

Naslov članka/Article:

Je za dobre bralne dosežke pomembna le notranja motivacija?

Is Intrinsic Motivation the Vital Factor for Effective Reading Comprehension?

Avtor/Author:

Mag. Katja Cegnar

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Razredni pouk št. 1/2022, letnik 24


ISSN 1408-7820

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2022

Spletna stran revije:

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



 **Mag. Katja Cegnar,**
OŠ Ivana Tavčarja
Gorenja vas

Je za dobre bralne dosežke pomembna le notranja motivacija?

IZVLEČEK: Avtorica se v članku osredotoča in skuša raziskati motivacijske elemente bralne pismenosti. Zanima jo predvsem vloga zunanje in notranje motivacije pri branju ter bralnih dosežkih. Predstavljeni so izsledki nekaterih raziskav motivacije v povezavi z bralnimi dosežki. Ugotavlja, da je pri bralnih dosežkih pomembna povezanost obeh vrst motivacije – zunanje in notranje. Do notranje motiviranosti pogosto učenci pridejo preko zunanjih vzpodbud. Tu igrajo pomembno vlogo učitelji, ki na različne načine podpirajo optimalno delovanje in motivacijo učencev: učence poučujejo na kognitivni ravni in tudi motivacijsko, tako da spodbujajo oblikovanje vrednot učenja; pri poučevanju skušajo zadovoljevati psihološke potrebe učencev po kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti z drugimi; učencem dajejo povratne informacije, s katerimi hkrati vplivajo na kognitivne vidike učenja in na motivacijske vidike učenja; učencem nudijo učno in čustveno podporo; poučujejo z navdušenjem, entuziazmom. Poleg šole vplivajo na otrokov odnos do branja tudi starši in kultura družbe nasploh.

Ključne besede: zunanja motivacija, notranja motivacija, bralna pismenost, bralni dosežki, vloga učitelja

Is Intrinsic Motivation the Vital Factor for Effective Reading Comprehension?

Abstract: This article explores and focuses on the motivational elements of reading literacy, especially the effects of students' extrinsic and intrinsic motivation on reading and reading achievement. The author summarizes core findings of several studies on motivation, its relationship to reading achievement, and underlines the importance of the relationship between extrinsic and intrinsic motivation for reading achievement. Intrinsic motivation in students is often driven by external rewards. Teachers play an important role in enhancing students' optimal performance and strengthening their motivation in a variety of ways: they help students grow their cognitive skill level as well as generate their motivation through value-based education; they try to meet students' psychological needs, namely competence, autonomy and relatedness; they provide feedback and thus affect students' cognitive ability and learning motivation; they offer learning and emotional support to students; last but not least, they teach with passion and enthusiasm.

At the same time, the influence of parents and the wider society on children's attitude to reading cannot be overlooked.

Keywords: extrinsic motivation, intrinsic motivation, reading literacy, reading comprehension, role of a teacher

Uvod

Zadnja leta se veliko govori in piše o pomenu branja in bralne pismenosti. S. Pečjak (1999) pravi, da je bralno pismen tisti posameznik, ki je sposoben hitrega branja z razumevanjem in fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu. Pojem bralna pismenost poleg branja vključuje tudi dejavnosti govorjenja, poslušanja in pisanja (Pečjak in Gradišar, 2015, str. 59).

V Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti (2019, str. 3) je bralna pismenost opredeljena kot »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 pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi.«

Bralna pismenost je v raziskavi PISA, raziskavi bralne pismenosti petnajstletnikov, opredeljena kot »razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter **zavzetost ob branju** tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi.« (Šterman Ivančič, 2019, str. 13).

S. Pečjak (2010) ključne strukturne elemente bralne pismenosti deli v dve skupini: (meta)kognitivni elementi bralne pismenosti (fonološko zavedanje, dekodiranje, besedišče, metakognitivno znanje o branju in bralne strategije, bralno razumevanje) in motivacijski elementi bralne pismenosti (**zunanja in notranja motivacija**).

Vse zgoraj naštetje definicije bralne pismenosti vključujejo pojem motivacije.

Haramija (2020) poleg motiviranosti za branje navaja še naslednje gradnike bralne pismenosti: razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, razumevanje besedil, odziv na prebrano, kritično branje in govor.

V nadaljevanju se osredotočam predvsem na motivacijske dejavnike bralne pismenosti, na pomen notranje in zunanje motivacije v povezavi z

bralnimi dosežki. Predstavljam izsledke nekaterih raziskav.

Motivacijski elementi bralne pismenosti – povzetki raziskav

Številni avtorji (Becker idr., 2010, v Puklek Levpušček idr., 2012; Guthrie idr., 2007, v Retelsdorf idr., 2011; Pečjak idr., 2006, v Puklek Levpušček idr., 2012; Schiefele idr., 2012, v Retelsdorf idr., 2014; Schiefele idr., 2016; Sonnenschein in Munsterman, 2002, v Pečjak, 2010; Taboada idr., 2009, v Retelsdorf idr., 2011) poudarjajo, da so bralni dosežki in motivacija med seboj pozitivno povezani. Tudi izsledki raziskave bralne pismenosti PISA 2015 kažejo, da so 15-letniki, ki so v primerjavi z ostalimi vrstniki izrazili višjo stopnjo motivacije, povezane s šolo in življenjem, dosegli višje rezultate pri nalogah bralne pismenosti kot tisti dijaki v njihovi državi, ki so poročali o nižji motivaciji (Mo, 2019).

Motivacija za branje naj bi bila pomembna kot posledica in kot napovednik poznejših bralnih dosežkov (Sonnenschein in Munsterman, 2002, v Pečjak, 2010).

S. Pečjak in A. Gradišar (2002, v Pečjak, 2010, str. 40) pojmuteta bralno motivacijo kot »nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti.«

Motivacija za branje je »večdimenzionalna in raznolika, zato ne moremo na splošno govoriti, da so učenci motivirani ali nemotivirani, temveč, da so motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine« (Pečjak idr., 2006, str. 10).

Zunanji in notranji dejavniki motivacije

S. Pečjak idr. (2006a, v Pečjak, 2010) so dejavnike motivacije razvrstile na zunanje in notranje.

K dejavnikom notranje motivacije uvrščajo:

- kompetentnost (zaupanje v lastne bralne zmožnosti),
- interes (usmerjena pozornost, povečano miselno delovanje, vztrajanje in čustvena vključenost bralca v branje),
- zatopljenost (osredotočenost na bralno gradivo s povečano miselno dejavnostjo),
- prepričanje o pomembnosti branja.

Med dejavnike zunanje motivacije pa so omenjene avtorice uvrstile:



- priznanje in dosežek,
- tekmovanje z drugimi,
- socialno motivacijo (učenec bere zato, da lahko sodeluje v socialnih aktivnostih, npr. v pogovorih z vrstniki ...).

Notranja motivacija in bralni dosežki

Avtorji raziskav (navajam jih v nadaljevanju) o povezanosti motivacije z bralnimi dosežki poudarjajo pomen notranje motivacije pri bralnih dosežkih.

Notranje motivirani učenci delajo naloge zato, ker v njih najdejo zadovoljstvo. Notranje motivirano udejstvovanje pri učenju ni le prijetnejše, ampak je tudi pozitivno povezano s trajnejšim učenjem, z dosežki in zaznano kompetentnostjo, negativno pa z anksioznostjo (Lucariello idr., 2016).

S. Pečjak in A. Gradišar (2002) sta ugotovili, da notranje motiviranega bralca branje prevzame, vanj je zatopljen, uporablja bolj kompleksne strategije učenja in razumevanja, ima raznolike interese, sam si postavlja bralne cilje in glede na te cilje usmerja svoj trud, rad deli izkušnje s sošolci, nagrada je zanj novo znanje, ki mu predstavlja vir zadovoljstva, ceni svoje branje in ima do njega pozitivna stališča.

Gurthie in Wigfield (1997, v Pečjak idr., 2006) sta dokazala, da na pogostnost branja bolj vplivajo dejavniki notranje kot zunanje motivacije.

Tudi Baker s sodelavci (2010, v Puklek Levpušček idr., 2012) je izvedel longitudinalno raziskavo, kjer je ugotavljal povezanost zunanje in notranje motivacije z bralno pismenostjo. Ugotovil je, da so učenci, ki so bili v 4. razredu notranje motivirani za branje, v 6. razredu izkazovali višjo stopnjo bralne pismenosti kot učenci, ki so bili zunanje motivirani.

S. Pečjak in N. Bucik (2004, v Pečjak, 2010) sta z raziskavo ugotavljali, ali obstajajo med različno uspešnimi bralci 3. in 7. razreda razlike v strukturi bralne motivacije. Izkazalo se je, da so se dobri bralci (tako v 3. kot v 7. razredu) v primerjavi s slabimi bralci počutili bolj kompetentne, kazali so višji bralni interes in branje so pojmovali kot zelo pomembno (elementi notranje motivacije).

»Uživanje v branju (element notranje motivacije) se je v vseh ciklih raziskave PISA pokazalo kot statistično značilen motivacijski napovednik višjih bralnih dosežkov.« (Guthrie, Schafer in Huang, 2001; OECD, 2010; OECD, 2015, v Šterman Ivančič in Puklek, 2020, str. 12).

M. Puklek Levpušček idr. (2012) na podlagi rezultatov PISE 2009 ugotavljajo, da dijaki, ki berejo zaradi užitka

in jim branje pomeni pomemben del preživljanja prostega časa, lahko v bralni pismenosti prehitijo svoje vrstnike, ki ne marajo branja oziroma se ga lotijo le, ko morajo, celo za dve šolski leti in več.

Glede na rezultate PISE 2000 (Puklek Levpušček idr., 2012) naj bi bila povezanost med notranjo motivacijo za branje in bralnimi dosežki celo močnejša od povezanosti med bralnimi dosežki in socialno-ekonomskim ozadjem dijakov.

Zunanja motivacija in bralni dosežki

Zunanje motivirani učenci se nalog lotijo zato, da bi s tem prišli do cilja, kot je dobra ocena, pohvala staršev, izogibanje kazni (Lucariello idr., 2016).

S. Pečjak in M. Gradišar (2002) sta ugotovili, da se zunanje motiviran učenec branju izogiba in bere le, ko mora, učinkovitih strategij ne pozna, izogiba se njihovi uporabi, bralne cilje mu postavljajo drugi, išče najkrajšo pot do cilja, do branja ima manj pozitivna stališča, branje mu predstavlja pot za dosego drugih ciljev.

Becker, N. McElvany in M. Kortzenbruck (2010, v Retelsdorf idr., 2011) so z longitudinalno raziskavo dokazali, da zunanja bralna motivacija negativno vpliva na bralne dosežke, prav tako tudi na količino (pogostnost) branja. Omenjeni avtorji sklepajo, da zunanja motivacija posredno, preko pogostnosti branja, vpliva na bralni dosežek (manj vaje v branju – slabši bralni dosežek).

Nekatere raziskave kažejo, da se v začetku šolanja zunanja motivacija za branje ne povezuje negativno z bralnimi zmožnostmi, kasneje pa je odnos med zunanji motivi za branje in bralnimi zmožnostmi negativen. To pomeni, da imajo učenci v višjih razredih osnovne šole in dijaki, ki berejo zgolj z namenom izogibanja negativnim posledicam, če bralnih dejavnosti ne bi opravili, nižje bralne dosežke (Otis idr., 2005, v Bošnjak in Košir, 2020). Na podlagi teh ugotovitev lahko sklepamo, da je v začetnem obdobju opismenjevanja, učenja branja, določena stopnja zunanje motiviranja lahko konstruktivna, kasneje pa so zunanji pritiski za spodbujanje branja neučinkoviti, lahko imajo celo negativen učinek (Bošnjak in Košir, 2020).

Rezultati raziskave PISA 2015 kažejo, da višje motivirani učenci, predvsem tisti, ki so zunanje motivirani, poleg dobrih dosežkov v veliki meri občutijo tesnobo pred testi, anksioznost. Taki učenci, ki želijo ugoditi zgolj pričakovanjem drugih, ki se vedno primerjajo z drugimi, lahko razvijejo perfekcionistične težnje, trpijo zaradi izgorelosti in pomanjkanja samozavesti (Mo, 2019).

Povezanost zunanje in notranje motivacije pri bralnih dosežkih

L. Baker in Wigfield (1999) poročata o pomanjkanju prepričljivih dokazov, da določene dimenzije motivacije vplivajo na bralne dosežke.

Nekatere raziskave nakazujejo, da so bolj uspešni bralci v primerjavi z manj uspešnimi bolj notranje motivirani, poleg tega pa tudi bolj zunanje motivirani (Puklek Levpušček idr., 2012).

Saksida (2014) meni, da je za učence poleg notranje motivacije zelo pomembna tudi zunanja motivacija za branje, saj tudi tisti učenci, ki ne marajo brati, morajo brati, da dosežejo predpisane standarde znanja.

Učinki zunanje motivacije se povezujejo z notranjo motivacijo, zato je nebitna »umetna« opozicija med zunanjo in notranjo motivacijo oziroma toga delitev na zunanjo in notranjo motivacijo za branje (Saksida, 2010).

Danes konstrukta zunanje in notranje motivacije nista več razumljena bipolarno (Juriševič, 2012), nista na nasprotnih straneh motivacijskega kontinuuma, v tem smislu, da če imamo več ene, imamo manj druge. Gre za kombinacijo zunanjih in notranjih vzpodbud – učenci sodelujejo pri nalogah zaradi zunanjih in notranjih razlogov hkrati (npr. ker uživajo v nalogi in ker želijo dobiti dobro oceno) (Lucariello idr., 2016).

Vloga učiteljev pri motiviranju učencev

Lucariello idr. (2016) menijo, da na pozitivne učne dosežke vplivajo ustrezno uporabljene zunanje motivacijske spodbude. Pri razvijanju notranje motivacije učencev je včasih dobra tudi zunanja motivacija (nagrada). Pomembno je učence naučiti, da so nekatere naloge ali spretnosti, ki jih je treba usvojiti, lahko na začetku nezanimive. Učenci npr. pri razvijanju spretnosti branja potrebujejo veliko ponavljanja spretnosti, preden pride do avtomatizacije. Pri tem je zelo pomembna vloga učitelja, ki mora učence usmerjati, spodbujati, dajati ustrezne povratne informacije. Ko je neka spretnost avtomatizirana, od učenca zahteva manj navora, poveča se zadovoljstvo učenca in učenje postane samo po sebi notranja nagrada.

Dobra povratna informacija je tista, ki vpliva hkrati na kognitivne vidike učenja (učencu pojasni, kako mu gre učenje in kaj še mora narediti ali izboljšati) in na motivacijske vidike učenja (učenec pridobi občutek nadzora nad lastnim učenjem, to pa vpliva na njegovo samozavedanje, samozaupanje in na navdušenje za učenje/branje) (Brookhart, 2008, v Juriševič, 2016).

Hattie (1999, v Juriševič, 2016) je ugotovil, da so za učno uspešnost najvplivnejše tiste povratne informacije, ki so usmerjene na učne naloge in na načine, kako izboljšati učenje. Kot najmanj vplivne so se izkazale pohvale, nagrade in kazni, saj so učenci zaradi njih čedalje manj vključeni v učenje. Pri njih se namreč zniža odgovornost za uravnavanje lastnega učenja (Deci, Koestner in Ryan, 2001, v Juriševič, 2016). Tudi Kluger in Denisi (1996, v Juriševič, 2016) sta potrdila, da učinkovitost povratne informacije upade, če se bolj usmerja na osebo in manj na nalogo. Moč povratne informacije naj bi bila najvišja takrat, ko je namenjena uspešnosti pri določeni učni nalogi; najmanj učinkovite pa naj bi bile pohvale, ki so le v manjši meri povezane s sporočili glede učenja.

Na velik pomen učiteljeve vloge pri spodbujanju otrokovih intelektualnih sposobnosti je opozoril že Vigotski s konceptom območja bližnjega kognitivnega razvoja. Gre za območje spoznavanja (reševanja nalog ...), ki ga otrok z določeno stopnjo spoznavnega razvoja lahko doseže le s pomočjo odraslega, ne more pa ga doseči sam. Razvoj intelektualnih sposobnosti je po mnenju Vigotskega v veliki meri odvisen od učiteljevega vodenja, usmerjanja in razlage (»Lev Vigotski«, 2017). Brophy (1999, v Juriševič, 2012) po zgledu Vigotskega v ospredje postavi **območje bližnjega motivacijskega razvoja**. Učenci naj bi bili motivirani v učnih situacijah, ki jih že poznajo in cenijo oziroma jih zaznavajo kot zanimive v območju bližnjega razvoja, ob učiteljevi pomoči pa jih začnejo pozitivno vrednotiti. Omenjeni avtor trdi, da motivacijsko učinkoviti učitelji učence poučujejo na kognitivni ravni (spodbujajo učenje z razumevanjem) in tudi motivacijsko, tako da spodbujajo oblikovanje vrednot učenja. Če učitelj deluje na učenca znotraj motivacijskega območja bližnjega razvoja in hkrati znotraj kognitivnega območja bližnjega razvoja, lahko učenec ob podpori doseže učni cilj in ga začne tudi ceniti (Preglednica 1).

Sodobna teorija motivacije, teorija samodoločanja, ki različne motive za branje opisuje v obliki motivacijskega kontinuuma (Ryan in Deci, 2002, v Bošnjak in Košir, 2020), pojasnjuje, kako socialno učno okolje lahko podpre kakovostne oblike bralne motivacije. Za optimalno delovanje, motivacijo učencev, morajo biti zadovoljene 3 njihove osnovne psihološke potrebe: potreba po avtonomiji, povezanosti z drugimi in občutju kompetentnosti (Niemi in Ryan, 2009; Reeve in Cai, 1999; v Bošnjak in Košir, 2020).

V nadaljevanju opisujem, kakšno naj bo socialno učno okolje, da bo učencem omogočalo zadovoljevanje teh psiholoških potreb.

Potreba po kompetentnosti pomeni potrebo po doživljanju sebe kot sposobnega doseči določene izide. Učitelj potrebo po kompetentnosti spodbuja



Preglednica 1: Sečišča območij bližnjega kognitivnega in motivacijskega razvoja. (Vir: Brophy, 1999, v Juriševič, 2012, str. 66)

	NAD MOTIVACIJSKIM OBR	ZNOTRAJ MOTIVACIJSKEGA OBR	POD MOTIVACIJSKIM OBR
NAD KOGNITIVNIM OBR (UČENJE ŠE NI MOŽNO)	Učni cilji so nad učenčevimi trenutnimi kognitivnimi in motivacijskimi zmožnostmi, tudi ob podpori.	Ob podpori učenec lahko oblikuje vrednoto za učni cilj, vendar ga kognitivno še ne more doseči.	Učenec že ceni učni cilj, vendar ga tudi ob podpori kognitivno še ni zmožen doseči.
ZNOTRAJ KOGNITIVNEGA OBR (UČENJE JE MOŽNO OB PODPORI)	Ob podpori učenec lahko doseže učni cilj, vendar ga še ni zmožen doživeti kot vrednoto.	Ob podpori lahko učenec doseže učni cilj in ga začne tudi ceniti.	Učencu učni cilj že pomeni vrednoto in ob podpori ga lahko tudi kognitivno doseže.
POD KOGNITIVNIM OBR (ŽE NAUČENO)	Učenec je že dosegel učni cilj, vendar mu ta ne pomeni vrednote.	Učenec je že dosegel učni cilj, ob podpori ga lahko začne tudi ceniti.	Učenec je že dosegel učni cilj, ki mu že pomeni vrednoto.

*OBR – območje bližnjega razvoja

na različne načine: daje jasne informacije o tem, kako doseči zelene cilje; zagotavlja strukturo z jasnim izražanjem pričakovanj, s predvidljivim odzivanjem, zagotavljanjem potrebne podpore. Zelo pomembno je, da učitelj prilagaja poučevanje razvojni stopnji in trenutnim individualnim zmožnostim učencev. V nasprotnem primeru slabi bralci ves čas doživljajo neuspehe, kar vodi v naučeno nemoč in izogibanje branju. Dobri bralci pa zaradi odsotnosti prilagajanja bralnih izzivov zmožnostim učencev lahko kmalu izgubijo motivacijo za branje, saj se v tem primeru zgodi, da so bralne dejavnosti zanje premalo zahtevne.

Potreba po avtonomiji je opredeljena kot potreba po doživljanju izbire pri dejavnosti ter doživljanju povezanosti med svojim vedenjem, osebnimi cilji in vrednotami. Učitelj to potrebo zadovoljuje tako, da učencem zagotavlja določeno stopnjo izbire, npr. med različnimi bralnimi dejavnostmi, med načini opravljanja dejavnosti; povezuje bralne dejavnosti z interesi učencev; pri poučevanju uporablja čim manj pritiskov, nadzora in zunanjih nagrad. Nagrada naj bi se uporabljala zgolj kot povratna informacija in ne kot nadzorna funkcija.

Pri **potrebi po povezanosti z drugimi** gre za potrebo po občutju varne povezanosti s socialnim okoljem, po doživljanju sebe kot vrednega, ljubljenega in spoštovanega. Učitelj to potrebo zadovoljuje tako, da je učencem v oporo pri branju, izraža pozitivna čustva do njih, se je pripravljen prilagajati učencem, izraža prepričanje v zmožnosti napredovanja, izboljšanja branja učencev; sooblikuje spoštljive odnose v skupini;

uvaja bralne dejavnosti, ki učencem omogočajo sodelovanje in socialno interakcijo (npr. pogovori o prebranem, skupinske bralne dejavnosti) (Bošnjak in Košir, 2020).

Federici in Skaalvik (2017, v Pečjak, 2020) menita, da sta učiteljeva **učna in čustvena podpora** učencem pomembna dejavnika, ki pripomoreta k motivaciji učencev in njihovemu trudu. Pitzer in Skinner (2017, v Pečjak, 2020) ugotavljata, da so učenci, ki zaznavajo več opore pri učiteljih, bolj motivirani za šolsko delo in dosežajo višje dosežke.

Zelo pomembno je, da je učitelj navdušen nad svojim poučevanjem, saj se ta lastnost pozitivno povezuje z večjo notranjo motivacijo učencev za učenje (Moe, 2016; Patrick, Hisley in Kempler, 2000, v Šterman Ivančič, 2019), pozitivno vpliva tudi na odnos učencev do lastnega učenja (Keller idr., 2016; Lazardies, Gaspard in Dicke, 2018, v Šterman Ivančič, 2019). Podobno je Pečjak S. (2020) na osnovi analize rezultatov slovenskih 15-letnikov v raziskavi PISA 2018 ugotovila, da je **entuziazem učitelja** slovenščine za poučevanje predmeta negativno povezan z nemotiviranostjo učencev, pozitivno pa z notranjo motivacijo učencev za branje.

Mo (2019) meni, da je pomembno, kakšna **pričakovanja** gojijo starši ali učitelji do otrok. Prenizka pričakovanja lahko povzročijo pomanjkanje motivacije in truda pri učencih, prevelika pričakovanja in pritiski pa lahko vodijo do pojava anksioznosti pri otrocih. Otroci morajo razumeti in čutiti, da neuspehi niso vir sramu, ampak del učenja.

Vpliv družinskega okolja na motivacijo za branje

Pri motiviranju otrok, učencev za branje ima velik pomen tudi družinsko okolje, družinska pismenost.

Haramija (2017) družinsko pismenost pojmuje kot temelj bralne pismenosti. Družinska pismenost »vključuje medgeneracijsko branje na vseh področjih dejavnosti (jezik, umetnost, družba, narava, matematika, gibanje) ter na vseh področjih otrokovega razvoja (kognitivnem, socialnem, čustvenem, estetskem, moralno-etičnem in motivacijskem področju). Razumemo jo kot različne dejavnosti znotraj družine, povezane s pismenostjo v najširšem pomenu besede, ko hkrati sodelujejo različne generacije in se skupaj učijo« (Haramija, 2017, str. 2).

T. Katzir, N. Laseaux in Y. Kim (2009) so ugotovile, da družinske navade v zvezi z branjem, kot so število knjig doma, obiski v knjižnici, bralne navade staršev itd., vplivajo na odnos do branja in zaznavanje kompetentnosti, ta pa vpliva na bralne dosežke.

V raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2001, 2006, 2011, 2016 je bilo ugotovljeno, da so višje bralne dosežke dosegli učenci, ki imajo doma več knjig (Doupona, 2017).

R. S. Nickse (1993, v Berčnik idr., 2016) meni, da obstajajo štirje načini, s katerimi starši pomagajo razvijati pismenost pri otroku: 1) da v domačem okolju spodbujajo bralne dejavnosti ter jih skupno izvajajo; 2) da starši otrokom predstavljajo bralni model, ko sami berejo pred otrokom; 3) da sprejemajo branje kot vrednoto; 4) da razvijajo pozitivna stališča do pomembnosti izobraževanja.

Spodbujanje bralne pismenosti, motivacije za branje na državni ravni

Vlada Republike Slovenije je leta 2019 sprejela Nacionalno strategijo za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. V tem dokumentu so zapisani cilji in ravni pismenosti po posameznih stopnjah izobraževanja, med njimi je posebna pozornost namenjena tudi razvijanju bralne kulture (odnosa posameznikov in družbe do knjig in branja) in motivacije za branje. (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2019).

Sklep

Na podlagi pregledanih raziskav o vplivu motivacijskih dejavnikov na branje in bralne dosežke ugotavljam, da sta za uspeh pri branju pomembni obe vrsti motivacije – zunanja ali ekstrinzična in notranja ali intrinzična.

Avtorji raziskav poudarjajo, da motivacija pomembno vpliva na bralne dosežke. Številne raziskave kažejo na pozitivno povezanost med notranjo motivacijo za branje in bralnimi dosežki. Zunanja bralna motivacija naj bi glede na izsledke nekaterih raziskav negativno vplivala na bralne dosežke in na količino (pogostnost) branja. Otis idr. (v Bošnjak in Košir, 2005) so ugotovili, da je v začetnem opismenjevanju zunanja motivacija lahko učinkovita, kasneje pa so zunanji pritiski za spodbujanje branja neučinkoviti.

V zadnjem času se med raziskovalci motivacije vse bolj uveljavlja prepričanje, da se učinki zunanje motivacije povezujejo z učinki notranje motivacije, da ni bistvena »umetna« delitev motivacije na zunanjo in notranjo. Pri učenju naj bi šlo za kombinacijo zunanjih in notranjih vzpodbud – učenci naj bi pri nalogah sodelovali zaradi zunanjih in notranjih razlogov hkrati. Pri razvijanju notranje motivacije učencev je včasih dobra tudi zunanja motivacija (nagrada). Učenci, ki ne marajo brati, potrebujejo veliko ustrezne zunanje motivacije, da dosežejo predpisane standarde znanja. Učenci morajo sprejeti dejstvo, da so lahko nekatere naloge ali spretnosti na začetku nezanimive, da je potrebne veliko vaje, da pride do avtomatizacije neke spretnosti, npr. branja. Ko učenci to spretnost usvojijo, se poveča njihovo zadovoljstvo in zviša se notranja motivacija za učenje (branje). Pri motiviranju učencev je zelo pomembna vloga učitelja. Učence mora ustrezno usmerjati, vzpodbujati, dajati ustrezne povratne informacije, ki hkrati vplivajo na kognitivne in motivacijske vidike učenja. V nasprotnem primeru lahko učitelji s svojim pristopom učence tudi demotivirajo. Brophy (1999, v Juriševič, 2012) v zvezi s tem izpostavlja območje bližnjega motivacijskega razvoja. Motivacijsko učinkoviti učitelji naj bi učence poučevali na kognitivni ravni in tudi motivacijsko, s spodbujanjem oblikovanja vrednot učenja. Če učitelj deluje na učenca znotraj motivacijskega območja bližnjega razvoja in hkrati znotraj kognitivnega območja bližnjega razvoja, lahko učenec ob podpori doseže učni cilj in ga začne tudi ceniti.

Da bi učitelji pri učencih vzpodbudili kakovostne oblike bralne motivacije, morajo ustvariti tako socialno okolje, ki bo zadovoljevalo tri osnovne psihološke potrebe učencev: potreba po kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti z drugimi. Notranjo motivacijo učencev glede na raziskave spodbujajo učitelji s svojim entuziazmom pri poučevanju in s čustveno in učno podporo učencem.

Poleg šole vplivajo na otrokov odnos do branja tudi starši in kultura družbe nasploh.

Viri in literatura

- 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), str. 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.
- Bošnjak, B. in Košir, K. (2020). Motiviranost za branje. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 59–81). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Pridobljeno s <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>.
- Doupona, M. (2017). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016. Povzetek rezultatov raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2016/>.
- Haramija, D. (2017). Uvod. V D. Haramija (ur.), *V objemu besed. Razvijanje družinske pismenosti [Elektronski vir]* (str. 1–7). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Pridobljeno s <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>.
- Haramija, D. (2020). Predgovor. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 1–5). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Pridobljeno s <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- 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), str. 261–276.
- Luciriello, J., Graham, S., Nastasi, B., Dwyer, C., Skiba, R., Plucker, J. ... Pritzker, S. (2016). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca 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.
- Mo, J. (2019). How is student's motivation related to their performance and anxiety? *Pisa in focus*, 92, str. 1–6. Pridobljeno s <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/d7c28431-en.pdf?expires=1642814885&id=id&accname=guest&checksum=000AB0B2849FC8A6A822F0E5AD14CC04>.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti za obdobje 2019–2030*. (2019). Pridobljeno s <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>.
- 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. (2020). Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev. *Šolsko polje*, 31 (1–2), str. 35–56.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Gradišar, M. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A. in Šterman Ivančič, K. (2012). *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009 [Elektronski vir]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut – Digitalna knjižnica, Dissertationes, 5. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3_PDF/DK_CC%202.5_Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3.pdf.
- Retelsdorf, J., Koller, O. in Moller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), str. 550–559.
- Retelsdorf, J., Koller, O. in Moller, J. (2014). *Reading achievement and reading self-concept – testing the reciprocal effects model*. *Learning and Instruction*, 29, str. 21–30.
- Saksida, I. (2010). Aktualnost tradicije pri pouku književnosti: maj mladi bralci res »berejo kar koli in kakor koli«?. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(4), str. 5–23.
- Saksida, I. (2014). Kako do boljše bralne pismenosti? V M. Miklavčič in A. Barle Lakota (ur.), *Za dvig bralne pismenosti [Elektronski vir]: zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana, 7. februarja 2014* (str. 54–59). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Za-dvig-digitalne-pismenosti.pdf>.
- Schiefele, U., Stutz, F. in Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, str. 49–58. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>.
- Šterman Ivančič, K. (ur.). (2019). *PISA 2018. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf.
- Šterman Ivančič, K. in Puklek Levpušček M. (2020). Branje mladih leta 2009 in leta 2018 ter razlike v branju glede na spol in izobraževalni program. *Šolsko polje*, 31 (1–2), str. 11–33.
- Vigotski, L. (14. 8. 2017). V Wikipedija: prosta enciklopedija. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Lev_Vigotski.

