

**IZHODIŠČA ZA RAZVIJANJE
IN VREDNOTENJE
POSAMEZNIH GRADNIKOV
BRALNE PISMENOSTI PRI
VSEH PREDMETIH**



1. Vsi gradniki se razvijajo v povezavi s cilji in vsebinami pri vseh predmetih/področjih.
2. Vsak gradnik se razvija kot del celote.
3. Izhodišče za razvijanje vseh gradnikov so besedila (pisna, govorjena, avdio, video ...) pri vseh predmetih/področjih. Vrsta in zahtevnost besedil se po vertikali stopnjujeta z obsegom vsebine, njeno abstraktnostjo (tudi v povezavi s terminologijo) in poglobljenostjo ter jezikovno zahtevnostjo.
4. Integriranost – pomeni, da se gradnik, ki je usvojen v nekem obdobju, razvija tudi naprej, čeprav ni izrecno zapisano.
5. Gradnike razvijamo sistematično: načrtno in premišljeno v celotnem izvedbenem kurikulumu in pri pouku vseh predmetov.
6. Pri razvijanju gradnikov se upošteva razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti vsakega otroka/učenca/dijaka.
7. Gradniki se razvijajo procesno, skozi daljše obdobje, zato je opis pričakovanega dosežka zapisan za konec obdobja.

GRADNIKI BRALNE PISMENOSTI

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} IN MILENA IVANUŠ GRMEK²

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: dragica.haramija@um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: dragica.haramija@um.si, milena.grmek@um.si

Povzetek Za celostno obravnavo *Gradnikov bralne pismenosti* (2018, delovno gradivo ZRSS) smo se v izhodišču naslonili na tri ključne dokumente, in sicer na *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS* (2011), na *Nacionalno strategijo za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* (2019) in na *Osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje* (2018). V okviru dela pri projektu OBJEM smo v raziskavah bralno pismenost opazovali z več vidikov, med katerimi je treba izpostaviti zlasti tri: (1) z vidika oblikovanja gradnikov bralne pismenosti, (2) z vidika didaktičnih pristopov, ki prispevajo k bralni pismenosti, še zlasti pri presoji učbeniških gradiv, in (3) z vidika izbora kakovostnih bralnih gradiv za vsa področja dejavnosti v vrtcih in vse predmete v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju.

Ključne besede:

bralna pismenost, razvijanje pismenosti, gradniki bralne pismenosti, didaktični pristopi, kakovostna bralna gradiva.

COMPONENTS OF READING LITERACY

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} & MILENA IVANUŠ GRMEK²

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenija.
E-mail: dragica.haramija@um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenija.
E-mail: dragica.haramija@um.si, milena.grmek@um.si

Abstract Three key documents were used as the basis of the comprehensive discussion of The Components of Reading Literacy (2018, research material of the National Educational Institute Slovenia), namely, the White Paper on Education in the Republic of Slovenia (2011), the National Strategy for the Development of Reading Literacy for 2019-2030 (2019), and Eight Key Competences for Lifelong Learning (2018). Within the framework of working on the project ‘OBJEM: Reading Literacy and Development of Slovene Language’, we observed reading literacy from a number of aspects among which attention should be drawn particularly to the following three: 1. the aspect of forming the components of reading literacy, 2. the aspect of didactic approaches that contribute to reading literacy, especially in evaluating textbook material, and 3. the aspect of selecting quality reading material for all areas of activities in nursery schools and all subjects in primary and secondary school education.

Keywords:

reading
literacy,
literacy
development,
components of
reading
literacy,
didactic
approaches,
quality
reading
material.

1 Uvod

Gradniki bralne pismenosti (2018, delovno gradivo ZRSŠ) se navezujejo na celotno vertikalno izobraževanja v Sloveniji od vrtec, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, vsekakor pa so pomembni tudi pri izobraževanju bodočih pedagoških delavcev, zlasti vzgojiteljev, učiteljev razrednega pouka in učiteljev vseh predmetov na predmetni stopnji osnovne šole in v srednješolskem izobraževanju. Temelj gradnikov je torej zavedanje, da se vsi gradniki razvijajo v povezavi s cilji in vsebinami na vseh področjih dejavnosti v vrtcu in pri vseh predmetih v OŠ in SŠ. Pismenost se prenaša medgeneracijsko, to pomeni, da smo vsi odrasli odgovorni za pismenost otrok, učencev in dijakov.

V knjigi *Zgodovina branja* je Manguel (2007: 33) zapisal, da »je branje postopek, ki se sešteva in geometrično napreduje: vsako novo branje gradi na tem, kar je bralec že prebrak«.

2 Pomembni dokumenti za razvoj bralne pismenosti

Za celostno obravnavo *Gradnikov bralne pismenosti* (2018) smo se v izhodišču naslonili na tri ključne dokumente, in sicer na *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011, v nadaljevanju *Bela knjiga*), na *Nacionalno strategijo za razvoj bralne pismenosti* (predlog 2017, potrjena 2019) in na ključne kompetence za 21. stoletje, ki izhajajo iz osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (2018).

V uvodu *Bele knjige* (2011: 13) je zapisano: »Temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji izhajajo iz skupne evropske dediščine kulturnih, političnih in moralnih vrednot, ki jih združujejo človekove pravice in njim pripadajoče dolžnosti ter načela pluralne demokracije, strpnosti, solidarnosti in pravne države.« Gre torej za usmeritev izobraževalnega sistema, ki vključuje človekove pravice, avtonomijo strokovnih delavcev, pravičnost (enake možnosti za vse) in kakovost izobraževalnega sistema za vse vključene učence. Poudarjeno je pridobivanje kompetenc otrok, učencev in dijakov, ki pomenijo njihove veščine in zmožnosti (*Bela knjiga* 2011: 23): »Koncept kompetence je tako opozoril na kompleksnost znanja, na njegovo prepletenost z dispozicijami posameznika in na nujnost poučevanja uporabe znanja.« *Bela knjiga* (2011: 33–35) vsebuje načela, cilje in strateške usmeritve vzgoje in izobraževanja, najprej splošne, v nadaljevanju po stopnjah šolanja (vrtec, OŠ, SŠ).

Posebej pomembna je ozaveščenost o rabi jezikov v vzgoji in izobraževanju: slovenščina kot prvi in drugi jezik, materinščina in tuji jeziki. S stališča razvoja bralne pismenosti je v *Beli knjigi* (2011: 35) posebej pomembno sporočilo:

Jezik je hkrati cilj in sredstvo; pri jezikovnem pouku to dosegamo z učenjem jezika, usmerjenim v vsebino, pri nejezikovnih predmetih pa z jezikovno ozaveščenim učenjem vsebin. Razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti tako nadgradimo z razvojem strokovne pismenosti učencev na posameznih predmetih oz. disciplinarnih področjih.

Vsi pedagoški delavci, ne glede na matično stroko, bi torej morali ozaveščenost o rabi jezika prenašati na otroke, učence in dijake. Učenje jezika torej ni le stvar slovenščine kot predmeta, temveč mora zavzemati pomembno mesto pri vseh dejavnostih v vrtcu in pri vseh predmetih v osnovni in srednji šoli. Cilj na vseh stopnjah izobraževanja je torej usvajati knjižni jezik kot učni jezik, ki je uradni jezik države šolanja, in to pri vseh predmetih; na narodnostno mešanih območjih sta uradna jezika tudi madžarščina in italijanščina. Otroci, učenci in dijaki usvajajo kompetence sporazumevalne zmožnosti, ki je ključna za kakršno koli učenje na kateri koli stopnji izobraževanja.

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir (v nadaljevanju ključne kompetence) spodbujajo formalne, neformalne in priložnostne oblike izobraževanja, pri čemer gre za podporo ljudem »pri izboljšanju njihovih kompetenc od zgodnjega otroštva skozi vse življenje« (UL EU 2018/C 189/01: 4). V nadaljevanju je poudarjeno, da ključne kompetence med drugim podpirajo »pobude za nadaljnji razvoj in spodbujanje izobraževanja za trajnostni razvoj v skladu s 4. ciljem trajnostnega razvoja ZN: vsem enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar« (UL EU 2018/C 189/01: 5). Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc (te so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov): pismenost; večjezičnost; matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca; digitalna kompetenca; osebnostna, družbena in učna kompetenca; državljanska kompetenca; podjetnostna kompetenca; kulturna zavest in izražanje. Prav vse kompetence so zajete, seveda glede na starostno stopnjo in kognitivni razvoj otrok in mladostnikov, v različnih

predmetnih področjih v vrtcu in pri predmetih v OŠ in SŠ. Prva ključna kompetenca se navezuje na pismenost:

Pismenost je sposobnost prepoznati, razumeti, izraziti, ustvariti in razlagati koncepte, čustva, dejstva in mnenja v ustni in pisni obliki z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva na vseh področjih in v vseh okoliščinah. Pomeni sposobnost uspešnega sporazumevanja in povezovanja z drugimi na ustrezen in ustvarjalen način. Razvoj pismenosti je temelj za nadaljnje učenje in nadaljnjo jezikovno interakcijo. Odvisno od okoliščin se lahko pismenost razvije v maternem jeziku, jeziku šolanja in/ali uradnem jeziku države ali regije. (UL EU 2018/C 189/01: 8)

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019: 3)¹ bralno pismenost opredeljuje:

Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje). Zato je temelj vseh drugih pismenosti² in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi.

V *Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* (2019) so upoštevana vsa načela ključnih kompetenc, predvsem pa je poudarjeno, da se pismenost razvija vse življenje in na vseh področjih. Prvič so na Slovenskem predstavljeni cilji in ravni bralne pismenosti po posameznih stopnjah izobraževanja

¹ *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* je bila maja 2017 poslana v javno obravnavo; potrjeni dokument iz leta 2019 ni bistveno spremenjen. Na dolgo pot do potrditve opozarjamo zato, da ne bi prihajalo do nesporazumov, saj delovno gradivo *Gradniki bralne pismenosti* (2018), ki jih v monografiji uporabljamo kot izhodišče, upoštevajo *Nacionalno strategijo za razvoj bralne pismenosti*, ta pa je bila uradno sprejeta več kakor eno leto za gradniki.

² Kot npr. *matematične, naravoslovne ali digitalne pismenosti*, ki označuje zmožnost/kompetenco posameznika ali posameznice za razumevanje in reševanje problemov v pisnih informacijah z določenega področja (matematike, naravoslovja, e-gradiva); *funkcionalne pismenosti*, ki poudarja, da branje ni samo sebi namen, ampak je namenjeno učinkovitemu delovanju posameznika v okolju, v katerem živi; *informacijske in medijske pismenosti*, pri katerih je pomembna zmožnost pridobivanja in (kritične) predelave informacij.

od predšolske vzgoje, osnovne šole (po treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih), srednje šole, univerzitetnega izobraževanja in (predvsem neformalnega) izobraževanja odraslih. Posebej je opozorjeno, da je treba v vseh obdobjih ravnati podporno do ranljivih skupin prebivalstva. Za vse mladostnike pa je zlasti pomembno obdobje ob koncu osnovnošolskega izobraževanja, za katerega so standardi ravni bralne pismenosti povzeti po raziskavi PISA: »Raven ob končanju programa osnovne šole: najmanj temeljno raven bralne pismenosti doseže vsaj 90 % učencev in učenk; najvišje ravni bralne pismenosti (kompetence) pa naj bi doseglo vsaj 10 % učencev in učenk.« (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019: 11) V preglednici *Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* (2019) so zastavljeni tudi specifični cilji za študente in odrasle, ti cilji pa v primeru projekta OBJEM pomenijo ozaveščanje pedagoških delavcev o pomenu branja. Strategija posebej izpostavlja branje, čeprav so v njej vsaj deloma omenjene tudi druge tri dejavnosti, povezane s pismenostjo (poslušanje, govorjenje in pisanje).

Tabela 1: Cilji in ravni pismenosti po posameznih stopnjah izobraževanja

SPECIFIČNI CILJI	RAVNI PISMENOSTI
PREDŠOLSKO OBDOBJE (0–6 let)	RAVNI OB KONCU PREDŠOLSKEGA OBDOBJA
<ul style="list-style-type: none"> – Ozaveščanje vseh staršev in bodočih staršev o pomenu družinskega branja, razvoja zgodnje pismenosti in bralne kulture z organiziranimi oblikami vzgoje in izobraževanja. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ozaveščeni starši so prek različnih organiziranih oblik vzgoje in izobraževanja seznanjeni s pomenom družinskega branja, zgodnje pismenosti in bralne kulture.
<ul style="list-style-type: none"> – Vsem otrokom v vrtcih in drugih oblikah organiziranega varstva zagotoviti spodbudne predbralne in predpisalne dejavnosti za razvoj pojmovanja tiska, fonološkega zavedanja, grafomotorike, vidnega zaznavanja, in to v skladu z njihovimi razvojnimi značilnostmi ob upoštevanju individualnih potreb, interesov in okolja, iz katerega izhajajo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Razvite predbralne in predpisalne zmožnosti pri otrocih.
<ul style="list-style-type: none"> – Z didaktično igro otrokom omogočiti spoznavanje jezika, razvoj govora, širjenje besedišča, 	<ul style="list-style-type: none"> – Otroci so motivirani za poslušanje in branje besedil.

– razvoj razumevanja prebranega ter razvoj pozitivnega odnosa do branja.	– Otroci se pogovarjajo o prebranem.
– Navajanje otrok na uporabo knjižnega in neknjižnega gradiva ter različnih medijev.	– Otroci skupaj z odraslimi uporabljajo knjižno in neknjižno gradivo ter različne medije in obiskujejo knjižnico.
– Zagotavljanje brezplačne ponudbe kakovostnih pristočasnih dejavnosti v lokalnih skupnostih za spodbujanje razvoja porajajoče se pismenosti.	– Otroci so vključeni v različne brezplačne pristočasne dejavnosti za spodbujanje razvoja porajajoče se pismenosti.
OSNOVNOŠOLSKO OBDOBJE – 1. VIO (6–9 let)	RAVNI OB KONCU 1. VIO
– Z individualiziranim pristopom razvijati: <ul style="list-style-type: none"> • bralno kulturo in motivacijo učenk in učencev za branje, • tekoče branje in razumevanje prebranega, • tehniko pisanja in tvorjenje besedil. 	– Učenke in učenci so motivirani za branje. – Tekoče in z razumevanjem berejo besedila v obsegu najmanj 500 besed. – O prebranem jasno in razumljivo govorijo. – Pišejo jasna, raznovrstna in razumljiva besedila o prebranem v obsegu od 100 do 150 besed.
– Intenzivno širiti besedišča učencev in učenk.	– Učenke in učenci usvojijo besedišče, ki jim omogoča uspešno branje, učenje in sporazumevanje.
– Z organiziranimi oblikami vzgoje in izobraževanja ozaveščati starše o pomenu družinskega branja in razvoja bralne kulture.	– Učenke in učenci v prostem času berejo raznovrstna bralna gradiva (spodbude v družini).
– Spoznavati lokacije in uporaba bralnih in drugih informacijskih virov (npr. knjižnice, medmrežje ipd.).	– Učenke in učenci poznajo in smiselno uporabljajo lokacije bralnih virov (knjižnice, medmrežje ipd.).

OSNOVNOŠOLSKO OBDOBJE – 2. VIO (9–12 let)	RAVNI OB KONCU 2. VIO
– Razvijati bralno kulturo in motivacijo učenk in učencev za branje različnih vrst besedil v šoli in v prostem času.	– Učenke in učenci so motivirani za branje v šoli in zunaj nje.
– Razvijanje avtomatizirane tehnike branja in branja z razumevanjem.	– Učenke in učenci glasno in tiho tekoče berejo besedila in prebrano razumejo.
– Sistematično razvijati besedišče, potrebno za tekoče branje z razumevanjem.	
– Učence in učenke naučiti uporabe bralnih učnih strategij za razumevanje prebranega, npr. strategije iskanja bistva, razumevanja odnosov med deli besedila, povzemanja, primerjanja delov besedila. – Uzaveščanje lastnega procesa branja in učenja z branjem.	– Učenke in učenci poznajo in znajo uporabljati osnovne, nekateri pa tudi kompleksne bralne strategije za iskanje bistva, povzemanja, urejanja in kritičnega vrednotenja informacij.
– Učenke in učence naučiti uporabe kompleksnih strategij za doseganje višjih ravni pismenosti v daljših besedilih (iskanja in organiziranja več delov besedila, uporabe pomembnih informacij pri reševanju novih problemov, strategij za kritično vrednotenje besedila).	
– Učence in učenke naučiti odzvati se na prebrano s samostojnim pisnim tvorenjem besedila in utemeljevanjem odgovorov.	– Učenke in učenci vodeno in samostojno pisno tvorijo in utemeljujejo svoje odzive na prebrano.
– Urjenje učenk in učencev za uporabo tiskanih in digitalnih (spletnih) virov za branje.	– Učenke in učenci večinoma samostojno in kritično uporabljajo različne bralne vire.
– Razvijati kritičnost pri izbiri in uporabi različnih virov za branje.	
– Učiti in spodbujati učence in učenke za samostojno uporabo šolske in splošnih knjižnic.	– Učenke in učenci večinoma samostojno uporabljajo šolske in splošne knjižnice.
OSNOVNOŠOLSKO OBDOBJE – 3. VIO (12–15 let)	RAVNI OB KONCU 3. VIO
– Spodbujanje bralne kulture in motivacije za branje daljših in zahtevnejših besedil pri vseh predmetih in tudi zunaj šole.	– Učenke in učenci so motivirani za branje v šoli in zunaj nje.
– Razvijanje razumevanja prebranega s tekočim fleksibilnim branjem različnih besedil.	– Učenke in učenci tekoče berejo daljša in zahtevnejša besedila ter prilagajajo hitrost branja zahtevam besedila.
– Sistematično razvijanje besedišča, ki omogoča bralno razumevanje.	

<ul style="list-style-type: none"> – Urjenje učencev in učenk v izbiri in uporabi osnovnih in kompleksnih bralnih učnih strategij za doseganje temeljne in višjih ravni bralne pismenosti. 	<ul style="list-style-type: none"> – Učenke in učenci glede na namen samostojno izbirajo tiskane in druge informacijske vire ter uporabijo primerne bralne strategije.
<ul style="list-style-type: none"> – Razvijati sposobnosti kritičnega sprejemanja in razumevanja vsebine pri branju: oblikovanje hipotez in iskanje argumentov zanje v besedilu, uporabiti informacije pri reševanju novih problemov, primerjati več besedil med seboj, vrednotiti besedilo z različnimi kriteriji. 	<ul style="list-style-type: none"> – Učenke in učenci primerjajo več besedil med seboj in jih ovrednotijo z različnimi kriteriji; – samostojno oblikujejo domneve na podlagi podatkov iz besedila in jih utemeljujejo.
<ul style="list-style-type: none"> – Razvijanje sposobnosti samostojnega pisnega tvorjenja in utemeljevanja odgovorov na vprašanja o prebranem. 	<ul style="list-style-type: none"> – Učenke in učenci samostojno pisno tvorijo besedila in utemeljujejo svoje odzive na prebrano.
<ul style="list-style-type: none"> – Učenje samostojne, namenske, kritične in odgovorne izbire in uporabe tiskanih in drugih informacijskih virov. 	<ul style="list-style-type: none"> – Učenke in učenci samostojno, namensko, kritično in odgovorno izbirajo in uporabljajo tiskane in druge informacijske vire.
<ul style="list-style-type: none"> – Naučiti se samostojne uporabe šolske in splošnih knjižnic. 	<ul style="list-style-type: none"> – Učenke in učenci samostojno uporabljajo šolske in splošne knjižnice; – prebrano uporabljajo pri reševanju problemov v različnih položajih – učnih in v osebne življenju.
<p>SREDNJEŠOLSKO OBDOBJE (15–19 let)</p>	<p>RAVNI OB KONCU SREDNJEŠOLSKEGA OBDOBJA</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Spodbujanje in razvijanje gradnikov bralne pismenosti za samostojno delo z besedili, in sicer zavzetosti, vztrajnosti in znanja o procesih branja, ki omogočajo dobro bralno razumevanje. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dijakinje in dijaki so motivirani za branje različnih vrst besedil in vztrajajo pri zahtevnejših bralnih nalogah.

