematičnih problemov prav tako zahteva, da učenci razumejo navodila in se naučijo prepoznati relevantne informacije, kar je še en vidik bralne pismenosti (Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika, 2011). Pri predmetu spoznavanja okolja in družbe je bralna pismenost ključna pri branju zemljevidov in razumevanju besedilnih virov, ki vključujejo tematske in medpredmetne povezave. Učenci morajo razumeti in interpretirati informacije z zemljevidov, ki so pogosto kombinacija vizualnih in besedilnih podatkov, kar zahteva

sposobnost analitičnega branja in razumevanja kompleksnih informacij (Učni načrt. Program osnovna šola. Družba, 2011; Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja, 2011). Tudi glasbena vzgoja vključuje bralno pismenost, ko gre za učenje branja glasbenih not. Razumevanje glasbenega zapisa je podobno branju katerega koli drugega jezika in zahteva razvoj specifičnih bralnih veščin. Interpretativno branje besedil je pomembno tudi za razumevanje glasbenih besedil, kar učencem pomaga razvijati globlje razumevanje glasbe (Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja, 2011).

Razvoj bralne pismenosti v osnovni šoli skozi različne predmete jasno kaže, da ta veščina ni bistvena le za akademski uspeh, ampak za vse vidike vsakdanjega življenja. Predstavlja ključ, ki odpira vrata do širokega razumevanja sveta okoli nas. Ta vsestranska prisotnost bralne pismenosti poudarja, kako nujno je, da jo razvijamo skozi celotno izobraževanje, saj je temeljno orodje za učenje in interakcijo v vsakem kontekstu življenja.

2.1.5 Raziskave bralne pismenosti

Bralna pismenost ima izredno velik pomen, še posebej v aktualnih razmerah. Tako je velikokrat predmet raziskovanja in preučevanja v slovenskih in tujih raziskavah. Dve najbolj poznani in pomembni mednarodni raziskavi s področja bralne pismenosti sta PISA in PIRLS. Obe dajeta pomemben vpogled v aktualno stanje bralne pismenosti otrok. Njuni rezultati in ugotovitve predstavljajo temelj številnih raziskav.

2.1.5.1 Raziskava PISA

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (angl. Programme for International Student Assessment) je študija, ki jo organizira Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) ter meri bralno, matematično in naravoslovno znanje učencev. Vsaka izvedena raziskava daje poudarek le eni izmed pismenosti. Izvaja se vsake tri leta, zadnja je bila izvedena leta 2022 in je vključevala kar 81 držav. Zadnja s poudarkom na bralni pismenosti je bila izpeljana leta 2018. V raziskovanje so vključeni 15-letniki iz različnih izobraževalnih okolij, vključno s srednjimi šolami, z osnovnimi šolami ter izobraževalnimi ustanovami za odrasle in otroke s posebnimi potrebami. Cilj raziskave je zbrati informacije o ključnih spretnostih, ki so potrebne za osebno in poklicno življenje ter

koristne za posameznika in družbo kot celoto. Zaradi širokega spektra učencev, neodvisno od njihove stopnje izobraževanja, raziskava omogoča ocenjevanje in primerjavo uspešnosti izobraževalnih sistemov med različnimi državami (Pedagoški inštitut, 2023).

V okviru raziskave PISA se bralna pismenost opredeljuje kot sposobnost posameznika, da dojema, uporablja in premišljuje o pisanih besedilih ter se vanje vživlja, s čimer lahko uresničuje svoje cilje, širi svoje znanje in sposobnosti ter aktivno prispeva k družbenemu življenju. Pri raziskovanju bralne pismenosti se raziskava osredotoča na tri ključne miselne aktivnosti pri branju: iskanje informacij, razumevanje besedila in vrednotenje ter premišljevanje o prebranem. Pri iskanju informacij v digitalnem okolju so potrebne specifične veščine, kot sta navigacija po spletnih straneh in analiza rezultatov iskanja. Bralci morajo biti sposobni hitro prepoznati relevantne informacije ter presoditi njihovo pomembnost in zanesljivost. Za razumevanje besedila je ključno, da si bralci ustvarijo jasno mentalno sliko vsebine, kar vključuje razumevanje izrecnega pomena in povezovanje informacij za sklepanje. Najkompleksnejši aktivnosti sta ocenjevanje in razmišljanje o besedilu, pri čemer bralci presojujejo kakovost in zanesljivost vsebine ter oblike besedila. To vključuje presojo stila pisanja in razreševanje morebitnih neskladij v besedilu. Tako lahko učenci v raziskavi glede na njihova znanja in spretnosti dosegajo eno izmed šestih ravni. Učenci in učenke z dosežki na določeni ravni lestvice bralne pismenosti ne izkazujejo le znanja in spretnosti, opisanih na tej ravni, temveč tudi znanje in spretnosti, opisane na nižjih ravneh. Tisti, ki ne dosegajo prve ravni, ne izkazujejo najosnovnejših bralnih znanj in spretnosti, ki se merijo v raziskavi PISA. Teh dosežkov sicer ne morejo interpretirati, kot da ti učenci sploh nimajo bralnih znanj in spretnosti ali ne znajo brati, vendar kažejo na pomembne primanjkljaje učencev in učenk pri uporabi bralne pismenosti kot orodja za pridobivanje znanja ter spretnosti na drugih področjih. Najvišjo, šesto stopnjo dosežejo tisti učenci, ki uspešno razumejo in analizirajo kompleksna in abstraktna besedila, kjer so ključne informacije pogosto skrite ali posredno povezane z vsebino. Sposoben je povezovati in primerjati nasprotujoče si informacije ter kritično vrednotiti verodostojnost in namene virov. Tak bralec lahko odkriva nedoslednosti med besedili in sklepa o skritih implikacijah, pri čemer uporablja

razmišljanje za združevanje in ocenjevanje različnih vidikov informacij, da bi razumel globlji pomen in kontekst prebranega (prav tam).

V raziskavah PISA v letih 2009 in 2012 so slovenski učenci pokazali slabše rezultate v bralni pismenosti v primerjavi s povprečjem držav OECD. Leta 2015 so se rezultati Slovenije izboljšali, saj so slovenski učenci dosegli povprečje 505 točk, kar je bilo 24 točk več kot leta 2012. Kljub manjšemu padcu leta 2018 so bili rezultati še vedno nad povprečjem. Vendar je raziskava PISA 2022 pokazala, da je bralna pismenost slovenskih učencev padla pod povprečje, kar je manj kot v preteklih letih. Analiza distribucije dosežkov razkriva, da 26 % slovenskih učencev ne dosega temeljnih bralnih veščin, kar je slabše v primerjavi z nekaterimi drugimi državami. Vendar je 74 % slovenskih učencev doseglo vsaj osnovno raven bralnih veščin. Višje ravni bralne pismenosti (5. in 6. stopnja) so bile dosežene le pri 4 % slovenskih učencev (prav tam).

V raziskavi iz leta 2018 so ugotavljali tudi razlike v razvitosti bralne pismenosti glede na spol in imigrantsko ozadje. V raziskavah PISA 2009, 2012 in 2018 so učenke v bralni pismenosti dosegale boljše rezultate kot učenci. V Sloveniji je bila razlika med spoloma ena od večjih med državami članicami OECD. PISA 2018 je prav tako raziskala motivacijo za branje, pri čemer je zadovoljstvo pri branju izpostavljeno kot ključni motivacijski dejavnik, ki vpliva na bralne dosežke in spretnosti. Učenci, ki uživajo v branju, po navadi razvijajo boljše bralne strategije in veščine. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da učenke poročajo o večjem zadovoljstvu pri branju kot učenci. V Sloveniji so tako učenci kot učenke izrazili nižjo stopnjo zadovoljstva pri branju v primerjavi s povprečjem OECD. Primerjava med letoma 2009 in 2018 kaže na splošen upad zadovoljstva pri branju med učenci in učenkami na ravni OECD (Pedagoški inštitut, 2019).

V zadnjih dveh desetletjih se je v državah OECD opazno povečalo število učencev z imigrantskim ozadjem, ki je samo v letu 2015 naraslo za 4,8 milijona. Odziv izobraževalnega sistema na te demografske spremembe igra ključno vlogo pri spodbujanju ekonomskega in socialnega blagostanja družbe, vključno z integracijo priseljencev. Pretekle raziskave PISA so pokazale, da učenci brez imigrantskega ozadja v povprečju dosegajo boljše rezultate kot njihovi vrstniki priseljenci, čeprav to ne velja za

vse države, kjer so rezultati primerljivi. Kljub socialno-ekonomskim izzivom velik delež priseljenskih učencev dosega osnovna znanja in veščine. V raziskavi PISA 2018 je bilo ugotovljeno, da 13 % učencev v državah OECD prihaja iz imigrantskih družin, pri čemer številni od njih živijo v neugodnih socialno-ekonomskih razmerah. V Sloveniji, kjer je bilo leta 2018 kar 8,9 % učencev z imigrantskim ozadjem, so ti učenci na testih PISA dosegli za 63 točk slabše rezultate kot njihovi vrstniki brez imigrantskega ozadja, kar je večja razlika od povprečja OECD. Vendar nekateri učenci z imigrantskim ozadjem kljub temu dosegajo visoke rezultate. V Sloveniji je bil delež teh učencev, ki so dosegli najvišjo, šesto raven bralne pismenosti, 8,8-odstoten, kar je med najnižjimi v OECD (prav tam).

2.1.5.2 Raziskava PIRLS

Mednarodna raziskava bralne pismenosti (angl. Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) se izvaja vsakih pet let ter se osredotoča na preverjanje bralnih sposobnosti učencev in učenk v četrtem razredu osnovne šole. Organizira jo Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov, nazadnje so jo izvedli leta 2021, pri čemer je sodelovalo kar 57 držav (Klemenčič in Mirazchiyski, 2023).

Bralna pismenost je v PIRLS opredeljena kot zmožnost dojemanja zapisanih oblik jezika, ki so pomembne iz strani družbe ali posameznika. Osebe, ki berejo, iz besedil izluščijo smisel. To storijo z namenom pridobivanja znanja, sodelovanja v skupinah v izobraževalnem okolju in v vsakodnevnem kontekstu ter za lastno zadovoljstvo. Za zbiranje informacij o bralnih veščinah in povezanih dejavnikih med učenci četrtega razreda je raziskava zajela obsežen nabor instrumentov. Uporabljena so bila z namenom ocenjevanja bralnih spretnosti učencev ter za pridobivanje informacij od staršev, učiteljev in ravnateljev, večinoma vezanih na šolsko okolje. Zbrani podatki so obsegali merjenje bralne uspešnosti in omogočili vpogled v domačo podporo bralne pismenosti, načrtovanje in izvajanje učnega načrta ter učne prakse (prav tam).

V okviru raziskave PIRLS 2021 so bili določeni štirje mednarodni mejniki bralnega razumevanja, ki služijo kot referenčne točke za ocenjevanje bralnih dosežkov učencev. Ti mejniki so postavljeni na različnih točkah lestvice in reflektirajo stopnje razumevanja pri branju. Vsak mejnik predstavlja napredek v bralnem razumevanju, specifičnem za

določen namen branja. Tako učenci, ki dosegajo najnižji mejnik, razumejo osnovne informacije iz besedil, medtem ko tisti na najvišji ravni kažejo napredno razumevanje in interpretacijo kompleksnih in abstraktnih vsebin. V Sloveniji statistike kažejo, da skoraj vsi četrtošolci (94 %) dosegajo ali presegajo najnižji mejnik, kar je skladno z mednarodnim povprečjem. Srednji mejnik dosega 75% slovenskih učencev, kar je prav tako v skladu s povprečjem. Vendar se pri višjih mejnikih pojavi večji razkorak med Slovenijo in nekaterimi drugimi državami. V primerjavi z mednarodnim povprečjem je Slovenija glede razvitosti bralne pismenosti blizu pri najvišjem mejniku (prav tam).

V zadnjem ciklu raziskave PIRLS so bili bralni dosežki slovenskih učencev prvič nižji v primerjavi s prejšnjimi leti. To nazadovanje ni bilo omejeno zgolj na Slovenijo, saj so podoben trend beležile tudi druge države. Kljub temu je bila Slovenija do leta 2016 vodilna po izboljšanju bralnih dosežkov v primerjavi z ostalimi evropskimi državami. Analiza podatkov je razkrila zmanjšanje deleža učencev, ki dosegajo višje mejnike bralnega razumevanja. Prav tako je zmanjšanje povprečnih bralnih dosežkov bilo opazno pri učencih, ne glede na to, kako pogosto uporabljajo slovenščino doma, z največjim padcem pri tistih, ki doma pogosto govorijo slovensko. Za učence, ki doma uporabljajo slovenščino le občasno ali nikoli, so rezultati prav tako nižji, vendar so razlike manj izrazite. Trendi padca bralnih dosežkov so povezani tudi s številom knjig, ki jih imajo učenci doma, pri čemer je upad točk večji pri tistih z obsežnejšimi domačimi knjižnicami. To nakazuje na pomembnost domačega okolja pri podpiranju bralne pismenosti (prav tam).

V raziskavi je bilo ugotovljeno, da dekleta v večini sodelujočih držav dosegajo boljše bralne rezultate kot dečki. Trendi kažejo, da so se razlike med njihovimi dosežki ohranjale približno skozi vse raziskave. Padec bralnih dosežkov v letu 2021 je prizadel oba spola enako. Interes za branje, ki je bil večji pri dekletih, je prispeval k razlikam v bralnih dosežkih. To nakazuje na ciklični proces, pri čemer pogosto branje vodi do boljših bralnih sposobnosti in večjega užitka v branju, kar zopet spodbuja k nadaljnjemu branju. Razlike med spoloma v bralnih dosežkih so sicer majhne, a vsaka sprememba je opazna in zahteva premišljeno pedagoško pristopanje (prav tam).

V obdobju med letoma 2001 in 2021 so raziskave PISA in PIRLS razkrile dinamičen razvoj bralne pismenosti med učenci. Po začetnih izzivih z bralno pismenostjo v preteklih letih, ki so pokazali podpovprečne rezultate, je Slovenija do leta 2015 doživela opazno izboljšanje. Vendar so nedavni podatki iz leta 2022 nakazali skrb vzbujajoč padec pod mednarodno povprečje, s približno četrtno učencev, ki ne dosegajo osnovnih bralnih veščin. Kljub temu večina otrok še vedno presega minimalne zahteve, z majhnim deležem, ki dosega najvišje ravni bralne pismenosti. Skupna ugotovitev obeh raziskav nakazuje, da je bralna pismenost ključna komponenta izobraževalnega sistema, ki zahteva stalno pozornost in prilagajanje. Za ohranjanje in izboljšanje bralne pismenosti je pomembno spodbujanje motivacije za branje, krepitev domačega okolja kot podpore za branje in zagotavljanje enakih možnosti za vse učence. Ta izziv zahteva celovit pristop, ki vključuje učitelje, starše in širšo skupnost, da bi vsakemu otroku omogočili razviti njegove bralne sposobnosti za uspešno sodelovanje v družbi znanja (Klemenčič in Mirazchiyski, 2023; Pedagoški inštitut, 2023).

2.1.5.3 Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti v obdobju 2019–2030

Vsi rezultati mednarodnih raziskav kažejo na pomembne izzive v slovenskem izobraževalnem sistemu. Potrebni so ciljno usmerjeni ukrepi za izboljšanje bralne pismenosti in spodbujanja motivacije za branje. Različne ugotovitve med spoloma in učenci z imigrantskim ozadjem izpostavljajo potrebo po prilagoditvi pedagoških pristopov, da bi izboljšali bralno pismenost in zagotovili, da lahko vsi učenci razvijejo ključne veščine, ki so temelj za učenje in uspeh v življenju. Na podlagi ugotovitev raziskav glede bralne pismenosti je Vlada Republike Slovenije oblikovala Nacionalno strategijo za razvoj bralne pismenosti v obdobju 2019–2030 (2019). Strategija si prizadeva za celovit napredek bralnih veščin med vsemi prebivalci, kar je ključno za aktivno udeležbo v družbenem in delovnem življenju. Poudarja pomen bralne pismenosti za gospodarski razvoj in trajnost ter podpira vseživljenjsko učenje kot temelj za prilagodljivost in osebno rast posameznikov. S promocijo branja kot osrednje vrednote in z razvojem podporne infrastrukture za učenje teži k vključitvi Slovenije med države z visoko ravniyo bralne pismenosti, kar bo omogočilo državi aktivno sodelovanje v globalnih procesih in zagotovilo visoko kakovostno življenje za vse prebivalce. Torej, cilj je, da Slovenija

postane družba, ki vrednoti in spodbuja bralno pismenost kot temelj za osebni in družbeni razvoj.

Najpomembnejši razvoj bralne pismenosti poteka v času izobraževanja. Tako so v strategiji oblikovali specifične cilje in ravni bralne pismenosti glede na posamezno izobraževalno stopnjo. Zasledimo lahko razvoj bralne pismenosti od rojstva do obdobja odraslosti. V prvem triletju osnovnošolskega izobraževanja je poudarek na krepitvi bralnih zmožnosti učencev skozi individualiziran pristop, ki vključuje spodbujanje interesa za branje in razvijanje temeljnih bralnih spretnosti. Učenci se v tem obdobju učijo tekočega branja in razumevanja prebranega, razvijajo tudi sposobnost tvorjenja besedil in pisanja. Cilj je, da učenci na koncu prvega triletja razvijejo zadostno motivacijo za branje ter zmožnost brati in razumeti besedila z minimalno 500 besedami. Pričakuje se, da bodo sposobni jasno izražati svoje misli, razviti bogat besedni zaklad ter uporabljati različne bralne in informacijske vire, kot so knjižnice in internet. Učenci naj bi prav tako pridobili veščine, ki jim omogočajo razumevanje in izražanje besedil dolžine 100 do 150 besed in branje v širšem družinskem okolju, kar prispeva k razvoju bralne kulture. Učenje in uporaba različnih bralnih virov jim pomagata razvijati zmožnost smiselnega iskanja in uporabe informacij. V drugem triletju osnovnošolskega izobraževanja, ki obsega starostno skupino od devet do dvanajst let, se učenci usmerjajo v poglobljanje in razširjanje svojih bralnih veščin ter motivacije za branje. Med tem obdobjem se otroci seznani s širšim spektrom besedil, kar vključuje tako šolsko gradivo kot tudi literaturo izven učnega načrta. Učenci razvijajo spretnosti samostojnega branja, ki poudarjajo razumevanje prebranega ter zmožnost razmišljanja in analize besedila. Osredotočajo se na razvoj strategij za učinkovito iskanje informacij in njihovo kritično vrednotenje, kar zajema tako identifikacijo ključnih podatkov kot tudi primerjavo in povezovanje informacij iz različnih delov besedila. Pomemben cilj je tudi razvoj avtomatiziranih tehnik branja, ki omogočajo hitrejše razumevanje besedil in bolj tekoče branje. Učenci so v tem obdobju spodbujani k uporabi raznovrstnih informacijskih virov, vključno s knjižničnimi in z digitalnimi sredstvi za razširitev svojega znanja in bralnih izkušenj. Poudarek je na razvijanju kritične misli in samoiniciativnosti pri izbiri in uporabi različnih virov za branje, kar prispeva k boljšemu razumevanju in vrednotenju

prebranega. Cilj je, da učenci postanejo motivirani bralci, ki uživajo v branju ter so zmožni razumeti in kritično ovrednotiti različne vrste besedil (prav tam).

Nacionalna strategija je odgovor na potrebo po celovitem pristopu, ki združuje vzgojno-izobraževalni sistem, kulturo in jezikovno politiko. Analiza različnih raziskav in trendov v bralni pismenosti odraža, da je v Sloveniji prepoznana nujnost stalnega razvijanja bralnih sposobnosti in motivacije za branje med vsemi generacijami. Kljub nekaterim izzivom, kot so razlike v bralni pismenosti glede na spol in socioekonomski status, je strategija zasnovana tako, da krepi temeljne vrednote, kot so samostojnost, kritično razmišljanje in življenjsko učenje (prav tam).

2.2 Otroci priseljenci

Slovenska dokumentacija otroke, za katere prvi jezik ni slovenščina, opredeljuje z različnimi pojmovanji in definicijami. V Zakonu o osnovni šoli (1996) so ti otroci opredeljeni le z opisnimi besedami, npr. »otroci, ki so tuji državljani« (str. 3) in »otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik« (str. 3). Natančneje so ciljne skupine otrok opredelili v Strategiji za vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje (2007, v Pulko in Haramija, 2021). V njej so uporabili poimenovanje migranti. Tako na podlagi tega dokumenta v skupino otrok priseljencev štejemo:

- otroke slovenskih izseljencev in zdomcev,
- begunce in prosilce za azil,
- državljane držav članic Evropske unije,
- priseljence brez slovenskega državljanstva, ki so pridobili dovoljenje za stalno ali začasno bivanje v Republiki Sloveniji,
- drugo in tretjo generacijo priseljencev s slovenskim državljanstvom.

Poleg naštetih ciljnih skupin med priseljence štejemo tudi tujce. Ti so po Zakonu o tujcih (2011) opredeljeni kot ljudje brez slovenskega ali kakršnega koli drugega državljanstva. Pozabiti ne smemo tudi otrok iz dvojezičnih družin, pri čemer je priseljenec le en od staršev in lahko posledično družinske govorne navade vplivajo na slabše znanje slovenskega jezika pri otrocih (Rot Vrhovec, 2020).

V literaturi in dokumentaciji tako ne zasledimo enotnega pojmovanja, niti poenotenih ciljnih skupin, ki bi zajele vse tipe otrok, katerih prvi jezik ni slovenščina. Poimenovanje migrant vključuje priseljence in izseljence, tujec pa le del skupine priseljencev. Tako se je za otroke, priseljene v Slovenijo, uveljavil izraz priseljenci. Če bi želeli v to skupino vključiti še otroke, katerih priseljenec je le en od staršev, bi uporabili poimenovanje otroci, katerih prvi jezik ni slovenščina (prav tam). Glede na namen raziskovanja bomo v nadaljevanju uporabljali izraz priseljenci.

2.2.1 Šolski sistem vključevanja otrok priseljencev v izobraževanje

Povzetek zakonodaje, ki se nanaša na otroke priseljence, lahko razdelimo na dve glavni kategoriji: splošno in šolsko zakonodajo. V prvo skupino spadajo mednarodni dokumenti in slovenska splošna zakonodaja, kot sta Ustava Republike Slovenije (1991) in Zakon o tujcih (2011), ki med drugim določajo pravila o znanju slovenščine. V drugo kategorijo spadajo dokumenti, ki se specifično osredotočajo na izobraževalni sistem in vključevanje otrok priseljencev. Mednje sodijo Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011), Zakon o osnovni šoli (1996), ki obravnava šolanje otrok priseljencev, ter Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013), ki omogoča napredovanje otrok priseljencev brez obvezne ocene v prvem letu šolanja. Poleg tega obstajajo še strategije in smernice za vključevanje otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem, kot so Strategija za vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje (2007, v Pulko in Haramija, 2021) in Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012), ki se osredotoča na njihovo pravico do učenja slovenščine kot neprvega jezika (Pulko in Haramija, 2021).

Splošna navodila za delo z otroki priseljenci v izobraževanju so opredeljena v dokumentu Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012). Omenjeni dokument nudi pomoč pri lažjem vključevanju otrok priseljencev v slovensko okolje in pomaga izvajalcem vzgojno-izobraževalnega procesa pri načrtovanju dela s temi učenci. Tako se morajo pri obravnavi otrok priseljencev v vrtcih in šolah upoštevati določena načela za njihovo uspešno integracijo in sočasno spoštovanje njihove kulturne identitete. Načela so v dokumentu podrobno predstavljena in v zadnjem poglavju tudi poglobljena s priporočili za njihovo uresničevanje.

V izobraževalnih ustanovah je treba avtonomno in premišljeno načrtovati organizacijo ter pristope dela z otroki priseljenci. To zahteva spoštovanje kulturne raznolikosti ter učinkovito uporabo znanj in veščin, ki so potrebne za medkulturno poučevanje. V tem procesu je pomembno tesno sodelovanje šol in vrtcev z družinami otrok ter z lokalnimi skupnostmi, vključno z nevladnimi in mladinskimi organizacijami. Osredotočanje na vzpostavitev produktivnih sodelovalnih in partnerskih odnosov je bistvenega pomena za uspešno integracijo priseljenjskih otrok. Pomembno vlogo pri tem imajo tudi starši teh

učencev, zato je tudi sodelovanje z njimi bistvenega pomena. Le s skupnimi močmi lahko omogočamo lažje prilagajanje in vključevanje otroka v slovensko okolje. Seveda je pri tem naloga strokovnih delavcev to, da poleg otrokom nudijo pomoč tudi njihovim staršem (prav tam).

Šole morajo razvijati inovativne metode, ki priseljenim otrokom ne omogočajo le uspešnega vključevanja, ampak tudi doseganje zastavljenih izobraževalnih standardov. To vključuje pripravo individualiziranih načrtov, ki so oblikovani ob upoštevanju posebnih potreb in kulturnega ozadja teh otrok. Vsak učitelj mora biti dobro informiran in občutljiv na jezikovne izzive, s katerimi se lahko soočajo ti otroci, ter jim pristopati z razumevanjem in s podporo. Za vse otroke je treba zagotoviti enakovredne razvojne priložnosti ter ob tem posebno pozornost posvetiti spoštovanju in vrednotenju njihove izvirne kulture. Spodbujati je treba uporabo maternega jezika teh otrok skupaj z učenjem slovenščine, kar jim omogoča, da se izrazijo in sodelujejo v različnih dejavnostih ter v obeh jezikih (prav tam).

2.2.2 Izzivi in prilagoditve otrok priseljencev

Preselitev v novo okolje predstavlja za posameznika velik izziv, še posebej, kadar se sooča s povsem drugačno kulturo. Proces selitve ne vključuje le urejanja dokumentacije in iskanja primerne bivališča, ampak tudi premagovanje izzivov na drugih področjih. V raziskavi Klun idr. (2022) so na podlagi intervjujev dvanajstih priseljencev odkrili, da se njihovi otroci v procesu vzgoje in izobraževanja soočajo s čustvenimi, z učnimi in s psihosocialnimi izzivi. Pogosto se počutijo nesprejete in zavrnjene pri vrstnikih, nekateri so celo deležni medvrstniškega nasilja. Velikokrat so prehitro vključeni v šolski sistem in so deležni krivic glede razvrščanja v primerne razrede. Zaradi težav z jezikom se pri pouku počutijo nemočne in spregledane. Posledično je rezultat tega slabša učna uspešnost. Podobne ugotovitve je pokazala tudi raziskava, v kateri so preučevali socialno vključenost otrok priseljencev in kakšen vpliv imam nanjo učna uspešnost (Štirn idr., 2018). Ugotovili so, da ti otroci v šolah pogosto zasedajo manj zaželeno socialno položaje in se težje vključujejo v razredne skupnosti. Imajo slabši občutek pripadnosti, kar je

povezano s tem, kako njihovi vrstniki in šolsko okolje sprejemajo raznolikost in medkulturnost.

Za uspešno prilagoditev priseljskih učencev so pomembne predvsem socialne dimenzije, kot so vzpostavljanje družbenih in čustvenih odnosov s sovrstniki. Ugotovljeno je bilo, da priseljski učenci doživljajo težave pri vključevanju zaradi nizke stopnje sprejetosti, težav pri vzpostavljanju novih socialnih vezi in z diskriminacijo iz strani učiteljev in sovrstnikov. Ti rezultati kažejo, da sta za uspešno šolsko prilagajanje priseljskih otrok ključno vzpostavljanje močnih medosebnih vezi in spodbujanje pozitivne šolske kulture. Šole in izobraževalni sistem kot celota so pozvani k razvoju interkulturnih pristopov, ki obravnavajo te izzive, z upoštevanjem različnih kulturnih ozadij učencev. Kot del teh prilagoditev bi lahko šole povečale osredotočenost na razvoj družbenih in čustvenih vezi med učenci, povečale ozaveščenost in usposabljanje učiteljev za delo z raznolikimi učenci ter spodbujale vključevanje in sprejemanje različnih kulturnih perspektiv (Lagos, 2021). Tako je pomembno, da strokovni delavci, še posebej učitelji, pri delu z otroki priseljenci razvijajo pozitivne odnose in ustvarijo učilnico, ki podpira čustveno vključenost in občutek pripadnosti. To še posebej velja za učence prve generacije priseljencev, ki pogosto čutijo manjšo sprejetost med vrstniki. Učitelji morajo prakticirati kulturno občutljivo poučevanje, ki vključuje razumevanje in spoštovanje različnih kultur in prilagajanje njihovih lastnih vrednot in stališč, da se ujemajo s potrebami učencev. Pomembno je tudi, da učitelji prepoznavajo in se izogibajo negativnim stereotipom, ki bi lahko škodili akademski samopodobi učencev, ter izpostavljajo podobnosti med kulturami. Učitelji lahko spodbujajo tudi razvoj socialnih mrež med učenci, tako da skrbno oblikujejo skupine med sodelovalnim učenjem in spodbujajo pozitivno socialno ozračje v razredu. Prav tako morajo biti občutljivi na morebitne predsodke, ki so lahko izrazitejši pri starejših učiteljih in bi morda potrebovali dodatno usposabljanje za obravnavo kulturne raznolikosti. Skupno gledano prilagoditve, ki jih morajo strokovni delavci uvajati, temeljijo na spodbujanju pozitivnih medosebnih odnosov, kulturi vključevanja in občutljivosti na kulturne razlike ter na aktivnem spopadanju s stereotipi in predsodki, da bi podprli akademski in socialni razvoj otrok priseljencev (Archambault idr., 2023; Hoti idr., 2019).

Preselitev v novo državo predstavlja pomemben dejavnik, ki vpliva tudi na učno uspešnost otrok priseljencev. V literaturi obstajajo različne raziskave, ki se ukvarjajo s to tematiko, vendar njihovi rezultati pogosto niso enotni. Nekatere študije (Glick in Hohmann-Marriott, 2007; Han, 2006; Miyamoto idr., 2020; Ohinata in Van Ours, 2012) kažejo na razlike v učni uspešnosti med otroki priseljencev in otroki, ki niso priseljenci, pri čemer slednji pogosto kažejo višjo uspešnost. Nekatere raziskave dokazujejo ravno obratno (De Feyter idr., 2020), medtem ko druge zaznavajo razlike le na začetku, ob vključitvi v izobraževanje, vendar v kratkem času te razlike tudi izginejo (Keles idr., 2018; Lee idr., 2022). Vse raziskave opozarjajo, da se stopnja učne uspešnosti lahko razlikuje glede na različne dejavnike, kot so družinsko okolje, izpostavljenost jeziku in socioekonomski status. Razumevanje kompleksnih dejavnikov, ki vplivajo na učno uspešnost otrok priseljencev, je ključno za razvoj učinkovitih pristopov v izobraževalnem sistemu, ki bi podpirali te otroke in jim omogočali enake možnosti za uspeh (Han, 2006).

V okviru zagotavljanja kakovostnega izobraževanja otrok priseljencev je šola poleg socialne sprejetosti primorana zagotoviti tudi razvoj njihove akademske uspešnosti. Tako je za te otroke omogočeno prilagajanje pouka individualnim potrebam vsakega od njih. To vključuje pripravo posebnih aktivnosti, ki upoštevajo jezikovne in učne potrebe ter predznanje otroka ter tudi cilje, prilagoditve in vrednotenje napredka. Posebna pozornost je namenjena učenju slovenskega jezika in vključevanju otrok v lokalne šolske in obšolske aktivnosti. Strokovnjaki in učitelji si prizadevajo ustvariti učno okolje, ki spodbuja sodelovanje, sobivanje in sprejemanje različnosti med učenci (Novak, 2017). Raziskava, ki je spremljala delo slovenskih učiteljev z novopriseljenimi učenci, je pokazala potrebo po večji pozornosti in podpori pri njihovem šolanju. Učitelji se trudijo s prilagajanjem pouka, pri čemer se na Slovenskem najpogosteje prilagajajo z nižanjem ciljev in s prilagajanjem ocenjevanja. Pomembno je osvetliti, da so prilagoditve in podpora ključne za uspešno integracijo in akademski napredek teh učencev. Zato je treba v pedagoške študijske programe vključevati spoznanja o pomenu materinščine za razvoj identitete posameznika in učinkovitejše učenje jezika okolja. To zahteva tudi aktivno sodelovanje različnih strokovnih institucij v smislu oblikovanja gradiv in

pripomočkov, ki bodo učiteljem v pomoč pri poučevanju novopriseljenih učencev (Lesar idr., 2012).

Eno od največjih težav za priseljence predstavljajo jezikovne ovire. Ključnega pomena je, da priseljenci, ob ohranjanju svoje kulturne identitete, aktivno pristopijo k učenju jezika novega okolja. To ne velja samo za odrasle, ampak tudi za njihove otroke, saj je znanje jezika bistvenega pomena za njihovo uspešno integracijo v družbo in zagotavljanje učne učinkovitosti v šolskem sistemu. Razumevanje in spretnost v novem jeziku odpirata vrata k boljši komunikaciji, razumevanju kulture in lažjemu vključevanju v novo okolje, kar je ključno za celostno prilagoditev priseljencev (Franko Dobnikar, 2021).

V kontekstu jezikovnih izzivov preselitve je ključnega pomena razumevanje terminov, ki jih uporabljamo pri spoznavanju priseljencev. Prvi ali materni jezik je jezik, ki se ga človek nauči prvega, običajno kot otrok (Pulko in Haramija, 2021). Drugi jezik je jezik, ki ga ljudje uporabljajo poleg svojega maternega jezika. V Sloveniji nekateri ljudje uporabljajo slovenščino za sporazumevanje v šoli, na delu, medtem ko doma ali v drugih situacijah govorijo v svojem maternem jeziku. Torej, za te ljudi je slovenščina drugi jezik, ki jim pomaga bolje sodelovati v družbi ter se lažje vključiti v izobraževalni sistem in trg dela. Tuji jezik je jezik, ki se ga ljudje učijo v drugi državi, kjer ni glavni jezik. Ljudje se lahko po vsem svetu učijo slovenščino kot tuji jezik, saj morda načrtujejo obisk Slovenije, se želijo naučiti več o slovenskem jeziku ali morda želijo uporabljati slovenščino pri svojem delu v svoji domovini (Jezikovna Slovenija, b. d.).

S tem ozadjem, ki razjasni različne vrste jezikov in njihov pomen v življenju priseljencev, postanejo izzivi teh otrok v šolskem okolju razumljivejši. Jezikovna ovira močno vpliva na njihovo akademsko uspešnost, sposobnost vključevanja v družbo in izgradnje prijateljstev (Binhas in Yaknich, 2019). Ugotovljeno je bilo, da je otrokom, ki doma skupaj s starši pri sporazumevanju uporabljajo njim drugi jezik, lažje uspeti v šoli. Če se otroci učijo in pogovarjajo v tem jeziku tudi izven šole, to pomaga, da bolje izkoristijo svojo motivacijo in želje v šoli (Jung in Zhang, 2016; Miyamoto idr., 2020).

Poučevanje slovenščine kot drugega ali tujega jezika za otroke priseljencev je podrobno opredeljeno v učnih načrtih za začetni pouk slovenščine v prvem in drugem vzgojno-

izobraževalnem obdobju osnovne šole. Ti učni načrti so namenjeni učiteljem in predstavljajo osnovo za izvajanje začetnega pouka slovenščine v osnovnošolskih ustanovah. Usmerjeni so k uresničevanju evropskih smernic in slovenskih pravnih podlag. Oblikovani so kot ostali učni načrti, saj lahko v njih najdemo operativne cilje, povezane z usvajanjem slovenščine, in predlagane vsebine, s katerimi se lahko ti cilji dosežejo. V teh učnih načrtih najdemo še didaktična priporočila, skupaj z nasveti o medpredmetnih povezavah, preverjanju znanja in izvajanju individualizacije ter diferenciacije. Glavni cilj tovrstnega izobraževanja je olajšati hitrejše in učinkovitejše vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem in družbo, kar vključuje doseganje boljših učnih uspehov in dostop do nadaljnjega izobraževanja. Poudarek je na pomembnosti dobrega znanja jezika okolja oz. učnega jezika in poznavanja družbene stvarnosti kot temeljnih predpogojev za uspešno šolanje in vključevanje v družbo. Pouk je zasnovan komunikacijsko, kar otrokom omogoča postopno in sistematično usvajanje slovenščine ter razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Pomembno je tudi, da učitelji upoštevajo prvi jezik otrok, saj je to del njihove identitete. Učni načrti upoštevajo različne potrebe otrok, kot so njihova starost, predhodno znanje in motivacija. Glavni cilj teh programov je, da se otroci naučijo slovenščine dovolj dobro, da lahko uspešno sodelujejo v šoli in družbi. To vključuje razumevanje in uporabo slovenščine v različnih situacijah ter razvijanje zmožnosti za komuniciranje v različnih kontekstih (Knez idr., 2020a, 2020b). Podobnega mnenja je tudi Potochnick (2018), saj trdi, da morajo biti učitelji in šole pozorni na te otroke priseljence, jim nuditi dodatno podporo in prilagoditi učni načrt, da omogočijo nadaljevanje izobraževanja in doseganje akademskih ciljev. Pomembno je tudi osredotočanje na razvoj matematičnih veščin in izboljšanje jezikovnih sposobnosti, še posebej za otroke, ki se soočajo z dodatnimi jezikovnimi ovirami. Za otroke, ki se preselijo v osnovnošolski dobi, so namreč ugotovili, da lahko s časom dohitijo vrstnike na nekaterih področjih, medtem ko so tisti, ki pridejo v srednješolski dobi, soočeni z večjimi izzivi, še posebej v matematiki. Kljub temu so otroci s prekinjenim šolanjem pogosto bolj angažirani v šoli kot njihovi vrstniki.

Prilagoditve so tako ključne za zagotavljanje, da vsi otroci, ne glede na svojo preteklost in izzive, s katerimi se soočajo, imajo priložnost uspeti v šoli.

Čeprav je učenje jezika pomembno, to samo po sebi ne zagotavlja socialne vključenosti ali občutka pripadnosti v šoli. Pomembni so tudi drugi dejavniki, kot so podpora odraslih, pozitivno šolsko okolje, podporna skupina vrstnikov in pozitivni odnosi v družini (Štirn idr., 2018). Poleg tega imajo nekateri otroci tudi vlogo jezikovnega posrednika v svojih družinah, kar dodatno povečuje njihovo breme. Dodatno kulturne razlike in razlike v izobraževalnih sistemih med njihovo domovino in novo državo lahko povzročijo nerazumevanje šolskega sistema. Starši se včasih bojijo razkriti izobraževalno ozadje svojih otrok, kar lahko negativno vpliva na napredek in prilagajanje njihovih otrok (Binhas in Yaknich, 2019).

Otroci priseljenci se pri vključevanju v nov šolski sistem srečujejo z različnimi izzivi, ki zahtevajo raznolike pristope in oblike podpore. Od jezikovnih preprek, ki otežujejo razumevanje in komunikacijo, do kulturnih razlik, ki vplivajo na socialno integracijo, se ti izzivi razlikujejo od učenca do učenca. V odziv na to šole razvijajo specifične oblike šolske pomoči, ki so prilagojene potrebam priseljenjskih otrok. Te oblike vključujejo jezikovno in kulturno podporo, učno pomoč ter svetovalne storitve. Vsaka od teh oblik pomoči igra ključno vlogo pri podpori priseljenjskim otrokom, da premagajo ovire in uspešno napredujejo v svojem izobraževanju (Potochnick, 2018). Vendar se prevečkrat vse omenjene prilagoditve spregledajo in niti ne izvajajo. Razlogi za to so največkrat predsodki pedagoških delavcev, ki so se uveljavili v zvezi z zmožnostmi in možnostmi za akademski uspeh priseljenjskih učencev. Njihova pričakovanja so tako usmerjena v kriterije, ki so splošno veljavni, a premalo individualizirani in so bolj povezani z njihovimi izobraževalnimi sistemi kot z identiteto, odnosom in s specifičnimi sposobnostmi vsakega otroka priseljenca. Zato je pomembno, da se ti predsodki presežejo, saj ne vplivajo le na njihovo pedagoško prakso, ampak tudi na njihove odnose in zaupanje do teh učencev (Fernández-Larragueta idr., 2021).

2.2.3 Bralna pismenost otrok priseljencev

Otroci priseljenci, ki ne govorijo jezika države, v katero so se priselili, se srečujejo z jezikovnimi težavami. Da bi dobro razumeli vsebine pri vseh predmetih v osnovni šoli, je pomembno, da se naučijo brati in pisati v tem jeziku. Bralna pismenost ni samo del učenja slovenščine, ampak je pomembna za celotno šolanje in učenje skozi življenje (Haramija, 2021).

Bralna pismenost igra osrednjo vlogo v izobraževalnem procesu vsakega učenca. Ne gre le za sposobnost dekodiranja besed in stavkov, temveč predstavlja kompleksen nabor veščin, ki vključujejo razumevanje prebranega besedila, obvladovanje besedišča in motivacijo za branje. Ta povezanost je še posebej pomembna pri otrocih priseljencih, ki se učijo novega jezika in se vključujejo v novo kulturno okolje. Ob tem se srečujejo z dodatnimi izzivi, ki jih je treba nasloviti za njihov uspešen jezikovni in akademski razvoj (prav tam). Kigel idr. (2015) so ugotovili, da otroci priseljenci pogosto začnejo šolanje z nižjo ravno razumevanja besedil in omejenim besednim zakladom. Vendar se z leti njihova motivacija za branje povečuje. Pomembno vlogo motivacijskih in metakognitivnih dejavnikov bralne uspešnosti so ugotovili tudi Kaya idr. (2022), pri čemer so poudarili, da se mora pri branju vedno upoštevati, kako se otroci ob tem počutijo in kako dobro lahko razmišljajo o tem, kaj berejo. Iz vseh podanih informacij lahko sklepamo, da bi programi za spodbujanje branja lahko izkoristili vpliv motivacije in bralno pismenost otrok priseljencev razvijali že v začetnih letih. Kljub temu se moramo zavedati, da samo motivacija za branje ne zagotavlja bralne uspešnosti (Miyamoto idr., 2020).

Nivo bralne pismenosti se lahko močno razlikuje od posameznika do posameznika in je odvisen od različnih dejavnikov. Te so Karakus idr. (2023) s pomočjo analize rezultatov mednarodne študije PISA iz različnih držav podrobno preučili in analizirali. Ugotovili so, da so dekleta v povprečju boljša v branju kot fantje, kar kaže na določene spolne razlike v bralnih veščinah znotraj populacije priseljencev. Ta pojav morda odraža različne učne sloge in interese med spoloma. Pomemben dejavnik je tudi ekonomski, socialni in kulturni status družin priseljencev. Otroci iz družin z višjim statusom so dosegali boljše rezultate v branju. Uspešnejši pri branju so bili tudi tisti učenci, ki so od staršev prejeli

čustveno podporo. Ta predstavlja ključni dejavnik za premagovanje kulturnih razlik med domom in šolo ter pomembno prispeva k akademskemu uspehu otrok priseljencev. Ob tej ugotovitvi so avtorji želeli poudariti pomembnost družinskega okolja in podpore pri razvoju bralnih sposobnosti, še posebej v kontekstu prilagajanja na novo kulturno okolje. Tudi Kaya idr. (2022) so pri raziskovanju dokazali pomembno vlogo domačega okolja na razvoj bralne pismenosti. Jezik, govorjen doma, močno vpliva na bralno uspešnost. Tisti, ki v domačem gospodinjstvu v pogovoru s starši uporabljajo jezik okolja, so bralno uspešnejši od tistih, ki doma govorijo le v maternem jeziku.

Pismenost igra ključno vlogo v procesu vseživljenjskega učenja, pri čemer se zlasti v kontekstu učenja slovenščine kot drugega in tujega jezika izpostavljata pomembnost razvijanja besedišča in motivacije za branje. V izobraževalnem okolju se pismenost prepleta z različnimi področji dejavnosti v vrtcih in predmeti v osnovnih šolah. V luči tega je ključnega pomena, da učenje slovenščine kot neprvega jezika vsebuje tudi medkulturne elemente, ki spodbujajo vključujoče odnose in razumevanje medkulturnih razlik (Pulko in Haramija, 2021).

2.3 Terapija z živalmi

Prisotnost živali v vsakdanjem življenju močno vpliva na človeka in njegovo počutje. Prve raziskave s tega področja segajo že na konec prejšnjega stoletja. Zaradi številnih pozitivnih učinkov se je posledično začelo razvijati tudi razmišljanje o uporabi živali v terapevtske namene. Kljub zavedanju o pozitivnih učinkih živali se je terapija v slovenskem prostoru pojavila šele na začetku 21. stoletja (Terčon, 2010).

2.3.1 Pozitivni vplivi živali

Raziskave v zadnjih desetletjih so dokazale številne pozitivne učinke hišnih ljubljencev na ljudi. Blenkuš (2019) je v svoji raziskavi izpostavila, da živali izboljšajo telesno, vedenjsko, psihološko in socialno področje posameznika. Živali pomagajo pri izražanju čustev, obvladovanju depresije in osamljenosti, še posebej pri starejših, ter spodbujajo telesno dejavnost in zmanjšujejo tveganje za srčne bolezni. Njihova prisotnost tudi zmanjša možnost za pojav depresije, tesnobe, socialne izolacije in osamljenosti ter izboljša razvoj empatije, učenje, zaupanje drugim osebam (Dransart idr., 2020). Raziskava Carr idr. (2020) je pokazala, da imajo hišni ljubljenci pomembno vlogo pri blaženju depresivnih simptomov in občutkov osamljenosti pri srednjih in starejših odraslih, ki so doživeli pomembne družbene izgube. Zanimivo je tudi to, da že samo opazovanje živali lahko ljudem prinaša koristi, podobne tistim, ki jih prinaša meditacija (Macauley in Chur-Hansen, 2023).

Pri pregledu literature v angleškem jeziku je Blenkuš (2019) v svojem članku izpostavila, da vplivi živali variirajo glede na starostno skupino in socialno-demografske dejavnike. Še posebej velik vpliv hišnih ljubljencev je bil opažen pri čustvih, koncentraciji, vedenju, telesni aktivnosti, socialnem razvoju ter zaupanju in socialni podpori otrok. Otroci lastnikov živali imajo tako manj anksioznih motenj v primerjavi s tistimi brez hišnih ljubljencev. Živali, še posebej psi, izboljšujejo čustvene in vedenjske lastnosti otrok ter zmanjšujejo agresijo in vedenjske težave. Skrb za živali tudi izboljša nadzor nad glikemičnim indeksom pri otrocih s sladkorno boleznijo tipa 1.

2.3.2 Delo s terapevtskimi živalmi

Terapevtske živali lahko pomagajo pri dveh različnih oblikah dela, ki se razlikujeta glede na namen in način izvajanja. Ko želijo skozi aktivnosti ozaveščati, vzgojiti ali razvedriti ljudi, govorimo o dejavnostih s terapevtskimi živalmi (angl. AAA – Animal Assisted Activity). Te lahko izvaja vodnik sam ob prisotnosti terapevtske živali. Pri aktivno terapevtskem delu (angl. AAT – Animal Assisted Therapy) morajo biti aktivnosti podrobno načrtovane in morajo dosegati vnaprej zastavljene cilje. Ob tem je poleg terapevtske živali in vodnika nujno potrebna še vključenost dodatne strokovne osebe (npr. učitelj, delovni terapevt, logoped, vzgojitelj ...). Skozi vsako srečanje se beleži tudi napredek klienta (Trampuš, 2014).

Terapija z živalmi prinaša številne koristi v različnih terapevtskih in zdravstvenih okoljih. Raziskave kažejo, da pozitivno vpliva na fizične, fiziološke, psihosocialne in jezikovne spretnosti pri otrocih in mladostnikih, vključno s tistimi z avtizmom (Nimer in Lundahl, 2007; Tárraga-Mínguez idr., 2021). V praksi je bilo ugotovljeno, da pomaga izboljšati socialno interakcijo, fino in grobo motoriko. Živali v terapiji delujejo kot vir čustvene podpore, izboljšujejo razpoloženje, motivacijo in olajšujejo socialno interakcijo, hkrati služijo kot pomembno orodje za gradnjo terapevtskih odnosov in izboljšanje udeležbe v terapiji (Burr idr., 2023). Prav tako zmanjšujejo anksioznost in stres, kar je še posebej pomembno v bolnišničnih okoljih, kjer lahko živali ustvarijo vzdušje domačnosti in ugodja ter tako zmanjšajo psihološki stres, povezan z hospitalizacijo (Yap idr., 2017). Poleg tega so raziskave odkrile, da lahko terapija z živalmi izboljša psihosocialne izide, kot so socialna funkcija, sodelovanje in vedenje, kar kaže na splošno izboljšanje kakovosti življenja (Lavín-Pérez idr., 2023). Te ugotovitve so podprte s številnimi raziskavami, ki poudarjajo vrednost človeško-živalske vezi in njen vpliv na kakovost življenja, a tudi na izboljšanje empatije in socialnih spretnosti (Eaton-Stull idr., 2020).

Kljub številnim koristim terapije z živalmi je treba pri izvajanju teh intervencij upoštevati morebitne omejitve, kot so omejeni viri, strah pred živalmi, okužbe, stroški in kulturne razlike v dojemanju živali. Prav tako je ključno, da so izvajalci teh intervencij ustrezno usposobljeni in obveščeni o najboljših praksah, da se zagotovita varnost in učinkovitost terapije (Yap idr., 2017).

2.3.3 Terapevtski par

Terapevtski par sestavljata terapevtska žival in njen vodnik. Pri tem je ključno, da sta oba ustrezno usposobljena in certificirana, da se zagotovi varnost pacientov in učinkovitost terapevtskih interakcij. Sodelovanje med terapevtskim parom in drugimi kliničnimi strokovnjaki je priporočljivo, saj to omogoča razvoj sodelovalnih idej za terapevtske seje in povečuje možnosti za socializacijo pacientov. Terapevti, ki sodelujejo v programu, morajo dobro razumeti specifične storitve, ki jih nudi program terapije z živalmi, zlasti tiste, ki so specifične za določen terapevtski par. Pomembno je, da so terapevtske interakcije in rezultati usklajeni z rehabilitacijskimi cilji pacientov (Decina idr., 2022).

Terapevtske živali so lahko konji, psi in preostali hišni ljubljenci. V našem prostoru je na vseh področjih zelo razširjena terapija s psi. Terapevtski pes je pes, ki je posebej šolan in usposobljen, da skupaj s svojim vodnikom obiskuje različne institucije in pozitivno vpliva na počutje udeležencev. Terapevtski psi so lahko različne velikosti in pasme, lahko so tudi mešanci ali posvojenci iz zavetišča. Pomembno je, da ubogajo, so zdravi, negovani, vzgojeni, prijazni in kažejo naklonjenost do vseh ljudi okoli sebe, tudi do otrok in nepoznanih oseb. Terapevtski pes nujno potrebuje svojega vodnika. Ta mora svojega psa obvladati, ga zelo dobro poznati in ga seveda imeti rad (Trampuš, 2014).

Postopek pridobivanja naziva terapevtski pes se lahko začne, ko pes doseže prvo leto starosti. Na začetku ga pregleda kinološki strokovnjak, ki oceni, ali je pes primeren za to delo. Nato se začnejo različna izobraževanja, ki so še posebej pomembna za vodnika. Po pregledu veterinarja vodnik in pes postaneta pripravnika in začneta ob spremstvu še enega terapevtskega para obiskovati različne ustanove. Po določenem številu opravljenih srečanj se strokovni odbor glede na poročila mentorjev odloči, ali lahko par samostojno opravlja delo. Po prejetju naziva se terapevtski par odloči za smer, v kateri bosta nadaljevala izvajanje srečanj (npr. obiski šol, bolnišnic, domov za ostarele) (prav tam).

2.3.4 Terapevtski pes v šoli

Terapevtski pes skupaj z vodnikom opravlja različna dela. Vse pogosteje se pojavljata tudi v šolskem okolju. Učinkovito sodelovanje med različnimi ljudmi je ključno za uspešno izkušnjo s terapevtskim psom v procesu izobraževanja. Poleg terapevtskega para morajo sodelovanje podpirati tudi učitelji, ravnatelj, starši ter drugo strokovno (npr. svetovalci, psihologi) in podporno osebje (npr. hišniki, delavci v prehranskih službah). Vključitev terapevtskih psov v šolo tako predstavlja projekt celotne šolske skupnosti (Jalongo idr., 2023).

Največkrat delo terapevtskega psa povežemo s šolo s prilagojenim programom, saj so vanjo vključeni otroci s hujšimi oblikami posebnih potreb, ki jih skupaj s terapevtskim psom in strokovnjaki uspešno premagujejo. Zaradi procesa inkluzije je veliko otrok s posebnimi potrebami danes vključenih v redne osnovne šole. Tako je delo terapevtskega psa potrebno tudi v teh ustanovah. Vendar terapevtski pes ne pomaga samo učencem s posebnimi potrebami, ampak ima velik vpliv tudi na ostale otroke v razredu. Njegova prisotnost vpliva na razvoj spoštovanja, strpnosti, razumevanja in odgovornosti med otroki (Trampuš, 2014). Prav tako povečujejo entuziazem, samozavest in motivacijo učencev za obiskovanje šole ter sodelovanje v aktivnostih, kar pozitivno vpliva na njihovo dobro počutje v šoli. Terapevtski psi nudijo otrokom nepristransko podporo in spodbudo za vključevanje v socialne interakcije, šolske aktivnosti in učne naloge. To pripomore k razvoju socialnih, komunikacijskih in učnih veščin ter oblikovanju prijateljstev. Prav tako terapevtski psi pozitivno vplivajo na razpoloženje učencev, saj zmanjšujejo stres in tesnobo. Učenci se lahko preko interakcij s psi naučijo tudi bolje obvladovati svoja čustva in vedenje (Baird idr., 2023).

Trampuš (2014) v svoji knjigi natančno opisuje osnovne spremembe pri učencih, ki jih prinese prisotnost terapevtskega psa v šolskem okolju:

- motivacija: terapevtski pes s svojo prisotnostjo prekine šolsko rutino in učence spodbudi k sodelovanju še tako preprostih in dolgočasnih nalog;

- sproščenost: pes je do vsakega prijazen in nima zadržkov. Tega se zavedajo tudi učenci, zato so v njegovi prisotnosti sproščeni in brez skrbi, daje jim tudi občutek varnosti;
- mirnost: otroke na prihod terapevtskega psa učitelji primerno pripravijo. To zajema tudi njihovo obnašanje. Tako kmalu razumejo, da psa ne smejo strašiti s kričanjem in skakanjem;
- potrpežljivost: učenci so v odnosu drug do drugega premalo strpni in ne razumejo potreb otrok okoli sebe. Tega pri odnosu do terapevtskega psa ni. Učenci hitro razumejo, kdaj ga morajo pustiti pri miru, razumejo, da mora na sprehod, celo potrpežljivo čakajo, da jim pes prisluhne in jih uboga;
- empatija: tudi sočutja je premalo med otroki, a vendar z veseljem prisluhnejo in razumejo potrebe psa. Zanj želijo skrbeti in mu ponuditi vse, kar potrebuje, da mu ni neprijetno. S tem spoznavajo občutke drugih živih bitij in se učijo spoštovanja;
- samozavest: terapevtski pes upošteva in izvaja tudi navodila učencev. To jih navdaja s samozavestjo, ki jo nato lahko prenesejo tudi v opravljanje šolskih obveznosti;
- medosebni odnosi: prisotnost terapevtskega psa vse učence spodbudi, da na glas podelijo svoje izkušnje glede psov (npr. glede svojega hišnega ljubljence). Med njimi tudi tiste, ki so po navadi najbolj tihi in zadržani. Tako se v tistem trenutku ustvarijo različni pogovori, iz katerih se navežejo stiki med vrstniki. Izboljšajo se tudi odnosi med učiteljem in učenci. Učenci so veseli, da jim je učitelj omogočil to izkušnjo. Njegov trud in odnos do psa jim pokažeta, da je tudi učitelj samo človek. To spoštujejo in mu posledično tudi bolj zaupajo;
- znanje: prisotnost terapevtskega psa ustvari priložnosti, da se učenci tudi nekaj naučijo o njem in njegovem delu. Tako vedo, kako ravnati s terapevtskimi psi, in se zavedajo, da ne smejo na takšen način pristopati do vseh psov. Naučijo se veliko stvari o naravi, spregovorijo tudi o pomembnem delu reševalnih psov;
- odpravljanje strahu: obisk terapevtskega psa ne prinese vsem učencem veselja in navdušenja. Veliko otrok do njega zaradi morebitnih slabih izkušenj čuti strah

in nelagodje. Takšnega otroka ne silimo k druženju s psom, ampak se o njegovem strahu pozanima. Najpogosteje čez čas, ko vidijo, da je pes miren in ubogljiv, sami pristopijo k njemu.

2.3.5 Program R.E.A.D.

Obstaja veliko programov, ki jih lahko terapevtski par izvaja v šoli. En izmed teh je program R.E.A.D. (angl. Reading Education Assistance Dogs), ki ga v Ameriki izvajajo že od leta 1999. Ustvarilo ga je društvo Intermountain Therapy Animals in se je zaradi uspešnih rezultatov hitro razširil tudi drugod po svetu. Namen programa je, da otroci usvojijo tekoče branje in oblikujejo pozitivna stališča do branja kot takšnega. Terapije v okviru programa potekajo v mirnem prostoru, kjer otrok glasno bere psu. Pes je ves proces miren in potrpežljivo poslušja branje otroka. Poleg tehnike branja se lahko na srečanjih preverja tudi razumevanje prebranega in besedišče, pri čemer otrok vsebino ali besede razlaga psu. Ob koncu ima učenec še možnost, da za nekaj časa prijetnejše preživi čas s psom (npr. se poigrata z žogo, preizkusita povelja) (Trampuš, 2014).

Program R.E.A.D. predstavlja inovativni pristop k izboljšanju bralnih veščin in h krepitvi pozitivnega odnosa do branja pri otrocih. Otroci, ki sodelujejo v tem programu, kažejo manjšo stopnjo prekinitev bralnih aktivnosti, kar kaže na zvišanje motivacije in vztrajnosti pri branju (Lenihan idr., 2016). Terapevtski psi v tem programu delujejo kot podpora in spodbuda za otroke, ki se srečujejo z izzivi pri branju. Njihova prisotnost jim pomaga prevzeti odgovornost in se angažirati v branju, brez strahu pred kritiko ali sodbami. S psi kot neobsojajočimi in spodbudnimi poslušalci imajo otroci namreč priložnost izkusiti branje kot brezstresno dejavnost. S tem razvijejo občutek varnosti in sprejetosti, kar pozitivno vpliva na njihovo samozavest in socialne veščine (Shaw, 2013). Pomaga še pri razvijanju pozitivnih čustev in socializaciji otrok, krepi njihovo pripadnost šolskemu okolju in razvija pozitiven odnos do učenja. Poleg tega program otrokom, ki jih je strah psov, tudi omogoča postopno in nevsiljivo spoznavanje z živalmi v varnem okolju, kar lahko zmanjša njihov strah in napetost. Branje s terapevtskimi psi spodbuja razpravo o pomembnih vsebinah, kot so prijateljstvo in medosebni odnosi. Tako program R.E.A.D. ne izboljšuje le bralne spretnosti, ampak tudi ustvarja okolje, v

katerem lahko otroci razvijejo ljubezen do branja in knjig, kar je neprecenljivo za njihov osebni in akademski razvoj (Trampuš, 2013).

2.3.6 Tačke pomagačke

Tačke pomagačke je slovensko društvo za terapijo s psi in je bilo ustanovljeno leta 2007. Vsi člani so posebej izobraženi prostovoljci, ki s svojimi psi obiskujejo in opravljajo terapije v različnih ustanovah. Pri tem sodelujejo tudi z različnimi strokovnjaki, kot so logopedi, pedagogi, fizioterapevti, psihologi in specialni pedagogi. Terapevtski pari so v društvu usposobljeni za različne vrste programov, med njimi tudi za terapijo in dejavnosti s pomočjo psov ter za izvajanje programa R.E.A.D. V društvu izvajajo vsebine, s katerimi izobražujejo ter ozaveščajo otroke in odrasle (Tačke pomagačke, b. d.).

