

# MOTIVACIJA ZA BRANJE S KRATKO PROZO<sup>1</sup>

---

V prispevku bomo predstavili pojmovni okvir motivacije za branje ter njeno umestitev v kontekst bralne pismenosti, cilj prispevka pa je tudi oblikovati predloge za branje v okviru starostnih stopenj v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli oz. oblikovati določena priporočila za branje glede na sprejete gradnike bralne pismenosti. V tem kontekstu je treba izbirati primerne vsebine bralnega gradiva glede na snov, teme, motive, sporočilnost in medpredmetno povezljivost. Pomembno je upoštevati tudi dolžino teksta, zato so za izbrane starostne stopnje in različne učne predmete za spodbujanje bralne motivacije predlagana besedila kratke proze (zlasti novele in kratke zgodbe), saj jih je mogoče zaradi kračine prebrati v enem branju.

**Ključne besede:** bralna pismenost, motivacija za branje/bralna motivacija, gradniki bralne pismenosti, kratka proza

## Uvod

Prispevek je nastal v okviru projekta *Bralna pismenost in razvoj slovenščine*, ki poteka pod vodstvom Zavoda RS za šolstvo. Cilji in namen projekta so razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc predšolskih otrok, učenk in učencev; posodobitev učnih okolij, uvajanje novih pristopov tudi z vključevanjem tehnologije za dvig splošnih kompetenc, še posebej na področju bralne pismenosti, tako da se pri učenkah in učencih razvija

---

<sup>1</sup> Avtorica je prispevek napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

kritično mišljenje s sposobnostjo reševanja problemov ter kulturna zavest in izražanje. V zvezi z gradniki bralne pismenosti<sup>2</sup> in s strokovno podlago motiviranja za branje (drugi gradnik) se je pokazalo, da so pri tem zelo pomembne strategije<sup>3</sup> motiviranja za branje pri vseh predmetih prvega, drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni kot tudi srednji šoli. Za bralno pismenost pa je ključnega pomena meddisciplinarno povezovanje, saj gre za več skupnih točk med eksperimentalnimi odkritji nevroznanosti in teoretskimi podlagami, npr. v zvezi z branjem in estetskim izkustvom (Armstrong 2015), kar lahko poglobi samo izobraževanje in pripomore k izboljšanju bralne pismenosti. Tako Armstrong med drugim ugotavlja, da med aktualno literarno teorijo in nevroznanostjo obstaja velik razkorak kot tudi mnogo skupnih točk, pri čemer je dober primer nevroznanstveni pristop k branju, ki mnogo svojih dokazov črpa iz kognitivno-psiholoških študij »besedne obdelave in razumevanja jezika« (2015: 36). Proces branja je »nevrološki korelat presenečenja, možgansko procesiranje znanih v nasprotju z neznanimi izkustvi in nevronski korelati integracije ter diskontinuitete« (Armstrong 2015: 40), kar predstavlja prvi korak k pojasnjevanju literarnih manifestacij in daje odgovor na to, kako se možgani naučijo brati. O estetskem izkustvu,<sup>4</sup> ki ga raziskuje neuroestetika in je povezano z možganskimi procesi razumevanja, pa avtor med drugim ugotavlja: »Nevrološke funkcije, posebno pomembne za razumevanje harmonije in disharmonije, so tiste, povezane s prepoznavo vzorcev in časovnostjo večsmerne signalizacije med področji možganske skorje, skozi katero so povezana nevronska omrežja« (Armstrong 2015: 40). Dobro bi bilo, da bi se humanistika v zvezi z vprašanjem estetskega izkustva povezala z nevroznanostjo tudi zato, da bi se lahko izognila določenim »resnim metodološkim in teoretskim napakam (na primer predpostavka, da je umetnost enoznačen pojav, ki zmeraj vzbuja enako temeljno strukturo mehanizma nagrajevanja v možganih)« (Armstrong 2015: 213). Neuroestetika lahko pokaže »dvojnost možganov kot univerzalnega organa naše vrste, ki pa je presenetljivo odprt za spremembe, prilagoditve in igro« (Armstrong 2015: 216).

Prispevek se bo tako med drugim osredinil na motivacijo za branje v povezavi z izborom primerne vsebine besedil kratke proze glede na starost učenk in učencev, temo in obliko besedil, opredelitev izbranih tekstov glede na književno zvrst oz. vrsto, žanrsko pripadnost ter kritično vrednotenje prebranega, zato so za bralno motivacijo predlagana besedila kratke proze (zlasti novele in kratke zgodbe), saj jih je mogoče zaradi kračine prebrati v enem branju (Aust 2006: 8–9; Trussler

<sup>2</sup> Gradniki bralne pismenosti so opredeljeni znotraj gradiva projekta OBJEM in so naslednji: 1. Govor, 2. Motiviranost za branje, 3. Razumevanje koncepta bralnega gradiva, 4. Glasovno zavedanje, 5. Besedišče, 6. Tekoče branje, 7. Razumevanje besedil, 8. Odziv na besedilo in tvorjenje besedil. (Gradniki bralne pismenosti (delovno gradivo), Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018. 1–12.)

<sup>3</sup> »Izvedba *strategije* je zavestno delovanje, katerega namen je vzpostavljanje čustvene in intelektualne vezi s konkretno knjigo ter spodbujanje dolgotrajnega pozitivnega odnosa do knjig« (Carmen Olivares 1984: 18–19, cit. po Sarto 2015: 9). Motivacijske strategije pripomorejo k optimizaciji motivacije, »ne pa neposredno k optimizaciji učnih dosežkov oziroma učne uspešnosti, kar je sicer značilnost kognitivnih in metakognitivnih strategij« (Juriševič 2012: 46).

