

POGLEDI UČITELJEV RAZREDNEGA POUKA IN UČITELJEV SLOVENŠČINE NA INTERPRETATIVNO BRANJE

TOMAŽ PETEK

Potrjeno/Accepted
13. 3. 2024

Objavljeno/Published
27. 6. 2024

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
tomaz.petek@pef.uni-lj.si

Abstract/Izvleček

Temelj sodobnega načrtovanja pouka književnosti predstavlja t. i. komunikacijski pouk. V prispevku izhajamo iz predpostavke, da interpretativno branje učitelja predstavlja središčno vlogo v priporočenem modelu šolske interpretacije umetnostnega besedila za razvijanje bralne zmožnosti učencev. Preučili smo poglede učiteljev razrednega pouka in učiteljev slovenščine na interpretativno branje. V raziskavi, v kateri je sodelovalo 110 učiteljev, se je med drugim pokazalo, da se večini zdi ustrezno interpretativno branje v razredu zelo pomembno, znanje pa bi morali, sodeč po izsledkih raziskave, še nadgraditi. Med učitelji razrednega pouka in učitelji slovenščine ni razlik glede znanja o interpretativnem branju.

Ključne besede:

komunikacijski pouk,
šolska interpretacija,
književno besedilo,
interpretativno branje,
pogledi učiteljev.

Keywords:

communication
teaching, school-based
interpreting, literary
texts, interpretive
reading, teachers' views.

UDK/UDC:

373.3:028.8

Views of Elementary School Teachers and Slovenian Language Teachers on Interpretive Reading

The basis for modern planning of literature teaching is communication teaching. In the present study, we assumed that interpretive reading by the teacher plays a central role in the recommended model of school interpretation of literary texts for the development of student reading ability. We investigated the views of elementary school teachers and Slovenian language teachers on interpretive reading. A survey of 110 teachers revealed, among other things, that most consider appropriate interpretive reading in the classroom to be very important and that knowledge about it should be further developed. There was no difference between elementary school teachers and Slovenian language teachers in terms of knowledge about interpretive reading.

Uvod

Slovenščina ima v vzgojno-izobraževalnem procesu v Republiki Sloveniji več vlog, med drugim tudi vlogo učnega predmeta, ki je temeljni splošnoizobraževalni predmet v javni osnovni šoli in ima izmed vseh predmetov največ ur (Petek, 2013; Petek, 2021). Sodobno načrtovanje pouka književnosti (znotraj predmeta slovenščina) temelji na komunikacijskem pouku (Petek, 2014b), »[...] kar pomeni, da sta v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in učenec; učitelj pri branju spodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila in učenčevega obzorja pričakovanj, ki izvira iz njegove zunajliterarne in medbesedilne izkušnje« (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018, str. 70). Glavni cilj tega modela je vzpostavljane in ohranjanje učenčevega zanimanja za branje in poslušanje umetnostnih besedil (prir. prav tam). V prispevku izhajamo iz predpostavke, da lahko ta cilj doseže učitelj, ki učence poučuje slovenščino, in sicer tudi z interpretativnim branjem, ki ga, tako kot Krakar Vogel (2020), razumemo kot glasno, pomensko ustrezno, čustveno izrazno in estetsko branje literarnega besedila v razredu. Ker branje (in poslušanje) umetnostnih besedil po našem prepričanju učencu med drugim omogoča(ta): širjenje splošne izobrazbe in razgledanosti ter besedišča, krepitev sporazumevalne zmožnosti, novo znanje, možnost razmišljanja na višjih taksonomskih ravneh in boljše bralno pismenost, se zdi še posebej pomembno, da je interpretativno branje učitelja v razredu prisotno in kakovostno, zato pa je smiselno in hkrati nujno preveriti poglede učiteljev, ki učence poučujejo slovenščino, tj. učiteljev razrednega pouka in učiteljev slovenščine, na interpretativno branje.

Sodobno načrtovanje pouka književnosti

Temelj sodobnega načrtovanja pouka književnosti predstavlja t. i. komunikacijski pouk (Petek, 2014). Kerndl (2021) navaja, da se pouk književnosti v sodobnem času bistveno razlikuje od tradicionalnega. Saksida (2006, 2008) poudarja, da je za komunikacijski pouk bistveno spoznanje, da je branje književnosti dialog, in sicer 1) med učencem in književnim besedilom, pri čemer navaja, da je branje književnega besedila izhodišče šolske interpretacije; 2) med učenci samimi; 3) med učenci in učiteljem o književnem besedilu. V prenovljenem učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018) je zapisano, da branje umetnostnih besedil učencem v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, v katerem

