

Bralna samopodoba in bralne zmožnosti učencev 3. razreda osnovne šole

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.171>

Prejeto 21. 10. 2024 / Sprejeto 7. 4. 2025

Znanstveni članek

UDK 028.5:373.3

KLJUČNE BESEDE: branje, bralne zmožnosti, razvoj samopodobe, bralna samopodoba, težave branja
POVZETEK: V procesu opismenjevanja se z razvojem bralnih zmožnosti oblikuje tudi bralna samopodoba. Nanjo najprej v večji meri vplivajo bralni dosežki, nato pa se oblikuje pomemben obojestranski odnos med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi. Težave z branjem lahko negativno vplivajo na bralno samopodobo, kar predstavlja dejavnik tveganja za učno uspešnost. Z vprašalnikom bralne samopodobe in ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti smo na vzorcu 134 tretješolcev raziskovali odnos med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi. Potrdili smo značilno pozitivno povezanost bralne samopodobe in bralnih zmožnosti. Dokazali smo značilne razlike v višini bralne samopodobe in bralnih zmožnosti glede na prisotnost bralnih težav, ne pa tudi med spoloma. Tekočnost branja, bralno razumevanje in stopnja 5-stopenjskega modela pomoči so se izkazali kot pomembni napovedniki bralne samopodobe. Te ugotovitve poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja in podpore učencem z bralnimi težavami, da bi preprečili negativne posledice, ki bi lahko vplivale na splošno šolsko uspešnost in odnos do šole.

Received 21. 10. 2024 / Accepted 7. 4. 2025

Scientific paper

UDC 028.5:373.3

KEYWORDS: reading, reading abilities, self-concept development, reading self-concept, reading difficulties

ABSTRACT: During literacy development, a reading self-concept forms, alongside the reading abilities. Initially, reading achievements have a greater influence on the reading self-concept, but over time, a significant reciprocal relationship develops between the self-concept and the abilities. Reading difficulties can negatively affect the reading self-concept, posing a risk factor for academic success. Using a reading self-concept questionnaire and an assessment scheme for reading abilities, we explored the relationship between the reading self-concept and the reading abilities in 134 third-graders. A significant positive correlation was confirmed between the reading self-concept and the reading abilities. Significant differences were found in the reading self-concept and abilities depending on the presence of reading difficulties, but not between genders. Reading fluency, reading comprehension, and the level of the 5-stage support model were significant predictors of the reading self-concept. These findings emphasize the importance of early identification and support for students with reading difficulties to prevent negative consequences that could impact overall academic performance and attitudes toward school.

1 Uvod

V sodobni družbi je bralna pismenost visoko cenjena, saj predstavlja predpogoj za usvajanje šolskih znanj in posledično za učno uspešnost (Westerveld idr., 2020). Poleg kognitivnih spretnosti na učenje branja vplivajo tudi vedenjski in čustveno-motivacijski dejavniki v medsebojni interakciji (Pečjak idr., 2024). Eden izmed teh dejavnikov je tudi bralna samopodoba, ki se oblikuje že zgodaj v procesu opismenjevanja in se povezuje z bralnimi dosežki učencev (Jensen idr., 2019; Marsh in Martin, 2011; Walgermo idr., 2018; Westerveld idr., 2020). Učenci z učnimi težavami, ki se pogosto soočajo z neuspehi, imajo večje tveganje za razvoj nizke samopodobe, kar lahko negativno vpliva na njihove nadaljnje šolske dosežke (Lovše, 2014; McArthur idr., 2020; Vaknin-Nusba-

um idr., 2018). V nadaljevanju predstavljamo raziskavo, v kateri smo proučevali odnos med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi, s posebno pozornostjo do skupine učencev s težavami na področju branja.

Bralna samopodoba

Bralna samopodoba je zaznava učenčevih lastnih bralnih zmožnosti in predstavlja temeljno sestavino posameznikove učne samopodobe (Juriševič, 2016). Ločimo tri sestavine bralne samopodobe: zaznavanje lastne kompetentnosti za branje, zaznavanje težavnosti branja in odnos do branja (Chapman in Tunmer, 1995a). Prva dimenzija učne samopodobe se oblikuje že v zgodnjih letih šolanja, ko je največji poudarek na procesu opismenjevanja in učenju branja (Chapman in Tunmer, 1997; Chapman in Tunmer, 2003; Jensen idr., 2019). Tisti učenci, ki so bolj uspešni ob začetku učenja branja, kasneje bolj verjetno uživajo v branju in berejo pogosteje. Učenci, ki se v procesu opismenjevanja soočajo s težavami, branje pogosteje odklanjajo in s tem tudi zmanjšajo možnosti za vajo in s tem izboljšanje svojih bralnih spretnosti (Juriševič, 2016). Zgodnje izkušnje z branjem že vplivajo na učenčeve samoznave in oblikujejo njegovo bralno samopodobo (Chapman in Tunmer, 2003). Proces opismenjevanja je precej dinamičen in učenci se znotraj tega srečujejo tako z uspehi kot s težavami. Zato je bralna samopodoba v začetku šolanja lahko še nekoliko nestabilna in šele po zaključenem obdobju opismenjevanja postane bolj stabilna ter tako kaže na učenčeva ponotranjena prepričanja o njegovih bralnih zmožnostih (Chapman in Tunmer, 1997).

Med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi obstaja recipročen odnos: oblikovana bralna samopodoba vpliva na nadaljnje bralne dosežke, hkrati pa v preteklosti usvojeni dosežki vplivajo na bralno samopodobo (Chapman in Tunmer, 1997; Craven in Marsh, 2008; Jensen idr., 2019; Marsh in Martin, 2011; Retelsdorf, 2014; Rider in Colmar, 2005; Walgermo idr., 2018; Westerveld idr., 2020). Bralna samopodoba pomembno vpliva na pogostost in trajanje branja, razporeditev med branjem, izbiro težavnosti bralnih gradiv, uporabo bralnih strategij in oceno lastne bralne uspešnosti (Chapman idr., 2000; Jensen idr., 2019; OECD, 2021; Rider in Colmar, 2005). Ta recipročni odnos imenujemo tudi Matejev učinek – bralno bolj uspešni učenci bodo brali pogosteje in raje, ob več bralnih izkušnjah bodo še bolj uspešni in ob tem oblikovali dobro bralno samopodobo. Nasprotno bralno manj uspešni učenci zaradi negativnih izkušenj z branjem te dejavnosti odklanjajo, zaradi premalo vaje ohranjajo nižje razvite bralne zmožnosti in ob pogostejših neuspehih se občutek nekompetentnosti za branje še utrjuje (Chapman in Tunmer, 1997; Juriševič, 2008; Stanovich, 1986, v Juriševič, 2016).

Bralne zmožnosti

Branje je proces, v katerem bralec dekodira besedilo, iz njega tvori pomen, ga povezuje s svojim znanjem, izkušnjami, čustvi in širšim kontekstom (Grosman, 2004). Hitrost branja je definirana kot število prebranih besed v eni minuti ob dobrem razumevanju prebrane vsebine. Hitrost branja pri posamezniku se lahko spreminja glede na razumevanje vsebine, način branja, vrsto in težavnost bralnega gradiva, bralne navade

in druge dejavnike (Pečjak, 1993). V procesu opismenjevanja hitrost branja narašča in usvojena primerna hitrost branja kaže na avtomatizacijo bralne tehnike (Marjanovič Umek idr., 2012). Tekočnost branja je določena kot število pravilno prebranih besed v eni minuti ob glasnem branju (Kresal Sterniša, 2011). Tekoče branje predpostavlja avtomatizacijo več procesov, ki so v medsebojni interakciji, ob čemer se sprostijo kapacitete delovnega spomina, kar prispeva k bolj učinkovitemu bralnemu razumevanju (Hudson idr., 2009). Tekoče branje je za bralca manj naporno in stresno, kar običajno poveča njegovo bralno motivacijo (Marjanovič Umek idr., 2012). Bralno razumevanje je v modelu "Preprost pogled na branje" definirano kot produkt dekodiranja in jezikovnega razumevanja. Obe komponenti morata biti prisotni, da je bralno razumevanje učinkovito. V začetku procesa opismenjevanja dekodiranje v največji meri doprinese k učinkovitemu bralnemu razumevanju. Ko učenec avtomatizira bralno tehniko in preide na stopnjo branja za učenje, jezikovno razumevanje prevzame pomembnejši delež v modelu bralnega razumevanja (Gough in Tunmer, 1986, v Westerveld idr., 2020). Na bralno razumevanje vpliva več kognitivnih faktorjev: hitrost dekodiranja, besedišče, metakognitivno znanje in strategije povzemanja. Poleg teh imajo vpliv tudi motivacijsko-čustveni faktorji: interes za branje, občutek kompetentnosti, čustva in razpoloženje (Katzir idr., 2018; Pečjak idr., 2011; Pečjak idr., 2012).

Primanjkljaji na področju branja in pisanja

Težave branja in pisanja uvrščamo v skupino primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Te težave vplivajo na učenčeve šolske dosežke, poklicno uspešnost in vsakodnevne dejavnosti, ki od njega zahtevajo spretnosti branja in pisanja (Košak Babuder, 2014). Učenci s težavami na področju bralne pismenosti izkazujejo naslednje primanjkljaje: težave s sintezo, analizo in manipulacijo glasov; težave pri usvajanju povezav med črkami in glasovi; napačno zaznavanje oblike in zaporedja grafičnih simbolov; branje z napakami ali počasno branje z naporom in težave bralnega razumevanja (Magajna idr., 2015).

Med primanjkljaje branja in pisanja uvrščamo disleksijo in pomanjkanje bralnega razumevanja (Košak Babuder, 2014). Disleksija je nevrofiziološko pogojena motnja – zaradi motenih procesov predelovanja jezikovnih informacij ima posameznik težave s prepoznavanjem, sintezo, analizo in odstranjevanjem glasov. Ker ne zmore hitrega in natančnega branja, je ovirano tudi bralno razumevanje (Reid, 2007). Učenci s primanjkljajem bralnega razumevanja so uspešni pri dekodiranju besedila, težave pa imajo pri razumevanju prebrane vsebine. Prisotni so primanjkljaji višjih procesov, delovnega spomina, slušnega razumevanja, besedišča, ustnega izražanja, pripovedovanja, razumevanja prenesenega pomena in rabe slovnice (Duff in Clarke, 2011, v Košak Babuder, 2014).

Učenci s težavami pri branju so v procesu opismenjevanja še posebej izpostavljeni in zato bolj rizični za oblikovanje nizke bralne samopodobe (McArthur idr., 2020). Te imajo lahko kasneje negativen vpliv na njihov odnos do šolskega dela in posledično na njihovo splošno učno uspešnost (Chapman idr., 2000). Zato je bil namen te študije raziskati, kakšna je povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi tretješolcev in kako so posamezne bralne zmožnosti povezane z bralno samopodobo.

Posebej smo se osredotočili na skupino učencev s težavami branja, saj so nas zanimala razlike v razvoju bralnih zmožnosti v povezavi z oblikovanjem bralne samopodobe pri teh učencih. Eden od ciljev raziskave je bil tudi preveriti razlike v bralnih zmožnostih in bralni samopodobi med spoloma. Za bolj celosten pogled na proces oblikovanja bralne samopodobe je bil naš cilj izdelati napovedni model spremenljivk, ki vplivajo na bralno samopodobo.

2 Metoda

Sodelujoči

V raziskavi smo uporabili neslučajnostni, priložnostni vzorec 134 učencev, ki so v šolskem letu 2022/23 obiskovali 3. razred osnovne šole. Povprečna starost sodelujočih učencev je bila 8 let in 10 mesecev. V raziskavo je bilo vključenih 66 dečkov (49,25 %) in 68 deklic (50,75 %). Težave branja so bile prisotne pri 35 učencih (26,12 %), medtem ko 99 učencev (73,88 %) ni izkazalo težav branja. V 5-stopenjski model pomoči zaradi težav branja ni bila vključena večina učencev ($n = 102$; 76,12 %); 12 učencev (8,96 %) je bilo vključenih v pomoč na 1. stopnji, 2 učenca (1,49 %) na 2. stopnji, 8 učencev (5,97 %) na 3. stopnji, 8 učencev na 4. stopnji (5,97 %) in 2 učenca na 5. stopnji pomoči (1,49 %).

Učence smo v skladu z namenom raziskave razdelili na podvzorce – preizkus glasnega branja smo zaradi časovne ekonomičnosti izvedli z vsemi učenci, ki imajo težave branja, in z 20 % naključno izbranih učencev brez njih. Ta podvzorec je sestavljalo 59 učencev. V podvzorcu je bilo 29 dečkov (49,15 %) in 30 deklic (50,85 %), torej je struktura podvzorca po spolu zelo podobna kot v celotnem vzorcu. Glede na težave branja se delež učencev v podvzorcu in celotnem vzorcu nekoliko razlikuje – v podvzorcu je delež učencev s težavami večji kot v celotnem vzorcu, saj so bili vanj vključeni vsi učenci s težavami branja (35 učencev; 59,32 %) in le 20 % učencev brez težav branja (24 učencev; 40, 68 %) izmed vseh sodelujočih.

Raziskovalni instrumenti

Za ugotavljanje bralne samopodobe učencev je bil uporabljen slovenski prevod vprašalnika bralne samopodobe avtorjev Chapman in Tunmer (1995b; Reading Self-Concept Scale; prevod opravila M. Jurišević). Izračunana višina koeficienta Cronbach Alpha 0,891 kaže na visoko stopnjo zanesljivosti vprašalnika, ki vsebuje 30 vprašanj, na katera so učenci odgovarjali s pomočjo 5-stopenjske lestvice. Vprašanja so se nanašala na tri dimenzije bralne samopodobe – zaznavanje bralne kompetentnosti (npr. “Si dober pri popravljanju napak pri branju?”), zaznavanje težavnosti branja (npr. “Je zate težko brati pred razredom?”) in odnos do branja (npr. “Se dobro počutiš, ko bereš?”). Vsaka dimenzija je vključevala deset vprašanj, ki so izmenjaje razvrščena v vprašalniku.

Bralne zmožnosti učencev smo ugotavljali z Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti (Pečjak idr., 2012), s podtestoma Kakovost glasnega branja in Bralno razumevanje. Preizkus je standardiziran na populaciji slovenskih učencev in ima ustrezne merske karak-

teristike (veljavnost, zanesljivost, objektivnost). Instrument ima že dokazano veljavnost in občutljivost za prepoznavanje razlik med spoloma. V raziskavi je bila glede na starost sodelujočih učencev uporabljena različica za izvajanje ob koncu 3. razreda. Besedilo preizkusa Kakovost glasnega branja je razmeroma dolgo (370 besed) in vsebuje določene slovnično-slogovne izzive (npr. premi govor, fonološko nepravilne besede, daljše in kompleksnejše besede ...), ki pripomorejo k večji veljavnosti ugotovitev. Podtest Bralno razumevanje sestavljata predloga z besedilom (155 besed) in odgovorni list z osmimi vprašanji na različnih zahtevnostnih ravneh, kar prispeva k večji veljavnosti preizkusa. Kriteriji za vrednotenje dosežkov obeh preizkusov so natančni in vnaprej določeni, s čimer je zagotovljena ustrezna zanesljivost (v priročniku so definirani ustrezni odgovori pri nalogah bralnega razumevanja in kriterij napak pri preizkusu glasnega branja).

Potek raziskave

Pred izvedbo raziskave smo pridobili soglasje za sodelovanje učencev s strani vodstva šol in njihovih staršev. Seznanili smo jih z nameni in potekom raziskave. Raziskavo smo izvedli z zgoraj opisanima instrumentoma v aprilu in maju 2023, v času pouka v prostorih posamezne šole. Učenci v oddelku so najprej hkrati izpolnili vprašalnik bralne samopodobe. Na vprašanja so odgovarjali z obkroževanjem odgovora na 5-stopenjski lestvici. Izpolnjevanje je bilo vodeno z glasnim branjem posameznih vprašanj, s čimer smo zagotovili, da morebitne težave branja in bralnega razumevanja ne bi ovirale odgovarjanja učencev. Nato smo s celotnim oddelkom izvedli še podtest Bralno razumevanje. Vsak učenec je dobil svojo predlogo z besedilom, ki ga je tiho prebral, in odgovorni list z osmimi vprašanji, na katera je pisno odgovarjal. Med odgovarjanjem se je učenec lahko vračal na izhodiščno besedilo, reševanje pa ni bilo časovno omejeno. Podtest Kakovost glasnega branja je bil izveden individualno z vsakim učencem. Medtem ko je učenec glasno bral besedilo, smo merili čas branja in beležili število napak pri branju. Kot napake branja smo upoštevali dodajanje glasov ali besed, izpuščanje glasov ali besed, zamenjevanje glasov ali besed, zamenjevanje vrstnega reda glasov ali besed, ugibanje besed, težave pri branju funkcijskih besed (npr. predlogov, veznikov) in maličenje besed. Med napake branja nismo uvrstili besed, ki jih je učenec samostojno uspešno popravil, ponovno prebrane besede, narečno izgovorjene besede ali napačno naglašene besede. Nato smo izračunali hitrost glasnega branja (število prebranih besed v eni minuti), kakovost glasnega branja (število pravilno prebranih besed v eni minuti) in natančnost branja (delež vseh pravilno prebranih besed).

Obdelava podatkov

Podatki so bili zbrani v Excelovi datoteki, nato preneseni v SPSS program, kjer so bili uporabljeni ustrezni statistični (diferencialni, korelacijski) postopki.

3 Rezultati

Povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi

S Kendallovim tau_b preizkusom smo izračunali povezanost bralne samopodobe s posameznimi bralnimi zmožnostmi. Ugotovili smo statistično značilno pozitivno, šibko povezanost med bralno samopodobo in bralnim razumevanjem učencev ($\tau = 0,285$; $p < 0,001$) ter med bralno samopodobo in kakovostjo glasnega branja učencev ($\tau = 0,267$; $p = 0,003$). Statistično značilno pozitivno, srednje močno povezanost smo ugotovili tudi med bralnimi zmožnostmi – kakovostjo glasnega branja in bralnim razumevanjem učencev ($\tau = 0,384$; $p < 0,001$).

Bralna samopodoba je statistično značilno pozitivno povezana tudi z natančnostjo branja ($\tau = 0,256$; $p = 0,005$) in hitrostjo branja ($\tau = 0,263$; $p = 0,003$). V primerjavi višine povezanosti bralne samopodobe z različnimi bralnimi zmožnostmi je povezanost med bralno samopodobo in hitrostjo glasnega branja višja ($\tau = 0,263$; $p = 0,003$) kot povezanost z bralnim razumevanjem ($p > 0,01$). Ob tem je pomembno omeniti, da je bilo v različne izračune vključeno različno število učencev. Kadar so uporabljeni podatki o višini bralne samopodobe in bralnega razumevanja, so vključeni podatki vseh sodelujočih učencev ($n = 134$). Kadar so uporabljeni podatki o kakovosti glasnega branja (hitrost in natančnost branja), pa se ti nanašajo na podvzorec učencev, ki je bil vključen v podtest glasnega branja ($n = 59$).

Primerjava bralne samopodobe in bralnih zmožnosti učencev s težavami branja in brez njih

Rezultati so potrdili, da imajo učenci brez težav branja ($n = 99$; $M = 3,99$; $SD = 0,54$) v povprečju višjo bralno samopodobo kot učenci s težavami branja ($n = 35$; $M = 3,54$; $SD = 0,59$). S t-testom za neodvisne vzorce smo ugotovili statistično značilne razlike v višini bralne samopodobe med skupinama učencev ($t = 4,146$; $g = 132$; $p < 0,001$), ki gre v dobro učencev brez težav branja. S Cohenovim d-testom smo dokazali tudi visoko velikost učinka razlik ($d = 0,815$), ki kaže, da je razlika v višini bralne samopodobe med skupinama tudi praktično značilna. Mann-Whitney U-test je pokazal statistično značilne razlike med skupinama učencev v kakovosti glasnega branja ($U = 62,000$; $p < 0,001$) in v bralnem razumevanju ($U = 771,000$; $p < 0,001$). Učenci brez težav branja izkazujejo značilno višjo kakovost glasnega branja in bralno razumevanje kot učenci s težavami branja.

Primerjava bralne samopodobe in bralnih zmožnosti deklic in dečkov

T-test za neodvisne vzorce med skupinama učencev ni pokazal statistično značilnih razlik v višini bralne samopodobe ($t = 0,961$; $g = 132$; $p = 0,169$). Z Mann-Whitney U-testom smo preverili značilnost razlik med spoloma v bralnih zmožnostih. Razlike med deklicami in dečki v izkazani stopnji bralnega razumevanja ($U = 1987,000$; $p > 0,01$) in kakovosti glasnega branja ($U = 383,000$; $p > 0,05$) se niso izkazale za statistično značilne.

Napovedna moč vseh merjenih spremenljivk

Z regresijsko analizo (metoda enter) smo ocenili, kako merjene spremenljivke napovedujejo višino bralne samopodobe. Regresijski model kot celota se je izkazal kot statistično značilen ($F(6, 52) = 0,551$; $p < 0,000$) in pojasnjuje 32 % variance bralne samopodobe, kar pomeni, da je odstotek pojasnjene variance srednje velik (Cohen, 1988). Tabela 1 prikazuje rezultate regresijske analize, iz katerih razberemo, da so se spremenljivke tekočnost glasnega branja, bralno razumevanje in raven 5-stopenjskega modela pomoči izkazale kot statistično značilni napovedniki bralne samopodobe, medtem ko ostale spremenljivke (spol, težave pri branju, natančnost branja) niso statistično značilni napovedniki bralne samopodobe učencev.

Tabela 1

Regresijska analiza spremenljivk, ki napovedujejo bralno samopodobo

<i>Spremenljivke</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
Spol	−0,207	−0,167	0,153
Težave pri branju	−0,102	−0,081	0,677
5-stopenjski model pomoči	−0,169	−0,444*	0,014
Tekočnost branja	0,010	0,444*	0,012
Bralno razumevanje	−0,121	−0,318*	0,022
Natančnost branja	−0,041	−0,159	0,292

Opombe: * $p < 0,05$.

4 Razprava

Povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi

Znotraj izvedene raziskave smo dokazali značilno šibko pozitivno povezanost bralne samopodobe z različnimi bralnimi zmožnostmi. V tem razvojnem obdobju se bralna samopodoba oblikuje na temelju bralne uspešnosti, šele kasneje pa bralna samopodoba pomembno vpliva na bralne dosežke posameznika (Chapman in Tunmer, 1997). Tretješolci, vključeni v vzorec, so na prehodu med dvema bralnima stopnjama – od utrjevanja spretnosti branja prehajajo k branju za učenje. V tem obdobju se velik poudarek namenja utrjevanju bralne tehnike, učenci naj bi zmogli samostojno branje vedno bolj zahtevnih vsebin (Chall, 1996, v Pečjak in Gradišar, 2012). Ob tem se intenzivno oblikuje njihova bralna samopodoba (Juriševič, 1999a). Rezultati izvedene raziskave kažejo, da učenci že zmorejo prepoznati, kako uspešni so pri branju z vidika različnih bralnih zmožnosti, te samoznave pa se povezujejo z njihovo bralno samopodobo (Chapman in Tunmer, 2003; Juriševič, 2016; Katzir idr., 2018; Retelsdorf, 2014). Pogosto se izkaže, da samoznave glede lastnih spretnosti v začetnem obdobju osnovne šole niso vedno skladne z dejanskimi dosežki učencev, saj je njihova samopodoba v tem razvojnem obdobju še

nestabilna in spremenljiva (Chapman in Tunmer, 1995a). V izvedeni raziskavi je ugotovljena značilna pozitivna povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi, pregledane pretekle raziskave pa potrjujejo tudi vpliv bralne samopodobe na oblikovanje splošne učne samopodobe in učne uspešnosti učenca (Chapman in Tunmer, 1997; Guay idr., 2019). V šolskem kontekstu bralna oz. učna samopodoba lahko napoveduje učenčevo pripravljenost na sodelovanje v bralnih in učnih dejavnostih, odnos učenca do teh dejavnosti ter čustva ob njih (Juriševič, 1999c). Oblikovana bralna samopodoba lahko kasneje deluje kot motivator za branje ali nasprotno, učenca od branja odvrača. Vpliva na to, kako pogosto bo učenec bral, koliko truda bo vlagal v branje in kako suveren bo v bralnem razumevanju (Henk in Melnick, 1992, v Juriševič, 2008).

Najvišja ugotovljena povezanost se je izkazala med bralno samopodobo in hitrostjo glasnega branja, ki se tudi v več pregledanih raziskavah izkazuje kot najvišje povezana z bralno samopodobo oz. kot njen najpomembnejši napovednik (Kasperski idr., 2016; Katzir idr., 2018; Rider in Colmar, 2005). Ob hitrejšem branju so učenci bolj samozavestni, kar se kaže v višji bralni samopodobi. Hitro in avtomatizirano branje je predpogoj za učinkovito bralno razumevanje, kar omogoča večji užitek v bralnih dejavnostih (Tan in Nicholson, 1997, v Rider in Colmar, 2005). Pomemben je tudi vpliv socialnih primerjav, na temelju katerih se oblikuje bralna samopodoba, saj je ravno hitrost branja navzven najbolj očitna bralna spretnost, ki omogoča preproste primerjave med učenci (Kasperski idr., 2016; Rider in Colmar, 2005). Podobno so pokazale tudi ugotovitve slovenske raziskave, ki je potrdila, da imajo navzven bolj očitne bralne zmožnosti pomembnejši vpliv na bralno samopodobo učencev (Lipec Stopar in Jenko, 2016).

Primerjava bralne samopodobe in bralnih zmožnosti učencev s težavami branja in brez njih

V izvedeni raziskavi so se pokazale statistično značilne razlike med skupinama učencev s težavami branja in brez njih v višini bralne samopodobe in izkazanih bralnih zmožnostih. Med temi učenci se že v nekaj mesecih po začetku šolanja pokažejo pomembne razlike v odnosu do branja in občutkih bralne kompetentnosti (Chapman in Tunmer, 2003). Razlike v bralnih spretnostih in posledično bralnih dosežkih v tem prvem obdobju oblikujejo bralno samopodobo, kasneje pa se med bralno samopodobo in bralnimi dosežki vzpostavi odnos medsebojnega vplivanja (Chapman idr., 2000). Podobno dokazujeta dve slovenski raziskavi, ki sta potrdili značilne razlike v izkazanih bralnih dosežkih (Lipec Stopar in Jenko, 2022) in bralnem razumevanju (Godec Soršak, 2022) med učenci, ki so deležni dodatne strokovne pomoči na področju branja, in učenci, ki te pomoči ne prejema.

Rezultati potrjujejo, da se bralna samopodoba že pri tretješolcih povezuje z bralnimi spretnostmi, skupini učencev pa se v teh merjenih spremenljivkah med seboj značilno razlikujeta. Delovanje Matejevega učinka razlaga, da so uspešni učenci vedno bolj motivirani za branje, torej berejo pogosteje in imajo ob tem več priložnosti za izboljšanje svojih bralnih spretnosti, ob čemer ponovno krepijo svojo pozitivno bralno samopodobo. Na drugi strani učenci s težavami branja do bralnih dejavnosti oblikujejo odpor, jih je strah in imajo nizko motiviranost, kar vodi k redkejšemu branju. S pomanjkljivimi bralnimi izkušnjami ne uspejo izboljšati svojih bralnih spretnosti, zato vztraja

tudi njihovo prepričanje v nizke bralne zmožnosti (Juriševič, 2008; Mercer, 2011). Tudi kriteriji za opredelitev učencev s specifičnimi učnimi težavami kažejo, da je tveganje za oblikovanje nizke samopodobe nekoliko višje pri učencih s težjo obliko specifičnih učnih težav (Magajna, 2002). Nizka samopodoba se kasneje lahko kaže v odklanjanju šolskega dela in vedenjskih težavah (Lovše, 2014). Področje branja je izjemno pomembno, saj predstavlja temelj za uspešnost pri vseh drugih šolskih predmetih. Kadar težave branja ostanejo neprepoznane in neobravnavane, lahko predstavljajo rizični dejavnik za splošno šolsko neuspešnost in težave s socialnim vključevanjem (Košak Babuder, 2014). Ob kopičenju izkušenj neuspeha in stopnjevanju negativnih samozaznav se lahko razvijejo tudi težave z duševnim zdravjem (Walsh, 2018).

Primerjava bralne samopodobe in bralnih zmožnosti deklic in dečkov

Razlike med deklicami in dečki v višini bralne samopodobe, bralnem razumevanju in kakovosti glasnega branja v izvedeni raziskavi niso statistično značilne. Precej raziskav sicer ugotavlja razlike v samopodobi med spoloma – na področju branja predvsem v prid deklicam (Juriševič, 1999a; Marsh, 1989, v Kobal, 2001). Te razlike se spreminjajo starostjo učencev. Slovenska raziskava pri tretješolcih prav tako ni pokazala značilnih razlik med spoloma v zaznavanju bralne kompetentnosti, medtem ko so bile pri sedmošolcih te razlike prisotne. Raziskovalci so občutke višje bralne kompetentnosti pri deklicah v primerjavi z dečki utemeljili z razlago, da deklice berejo več in imajo ob pogostejših izkušnjah z branjem več priložnosti za razvoj bralnih spretnosti, kar jih potrjuje v občutkih kompetentnosti (Pečjak idr., 2006). Raziskovalci v tujini so prav tako dokazali značilne razlike med spoloma v višini bralne samopodobe, vendar so jih utemeljili z vplivom spolnih stereotipov, ki so na področju branja bolj naklonjeni dekletom, izražena pričakovanja okolice pa vplivajo na vedenje in posledično na izkazano bralno samopodobo učencev (Retelsdorf idr., 2015).

Izvedena raziskava je zajela vzorec tretješolcev, zato bi rezultate lahko razložili z razvojnimi obdobjem učenecv, v katerem je njihova bralna samopodoba še precej nestabilna in spremenljiva glede na pouk branja, izkušnje z branjem, povratne informacije in socialne primerjave (Chapman in Tunmer, 1995a; Chapman in Tunmer, 1997).

Mednarodne raziskave potrjujejo, da deklice izkazujejo značilno višje bralne zmožnosti kot dečki (Klemenčič Mirazchiyski in Mirazchiyski, 2023; OECD, 2010; OECD, 2019). Tudi več slovenskih raziskav je potrdilo razlike v bralnih zmožnostih med spoloma v prid deklicam (Godec Soršak, 2022; Lipec Stopar in Jenko, 2022; Pečjak in Pirc, 2010). Razlike so prisotne že v 5. razredu, v 8. razredu pa so razlike še bolj izrazite (Godec Soršak, 2022; Lipec Stopar in Jenko, 2022).

Dekleta na afektivnem področju kažejo večji interes za branje in se ob bralnih dejavnostih tudi bolje počutijo v primerjavi z dečki (Pečjak in Pirc, 2010). Dečki že v predšolskem obdobju izkazujejo več težav s predbralnimi spretnostmi (Loveless, 2005; Reilly idr., 2019), deklice naj bi bile bolj vključene v bralne aktivnosti s starši (Loveless, 2015), stereotipna prepričanja staršev in učiteljev na področju branja so bolj naklonjena dekletom (Uusen in Mürsepp, 2012). Tudi spolne razlike na področju branja lahko razložimo z delovanjem Matejevega učinka – deklice so bolj spodbujene k branju, zato ob pogostejših izkušnjah napredujejo v bralnih spretnostih. Dečki nasprotno pogosteje

odklanjajo dejavnosti branja in ob manj priložnostih za razvoj bralnih spretnosti se lahko stopnjujejo odpor do branja in občutki nizke kompetentnosti v povezavi z branjem.

V slovenskem okolju se v zadnjem času veliko poudarja pomen razvoja bralne pismenosti učencev in s tem namenom je bilo oblikovanih več programov, pobud in strategij (Delovna skupina za pregled in dopolnitev NSRBP, 2019; Krek in Metljak, 2011). Morda lahko odsotnost razlik med spoloma v izvedeni raziskavi že pripišemo izboljšani kakovosti bralnega pouka, kjer učitelji tudi dečkom približajo dejavnosti branja, ali pa so dobljeni rezultati le specifična zajetega raziskovalnega vzorca.

Napovedna moč merjenih spremenljivk

Bralna tekočnost je bila dokazana kot pozitiven napovednik bralne samopodobe. Tekoče branje, definirano kot hitro in pravilno branje, je posledica razvitih in avtomatiziranih procesov dekodiranja (Hudson idr., 2009). Je cilj procesa opismenjevanja, saj predstavlja predpogoj za razumevanje prebranega. Prav tako učencem omogoča več uživanja v bralnih dejavnostih, saj je zanje branje tako manj naporno in stresno. Posledično je zato verjetneje, da bodo učenci brali več in pogosteje (Dally idr., 2005, v Pečjak, 2012). Ta razčlenitev tekočnosti branja zajema vse tri dimenzije bralne samopodobe po Chapmanu in Tunmerju (1995a) – kompetentnost, težavnost in odnos do branja. Torej rezultat regresijske analize – bralna tekočnost kot pozitiven napovednik bralne samopodobe – lahko podpremo tudi s teorijo branja in bralne samopodobe.

Presenetilo nas je, da se je znotraj regresijske analize bralno razumevanje izkazalo kot negativen napovednik bralne samopodobe. To bi lahko razložili z učinkom interkorelacije med neodvisnimi spremenljivkami, vključenimi v analizo. Regresijski model je zajel šest neodvisnih spremenljivk in bralno razumevanje je značilno pozitivno povezano s kar štirimi od njih. Vzrok za dobljeni rezultat je lahko tudi premajhen vzorec učencev. V preteklosti izvedene raziskave namreč vedno znova dokažejo, da je bralno razumevanje pozitiven napovednik bralne samopodobe in je z njo v recipročnem odnosu (Locher idr., 2021; Retelsdorf idr., 2014; Sewasew in Sanford Koester, 2019).

Stopnja 5-stopenjskega modela pomoči, na kateri je učenec obravnavan zaradi težav z branjem, se je izkazala kot značilen negativen napovednik bralne samopodobe. Višja kot je stopnja pomoči, na kateri je učenec obravnavan, nižja je njegova bralna samopodoba. Učenci, obravnavani na višjih stopnjah modela pomoči, imajo izrazitejšo težavo branja in so posledično deležni bolj intenzivne podpore, pomoči in prilagoditev. Vse to jih v kontekstu učenja branja posebej izpostavlja, kar ima lahko negativne vplive na zaznavanje lastnih zmožnosti (Magajna idr., 2008). Dejstvo je, da imajo učenci na višjih stopnjah modela pomoči nižje bralne zmožnosti, torej je izkazana nižja bralna samopodoba do neke mere odraz realnih samozaznav. Pomembno je, da kot pedagogi preprečimo, da bi jih te samozaznave ovirale v procesu opismenjevanja in pri kasnejšem branju.

Spremenljivka spola se ni izkazala kot značilen napovednik bralne samopodobe. Večinoma raziskovalci sicer dokazujejo, da deklice izkazujejo višje rezultate tako na področju bralne samopodobe kot bralnih zmožnosti (Juriševič, 1999b; Pečjak idr., 2006; Retelsdorf idr., 2015). Rezultati, dobljeni v okviru naše raziskave, so sicer spodbudni. V prvem triletnem osnovne šole je cilj učiteljev opismenjevanja vseh učencev, prav

tako približanje dejavnosti branja dečkom in deklicam (Krek in Metljak, 2011; Program osnovna šola ... , 2018), saj so spretnosti branja predpogoj za usvajanje drugih šolskih znanj v nadaljevanju šolanja (Westerveld idr., 2020).

Tudi težave branja se niso izkazale kot statistično značilen napovednik bralne samopodobe, kar bi lahko utemeljili s starostjo učencev v vzorcu. Do tretjega razreda osnovne šole imajo učenci še nekoliko manj izkušenj z učenjem in zaradi nižje razvityh zmožnosti abstraktnega mišljenja ne zmorejo kompleksnejših socialnih primerjav (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020). Samopodoba je v tem obdobju manj stabilna in hitro spremenljiva v odvisnosti od neke konkretne izkušnje ali trenutne situacije. Šele z leti postaja samopodoba vedno stabilnejša (Jurišević, 1999a). Iz rezultatov razberemo, da pri tretješolcih opredelitev težav branja še nima negativnih vplivov na njihovo bralno samopodobo. To je lahko v spodbudo pedagoškim delavcem, ki si s svojim delovanjem prizadevajo, da bi vsak učenec vrednotil svojo uspešnost na temelju individualnih zmožnosti in lastnega napredka.

Spremenljivka natančnost branja se ni izkazala kot statistično značilna. Tudi v drugih raziskavah zasledimo, da se hitrost branja potrjuje kot najpomembnejši napovednik bralne samopodobe (Kasperski idr., 2016; Rider in Colmar, 2005). Tretješolci so v obdobju učenja branja bolj pozorni na to, kako hitro zmorejo brati in reševati naloge branja v primerjavi z vrstniki. Na tej razvojni stopnji zmorejo manj učinkovito vrednotiti natančnost svojega branja v primerjavi z drugimi. Ker jim določen delež napačno prebranih besed še vedno omogoči uspešno razumevanje prebranega, se nekaterih napak med branjem niti ne zavedajo (Marjanovič Umek idr., 2012). Šele na kasnejših stopnjah bralnega razvoja usvojijo metakognitivne strategije za spremljanje in vrednotenje natančnosti lastnega branja (Chall, 1996, v Pečjak in Gradišar, 2012). Da bi učenci usvojili boljše spremljanje natančnosti svojega branja, bi potrebovali sprotne in dosledne povratne informacije s strani učitelja, vendar v času pouka učitelji lažje in hitreje uspejo vrednotiti hitrost branja in uspešnost reševanja nalog bralnega razumevanja.

5 Zaključek

Z raziskavo smo potrdili statistično značilno povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi. Izmed več bralnih zmožnosti se hitrost branja najvišje povezuje z bralno samopodobo. Učenci s težavami branja izkazujejo značilno nižjo bralno samopodobo, bralno razumevanje in kakovost glasnega branja kot vrstniki brez težav branja. Med spoloma nismo potrdili statistično značilnih razlik v višini bralne samopodobe, niti v izkazanih bralnih zmožnostih. Z regresijsko analizo smo dokazali, da so pomembni napovedniki bralne samopodobe tekočnost glasnega branja, bralno razumevanje in stopnja 5-stopenjskega modela pomoči.

Da bi zagotovili večjo veljavnost ugotovitev, bi bilo raziskavo primerneje izvesti na večjem in bolj reprezentativnem vzorcu. Prav tako je bil preizkus glasnega branja izveden le na podvzorcu vseh sodelujočih učencev. V prihodnje bi lahko v podobni raziskavi ta preizkus izvedli z vsemi učenci.

Ker se bralna samopodoba v obdobju otroštva še intenzivno oblikuje pod vplivom več dejavnikov, bi bilo zanimivo longitudinalno spremljati, kako se spreminja odnos med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi učencev in kakšne razlike se v tem kontekstu pojavljajo med različnimi skupinami učencev. Več raziskav ugotavlja, da se bralna samopodoba povezuje tudi s splošno učno uspešnostjo (Chapman idr., 2000; Guay idr., 2019; Juriševič, 1999b; Pečjak idr., 2006; Susperreguy idr., 2018). Z razširitvijo raziskave na ta vidik bi dobili pomembna spoznanja za delo pedagoških delavcev.

Pri delu z učenci v obdobju opismenjevanja se je strokovno izjemno pomembno zavedati pomena bralne samopodobe v povezavi z razvojem bralnih zmožnosti. To omogoča celosten pouk branja, ker branje predstavlja temelj šolske uspešnosti, takšno delovanje pa ima lahko tudi dolgoročne pozitivne vplive na posameznikovo izkušnjo šolanja. Dokazano je, da imajo pristopi, ki si prizadevajo za izboljšanje bralne samopodobe in hkrati bralnih zmožnosti, večje in dlje trajajoče učinke kot tisti, ki zajemajo le enega od dveh konceptov (Craven in Marsh, 2008; Guay idr., 2019; Stringer in Heath, 2008). Ključno pri tem je spodbudno učno okolje, ki učencem zagotavlja različne priložnosti in pozitivne izkušnje z dejavnostmi branja (Juriševič, 1999d). Priporoča se, da bralni pouk zajema pestre aktivnosti, ki nagovarjajo različne potrebe učencev (Westerveld idr., 2020). Kot učinkoviti pristopi, ki jih lahko uporabijo učitelji v razredu, se izkazujejo poudarjanje pomembnosti branja, učiteljevo delovanje kot model branja, poučevanje bralnih strategij, pogosto vključevanje branja v pouk in možnost izbire bralnega gradiva (Pečjak, 2009). Pomembno je, da učitelj učencem pomaga pri iskanju povezav med besedilom in resničnim življenjem ter jim prikaže knjige kot vir uporabnega znanja (Repinc in Stričević, 2013). Velik pomen imajo povratne informacije učitelja o učenčevem branju – te naj bodo konkretno osredotočene na bralni dosežek, verodostojne in informativne (Juriševič, 1999d). Učencu naj dajo informacijo o tem, kaj je že usvojil in kam bodo usmerjeni v nadaljevanju učenja (Smiljković, 2011). Kljub napakam, ki jih učitelj omeni v povratni informaciji, naj ta vsebuje tudi pohvalo in usmeritev za nadaljnje delo, kar učencu daje občutek, da je v proces učenja lahko uspešen (Penca Palčič, 2006). Prav tako naj se povratne informacije nanašajo na notranje vzroke za uspešnost, s čimer spodbujajo tudi notranje spremenljive atribucije in ob tem povečajo učenčevo moč nadzora nad lastno bralno uspešnostjo (Chapman in Tunmer, 2003). Učitelji naj ohranjajo visoka pričakovanja pri bralnih dosežkih učencev (Westerveld idr., 2020), predvsem pa naj pri učencih spodbujajo notranjo motivacijo za branje ter jim poleg učne nudijo tudi ustrezno čustveno podporo (Guay idr., 2019; Pečjak, 2010, v Marjanovič Umek idr., 2012).

Meta Mekuč, Mojca Juriševič, PhD

The Reading Self-Concept and the Reading Ability of 3rd Grade Elementary School Students

The article explores the relationship between the reading self-concept and the reading abilities among 3rd-grade students in Slovenian elementary schools. The study focuses on understanding how reading skills and self-concept evolve during the early

years of literacy development and how these factors influence overall academic success. In modern education, reading literacy is highly valued, as it forms the foundation for academic achievement. Literacy development encompasses not only the acquisition of reading skills but also involves cognitive, motivational, and emotional factors. The reading self-concept refers to a student's perception of their own reading abilities. Children who experience early success in reading tend to develop a positive reading self-concept, while those who struggle may form a negative self-concept, potentially hindering further academic progress. The primary goal of this research was to investigate the relationship between the reading self-concept and the reading abilities in 3rd-grade students, with a specific focus on children experiencing reading difficulties. The study aimed to examine how the reading self-concept correlates with various reading abilities and the impact of reading difficulties on both the reading self-concept and abilities. Additionally, we explored gender differences in the reading self-concept and abilities.

The study included a sample of 134 third-grade students from Slovenian elementary schools. The Reading Self-Concept Questionnaire (Chapman & Tunmer, 1995) was used to assess students' self-perception in reading, measuring three dimensions: perception of reading competence, perception of reading difficulty, and attitude toward reading. Reading abilities were assessed using the Reading Ability Assessment Scheme (Pečjak et al., 2012), which includes tests for reading fluency, accuracy, and comprehension. Data was collected through both group-administered and individual tests, ensuring that all students, regardless of their reading level, could participate.

The results confirmed a significant positive correlation between the reading self-concept and the reading abilities. Specifically, there was a statistically significant positive correlation between the reading self-concept and both reading comprehension and reading fluency. Students with reading difficulties had a significantly lower reading self-concept and reading abilities compared to their peers without difficulties. Reading fluency and comprehension were also significantly lower among students with reading difficulties. Contrary to some prior studies suggesting that girls generally outperform boys in reading and develop higher reading self-concept, this study did not find statistically significant gender differences in either reading self-concept or reading abilities. The study identified reading fluency, reading comprehension, and the level of the 5-stage model of support as significant predictors of the reading self-concept. Unexpectedly, reading comprehension emerged as a negative predictor in the regression analysis. The authors suggest this may be due to multicollinearity between variables or the relatively small sample size. The study reinforces the reciprocal relationship between the reading self-concept and the reading abilities. During the early stages of literacy development, children's self-concept is largely shaped by their reading achievements, which in turn influence future reading performance. The findings support the idea that students with higher reading fluency tend to have a higher reading self-concept, as fluent reading is more visible and subject to social comparisons.

The findings from this study strongly support a reciprocal relationship between the reading self-concept and the reading abilities in early education. The results indicate that students with higher reading fluency tend to have a more positive reading self-concept, while those with reading difficulties are more likely to develop a lower reading self-concept. Over time, this reciprocal relationship may either facilitate academic growth for students with a positive self-concept or contribute to the entrenchment of

reading difficulties for those with a more negative self-concept. One of the most important findings in this study was a strong correlation between reading fluency and the reading self-concept. Reading fluency is an essential component of successful reading, allowing students to focus on comprehension rather than decoding individual words, which makes reading more enjoyable and fulfilling. Fluent readers are more likely not only to read more frequently but also to engage with more complex texts, further reinforcing their confidence in their reading abilities. Fluency also plays a critical role in social comparison within the classroom. As previous studies (Rider & Colmar, 2005) have shown, students who read fluently often receive greater social validation, which boosts their self-confidence. In contrast, students who struggle with fluency may avoid reading aloud in class, leading to fewer opportunities to practice and improve, and consequently, a further decline in their self-concept.

The negative impact of reading difficulties on both reading abilities and self-concept is a key finding of this research. Students who experience early struggles with reading tend to internalize these difficulties, which can lead to the development of a negative reading self-concept. This is particularly concerning because self-concept influences motivation. Students with a negative perception of their reading abilities may become disengaged from reading activities, reducing their opportunities to improve. As a result, a cycle of failure can emerge: students with a lower self-concept continue to perform poorly in reading, which further reinforces their belief in their inability to succeed. Educators need to recognize the signs of reading difficulties early and implement targeted interventions to boost reading fluency and comprehension before these difficulties lead to a negative reading self-concept. Teachers should provide positive feedback that focuses on effort and improvement rather than solely on outcomes, helping students develop a more resilient self-concept even when they face challenges.

The study also identified the 5-stage model of support as a significant predictor of the reading self-concept. Students who required a more intensive support tended to have lower reading self-concepts. This finding highlights the challenges faced by students with more severe reading difficulties. While the support provided by the 5-stage model is essential for helping these students overcome their reading challenges, it can also have the unintended consequence of making students feel different from their peers. As a result, they may develop feelings of inadequacy or helplessness, which can further erode their self-concept. To mitigate this effect, educators and support staff should focus on creating an environment where additional help is normalized and framed positively. Students receiving support should be encouraged to see their progress, however small, as a sign of success. It is also crucial that teachers ensure students are not stigmatized for receiving additional help, as this can exacerbate negative impacts on self-concept.

Interestingly, the study found no significant gender differences in the reading self-concept or abilities. This absence of differences could be attributed to the developmental stage of the students, as the gender gap in reading performance and self-concept often widens in later years. Another possible explanation is that the quality of reading instruction in Slovenian elementary schools may be equally supportive for both boys and girls. Recent initiatives aimed at promoting reading literacy may have contributed to reducing gender disparities. It remains important for educators to continue promoting gender equity in reading instruction and to provide boys with opportunities to develop positive reading habits and self-concept.

The study underscores the critical role educators play in shaping both the reading abilities and the reading self-concept. Teachers need to adopt a holistic approach to reading instruction—one that not only focuses on the technical aspects of reading, but also addresses the motivational and emotional dimensions of learning. By fostering a supportive and encouraging classroom environment, educators can help students develop both the skills and confidence needed to become successful readers. Moreover, the findings suggest that feedback and instructional strategies should be tailored to individual students' needs. For students with reading difficulties, educators should focus on strengthening their self-concept by providing positive reinforcement and celebrating small victories. Simultaneously, teachers should offer additional practice and support in reading fluency and comprehension to help these students catch up with their peers.

Given the complexity of the relationship between the reading self-concept and the reading abilities, future research should adopt a longitudinal approach to better understand how these factors interact over time. Tracking students from the early years of elementary school through later stages of education would provide valuable insights into the long-term effects of the reading self-concept on academic performance.

In conclusion, this study highlights the importance of addressing both the cognitive and emotional aspects of reading development. By understanding the complex relationship between the reading self-concept and the reading abilities, educators can provide a more effective support to students in their learning process.

LITERATURA

1. Chapman, J. W. in Tunmer, W. E. (1995a). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154–167. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.154>
2. Chapman, J. in Tunmer, W. E. (1995b). Reading self-concept scale. V N. Frederickson in R. J. Cameron (ur.), *Psychology in Education Portfolio*. Nfer-Nelson. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26236.85121>
3. Chapman, J. W. in Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *The British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 279–291. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01244.x>
4. Chapman, J. W., Tunmer, W. E. in Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703–708. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703>
5. Chapman, J. W. in Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/10573560308205>
6. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/Cohen-Power.pdf>
7. Craven, R. G. in Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 104–118. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2008.25.2.104>
8. Delovna skupina za pregled in dopolnitev NSRBP. (2019). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. Vlada Republike Slovenije. <https://www.acs.si/>

- wp-content/uploads/2020/01/Nacionalna_strategija_za_razvoj_bralne_pismenosti_za_obdobje_2019-2030.pdf
9. Godec Soršak, L. (2022). Bralno razumevanje učencev 5. in 8. razreda. V T. Petek (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji* (str. 161–180). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-6Y9OXF3S/ebbd85d3-d0fc-4af1-bedf-6a1342d-0cca1/PDF>
 10. Grosman, M. (2004). Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju. Sophia.
 11. Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C. in Dionne, G. (2019). Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 215–225. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.005>
 12. Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. in Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly*, 25(1), 4–32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
 13. Jensen, M. T., Solheim, O. J. in Idsøe, E. M. C. (2019). Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept, and reading achievement. *Social Psychology of Education*, 22(2), 247–266. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9475-5>
 14. Juriševič, M. (1999a). Samopodoba šolskega otroka. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
 15. Juriševič, M. (1999b). Samopodoba in/ali učna uspešnost. *Psihološka obzorja*, 8(1), 23–41. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GWY7EHXS/d81b85f0-ca23-42c4-a44a-c3a-680b9a630/PDF>
 16. Juriševič, M. (1999c). Razvijanje učenčeve samopodobe v začetku šolanja. *Psihološka obzorja*, 8(4), 17–25. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-BAPNBDRG/96e88941-eb88-4d24-aabd-ef18e17970e7/PDF>
 17. Juriševič, M. (1999d). Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja: priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole. Pedagoška fakulteta, fakulteta Univerze v Ljubljani.
 18. Juriševič, M. (2008). Samopodoba na področju branja. *Razredni pouk*, 10(1–2), 40–44.
 19. Juriševič, M. (2016). Učiteljeva povratna informacija kot krepitev učenčeve bralne samopodobe. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 101–116). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
 20. Kasperski, R., Shany, M. in Katzir, T. (2016). The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and Writing*, 29(1), 117–136. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9582-z>
 21. Katzir, T., Kim, Y.-S. G. in Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1180. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01180>
 22. Klemenčič Mirazchijski, E. in Mirazchijski, V. P. (2023). Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo – prvi rezultati. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2021/>
 23. Kobal, D. (2001). Temeljni vidiki samopodobe. Pedagoški inštitut.
 24. Košak Babuder, M. (2014). Primanjkljaji na področju branja in pisanja – kriteriji za opredelitev. V M. Košak Babuder, A. C. Morrison, Ž. Stančič, M. Kavkler, L. Magajna in S. Pulec Lah (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov. Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 120–126). Društvo bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
 25. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-YDIR-K2GZ>
 26. Kresal Sterniša, B. (ur.). (2011). Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse. Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://www.eurydice.si/publikacije/Pou%C4%8Dvanje-branja-v-Evropi-okoli%C5%A1%C4%8Dine-politike-in-prakse-SI.pdf>
 27. Lipce Stopar, M. in Jenko, N. (2016). Afektivni dejavniki dobrih in slabih bralcev. V M. Metljak (ur.), *Zbornik povzetkov: mednarodni posvet Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Lju-*

- bljani in vzgojno-izobraževalni institucij 2016: bralna pismenost – odgovornost vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (str. 17–18). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
28. Lipec Stopar, M. in 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://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-6Y9OXF3S/ebbd85d3-d0fc-4af1-bedf-6a1342d0cca1/PDF>
29. Locher, F. M., Becker, S., Schiefer, I. in Pfost, M. (2021). Mechanisms mediating the relation between reading self-concept and reading comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00463-8>
30. Loveless, T. (2015). How well are American students learning? Brown Center report on American education. The Brown Center on education policy. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2015-Brown-Center-Report_FINAL-3.pdf
31. Lovše, M. (2014). Uresničevanje petstopenjskega kontinuuma pomoči učencem z učnimi težavami. V A. Žakelj (ur.), *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence: zbornik prispevkov konference* (str. 57–61). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf>
32. Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V N. Končnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč* (str. 15–28). Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
33. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
34. Magajna, L., Kavkler, M., Košak Babuder, M., Zupančič Danko, A., Seršen Fras, A. in Rošar Obretan, A. (2015). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 23–31). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
35. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2020). Otroci v vrtcu in šoli. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, 2. zvezek (str. 572–607). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
36. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
37. Marsh, H. W. in Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
38. McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E. in Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ*, 8, članek e8772. <https://doi.org/10.7717/peerj.8772>
39. Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S. in Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323–338. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.006>
40. OECD. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (volume I). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
41. OECD. (2019). PISA 2018 results: Combined executive summaries (volumes I, II & III). OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
42. OECD. (2021). PISA: 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
43. Pečjak, S. (1993). Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
44. Pečjak, S. (2009). Bralna motivacija učencev in dejavnosti učitelja pri pouku. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 24(2), 97–116. https://www.dlib.si/listalnik/URN_NBN_SI_doc-WO6892Z5/2/index.html

45. Pečjak, S. (2012). Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
46. Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
47. Pečjak, S. in Pirc, T. (2010). Ali se oblikuje bralno razumevanje pri dekletih drugače kot pri fantih? *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(2), 51–66. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2010_25_2.pdf
48. Pečjak, S., Podlessek, A. in Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for 5th grade students. *Studia Psychologica*, 53(1), 53–67. https://www.studiapsychologica.com/uploads/PE-CJAK_01_vol.53_2011_pp.53-67.pdf
49. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
50. Pečjak, S., Magajna, L. in Podlessek, A. (2012). Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
51. Pečjak, S., Pirc, T. in Vogrinčič Čepič, A. (2024). Reading motivation profiles in children and adolescents. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(2), 84–102. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.133>
52. Penca Palčič, M. (2006). Povratna informacija učitelja in motivacija učencev za učenje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 21(3–4), 69–81. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2006_21_3.pdf
53. Program osnovna šola slovenščina. Učni načrt. (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-načiti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
54. Reid, G. (2007). Disleksija: napotki za učitelje in starše. V M. Kavkler in M. Košak Babuder (ur.), *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi* (str. 17–76). Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
55. Reilly, D., Neumann, D. L. in Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the national assessment of educational progress (NAEP). *The American Psychologist*, 74(4), 445–458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
56. Repinc, U. in Stričević, I. (2013). Branje je pomembno. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 45–56. https://www.dlib.si/listalnik/URN_NBN_SI_DOC-0X8EYB0B/9/index.html#zoom=z
57. Retelsdorf, J., Köller, O. in Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept: Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
58. Retelsdorf, J., Schwartz, K. in Asbrock, F. (2015). “Michael can’t read!” Teachers’ gender stereotypes and boys’ reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186–194. <https://doi.org/10.1037/a0037107>
59. Rider, N. in Colmar, S. (2005). Reading achievement and reading self-concept in year 3 children. Australian Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/col05347.pdf>
60. Sewasew, D. in Koester, L. S. (2019). The developmental dynamics of students’ reading self-concept and reading competence: Examining reciprocal relations and ethnic-background patterns. *Learning and Individual Differences*, 73, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.010>
61. Smiljković, S. (2011). Motivacija učencev nižjih razredov pri pouku jezika in književnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26(1–2), 92–101. https://www.dlib.si/listalnik/URN_NBN_SI_doc-JEUAW1WV/102/index.html
62. Stringer, R. W. in Heath, N. (2008). Academic self-perception and its relationship to academic performance. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 327–345. <http://www.jstor.org/stable/20466704>
63. Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K. in Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child Development*, 89(6), 2196–2214. <https://doi.org/10.1111/cdev.12924>
64. Uusen, A. in Mürsepp, M. (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic schools in Estonia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1795–1804. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.129>

65. Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S. in Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438–454. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
66. Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H. in Solheim O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and reader's self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 31(6), 1379–1399. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>
67. Walsh, K. E. (2018). Self-concept development in middle year students with learning disabilities [Magistrsko delo, The University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0372955>
68. Westerveld, M. F., Armstrong, R. M. in Barton, G. M. (2020). Reading success in the primary years: An evidence-based interdisciplinary approach to guide assessment and intervention. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-3492-8>



Besedilo / Text © 2025 **Avtor(ji) / The Author(s)**

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Meta Mekuč, mag., specialna in rehabilitacijska pedagoginja na OŠ Helene Puhar Kranj.
E-mail: meta.mekuc@os-hpuhar.si

Dr. Mojca Jurišević, redna profesorica za področje pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.
E-mail: mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si