<p>– Omogočanje spodbudnega okolja za razvoj bralne kulture.</p>	<p>– Dijakinje in dijaki znajo utemeljiti pomen pismenosti za delovanje v družbi in oblikovanje identitete.</p>
<p>– Razvijanje zmožnosti povezovanja, razlaganja in kritičnega vrednotenja informacij v besedilih različnih vrst ter zmožnosti utemeljevanja mnenja o prebranem.</p>	<p>– Dijakinje in dijaki samostojno preberejo ter govorno ali pisno povzamejo besedilo v skladu z zahtevnostjo programa;</p> <p>– povezujejo in kritično vrednotijo informacije v različnih vrstah besedil.</p>
<p>– Poglobljeno spoznavanje jezikovne in družbenokulturne značilnosti pisnih sporočil.</p>	<p>– Dijakinje in dijaki bralno-pisno zmožnost dokažejo s smiselnim, slogovno dodelanim in jezikovno pravilnim besedilom;</p> <p>– poznajo in pri govornih ali pisnih odzivih na prebrano upoštevajo značilnosti besedilnih vrst in jezikovnih pravil.</p>
<p>– Spodbujanje rabe bralnih učnih strategij v vseh programih in pri vseh predmetih oziroma programskih enotah srednješolskega izobraževanja za uporabo v različnih kontekstih (branje za osebni razvoj, nadaljnje izobraževanje in delovanje v poklicu in družbi).</p>	<p>– Dijakinje in dijaki pri branju in tvorjenju pisnih besedil izberejo učinkovite strategije, jih pojasnijo ter besedila glede na namen in vsebino utemeljeno povežejo s svojim predstavnim svetom, učenjem in prihodnjim poklicem;</p> <p>– razumejo in tvorijo strokovna besedila in uporabljajo strokovno izrazje.</p>
<p>– Nadaljnje učenje smiselne uporabe virov v šolski in splošni knjižnici.</p>	<p>– Dijakinje in dijaki poznajo in smiselno uporabijo vire v knjižnicah.</p>

<p>– Spodbujanje rabe in kritične presoje tradicionalnih in novih bralno-pisnih tehnologij in virov.</p>	<p>– Dijakinje in dijaki preberejo, obnovijo in uredijo informacije iz elektronskih in tiskanih besedil; rokopisno in v elektronski obliki oblikujejo lastna besedila.</p>
--	--

Vir: Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030 (2019: 9–12)

Nacionalna strategija je kot strateški dokument države pomembna pridobitev za spodbujanje razvoja bralne pismenosti prebivalstva tudi po koncu formalnega izobraževanja. Na tem mestu sicer ne posegamo na področje razvoja bralne pismenosti študentov in odraslih, vseeno pa je treba opozoriti, da morajo biti zlasti študentje, ki bodo izobraževalci, in pedagoški delavci vseh strok posebej občutljivi za jezikovni razvoj otrok, ki jih izobražujejo.

3 Gradniki bralne pismenosti

Pod terminom bralna pismenost razumemo vse štiri dejavnosti, povezane z branjem, torej poslušanje, branje ter govorjenje in pisanje (Pečjak in Gradišar 2015: 59), prvi dve kot receptivni in drugi dve kot produktivni dejavnosti. Manguel (2007: 85) pravi: »Metode, s katerimi se učimo brati, namreč niso samo zgolj utelešenje konvencij naše družbe glede pismenosti – usmerjanja informacij, hierarhij znanja in moči, ampak tudi določajo in omejujejo načine, kako svojo bralno zmožnost uporabljamo.« Iz zgoraj navedenih dokumentov (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030* in *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir*) jasno izhaja, da je razvoj pismenosti vseživljenjska dejavnost, pri kateri pridobivamo kompetence v vseh položajih učenja (formalnem, neformalnem in priložnostnem), v izobraževalnem procesu pa se razvija na vseh področjih dejavnosti v vrtcu in pri vseh predmetih v osnovni in srednji šoli.

V okviru dela pri projektu OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli) smo v raziskavah bralno pismenost opazovali z več vidikov, med katerimi je treba izpostaviti zlasti tri:

- z vidika oblikovanja gradnikov bralne pismenosti;
- z vidika didaktičnih pristopov, ki prispevajo k bralni pismenosti;

- z vidika izbora kakovostnih bralnih gradiv za vsa področja dejavnosti v vrtcih in vse predmete v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju.

Pri kulturnih dejavnikih bralne pismenosti velja, kakor ugotavlja IFLA, spodbujati otrokovo/učenčevo/dijakovo obkroženost z bralnim gradivom (v vrtcu oz. šoli in v domačem okolju), vlogo knjižnice (ne samo kot prostora izposoje gradiva, temveč tudi dejavnosti za mlade bralce), glasno branje (kar velja zlasti za predšolsko in zgodnje šolsko izobraževanje, kaže pa se tudi kot pozitiven vpliv odraslih na branje starejših učencev in dijakov) in odraslega, ki je bralni zgled. Otrok mora nujno imeti stik z raznolikim bralnim gradivom (leposlovjem in informativno literaturo), da bi razvil zavedanje o pomenu branja na vseh predmetnih področjih, pri čemer ni zanemarljiva dimenzija multimodalne pismenosti, ta pa vključuje pri bralnem gradivu jezikovni in vizualni kod izražanja (in s tem interakcijo ob sestavljanju pomenov obeh sporazumevalnih kodov). Ne nazadnje je pomemben faktor branja tudi pozitivna družbena klima, ki branje spoštuje in ga neguje (Haramija 2018).

Iz primerjalne študije sistemskih dejavnikov pismenosti, ki so se pokazali v organizaciji predšolskega in osnovnošolskega izobraževanja v povezavi z opismenjevanjem, v ciljnem raziskovalnem projektu Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti³ navajamo natančno razdelan sistem za spodbujanje branja v Šanghaju, saj se učenci teh šol v vseh raziskavah o bralni pismenosti uvrščajo na lestvicah v sam vrh; posledično smemo trditi, da sistem učinkovito deluje. V šanghajskem kurikulumu za izobraževanje (razdeljen je po stopnjah za vrtce in osnovnošolsko izobraževanje)⁴ so v poglavju 3B, naslovljenem *Reading to Learn*, med drugim natančno opredeljene vloge odraslih pri razvoju bralne pismenosti otrok (za kitajski in angleški jezik), in sicer vloga ravnateljev in oblikovalcev učnega načrta, naloge učiteljev – knjižničarjev, naloge učiteljev vseh predmetov in tudi naloge staršev. V *Zaključnem poročilu CRP Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti* sta Haramija in Batič (2016: 73–74) izpostavili naslednje ugotovitve, povezane z vlogo odraslih pri bralni pismenosti otrok v Šanghaju:

³ V navedenem ciljnem raziskovalnem projektu (CRP), vodila ga je Polona Vilar; za primerjavo izobraževalnih sistemov sta bili zadolženi Dragica Haramija in Janja Batič, so bile primerjane države, določene z razpisom CRP: Estonija, Finska, Poljska, Japonska, Kitajska, Singapur in Slovenija; gre za države, ki se uvrščajo v mednarodnih raziskavah pismenosti v države z najvišjimi dosežki. Projekt je potekal v letih 2015–2016.

⁴ Učni načrt za osnovnošolsko izobraževanje je najprej predstavljen po predmetih, nato sledi delitev na štiri področja: Moralna in državljanska vzgoja (3A); Branje za učenje (3B); Projektno učenje (3C) in Informacijska tehnologija za interaktivno učenje (3D); vsako področje ima svoj zvezek, na portalu so na enem mestu zbrani vsi učni načrti, razporeditev ur in druga organizacijska navodila:
https://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content_2909/html/index.html.

Ravnatelji in oblikovalci učnih načrtov naj bi kot prednostno nalogo šole postavili branje, namenili sredstva za promocijo branja (vključno z določanjem časa za branje v urniku). Izhajali naj bi iz obstoječih močnih področij (učne ure branja ipd.) in jih uporabili kot izhodišča za promocijo učinkovitejših bralnih veščin v šolah. Sprejeli naj bi najnovejše koncepte učinkovitih knjižničnih storitev in spodbujali sodelovanje med zaposlenimi pri pripravi bralnih projektov. Nadzorovali naj bi nakup materialov za branje. Promovirali naj bi uporabo učinkovitih bralnih strategij in aktivnosti. Gojili naj bi bralno kulturo med učitelji.

Opredeljene so tudi naloge učiteljev – knjižničarjev, ki naj bi učencem pomagali uporabljati knjižnico na tak način, ki spodbuja učenje učenja. Primeri:

- Omogočanje preprostega dostopa do informacij različnih formatov in tehnologij.
- Razvijanje programov za krepitev veščin samostojnega učenja učencev.
- Razvijanje strategij, ki negujejo interes za branje in redne bralne navade učencev.
- Sodelovanje z učitelji pri načrtovanju, poučevanju in promociji uporabe različnih virov informacij pri učenju in poučevanju za učitelje in učence.
- Zagotavljanje dostopnosti kakovostnih knjižničnih virov in učnih pripomočkov.
- Izboljšanje knjižničnih storitev v šolah, npr. podaljšanje odpiralnega časa, namenjenega branju in učenju.
- Pospesevanje razvoja informacijske pismenosti znotraj šole, slednje najnovejšim smernicam v kurikulumu in tehnologiji.

Opredeljene so naloge učiteljev. Učitelji pomagajo učencem k boljšemu učenju skozi učinkovito branje z refleksijo in spodbujanjem branja, ki presega zgolj branje učbenikov v razredih. Promocija branja se nanaša na vse učitelje (ne zgolj pri poučevanju jezika). Učitelji učencem pomagajo uporabljati branje kot pripomoček za izgradnjo znanja pri svojem predmetu. To lahko naredijo tako, da:

- načrtujejo učne ure, v katerih ima branje pomembno vlogo;
- seznanjajo učence z zahtevnejšimi ali nepoznanimi koncepti in besediščem pred branjem;
- spodbudijo učence, da si oblikujejo slovarček;

- postavijo učencem vprašanja pred branjem, ki spodbudijo interes za branje;
- postavljajo vprašanja, ki se navezujejo na prebrano besedilo;
- omogočajo učencem, da uporabljajo različne bralne strategije;
- učence spodbudijo, da si delajo zapiske o prebranem;
- spodbujajo že najmlajše učence, da preidejo od branja učbenikov na branje knjig na določeno strokovno temo ali za določen namen.

Učitelji pridobijo ustrezne kompetence in strategije (npr. za motiviranje nebralcev) skozi samostojno ali organizirano učenje. Sodelujejo z drugimi učitelji pri organizaciji časa in prostora za pomoč učencem.

Učni načrt opredeljuje tudi naloge staršev, ki naj bi bili vzor z rednim lastnim branjem doma. Starši naj bi doma določili čas za skupno branje z otroki (pol ure vsak dan). Omogočili naj bi prijetno bralno okolje (ugasnjena televizija), stanovanje naj bi opremili s kakovostnim bralnim gradivom, se udeleževali organiziranih dogodkov, povezanih z branjem itd.

Učitelji in starši naj bi skupaj skrbeli za čas, namenjen branju. Šole naj bi skrbele za razvijanje interesa za samostojno branje, in sicer naj bi:

- zagotovile, da je branje vključeno v učenje in poučevanje pri učnih urah kitajščine in angleščine;
- spodbudile vse učitelje, da prevzamejo branje za učenje kot primarno učno strategijo za učence;
- omogočile primeren urnik šolskih knjižnic.

Ugotovimo lahko, da bralne učne strategije, kakor so opredeljene v knjigi *Reading to Learn* (2002), izpostavljajo zelo podobne poudarke kot gradniki bralne pismenosti, le da ima hongkonški model tudi jasno začrtane vloge odraslih in njihovo odgovornost pri razvoju pismenosti otrok. Menimo, da bi bilo tudi v gradnikih nujno upoštevati ta organizacijsko-sistemske vidik razvoja bralne pismenosti, in sicer v izobraževalnem sistemu, splošnih knjižnicah, celotni družbi. Na to nas navajajo tudi rezultati najnovejše raziskave *Knjiga in bralci VI* (Rupar, Blatnik, Kovač in Rugelj 2019), kjer je na podlagi empiričnih rezultatov predstavljeno, da v zadnjih letih narašča število nebralcev, število bralcev pa, glede na pretekle raziskave, pada.

3.1 Utemeljitev gradnikov bralne pismenosti

Gradniki bralne pismenosti imajo skupna izhodišča (*Gradniki bralne pismenosti* 2018: 1):

1. Vsi gradniki se razvijajo v povezavi s cilji in vsebinami pri vseh predmetih/področjih.
2. Vsak gradnik se razvija kot del celote.
3. Izhodišče za razvijanje vseh gradnikov so besedila (pisna, govorjena, avdio, video ...) pri vseh predmetih/področjih. Vrsta in zahtevnost besedil se po vertikali stopnjujeta z obsegom vsebine, njeno abstraktnostjo (tudi v povezavi s terminologijo) in poglobljenostjo ter jezikovno zahtevnostjo.
4. Integriranost – pomeni, da se gradnik, ki je usvojen v nekem obdobju, razvija tudi naprej, čeprav ni izrecno zapisano.
5. Gradnike razvijamo sistematično: načrtno in premišljeno v celotnem izvedbenem kurikulumu in pri pouku vseh predmetov.
6. Pri razvijanju gradnikov se upoštevajo razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti vsakega otroka/učenca/dijaka.
7. Gradniki se razvijajo procesno, skozi daljše obdobje, zato je opis pričakovanega dosežka zapisan za konec obdobja.

Pri zapisanih gradnikih bralne pismenosti, ki jih razvijajo tako učitelji kot vzgojitelji, igrajo pomembno vlogo didaktična načela: načelo strukturnosti in sistematičnosti, načelo učne aktivnosti, nazornosti, diferenciacije in individualizacije, problemskosti in življenjskosti pouka in šole (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2011). Didaktična načela, ki so teorija pouka v malem, vplivajo na učiteljeva pojmovanja učenja, poučevanja, vlogo učenca in dijaka pri pouku. Vse omenjeno pa vpliva na učiteljevo ravnanje pri pouku, ki se kaže v rabi učnih metod in učnih oblik. Na razvoj gradnikov bralne pismenosti vpliva učna vsebina, ki je izjemno širok in kompleksen pojem, saj predstavlja vsa raznovrstna sredstva, s katerimi vzgajamo in izobražujemo (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik 2003). Zato je pri razvoju gradnikov bralne pismenosti treba izbirati kakovostna besedila, ki omogočajo tako koncentrični kot spiralni pristop k oblikovanju učne vsebine v učnih načrtih (prim. Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2011).

3.2 Didaktična izhodišča za razvoj bralne pismenosti na vseh področjih dejavnosti v vrtcu in pri vseh predmetih v osnovni in srednji šoli

Pomemben dejavnik razvoja bralne pismenosti za otroke v vrtcu na formalni ravni predstavlja *Kurikulum za vrtce* (1999), za učence in dijake, ki obiskujejo osnovno in srednjo šolo, pa učni načrti posameznih predmetov. Tako kurikulum za vrtce kot učni načrti so šolsko upravni dokumenti. V *Kurikulumu za vrtce* (1999) je dobro poudarjeno, da je vrtec prostor, kjer se otroci ob poslušanju vsakdanjih pogovorov, branju različnih besedil in izražanju lastnih misli učijo jezika. Prav tako v vrtcu spoznavajo knjigo in se nanjo navajajo. Pogovor in navajanje na branje, kar opravljajo vzgojitelji, pa seveda tudi starši, predstavlja osnovo razvoja bralne pismenosti pri otrocih. Ta proces se nadaljuje v osnovni in nato v srednji šoli. Učni načrti s svojo naravnostjo in strukturo opravljajo pri razvoju bralne pismenosti pomembno vlogo, ki se kaže v smiselnem izboru ter strukturi učne vsebine, v zapisu ciljev in standardov znanja, pa tudi v zapisu didaktičnih priporočil, ki so namenjena delu učiteljev. Za razvoj bralne pismenosti ni pomemben le učni načrt za slovenščino (UN 2018), temveč učni načrti vseh učnih predmetov. Nadaljnji dejavnik, ki odigrava pomembno vlogo pri razvoju bralne pismenosti pri otrocih, učencih in dijakih, je smiselna uporaba učnih metod. Vzgojitelji in učitelji se glede na značilnosti učne vsebine, zahtevnost učnih ciljev, ki jih morajo doseči, razpoložljiv čas pri pouku, pedagoško znanje in izkušnje, zainteresiranost učencev in dijakov pri pouku odločajo za rabo različnih učnih metod (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2011). Učitelji pri pouku izbirajo različne oblike metode razlage, različne oblike učnega pogovora, delo z besedilom, prikazovanje, reševanje problemov. Vse naštetе učne metode prispevajo k razvoju bralne pismenosti. Ker je učni pogovor poleg razlage najpogosteje uporabljena učna metoda tako v vrtcih kot v šolah, vendar pogosto ne dovolj preiščeno načrtovan, se je treba zavedati, da je kakovostni učni pogovor sestavljen iz petih korakov, ki jih učitelj izvaja z namenom, da spodbuja mišljenje učencev (Walsh in Sattes 2011):

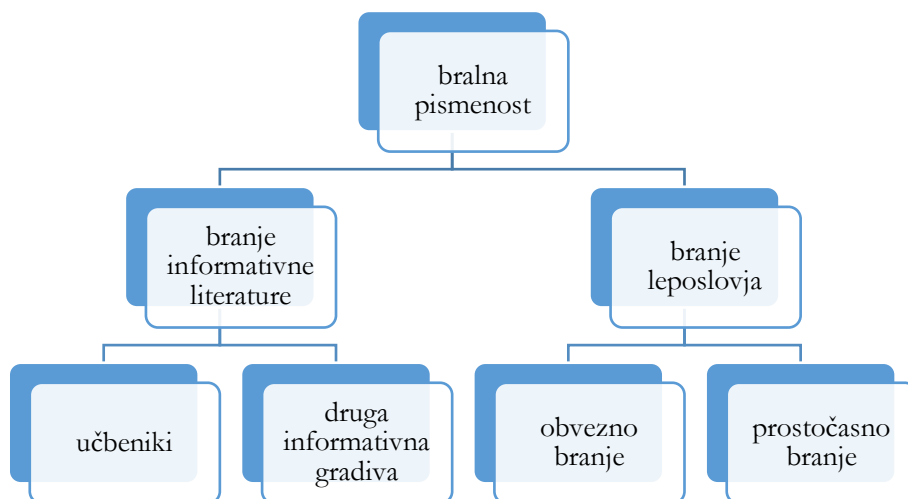
- oblikovanje kakovostnih vprašanj z vidika učne vsebine, njene strukture in zahtevnosti;
- krepitev mišljenja učencev: čas za razmislek, stopnjevanje zahtevnosti vprašanj, vzpodbujanje samoregulacijskih in metakognitivnih sposobnosti in spretnosti;

- dajanje sprotne povratne informacije, kar služi nadaljnemu učenju in razvoju mišljenja;
- spodbujanje odgovornosti pri učencih: spodbujanje učencev k zastavljanju vprašanj, kar pripomore k usmerjanju učenja;
- razvijanje kulture mišljenja, kar pomeni, da je mišljenje pri pouku pričakovano in cenjeno, saj so učitelji in učenci partnerji pri vzpostavljanju klime v razredu.

Tako strukturiran učni pogovor bo s smiselno kombinacijo drugih metod zagotovo prispeval k razvoju bralne pismenosti.

3.3 Izbor kakovostnih bralnih gradiv za vsa področja dejavnosti v vrtcih in pri vseh predmetih v osnovni in srednji šoli

Izbor besedil mora biti skladen s *Kurikulumom za vrtce* (1999) in učnimi načrti za OŠ in SŠ za vsa predmetna področja (ne samo za slovenščino kot učni predmet). Uporaba različnih metod pri delu z besedili je seveda odvisna od starosti otroka, učenca ali dijaka in od ciljev, ki si jih ob delu z nekim besedilom pedagoški delavec zastavi. Metode dela so podrobneje predstavljene pri posameznih gradnikih.



Slika 1: Razvrstitev tiskanih in elektronskih bralnih gradiv

Učbenik je temeljna šolska knjiga, ki jo učenci uporabljajo vsak dan (Ivanuš Grmek 2003; Mullis, Martin, Foy in Arora 2012). *Pravilnik o potrjevanju učbenikov* (2015) v 2. členu opredeljuje učbenik kot »osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja«. Učbenik torej pomembno prispeva k uresničevanju ciljev, zapisanih v učnem načrtu (Hadar 2017). Pri oblikovanju učbenika odigravata pomembno vlogo didaktično-metodična predstavitev učne vsebine ter likovna in grafična podoba učbenika. Učbenik je torej tisto učno gradivo, ki omogoča pridobivanje znanja in samostojno učenje. Prav zaradi tega je izjemnega pomena, da je učbenik tako po vsebinski kot po oblikovni plati pripravljen čim bolj kakovostno. Za učbenike so pomembne vsebinsko-didaktične karakteristike ter organizacijsko-tehnični vidik. Z vsebinsko-didaktičnim vidikom mislimo na ustreznost vsebine glede na razvojno stopnjo učenca, na njeno znanstveno ustreznost in na stopnjevanje zahtevnosti učne vsebine. Prav tako je pomembno, da učbenik pri učencih spodbuja kritično in ustvarjalno mišljenje, da spodbuja učence k bogatenju besedišča ter k spoznavanju novih pojmov s pomočjo primerov. Pomembno je, da učbenik navaja učence na spoznavanje in uporabo primerov iz vsakdanjega življenja (Jurman 1999; Ivanuš Grmek 2003; Mithans in Ivanuš Grmek 2020).

Rezultati raziskave, opravljene v okviru projekta *Za kakovost slovenskih učbenikov* (Ivanuš Grmek 2018), kažejo, da se učitelji v glavnem odločajo za izbiro učbenika zaradi vsebine. Ostali dejavniki, kot je videz učbenika ter vpliv sodelavcev, so se pri izboru učbenika pokazali kot manj pomembni. Naslednje pomembno vprašanje je, v katerih artikulacijskih stopnjah pouka učitelji učbenik uporabljajo pri pouku. Med učitelji razrednega pouka, predmetnega pouka in srednješolskimi učitelji prihaja do nekaterih razlik glede na artikulacijsko stopnjo. Učitelji razrednega pouka in učitelji predmetnega pouka učbenik večinoma uporabljajo v fazi ponavljanja in utrjevanja učne vsebine, najredkeje se na učbenik opirajo v fazi uvodne motivacije. Pri srednješolskih učiteljih je praksa uporabe učbenikov nekoliko drugačna, saj prevladuje uporaba učbenika v fazi razlage učne vsebine. Prav tako kot osnovnošolski učitelji pa učbenik najredkeje uporabljajo za uvodno motivacijo. Ker je pomemben namen učbenika usmeriti učenca in dijaka k samostojnemu učenju, nas presenečajo rezultati raziskave, saj so tako učenci kot dijaki povedali, da učbenik pogosteje uporabljajo pri pouku kot doma. Ko se pripravljajo na preverjanje in ocenjevanje znanja, učbenik sicer uporabljajo skupaj s šolskim zvezkom (Ivanuš Grmek 2018: 35).

Z vidika spodbujanja bralne pismenosti je smiselno učence in dijake usmerjati k rabi učbenika zato, da poglobijo znanje, o njem samostojno razmišljajo ter si zastavljajo vprašanja, ki jih vodijo do razumevanja. Poleg učbenika učitelji uporabljajo pri pouku tudi druga učna gradiva: e-učbenik, delovni zvezek, dostopna učna gradiva na spletu, spletne strani založb in fotokopije. Vendar je njihova uporaba relativno skromna (Ivanuš Grmek 2018: 33–46).

Z vidika bralne pismenosti bi bilo treba učence in dijake usmerjati k rabi različnih gradiv. S tem bi prispevali k temu, da bi učenci in dijaki več brali, prebrano razumeli, znanje povezovali in ga postavljali v nov kontekst.

Vse zgoraj navedeno velja tudi za leposlovna gradiva, pri katerih pa je treba upoštevati še naslednje kriterije za izbiro (prim. Haramija 2017: 24–25):

- kakovost dela, kakor ga utemeljuje že Janko Kos (2001: 35–41): spoznavna, etična, estetska vrednost besedila (in ilustracije);
- razmerje med branjem domačega in prevedenega leposlovja, ki mora biti vedno malce v prid izvorni slovenski (otroški in mladinski) književnosti;
- razmerje med branjem kanonskega (klasičnega) in sodobnega leposlovja;
- raznolikost literarnih besedil glede na književne zvrsti, vrste in žanrsko pripadnost.

V zadnjih letih se pojavljajo dileme o smiselnosti branja klasične literature oziroma kanonskih besedil, še posebej v okviru domačega branja učencev in dijakov, kar je treba nujno zavrniti. Otrok, učenec ali dijak mora namreč poznati temeljna besedila, ki sestavljajo kulturno dediščino naroda in sveta. Marko Juvan je pri utemeljitvi termina medbesedilnost navedel, da »je opozorila stroko na pomembno razsežnost književnosti: da je v literarna dela, njihovo ustvarjanje in sprejemanje vselej – čeprav v različnem obsegu in z neenako očitnostjo – vgrajeno tuje gradivo, takšno, ki ni zajeto iz avtorjeve domišljije, življenja ali iz družbenih in zgodovinskih dogodkov, temveč je izposojeno iz narejenih besedil, bodisi iz zakladnice tradicije bodisi iz sodobnega sporočevalnega obtoka« (Juvan 1999: 395). Torej nekdo, ki ne pozna kanonskih besedil iz slovenske ali svetovne književnosti, ne more prepoznavati medbesedilnih elementov ali s pomočjo teh drugače in bolj poglobljeno interpretirati besedila, ki ga bere. Ali povedano drugače: npr. Igor Saksida navaja tri zahtevnostne ravni zastavljanja vprašanj ob prebranem besedilu, in sicer priključitev, sklepanje in

vrednotenje (Saksida 2017: 53); če mladi bralec ne pozna določenega korpusa besedil (seveda v skladu z njegovo starostjo in bralnimi izkušnjami), lahko tvori odgovore s priklicem informacij iz besedila, pa tudi sklepa in vrednoti lahko le na podlagi besedila, ne pa tudi na podlagi morebitnih medbesedilnih navezav, ker jih ne pozna. Seveda pa je treba otrokom, učencem in dijakom nuditi izbiro, zlasti sodobne otroške in mladinske književnosti.

4 Sklep

Bralna pismenost je ena od ključnih kompetenc sodobnega človeka, saj funkcioniranje v družbi brez branja ni mogoče. Njen razvoj je vseživljenjska dejavnost, saj naj bi se posameznik nenehno izpopolnjeval v poslušanju, govorjenju, branju in pisanju, torej v vseh štirih dejavnostih, ki tvorijo bralno pismenost.

Kriteriji za izbiro kakovostnih besedil (prim. Haramija 2017: 24–25) so v splošnem odvisni od starosti mladega bralca in od namena ali zastavljenega cilja, kadar gre za kurikularno branje:

- kakovost izbranega informativnega ali leposlovnega besedila, pri čemer je zelo pomembna tudi kakovost drugih kodov sporočanja (primeri so natančneje predstavljeni v poglavju o tretjem gradniku bralne pismenosti);
- skladnost s *Kurikulumom za vrste* (1999) in učnimi načrti za vse predmete za osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje;
- razvijanje različnih metod dela ob spoznavanju leposlovja in informativne literature;
- spoznavanje različnih oblik knjig (slikanica brez besedila, strip, slikanica, ilustrirana knjiga, knjiga brez ilustracij);
- primerna dolžina besedila (kar je pomembno predvsem za mlajše otroke);
- upoštevanje drugih dejavnikov in interesa otrok, učencev in dijakov.

Odgovornost za pozitiven razvoj kompetence bralne pismenosti nosimo vsi odrasli, še posebej pa vsi, ki smo kakor koli povezani z izobraževanjem otrok in mladostnikov, kajti pismenost se prenaša medgeneracijsko.

Literatura

- Basic Education Curriculum Guide*, 2002. Curriculum Development Council Secretariat, Hong Kong: Curriculum Development Council Correspondence.
https://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content_2909/html/index.html
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011. Janez KREK (ur.) in Mira METLJAK (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/>
- Marjan BLAŽIČ, Milena IVANUŠ GRMEK, Martin KRAMAR in France STRMČNIK, 2003: *Didaktika – visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Gradniki bralne pismenosti: delovno gradivo*, 2018. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Linor L. HADAR, 2017: Opportunities to learn: Mathematics textbooks and students' achievements. *Studies in Educational Evaluation* 55. 153–166.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X17300949>
- Dragica HARAMIJA, 2017: Književnost v predšolskem obdobju. *V objemu besed*. Dragica Haramija (ur.). Univerza v Mariboru: Univerzitetna založba, Pedagoška fakulteta. 23–29.
- Dragica HARAMIJA, 2018: Dejavniki bralne pismenosti in družinskega branja v otrokovem predšolskem obdobju. *Jezič in slovnost* 63(4). 3–15.
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2016: Primerjava izbranih držav glede na organiziranost predšolske vzgoje in opismenjevanja ter branje v prostem času. *Zaključno poročilo Ciljnega raziskovalnega projekta V5-1506 – Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji*. Ur. Polona Vilar. 39–100.
- Milena IVANUŠ GRMEK, 2003: Učbeniški kompleti v prvem triletju devetletne osnovne šole. *Sodobna pedagogika* 54(5). 74–89.
- Milena IVANUŠ GRMEK, 2018: *Raziskava med učitelji in učenci o uporabi in zaznamnih značilnostih učbenikov*. https://kauc.splet.arnes.si/files/2020/01/Predstavitev_KAUC_Grmek_Koper_2018.pdf
- Milena IVANUŠ GRMEK in Marija JAVORNIK KREČIČ, 2011: *Osnove didaktike*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Benjamin JURMAN, 1999: *Kako narediti dober učbenik: na podlagi antropološke vzgoje*. Ljubljana: Jutro.
- Marko JUVAN, 1999: Medbesedilnost – figure in vrste. *Slavistična revija* 47(4). 393–416.
- Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir*. Uradni list EU, 2018/C 189/01.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&f%20rom=SL>
- Janko KOS, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Kurikulum za vrtce*, 1999.
https://www.gov.si/assets/Ministrstva/MIZS/Dokumenti/Storitve/Predsolstavzgoja/6634c981ba/Kurikul_za_vrtce.pdf
- Alberto MANGUEL, 2007: *Zgodovina branja*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Zbirka Bralna znamenja).
- Monika MITHANS in Milena IVANUŠ GRMEK, 2020: The use of textbooks in the teaching-learning process. *New horizons in subject-specific education: research aspects of subjects specific didactics*. Maribor: University Press: Faculty of Education. Alenka LIPOVEC (ur.), Janja BATIČ (ur.), Eva KRANJEC (ur.). 201–227. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/481/590/987-1>
- Ina V. MULLIS, Michael O. MARTIN, Pierre FOY, Pierre in Alka ARORA, 2012: *TIMSS 2011 International results in mathematics*. Chestnut Hill, MA, Amsterdam: TIMSS International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
<https://eric.ed.gov/?id=ED544554>
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. Vlada Republike Slovenije, 2019.
<https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Sonja PEČJAK in Ana GRADIŠAR, 2015: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pravilnik o potrjevanju učbenikov*, 2015: Uradni list RS, (34/2015, 27/2017).
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12484>

- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*, 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina
- Reading to Learn* (3B), 2002. Four Key Tasks – Achieving Learning to Learn. *Basic Education Curriculum Guide*. Curriculum Development Council Secretariat. Hong Kong: Curriculum Development Council
Correspondence.
http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content_2909/html/index.html.
- Patricia RUPAR, Andrej BLATNIK, Miha KOVAČ in Samo RUGELJ, 2019: *Knjiga in bralci VI: bralna kultura in nakupovanje knjig v letu 2019*. Ljubljana: UMco.
- Igor SAKSIDA, 2017: Bralni dogodek v vrtcu. *V objemu besed*. Dragica Haramija (ur.). Univerza v Mariboru: Univerzitetna založba, Pedagoška fakulteta. 47–54.
- Jackie Acree WALSH in Beth Dankert SATTES, 2011: *Thinking Through Quality Questioning: Deepening Student Engagement*. Thousand Oaks: Corwin, A Sage Companx.
https://books.google.si/books?id=F7QpxicmA18C&pg=PA17&hl=sl&source=gbs_selecte_d_pages&cad=2#