Alenka Polak
Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

»OTROK KOT SREDIŠČE BRALNEGA SVETA«

Pomen individualnih razlik, individualizacije in diferenciacije ter timskega dela pri spodbujanju branja[1]

Pedagoški delavci se na področju spodbujanja branja soočajo z velikimi individualnimi razlikami med otroki/učenci, tako na področju intelektualnih sposobnosti, ustvarjalnosti, jezika, izražanja, spoznavnih in učnih stilov, tempa, koncentracije, čustvenega doživljanja kot tudi na področju učnih zmožnosti in vedenja. Možnosti za najučinkovitejši razvoj in učenje vsakemu posamezniku lahko zagotavljajo le z upoštevanjem načel individualizacije in diferenciacije.

Regarding the promotion of reading, pedagogical workers are faced with considerable individual differences between children/pupils, so in the field of intellectual abilities, creativity, language, expression, cognitive and learning styles, tempo, concentration and emotional response, as in the field of learning abilities and behaviour. For every individual, opportunities for the fastest possible progress and learning can only be assured by respecting the principles of individualization and differentiation.

Uvod

Vsak otrok je 'svet zase', je neponovljiva in edinstvena osebnost kot splet dednih dispozicij, vplivov okolja in njegove lastne aktivnosti. Njegovo edinstvenost določa kombinacija le zanj značilnih spoznavnih, čustvenih in motivacijskih značilnosti, ki vplivajo na njegovo odzivanje v odnosu do sveta, ki ga obkroža. In del tega sveta je tudi 'bralni svet', s katerim na tem mestu označujem vse v otrokovem ožjem in širšem okolju, kar je povezano z branjem, in kar prihaja v interakcijo z otrokovim notranjim dogajanjem, povezanim z njegovo osebnostno edinstvenostjo. Otrokov bralni svet pa se nikakor ne začne z razvojem njegove pismenosti in bralne zmožnosti. Začne se veliko prej, ko se otrok v svoji primarni socialni sredini (družina) sreča s knjigo – v taki ali drugačni obliki (npr. kot igrača pri kopanju, zvočna knjiga, interaktivna knjiga, slikanica, prava knjiga z besedilom). Prav od prvega srečanja s knjigo lahko iz psihološkega vidika identificiramo določene

[1] Vabljeno predavanje na simpoziju *Kako naj mentor razvija bralno zmožnost posameznika?* 16. 10. 2009, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

individualne razlike med otroki, ki so hkrati posledica in hkrati vzrok različnosti njihovih 'bralnih svetov'.

Individualne razlike med otroki in njihov pomen za branje

V procesu motiviranja otrok za branje smo pedagogi zavezani k spoštovanju individualnih razlik med otroki in k profesionalnemu prilagajanju svojega pedagoškega ravnanja posebnostim otrok. Le tako lahko omogočimo, da vsak otrok 'izoblikuje' svoj bralni svet, se vanj aktivno vključi in se znotraj njega razvija. Individualne razlike med otroki so pogojene z njihovo starostjo, spolom, razvojem, sposobnostmi, izkušnjami, interesom, bralno motivacijo, pozornostjo, spoznavnimi stili, jezikom, besednjakom, tempom, zmožnostjo koncentracije, ustvarjalnostjo, čustvenim doživljanjem in še z mnogo čim. Poglejmo si natančneje nekatere od naštetih predvsem v povezavi z bralno motivacijo otrok.

