

NEKATERI MEHANIZMI RAZVIJANJA BRALNE PISMENOSTI NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA¹

V prispevku osvetljujemo problematiko razvijanja bralne pismenosti v povezavi s posodabljanjem kurikulumu za vrtce in učnih načrtov po celotni vertikali vzgoje in izobraževanja. Opozarjamo na vlogo vseh strokovnih delavcev v vrtcu in šoli pri razvijanju bralne pismenosti. Poudarjamo, da na bralno pismenost vplivajo dobro opravljeno opismenjevanje, kvalitetna učna gradiva, motivacija učencev za branje ter ustrezne strategije dela z učenci.

Ključne besede: bralna motivacija, gradniki bralne pismenosti, opismenjevanje, vrtec, šola

Mechanisms of Developing Reading Literacy in the Field of Education

This article highlights the issue of developing reading literacy in connection with revising the curriculum for kindergartens and curricula across the entire education and training vertical. It draws attention to the role of all professionals in kindergartens and schools in developing reading literacy. It also emphasizes that reading literacy is influenced by the way literacy is taught, quality teaching materials, the motivation of students for reading and appropriate strategies for working with students.

Keywords: reading motivation, building blocks of reading literacy, literacy, kindergarten, school

¹ Članek je nastal v okviru ciljnega raziskovalnega projekta CRP V5-2361 *Bralni vzori: bralne navede strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah* (vodja prof. dr. Dragica Haramija), ki ga sofinancirajo Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost RS in je financiran iz državnega proračuna.

1 Uvod

Ob celostni prenovi učnih načrtov, ki zajema predšolsko vzgojo, osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje, se zdi razmislek o slovenskem jeziku kot učnem jeziku in kot šolskem predmetu ključnega pomena. Zlasti zaradi slabših rezultatov, ki jih dosegajo naši učenci in dijaki na mednarodno primerljivih raziskavah (PISA, PIRLS), je treba ob posodabljanju učnih načrtov preučiti možnosti izboljšav bralne pismenosti na vseh predmetnih področjih v vrtcu oziroma pri vseh predmetih v osnovni in srednji šoli. Splošni predlogi za preново so za vse predmete zbrani v pomembni publikaciji *Izhodišča za preново učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (Ahačič idr. 2022), pri čemer je navedenih šest temeljnih ciljev, ki se navezujejo na zmanjšanje ali zamenjavo ciljev oziroma na njihovo jasnejšo opredelitev; na povezanost in aktualizacijo vsebin; na terminološko poenotenje (Ahačič idr. 2022: 9). Čeprav se navedena publikacija nanaša na preново osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtov, je treba – kadar izpostavljam o bralno pismenost otrok, učencev in dijakov – poseči v premislekih že v predšolsko obdobje, saj se poslušanje in govorjenje razvijata od otrokovega rojstva, dejavnost branja in pisanja pa s sistematičnim opismenjevanjem ob vstopu v osnovno šolo. Prav zato je pomembno zavedanje o spodbujanju vseh štirih dejavnosti bralne pismenosti v vseh položajih učenja, ki jih opredeljujejo priporočila Sveta Evrope o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, to je ob formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju (Uradni list EU 2018/C 189/01).

Glede na to, da pridobiva otrok, učenec, dijak kompetence bralne pismenosti kroskurikularno, je nujno treba poudariti

odgovornost tudi nejezikovnih predmetov za razvijanje jezikovnega znanja. S tem je povezana potreba po prepoznavanju vloge jezika kot ključnega orodja za posredovanje, iskanje in sprejemanje informacij v 21. stoletju ter vloge znanja, pridobljenega pri pouku učnega jezika, kot izhodišča za pridobivanje univerzalnega jezikovnega znanja. (Ahačič idr. 2022: 4.)

Ali, kakor za slovenščino kot učni jezik ugotavlja Darinka Rosc Leskovec (2023: 19), da »manjka /pa tudi/ ozaveščenost, da se bralna zmožnost in za predmet specifično branje in pisanje razvijajo pri vseh predmetih«.

Hkrati s skrbjo za sistematično opismenjevanje in razvijanje gradnikov bralne pismenosti je pomembno tudi sistematično spremljanje napredka pri bralni pismenosti učencev in dijakov, in sicer:

- Spremljanje napredka na ravni posameznika, razreda, šole, k čemur pripomore zlasti formativno spremljanje. Na terminološke in konceptualne zagate, povezane s formativnim spremljanjem, opozarja Kodelja (2021); praktična raba koncepta pa je predstavljena v priročniku *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu* (Holcar Brunauer idr. 2017).
- Spremljanje bralne zmožnosti na državni ravni, to je nacionalno preverjanje znanja (NPZ), pri čemer je temeljnega pomena za tovrstno spremljanje

uvredba preizkusa v tretjem razredu. Temeljni namen NPZ-ja »je, da vsi skupaj – učence in učenci s starši, učitelji, ravnatelji in drugi strokovni delavci šole, pa tudi na ravni celotnega sistema vzgoje in izobraževanja – preverimo, kako uspešni smo pri doseganju ciljev in standardov znanja, določenih z učnimi načrti, in na tej podlagi ustrezno načrtujemo nadaljnje vzgojno-izobraževalno delo.« (NPZ 2023.)

- Spremljanje bralne zmožnosti na mednarodni ravni v raziskavah PIRLS in PISA. Opozoriti velja, da je v Sloveniji v primerjavi z mednarodnim povprečjem v raziskavi PISA bistveno nižji odstotek tistih učencev, ki zelo radi berejo (SLO 28 %; povprečje 42 %) in visok odstotek učencev, ki ne marajo brati (SLO 23 %; povprečje 18 %) (Klemenčič in Mirazchiyski 2023: 60).

Tudi sprejeta *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030* (2019) in predlog Nacionalnega sveta za bralno pismenost gresta v smer zunanjega preverjanja bralne pismenosti, saj le tako dobimo primerljive rezultate med učenci in dijaki različnih šol.

Že v okviru dela pri projektu OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), ki je potekal med letoma 2016 in 2023, je bila v raziskavah bralna pismenost opazovana z več vidikov, med katerimi je treba izpostaviti zlasti tri (Haramija in Ivanuš-Grmek 2020: 17–18):

- z vidika oblikovanja gradnikov bralne pismenosti,
- z vidika didaktičnih pristopov, ki prispevajo k bralni pismenosti,
- z vidika izbora kakovostnih bralnih gradiv.

V nadaljevanju se osredinjamo prav na te tri pomembne vidike, pri čemer ob gradnikih izpostavljamo pomen opismenjevanja ter zadostnega urjenja, da postane pismenost večšina. Pomembni so raznoliki didaktični pristopi za razvoj bralne pismenosti posameznikov, pri čemer je zelo pomembna individualizacija pouka – to je »didaktično načelo, ki zahteva, da v vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevamo utemeljene razlike med učenci« (Ahačič idr. 2022: 23). Pri tem se je treba zavedati, da pouka ni mogoče povsem individualizirati, saj bi bilo to didaktično in pedagoško neproduktivno, če bi individualizacijo pouka razumeli kot težnjo k povsem individualnemu izvajanju učnega procesa. Je pa smiselno individualne razlike med učenci upoštevati s premišljeno učno diferenciacijo (Štefanc 2023). Stalna skrb sistema vzgoje in izobraževanja mora biti upoštevanje raznolikosti učencev po sposobnostih, predznanju, znanju, interesih, osebnostnih značilnostih z namenom, da vsakemu učencu omogočimo optimalen razvoj (Kalin 2023).

Z vidika vsebinskega izbora pa so pomembna bralna gradiva za vsa področja dejavnosti v vrtcih in za vse predmete v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, kamor ne bi smeli biti vključeni le učbeniki in delovni zvezki, pač pa širši nabor informativnih in hibridnih informativno-leposlovnih ali leposlovno-informativnih besedil (Haramija 2022).

2 Metode

Prispevek osvetljuje problematiko bralne pismenosti v povezavi s spreminjanjem in posodabljanjem učnih načrtov za vrtce, osnovne in srednje šole. Uporabljene so bile teoretične metode raziskovanja, ki se navezujejo na branje raznolikih gradiv glede na gradnike bralne pismenosti in na didaktična načela, povezana z bralno pismenostjo. Metoda deskripcije je bila uporabljena za opisovanje že znanih dejstev, pri čemer se naslanjamo zlasti na splošne dokumente, povezane z bralno pismenostjo, ter na gradiva, povezana z bralno pismenostjo v neposredni šolski praksi. Metoda analize je uporabljena pri preučevanju obstoječih učnih načrtov za slovenščino in drugih dokumentov, povezanih z bralno pismenostjo, npr. upoštevanje rezultatov raziskav PISA in PIRLS, upoštevanje rezultatov projekta OBJEM. Metoda primerjave je uporabljena zlasti ob pregledu rezultatov slovenskih in tujih dosežkov v raziskavah bralne pismenosti; primerjava je opravljena tudi na primeru literarne terminologije, saj je neenotna terminologija eden od pomembnih dejavnikov nesporazumov med različnimi strokami. Metoda sinteze v sklepu predstavlja morebitne izboljšave na področju bralne pismenosti otrok, učencev in dijakov.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- kakšna je vloga strokovnih delavcev v vrtcu in v šoli pri spodbujanju gradnikov bralne pismenosti,
- ali je sistematičnemu opismenjevanju v učnem načrtu za slovenščino (UN OŠ 2018) namenjene dovolj pozornosti,
- kako poteka opismenjevanje v naši šolski praksi,
- ali imamo v naši šolski praksi pripravljene sezname kakovostnih bralnih gradiv,
- ali so učenci motivirani za branje oz. za delo z besedili.

3 Rezultati

Bralna pismenost je dejavnost, ki se razvija na vseh področjih dejavnosti v vrtcu in pri vseh predmetih v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, zato zanjo velja, da je kroskurikularna dejavnost, kar pomeni »specifičen način doseganja posameznih ciljev kurikula, ki so opredeljeni kot skupni« (Ahačič idr. 2022: 23). Za uresničevanje kroskurikularnosti in ozaveščanje pomena bralne pismenosti pri vseh pedagoških delavcih na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja so bili utemeljeni gradniki bralne pismenosti. Vseh devet gradnikov se sistematično razvija skozi celotno vertikalno izobraževanja pri vseh predmetih (oziroma predmetnih področjih). Upoštevana mora biti integriranost, torej predhodna znanja, s tem pa je povezana tudi individualizacija. Vsak od gradnikov kaže na eno pomembno področje bralne pismenosti, šele vsi gradniki skupaj pa s prepletom tvorijo zadovoljivo razumevanje in znanje, povezano s pismenostjo.

3.1 Gradniki bralne pismenosti

Povzemamo teoretična izhodišča posameznega gradnika, ki so utemeljena v znanstveni monografiji *Gradniki bralne pismenosti* (Haramija 2020): 1. gradnik: **govor** predstavlja zmožnosti nebesednega in besednega sporazumevanja ter otrokov razvoj jezikovnih zmožnosti (Šek Mertük in Cugmas 2020: 29–58). 2. gradnik: **motiviranost za branje** predstavlja interes za branje, pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil in bralno samoučinkovitost mladih bralcev (Bošnjak in Košir 2020: 59–79). 3. gradnik: **razumevanje koncepta bralnega gradiva** osvetljuje pomen multimodalne pismenosti, poseben poudarek je na razumevanju in sestavljanju različnih kodov sporočanja za celostno branje raznolikih besedil (Haramija in Batič 2020: 81–105). 4. gradnik: **glasovno zavedanje** predstavlja analize teoretičnih podstav glasovnih značilnosti slovenskega knjižnega jezika glede na različne pristope (Zemljak Jontes in Bednjički Rošer 2020: 107–136). 5. gradnik: **besedišče** vsebuje razvoj razumevanja pomena besed in njihove uporabe pri sprejemanju in tvorjenju besedil; širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje (Voršič in Ropič Kop 2020: 137–157). 6. gradnik: **tekoče branje** osvetljuje tehnike branja (natančnost, hitrost, izraznost, ritem), zlasti glede na možnost preverjanja otrokovega napredka (Ropič Kop in Vizjak Puškar 2020: 159–186). 7. gradnik: **razumevanje besedila** predstavlja sistematično razvijanje branja z razumevanjem (uzaveščanje procesa branja ob uporabi različnih bralnih strategij), pri čemer je poudarek na neumetnostnih besedilih, povezanih z vsemi predmetnimi področji (Krajnc Ivič 2020: 189–210). 8. gradnik: **odziv na besedilo in tvorjenje besedil** predstavlja tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, o uporabi prebranega v novih situacijah in o razvijanju večšine pisanja ustreznih besedil (Pulko in Kranjec 2020: 211–236). 9. gradnik: **kritično branje** opozarja na prepoznavanje, presojanje, vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v besedilu ter avtorjevega načina pisanja; oblikovanje lastnega mnenja z utemeljevanjem (Licardo in Krajnc Ivič 2020: 237–257).

V povezavi z gradniki bi morali vsi vzgojitelji, učitelji, profesorji načrtovati dejavnosti, s katerimi bi pri svojih predmetih razvijali bralno pismenost: spodbujanje branja leposlovnih, informativnih in informativno-leposlovnih knjig; produktivni odziv na prebrano; individualizacijo glede na sposobnosti posameznika; pedagoški delavec kot bralni vzor (Kerndl idr. 2022).

3.2 Sistematično opismenjevanje

S stališča opismenjevanja na Slovenskem velja opozoriti na razvoj bralnih sposobnosti kakor ga v monografiji *Psihološki vidiki bralne pismenosti* opredeljuje Sonja Pečjak (2010: 45–62). V monografiji *Bralne učne strategije* Sonja Pečjak in Ana Gradišar (2015: 66–67) poudarjata, da fazi opismenjevanja² sledi faza opismenje-

² Opismenjevanje v ožjem pomenu vsebuje porajajočo se pismenost (ta je poimenovana tudi predopismenjevanje) in začetno pismenost (opismenjevanje).

vanja v širšem pomenu, ki ga avtorici razumeta v funkciji pridobivanja novega znanja, torej branja za učenje.

V učnem načrtu Slovenščina (v nadaljevanju UN OŠ 2018) bi moralo biti sistematično opismenjevanje bolj natančno določeno: »Učenci in učenke naj bi ob zaključku 2. razreda praviloma že usvojili tehniko branja in pisanja, v 3. razredu pa naj bi jo predvsem utrjevali in izboljševali.« (UN OŠ 2018: 68.) Tudi v priročniku, *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti* (Novak 2022), ki je namenjen učiteljem, so navedeni postopki in metode za usvajanje branja in pisanja oziroma opismenjevanja,³ ne pa tudi časovnica izvedbe. Kljub avtonomiji učitelja bi morali biti določeni minimalni standardi znanja, do katerih naj bi učitelj vodil učence (in pri razvoju bralne pismenosti tudi dijake). Torej bi veljalo določiti, da je treba ob individualizaciji opismenjevanja (otroci vstopajo v 1. razred z zelo različnim predznanjem) določiti, kdaj se najpozneje sistematično opismenjevanje začne in kdaj se najpozneje konča.

Pri rezultatih raziskave PIRLS (Klemenčič in Mirazchijskije 2023: 53) je zaskrbljujoč podatek, da je v Sloveniji samo 6 % učencev z več kot 75 % večšinami pismenosti v začetku šolanja, v povprečju raziskovanih držav je takšnih 26 %, Singapur, ki je na prvem mestu, pa ima kar 89 % takšnih učencev; podobna slika je na drugem koncu lestvice: v Sloveniji je 47 % učencev, ki imajo manj kot 25 % razvitih veščin pismenosti na začetku šolanja, povprečno je takšnih učencev 33 %, najmanj jih je v Singapurju, to je 2 %.

V tujini, zlasti v angleško govorečih državah, imajo natančno izdelan **sistem določanja bralne učinkovitosti mladega bralca**.⁴ Ta se v izobraževalnem prostoru določa s starostjo bralcev oziroma z razredom, ki ga ti obiskujejo. Bralni nivoji so določeni glede na otrokov razvoj (starost, razred), in sicer glede na različne lestvice: Developmental Reading Assessment (DRA), Common Core State Standards for English Language Arts, Appendix A (Additional Information) – CCSS Lexile.⁵ Določitev bralnih nivojev bi tudi na Slovenskem olajšala postavljanje minimalnih standardov bralne učinkovitosti in z njo tesno povezane bralne pismenosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu in pri pristočnem branju, pa tudi pri izposoji knjig

³ Prim. pet bralnih stopenj: dekodiranje, reprogramiranje mišljenja, avtomatizacija branja, poglobljeno branje (Novak 2022: 42) in tri vrste metod opismenjevanja: sintetične metode, analitični metodi, globalna metoda (Novak 2022: 43).

⁴ Npr. največja založba na svetu Penguin Random House ima posebne strani, namenjene vzgojiteljem in učiteljem: <https://penguinrandomhouseeducation.com/>, dostop 5. 6. 2024. Pri vsaki izdani knjigi je navedeno, pri katerih spletnih prodajalcih jo je mogoče kupiti.

⁵ »Več kot 200 založniških podjetij je prispevalo več kot 100 milijonov knjig, člankov, spletnih mest, na podlagi katerih so določeni standardi razumevanja besedil.« (<https://lexile.com/>). O razvoju in znanstvenih temeljih lestvice bralnega razumevanja za bralce ter lestvice težavnostne stopnje knjig več na <https://lexile.com/parents-students/understanding-your-lexile-measure/the-science-behind-lexile-measures/>, dostop 5. 6. 2024.

v knjižnicah in pri kupovanju knjig, kakor je to običaj pri velikih tujih založbah (prim. Amazon).⁶

Učiteljem bi najbrž zelo pomagale tudi aplikacije za preverjanje težavnosti besedil ali berljivosti, npr. Coleman–Liau indeks berljivosti teksta (ta zajema razmerje med številom črk na besedo in številom besed na poved); Avtomatiziran indeks berljivosti (ARI; berljivost določa glede na količino znakov na besedo); Razumljivost besedila po Fleschu (upoštevata dolžino povedi glede na povprečno število besed v povedi in dolžino besed, ocenjeno s povprečnim številom zlogov v besedi); SMOG (Simple measuer of Gobbledygook) indeks za preverjanje besedil (težavnost besedil preverja zlasti na daljših besedah, to je besedah z najmanj tremi zlogi). Vse opisane formule berljivosti in razumljivosti se nanašajo na angleščino.⁷

Zdi se, da bi tako določeni standardi pripomogli k doseganju ciljev bralne pismenosti vsaj na dveh nivojih: učitelji bi imeli natančno določene minimalne kriterije znanja in spretnosti za opismenjevanje in pridobljeno pismenost, do katerih bi naj pripeljali učence (kar naj bi preverjal NPZ v 3. razredu), in nedvoumno bi znali izbrati jezikovnemu znanju učencev primerna informativna in leposlovna gradiva.

3.3 Modalnost

Opozoriti velja na **linearno in izbirno branje** ter na **monomodalno in multimodalno branje**. V šolah je pod opismenjevanje še vedno mišljeno zgolj linearno branje (torej od leve proti desni, brez preskakovanja), ki je bolj običajno v tiskani obliki, izbirno branje, kjer gre za kombinacijo različnih informacij iz različnih virov, pa je pogostejše pri branju v elektronski obliki. Čeprav je tudi na vseh stopnjah izobraževanja večina gradiv **multimodalnih**, vsebine imajo torej izražene vsaj v dveh kodih sporočanja, jezikovnem in vizualnem (kamor sodijo tabele, grafi, znaki, slike, prikazi ...), poteka opismenjevanje le v jezikovnem kodu (Haramija in Batič 2023).

3.4 Izbira kakovostnih bralnih gradiv za vsa predmetna področja

Pomembna je določitev standardiziranih ključnih besed, po katerih se gradivo najde. Predlagamo pripravo seznamov kakovostnih bralnih gradiv, ki bi vsebovali informativna in leposlovna dela (pri slednjih literarni kanon in sodobno književnost

⁶ Kot primer navajamo Amazon.com Books, ki je največja knjigarna na Zemlji. Pri otroških knjigah ima Amazon delitev po starostnih skupinah (do 2 leti, 3–5 let, 6–8 let, 9–12 let, gl. <https://www.amazon.com/Childrens-Books/b?ie=UTF8&node=4>); pri vsaki knjigi so oznake za starostno stopnjo bralca, število strani, jezik, priporočeni bralni nivo, težavnostni nivo knjige. Naključni primer: https://www.amazon.com/Finally-Seen-Kelly-Yang/dp/1534488340?ref=ast_slp_dp, dostop 5. 6. 2024. Pod starostnimi skupinami je razdelek s štirimi vrstami priporočil: priporočila učiteljev, priporočila založb, kritike in nagrade.

⁷ Gl. <https://en.wikipedia.org/wiki/Readability>, dostop 3. 2. 2024.

– ta bi se letno dopolnjevala), predlagana za domače branje ali za delo v vrtcu in šoli tudi pri drugih predmetih, ne le pri slovenščini oziroma v vrtcu na področju jezika. Poseben problem pri leposlovju predstavlja raba poljudne terminologije, kadar so odrasli v javnem položaju motivatorjev/mentorjev branja, torej vzgojitelji, učitelji in knjižničarji. Enotna (literarnoteoretična) terminologija književnih vrst ter ločevanje književnih vrst od oblik knjig, bi moralo biti samoumevno (Haramija 2023). Rezultati raziskav o razumevanju struktur pogostih književnih vrst v otroški in mladinski književnosti kažejo, da začne otrok dokaj zgodaj povezovati pravilna terminološka poimenovanja s strukturo in elementi neke književne vrste (Kordigel Aberšek 2008: 25):

Vsakič torej, ko bo otrok poslušal novo pravljico, bo hkrati preverjal svojo miselno shemo o pravljici, iz nje po potrebi izpuščal nepotrebne elemente in druge dodajal. Po mnogih literarnoestetskih izkušnjah bo njegova miselna shema, torej njegovo znanje o tem, kakšna je pravljica in kakšne so njene značilnosti, na moč podobna tisti, ki je opisana v literarni teoriji. Na enak način bodo nastajale ob recepciji drugih književnih vrst ustrezne literarnoteoretične miselne sheme.

Za informativna gradiva bi bila nujna presoja strokovnjakov z nekega (vsebinskega) področja in strokovnjakov za bralno pismenost (Haramija 2022). V UN OŠ (2018: 70) je zapisano, da (učitelji in učiteljice) pri kakovosti besedil »upoštevajo (se) nacionalno pomembne nagrade za mladinsko književnost ter strokovno verodostojni sezname besedil, npr. priporočilni sezname Pionirske – centra za mladinsko književnost in knjižničarstvo«. Priporočilnega seznama ne pripravljajo strokovnjaki in strokovnjakinje za delo z informativnimi in leposlovnimi besedili v izobraževanju, ne upošteva se bralnega razumevanja (starost, razred, bralna zmožnost), v priporočilnem seznamu so navedene oblike knjig in književne vrste/žanri kot enakovredne (igroknjiga, slikanica, strip, zgodbica, zbirke pravljic in antologije, fantastika, resničnost, poučne knjige), kar je v neskladju z vsemi učnimi načrti od vrtca do srednješolskega obdobja.

3.5 Motiviranost učencev za delo z besedili

Motivacija kot psihološki proces, ki spodbuja in usmerja naše vedenje, ima ključno vlogo pri učenju in pouku. Vpliva na to, kako učenci pristopajo k učenju, koliko časa pri učenju vztrajajo in na kakšne načine se učijo oziroma usvajajo znanje; prav tako motivacija vpliva tudi na funkcionalno razpoloženje učencev med učenjem in še posebej na njihovo učno pozornost (Jurišević 2012; Jurišević in Černe 2021). Zato je treba nenehno vplivati na kakovostno motivacijo za učenje (Marentič Požarnik 2000).

Na osnovi rezultatov raziskav OBJEM (Svetlik 2021b) predstavljamo, kako so učenci v osnovni (tabela 1) in dijaki v srednji šoli (tabela 2) motivirani za branje oziroma za delo z besedili.

	Učenci 1. VIO		Učenci 2. VIO		Učenci 3. VIO		Učenci skupaj		Učitelji	Ravnatelji
	%	sredina	%	sredina	%	sredina	%	sredina	sredina	sredina
a) Berejo samo, če morajo.	29,3 %	2,52	24,0 %	2,55	38,6 %	2,55	30,7 %	2,74 (1,37)	2,81 (1,10)	2,81 (0,93)
b) Radi se pogovarjajo o tem, kar so prebrali.	59,5 %	3,73	42,6 %	3,26	27,9 %	3,26	40,0 %	3,16 (1,21)	3,55 (1,04)	3,48 (0,75)
c) Uživajo v branju.	69,4 %	4,00	50,1 %	3,48	31,9 %	3,48	46,6 %	3,38 (1,25)	2,95 (1,02)	2,76 (0,70)
d) Berejo stvari, ki si jih sami izberejo.	72,7 %	4,02	73,0 %	4,05	59,6 %	4,05	67,8 %	3,91 (1,11)	3,61 (1,04)	3,05 (0,97)
e) Berejo, da izvedo stvari, ki bi se jih radi naučili.	/	/	47,9 %	3,41	29,5 %	3,41	39,0 %	3,17 (1,16)	3,09 (1,11)	2,81 (0,93)
f) Radi berejo stvari, ki jih silijo k razmišljanju.	/	/	26,6 %	2,83	19,1 %	2,83	23,0 %	2,71 (1,15)	2,66 (1,03)	2,29 (0,78)
g) Ponavadi dobro berejo.	/	/	65,3 %	3,84	58,2 %	3,84	63,9 %	3,79 (1,02)	3,20 (1,02)	2,90 (0,77)
h) Ponavadi imajo težave pri branju besedil z manj znanimi besedami.	27,4 %	2,65	21,9 %	2,54	19,2 %	2,54	21,9 %	2,56 (1,20)	3,11 (1,17)	2,90 (1,14)

Tabela 1: Motiviranost za branje v osnovni šoli (Svetlik 2021b: 5–6)

Opomba: V tabeli so navedene aritmetične sredine odgovorov učencev, učiteljev in ravnateljev ter odstotek učencev, ki se z navedenimi trditvami strinjajo (ocena 4) ali popolnoma strinjajo (ocena 5). Standardne deviacije so zaradi večje preglednosti v tabeli navedene le pri primerjavi aritmetične sredine med učenci, učitelji in ravnatelji.

Rezultati raziskave (Svetlik 2021b), v kateri je skupno sodelovalo 2947 učencev (545 učencev prvega VIO, 1239 učencev drugega VIO in 1163 učencev tretjega VIO), 204 učiteljev in 21 ravnateljev sodelujočih šol, nas opozarjajo, da je pri branju učencev močno poudarjena zunanja motivacija, torej berejo, če morajo brati. O prebranem se raje pogovarjajo učenci v prvem VIO kot učenci v drugem in tretjem VIO. V branju uživa več učencev prvega VIO kot učencev drugega in tretjega VIO. Spodbudno je, da učenci v vseh treh VIO radi berejo stvari, ki jih sami izberejo, vendar jih le malo rado bere stvari, ki jih silijo k razmišljanju. Zanimivo je, da imajo učenci relativno dobro predstavo o sebi kot bralcih, relativno malo jih zaznava težave pri branju besedil z manj znanimi besedami, kar je zaskrbljujoče, še posebej zato, ker temu učitelji in ravnatelji ne namenjajo večje pozornosti. Predstavljeni rezultati nas tudi opozarjajo, da ravnatelji in učitelji v povprečju ocenjujejo, da so samoocene učencev višje, kot jih zaznavajo oni.

	Dijaki 1. letnik		Dijaki 3. letnik		Dijaki 4. letnik		Dijaki skupaj		Učite- lji	Rav- natelji
a) Berejo samo, če morajo.	39,9 %	3,11	30,2 %	2,83	31,9 %	2,84	35,9 %	2,98 (1,25)	3,10 (1,01)	2,57 (0,93)
b) Radi se pogovarjajo o tem, kar so prebrali.	36,8 %	3,11	45,4 %	3,31	48,2 %	3,41	42,2 %	3,25 (1,02)	3,20 (0,90)	2,90 (0,89)
c) Uživajo v branju.	33,0 %	3,05	43,3 %	3,25	42,8 %	3,31	38,5 %	3,17 (1,15)	2,47 (0,85)	2,48 (0,75)
d) Berejo stvari, ki si jih sami izberejo.	61,4 %	3,75	61,8 %	3,74	60,4 %	3,71	61,4 %	3,74 (1,03)	3,15 (0,97)	2,90 (1,00)
e) Berejo, da izvedo stvari, ki bi se jih radi naučili.	37,1 %	3,22	44,3 %	3,40	49,7 %	3,43	44,1 %	3,36 (0,98)	2,97 (0,98)	2,81 (0,98)
f) Radi berejo stvari, ki jih silijo k razmišljanju.	23,6 %	2,84	34,2 %	3,10	34,9 %	3,13	30,3 %	3,02 (1,03)	2,54 (0,95)	2,33 (0,91)
g) Ponavadi dobro berejo.	56,4 %	3,56	60,0 %	3,64	64,4 %	3,74	59,9 %	3,65 (0,96)	3,09 (0,95)	3,00 (1,14)
h) Ponavadi imajo težave pri branju besedil z manj znanimi besedami.	32,1 %	2,96	29,6 %	2,93	27,6 %	2,85	29,8 %	2,89 (1,03)	2,70 (1,01)	2,05 (0,97)

Tabela 2: Motiviranost za branje v srednji šoli (Svetlik 2021a: 6–7)

Opomba: V tabeli so navedene aritmetične sredine odgovorov dijakov, učiteljev in ravnateljcev ter odstotek dijakov, ki se z navedenimi trditvami strinjajo (ocena 4) ali popolnoma strinjajo (ocena 5). Standardne deviacije so zaradi večje preglednosti v tabeli navedene le pri primerjavi aritmetične sredine med dijaki, učitelji in ravnatelji.

Na osnovi rezultatov raziskave Svetlik (2021a) o branju v srednji šoli ugotavlja, da dijaki najraje berejo besedila, ki jih sami izberejo. Zanimivo je tudi, da se dijaki ocenjujejo kot dobri bralci (59,9 %), v povprečju se 42,2 % dijakov rado pogovarja o prebranem, vendar jih le 30,3 % dijakov bere stvari, ki jih silijo k razmišljanju. V samoocenah dijakov in zaznavah učiteljev v navedenih postavkah so razlike majhne, večja razlika je le pri zaznavah o dobrih bralcih, saj se več dijakov samoocenjuje kot dobrih bralcev, česar pa učitelji ne zaznavajo v taki meri.

4 Sklep

Ugotavljamo, da bi morali strokovni delavci v vrtcih in šolah v povezavi z gradniki bralne pismenosti načrtovati dejavnosti, s katerimi bi pri vseh predmetih razvijali bralno pismenost. Zavedanje o razvoju bralne pismenosti pri vseh

predmetih oziroma predmetnih področjih je priložnost za izboljšave. Pomembno je zavedanje, da pismenost ni sama sebi namen, temveč je predpogoj za učenje vseh predmetov na vseh stopnjah izobraževanja, pa tudi za življenje in delovanje posameznika v družbi, zato je prva od osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja.

V novi UN OŠ bi bilo treba natančneje zapisati, kdaj se najpozneje začne in kdaj se najpozneje konča sistematično opismenjevanje ter pri tem upoštevati individualizacijo opismenjevanja. V šolski praksi je treba poskrbeti, da bo opismenjevanje potekalo vsaj v dveh kodih sporočanja, jezikovnem in vizualnem. Glede na izkušnje v tujini bi morda lahko tudi za slovenščino izdelali indeks berljivosti – na eni strani razumljivost besedila za bralca in na drugi stopnjo razumljivosti/težavnosti besedila.

Pripraviti je treba merila za izbiro in sezname kakovostnih bralnih gradiv za vsa predmetna področja, zlasti pa za književnost od vrtca do konca srednje šole. Priporočila so nujna, saj na Slovenskem izide približno 1.400 otroških in mladinskih knjig letno, kar je za posameznega učitelja seveda neobvladljivo, a bi morala priporočila upoštevati književne vrste in žanre, kakovost, bralno zmožnost učencev in dijakov in učne načrte za posamezne stopnje izobraževanja. Ti sezname bi služili domačemu in šolskemu branju; veljalo bi povečati število obveznega branja, saj učenci in dijaki poročajo, da berejo kadar morajo (zunanja motivacija).

Na vseh področjih vzgoje in izobraževanja je potrebno skrbeti za stalno motivacijo za branje tako, da bodo otroci, učenci in dijaki vztrajali pri branju in da bodo deležni kakovostnih učnih strategij, ki jih bodo pripeljale do pozitivnih rezultatov. Pomemben dejavnik bralne pismenosti so tudi pedagoški delavci, ki bi morali biti z lastnim branjem zgled otrokom in mladostnikom.

Literatura

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodник, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

Bahovec D., Eva, Bregar, Ksenija G., Čas, Metka, Domicelj, Marjeta, Saje – Hribar, Nada, Japelj, Barbara, Jontes, Breda, Kastelic, Lidija, Kranjc, Simona, Marjanovič Umek, Ljubica, Požar Matijašič, Nada, Vonta, Tatjana in Vrščaj, Dušan, 1999: *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>. (Dostop 29. 1. 2024.)

Bošnjak, Blanka in Košir, Katja, 2020: 2. gradnik: Motiviranost za branje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba

Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 59–79. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Haramija, Dragica (ur.), 2020: *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Haramija, Dragica in Batič, Janja, 2020: 3. gradnik: Razumevanje koncepta bralnega gradiva. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 81–105. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Haramija, Dragica in Batič, Janja, 2023. Multimodalne značilnosti izvornih slovenskih slikopisov. *Revija za elementarno izobraževanje* 16/posebna št. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.18690/rei.16.Spec.Iss.2985>.

Haramija, Dragica in Ivanuš-Grmek, Milena, 2020: *Gradniki bralne pismenosti*. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 7–28. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Haramija, Dragica, 2022: Branje mladinskih leposlovno-informativnih knjig pri različnih predmetih v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo* 67/1–2. 49–62. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.67.1-2.49-62>.

Haramija, Dragica, 2023: Medbesedilne reference in literarni kanon v otroški in mladinski književnosti. *Slavia Centralis* 16/2. 207–220.

Holcar Brunauer, Ada, Debenjak, Karmen, Bone, Jerneja, Vogrinčič, Romana, Kralj, Nataša, Brodnik, Vilma, Štampfl, Petra, Novak, Nina, Mršnik, Sandra, Trampuž Luin, Mirjana, Oder, Barbara, Legvart, Polonca, Žinko, Andreja, Rogič Ožek, Simona, Cedilnik, Tanja, Rostohar, Dženi, Potisk, Zorica in Kregar, Saša, 2017: *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*, 2. zvezek. Vključujoča šola. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Juriševič, Mojca in Černe, Tanja, 2021: The interplay of motivation and cognition: Challenges for science education research and practice. Devetak, Iztok in Glažar, Saša A. (ur.): *Applying bio-measurements methodologies in science education research*. Berlin: Springer Nature. 33–54.

Juriševič, Mojca, 2012: *Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kalin, Janica, 2023: Prepoznavanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi kot izziv učiteljeve pedagoške usposobljenosti. Kalin, Janica in Štefanc, Damijan (ur.): *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 89–116. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612971953>.

Kerndl, Milena, Mršnik, Sandra, Novak, Nina, Fekonja, Romana, Hedžet Krkač, Mira, Kerin, Mihaela, Rosc Leskovec, Darinka, Sivec, Marija, Zore, Nives, Milekšič, Vladimir, Čuk, Andreja, Stanonik, Mirjam, Gaber, Bernarda, Bačnik, Andreja, Cotič Pajntar, Janja, Fekonja Peklaj, Urška, Vilar, Polona, Kavčič, Alenka, Godec Soršak, Lara, Haramija, Dragica, Krajnc Ivič, Mira, Svetlik, Karmen, Slapar, Sanja, Prudič, Tjaša, Leban, Ksenija, Papež, Nina in Ceket Odar, Mateja, 2022: *Bralna pismenost: opredelitev in gradniki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_gradniki.pdf. (Dostop 18. 6. 2024.)

Klemenčič, Eva M. in Mirazchijski, Plamen V., 2023: *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): Nacionalno poročilo: prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kodelja, Zdenko, 2021: Formativno spremljanje in pravičnost v šoli. *Sodobna pedagogika* 72=138/2. 10–29. <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1908>. (Dostop 1. 7. 2024.)

Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krajnc Ivič, Mira, 2020: 7. gradnik: Razumevanje besedila. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 189–210. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Licardo, Marta in Krajnc Ivič, Mira, 2020: 9. gradnik: Kritično branje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 237–257. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Marentič Požarnik, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2019. <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>. (Dostop 29. 1. 2024.)

Novak, Nina, 2022: *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Postopno_sistematicno_in_individualizirano_opismenjevanje_in_razvijanje_bralne_pismenosti.pdf. (Dostop 3. 2. 2024.)

NPZ 2023 = Nacionalno preverjanje znanja, 2023. <https://www.gov.si teme/nacionalno-preverjanje-znanja>. (Dostop 9. 2. 2024.)

Pečjak, Sonja in Gradišar, Ana, 2015: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, Sonja, 2010: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2018. *Uradni list EU*, 2018/C 189/01. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG. (Dostop 2. 2. 2024.)

Pulko, Simona in Kranjec, Eva, 2020: 8. gradnik: Odziv na besedilo in tvorjenje besedil. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 211–236. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Ropič Kop, Marija in Vizjak Puškar, Nika, 2020: 6. gradnik: Tekoče branje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 159–186. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Rosc Leskovec, Darinka, 2023: Učni jezik / razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem knjižnem jeziku v kurikulumu za vrtce in učnih načrtih / katalogih znanja ter povezanost po vertikali. Novak, Nina (ur.): *Bralna pismenost in razvoj slovenščine kot*

učnega jezika. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_in_razvoj_slovenscine_kot_ucnega_jezika.pdf. (Dostop 1. 2. 2024.)

Svetlik, Karmen, 2021a: Merjenje kompetenc v srednji šoli: končni zajem podatkov. *Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM*. Rokopisno gradivo.

Svetlik, Karmen, 2021b: Merjenje kompetenc v osnovni šoli: končni zajem podatkov. *Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM*. Rokopisno gradivo.

Šek Mertük, Polonca in Cugmas, Zlatka, 2020: 1. gradnik: Govor. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 29–58. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Štefanc, Damijan, 2023: Individualizacija, diferenciacija, personalizacija: ključne značilnosti in konceptualne razlike. Kalin, Janica in Štefanc, Damijan (ur.): *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 67–88. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612971953>.

UN OŠ 2018 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žvegljč, Marija in Ahačič, Kozma, 2018: *Učni načrt: Slovenščina: Program osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop 27. 1. 2024.)

Voršič, Ines in Ropič Kop, Marija, 2020: 5. gradnik: Besedišče. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 137–157. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Zemljak Jontes, Melita in Bednjički Rošer, Barbara, 2020: 4. gradnik: Glasovno zavedanje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 107–136. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.