<sup>4</sup> Znana je »dolga zgodovina opisov estetskih izkustev od Platona in Aristotela dalje,« kar naj bi nevroznanstveniki prav tako upoštevali pri svojih raziskavah (Armstrong 2015: 212–213).

1993: 3–5). Odločitev za predlagani izbor kratke proze kot bralnega gradiva, ki naj bi pripomogel k bralni motivaciji tudi na drugih predmetnih področjih, temelji na spoznanjih glede celostne šolske interpretacije, kar pomeni, da je v središču celotno literarno besedilo (Krakar Vogel 2004: 58).

## Bralna pismenost in bralna motivacija

V *Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti* (v njenem predlogu 5. 4. 2017) je definicija bralne pismenosti naslednja:

Ob upoštevanju različnih pojmovanj ta strategija predlaga in uporablja naslednjo izhodiščno opredelitev: Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega, pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje. Kot taka je temelj vseh drugih pismenosti<sup>5</sup> in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih potencialov ter njuno uspešno sodelovanje v družbi. (Pečjak [et al.] 2017: 3.)

V monografiji *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti* iz 2017 pa je glede bralne pismenosti, ki je imenovana tudi kot bralna zmožnost, podano, da je »predpogoj za udejstvovanje v bralni kulturi. Kot zmožnost in družbena praksa se razvija vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti. Poudariti je treba, da se tudi razumevanje termina bralna pismenost z razvojem družbe in tehnologije spreminja« (Haramija 2017: 1). V že navedeni *Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti* je nadalje med drugim zapisano, da je bralna pismenost temeljna za razvitje jezikovne zmožnosti, ki pripomore k boljšemu obvladovanju maternega in drugih jezikov, tudi k večji jezikovni samozavesti, predvsem pa k pripravljenosti posameznika za sprejemanje jezikovne in kulturne različnosti ter učinkovitemu vključevanju v digitalizirano družbo; zelo pomembno pripomore k hitrejšemu pridobivanju ali izpopolnjevanju poklicnih kompetenc ter k pridobitvi različnih kvalifikacij na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja. Pomemben del pismenosti je prav tako bralna kultura, ki je opredeljena kot odnos (splet pojmovanj in vrednot) posameznika in posameznice ter družbe do knjige in branja. Ne navsezadnje pa je bralna pismenost temelj nadaljnjega razvoja slovenske države in nacionalne identitete. Nastanek in posodobitev te strategije utemeljujejo z izsledki mednarodnih raziskav (PIRLS, PISA, PIAAC), kot jih navaja *Nacionalna strategija*, ki so pokazale,

da so se dosežki slovenskih učencev in učenk na področju bralne pismenosti pomembno izboljšali, a vendarle stopnja višjih ravni bralne pismenosti slovenskih osnovnošolcev,

<sup>5</sup> Kot npr. *matematična, naravoslovna* ali *digitalna pismenost*, ki označuje zmožnost/kompetenco posameznika ali posameznice za razumevanje in reševanje problemov iz pisnih informacij z določene področja (matematike, naravoslovja, e-gradiv); *funkcionalna pismenost*, ki poudarja, da branje ni samo sebi namen, pač pa služi učinkovitemu delovanju posameznika v okolju, v katerem živi; *informacijska pismenost*, kjer je pomembna tako zmožnost pridobivanja kot predelave informacij za razumevanje in njihovo uporabo pri reševanju problemov. (Pečjak [et al.] 2017: 3.)

osnovnošolk, srednješolcev, srednješolk ni zadostna. Četudi mnogi obvladajo manj zahtevne (temeljne) bralne procese, jim višje ravni bralnih odzivov (npr. kritično vrednotenje prebranega) delajo težave. (Pečjak [et al.] 2017: 4.)

Podani so tudi cilji in ravni pismenosti po posameznih stopnjah izobraževanja, in sicer kot »specifični cilji«<sup>6</sup> in »ravni pismenosti« (Pečjak [et al.] 2017: 10–12), pri čemer je prav bralna motivacija temeljnega pomena za doseganje teh ciljev oz. ravni.

V prispevku se bomo tako osredinili na bralno motivacijo (v povezavi z elementi drugega gradnika, ki se imenuje *motiviranost za branje*) tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni in srednji šoli, in sicer v povezavi s cilji in vsebinami medpredmetnega povezovanja. Motivacijo za branje predstavljajo med drugim: interes za branje, pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil,<sup>7</sup> bralna samoučinkovitost (Mršnik [et al.] 2018: [3]). V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli (v povezavi s cilji in vsebinami pri vseh predmetih) se motivacija za branje med drugim kaže tako, da učenec, učenka izbirata bralno gradivo<sup>8</sup> glede na interes in namen branja, vztrajata pri branju (tudi daljših in bolj kompleksnih besedil) pri vseh predmetih, pripravita tudi načrt za njegovo izboljšanje. V srednji šoli (v povezavi s cilji in vsebinami pri vseh predmetih) pa se motivacija za branje med drugim kaže tako, da učenec in učenka izbirata bralno gradivo glede na interes, medbesedilno izkušnost, namen branja (spoznavni, etični ali estetski), pri čemer naj bi obvladala večšine strateškega bralca, bralke<sup>9</sup> (Mršnik [et al.] 2018: [3]).

