

2.

GRADNIK

MOTIVIRANOST ZA  
BRANJE



<sup>1</sup> Pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil za različne namene: branje za znanje, branje leposlovja (razvijanje bralne kulture).

<sup>2</sup> Različne vrste besedil: pripovedovalna, opisovalna in poustvarjalna besedila.

## Elementi gradnika:

- interes za branje
- pozitiven odnos do branja<sup>1</sup> različnih vrst besedil<sup>2</sup>
- bralna samoučinkovitost
- izbira tiskanih in drugih informacijskih virov glede na namen branja
- uporaba različnih lokacij bralnih virov

## 2. GRADNIK:

# MOTIVIRANOST ZA BRANJE

BLANKA BOŠNJAK IN KATJA KOŠIR

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: blanka.bosnjak@um.si, katja.kosir@um.si

**Povzetek** Bralna motivacija je večdimenzionalen konstrukt, pri čemer je v literaturi razdeljena na različne dimenzije oz. vidike, kot so: interes za branje, zaznan nadzor nad branjem, bralna samoučinkovitost, zatopljenost v branje ter sodelovanje in socialna interakcija. Preučevanje in razumevanje bralne motivacije je predvsem pomembno zaradi vzajemnega odnosa med njo in bralnim razumevanjem, saj so bolj kakovostne oblike bralne motivacije tiste, ki vodijo v bolj poglobljene bralne dejavnosti in s tem vodijo prav tako v boljše bralno razumevanje in bralno pismenost. V kontekstu uresničevanja motiviranja za branje smo se izmed metodičnih postopkov, primernih glede na širok starostni razpon otrok in mladostnikov, osredinili predvsem na motivacijske strategije, ki so vzete iz šolske interpretacije književnosti, s prilagoditvijo pa so primerne tudi za različna druga predmetna področja, in sicer: doživljajsko-izkušnjska uvodna motivacija, ki ji sledijo najava besedila in njegova umestitev v kontekst, interpretativno branje, premor po branju in izražanje doživetij ob prebranjem v obliki pogovora, metoda diskusije pa je primernejša za starejše učenke in učence višjih VIO. Branje kot motivacijo lahko uporabljamo v okviru različnih učnih predmetov in medpredmetno, pri čemer je v prispevku podan predlog izbora umetnostnih besedil, ki lahko na začetnih stopnjah pridobivanja bralne pismenosti predstavljajo most do branja neumetnostnih besedil.

#### Ključne besede:

bralna pismenost, motiviranost za branje, oblike (bralne) motivacije, teorija samoodločanja, ekstrinzična in intrinzična motivacija.

# THE SECOND COMPONENT OF READING LITERACY: READING MOTIVATION

BLANKA BOŠNJAK & KATJA KOŠIR

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia.  
E-mail: blanka.bosnjak@um.si, katja.kosir@um.si

**Abstract** Reading motivation is a multidimensional construct with various aspects, commonly defined as interest in reading, perceived control over reading, reading self-efficacy, reading involvement, and cooperation/social interaction. Investigating and understanding reading motivation is especially important because of the reciprocal relationship between reading motivation and reading comprehension; more quality forms of reading motivation lead to more profound reading activities and thus enhance reading comprehension and reading literacy. In the context of the enhancement of reading motivation, among the methodological procedures appropriate to the broad age range of children and adolescents, we focused mainly on motivational strategies taken from the school interpretation of literature. However, with adaptation, they are also suitable for various other subject areas such as introductory experiential motivation, followed by the announcement of the text and its placement in context, interpretive reading, pause after reading, and conversation about reading experiences. The discussion method seems more appropriate for older students in higher grades of elementary school. Reading as motivation can be used in various subjects and interdisciplinary, and the paper presents a proposal for the selection of literary texts, which can be a bridge to reading non-fiction texts in the initial stages of acquiring reading literacy.

**Keywords:**

reading  
literacy,  
reading  
motivation,  
forms of  
(reading)  
motivation,  
self-determination  
theory,  
extrinsic and  
intrinsic  
motivation.

## 1 Uvod

Najrazličnejše metode/strategije bralne motivacije in bralne učne strategije lahko pri vzgojnem in pedagoškem procesu na posameznih izobraževalnih nivojih od vrtca, osnovne in srednje šole na različnih predmetnih področjih razvijajo veliko zmožnosti otrok ter mladostnikov, spretnosti oziroma kompetenc, ki so tudi zapisane v splošnih ali operativnih ciljnih načrtov za posamezne stopnje vzgojno-izobraževalnega dela. Vzgojni in pedagoški kader pa se pri različnih predmetnih področjih lahko avtonomno odloča, katere strategije bodo uporabili (izmed metod različnih strok, npr. laboratorijskih, eksperimentalnih, metod izkustvenega učenja). Primer: učni načrt pri matematiki za osnovno šolo sistematično (skozi vsa tri VIO) navaja cilje in dejavnosti za razvoj bralne pismenosti. Na ravni ciljev, vsebin in didaktičnih priporočil je predlagana vrsta dejavnosti, pri katerih učenci razvijajo natančno in pravilno izražanje, predlagane so bralne strategije, upoštevajo se bralne sposobnosti za razumevanje prebranega, izpostavljeni so odnos do branja, interes za branje ipd. (Žakelj 2016: 174). Podobno je z učnim načrtom pri matematiki za gimnazijo, kjer pri pouku matematike v kontekstu matematičnih vsebin dijaki razvijajo slušno razumevanje, govorno sporočanje, bralno razumevanje in pisno sporočanje. Vzpostavljena je povezava s slovenščino ob branju matematičnega besedila, razvijajo se bralne strategije (prelet, postavitve vprašanja, branje, ponovni pregled, poročanje), bralne sposobnosti, odnos do branja, interes za branje ipd. (Žakelj 2016: 174–175).

V kontekstu uresničevanja bralne motivacije se tako priporoča medpredmetno sodelovanje in njihovo povezano načrtovanje, pri čemer pa je treba upoštevati predvsem psihološke vidike motiviranosti za branje in učenje. Slednje najbolj celostno pojasnjuje teorija samodoločanja, ki utemeljuje pomen avtonomnega oz. samodoločenega vedenja. V tem prispevku se bomo v tej povezavi osredinili predvsem na prve tri elemente motiviranosti za branje: interes za branje, pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil in bralna samoučinkovitost (Mršnik 2018: 3).

## 2 Opredelitev in elementi bralne motivacije

Motivacija se nanaša na procese, ki spodbujajo, usmerjajo in vzdržujejo neko vedenje. Ko govorimo o bralni motivaciji, imamo torej v mislih dejavnike, zaradi katerih se bralci lotijo in vztrajajo v bralnih dejavnostih. Pri tem motivi, ki so v ozadju branja, ter njihova intenzivnost, pomembno določajo tudi poglobljenost in kakovost

branja. Preučevanje in razumevanje bralne motivacije je pomembno tako samo po sebi kot tudi zaradi vzajemnega odnosa med bralno motivacijo in bralnim razumevanjem (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick in Littles 2007: 286): bolj kakovostne oblike bralne motivacije so tiste, ki vodijo v bolj poglobljene bralne dejavnosti in vodijo v boljše bralno razumevanje in bralno pismenost, kar povratno deluje na bralno motivacijo na način, da jo še okrepi. Pečjak in Gradišar (2002: 51) opredeljujeta bralno motivacijo kot krovni pojem za različne motivacijske dejavnike, ki posameznika spodbujajo k branju, mu osmišljajo bralni proces in tako posameznika podprejo, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo ponoviti oziroma ponovno doživeti.

(Bralna) motivacija je torej večdimenzionalen konstrukt, pri čemer lahko v literaturi zasledimo delitev na različne dimenzije. Ena izmed najbolj uveljavljenih je delitev avtorjev Guthria idr. (2007: 284–285) na naslednjih pet vidikov bralne motivacije:

1. Interes za branje kot pomemben vidik bolj ponotranjenih oblik bralne motivacije; bralci z visoko stopnjo interesa za branje so v branje bolj vpleteni, pri njem bolj uživajo ter imajo običajno višjo stopnjo znanja na področju njihovega interesa.
2. Zaznan nadzor nad branjem se nanaša na otrokovo oziroma mladostnikovo zaznavo, da lahko izbira oziroma soodloča o svojem branju. Raziskave kažejo, da sta zaznan nadzor in izbira pri branju pri učencih povezana z višjo stopnjo bralnih dosežkov (Sweet, Guthrie in Ng 1998). Načine za spodbujanje visoke stopnje nadzora nad branjem bomo podrobneje nagovorili v poglavju, kjer opredeljujemo pogoje za razvoj bolj ponotranjenih oblik motivacije (avtonomija).
3. Bralna samoučinkovitost se nanaša na posameznikova prepričanja o lastnih bralnih zmožnostih. Za razvoj in ohranjanje visoke stopnje bralne samoučinkovitosti je ključno, da omogočanje priložnosti za samovrednotenje ter omogočanje napredka v usvajanju bralnih spretnosti. Načine za spodbujanje bralne samoučinkovitosti bomo podrobneje predstavili v poglavju, kjer opredeljujemo pogoje za razvoj bolj ponotranjenih oblik motivacije (zadovoljevanje potrebe po kompetentnosti).
4. Zatopljenost v branje je proces, ki je opredeljen kot občutek zliivanja z bralno aktivnostjo. Združuje tako kognitivne kot čustvene procese in se kaže kot popolna pozornost na bralno nalogo. Gre za proces, ki je pogosto opisan z izrazom zanos (angl. flow; Czikszenmihalyi 1997). Zanos predstavlja stanje skrajno intrinzične

motivacije, za katerega je značilno, da posameznika (bralna) dejavnost tako pritegne, da izgubi občutek za čas in utrujenost ter ustvarja spontano, brez težav. To spremljajo zelo pozitivna občutja močne vpletenosti in navdušenja. Avtor koncepta Csikszentmihalyi (1997) opredeljuje zanos kot posebno stanje zavesti, ki se pojavi, ko so naše sposobnosti in izzivi okolja uravnoreženi. Z vidika spodbujanja zanosa pri branju to pomeni tudi omogočanje bralnega gradiva, ki je prilagojeno tako posameznikovim bralnim zmožnostim kot njegovim bralnim interesom. Pokazatelj zatopljenosti v branje je tako globina bralne izkušnje kakor tudi količina prebranega. 5. Sodelovanje in socialna interakcija sta vidika bralne motivacije, ki se nanašata na vzorce medosebnega vedenja. Kažeta se kot sodelovanje v skupinskih bralnih aktivnostih, učinkovitem sodelovanju z drugimi pri nalogah branja in pisanja ter v veselju ob pripovedovanju o prebranem.

V pričujoči monografiji uporabljamo nekoliko prilagojeno pojmovanje elementov gradnika bralne motivacije; bralna motivacija se tako kaže kot:

- interes za branje,
- pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil,
- bralna samoučinkovitost,
- izbira tiskanih in drugih informacijskih virov glede na namen branja,
- uporaba različnih lokacij bralnih virov.

### **3 Kaj vse lahko posameznika motivira za branje: oblike (bralne) motivacije**

Kadar govorimo o motivaciji, pogosto uporabljamo delitev na zunanjo in notranjo motivacijo. Pri tem je pomembno vedeti, da zunanja in notranja motivacija nista dihonomni kategoriji: to pomeni, da motivov ni mogoče umeščati le v eno ali le v drugo kategorijo, saj gre za motivacijski kontinuum, kjer sta povsem zunanja in povsem notranja motivacija le skrajna pola, na dimenziji med skrajno zunanjo in skrajno notranjo motivacijo pa so različni motivi, ki se razlikujejo v stopnji ponotranjenosti motiva. Delitev na zunanjo in notranjo motivacijo je torej preveč toga in ne opiše ustrezno vseh oblik motivacije.

Motivi za branje predstavljajo odgovor na vprašanje, zakaj posameznik bere (oziroma ne bere). Najpogostejši razlog, ki ga otroci in mladostniki navajajo za prostočasno branje, je užitek ob branju – berejo torej zgolj zaradi dejavnosti same in ne zaradi posledic, ki jih ima zanje ta dejavnost, kar predstavlja povsem intrinzično motivacijo.

Učenci, ki berejo iz lastnega interesa, so običajno dobri bralci z visokimi bralnimi dosežki. Tako Wigfield in Guthrie (1997) poročata, da učenci z intrinzično bralno motivacijo branju namenijo 300 % več svojega časa kot učenci z nizko intrinzično motivacijo za branje.

Vendar pa zlasti branje za šolo nikakor ni vedno intrinzično motivirano. Pogost razlog za bralne aktivnosti, povezane s šolo, je zunanji pritisk (npr. učiteljica nam je naročila; če tega ne bom prebral, bom v težavah). Gre torej za zunanje motive, ki so lahko povsem ekstrinzični (npr. prisila, obljubljena nagrada), lahko pa so do neke mere ponotranjeni. Raziskave kažejo, da se v začetnem obdobju šolanja zunanji motivi za branje ne povezujejo negativno z bralnimi zmožnostmi, v kasnejših letih šolanja pa je odnos med zunanjimi motivi za branje in bralnimi zmožnostmi negativen. To pomeni, da imajo v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli učenci, ki berejo izključno z namenom izogibanja negativnim posledicam, če bralnih dejavnosti ne bi opravili, nižje bralne dosežke (Otis, Frederick in Pelletier 2005). Ugotovitev je pomembna, ker nakazuje, da je v obdobju urjenja bralnih zmožnosti določena stopnja zunanjega motiviranja še lahko konstruktivna, v kasnejšem obdobju pa so zunanji pritiski za spodbujanje kakovostnih bralnih dosežkov neučinkoviti oziroma imajo lahko celo negativen učinek.

Za ovrednotenje posameznikove bralne motivacije in njegove bralne pismenosti torej ne zadostuje odgovor na vprašanje, ali posameznik bere, temveč je pomembno, zakaj bere. Raznolike motive za branje v obliki motivacijskega kontinuuma od odsotnosti motivacije do skrajno ponotranjenih oblik motivacije odlično opisuje ena izmed najvplivnejših in najpomembnejših sodobnejših teorij motivacije, teorija samodoločanja (angl. self-determination theory; Ryan in Deci 2002, 2020), ki jo predstavljamo v nadaljevanju. Teorija ponuja tudi veliko iztočnic za spodbujanje kakovostnih oblik bralne motivacije, saj izhajajoč iz predpostavke, da kakovostna motivacija nastopi, ko ima posameznik zadovoljene temeljne psihološke potrebe po kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti, opisuje značilnosti socialnega učnega okolja, ki podpirajo razvoj in ohranjanje kakovostne (bralne) motivacije.



#### 4 Priskevek teorije samodoločanja k razumevanju bralne motivacije: kakšno je učno okolje, ki podpira kakovostno bralno motivacijo?

Teorija samodoločanja je ena izmed najbolj celostnih in empirično podprtih teorij motivacije. Ključna predpostavka te teorije je, da smo ljudje aktivni organizmi z notranjo težnjo k psihični rasti in razvoju in da težimo k obvladovanju izzivov iz okolja ter integraciji lastnih izkušenj v koherenten občutek sebstva (Ryan in Deci 2002, 2020). Vendar pa ta naravna težnja ne deluje avtomatično; za učinkovito delovanje zahteva podporo socialnega okolja. Socialni kontekst lahko tako podpira kot ogroža posameznikovo naravno težnjo k aktivnemu delovanju in psihološki rasti. To težnjo avtorji v okviru tega pristopa imenujejo samodoločanje. Samodoločeno vedenje je spodbujeno in uravnavaano na podlagi posameznikove izbire. Temu nasprotno je kontrolirano vedenje, ki ga spodbujajo intrapsihični (torej taki, ki izhajajo iz posameznika) in okoljski pritiski in ne predstavlja resnične izbire.

Intrinzična bralna motivacija se po tej teoriji nanaša na tiste bralne dejavnosti, ki so nagrajujoče same po sebi – motivacija za opravljanje teh dejavnosti torej ni odvisna od zunanjih vzpodbud. Gre za željo po branju zaradi dejavnosti same po sebi, torej zaradi zadovoljstva, ki ga posameznik občuti ob branju. Ekstrinzična motivacija za branje pa za razliko od intrinzične izhaja iz pogojev v okolju. Nanaša se na vse situacije, ko posameznik bere zaradi zunanjih vzrokov (ki pa so lahko tudi ponotranjeni, kar podrobneje pojasnjujemo v nadaljevanju). Ekstrinzično motivirano branje je instrumentalno, izvedeno zaradi zunanjih nagrad ali posledic, ki jih ima branje za posameznika.

Koncepta intrinzične motivacije ni upravičeno enačiti z notranjo kontrolo. Posameznik je intrinzično motiviran, kadar občuti zanimanje za (bralno) dejavnost in obenem zaznava možnost izbire dejavnosti. Notranje kontrolirana vedenja pa so vedenja, ki jih posameznik izvaja, ker občuti notranji pritisk po doseganju določenih standardov ali izidov. Takšna vedenja redko spremlja zanimanje in zaznana možnost izbire. Prav tako tudi ekstrinzično motivirano ni enako kontrolirano; ekstrinzično motivirana vedenja so lahko bolj ali manj avtonomna oz. samodoločena. Samodoločeno vedenje je mogoče tako v primeru intrinzične kot ekstrinzične motivacije. Teorija samodoločenosti predpostavlja štiri tipe ekstrinzične regulacije, ki se razlikujejo glede na stopnjo samodoločenosti. Ti štiri tipi so skupaj s konceptoma amotivacije in intrinzične motivacije predstavljeni na spodnjem kontinuumu:

**Tabela 1: Motivacijski kontinuum glede na stopnje samodoločenosti**

(Ryan in Deci 2000)

Amotivacija	Ekstrinzična motivacija: dejavnost je sredstvo za doseganje nekega cilja				Intrinzična motivacija: dejavnost je cilj sama po sebi
← odsotnost vedenja	Zunanja regulacija	Ponotranjena regulacija	Identificirana regulacija	Integrirana regulacija	→ veselje ob opravljanju dejavnosti; stanje zanosa
<i>Primer: Luka ne bere.</i>	<i>Primer: Ula bere gradivo za domače branje, ker se želi izogniti negativni oceni in nezadovoljstvu staršev ter učiteljev.</i>	<i>Primer: Lina sodeluje pri Bralni znački, da se ne bi počutila kot »zguba«, ker sodelujejo vsi dobri učenci.</i>	<i>Primer: Lenka poglobljeno prebira leposlovna dela za maturo, saj se želi pri maturi iz slovensčine izkazati.</i>	<i>Primer: Ajda ž veseljem prebira gradivo za Cankarjevo tekmovanje, saj ji branje predstavlja pomembno vrednoto.</i>	<i>Primer: Miloš pri branju Harryja Potterja tako uživa, da pozabi na čas.</i>

Nadalje teorija samodoločanja pojasnjuje, kako lahko učno okolje podpre kakovostne bolj ponotranjene oblike motivacije. Samoregulacija učencev je po tej teoriji optimalna, kadar socialni kontekst zadovoljuje njihove osnovne potrebe; te so naslednje (Niemiec in Ryan 2009; Reeve, Bolt in Cai 1999):

- potreba po občutju kompetentnosti,

- potreba po avtonomiji,
- potreba po povezanosti z drugimi.

V nadaljevanju opisujemo značilnosti socialnega učnega okolja, ki učencem omogoča zadovoljevanje temeljnih psiholoških potreb po kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti ter torej podpira razvoj in ohranjanje kakovostne (bralne) motivacije. Pri tem se bomo osredotočili pretežno na tiste vidike socialnega okolja, ki bodisi neposredno izhajajo iz učiteljevega dela v razredu bodisi ima učitelj nanje vpliv.

#### **4.1 Socialni kontekst, ki omogoča doživljanje kompetentnosti ob branju**

Potreba po kompetentnosti je opredeljena kot potreba po doživljanju sebe kot sposobnega doseči določene izide in izogniti se negativnim izidom. Občutja kompetentnosti učencev pri branju učitelj najučinkoviteje spodbuja z vzpostavljanjem optimalne strukture, kar pomeni, da daje jasne informacije o tem, kako učinkovito doseči želene izide. Učitelj lahko zagotavlja strukturo na naslednje načine: z jasnim izražanjem svojih pričakovanj, konsistentnim, predvidljivim in skladnim odzivanjem, zagotavljanjem potrebne podpore ter prilagajanjem poučevanja tako razvojni stopnji kot individualnim trenutnim zmožnostim učencev. S takšnim vedenjem učitelj vpliva na zaznano kontrolo pri učencih, tj. na njihovo prepričanje, da lahko z lastnim vedenjem vplivajo na želene izide. Izkušnja, da je učenec pri branju lahko uspešen, če se potrudi, je ključna za razvoj bralne samoučinkovitosti. Omogočanje te izkušnje vsem učencem pa od učitelja seveda zahteva prilagajanje bralnih nalog trenutnim zmožnostim učenca. Če učitelj bralnih izzivov ne individualizira, so nekateri učenci s tem prisiljeni v kronično doživljanje neuspeha, ker določenim izzivom pač (še!) niso kos. Izkušnja neuspeha kljub vladanju truda pa vodi v naučeno nemoč – na preteklih izkušnjah osnovano prepričanje posameznika, da kljub prizadevanju ne more biti uspešen. Naučena nemoč je lahko razlog za izogibanje branju. (Nima smisla, da se trudim, nikoli mi ne bo uspelo.)

Odsotnost prilagajanja bralnih izzivov bralnim zmožnostim učencev pa ima negativne posledice tudi za učence, ki so dobri bralci. Tudi vztrajanje pri tem, da otrok enako kot vsi drugi učenci sodeluje v bralnih aktivnostih, ki so zanj premalo zahtevne (npr. žetoniranje vsakodnevnega branja v obliki bralne hišice za prvošolko,

ki že dlje časa tekoče bere za užitek in ji ni več potrebno uriti bralne tehnike), ima lahko negativen učinek na ohranjanje bralne motivacije.

#### **4.2 Socialni kontekst, ki omogoča doživljanje avtonomije ob branju**

Potreba po avtonomiji je opredeljena kot potreba po doživljanju izbire pri začetku, vzdrževanju in regulaciji dejavnosti ter doživljanju povezanosti med svojim vedenjem in osebnimi cilji ter vrednotami. Potrebo učencev po avtonomiji pri bralnih dejavnostih lahko učitelj zadovoljuje tako, da jim zagotavlja določeno stopnjo izbire. To je mogoče z dovoljevanjem izbire med različnimi bralnimi dejavnostmi ali med načinom oziroma vrstnim redom opravljanja dejavnosti, z zagotavljanjem povezanosti med bralnimi dejavnostmi in interesi učencev, še zlasti pa s čim manjšo prisotnostjo zunanjih nagrad, nadzora in pritiskov. Raziskave kažejo, da so učenci učiteljev, ki spodbujajo avtonomijo učencev, bolj intrinzično motivirani kot učenci učiteljev, ki uporabljajo visoko stopnjo nadzora. Prav tako je z vidika podpiranja avtonomije učencev pomemben način nagrajevanja: načeloma je z vidika spodbujanja intrinzične motivacije za branje smiselno čim manj izpostavljati nadzorno funkcijo nagrade (npr. Če boš prebral tri knjige, si boš prislužil priznanje.) in nagrado čim bolj uporabljati kot povratno informacijo (npr. Vesela sem, da si se potrudil in vztrajal pri branju, tudi ko ti ni šlo najbolje. Tvoj trud bom nagradila z dobro oceno.). S takšnim vedenjem prispevamo k razvoju in ohranjanju zaznanega nadzora nad lastnim branjem pri učencih – torej vidika, ki smo ga uvodoma opredelili kot enega elementov bralne motivacije.

#### **4.3 Socialni kontekst, ki spodbuja povezanost učencev z drugimi**

Potreba po povezanosti je opredeljena kot potreba po občutju varne povezanosti s socialnim okoljem ter po doživljanju sebe kot vrednega ter ljubljene in spoštovanega. Za zadovoljevanje potrebe učencev po povezanosti z drugimi je ključna visoka stopnja učiteljeve opore pri branju, ki se nanaša na kvaliteto medosebnih odnosov z učenci in se kaže v obsegu, v katerem si učitelj vzame čas za učence, izraža pozitivna čustva do njih, se je pripravljen prilagajati učencem, izraža prepričanje v njihove zmožnosti napredovanja in izboljšanja branja ipd. Prav tako lahko učitelj k zadovoljevanju te potrebe pri učencih prispeva s sooblikovanjem spoštljivih in podpornih vrstniških odnosov v razredu ter z uvajanjem bralnih dejavnosti, ki učencem omogočajo smiselno sodelovanje in socialno interakcijo (npr.

pogovori o prebranam, skupinske bralne dejavnosti, ki ne temeljijo na tekmovanju in ne spodbujajo socialnega primerjanja).

Učno okolje, ki učencem omogoča zadovoljevanje navedenih temeljnih psiholoških potreb, je optimalno z vidika razvoja in ohranjanja kakovostne bralne motivacije.

## 5 Bralna motivacija in bralna pismenost

Opisana bralna motivacija je tudi ključna sestavina bralne pismenosti, z vidika kognitivne psihologije je tako neločljiv del bralne učinkovitosti in je povezana s celotno učno motivacijo ter z razvojem pismenosti. Ob tem se pojavlja še pojem bralna zavzetost (angl. reading engagement), ki povezuje motivacijske in kognitivne vidike branja. Bralno zavzet bralec, bralka sta notranje motivirana, svoje znanje pa gradita z uporabo kognitivnih strategij in v sodelovanju z drugimi, kar je bilo v prvem delu prispevka že podano (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj 2006: 7). K bralni motivaciji v vzgojno-izobraževalnem sistemu tako dodatno pripomore socialni kontekst (kar je bilo prav tako s psihološkega vidika v predhodnih razdelkih pojasnjeno), ki pa naj temelji na osnovi interakcijsko-komunikacijskega pristopa – ta izvira predvsem iz soodvisne povezanosti pedagoško-vzgojnega kadra z otroki ali mladostniki. Takšen pristop poudarja ustrezne in kvalitetne medosebne odnose na vseh stopnjah izobraževanja, na katerih temelji uspešna vzgojna dejavnost, in sicer med drugim tako, da je prisotno ustvarjalno sodelovanje, da se upoštevajo razvojne zakonitosti otrok in mladostnikov, pri čemer je konstruktiven ter spodbuden dialog osnova tovrstni interakciji in komunikaciji (Bratanić 1993; Marentič Požarnik 1987; Sahr in Schlund 1992). Glede bralne pismenosti pa je v *Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* (2019) sprejeta definicija, na podlagi katere je pripravljena tudi strategija pismenosti v okviru projekta OBJEM; bralna pismenost kot taka je tako temelj vseh drugih pismenosti (*Nacionalna strategija* 2019: 3).

V monografiji *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti* iz 2017 pa je glede bralne pismenosti, ki je imenovana tudi kot bralna zmožnost, podano, da je »predpogoj« za razvoj bralne kulture. Razvija se vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter »prežema vse človekove dejavnosti. Poudariti je treba, da se tudi razumevanje termina bralna pismenost z razvojem družbe in tehnologije spreminja« (Haramija 2017: 1). V že navedeni *Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti* je nadalje med drugim zapisano, da je bralna pismenost temeljna za razvitje jezikovne zmožnosti, ki pripomore k boljšemu obvladovanju maternega in drugih jezikov, tudi

k večji jezikovni samozavesti, predvsem pa k pripravljenosti posameznika za sprejemanje jezikovne in kulturne različnosti ter učinkovitemu vključevanju v digitalizirano družbo. Pomembno pripomore k hitrejšemu pridobivanju ali izpopolnjevanju poklicnih kompetenc ter različnih kvalifikacij na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja. Pomemben del pismenosti je prav tako bralna kultura, ki je opredeljena kot odnos (splet pojmovanj in vrednot) posameznika in posameznice ter družbe do knjig in branja. Nastanek in posodobitev te strategije utemljujejo z izsledki mednarodnih raziskav (PIRLS, PISA, PIAAC), kot jih navaja *Nacionalna strategija*, ki so pokazale, da so se dosežki slovenskih učencev in učenk na področju bralne pismenosti pomembno izboljšali, a vendarle delež višjih ravni bralne pismenosti slovenskih osnovnošolcev, osnovnošolk, srednješolcev in srednješolk ni zadosten. Četudi mnogi obvladajo manj zahtevne (temeljne) bralne procese, jim višje ravni bralnih odzivov (npr. kritično vrednotenje prebranega) povzročajo težave (*Nacionalna strategija* 2019: 4.).

V navedeni strategiji so podani tudi specifični cilji in ravni pismenosti po posameznih stopnjah izobraževanja (*Nacionalna strategija* 2019: 9–13), pri čemer je prav bralna motivacija temeljnega pomena za njihovo doseganje.

Iz predhodnega razdelka 4 bi lahko s pomočjo razlage t. i. teorije samodoločanja v povezavi z bralno motivacijo in učnim okoljem, ki naj podpira kakovostno bralno motivacijo, postavili domnevno povezavo med visokim nivojem bralne pismenosti, zadnjo stopnjo ekstrinzične motivacije (ki je integrirana regulacija v smislu integracije posameznih identifikacij z določenim vedenjem v koherenten občutek sebstva) ter intrinzično motivacijo v tem smislu, da je prav približevanje slednji, kjer je dejavnost, torej branje, cilj sam po sebi, najboljše izhodišče za razvoj višjih ravni bralne pismenosti oz. bralnih odzivov.

## **6 Bralna motivacija v povezavi z metodami literarnega branja**

### **6.1 Branje kot temelj bralne pismenosti**

Branje kot dejavnost pelje k bralni pismenosti in je v pedagoški psihologiji pojmovano kot »visoko organizirana vsestranska interakcija različnih psihičnih procesov« (Pečjak 1993: 9) oziroma predstavlja interakcijo med bralcem in besedilom, pri čemer bralec tvori pomen besedila. Pri tovrstni dejavnosti sodelujejo psihični procesi na različnih ravneh bralčeve duševnosti: kognitivni, čustveno-

motivacijski in razvojni, ki vplivajo na bralno učinkovitost. Tem se pridružujejo še socialni dejavniki ter sama struktura besedila, in sicer (Krakar Vogel 2020: 27–29):

- Kognitivni dejavniki – mdr. bralčevo predznanje in pričakovanja, inteligentnost in tehnika branja, ki tvorijo mreže pojmov, v katere bralec vnaša nove informacije iz besedila.
- Čustveno-motivacijski dejavniki – mdr. pozitiven ali negativen odnos do branja, kar je odvisno od predhodnih bralčevih izkušenj z branjem, interes za branje določene vsebine (za motivacijo branja je potrebno za otroke in mladostnike bralno gradivo ustrezno izbirati).
- Vpliv besedila samega, njegovo besedišče, skladenjsko-pomenska sestava, število in zgradba informacij.
- Vpliv socialnih dejavnikov (npr. odnos do branja v družini in širšem socialnem okolju) in stopnja bralnega razvoja.

Za razvijanje bralnih sposobnosti so v okviru vzgoje in izobraževanja odgovorni pri vseh učnih predmetih, ne le pri književnem pouku, pri čemer je lahko v metodološko pomoč t. i. Kolbov krog (Kolb 1984). To metodo bi z ustrezno adaptacijo lahko uporabili kot motivacijo za branje pri različnih učnih predmetih. Pri tej obliki izkušenskega učenja gre za štiri učne dejavnosti, preko katerih poteka dejavno spoznavanje določenega predmeta (v oklepaju z navezavo na branje) in kjer izhajamo: 1. iz konkretne izkušnje (motivirano branje besedila, njegovo zaznavanje, doživljanje oz. subjektivna konkretizacija, aktualizacija), 2. razmišljujočega opazovanja (postopki razčlenjevanja in razumevanja besedila), 3. abstraktne konceptualizacije (sintetiziranje, formaliziranje spoznanj, razvrščanje, presojanje) in 4. aktivnega eksperimentiranja (novo branje) (Krakar Vogel 2004: 42, 57–58, 2020: 26).

## **6.2 Literarno branje ali branje literarnih besedil**

Podane stopnje spoznavanja Kolbovega kroga se ujemajo tudi z načini sprejemanja/branja literarnih del oz. s stopnjami branja, kot jih opredeljujeta teorija bralčevega odziva in psihologija branja, in sicer: spoznavno-sprejemna stopnja kot doživljanje, zatem razumevanje ter vrednotenje. Branje literarnih besedil poteka torej od začetnega (doživljajskega) sprejemanja, pri katerem so lahko bralni učinki okrnjeni, saj so odvisni od bralčevega obzorja pričakovanj – do globljega

razumevanja in vrednotenja ob ponovnih branjih istega besedila (lahko opazimo prej prezrte sestavine, globlje razumemo besedilo, razvijamo argumentacijo za utemeljevanje svojih vidikov, krepimo sprejemanje novih, presenetljivih rešitev) (Krakar Vogel 2004: 42, 57–58, 2020: 26, 30; Kerndl 2016: 146–147).

Pri razumevanju pojma bralna motivacija imamo torej v mislih tudi branje literarnih besedil, pri čemer ne razumemo motiviranega branja literature le v funkciji – ampak predvsem kot pogoj za dosego zmožnosti boljšega, bolj poglobljenega in bolj motiviranega branja tudi pri drugih predmetnih področjih (npr. fizike, geografije, zgodovine), pri čemer še posebej motivirano in usmerjeno branje literarnih tekstov zlasti pripomore k načrtnemu, sistematičnemu in temeljitemu usvajanju bralne tehnike ter vadenju tekočnosti branja (zlasti na začetku opismenjevanja s pripovednimi oz. narativno oblikovanimi besedili), saj se na tem temelju lahko gradi motivirano branje na vseh drugih predmetnih področjih (Bošnjak 2020: 7). V tem kontekstu je treba izpostaviti specifično literarne zmožnosti (ali književne sposobnosti (Krakar Vogel 2004: 40)), ki prav tako vpliva na bralno motivacijo, in je predvsem zmožnost za literarno branje, raziskovanje in ustvarjanje ter je ena od temeljnih kompetenc, ki se razvija pri pouku književnosti. Pomembno pa je, da jo razvijamo skupaj še z drugimi specifičnimi kompetencami oz. zmožnostmi znotraj medpredmetnega povezovanja, npr. ob kulturni, medkulturni, digitalni zmožnosti kot tudi v obliki literarnega raziskovanja in ustvarjanja (Krakar Vogel 2004: 40–45; Žbogar 2019: 73).

Literarno branje oziroma branje literature se od neliterarnega razlikuje po bralčevi recepciji in naravi literarnih besedil, kar pomeni, da pri prvem razločevalnem dejavniku sodelujejo bralčeva čustva, subjektivna prepričanja in domišljija, kar pomeni doživljanje, razumevanje in vrednotenje besedil. Branje literarnih besedil poteka torej od prvega subjektivnega (doživljajskega) sprejemanja, pri čemer so bralni učinki odvisni od subjektivnega bralčevega obzorja pričakovanj, do globljega razumevanja in vrednotenja ob ponovnih branjih. Glede narave literarnih besedil pa je tako, da mora bralec ali bralka za njihovo razumevanje poleg splošnih dejavnikov (jezik, družbenokulturne okoliščine nastanka in recepcije) poznati tudi specifične lastnosti besedila, ki ga opredeljujejo kot literarno, npr. večpomenskost, posebna oblikovanost, odprtost za različne interpretacije (Krakar Vogel 2020: 30–31).



### 6.2.1 Metoda (literarne/književne) šolske interpretacije

Doživljanje, razumevanje in vrednotenje (primerjanje, razvrščanje) in vzporedno izražanje mnenj poteka v sedmih fazah, ki sledijo spoznavno-sprejemnim stopnjam v komunikaciji z literarnim besedilom. Prve štiri faze predvsem spodbujajo doživljajsko in celostno (izkušensko) sprejemanje besedila pred prvim branjem, med njim in po njem, naslednje tri pa služijo analitičnemu in kritičnemu odzivanju ob nadaljnjih branjih besedila kot tudi novemu samostojnemu branju istega ali drugega teksta (Krakar Vogel 2020: 116–117):

1. Uvodna motivacija.
2. Najava besedila in njegova umestitev v kontekst.
3. Interpretativno branje.
4. Premor po branju in izražanje doživetij.
5. Razčlenjevanje besedila.
6. Sinteza in vrednotenje.
7. Nove naloge.

Glede na to, da se v uvodni motivaciji spodbuja priključanje že znanih spoznavnih oz. čustveno-doživljajskih izkušenj, lahko se tudi nagovarja domišljajske predstave ali rešujejo novi problemi, jo delimo v tri tipe (Krakar Vogel 2020: 119–123): ponovitev književnega ali drugega znanja, doživljajsko-izkušensko motivacija, problemsko-ustvarjalna motivacija.

Najprimernejša za različne starostne stopnje otrok in mladostnikov (predšolskih in šolskih) in njeno vključevanje za motiviranje branja tudi pri drugih predmetih, je prav druga – doživljajsko-izkušensko uvodna motivacija, pri kateri navezujemo obliko in vsebino novega besedila na že znane literarne in zunajliterarne izkušnje, znanja, doživetja sodelujočih. Pomembno je, da se pri tej motivaciji poleg informacij priključujejo predvsem občutja, zaznave, predstave, asociacije, socialne ali moralne izkušnje, npr.: »Kaj občutimo, ko zaslišimo šumenje vode, gledamo v sonce ...? Vas zvok in svetloba na kaj spominjata?« (Krakar Vogel 2020: 120). Tej uvodni motivaciji sledi najava besedila in njegova umestitev v kontekst, (interpretativno) branje, premor po branju in izražanje doživetij ob prebranjem, kar vse spodbuja doživljajsko in celostno (izkušensko) sprejemanje besedila, hkrati pa se lahko uporabi tudi za branje različnih besedil na drugih predmetnih področjih (s prilagoditvami). Razčlenjevanje besedila, sintezo in vrednotenje ter nove naloge pa naj v okviru

branja literarnih tekstov izvajajo kompetentni učitelji in učiteljice razrednega pouka in/ali slovenščine oz. slovenisti, slovenistke, ki edini lahko zagotovijo potrebno poznavanje literarnega sistema, da razpravljanje o literarnih besedilih (vključujoč tudi kritično presojanje) ne bi ostalo samo na nivoju doživljajskega odzivanja učenk in učencev. V tem smislu bi bili elementi predlagane književne interpretacije izpeljani strokovno avtonomno in bi še dodatno spodbujali nadaljnjo motivacijo za branje strokovnih in informativnih besedil pri različnih drugih predmetih.

### 6.2.2 Metoda diskusije

V kontekstu motiviranja za branje v okviru šolske interpretacije, katere elemente lahko vključimo prav tako pri drugih predmetih, ne le književnosti, je nujno upoštevati še metodo diskusije (ali diskusijski pogovor, razgovor, razpravo, polemiko, debato ipd., ki je integralni del uresničevanja šolske interpretacije), vendar je ta primernejša za starejše učence in učenke, v tretjem VIO in srednji šoli (temelje metode diskusije pa vzpostavljamo že bistveno prej). Poteka naj med njimi samimi ali med njimi in učiteljem, učiteljico. S to metodo mislimo odprto razpravo o vsebini besedila, temi in sporočilnosti, pri čemer učenci in učenke pojasnjujejo, utemeljujejo, dokazujejo, primerjajo svoja razumevanja besedila, tudi odnos do branja oz. izražajo osebni odnos do prebranega besedila. Predmet pogovora naj bo predvsem lastno doživetje besedila, postavljajo naj se odprta vprašanja (vprašanja na višjih taksonomskih ravneh), ki spodbujajo interakcijo v razredu. Tovrstna vprašanja naj bi spodbujala izmenjavo mnenj, ugotovitev, spoznanj (oz. zahtevnejše miselne procese: analizo, sintezo, primerjanje, vrednotenje, kritično mišljenje in razmišljanje o lastnem branju); pri takšni diskusiji se bo odkrival t. i. horizont pričakovanih (npr. izkušnje, stališča do branja, medbesedilne izkušnje), pri čemer bodo učenci in učenke ugotavljali, da raznoliko doživljajo književno besedilo, da imajo o njem različne predstave, pri čemer je pomembno zlasti razvijanje zmožnosti argumentiranja in poleg tega – z diskusijo razvijamo tudi zmožnosti kritičnega branja. Najbolj so za mladostnike zanimivi tisti deli besedila, ki so blizu njihovim lastnim izkušnjam (ali pa so jim nasprotni), prav zato je priporočljivo, da za diskusijo najprej izberemo tovrstna besedila; treba je slediti interesom in pojasniti nerazumljivo, pri čemer moramo vedeti, kateri cilj želimo z metodo diskusije doseči, zato se je nanjo treba sistematično pripraviti. Problem, o katerem se diskutira, naj bo čim bolj zanimiv, tudi po izbiri mladostnikov (Grosman 2004: 217–226), saj velja, kot je zapisano v 3. razdelku tega poglavja (Kaj vse lahko posameznika motivira za branje: oblike (bralne) motivacije), da je v obdobju urjenja bralnih zmožnosti (v vrtcu in še v prvem VIO)

določena stopnja zunanjega motiviranja lahko konstruktivna, v kasnejšem obdobju (v drugem, tretjem VIO in srednji šoli) pa so zunanji pritiski spodbujanja bralnih dosežkov neučinkoviti ali imajo lahko celo negativen učinek.

## 7 Sklep

Učno okolje naj bi za spodbujanje ter uresničevanje kakovostnih oblik bralne motivacije otrokom in mladostnikom omogočalo zadovoljevanje temeljnih psiholoških potreb. K samoregulaciji učenk in učencev pripomore socialni kontekst, ki zadovoljuje njihove osnovne potrebe, kot so: potreba po občutju kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti z drugimi. Upoštevanje naštetih psiholoških dejavnikov je z vidika razvoja in ohranjanja kakovostne bralne motivacije optimalno.

Iztočnice za uresničevanje predstavljenih motivacijskih strategij na predšolski, osnovnošolski in srednješolski ravni ob upoštevanju medpredmetnih povezav so naslednje: uporaba doživljajsko izkušnjske uvodne motivacije na začetku, zatem naj se s pomočjo pedagoške interakcije spodbudi, da izbrano besedilo nekdo izmed otrok ali mladostnikov (lahko jih je tudi več) prebere na glas (v predšolskem obdobju ustrezno besedilo prebere vzgojiteljica ali vzgojitelj), nadalje sledi pogovor, ki je pri različnih predmetnih področjih prav tako fokusiran predvsem na lastno doživetje prebranega besedila (če gre za starejše učenke in učence, se lahko vodi zahtevnejša diskusija). Takšen pogovor naj poteka najprej v manjših skupinah, zatem vodeno v obliki skupne refleksije, ki naj se snovno-tematsko naveže tudi na določeno drugo predmetno področje, ne le književnost, in sicer na izbrani predmet (npr. geografijo, zgodovino, matematiko), pri katerem se takšno branje izvaja. Umestitev besedila v literarni sistem, če gre za branje literarnega teksta, pa naj poteka obvezno medpredmetno v povezavi s književnostjo.

## Opomba

Avtorica Blanka Bošnjak je prispevek napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

## Literatura

Blanka BOŠNJAK, 2020: Motivacija za branje s kratko prozo. *Jezik in slovstvo* 65(1). 3–15.  
Marija BRATANIĆ, 1993: *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. 3. izd. Zagreb: Školska knjiga, 1993.

- Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, 1997: *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Gradniki bralne pismenosti: delovno gradivo*, 2018. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Meta GROSMAN, 2004: *Zagovor branja. Bralci in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- John T. GUTHRIE, A. Laurel W. HOA, Allan WIGFIELD, Stephen M. TONKS, Nicole M. HUMENICK in Erin LITTLES, 2007: Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology* 32. 282–313.
- Dragica HARAMIJA, 2017: Uvod. Haramija, Dragica (ur.): *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 1–5.
- Mojca JURIŠEVIČ, 2012: *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Milena KERNDL, 2016: *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus.
- David A. KOLB, 1984: *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Inc. New Jersey.
- Barica MARENTIČ POŽARNIK, 1987: *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. [priročnik za učitelje]. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Christopher P. NIEMIEC in Richard M. RYAN, 2009: Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7, 133–144.
- Nancy OTIS, Frederick M. E. GROUZET in Luc G. PELLETTIER, 2005: Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 97. 170–183.
- Sonja PEČJAK, 1993: *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sonja PEČJAK in Ana GRADIŠAR, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sonja PEČJAK, Nataša BUCIK, Ana GRADIŠAR in Cirila PEKLAJ, 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030*, 2019. [http://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/Dokumenti/OHK/Obvestila/nacionalna\\_strategija\\_za\\_razvoj\\_bralne\\_pismenosti\\_2019-2030.pdf](http://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/Dokumenti/OHK/Obvestila/nacionalna_strategija_za_razvoj_bralne_pismenosti_2019-2030.pdf).
- Johnmarshall REEVE, Elizabeth BOLT in Yi CAI, 1999: Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology* 91. 537–548.
- Richard M. RYAN in Edward L. DECI, 2000: Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25. 54–67.
- Richard M. RYAN in Edward L. DECI, 2020: Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* 61.
- Michael SAHR in Angela SCHLUND, 1992: *Das Bilderbuch in der Grundschule*. 1. Aufl. Regensburg: Wolf.
- Monteserrat SARTO, 2015: *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatorke in motivatorjev*. Medvode: Malinc.
- Paula J. SCHWANENFLUGEL in Phillip D. TOMPOROWSKI (ur.), 2018: *Physical Activity and Learning After School: The PAL Program*. New York, London: The Guilford Press.
- Anne P. SWEET, John T. GUTHRIE in Mary M. NG, 1998: Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology* 90. 210–224.
- Allan WIGFIELD in John T. GUTHRIE, 1997: Motivation for reading: individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist* 32. 57–135.
- Allan WIGFIELD, 1997: Children's motivations for reading and reading engagement. Guthrie, John T.; Wigfield, Allan (ur.): *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark: International Reading Association.
- Maja ZUPANČIČ in Janez JUSTIN, 1991: *Otrok, pravila, vrednote: otrokov moralni in socialni razvoj*. Radovljica: Didakta.

- Amalija ŽAKELJ, 2016: Jezikovna dimenzija matematike in pouk matematike. Devjak, Tatjana; Saksida, Igor (ur.): *Bralna pismenost kot izživ in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 163–175.
- Alenka ŽBOGAR, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64(1). 73–83.