Starost otroka je pomemben dejavnik vplivanja na motivacijske spodbude in izbiro bralnega gradiva, ki ga moramo upoštevati pri spodbujanju branja. V predšolskem obdobju, ko večina otrok še ni opismenjenih in samostojno bralno zmožnih, je spodbujanje k branju predvsem usmerjeno k otrokovemu gledanju knjig in k poslušanju branja odraslih. Odnos do branja in do knjig je v tem obdobju zelo odvisen od odnosa, ki ga ima njegovo primarno socialno okolje (družina) do knjig in branja. Z lastnimi bralnimi (ne)navadami starši zavestno in tudi nezavedno svoj odnos do branja prenašamo na otroka. Otrok se svojega odnosa do knjig in branja uči s posnemanjem (modelno učenje) odraslih in vedenjske vzorce vključi v svoje vedenje. S starostjo se spreminjajo tudi bralne zmožnosti otrok in njihov interes za branje. Mlajši poslušalci in bralci so običajno usmerjeni v preproste zgodbe in pravljice, ki burijo njihovo domišljijo in spodbujajo njihovo identifikacijo z vsebino, starejši bralci selektivno izbirajo bralno gradivo v smeri svojih interesov. Starost pogojuje tudi razvojne posebnosti otroka: otrok, ki se normalno intelektualno razvija, bo z leti šolanja stopnjeval vsebinsko zahtevnost bralnega gradiva; od gradiva, ki zahteva konkretno mišljenje, do gradiva, ki mu je kos z abstraktnim načinom razmišljanja. Starost otrok vpliva tudi na bralno motivacijo otrok (Pečjak in sod. 2006); raziskovalne ugotovitve kažejo, da bralna motivacija s starostjo upada. Ob vstopu v šolo so učenci večinoma motivirani za branje in za učenje ter se želijo čim prej naučiti samostojno brati. Na prehodu iz nižjih razredov v višje razrede osnovne šole pa se motivacija za branje znatno zmanjša. V višjih razredih osnovne šole se običajno zmanjša storilnostna motivacija za učenje pri vseh predmetih in učnih dejavnostih, s tem pa tudi za branje. Trend zmanjševanja bralne motivacije se nadaljuje tudi v srednji šoli (prav tam). Branje je z leti vedno bolj povezano z učenjem, to branje pa ne vzbuja vedno lepih občutkov in ugodnih izkušenj. Te spremembe zmanjšajo notranjo motivacijo za učenje (radovednost). Učenci višjih razredov osnovne šole svoje branje slabše vrednotijo in imajo do njega manj pozitivna stališča kot mlajši učenci (Guthrie, Alao in Rinehart 1996, v Pečjak in sod. 2006).

Spol v veliki meri vpliva na izbiro bralnega gradiva in na bralno motivacijo otrok (Elley 2001, McKenna 2001, Pečjak in Gradišar 2002; v Pečjak in sod. 2006).

Raziskave ugotavljajo, da se razlike med dečki in deklicami kažejo predvsem v interesu za branje. Deklice po mamini in lastni oceni izkazujejo višji interes za branje kot dečki (Bucik 2005, v Pečjak in sod. 2006). Interes za branje z leti šolanja bolj upada pri dečkih kot pri deklicah. Raziskave s tega področja kažejo (Pečjak 1999, Pečjak in sod. 2006), da imajo dekleta bolj pozitivna stališča do branja kot fantje. Dekleta so tako v 3. kot v 7. razredu bolj kompetentna za branje in imajo višji bralni interes; v primerjavi s fanti pojmujejo branje kot bolj pomembno (Pečjak in sod. 2006). Pomembne razlike med spoloma so pri odnosu do branja pokazali tudi rezultati raziskave PIRLS in PISA 2000. Dečki branje povezujejo predvsem s šolo in z besedili, ki jih izbirajo učitelji. Bolj kot branje dolgih romanov pa jim je všeč branje na internetu ter branje časopisov in knjig, ki govorijo o športu, elektroniki ter raznih računalniških igrah (Pečjak in sod. 2006).

Bralna motivacija je del bralne učinkovitosti oz. skupek delovanja kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih dejavnikov, ki se odražajo v posameznikovem branju. Pečjak in Gradišar (2002. 7) jo opredeljujeta kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti, ponovno doživeti. (Wigfield in Guthrie 1997, v Pečjak in sod. 2006). Bralno motivacijo delita v tri širše skupine dejavnikov:

1. prepričanja o sposobnostih in učinkovitosti branja (prepričanje o lastni kompetentnosti, pripravljenost spopasti se s težkim besedilom in želja po izogibanju bralni dejavnosti);
2. cilji in razlogi za branje, ki so lahko notranji (radovednost oz. želja brati o temi, ki posameznika zanima, zatopljenost oz. užitek ob branju določenega besedila, pomembnost branja za posameznika) in zunanji (branje za priznanje, branje za ocene, branje iz tekmovalnosti);
3. socialni vidik branja (branje iz socialnih razlogov ali iz ustrežljivosti do pričakovanj drugih).

Bralna motivacija je torej večdimenzionalna in raznolika, zato so razlike med učenci velike.

Otrokove sposobnosti so naslednji pomemben dejavnik, ki ga moramo kot spodbujevalci bralnega okolja upoštevati pri delu z otroki. Branje, pisanje, opisovanje, pojasnjevanje vsebine, poslušanje branja, besedno izražanje ipd. so aktivnosti, s katerimi razvijamo otrokove jezikovne sposobnosti. Jezikovne sposobnosti so v različnih obdobjih različni strokovnjaki s področja inteligentnosti različno utemeljevali. V Spearmanovi *Unifaktorski teoriji* (Woolfolk 2000) bi bile jezikovne sposobnosti del splošne inteligentnosti, po Thurstonu (Marentič-Požarnik 2000) verbalni faktor ali faktor besednega razumevanja in faktor besednosti ali besedne produktivnosti, po Gardnerju pa je lingvistična (jezikovna) inteligentnost poleg glasbene, logičnomatematične, prostorske, telesnogibalne, medosebne (interpersonalne) in samoreflektivne (intrapersonalne) inteligentnosti ena izmed inteligentnosti, na katerih temelji njegov model *mnogoterih človekovih sposobnosti* (Gardner 1995). Način našega spodbujanja za poslušanje in samostojno branje je torej vsekakor pogojen tudi s stopnjo otrokovega razvoja in njegovimi intelektualnimi zmožnostmi razumeti prebrano, hkrati pa otrok ob branju, pogovarjanju o

prebranem in besedilnih nalogah razvija svojo jezikovno inteligentnost. Trenutne otrokove sposobnosti kot odraz njegovega kognitivnega razvoja narekujejo tudi njegovo zanimanje za vrsto bralnega gradiva. Predšolskega otroka bodo bolj pritegnile pravljično obarvane vsebine, pisane v preprostem in jasnem jeziku, otrok na stopnji konkretnega mišljenja bo pogosteje izbiral zgodbe z bolj realistično vsebino, ki opisujejo dogajanje med vrstniki v realnem socialnem okolju, adolescenta pa bodo pritegnile vsebine z bolj abstraktno vsebino, npr. s področja znanstvene fantastike.