Najrazličnejše metode/strategije motiviranja za branje in bralne učne strategije lahko pri pedagoškem procesu na obravnavanih izobraževalnih nivojih (OŠ, SŠ) ter različnih predmetnih področjih razvijajo raznolike zmožnosti učenk in učencev, spretnosti oziroma kompetence, ki so zapisane tudi v splošnih ali operativnih ciljih učnega načrta, vendar se pedagoški kader pri posameznih predmetih avtonomno odloča, katera strategija bo uporabljena (poleg drugih metod različnih strok, npr. laboratorijskih, eksperimentalnih, metod izkustvenega učenja).<sup>10</sup> Priporoča se sodelovanje med

<sup>6</sup> Ranljivim skupinam prebivalstva je treba v vseh obdobjih (glede na njihove značilnosti) omogočiti doseganje teh ciljev s prilagojenimi programi. To velja za vse – razen za učence in učenke, vključene v prilagojene programe VI z nižjim izobrazbenim standardom in posebne programe VI, kjer pa so cilji in ravni bralne pismenosti nižji (Pečjak [et al.] 2017: 9).

<sup>7</sup> Pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil za različne namene: branje za znanje, branje leposlovja (razvijanje bralne kulture) (Mršnik [et al.]: [3]).

<sup>8</sup> Različno bralno gradivo: informativno, leposlovno in druga gradiva.

<sup>9</sup> Lastnosti strateškega bralca in bralke: samostojnost, fleksibilnost, učinkovitost; takšna bralka, bralec, ki za različne namene in cilje branja zavestno izbira in uporablja različne bralne strategije (Mršnik [et al.] 2018: [3]).

<sup>10</sup> Npr.: »Učni načrt za matematiko za osnovno šolo (Žakelj idr., 2011) sistematično – skozi vsa triletja – navaja cilje in dejavnosti za razvoj bralne pismenosti. Na ravni ciljev, vsebin in didaktičnih priporočil je predlagana vrsta dejavnosti, pri katerih učenci razvijajo natančno in pravilno izražanje; bralne strategije; bralne sposobnosti za razumevanje prebranega; odnos do branja, interes za branje« (Žakelj 2016: 174). »Podobno tudi učni načrt za matematiko za gimnazijo (Žakelj idr., 2008): Tudi pri pouku matematike v kontekstu matematičnih vsebin dijaki razvijajo slušno razumevanje, govorno sporočanje, bralno razumevanje in pisno sporočanje; v povezavi s slovenščino ob branju matematičnega besedila /.../ razvijajo bralne strategije (prelet, postavitev vprašanja, branje, ponovni pregled, poročanje), bralne sposobnosti, odnos do branja, interes za branje /.../« (Žakelj 2016: 174–175).

področji, njihovo povezano načrtovanje in medpredmetno sodelovanje, pri čemer je dobro vključiti še knjižnico (šolsko ali splošnoizobraževalno). Kurikulum na šolski in nacionalni ravni poklicnega ter strokovnega izobraževanja v okviru splošnih znanj navaja informacijsko pismenost kot eno ključnih kompetenc, ki jo lahko uresničujemo prav z medpredmetnimi povezavami. Npr. šolska knjižnica z razvijanjem kompetenc v OŠ in SŠ na področju branja, informacijske pismenosti ipd. – pomaga dosegati širše cilje, saj se sedaj (po kurikularni prenovi) tudi v strokovnih šolah sistematično vključuje v izvedbeni kurikulum na različne načine. Ena izmed možnosti je v integraciji s strokovnimi moduli ter predmeti, po drugi strani pa samostojno v okviru interesnih dejavnosti (Repar 2010: 133, nav. po Mrak 2016: 31).

Ne glede na način izvedbe pa je treba upoštevati naslednje predpostavke bralne motivacije: je ključna sestavina pismenosti, z vidika kognitivne psihologije je neločljiv del celotne bralne učinkovitosti in je povezana s celotno učno motivacijo ter z razvojem pismenosti. Ob tem se pojavlja še pojem *bralna zavzetost* (angl. reading engagement), ki povezuje motivacijske in kognitivne vidike branja. Bralno zavzet bralec, bralka sta notranje motivirana, svoje znanje pa gradita z uporabo kognitivnih strategij in v sodelovanju z drugimi. Pri tem je bralna zavzetost pozitivno povezana z razumevanjem prebranega, bralno in učno uspešnostjo. Bralna motivacija je tako nadpomenka za različne motivacijske elemente ali dejavnike:

Bralno motivacijo pojmuje 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). (Pečjak [et al.] 2006: 7.)

Pri razumevanju pojma bralna motivacija imamo v mislih tudi branje literarnih besedil, pri čemer ne razumemo motiviranega branja literature le v funkciji – ampak predvsem kot pogoj za doseg zmožnosti boljšega, bolj poglobljenega in bolj motiviranega branja tudi pri drugih predmetnih področjih (npr. fizike, geografije, zgodovine), pri čemer še posebej motivirano in usmerjeno branje literature pripomore k načrtnemu, sistematičnemu in temeljitemu usvajanju bralne tehnike ter vadenju tekočnosti branja (zlasti na začetku šolskega opismenjevanja s pripovednimi oz. narativno oblikovanimi besedili),<sup>11</sup> saj na tem temelju lahko gradi motivirano branje na vseh drugih predmetnih področjih.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> O vadenju tekočnosti branja in dodatnem opismenjevanju tudi v prostem času je opisanih kar nekaj izvenšolskih programov (angl. after-school), npr. v prispevkih: Paula J. Schwanenflugel, *Reading Fluency Practice as Reading Enrichment in After-School Literacy Programming*, 2018, Justin T. Dooly, *Improving Informational Text Literacy*, 2018, Megan P. Brock, Paula J. Schwanenflugel, *The PAL Reading Enrichment Program in an Experimental After-School Setting*, 2018, vsi trije prispevki v: Paula J. Schwanenflugel and Phillip D. Tomporowski (ur.): *Physical Activity and Learning After School / The PAL Program*, 2018.

<sup>12</sup> Pri takšnem razumevanju bralne motivacije torej ne gre za poskus podrejanja literature drugim področjem.

Poudariti pa je treba, da na bralno motivacijo močno vpliva tudi *literarna zmožnost*, pri čemer pod literarno zmožnostjo razumemo prepletanje različnih sposobnosti bralcev in bralk, da razumejo prebrano, npr. interpretativna zmožnost (sposobnost dekodiranja in prepoznavanja), ki zajema zmožnost prepoznavanja različnih vrst in zvrsti literarnih besedil (npr. drame, romana, kratke proze), njihovih zgradbenih lastnosti, zatem zmožnost uporabe književnega znanja in empatičnega odzivanja na prebrano ter zmožnost strpnega sprejemanja novega, drugega, zmožnost doživljanja prebranega, vrednotenja in kritične refleksije prebranega, zmožnost upovedovanja refleksij o prebranem, domišljajska zmožnost ter zavedanje fiktivnosti literarnih tekstov in ne nazadnje zmožnost pozitivnega odnosa do literature. Med temeljne sestavine literarne zmožnosti prištevamo še literarne konvencije, torej pravila, ki bralcu pomagajo pri doživljanju in razumevanju književnih besedil in so odvisna od različnih okoliščin, npr. družbenih, socialnih, zgodovinskih (Žbogar 2019a: 74; Zajc 2019: 65; Krakar Vogel 2004: 40–45).

### **Bralna motivacija v učnem okolju**

Razvijanje bralne motivacije se prične že v družini,<sup>13</sup> nadaljuje se v učnem okolju, kar je povezano z dejavniki okolja (med vrstniki, s pomočjo knjižnic ipd.); vsekakor pa je pomembna razlika v motivacijskih dejavnikih med branjem v prostem času in branjem v učnem okolju. Pri tem obstaja povezanost večje motiviranosti za branje v prostem času z večjo motiviranostjo za branje v učnem okolju (za branje umetnostnih besedil in drugih tekstov v funkciji učenja, npr. z uporabo bralnih strategij pri učenju) (Pečjak [et al.] 2006: 40–43). Dejavniki bralne motivacije v učnem okolju so tako naslednji:

- spodbujanje trajnega interesa za branje (tudi v prostem času),
- spodbujanje branja kot sredstva učenja z motivacijo po znanju in za dosego bralne pismenosti (Pečjak, Gradišar 2015: 95).

V tem kontekstu je ponovno treba izpostaviti specifično literarne zmožnosti (ali književne sposobnosti (Krakar Vogel 2004: 40)), ki prav tako vpliva na bralno motivacijo, in je predvsem zmožnost za literarno branje, raziskovanje in ustvarjanje ter je ena od temeljnih kompetenc, ki jo razvijamo pri pouku književnosti. Pomembno je, da jo razvijamo v okviru še drugih specifičnih kompetenc, zmožnosti, npr. medpredmetnega povezovanja, kulturne, medkulturne, digitalne zmožnosti kot tudi zmožnosti literarnega raziskovanja in ustvarjanja (Krakar Vogel 2004: 40–45; Žbogar 2019a: 73), vendar so za razvijanje bralnih sposobnosti odgovorni vsi učitelji vseh predmetov, ne le učitelji slovenskega jezika.

Dodati je še treba, da se bralni dosežek prepleta z bralnim interesom in občutkom bralne usposobljenosti, kar ne sme voditi do ustvarjanja umetnega nasprotja med notranjo in zunanjo motivacijo, med osebnim interesom in spodbudami okolja, saj

<sup>13</sup> O tem med drugim *V objemu besed: Razvijanje družinske pismenosti*, Haramija, Dragica (ur.), Maribor, Univerzitetna založba Univerze, 2017.

je dobro vzpostaviti preplet *dolgoročne motivacije*. Pomembno je tudi diferencirano razvijanje bralne zmožnosti, ki zahteva različno zahtevnost bralnega gradiva, pri čemer je treba upoštevati manj in bolj zmožne, torej upoštevati in razvijati interese, zmožnosti vseh skupin učencev, učenk (Saksida 2016: 152–153). Pomembno pa je predvsem, da »učitelj kot mentor branja ne more in ne sme privoliti le v interes oz. notranjo motivacijo ali spodbujanje pristočnega branja, ampak mora izbirati ustrežna besedila in ob njih voditi bralni dogodek« (Saksida 2016: 158), pri čemer pa je smiselno, da učitelji in učiteljice za večjo motiviranost učencev in učenk tudi pojasnijo smiselnost ter koristnost teh aktivnosti.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli je ob bralni motivaciji potrebno tudi obvezno razvijanje *kritičnega mišljenja in vrednotenja*. Pri pouku književnosti se tako za obravnavane stopnje priporoča model problemsko-ustvarjalnega pouka in tudi t. i. metoda obrnjenega učenja (ali obrnjene učilnice, angl. flipped learning/flipped classroom), ki združuje digitalno tehnologijo, individualno delo in sodelovalno učenje (Žbogar 2019b: 36–37),<sup>14</sup> kjer gre za model izkušenske metode, pri kateri mladi s svojim branjem in bralnimi izkušnjami pridejo do nekih spoznanj (npr. z metodo šolske interpretacije), v kombinaciji z neizkušensko metodo, kjer npr. nova spoznanja posreduje učitelj, učiteljica (Krakar Vogel 2004: 56; Kerndl 2016: 146–151).

Šolska interpretacija kot metoda izkušenskega učenja pri pouku književnosti vključuje doživljanje, razumevanje, vrednotenje (primerjanje, razvrščanje) in izražanje, ki se v praksi uresničuje z določenimi strategijami v obliki metodičnega sistema šolske interpretacije (Krakar Vogel 2004: 60, 80), iz katere bi lahko za različna predmetna področja v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli za predlagani način motiviranja branja s kratko prozo uporabili predvsem fazo t. i. uvodne motivacije kot doživljajsko izkušenske motivacije za branje,<sup>15</sup> ki jo zastavimo širše, medbesedilno in medpredmetno.

Iz izkušenskega učenja izhaja Kolbov krog štirih učnih dejavnosti (1984), preko katerih poteka dejavno spoznavanje določenega predmeta in kjer se (z adaptacijo na pouk književnosti)<sup>16</sup> vključuje izhajanje iz: 1. *konkretne izkušnje* (motivirano branje literarnega besedila, njegovo zaznavanje, doživljanje oz. subjektivna konkretizacija, aktualizacija); 2. *razmišljajočega opazovanja* (postopki razčlenjevanja in razumevanja

<sup>14</sup> Metodo so pričeli razvijati v ZDA v devetdesetih letih 20. stoletja v osnovnih in srednjih šolah kot tudi na univerzitetni ravni. Metoda temelji na samostojnem učenju z ogledom kratkih posnetkov in poteka izven šolskega prostora in časa, učne ure pa so namenjene raziskovanju, sodelovalnemu in projektnemu delu, reševanju problemov, diskusiji ipd. (Žbogar 2019b). Po tej metodi se uspešno izgrajuje digitalna pismenost na vseh predmetnih področjih.

<sup>15</sup> »Doživljajsko izkušenska motivacija je tista, pri kateri skuša učitelj pričakovanje vsebine ali oblike novega besedila navezati na že znane literarne ali zunajliterarne izkušnje, znanje in doživetja učencev, ki tokrat ne priklicujejo iz spomina samo informacij, ampak tudi občutja, zaznave, predstave, asociacije, socialne, moralne izkušnje /.../ Posamezne izkušnje usmerjajo učence k problemu, kakršen se bo pojavil v literarnem besedilu« (Krakar Vogel 2004: 80).

<sup>16</sup> To metodo bi z ustrežno adaptacijo lahko uporabili ob motivaciji za branje tudi pri drugih učnih predmetih.



besedila); 3. *abstraktne konceptualizacije* (sintetiziranje, formaliziranje spoznanj, razvrščanje, presojanje); 4. *aktivnega eksperimentiranja* (novo branje). Podane stopnje spoznavanja se lahko ujemajo tudi z načini sprejemanja literarnih del oz. s stopnjami branja, kot jih opredeljujeta teorija bralčevega odziva in psihologija branja, in sicer: spoznavno-sprejemna stopnja – doživljanje, razumevanje ter vrednotenje (Krakar Vogel 2004: 42, 57–58; Kerndl 2016: 146–147).

V kontekstu motiviranja za branje v okviru šolske interpretacije (katere elemente lahko vključimo tudi pri drugih predmetih, ne le književnosti)<sup>17</sup> in problemsko-ustvarjalnega pouka (Kerndl 2016: 146–151) je nujno upoštevati *metodo diskusije* (ali diskusijski pogovor, razgovor, razpravo, polemiko, debato ipd.), ki je primernejša za starejše učence in učenke. Poteka naj med njimi samimi ali med njimi in učiteljem, učiteljico. S to metodo mislimo odprto razpravo o vsebini besedila, temi in sporočilnosti, pri čemer učenci in učenke pojasnjujejo, utemeljujejo, dokazujejo, primerjajo svoja razumevanja besedila, tudi odnos do branja oz. izražajo osebni odnos do prebranega besedila. Predmet pogovora naj bo predvsem lastno doživetje besedila, postavljajo naj se odprta vprašanja (vprašanja na višjih taksonomskih ravneh), ki spodbujajo interakcijo v razredu. Tovrstna vprašanja naj bi spodbujala izmenjavo mnenj, ugotovitev, spoznanj (oz. zahtevnejše miselne procese: analizo, sintezo, primerjanje, vrednotenje, kritično mišljenje in razmišljanje o lastnem branju); pri takšni diskusiji se bo odkrival t. i. horizont pričakovanj (npr. izkušnje, stališča do branja, medbesedilne izkušnje), pri čemer bodo učenci in učenke ugotavljali, da različno doživljajo književno besedilo, da imajo o njem različne predstave, pri čemer je pomembno zlasti razvijanje zmožnosti argumentiranja in poleg tega – z diskusijo razvijamo tudi zmožnosti kritičnega branja. Najbolj so za mlade zanimivi tisti deli besedila, ki so blizu njihovim lastnim izkušnjam (ali pa so jim nasprotni), prav zato je priporočljivo, da za diskusijo najprej izberemo tovrstna besedila; treba je slediti interesom in potrebno je pojasniti nerazumljivo, pri čemer moramo vedeti, kateri cilj želimo z metodo diskusije doseči, zato se je nanjo treba sistematično pripraviti. Problem, o katerem se diskutira, naj bo čim bolj zanimiv (Grosman 2004: 217–226).

Ob navedenih pristopih in metodah je treba dodatno razvijati kritično branje in vrednotenje, ki spodbuja *kritično mišljenje*, za katerega so značilni predvsem: analiza in evalvacija argumentov, analiza raznovrstnih gledišč; presojanje oz. tehtanje alternativ, rešitev problema, utemeljitev; analiza predpostavk; presoja v skladu s kriteriji; samorefleksivnost, metakognicija. Avtorji in avtorice pri preučevanju kritičnega mišljenja izpostavljajo štiri področja: mesto oz. vlogo logike v poučevanju kritičnega mišljenja, kritično mišljenje kot sredstvo razbijanja predsodkov in zmotnih prepričanj, povezava med kritičnim mišljenjem in drugimi dejavnostmi (npr. zamišljanje, verovanje, spraševanje, intuicija, opazovanje, avtonomno delovanje in emocionalno doživljanje) ter načine poučevanja kritičnega mišljenja (Rupnik Vec, Kompare 2006: 27).<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Sistem šolske interpretacije pri pouku književnosti in elemente problemskega pouka, npr. domišljivo-problemsko motivacijo, je mdr. natančno opisala Boža Krakar Vogel (2004: 78–110).

<sup>18</sup> Pri pouku književnosti kritično mišljenje razvijamo tudi preko reševanja književnih problemov (prim. Žbogar 2019c: 79–94).



## Dodatna priporočila za motiviranje branja

V nadaljevanju predlagamo iztočnice za uresničevanje motivacijskih strategij in priporočil za branje v smislu medpredmetnih povezav. Gre za tekste, ki se lahko obravnavajo pri različnih predmetih v tretjem triletju osnovne šole in v srednji šoli (v povezavi s predstavljenimi gradniki bralne pismenosti). Načini izvedbe predlaganega modela so lahko različni: ena izmed možnosti izvedbe bi bila v času projektne tedna, ki bi bil namenjen npr. bralni pismenosti, v katerem bi lahko prišlo do konstruktivnega sodelovanja med področji, povezanega načrtovanja in medpredmetnega sodelovanja; druga izmed možnosti bi lahko bila v integraciji različnih predmetov v t. i. strokovne module, ko bi bili snovno povezani; tretja možnost pa kot samostojna aktivnost v okviru interesnih dejavnosti (izven šolskega pouka).<sup>19</sup> Pri vseh predlaganih možnostih izvedbe pa bi bilo priporočljivo vključiti še knjižnico (šolsko ali splošnoizobraževalno).

Razumljivo je, da bi predlagani model motiviranja za branje s kratko prozo izvajali kompetentni učitelji in učiteljice slovenščine oz. slovenisti, slovenistke, ki edini lahko zagotovijo potrebno poznavanje literarnega sistema, da razpravljanje o literarnih besedilih (vključujoč tudi kritično presojanje) ne bi ostalo samo na nivoju doživljajskega odzivanja učenk in učencev. V tem smislu bi bilo predlagano bralno-motivacijsko delo s kratkoproznimi teksti strokovno avtonomno in bi dodatno spodbujalo nadaljnjo motivacijo za branje strokovnih in informativnih besedil pri različnih predmetih.<sup>20</sup>

Iztočnice za uresničevanje motivacijskih strategij in priporočil za branje v smislu medpredmetnih povezav so naslednje:

- Uporaba doživljajsko izkušenske uvodne motivacije na začetku.
- Zatem slovenistka ali slovenist spodbudi, da izbrano besedilo nekdo izmed prisotnih učenk, učencev (lahko jih je tudi več) prebere na glas (po eno posamezno besedilo v enem branju).
- Nadaljnji predlagani postopki so: pogovor oz. diskusija ter vključitev metod izkušenskega učenja ali katere izmed drugih strategij, npr. po Owocki, 2003.<sup>21</sup> Predmet diskusije naj bo predvsem lastno doživetje prebranega

<sup>19</sup> Branje, pismenost in motivacijske strategije kot programi izvenšolskih ali interesnih dejavnosti so opisani med drugim v treh prispevkih objavljenih raziskav v: Schwanenflugel, Paula J., Tomporowski, Phillip D. (ur.), 2018: *Physical Activity and Learning After School: The PAL Program*. New York, London: The Guilford Press.

<sup>20</sup> Nadaljnje delo pri različnih predmetih, ki bi sledilo kratkoproznemu bralno-motivacijskem delu, bi prevzeli učitelji in učiteljice drugih strokovnih predmetov, s tem pa bi bila zagotovljena enakovrednost in avtonomija vseh predmetnih področij in zato tudi delo z literaturo ne bi bilo v funkciji drugih predmetnih področij.

<sup>21</sup> Navaja uspešne bralne strategije, npr. napovedovanje (učenec preleti besedilo in skuša napovedati vsebino besedila), po branju teksta preverimo, če so se domneve uresničile oz. v kolikšni meri; preverjanje glede tega, s kakšnim namenom beremo izbrano besedilo; pripovedovanje o prebranem: povzemanje, obnavljanje, sinteza in kritično vrednotenje prebranega; pogovor o besedilu: kdo, kaj, zakaj, kdaj, kje se zgodba odvija, iskanje odgovorov ob ponovnem branju, ki je lahko selektivno; iskanje pomembnejših informacij (nav. po Žbogar 2019a: 75–76).

besedila, kar naj poteka najprej v manjših skupinah, zatem vodeno v obliki skupne refleksije; pogovor naj se snovno-tematsko naveže tudi na nadaljnji predmet (npr. geografijo, zgodovino, matematiko), čemur sledi umestitev besedila v literarni sistem.

- V diskusijo naj se vključi tudi kritično vrednotenje izbranega besedila.

Nekateri predlogi v okviru predstavljenega modela motiviranja za branje (posebej za 3. VIO OŠ in SŠ):

OŠ/SŠ	Avtor/ avtorica:	Naslov besedila kratke proze, zbirka ali antologija, leto:	Medpredmetno povezovanje z/s:	Snovne <sup>22</sup> povezave v skladu s predlaganim oz. povezanim predmetom:
OŠ	Dušan Šarotar	Koncert za violino in orkester, <i>GENJI 2: antologija sodobne slovenske mladinske kratke proze</i> , 2007.	zgodovina	Skozi zgodbo podana tragična usoda Judov v Prekmurju v času druge svetovne vojne, holokavst (avtobiografskost).
OŠ	Milan Petek Levokov	Kjer se čas ustavi, <i>GENJI 2: antologija sodobne slovenske mladinske kratke proze</i> , 2007.	geografija/ zemljepis	Zgodba o iskanju (spominskega) kraja Akdamar, majhnega otoka na jezeru Van v Turčiji.
OŠ	Borut Gombač	Rumena in modra nogavica <i>GENJI 2: antologija sodobne slovenske mladinske kratke proze</i> , 2007.	likovni pouk	Zanimivo grafično oblikovanje in razporeditev besedila.
OŠ	Tatjana Kokalj	Marlenkina zgodba, <i>GENJI: antologija sodobne slovenske mladinske kratke proze</i> , 2006.	biologija	Vprašanja s področja genetike, umetne oploditve in psihološko-etične dileme.
SŠ	Igor Bratož	Café do Brasil, Čas kratke zgodbe: antologija slovenske kratke zgodbe, 1998.	geografija/ zemljepis	Potovanje kavnih zrn od pridelave v Riu de Janeiro, transport v Marseilles, Milano, Gorico do uporabnika, etična vprašanja izkoriščanja delovne sile.
SŠ	Maja Novak	Duhovi so Schroedingerjeve mačke, Čas kratke zgodbe: antologija slovenske kratke zgodbe, 1998.	fizika, zgodovina	Na videz paradoksalen miselni preizkus v kvantni mehaniki, ki ga je zasnoval avstrijski fizik Erwin Schrödinger. Etična vprašanja v zvezi z zadnjo vojno na Balkanu.
SŠ	Mojca Kumerdej	Jetnik, <i>Temna snov</i> , 2017.	biologija	Presajanje telesnih organov v primeru smrti v drugo telo, etična vprašanja.
SŠ	Aleksa Šušlić	Ostrina aporije, Čas kratke zgodbe: antologija slovenske kratke zgodbe, 1998.	filozofija, matematika	Aluzija na starogrškega filozofa (ustanovitelja eleatske šole) in matematika iz Eleje (5. st. p. n. š.). <sup>23</sup>

<sup>22</sup> Snov (kot zunajliterarno gradivo) predstavlja spoznavno komponento oz. funkcijo literarnega teksta (Kos 2001: 29–30).

<sup>23</sup> Splet.

Glede na predstavljen model bralne motivacije (v skladu z gradniki bralne pismenosti) lahko v tretjem triletju osnovne šole in v srednji šoli dodamo še *zahtevnejše ravni* motiviranja za branje:

- Priporočilo za branje daljših besedil (daljših novel, romanov) doma z zapisovanjem *dnevnika branja*, ki ga dodatno pišejo bolj motivirani učenci in učenke.
- Vključitev filmov, posnetkov dramatizacij, digitalizirane literature kot hiperteksta, vključno s poezijo (npr. interaktivni pesniško-spletni projekt *Ljubljana v poeziji* avtorja e-literature Jaka Železnikarja, ki poveže tri resničnosti: vsakdanjo, pesemsko in spletno; na ta način ustvari pesniški zemljevid Ljubljane) ipd.
- *Samo za srednjo šolo*: vključitev besedil v tujih jezikih (npr. v angleščini) in prevodov v slovenščino (s poudarkom na žanrskem oblikovanju), npr.: prevedena antologija kratke proze *Nove britanske pisave: Začetek nečesa velikega*, 2004, ali kratka proza Alice Munro<sup>24</sup> v angleščini (*The progress of love*, 1988), tudi prevod ene izmed avtoričinih zbirk v slovenščino (*Ljubo življenje*, 2014).
- Vključitev starejšega slovenskega teksta iz 19. st.: npr. Anton M. Slomšek: *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*,<sup>25</sup> 1995 (gre za učbenik z zgodbami in izbrani odlomki lahko predstavljajo odlične medpredmetne povezave).

## Sklep

V kontekstu motiviranja za branje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli bi iz predstavljenih metodičnih postopkov pri obravnavi besedil kratke proze, ki se sicer obravnavajo pri pouku književnosti, izpostavili predvsem tiste motivacijske strategije, ki bi bile primerne tudi za nadaljnji prenos na druga predmetna področja. To so doživljajsko-izkušnjska uvodna motivacija, metoda diskusije in kritično vrednotenje izbranega korpusa kratke proze, katerega obravnavo bi uporabili predvsem v okviru motiviranja za branje tudi pri različnih drugih šolskih predmetih. Ob tem bi izbrana kratka proza lahko predstavljala most do branja neumetnostnih besedil z motivno-tematsko in snovno navezavo na določen učni predmet. Konkretna izvedba predlaganega modela bi lahko bila kot del aktivnosti v času projektnega tedna, ki bi ga na osnovnih in srednjih šolah namenili dvigu bralne pismenosti med mladimi. Lahko pa bi izvajanje potekalo bodisi v smislu integracije različnih predmetov v strokovne module bodisi kot izvenšolska dejavnost (zlasti v povezavi z dejavnostjo šolske (ali splošnoizobraževalne) knjižnice), pri čemer bi književni del potekal pod mentorstvom usposobljenih slovenistik in slovenistov. Predlagani model aktivnosti v okviru bralne motivacije tako na osnovni kot zahtevnejši ravni je zamišljen v okviru medpredmetnega sodelovanja usposobljenega pedagoškega kadra različnih učnih in predmetnih področij.

<sup>24</sup> Nobelova nagrajenka za književnost leta 2013.

<sup>25</sup> Faksimile izdaje iz leta 1857.

**Viri**

- Adebayo, Diran; Drev, Miriam; Glavan, Polona, (ur.): *Nove britanske pisave: Začetek nečesa velikega*. Ljubljana: Študentska založba, 2004 (Beletrina). Prev. Miriam Drev, Polona Glavan.
- Haramija, Dragica (ur.), 2006: *GENJI: antologija sodobne slovenske mladinske kratke proze*. Ljubljana: Genija.
- Haramija, Dragica (ur.), 2007: *GENJI 2: antologija sodobne slovenske mladinske kratke proze*. Ljubljana: Genija.
- Kumerdej, Mojca, 2017: *Temna snov*. Ljubljana: Beletrina (Beletrina).
- Munro, Alice, 1988: *The progress of love*. Markham [etc.]: Penguin Books.
- Munro, Alice, 2014: *Ljubo življenje*. Celje: Mohorjeva družba. Prev. Tjaša Mohar.
- Slomšek, Anton Martin, 1995: *Blaže in Nežica v nedelskej šoli / učitelom in učencem za pokušino* spisal Anton Slomšek. Faksimile, 2. izd. Celje: Mohorjeva Družba.
- Virk, Tomo (ur.), 1998: *Čas kratke zgodbe: antologija slovenske kratke zgodbe*. Ljubljana: ŠOU, Študentska založba.
- Železnikar, Jaka, 2018: *Ljubljana v poeziji*. Splet: <<https://ljubljanavpoeziji.jaka.org/#>>. (Dostop 5. 11. 2019.)

**Literatura**

- Armstrong, Paul B., 2015: *Kako se literatura igra z možgani?* V Ljubljani: Znanstvena založba filozofske fakultete. Prev. Igor Žunkovič.
- Aust, Hugo, 2006: *Novelle*. (4. Auflage). Stuttgart – Weimar: Verlag J. B. Metzler (Sammlung Metzler, Band 256).
- Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Haramija, Dragica, (ur.), 2017: *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- Haramija, Dragica, 2017: Uvod. Haramija, Dragica (ur.): *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 1–5.
- Juriševič, Mojca, 2012: *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, Mojca, 2016: Učiteljeva povratna informacija kot krepitev učenčeve bralne samopodobe. Devjak, Tatjana; Saksida, Igor (ur.): *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 101–118.
- Kerndl, Milena, 2016: *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa.
- Kolb, David A., 1984: *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Inc. New Jersey.
- Kos, Janko, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

- Mrak, Katja, 2016: Knjižnično informacijsko znanje v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju. *Šolska knjižnica* 25/3–4. 28–36.
- Mršnik, Sandra [vodja] [et al.], 2018: *Projekt OBJEM: Gradniki bralne pismenosti (delovno gradivo)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Splet: <<https://www.zrss.si/objava/projekt-objem>>. (Dostop 16. 9. 2019.)
- Pečjak, Sonja [et al.], 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, Sonja [vodja] [et al.], 2017: *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* (predlog, 5. 4. 2017), 1–14. Splet: <[http://www.zdruzenjeobcin.si/fileadmin/datoteke/2017/PREDLOGI\\_ZAKONOV\\_IN\\_DRUGIH\\_AKTOV/MIZS\\_Bralna\\_Pismenost\\_javna\\_razprava\\_april\\_2017.pdf](http://www.zdruzenjeobcin.si/fileadmin/datoteke/2017/PREDLOGI_ZAKONOV_IN_DRUGIH_AKTOV/MIZS_Bralna_Pismenost_javna_razprava_april_2017.pdf)>. (Dostop 23. 9. 2019.)
- Pečjak, Sonja; Gradišar, Ana, 2015: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, Tanja; Kompare, Alenka, 2006: *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Saksida, Igor, 2016: Skupaj razvijajmo bralno pismenost: Očrt poti k dvigu ravni pismenosti na osnovni šoli – akcijska raziskava. Devjak, Tatjana; Saksida, Igor (ur.): *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 143–162.
- Sarto, Monteserrat, 2015: *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatorok in motivatorjev*. Medvode: Malinc.
- Schwanenflugel, Paula J., Tomporowski, Phillip D. (ur.), 2018: *Physical Activity and Learning After School: The PAL Program*. New York, London: The Guilford Press.
- Trussler, Michael Lloyd, 1993: *Multiple voices: The short fiction of Donald Barthelme and Raymond Carver*. University of Toronto.
- Wigfield, Allan, 1997: Children's motivations for reading and reading engagement. Guthrie, John T.; Wigfield, Allan (ur.): *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark: International Reading Association.
- Zajc, Ivana, 2019: Literarna zmožnost in Evropski literarni okvir. *Jezik in slovstvo* 64/3–4. 57–67.
- Žakelj, Amalija, 2016: Jezikovna dimenzija matematike in pouk matematike. Devjak, Tatjana; Saksida, Igor (ur.): *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 163–175.
- Žbogar, Alenka, 2019a: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1. 73–83.
- Žbogar, Alenka, 2019b: Slovensko ljudsko slovstvo in antična književnost pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/2. 31–40.
- Žbogar, Alenka, 2019c: Elements of literariness in Oscar Wilde's novel *The picture of Dorian Gray* and teaching the novel in high school. *Slovene studies: journal of the Society for Slovene Studies* 41/2. 79–94.