
Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenja učenja«

Sonja Pečjak

V pričajučem članku bomo povezali dve aktualni vsebini v slovenskem šolskem sistemu. Prva se nanaša na rezultate PISA 2009 o bralni pismenosti slovenskih 15-letnikov, primerjalno z njihovimi vrstniki v državah OECD in širše, druga pa na udejanjanje kurikularne prenove v srednji in osnovni šoli v smeri razvoja ključnih kompetenc učencev, med njimi tudi kompetence učenje učenja. V članku bomo poskušali analizirati dosežene rezultate slovenskih učencev z vidika razvitosti posameznih elementov, ki tvorijo kompetenco »učenje učenja«, saj so jo raziskovalci PISE ugotavljali med podatki, zbranimi s strani učencev. Zato bomo naprej predstavili, kateri so temeljni strukturni elementi te kompetence, v nadaljevanju pa, kako so se povezovali z dosežki učencev na področju bralne pismenosti.

Kompetenca »učenje učenja« – psihološki pogled na kompetenco

Kompetenca »učenje učenja« je predstavljena v dokumentu Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, 2007) kot ena od osmih ključnih kompetenc, k razvijanju katerih naj bi bilo usmerjeno formalno izobraževanje. V tem dokumentu je opredeljena kot *»sposobnost za učenje, potrebna za organiziranje in usmerjanje lastnega učenja; za učinkovito upravljanje s časom in informacijami pri učenju, tako individualno kot skupinsko. Ta kompetenca vključuje zavedanje lastnih potreb in procesa učenja, sposobnost prepoznavanja danih priložnosti in premagovanja ovir za bolj uspešno učenje. Hkrati označuje sposobnost pridobivanja, procesiranja in asimilacije novega znanja ter spretnosti kot tudi iskanje in uporabo pomoči. Pri tem kompetenca spodbuja učenca k uporabi znanja in spretnosti v raz-*

ličnih kontekstih: doma, na delovnem mestu, v izobraževanju in urjenju, pri čemer imata ključno vlogo motivacija in zaupanje posameznika.« (Ibid.: 8.)

Iz same opredelitve lahko izpostavimo (psihične) dejavnosti, kot so organiziranje, usmerjanje lastnega učnega procesa, upravljanje s časom, zavedanje učnega procesa, procesiranje ..., kar vse nakazuje na aktivno držo učenca pri učenju. Iz opredelitve izhaja, da je učenec tisti, ki aktivno usmerja lasten proces učenja in se hkrati zaveda te svoje vloge. Teoretsko podlago tovrstnemu pojmovanju vloge učenca v procesu učenja najdemo v kognitivno-konstruktivističnih teorijah učenja (s predstavniki, kot so Piaget, Bruner, Ausubel, tudi Vigotski), ki pojmujejo učenje kot aktivno vgrajevanje (asimilacijo) novih informacij v obstoječo strukturo znanja posameznika, učenca pa kot aktivnega procesorja, torej kot nekoga, ki izbira, organizira in integrira nove informacije v obstoječo shemo predznanja.

Tako aktivno vlogo učenca v procesu učenja (torej aktivno učenje) pa omogočajo razvite samoregulacijske spretnosti učenja. Lahko rečemo, da razvite samoregulacijske zmožnosti učenca predstavljajo dejansko to, čemur pravimo kompetenca učenje učenja. Za proces učenja, v katerem prevladujejo samoregulacijske spretnosti, se nekako od sredine 80-ih let preteklega stoletja dalje uporablja izraz samoregulacijsko učenje (kratko: SRU). Samoregulacijsko učenje je torej oblika učenja, ki vodi h kompetenci učenja učenja.

Zimmerman (1989) je zapisal, da SRU vključuje regulacijo treh splošnih vidikov učenja (v Garcia in Pintrich, 1994):

- *samoregulacijo vedenja*, ki vključuje aktivno kontrolo različnih virov, ki jih ima učenec na voljo, kot npr. uravnavanje časa, okolja (npr. prostora, kjer se bo učil) in socialnih virov pomoči (vrstnikov, staršev), ki mu bodo pomagali;
- *samoregulacijo motivacije in emocij*, ki vključuje kontrolo in spremembo motivacijskih prepričanj, kot npr. samoučinkovitosti, ciljne orientacije, s čimer se lahko učenec prilagodi zahtevam pouka/naloge. Hkrati pa se učenec lahko nauči kontrolirati lastne emocije (npr. bojazen) z namenom izboljšanja svojega učenja;
- *samoregulacijo kognicije*, ki vključuje kontrolo različnih kognitivnih strategij učenja, npr. strategij globljega procesiranja, ki rezultirajo v boljšem učnem dosežku učenca.

V PISI 2009 se merjenje samoregulacijskih zmožnosti učenca odvija skozi raziskovanje dejavnikov, ki določajo bralno usposobljenost učenca. V uvodu k predstavitvi rezultatov PISE 2009 (OECD, 2010) postavljajo raziskovalci bralno učinkovitost v dva teoretska koncepta – v koncept 1) bralne zavzetosti (reading engagement) in 2) pristopa k učenju/branju (learning/reading approach), saj kot visoko bralno učinkovite označujejo tiste učence, ki so zavzeti za učenje/branje in obvladajo različne pristope k učenju/branju.

Koncept bralne angažiranosti je koncept, ki sta ga v okviru psihologije branja uveljavila Guthrie in Wigfield (1997, 2000), preučevanje pristopov/strategij k branju pa je predmet preučevanja kognitivno usmerjenih psihologov že od 80-ih let preteklega stoletja dalje.

V PISI 2009 (OECD, 2010) je bralna zavzetost opredeljena kot bralna navada, ki vključuje interes/uživanje ob branju, se kaže skozi čas, porabljen za branje, kjer učenec bere raznoliko bralno gradivo in je vključen v različne bralne dejavnosti. Pristop k učenju pa opredeljujejo skozi nabor različnih učnih strategij, ki jih učenec uporablja z namenom pomnjenja in razumevanja prebranega učnega gradiva.

Zato v nadaljevanju prikazujemo ključne kognitivne in metakognitivne elemente samoregulacijskega učenja, ki so jih vključili tudi v PISO 2009 z namenom pojasniti doseženo raven bralne pismenosti učencev. Iz sklopa motivacijskih dejavnikov pa na kratko opisujemo samo interes za branje, ki je zajet v raziskavi PISA 2009. Pri tem bomo sproti »prevajali« sicer uveljavljeno psihološko terminologijo v izraze, uporabljene v zadnji raziskavi PISE.

Kognitivni, metakognitivni in motivacijski elementi kompetence »učenja učenja«

Med kognitivnimi elementi SRU izpostavljajo številni avtorji kot ključnega *učne strategije*. Učne strategije so kognitivni načrt, usmerjen k doseganju učnega cilja (Pressley, 1995), oz. zaporedje miselnih korakov pri predelavi učne snovi (Pečjak in Gradišar, 2002).

Kognitivne učne strategije zajemajo:

– *Strategije ponavljanja*, ki služijo primarno zapomnitvi učnega gradiva. Te pomagajo najprej zadržati učno informacijo v kratko-ročnem spominu, omogočajo pa tudi prenos informacij iz kratko-ročnega v dolgoročni spomin. Strategije ponavljanja pri miselno manj zahtevnih nalogah vključujejo naslednje: glasno obnavljanje ključnih besed ali povedi, ponovno prebiranje gradiva, ponovno zapisovanje gradiva v obliki obnov in uporabljanje mnemotehnik. S temi dejavnostmi želi učenec največkrat ohraniti učno snov v takšni obliki, kot jo je sprejel, torej dobesedno. Pri bolj zahtevnih/kompleksnih nalogah, kot sta npr. učenje določenega poglavja iz učbenika ali izdelava zapiskov v razredu, pa te strategije pomagajo učencu usmerjati pozornost na ključne dele zapisanega ali poslušanega besedila z namenom, da si zapomni te informacije, npr. s pomočjo glasnega ponavljanja bistvenih informacij, oblikovanja zapiskov, podčrtovanja pomembnih informacij, označevanja delov besedila ipd. V PISI 2009 sodijo v ta sklop *strategije pomnjenja (memorization)*.

– *Elaboracijske strategije*, katerih namen je doseči globlje razumevanje učne snovi s pomočjo povezave nove snovi s predznanjem. Uporaba elaboracijskih strategij predpostavlja aktivno interakcijo učenca z učnim gradivom, kar s psihološkega vidika pomeni povečano stopnjo njegove pozornosti, koncentracije in interesa za gradivo. Te strategije se kažejo v aktivnostih, kot so npr. parafraziranje, postavljanje vprašanj o učnem gradivu in odgovarjanje nanje, poučevanje drugih o gradivu, iskanje podobnosti in razlik v gradivu, analiziranje odnosov med informacijami ali deli besedila ipd. Te strategije so enako poimenovane tudi v PISI 2009 (*elaboration*).

– *Organizacijske strategije*: njihov namen je dobro razumevanje nove učne snovi, kar dosežejo s tem, da učenec nove informacije organizira, uredi na smiseln način. Schunk (1996) poudarja, da pri bolj kompleksnih učnih nalogah organizacijske strategije ne le zmanjšujejo breme kratkoročnemu spominu, pač pa pomagajo učencu osmisliti informacije in jih vgraditi v spomin tako, da jih lahko uporablja tudi v prihodnje. Organizacijski strategiji sta npr. združevanje podatkov v širše pojmovne kategorije (nadpomenke) in grafično prikazovanje ključnih besed z odnosi med njimi, npr. v obliki diagrama, tabele ali sheme.

Med *metakognitivne strategije* raziskovalci najpogosteje uvrščajo (Schunk in Zimmerman, 2003):

– *strategije načrtovanja*, ki vključujejo izbiranje ciljev (spraševanje, kako doseči učni cilj, delitev cilja v delne cilje) in prelet učnega gradiva za lažje nadaljnje načrtovanje učenja, npr. izbiro ustrezne strategije;

– *strategije usmerjanja in spremljanja*, ki temeljijo na zavestnem osredotočanju pozornosti na učno gradivo ter na spremljanju razumevanja učnega gradiva med procesom učenja in preverjanju tega, ali gre učenec v smeri učnega cilja (samotestiranje). To pomeni, da se učenec sam usmerja npr. s samopoučevanjem ali tako, da prilagodi hitrost branja zahtevnosti učnega gradiva, da ponovno prebere dele, ki jih ni dobro razumel, da ponovno pregleda določene dele besedila ipd.;

– *strategije evalviranja*, katerih namen je postaviti določene standarde in evalvirati tako učni dosežek glede na standarde, ki si jih je postavil učenec sam ali so bili postavljeni od zunaj kot tudi učni proces.

Predstavljene tri skupine strategij dejansko predstavljajo aktivno kontrolo učenca nad kognitivnimi procesi (strategijami) v procesu učenja; v re-

zultatih PISE 2009 so zajete pod skupnim nazivom *kontrolne strategije* (*control strategies*). Hkrati pa h metakognitivnim strategijam lahko prištevamo tudi strategije, ki kažejo na zavedanje učencev o učinkovitosti *strategij razumevanja in pomnjenja*, saj vključujejo vedenje učenca o tem, kaj naj naredi pred, med in po branju besedila, ki se ga želi naučiti, ter *strategije povzemanja* (*summarizing*), ki vključujejo vedenje o tem, kaj vse je potrebno narediti za izdelavo dobrega povzetka (npr. večkrat prebrati besedilo, oceniti pomembnost posameznih idej iz besedila, identificirati ključne misli in jih povezati v koherentno celoto, tj. povzetek).

Bralni interes je po navedbah različnih avtorjev pozitivno povezan z bralnim razumevanjem oz. s pismenostjo (Deci, 1998; Hidi, 2006). Pri tem nekateri raziskovalci ločujejo med osebnim in situacijskim interesom (npr. Hidi, 2001; Schiefele, 1999). Osební interes je opredeljen kot specifična motivacijska značilnost, ki jo določajo čustvena in vrednostna prepričanja v zvezi s področjem branja. Tak posameznik uživa ob branju določenih vsebin, branje mu je všeč, prebrano pa mu je osebno pomembno. Situacijski interes za branje pa sprožijo določeni pogoji v okolju, ki usmerijo pozornost učenca za določen, ponavadi krajši čas na to aktivnost. Tak dejavnik je npr. zanimiva izvedba bralne naloge ali besedilo z vsebino, ki učenca zanima. Raziskave v devetdesetih letih so pokazale, da tako situacijski kot osebni interes izboljšujeta bralno razumevanje, vendar slednji bolj. Za učence z osebnim interesom sta značilna globlji pristop k učenju in pogostejša uporaba elaboracijskih strategij (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboda et al., 2004; Schiefele, 1999). Raziskave tudi kažejo, da dekleta nasploh kažejo višji interes za branje kot fantje (Pečjak in Bucik, 2004), da pa interes pri dekletih učinkuje na njihovo bralno razumevanje v manjši meri kot pri fantih (Oakhill in Petrides, 2007).

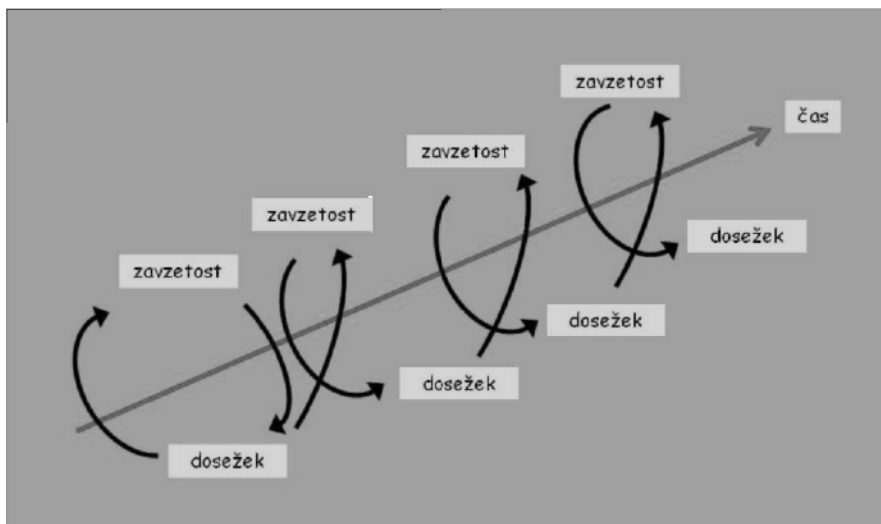
Bralna zavzetost in pristop k branju vs. bralnemu dosežku

Med raziskovalci tega odnosa obstaja veliko soglasje, da je bralna učinkovitost (pismenost) rezultanta delovanja »multiplih kumulativnih ciklov«, kot jih imenuje Aunola s sodelavci (2002).

Raziskave o povezavi med branjem, motivacijo, bralno zavzetostjo, bralnim pristopom in učinkovitostjo kažejo na vzajemno ojačevanje. To ojačevanje deluje na dveh ravneh. Prva raven izhaja iz predpostavke, da sedanjí (in prihodnji) bralni dosežki izhajajo iz predhodne zavzetosti in pristopa k branju ter da so pretekli dosežki dober napovedovalec bralnih dosežkov v prihodnje (Fredericks, Blumenfeld in Paris, 2004; Stanovich, 2004). To z drugimi besedami pomeni, da učenčeve predhodne bralne aktivnosti (njegova zavzetost za branje in uporabljene bralne strategije) vplivajo na njegov

bralni dosežek v prihodnje. Druga raven pa nakazuje na cikličnost tega delovanja (Nurmi et al., 2003, v OECD, 2010). To pomeni, da so zavzetost za branje, uporaba učinkovitih bralnih strategij in bralni dosežek vzajemno odvisni: če učenec bere več, postaja boljši bralec; ko dobro bere, si postavi višji cilj glede branja oz. pričakuje boljši bralni dosežek, se nagiba k temu, da bere več in uživa v branju, s čimer postaja vedno boljši bralec (Slika 1).

Slika 1: Odnos med bralno zavzetostjo in dosežkom pri branju (OECD, 2010; PISA 2009).



Da obstaja pozitivna povezava med bralno zavzetostjo/angažiranostjo in bralnimi dosežki učencev, pričajo tudi nekatere domače študije. Tako sta npr. Pečjak in Bucik (2004) pri učencih 7. in 8. razreda osemletke pokazali, da imajo bralno bolj uspešni učenci višje izražene vse motivacijske dimenzije – interes za branje (ki se kaže skozi branje za uživanje), kompetentnost za branje in prepričanje o pomembnosti branja. Rezultati raziskave so potrdili dobljene rezultate tako pri fantih kot pri dekletih. Pečjak in Košir (2008) sta pri učencih 7. in 8. razreda osnovne šole dokazali, da sta meri bralnega vedenja – pogostost in dolžina branja – dobra pokazatelja motiviranosti oz. zavzetosti za branje, saj se pomembno povezujeta z vsemi motivacijskimi dimenzijami. Ugotovili sta, da je imela skupina učencev, ki so brali bolj pogosto in daljši čas, bolj izrazito notranjo motivacijo, večjo kompetentnost za branje kot skupina učencev, ki je brala redkeje in krajši čas oz. sploh ni brala. Pečjak, Podlessek in Pirc (v Pečjak, 2009) so pri učencih 5. in 9. razreda osnovne šole z uporabo multiple regresijske analize (analize poti) pokazale, kateri (meta)kognitivni in motivacijski dejavniki vplivajo na bralno razumevanje/učinkovitost. Pri mlajših osnovnošolcih so ugotovile, da sta poleg

besedišča pomembna tudi strategija povzemanja in metakognitivno zavedanje o branju (poznavanje procesa branja, bralnih strategij in načinov uravnavanja tega procesa); za motivacijske spremenljivke pa se je pokazalo, da na bralno učinkovitost učencev ne vplivajo neposredno, pač pa delujejo na posamezne kognitivne spremenljivke. Pri učencih ob koncu osnovne šole se je pokazalo, da na njihov bralni dosežek med motivacijskimi spremenljivkami neposredno vpliva prepričanje o kompetentnosti, druge motivacijske spremenljivke (interes, zatopljenost) pa delujejo preko kognitivnih spremenljivk. Pri kognitivnih spremenljivkah se je kot pomemben napovednik bralnega dosežka učencev pokazalo njihovo metakognitivno znanje o branju.

Čeprav primarni namen študij PISA ni kazati na vzročno-posledične učinke med posameznimi spremenljivkami – npr. med zavzetim branjem in bralnimi dosežki –, pa so zadnji zbrani podatki v PISI 2009 močno povedni. Kažejo namreč na povezanost bralnih navad, povezanih zlasti z notranjo motivacijo za branje raznolikega bralnega gradiva ter z zavedanjem in uporabo različnih kognitivnih in kontrolnih (metakognitivnih) bralnih strategij z bralno učinkovitostjo 15-letnih učencev. V našem prispevku se bomo osredotočili na prikaz dveh skupin rezultatov, ki tvorita ključne elemente kompetence učenja učenja v odnosu do bralnih dosežkov. Ta sta:

- 1) odnos med zavzetostjo za branje/motivacijo in bralnimi dosežki ter
- 2) odnos med zavedanjem o pomenu uporabe bralnih strategij in bralnimi dosežki pri slovenskih 15-letnikih.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi PISA 2009 je sodelovalo okrog 470.000 učencev iz 65 držav, od tega 7764 slovenskih učencev iz 357 srednjih in osnovnih šol. Struktura slovenskega vzorca je bila naslednja: 3 % učencev je obiskovalo 9. razred osnovne šole, 90,7 % učencev 1. letnik in 6,3 % učencev 2. letnik srednje šole. Starost učencev v raziskavi se je gibala med 15,3 in 16,2 leti, povprečna starost učencev iz držav OECD-ja je bila 15,9 let.

Instrumenti

Za merjenje pismenosti učencev je bil uporabljen preizkus s pisnimi nalogami s področja branja, matematike in naravoslovja, ki so bile združene v posamezne sklope. S posameznimi sklopi so raziskovalci ugotavljali stopnjo bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Za potrebe tega članka se bomo osredotočili le na sklop nalog za ugotavljanje bralne pismenosti. Izhodiščno gradivo tega sklopa je vedno predstavljalo neko besedilo ali grafični prikaz, ki so ga morali učenci prebrati, nato pa odgovoriti na zastavljena vprašanja oz. rešiti dane naloge.

Vprašalnik za dijakinje in dijake, na katerega so ti odgovarjali približno 30 minut, je zajemal vprašanja o pogojih, v katerih se učijo, o njihovih učnih navadah oz. pristopih k učenju, o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), njihovem odnosu do branja ter o njihovi zavzetosti oz. motivaciji za branje.

Zavzetost učencev za branje so ugotavljali z enajstimi postavkami, ki kažejo učenčev interes za branje in zaznano bralno kompetentnost učenca, kot npr. »Berem le, če moram«, »Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov«, »Ne morem sedeti pri miru in brati več kot nekaj minut«, »Knjige s težavo preberem do konca«. Učenci so odgovarjali na štiristopenjski lestvici, koliko se strinjajo s posameznimi postavkami (1 – sploh se ne strinjam, 4 – popolnoma se strinjam). Vse negativne postavke so bile vrednotene obratno, tako da višji indeks uživanja ob branju kaže večjo zavzetost za branje in obratno.

S *pristop k branju/učenju* so s pomočjo trinajstih postavk ugotavljali, kako pogosto učenci v procesu učenja uporabljajo posamezne strategije – pomnjenja, elaboracije in kontrole. Indeks pomnjenja je bil izpeljan iz pogostosti uporabe naslednjih dejavnosti pri učenju: »Poskušam si zapomniti vse, kar je v napisano v besedilu«, »Poskušam si zapomniti čim več podrobnosti«, »Besedilo preberem tolikokrat, da ga znam zrecitirati«, »Besedilo berem znova in znova«, »Ko se učim, poskrbim, da si zapomnim najpomembnejše točke v besedilu«.

Indeks elaboracije je bil izpeljan iz tega, kako pogosto učenec pri učenju dela naslednje: »Pri učenju poskušam povezati nove informacije z znanjem, ki sem ga predhodno pridobil iz drugih predmetov«, »Poskušam ugotoviti, kako bi bile informacije lahko koristne zunaj šole«, »Učno vsebino poskušam bolje razumeti tako, da jo povežem s svojimi izkušnjami«, »Ko se učim, ugotavljam, kako se informacije iz besedila ujemajo s tem, kar se dogaja v resničnem življenjem«.

Indeks kontrolnih strategij pa je bil izpeljan iz tega, kako pogosto ve-
lja v procesu učenja za učenca naslednje: »Ko se učim, najprej ugotovim, kaj je tisto, kar se moram naučiti«, »Ko se učim, preverim, ali razumem, kar sem prebral«, »Ko se učim, poskušam ugotoviti, katerih pojmov še vedno ne razumem«, »Ko se učim in nečesa ne razumem, poiščem dodatne informacije, s katerimi si to razjasnim«.

V vprašalniku so učenci odgovarjali tudi, koliko se *zavedajo* učinkovitosti strategij v procesu učenja. Pri tem so učenci presojali uporabnost strategij za boljše razumevanje in pomnjenje ter strategij povzemanja pri dveh učnih nalogah tako, da so ocenili uporabnost strategije z ocenami od 1 do 6 (1 – sploh ni uporabna, 6 – zelo je uporabna). Primeri strategij za razumevanje in pomnjenje so bili npr.: »Osredotočim se na dele besedila, ki jih z lahko-

to razumem«, »*Pomembne dele besedila podčrtam*«, primeri strategij povzemanja pa npr.: »*Po branju besedila podčrtam najpomembnejše stavke. Nato jih napišem s svojimi besedami kot povzetek*«, »*Preden napišem povzetek, čim večkrat preberem besedilo*«. Pri tem so učinkovitost posameznih strategij določili eksperti; učenčevo zavedanje uporabnosti teh strategij je bilo izpeljano iz primerjave ocene učenca z oceno ekspertov.

Višji indeksi kažejo na bolj učinkovit pristop učenca k učenju, kar pomeni, da se taki učenci bolj zavedajo uporabnih učnih strategij in da jih tudi pogosteje uporabljajo v procesu učenja.

Postopek

Za namen tega članka smo uporabili rezultate, zbrane za namen preverjanja bralne pismenosti v študiji PISA 2009, ki so objavljeni v istoimenski publikaciji (OECD, 2010).

Rezultati z interpretacijo

Najprej prikazujemo odnos med zavzetostjo/motivacijo za branje in bralnimi dosežki učencev. O povezavi med obema konstruktoma, tj. bralno zavzetostjo in dosežki, smo več pisali v uvodu. Tu velja izpostaviti, da se bralna zavzetost na latentni ravni kaže kot interes učenca za branje, na vedenjski ravni pa se kaže kot preživljanje prostega časa ob branju krajši ali daljši čas, kar je ugotavljal tudi vprašalnik za učence.

Interes za branje (uživanje ob branju)

Tabela 1: Prikaz bralne zavzetosti glede na spol in bralni dosežek SLO dijakov.

Interes za branje (uživanje ob branju)	NE UŽIVAJO		UŽIVAJO	
	% (S. E.)	Razlika F-D, p	% (S.E.)	Razlika F-D, p
SLO – vsi učenci	39.8 (0.7)		60.2 (0.7)	
fantje	53.9	29,8 (1.5)*	46.1 (1.2)	- 28.8 (1.5), *
dekleta	24.1		74.9 (0.8)	
OECD – vsi učenci	37.4		62.6	
Bralni dosežki/ bralna pismenost	M (S.E.)			
SLO učenci	445.7 (1.7)		509 (1.7)	
fantje	432.9 (2.2)	-41.1 (4.3), *	485.9 (2.5)	- 38.5 (3.0), *
dekleta	474.0 (3.5)		524.3 (1.5)	
OECD učenci	460.0 (0.6)		517.0 (0.5)	

Interes za branje (uživanje ob branju)	NE UŽIVAJO		UŽIVAJO	
	% (S. E.)	Razlika F-D, p	% (S.E.)	Razlika F-D, p
fantje	450.0 (0.7)	-27.0 (0.9),*	500.0 (0.7)	- 28.0 (07),*
dekleta	477.0 (0.6)		528.0 (0.6)	

Legenda: % – odstotek učencev; M – povprečni dosežek pri bralni pismenosti; S.E. – standardna napaka ocene; *p – pomembno na ravni 0.05; razlika F-D: negativna razlika kaže na višji bralni dosežek deklet.

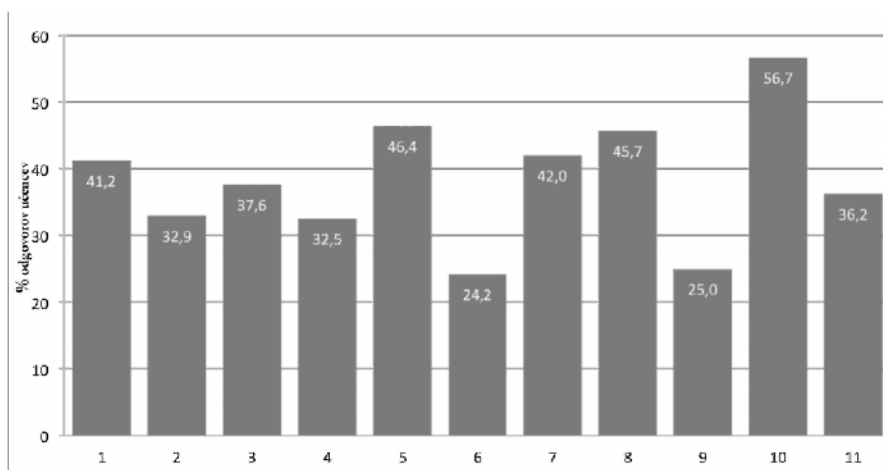
Interes za branje, kot ga je ugotavljal vprašalnik v raziskavi PISA 2009, je vključeval učenčev notranji ali osebni interes za branje, socialno motivacijo za branje (branje kot eden od možnih načinov komunikacije z vrstniki in drugimi) ter delno tudi učenčevo občutje kompetentnosti za branje. Izrazit interes za branje se kaže kot uživanje posameznika ob branju v prostem času, zato bomo ta dva izraza v nadaljevanju uporabljali kot sinonima. Podatke o bralni zavzetosti oz. interesu za branje pri slovenskih dijakih glede na spol in njihove bralne dosežke prikazuje Tabela 1. Pri tem so raziskovalci učence razdelili glede na to, ali v prostem času berejo ali ne. K skupini »ne uživajo« so uvrstili tiste, ki v prostem času sploh ne berejo, k skupini »uživajo« pa tiste, ki prosti čas preživljajo tudi ob branju, ne glede na to, koliko časa dnevno v povprečju preživijo ob branju.

Iz Tabele 1 je razvidno, da približno štirideset odstotkov slovenskih učencev ne kaže interesa oz. ne uživa ob branju, dobrih šestdeset odstotkov pa ob branju uživa. Dobljeni podatki so primerljivi s povprečjem učencev iz držav OECD-ja in se od njih ne razlikujejo pomembno. Pomembne razlike pa obstajajo med spoloma, saj pomembno višji delež deklet kot fantov kaže interes za branje oz. ob branju uživa (75 % deklet vs. 46 % fantov).

S strani učencev izražen užitek ob branju pa se kaže tudi v bralnem dosežku učencev. Splošni zaključek, izpeljan iz Tabele 1, bi bil, da imajo učenci, ki preživljajo prosti čas ob branju oz. pri branju uživajo, pomembno višji bralni dosežek kot učenci, ki ob branju ne uživajo. Ta ugotovitev velja tako za slovenske učence kot za učence iz držav OECD-ja, velja tako za fante kot za dekleta. Statistično pomembne razlike med spoloma v prid deklet obstajajo tako pri slovenskih učencih kot tudi učencih iz držav OECD-ja, pri čemer pa so razlike med spoloma pri slovenskih učencih pomembno višje kot pri učencih iz držav OECD-ja. Slovenija je glede na razlike med spoloma med vsemi 65 državami, sodelujočimi v PISA 2009, med sedmimi državami z največjimi razlikami. Še zlasti velike razlike med slovenskimi fanti in dekleti so pri skupini učencev, ki ob branju ne uživajo, kjer fantje zaostajajo za dekleti za 41 točk, kar pomeni približno eno leto zaostanka v šolanju.

Mnogoštevilne študije, ki vse kažejo na enoznačno povezavo bralni interes – dosežek, izpostavljajo, da interes na bralno učinkovitost deluje posredno (Hidi, 2001; Artlet, Schiefele in Schneider, 2001; Pečjak, 2009). Višji bralni interes pomeni višjo koncentracijo pri branju in uporabo strategij za globlje procesiranje informacij, kar posledično vodi k boljšemu razumevanju. V študiji PISA 2009 je bila ugotovljena srednja velikost učinka bralne zavzetosti oz. interesa pri branju na splošni bralni dosežek učencev – 0,71 (OECD, 2010).

Slika 2: Distribuiranost učencev v zvezi z bralnimi dejavnostmi (vir: OECD PISA 2009, baza podatkov). Legenda: 1. Berem le, če moram; 2. Branje je eden od mojih najbolj priljubljenih hobijev; 3. Rad se z drugimi pogovarjam o knjigah; 4. Težko preberem celo knjigo; 5. Vesel sem, če dobim knjigo za darilo; 6. Zame je branje izguba časa; 7. Uživam, če grem v knjigarno ali knjižnico; 8. Berem samo zato, da pridem do informacij, ki jih potrebujem; 9. Ne morem sedeti pri miru in brati več kot nekaj minut; 10. Rad povem svoje mnenje o knjigah, ki sem jih prebral; 11. Sprijatelji si rad izmenjavam knjige.



Z vidika zagotavljanja enakih možnosti učencem v izobraževalnem sistemu se države OECD in države EU strinjajo, da je potrebno v modernih demokratičnih družbah zmanjšati veliko vrzel med spoloma (Lafontaine in Monseur, 2009). Zmanjševanje tega razkoraka med fanti in dekleti pa se lahko prične z delom učitelja v razredu, s tem, da poskuša:

- v večji meri upoštevati specifične bralne interese fantov, ki se ločijo od interesov deklet pri izbiri bralnega gradiva. Kot kažejo rezultati PISE 2009 (OECD, 2010), se učenci glede bralnega gradiva, ki ga pogosto izbirajo za branje v prostem času, ločijo: fantje pogosteje kot dekleta berejo časopise (66 % vs. 60 %), dekleta pa pogosteje revije (64 % vs. 51 %) in leposlovje (40 % vs. 21 %).

– oblikovati učne situacije na način, ki bo pritegnil tudi fantje – tj. vzpodbujati situacijski interes za branje. To lahko učitelj doseže na različne načine: bodisi s prosto izbiro bralnega gradiva, izbirnostjo vrste bralnih nalog, ki jih morajo fantje (dekleta) opraviti, ipd. Pri oblikovanju učnih situacij, ki pritegnejo učence, je lahko v pomoč tudi poznavanje aktivnosti, v katerih učenci najbolj uživajo (PISA 2009, Slika 2).

Kot najbolj atraktivna aktivnost za uživanje ob branju knjige se je izkazalo, da lahko o prebranem izrazijo/povedo svoje mnenje (56,7 %). Temu v 46,4 % sledi, da učenci izražajo zadovoljstvo, če dobijo za darilo knjigo, 42 % pa jih poroča o tem, da uživajo ob obisku knjižarne oz. knjižnice. Z vidika kurikula je pomemben zlasti prvi najpogostejši odgovor, pri čemer se ve-lja vprašati, koliko učitelji pri pouku spodbujajo motivacijo dijakov za branje skozi možnost izmenjave njihovih lastnih mnenj. Po drugi strani pa je visok odstotek tistih učencev, ki berejo le zato, da pridejo do potrebnih informacij (45,7 odstotka), in le, če morajo (41,2 odstotka). To kaže na učence, ki ne berejo za užitek oz. le takrat, kadar morajo nekaj prebrati – ponavadi za šolo.

Razvijanje situacijskega interesa lahko namreč postopno vodi k osebnemu interesu za branje pri učencu, ko učenec ne potrebuje več zunanjih spodbud za branje.

Bralno vedenje učencev in bralna učinkovitost

Uživanje ob branju oz. bralni interes se kaže skozi pogostost in dolžino branja, ki jo tej aktivnosti posveti učenec. Zato nas je zanimalo, koliko se dolžina branja odraža v bralnem dosežku učencev. Zbrane rezultate slovenskih učencev prikazuje Tabela 2.

Tabela 2: Dolžina branja in bralni dosežki pri učencih v Sloveniji.

Dolžina branja	Bralni dosežek – PISA 2009
	M (S.E.)
- Ne bere za uživanje	445.7 (1.72)
- Bere do 30 minut	498.5 (2.38)
- Bere od 30 min do 1 ure	526.4 (3.05)
- Bere 1 do 2 uri	519.7 (5.29)
- Bere več kot 2 uri	521.0 (10.76)

Legenda: M – povprečni dosežek pri bralni pismenosti; S. E. – standardna napaka ocene.

Pokazalo se je, da obstajajo statistično pomembne razlike med skupinami učencev, ki berejo dnevno daljši oz. krajši čas. Dolžina branja za uživanje kaže namreč učenčev interes za branje. Vse skupine učencev, ki berejo za uživanje, imajo pomembno višji bralni dosežek kot tisti, ki ne preživljajo prostega časa v tej aktivnosti, ki torej ne berejo za uživanje. Iz Tabele 2 je razvidno, da so imeli najvišji bralni dosežek dijaki, ki dnevno berejo med pol ure in eno uro. Očitno je to čas, ki zadošča, da učenec v tem času razširja oz. obogati svoje besedišče, razvije različne bralne strategije, kar mu posledično omogoča boljše bralno razumevanje oz. ga vodi k boljši pismenosti.

Na povezavo med dolžino branja in bralnim razumevanjem so med drugim pokazali že Baker in Wigfield (1999), Guthrie, Wigfield, Metsala in Cox (1999) ter Ciepilewski in Stanovich (1992). Stanovich (1986) je opisal vzajemno povezavo med bralno aktivnostjo in bralnim dosežkom s t. i. Matejevim učinkom, ki pravi, da so boljši bralci bolj motivirani za branje, težijo k več branju, kar posledično izboljšuje njihovo besedišče in sposobnosti razumevanja. Obstoje Matejevega učinka sta na skupini učencev 4. in 8. razreda osnovne šole dokazali tudi Pečjak in Bucik (2004), ki sta pokazali, da se ta učinek vzpostavlja in ohranja preko razvoja zaznane kompetentnosti za branje. To pomeni, da boljši bralni dosežek vodi k razvoju kompetentnosti za branje, ta povečuje bralni interes učenca, zaradi česar učenec pogosteje in dalj časa bere, kar pa izboljšuje njegov bralni dosežek, kar nazorno kaže tudi Slika 1 v uvodu.

Poznavanje in uporaba učnih strategij

Tabela 3: Uporaba in poznavanje učnih strategij glede na spol pri slovenskih učencih.

Uporaba	Skupni rezultat – indeks (S.E.)	Fantje	Dekleta	Razlika F – D, p
... strategij pomnjenja	0.06 (0.01)	0.02 (0.02)	0.11 (0.02)	- 0.09 (0.03), *
... elaboracijskih strategij	0.20 (0.02)	0.27 (0.02)	0.14 (0.02)	0.13 (0.02), *
... kontrolnih strategij	0.15 (0.01)	0.00 (0.02)	0.31 (0.03)	-0.31 (0.03),*
Zavedanje:				
... strategij razumevanja in pomnjenja	-0.07 (0.01)	-0.25 (0.02)	0.12 (0.03)	-0.37 (0.03),*
... strategij povzemanja	-0.19 (0.02)	-0.40 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.41 (0.03),*

Legenda: S.E. – standardna napaka ocene; *p – pomembno na ravni 0.05; razlika F-D: negativna razlika kaže na višji bralni dosežek deklet.

Vprašalnik za dijakinje in dijake je učence spraševal tudi o tem, koliko se zavedajo uporabnosti posameznih učnih strategij v določenih učnih situacijah in koliko različne strategije uporabljajo pri učenju. Dobljene rezultate

smo povezali z njihovimi bralnimi dosežki. V Tabeli 3 prikazujemo, kakšna sta uporaba in zavedanje posameznih učnih strategij z bralnim dosežkom pri slovenskih učencih glede na spol in primerjalno s povprečnim dosežkom učencev iz držav OECD-ja. Rezultati te povezave so prikazani v obliki indeksa. Indeks kaže bralni dosežek slovenskih učencev v primerjavi z dosežki njihovih vrstnikov iz držav OECD-ja. Velikost indeksa se giblje med 0 in 1 oz. -1. Pozitivni indeks kaže, da učenec pozna in uporablja učne strategije pogosteje kot povprečni učenec iz držav OECD, negativni indeks pa, da pozna in uporablja te strategije redkeje kot v povprečju učenci iz držav OECD.

Tabela 3 nam kaže, da slovenski učenci praktično enako pogosto kot njihovi vrstniki iz držav OECD uporabljajo strategije pomnjenja, nekoliko pogosteje pa elaboracijske in kontrolne strategije. Enako pogosto kot njihovi vrstniki iz držav OECD poznajo uporabnost strategij razumevanja in pomnjenja, manj pa uporabnost strategij povzemanja, kar predstavlja eno od šibkejših točk naših učencev v zvezi z učnimi strategijami.

Primerjava slovenskih učencev z njihovimi vrstniki v državah OECD pri fantih pokaže naslednje: slovenski fantje približno enako pogosto kot njihovi sovrstniki iz drugih držav uporabljajo strategije pomnjenja in kontrolne strategije, pomembno pogosteje elaboracijske strategije, pomembno redkeje kot njihovi sovrstniki pa poznajo učinkovite strategije razumevanja in pomnjenja ter še zlasti strategije povzemanja. Slovenska dekleta po rezultatih ne odstopajo pomembno od svojih sovrstnic iz držav OECD v uporabi in zavedanju učnih strategij, razen v uporabi kontrolnih strategij, ki jih slovenska dekleta uporabljajo pomembno več kot njihove sovrstnice iz držav OECD. To kaže, da si slovenske dijakinje pri učenju pogosteje postavijo cilj (najprej si pojasnijo, kaj točno se morajo naučiti), spremljajo svoje razumevanje in pomnjenje med procesom učenja – se sprašujejo, ali razumejo, kar se učijo, ali so si zapomnile najpomembnejše dele učne snovi in če česa ne razumejo, poiščejo dodatne informacije.

Med slovenskimi fanti in dekleti obstaja pomembna razlika v vseh učnih strategijah: dekleta jih nasploh uporabljajo pogosteje kot fantje in se bolj zavedajo, katere so uporabne v posameznih učnih situacijah. Edina izjema so elaboracijske strategije, ki jih pogosteje uporabljajo fantje. Fantje poskušajo pri učenju osmisliti novo znanje s tem, kar že vedo, se sprašujejo, kako bi jim te informacije koristile izven šole in ali se ujemajo s tem, kar se dogaja v resničnem življenju. Kaže se, da fantje dejansko za novo učenje bolj kot dekleta potrebujejo občutek, da bo novo znanje koristno in uporabno. Učitelj bi lahko učence, skozi proces učenja, v katerem bi jim pokazal koristnost učenja in možen transfer naučenega v realno življenje, spodbujal k uporabi elaboracijskih strategij in s tem posredno povečeval njihovo zavzetost za učenje.

V Tabeli 4 pa prikazujemo kvartile slovenskih učencev v povezavi z njihovimi bralnimi dosežki. Pri tem prvi kvartil označuje spodnjo skupino 25

% učencev z najslabšimi bralnimi dosežki; drugi kvartil skupino učencev, katerih rezultat sodi v kategorijo dosežkov, ki jih je doseglo med 26 in 50 % vseh učencev; tretji kvartil skupino učencev, katerih rezultat sodi med 51 do 75 % zgornjih dosežkov, četrti kvartil pa predstavlja skupino zgornjih 25 % učencev z najvišjimi dosežki. Razlika (Δ) bralnega dosežka glede na indeks kaže prediktivno moč strategije za bralni dosežek in pove, za koliko bi se spremenil bralni dosežek učencev ob spremembi uporabe strategije za 1 standardno enoto. Odstotek pojasnjene variance pove, koliko k celotnemu bralnemu dosežku učencev prispeva uporaba oz. zavedanje uporabnosti posamezne učne strategije.

Tabela 4: Uporaba in zavedanje učnih strategij ter povezava z bralnim dosežkom pri slovenskih učencih.

Učne strategije	Bralni dosežek (S.E.)				Δ bral. dosežka glede na indeks p	% pojasnjene variance
	Q1	Q2	Q3	Q4		
Uporaba:	(S.E.)	(S.E.)	(S.E.)	(S.E.)		
... strategij pomnjenja	501 (2.7)	492 (2.7)	485 (3.0)	462 (3.4)	- 15.9 (1.75)	2.8 (0.61)
... elaboracijskih strategij	482 (2.4)	477 (3.3)	489 (2.8)	494 (3.3)	4.4 (1.59)	0.2 (0.17)
... kontrolnih strategij	449 (2.4)	482 (2.7)	494 (2.8)	515 (3.2)	24.0 (1.7) *	2.0 (0.11)
Zavedanje:						
... strategij razumevanja in pomnjenja	441 (2.5)	476 (2.7)	501 (2.7)	533 (2.6)	36.0 (1.21) *	16.9 (1.17)
... strategij povzemanja	432 (2.5)	473 (3.4)	511 (3.3)	535 (3.4)	39.7 (1.27) *	21.3 (1.35)

Legenda: S. E. – standardna napaka ocene; Q1 – prvi kvartil, Q2 – drugi kvartil, Q3 – tretji kvartil, Q4 – četrti kvartil; * p – pomembno na ravni 0.05 % – odstotek.

Pri uporabi strategij pomnjenja se je pokazalo, da se z večjo uporabo le-teh zmanjšuje bralni dosežek učencev. Učenci četrtega kvartila, ki največ uporabljajo te strategije, imajo najslabši bralni dosežek; potem pa ta dosežek linearno narašča z manjšo uporabo strategij pomnjenja. To kaže, da strategije pomnjenja dejansko predstavljajo površinski pristop k učenju, saj je njihov primarni cilj zapomniti si informacije, in še to ponavadi v obliki, kot so bile posredovane, in ne razumeti učno gradivo. Rezultati kažejo na negativno povezavo med uporabo teh strategij in bralnim dosežkom, saj je razlika bralnega dosežka glede na indeks negativna (-15,9). Pri tem pa rezultati drugih študij o tej povezanosti niso enoznačni. Nekatere študije kažejo na po-

zitivno povezanost (Pintrich in Garcia, 1991; Zimmerman in Pons, 1986), druge pa ne kažejo povezanosti med obema spremenljivkama (Pintrich et al., 1993; Fisher in Ford, 1998). V splošnem uporaba strategij pomnjenja le malo prispeva k celotnemu bralnemu dosežku učenca, saj pojasnjuje le 2,8 % celotne variance v dosežku učenca

Pri elaboracijskih strategijah, ki kažejo na povezavo novega znanja s predznanjem, izkušnjami posameznika in razmislekom o uporabnosti teh informacij izven šolskega konteksta in v resničnem življenju, je dobljen bolj uravnotežen profil, ki kaže, da uporaba teh strategij pri naših učencih ni imela pomembnega učinka na bralni dosežek učencev. Razlika med bralnimi dosežki učencev iz prvega kvartila, ki najmanj uporabljajo te strategije, in učenci četrtega kvartila, ki najbolj uporabljajo te strategije, je le 12 točk (482 točk vs. 494 točk). O tem priča tudi napovedna moč te strategije za bralni dosežek, izražena skozi razliko bralnega dosežka glede na indeks, ki ni pomembna, in praktično ničelni odstotek pojasnjene variance. Glede na to, da nekatere študije kažejo pozitivne povezave te strategije z bralnimi dosežki (Pintrich et al., 1993; Fisher in Ford, 1998), bi bila morda smiselna nadaljnja analiza celotnega preizkusa bralne pismenosti z vidika potrebe po uporabi teh strategij za uspešno rešitev nalog.

Uporaba kontrolnih strategij se je pokazala kot dejavnik, ki pomembno vpliva na bralne dosežke tudi slovenskih učencev. Razlika v bralnem dosežku med obema skrajnima skupinama učencev glede na uporabo kontrolnih strategij (Q1 in Q4) znaša kar 66 točk. Sicer pa je uporaba kontrolnih strategij pomemben napovednik bralnega dosežka učencev. Učenci, ki si postavljajo cilje, ki spremljajo svoje razumevanje v procesu učenja, imajo boljši dosežek kot učenci, ki teh strategij ne uporabljajo. Kljub temu pa kontrolne strategije ne pojasnijo veliko v bralnem dosežku učenca, na kar so opozorile tudi druge, sicer precej redke študije (Zimmerman in Martines-Pons, 1990). Pri tem Winne (1997) razlaga, da ima uporaba kontrolnih strategij svojo psihološko ceno, ker predstavlja napor in moti učno aktivnost učenca. To še posebej velja za manj sposobne učence, ki morajo svojo mentalno pozornost deliti med spremljanje svojega razumevanja in hkratno predelovanje učne snovi, kar je zanje ponavadi prenaporno.

Zavedanje učinkovitih strategij pomnjenja in razumevanja ter povzemanja pa ima močno napovedno vrednost za bralni dosežek pri slovenskih učencih. Učenci, ki vedo, da so učinkovite učne strategije, ki jih vodijo k boljšemu razumevanju in pomnjenju te, da se npr. o prebrani vsebini pogovorijo z drugimi, da podčrtujejo pomembne dele besedila, da pomembne dele nato s svojimi besedami povzamejo, ipd., dosegajo bistveno boljše bralne rezultate kot učenci, ki uporabnosti tovrstnih strategij ne poznajo. S porastom poznavanja teh strategij se skoraj linearно povečuje tudi bralna uspe-

šnost učencev, kar je razvidno tudi iz Tabele 4. Sprememba bralnega dosežka ob spremembi zavedanja učinkovitosti teh strategij je visoka in pomembna, hkrati pa poznavanje učinkovitih strategij razumevanja in pomnjenja pojasnjuje 17 odstotkov razlik v bralni uspešnosti učencev, medtem ko poznavanje učinkovitega povzemanja kar 21 odstotkov razlik v bralni uspešnosti učencev.

Na koncu lahko prikazane rezultate o nekaterih značilnostih slovenskih učencev v povezavi z bralno pismenostjo v PISI 2009 strnemo v nekaj ključnih točk:

- pokazali smo na pozitivno povezanost med zavzetostjo za branje, operacionalizirano skozi interes in dolžino branja v prostem času, in bralnim dosežkom učencev, saj so dosežki učencev, ki uživajo v branju, pomembno višji kot dosežki učencev, ki v prostem času ne berejo. Slednji zaostajajo za prvo skupino kar za 64 točk, slednje pa predstavlja zaostanek na ravni enega leta in treh mesecev;
- pokazali smo na pozitivne učinke uporabe vseh učnih strategij za bralni dosežek učenca (razen strategije enostavnega pomnjenja – memoriranja). Kot pomembne so se pokazale zlasti kontrolne strategije (načrtovanja, spremljanja in reflektiranja procesa učenja). Za učinkovito rabo teh strategij pa je ključno, da učenec prepozna, katera strategija je v specifični učni situaciji najboljša, ali drugače – da zna fleksibilno izbirati posamezne strategije glede na značilnosti učne situacije.

Ker vse zgoraj navedene zmožnosti razvija kompetenca »učenja učenja«, se zdi sistematični razvoj te kompetence, ki v okviru projekta Kurikularna prenova v osnovni in srednji šoli (2010–2012) poteka v okviru Zavoda RS za šolstvo, prava pot za izboljšanje trenutne bralne zmožnosti slovenskih pismenosti učencev, ki v bralni pismenosti zaostajajo za svojimi vrstniki iz držav OECD-ja.

Viri in literatura

- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 14/3, 363–383.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J.-E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343–363.
- Baker, L., Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452–477.

- Ciepilewski, J., Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54/1, 74–89.
- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs – The self-determination theory viewpoint. V: Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, K. A., J. Baumert (ur.). *Interest and learning*. Kiel: Institute for Science Education, University of Kiel, 146–162.
- Fisher, S., Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51/2, 397–420.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 72/1, 59–109.
- Garcia, T., Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. V: Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (ur.). *Self-regulation of learning and performance: issues and applications*. Hillsdale, NJ: LEA, 127–155.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (1997). Reading engagement: a rationale for theory and teaching. V: Guthrie, J. T., Wigfield, A. (ur.). *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark: IRA, 1–2.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3/3, 231–256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000). Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading, *Journal of Educational Psychology*, 92/2, 331–341.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboda, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403–423.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational research review*, 1, 69–82.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: theoretical and practical consideration. *Educational Psychology Review*, 13/3, 191–209.
- Lafontaine, D., Monseur, C. (2009). Gender Gap in Comparative Studies of Reading Comprehension: to what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8/1, 69–79.
- Oakhill, J. V., Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension, *British Journal of Psychology*, 98, 223–235.

- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student engagement, strategies and practices* (Volume III). [Http://dc.doi.org/10.1787/9789264083943-en](http://dc.doi.org/10.1787/9789264083943-en).
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). [Http://dc.doi.org/10.1787/9789264091450-en](http://dc.doi.org/10.1787/9789264091450-en).
- Pečjak, S. (2009). Prispevek psihologije k razumevanju bralne pismenosti v izobraževanju. V: *Podobe psihologije*. Ljubljana: Znanstveni institut Filozofske fakultete v Ljubljani, 97–117.
- Pečjak, S., Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13/4, 33–54.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teacher's activities in classroom. *Studia psychologica*, 50/2, 147–168.
- Pečjak, S., Podlessek, A., Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for primary school students. *Studia psychologica*, 53/1, 53–67.
- Pintrich, P. R., Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. V: Machr, M. L., Pintrich, P. R. (ur.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, 371–402.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53/3, 801–813.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30, 207–212.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257–279.
- Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. V: Reynolds, W. M., Miller, G. E. (ur.). *Handbook of psychology*. Vol. 7. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 59–78.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–406.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1–14.

- Zimmerman, B. J., Martines-Pons, M. (1990). Students differences in the self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.
- Zimmerman, J. J., Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–629.