Bralna zmožnost je zelo kompleksna in pomembna sestavina besednega učenja in pogoj za otrokov razvoj od obdobja šolanja dalje. Pri učenju branja se prepletajo različni psihični procesi na več različnih ravneh (Pečjak Marentič-Požarnik 2000). Zaznavna raven (percepcija) vključuje predelavo vidnih dražljajev (npr. prepoznavanje različnih oblik, zapomnitev zaporedja črk), primerne gibe oči, slušno razlikovanje in analizo odnosa med zapisano črko in glasom. Spoznavna raven vključuje razumevanje besed in njihovih zvez, uporabo predznanja in sobesedila (konteksta) za razumevanje. Na spoznavni ravni so velike razlike med bralci začetniki in izkušenimi bralci. Medtem kot izkušeni bralci znano besedo prepoznajo, še preden jim jo je potrebno v celoti videti in izgovoriti, jo bralec začetnik bere analitično: s črkovanjem, zlogovanjem, povezovanjem zlogov v besedo, ki jo mora še glasno izgovoriti. Čustveno-motivacijska raven je povezana z interesom za branje in stopnjo samozavesti, na kar vplivajo tudi sociološkokulturni dejavniki iz otrokovega življenjskega okolja. Pri razvoju bralnih spretnosti ima pomembno vlogo učenčeva samozaznava lastne bralne kompetentnosti – samopodoba na področju branja (Juriševič 1999). Da bodo učenci postali dobri bralci in da bodo radi brali, potrebujejo že v najzgodnejšem obdobju bralnega razvoja veliko različnih in ugodnih (pozitivno naravnanih) učnih izkušenj. Te oblikujejo njihovo bralno samopodobo. Začetna bralna uspešnost otroka motivira za nove uspehe, neugodno oblikovana samopodoba na področju branja pa deluje zavirajoče in otroka 'ustavlja' na poti izboljšanja bralnih spretnosti in strategij, s katerimi opredeljujemo dobre bralce (prav tam: 27). Zelo pomembne v tem procesu so povratne informacije vzgojiteljev/učiteljev otroku o njegovem načinu poslušanja, pripovedovanja in/ali samostojnega branja, saj pomembno prispevajo k oblikovanju otrokove samopodobe, ki vpliva na otrokovo motiviranost za nadaljnje branje.

Spoznavni (kognitivni) stil otroka oziroma individualne posebnosti v spoznavni organizaciji in funkcioniranju posameznika pomembno določajo, kako bo otrok sprejemal, predeloval, organiziral in ohranjal informacije iz okolja ter na tej osnovi reševal probleme (Marentič-Požarnik, Magajna, Peklaj 1995). Na področju branja je pomembna zlasti dimenzija *refleksivnost – impulzivnost*, ki se navezuje na kognitivni tempo. Raziskave na tem področju so potrdile večjo povezanost refleksivnega stila predelovanja informacij z dobrim izvajanjem na šolskem področju. Refleksivni učenci dosegajo pomembno višje rezultate na različnih pokazateljih šolske storilnosti, impulzivni učenci pa slabše rezultate pri pravopisu, računanju, branju in risanju. Magajna (1984, v Marentič-Požarnik, Magajna, Peklaj 1995) je raziskovalno ugotovila, da so povprečni ali nadpovprečni bralci statistično pomembno bolj refleksivni kot učenci z motnjami branja in pisanja (legasteniki) ali bralno šibki učenci. Največjo impulzivnost so kazali legastenični otroci, ki so živeli v sociokulturno manj ugodnem okolju. Pri približno 40 % šolsko neuspešnih

otrok so glavni vzrok njihove neuspešnosti specifične učne težave pri učenju, ki jih opredeljujemo kot aspecifične zaostanke ali motnje v enem ali več procesov govora, zaznavanja, vedenja, branja, pisanja in računanja ob povprečnih ali nadpovprečnih intelektualnih sposobnostih (prav tam).

Kako bo otrok pristopal k branju ali poslušanju prebranega pa je v veliki meri odvisno tudi od vrste njegovih drugih posebnosti, kot npr. ***pozornosti in zmožnosti koncentracije.*** Nekateri otroci so zmožni poglobljene zatopitve v branje (tok, oz. angl. *fow*), drugi imajo na tem področju velike težave. Slednje velja zlasti za otroke z motnjami pozornosti in za hiperaktivne otroke (Magajna s sod. 2008). Pomanjkanje pozornosti je nezmožnost osredotočiti se na neko nalogo (npr. na branje) in ohranjati pozornost, dokler naloga ni končana. K motnjam pozornosti lahko prispevajo zelo različni vzroki, od tesnobnosti, disleksije, konfliktov v družini, vedenjskih težav ali celo intelektualna nadarjenost in določasje. Kronično nevrološko stanje, ki ga imenujemo »motnja pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje« pa lahko identificiramo pri 4 do 10 % otrok. Otroke z omenjeno motnjo je treba ločevati od drugih otrok s težavami, ki vključujejo tudi težave s pozornostjo. Motnja pozornosti se običajno pojavi pred sedmim letom, težave so pogostejše in trajajo najmanj šest mesecev, pri posamezniku pa jih prepoznavamo od zgodnjega življenja do odrasle dobe. Slabša pozornost in koncentracija otrok prispevata k težavam pri poslušanju in pomnjenju informacij, zato so taki otroci slabi poslušalci in težje obnavljajo vsebino prebranega, imajo težave z osredotočenostjo in niso zmožni vztrajati pri branju dalj časa, zlahka ga zmotijo nepomembni dražljaji iz okolja, ne sodelujejo pri aktivnostih in nalogah, ki zahtevajo nepretrgan miselni napor ipd. (Magajna 2008, Woolfolk 2002).

Kot izvor razlik med otroki pa ima pomembno vlogo tudi otrokovo primarno socialno okolje – družina, ki običajno zagotovi (ali pa ne) otrokove prve izkušnje z jezikom, branjem in različnim bralnim gradivom, kar je pogosto povezano s socialnoekonomskim statusom družine. Mnoge raziskave o dosežkih otrok na področju učenja kažejo na pomembne razlike med otroki iz različnih socialnih okolij. V povprečju otroci iz družin z višjim socialnoekonomskim statusom dosegajo v šoli boljše rezultate in višjo stopnjo izobrazbe kot otroci iz družin z nižjim ekonomskim statusom (Pergar Kuščer 2003). Študija Bernsteina (po Erženičnik Pačnik 2008) je pokazala, da starši iz družin z manj ugodnimi socialnoekonomskimi dejavniki v pogovorih s svojimi otroki uporabljajo regulacijsko funkcijo jezika, za katero sta značilna pogosta raba ukazov in strog nadzor otrokovega vedenja, medtem ko starši z ugodnejšimi socialnoekonomskimi dejavniki pretežno uporabljajo interpretativno funkcijo jezika, tj. izjave, s katerimi spodbujajo otrokovo samostojno razmišljanje in učenje. Pomembno pa je tudi, koliko otroške literature ima otrok na voljo doma ali v vrtcu za namene poslušanja, igranja in seznanjanja s knjigami. Branje otroške literature je pomemben način spodbujanja govornega razvoja otrok v vrtcu: namensko in redno branje otroške literature v vrtcu prispeva k njihovi večji kompetentnosti pripovedovanja zgodb (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, Kranjc in Fekonja 2002).

Individualizacija in diferenciacija pri spodbujanju branja

Temeljno vprašanje in hkrati problem vsakega poučevanja je, kako v proces spodbujanja učenja, motiviranja za šolsko delo in razvijanja branja vključevati otroke, ki so si med seboj tako zelo različni v vseh prej predstavljenih dimenzijah. V daljni preteklosti je veljalo mnenje, da so za šolo pomembne le starostne, spolne in morda še socialne razlike med učenci (Strmčnik 1989: 13), šele z razvojem mladinske psihologije, anatomije, fiziologije n drugih antropoloških ved ter na podlagi izkušenj pa je bilo strokovnjakom vedno bolj jasno, da je treba za uspešno učno delo upoštevati tudi individualne posebnosti otrok. Spodbujanje k branju naj – tako kot druga področja motiviranja otrok oz. učencev za kognitivno aktivnost – vključuje elemente individualizacije in diferenciacije, ki pa imata na področju branja specifično aplikativno vlogo. V šolskem kontekstu je učna individualizacija didaktično načelo, ki od šole in učitelja zahteva, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci in da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personificirati, tj. prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo (Strmčnik 1989: 13). Če načelo individualizacije posplošimo na celotno vzgojno-izobraževalno prakso, individualizacija pomeni prilagajanje posebnostim, potrebam in interesom posameznega otroka in je eno izmed načel demokratične vzgoje. Diferenciacija pa pomeni prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela posebnostim neke skupine, npr. glede na spol, starost, predznanje, interes in je v bistvu didaktični termin za organizacijsko izpeljavo pouka ali drugih pedagoških dejavnosti. Strmčnik (1989:12) jo opredeljuje kot

> pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene.

Isti avtor na istem mestu dodaja, da učnih ciljev, vsebin, metod pravzaprav ne diferenciramo, ampak jih selektivno modificiramo in prilagajamo določenim učnim skupinam ali posameznikom. Individualizacija je v bistvu najdoslednejša oblika diferenciacije. Na področju poučevanja in spodbujanja branja, bralnih navad in bralne kulture sta torej načeli individualizacije in diferenciacije prepletajoči si načeli, ki zagotavljata upoštevanje posameznikovih bralnih interesov, ki temeljijo na posebnostih in individualnih razlikah med otroki/učenci glede na starost, spol, bralne zmožnosti, sposobnosti, spoznavne stile idr. Pred pedagoškimi delavci je na področju spodbujanja branja torej težka naloga, saj sta notranja individualizacija in diferenciacija po Strmčnikovem mnenju (1999: 58) zaradi raznolikosti otrok in organizacijske zahtevnosti izjemno zahtevni. Poudarja, da je prilagajanje posameznemu učencu in njegovim osebnostnim posebnostim, npr. v motiviranosti, interesih, nadarjenosti in nagnjenjih, odnosu do posameznih učnih predmetov in učenja, kognitivni, čustveni, vrednostni, telesni razvitosti, storilnostnemu strahu, ambicioznosti, komunikacijskih spretnostih zelo občutljivo (prav tam).

Na področju branja je zlasti pomembno prilagajanje bralnega gradiva, zahtev in nalog interesom, bralnim zmožnostim, sposobnostim in bralnemu tempu bralcev. Preveč zahtevno ali premalo zahtevno bralno gradivo bo otroke/učence

demotiviralo, saj zanje s svojo vsebino in ravnjo razumevanja vsebine ne bo dovolj stimulativno. Tudi čas, ki ga posamezniki potrebujejo za branje, je pomemben vidik diferenciacije in individualizacije. Potreben čas pa ni odvisen zgolj od sposobnosti in bralnih zmožnosti, nanj vplivajo tudi drugi dejavniki, npr. kognitivni tempo, temperament, značaj, motiviranost posameznika idr.

Usklajeno timsko delo pedagoških delavcev in sodelovanje s starši

Razvijanje bralnih navad in bralne kulture nikakor ne more biti *'solistična akcija'* posameznega pedagoga, pa naj bo to učitelj, vzgojitelj ali knjižničar v neki izobraževalni inštituciji ali sodelujoči starši otrok/učencev. Le usklajeno timsko delo vseh pedagoških ter drugih strokovnih delavcev in staršev lahko prispeva h *'vseživljenjskemu branju'*. Branje nikakor ne more biti le stvar otroštva in šolskega obdobja, saj je neke vrste orodje za učenje. Velja pa posebej izpostaviti, da kljub skupnim (timsko oblikovanim) ciljem, naravnanih k širjenju bralne kulture, vsi ključni akterji tega sodelovanja nikakor niso enotni v svojih pojmovanjih, stališčih do timskega dela, v svoji bralni motivaciji, v bralnih izkušnjah in bralnih spretnostih. Od medsebojne interakcije in usklajevanja vseh teh razlik (prim. Polak 2009) se v tem sodelovalnem odnosu razvija medsebojno zaupanje, medsebojna komunikacija in potek vseh treh etap timskega dela (timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timska evalvacija različnih aktivnosti na področju branja), pri čemer pa je vsekakor najpomembnejši rezultat usklajenega timskega dela pedagoških delavcev in sodelovanja s starši zaznavanje branja kot pomembne vrednote posameznikov in socialnega okolja.

Povzetek

Edinstvenost vsakega otroka/učenca določa kombinacija le zanj značilnih spoznavnih, čustvenih in motivacijskih značilnosti, ki vplivajo na njegovo odzivanje v odnosu do sveta, ki ga obkroža. De tega sveta je tudi 'bralni svet', s katerim na tem mestu označujem vse v otrokovem ožjem in širšem okolju, kar je povezano z branjem in kar prihaja v interakcijo z otrokovim notranjim dogajanjem, povezanim z njegovo osebnostno edinstvenostjo. Učitelji/vzgojitelji se pri svojem pedagoškem delu soočajo z velikimi individualnimi razlikami med otroki/učenci, tako na področju intelektualnih sposobnosti, ustvarjalnosti, jezika, izražanja, spoznavnih in učnih stilov, tempa, koncentracije, čustvenega doživljanja kot tudi na področju učnih zmožnosti in vedenja. S starostjo se spreminjajo bralne zmožnosti otrok in njihov interes za branje. Mlajši poslušalci in bralci so običajno usmerjeni v preproste zgodbe in pravljice, ki burijo njihovo domišljijo in spodbujajo njihovo identifikacijo z vsebino, starejši bralci selektivno izbirajo bralno gradivo v smeri svojih interesov. Starost otrok vpliva tudi na bralno motivacijo otrok; raziskovalne ugotovitve kažejo, da bralna motivacija s starostjo upada. Spol otroka v veliki meri vpliva na izbiro bralnega gradiva in na bralno motivacijo otrok. Raziskave kažejo, da so razlike med dečki in deklicami najopaznejše predvsem v interesu za branje. Deklice po mamini in lastni oceni izkazujejo višji interes za branje kot dečki. Interes za branje z leti šolanja bolj upada pri dečkih kot pri deklicah. Kako bo otrok

pristopal k branju ali poslušanju prebranega, pa je v veliki meri odvisno tudi od vrste njegovih drugih posebnosti, npr. pozornosti in zmožnosti koncentracije**.** Na področju poučevanja in spodbujanja branja, bralnih navad in bralne kulture sta torej načeli individualizacije in diferenciacije prepletajoči se načeli, ki zagotavljata upoštevanje posameznikovih bralnih interesov, ki temeljijo na posebnostih in individualnih razlikah med otroki/učenci glede na starost, spol, bralne zmožnosti, sposobnosti, spoznavne stile idr.

Razvijanje bralnih navad in bralne kulture zahteva usklajeno timsko delo vseh pedagoških ter drugih strokovnih delavcev in staršev.

Literatura

H. Gardner, 1995: *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

M. Juriševič, 1999: *Spodbujamo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Tempus – Respect.

L. Magajna in sod., 2008: *Učne težave v osnovni šoli: Koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

B. Marentič Požarnik, C. Peklaj, L. Magajna, 1995: *Izziv raznolikosti*. Nova Gorica: Educa.

B. Marentič-Požarnik, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

L. Marjanovič Umek, P. Lešnik Musek, S. Kranjc, U. Fekonja, 2002: Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka. *Psihološka obzorja,* 11(1), 51–64.

S. Pečjak, 1999: *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.

S. Pečjak in A. Gradišar, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

S. Pečjak in sod., 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

V. Pečjak, 1991: *Hitro in uspešno branje*. Ljubljana: samozaložba.

M. Pergar Kuščer, 2003: Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V: M. Peček in C. Razdevšek Pučko (ur.): *Uspešnost in pravičnost v šoli.* Ljubljana. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

A. Polak, 2009: *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

F. Strmčnik, 1987: *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza za tehnično kulturo Slovenije in Izobraževalna skupnost Slovenije.

F. Strmčnik, 1999: Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika,* 50 (116), 1, 52–71.

A. Woolfolk, 2002: *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy..