

Nataša Bucik in Sonja Pečjak
Ministrstvo za kulturo in Filozofska fakulteta Ljubljana

UČENČEV IZBOR – KLJUČ DO MOTIVACIJE ZA BRANJE?

1. Uvod

Motivacija za branje

Novejši teoretiki s področja motivacije (Baker in Wigfield, 1999; Guthrie in Wigfield, 1997) pojmujejo motivacijo kot večdimenzionalni konstrukt z nizom ciljev in prepričanj, ki vodijo vedenje. Ugotavljajo, da so otroci motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine ter poudarjajo, da so motivirani bralci bolj zavzeti za branje in imajo bolj pozitiven odnos do branja.

Prepoznavanje različnih elementov bralne motivacije je prvi korak k razumevanju in spodbujanju zavzetosti za vseživljenjsko branje. Raznolikost bralne motivacije poudarita tudi S. Pečjak in A. Gradišar (2002), ko jo opredelita 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 (ponovno doživeti). Avtorici ugotavljata, da pedagoške delavce zanima bralna motivacija z dveh dolgoročnih vidikov: prvič, kako naj šola spodbuja učence, da bodo razvili trajen interes za branje, da bodo brali v prostem času za razvedrilo ali zabavo in s tem bogatili svoje življenje, in drugič, kako naj šola spodbuja branje kot sredstvo učenja in s tem željo po znanju, ki omogoča, da ostane človek radoveden vse življenje.

Vrsta raziskovalcev je skladno s teorijo samodoločenosti (Deci in Ryan, 1987) potrdila, da je pri notranji motivaciji za branje pomembna vloga treh psiholoških mehanizmov: kompetentnosti, pripadnosti in avtonomnosti, poleg teh pa še sledenje posameznikovim osebnim interesom ter socialno sodelovanje (Fisher, 1994; Guthrie in Wigfield, 1999; Sweet, 1997; Turner, 1997).

Občutek, da si sposoben ali učinkovit, ko si vpleten v neko aktivnost (da si *kompetenten*), je ključen za razvoj notranje motivacije za branje ter kritičnega odnosa učencev do branja. Učenci, ki se čutijo sposobne in uspešne, so bolj notranje motivirani in manj zaskrbljeni (Baker in Wigfield, 1999; Guthrie in Knowles, 2001). Notranjo motivacijo pa lahko spodbujamo z nalogami, ki so za učence zanimive, jim predstavljajo izziv in omogočajo napredek, hkrati pa ne presegajo njihovih zmoglosti. Če so izzivi/zahteve in sposobnosti v neravnovesju, se učenci lahko dolgočasijo ali pa postanejo zaskrbljeni, kar se v razredni situaciji pogosto dogaja. Izziv kot optimalno učno strategijo je zagovarjal tudi Vigotski (1987), ki

meni, da je učenje, ki je orientirano na že doseženo razvojno stopnjo neučinkovito, edino pravo je tisto učenje, ki je pred učenčevim razvojem, tj. v območju bližnjega razvoja. Nekateri posamezniki se sicer zavedajo lastnih zmožnosti in verjamejo v svojo učinkovitost, pa vendar ne postanejo zavzeti bralci. Wigfield (1997) ugotavlja, da učenci zastavljeno nalogo presojujejo: z vidika *interesa* (koliko jih naloga zares zanima), z vidika *vrednosti dosežka* (kaj bodo pridobili s tem, ko opravijo nalogo ali dosežejo cilj) ter z vidika *uporabe* (ali bodo pridobljeno znanje lahko uporabili v življenju).

Drugi pomemben mehanizem za spodbujanje notranje bralne motivacije je *avtonomnost ali svoboda učenca*, ki mu daje priložnost za *izbiro*. Raziskave potrjujejo, da učitelj, ki daje učencem možnost izbire in spodbuja njihovo avtonomnost, ustvarja pogoje za razvoj notranje motivacije (Covington, 2000; Gottfried, Fleming in Gottfried, 2001; Reynolds in Symons, 2001). Končni cilj bralnega pouka so namreč učenci, ki se bodo sami odločali za branje oz. izbirali to dejavnost zaradi branja samega. Mnoge študije so pokazale, da učenci pri bralnih nalogah, ki so jih izbrali sami, izražajo večji interes in užitek za branje, kažejo več kreativnosti, naloge doživljajo bolj pozitivno, poveča se tudi sodelovanje med učenci, kot v situacijah, kjer so bili bolj kontrolirani (Deci in Ryan, 1987; Gambrell, Palmer, Codling in Mazzoni, 1996; Guthrie in Knowles, 2001; Turner, 1997).

Na avtonomnost učencev orientirani učitelji dvigujejo tako učenčevo notranjo motivacijo in s tem povečujejo njihov občutek kompetentnosti in samospoštovanje. Tak učenec pa je tudi bolj zainteresiran za delo ter bolj zaupa v svoje odločitve, ker čuti, da lahko odloča o svojem učnem (bralnem) procesu v smislu organiziranja, načrtovanja, določanja ciljev in preverjanja. Avtonomne naloge dopuščajo učencem, da razširjajo svoje interese. Učenci naj ne bi branja sprejeli kot šolsko delo, temveč kot način komunikacije, kot iskanje informacij in kot užitek. Zato se strokovnjaki strinjajo, da je avtonomnost učencev pogoj za optimalen razvoj bralne pismenosti (Elley, 2001; Verhoeven in Snow, 2001).

Podobno tudi Morrow (1992; v Reynolds in Symons, 2001) izpostavlja, da prav možnost izbire pomembno prispeva k motivaciji za branje, saj so knjige, ki jih imajo učenci najraje, tiste, ki so si jih sami svobodno izbrali za branje. Ko so učenci ocenjevali, kaj jim je bilo všeč v raziskovalnem bralnem projektu, so na prvo mesto v večini postavili prav to, da jim je bilo omogočeno, da so izbrali za branje, kar so sami hoteli. Raziskovalni rezultati enoznačno kažejo, da so pri spodbujanju motivacije za branje uspešnejši tisti učitelji, ki dajejo učencem možnost izbire, zanimive naloge, oblikujejo sodelovalne bralne situacije in spodbujajo aktivno branje (Castle, 1994; Fresh, 1995; Sweet, 1997; Turner, 1997). Pri tem je pomembno učiteljevo prepričanje/vera, da so učenci sposobni samostojnega učenja. Eden od ciljev poučevanja je pomagati učencem, da se znajo sami odločati, česar pa se lahko naučijo le s prakso. Zato je pomembno dati učencem priložnost za izbor med gradivi, saj empirične študije kažejo, da učenci nikakor ne izbirajo premalo zahtevnega gradiva. Celo nasprotno, učenci izberejo gradivo, ki jim omogoča zahtevnejše delo (Fresh, 1995; Turner 1997).

Lahko zaključimo, da učenci znajo biti kritični pri izboru gradiva ter znajo upoštevati nivo svojega znanja v primerjavi z zahtevnostjo besedila. Učence tudi bolj pritegnejo besedila, ki so po zahtevnosti primerna njihovim sposobnostim, hkrati pa pri takih gradivih tudi pogosteje uporabljajo bralne strategije za razumevanje. Guthrie in sodelavci (Guthrie, Anderson, Alao in Rinehart, 1999) navajajo

vrsto raziskav, ki kažejo, da zavzeti bralci, ki so motivirani za branje in imajo razvito bralno razumevanje, z branjem pridobivajo nova znanja in znajo med branjem poiskati ključne misli v besedilu. Med branjem si postavljajo vprašanja, raziskujejo in iščejo odgovore nanje, znajo izluščiti pomembna dejstva ter povzeti kritično razlago.

Za spodbujanje motivacije za branje pa je posebej pomembno tudi upoštevanje posameznikovega *osebnega interesa*. Interes vpliva na cilje, ki si jih učenci postavijo: če jih naloga in besedilo zanimata, branje sprejemajo kot sredstvo za doseganje svojih ciljev, kot sredstvo za iskanje informacij ter kot užitek. Upoštevanje posameznikovega interesa vpliva tako na užitek doživljanja, na vključenost v nalogo ter na vrednotenje same naloge. Schiefele (1991; v Turner, 1995) je v svoji raziskavi ugotovil, da interes za besedilo pomembno vpliva na učenčevo procesiranje besedila, na uporabo učnih strategij ter na kakovost njegovih učnih izkušenj. Učenci, ki kažejo več interesa za besedilo, se vanj bolj poglobijo, ga bolje obdelajo, bolj kritično razmišljajo o njem, mu namenijo več časa in navora.

Med načeli, ki jih Guthrie in Knowles (2001) predlagata učiteljem za pospeševanje notranje motivacije za branje v razredu, posebej poudarjata prav načelo *zanimivega branja*, ki predvideva, da učitelj omogoči učencem branje raznolikega knjižnega gradiva različnih težavnostnih stopenj. Hkrati pa velja, da ko učenec s pomočjo neke knjige zadovolji svoj interes, si želi prebrati še več podobnih knjig. Raziskovalci izpostavljajo tudi povezavo razumevanja besedila z zanimivostjo besedila. Učenci zelo zanimivo besedilo bolje razumejo kot tisto, ki jih ne zanima (Cordova in Lepper, 1996; v Guthrie in Wigfield, 1999; Schiefele, 1996 ter Grolnick in Ryan, 1987; v Guthrie, Wigfield, Metsala, in Cox, 1999).

Poudariti pa velja, da je potrebno otrokov interes za branje razvijati skladno z njegovimi ostalimi interesi oziroma upoštevati individualne razlike med otroki. To načelo bi veljalo še posebej upoštevati pri spodbujanju branja v vrtcih in šolah. Še posebej zato, ker strokovnjaki ugotavljajo, da je za kasnejše bralne dosežke pomemben že otrokov zgodnji interes za branje (Bus, Ijzendoorn in Pellegrini, 1995; Ortiz, Stowe in Arnold, 2001; McKenna, 2001). Otroci, ki so bili že v predšolskem obdobju bolj zainteresirani za branje, se tudi pozneje večkrat lotijo branja in aktivnosti, ki so povezane z branjem, ter postanejo boljši bralci kot tisti, ki so manj zainteresirani.

Castle (1994) poudarja, da moramo otrokom nuditi pomoč pri izbiri knjig, če želimo, da bodo otroci knjige sploh izbirali. Pedagoški delavci lahko pri tem otrokom pomagajo na različne načine: če jim služijo sami kot model, če omogočajo učencem dostop do raznolikega bralnega gradiva ali pripravljajo različne spodbude za tiste učence, ki branje odklanjajo. Pomoč pri izboru ustreznih knjig je še posebej pomembna pri učencih, ki branje odklanjajo, ker je zanje pretežko. Učitelj jim pri tem lahko pomaga, da bodo našli knjige, po težavnosti in vsebini čim bližje njihovemu interesu ter sposobnostim. Če si namreč bralec, ki odklanja branje, ker slabo bere, izbere neustrezno in/ali prezahtevno besedilo, bo to slabo vplivalo na njegov občutek kompetentnosti in njegovo samopodobo, kar ga bo še bolj odvrnilo od branja. Tudi manj sposobnim učencem lahko učitelj pomaga do spoznanja, da branje lahko postane zanje užitek. Avtor poudarja, da je ena izmed najbolj učinkovitih poti prav glasno branje učitelja v razredu.

Tudi rezultati mednarodne raziskave PISA 2000 (OECD, 2002), ki preučuje pismenost petnajstletnikov, opozarjajo na pomembno vlogo motivacije za branje.

Strokovnjaki so posebej izpostavili, da bo v prihodnosti potrebno več pozornosti nameniti zlasti bralni motivaciji fantov. Sprašujejo se, ali ni morda eden od glavnih vzrokov za pomanjkanje motivacije za branje pri fantih prav premalo posluha za njihove specifične interese že v ranem otroštvu. Ugotavljajo, da se dekleta in fantje razlikujejo glede na izbor bralnega gradiva in menijo, da bi bilo te razlike nujno upoštevati tudi v šolski situaciji. Države, kjer dijaki berejo raznolična bralna gradiva, imajo povprečne bralne dosežke nad mednarodnim povprečjem (npr. Finska, Japonska in Norveška).

Na poseben pomen možnosti proste izbire bralnega gradiva pri dečkih opozarjata tudi H. Blair in K. Sanford (1999; v Guzzetti, 2002), ki sta preučevali pojmovanje branja pri dečkih 7. in 8. razreda. Ugotovili sta, da so branje povezovali predvsem s šolo, z besedili, ki so jih izbrali učitelji. Avtorici navajata, da je dečkom bolj kot branje dolgih romanov in razpravljanje o njih, vseč branje na internetu, branje časopisov in revij, ki govorijo o športu, elektroniki ter raznih računalniških igrah. Zaključujeta, da so te vsebine premalo zajete v šolskem programu, zato mnogi prehitro sklepajo, da fantje ne marajo brati. Podobno tudi E. Millard (1994) ugotavlja, da 10 in 12-letni dečki ne vidijo nobenega smisla v šolskem branju, saj raje berejo revije in stripe, ki jim v šoli niso na voljo. Zaradi tega pomeni odpiranje širših možnosti proste izbire branja (npr. pri različnih programih za spodbujanje branja) v šoli ukrep, pri katerem lahko upravičeno predpostavljamo, da bi povečal zlasti motivacijo fantov za branje. Kush in Watkins (2001) poudarjata, da bo potrebno še posebno pozornost posvetiti dečkom, ki začenjajo šolanje s slabšim odnosom do branja, saj se brez dodanih spodbud skozi šolanje ta odnos ne izboljša, temveč se počasi celo slabša. Menita, da je potrebno uvesti posebne specifične razredne dejavnosti ter učne metode, ki bodo izboljšale in spodbujale odnos do branja.

Preučevanje motivacije za branje v slovenskih raziskavah

Tudi slovenske raziskave kažejo, da bo potrebno v prihodnosti več pozornosti nameniti spodbujanju bralne motivacije. V mednarodni raziskavi o bralni pismenosti tretješolcev in osmošolcev, v kateri je 1991 prvič sodelovala tudi Slovenija (Elley, Lapajne in Gradišar, 1995), naši tretješolci v mednarodnem merilu niso dosegli zadovoljivih rezultatov. Avtorji so takšno stanje v bralnih rezultatih pripisali bolj kot kognitivnim prav motivacijskim dejavnikom.

Raziskava *Razvoj bralnih zmožnosti učencev v osnovni šoli z bralno značko* (Jamnik in Perko, 2003) kaže na upad branja z leti šolanja: v prostem času bere vsak dan 37 % učencev 3. razreda, medtem ko v 7. razredu to počne le še 18 % učencev; v 3. razredu nikoli ne bere 3 % učencev, v 7. razredu pa že kar 11 %. Upad se kaže tudi pri sodelovanju v projektu bralne značke – za bralno značko bere v 3. razredu 93 % učencev, v 7. razredu pa le 48 %.. Ugotovljeno je (Bucik, 2002; Jamnik in Perko, 2003), da učenci, ki branje bolj pozitivno vrednotijo tudi več berejo, uživajo v branju, pogosteje obiskujejo šolsko knjižnico, knjige raje izbirajo sami, radi berejo vse zvrsti literature ter berejo zaradi izmenjave mnenj in ne zaradi nagrad.

Na upad bralne aktivnosti z leti šolanja opozarja tudi raziskava *Socialna ranljivost mladih* (Ule, 2000), ki je pokazala, da se kar 37 % osmošolcev v prostem

času ne ukvarja z branjem in dopisovanjem, 41 % jih za to porabi manj kot uro na dan in le 16 % eno do dve uri na dan. Le 20 % jih redno bere knjige (da knjige berejo večkrat na teden), 55 % pa revije. Posebej zaskrbljujoče je, da kar 23 % osmošolcev navaja, da knjig nikoli ne bere, še posebej, če upoštevamo dejstvo, da so to mladi, ki bodo nadaljevali šolanje.

Rezultati mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS iz leta 2001, v kateri so sodelovali slovenski tretješolci, njihovi starši, učitelji in ravnatelji, so pokazali, kako pomembni so za bralne dosežke prav motivacijski dejavniki (Bucik, 2003; Pečjak, Knaflič in Bucik, 2003; Mullis, Martin, Gonzales in Kennedy, 2003). Slovenski učenci in učenke, ki imajo pozitiven odnos do branja (tisti torej, ki berejo samoiniciativno, se radi pogovarjajo o knjigah, so veseli, če dobijo knjigo za darilo, jim branje ni dolgočasno, v branju uživajo), dosegajo višje bralne dosežke od mednarodnih povprečnih rezultatov, medtem ko ostali ne dosegajo niti mednarodnega povprečja.

V okviru projekta *Pogoji za razvoj bralne pismenosti* poteka od leta 2002 do 2005 raziskava *Bralna motivacija kot dejavnik učinkovitega branja in njen pomen za kakovostno izobraževanje* (nosilka Sonja Pečjak). V tej raziskavi smo, glede na teoretična dognanja ter glede na rezultate slovenskih in tujih raziskav, skušali ugotoviti obstoječe stanje na področju bralne motivacije med našimi učenci, bralne dejavnosti, ki jih izvajajo učitelji v zvezi z branjem, ter razviti instrument – vprašalnik o branju – s katerim bi lahko strokovnim delavcem na šolah pomagali pri prepoznavanju motivacijskih dejavnikov pri učencih. Iz obsežnega raziskovalnega gradiva v tem prispevku prikazujemo predvsem tiste dejavnike, ki poudarjajo pomen avtonomnosti in izbire učencev za njihovo bralno motivacijo.

2. Metoda

2.1. Udeleženci

V raziskavi, ki je zajela 24 osnovnih šol po Sloveniji, je sodelovalo 1073 desetletnih učencev 3. razreda osemletne oz. 4. razreda devetletne osnovne šole in 61 njihovih učiteljic ter 1282 štirinajstletnih učencev 7. razreda osemletne oz. 8. razreda devetletne osnovne šole in 280 njihovih učiteljev in učiteljic različnih predmetov. Med učenci 3. razreda je bilo 48 % učenk in 52 % učencev, v 7. razredu pa 51 % učenk in 49 % učencev. V 3. razredu so bile med sodelujočimi same učiteljice, v 7. razredu pa je bilo 23 % učiteljev in 77 % učiteljic.

2.2. Pripomočki in postopek

Za potrebe raziskave smo pripravili instrumente, ki izhajajo iz najnovejših znanstvenih spoznanj na področju preučevanje bralne motivacije. Za učence 3. in 7. razreda¹ smo priredili in razširili vprašalnik Gambrellove, Palmerja, Codlingo-

¹ Ko govorimo o učencih 3. razreda, prištevamo k njim tudi učence 4. razreda devetletke, saj gre za isto starostno skupino. Enako velja za starejšo skupino, kjer pišemo le o učencih 7. razreda.

ve in Mazzonijeve (1996) Profil bralne motivacije ter sestavili lasten Vprašalnik bralne motivacije (Peklaj in Bucik, 2003), izhajajoč iz multifaktorskega vprašalnika Wigfielda in Guthrieja (1997). Za učence 7. razreda smo uporabili prirejen Vprašalnik bralne motivacije Wigfielda in Guthrieja (1997).

Za učitelje smo pripravili vprašalnik, ki je zajemal vprašanja o njihovi lastni bralni aktivnosti, o njihovem odnosu do branja, njihovih prepričanjih o pomenu branja in bralne motivacije za učence. Odgovarjali so na vprašanja, katere bralne dejavnosti izvajajo v razredu pri svojem predmetu, kako sodelujejo s šolskim knjižničarjem, razredni učitelji in slavisti pa so odgovarjali še na vprašanja o domačem branju ter bralnih akcijah.

Učitelji so ocenili tudi branje učencev. Tako so učiteljice v 3. razredu ocenile branje učencev na petstopenjski lestvici: 1 – nezadovoljivo branje; 2 – zadovoljivo, vendar zelo slabo branje; 3 – dobro, povprečno branje; 4 – zelo dobro branje in 5 – odlično branje. Glede na posredovane ocene smo oblikovali tri skupine učencev: skupina 1 – slabi bralci (ocena 1 in 2), skupina 2 – povprečni bralci (ocena 3) in skupina 3 – dobri bralci (ocena 4 in 5).

V 7. razredu pa so branje učencev ocenili učitelji slovenščine na tristopenjski lestvici: 1 – slab bralec, 2 – povprečen bralec in 3 – dober bralec.

3. Rezultati

Pri analizi rezultatov za ta prispevek smo se osredotočili le na tiste dejavnike pri učencih in učiteljih, ki so povezani z učenčevim izborom branja, prikazali pa smo tudi nekaj ključnih rezultatov naše raziskave, ki kažejo na motivacijo za branje pri učencih ter na oblike spodbujanja motivacije, ki so prisotne v naših šolah. V nadaljnjih analizah smo preučili pomembnost razlik med posameznimi skupinami ter izračunali povezave med posameznimi dejavniki.

3.1. Bralne dejavnosti učiteljev

3.1.1. Bralne dejavnosti učiteljev v razredu

Tabela 1: Glasno branje učencem

Pogostost glasnega branja (%)	učiteljice 3. razreda		vsi učitelji 7. razreda	
	leposlovne knjige	iz berila ali učbenika	leposlovne knjige	iz berila ali učbenika
Nikoli	7	0	73	17
1–2 krat na mesec	66	3	22	27
1–2 krat na teden	24	52	5	36
Vsak dan	3	45	0	20

Rezultati, prikazani v tabeli 1, kažejo, da v 3. razredu prevladuje branje iz učbenikov, branje leposlovja pa pride na vrsto pri večini učiteljic le nekajkrat na mesec. Dnevno ali večkrat tedensko branje leposlovja učencem navaja le četrtnina učiteljic, zaskrbljujoče pa je, da kar 7 % učiteljic tega ne počne nikoli. Tudi v 7. razredu, kjer so v tabeli prikazani odgovori učiteljev vseh predmetov, prevladuje

učiteljevo branje iz učbenikov, medtem, ko so branja leposlovja učenci deležni zelo redko, kar v 73 % pa nikoli.

Tabela 2: Pogostost uporabe različnih bralnih gradiv v razredu: učiteljice 3. razreda

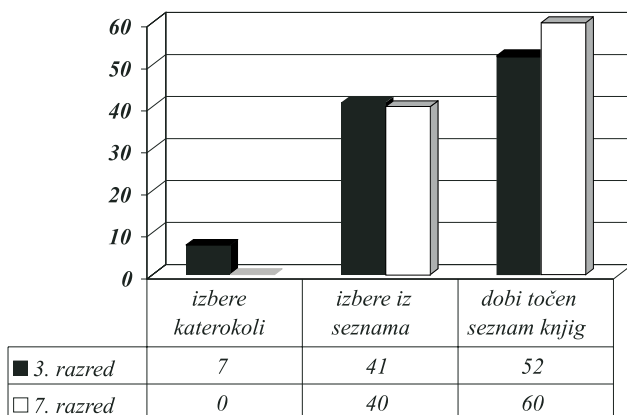
Pogostost uporabe bralnih gradiv (%)	otroško leposlovje	otroška poučna literatura	otroška periodika
nikoli	8	10	6
1–2 krat na mesec	58	60	72
1–2 krat na teden	30	25	20
vsak dan	4	5	2

Tabela 3: Pogostost uporabe različnih bralnih gradiv v razredu: vsi učitelji 7. razreda

Pogostost uporabe bralnih gradiv (%)	mladinsko leposlovje	mladinska poučna literatura	mladinska periodika
nikoli	61	53	57
1–2 krat na mesec	28	37	37
1–2 krat na teden	9	8	6
vsak dan	2	2	0

Iz tabel 2 in 3 je razvidno, da je vsakodnevna uporaba različnih bralnih gradiv pri delu v razredu zelo redka ter da največ učiteljic poseže po knjigah v 3. razredu 1 do 2 krat na mesec, v 7. razredu pa je največ takih, ki tega nikoli ne počne. Med učitelji slovenščine v 7. razredu jih 9 % navaja, da vsak dan uporabljajo mladinsko leposlovje pri pouku, večina (59 %) pa le 1 do 2 krat na mesec.

Slika 1 prikazuje odgovore učiteljic 3. razreda in učiteljic slovenščine v 7. razredu na vprašanje »Kako vaši učenci izbirajo knjige za domače branje?«. Zanimalo nas je, ali možnost izbora doprinese k učenčevi bralni motivaciji. Rezultati kažejo, da še vedno več kot polovica učencev dobi točen seznam knjig,



Slika 1: Izbira knjig za domače branje (v %)

ki jih morajo prebrati za domače branje. V 3. razredu je takih 52 %, v 7. razredu pa 60 % učencev. Nadaljnja analiza je pokazala, da v 3. razredu možnost izbire doprinese le h kompetentnosti učencev za glasno branje, sicer pa na bralno motivacijo učencev ne vpliva pomembno. Najmanj kompetentni za glasno branje se počutijo učenci, katerih učiteljice jim točno določijo, katere knjige morajo prebrati za domače branje, najbolj pa tisti, ki se lahko prosto odločajo.

Zanimalo nas je tudi, kako je z izbiro učencev pri sodelovanju v različnih bralnih akcijah (npr. bralna značka). V 3. razredu je 45 % učiteljic na vprašanje o njihovem *pogledu na sodelovanje učencev v različnih bralnih akcijah*, odgovorilo, da učence spodbujajo k sodelovanju, vendar odločitev prepuščajo njim samim, 55 % učiteljic pa želi in poskrbi, da v taki akciji sodelujejo vsi učenci. Učitelji slovenščine v 7. razredu v 97 % spodbujajo k sodelovanju, odločitev pa prepuščajo učencem samim, 3 % pa jih želi in poskrbi, da v taki akciji sodelujejo vsi učenci.

3.1.2. Odnos učiteljev do branja

Ker iz strokovne literature izhaja, da je odnos učitelja do branja (ki služi kot bralni model) eden od pomembnih dejavnikov za motiviranje učencev, nas je zanimal tudi ta vidik. V 3. razredu kar 26 % učiteljic branju ne pripisuje posebne pomembnosti (zanje branje ne predstavlja posebnega užitka, same niso navdušene bralke, branje se jim ne zdi tako pomembna večšina), 61% učiteljic pravi, da je branje še kar pomembno, 12 % pa jih meni, da je branje zelo pomembno in ima tudi zelo pozitiven odnos do branja, same uživajo v branju, se znajo zatopiti v branje in menijo, da bi moral vsak človek veliko brati. Rezultati so pokazali, da za razvedrilo in sprostitvev bere vsak dan 39 % učiteljic 3. razreda, 48 % pa jih bere 1–2 krat na teden, 13 % pa le 1–2 krat na mesec.

V 7. razredu 13 % učiteljev branju ne pripisuje posebne pomembnosti, 49 % učiteljem se zdi branje še kar pomembno, 38 % pa jih meni, da je branje zelo pomembno za posameznika. Rezultati so pokazali, da za razvedrilo in sprostitvev vsak dan bere 46 % učiteljev 7. razreda, 40 % 1–2 krat na teden, 14 % pa 1–2 krat na mesec.

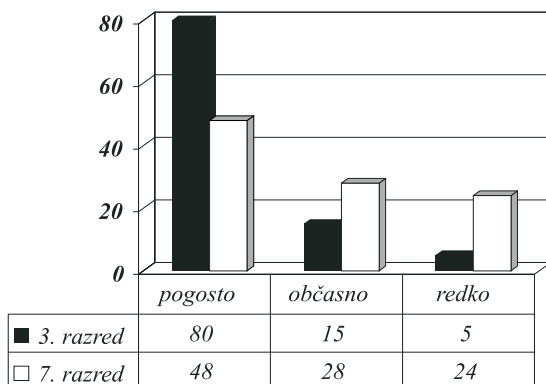
3.1.3. Učiteljevo poznavanje motivacije za branje

Zanimalo nas je tudi, kako učitelji ocenjujejo lastno znanje o bralni motivaciji. Rezultati so pokazali, da 33 % učiteljic v 3. razredu meni, da ima znanja o bralni motivaciji dovolj in jim to zadošča za delo v razredu, 67 % pa jih pravi, da ima nekaj znanja o bralni motivaciji, vendar bi za delo v razredu potrebovali več tega znanja. V 7. razredu je s svojim poznavanjem bralne motivacije povsem zadovoljnih 38 % učiteljev, 53 % jih meni, da bi potrebovali več tega znanja, 9 % pa jih meni, da imajo premalo znanja o bralni motivaciji, kar jim otežuje delo v razredu. Med učitelji slovenščine v 7. razredu je 41 % takih, ki so s svojim poznavanjem bralne motivacije povsem zadovoljni, 59 % pa jih meni, da bi morali svoje znanje izpopolniti.

3.2. Bralne dejavnosti in motivacija učencev

3.2.1. Bralne dejavnosti učencev

Slika 2 prikazuje primerjavo med odstotkom učencev, ki pogosto (skoraj vsak dan) berejo, ter tistimi, ki berejo občasno (ena do dvakrat na teden) ali redko (skoraj nikoli), glede na razred, ki ga obiskujejo. Lahko rečemo, da učenci v 3. razredu berejo še zelo pogosto, medtem ko je takih v 7. razredu le še polovica, znatno pa se poveča odstotek občasnega in redkega branja. Nadaljnja analiza je pokazala, da pomembno pogosteje berejo tisti učenci obeh skupin, ki branje cenijo, imajo interes za branje ter se počutijo bolj sposobne za branje.



Slika 2: Pogostost branja učencev (v %)

Tabela 4: Razlogi za branje

Razlogi za branje (%)	moram za šolo	priporočajo prijatelji	priporočča knjižničar	sam izberem
3. razred	40	3	4	53
7. razred	35	11	3	51

Približno polovica učencev v 3. in 7. razredu navaja, da najpogosteje berejo, kar sami izberejo, nato sledi obvezno šolsko branje. Po pričakovanju priporočila prijateljev narastejo v 7. razredu, medtem ko je učencev, ki bi brali zaradi priporočila knjižničarjev v obeh skupinah zanemarljivo malo. Zanimiva je nadaljnja analiza rezultatov glede na spol, saj so na obeh starostnih stopnjah pomembne razlike glede na spol. V 3. razredu jih med učenkami 58 % najpogosteje bere, kar same izberejo, med učenci pa je takih 48 %, obvezno šolsko branje bere najpogosteje kar 46 % učencev, učenk pa 34 %. Razlika med spoloma je še bolj izrazita v 7. razredu, kjer po lastnem izboru bere 61% učenk in le 42 % učencev, obvezno šolsko branje bere kar 49 % učencev in le 20 % učenk.

Analiza je pokazala, da je izbor branja po lastni izbiri odvisen tudi od uspešnosti učenca kot bralca v šoli. V 3. razredu 61 % učencev, ki so jih učiteljce ocenile kot dobre bralce, najpogosteje bere tisto, kar sami izberejo, medtem ko to počne le 31 % slabših bralcev. Ti najpogosteje berejo tisto, kar morajo za šolo (55%), med dobrimi bralci je takih le 34 %. V 7. razredu bere po lastnem izboru najpogosteje

65 % dobrih bralcev in le 38 % slabih bralcev, 55 % slabih bere najpogosteje, kar mora za šolo, kar počne tudi 17 % dobrih bralcev. Med dobrimi bralci jih 14 % najpogosteje bere tisto, kar jim priporočajo prijatelji.

Tabela 5: Kaj je zame najbolj pomembno pri branju?

Pomembno pri branju (%)	razumljivo besedilo	kratko besedilo	naučiš nekaj	zabavaš in uživaš	da ima slike	drugo
3. razred	29	3	28	30	5	5
7. razred	16	5	11	59	4	6

Analiza vprašanja, *kaj je za učence najpomembnejše pri branju*, je pokazala, da se v 3. razredu na prvih treh mestih kot najpomembnejše pri branju skoraj enakovredno pojavljajo: razumljivost besedila, novo znanje ter zabava in užitek. V 7. razredu več kot polovica učencev kot najpomembnejše pri branju navaja zabavo in užitek. Nadaljnja analiza glede na spol je pokazala, da je v 3. razredu za dekleta najpomembnejši užitek pri branju (34 %), za fante pa je najpomembnejša razumljivost besedila (34 %). V 7. razredu je najpomembnejši užitek za 67 % učenk ter za 51 % učencev, razumljivost besedila navaja 12 % učenk ter 19 % učencev, novo znanje pa 9 % učenk in 12 % učencev. Analiza glede na uspešnost učenca kot bralca v šoli, kaže, da 34 % dobrih bralcev v 3. razredu meni, da je pri branju najpomembnejši užitek, med slabimi bralci pa je takih le 15 %. Ti na prvo mesto najpogosteje postavljajo razumljivost besedila (40 %). V 7. razredu 76 % dobrih bralcev navaja na prvem mestu užitek za branje, slabih pa le 29 %, za te je na prvem mestu še vedno razumljivost besedila (31 %).

3.2.2. Spol učencev

Rezultati so pokazali, da so ne glede na razred pomembne razlike med dekleti in fanti v kompetentnosti za branje in v interesu za branje – deklice so na splošno bolj motivirane za branje in se počutijo za branje tudi bolj sposobne kot fantje. Kompetentnost za branje je povezana tako s spolom kot razredom, vendar je bolj določena s spolom. Tako so se kot najbolj kompetentne pokazale deklice v 3. razredu, manj v 7. razredu, vendar v obeh razredih prednjačijo pred dečki. Bralni interes je pomembno povezan tako s spolom kot razredom, vendar je interes bolj določen z razredom, ki ga učenec obiskuje. Interes za branje pri učencih od 3. do 7. razreda upade tako pri dekletih kot fantih.

V 7. razredu se je pokazalo, da dekleta na vseh dejavnih motivacije kažejo večjo zavzetost. Dekletom je bolj kot fantom pomembna zunanja spodbuda za branje, kažejo večji interes za branje in v povezavi z branjem raje sodelujejo z drugimi. Bolj kot fantje so dekleta tudi notranje motivirane, se pogosteje zatopijo v branje in v njem uživajo.

4. Razprava in zaključki

V prispevku smo se omejili na tiste rezultate v naši raziskavi, s katerimi smo izpostavili tiste dejavnike, ki so pomembni za spodbujanje učenčeve motivacije za

branje in ki poudarjajo pomen avtonomnosti in, kot izhaja iz strokovne literature, izbire učencev za njihovo bralno motivacijo.

Mnogi strokovnjaki poudarjajo učiteljevo glasno branje učencem kot enega najmočnejših motivacijskih sredstev (Gambrell in dr., 1996; Guthrie in dr., 1996; McKenna, 2001; Pečjak in Gradišar, 2002), zato nas je zanimalo, kako pogosta je ta oblika v naših razredih.

Ugotavljamo, da približno tri četrtnine učiteljic v 3. razredu bere učencem leposlovne knjige le nekajkrat na mesec. Njihovo branje se omejuje bolj na branje iz berila in učbenikov, torej na branje v povezavi z obravnavano snovjo, kar je zelo pomembno, vendar za spodbujanje zavzetosti za branje gotovo premalo. V 7. razredu, kjer je branje leposlovnih knjig zelo redko in skoraj tri četrtnine učiteljev vseh predmetov navaja, da učencem nikoli ne berejo leposlovnih del, bi pričakovali pogostejše branje iz učbenikov. Vendar kar polovica predmetnih učiteljev navaja, da tudi iz učbenikov le redko berejo. Rezultati so skladni z ugotovitvami tujih raziskovalcev (Jacobs, Morrison in Swinyard, 2000), ki ugotavljajo, da je branje učencem kljub pomembnosti, ki mu jo pripisujejo strokovnjaki, v višjih razredih osnovne šole le redko prisotno.

Za učenčevo avtonomnost je nadvse pomembna priložnost izbire bralnega gradiva, ki mu jo ponudi učitelj. Skladno z rezultati tujih raziskav (Castle, 1994; Turner, 1997; Covington, 2000, Pressley, 2002), ugotavljamo, da so tudi naši učenci, ki jim učitelji dajejo pri domačem branju možnost izbora knjig, bodisi popolnoma samostojnega ali pa s seznama, ki ga pripravijo učitelji, bolj motivirani za branje ter se počutijo za branje bolj kompetentne. Menimo, da bi morali učitelji s širšimi seznamami temeljne, kanonske literature za domače branje omogočiti vsem učencem, da sami izberejo knjige s teh seznamov, saj bi učencem tako omogočili, da sami izberejo ožjo tematiko, ki jih zanima, kar bi zagotovo povečalo njihovo motivacijo za branje. Pri tem je potrebno posebno pozornost nameniti učencem, ki imajo težave pri branju, in jim omogočiti še širši izbor, da bi si lahko izbrali knjige, ki so skladne z njihovimi interesi in sposobnostmi. Popolnoma prost izbor je zelo dobrodošel pri bralni znački in drugih oblikah, s katerimi šola spodbuja za branje v prostem času, vendar je pri tem, še posebej pri slabših bralcih, nepogrešljiva knjižničarjeva in/ali učiteljeva usmerjevalna in svetovalna vloga, za katero pa se je pokazalo, da je pri nas še zelo majhna. Za mnoge učence so dobrodošli t. i. priporočilni seznam za posamezne starostne skupine, kjer knjižničarji, ki te sezname pripravljajo, upoštevajo otrokovo starost, hkrati pa so ti seznam zagotavljajo raznoliko, zanimivo in kakovostno literaturo. V kolikor ponudimo učencem samostojen izbor knjig za domače branje, morajo učitelji skupaj s šolskim knjižničarjem poskrbeti, da učenci v šoli spoznajo zares kakovostne knjige.

Rezultati naše raziskave podpirajo ugotovitve raziskovalk (Blair in Sanford, 1999; v Guzzetti, 2002; Millard, 1994), da je možnost izbire bralnega gradiva še posebej pomembna pri dečkih. Zaradi tega pomeni odpiranje širših možnosti proste izbire branja (npr. pri bralni znački) v šoli ukrep, pri katerem lahko upravičeno predpostavljamo, da bi povečal zlasti motivacijo fantov za branje, ki se je tudi v naši raziskavi pokazala slabša kot pri dekletih. Fantje, še posebej tisti, ki so slabši bralci, bi morali biti deležni posebne pomoči. Poskrbeti bo potrebno za mehanizme, ki bi tudi pri tej skupini učencev izboljšali motivacijo za branje ter s tem posledično bralno in učno učinkovitost. Tudi rezultati mednarodne raziskave PISA 2000 (OECD, 2002), so opozorili na velike razlike med spoloma prav pri

motivaciji za branje. Ugotovili so, da je prav ta ključ do učinkovitega branja pri dekletih in tistih fantih, ki veliko in učinkovito berejo. Strokovnjaki so opozorili, da se marsikje posveča premalo posluha za specifične interese fantov, in to že v ranem otroštvu, ki je ključno za oblikovanje interesa za branje. V državah, kjer so te razlike že upoštevane (npr. Finska, Japonska in Norveška), so tudi fantje uspešni bralci in kar je posebej pomembno, so motivirani za branje in jim predstavlja užitek.

Prost izbor bi bilo potrebno ponuditi učencem v višjih razredih, kjer rezultati naše raziskave, skladni z rezultati drugih raziskav (Baker in Wigfield, 1999; Elley, 2001; McKenna, 2001; Pečjak in Gradišar, 2002; Jamnik in Perko, 2003), kažejo na velik upad v pogostosti branja, še posebej branja v prostem času. Spodbujanju branja v višjih razredih je potrebno nameniti več pozornosti tudi zato, ker rezultati kažejo, da se po oceni učiteljev v 7. razredu poveča odstotek slabših bralcev, verjetno pa velja to tudi za ostale razrede višje stopnje. Z drugimi raziskavami (Elley in dr., 1995; Gambrell in dr., 1996; Jamnik in Perko, 2003; Mullis in dr., 2003) se skladajo tudi rezultati, ki kažejo, da so dekleta bolj motivirana za branje kot dečki.

Raziskave so pokazale, kako na motivacijo vpliva tudi vsebina knjig. Zanimive in privlačne knjige povečujejo motivacijo za branje in pospešujejo prepričanje, da je branje užitek (Elliott in Hewison, 1994, v Baker, Scher in Mackler, 1997). Snow (1994) poudarja, da je dobra literatura močan dejavnik za to, da se tako starši kot otroci navdušijo nad knjigami in jih berejo. Avtorica priporoča, da je v programih za spodbujanje branja nujno omogočiti dostopnost do dobre in zanimive literature.

Pridružujemo se mnenju Castla (1994), da je umetnost motiviranja učencev kompleksna in individualna ter zahteva občutljivost za to, kaj deluje v neki situaciji in kaj pri nekem posamezniku. Otroci morajo imeti v svojem razvoju aktivno vlogo in si pridobivati izkušnje, zato je bistven element programov za razvoj branja, tako v predšolskem obdobju kot kasneje v šoli, prav lastna izkušnja in vaja. Najnovejše raziskave kažejo, kako pomembno je, da so že v predšolski dobi vidni vzori odraslih, ki berejo z užitkom, da je branje povezano z emocionalno pozitivnimi izkušnjami in da otrokom z navdušenjem približamo učenje branja (Barton, 2001; Bus, 2001; Leseman in de Jong, 2001; Verhoeven, 2001). Rezultati naše raziskave kažejo, da bo potrebno narediti pomembne korake pri dodatnem spopolnjevanju učiteljev, saj imajo mnogi premalo znanja za razvoj in spodbujanje motivacije za branje. Korak v tej smeri bo potrebno narediti že na dodiplomskem študiju, saj je poznavanje dejavnikov motivacije za branje ter različnih motivacijskih profilov za učitelje ključnega pomena. Castle (1994) poudarja, kako pomembno je za otrokovo motivacijo za branje to, da ima okrog sebe odrasle, ki mu služijo kot pozitiven model branja. Učitelj, ki sam ni navdušen in zavzet bralec, bo svoje učence težko navdušil za branje, saj učenci prepoznajo pristnost navdušenja. Zaskrbljujoč se nam zdi podatek, da učitelji v 3. in 7. razredu pravzaprav le redko berejo za lastni užitek, sprostitvev in zabavo in menimo, da bo potrebno narediti velik korak prav pri spreminjanju prepričanj učiteljev o pomenu branja. Številne raziskave namreč poročajo tudi o povezanosti bralne motivacije z učno uspešnostjo (Wigfield in Guthrie, 1997; Eccles in sod., 1998; Baker in Wigfield, 1999; Pressley, 2002). Guthrie in Wigfield (2000, v OECD, 2002) poudarjata, da se učencu šele, ko postane zavzet bralec, »odprejo« možnosti za učenje, kar je

povezano z nadaljevanjem šolanja. Avtorja sta posebej poudarila, da po njunem mnenju lahko zavzetost za branje kot eden od elementov motivacije pomembno kompenzira učenčevo manj spodbudno domače okolje za učenje. Zavzetost za branje bi morala biti cilj in namera poučevanja, ker so bralni dosežki odvisni od količine ter od obsega prebranega, kar pa je močno povezano z notranjo motivacijo (Cunningham in Stanovich, 1991; Wigfield in Guthrie, 1997). Motivacijski cilji ne le povečajo bralne dosežke, temveč so notranji motivacijski cilji ključni za dolgoročno ter samostojno in prostovoljno branje.

Če želi učitelj učencu, ki je slabo motiviran za branje, pomagati, da bo prepoznal pomen branja, mora pomen branja najprej sam temeljito poznati, učenca pa bo lažje prepričal in spodbudil, če mu bo znal pokazati tudi estetski užitek in zabavo, ki jo prinaša branje kakovostne literature.

Pomembno je prisluhniti učenčevim razlogom, zakaj je bralec, zakaj se je odločil za sodelovanje v neki bralni akciji ali bralnem klubu, pa tudi zakaj naenkrat ne želi več sodelovati. Strokovnjaki žal ugotavljajo, da bralni pouk ne upošteva dovolj bralnih interesov mladih in da je branje premalo povezano z življenjskimi interesi in problemi mladine (Jacobs, Morrison in Swinyard, 2000; Pečjak in Gradišar, 2002; Wigfield, 1997). Poznavanje različnih dimenzij motivacije, prepoznavanje individualnih razlik med otroki, poznavanje medsebojnega delovanja in vplivanja posameznih dejavnikov motivacije je ključnega pomena, če želimo kot starši, vzgojitelji ali učitelji ustvariti pogoje, v katerih bomo razvijali zavzetega bralca. Naš cilj mora biti vzbuditi interes za branje pri otrocih, spodbuditi pozitiven odnos do branja, povečati bralne aktivnosti ter s tem poleg bralnega užitka povečati tudi bralne dosežke.

Različni programi v tujini (McKenna, 2001) so pokazali, da lahko do rezultatov pridemo z boljšim sodelovanjem vseh pedagoških delavcev, še posebno pa učiteljev in šolskega knjižničarja, z več branja v šoli pri vseh predmetih, z večjo možnostjo proste izbire bralnih gradiv, z večjim upoštevanjem bralnih interesov učencev, s sistematičnim razvijanjem bralnih sposobnosti in zavedanjem, da je branje proces, ki ga je potrebno spodbujati na različne načine v vseh obdobjih življenja, zlasti pa v osnovni šoli.

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), 452–477.
- Bucik, N. (2002). Večdimenzionalnost motivacije za branje. *IV. kongres psihologov Slovenije – Radenci 24.–26. oktober*. Povzetki, str. 44
- Bucik, N. (2003). Motivacija za branje: slovenski rezultati. On line: <http://www.pei.si/czue/pirls> (citirano 2003-04-18).
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. in Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1–21.
- Castle, M. (1994). Helping children choose books. V E. H. Cramer in M. Castle (ur.), *Fostering the love of readers: the affective domain in reading education* (str. 145–168). Newark: IRA
- Covington, M. V. (2000). Intrinsic versus extrinsic motivation in schools: a reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (1), 22–25.

- Cunningham, A. E. in Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83 (29), 264–274.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024–1037.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. V: N. Eisenberg (Ed.) *Handbook of child psychology*. Vol 4 (5th ed.) New York: John Wiley, str. 1017–1095.
- Elley, W. B. (2001). Literacy in the present world: realities and possibilities. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 225–242). Mahwah: LEA.
- Elley, W. B., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci pri nas in po svetu?*. Nova Gorica: Educa.
- Fisher, P. J. L. (1994). Who reads what and when? V E. H. Cramer in M. Castle (ur.), *Fostering the love of readers: the affective domain in reading education* (str. 55–65). Newark: IRA.
- Fresch, M. J. (1995). Self-selection of early literacy learners. *The Reading Teacher*, 49 (3), 220–227.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. in Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49 (7), 518–533.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. in Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3–13.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S. in Rinehart, J. (1999). Influence of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99 (4), 343–366.
- Guthrie, J. T. in Knowles, K. T. (2001). Promoting reading motivation. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 159–176). Mahwah: LEA.
- Guthrie, J. T. in Wigfield, A. (1997). Reading engagement: a rationale for theory and teaching. V J. T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 1–12). Newark: IRA.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. in Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231–256.
- Guzzetti, J. B. (ur). 2002. *Reading, Writing, and Talking Gender in Literacy Learning*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jacobs, J. S., Morrison, T. G. in Swinyard, W. R., (2000). Reading aloud to students: a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21, 171–193.
- Jamnik, T. in Perko, M. (2003). Razvoj bralnih zmožnosti z bralno značko. V *Pogovor o prebranem besedilu: zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, september 2003*. (str. 208–233). Ljubljana: ZRSŠ.
- Kush, J. C. in Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315–319.
- McKenna, M. C. (2001). Development of reading attitude. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 135–158). Mahwah: LEA.
- Millard, E. (1994). *Developing readers in the middle years*. Buckingham, UK, Philadelphia: Open University Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. in Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center.

- OECD (2002). *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Ortiz, C., Stowe, R. M. in Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263–281.
- Pečjak, S. Knaflič, L. in Bucik, N. (2003). Predstavitev trendov v bralnih dosežkih 1991–2001: slovenski rezultati. On line: <http://www.pei.si/czue/pirls> (citirano 2003-04-18).
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pressley, M. (2002). *The reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York, London: The Guilford Press
- Reynolds, P. L. in Symons, S. (2001). Motivational variables and children's text search. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 14–22.
- Sweet, A. P. (1997). Teacher perceptions of student motivation and their relation to literacy learning. V J. T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 86–101). Newark: IRA.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 410–441.
- Turner, J. C. (1997). Starting right: strategies for engaging young literacy learners. V J. T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 183–204). Newark: IRA.
- Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V *Socialna ranljivost mladih*. (str. 17 – 89). Ljubljana: Aristej.
- Verhoeven, L. in Snow, C. E. (2001). Literacy and motivation: bridging cognitive and socio-cultural viewpoints. V Verhoeven, L. in Snow, C. E. (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 1–20). Mahwah: LEA.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. V Guthrie, J. T. in Wigfield, A. (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 14–33). Newark: IRA.
- Wigfield, A. in Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420–432.

Summary

STUDENT'S CHOICE – THE KEY TO MOTIVATION FOR READING

Results of international and Slovenian studies prove that the possibility of the student's independent choice of books is one of the key motivators for reading. This paper will tackle the questions related to the development of literacy and the student's free choice of books.

- Why is independent search for texts important for the development of reading literacy?
- Does the school offer students an independent selection of books?
- How, to what an extent and when does the teacher pay proper regard to student's choice?
- Can student's choice also be critical?

Key words: motivation for reading, independent choice.

Translated by Darja Mazi - Leskovar