je sprejemanje besedila navadno nadrejeno tvorjenju, ponuja možnost za polno literarnoestetsko doživetje. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je pomembno ohranjanje učenčevih interesov za branje in poslušanje umetnostnih besedil, v tretjem pa se ohranja komunikacijski model književnega pouka, ker je izhodišče obravnave prav književno besedilo. Šolska interpretacija umetnostnega besedila je po učnem načrtu priporočeni model za razvijanje bralne zmožnosti pri učencih in zajema več faz/dejavnosti, tj. uvodna motivacija, napoved besedila, umestitev in interpretativno branje, premor po branju, izražanje doživetij ter analiza, sinteza in vrednotenje, ponovno branje in nove naloge. Krakar Vogel (2020) to opredeljuje kot osrednjo metodo pouka književnosti, Saksida (2008) pa omenja, da je zaporedje dejavnosti stalno, pri posamezni obravnavi besedila pa učitelj posamezne faze sproti prilagaja vsebini. Tudi Kerneža (2023) omenja področje poučevanja književnosti, pri čemer poudarja učinek spremenjenega načina dela. Za dejaven stik učenca z besedilom in uresničitev že omenjenih ciljev je pomembno interpretativno branje učitelja, ki po Kerndl (2021) v fazi šolske interpretacije književnega besedila predstavlja prvo branje besedila, ki načelno poteka neprekinjeno, Podbevšek (2008) pa poudarja, da ima govorna interpretacija literarnega besedila (glasno interpretativno branje) pri tem središčno vlogo.

Interpretativno branje učiteljev

Učiteljev govor pred razredom, kot navaja Podbevšek (1995, str. 103), »[...] je posebna oblika javnega govora«. Avtorica (prav tam, str. 106) nadaljuje: »Kadar [pa] učitelj glasno bere umetnostno besedilo, mora biti njegovo branje interpretativno. To pomeni, da logično branje napolni s čustvenim odnosom. [...] Takšno branje, ki je odsev razumskega in čustvenega, želi pri učencih spodbuditi umetniško doživljanje.«

Podbevšek (2011) omeni še, da učenci s poslušanjem interpretativnega branja postanejo kultivirani poslušalci. Krakar Vogel (2020, str. 126) dodaja: »Interpretativno branje je glasno, semantično ustrezno (logično) in čustveno izrazno, estetsko branje literarnega besedila v razredu.« Kulo, Kibui in Odundo (2020) navajajo, da se z interpretativni branjem uresničuje kritično razmišljanje, pri čemer je bralec oz. učitelj zadolžen za to, da se informacije iz besedila prenesejo z ustreznim glasovnim pregibom, z uvrščanjem besed v smiselne povedi, s prilagajanjem hitrosti in natančnosti ter t. i. avtomatičnosti pri izgovarjavi.

Da bo učitelj v razredu z interpretativnim branjem lahko dosegel cilje iz učnega načrta in cilje, omenjene v tem prispevku, se mora na to dejavnost kakovostno pripraviti. V slovenskem prostoru je Podbevšek (1995, 2008, 2011) na podlagi dolgoletnega poučevanja in ukvarjanja z umetnostnimi besedili oblikovala model učiteljeve priprave na interpretativno branje. Postopek priprave ima dve stopnji, tj. seznanjanje z besedilom v širšem smislu in seznanjanje z besedilom v ožjem smislu. Učitelj se z besedilom v širšem smislu seznani tako, da preuči avtorja obravnavanega besedila, časovno opredelitev, zgodovinske okoliščine, literarnoteoretske in literarnozgodovinske oznake, razlago neznanih besed in težjih skladenjskih struktur, da lahko izpelje celotno učno uro, saj je interpretativno branje le njen del. Priprava učitelja na interpretativno branje v ožjem smislu pa zajema tri faze: 1) upočasnjeno tiho branje; 2) izdelavo govornega zapisa; 3) poskusno glasno branje. Namen upočasnjenega tihega branja je prepoznati govorne znake, ki bodo učitelju pomagali oblikovati govorno interpretacijo. Govorni znaki, ki jih omenja Podbevšek (2008), so: grafična oblikovanost besedila kot celote, ločila, skladenjska zgradba, slogovno zaznamovane jezikovne prvine, naglaševanje, glasovje, ponavljanje, nasprotja in stopnjevanja, medmeti in drugo. Pri interpretativnem branju pa so pomembna tudi govorna izrazna sredstva, ki so slušna/zvočna in vidna. O njih podrobno piše Petek (2014a) v prispevku *Didaktični model razvijanja javnega govornega nastopanja*.

Podbevšek (2008) ugotavlja, da bo interpretativno branje kakovostno, če bo učitelj pisni jezik ustrezno pretvoril v govorjenega. Za izdelavo govornega zapisa je značilno, da si učitelj grafično označi izbrana govorna sredstva, tj. naglase, težje glasovne sklope in glasovne premene, polglasnike, premore, potek intonacije, stavčne poudarke, glasnost, tempo, verzne prestoppe, metrično shemo, način izgovora, register, barvo glasu itn. Ko vse to opravi, pa lahko preizkusi svoj govorni zapis s poskusnim glasnim branjem in po potrebi pred nastopom v razredu še kaj spremeni (prav tam).

Če povzamemo, učitelj se mora na interpretativno branje temeljito pripraviti; gre za proces in ne enkratni dogodek, zato mora skrbno slediti priporočenemu postopku priprave; po našem mnenju ni pravilnega ali nepravilnega interpretativnega branja, lahko pa je to boljše ali slabše. Merilo je odziv učencev, predvsem pa učinek, ki ga učitelj doseže pri učencih.

Interpretativno branje učencev

V razredu umetnostno besedilo največkrat bere učitelj, lahko pa interpretativno berejo tudi učenci. Ti morajo imeti predvsem dober zgled učitelja, pridobiti pa morajo tudi znanje in izkušnje s tega področja. Veljavni učni načrt za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018, str. 18, 30, 44–45) na več mestih omenja interpretativno branje učencev, npr.: »[...] učenci glasno berejo pesmi, prozo in dramatiko [...] s posebno govorico izražajo razpoloženje [...] uporabljajo t. i. pravljčni ton [...] za dramsko osebo poiščejo primeren glas in ga spreminjajo glede na spreminjajoče se lastnosti oseb [...] razločno in doživeto glasno berejo prozna besedila (upoštevajo zvočne prvine govora), po vlogah glasno berejo dramska besedila [...] z glasnim branjem zvočno (so)oblikujejo besedilno stvarnost, razločno in doživeto glasno berejo pesemsko besedilo, pri tem uskladijo zvočne prvine govora (glasovno barvanje, intonacijo, register, poudarjanje, glasnost, premore, hitrost) [...] razločno in interpretativno glasno berejo prozno besedilo«.

Po našem mnenju so učenci zmožni interpretativnega branja, zato jim morajo dati učitelji možnost in priložnost, da si pridobijo čim več izkušenj. Priprava učencev na interpretativno branje je lahko podobna kot priprava učiteljev, le da učenci zanj potrebujejo več časa. Truden (2021) je izvedla empirično raziskavo o interpretativnem branju učencev, v kateri je ugotovila, da so učenci sposobni interpretativnega branja ter da ga je z ustreznimi dejavnostmi in vajo mogoče razvijati; izsledki so pokazali tudi, da se je zaradi te dejavnosti pri učencih spremenil odnos do književnosti – učenci so v pouku književnosti in interpretativnem branju prepoznali užitek, doživeto branje pa so označili za prijetno aktivnost (prav tam). Stara, Krčmarova in Kratka (2023) predlagajo tudi uporabo videoposnetkov, ker se tako lažje izvede refleksija, hkrati pa ta način lahko deluje tudi motivacijsko. Sklepamo lahko, da učitelj, s tem ko učencu na različne načine omogoča izkušnjo interpretativnega branja, vzpostavlja in ohranja njegovo zanimanje za branje in poslušanje umetnostnih besedil.

Ker lahko predmet slovenščina v javni osnovni šoli v Republiki Sloveniji poučujejo učitelji razrednega pouka (1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje) in učitelji slovenščine (2. in 3. vzgojno-izobraževalno obdobje), smo med omenjenimi učitelji izvedli empirično raziskavo o njihovih pogledih na interpretativno branje.

Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti poglede učiteljev razrednega pouka in učiteljev slovenščine na interpretativno branje. Zastavili smo si naslednje cilje: 1) ugotoviti stališča učiteljev do interpretativnega branja in izkušnje z njim; 2) preveriti znanje učiteljev o interpretativnem branju; 3) prepoznati potrebe po nadaljnjem izobraževanju učiteljev s področja interpretativnega branja; 4) ugotoviti, ali med učitelji razrednega pouka in učitelji slovenščine obstaja razlika v oceni pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu; 5) ugotoviti, ali med učitelji, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, in učitelji, ki se niso, obstajajo razlike v oceni pomembnosti ustrezne priprave na interpretativno branje v razredu, pogostosti interpretativnega branja učencem v razredu, stopnji seznanjenosti s postopkom priprave na interpretativno branje ter v oceni pomembnosti obnavljanja in izpopolnjevanja znanja s področja interpretativnega branja; 6) ugotoviti, ali učitelji z daljšo delovno dobo tudi bolje ocenjujejo svojo zmožnost interpretativnega branja v razredu in ali potrebujejo manj dodatnega znanja s področja interpretativnega branja; 7) ugotoviti, ali učitelji ki se jim zdi ustrezno interpretativno branje v razredu pomembnejše, tudi pogostejše interpretativno berejo umetnostna besedila v razredu, ali tudi pogostejše od svojih učencev pričakujejo interpretativno branje v razredu in ali tudi bolje ocenjujejo svojo zmožnost interpretativnega branja v razredu; 8) ali med učitelji razrednega pouka in učitelji slovenščine obstaja razlika v znanju o interpretativnem branju.

Metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Pristop je kvantitativen.

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 110 učiteljev, ki so v celoti izpolnili anketni vprašalnik, od tega 60 % učiteljev razrednega pouka in 40 % učiteljev slovenščine. Način vzorčenja je bil neslučajnostni, priložnostni.

Največ učiteljev (33 %) ima 7–18 let delovne dobe, sledijo učitelji, ki imajo 19–30 let delovne dobe (27 %), nato učitelji z več kot 30 let delovne dobe (19 %), najmanj pa je učiteljev, ki imajo 1–3 let delovne dobe (11 %) in 4–6 let delovne dobe (10 %). Največ učiteljev poučuje v osrednjeslovenski statistični regiji (27 %), sledijo učitelji iz podravske regije (16 %), savinjske (13 %), zasavske (9 %), goriške (8 %), posavske

in jugovzhodne Slovenije (6 %), pomurske (5 %), gorenjske (4 %), obalno-kraške (3 %), primorsko-notranjske (2 %) in iz koroške regije (1 %).

Zbiranje, obdelava in prikaz podatkov

Podatke za raziskavo smo zbrali z avtorskim spletnim anketnim vprašalnikom, poimenovanim *Pogledi učiteljev razrednega pouka in učiteljev slovenščine na interpretativno branje*, ki je bil skladen z namenom in s cilji raziskave, dostopen pa na <https://1ka.arnes.si/a/89589ab7>, in sicer od 20. 9. 2023 do 9. 10. 2023. V 1. sklopu smo preverjali stališča učiteljev do interpretativnega branja in izkušnje z njim; v 2. sklopu znanje učiteljev o interpretativnem branju; v 3. sklopu pa so nas zanimale potrebe učiteljev po nadaljnjem izobraževanju s področja interpretativnega branja. Za to smo uporabili 5-stopenjske ocenjevalne lestvice (1. sklop: nepomembno, manj pomembno, srednje pomembno, pomembno, zelo pomembno; 2. sklop: zelo slabo, slabo, dobro, zelo dobro, odlično; 3. sklop: nič, malo, srednje veliko, veliko, zelo veliko). V raziskavi nas je glede na opredeljene cilje zanimala tudi primerjava med obema profiloma učiteljev, razrednega pouka in učiteljev slovenščine, ki imata v osnovni šoli kompetence za poučevanje slovenščine, glede na različne spremenljivke (pomembnost interpretativnega branja, nadaljnje izobraževanje, delovna doba, ocena o lastni zmožnosti interpretativnega branja, pogostost interpretativnega branja v razredu, znanje o interpretativnem branju).

Za obdelavo podatkov smo uporabili programsko orodje IBM SPSS Statistics 29. Poleg osnovne deskriptivne statistike smo – glede na to, da so bile vse spremenljivke ordinalne – uporabili tudi neparametrične teste. Za preverjanje povezanosti spremenljivk smo uporabili Spearmanov korelacijski koeficient, za preverjanje razlik med skupinama učiteljev (učitelji razrednega pouka : učitelji slovenščine) pa smo uporabili Mann-Whitneyjev test. Opirali smo se na Štemberger (2021).

Rezultate smo prikazali besedilno in v tabelah.

Rezultati

Stališča učiteljev do interpretativnega branja in izkušnje z njim

Učitelji so presojali o tem, kako pomembno se jim zdi ustrezno interpretativno branje v razredu. Kar 75 % se zdi to zelo pomembno, sledi odgovor pomembno (24 %), le 1 % učiteljev pa je odgovoril, da se mu to zdi srednje pomembno. Največ učiteljev (55 %) je tudi ocenilo, da je ustrezna priprava na interpretativno branje v

razredu zelo pomembna, sledi 41 % učiteljev, ki se jim to zdi pomembno, 5 % učiteljev pa se to zdi srednje pomembno. Na vprašanje, kako pogosto učitelji v razredu interpretativno berejo umetnostna besedila, jih je največ (51 %) odgovorilo, da pogosto, 39 % jih bere zelo pogosto, 10 % pa včasih. Zanimalo nas je tudi, kako pogosto v razredu učenci interpretativno berejo. Učitelji so največkrat odgovorili, da učenci v razredu berejo pogosto (41 %), sledijo pa odgovori včasih (37 %), redko (14 %), zelo pogosto (7 %), nikoli (1 %). Kar 71 % učiteljev je odgovorilo tudi, da učenci berejo v fazi šolske interpretacije umetnostnega besedila, ki se imenuje ponovno branje besedila, v sklopu t. i. novih nalog pa jih bere 12 %. Vsi učitelji imajo pozitiven odnos do interpretativnega branja, pri učencih pa z njim v največjem deležu (51 %) skušajo doseči umetniško oz. estetsko doživetje besedila, najmanj pa njihovo kritično razmišljanje (4 %).

Znanje učiteljev o interpretativnem branju

Vsi učitelji, razen enega, so pravilno odgovorili, kaj je interpretativno branje, tj. *glasno, pomensko ustrezno, čustveno izrazno in estetsko branje literarnega besedila v razredu*. Največ (62 %) jih je odgovorilo, da je njihova zmožnost interpretativnega branja v razredu zelo dobra, sledijo pa odgovori dobra (21 %), odlična (16 %), slaba (1 %). Na vprašanje, kako so seznanjeni s postopkom priprave na interpretativno branje, jih je največ (54 %) odgovorilo, da dobro, sledijo pa odgovori zelo dobro (28 %), slabo (13 %), odlično (4 %), zelo slabo (1 %). Na vprašanje, kako si sledijo faze učiteljeve priprave na interpretativno branje, tj. *branje odraslega in lastno razumevanje besedila, predvidevanje hipotetične otroške oz. najstniške recepcije, strokovna priprava z razčlenbo besedila, postavitve cilja, izbira metod spoznavanja in poučevanja*, je pravilno odgovorilo (le) 42 % učiteljev, na vprašanje, kateri so koraki razčlenbe besedila, tj. *določitev teme besedila, iskanje osrednje besede/besedne zveze, ki je bistvena za sporočilo, določitev bistvenih prvin za razvijanje bralnih zmožnosti (izbira vsebinskih bralnih strategij), predvidevanje možnosti za aktualizacijo besedila (razvijanje strategij po branju in poglobljanje literarnoestetskega doživetja*, pa je pravilno odgovorilo 57 % učiteljev. Zanimalo nas je tudi, katere korake predvideva model učiteljeve neposredne priprave na dejanje interpretativnega branja v razredu. Pravilno, tj. *upočasnjeno tiho branje, izdelava govornega zapisa, poskusno glasno branje*, je odgovorilo 46 % učiteljev. Na vprašanje, katera govorna izrazna sredstva so pomembna pri interpretativnem branju, tj. *zvočna (intonacija, poudarki, hitrost, premori, register, barva glasu) in vidna (mimika, očesni stik, geste, položaj telesa)*, je pravilno odgovorilo 68 % učiteljev.

Zanimalo nas je še, kateri so po mnenju učiteljev glavni cilji interpretativnega branja v razredu. Pravilni odgovor, tj. *spodbuditi estetsko doživljanje besedil pri učencih in povečati zanimanje za literaturo, spodbuditi učence h komunikaciji z besedilom*, je označilo 66 % učiteljev.

Potrebe učiteljev po nadaljnjem izobraževanju s področja interpretativnega branja

Najprej nas je zanimalo, koliko dodatnega znanja bi potrebovali s tega področja. Največ učiteljev (60 %) je dejalo, da srednje veliko, sledijo pa odgovori veliko (27 %), malo (9 %), zelo veliko (3 %), nič (1 %). Izsledki so pokazali tudi, da se več kot polovica učiteljev (56 %) v zadnjih treh letih ni udeležila nobenega izobraževanja s področja interpretativnega branja niti se na tem področju ni samoizobraževala, kljub vsemu pa se kar 70 % učiteljev obnavljanje in izpopolnjevanje znanja s tega področja zdi pomembno oz. zelo pomembno, da je to nepomembno, pa ni odgovoril nihče. Na koncu so učitelji odgovorili še, zaradi katerega razloga se po navadi odločijo za obisk posameznih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Največ (43 %) jih je odgovorilo, da zaradi lastnega zanimanja za posamezno področje, sledijo pa še naslednji razlogi: potreba po dodatnem znanju (23 %), priporočilo kolegov (3 %), pobuda vodstva šole (1 %).

Primerjava med obema profiloma učiteljev, razrednega pouka in učiteljev slovenščine, v oceni pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu

Kot je razvidno iz tabele 1, je bila povprečna ocena pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu pri učiteljih razrednega pouka 4,77 ($R = 56,36$), pri učiteljih slovenščine pa 4,73 ($R = 54,22$). Rezultat Mann-Whitneyjevega testa pa ni statistično značilen ($U = 1395,5$; $p = 0,636$), zato ne moremo trditi, da med učitelji razrednega pouka in učitelji slovenščine obstaja razlika v oceni pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu.

Tabela 1: Ocena pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu glede na profil učitelja.

	N	Povprečje	St. odklon	Povpr. rang (R)	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Učitelj/-ica razrednega pouka	66	4,77	0,457	56,36	1395,5	0,636
Učitelj/-ica slovenščine	44	4,73	0,499	54,22		

Primerjava med učitelji, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, in učitelji, ki se niso, v lastnih ocenah glede različnih značilnosti interpretativnega branja

Kot je razvidno iz tabele 2, je bila povprečna ocena pomembnosti priprave na interpretativno branje v razredu pri učiteljih, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, 4,81 ($\bar{R} = 70,60$), pri učiteljih, ki se niso, pa 4,42 ($\bar{R} = 51,94$). Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ($U = 617,5$; $p = 0,006$), zato lahko trdimo, da med učitelji, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, in učitelji, ki se niso, obstaja razlika v oceni pomembnosti ustrezne priprave na interpretativno branje v razredu.

Tabela 2: Ocena pomembnosti ustrezne priprave na interpretativno branje v razredu glede na to, ali so se učitelji v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja.

	N	Povprečje	St. odklon	Povpr. rang ($\bar{R}$)	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Sem se izobraževal/-a.	21	4,81	0,402	70,60	617,5	0,006
Nisem se izobraževal/-a.	89	4,42	0,618	51,94		

Kot je razvidno iz tabele 3, je bila povprečna pogostost interpretativnega branja učencem v razredu pri učiteljih, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, 3,81 ($\bar{R} = 74,81$), pri učiteljih, ki se niso, pa 3,24 ($\bar{R} = 50,94$). Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ($U = 529,0$; $p = 0,001$), zato lahko trdimo, da med učitelji, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, in učitelji, ki se niso, obstaja razlika v pogostosti interpretativnega branja učencem v razredu.

Tabela 3: Pogostost interpretativnega branja učencem v razredu glede na to, ali so se učitelji v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja.

	N	Povprečje	St. odklon	Povpr. rang ($\bar{R}$)	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Sem se izobraževal/-a.	21	3,81	0,814	74,81	529,0	0,001
Nisem se izobraževal/-a.	89	3,24	0,812	50,94		

Kot je razvidno iz tabele 4, je bila povprečna stopnja seznanjenosti s postopkom priprave na interpretativno branje pri učiteljih, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, 3,71 ($R = 79,88$), pri učiteljih, ki se niso izobraževali, pa 2,99 ($R = 49,75$). Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ($U = 422,5$; $p < 0,001$), zato lahko trdimo, da med učitelji, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, in učitelji, ki se niso, obstaja razlika v stopnji seznanjenosti s postopkom priprave na interpretativno branje.

Tabela 4: Stopnja seznanjenosti s postopkom priprave na interpretativno branje glede na to, ali so se učitelji v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja.

	N	Povprečje	St. odklon	Povpr. rang (R)	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Sem se izobraževal/-a.	21	3,71	0,561	79,88	422,5	< 0,001
Nisem se izobraževal/-a.	89	2,99	0,699	49,75		

Kot je razvidno iz tabele 5, je bila povprečna ocena pomembnosti obnavljanja in izpopolnjevanja znanja s področja interpretativnega branja pri učiteljih, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, 4,14 ($R = 70,10$), pri učiteljih, ki se niso, pa 3,73 ($R = 52,06$). Rezultat Mann-Whitneyjevega testa je statistično značilen ($U = 628,0$; $p = 0,009$), zato lahko trdimo, da med učitelji, ki so se v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja, in učitelji, ki se niso, obstaja razlika v oceni pomembnosti obnavljanja in izpopolnjevanja znanja s področja interpretativnega branja.

Tabela 5: Ocena pomembnosti obnavljanja in izpopolnjevanja znanja s področja interpretativnega branja glede na to, ali so se učitelji v zadnjih treh letih izobraževali s področja interpretativnega branja.

	N	Povprečje	St. odklon	Povpr. rang (R)	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Sem se izobraževal/-a.	21	4,14	0,478	70,10	628,0	0,009
Nisem se izobraževal/-a.	89	3,73	0,687	52,06		

Vpliv delovne dobe učiteljev na oceno lastne zmožnosti interpretativnega branja v razredu in potrebo po dodatnem znanju s tega področja

Kot je razvidno iz tabele 6, Spearmanov korelacijski koeficient med oceno lastne zmožnosti interpretativnega branja v razredu in delovno dobo znaša 0,014, kar

predstavlja pozitivno in zanemarljivo povezanost. Ta tudi ni statistično značilna ($p = 0,443$), zato ne moremo trditi, da učitelji z daljšo delovno dobo tudi bolje ocenjujejo svojo zmožnost interpretativnega branja v razredu.

Tabela 6: Spearmanov korelacijski koeficient med oceno lastne zmožnosti interpretativnega branja v razredu in delovno dobo.

Kako bi ocenili svojo zmožnost interpretativnega branja v razredu?	Spearmanov korel. koef.	0,014
	p	0,443
Delovna doba	N	110

Kot je razvidno iz tabele 7, Spearmanov korelacijski koeficient med oceno količine potrebnega dodatnega znanja s področja interpretativnega branja in delovno dobo znaša $-0,265$, kar predstavlja negativno in šibko povezanost. Ta je tudi statistično značilna ($p = 0,005$), zato lahko trdimo, da učitelji z daljšo delovno dobo menijo, da potrebujejo manj dodatnega znanja s področja interpretativnega branja.

Tabela 7: Spearmanov korelacijski koeficient med oceno količine potrebnega dodatnega znanja s področja interpretativnega branja in delovno dobo.

Koliko dodatnega znanja mislite, da potrebujete s področja interpretativnega branja?	Spearmanov korel. koef.	$-0,265$
	p	0,005
Delovna doba	N	110

Vpliv mnenja učiteljev, ki se jim zdi ustrezno interpretativno branje v razredu pomembno, na lastno in učenčevo pogostost branja v razredu ter oceno lastne zmožnosti interpretativnega branja v razredu

Kot je razvidno iz tabele 8, Spearmanov korelacijski koeficient med oceno pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu in pogostostjo interpretativnega branja umetnostnih besedil v razredu znaša $0,374$, kar predstavlja pozitivno in šibko povezanost. Ta je statistično značilna ($p < 0,001$), zato lahko trdimo, da učitelji, ki se jim zdi ustrezno interpretativno branje v razredu pomembnejše, tudi pogosteje interpretativno berejo umetnostna besedila v razredu.

Tabela 8: Spearmanov korelacijski koeficient med oceno pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu in pogostostjo interpretativnega branja umetnostnih besedil v razredu.

Kako pomembno se vam zdi ustrezno interpretativno branje v razredu?	Spearmanov korel. koef.	0,374
Kako pogosto v razredu interpretativno berete umetnostna besedila?	P	< 0,001
	N	110

Kot je razvidno iz tabele 9, Spearmanov korelacijski koeficient med oceno pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu in pogostostjo interpretativnega branja učencev v razredu znaša 0,192, kar predstavlja pozitivno in zelo šibko povezanost. Ta je statistično značilna ($p = 0,022$), zato lahko trdimo, da učitelji, ki se jim zdi ustrezno interpretativno branje v razredu pomembnejše, tudi pogosteje od svojih učencev pričakujejo interpretativno branje v razredu.

Tabela 9: Spearmanov korelacijski koeficient med oceno pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu in pogostostjo interpretativnega branja učencev v razredu.

Kako pomembno se vam zdi ustrezno interpretativno branje v razredu?	Spearmanov korel. koef.	0,192
	P	0,022
Kako pogosto v razredu učenci interpretativno berejo?	N	110

Kot je razvidno iz tabele 10, Spearmanov korelacijski koeficient med oceno pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu in oceno lastne zmožnosti interpretativnega branja v razredu znaša 0,209, kar predstavlja pozitivno in šibko povezanost. Ta je tudi statistično značilna ($p = 0,014$), zato lahko trdimo, da učitelji, ki se jim zdi ustrezno interpretativno branje v razredu pomembnejše, tudi bolje ocenjujejo svojo zmožnost interpretativnega branja v razredu.

Tabela 10: Spearmanov korelacijski koeficient med oceno pomembnosti ustreznega interpretativnega branja v razredu in oceno lastne zmožnosti interpretativnega branja v razredu.

Kako pomembno se vam zdi ustrezno interpretativno branje v razredu?	Spearmanov korel. koef.	0,209
Kako bi ocenili svojo zmožnost interpretativnega branja v razredu?	P	0,014
	N	110

Primerjava med obema profiloma učiteljev, razrednega pouka in učiteljev slovenščine, glede znanja o interpretativnem branju

Kot je razvidno iz tabele 11, je bilo povprečno število pravih odgovorov pri učiteljih razrednega pouka 4,91 ($R = 53,93$), pri učiteljih slovenščine pa 5,07 ($R = 57,85$). Rezultat Mann-Whitneyjevega testa pa ni statistično značilen ($U = 1348,5$; $p = 0,502$), zato ne moremo trditi, da med učitelji razrednega pouka in učitelji slovenščine obstaja razlika v številu pravih odgovorov.

Tabela 11: Število pravih odgovorov glede na profil učitelja.

	N	Povprečje	St. odklon	Povpr. rang (R)	Mann-Whitneyjev test	
					U	p
Učitelj/-ica razrednega pouka	66	4,91	0,924	53,93	1348,5	0,502
Učitelj/-ica slovenščine	44	5,07	0,759	57,85		

Razprava

V prispevku izhajamo iz predpostavke, da interpretativno branje učitelja predstavlja središčno vlogo v priporočenem modelu šolske interpretacije umetnostnega besedila za razvijanje bralne zmožnosti učencev. V raziskavi se je izkazalo, da se večini učiteljev (75 %) zdi ustrezno interpretativno branje v razredu zelo pomembno. Več kot polovica učiteljev meni, da je ustrezna priprava na interpretativno branje v razredu zelo pomembna. Tudi Klajn (2016) je ugotovila, da je dobra priprava na glasno branje velikega pomena za kakovost učenčevega stika z besedilom. Kar 90 % vseh učiteljev v naši raziskavi je odgovorilo, da pogosto oz. zelo pogosto v razredu interpretativno berejo umetnostna besedila. Klajn (2016) poudarja, da s tem učencem lahko pomagamo energijo namesto v tehnično plat branja usmeriti v doživeto interpretacijo vsebine, Stopinšek (2021) pa dodaja še, da z interpretativnim branjem učence motiviramo tudi za njihovo lastno branje. V raziskavi je 41 % učiteljev odgovorilo, da tudi učenci v razredu pogosto interpretativno berejo. Močnik (2021) navaja, da učenci z večkratnim glasnim branjem zmanjšujejo strah pred branjem, hkrati pa v tej dejavnosti tudi napredujejo. Podobno je ugotovila tudi Truden (2021). Vsi učitelji v naši raziskavi imajo pozitiven odnos do interpretativnega branja, pri učencih pa z njim v največjem deležu (51 %) skušajo doseči umetniško oz. estetsko doživetje besedila, najmanj pa njihovo kritično razmišljanje (4 %). Podobno ugotavlja tudi Podbevšek (2008, str. 77), ko navede: »Z

govorno predstavitevijo literarnega besedila želi učitelj skozi svoje doživetje besedila v učencih spodbuditi njihovo individualno doživljanje, razvijati njihove recepcijske sposobnosti in jih navajati na aktivno komunikacijo z literaturo.« Učiteljem pri nadaljnjem izobraževanju s področja interpretativnega branja priporočamo uporabo Kolbovega modela, ker »ponuja priložnost za izmenjavo konkretnih izkušenj, reflektivnega opazovanja, abstraktnega razmišljanja in aktivnega eksperimentiranja«, kar ugotavljata tudi Močinić in Tatković (2021, str. 409). Pri vsem tem pa se nam zdi zelo pomembna tudi bralna kultura »[...] s psihološke in z vzgojno-izobraževalne perspektive«, o čemer podrobno piše Pečjak (2021, str. 461).

Zaključek

Branje in poslušanje umetnostnih besedil po našem prepričanju učencu omogočata veliko pozitivnih učinkov, predstavljenih tudi v tem prispevku, npr. širjenje splošne izobrazbe in razgledanosti ter besedišča, krepitev sporazumevalne zmožnosti, novo znanje, možnost razmišljanja na višjih taksonomskih ravneh in boljšo bralno pismenost, o čemer piše tudi Petek (2014b, 2022, 2023). Zato se zdi še posebej pomembno, da je interpretativno branje umetnostnih besedil učitelja v razredu prisotno in kakovostno, zato izsledki raziskave učiteljem, ki poučujejo slovenščino, omogočajo premislek o lastni usposobljenosti glede interpretativnega branja in možnostih oblikovanja načrta za večjo lastno ozaveščenost na tem področju, da bi učenem omogočili kakovostno in doživeto interpretativno branje, s tem pa vse prednosti, ki jih tak bralni dogodek omogoča.

Summary

Interpretive reading is reading a literary text aloud, meaningfully, emotionally expressively, and aesthetically in the classroom. It is part of the recommended model for developing student reading skills, in which it plays a central role. Modern planning of literature instruction is based on communication instruction, which means that the focus of school literature reading is on the literary text and the student, while the teacher promotes the intersection between the semantic field of the text and the student's horizon of expectations in reading. The study investigated how teachers of Slovenian (the native language) in elementary school, i.e., elementary teachers and teachers of Slovenian, view interpretive reading.

In a survey of 110 teachers, it was found that three-quarters of the teachers consider appropriate interpretive reading in the classroom to be very important. More than half the teachers also believe that adequate preparation for interpretive reading in the classroom is of key importance. Nine-tenths of all teachers believe that they often or very often read literary texts interpretively in class. Slightly less than half of all teachers indicated that students also frequently read interpretively in class. All teachers have a positive attitude toward interpretive reading and rank it first place their attempts to achieve an artistic or aesthetic experience of the text with students, and in last place, critical thinking. We also tested teachers' knowledge of interpretive reading. This could have been better, but we found no differences in knowledge between elementary school teachers and Slovenian language teachers. Using various statistical calculations, we also sought correlations between the selected variables when testing the hypotheses. Since, in our opinion, reading and listening to literary texts, among other things, enables students to broaden their general education, knowledge and vocabulary, strengthen their communication skills, acquire new knowledge, have the opportunity to think at higher taxonomic levels and improve their reading skills, it seems particularly important that interpretive reading of literary texts by teachers be present in the classroom and of high quality. Consequently, these research results offer teachers of Slovenian (as a native language) the opportunity to reflect on their own competence in interpretive reading and make a plan for greater self-knowledge in this area.

Literatura

- Kerndl, M. (2021). *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa.
- Kerneža, M. (2023). A Survey of Teachers' Perspectives on the Reception Ability of Younger Students After Emergency Remote Teaching During COVID-19. *Revija za elementarno izobraževanje*, 16(1), 93–106.
- Klajn, K. (2016). Govorna interpretacija dramskih besedil v osnovni šoli. *Slovenščina v šoli*, 19(2), 15–26.
- Kraker Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kulo, S. A., Kibui, A., Odundo, P. A. (2020). Utilization of Interpretive Reading for Achievement in Reading Skills in Secondary Schools in Kenya. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 3(1), 153–162.
- Močinić, S., Tatković, S. (2021). Using Kolb's Learning Model in Structured Types of Professional Education and Training for Teachers. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14(4), 409–433.
- Močnik, L. (2021). *Vpliv interpretativnega branja na bralno motivacijo učencev 4. razreda*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pečjak, S. (2021). Bralna kultura s psihološke in z vzgojno-izobraževalne perspektive. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14(4), 461–483.

- Petek, T. (2013). Vloga in položaj slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 28(1), 32–44.
- Petek, T. (2014a). Didaktični model razvijanja zmožnosti javnega govornega nastopanja. *Jezikoslovni zapiski*, 20(2), 143–161.
- Petek, T. (2014b). Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole. *Razredni pouk: revija Zavoda RS za šolstvo*, 16(2–3), 56–61.
- Petek, T. (2021). The opinion of Slovene (mother tongue) teachers on distance learning in primary schools. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(pos. št.), 383–406.
- Petek, T. (2022). Vpogled v razumevanje besedišča učencev 8. razreda. V Petek, T. (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji* (str. 97–128). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Petek, T. (2023). Pomembnost ustreznega besedišča učencev. *Razredni pouk: revija Zavoda RS za šolstvo*, 25(2), 32–35.
- Podbevšek, K. (1995). Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa. *Jezik in slovstvo*, 40(3–4), 103–110.
- Podbevšek, K. (2008). Učitelj v vlogi govornega interpreta literarnega besedila. V B. Krakar Vogel (ur.), *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Obdobja 25* (str. 77–90). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Podbevšek, K. (2011). Pedagog – tudi »interpret in igralec«? *Otrok in knjiga*, 38(82), 29–37.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt* (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.
- Saksida, I. (2006). Komunikacijski pouk književnosti. *Otrok in knjiga*, 33(67), 46–49.
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpoja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.
- Stara, J., Krčmarova, T., Kratka, J. (2023). Video in Blended Teacher Education: A Tool for Practicing Teaching Analysis. *Revija za elementarno izobraževanje*, 16(4), 441–455.
- Stopinšek, I. (2021). *Vpliv učiteljevega interpretativnega branja na bralno motivacijo učencev 1., 3. in 5. razreda osnovne šole*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Štemberger, T. (2021). Statistična značilnost in/ali velikost učinka. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14(4), 485–500.
- Truden, K. (2021). *Interpretativno branje učencev*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Avtor

Dr. Tomaž Petek

Izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: tomaz.petek@pef.uni-lj.si

Associate Professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: tomaz.petek@pef.uni-lj.si