2.3.7 Primeri dobre prakse

V društvu Tačke pomagačke so program branja otrok s terapevtskim psom poimenovali Beremo s tačkami. Svoje delavnice in terapije so razširili po številnih knjižnicah in šolah po vsej Sloveniji, med njimi tudi na Osnovni šoli Ledina, kjer so program uvedli že v šolskem letu 2015/16. Šest let kasneje so se v želji po dodatnem napredovanju otrok vključili v projekt Mreža Šolski pes, ki združuje izobraževalne ustanove z integracijo šolskih psov v pedagoški proces. Tako tudi v letošnjem šolskem letu izvajajo program z drugošolci, ki se soočajo z učnimi težavami (Rožnik, b. d.).

Program je bil pozitivno sprejet tudi na Osnovni šoli Prestranek, kjer so ga vpeljali leta 2019 (Čelhar, 2019), medtem ko je Podružnična šola Maksim Gaspari Begunje sledila leta 2020. Tam so najprej osvetlili vlogo terapevtskega psa in poučili tretješolce o pravilnem ravnanju z živalmi, nato so se otroci prostovoljno vključevali v tedensko branje psu (Klun Mrak, 2020). Tri leta kasneje so na Osnovni šoli Toma Brejca program izvajali z bralno-ustvarjalnimi delavnicami, kar je še poudarilo vrednost branja in kreativnosti (Kotnik Lebar in Sitar, 2023).

Ob koncu lanskega leta je terapevtski par prvič obiskal tudi Osnovno šolo Griže. V okviru kulturnega dneva so učenci spoznali društvo in pomen terapevtskih psov. Zaradi pozitivnega odziva otrok so januarja letošnjega leta začeli izvajati program Branje s tačkami, kjer so se mesečno srečevali in brali ob prisotnosti psa. Na podružnični šoli so celo izvedli skupinsko srečanje z drugošolci, kjer je vsak učenec po uvodnem spoznavanju društva psu prebral del slikopisa (Kos, 2024).

Posebno mesto zavzema Osnovna šola Tolmin, kjer že od leta 2017/2018 poteka sistematično razvijanje bralnih spretnosti učencev z raznolikimi pristopi. S projektom Beremo s tačkami in kasneje s sodelovanjem v projektu Mreža Šolski pes so uspešno združili bralno vzgojo z vključitvijo terapevtskega psa. Po uskladitvi načrta, ciljev in terminov ter pridobitvi soglasij staršev se je začelo izvajanje aktivnosti, s ciljem prikazati bralni napredek vsakega otroka. V projekt so bili vključeni drugošolci iz centralne šole in dveh podružničnih šol, pri čemer je vsako leto sodelovalo več kot 60 otrok. Branje je potekalo v manjših skupinah, kjer so otroci lahko brali psu in tako v sproščenem vzdušju delili svoj napredek. Otroci so z branjem psu izkazovali ponos in občutili podporo zvestega poslušalca, kar je pomembno prispevalo k njihovi samozavesti pri branju. Skupinska zaključna srečanja so vključevala kreativne dejavnosti, kot sta likovno ustvarjanje ali deklamiranje pasjih pesmic, pri katerem so otroci izražali svojo kreativnost in znanje, pridobljeno skozi leto. Celoten program je bil pozitivno sprejet med učenci ter je veliko prispeval k njihovemu akademskemu in osebnostnemu razvoju (Osnovna šola Tolmin, b. d.).

Zaključimo lahko, da je program Beremo s tačkami ob podpori projektov, kot je Mreža Šolski pes, prispeval k oblikovanju bogatega in dinamičnega bralnega okolja v slovenskih šolah. Z vključevanjem terapevtskih psov učenci niso pridobili le bralnih veščin, temveč tudi na osebnostnem razvoju in socializaciji, kar poudarja neprecenljivo vrednost takšnih programov za celostni razvoj mladih bralcev (prav tam).

2.4 Raziskave s področja bralne pismenosti otrok priseljencev in programa R.E.A.D.

V zadnjih letih smo zaradi globalnih sprememb priča vse večjemu preseljevanju, kar posledično vpliva tudi na povečanje števila otrok priseljencev v šolah. Zaradi izzivov, s katerimi se ti otroci srečujejo v izobraževalnem sistemu, še posebej na področju bralne pismenosti, je ta tema pogosto predmet raziskovanja tako v Sloveniji kot tudi v mednarodnem kontekstu. Za spodbujanje bralne pismenosti in njenih komponent se v zadnjem času povečuje tudi zanimanje za vključevanje psov terapevtov v izobraževalni proces. Strokovnih člankov, ki bi združili obe temi, še ni. Tako se bomo v nadaljevanju podrobneje seznanili z nekaterimi ključnimi raziskavami iz obeh področij, metodami, ki so bile uporabljene, in ugotovitvami, ki so izhajale iz njihovega preučevanja.

2.4.1 Multikulturnost in izobraževanje: Izzivi in priložnosti za otroke priseljence v Sloveniji

Otroci priseljenci prispejo v novo okolje in s seboj prinašajo svojo edinstveno kulturo, jezik, običaje in vrednote. Ta prisotnost različnih kulturnih ozadij otrok priseljencev prispeva k bogatenju multikulturnega okolja. A vseeno skupaj s pozitivnimi posledicami multikulturnosti pridejo tudi ovire in izzivi, še posebej v procesu izobraževanja. Te je pri svojem raziskovanju podrobno opredelila Anja Kristan (2016). Članek je bil objavljen v reviji Vzgoja in izobraževanje.

V Sloveniji sta se z vstopom v Evropsko unijo povečala raznolikost kultur in mešanje narodov zaradi globalizacije in tehnološke naprednosti. To je izpostavilo pomembnost medkulturnega sporazumevanja, še posebej med mladimi. Kulturne razlike lahko predstavljajo izzive pri razumevanju drugih ljudi in komunikaciji, še posebej pri branju v tujih jezikih. Otroci priseljenci, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij, so postali pomemben del slovenske družbe in prispevajo k njeni kulturni raznolikosti. Kljub izzivom, kot je pomanjkljivo znanje slovenščine, je zagotavljanje kakovostnega izobraževanja in podpore za razvoj bralne pismenosti ključno za njihovo vključevanje v izobraževalni sistem. Razprava o multikulturnem izobraževanju postaja nujna za

spoprijemanje z rasizmom in omogočanje enakih možnosti za izobraževanje in bralno pismenost vsem kulturnim skupinam. Zagotavljanje podpore strokovnemu kadru z izobraževanjem, izmenjavo izkušenj in raziskavami na lokalni ravni je prav tako ključno, saj se število priseljencev, še posebej v javnih vrtcih, vsako leto povečuje. Integracija, sodelovanje z otroki priseljenci, razvoj bralne pismenosti ter ohranjanje njihove kulturne identitete in jezika predstavljajo pomembne izzive in naloge za izobraževalne ustanove (prav tam). V raziskavi je avtorica analizirala stanje skozi svoje delo v vrtcu. Pri tem je uporabila metodo spremljanja otrok in strokovnih delavcev na področju vzgoje. Opazovanje je potekalo na različnih ravneh: na ravni posameznega pedagoškega delavca v vrtcu, ravni oddelka otrok v vrtcu in na ravni celotnega vrtca oz. zavoda. Vzgojiteljica je sama kot praktikantka v praksi opazila, da se sooča s težavami pri doseganju ciljev bralne pismenosti pri dvojezičnih otrocih in tistih, katerih materni jezik ni slovenščina. Zanimalo jo je, ali se tudi druge vzgojiteljice v istem vrtcu srečujejo s podobnimi težavami in ali imajo podobne težave tudi drugi otroci v isti enoti. Tako je bil namen tega spremljanja identificirati trenutno stanje, težave in potrebe za morebitne spremembe glede multikulturalnosti v vrtcu. Svoje raziskovanje je začela s pregledom števila otrok v enoti in ugotovila, da je 17 % otrok v enoti govorilo drug materni jezik ali sta bila njihova domača jezika dva. Ti otroci so bili v starosti od treh do šest let. Vzgojiteljica je nato opisala še svoje osebne izkušnje in napore pri obravnavanju izziva medkulturnosti v svoji skupini otrok, ki so bili dvojezični ali niso imeli slovenščine za materni jezik (prav tam).

Iz raziskave je razvidno, da otroci priseljenci ali tisti, katerih materni jezik ni slovenščina, izkazujejo enake potrebe kot drugi otroci. Kljub temu so potrebne dodatne prilagoditve za uresničitev teh potreb. Ti otroci si želijo sodelovati in navezovati stike, vendar za to potrebujejo različne načine izražanja, vključno z glasbo, s plesom, z risanjem ob podpori odraslih. Poleg tega potrebujejo pomoč pri vključevanju v igro z vrstniki, saj je ob tem komunikacija pomembna (prav tam).

Za razvoj bralne pismenosti je ključnega pomena sistematična pomoč. Avtorica je v svoji praksi uporabila različne pristope, kot so individualno branje knjig, pripovedovanje otrok po svoje, medvrstniško učenje in branje iste vsebine v več jezikih. Dobro počutje otrok je pomembno, saj vpliva na njihovo sposobnost učenja, komunikacijo in bralno

pismenost. Zato je pomembno, da se otrokom omogoči, da se sprostijo in se jim okolje prilagodi, tako da se počutijo varno pri komuniciranju in učenju. Ključno vlogo pri izboljšanju bralne pismenosti otrok ima tudi sodelovanje z njihovimi starši. Bolj izobraženi in ozaveščeni starši so bolj vključeni v otrokov napredek in razvoj ter izkazujejo večje zanimanje za sodelovanje. Niže izobraženi starši pogosto kažejo manjše zanimanje za napredek otrok in se zanašajo na vrtec za izobraževanje svojih otrok (prav tam).

Ozaveščanje strokovnih delavcev je ključno pri prepoznavanju lastnih predsodkov in stereotipov ter pri njihovem odpravljanju. Vzgojitelji morajo biti dobro pripravljeni na multikulturno vzgojo, jo načrtovati, spremljati in evalvirati. Sistemsko je pomembna podpora raziskovalnim in izobraževalnim dejavnostim na tem področju ter dodatno financiranje projektov strokovnega izpopolnjevanja zaposlenih na področju vzgoje in izobraževanja. Multikulturna vzgoja je ključna za enakovredno vključevanje vseh otrok v družbo in skupaj s starši ustvarjanje boljših pogojev za razvoj vseh otrok (prav tam).

2.4.2 Razlike v bralni motivaciji med učenci različnih priseljskih ozadij

Na področju bralne motivacije je vredno omeniti novejšo raziskavo avtorice Castillo (2023), ki je preučevala ravni motivacije za branje pri učencih različnih priseljskih ozadij. Njen članek je bil objavljen v reviji *Journal of Latinos and Education*, ki vključuje raziskave o izobraževalnih izzivih Latinoameričanov.

Bralna pismenost in bralna motivacija sta ključna vidika šolskega uspeha in učenja. Zgodnja bralna uspešnost v osnovni šoli postavlja temelje za napredno učenje in akademski napredek. Nasprotno lahko slaba bralna uspešnost vodi v negativne učinke in zmanjšane priložnosti za pridobivanje potrebnih bralnih spretnosti. Vse to je spodbudilo raziskovanje alternativnih strategij za izboljšanje bralnih rezultatov. Tako so strokovnjaki eno izmed rešitev našli v izboljšanju bralne motivacije. Dosedanje raziskave o motivaciji za branje so se osredotočale le na vzorce nepriseljenih učencev in ne na raznolike skupine različnih ras/etničnih pripadnosti in priseljskih ozadij. Motivacija se lahko preučuje skozi različne vidike, kot so teorija samoučinkovitosti, teorija pričakovane

vrednosti in teorija samoodločanja. Z njimi lahko bolje razumemo, zakaj nekateri učenci razvijejo višjo motivacijo za branje kot drugi. Prav tako je bilo ugotovljeno, da obstajajo razlike v motivaciji za branje glede na starost, spol in rasno/etnično pripadnost, vendar so te razlike odvisne od konteksta in se lahko razlikujejo med posamezniki. Pomembno je, da se te razlike obravnavajo in tako zmanjšujejo neenakosti v izobraževalnih priložnostih glede na različne skupine otrok (prav tam).

Skupaj gledano sta bralna pismenost in bralna motivacija tesno povezani ter igrata ključno vlogo pri izobraževalnem procesu učencev, še posebej v zgodnjih šolskih letih. Zato je treba raziskave in prizadevanja za izboljšanje teh vidikov šolskega izobraževanja obravnavati z veliko pozornostjo, da bi zagotovili boljšo izobrazbo za vse otroke (prav tam).

V raziskavi so uporabili metodologijo, ki je temeljila na analizi podatkov, zbranih od istih učencev v različnih razredih, da bi bolje razumeli, kako se spreminja motivacija za branje skozi čas. Uporabili so podatkovno zbirko, ki vključuje informacije o učencih, njihovih starših, učiteljih in šolah. Ta zbirka je primerna, ker vključuje ocene motivacije za branje, zbrane od vseh tretješolcev, petošolcev in osmošolcev. Motivacijo za branje so merili z vprašalnikom v tretjem, petem in osmem razredu. Vprašalnik je vseboval osem vprašanj, na katera so učenci odgovarjali na štiristopenjski lestvici. Uporabljene so bile tudi kategorije za razdelitev učencev glede na njihovo rasno/etnično pripadnost in priseljsko ozadje (prav tam).

Najprej so preverili, ali so rezultati vprašalnika o motivaciji za branje zanesljivi, tako da so preučili, ali so odgovori študentov podobni med sabo. Nato so opisno analizirali samoprijavljene ravni motivacije za branje med tretješolci, petošolci in osmošolci ter preverili, kako se te ravni spreminjajo skozi čas. Za analize so uporabili posebne statistične metode in upoštevali tudi, da so nekateri učenci v raziskavi manjkali zaradi selitve ali drugih razlogov (prav tam).

V tretjem razredu so vsi učenci poročali o visoki motivaciji za branje, vendar se je ta zmanjševala, ko so napredovali v višje razrede. Opažene so bile tudi razlike med različnimi skupinami učencev. Tako so otroci priseljenci v nižjih razredih kazali višjo motivacijo kot njihovi vrstniki. Vendar se je ta s starostjo tudi nižala (prav tam).

Dolgoročno rezultati kažejo, da se ravni motivacije za branje zmanjšujejo za vse skupine učencev. Rezultati za učence prve in druge generacije priseljencev nam povedo, da imajo podobne ravni motivacije za branje kot učenci tretje generacije ali višje. Vendar je pomembno opozoriti, da je bil vzorec učencev prve generacije relativno majhen, kar omejuje možnost enoznačnih zaključkov (prav tam).

2.4.3 Terapevtski psi kot spodbuda za izboljšanje branja otrok s težavami

Na eni izmed slovenskih osnovnih šol je prof. spec. in rehab. ped. Martina Curk (2023) raziskovala vpliv terapevtskega psa na branje otrok s težavami na tem področju. Njen članek je napisan v hrvaščini in je bil leta 2023 objavljen v hrvaški digitalni reviji *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*.

Branje ima pomemben vpliv na celostni razvoj otroka, njegov šolski uspeh in življenjsko zadovoljstvo, saj krepi koncentracijo, širi obzorja in vpliva na čustveni razvoj. Inovativen način spodbujanja branja je branje ob prisotnosti terapevtskega psa, ki je posebej koristen za otroke z bralnimi težavami ali s pomanjkanjem zanimanja za branje. Program R.E.A.D. je zasnovan za izboljšanje bralnih veščin in komunikacijskih sposobnosti otrok ter za spodbujanje pozitivnega odnosa do branja in knjig. Izvaja se v polurnih seansah, ki vključujejo spoznavanje s psom, branje in igro, pri čemer pes deluje kot potrpežljiv in neobsojajoč poslušalec. Ta pristop pomaga izboljšati kakovost in hitrost branja, povečuje otrokovo motivacijo za branje ter izboljšuje njihove komunikacijske veščine in socialno vključenost (prav tam).

V okviru raziskave so preučevali vpliv terapevtskega psa na otroka, ki se sooča s težavami pri branju. Glavni cilj je bil ugotoviti, kako prisotnost terapevtskega psa vpliva na otrokovo motivacijo, tehniko in razumevanje branja ter njegovo samozavest. Metodologija je vključevala deset 30-minutnih srečanj, pri čemer je tretješolec v

prisotnosti terapevtskega psa bral različna besedila. Da bi ocenili otrokovo motivacijo za branje, so pred in po vsakem branju s psom uporabili smeškote, s čimer so spremljali morebitne spremembe v otrokovi motivaciji skozi celoten proces. Tehnika branja je bila analizirana tako pred kot tudi po srečanjih, pri čemer so bili upoštevani kriteriji točnosti, ritma, hitrosti in glasnosti branja. Za oceno razumevanja prebranega so bili uporabljeni testi, pri katerih je otrok po branju odgovarjal na vprašanja in iskal določene stavke v besedilu. Poleg tega so dragocene vpoglede v otrokovo izkušnjo in napredek prispevali tudi njegova učiteljica in starši (prav tam).

Analiza rezultatov raziskave, izvedene na primeru učenca tretjega razreda s težavami pri branju, kaže, da terapija z uporabo terapevtskega psa pozitivno vpliva na bralno pismenost in motivacijo otrok. Skozi deset 30-minutnih srečanj je otrok pokazal občutno izboljšanje v tekočnosti branja, natančnosti, upoštevanju interpunkcije in pravilnem poudarjanju besed. Ta napredek kaže na to, da je prisotnost terapevtskega psa ustvarila sproščeno in spodbudno okolje, ki je otroku omogočilo, da se je osredotočil na branje brez strahu pred negativno oceno ali kritiko. Dodatno je raziskava pokazala izboljšanje v otrokovem razumevanju prebranega besedila, kar je bilo očitno iz večjega števila pravilnih odgovorov na vprašanja o prebranem. Ta izid lahko pripišemo povečani motivaciji in zbranosti, ki jo je otrok razvil med branjem psu (prav tam).

Poleg merljivih izboljšav v bralnih sposobnostih so opazili tudi pozitivne spremembe v otrokovem vedenju in samopodobi. Otrok je postal samozavestnejši in manj zadržan pri branju, kar so opazili tudi njegovi učitelji in starši. To kaže na to, da so redna srečanja s terapevtskim psom otroku omogočila razvijanje pozitivnega odnosa do branja ter izboljšanje samopodobe v šoli in doma, kar je ključno za dolgoročni uspeh v akademskem in osebnem razvoju. Zaradi teh pozitivnih učinkov je avtorica raziskave priporočila metodo branja s terapevtskim psom kot koristno za otroke, ki želijo napredovati v branju (prav tam).

2.4.4 Vpliv programa R.E.A.D. na branje in bralno motivacijo otrok

Raziskovalca Noble in Holt (2018) sta izvedla študijo primera na eni izmed osnovnih šol v Angliji, da bi ocenila vpliv programa R.E.A.D. na branje in motivacijo med otroki. Njuna raziskava, objavljena v reviji Education 3-13, je bila osredotočena na ugotavljanje, ali program READ vpliva na spremembe v bralnem vedenju in motivaciji otrok ter kakšne so te spremembe. Posebnost njunega dela je, da se osredotoča na področje, kjer primanjkuje raziskav v Združenem kraljestvu, in predstavlja potencialno alternativno metodo za spodbujanje angažiranosti mladih bralcev.

V sodobni družbi je bralna pismenost temeljna veščina, ki je ključna za uspešno vključevanje posameznika v družbo. Slabe bralne sposobnosti lahko imajo dolgoročne posledice, kot sta dolgotrajna brezposelnost in socialna izključenost. Ta problem je še posebej prisoten v Združenem kraljestvu, kjer so študije pokazale, da slabe bralne veščine prispevajo k t. i. "pasti revščine" – ciklu, kjer se nezadostne izobraževalne priložnosti in omejene zaposlitvene možnosti prenašajo iz generacije v generacijo. Ta cikel revščine je težko prekiniti, saj revščina in slabe izobraževalne priložnosti medsebojno vplivajo druga na drugo, kar ustvarja začarani krog, ki omejuje socialno mobilnost in dostop do boljših življenjskih priložnosti. Za izboljšanje bralne pismenosti in motivacije sta avtorja svoje raziskovanje usmerila v program R.E.A.D., ki izvira iz ZDA ter se osredotoča na spodbujanje notranje motivacije in samoučinkovitosti pri branju, v nasprotju s tradicionalnimi tehničnimi metodami učenja branja. Poudarek je na razvoju bralne samozavesti, užitka v branju in izboljšanju bralnih dosežkov (prav tam).

Raziskava je bila izvedena z uporabo kvalitativne metodologije, ki se osredotoča na subjektivne poglede in izkušnje udeležencev. Raziskovalca sta uporabila interpretativni pristop, ki temelji na razumevanju, da se ugotovitve oblikujejo na podlagi doživetja in občutkov udeležencev. Zbiranje podatkov je potekalo na več stopnjah ter vključevalo kombinacijo opazovanj, vprašalnikov in serijo intervjujev v okviru študije primera (prav tam).

V raziskavi so bile uporabljene naslednje metode (prav tam):

- 1) Opazovanje: To je vključevalo nestrukturirana, nesodelujoča opazovanja, ki so potekala v naravnem okolju. Opazovanja so omogočila zbiranje podrobnih podatkov neposredno z opazovanjem subjekta raziskave.
- 2) Vprašalniki: Ti so bili uporabljeni za zbiranje podatkov od učiteljev. Čeprav intervjuji niso bili izvedljivi zaradi časovnih omejitev, so vprašalniki omogočili ohranjanje osredotočenosti in vključevali tako odprta kot zaprta vprašanja.
- 3) Intervjuji: Polstrukturirani intervjuji so se uporabljali za zbiranje podatkov od otrok, ki so sodelovali v programu R.E.A.D. Intervjuji so vključevali uporabo spiska polstrukturiranih vprašanj in snemalnika za kasnejšo analizo.

Raziskava je bila izvedena v osnovni šoli na podeželju v angleški regiji Midlands. Vključevala je šest otrok iz razreda Year R (prvo leto formalnega izobraževanja v angleškem šolskem sistemu), od katerih so bili štirje intervjuvani. Vzorec otrok je bil izbran na podlagi priložnostnega vzorčenja, saj program R.E.A.D. ni pogosto uporabljen in je dostop do sodelujočih šol omejen. Raziskovalca sta bila zelo pozorna na potencialne pristranskosti in sta si prizadevala za nepristranskost pri zastavljanju vprašanj in interpretaciji podatkov (prav tam).

Raziskovalni postopek je bil večstopenjski, pri čemer je prva faza obsegala podrobno polstrukturirano srečanje s pomočnikom učitelja, ki vodi program R.E.A.D. To je omogočilo raziskovalcema, da dobita poglobljen vpogled v raziskovalni projekt in dodatne informacije o otrocih, ki sodelujejo v programu. Druga faza je vključevala opazovanja otrok med urami izvajanja programa, ki so potekale enkrat tedensko skozi štiri tedne. Tretja faza je vključevala polstrukturirane intervjuje z otroki in zadnja pa razdeljevanje vprašalnikov učiteljem in pomočnikom učiteljev (prav tam).

Opazovanja so potekala v nestrukturiranem in nesodelujočem slogu, kar pomeni, da je bil raziskovalec prisoten približno 10 metrov stran od mesta, kjer so potekale ure programa R.E.A.D. Med opazovanji so bili sprejeti ukrepi za zmanjšanje vpliva prisotnosti raziskovalca na udeležence. Raziskovalec se je predstavil otrokom in jih obvestil o svoji

nameri. Vprašanja in napotki za intervjuje in vprašalnike so bili sestavljeni na podlagi informacij, pridobljenih med opazovanji (prav tam).

Kritika izbrane metode je, da zaradi narave študije primera rezultati niso splošno veljavni in se nanašajo samo na specifičen vzorec udeležencev. Poleg tega bi lahko sodelovanje nekaterih udeležencev v drugih dodatnih ukrepih za podporo njihovi pismenosti lahko izkrivilo ugotovitve glede programa R.E.A.D. Kljub temu so rezultati zagotovili dragocen vpogled v slabo raziskano področje in postavili osnovo za nadaljnje bolj specifične raziskave (prav tam).

Raziskava o programu R.E.A.D. je pokazala več ključnih ugotovitev, ki pomembno prispevajo k razumevanju učinkovitosti in potenciala tega programa. Otroci so med sodelovanjem izrazili visoko stopnjo intrinzične motivacije, ki se je odražala v njihovem veselju in zabavi pri branju psu, kar je bistvenega pomena za izboljšanje učnih izidov. Poleg tega so učitelji in opazovanja potrdili, da je program povečal otrokovo pripravljenost in navdušenje za branje, kar je ključno za boljše rezultate v pismenosti. Opazno je bilo izboljšanje v bralnih veščinah in samozavesti otrok, ki sodelujejo v programu. Otroci so branje psu dojeli kot manj zastrašujoče v primerjavi z branjem odraslemu, prispevajoč k ustvarjanju varnega in podpornega okolja. Začetno veliko navdušenje med otroki zaradi prisotnosti psa je sčasoma izzvenelo, ko so se navadili na njegovo prisotnost. Tako otroci kot učitelji so program zelo dobro sprejeli in poudarili njegov potencial za širšo uporabo v šolah. Učitelji so izpostavili potrebo po večji promociji programa in možnosti njegove integracije v različne učne načrte za povečanje njegovega vpliva (prav tam).

Analiza ugotovitev kaže, da ima program R.E.A.D. močan potencial za izboljšanje bralne motivacije, samozavesti in užitka pri branju med mladimi učenci. Pomembno je, da so otroci pri branju psu doživljali zabavo in sprostitve, kar je ključno za razvoj pozitivnega odnosa do branja. Prav tako je program ponudil pomembne dodatne koristi, kot sta čustvena podpora in izboljšanje vedenja. Vendar je treba opozoriti na omejitve raziskave, zlasti na njeno omejenost na eno šolo in majhen vzorec otrok. To pomeni, da rezultati niso nujno splošno veljavni za vse šole ali vse otroke. Prihodnje raziskave bi

morale razširiti obseg in vključiti večje število šol in različnih demografskih skupin, da bi pridobili celovitejši vpogled v vpliv programa (prav tam).

Kljub omejitvam je jasno, da program R.E.A.D. prispeva k izboljšanju bralnih spretnosti in samopodobe otrok, kar je pomembno za njihov akademski in osebni razvoj. Ta študija odpira pot za nadaljnje raziskave in razvoj podobnih programov, ki bi lahko imeli široko uporabnost v izobraževalnih okoljih, še posebej za otroke, ki se soočajo z izzivi pri branju ali so iz socialno ogroženih skupin (prav tam).

2.4.5 Pozitivno vrednotenje branja psom v šolah med učitelji

Branje psom v šolah je metoda, ki je pokazala pozitivne učinke na bralno pismenost otrok. Raziskovalce Steel idr. (2021) je bolj zanimalo, kako to prakso dojemajo učitelji. Njihov članek, objavljen v reviji Educational Research, tako predstavlja rezultate raziskave, ki se osredotoča na perspektive učiteljev glede branja psu v šolskem okolju.

Branjem učencev psom ima veliko pozitivnih učinkov. Otroci radi berejo psom, saj ob tem doživljajo manj stresa in se lažje osredotočijo. Prav tako takšno branje zmanjšuje konflikte med otroki, izboljšuje njihovo sposobnost branja, vztrajnost in motivacijo za branje. Dobrodošel učinek branja psom se pripisuje dejstvu, da psi poslušajo brez presojanja. Otroci psu dodelijo vlogo, ki temelji na njihovih izkušnjah z branjem svojim vrstnikom in tem, kar običajno pričakujejo pri branju na glas v šoli. Ugotovili so, da se otroci zabavajo pri branju psom, saj gre za vrsto igre, kjer si predstavljajo, da ima pes človeške lastnosti (prav tam).

Namen raziskave je bil preučiti stališča učiteljev osnovnih šol do branja učencev psom v šolskem okolju, pri čemer so raziskovali zaznane koristi in izzive ter tudi učiteljevo izkušnjo s tovrstnimi intervencijami branja učencev psom. Pri raziskovanju so uporabili spletni vprašalnik za zbiranje podatkov o perspektivah učiteljev glede branja učencev psom. Raziskavo je etično odobrila Univerza v Edinburghu in je bila izvedena med učitelji osnovnih šol Združenega kraljestva. Skupno je sodelovalo 253 učiteljev, ki so se prostovoljno prijavili na britanskih spletnih forumih za poučevanje. Pred izpolnjevanjem vprašalnika so učitelji prebrali opis koncepta branja psom, da bi zagotovili skupno

razumevanje pojma. Vprašalnik je zajemal razdelke o koristih branja učencev psom za socialno-čustveno vedenje, bralne veščine in izzive pri izvajanju. Učitelji so odgovarjali na izjave z uporabo 5-stopenjske Likertove lestvice. Raziskava je potekala med 7. februarjem in 1. majem 2020 ter je bila izvedena na spletni platformi Jisc Online Surveys. Vsi zbrani podatki so bili anonimni in shranjeni na varnih strežnikih univerze v skladu z etičnimi smernicami raziskave (prav tam).

Raziskava o stališčih učiteljev do branja učencev psom v osnovnih šolah je razkrila, da učitelji na splošno zelo pozitivno ocenjujejo koristi tega pristopa. Prednosti vidijo predvsem za socialni, čustveni in vedenjski razvoj otrok ter za čustvene vidike branja, kot so motivacija, samozavest in zmanjšanje stresa. Raziskava je pokazala, da so bili učitelji z izkušnjami branja psu bolj pozitivno nastrojeni do koristi za spretnosti branja in manj zaskrbljeni glede izzivov. Poudariti je treba, da so učitelji z izkušnjami branja psu izrazili pozitivna mnenja o koristih, pri čemer so nekateri celo izpostavili pomen metode za družine otrok. Kljub temu so anketiranci izpostavili dva glavna izziva: časovno obveznost in obsežno birokratsko delo, ki sta povezana z izvajanjem programa v učilnicah. Vendar so ob tem poudarili, da so ti izzivi premagljivi in da koristi znatno prevladajo nad negativnimi vidiki branja učencev psom (prav tam).

Treba je poudariti, da kljub naraščajoči priljubljenosti branja učencem psom v osnovnih šolah ta študija predstavlja pomemben prispevek k razumevanju stališč enih izmed ključnih akterjev do tega pristopa – učiteljev. In ta so glede na rezultate izredno pozitivna (prav tam).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Raziskovalni problem in cilji raziskave

3.1.1 Opredelitev problema

Bralna pismenost skozi leta postaja vedno pomembnejša. Digitalizacija družbe za uspešno funkcioniranje zahteva bralno pismene posameznike, ki omogočajo njen nadaljnji razvoj. Tako mora bralno pismena oseba v današnjem svetu znati brati različne vrste besedil, poznati in uporabljati različne bralne strategije ter se kritično opredeliti do posameznih gradiv. Zaradi kompleksnosti te kompetence se je tudi v izobraževalnem procesu pojavila dodatna potreba po njenem razvoju (Pečjak, 2012). Spremembe v svetu so močno vplivale tudi na preseljevanje ljudi. V primerjavi s prejšnjimi leti se je število priseljencev v Sloveniji povečalo na skoraj dvesto tisoč, kar predstavlja kar 9,4 % vseh prebivalcev Slovenije (Razpotnik, 2024). Posledično imamo tudi v izobraževalnih ustanovah vedno več otrok priseljencev. Ti učenci se zaradi jezikovnih ovir in kulturnih razlik velikokrat soočajo s težavami pri bralni pismenosti in vključevanju v novo okolje. V šoli se tako preizkušajo različne metode in prilagoditve, ki bi otrokom priseljencem olajšale prehod in adaptacijo v šolski in družbeni prostor (Haramija, 2021).

V zadnjem času se je močno razširila terapija z živalmi, v šolah najpogosteje s psi terapevti. Zaradi zaznanih pozitivnih učinkov pri branju se je razvil program R.E.A.D., pri katerem otroci, še posebej tisti z bralnimi težavami, berejo v mirnem in sproščenem okolju brez pritiska in stresa (Trampuš, 2014). V dosedanjih raziskavah so preučevali vpliv terapevtskih psov na branje pri različnih učencih, vendar ne pri tistih s priseljenkim ozadjem. Tako smo za namene svojega magistrskega dela na tem področju videli še veliko prostora za raziskovanje. Skozi proces opazovanja dveh učenk priseljenk bomo poskušali ugotoviti, ali terapevtski pes skozi izvajanje programa R.E.A.D. izboljša bralno pismenost in bralno motivacijo.

3.1.2 Cilji raziskave

Namen našega raziskovanja je bila izvedba petih srečanj, pri katerih smo s pomočjo terapevtskega para iz društva Tačke pomagačke z izbranimi učenkami priseljenkami izvedli program R.E.A.D. Oblikovali smo merske instrumente, ki smo jih uporabili pri vsakem izvajanju in so nam pomagali pri merjenju napredka. Skozi srečanja smo želeli ugotoviti, ali prisotnost terapevtskega psa razvija bralno pismenost skozi različne komponente. Tako nas je zanimalo, kako se s psom terapevtom razvijajo natančnost, hitrost in izraznost branja pri učenkah in kako je to posledično vplivalo na njuno bralno razumevanje. Poleg tega smo raziskali tudi, ali je pes terapevt izboljšal njun odnos in spodbude do branja. Za dodaten vpogled v raziskovan problem smo preverili še stališča in pogled na situacijo iz strani vodnice psa terapevta in strokovne delavke, ki sta bili prisotni skozi celoten proces.

3.1.3 Raziskovalna vprašanja

V okviru raziskovanja smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kako se odnos deklic do psa terapevta spremeni od prvega do petega srečanja s psom terapevtom?

RV2: Kako se natančnost, hitrost in izraznost branja obeh učenk spremenijo od srečanja brez psa terapevta do petega srečanja s psom terapevtom?

RV3: Kako se bralno razumevanje obeh učenk spremeni od srečanja brez psa terapevta do petega srečanja s psom terapevtom?

RV4: Kako se bralna motivacija obeh učenk spremeni od srečanja brez psa terapevta do petega srečanja s psom terapevtom srečanja?

RV5: Kakšna stališča imata vodnica psa terapevta in strokovna delavka do programa R.E.A.D.?

3.1.4 Raziskovalne hipoteze

V okviru raziskovanja smo si zastavila naslednje hipoteze:

Hipoteza 1: Predvidevamo, da bosta deklici skozi srečanja postali bolj naklonjeni psu terapevtu, kar se bo kazalo v večji želji po interakciji z njim in v tem, da bosta pri vsakem branju sedeli bližje psu.

Hipoteza 2: Predvidevamo, da se bodo natančnost, izraznost in hitrost branja učenk izboljšale ob prisotnosti psa terapevta in bodo dosegle najboljše rezultate na petem srečanju.

Hipoteza 3: Predvidevamo, da se bo bralno razumevanje učenk izboljšalo že ob prvem srečanju s psom terapevtom in se pri vsakem naslednjem še izboljševalo.

Hipoteza 4: Predvidevamo, da se bo bralna motivacija učenk ob prisotnosti psa terapevta najbolj izboljšala na prvem srečanju s psom in do konca srečanj ostajala na enaki ravni.

Hipoteza 5: Predvidevamo, da vodnica psa terapevta in strokovna delavka menita, da program R.E.A.D. izboljša bralno motivacijo in samozavest ter je primerno dopolnilo tradicionalnim učnim metodam.

3.2 Metodologija

3.2.1 Raziskovalna metoda

Pri raziskovanju smo uporabili kvalitativno metodo, pri kateri temeljni vir podatkov, pridobljenih med raziskovanjem, predstavljajo pripovedi ali verbalni opisi. Pridobljeni podatki niso analizirani z numeričnimi merskimi postopki, ampak z besednimi opisi (Mesec, 1998). S pomočjo metodoloških, teoretičnih in metodičnih pristopov jo uporabljamo za preučevanje resničnega stanja v družbi (Kardorff, 1994, v Mesec, 1998). Kvalitativno raziskovanje vključuje preučevanje majhnega vzorca, vendar omogoča temeljito razumevanje in opisovanje preučevanega problema (Gerring, 2017).

V okviru kvalitativne metode sta bili za raziskovanje uporabljeni študiji primera. Sagadin (1991, v Starman, 2013) omenjeni raziskovalni pristop opredeljuje kot metodo, ki natančno in poglobljeno analizira ter preučuje posameznike, skupine ljudi ali specifične pojave, probleme in procese znotraj točno določene institucije. Njen namen sta temeljno analiziranje in razumevanje določenega konteksta in lastnosti obravnavanega problema. Pri raziskovanju smo tako spremljali branje dveh učenek priseljenk iz četrtega razreda ob prisotnosti psa terapevta. Skozi srečanja smo preučevali in analizirali njun napredek na različnih področjih bralne pismenosti in motivacije.

Za dodano vrednost raziskovanja smo preverili tudi stališča vodnice terapevtskega psa in strokovne delavke šole glede izvajanja programa R.E.A.D. Pri tem smo uporabili strukturiran intervju. Izbrana metoda zbiranja podatkov omogoča spraševalcu neposreden stik s sogovornikom. Pri izvajanju ima vnaprej pripravljen seznam vprašanj, ki je za vse sodelujoče enak. Vprašanja najpogosteje postavlja spraševalec, vendar lahko intervjuvanec tudi spremlja seznam vprašanj in samostojno odgovarja na njih (Mesec, 1998).

3.2.2 Raziskovalni vzorec

Skozi srečanja smo spremljali dve učenki priseljenki, ki obiskujeta četrti razred osnovne šole. Nobena od njiju še ni bila vključena ali sodelovala pri takšni obliki terapije s psi terapevti. Prva deklica je enajstletnica, ki se je skupaj s starši s Kosova preselila pred dvema letoma. V Sloveniji ji je zelo všeč, saj tukaj, kot pravi, učiteljice ne tepejo otrok. Ob prihodu ji je bilo najtežje usvajanje jezika. S tem ima še danes težave, vendar se pri pouku hitro uči. Poleg slovenščine deklica razume še angleško, nemško in seveda albansko. Doma najpogosteje govorijo albansko, še posebej z mamo, z očetom kdaj tudi slovensko. Njen oče dela v Nemčiji, vendar se ob vikendih vrača domov v Slovenijo. Deklica sicer razume slovensko, nekoliko težje ji je govoriti ta jezik, čeprav ji je slovenščina zelo všeč. Pri govorjenju ima težave predvsem z uporabno ustreznega spola, sklona besed in naglaševanja ter z uporabo dvojine. Deklica bere v domačem okolju besedila v slovenščini le za potrebe šole. V prostem času zelo rada riše, se igra in se pogovarja s prijatelji po računalniku. Njeno veliko strast predstavljata kozmetika in ličenje. Na tem področju pregleda veliko posnetkov, s katerimi pridobiva novo znanje. V nadaljevanju raziskovanja smo za to deklico uporabili izraz Učenka 1.

Druga deklica je enajstletnica, ki se je rodila v Sloveniji. Njena starša sta se preselila s Kosova, ko je bila njena mama noseča. V Slovenijo so se preselili že v četrto stanovanje in tukaj jim je zelo všeč. Deklica rada hodi v šolo in je hvaležna, da tukaj v učilnicah ni tako hrupno. Pred leti si je namreč na obisku pri sorodnikih v Albaniji ogledala eno šolo in bila presenečena nad hrupom, ki so ga otroci povzročali. V domačem okolju s svojo sestro govori večinoma v angleščini, z mamo v albanščini, z očetom v slovenščini. Učenka je v šoli in doma pridobila naziv »prevajalke«. Doma namreč uči in pomaga svoji mami pri učenju in prevajanju iz albanščine v slovenščino. Enako tudi v šoli pomaga novim učencem priseljencem s Kosova, da se hitreje in lažje vključijo v novo jezikovno okolje. Tako je pomagala tudi prvi učenki, da je lažje stekla komunikacija s strokovnimi delavci na šoli. Deklica drugače razume vse, a ima še težave pri uporabi dvojine in vikanju. Njeno največjo strast predstavlja petje. Poje, kjer koli lahko, v šoli, doma, na sprehodu. Obiskuje tudi šolski pevski zbor. V nadaljevanju raziskovanja smo za to deklico uporabili izraz Učenka 2.

Obe deklici sta pri pogovoru izpostavili tudi začetno nesprejemanje in žaljenje, ki sta ga bili deležni pri vrstnikih v šoli. Nad tem početjem sta bili res presenečeni, vendar sta si obe v razredu našli vsaj eno prijateljico, s katero se družita, si pomagata in se podpirata.

3.2.3 Postopek zbiranja podatkov

Pred izvajanjem načrtovanih aktivnosti smo organizirali srečanje, kjer smo se spoznali s terapevtskim parom in z njunim delom. Terapevtski par sestavljata vodnica Maja Kuhar in njen pes Archie. Vodnica je asistentka in raziskovalka na Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Kot prostovoljka s svojim ljubljjenčkom aktivno pomaga društvu Tačke pomagačke. Njen pes Archie je šestletni mehkodlaki pšenični terier, ki najraje lovi palice. Terapevtski par sta od 7. 5. 2022, imata tudi licenco za izvajanje programa R.E.A.D.

Pri izbiranju udeležencev nam je pomagala strokovna delavka šole, ki je vodja projekta za izvajanje programa R.E.A.D. na izbrani šoli in omogoča sodelovanje šole z društvom. Po prvem sestanku je strokovna delavka izbrala dve učenki priseljenki, ki sta sodelovali pri izvajanju. Pomagala nam je pri pridobivanju njunega strinjanja za sodelovanje in soglasja njunih staršev, ki smo ga predhodno oblikovali. Za boljše spoznavanje njunega stanja smo pred izvajanjem programa R.E.A.D. izvedli eno srečanje, kjer smo preverili tudi njuno začetno stanje bralne pismenosti na različnih področjih in začetno stanje bralne motivacije. Srečanje smo izvedli skupaj z obema učenkama, da smo vzpostavili varno in sproščeno vzdušje. Nato smo izvedli pet srečanj ob prisotnosti psa terapevta. Izvajala so se od začetka maja do začetka junija enkrat tedensko in so trajala 45 minut, 20 minut za vsako učenko in 5 min za menjavo. Pri izvajanju sta bili prisotni deklici, terapevtski pes in njegova vodnica ter pedagoška delavka šole.

Podatke smo zbrali s pomočjo metode opazovanja z udeležbo. Sarantakos (2005, v Vogrinc, 2008) opazovanje opredeljuje kot raziskovalno metodo, s katero opazovalec na točno določenem mestu zbira informacije o dogajanju. Kadar je v dogajanje aktivno vključen tudi opazovalec, temu pravimo opazovanje z aktivno udeležbo. Učenki sta tako na vsakem srečanju prebrali eno poglavje umetnostnega besedila s pasjo tematiko. Pri

tem smo spremljali bralno pismenost skozi tekočnost njunega glasnega branja. Po branju smo s postavljanjem vnaprej pripravljenih vprašanj preverili še njuno bralno razumevanje in bralno motivacijo. Glede na težave učenk pri branju smo izbrali knjigo, ki je primerna za bralce začetnike v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Tako smo skozi srečanja spoznavali peto knjigo zbirke Trio Golaznikus avtorja Andreja E. Skubica (2020) z naslovom Roksi najde dom. Knjiga je sestavljena iz devetih poglavij, ki jih dopolnjujejo ilustracije in opisuje dogodivščine treh otrok. Izbrano delo je dobilo tudi naziv zlate hruške, ki označuje kakovostno mladinsko delo.

Iz knjige smo izbrali sedem poglavij, ki sta jih deklici brali skozi srečanja. Na uvodnem srečanju brez psa terapevta sta deklici prebrali različna poglavja, saj je bilo srečanje izvedeno skupaj. Besedili sta med seboj kar se da primerljivi. Za nadaljnja srečanja smo izbrali poglavja, ki so med seboj najbolj primerljiva glede na število vseh besed ter število težje berljivih in razumljivih besed, kot so angleške besede, otroški sleng. Vsi ti kriteriji so se upoštevali skupaj pri vrednotenju. Podrobnejše informacije o posameznem poglavju iz knjige so navedene v spodnji tabeli.

Tabela 3.1

Informacije o poglavjih knjige

Naslov poglavja <i>(zaporedna št. poglavja)</i>	Število besed	Zahtevnejše besede za branje	Zahtevnejše besede za razumevanje
Velik dan <i>(1. poglavje)</i>	449	internet, obstreljeval, pes, globalizacija	globalizacija, benti oči
Pes brez kontrolerja <i>(2. poglavje)</i>	425	island battle, včerajšnji, ušpičene prekle, kontrolerju, zombija	island battle, ušpičene prekle, kontrolerju, zombija, plazma žarke
Kdo pa žre pse? <i>(3. poglavje)</i>	495	prdniti, hrptom, strmela, odprl, ves	vkopana, požreti

Psi niso krave! (4. poglavje)	512	Tomaževemu, nobel, kliker	nobel, komot, kliker, vidra, driska
Nočni incident (5. poglavje)	339	incident, krmežljavi, crkljanje	incident, tepih, firma, veterinar, bolniška
Kdo je glavni? (7. poglavje)	504	pokroviteljski, poveljevala, golaznikusov, prikaznikusov	oprsnik, krdelo, cucek, komandirati, Trio Golaznikus, pokroviteljski, kuhati mulo, lajno
Nekaj lovskega (9. poglavje)	607	appenzellerju, planšarski, ozrl, krohotal, pristopicljala, vkopana	pasme, appenzellerju, planšarski, črede, jež, polmrak, krohotal, mešanka

V zgornji tabeli lahko vidimo, da se je število vseh besed v besedilih gibalo od 339 do 607. Poglavja so bila na začetku srečanj srednje dolga ter so vsebovala manjše število za branje in razumevanje zahtevnejših besed. Temu je sledilo četrto poglavje, ki je drugo najdaljše besedilo, vendar ni vsebovalo večjega števila zahtevnejših besed. Podobno je bilo tudi pri petem poglavju, ki je vsebovalo najmanj besed, vendar je v primerjavi z drugimi vsebovalo specifične izraze, ki so od bralca zahtevali specifično razumevanje vsebine. Tako bi lahko rekli, da je bilo prvih pet poglavij med seboj dokaj primerljivih. Zadnji dve sta nekoliko izstopali od povprečja. Sestavljeni sta bili iz večjega števila besed ter vsebovali večje število težje berljivih in razumljivih besed. Tako sta v primerjavi s preostalimi poglavji bili nekoliko zahtevnejši. Pri izbiri poglavij za branje na srečanjih smo izmed vseh devetih izbrali tista, ki so bila med seboj najbolj primerljiva. Pregledali smo tudi preostali dve poglavji, ki sta po številu vseh besed in številu zahtevnejših še bolj izstopali od drugih besedil.

Pri izbiri besedil je za veljavnost rezultatov treba izbrati takšna, ki so med seboj kar se da primerljiva. Ko uporabljamo neumetnostna besedila, lahko ta kriterij lažje upoštevamo. Pri branju umetnostnih besedil je to večji izziv, kar smo tudi videli na našem primeru.

Čeprav je bila izbrana knjiga primerna za bralce začetnike, je vsebovala poglavja, ki med seboj niso bila popolno primerljiva glede zahtevnosti. Ta problem se ni pojavil samo v tej knjigi. Pregledali smo namreč kar nekaj knjig s pasjo tematiko. Nekatere so vključevale poglavja, ki bi bila res predolga za glasno branje, druga so vsebovala besedišče, ki bi ga deklici priseljenki težje razumeli. Tako je bila knjiga iz zbirke Trio Golaznikus primerna izbira, čeprav poglavja niso bila popolnoma primerljiva med seboj. Iz tega lahko zaključimo, da je iskanje literarnih del, ki ohranjajo enakomerno zahtevnost besedil, izjemno zahtevno delo.

Na zadnjem srečanju smo izvedli tudi krajša intervjuja z vodnico psa terapevta in s strokovno delavko šole. Obe sta bili prisotni na vseh srečanjih in sta z odgovarjanjem na vprašanja podali njun vpogled v končno situacijo izvajanih srečanj. Postavili smo jima štiri vnaprej pripravljena vprašanja. Tri od teh so podala vpogled v njuno doživljanje programa R.E.A.D., medtem ko smo z zadnjim vprašanjem izvedeli njuna stališča o pomembnosti izvajanja terapija s psi v šolskem prostoru.

3.2.4 Merski instrumenti

Glavni del raziskovanja smo izvedli z opazovanjem. Pri tem smo uporabili vprašalnik bralne motivacije, preizkus bralnega razumevanja in preizkus glasnega branja. Za dopolnitev glavnega dela raziskovanja smo izvedli še intervju, pri katerem smo vprašanja vnaprej pripravili.

3.2.4.1 *Vprašalnik bralne motivacije*

Vprašalnik bralne motivacije je bil deklicama podan po koncu vsakega srečanja. Vseboval je šest trditev, na katere sta deklici izrazili svoja stinjanja s pomočjo tristopenjske Likertove lestvice, predstavljene s sličicami. Merski instrument je bil povzet po Vprašalniku bralne motivacije za mlajše učence avtoric Peklaj in Bucik (Pečjak idr., 2006). Trditve, ki so podrobneje predstavljene v spodnji tabeli, so preverjale stališče deklic skozi tri vidike: zanimanje za branje, doživljanje branja kot zahtevne dejavnosti in doživljanje spretnosti glasnega branja.

Tabela 3.2*Vprašanja za preverjane bralne motivacije*

Vidiki bralne motivacije	Trditve
Zanimanje za branje	V branju uživam. Berem tudi knjige, ki jih ni potrebno brati za šolo.
Doživljanje branja kot zahtevne dejavnosti	Branje se mi zdi lahko. Rada bi bolje brala.
Doživljanje spretnosti glasnega branja	Rada berem na glas. Če berem na glas, razumem, kaj sem prebrala.

Povzeto po Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., & Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Trditev: »Branje se mi zdi lahko.« je bila v prvotnem vprašalniku v obliki: »Branje se mi zdi težko.« Glede na to, da so vse ostale trditve v vprašalniku pozitivne, smo tudi to oblikovali tako, da ne bi prišlo do napačnega razumevanja pri učenkah. Bralno motivacijo smo spremljali tudi med branjem z morebitnimi sprotnimi vprašanji.

Veljavnost in zanesljivost našega vprašalnika sta zagotovljeni, saj je oblikovan na podlagi vprašalnika bralne motivacije avtoric Pečjak idr. (2006). V že preverjenem vprašalniku so avtorice trifaktorsko strukturo potrdile s pomočjo faktorske analize in tako dokazale njegovo veljavnost. S Cronbachovim koeficientom so izračunale zanesljivost vprašalnika in ugotovile, da je najzanesljivejši faktor interes za branje, in najmanj, a še vedno dovolj, faktor kompetentnost glasnega branja. Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z uporabo tristopenjske ocenjevalne lestvice in s podajanjem enotnih navodil na vsakem srečanju. Tako sta obe učenki samostojno, brez vmesnega posega, ocenjevali enake trditve na enak način.

3.2.4.2 Preizkus glasnega branja

S preizkusom glasnega branja smo pri branju na vsakem srečanju preverjali tekočnost branja in posledično komponente bralne pismenosti. Pri tem smo si pomagali z delom Sonje Pečjak idr. (1999, v Pečjak, 2012). Spremljali smo hitrost, ritem, natančnost in izraznost branja. Hitrost branja je avtorica predstavila s pomočjo formule, ki smo jo pri raziskovanju tudi uporabili. Za lažjo predstavbo bomo svoje rezultate primerjali z že dobljenimi rezultati hitrosti branja, ki so bili pridobljeni z enako formulo. Vse ostale tekočnosti branja smo pridobili iz avtoričinega vprašalnika kakovosti glasnega branja, iz katerega smo izločili vidika bralne tehnike in vrste narejenih napak. Kriterije smo povzeli iz njenega vprašalnika in so podrobno pojasnjeni v spodnji tabeli.

Tabela 3.3

Kriteriji za spremljanje področij tekočnosti branja

Področje tekočnosti branja	Kriteriji
Hitrost branja	Hitrost branja smo merili ob branju s pomočjo štoparice na mobilnem telefonu. Pri izračunavanju smo upoštevali tudi število besed v besedilu in tako hitrost izmerili po formuli: $\frac{\text{število besed v poglavju}}{\text{čas branja v sekundah}} \times 60$ Pri slovenskih četrtošolcih je bila s to formulo povprečno izmerjena hitrost branja 133 besed na minuto in pri učno neuspešnih 79 besed na minuto (Magajna idr., 1999, v Pečjak, 2012). Ob našem raziskovanju je bilo treba upoštevati, da sta učenki priseljenki. To pomeni, da je lahko zaradi jezikovnih ovir prišlo do morebitnih odstopanj od povprečne vrednosti in se je njun rezultat približal povprečju učno neuspešnih učencev.

Ritem branja	1 – neenakomerno branje: otroku se je pri branju pogosto zatikalo, prisotni so bili pogosti premori med branjem, večkrat je ponovil posamezne besede; 2 – enakomerno branje: otrok je bral tekoče, brez pogostega zatikanja in postankov.
Natančnost branja	Natančnost branja smo merili s pomočjo števila napak, ki sta jih učenki naredili med branjem. Delež narejenih napak se je upošteval glede na število vseh besed v besedilu: 1 – narejenih več kot 15 % napak, 2 – narejenih manj kot 15% napak.
Izraznost branja	Pri izraznosti smo spremljali, ali učenki pri branju upoštevata ločila. To pomeni, da sta svoj glas in intonacijo prilagajali glede na posamezno ločilo (se z glasom ustavili na koncu stavka ob piki ali naredili krajši premor pri vejici ...): 1 – neupoštevanje ločil, 2 – upoštevanje ločil. Prav tako smo še spremljali, ali se je pri branju upoštevalo pravilno naglaševanje besed. To pomeni, da so se poudarili točno določeni zlogi v besedah: 1 – napačno naglaševanje, 2 – pravilno naglaševanje.

Prirejeno po Pečjak, S. (2012). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Preizkus glasnega branja je veljaven, saj natančno skozi različne komponente preverja tekočnost branja. Pri tem se je vsaka komponenta podrobno spremljala z uporabo preverjenih, že uporabljenih metod. Zanesljivost je bila dosežena z uporabo orodij za merjenje hitrosti (štoparice) in točno določenih kriterijev, skozi katere smo spremljali

narejene napake in upoštevanje izraznosti ob branju. Natančno opredeljeni kriteriji so nam omogočili tudi objektivnost, saj sta bili obe učenki opazovani in ocenjeni na enak način, brez naših subjektivnih vplivov.

3.2.4.3 Preizkus bralnega razumevanja

Bralno razumevanje smo po branju na vsakem srečanju spremljali s pomočjo vprašanj, ki aktivirajo različne miselne procese. Pri vsakem besedilu smo oblikovali šest vprašanj. Tri od teh so pri učenkah preverjala neposredno raven razumevanja, ki je zahtevala uporabo nižjih miselnih procesov. Odgovori na ta vprašanja so bili ovrednoteni vsak z eno točko. Naslednja tri vprašanja so zahtevala uporabo višjih miselnih procesov. Pri dveh vprašanjih sta učenki morali uporabiti raven razumevanja s sklepanjem, pri zadnjem smo preverjali raven uporabnega in ustvarjalnega razumevanja. Odgovore na naslednja vprašanja smo točkovali s tremi točkami in prejšnji dve z dvema točkama. Pri opazovanju smo upoštevali tudi to, v kolikšni meri sta si deklici pri odgovarjanju pomagali z besedilom. Vprašanja so predstavljena v spodnji tabeli.

Tabela 3.4

Vprašanja za preverjanje bralnega razumevanja pri vsakem poglavju

RAVEN RAZUMEVANJA	VPRAŠANJA
Besedilo: <i>Velik dan</i>	
Informativno razumevanje	1. Kdo je Roksi?
	2. Od kod prihaja psička Roksi?
	3. Koliko je stara?
Interpretativno razumevanje	4. Kakšen vpliv bi očetove skrbi lahko imele na vzdušje v družini?
	5. Kaj misliš, da se bo zgodilo v nadaljevanju?
Ustvarjalno, uporabno in kritično razumevanje	6. Kako bi Tomaž lahko prepričal svojega očeta, da zmore skrbeti za psa?

Besedilo: <i>Pes brez kontrolerja</i>	
Informativno razumevanje	1. Kdo bo moral skrbeti za psičko? 2. Kako je ime Tomaževima prijateljema? 3. Bo Tomaž dovolil prijateljema, da se bosta igrala s psičko?
Interpretativno razumevanje	4. Kako se je Tomaž odzval na različna mnenja svojih prijateljev glede psičke Roksi? 5. Kakšen vpliv ima psička Roksi na odnose med Tomažem in njegovima prijateljema?
Ustvarjalno, uporabno in kritično razumevanje	6. Kako bi se zgodba spremenila, če bi Tomaževi starši v zadnjem trenutku preklicali prihod Roksi?
Besedilo: <i>Kdo pa žre pse?</i>	
Informativno razumevanje	1. Kako izgleda Roksi? 2. Kako se je Roksi obnašala pred vstopom v stanovanje? 3. Kako je Tomaž poskušal pomiriti Roksi pred vstopom v stanovanje?
Interpretativno razumevanje	4. Kako so se člani družine odzvali na prihod Roksi? 5. Kaj misliš, zakaj je bila Roksi prestrašena ob prihodu v stanovanje?
Ustvarjalno, uporabno in kritično razumevanje	6. Kako bi lahko Tomaž in starša pomagali Roksi, da bi se hitreje navadila na novi dom?
Besedilo: <i>Psi niso krave!</i>	
Informativno razumevanje	1. Kaj vse je Tomaževa družina kupila Roksi? 2. Kakšne težave ima Roksi? 3. Kaj je Roksi jedla na sprehodu, da bi popravila trebušne težave?

Interpretativno razumevanje	4. Kako se Roksi počuti v novem domu? Zakaj tako misliš? 5. Zakaj Tomažev oče pravi, da skrb za psa ni preprosta? Se strinjaš?
Ustvarjalno, uporabno in kritično razumevanje	6. Če bi Roksi lahko govorila, kaj misliš, da bi povedala Tomažu in njegovim staršem o prvih dneh skupnega življenja?
Besedilo: <i>Nočni incident</i>	
Informativno razumevanje	1. Kaj je Tomaževo družino zbudilo ponoči? 2. Roksi je na preprogo privlekla mamine čevlje. Kaj je želela s tem sporočiti? 3. Kam bodo peljali Roksi naslednji dan, da preverijo, ali je bolna?
Interpretativno razumevanje	4. Zakaj so mislili, da je Roksi bolna? 5. Zakaj bi Tomaž raje ostal doma z Roksi kot šel v šolo?
Ustvarjalno, uporabno in kritično razumevanje	6. Kaj bi se zgodilo, če bi Tomaž lahko ostal doma za Roksi? Kako bi to vplivalo na njegovo šolsko delo?
Besedilo: <i>Kdo je glavni?</i>	
Informativno razumevanje	1. Kdo je povabil Roksi na sprehod? 2. Kako se je Roksi odzvala na Tomaževo vabilo? 3. Kam bodo peljali Roksi, da se bo naučila osnovnih trikov in uboganja?
Interpretativno razumevanje	4. Kaj misliš, zakaj ni Roksi hotela iti na sprehod s Tomažem? 5. Kaj bi lahko Tomaž naredil, da bi ga Roksi bolj ubogala?

Ustvarjalno, uporabno in kritično razumevanje	6. Kako bi pasja šola vplivala na vsakdanje življenje Tomaža in Roksi? Kako bi se Tomaž ob tem počutil?
Besedilo: <i>Nekaj lovskega</i>	
Informativno razumevanje	1. Kdo vse je v tem poglavju sprehajal Roksi? 2. Ali sta se počutje in obnašanje Roksi kaj spremenili glede na prejšnja besedila? 3. Koga je Roksi zagledala na sprehodu in se zagnala za njim?
Interpretativno razumevanje	4. Kako misliš, da se je Roksi počutila, ko je zagledala ježa? 5. Zakaj je Roksi povohala Lijo po obrazu po tem, ko jo padla po tleh?
Ustvarjalno, uporabno in kritično razumevanje	6. Predstavljaš si, da si pisateljica in boš napisala nadaljevanje zgodbe. Kaj bi se trem prijateljem zgodilo naslednji dan na sprehodu z Roksi?

Preizkus bralnega razumevanja je bil oblikovan glede na različne stopnje miselnih procesov. Postavljali smo vprašanja, ki so zahtevala osnovno razumevanje, in vprašanja, pri katerih je bilo treba uporabiti ustvarjalno mišljenje. Tako smo lahko celostno preverili bralno razumevanje učenk in posledično tudi zagotovili veljavnost izbranega merskega instrumenta. Zanesljivost smo dosegli s pomočjo točkovanja vprašanj, ki je bilo prilagojeno glede na zahtevnost in stopnjo uporabe miselnih procesov. Objektivnost je bila zagotovljena z vnaprej določenimi kriteriji za vrednotenje vprašanj.

3.2.4.4 Vprašanja za intervju

Intervju z vodnico psa terapevta in s strokovno delavko na šoli smo izvedli na zadnjem srečanju. Oblikovali smo štiri vprašanja, tri od teh so bila pri obeh intervjuvankah ista in zadnje različno. Začetna tri vprašanja so se navezovala na spremljanje napredka učenk skozi srečanja in njunega vpogleda v dogajanje. Z zadnjim vprašanjem smo preverjali stališča intervjuvank o pomenu terapije s psi skozi njuno strokovno področje dela. Vprašanja so podrobneje predstavljena v spodnji tabeli.

Tabela 3.5

Vprašanja za intervjuja

Intervjuvanka	Vprašanja
Vodnica psa terapevta	1. Ste opazili kakšne spremembe pri branju ali vedenju pri učenkah skozi srečanja? Če ste, kakšne so bile te spremembe? 2. Menite, da je bil razlog za te spremembe prisotnost terapevtskega psa pri srečanjih? Utemeljite svoj odgovor. 3. Kakšna so bila najpomembnejša spoznanja, ki ste jih pridobili iz teh srečanj? 4. Ali menite, da je terapija s psi dovolj razširjena in poznana v šolskem prostoru?
Strokovna delavka	1. Ste opazili kakšne spremembe pri branju ali vedenju pri učenkah skozi srečanja? Če ste, kakšne so bile te spremembe? 2. Menite, da je bil razlog za te spremembe prisotnost terapevtskega psa pri srečanjih? Utemeljite svoj odgovor. 3. Kakšna so bila najpomembnejša spoznanja, ki ste jih pridobili iz teh srečanj? 4. Kje vidite dodano vrednost, ki jo lahko prisotnost psa prinese v šolsko okolje in jo druge metode ne morejo?

Vprašanja pri obeh intervjujih so bila postavljena tako, da smo dobili odgovore, kako terapevtski pes vpliva na vedenje in bralne spretnosti učenk ob koncu srečanj. S tem smo dobili celostni vpogled v stališča intervjuvank o pozitivnih učinkih terapije s psom na podlagi konkretnega opazovanega primera in tako zagotovili veljavnost merskega instrumenta. Enotno oblikovana vprašanja so nam zagotovila zanesljivost, saj smo lahko odgovore med seboj analizirali in primerjali. Vsako vprašanje je od intervjuvank zahtevalo utemeljitve njunih stališč, kar nam je pomagalo pri ohranjanju objektivnosti. Zahtevane utemeljitve so namreč zmanjšale možnost subjektivnih vplivov.

3.2.5 Postopek obdelave podatkov

Pred opazovanjem smo pripravili opazovalne obrazce za vsako učenko, ki smo jih uporabili pri vsakem opazovanju. Podatke smo sproti vnašali v obrazce in jih po koncu vsakega srečanja analizirali. Čas branja smo ovrednotili glede na povprečne rezultate četrtošolcev, pri čemer smo upoštevali tudi priseljsko ozadje učenk. Pri natančnosti smo na podlagi zabeleženega števila narejenih napak pri branju izračunali delež in ga nato primerjali z zastavljenimi kriteriji. Rezultate pri vsaki komponenti bralne pismenosti smo povezali, saj so med seboj močno povezane in vplivajo druga na drugo.

Pridobljene podatke o bralnem razumevanju smo obdelali s pomočjo določevanja pravilnosti odgovorov na zastavljena vprašanja. Po vsakem srečanju smo pregledali, kakšno je razmerje med številom pravilno odgovorjenih vprašanj na posamezni ravni bralnega razumevanja. Pri tem smo upoštevali tudi kriterij, ali je učenka pri odgovarjanju informacije iskala v besedilu ali si je pri tem pomagala le s svojim spominom. Tudi ta komponenta je močno povezana z ostalimi, zato smo pri obdelavi teh podatkov prav tako upoštevali rezultate preostalih komponent bralne pismenosti.

Bralno motivacijo smo spremljali na treh področjih. Preverjali smo vrsto sličic, ki sta jih učenki obkrožili pri vsaki trditvi, in tako videli, kateri vidiki branja so bili za deklici zanimivi, katera področja sta zaznavali kot zahtevna in kako sta se počutili glede svojih spretnosti glasnega branja.

Pri vsakem naslednjem srečanju je potekala enaka obdelava podatkov. Vse rezultate za vsako učenko smo skrbno beležili v isti preglednici, kar nam je omogočalo sprotno spremljanje napredka. Rezultate smo nato povzeli v celoto in izpostavili pomembne napredke ter primerjali začetno, vmesno in končno stanje bralne pismenosti in bralne motivacije učenk priseljenk.

Podatke iz intervjuja z vodnico psa in s strokovno delavko šole smo primerjali s pridobljenimi rezultati našega raziskovanja.

3.3 Rezultati in interpretacija

3.3.1 Odnos do psa terapevta

Obe učenki sta bili na uvodnem srečanju brez psa terapevta zelo radovedni, kakšen pes bo sodeloval. Po podrobnem opisu sta bili vidno zaskrbljeni zaradi njegove velikosti, saj se na Kosovu veliki psi dojemajo kot nevarni in napadalni. Kljub pojasnilom sta bili še vedno malo prestrašeni in zaskrbljeni, a hkrati polni pričakovanj. Prvo srečanje je bilo na začetku polno zadržanosti in negotovosti. Obe učenki sta bili sicer veseli prisotnosti psa, vendar sta se držali ob strani in se umikali pristopu do njega. Pobožati sta ga želeli le, ko jima ni namenjal pozornosti, vendar so bili njuni gibi hitri ter so zopet vzbudili njegovo pozornost in povzročili njun sunkoviti odmik. Vodnica je z umirjenim pristopom poskušala vzpostaviti varno okolje, da bi se deklici počutili udobneje. Predstavila jima je Archia, jima pokazala pravilen pristop do njega in ju naučila pravilnega načina podajanja priboljška. Tako sta do prvega branja učenki postali dovolj pogumni, da sta Archia za kratek čas pobožali na dovolj veliki varnostni razdalji. Pri branju sta varnostno razdaljo ohranili tako, da sta sedeli na stolu nasproti njega. Učenka 2 je bila celo z dvignjenimi nogami in s telesom obrnjena stran od njega. Po branju in vseh zastavljenih bralnih aktivnostih je vodnica ponovno poskusila premagati njun strah z dajanjem priboljškov in s sprehajanjem psa po knjižnici. Šele ob koncu prvega srečanja sta obe učenki postali dovolj pogumni, da sta Archia božali, mu dali priboljšek in ga ob spremstvu vodnice peljali na sprehod po knjižnici. Na koncu sta se učenki že udobneje in bolj sproščeno počutili ob terapevtskem psu.

Slika 3.1

Učenje deklic pravilnega pristopa do psa



Slika 3.2

Branje na prvem srečanju



Na drugem srečanju sta bili učenki še vedno nekoliko zadržani do psa, vendar sta bili manj prestrašeni kot pri prvem srečanju. Ob prihodu psa in vodnice sta se obe veliko bolj samostojno in samozavestno, vendar s previdnostjo, približali Archiu, ga pobožali in mu z dovoljenjem vodnice ponudili priboljšek. Učenka 1 je že na začetku izrazila željo po sprehajanju psa po knjižnici. Prav tako mu je želela predstaviti knjigo, ki si jo je od prejšnjega srečanja izposodila in jo začela brati. Njuno prijetno počutje ob prisotnosti psa sta izkazali tudi s sedenjem pri branju. Tokrat sta obe izbrali vrečo za sedenje nasproti Archia. Tudi med branjem sta vsaj enkrat psa pobožali. Ob koncu je vodnica pripravila aktivnost, pri kateri sta učenki na katero koli polico v knjižnici v višini psa skrili žogo in nato opazovali, kako jo je iskal. Obe učenki sta bili zelo presenečeni in navdušeni, ko je Archie vsakič našel žogo in jo prinesel nazaj. Skozi to aktivnost sta se še bolj zblížali s psom in mu začeli zaupati. Učenka 1 je celo sama želela izvesti trik, pri katerem pes na ukaz ponudi tačko. Po nekaj neuspešnih poskusih in ob pomoči vodnice ji je to tudi uspelo izvesti.

Slika 3.3

Branje na drugem srečanju



Slika 3.4

Sprehajanje psa po knjižnici



Na tretjem srečanju je bilo mogoče jasno videti, kakšen napredek sta dosegli učenki v odnosu do Archia. Ob prihodu sta obe navdušeno, samozavestno in sproščeno pristopili do njega. Brez oklevanja ali strahu sta ga pobožali in mu ob dovoljenju vodnice ponudili priboljšek. Opazili smo, da je Učenka 1 izgubila strah pred psom do mere, da je bila že pretirano sproščena do njega. Želela je konstantno pozornost Archia, kar se je kazalo s hitrim in z grobim božanjem. Njeno obnašanje je bilo v določenih primerih tako moteče, da jo je vodnica morala opomniti na previdno in pravilno ravnanje. Tudi sama je želela ves čas svojo pozornost nameniti Archiu, kar je bilo zelo moteče pri preverjanju bralnega

razumevanja. Tako smo jo morali večkrat opomniti, naj sodeluje pri odgovarjanju. Opazili smo, da je komaj čakala, da lahko sodeluje v različnih aktivnostih s psom. Tako je tudi tokrat sodelovala pri učenju postopka pobiranja pasjih kakcev in z navdušenjem poslušala bitje Archievega srca s stetoskopom. Vendar je takoj po tem še želela čim prej peljati Archia na sprehod po knjižnici. Njena zagnanost je bila v določenih primerih že kar malo moteča, saj se je kazala z njenim hitenjem skozi aktivnosti zaradi želje po izvajanju čim več aktivnosti z Archiem. Na drugi strani tega obnašanja nismo zasledili pri Učenki 2. Skozi celotno srečanje je bila umirjena, a hkrati vesela in željna druženja s psom. Tokrat je med branjem celo sedela zraven Archia na isti vreči in ga sproščeno božala. Navdušena je bila nad vsemi pripravljenimi aktivnostmi in je pri izvajanju tudi aktivno sodelovala. Ob koncu je prijazno vprašala še za sprehod po knjižnici. Od Archia se je poslovila z objemom.

Slika 3.5

Branje na tretjem srečanju



Slika 3.6

Poslušanje Archievega bitja srca



Pri četrtem srečanju je Učenka 1 pričakala vodnico in Archia kar v knjižnici in pomagala pri pripravi na srečanje tako, da je pogrnila blazino in nalila vodo. Tudi tokrat je bila preveč pogumna in je do psa pristopila preveč navdušeno. Še preden je bil Archie pripravljen za izvajanje, je deklica kar sama vzela priboljšek iz torbice vodnice. To je zelo zmotilo vodnico, zato jo je morala ponovno opomniti na pravilno in umirjeno obnašanje. Tudi tokrat sta bili opazni hitenje skozi aktivnosti in pomanjkanje pozornosti bralnim aktivnostim. Pri izvajanju aktivnosti z Archiem na koncu srečanja je bila zelo navdušena. Želela je spoznati vse trike, ki jih pes zna, nekaj jih je tudi sama izvedla. Vendar je nad izvajanjem hitro obupala in želela preiti na naslednji trik. Ko je teh trikov zmanjkalo, je bila kar malo razočarana, zato je zopet izrazila željo po sprehajanju po knjižnici. Tudi Učenka 2 je pričakala Archia in vodnico v knjižnici. Mirno in z navdušenjem je pristopila do psa in ga pobožala. Potrpežljivo je čakala, da je vodnica uredila Archia in mu je šele nato z njenim dovoljenjem ponudila priboljšek. Tokrat je sedela na vreči nasproti, a zelo blizu Archia. Želela ga je pobožati pod brado, saj je slišala, da psom to paše, ampak si sama tega ni upala narediti. Po branju je njen namen opazila vodnica in ji pomagala, da ga je pobožala pod brado, pri čemer je Archie izredno užival. Tudi tokrat je deklica z veseljem in pozorno sodelovala pri izvajanju trikov. Zelo je bila presenečena nad triki, ki jih Archie zna, in jih je želela tudi sama preizkusiti. Prisluhnila in sledila je navodilom vodnice, kar ji je omogočilo uspešno izvajanje trika z Archiem. Ko jo je ubogal, je bila

presrečna. Tokrat sama ni videla potrebe po sprehodu, saj jo je izvajanje trikov povsem prevzelo. Kot nazadnje se je tudi to srečanje zaključilo z objemom.

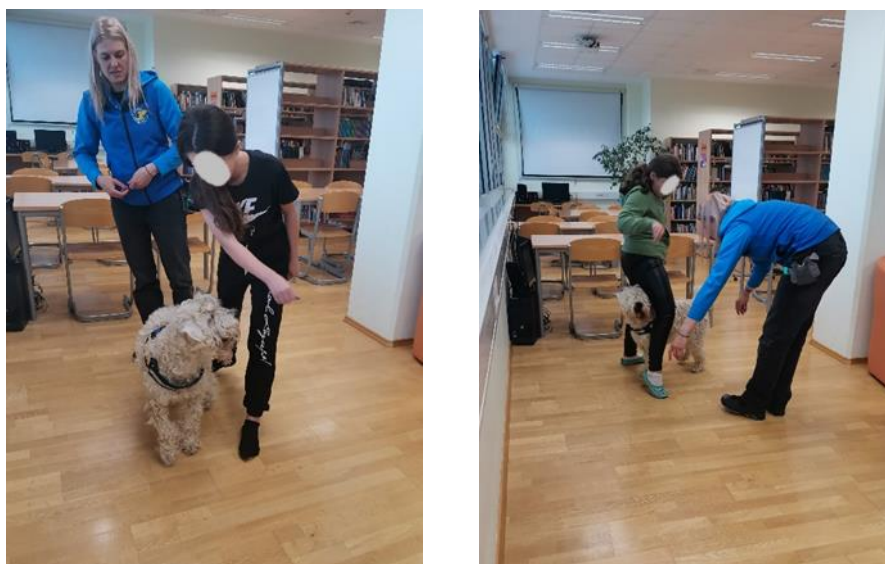
Slika 3.7

Branje na četrtem srečanju



Slika 3.8

Učenje trikov



Na zadnjem srečanju je zopet Učenka 1 pričakala terapevtski par in pomagala pri pripravi. Glede na prejšnje srečanje deklica tokrat ni bila vsiljiva in je do Archia pristopila mirno. Tudi priboljške mu je vedno ponujala z dovoljenjem vodnice. Spremembo smo opazili tudi pri bralnih aktivnostih, saj je tokrat več pozornosti namenila branju in ne toliko Archiu kot prej. Na koncu sta z vodnico ponovili trike s prejšnjega srečanja, pri čemer si je na naše presenečenje kar veliko zapomnila glede na njeno obnašanje. Tokrat je natančneje izvajala trike, kar ji je v nekaterih primerih vzelo več časa za podajanje priboljška. Archie je zaradi tega nekajkrat zalajal, saj jo je želel spodbuditi k podajanju priboljška. Deklica je bila nad tem nekoliko presenečena, zato ji je vodnica pojasnila razloge za takšno obnašanje. Vendar jo je to malo opozorilo, da ne more biti tako prijateljska s psom. Srečanje se je zaključilo z izvajanjem trikov, kar je deklico zopet nekoliko razočaralo, zato je prosila še za zadnji sprehod po knjižnici. Pri Učenki 2 je tudi zadnje srečanje potekalo kot prejšnje brez strahu in oklevanj. Deklica je Archiu brala na vreči zraven njega in ga vmes večkrat pobožala. Tudi ona si je zapomnila vse trike in jih je želela zopet preizkusiti. Archie je tokrat nekajkrat zalajal, česar se je malo ustrašila in se nekoliko odmaknila. Po navajanju razlogov za takšno obnašanje si je deklica oddahnila in se zopet opogumila. Na koncu srečanja je izrazila željo, da bi tudi sama imela psa in bi z njim izvajala trike. Šele ob slovesu se je spomnila, da je bilo to zadnje srečanje, kar jo je razžalostilo. Archia je večkrat nežno pobožala, ga objela in ga na hitro poljubila.

Slika 3.9

Branje na petem srečanju



Če želimo odgovoriti na prvo raziskovalno vprašanje, lahko zapišemo, da so srečanja s psom terapevtom učenkama pomagala pri premagovanju strahu pred psi večjih pasem. Obe učenki sta iz tedna v teden pri vsaki interakciji postajali vedno bolj sproščeni in samozavestni, kar jima je omogočilo sodelovanje pri različnih aktivnostih s psom terapevtom. Pri premagovanju strahu je imela pomembno vlogo vodnica psa terapevta. Z veliko mero potrpežljivosti in umirjenosti je na vsakem srečanju vpeljala različne in zanimive aktivnosti, ki so pomagale vzpostaviti varno in sproščeno okolje. Tako sta učenki z vsakim naslednjim srečanjem postopoma spoznavali, da je pes prijazen in neškodljiv, kar je povečalo njuno interakcijo z njim. Posledično je pozitivno vplivalo tudi na njuno samozavest in sproščenost. V enem primeru smo opazili celo pretirano sproščenost, kar bi lahko privedlo do nepotrebnega izpostavljanja psa stresnim situacijam, pri katerih bi se lahko počutil ogroženega. Tudi pri tem se je pokazala pomembna vloga vodnice, saj je večkrat potrpežljivo opomnila na pravila in omejitve, ki so pomembne pri interakciji s psom. S tem je ohranila varno in učinkovito okolje tako za psa kot tudi za učenki. Proti koncu srečanj sta bili deklici dovolj sproščeni in pogumni, da sta sodelovali v vseh pripravljenih aktivnostih brez oklevanj in strahu.

Deklici sta tako skozi srečanja postajali vedno bolj navezani na psa terapevta in sta želeli ves svoj čas posvetiti druženju z njim. Njuna naklonjenost se je kazala tudi z izkazovanjem bližine, saj sta po uvodnem privajanju na njegovo prisotnost pri branju želeli sedeti vedno bližje. S tem lahko potrdimo svojo prvo hipotezo, ki je predvidela takšen rezultat.

Slika 3.10

Zbližanje z Archiem



3.3.2 Natančnost, hitrost in izraznost branja

3.3.2.1 *Rezultati Učenke 1*

Učenka 1 je na uvodnem srečanju brez psa terapevta besedilo brala neenakomerno, z dolgimi premori, med katerimi je daljše in zahtevnejše besede tiho črkovala, preden jih je prebrala na glas. Ob tem si je pomagala s prstom, ki ga je vlekla od glasu do glasu. Branje je bilo v nekaterih delih besedila že skoraj zaletavajoče, saj je krajše in poznane besede (veznike) hitro preletela, brez upoštevanja ločil. Ločila je v večini primerov upoštevala le pri koncu odstavka, ko je bila zaradi nadaljevanja besedila v spodnjem odstavku prisiljena narediti krajši premor. Deklica je napačno naglasila njej nepoznane besede, opazili smo tudi tršo izgovarjavo glasu »l« na koncu deležnika (npr. osupnil). Pri branju ni upoštevala spremembe v intonaciji glasu, s katerim bi nakazala prisotnost dialoga. Glede na celoto bi lahko rekli, da je bilo branje počasnejše, z 49 prebranimi besedami na minuto. Med branjem je 42 besed (9,3 %) prebrala napačno, kar je bilo sicer manj kot 15 % glede na celotno besedilo. Napak bi bilo še več, vendar jih je kar nekaj opazila sama in jih sproti popravila. Najpogostejše napake so bile izpuščanje in zamenjava glasov znotraj besed.

Na prvem srečanju s psom terapevtom se je ritem njenega branja nekoliko izboljšal, saj je bilo veliko manj prisotnih vmesnih premorov zaradi tihega črkovanja zahtevnejših besed. Tokrat je na glas povezovala glasove, dokler ni besede pravilno prebrala. Pri povezovanju si je pomagala tudi s prstom, kar ji je omogočilo pravilno povezovanje glasov v celotno besedo. Ločila so bila sedaj bolj upoštevana kot pri srečanju brez psa terapevta, vendar večinoma le pike. Tudi tokrat je napačno naglaševala njej nepoznane besede, največkrat je narobe naglasila ime »Tomaž«, s poudarkom na glasu o. Trša izgovarjava glasu »l« pri deležniku je bila še vedno prisotna, vendar v manjši meri. Tretje poglavje v knjigi je bilo nekoliko zahtevnejše kot prvo, saj je vsebovalo sedem besede s polglasnikom (npr. rjave, prdijo, požrli ...), ki jih je vse napačno prebrala. Pri branju še vedno ni upoštevala spremembe intonacije glasu, s katero bi nakazala prisotnost dialoga. Tokrat je besedilo prebrala hitreje, z 52 prebranimi besedami na minuto, in je ob tem storila manj napak, 6,2 % glede na celotno besedilo.

Ritem branja je bil na drugem srečanju v primerjavi s prvim ob prisotnosti psa terapevta bolj neenakomeren in površen. Res se je njeno tiho postopno branje težjih besed odpravilo, vendar je skozi celotno poglavje hitro preletela besede, brez upoštevanja ločil, razen vprašajev in klicajev, ali popravljanja morebitnih napačno prebranih besed, ki jih sploh ni opazila. Pri branju si ni pomagala s prstom, kar je tudi en izmed razlogov hitrega preleta besedila. Menimo tudi, da bi lahko bil še en razlog za takšno branje učenkina želja po čimprejšnjem opravljanju zabavnih aktivnosti s psom. Logično je bilo njeno branje hitrejše, s 53 prebranimi besedami na minuto, a se je tudi število napak povečalo na kar 8 % celotnega besedila. Njeno naglaševanje imena »Tomaž« je bilo še vedno nepravilno, tudi sprememba intonacije pri dialogu ni bila upoštevana, na koncu pri skoraj vseh deležnikih v besedilu je bila prisotna trša izgovarjava glasu »l«. Na novo smo pri deklici opazili odzemanje in dodajanje končnega glasu »a«, s katerim je spremenila spol glagola.

Na tretjem srečanju se je ritem branja Učenke 1 nekoliko izboljšal in bi lahko rekli, da je bil primerljiv z ritmom s prvega srečanja. Še vedno je bil neenakomeren, vendar je bilo manj prisotno zaletavajoče branje. Bolj je pazila tudi na pravilno in natančno branje besed in ločil. Še vedno je z glasnim povezovanjem prebirala težje besede, pri čemer si je pomagala s sledenjem prsta. Glede na to, da je bilo poglavje najkrajše, je vsebovalo kar nekaj daljših in za branje zahtevnejših besed (krmežljavi, firma, tepih, zabavnejše, poklapano, odcapljal). Vključene so bile tudi besede s polglasnikom (razmršena, pes, strmela, ven). Deklica je tokrat v primerjavi s prejšnjim srečanjem poglavje brala dlje časa, z 48 prebranimi besedami na minuto, kar je glede na število zahtevnejših besed popolnoma razumljivo. Tokrat je vse besede s polglasnikom pravilno naglasila, težave je imela le z zahtevnejšimi besedami. Te je povezovala toliko časa, da jih je pravilno prebrala. Tokrat je ime glavnega lika naglaševala pravilno, brez težav je izgovarjala tudi glas »l« na koncu deležnika. Težavo je imela pri naglaševanju besede »ôči« (starš) in »očí« (del glave). Glede na pravila izvajanja programa R.E.A.D. je vodnica videla potrebo po vmešavanju in učenko prosila, naj Archiu razloži razliko med tema dvema besedama s pomočjo povedi, v kateri se nahajata obe besedi. Deklica se je ob omembi takoj spomnila na razliko in jo tudi razložila. Glede na branje pri prejšnjem srečanju se je

izboljšala tudi natančnost njenega branja, saj je storila 25 napak (7,2 %). Opazili smo, da je največ napak naredila pri preprostejših in njej poznanih besedah, saj jih je zaradi poznavanja le preletela. Tako je največkrat zamenjala glasove znotraj besede (npr. hrup-hurp), izpustila kakšen glas (npr. kjer-ker) in nadomestila glas z drugim (npr. saj-sej). Spremembe intonacije glasu še vedno ni upoštevala pri delih dialogov.

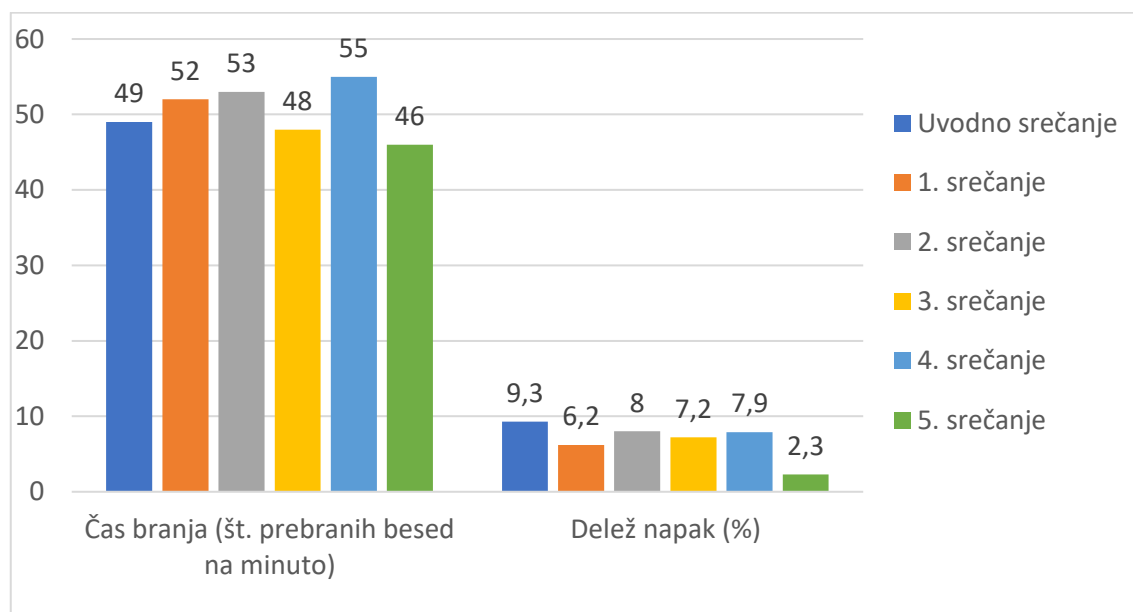
Učenka 1 je na četrtem srečanju brala neenakomerno. Njeno zaletavajoče branje je bilo vse opaznejše proti koncu poglavja, kjer ločil ni več upoštevala. Tudi število napak se je povečevalo proti koncu, kot da bi se ji mudilo končati z branjem. Na začetku se je trudila z glasnim povezovanjem zahtevnejših besed, vendar je proti koncu poglavja s tem obupala in prebrala besedo napačno. S prstom si je pomagala le v prvem delu besedila, kar pojasnjuje njeno hitenje na koncu. Branje je bilo najhitrejše glede na vsa srečanja, s 55 prebranimi besedami na minuto. Vendar se je število napak v primerjavi s prejšnjim besedilom povečalo na 40 besed (7,9 %). Izbrano poglavje je sicer vsebovalo največje število zahtevnejših besed za branje in razumevanje glede na preostala besedila. Pri nekaterih besedah se je potrudila in si s pomočjo prsta pomagala pri pravilnem branju, pri nekaterih je hitro odnehala in ostala pri napačnem poimenovanju zapisane besede. Ko sta se v eni povedi pojavili dve zahtevnejši besedi in ju je deklica prebrala narobe, je vodnica zaradi pravil programa R.E.A.D. ustavila njeno branje in jo prosila, naj znova prebere, saj Archie ni dobro slišal, kaj je prebrala. To se je na tem srečanju zgodilo enkrat. Tokrat je ime »Tomaž« pravilno naglasila le na začetku, nato zopet narobe. Brez težav je izgovarjala glas »l« na koncu deležnika, a smo opazili trdo izgovarjavo glasu v določenih besedah (vsaj). Poleg štirih napačno prebranih zahtevnejših besed je tudi tokrat deklica naredila največ napak pri preprostih besedah. Najpogostejše napake so bile izpuščanje in dodajanje glasu (povodca-podvodca, hvaležna-hvalena) in zamenjave glasu znotraj besede (strogo-storgo). Spremembe intonacije glasu še vedno ni upoštevala pri delih dialogov.

Na zadnjem srečanju je deklica brala najdaljše poglavje in ga je tudi brala najdalj v primerjavi s prejšnjimi srečanji, s samo 47 prebranimi besedami na minuto. Vendar je bil ritem branja najboljši in enakomernejši. Premori so bili manj pogosti, razen pri branju zahtevnejših besed. Te je še vedno glasno povezovala v pravilno celoto, pri čemer si je

pomagala s prstom. Prav tako je bila veliko bolj pozorna na pravilno izgovarjavo in naglaševanje besed ter upoštevanje ločil. Pri branju deležnika je glas »l« trdno izgovorila le dvakrat na začetku, tudi glas »v« ni več izgovarjala trdo (vkopana). Težave je še vedno imela pri pravilnem naglaševanju imena glavnega literarnega junaka. Pri branju je opazila svoje sprva napačno prebrano besedo in jo ponovno prebrala, dokler ni bila pravilna. Tudi to besedilo je bilo med najzahtevnejšimi, saj je vsebovalo največje število besed. Poleg tega je vsebovalo tudi več težje berljivih in razumljivih besed. Ena izmed njih je bila vsekakor »appenzeller«, ki opisuje pasjo pasmo. Pri branju te besede je deklici na pomoč priskočila vodnica, s katero sta skupaj prebrali to zahtevno besedo. Še vedno so bile najpogostejše prisotne napake z zamenjavo glasov in dodajanjem ali odvzemanje glasov.

Graf 3.1

Rezultati časa in natančnosti branja Učenke 1 skozi srečanja



Učenka 1 je skozi srečanja pokazala različne spremembe pri branju. Pred srečanji s psom terapevtom je brala počasi z daljšimi premori, med katerimi je tiho povezovala težje besede. Prvo srečanje s psom terapevtom je nekoliko izboljšalo hitrost in ritem branja, kar bi lahko nakazalo na pozitiven vpliv prisotnosti psa. V zgornjem grafu lahko vidimo,

da je stanje skozi naslednja srečanja precej nihalo. Na sredini srečanj se je hitrost branja izboljšala, vendar je prinesla tudi površnost, kar bi lahko pripisali navdušenju učenke nad aktivnostmi s psom. Proti koncu se je stanje hitrosti še bolj izboljšalo in doseglo svoj višek, a se je hkrati pojavilo tudi poslabšanje ritma, natančnosti in izraznosti. Znatno izboljšanje slednjih gradnikov je sledilo na zadnjem srečanju, vendar je stanje hitrosti nazadovalo, kar je glede na dolžino in zahtevnost besedila razumljivo.

3.3.2.2 *Rezultati Učenke 2*

Povsem drugačne spremembe in dogajanje smo opazili pri Učenki 2. Na uvodnem srečanju je brala neenakomerno, s krajšimi vmesnimi premori, še posebej pri branju zahtevnejših besed. Brala je zelo tiho, a je pri dialogih to nakazala s spremembo intonacije glasu, čeprav tiho. Pri branju je od ločil upoštevala klicaje in vprašaje pri dialogih ter nekaj pik. Največkrat je piko opazila šele po branju, zato je zadnjo besedo prebrala znova z upoštevanjem nižanja glasu in s premorom. Skoraj vse glasove »l« v deležnikih je prebrala s trdo izgovarjavo. Njeno branje je bilo počasnejše, z 49 prebranimi besedami na minuto, ampak je bil to najboljši rezultat glede na preostala srečanja. Vendar je zato pri branju naredila največ napak (7,5 %), največkrat je glagolom dodala ali izpustila glas »a«, s čimer je spremenila njihov spol. Težave ji je povzročalo tudi branje angleških besed, zato smo ji pri tem malo pomagali glede izgovarjave.

Na prvem srečanju s psom terapevtom se stanje branja pri učenki ni pretirano spremenilo. Besedilo je prebrala v nekoliko slabšem času, z 48 prebranimi besedami na minuto. Tudi vejic ni upoštevala, a je spremenila intonacijo glasu ob dialogih. Brala je še vedno dokaj tiho in imela težave s trdo izgovarjavo glasu »l« pri deležnikih. V primerjavi z uvodnim srečanjem je deklica besedilu sledila s prstom, kar ji je omogočilo povezovanje glasov daljših in zahtevnejših besed. Posledično je tokrat pri branju naredila veliko manj napak, le 18, kar glede na celotno besedilo predstavlja le 3,6 %. Vendar so bile narejene napake iste vrste, torej dodajanje in izpuščanje končnega glasu pri glagolih. Poleg tega so ji težavo predstavljale tudi besede s polglasniki, še posebej beseda »prdniti«, ki se je v besedilu pojavila večkrat. To je deklica prvič prebrala zelo počasi s povezovanjem, kar ji je omogočilo, da je ob naslednjem srečanju te besede njeno branje šlo veliko lažje.

Ritem branja učenke na drugem srečanju je ostal približno enak kot na prejšnjem. Prisotno je bilo še vmesno ustavljanje zaradi branja zahtevnejših besed, ki jih je v tem besedilu bilo kar nekaj. Tudi tokrat je pri branju sledila s prstom. Čeprav je bilo besedilo krajše kot prejšnje, ga je brala dalj časa. Njeno branje je bilo še vedno tiho in zadržano. Še vedno je imela težave s trdo izgovarjavo glasu »l« pri deležnikih. Tokrat tudi sprememba intonacije pri dialogih ni bila tako jasno ponazorjena kot nazadnje. Težave je imela pri besedi »pes«, ki je ni izgovorila s polglasnikom. Beseda »Tomaževemu« je bila kar zahtevna za branje, pri čemer jo je deklica najprej prebrala čisto popačeno. Glede na pravila programa R.E.A.D. je vodnica videla potrebo po vključitvi in deklico prosila, naj Archiu znova prebere, saj ni dobro slišal. Poleg teh napak sta bili najpogostejše še vedno dodajanje ali izpuščanje zadnjega glasu glagolom za spremembo spola, tokrat tudi števila (moral-morali).

Na tretjem srečanju se je ritem učenkega branja nekoliko izboljšal, saj ni bilo vmesnih nepotrebnih postankov ali zatikanja, razen pri težjih besedah. Izboljšanje se je videlo tudi pri glasnosti branja, saj je tokrat brala z zmerno glasnostjo. V primerjavi s prejšnjim srečanjem je bila intonacija glasu pri dialogih veliko opaznejša. Besedilo je bilo sicer najkrajše izmed vseh, vendar je vsebovalo večje število zahtevnejših besed. Zato je za branje tega porabila skoraj največ časa, s samo 42 prebranimi besedami na minuto. Tudi število napak se je povečalo v primerjavi s prejšnjim branjem na 4,6 %, kar še vseeno ni primerljivo številu narejenih napak na uvodnem srečanju brez psa terapevta. Deklica je bila tokrat pri branju kar površna, saj ni imela težav pri branju zahtevnejših besed, ampak pri preprostih. Sploh ni opazila, da je napačno prebrala, zato se tudi ni popravljala. Najpogosteje je zamenjala glasove v besedah in znotraj njih ali izpuščala glasove na sredini besed. Še vedno je dodajala in izpuščala končne glasove glagolom ter jim spremenila spol in število. Tokrat se je pojavila nova težava glede napačnega naglaševanja glasu »v«, ki se v besedi nahaja pred ali za samoglasnikom (npr. vsak). Deklica bi ga morala izgovoriti mehkeje kot »u«, a ga ni.

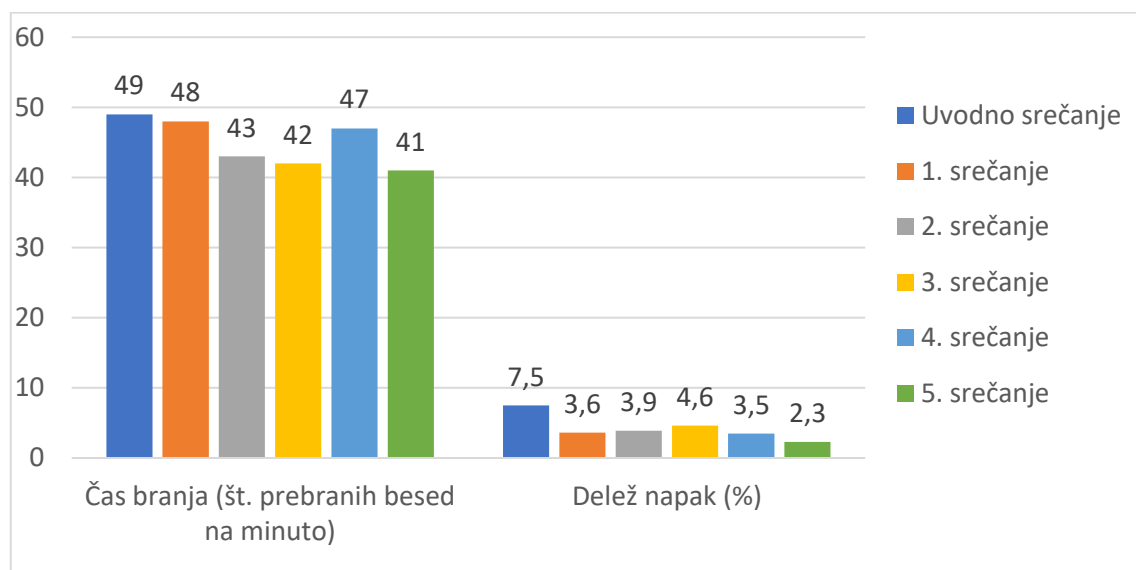
Na četrtem srečanju je ritem branja Učenke 2 postajal vedno boljši. Brala je zmerno glasno, le pri povezovanju glasov je nekoliko znižala glasnost, kot da bi preverjala, ali bo pravilno prebrala. Besedilu je sledila s prstom, kar ji je omogočilo, da je tudi zahtevnejše

besede pravilno povezala v celoto. Hitrost branja se je izboljšala, s 47 prebranimi besedami na minuto, in skoraj dohitela dosežek na uvodnem srečanju. Glede na to, da je bilo besedilo kar dolgo in je vsebovalo kar nekaj za branje težjih besed, je bil njen dosežek kar dober. Pri branju je naredila le 18 napak, kar glede na celotno besedilo predstavlja le 3,5 %. Nekatero napačno prebrano besedo je opazila ter jih ponovno prebrala in popravila. Upoštevala je večino pik in vprašajev, tokrat je celo naredila kratek premor pri nekaterih vejicah. Največje težave je še vedno imela s trdo izgovarjavo glasov »l« na koncu pri deležnikih in »v« v besedah ob samoglasnikih. Tokrat pa besede s polglasniki prebrala pravilno (npr. pes, ven). Še vedno je dodajala ali izpuščala glas na koncu glagolov, s čimer je spremenila spol. Poleg teh vrst napak je zamenjala glasove znotraj besede ali dodajala nove znotraj besede (očmi-očemi).

Na zadnjem srečanju se je ritem branja ohranil glede na prejšnje srečanje. Deklica je brala zmerno glasno in po besedilu sledila s prstom. To ji je omogočilo, da je skoraj celotno besedilo, ki je bilo najdaljše in je vsebovalo štiri predvsem za branje zahtevnejše besede, prebrala skoraj povsem brez napak, brez pomoči vodnice. Glede na zahtevnost besedila je razumljivo, da je pri hitrosti imela najslabši rezultat glede na ostala srečanja. Vendar je zaradi tega bila veliko natančnejša in previdnejša pri branju. Ločila je upoštevala skoraj v celoti, izpustila jih je le takrat, ko so sledila zahtevnejšim besedam. Vso svojo pozornost je usmerila na pravilno branje teh besed, da je spregledala ločilo. Težavo je še vedno imela pri izgovarjavi glasov »l« in »v«. Del dialogov je jasno ponazorila z rahlo spremembo intonacije. Glede na daljše branje besedila je naredila le 14 napak, kar glede na celotno dolžino besedila predstavlja le 2,3 % in je to najboljši rezultat glede na vsa srečanja. Vrste napak so še vedno ostale iste. Deklica je pri kakšni besedi dodala glas, ga zamenjala in izpustila. Prav tako je kakšnemu glagolu še dodala ali izpustila zadnji glas, vendar je bilo tokrat tega manj.

Graf 3.2

Rezultati časa in natančnosti branja Učenke 2 skozi srečanja



Učenka 2 je pred srečanji s psom terapevtom brala neenakomerno z večkratnimi vmesnimi premori. Od ločil je upoštevala le pike, a še te je včasih opazila prepozno. Pes terapevt je že na prvem srečanju vplival na rahle pozitivne spremembe v natančnosti branja, saj je začela uporabljati prst za sledenje besedila. Skozi srečanja je bilo postopoma mogoče opaziti izboljšanje v vseh ostalih gradnikih branja. Učenka je izboljšala glasnost branja in ritem, vse manj je bilo vmesnih premorov. Iz zgornjega grafa lahko vidimo, da je izboljšala natančnost branja in je do zadnjega srečanja dosegla najboljši napredek. Velik napredek smo opazili tudi pri izraznosti branja, saj je deklica proti koncu srečanj začela upoštevati vse vrste ločil. Glede na napredke pri vseh opazovanih gradnikih branja, ki so pomembni za kakovostno branje, lahko razumemo, da na področju hitrosti skozi srečanja s terapevtskim psom nismo opazili napredka ali izboljšanja.

Pri odgovarjanju na drugo raziskovalno vprašanje lahko povzamemo, da je pes terapevt skozi srečanja veliko prispeval k izboljšanju bralnih sposobnosti obeh deklic, a na različne načine. Obe učenki sta na uvodnem branju brez psa terapevta pokazali približno enake težave pri branju (trda izgovarjava glasu »l« n koncu deležnikov, brez upoštevanja vejic). Rezultati prvih dveh srečanj s psom terapevtom so bili primerljivi z rezultati uvodnega

srečanja. Sicer so se že pojavljale izboljšave na določenih področjih, vendar niso bile jasno opazne. Menimo, da sta se deklici v prvih dveh srečanjih šele privajali na psa, zato so tudi rezultati bili takšni. Do tretjega srečanja sta se nanj že navadili in se ob njem sprostili. Posledično so se tudi rezultati na tem srečanju izboljšali in se, vsaj pri Učenki 2, do konca še samo nadgrajevali. Skozi srečanja sta deklici pri branju postajali vedno doslednejši. Zmanjšalo se je število narejenih napak, upoštevali sta vse več ločil, njun ritem branja se je izboljšal. Pomembno je omeniti tudi to, da se v njun proces glasnega branja nismo vmešavali. To pomeni, da ju nismo opozarjali na storjene napake, na upoštevanje ločil in dialogov. Enako je veljalo tudi za vodnico psa, ki se po nepotrebnem ni vključevala v proces branja, razen v izrednih primerih. Takšne situacije so bile le, ko sta se učenki s povezovanjem glasov trudili prebrati zahtevnejšo besedo, vendar sta po daljšem času odnehali ali besedo prebrali narobe. Takrat je branje ustavila pod pretvezo, da Archie ni slišal prebrane besede, in prosila, da znova prebere. Takšni primeri so se skozi vsa srečanja zgodili petkrat. Na podlagi tega lahko še dodatno opazimo pozitivni vpliv psa terapevta na natančnost in izraznost glasnega branja. Poleg vseh pozitivnih učinkov lahko prisotnosti z neustreznim pristopom prinese tudi negativne posledice. Pretirana domačnost, ki jo je razvila Učenka 1 do psa, je vodila k preusmerjanju prevelike količine pozornosti prostemu druženju s psom in k hitenju opravljanja bralnih aktivnosti. Vodnica je v tem trenutku imela ključno vlogo pri umirjanju deklice in z opozorili usmerila pozornost nazaj na bralne aktivnosti. Tako ji je jasno in na primeren način pokazala, da je pes namenjen za podporo in poslušanje pri branju ter ne kot motilec. Vodnica je s tem ohranila temeljne učinke in naloge programa R.E.A.D. Tako je po slabših rezultatih četrtega srečanja sledilo znatno izboljšanje čisto na koncu našega sodelovanja. Edini gradnik, ki se ob napredku preostalih komponent ni izboljšal, je bila hitrost branja. Že na začetku so bili rezultati krepko pod povprečjem v primerjavi z raziskavo Magajna idr. (1999, v Pečjak, 2012). Glede na to, da je bila raziskava izvedena na otrocih, katerih materni jezik je slovenščina, lahko razumemo, da so rezultati deklic zaradi jezikovnih ovir slabši od povprečja njunih vrstnikov. Prav tako je treba opozoriti tudi morebitno zastarelost raziskave, zaradi česar morda ne prikazuje čisto realne situacije hitrosti branja sodobnih četrtošolcev. Hitrost branje je sicer skozi srečanja pri obeh učenkah

nihala, vendar je opazno dvig hitrosti pomenil padec ostalih gradnikov in obratno. Tako sta učenki na koncu srečanj res brali nekoliko počasneje, vendar premišljeno in natančno. Menimo, da sta deklici, predvsem Učenka 2, na zelo dobri poti do tekočega in enakomernega branja.

Rezultati kažejo, da sta se natančnost in izraznost branja učenk ob prisotnosti psa terapevta izboljšali ter z vmesnimi nihanji dosegli najboljše rezultate na zadnjem srečanju. S tem lahko svojo drugo predvideno hipotezo le delno potrdimo, saj smo poleg napredka omenjenih gradnikov napovedali še izboljšanje hitrosti branja, kar se glede na naše rezultate ni zgodilo. Hitrost branja je namreč močno nihala in na zadnjem srečanju dosegla najslabši rezultat v primerjavi z uvodnim in s preostalimi srečanji ob prisotnosti psa terapevta.

3.3.3 Bralno razumevanje

3.3.3.1 Rezultati Učenke 1

Na uvodnem srečanju brez psa terapevta Učenka 1 ni pokazala kakršnega koli nerazumevanja besed, čeprav po našem preverjanju ni razumela niti ene težje razumljive besede. Sicer je Učenka 1 pokazala dobro bralno razumevanje. Dobro je razumela osnovna dejstva iz besedila in si jih tudi zapomnila. Pomoč z besedilom je bila potrebna le pri drugem vprašanju, vendar je zaradi iskanja enega podatka v celotnem besedilu hitro odnehala. Pri vprašanjih, ki so zahtevala uporabo višjih miselnih procesov, ni bila toliko uspešna. Slabše odgovarjanje se je pokazalo na uporabi ravni razlage. Ob tem je deklica sicer znala odgovoriti s primerom, vendar ga ni znala točno in podrobno opisati. Nekje smo zaradi opaženega nerazumevanja besede »vzdušje« morali nuditi dodatne opise in pojasnila. Pri vprašanju najzahtevnejše ravni je deklica dosegla največje število točk, saj je z uporabo predznanja in sklepanja oblikovala odgovor, poln predlogov in opisov. Od vseh desetih možnih točk jih je deklica dosegla 7.

Podobno stanje glede bralnega razumevanja je Učenka 1 pokazala tudi na prvem srečanju s psom terapevtom. Razumela je osnovne informacije iz besedila, nekaj od teh si je zapomnila, nekaj jih je poiskala s pomočjo besedila. Podobna situacija je bila pri

vprašanih višjega reda. Opazili smo, da si je nekaj informacij zapomnila iz prejšnjega besedila, kar ji je pomagalo pri odgovarjanju na aktualna vprašanja. Pri enem vprašanju je bilo navezovanje primerno, pri drugem je samo oviralo aktualno dogajanje v knjigi. Tudi na tem srečanju je deklica zbrala 7 točk.

Nekoliko slabše stanje bralnega razumevanja smo opazili na drugem srečanju. Tudi tokrat ni izrazila nerazumevanja besed, ki so se po podrobnem spraševanju pokazale kot nejasne. Deklici so težave predstavljala vprašanja interpretativne ravni razumevanja. Pri odgovarjanju smo opazili, da ni najbolj razumela prebranega besedila, saj je na četrto vprašanje odgovorila napačno. Pri petem vprašanju je potrebovala dodatno razlago, nato je še odgovorila tako, da je samo izrazila svoje mnenje, ki ni bilo povezano z besedilom. Tako je tokrat zbrala skupaj 6 točk.

Tretje srečanje je bilo glede bralnega razumevanja v primerjavi s preostalimi najslabše. Težje razumljive besede smo zopet izpostavili sami, deklica ni razumela nobene razen besede »firma«, ki jo je presenetljivo pojasnila na primeru kozmetičnega podjetja. Tokrat si pri odgovarjanju ni pomagala z besedilom, niti ni poskusila. Že pri prvem odgovoru ni želela niti podrobneje pomisliti, niti si pomagati s knjigo, kar je po navadi storila. Njeno pomanjkanje truda se je opazilo tudi pri vseh vprašanih višjega reda. Pri vseh treh vprašanih sploh ni vedela, kaj bi odgovorila. Mislili smo, da je krivo pomanjkanje razumevanja, zato smo nudili dodatno razlago. Kljub temu je pri četrtem in petem vprašanju odgovorila samo z enim preprostim primerom, medtem ko pri šestem ni podala odgovora. Tako je tokrat dosegla samo 4 točke. Glede na rezultate lahko zapišemo, da učenka ni vedela, kaj je brala.

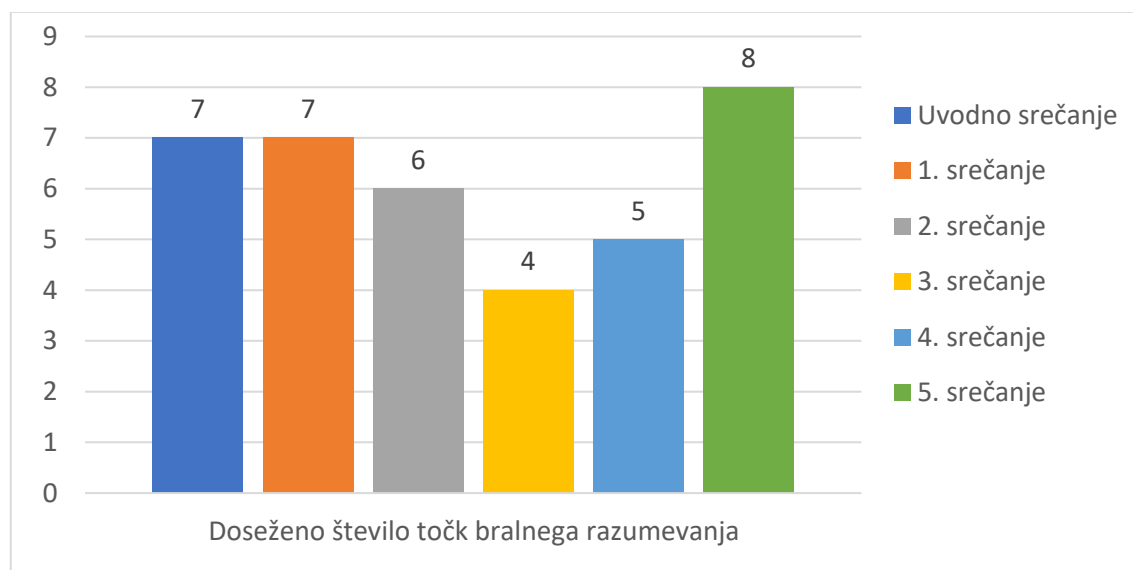
Podobno stanje bralnega razumevanja je Učenka 1 pokazala tudi na četrtem srečanju. Tokrat je sicer izpostavila eno neznano besedo, ki smo ji jo razložili tako kot v nadaljevanju tudi ostale. Na vprašanja je odgovarjala z večjo pozornostjo, vendar je kar na dve vprašanji odgovorila napačno. Tudi tokrat so se težave z razumevanjem pokazale že na ravni podajanja osnovnih informacij in nadaljevale v vprašanja višje ravni. Na vprašanja je odgovarjala na splošno, brez povezave z besedilom, ali je odgovarjala na podlagi informacij iz začetnih poglavij, čeprav se je dogajanje skozi knjigo že spremenilo

in razvilo. Tokrat je učenka pri bralnem razumevanju dosegla le 5 točk, kar pomeni, da je brala brez razumevanja.

Peto srečanje je prineslo izboljšanje bralnega razumevanja. Deklica je sama poiskala neznano besedo, ki sicer ni bila uvrščena med težje razumljive besede. Kljub temu smo jo pojasnili in skupaj še preverili pomen preostalih besed, saj ni poznala njihovega pomena (z izjemo ene). Pri prvem vprašanju je imela na začetku nekaj težav z imenovanjem literarne junakinje. Po hitrem preletu besedila je ime hitro našla. Pri preostalih vprašanjih nižje ravni ni imela težav. Na interpretativni ravni razumevanja je podala splošne opise, brez pojasnitve, zato je pri vsakem vprašanju prejela po eno točko. Svoje ustvarjalno mišljenje je zelo dobro izrazila pri zadnjem vprašanju. S podrobnimi opisi in z zanimivimi idejami je nadaljevala zgodbo in pri tem uporabila besedišče, ki smo ga spoznale skozi srečanja (veterinar). Za takšno zgodbo smo ji dodelili tri točke. Celotno je na zadnjem srečanju od desetih možnih točk zbrala 8, kar bil najboljši rezultat v primerjavi s preostalimi srečanji.

Graf 3.3

Rezultati bralnega razumevanja Učenke 1 skozi srečanja



Iz zgornjega grafa lahko vidimo, da je bralno razumevanje Učenke 1 skozi srečanja s psom terapevtom nihalo. Na začetku se je pokazalo dobro razumevanje, ki se je na sredini in proti koncu znatno poslabšalo. Razlog za to vidimo v pomanjkanju učenkeinega truda zaradi želje po čim hitrejšem izvajanju zabavnih aktivnosti s psom terapevtom. Deklica ni namenjala pozornosti vsebini, ki jo je brala, niti razlaganju neznanih besed in odgovarjanju na vprašanja. To se je močno poznalo tudi pri njenih rezultatih. Zaključek naših srečanj je prinesel napredek in dokaz, da če se deklica potruzi, zmore vse.

3.3.3.2 *Rezultati Učenke 2*

Povsem drugačna situacija je bila pri Učenki 2. Na uvodnem srečanju brez psa terapevta ni pokazala težav z razumevanjem besedila, čeprav določenih izpostavljenih besed ni poznala. Besede smo razložili na konkretnih primerih, da je bilo dovolj razumljivo. Pravilno je odgovorila na skoraj vsa vprašanja, razen četrtega. Pri opisovanju je bila natančna, težave je imela le pri iskanju pravih besed v slovenščini. Tako je besedo podrobno opisala, nato smo ji pomagali poiskati pravilno slovensko poimenovanje. Odgovora na četrto vprašanje ni poznala. Mogoče tako kot Učenka 1 tudi ona ni razumela vprašanja, čeprav sama ni navedla nobenega razloga za neznanje. Na uvodnem srečanju je od desetih možnih točk prejela osem. Tako lahko zapišemo, da je učenka besedilo brala z razumevanjem, saj je pokazala znanje z zapornitvijo osnovnih dejstev iz besedila, s sklepanjem na podlagi prebranega ter z ustvarjalnim in uporabnim poustvarjanjem.

Učenka 2 je na prvem srečanju s psom terapevtom pokazala podobne rezultate kot na uvodnem. Tokrat je neznanje izrazila pri vprašanju nižje ravni razumevanja, pri šestem je z opisom le dveh osnovnih predlogov izgubila eno točko. Tako je tudi tokrat dosegla enako število točk. Kljub temu lahko zapišemo, da je deklica besedilo brala z razumevanjem.

Na drugem srečanju je Učenka 2 pokazala popolno razumevanje besedila. Sama je tudi navedla dve besedi, ki sta ji bili neznani. O vseh težje razumljivih besedah smo se tudi pogovorili in jih opisali na konkretnih primerih. Pri odgovarjanju si je z besedilom pomagala le pri prvem vprašanju, saj se ni spomnila vseh besed. Iskani odgovor je našla

takoj in ga prebrala neposredno in besedila. Tudi tokrat je pri podrobnih opisih vprašanj višje ravni potrebovala pomoč pri iskanju pravih poimenovanj.

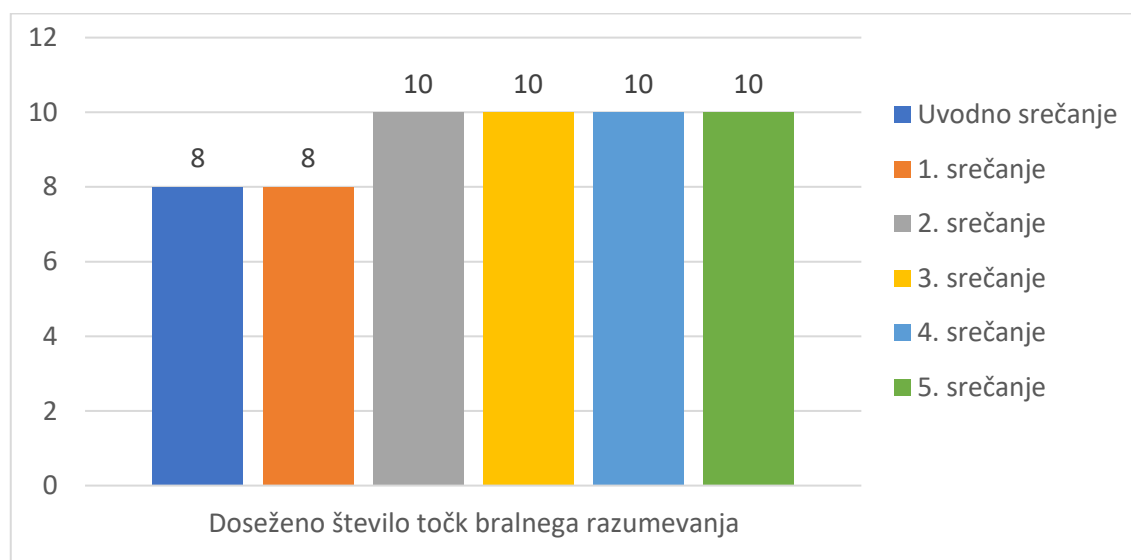
Podobno stanje se je pokazalo tudi na tretjem srečanju, ko je Učenka 2 ohranila doseženo število točk. Tokrat si ni pomagala z besedilom, sama je tudi navedla njej neznane besede, ki so se ujemale s predvidenimi. Skozi odgovarjanje je opisala vzroke in posledice dogajanja ter uporabne informacije iz predznanja uspešno povezala z besedilom.

Četrto srečanje je prineslo še več izboljšav v bralnem razumevanju. Pred preverjanjem je na našo pobudo navedla skoraj vse predvidene nepoznane besede. Morebitnih težav pred spraševanjem ni imela, razen pri iskanju pravih slovenskih besed, vendar veliko manj kot pri prejšnjih srečanjih.

Zadnje srečanje je bilo skoraj tako uspešno kot prejšnja tri. Tudi tokrat je sama večino predvidenih zahtevnejših besed navedla kot nepoznane, zato smo jih skupaj tudi pojasnili. Večjih težav pri odgovarjanju nismo zasledili, pri preostalih opisih je zopet potrebovala pomoč glede izbire pravih poimenovanj. Za zadnje vprašanje je uporabila izjemno ustvarjalno in domišljjsko razmišljanje in oblikovala zgodbo s podrobnim opisom. Besedilo je torej razumela, podatke je znala uporabiti v praksi in obratno.

Graf 3.4

Rezultati bralnega razumevanja Učenke 2 skozi srečanja



Opazili smo, da se je bralno razumevanje Učenke 2 skozi srečanja samo izboljševalo. Deklica je vso svojo pozornost namenjala branju besedila, kar ji je omogočilo dobro razumevanje. Sama je navajala neznane besede, kar je začela izvajati šele pri tretjem srečanju. Morebiten razlog za to je, da se je šele takrat privadila na prisotnost psa terapevta. Z odgovarjanjem na vprašanje je pokazala razumevanje na vsebinski in globlji ravni.

Na podlagi zgornjih rezultatov lahko odgovorimo na tretje raziskovalno vprašanje. Skozi srečanja s psom terapevtom smo opazili različne rezultate in spremembe pri bralnem razumevanju učenk. Opazili smo izboljšanje osredotočenosti pri branju in prepoznavanju ter samostojnega izpostavljanja težje razumljivih besed, še posebej po začetnih prilagajanjih na prisotnost psa terapevta. Vse to je posledično vplivalo tudi na poglobljeno razumevanje besedila. Prisotnost psa terapevta je tako pozitivno vplivala na izboljšanje bralnega razumevanja. Vseeno moramo izpostaviti tudi, da lahko pes v nekaterih primerih deluje kot motilec. To se je v našem primeru zgodilo v času privajanja na prisotnost psa terapevta, saj je deklica več pozornosti namenjala psu, in ne branju. Posledično se je bralno razumevanje na teh srečanjih močno poslabšalo. Ob tem je pomembno poudariti vlogo vodnika psa terapevta, ki v teh situacijah nudi spodbudo in podporo, s katerimi prepreči zmanjševanje truda in osredotočenosti učencev pri psu terapevtu. Glede na rezultate lahko zapišemo, da je prisotnost psa terapevta pozitivno vplivala na napredek in razvoj bralnega razumevanja učenk. Vendar je treba upoštevati tudi določene izzive, ki lahko ob tem nastanejo in jih s pravilnimi metodami uravnovesiti, da dosežemo želene pozitivne učinke srečanj.

Rezultati bralnega razumevanja so se pri učenkah močno razlikovali. Tako svoje tretje hipoteze ne moremo potrditi v celoti. Pri nobeni učenki se izboljšanje bralnega razumevanja ni pokazalo že na prvem srečanju s psom terapevtom. Pri Učenki 2 so se prve pozitivne spremembe pokazale na drugem srečanju ob prisotnosti psa terapevta, pri Učenki 1 šele na zadnjem. Tako lahko ta del hipoteze ovržemo. Drugi del hipoteze lahko potrdimo le pri Učenki 2, saj se je stanje bralnega razumevanja od drugega srečanja naprej izboljševalo in doseglo najvišjo stopnjo razumevanja. Pri Učenki 1 se je

bralno razumevanje skozi srečanja slabšalo in se izboljšalo šele na zadnjem srečanju, kar ni v skladu z našo predpostavljeno hipotezo.

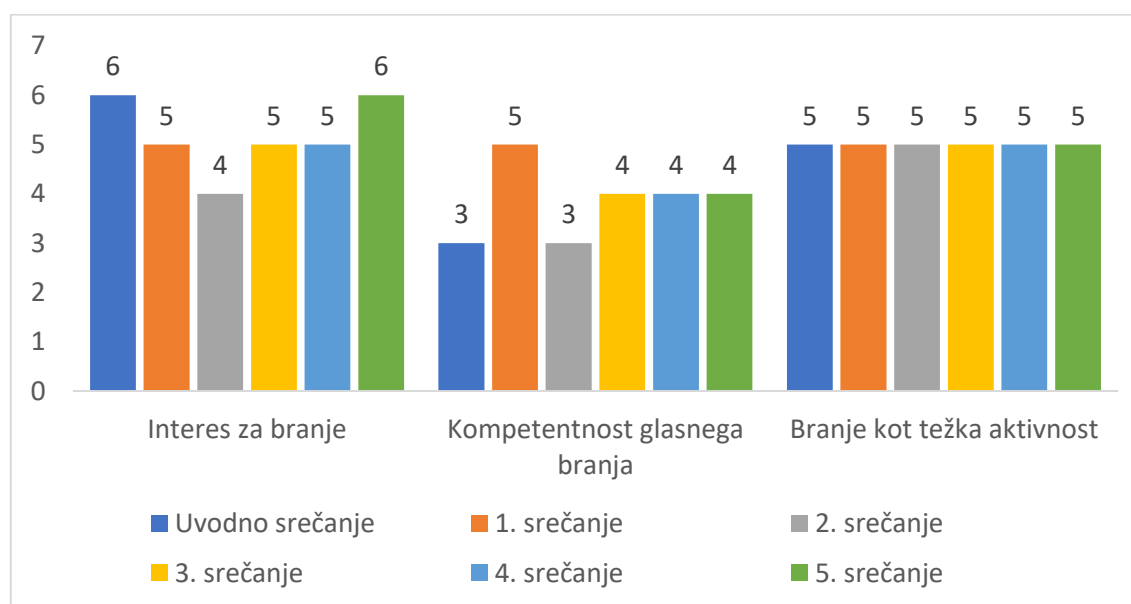
3.3.4 Bralna motivacija

Spremembe bralne motivacije vsake učenke skozi srečanja smo predstavili tudi z grafi, ki sledijo v nadaljevanju. Tristopenjsko odgovarjanje deklic smo za potrebe grafa pretvorili v številčno obliko. Če sta deklici izrazili močno strinjanje s trditvijo, smo to ovrednotili s tremi točkami. Če sta se s trditvijo delno strinjali, smo ovrednotili z dvema, in če se nista strinjali, smo ovrednotili z eno točko. Vsaka komponenta bralne motivacije je bila zastopana z dvema trditvama, zato so rezultati obeh trditev v grafu sešteti skupaj. Pri vsaki komponenti je največji možni doseženi rezultat 6 in najmanjši 3 točke. Višje število točk pri vsaki komponenti pomeni močnejše strinjanje s trditvami.

3.3.4.1 Rezultati Učenke 1

Graf 3.5

Rezultati komponent bralne motivacije Učenke 1 skozi srečanja

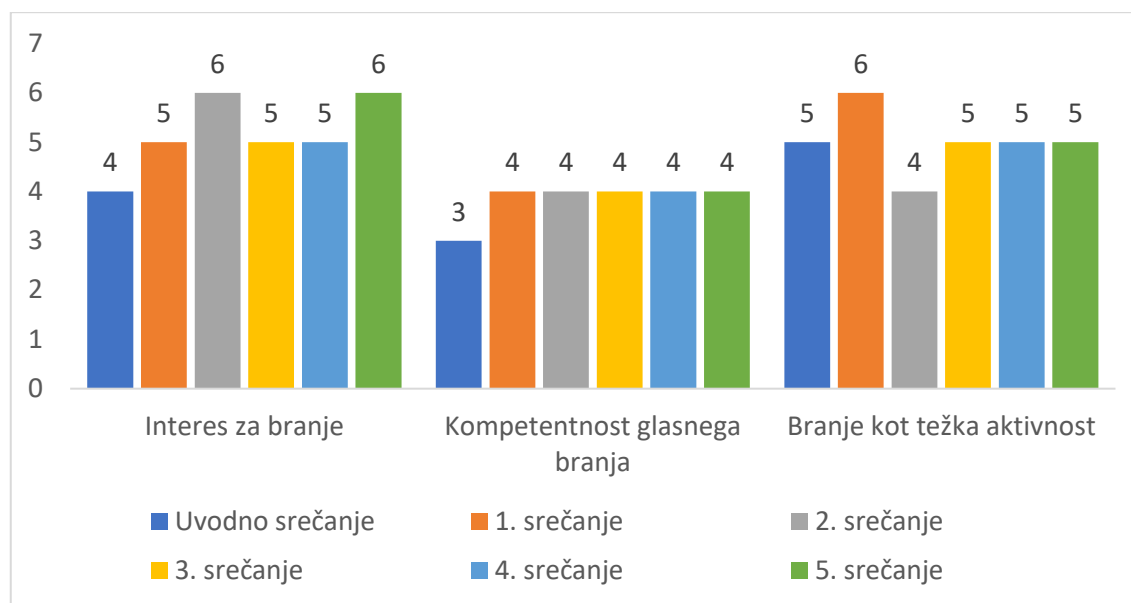


Učenka 1 je na uvodnem srečanju ob omembi glasnega branja izkazovala nezadovoljnost in skrb ter se že vnaprej opravičila za morebitne napačno prebrane besede. Iz njenega odgovarjanja na vprašalnik smo opazili, da se ji je tako branje kot tudi glasno branje zdelo zelo kompleksno in zahtevno. Vseeno je imela kljub svojim primanjkljajem na tem področju velik interes za branje in si je želela izboljšati svoje bralne sposobnosti. Na vseh naslednjih srečanjih, pri katerih je bil prisoten pes terapevt, deklica ob napovedi glasnega branja ni več izrazila skrbi. Na prvem srečanju sta se njena želja po glasnem branju in njeno mnenje glede razumevanje ob tem v primerjavi z uvodnim povečala. To lahko opazimo tudi v zgornjem grafu, saj se je njen občutek kompetentnosti ob glasnem branju na prvem srečanju s psom terapevtom močno povečal. Večja sprememba je sledila pri drugem srečanju, ko je deklica pri vprašalniku izrazila, da nima nikakršne želje po glasnem branju. To je bilo čisto nasprotno od njenega mnenja na prejšnjem srečanju in od njenega vedenja. Deklica je namreč s seboj prinesla novo izposojeno knjigo o psih in jo je z vsem navdušenjem želela predstaviti ter na glas prebrati Archiu. Glede na to, da smo površnost deklice zaznali že pri branju in bralnem razumevanju, lahko sklepamo, da je tudi tukaj prišlo do napačnega razumevanja trditve. Že na tretjem srečanju je pri vprašalniku njena zainteresiranost za glasno branje zopet narasla in se do zadnjega srečanja ohranjala na srednje intenzivni ravni. Na zadnjem srečanju se je interes za branje v primerjavi s srečanjem brez psa terapevta ohranil na visoki ravni, čeprav je med srečanji nihal. Povečala se je njena samozavest glede razumevanja prebranega, čeprav se je še zavedala, da ima določene primanjkljaje in težave, ki jih je bila pripravljena premagati za razvoj boljših bralnih sposobnosti. Skozi srečanja s psom se je po naših opažanjih deklici vidno izboljšala motivacija za branje, kar je bilo najopaznejše po prvem srečanju. Njeni obiski v knjižnici in izposoja knjig s pasjo tematiko so postali pogostejši. Tudi njena samozavest pri branju se je povečala, saj se je brez stresa ali strahu ob prisotnosti psa lotila glasnega branja. Izboljšal se je tudi njen odnos do branja, vidno se je zmanjšalo nezadovoljstvo ob napovedi glasnega branja. Branje kot aktivnost se ji je skozi vsa srečanja zdela zahtevno in zavedala se je, da ji še vedno predstavlja določene težave, čeprav manjše kot na začetku. Tako si je tudi skozi vsa srečanja želela stanje svoje bralne sposobnosti samo še bolj izboljšati.

3.3.4.2 Rezultati Učenke 2

Graf 3.6

Rezultati komponent bralne motivacije Učenke 2 skozi srečanja



Učenka 2 je na uvodnem srečanju brez psa terapevta ob napovedi glasnega branja pokazala nezadovoljstvo, strah in sram. Skrbelo jo je, da se ji bo preveč zatikalo. Njen odnos do glasnega branja je bil izražen tudi skozi njeno odgovarjanje na vprašalnik. Branje na splošno in glasno branje je opisala kot dokaj zahtevno aktivnost, ki je ne opravlja najraje. Vseeno je v bralnih dejavnostih uživala in je imela željo po izboljšanju bralnih sposobnostih. Z vsakim srečanjem, pri katerem je bil prisoten pes terapevt, je iz zgornjega grafa vidno, da so njena stališča, motivacija in odnos do branja postopoma postajali bolj pozitivni. Že pri prvem srečanju je izrazila, da branja ne dojema več kot zahtevnejšo aktivnost. Prav tako se je povečal tudi njen interes po branju izven šolskih zahtev. Pri drugem srečanju se je njeno uživanje ob branju povzdignilo na najvišjo raven in je tako ostalo do konca srečanj. Na zadnjem srečanju je komponenta interesa za branje dosegla najvišjo raven ob povečanju zanimanja glede branja knjig izven šolskih potreb. Ob trditvi glede želje po glasnem branju je izrazila tudi dejstvo, da raje bere glasno, ko je pes zraven. Zanimivo je tudi to, da je na drugem srečanju zopet branje doživljala kot zahtevno aktivnost. Z naslednjim srečanjem se je njeno mnenje že nekoliko izboljšalo in je na srednji ravni ostalo do konca srečanj. Deklica je še vedno pred vsakim

srečanjem izrazila željo, da bi pri njenem branju bila prisotna tudi Učenka 1. Po dodatnih vprašanjih smo izvedeli, da je velikokrat v domačem okolju brala svoji prijateljici in sestri ter ob tem zelo uživala. Tudi Učenka 1 je bila njena dobra prijateljica, ki se je spopadala s podobnimi težavami, zaradi česar ji je zaupala. Učenka 2 je tako uživala v glasnem branju osebi, ki ji je zaupala. Po dodatni razlagi na koncu srečanj ni bila več tako zelo razočarana zaradi nezmožnosti poslušanja svoje prijateljice. Na četrtem srečanju je želela Archiu poleg pripravljenega poglavja prebrati še eno dodatno poglavje. Do konca srečanj je učenka ob prisotnosti psa terapevta oblikovala boljši odnos do branja, čeprav ga je še vedno videla kot dokaj zahtevno aktivnost, ki ji je še delalo nekaj preglavic. Svojih pomanjkljivosti pri glasnem branju se je zavedala in si jih želela izboljšati. V primerjavi z uvodnim srečanjem je bila deklica veliko bolj samozavestna in se je raje vključila v bralne dejavnosti, tudi ob prisotnosti njej še nepoznatih ljudi. Izboljšal se je njen odnos do glasnega branja, ki je bil na začetku izražen z veliko mero strahu, negotovosti in skrbi. Na koncu jo je prisotnost psa terapevta spodbudila še k želji po dodatnem branju.

Rezultati nam pojasnjujejo četrto raziskovalno vprašanje glede spremembe bralne motivacije učenk ob prisotnosti psa terapevta. Učenki sta se skozi vsa srečanja zavedali svojih pomanjkljivosti pri glasnem branju, zaradi česar sta kljub interesu za branje ob napovedi glasnega branja izkazovali zaskrbljenost in sram. Pri srečanjih s psom terapevtom se je s časoma njun odnos do glasnega branja izboljšal. Še vedno sta se zavedali kompleksnosti branja, vendar sta bili ves proces pripravljeni izboljšati svoje bralne sposobnosti. Pri branju sta postajali vedno bolj samozavestni, kar je vplivalo tudi na manjše število narejenih napak in razumevanje prebranega. Deklici sta skozi srečanja oblikovali tudi pozitivno motivacijo do branja, še posebej intrinzično, ki predstavlja podlago za teorijo samoodločanja. Ob prisotnosti psa terapevta sta dobivali pozitivne bralne izkušnje in zadovoljevali vse tri potrebe, pomembne za oblikovanje pozitivne notranje motivacije. Večji nadzor nad svojim branjem je povečal njun občutek avtonomije in posledično zmanjšal stres ter povečal samozavest. Iz srečanja v srečanje sta večinoma uspešno premagovali bralne izzive, razvijali bralne sposobnosti, kar je seveda izboljšalo njuno kompetentnost. Pes terapevt je skozi program R.E.A.D. učenkama omogočil pozitivne bralne izkušnje, ki so razvile notranjo bralno motivacijo in

uživanje ob branju. Vse komponente bralne motivacije so se na prvem srečanju s psom terapevtom v primerjavi z uvodnim izboljšale, kar pomeni, da lahko prvi del četrte zastavljene hipoteze potrdimo. V nadaljevanju srečanj so komponente nekoliko nihale in do konca izvajanja dosegle najboljši rezultat. Tako lahko drugi del hipoteze ovržemo, saj stopnja motivacije skozi srečanja ni ostajala na enaki ravni.

3.3.5 Stališča vodnice psa terapevta in strokovne delavke

Rezultati našega raziskovanja so se ujemali z opazovanji strokovne delavke in vodnice psa terapevta. Po uvodnem privajanju je vodnica na vsakem srečanju opazila večjo mero sproščenosti in domačnosti deklic ob psu. Po njenem mnenju sta vsako srečanje sedeli bližje Archiu. Strokovna delavka je izpostavila dvig njune samozvesti, razvijanje odprtosti, sproščenosti in dobrega počutja. Opazila je tudi navdušena pričakovanja, ki sta ga deklici vsak dan v tednu izkazovali, dokler se zopet nismo srečali. Razlog za ves ta napredek sta videli v prisotnosti psa terapevta. Po petih srečanjih bi lahko rekli, da prisotnost Archia ni pomagala le pri odpravljanju strahu pred večjimi psi, ampak je tudi prispevala k izboljšanju čustvenega počutja deklic in njuni samozvesti.

Deklici sta ob psu terapevtu oblikovali pozitivno notranjo motivacijo do branja. Po mnenju intervjuvank je prisotnost psa ustvarila povezanost, prijateljstvo ter varno in sprejemajoče okolje, v katerem ni bilo izraženega strahu ali sramu pred morebitnimi storjenimi napakami. Tako sta deklici pričeli brati zaradi užitka in ne zaradi zunanjih nagrad ali pritiskov. Po opažanjih strokovne delavke sta pogosteje obiskovali knjižnico, si večkrat izposojali knjige in dajali lastne pobude po dodatnem glasnem branju.

Strokovna delavka je zaradi naših srečanj in predhodnih izkušenj s terapijo s psi dobila vpogled v pozitivne učinke, ki jih prinese prisotnost psa v šolski prostor. Otroci že samo ob pogledu na psa na hodniku izkažejo navdušenje, se sprostijo in lažje izrazijo svoje občutke. Pes predstavlja prijetno spremembo in popestritev pouka. Zaradi tega in vseh ostalih pozitivnih učinkov strokovna delavka vidi terapijo s psi kot pomembno dodano vrednost, ki veliko doprinese v šolski prostor.

Terapija s psi se je po mnenju vodnice psa terapevta močno razširila v našem šolskem prostoru. Vsi njeni pozitivni učinki so postali prepoznani kot zanimiva metoda za pomoč otrokom, še posebej tistim s težavami. Po besedah vodnice psa terapevta se na žalost društvo Tačke pomagačke sooča s pomanjkanjem terapevtskih parov, ki bi se lahko odzvali na povečano povpraševanje in omogočili še pogostejše izvajanje terapij po šolah in ostalih ustanovah.

Intervju nam ponuja odgovor na peto raziskovalno vprašanje. Vodnica psa terapevta in strokovna delavka imata pozitivna stališča do programa R.E.A.D., saj omogoča varno in spodbudno okolje. Deklici sta skozi srečanja razvijali svoje sposobnosti branja in bralno motivacijo, s čimer sta se oblikovala tudi večja sproščenost in navdušenje. Tako po mnenje intervjuvank program R.E.A.D. v šolsko okolje ne prinese samo pozitivnih sprememb pri branju, ampak tudi napredek na čustvenem in socialnem področju.

Glede na odgovore vodnice psa terapevta in strokovne delavke lahko svojo peto predvideno hipotezo v celoti potrdimo. Obe sta skozi srečanja opazili izboljšanje bralne motivacije, samozavesti učenk in še številne druge pozitivne učinke programa R.E.A.D. Zato tudi vidita terapijo s psi kot ustrezno popestritev k tradicionalnim učnim metodam. Njuna potrditev naših ugotovitev raziskovanja tako nudi še dodatno verodostojnost naših rezultatov.

4 SKLEP

Pri raziskovanju v okviru magistrskega dela smo ugotavljali vpliv psa terapevta na bralno pismenost učenk priseljenk. S pomočjo terapevtskega para smo izvedli pet srečanj, pri katerih smo v okviru program R.E.A.D. beležili spremembe posameznih gradnikov bralne pismenosti deklic s priseljenkim ozadjem. Izvedli smo tudi začetno srečanje in preverili prvotno bralno stanje, nato smo skozi srečanja spremljali napredek na področju bralnega razumevanja, hitrosti, izraznosti in natančnosti branja ter bralne motivacije. Hkrati smo še opazovali, ali se je odnos deklic do psa terapevta sčasoma spreminjal. Na srečanjih sta učenki vsakokrat prebrali eno poglavje knjige, primerno za bralce začetnike, nato sta odgovarjali na vprašanja, povezana s prebranim besedilo, za konec sta še izpolnili obrazec za bralno motivacijo. Poleg psa terapevta in deklic sta pri izvajanju bili prisotni še vodnica in strokovna delavka šole.

Skozi program R.E.A.D. smo opazili izboljšanje bralne pismenosti učenk priseljenk pri skoraj vseh njenih gradnikih. Učenki sta skozi srečanja premagali strah in sram pri glasnem branju ter počasi začeli pridobivati boljšo samozavest. Podobne ugotovitve so pri raziskanju dobili tudi raziskovalci Curk (2023), Noble in Holt (2018). Prisotnost terapevtskega psa omogoči otrokom sproščeno in podporno okolje, kjer se lahko osredotočijo na branje brez strahu in sramu pred kritikami. Posledično to vpliva na izboljšanje samozavesti, tekočnosti, natančnosti in izraznosti branja ter bralnega razumevanja. Rezultati so pokazali tudi izboljšanje notranje motivacije, ki je v skladu s teorijo samoodločanja zelo pomembna pri oblikovanju dolgoročnega pozitivnega odnosa do branja. Po mnenju Noble in Holt (2018) in Trampuš (2013) otroci skozi program R.E.A.D. branje doživijo kot sprostitvev in tako hitreje razvijejo ljubezen do knjig in branja. Prav tako je ravno motivacija za branje tista, ki je pomembna pri učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika (Pulko in Haramija, 2021).

Pri rezultatih smo opazili povezanost in medsebojni vpliv gradnikov bralne pismenosti. A izboljšanje nekaterih ne pomeni vedno izboljšanje vseh. Napredek pri hitrosti branja je v našem primeru pomenil padec natančnosti, izraznosti in razumevanja branja. Williams idr. (2011) pravijo, da se je pri branju poleg hitrosti treba osredotočiti na

pravilnost branja, saj je celostno ocenjevanje bistveno za razvijanje bralnih sposobnosti. Tako je bolje, da se najprej izurita natančnost in izraznost, šele nato se skozi vaje branja izboljša še hitrost.

Skozi srečanja smo ugotovili, da lahko vključenost psa terapevta prinese tudi določene izzive. Učenkin strah pred velikimi psi na začetku srečanj bi lahko negativno vplival na nadaljevanje raziskovanja. Prav tako tudi pretirana naklonjenost, ki jo je ena izmed učenk na sredini srečanj izkazovala psu. V tem primeru bi bil pes terapevt le moteč dejavnik. Do tega ni prišlo zaradi pravočasnega in primerne posredovanja drugega člana terapevtskega para – vodnice psa terapevta. V našem primeru je njena usposobljenost omogočila spoznavanje psa v varnem okolju in pomembno umirjala ter usmerjala deklici k bralnim nalogam. S tem je občutno zmanjšala strah učenk pred psi večjih pasem in ohranjala varno okolje. Samo ustrezno izobraženi in usposobljeni vodniki in njihovi psi lahko omogočijo učinkovitost programa R.E.A.D. (Decina idr., 2022; Yap idr., 2017). Poleg tega še omogočijo sodelujočim, da spoznajo psa v varnem okolju in zmanjšajo morebitne strahove (Trampuš, 2013).

Poleg bralnih sposobnosti smo opazili tudi izboljšanje splošnega počutja deklic. Postali sta bolj odprti, večkrat sta pokazali svoja čustva in počutja, ki jih pred srečanji s psom nista. Vsak teden sta polni navdušenja pričakovali prihod kužka in ga veselo pričakali z nasmehom na obrazu. Podobna opažanja je imela tudi strokovna delavka, ki v tem vidi dodano vrednost vključenosti psa terapevta v šolski prostor. Po njenem mnenju so otroci od epidemije dalje postali preveč zaprti, individualisti in nezmožni izkazovanja svojih čustev. Pes terapevt le s svojo prisotnostjo v šolo prinese prijetno spremembo in otroke spodbudi, da se sprostijo, odprejo in izrazijo svoje občutke. Podobno so ugotovili tudi drugi raziskovalci (Baird idr., 2023; Burr idr., 2023; Dransart idr., 2020), saj trdijo, da prisotnost psa ljudem pomaga pri izražanju čustev in obvladovanju osamljenosti in depresije. Prav tako izboljšuje razpoloženja ter pomaga pri razvoju empatije in socialnih veščin. Na željo strokovne delavke bi tako lahko individualna in skupinska srečanja s terapevtskim psom v šolah izvajali pogostejše. Po besedah vodnice si društvo Tačke pomagačke prizadeva realizirati ta načrt, vendar jim pri tem težave povzroča pomanjkanje terapevtskih parov.

Področje našega raziskovanja je pri nas in na tujem še neraziskano, zato predstavlja dodatno priložnost za prihodnje raziskovalce. Naše raziskovanje je bilo omejeno na dve udeleženki, kar predstavlja majhen vzorec, zato pridobljenih rezultatov nikakor ne moremo posplošiti na celotno populacijo otrok priseljencev. V prihodnjih raziskavah bi tako bilo dobro vzorec povečati in ga razširiti na še na druge starostne skupine. Povečali bi lahko tudi število izvedenih srečanj s psom terapevtom. Upoštevati moramo, da sta se na prvih dveh srečanjih deklici šele privajali na prisotnost psa in sta se v pravi meri nanj navadili šele proti koncu srečanj. S povečanjem števila srečanj bi tako dobili vpogled v dolgoročne učinke psa terapevta na bralne sposobnosti. V prihodnje bi bilo dobro tudi izdelati ali uporabiti besedila z enako stopnjo zahtevnosti, vendar verjamemo, da bi bilo to zelo zahtevno doseči.

Učinki psa terapevta na bralno pismenost so pri otrocih priseljencih še toliko pomembnejši, saj posledično vplivajo na lažje usvajanje jezika. Za te otroke je treba prilagoditi pouk in aktivnosti, da upoštevajo njihove jezikovne potrebe in predznanje (Novak, 2017). Šola, na kateri smo izvajali srečanja, je izbranim učenkam nudila prilagajanje pri pouku z uporabo določenih pripomočkov (Google Prevajalnik). Organizirali so jima tudi mesečna srečanja s prevajalko, na katerih so skupaj pregledovale sprotne snovi pri pouku in spoznavale slovenščino. Že v začetnem obdobju so jima nudili podporo z drugimi vrstniki priseljenci, ki so pomagali pri sporazumevanju in lažjem uvajanju v novo šolsko okolje. Sedaj sta preizkusili še individualna srečanja s psom terapevtom. Deklici tako zelo dobro napredujeta pri usvajanju jezika in se prilagajata okolju, saj se tudi med seboj že pogovarjata v slovenščini. Tako lahko rečemo, da smo s svojo raziskavo uspešno dokazali, da se lahko bralne sposobnosti otrok priseljencev hitreje izboljšajo z uporabo raznolikih metod. Ena izmed teh je prisotnost psa terapevta, ki je poleg gradnikov bralne pismenosti izboljšala tudi počutje deklic priseljenk in jih spodbudila, da je lahko branje zabavna in prijetna aktivnost.

VIRI IN LITERATURA

- Andrade, A. J. L., Celeste, L. C., & Alves, L. M. (2019). Characterization of reading fluency in elementary school students. *Audiology-Communication Research*, 24, 1–8.
- Archambault, I., Lampron-de Souza, S., Lamanque-Bélanger, C., Pascal, S., Pagani, L. S., & Dupéré, V. (2023). Low Peer Acceptance and Classroom Engagement: The Protective Role of Elementary School Teacher-Student Relationships for Immigrant-Background Students. *The Journal of Early Adolescence*, 1–20.
- Baird, R., Berger, E., & Grové, C. (2023). Therapy dogs and school wellbeing: A qualitative study. *Journal of Veterinary Behavior*, 68, 15–23.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://pismenost.acs.si/wpcontent/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEEvanjuv-RS-2011.pdf>
- Binhas, A., & Yaknich, L. (2019). You Have to Start from Scratch and You Need Someone by Your Side”: Perspectives of Parents and Teachers on Immigrant Students’ Adaptation to School. *International Migration*, 57(5), 252–270.
- Blenkuš, U. (2019). Pozitivni vpliv hišnih živali na zdravje ljudi. *Javno zdravje*, 4, 1–12. http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/blenkus_jz_2019_04.pdf
- Bošnjak, B., & Košir, K. (2020). 2. gradnik: Motiviranost za branje. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 59–80). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Burr, M., Buntich, J., Gonzalez, M., Miranda, S., & Vu, T. (2023). Robotic animal-assisted therapy as a complementary therapy in clinical practice: Exploring animal-assisted intervention professional perspectives. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 52, 1–10.

- Carr, D. C., Taylor, M. G., Gee, N. R., & Sachs-Ericsson, N. (2020). Psychological health benefits of companion animals following a social loss. *The Gerontologist*, 60(3), 428–438.
- Castillo, W. (2023). Do Elementary Students Reading Motivation Levels Differ by Racial/Ethnic And/Or Immigrant Background?. *Journal of Latinos and Education*, 22(2), 669–680.
- Chen, A. H., Khalid, N. M., & Buari, N. H. (2019). Age factor affects reading acuity and reading speed in attaining text information. *International journal of ophthalmology*, 12(7), 1170–1176.
- Cuadro Cawen, J. A., Mailhos Gutiérrez, Á., Estevan Debat, I. M., & Martínez Sánchez, F. (2021). Reading competency, speech rate and rhythm. *Psicothema*, 33(2), 222–227.
- Curk, M. (2023). Čitanje uz pomoć terapijskog psa. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 6(11), 257–261.
- Čelhar, A. (8. 7. 2019). Beremo s tačkami. <https://os-prestranek.splet.arnes.si/2019/07/08/beremo-s-tackami/>
- De Feyter, J. J., Parada, M. D., Hartman, S. C., Curby, T. W., & Winsler, A. (2020). The early academic resilience of children from low-income, immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 446–461.
- Decina, E., Evangelista, B., & Harantschuk, A. (2022). Collaboration in animal-assisted activities and animal-assisted therapy. *Seminars in Speech and Language*, 43(1), 54–61.
- Dransart, C., Janne, P., & Gourdin, M. (2020). L'animal de compagnie: un soutien médico-psychologique sous-estimé?. *Annales Médico-psychologiques*, 178(2), 145–149.

- Eaton-Stull, Y., Beall, M., Hutchins, D., Marino, S., & Zinn, H. (2020). An exploratory study of Animal-Assisted Interventions (AAI) in social service agencies. *Journal of Social Service Research*, 46(6), 756–769.
- Fernández-Larragueta, S., Rodorigo, M., & Lázaro, M. N. (2021). Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real. *Educator*, 57(2), 333–346.
- Franko Dobnikar, A. (2021). Učna uspešnost otrok priseljencev v Sloveniji z vidika jezika. V I. Lesar in M. Peček (ur.), *Priseljenci v Sloveniji skozi raziskovalno prizmo študentov Pedagoške fakultete* (str. 131–150). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Gerring, J. (2017). Qualitative methods. *Annual review of political science*, 20, 15–36.
- Glick, J. E., & Hohmann-Marriott, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race, ethnicity, and national origins. *International Migration Review*, 41(2), 371–402.
- Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Založba Karantanija.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313.
- Han, W. J. (2006). Academic achievements of children in immigrant families. *Educational Research and Reviews*, 1(8), 286–318.
- Haramija, D. (2018). Zakaj je bralna pismenost pomembna. V N. Ulčnik (ur.), *Slovenščina na dlani 1* (str. 43–48). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/341>
- Haramija, D. (2021). Razvoj bralne pismenosti pri učencih priseljencih z modelom lahkega branja in/ali preprostega jezika. *Sodobna pedagogika*, 72(2), 92–109.

- Haramija, D., & Batič, J. (2020). 3. gradnik: Razumevanje koncepta bralnega gradiva. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 81–106). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Haramija, D., & Ivanuš Grmek, M. (2020). Gradniki bralne pismenost. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 7–28). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Hoti, A. H., Wolfgramm, C., Müller, M., Heinzmann, S., & Buholzer, A. (2019). Immigrant students and their teachers-exploring various constellations of acculturation orientations and their impact on school adjustment. *Intercultural Education*, 30(5), 478–494.
- Jalongo, M. R., Permenter, F. A., & Conrad, K. (2023). Facility dogs in educational programs for young children: Definition, rationale, issues, and implementation. *Early Childhood Education Journal*, 51(6), 997–1009.
- Jezikovna Slovenija. (b. d.). *Slovenščina kot drugi in tuji jezik*. <https://jezikovna-politika.si/izobrazevanje/slovenscina-kot-drugi-jezik/>
- Jung, E., & Zhang, Y. (2016). Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. *The Journal of Educational Research*, 109(4), 333–350.
- Jurišič, B. D. (2016). *Tekočnost branja. Merjenje in spremljanje*. Izobraževalni center Pika.
- Karakus, M., Courtney, M., & Aydin, H. (2023). Understanding the academic achievement of the first-and second-generation immigrant students: A multi-level analysis of PISA 2018 data. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 35(2), 233–278.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). The relationship of spelling recognition, RAN, and phonological awareness to reading skills in

- older poor readers and younger reading-matched controls. *Reading and Writing*, 19, 845–872.
- Kaya, S., Eryilmaz, N., & Yuksel, D. (2022). The effects of motivational and metacognitive variables on immigrant and non-immigrant students' reading achievement. *International Journal of Educational Research*, 112, 1–11.
- Keles, S., Olseth, A. R., Idsøe, T., & Sørli, M. A. (2018). The longitudinal association between internalizing symptoms and academic achievement among immigrant and non-immigrant children in Norway. *Scandinavian journal of psychology*, 59(4), 392–406.
- Kigel, R. M., McElvany, N., & Becker, M. (2015). Effects of immigrant background on text comprehension, vocabulary, and reading motivation: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 35, 73–84.
- Klemenčič, E., & Mirazchiyski, P. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/06/PIRLS21_NacionalnoPorocilo_Splet.pdf
- Klun, L., Alali, A., & Gombač, J. (2022). Vključevanje v vzgojno-izobraževalni sistem iz perspektive staršev in otrok beguncev. *Dve domovini*, 56, 149–168. <https://ojs.zrc-sazu.si/twohomelands/article/view/10952/10135>
- Klun Mrak, B. (13. 10. 2020). *Beremo s tačkami pomagčkami*. <https://novice.sio.si/2020/10/13/beremo-s-tackami-pomagackami/>
- Knez, M., Klemen, M., Kern Andoljšek, D., & Kralj, K. (2020a). *Učni načrt, Program osnovna šola, Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni-pouk-slovenscine-za-ucence-priseljence-1.pdf>

- Knez, M., Klemen, M., Kern Andoljšek, D., & Kralj, K. (2020b). *Učni načrt, Program osnovna šola, Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni-pouk-slovenscine-za-ucence-priseljence-2.pdf>
- Kos, T. (19. 3. 2024). *Branje s tačkami*. <https://www.os-grize.si/2024/03/19/branje-s-tackami/>
- Kotnik Lebar, A., & Sitar, M. (13. 2. 2023). *Beremo s tačkami – R.E.A.D.*. <https://www.ostb.si/2023/02/13/beremo-s-tackami-r-e-a-d/>
- Krajnc Ivič, M. (2020). 7. gradnik: Razumevanje besedil. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 187–210). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Kristan, A. (2016). Izzivi multikulturnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 47(1), 23–32. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/04_AnjaKristan.pdf
- Lagos, P. A. S. (2021). Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables de Santiago de Chile. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 507–522.
- Lavín-Pérez, A. M., Rivera-Martín, B., Lobato-Rincón, L. L., Villafaina-Domínguez, S., & Collado-Mateo, D. (2023). Benefits of animal-Assisted interventions in preschool children: A systematic review. *Clinical child psychology and psychiatry*, 28(2), 850–873.
- Lee, Y., Kim, K., & Yudron, M. (2022). School Readiness of Immigrant-Origin Children and Enriching Experiences. *Early Education and Development*, 1–14.
- Lenihan, D., McCobb, E., Diurba, A., Linder, D., & 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.

- Lesar, I., Majcen, I., & Jug Došler, A. (2012). Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljenih učencev. *Dve domovini*, 36, 59–72. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TSNH2X4T>
- Lesničar, B. (2013). Razvijanje bralne zmožnosti v osnovni šoli – bralno razumevanje in branje za učenje. V F. Nolimal in T. Novaković (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli, Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve* (str. 83–93). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Licardo, M., & Krajnc Ivič, M. (2020). 9. gradnik: Kritično branje: Kritično branje – razvijajoča se veščina bralne pismenosti v vrtcu, osnovni in srednji šoli. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 237–258). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Lipce Stopar, M., & Jenko, N. (2022). Bralna učinkovitost petošolcev in osmošolcev: kaj nam o tem povedo rezultati uporabe testa hitrega branja. V T. Petek (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji* (str. 41–68). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/download/199/460/485-1?inline=1>
- Macauley, L., & Chur-Hansen, A. (2023). Human Health Benefits of Non-Conventional Companion Animals: A Narrative Review. *Animals*, 13(1), 1–24.
- Martínez, N., & Goikoetxea, E. (2020). Predictors of reading and spelling words change as a function of syllabic structure in Spanish. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 26(1), 37–48.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Visoka šola za socialno delo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-C11L6WB5>
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading research quarterly*, 43(4), 336–354.

- Miyamoto, A., Seuring, J., & Kristen, C. (2020). Immigrant students' achievements in light of their educational aspirations and academic motivation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(7), 1348–1370.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019). Vlada Republike Slovenije, <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenostiza-obdobje-2019-2030/>
- Nimer, J., & Lundahl, B. (2007). Animal-assisted therapy: A meta-analysis. *Anthrozoös*, 20(3), 225–238.
- Noble, O., & Holt, N. (2018). A study into the impact of the Reading Education Assistance Dogs scheme on reading engagement and motivation to read among Early Years Foundation-Stage children. *Education 3-13*, 46(3), 277–290.
- Novak, M. (2017). Vključenost otrok priseljencev, beguncev v vzgojno-izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(1/2), 32–33. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-JUAZFB9A>
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole. (2012). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smer-nice/cistopis Smernice vkljucevanje otrok priseljencev.pdf](https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smer-nice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf)
- Ohinata, A., & Van Ours, J. C. (2012). Young immigrant children and their educational attainment. *Economics Letters*, 116(3), 288–290.
- Osnovna šola Tolmin. (b. d.). *Mreža šolski pes*. <https://www.os-tolmin.si/mreza-solski-pes/>
- Pečjak, S. (2012). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., & Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka Obzorja*, 13(4), 33–54. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-6KTCA8DH>

- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., & Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pedagoški inštitut. (2019). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA 2018: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*.
https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf
- Pedagoški inštitut. (2023). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA 2022: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*.
https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/Porocilo_PISA22_FINAL.pdf
- Potochnik, S. (2018). The academic adaptation of immigrant students with interrupted schooling. *American Educational Research Journal*, 55(4), 859–892.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2013). *Uradni list RS*, št. št. 52/13 in 63/24.
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11583>
- Pulko, S., & Haramija, D. (2021). Medkulturnost in učenje neprvega jezika v vrtcu in nižjih razredih OŠ. V D. Haramija in S. Pulko (ur.), *Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju* (str. 3–28). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Pulko, S., & Kranjec, E. (2020). 8. gradnik: Odziv na besedilo in tvorjenje besedil. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 211–236). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Racine, I., Bürki, A., & Spinelli, E. (2014). The implication of spelling and frequency in the recognition of phonological variants: Evidence from pre-readers and readers. *Language, Cognition and Neuroscience*, 29(7), 893–898.
- Razpotnik, B. (30. 1. 2024). *Število prebivalcev v tretjem četrtletju zraslo*. Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/statweb/News/Index/11647>

- Ropič Kop, M. & Klar Zadavec, S. (2022). Učinek branja besed na branje neumetnostnega besedila in bralno razumevanje. V A. Mlekuž & I. Ž. Žagar (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: učenje in poučevanje na daljavo – izkušnje, problemi, perspektive* (str. 49–65). Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-343-1/978-961-270-343-1.49-65.pdf>
- Ropič Kop, M., & Vizjak Puškar, N. (2020). 6. gradnik: Tekoče branje. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 159–186). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Rot Vrhovec, A. (2020). *Poučevanje učencev, katerih prvi jezik ni slovenski*. Pedagoška fakulteta.
- Rožnik, N. (b. d.). *Projekt ŠOLSKI PES*. <http://www.o-ledina.si/strani/163/projekt-solski-pes>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Shaw, D. M. (2013). Man's best friend as a reading facilitator. *The Reading Teacher*, 66(5), 365–371.
- Silva, A. F., Marques, C., & Sucena, A. (2020). Validity Evidence of the Reading Screening Test for Portuguese First Graders. *Frontiers in Education*, 5, 1–7.
- Skubic, A. E. (2020). *Roksi najde dom*. Mladinska knjiga.
- Soares, A. J. C., Cárnio, M. S., & Wertzner, H. F. (2015). Profile of reading accuracy acquisition of students from elementary school. *CoDAS* 27(3), 242–247.
- Starman, A. B. (2013). Študija primera kot vrsta kvalitativne raziskave. *Sodobna pedagogika*, 64(1), 66–81.

- Steel, J., Williams, J. M., & McGeown, S. (2021). Reading to dogs in schools: an exploratory study of teacher perspectives. *Educational Research*, 63(3), 279–301.
- Šek Mertük, P., & Cugmas, Z. (2020). 1. gradnik: Govor. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 29–58). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Štirn, M., Podlesek, A., & Rutar, S. (2018). Socialna vključenost otrok priseljencev. V K. Kocbek (ur.), *Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (str. 33–42). ISA Institut. https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Evalvacijsko-poro%C4%8Dilo_s-prilogami.pdf
- Tačke pomagačke (b. d.). *O nas*. https://www.tackepomagacke.si/kdo_smo/o_nas/
- Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., Peiró-Estela, R., & Sanz-Cervera, P. (2021). Terapias y actividades asistidas con animales para niños con TEA: un estudio de revisión. *Universitas Psychologica*, 20, 1–11.
- Terčon, J. (2010). Terapija s pomočjo živali v Šoli zdravega odraščanja. *Bilten Bravo*, 6(12), 49–56. <http://issuu.com/drustvo-bravo/docs/bravo-bilten-12>
- Trampuš, M. (2013). Beremo s Tačkami. *Bilten Bravo*, 9(18), 71–78.
- Trampuš, M. (2014). *Tačke v šoli: terapevtski pes - učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik* (1. izdaja). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Družba*. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_druzba_OS.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport:

Zavod RS za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport:

Zavod RS za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf

Učni načrt (posodobljena izdaja). Program osnovna šola. Slovenščina. (2018).

Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Ustava Republike Slovenije (URS). (1991). *Uradni list RS*, št. 33/91-I, 42/97 – UZS68, 66/00 – UZ80, 24/03 – UZ3a, 47, 68, 69/04 – UZ14, 69/04 – UZ43, 69/04 – UZ50, 68/06 – UZ121,140,143, 47/13 – UZ148, 47/13 – UZ90,97,99, 75/16 – UZ70a in 92/21 – UZ62a. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=USTA1>

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://core.ac.uk/download/pdf/35123064.pdf>

Voršič, I., & Ropič Kop, M. (2020). 5. gradnik: Besedišče. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 137–158). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>

Williams, J. L., Skinner, C. H., Floyd, R. G., Hale, A. D., Neddenriep, C., & Kirk, E. P. (2011). Words correct per minute: The variance in standardized reading scores accounted for by reading speed. *Psychology in the Schools*, 48(2), 87–101.

Yap, E., Scheinberg, A., & Williams, K. (2017). Attitudes to and beliefs about animal assisted therapy for children with disabilities. *Complementary therapies in clinical practice*, 26, 47–52.

Zakon o osnovni šoli (ZOsni). (1996). *Uradni list RS*, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K in 76/23.
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

Zakon o tujcih (ZTuj-2). (2011). *Uradni list RS*, št. 91/21, 95/21, 105/22 – ZZNŠPP in 48/23. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5761>

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (b. d.). *Bralna pismenost in bralna kultura*.
<https://www.gov.si teme/bralna-pismenost-in-bralna-kultura/#wrapper>

Zemljak Jontes, M. in Bednjički Rošer, B. (2020). 4. gradnik: Glasovno zavedanje. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 107–136). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>

PRILOGA A: SOGLASJE ZA STARŠE



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Spoštovani starši/skrbniki,

bralna pismenost ima pomembno vlogo pri vključevanju otrok s priseljskim ozadjem v novo okolje. Vendar velikokrat to predstavlja velik izziv tako otrokom kot tudi strokovnim delavcem v šoli. Tako bi v okviru magistrske naloge želela raziskati, ali lahko prisotnost terapevtskega psa kako pomaga pri izboljšanju branja, bralnega razumevanja in bralne motivacije otrok priseljencev.

Sem Amadeja Cilenšek, študentka razrednega pouka Pedagoške fakultete Maribor, in pripravljam magistrsko delo z naslovom *Vpliv terapevtskega psa na bralno pismenost otrok priseljencev*. V sodelovanju z društvom Tačke pomagačke bi izvedla 5 individualnih srečanj, kjer bi Vaš otrok bral ob prisotnosti psa terapevta. Med branjem bi izvajala krajša preverjanja, s katerimi bi merila napredek branja. Srečanja bi se izvajala enkrat mesečno, ob petkih ob 9.30 v knjižnici šole. Na srečanjih bi bili prisotni Vaš otrok, strokovna delavka, terapevtska vodnica Maja Kuhar, njen terapevtski pes Archie in jaz. Archie je šestletni mehkodlaki pšenični terier, ki zelo rad lovi palice. S svojo vodnico Majo sodelujeta v društvu Tačke pomagačke in imata licenco programa R. E. A. D., v okviru katerega izvajata bralne urice z otroki. Tako je Archie varen bližine otrok in je ob njih miren ter ubogljiv.

Vsi podatki, zbrani med raziskavo, bi bili obravnavani zaupno in uporabljeni izključno za namene navedene raziskave. Identiteta Vašega otroka ne bi bila razkrita v nobeni objavi. Na srečanjih bi ključne trenutke fotografirali, pri čemer bi bila identiteta otroka zaščitena tako, da obraz ne bi bil prepoznaven na nobeni izmed fotografij.

Za sodelovanje Vašega otroka je pomembno, da nima izrazitega strahu pred psi in da ni alergičen na pasjo dlako.

Če se strinjate s sodelovanjem svojega otroka pri raziskavi, izpolnite spodnji obrazec.

Vesela bom skupnega sodelovanja in se Vam iskreno zahvaljujem.

Amadeja Cilenšek

Podpisani _____, starš/skrbnik otroka
_____, soglašam sodelovanje pri raziskovanju vpliva psa
terapevta na branje otrok priseljencev.

Datum: _____ Podpis starša/skrbnika: _____

PRILOGA B: OPAZOVALNI OBRAZEC ZA BRALNO MOTIVACIJO

UČENKA 1/2			
ZAPOREDNO SREČANJE (DATUM)			
Pri vsaki trditvi oceni, kako močno se strinjaš. Če se ne strinjaš s trditvijo, obkroži majhnega psa. Če se s trditvijo delno strinjaš, obkroži srednje velikega psa. Če pa se s trditvijo močno strinjaš, obkroži velikega psa.			
V branju uživam.	*	**	***
			
Rada berem na glas.			
Branje se mi zdi težko.			
Če berem na glas, razumem, kaj sem prebrala.			
Rada bi bolje brala.			
Berem tudi knjige, ki jih ni potrebno brati za šolo.			

* American Kennel Club. (b. d.). [Fotografija majhnega psa]. <https://www.akc.org/dog-breeds/pug/>

** VCA Animal Hospitals. (b. d.). [Fotografija srednje velikega psa]. <https://vcahospitals.com/know-your-pet/dog-breeds/australian-shepherd>

*** Purina. (b. d.). [Fotografija velikega psa]. <https://www.purina.co.uk/find-a-pet/dog-breeds/great-dane>

PRILOGA C: OBRAZEC ZA GLASNO BRANJE

UČENKA 1/2						
Naslov besedila:				Število vseh besed v besedilu:		
ZAP. ŠT. SREČANJA/ DATUM	ČAS BRANJA [min]	RITEM BRANJA	NATANČNOST BRANJA (št. napak/delež napak)	IZRAZNOST BRANJA		OPAŽANJA
<u>SREČANJE BREZ PSA TERAPEVTA</u> (25. 4. 2024)		1-neenakomerno	št. napak/delež:	<i>ločila:</i> 1-NE	<i>naglaševanje:</i> 1-NE	
		2-enakomerno	----- 1-več kot 15 % 2-manj kot 15 %	2-DA	2-DA	
Naslov besedila:				Število vseh besed v besedilu:		
<u>1. SREČANJE</u> (10. 5. 2024)		1-neenakomerno	št. napak/delež:	<i>ločila:</i> 1-NE	<i>naglaševanje:</i> 1-NE	
		2-enakomerno	----- 1-več kot 15 % 2-manj kot 15 %	2-DA	2-DA	

Naslov besedila:				Število vseh besed v besedilu:		
<u>2. SREČANJE</u> (17. 5. 2024)		1-neenakomerno	št. napak/delež: -----	<i>ločila:</i> 1-NE	<i>naglaševanje:</i> 1-NE	
		2-enakomerno	1-več kot 15 % 2-manj kot 15 %	2-DA	2-DA	
<u>3. SREČANJE</u> (24. 5. 2024)		1-neenakomerno	št. napak/delež: -----	<i>ločila:</i> 1-NE	<i>naglaševanje:</i> 1-NE	
		2-enakomerno	1-več kot 15 % 2-manj kot 15 %	2-DA	2-DA	
<u>4. SREČANJE</u> (31. 5. 2024)		1-neenakomerno	št. napak/delež: -----	<i>ločila:</i> 1-NE	<i>naglaševanje:</i> 1-NE	
		2-enakomerno	1-več kot 15 % 2-manj kot 15 %	2-DA	2-DA	
<u>5. SREČANJE</u> (10. 6. 2024)		1-neenakomerno	št. napak/delež: -----	<i>ločila:</i> 1-NE	<i>naglaševanje:</i> 1-NE	
		2-enakomerno	1-več kot 15 % 2-manj kot 15 %	2-DA	2-DA	

PRILOGA D: OBRAZEC ZA UGOTAVLJANJE BRALNEGA RAZUMEVANJA

<u>UČENKA 1/2</u>								
SREČANJE BREZ PSA TERAPEVTA (25. 4. 2024)					BESEDILO:			
Zaporedno vprašanje								
1.	2.	3.	Skupaj	4.	5.	6.	Skupaj	Pomoč z bes. (P/DP/NP)
PRVO SREČANJE (10. 5. 2024)					BESEDILO:			
Zaporedno vprašanje								
1.	2.	3.	Skupaj	4.	5.	6.	Skupaj	Pomoč z bes. (P/DP/NP)
DRUGO SREČANJE (17. 5. 2024)					BESEDILO:			
Zaporedno vprašanje								
1.	2.	3.	Skupaj	4.	5.	6.	Skupaj	Pomoč z bes. (P/DP/NP)
TRETJE SREČANJE (24. 5. 2024)					BESEDILO:			
Zaporedno vprašanje								
1.	2.	3.	Skupaj	4.	5.	6.	Skupaj	Pomoč z bes. (P/DP/NP)

ČETRTO SREČANJE (31. 5. 2024)				BESEDILO:				
Zaporedno vprašanje								
1.	2.	3.	Skupaj	4.	5.	6.	Skupaj	Pomoč z bes. (P/DP/NP)
PETO SREČANJE (10. 6. 2024)				BESEDILO:				
Zaporedno vprašanje								
1.	2.	3.	Skupaj	4.	5.	6.	Skupaj	Pomoč z bes. (P/DP/NP)

PRILOGA E: VPRAŠANJA IN KRITERIJI ZA PREVERJANJE BRALNEGA RAZUMEVANJA

SREČANJE BREZ PSA TERAPEVTA (25. 4. 2024)	
BESEDILO 1: Velik dan	Točkovanje odgovorov
1. Kdo je Roksi? 2. Od kod prihaja psička Roksi? 3. Koliko je stara? 4. Kakšen vpliv bi očetove skrbi lahko imele na vzdušje v družini? 5. Kaj misliš, da se bo zgodilo v nadaljevanju? 6. Kako bi Tomaž lahko prepričal svojega očeta, da zmore skrbeti za psa?	– 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede le en odgovor, brez podrobnih informacij; 2-navede vsaj dva specifična primera ter ju natančno in podrobno opiše – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-samo našteje osnovna predvidena, brez utemeljitve, podrobnega opisa; 2-natančno opiše potek nadaljevanja in ga utemelji – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede en osnovni splošni predlog, brez specifične utemeljitve; 2-navede dva predloga, brez podrobnosti; 3-nevede vsaj tri razloge, ki so podrobno opisani in med seboj logično povezani
BESEDILO 2: Pes brez kontrolerja	Točkovanje odgovorov
1. Kdo bo moral skrbeti za psičko? 2. Kako je ime Tomaževima prijateljema? 3. Bo Tomaž dovolil prijateljema, da se bosta igrala s psičko? 4. Kako se je Tomaž odzval na različna mnenja svojih prijateljev glede psičke Roksi?	– 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede le en odgovor, brez podrobnega opisa; 2-navede odgovor in ga pojasni, vključi čustveno počutje in besedne odzive

5. Kakšen vpliv ima psička Roksi na odnose med Tomažem in njegovima prijateljema? 6. Kako bi se zgodba spremenila, če bi Tomaževi starši v zadnjem trenutku preklicali prihod Roksi?	– 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-samo splošno navede, brez podrobnosti; 2-podrobno opiše različne vplive, navede specifične primere iz besedila – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede kratek, splošen odgovor, brez povezave z besedilom; 2-navede pravilne spremembe, a brez podrobnosti in natančnih opisov; 3-nevede ideje, ki so med seboj logično povezane, vključuje čustvene, družbene posledice.
PRVO SREČANJE (10. 5. 2024)	
BESEDILO: Kdo pa žre pse?	Točkovanje odgovorov
1. Kako izgleda Roksi? 2. Kako se je Roksi obnašala pred vstopom v stanovanje? 3. Kako je Tomaž poskušal pomiriti Roksi pred vstopom v stanovanje? 4. Kako so se člani družine odzvali na prihod Roksi? 5. Kaj misliš, zakaj je bila Roksi prestrašena ob prihodu v stanovanje? 6. Kako bi lahko Tomaž in starša pomagali Roksi, da bi se hitreje navadila na novi dom?	– 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilno našteje vsaj dve lastnosti – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilno opiše obnašanje – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilno opiše vsaj eno aktivnost – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilno opiše reakcijo le ene osebe in še to ne natančno; 2-natančno opiše odzive vseh treh članov družine – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-splošno opiše razlog, ki ni povezan z besedilom; 2-podrobno opiše razloge in jih utemelji z informacijami iz besedila – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede en splošen predlog, brez podrobne razlage; 2-navede dva predloga in ju natančneje razloži; 3-navede vsaj tri predloge, ki jih podrobno in specifično opiše

DRUGO SREČANJE (17. 5. 2024)	
BESEDILO: Psi niso krave!	Točkovanje odgovorov
1. Kaj vse je Tomaževa družina kupila Roksi? 2. Kakšne težave ima Roksi? 3. Kaj je Roksi jedla na sprehodu, da bi popravila trebušne težave? 4. Kako se Roksi počuti v novem domu? Zakaj tako misliš? 5. Zakaj Tomažev oče pravi, da skrb za psa ni preprosta? Se strinjaš? 6. Če bi Roksi lahko govorila, kaj misliš, da bi povedala Tomažu in njegovim staršem o prvih dneh skupnega življenja?	– 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilno našteje vsaj dve stvari – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-splošno opiše čustva, brez utemeljitve; 2-natančno opiše počutje s čustvenimi odzivi in poda ustrezno utemeljitev – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede razlog brez utemeljitve, izrazi mnenje brez razlage; 2-navede in pojasni razlog, izrazi mnenje s primernim razlogom – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-opiše osnovne ideje, brez povezave z besedilom, brez čustvenih opisov; 2-opiše smiselne ideje, brez podrobnega opisa ali čustvenih elementov, delno se ujema z besedilom; 3-natančno opiše ideje, povezane z besedilom, vključi čustvene opise
TRETJE SREČANJE (24. 5. 2024)	
BESEDILO: Nočni incident	Točkovanje odgovorov
1. Kaj je Tomaževo družino zbudilo ponoči? 2. Roksi je na preprogo privlekla mamine čevlje. Kaj je želela s tem sporočiti?	– 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor

3. Kam bodo peljali Roksi naslednji dan, da preverijo, ali je bolna? 4. Zakaj so mislili, da je Roksi bolna? 5. Zakaj bi Tomaž raje ostal doma z Roksi kot pa šel v šolo? 6. Kaj bi se zgodilo, če bi Tomaž lahko ostal doma za Roksi? Kako bi vplivalo na njegovo šolsko delo?	– 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede en razlog; 2-navede več razlogov in jih poveže z boleznijo – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede en preprost razlog, brez podrobne razlage; 2-podrobno razloži vsaj dva razloga, v katera vključi tudi občutek za skrb – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede primer, vendar ne vključi pomena na šolsko delo; 2-splošno opiše dogajanje, vključi splošen vpliv na šolsko delo, brez podrobnega opisa; 3-podrobno opiše dogajanje in vpliv na šolsko delo (pozitivne in negativne posledice)
ČETRTO SREČANJE (31. 5. 2024)	
BESEDILO: Kdo je glavni?	Točkovanje odgovorov
1. Kdo je povabil Roksi na sprehod? 2. Kako se je Roksi odzvala na Tomaževo vabilo? 3. Kam bodo peljali Roksi, da se bo naučila osnovnih trikov in uboganja? 4. Kaj misliš, zakaj ni Roksi hotela iti na sprehod s Tomažem? 5. Kaj bi lahko Tomaž naredil, da bi ga Roksi bolj ubogala?	– 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-pravilen odgovor – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-poda en razlog in ga na splošno utemelji, razlog je neposredno povezan z besedilom; 2-podrobno razloži razloge, ki se ujemajo z besedilom in niso nujno omenjene v njem – 0-nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1-navede dva načina, brez podrobnega opisa; 2-navede vsaj tri načine in jih podrobno opiše

6. Kako bi pasja šola vplivala na vsakdanje življenje Tomaža in Roksi? Kako bi se Tomaž ob tem počutil?	– 0 -nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1 -navede splošne pozitivne učinke pasje šole, brez povezave z vsebino besedila, brez čustvenih opisov; 2 -navede pozitivne učinke pasje šole na življenje literarnih likov, brez čustvenih opisov; 3 -podrobno opiše pozitivne učinke pasje šole na življenje literarnih junakov, vključi tudi opis čustvenega stanja
PETO SREČANJE (10. 6. 2024)	
BESEDILO: Nekaj lovskega	Točkovanje odgovorov
1. Kdo vse je v tem poglavju sprehajal Roksi? 2. Ali sta je počutje in obnašanje Roksi spremenili glede na prejšnja besedila? 3. Koga je Roksi zagledala na sprehodu in se zagnala za njim? 4. Kako misliš, da se je Roksi počutila, ko je zagledala ježa? 5. Zakaj je Roksi povohala Lijo po obrazu po tem, ko jo padla po tleh? 6. Predstavlja si, da si pisateljica in boš napisala nadaljevanje zgodbe. Kaj bi se trem prijateljem zgodilo naslednji dan na sprehodu z Roksi?	– 0 -nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1 -pravilen odgovor – 0 -nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1 -pravilen odgovor – 0 -nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1 -pravilen odgovor – 0 -nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1 -poda samo eno čustveno stanje, brez podrobnega opisa; 2 -poda vsaj dve čustveni stanji in ju opiše – 0 -nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1 -splošno odgovori, brez pojasnitve ali povezave z besedilom; 2 -opiše in pojasni vedenje, ki je povezano z besedilom – 0 -nepravilen odgovor ali brez odgovora; 1 -poda kratek splošen odgovor, brez podrobnosti ali novih idej; 2 -poda zgodbo z osnovnimi in preprostimi opisi, ki so večinoma izvzeti iz besedila; 3 -podrobno in logično opiše nadaljevanje z ustvarjalnimi idejami, ki se ujemajo z besedilom

PRILOGA F: VPRAŠANJA ZA INTERVJUJA

VPRAŠANJA ZA INTERVJU Z VODNICO:

1. Ste opazili kakšne spremembe pri branju ali vedenju pri učenkah skozi srečanja?
Če ste, kakšne so bile te spremembe?
2. Menite, da je bil razlog za te spremembe prisotnost terapevtskega psa pri srečanjih? Utemeljite svoj odgovor.
3. Kakšna so bila najpomembnejša spoznanja, ki ste jih pridobili iz teh srečanj?
4. Ali menite, da je terapija s psi dovolj razširjena in poznana v šolskem prostoru?

VPRAŠANJA ZA INTERVJU S STROKOVNO DELAVKO:

1. Ste opazili kakšne spremembe pri branju ali vedenju pri učenkah skozi srečanja?
Če ste, kakšne so bile te spremembe?
2. Menite, da je bil razlog za te spremembe prisotnost terapevtskega psa pri srečanjih? Utemeljite svoj odgovor.
3. Kakšna so bila najpomembnejša spoznanja, ki ste jih pridobili iz teh srečanj?
4. Kje vidite dodano vrednost, ki jo lahko prisotnost psa prinese v šolsko okolje in jo druge metode ne morejo?