

Naslov članka/Article:

Bralna pismenost in bralna samopodoba

Reading Literacy and Reading Self-Concept

Avtor/Author:

Katja Cegnar

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Razredni pouk št. 2/2020, letnik 22

ISSN 1408-7820

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2020

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/razredni-pouk/>



Katja Cegnar,
OŠ Ivana Tavčarja
Gorenja vas

Bralna pismenost in bralna samopodoba

IZVLEČEK: V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave proučevanja odnosa med bralno pismenostjo in njenimi sestavinami ter bralno samopodobo učencev 6. razreda osnovne šole. Bralna pismenost in bralna samopodoba učencev 6. razreda sta bili merjeni s testom bralne pismenosti za učence, ki je bil sestavljen za namen raziskave, ter z vprašalnikom bralne samopodobe Chapmana in Tunmerja. Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, ali so rezultati učencev na testu bralne pismenosti povezani z njihovo bralno samopodobo in z njenimi sestavinami. Izsledki raziskave dokazujejo, da sta bralna samopodoba in bralna pismenost učencev pozitivno povezani, da se najbolj uspešni in najmanj uspešni bralci razlikujejo v bralni samopodobi ter v vseh njenih sestavinah, še posebej v odnosu do branja. S tem je poudarjen pomen spodbujanja otrokove pozitivne bralne samopodobe (s poudarkom na razvijanju pozitivnega odnosa do branja) v povezavi z razvijanjem spretnosti branja v šoli in doma.

Gljučne besede: bralna pismenost, bralna samopodoba, osnovna šola, učenci šestega razreda

Reading Literacy and Reading Self-Concept

Abstract: The article presents the results of a research study of the relation between the reading literacy and its components and the reading self-concept in grade 6 elementary school students. Reading literacy and reading self-concept of grade 6 students were measured by using a reading literacy test prepared especially for this study and the Chapman and Tunmer questionnaire on reading self-concept. The main purpose of the research was to find out whether the students' results on the reading literacy test are in any way related to their reading self-concept and its components. The results of the study show that there is a positive correlation between reading self-concept and reading literacy, and that the most and the least successful readers show different reading self-concept in all its aspects, but especially in their attitude to reading. The research aims to show the importance of encouraging a positive self-concept in students (with a focus on developing a positive attitude towards reading) when developing reading competences in school and at home.

Keywords: reading literacy, reading self-concept, elementary school, sixth grade students

Uvod

Bralna pismenost je eden od ključnih elementov v življenju večine ljudi moderne družbe. Je ključnega pomena za učne dosežke v šoli, poleg tega je tudi predpogoj za sodelovanje na mnogih področjih življenja odraslih, npr. v terciarnem izobraževanju, na delovnem mestu, v vsakodnevnem življenju. Učenje branja je torej pomembna razvojna naloga (Retelsdorf, Koller in Moller, 2014).

Ob koncu 20. stoletja so se raziskovalci ukvarjali predvsem s kognitivnimi dejavniki branja (Baker in Wigfield, 1999), danes pa študije poudarjajo tudi pomen afektivnih dejavnikov branja, kot so motivacija in bralna samopodoba (Clark, Osborne in Akerman, 2008).

Bralna pismenost

Bralna pismenost je temeljni element vseh pismenosti (Pečjak, 2010).

S. Pečjak (1999, str. 57) pravi: »Najvišja stopnja v razvoju bralnih sposobnosti je sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu. Za bralca, ki ima razvite te sposobnosti, pravimo, da je bralno pismen.«

Med najbolj izpopolnjenimi opredelitvami bralne pismenosti je opredelitev PISE, ki bralno pismenost pojmuje kot »razumevanje, uporabo, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy, b. d.; Štraus, Šterman Ivančič in Štigl, 2013).

Bralna samopodoba

Bralna samopodoba je sestavina učne samopodobe, pomeni »učencevo zaznavo lastne bralne kompetentnosti, ki učenca motivira za branje ali ga od branja postopoma odvrača« (Juriševič, 2008, str. 40).

Chapman in Tunmer (1995, v Baker in Wigfield, 1999), pomembna raziskovalca na področju raziskovanja bralne samopodobe, pojmujeta bralno samopodobo kot komponento treh dimenzij:

- zaznavanje kompetence pri branju (prepričanje v zvezi s sposobnostmi in obvladovanjem bralnih nalog);
- zaznavanje težavnosti branja (prepričanje, da so bralne aktivnosti težke/lahke);
- odnos, občutki do branja (občutki do branja, naklonjenost branju).

Povezanost bralne samopodobe in bralne pismenosti

Raziskave kažejo, da je bralna samopodoba povezana z bralnimi dosežki (Antilla, 2013, v Juriševič, 2016; Aunola idr., 2002 ...), z različnimi aspekti bralnih sposobnosti: z branjem besed, črkovanjem, pri starejših otrocih tudi z bralnim razumevanjem (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed in Tucker, 2006, v Kaspersky in Katzir, 2016; Katzir, Leseaux in Kim, 2009, v Kaspersky in Katzir, 2016).

Bralna samopodoba je pomemben dejavnik pri napovedovanju bralnih dosežkov, saj se predvideva, da boljša percepcija posameznikovih kompetenc vodi do več branja, medtem ko se predvideva, da posamezniki z nižjo bralno samopodobo manj pogosto vadijo branje (Morgan in Fuchs, 2007, v Retelsdorf idr., 2014; Stanovich, 1986, v Retelsdorf idr., 2014; Wigfield in Guthrie, 1997, v Retelsdorf idr., 2014). Te razlike v stopnji izpostavljenosti tekstem naj bi vodile do boljših bralnih spretnosti (tehničnih bralnih spretnosti) in bralnega razumevanja (Becker, McElvany in Kortenbruck, 2010, v Retelsdorf idr., 2014; Mol in Bus, 2011, v Retelsdorf idr., 2014).

Mullis idr. (2012) poročajo, da so se učenci z višjimi zaznavami samoučinkovitosti in samopodobe na področju branja v mednarodni raziskavi bralne pismenosti četrtošolcev – PIRLS, izkazali za boljše bralce.

Cilji in potek raziskovanja

Osrednji namen raziskave je bil ugotoviti, kakšen je odnos med bralno samopodobo in bralno pismenostjo učencev 6. razreda osnovne šole ter kakšne so razlike med najbolj in najmanj uspešnimi bralci glede na posamezno sestavino bralne samopodobe (zaznavanje bralne kompetentnosti, odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja).

V raziskavi sem si zastavila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšen je odnos med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev?
- Kakšna je razlika v zaznavanju kompetentnosti na področju branja, v odnosu do branja in v zaznavanju težavnosti branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %)?
- V kateri komponenti bralne samopodobe se učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tisti, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), najbolj razlikujejo in v kateri najmanj?

V raziskavo je bilo vključenih 126 učencev (60 deklic in 66 dečkov) šestega razreda dveh osnovnih šol v šolskem letu 2015/2016.

V raziskavi sem uporabila dva merska instrumenta: vprašalnik bralne samopodobe in test bralne pismenosti.

Avtorja vprašalnika bralne samopodobe (Reading Self-Concept Scale) sta Chapman in Tunmer (1995), prevedla pa ga je Mojca Juriševič (2003). Vprašalnik je sestavljen iz 30 vprašanj in meri tri elemente bralne samopodobe:

- dojemanje lastne bralne zmožnosti – kompetentnosti (10 vprašanj),
- dojemanje težavnosti branja (10 vprašanj),
- odnos do branja (10 vprašanj).

Test bralne pismenosti sem sestavila sama. Za besedilo, ki sem ga uporabila v testu bralne pismenosti, sem izbrala arabsko pravljico iz knjige Modrost pravljicne školjke: izbor svetovnih pravljic (2015) z naslovom Sanje.

Vprašanja sem sestavila na treh nivojih: zbiranje informacij, interpretiranje besedila in razmišljanje o vsebini/obliki besedila, vrednotenje.

Učenci so prebrali pravljico, nato so rešili test bralne pismenosti in vprašalnik bralne samopodobe.

Rezultati in interpretacija

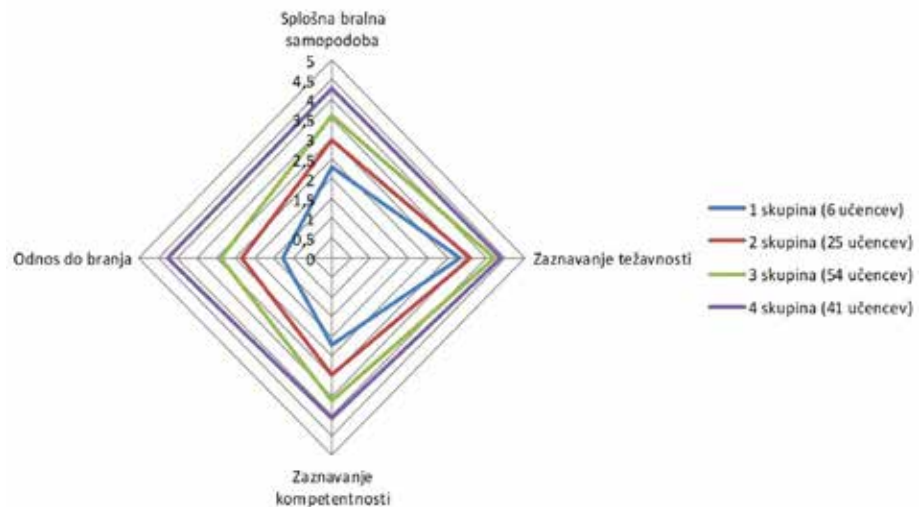
Na testu bralne pismenosti je bilo mogoče doseči 22 točk. V povprečju so učenci dosegli 15,9 točke. Večina rezultatov je razporejenih na intervalu med 11,6 in 20,1 točke.

Na odgovornem formatu ocenjevalne lestvice bralne samopodobe so pri vsakem odgovoru na zastavljeno vprašanje učenci lahko dobili največ 5 točk, kar predstavlja najbolj pozitiven odgovor, in najmanj 1 točko, kar predstavlja najbolj negativen odgovor. Največ učencev se nahaja na intervalu med 3,1 in 4,2 točke, to je v drugi – višji polovici lestvice, kar predstavlja precej dobro bralno samopodobo.

Izkazalo se je, da je med vsemi sestavinami bralne samopodobe najslabši odnos učencev do branja, da imajo učenci precej različen odnos do branja.

Analizirala sem vse komponente bralne samopodobe

in oblikovala štiri skupine učencev, ki se razlikujejo v bralni samopodobi in hkrati v vseh njenih sestavinah: v odnosu do branja, zaznavanju bralne kompetentnosti in zaznavanju težavnosti branja. Skupine se navzven razlikujejo, navznoter so homogene, razlike med skupinami so statistično značilne. Povprečne vrednosti splošne bralne samopodobe in njenih sestavin v štirih skupinah učencev so prikazane na Sliki 1.




Slika 1: Povprečne vrednosti splošne bralne samopodobe ter njenih komponent v štirih skupinah učencev z različno bralno samopodobo.

Na Sliki 1 vidimo, da so v prvi skupini učenci z najnižjo bralno samopodobo ($M = 2,27$; $SD = 0,29$), teh je šest; v drugi skupini je 25 učencev z nižjim povprečnim številom točk bralne samopodobe ($M = 2,97$; $SD = 0,21$); v tretji je 54 učencev ($M = 3,58$; $SD = 0,17$); v četrti skupini pa je 41 učencev z najvišjo bralno samopodobo ($M = 4,25$; $SD = 0,28$).

Razvidno je, da so največje razlike med skupinami učencev v odnosu do branja, najmanjše razlike pa so v zaznavanju težavnosti branja.

Razlika povprečij točk v odnosu do branja med skupino z najvišjo bralno samopodobo in skupino z najnižjo bralno samopodobo znaša 2,97 točke. To pomeni, da imajo učenci z najvišjo bralno samopodobo precej boljši odnos do branja kot učenci iz skupine z najnižjo bralno samopodobo. Le-ti imajo zelo slab odnos do branja ($M = 1,28$; $SD = 0,39$).

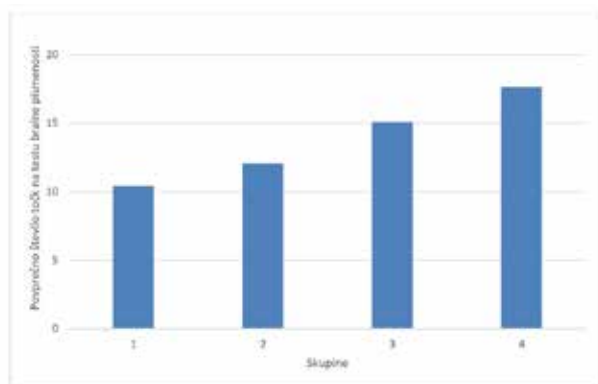
Razlika povprečij točk v zaznavanju težavnosti med prvo in četrto skupino je precej nižja – 1,1 točke. Razlika povprečij točk v splošni bralni samopodobi med skrajnima skupinama je 2,0 točke. Podobna je tudi razlika povprečij točk v zaznavanju kompetentnosti (1,9 točke).

Zanimalo me je, ali obstaja statistično značilna pozitivna povezava med samopodobo učencev (številom točk na vprašalniku samopodobe) in bralno pismenostjo 

učencev (številom doseženih točk na testu bralne pismenosti).

S Pearsonovim koeficientom korelacije sem ugotovila, da med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev obstaja pozitivna, srednje visoka in statistično značilna povezava ($r = 0,68$; $p = 0,001$). To pomeni, da učenci z boljšo bralno samopodobo dosegajo boljše rezultate na testu bralne pismenosti, učenci s slabšo bralno samopodobo pa na testu bralne pismenosti dosegajo nižje število točk.

Dokazala sem, da se štiri skupine učencev z različno bralno samopodobo statistično pomembno razlikujejo med seboj glede na rezultate testa bralne pismenosti.



Slika 2: Povprečni dosežki skupin z različno bralno samopodobo na testu bralne pismenosti.

Na Sliki 2 vidimo, da učenci, ki so v skupinah z višjo bralno samopodobo, dosegajo več točk na testu bralne pismenosti kot učenci, ki so v skupinah z nižjo bralno samopodobo. Torej, boljša ko je bralna samopodoba učencev, boljši je rezultat na testu bralne pismenosti in obratno – slabša ko je bralna samopodoba učencev, slabši je rezultat na testu bralne pismenosti. Razkorak v povprečju doseženih točk na testu bralne pismenosti med skupino z najvišjo bralno samopodobo in skupino z najnižjo bralno samopodobo je 7,23 točke, kar predstavlja 32,86 % vseh možnih točk na testu bralne pismenosti.

Zanimalo me je, kako se najbolj in najmanj uspešni učenci, glede na doseženo število točk na testu bralne pismenosti, med seboj razlikujejo v posameznih sestavinah samopodobe.

Da bi lahko odgovorila na to vprašanje, sem najprej oblikovala zgornjih in spodnjih 20 % učencev glede na rezultat testa bralne pismenosti.

V boljši skupini glede na število doseženih točk na testu bralne pismenosti je bilo 28 učencev, skupina slabše bralno opismenjenih pa je predstavljala 27 učencev.

Iz Tabele 1 lahko razberemo, da v splošni bralni samopodobi in vseh njenih komponentah dosegajo višja povprečja točk učenci, ki so glede na rezultat testa bralne

pismenosti razvrščeni v boljšo skupino (zgornjih 20 %).

Če pogledamo povprečje točk obeh skupin pri splošni bralni samopodobi, ugotovimo, da ima skupina boljše bralno opismenjenih učencev več točk ($M = 4,01$; $SD = 0,61$), vendar ima tudi skupina slabše bralno opismenjenih učencev precej dobro bralno samopodobo ($M = 3,19$; $SD = 0,58$).

Tabela 1: Opisne statistike za splošno bralno samopodobo in njene sestavine v boljši in slabši skupini učencev glede na število doseženih točk na testu bralne pismenosti

SPREMENLJIVKE	SKUPINA	N	M	SD	SE
splošna bralna samopodoba	spodnjih 20 %	27	3,19	0,58	0,11
	zgornjih 20 %	28	4,01	0,61	0,12
zaznavanje težavnosti	spodnjih 20 %	27	3,87	0,40	0,08
	zgornjih 20 %	28	4,31	0,51	0,10
zaznavanje kompetentnosti	spodnjih 20 %	27	3,12	0,67	0,13
	zgornjih 20 %	28	3,95	0,55	0,10
odnos do branja	spodnjih 20 %	27	2,57	0,87	0,17
	zgornjih 20 %	28	3,73	0,94	0,18

Izstopajo rezultati v zvezi z odnosom do branja med obema skupinama. Učenci boljše skupine glede na doseženo število točk na testu bralne pismenosti dosegajo precej več točk pri odnosu do branja kot skupina slabše bralno opismenjenih vrstnikov. Razlika med njimi znaša kar 1,23 točke. Razlika med skrajnima skupinama v zaznavanju kompetentnosti je 0,83 točke. Razlika v zaznavanju težavnosti pa se je izkazala kot najnižja, znaša 0,44 točke. Iz tega bi lahko izpeljali razlago, da se učencem, ki so dosegli najmanj točk v bralni pismenosti, branje ne zdi precej bolj zahtevno kot učencem boljše skupine, imajo pa slabši odnos in se zato ne potrudijo dovolj pri branju in bralnih nalogah, posledično pa imajo slabši rezultat. Ti učenci so usvojili bralno tehniko, niso pa razvili motivacije za branje.

S t-testom za neodvisne vzorce sem ugotovila, da so vse razlike med skrajnima skupinama statistično značilne, torej lahko rečemo, da je splošna bralna samopodoba skupaj z vsemi njenimi sestavinami (odnos do branja, zaznavanje težavnosti in zaznavanje kompetentnosti) močnejše izražena v tisti skupini učencev, ki glede na rezultat testa bralne pismenosti dosega boljše rezultate (zgornjih 20 %).

Sklep

Osrednji namen raziskave je bil ugotoviti, kakšen je odnos med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev 6. razreda osnovne šole. Poleg tega me je zanimalo, kakšne so razlike med najbolj in najmanj uspešnimi bralci glede na posamezno sestavino samopodobe (zaznavanje bralne kompetentnosti, odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja).

Ugotovila sem, da obstaja statistično značilna, srednje močna, pozitivna povezava med bralno samopodobo učencev in bralno pismenostjo učencev.

Dokazala sem, da se štiri skupine učencev z različno bralno samopodobo statistično pomembno razlikujejo med seboj glede na rezultate testa bralne pismenosti. Največje razlike med skupinami učencev z različno bralno samopodobo so se pokazale v odnosu do branja, najmanjše pa v zaznavanju težavnosti branja.

Proučevala sem razlike v posameznih sestavinah bralne samopodobe med najbolj in najmanj uspešnimi bralci. Izkazalo se je, da so vse razlike statistično značilne. To pomeni, da se učenci boljše skupine glede na rezultat testa bralne pismenosti zaznavajo kot bolj kompetentni bralci, imajo boljši odnos do branja in ne zaznavajo branja kot težke aktivnosti v taki meri kot učenci slabše skupine. Glede na rezultate lahko trdim, da se učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tisti, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), najbolj razlikujejo v odnosu do branja, najmanj pa v zaznavanju težavnosti branja. Odnos do branja je torej zelo pomemben dejavnik, ki loči bolj uspešne bralce od manj uspešnih.

Izsledki te raziskave potrjujejo pomen razvoja pozitivne bralne samopodobe, s poudarkom na razvijanju pozitivnega odnosa do branja.

Kako torej doseči čim višjo bralno pismenost in bralno samopodobo?

Za pozitiven razvoj bralne samopodobe je pomembno, da učitelji v razredu ustvarijo psihološko varno, sprejemajoče, učno spodbudno okolje (Juriševič, 2008).

Da bodo učenci dobro opismenjeni, potrebujejo kakovosten pouk začetnega opismenjevanja in ustrezne povratne informacije s strani učitelja, ki vplivajo na to, kako bodo učenci napredovali v branju in kakšno bralno samopodobo bodo imeli. Učitelji naj bi pri učencih vzpodbujali razvoj bralnih spretnosti in hkrati samozaznavanje učencev v vlogi bralcev (Juriševič, 2016). Upoštevanje predznanja učencev ob vstopu v šolo, ki je lahko zelo različno, je zelo pomembno in nujno v povezavi z razvojem pozitivne bralne samopodobe, saj je le na ta način lahko omogočen napredek vsakemu otroku. Zaznavanje napredka in uspeh pa vplivata na pozitiven razvoj bralne samopodobe.

Zelo pomembno je, kakšne povratne informacije podajajo učitelji. Samo pohvale niso dovolj, saj so usmerjene na osebo, v manjši meri pa so povezane z napotki glede nadaljnjega učenja in pri učencih ne vzpodbudijo odgovornosti za uravnavanje lastnega učenja (Deci, Koestner in Ryan, 2001, v Juriševič, 2016). Dobre povratne informacije so tiste, ki hkrati vplivajo na kognitivne vidike učenja (učencu pojasnijo, kako

mu gre, kaj še mora narediti) in na motivacijske vidike učenja (učenec pridobi občutek nadzora nad lastnim učenjem, to pa vpliva na njegovo samozaupanje in navdušenje nad učenjem) (Brookhart, 2008, v Juriševič, 2016). L. Voerman in sodelavci (2012, v Juriševič, 2016) menijo, da je smiselno uporabljati povratno informacijo o razkoraku (učencem pove, česa se še niso naučili) in povratno informacijo o napredku (primerjava začetne ravni s trenutno). Številni avtorji (Shunk, Meece in Pintrich, 2013, v Juriševič, 2016) pripisujejo velik pomen atribucijski povratni informaciji, s katero si učenci pomagajo razložiti razlog učne uspešnosti oziroma neuspešnosti. Najbolj motivirajoče so tiste povratne informacije, ki učno uspešnost pripisujejo spremenljivim notranjim razlogom (trudu, prizadevanju).

Pomembno je torej, da učenci verjamejo, da je z učenjem in trudom bralne zmožnosti mogoče izboljševati (dinamično pojmovanje učnih sposobnosti), saj bodo le v tem primeru vztrajali ob ovirah, vlagali napor, čas ... Tudi napake morajo učenci sprejemati kot sestavni del učenja (Dweck, 2006, v Juriševič, 2016).

Poleg spodbudnega učnega okolja in ustreznih povratnih informacij s strani učitelja je za razvoj bralne samopodobe in bralne pismenosti zelo pomembna tudi uporaba ustreznih metod in oblik dela. M. Flores in Duran (2015) navajata številne raziskave medvrstniškega učenja, ki naj bi pozitivno vplivalo na številne vidike branja, med drugimi tudi na odnos do branja.

McKenna (1994, v Pečjak, 2012) poudarja pomen sodelovalnega učenja pri izboljšanju odnosa do branja. Poleg sodelovalnega učenja navaja še druge predloge za poučevanje, z namenom izboljšati odnos do branja: učitelj naj vpliva na pozitivna prepričanja učencev v zvezi z branjem s pogovorom, s spodbujanjem menjave knjig med učenci in podobnimi dejavnostmi; negativna prepričanja o branju naj učitelj podkrepi z nasprotnimi primeri (mnenja priljubljenih sošolcev ali starejših bralnih pomočnikov – tutorjev); uredi naj razredno okolje, da bo spodbudno za branje (bralni kotički, razstave knjig ...); učenci naj se seznanijo z različnimi bralnimi vrstmi, pomembno je, da učitelj ponudi kakovostno leposlovje in izbrana neleposlovna besedila; učitelj naj učencem pokaže pomembnost branja tako, da povezuje bralne okoliščine z učenčevim življenjem, v neleposlovnem gradivu pa skupaj z učenci išče odgovore na vsakdanja vprašanja; učitelj naj bo bralni vzor, v branje naj vključi starše, učencem naj bere glasno, z učenci naj vadi branje iz učbenikov in uporabo različnih bralnih strategij, usmerja naj jih v mišljenje in spodbujanje aktivnega odnosa do bralne vsebine; učencem naj priporoča knjige, ki jih cenijo vrstniki; zelo priporočljiva je izvedba metakognitivnih treningov o tem, kako načrtovati, spremljati in nadzirati lastno branje.



Saksida (2010) opozarja, da se ne glede na metodo dela učitelj pri književnem pouku ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca. V šoli se zdi vzdrževanje oziroma vzpostavljanje interesa in pozitivnega odnosa do branja težko, saj je šola avtoriteta, ki nalaga zadolžitve tudi onkraj interesov posameznikov (Saksida, 2016). Saksida (2016) meni, da je v šoli treba povezovati notranje (interes učenca), zunanje (vloga učitelja) in socialne (vpliv vrstnikov) motivacijske dejavnike. Tudi Lucariello s sodelavci (2016) meni, da na pozitivne učne (bralne) dosežke lahko v veliki meri vpliva učitelj z ustrezno uporabljeno zunanjemotivacijsko spodbudo, ki lahko privede do notranje motiviranosti pri učencih (s tem tudi do interesa, pozitivnega odnosa do branja). Na tej poti – od zunanje do notranje motiviranih učencev (bralcev) so pomembne ustrezne učiteljeve povratne informacije.

Poleg šole na otrokov odnos do branja in na razvijanje pismenosti vplivajo tudi starši, vrtec in kultura družbe nasploh.

Starši vplivajo na odnos do branja (in na razvijanje pismenosti) tako, da v domačem okolju spodbujajo bralne dejavnosti in jih skupaj z otroki izvajajo; da otrokom predstavljajo bralni model; da sprejemajo branje kot vrednoto; da razvijajo pozitivna stališča do pomembnosti izobraževanja (Nickse, 1993, v Berčnik, Petek in Devjak, 2016). Družinske navade v zvezi z branjem naj bi imele vpliv na samopodobo otrok, predvsem na odnos do branja in na zaznavanje kompetentnosti (Katzir, Laseaux in Kim, 2009).

Grilc (2015) meni, da imata knjiga in branje kot vrednoti izreden pomen za oblikovanje bralnih navad posameznika, le-te pa se prenašajo iz roda v rod. Položaj knjige v družbi po mnenju omenjenega avtorja razodeva razvitost bralne kulture in različnih funkcionalnih pismenosti. Okrepiti je torej treba zavest o pomenu branja, podpreti razvoj bralne kulture (spodbujanje družinskega branja).

Za odnos otrok do branja so torej zelo pomembne vrednote širšega okolja, družbe, saj »okolica, v katero je posameznik vpjet, pogojuje njegove kulturne navade, vključno z bralnimi« (Grilc, 2015, str. 18).



Viri in literatura

Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arivilommi, T. in Nurmi, J. (2002). Three methods for studying developmental change: a case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343–364. DOI: 10.1348/000709902320634447.

Baker, L. in Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452–477. Pridobljeno s http://www.jstor.org/stable/748216?seq=1#page_scan_tab_contents.

Berčnik, S., Petek, T. in Devjak, T. (2016). Pogledi učiteljev na vlogo staršev pri spodbujanju bralne pismenosti otrok. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Clark, C., Osborne, S. in Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: an investigation including family, peer and school influences*. London: National Literacy Trust. Pridobljeno s http://www.literacytrust.org.uk/policy/nlt_policy/834_young_peoples_self_perception_as_readers.

Flores, M. in Duran, D. (2015). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 00 (00), 1–17. DOI: 10.1111/1467-9817.12044.

Grilc, U. (2015). Položaj branja in knjige: zakaj moramo vztrajati pri knjigi kot vrednoti per se?. *Knjižnica*, 59 (1–2), 15–36. Pridobljeno s <http://knjiznica.zbds-zveza.si/index.php/knjiznica/article/view/528>.

Juriševič, M. (2008). Samopodoba na področju branja. *Razredni pouk*, 10 (1–2), 40–44.

Juriševič, M. (2016). Učiteljeva povratna informacija kot krepitev učenčeve bralne samopodobe. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf.

Katzir, T., Lesaux, N., K., in Kim, Y. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22 (3), 261–276. DOI: 10.1007/s11145-007-9112-8.

Kaspersky, R. in Katzir, T. (2016). The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and writing*, 29(1), 117–136. DOI: 10.1007/s11145-015-9582-z

Lucariello, J., Graham, S., Nastasi, B., Dwyer, C., Skiba, R., Plucker, J. ...Pritzker, S. (2016). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrta do srednje šole [Elektronski vir]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, CRSN. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/prodaja_predstavitev/Dvajset_psiholoskih_nacel.pdf.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. in Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Pridobljeno s http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf.

PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy. (b. d.). DOI:10.1787/9789264255425-en.

Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

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

Pečjak, S., Gradišar, M. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Retelsdorf, J., Koller, O. in Moller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.004.

Saksida, I. (2010). Aktualnost tradicije pri pouku književnosti: maj mladi bralci res »berejo kar koli in kakor koli«?. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(4), 5–23.

Saksida, I. (2016). Skupaj razvijajmo bralno pismenost. Očrt poti k dvigu ravni pismenosti na osnovni šoli – akcijska raziskava. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 143–162). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf.

Štraus, M., Šterman Ivančič, K. in Štigl, S. (ur.). (2013). *OECD PISA 2012 – program mednarodne primerjave dosežkov učencev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf.