

Sonja Pečjak
**PSIHOLOŠKA
PERSPEKTIVA
RAZLIK MED
SPOLOMA V BRALNI
PISMENOSTI:
IZVOR IN NJIHOV
POMEN ZA
VZGOJNO-
IZOBRAŽEVALNO
PRAKSO**

51-70

ODDELEK ZA PSIHOLOGIJO
FILOZOFSKE FAKULTETA V LJUBLJANI
AŠKERČEVA 2
1000 LJUBLJANA
SONJA.PECJAK@FF.UNI-LJ.SI

::POVZETEK

V PREGLEDNEM PRISPEVKU PRIKAZUJEMO aktualnost obravnavane problematike razlik med spoloma v bralni pismenosti s pomočjo tujih in domačih empiričnih študij. Te obravnavajo odnos med splošno bralno pismenostjo in specifičnimi vidiki pismenosti posameznikov v povezavi z njihovimi bralnimi dosežki ter spremembe v branju med spoloma skozi čas. V nadaljevanju obravnavamo hipoteze o izvoru razlik – od bioloških/nevroloških dejavnikov, dejavnikov okolja (družinskega in šolskega) do biopsihosocialnega interakcijskega modela. Ob koncu pa postavljamo možne implikacije ugotovljenih razlik med spoloma v bralni pismenosti za vzgojno-izobraževalno prakso.

Ključne besede: bralna pismenost, razlike med spoloma, biopsihosocialni model, vzgojno-izobraževalne implikacije

ABSTRACT

*PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE OF GENDER DIFFERENCES
IN READING LITERACY: THEIR SOURCE AND THE IMPORTANCE
FOR EDUCATIONAL PRACTICE*

In a comprehensive overview, we present the topical issues regarding differences between genders in reading literacy, deriving from foreign and domestic empirical studies. These consider the relationship between general reading literacy and specific perspectives of individuals' literacy connected to their reading achievement along with the changes in reading between genders across time. We then discuss the hypotheses regarding the origin of the differences – from biological/neurological and environmental factors (family and school) to biopsychosocial interactive model. At the end, we demonstrate the possible implications of the assessed differences between genders in reading literacy for educational practice.

Key words: reading literacy, gender differences, biopsychosocial model, educational implications

::1. AKTUALNOST MEDSPOLNIH RAZLIK V BRALNI PISMENOSTI

Po poročilu International Literacy Association (ILA, 2018) je drugo najbolj pomembno vprašanje na področju bralne pismenosti po mnenju ekspertov in raziskovalcev tega področja, vprašanje **enakosti učencev** pri pouku pismenosti. Vprašanje enakosti se nanaša tako na rasno, etnično, socialno ekonomsko enakost kot tudi na enakost spolov. Hkrati pa obstaja velik razkorak med tem, kako pomembna se zdi ta tema ekspertom in raziskovalcem na eni strani ter koliko raziskovalne pozornosti je deležna na drugi strani. Kar 86 % strokovnjakov se strinja, da je to druga najpomembnejša tema od skupno 16-ih s področja pismenosti (tako za preučevanjem zgodnje pismenosti), le polovica pa jih meni, da je to hkrati tudi zanimiva (»vroča«) raziskovalna tema. Vendar pa se k vprašanju razlik med spoloma raziskovalci vračajo vedno znova in znova, ko skušajo pojasniti dobljene razlike v bralnih dosežkih med moškimi in ženskami v različnih razvojnih obdobjih, predvsem v obdobju formalnega izobraževanja, tj. pri otrocih in mladostnikih.

::2. KAJ KAŽEJO RAZISKAVE O RAZLIKAH MED SPOLOMA V BRALNI PISMENOSTI?

Po pregledu številnih raziskav o razlikah med spoloma v bralni pismenosti (osnovanih na pregledu analiz in metaanaliz) v različnih razvojnih obdobjih in različnih kulturnih okoljih lahko ugotovimo, da so izsledki teh ugotovitev nekonsistentni. V prvo – večjo skupino sodijo raziskave, ki potrjujejo razlike med spoloma, pri čemer večina od njih preučuje splošen koncept bralne pismenosti, manjšina raziskav pa le posamezne vidike te pismenosti. V drugo skupino pa sodijo raziskave, ki ne podpirajo teze o medspolnih razlikah v bralni pismenosti.

::2.1 Razlike med spoloma v splošni bralni pismenosti

Raziskovalci poročajo o razlikah med spoloma v povezavi z različnimi akademskimi dosežki. Empirični podatki kažejo, da imajo fantje boljše dosežke pri matematiki in naravoslovnih predmetih, dekleta pa prednjačijo v jezikih, pri družboslovnih predmetih in pri branju (Lietz, 2006). Podobno navaja Bartholomew (2004), da so dekleta dosledno v prednosti pri razumevanju različnih besednih nalog in tudi slovenska raziskava pri 10-letnih učencih kaže, da dekleta bolje razumejo prebrano kot fantje (Pečjak in Pirc, 2010). Dragocene raziskovalne ugotovitve o razlikah med spoloma prinašajo zlasti obsežne mednarodne raziskave bralne pismenosti, v katerih od leta 1991 sodeluje tudi Slovenija. Najprej so bile to IEA študije, od leta 2000 naprej pa PIRLS za 10-letne učence (4. razreda) in PISA za 15-letne učence (9. razreda osnovne oz. 1. letnika srednje šole). Te študije namreč vključujejo velik – reprezentativen vzorec učencev iz številnih držav in različnih kulturnih okolij, kar omogoča tako nekatere posplošene ugotovitve glede razlik med spoloma kot tudi

preučevanje kulturnih vplivov na razvoj bralne zmožnosti pri moških in ženskah.

V prvi mednarodni študiji bralne pismenosti 1990-91, v kateri je sodelovala tudi Slovenija, in ki je bila izpeljana pod vodstvom IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), so bili vključeni 9- in 14-letni učenci osnovne šole. Pri 9-letnikih so od 26 sodelujočih držav ugotovili, da so dekleta kar v 19 državah dosegla pomembno boljši bralni dosežek kot njihovi vrstniki-fantje, tudi v Sloveniji (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995). Pri 14-letnikih pa so od skupno 31 sodelujočih držav odkrili pomembne razlike med spoloma v 13 državah, pri čemer je bila kar v 11 državah ta razlika v korist deklet - med drugim tudi v Sloveniji (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995) in le v dveh v korist fantov.

Od 1992 v ZDA vsako leto izvajajo program ocenjevanja bralnih zmožnosti učencev, znan kot The National Assessment of Educational Progress (NAEP) pri učencih 8. razredov (13-14 let). Po desetih letih spremljanja bralnih dosežkov učencev (1992 – 2002) so ugotovili, da so razlike v korist deklet obstajale že 1992 in da so ostale v enakem razmerju tudi deset let pozneje (Plisko, 2003).

Lynn in Mikk (2009) sta analizirala rezultate mednarodnih študij bralne pismenosti PISA (2000 – iz 28 držav; 2003 in 2006 – iz 58 držav) in PIRLS (2001 – iz 36 držav in 2006 – iz 46 držav) z vidika dosežkov obeh spolov. Pri PIRLS študijah sta ugotovila, da so 10-letna dekleta v prednosti pred fanti v bralni zmožnosti, pri čemer je bila velikost učinka razlik majhna (Cohenov koeficient d je bil 0,23)¹; pri 15-letnih dekletih v PISA pa ravno tako majhen učinek v korist deklet (Cohenov d je bil 0,42). Pri tem je potrebno poudariti, da je velikost učinka 0,40 že takšna, da se kaže tudi v vedenju (Hattie, 2009). Ena od njunih razlag za višji dosežek deklet je, da so ta bolj angažirana v jezikovnih aktivnostih nasploh. Poudarjata, da obstaja razlika v interesu za branje - dekleta v splošnem berejo več kot fantje tako za zabavo (v prostem času) kot za šolo. Isti argument navajata tudi Chiu in McBride-Chang (2006), ki sta odkrila pri rezultatih PISA 2000, da »branje za uživanje« medira kar 42% razlik med spoloma v bralnem dosežku. To pa se potem odraža dolgoročno – v izbiri poklica deklet, kjer so verbalne in bralne sposobnosti bolj izražene (npr. v izbiri učiteljskega poklica, kjer prevladujejo ženske). Ob tem pa tako Chiu in McBride-Chang (2006) kot Lynn in Mikk (2009) poudarjajo večjo variabilnost rezultatov pri fantih kot pri dekletih. To pomeni, da je populacija deklet v teh dosežkih bolj homogena (podobna), pri fantih pa se pojavlja v primerjavi z dekleti več fantov s slabšimi in tudi več z boljšimi bralnimi dosežki.

Naslednja splošna ugotovitev iz PISA študij je, da so v nekaterih državah razlike med spoloma v bralni pismenosti zelo velike, v drugih pa manjše oz. razlik ni. Za ilustracijo navajamo značilen vzorec razlik v bralni pismenosti iz PISA 2012 (OECD, 2014, slika 1).

¹ Lestvica velikosti učinka Cohenovega d koeficienta: d do 0,20 je majhen/zanemarljiv učinek, d med 0,21 in 0,49 majhen učinek; d med 0,50 in 0,79 srednji učinek in d nad 0,80 visok učinek.

Slika 1.

Razlike med spoloma v bralni pismenosti v PISA 2012 (OECD, 2014: 200).



Zanimivo je, da so te razlike v korist deklet največje pri finskih 15-letnikih, ki sicer sodijo med države z najvišjo bralno pismenostjo. To pomeni, da k tako visokemu skupnemu rezultatu torej pripomorejo dekleta, medtem ko so finski 15-letniki v bralni pismenosti na ravni povprečnih dosežkov OECD držav (OECD, 2014). Podoben vzorec zasledimo tudi pri slovenskih 15-letnikih, kjer je zabeležena druga največja razlika med spoloma v korist deklet. Tudi naš - sicer podpovprečen dosežek v bralni pismenosti v primerjavi z razvitimi OECD državami, bi bil še bistveno slabši, če ne bi rezultata navzgor »potegnili« dekleta. Te razlike pa so najmanjše pri dveh azijskih (Japonska, Južna Koreja) in dveh ameriških državah (Mehiki in Čilu).

Za zaključek lahko navedemo metaanalitično raziskavo P. Lietz (2006), v kateri je pri primerjavi avstralskih študij, ameriških študij NAEP in PISA študij ugotovila, da dosegajo dekleta za 0,19 standardnega odklona višji rezultat kot fantje, ne glede na starost in jezik poučevanja ter ne glede na to ali so razlike merili z razliko med aritmetičnimi sredinami ali s korelacijskimi koeficienti. Do podobnega zaključka so prišli tudi Mullis, Martin, Kennedy in Foy, (2007) - da so dekleta boljše bralke kot fantje – praktično v vseh vidikih bralne pismenosti, pri vseh starostih in skoraj v vseh državah po svetu.

Dobljeni rezultati empiričnih študij torej navajajo na zaključek, da so **razlike med spoloma v splošni bralni pismenosti dejstvo, ne glede na starost, kulturno okolje in izobraževalni sistem.**

::2.2 Razlike med spoloma v posameznih spremenljivkah bralne pismenosti vs. bralnemu dosežku

Vendar pa zgolj analiza bralnih dosežkov glede na spol ne pove nič o bralnih dejavnikih oz. spremenljivkah, ki vodijo do teh razlik. Zato številni avtorji opozarjajo, da je **smiselno iskati razlike v bralni pismenosti med spoloma v posameznih**

bralnih spremenljivkah (npr. v kognitivnih spremenljivkah – kot je razvitost besedišča, motivacijskih – kot je bralna motivacija oz. interes in bralna kompetentnost in tudi vedenju – npr. bralnih navadah) **in interakciji teh spremenljivk v relaciji do bralnih dosežkov.**

S. Logan in R. Johnston (2009) sta pri 10-letnikih ugotavljali razlike med spoloma v bralni zmožnosti, pogostosti branja, stališčih/prepričanjih o branju in zaznani bralni kompetentnosti. Pri tem sta ugotovili, da imajo dekleta višjo bralno zmožnost, da berejo pogosteje in imajo bolj pozitivna stališča do branja kot fantje, pri čemer pa je bil učinek razlik majhen. Ugotovili sta, da so bile razlike med spoloma manjše v bralnem dosežku – torej v bralni zmožnosti, večje pa v stališčih in pogostosti branja. Bralna zmožnost pa se je, ne glede na spol – tako pri fantih kot dekletih, povezovala predvsem z njihovo zaznano kompetentnostjo (kot motivacijskim elementom) in pogostostjo branja.

S. Pečjak in N. Bucik (2004) pa sta pri slovenskih učencih 4. in 8. razreda osnovne šole ugotovili, da se z bralnim dosežkom učencev (izraženim z oceno branja) v obeh razredih pomembno povezujeta interes za branje in zaznana kompetentnost. Pri tem sta ugotovili, da dekleta dosledno poročajo o višjem in interesu in zaznani kompetentnosti kot fantje in posledično o višjih ocenah branja.

Številne sekundarne analize dosežkov med fanti in dekleti pri PIRLS in PISA študijah kažejo podoben vzorec. Takšna je npr. sekundarna študija dosežkov na PISA v povezavi z bralnimi navadami in interesom za branje pri 15-letnih estonskih dijakih (Uusen in Muursepp, 2012). Avtorici sta ugotovili pomembne razlike med spoloma: fantje zaznavajo sebe v primerjavi z dekleti kot slabše bralce, redkeje prostovoljno berejo klasično literaturo, porabijo manj časa za branje, ne želijo brati dolgih knjig in knjig z majhnimi črkami. So si pa dekleta in fantje podobni pri branju z računalnika. Zaključujeta, da rezultati kažejo na potrebo po razširitvi bralnega gradiva glede na interes učencev in vključitvi tega v bralni pouk.

Podobne rezultate kažejo študije PIRLS (2001, 2006) pri slovenskih učencih (glej spletno stran Pedagoškega inštituta v Ljubljani: Mednarodni projekti). Učenci z visokimi indeksom kompetentnosti, ki kaže, da se sami sebe zaznavajo kot dobre bralce, dosegajo višje dosežke pri branju kot je mednarodno povprečje, medtem ko manj kompetentni učenci (ki sebe zaznavajo kot slabe bralce) ne dosegajo niti mednarodnega povprečja.

Tudi sekundarna analiza bralne pismenosti PISA 2009 pri 7764 slovenskih 15-letnikih (Pečjak, 2011) kaže, da je interes za branje, izkazan skozi vsakodnevno branje v prostem času, pomembno višji pri dekletih kot fantih ter da se pomembno pozitivno povezuje z bralno pismenostjo. Pri bralnem pristopu pa se je pokazalo, da so najmočnejši napovedovalci bralne pismenosti pri slovenskih učencih poznavanje strategij razumevanja in povzemanja ter uporaba metakognitivnih strategij – načrtovanja, spremljanja in evalviranja lastnega bralnega procesa.

Kompleksna analiza bralnih dejavnikov v povezavi z dosežki učencev v 5. in 9. razredu osnovne šole je bila narejena na populaciji slovenskih in hrvaških učencev

(Pečjak, Kolić Vehovec, Rončević in Ajdišek, 2009). Avtorice so pri dekletih 5. rzedra ugotovile, da je k njihovemu bralnemu dosežku najbolj doprineslo dobro razvito besedišče, dobro usvojena tehnika branja in poznavanje strategij povzemanja. Pomembno je k dosežku prispevalo tudi metakognitivno zavedanje deklet, kako se kar najbolj učinkovito lotiti branja, medtem ko motivacijsko-čustveni dejavniki (interes, zaznana kompetentnost in dobro počutje ob branju) niso pomembno povečali njihovega bralnega dosežka. Drugačen vzorec dejavnikov bralnega dosežka pa so našle pri fantih: fantje z več metakognitivnega znanja o tem, kako brati, so imeli boljši bralni dosežek. Kot ključni napovedniki njihovega dosežka pa so se pokazali motivacijski dejavniki, še posebej bralni interes in tudi bralna kompetentnost. Če so imeli fantje večji interes za branje in višji občutek, da bodo zmogli bralno nalogo, je to povečalo njihovo pripravljenost za globlje procesiranje besedil, kar se je posledično pokazalo v boljšem bralnem dosežku. Pri učencih 9. rzedra pa so avtorice ugotovile, da je bil najmočnejši napovednik bralnega dosežka fantov metakognitivno zavedanje o branju – torej o tem, kako pristopiti k branju, da bodo prebrano dobro razumeli. Iz tega izpeljujejo potrebo, da se v izobraževalnem procesu več pozornosti posveti poučevanju strategij branja, saj lahko fantje na ta način kompenzirajo nekoliko slabše besedišče in manjšo motivacijo za branje.

Nekoliko drugačen, vendar pa vsebinsko skladen prikaz razlik v branju med fanti in dekleti, kot je naveden v predhodnih raziskavah, navajajo tudi Garbe, Holle in Weinhold (2010). Pravijo, da med spoloma obstaja pet razlik, in sicer v: i) bralni kvantiteti in pogostosti (bralnem vedenju – op. avtorice), pri čemer dekleta berejo pogosteje kot fantje in dvakrat dalj časa kot fantje; ii) bralnem gradivu - dekleta berejo drugačne knjige, časopise in elektronsko gradivo kot fantje; iii) načinih in modaliteti branja - dekleta berejo drugače kot fantje; iv) bralnem užitku (interesu – op. avtorice) in zaznani kompetentnosti - dekleta imajo branje rajši kot fantje, pri njem bolj uživajo in se zaznavajo kot bralno bolj kompetentna; v) bralnem dosežku - dekleta imajo boljši bralni dosežek kot fantje, še posebej, kadar delajo z zahtevnejšimi besedili.

Po drugi strani pa obstaja kar nekaj študij, ki govorijo o neobstoju pomembnih razlik v branju med spoloma. Prva obsežna mednarodna študija Thorndika (1973) med 15 izobraževalnimi sistemi v Evropi, Ameriki, Aziji in Novi Zelandiji je pri 14-letnikih pokazala sicer boljše bralne dosežke deklet, vendar razlike niso bile pomembne. Podobno tudi raziskava Hoglebeja, Nista in Newmana (1985) pri učencih nižjih in višjih rzedrov osnovne šole ni pokazala pomembnih razlik med spoloma. Zato je Knickerbocker (1989) v svoji metaanalitični študiji zaključil, da v splošnem ni enoznačnih dokazov za superiornost deklet nad fante v bralnih zmožnostih. Številni raziskovalci zato poudarjajo potrebo po več **metaanalitičnih študijah**, kot načinu sintetiziranja dotedanjih ugotovitev o bralnih zmožnostih deklet in fantov, ki bi dale jasnejše dokaze o razlikah med spoloma (npr. Hunter in Schmidt, 2004; Lietz, 2006).

::2.3 Spremembe v bralni pismenosti med spoloma skozi čas

Raziskovalci si pogosto pri preučevanju razlik med spoloma zastavljajo vprašanje o stabilnosti oz. nestabilnosti teh razlik v času oz. o t.i. razvojnih trendih.

Nekateri raziskovalci pišejo, da je prišlo v zadnjih dveh desetletjih pri učnem uspehu in izobraževalnih dosežkih fantov do pomembnega porasta – višje dosežke imajo pri branju in matematiki glede na pretekli dve oz. tri desetletja (Mead, 2015). Avtorica ugotavlja, da so fantje pri branju močno napredovali na vseh stopnjah šolanja, pri čemer se je razlika z dekleti najbolj zmanjšala v začetnih razredih osnovne šole. Kljub temu pa avtorica poudarja, da dekleta napredujejo hitreje kot fantje in da razkorak med njimi ostaja dokaj stabilen oz. se z leti še povečuje.

J. Hyde in M. Lynn (1988) sta preučevali razvoj verbalnih sposobnosti pri dekletih in fantih, o katerih raziskave poročajo, da so višje pri dekletih. Ugotovili sta, da imajo dekleta res bolj razvite verbalne sposobnosti kot fantje, vendar pa te variirajo glede na starost in vrsto verbalnih sposobnosti, pri čemer pa je bila velikost učinka razlik med spoloma majhna. Tako je bil učinek razlik med spoloma v bralnem razumevanju pri 6-letnikih v korist deklic majhen ($d = 0,31$), pri starejših učencih pa so te razlike izginile. Podobno je bilo tudi pri besedišču – ugotovljen je bil majhen učinek razlik med deklicami in dečki ($d = 0,26$), pri mladostnikih od 11. do 18. leta pa ni bilo več razlik; med 19. in 25. letom pa so se pojavile celo razlike v korist fantov ($d = -0,23$). Glede na vrsto jezikovnih sposobnosti so se pokazale razlike med spoloma v korist deklet še pri govorni/besedni fluentnosti ($d = 0,33$), v korist fantov pa pri analogijah ($d = 0,16$). S tem avtorici opozarjata, da je **primerjanje podatkov glede medspolnih razlik možno samo med raziskavami, ki preverjajo te razlike z istimi vrstami nalog in imajo isti kriterij za vrednotenje dosežka.**

W. Mau in Lynn (2000) sta pri učencih od 16 do 18 let v ZDA ugotovila pomembno višji bralni dosežek deklet v primerjavi s fanti. Podobno je tudi B. Klecker (2006) ugotovila, da so imela ameriška dekleta pri nacionalnem preverjanju napredka v izobraževanju (NAEP) v 4. (9-10 let), 8. (13-14 let) in 12. razredu (17-18 let) od 1992 do 2003 pomembno višji dosežek kot fantje v vseh starostnih obdobjih, pri čemer je bila velikost učinka razlik manjša pri mlajših ($d = 0,13$) in večja pri starejših učencih ($d = 0,44$).

Tudi dosežki slovenskih učencev tekom let kažejo, da se povečuje bralna pismenost tako pri mlajših kot starejših učencih, pri čemer pa ostajajo **razlike med spoloma v korist deklet relativno stabilne skozi čas.** M. Doupona (2017) je v pregledu bralne pismenosti pri PIRLS študiji pri učencih 4. razreda ugotovila, da so tako dečki kot deklice od leta 2001 do 2016 napredovali enakomerno. Razlika v bralnih dosežkih je bila glede na spol sicer statistično značilna, vendar konstantna. Razlika med dosežki bralne pismenosti dečkov (533 točk v letu 2016) in deklic (552 točk v letu 2016) znaša 19 točk, kar pomeni slabo petino standardnega odklona. Z drugimi besedami to pomeni, da je bil dosežek dečkov 2016 tak, kot so ga imele deklice leta 2006. Ob predpostavki, da bi se pismenost še naprej zviševala z istimi tempom,

bodo dečki čez deset let v povprečju na isti bralni ravni kot so deklice danes. Pri tem je opozorila, da je variabilnost dosežkov znotraj skupine dečkov in variabilnost znotraj skupine deklic mnogo večja od razlike med skupinama.

::3. HIPOTEZE O IZVORU RAZLIK

Vprašanja, s katerim se psihologi pri pojasnjevanju razlik v bralni pismenosti med spoloma ukvarjajo že od samega začetka, so: V katerih vidikih bralne pismenosti se moški in ženske razlikujejo med seboj? Kakšen vpliv ima na te razlike dednost/biologija in kakšnega okolje? oz. drugače: Ali je ta razlika naravna – rezultat bioloških/nevropsiholoških značilnosti posameznika ali oz. koliko ima kaj pri tem okolje? Pri tem so se raziskovalci posvetili dvema socialnima sistemoma – družinskemu in šolskemu, ki imata v razvoju pismenosti otrok in mladostnikov ključno vlogo.

Raziskovalci razlagajo dobljene razlike v bralnih dosežkih med spoloma z obema sklopoma dejavnikov – i) kot posledico vrojenih razlik v bralnih sposobnostih deklet in fantov ali ii) kot posledico delovanja okolja – predvsem različnih pristranskoosti v procesu družinske vzgoje in šolanja, ki so jim izpostavljeni fantje.

::3.1 Biološke osnove razlik v bralni pismenosti med spoloma

Pomembne razlike v bralni pismenosti v prid deklet (kot je razvidno iz poglavja 2), obstajajo v vseh razvitih državah, kar govori v prid hipotezi o **prirojelih razlikah v bralnih sposobnostih**. Študije kažejo, da so dekleta boljše bralke kot fantje – praktično v vseh vidikih bralne pismenosti, v vseh starostnih obdobjih in skoraj v vseh državah po svetu (Mullis s sod., 2007). Še več – raziskave kažejo, da dekleta bolj uživajo v branju kot fantje, kar praviloma še povečuje razlike med spoloma (Hughes-Hassell in Rodge, 2007). To avtorji razlagajo s t.i. Matejevim učinkom: če si dober v nečem (branju), potem to raje počneš in če to raje počneš, potem to počneš dalj časa oz. za to porabiš več časa. In če to počneš (bereš) pogosteje, postajaš v tem boljši in boljši.

Loveless (2015) piše, da obstajajo razlike med spoloma že v predšolskem obdobju. Dečki imajo praviloma več težav kot deklice s predbralnimi in predpisalnimi spretnostmi ter slabše razvite sposobnosti fonološkega zavedanja, ki so ključne za proces opismenjevanja. Tudi Reilly, Neumann in Andrews (2018) poudarjajo, da razlike med spoloma večinoma presega prag nepomembnih razlik, kot ga predlagata Hyde in Grabe (2008), in ki znaša $d = 0,10$.

Nadalje avtorji razlike med spoloma razlagajo tudi z **razlikami v hitrosti dozorevanja** fantov in deklet. Slednja naj bi hitreje dozorevala in naj bi bila posledično zato bolj učinkovita pri branju kot fantje njihove starosti (Dwyer, 1973) – lažje naj bi se naučila brati in brala z večjim užitek. Ta teza predpostavlja, da fantje zaostajajo v razvoju za dekleti in za to, da dosežejo enako stopnjo bralne učinkovitosti, potrebujejo dodaten čas. Na to kažejo tudi trendi spremljanja razlik med spoloma v

PIRLS študijah (npr. Doupona, 2017), ki kažejo stabilen zaostanek 10-letnikov za njihovimi vrstnicami. Pri tem avtorji opozarjajo, da so bistveno manj pozornosti kot razlike v branju deležne razlike v pisanju med spoloma, čeprav sta obe dejavnosti v izobraževanju med seboj neločljivo povezani. To razlagajo s tem, da so razlike v pisnih zmožnosti med spoloma pogosteje prezrte, ker jih v izobraževalnem kontekstu redkeje merimo kot bralno razumevanje, ki ga preverjamo praktično pri vsakem delu z besedilom.

::3.2 Dejavniki okolja in razlike med spoloma v bralni pismenosti

Po drugi strani pa med državami obstajajo velike razlike v velikosti razlik med spoloma (PIRLS in PISA študije), kar pa ne potrjuje teorije o vrojenih sposobnostih in nakazuje na **delovanje okoljskih/kulturnih/družbenih dejavnikov**. Drugi argument ravno tako prinaša metaanaliza Lovelessa (2015), da so razlike med spoloma manjše v začetnem obdobju šolanja kot pozneje v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli, kar spet nakazuje na porast delovanja dejavnikov okolja na sploh.

Obsežna medkulturna študija Johnsona je že v 70-ih letih preteklega stoletja (Johnson, 1974) pokazala, da so spolne razlike bolj kot biološko, kulturno determinirane. Tako so v Veliki Britaniji in Nigeriji imeli boljše bralne dosežke fantje, v ZDA in Kanadi pa dekleta, kar avtor med drugim pripisuje tudi spolu učitelja – v prvih dveh državah je bilo bistveno več moških učiteljev, v ZDA in Kanadi pa so prevladovalе ženske učiteljice.

:3.2.1 Družinsko okolje in razlike med spoloma v bralni pismenosti

Med dejavniki družinskega okolja v povezavi z bralno pismenostjo raziskovalci preučujejo različne spremenljivke: koliko starši spodbujajo svoje otroke (fante oz. dekleta) pri branju, kakšna je bralna kultura staršev – kakšen odnos imajo do branja, kako vrednotijo branje, koliko sami berejo in kakšen model s tem predstavljajo svojim otrokom ipd.

E. Reese (2013) se je v pregledni študiji osredotočila na vprašanje ali se dejavnosti staršev pri spodbujanju branja svojih otrok razlikujejo, če podpirajo branje deklet oz. fantov. Na osnovi raziskav zgodnjega branja staršev otrokom je zaključila, da te dosledno kažejo, da ni razlik glede na spol v načinu, kako starši berejo otrokom - niti v tem kako pogosto niti v tem kako kvalitetno to počno. Nadalje ugotavlja, da raziskave niti v začetnem obdobju šolanja ne kažejo, da bi starši kakorkoli bolj podpirali branje svojih hčera kot sinov.

Zanimiva je novejša študija dveh ekonomistov - Bakerja in Milligana (2013), ki je pokazala, da starši z otroci, rojenimi po letu 2000 v VB, ZDA in Kanadi preživijo več časa ob branju in zgodnjih bralnih aktivnostih v predšolskem obdobju z dekleti kot s fanti. Tako so npr. ameriški starši poročali, da so pri vsaki bralni epizodi

preživeli 3 minute več časa z dekleti. Ta razlika je seveda minimalna. Če pa vzamemo v obzir, da ta dejavnost poteka vsak dan, pa naraste razlika v enem letu na preko 100 ur več branja za dekleta in tekom celotnega predšolskega obdobja na več kot 500 ur več branja pred vstopom v šolo. Raziskave pa kažejo, da je čas branja otrokom v predšolskem obdobju in učenje črk/besed tesno povezano s poznejšimi bralnimi dosežki otrok (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012; Senechal in Lefevre, 2002). Morda je ravno ta razlika, ki izvira iz predšolskega obdobja eden od razlogov za medspolne razlike v bralni zmožnosti učencev. Pri tem pa je ta rezultat dobljen s samoporočanjem staršev in ne z opazovanjem. Baker in Milligan (2013) pojasnjujeta dobljene rezultate s tem, da morajo verjetno starši vložiti več truda v to, da zadržijo pri branju fante, ki so sicer bolj aktivni, kot dekleta. Dejstvo je, da imajo dekleta že v tem predšolskem obdobju večjo samokontrolo kot fantje, kar posledično pomeni za starše, da jim je lažje dalj časa brati deklicam kot fantom (Matthews, Ponitz in Morrison, 2009). Seveda se iz tega ne da zaključiti, da so zgolj starši odgovorni za razkorak v bralnih dosežkih med spoloma. Dejstvo pa je, da lahko naredijo veliko za čim manjše razlike med fanti in dekleti. To zahteva dodatno kreativnost in potrpljenje staršev s fanti, ki odklanjajo branje, vendar pa je plačilo za vloženi trud izjemno – dobra bralna zmožnost otroka.

:3.2.2 Šolsko okolje in razlike med spoloma v bralni pismenosti

Ker je razvoj (bralne) pismenosti eden od ključnih ciljev vsakega izobraževalnega sistema, se raziskovalci, strokovni delavci in tudi izobraževalna politika pogosto sprašujejo, kako razlike med spoloma upoštevati pri vzgojno-izobraževalnem delu.

Nekateri raziskovalci kar direktno izpostavljajo posamezne vidike izobraževalnega sistema, ki generirajo slabšo uspešnost fantov v bralni pismenosti ter pišejo, da so šole institucije, ki so pristranske do fantov. Tako npr. Hoff Sommers (2000) poudarja, da so feministična gibanja v 80-ih in 90-letih preteklega stoletja, ki so imela namen izboljšati izobraževalne možnosti za dekleta, negativno vplivala na učenje fantov. Feministična literatura je poudarjala, da je potrebno dati ženskam več priložnosti v družbi in več priložnosti tudi v izobraževanju, pri čemer pa raziskave (glej poglavje 2) kažejo, da so dekleta v osnovni in srednji šoli na področju branja »močnejši spol« in prekašajo fante v bralnih dosežkih. Dobra bralna zmožnost pa je eden od ključnih dejavnikov, ki vpliva na učno uspešnost nasploh, saj večina učenja poteka s pomočjo branja. To pomeni, da bi morali zlasti v procesu opismenjevanja več pozornosti posvetiti fantom.

Whitmire (2010) konkretno pokaže na razloge za slabšo uspešnost fantov pri pismenosti. Po njegovem mnenju je to slab bralni pouk (ki daje premajhen poudarek fonologiji in razvoju besedišča, kar že v samem začetnem opismenjevanju povečuje razlike med spoloma) in premalo dela s knjigami, privlačnimi za fante. A. Uusen in M. Muursep (2012) opozarjata še na relativno stereotipna stališča o bralnih modelih in vlogah pri estonskih učiteljih in posledično na velike razlike med spoloma v

bralni pismenosti. Večina učiteljev v osnovnih in srednjih šolah v Estoniji je učiteljic, pri čemer jih velika večina izraža prepričanja, da so fantje slabši bralci, da berejo manj kot dekleta oz. da ne berejo dovolj, da na računalniku delajo raje kaj drugega kot berejo (npr. igrajo igrice) itd. Taka tradicionalna stališča – da fantje »niso toliko za branje« in da je to bolj »stvar deklet« (ne)zavedno vplivajo tudi na njihovo delo z učenci pri razvoju pismenosti.

Tudi Bintz (1997) je opozoril na nekatera neustrezna stališča učiteljev v zvezi z branjem nasploh. Npr., da je branje stvar učencev in ne šole ali da je stvar drugih učiteljev (učiteljev razrednega pouka in maternega jezika). In čeprav mnogi avtorji že več kot pol stoletja pišejo, da učenje branja ni le stvar nižjih razredov šole, da se bralne zahteve z leti spreminjajo, s čimer naj bi se spreminjalo tudi poučevanje. Kljub temu je še vedno razširjeno mnenje, da učenje branja ni stvar učiteljev višje stopnje, da so ti le učitelji svojega predmeta. Vendar pa se učitelji matematike, biologije, zgodovine, ... pritožujejo, da učenci ne znajo brati in slabo razumejo učne naloge. Avtor vidi rešitev iz začaranega kroga v iskanju novih možnosti za učitelje in učence. Poudarja, da učitelji potrebujejo in si želijo več znanja in izkušenj pri razvoju bralne pismenosti.

Podobno kaže tudi slovenska študija o stališčih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev o bralni pismenosti (Grosman in Pečjak, 2005). Učitelji poročajo, da so tekom dodiplomskega študija sicer dobili določena znanja s področja pismenosti, vendar so bila ta znanja posredovana posamično in še to le pri redkih predmetih posameznih študijskih smeri. Njihova ocena je, da jim ta znanja le delno (59%) ali sploh ne zadostujejo (30%) za učinkovito delo v razredu. To kaže na potrebo po širšem in sistematično načrtovanem predmetu o razvoju in pouku bralne pismenosti za vse študente pedagoških smeri. Nadalje učitelji sporočajo, da je večina njih več znanj s področja pismenosti pridobila po študiju in ne med njim. Hkrati pa rezultati kažejo, da se učitelji s tega področja le malo izobražujejo, tako na seminarjih, interno na šolah (le 16 odstotkov učiteljev poroča o tovrstnem izobraževanju) ali preko prebiranja strokovne literature. Na deklarativni ravni pa so si enotni, da so znanja o pismenosti (zelo) pomembna za učinkovito delo v razredu.

Pri tem pa se je potrebno zavedati, da je spreminjanje stališč učiteljev le prvi korak na poti s spremembam. Na to opozarja tudi slovenska študija (Pečjak in Košir, 2006), v kateri sta avtorici preučevali prepričanja učiteljic 4. razreda osnovne šole o pomembnosti branja in bralnih ciljev nasploh, njihove bralne navade oz. njihov entuziazem za branje ter načine njihovega delovanja v razredu za spodbujanje bralne motivacije učencev. Rezultati so pokazali, da učiteljice deklarirajo branje in bralne cilje kot zelo pomembno večino za učno uspešnost in osebni razvoj učencev. Vendar pa med delovanjem učiteljic, ki pripisujejo branju večji in tistimi, ki mu pripisujejo manjši pomen, nismo odkrili razlik. Ravno tako nismo odkrili razlik v praktičnem delovanju med bolj in manj entuziastičnimi učiteljicami za branje. Edina razlika med njimi se je pokazala v bralni motivaciji učencev, in sicer se učenci bolj entuziastičnih učiteljic dojemajo kot bolj kompetentne pri glasnem branju. Ti re-

zultati opozarjajo, da kognitivne spremembe (v prepričanjih) pri učiteljih same po sebi še ne vodijo do vedenjskih sprememb – do sprememb pri njihovem delovanju v razredu. Predstavljajo le prvi korak k spremembi delovanja, ki pa mora biti podprt s tem, da učiteljice spoznajo in se naučijo uporabljati učinkovite pristope za spodbujanje branja pri dekletih in fantih.

Tudi Jones in Myhill (2004) povezujeta bralni dosežek fantov in deklet s prepričanji učiteljev. Mnogi učitelji namreč vidijo fante kot bolj težavne in nasploh manj uspešne, dekleta pa kot bolj učno in vedenjsko prilagojene in učno bolj uspešne. Ta prepričanja učiteljev namreč preko teorije pričakovanja učiteljev (Rosenthal in Jacobson, 1992) delujejo v razredu kot pospeševalci ali zaviralci tistih aktivnosti, s katerimi učitelji razvijajo oz. ne razvijajo bralno pismenost učencev.

Različne učiteljeve zaznave deklet in fantov se lahko odražajo v različnem vedenju učiteljev do enih in drugih. Tako učitelj npr. grupira fante in dekleta v različne bralne skupine, jim postavlja različne vrste vprašanj za preverjanje bralnega razumevanja (fantom manj in dekletom bolj zahtevna), jih različno ojačuje in jim daje različne povratne informacije (npr. pogosteje pohvali dekleta, jim daje več povratnih informacij o napredku) itd. Vse to vpliva na učenčevo samoevalvacijo in samovrednotenje in v končni fazi na njegovo samopodobo (sem dober – slab bralec) in v končni fazi učenec prilagodi svoje vedenje tej samopodobi. Tako se npr. fantje začno vesti v skladu s pričakovanji učitelja, saj razmišljajo na način: učitelj me zaznava kot slabšega bralca - kaj bi se trudil, če učitelj ne opazi mojega truda oz. ceni mojega dosežka in mi to tudi pove. S tem pa se le potrди učiteljevo izhodiščno pričakovanje, kar v praksi pogosto rezultira v različnem bralnem dosežku fantov in deklet.

Pri tem pa nekateri avtorji relativizirajo diskriminatorno vlogo šole v odnosu do fantov, vendar hkrati izpostavljajo, da tudi če šola namerno ne ustvarja oz. pogloblja razlik med spoloma, pa le malo oz. nič ne stori za to, da bi te razlike odpravila (Loveless, 2015, Whitmire, 2010).

Zaključili bi lahko, da obstaja razkorak v bralnih dosežkih med fanti in dekleti. Razlogi so posledica interakcijskega delovanja tako bioloških/nevroloških značilnosti fantov in deklet kot dejavnikov okolja, kar pripomore k nekonsistentnim rezultatom empiričnih študij. Zato se danes raziskovalci pri pojasnjevanju razlik med spoloma poslužujejo biopsihosocialne hipoteze (Berenbaum, Korman Bryk in Beltz, 2012; Dunst, Benedek, Bergner, Athenstaedt in Neubauer, 2013; Haier, Karama, Leyba, in Jung, 2009; Hausmann, Schoofs, Rosenthal in Jordan, 2009; Jaušovec in Jaušovec, 2012), ki jo v povezavi z bralno pismenostjo predstavljamo v nadaljevanju.

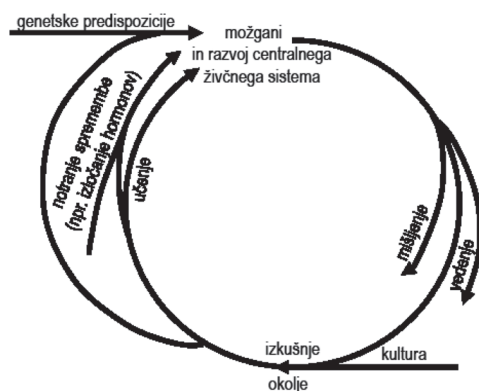
:3.2.3 Biopsihosocialna hipoteza o razlikah v bralni pismenosti med spoloma

Biopsihosocialni model avtorice D. Halpern (2012) daje dovolj široko podlago za razumevanje razlik med spoloma in predpostavlja, da k tem razlikam pripomorejo tako **biološki (nevrološki) dejavniki**, kot tudi **dejavniki okolja**, zlasti različni

kulturni vplivi in spolni stereotipi. Hipoteza presega napačen pristop pojasnjevanja razlik med spoloma bodisi samo z biološkimi, bodisi le z okoljskimi dejavniki. Ta predpostavka pojasnjuje vzajemno in prepleteno delovanje bioloških in okoljskih dejavnikov, ki tudi vsak zase delujeta v zvezni vzročni zanki (slika 2).

Slika 2.

Biopsihosocialni model D. Halpern (2012, v: Miller in Halpern, 2014: 42).



Če prenesemo biopsihosocialno hipotezo na področje bralne pismenosti, potem lahko rečemo, da biološki faktorji, kot npr. razlike v genetskih predispozicijah (sposobnostih) posameznika vplivajo na njegovo mišljenje in bralno vedenje, s čimer posameznik deluje na okolje (družinsko, šolsko, delovno). Hkrati pa se okolje odziva na posameznika, mu prinaša nove izkušnje v procesu učenja, kar pa vpliva na njegov nadaljnji razvoj živčnega sistema in mentalni razvoj. Tako dednost kot okolje predstavljata torej dva dejavnika, ki pa potem začneta vzajemno delovati v zvezni vzročni zanki. Ravno to prepleteno vzajemno delovanje obeh zank vodi včasih v razlike, včasih pa v podobnosti med spoloma.

Zagovorniki te hipoteze menijo, da lahko z njo razložimo, zakaj empirične študije ugotovijo pri določenih vrstah nalog s področja bralne pismenosti med spoloma razlike, pri drugih nalogah pa ne (Berenbaum s sod., 2012; Dunst s sod., 2013; Hausmann s sod., 2009; Haier s sod., 2009; Jaušovec in Jaušovec, 2012). Raziskava PIRLS (2006) npr. kaže, da med 45 sodelujočimi državami v 39 državah pri bralnih nalogah, ki zahtevajo enostavno sklepanje, obstajajo med spoloma pomembne razlike v korist deklet, v 6 državah pa ne.

Sklenemo lahko, da je empirično dokazano dejstvo o razkoraku v bralnih dosežkih med fanti in dekleti. Razlogi teh razlik pa so verjetno posledica sočasnega delovanja več različnih dejavnikov (biološko-nevroloških in okoljskih). E. Reece (2013) razlaga to interaktivno delovanje različnih dejavnikov takole: morda obstajajo drobne razlike v odzivih fantov in deklet na branje knjig in druge tihe/mirne aktivnosti

v predšolskem obdobju, ki imajo za posledico subtilne/drobne razlike v interakcijah staršev s hčerami/sinovi. Te drobne razlike se potem morda v začetnem obdobju šolanja še povečajo, če dekleta lažje kot fantje opravljajo svoje šolske obveznosti, še zlasti, če jih poučujejo učiteljice in ne učitelji. Njihove bolj razvite zgodnje bralne spretnosti vodijo dekleta, da ta ravno v teh kritičnih začetnih letih šolanja berejo v prostem času pogosteje kot fantje, kar pa pospešeno izboljšuje njihove bralne zmožnosti in s tem povečuje razkorak v bralni pismenosti v primerjavi s fanti.

::4. KAJ POMENIJO RAZLIKE V BRALNI PISMENOSTI ZA PODROČJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA?

Razlike med spoloma v bralni pismenosti predstavljajo precejšen izziv za vse izobraževalne sisteme. Nekateri želijo vnesti določene spolno specifične ukrepe za promocijo branja. Zato se mnogi raziskovalci sprašujejo, kakšno učno okolje pomaga ohranjati npr. motivacijo fantov za branje, ker to posledično vodi k bolj poglobljenemu branju (uporabi različnih strategij) in s tem k boljšim bralnim dosežkom pri fantih in s tem k njihovi večji akademski uspešnosti.

Zanimive usmeritve učiteljem za spodbujanje fantov k branju in pisanju daje Fletcher (2009). Avtor pravi, da bi morali učitelj za fante oblikovati tako okolje, ki jim da resnično možnost izbire kaj in kako bodo brali; kjer učitelj pokaže interes za stvari, ki strastno zanimajo fante (kar je dobro izhodišče za iskanje bralnega gradiva); posebej pohvali fante za sodelovanje v pogovorih o prebranem; kjer imajo v razredni knjižnici knjige »za fante« (npr. znanstveno fantastiko, šport, humorno literaturo, ...); kjer učitelj pokaže interes za to, kaj fantje berejo doma za zabavo in jim omogoči pogovor z drugimi fanti v fantovskih skupinah. Konkretno usmeritve za spodbujanje branja pri fantih, najdemo tudi pri J. Strong (2006). Nekatero so podobne kot pri Fletcherju (npr. oblikovati bralne skupine za fante in spodbujati pogovor o prebranem; izbrati »fantom prijazne« knjige za razredno in šolsko knjižnico), hkrati pa niza tudi druge številne bralne dejavnosti, namenjene fantom, kot so: oblikovati moški klub, v katerem fantje skupaj z očetmi preberejo gradivo, ki jih zanima in se o njem pogovorijo; oblikovati koledar/seznam knjig, ki jih priporočajo fantje in ta lahko kroži po šoli; narediti oglasno desko knjig, ki jih priporočajo fantje za branje v knjižnici; vsak mesec enega fanta imenovati za bralnega ambasadorja (ta pove na spletni strani šole kaj najraje bere in kaj priporoča za branje). Čeprav se zdijo ti predlogi na prvi pogled diskriminatorni do deklet, pa jih je potrebno razumeti predvsem v smislu, da so v razvoju bralne pismenosti fantje »šibkejši spol« (glej poglavje 3.2.2).

S. Mead (2015) pa meni, da je način delovanja današnjih javnih šol tak, da sistematično zapostavlja fante. To se dogaja zato, ker so učitelji večinoma ženske, ženske v večini sprejemajo odločitve o kurikularnih vsebinah, o uravnavanju vedenja učencev, o strukturi šolskega dneva itd. Pri tem – nehote, ignorirajo interese, izkušnje in težnje fantov. To je v mnogih državah pripeljalo do prizadevanj, da bi šola postala

bolj »fantom prijazna« (npr. z aktivnostmi, ki jih navajata Fletcherin in J. Strong), vendar pa številne od teh strategij/dejavnosti nimajo jasne znanstvene podlage, zlasti pa obstaja malo dokazov o njihovi učinkovitosti. Ravno zaradi empirično pre malo podprtih raziskav o učinkovitosti teh dejavnosti S. Mead (2015) predlaga, da se je bolj smiselno kot na oblikovanje programov, ki bi spodbujali bralno učinkovitost fantov, osredotočiti na **programe, ki izhajajo iz potreb posameznih učencev**. Učitelju, ki bi želel narediti nekaj za izboljšanje učenja fantov v svojem oddelku, ne bo veliko pomagalo, če bo poznal strukturne razlike v delovanju moških in ženskih možganov. Pomagalo pa mu bo, če bo imel **dober učni načrt za bralni pouk, orodja za diagnosticiranje učencevih bralnih težav in primanjkljajev ter empirično preverjene intervencije za slabše bralce**. Pomagale mu bodo tudi **učinkovite strategije uravnavanja vedenja**, pa tudi **strategije**, ki bodo učencem pomagale razviti njihove **samoregulacijske sposobnosti** in strategije za **osredotočanje/koncentriranje** na učno snov. To so strategije, ki bodo pomagale slabšim bralcem – tako fantom kot dekletom, ki se soočajo z istimi težavami.

A. Uusen in M. Muursep (2012) kot možno pot za zmanjšanje razlik predlagata razvoj **stabilne bralne samopodobe** učenca. To pomeni, da je potrebno slabšim bralcem (fantom in dekletom) omogočiti pozitivne bralne izkušnje, npr. z izbiro bralnega gradiva, s povezavo branja z različnimi predmeti, z različnimi konteksti, z dramskimi igrami po izbiri učencev ipd. V podobno smer razmišlja tudi Sulkinen (2007) – namreč, da je potrebno oblikovati učno okolje, ki bo dalo tako fantom kot dekletom občutek, da so **kompetentni bralci v specifičnem kontekstu** in da jim je potrebno osmisлити **namen branja**, ki je **relevanten zanje**. Za didaktike je to popotnica v razmislek o razširitvi in modernizaciji bralnega gradiva in o tem, da se naredi pouk materinščine bolj pragmatičen ter na potrebo po **razširitvi bralnega gradiva glede na interes** in vključitev tega v bralni pouk.

Podobno poudarja tudi Willoughby (2010), da potrebujejo **učenci priložnosti za izbiro tekstov** – vendar ne na osnovi spola, ampak **njihovih interesov in preferenc**. Po njegovem mnenju, **namreč ni mogoče vnaprej določiti fantovske in deklške literature**.

Vse ideje in predloge o zmanjšanju razlik v branju med spoloma s povečanjem motivacije oz. uživanja v branju pa nekoliko relativizira Loveless (2015). Pravi, da analize povezanosti med bralnim dosežkom in motivacijo za branje v PISA 2000-2009 kažejo nizko, praktično ničelno povezavo, kar kaže, da se porast motivacije ne odraža neposredno v bralnem dosežku. Lahko pa je motivacija mediator med bralnimi strategijami in dosežkom, ki vpliva na vztrajanje učenca pri učni/bralni nalogi, dokler je ne reši.

V splošnem lahko rečemo, da lahko šole in učitelji za spodbujanje bralne pismenosti pri vseh učencih (fantih in dekletih) naredijo naslednje (Pečjak, 2012):

- pomagajo učiteljem reflektirati in ozavestiti njihova prepričanja in subjektivne teorije o podobnostih in razlikah med spoloma v povezavi z njihovim delom v razredu;

- načrtujejo dodatno izobraževanje učiteljev o razvijanju bralne pismenosti pri učiteljih vseh predmetov;
- organizirajo šolske dejavnosti za spodbujanje branja znotraj šole pri učencih in učiteljih,
- skrbijo, da imajo njihove knjižnice različne vire za bralno poučevanje in ocenjevanje bralnih zmožnosti tudi na višjih stopnjah šolanja;
- poskrbijo za izmenjavo znanja učiteljev o bralnih strategijah na šolah in strokovnih srečanjih;
- spodbujajo pogovore učiteljev v smislu izmenjave dobrih praks pri razvoju bralnih zmožnosti učencev.

::SKLEP

Dejstvo je, da v bralni pismenosti obstajajo razlike med spoloma pri otrocih in mladostnikih, kar vedno znova potrjujejo različne empirične študije. Pri pojasnjevanju izvora teh razlik se raziskovalci strinjajo, da lahko te razlike pojasnimo z interaktivnim delovanjem med (biološkimi/genetskimi) značilnostmi posameznika in vplivi okolja, v katerem ta živi. Vendar pa je z aplikativnega vidika, predvsem z vidika formalnega izobraževanja, iskanje razlik med spoloma v bralni pismenosti in izvora teh razlik, zato da bi lahko razvijanje pismenosti bolj prilagodili spolu, morda neustrezen cilj. Verjetno lahko kar največ za posamezen spol naredimo, če pri razvoju pismenosti **upoštevamo potrebe in značilnosti posameznika ter okolja v katerem živi, upoštevajoč tudi spol**. Paradigma **personaliziranega pristopa** k razvoju bralne pismenosti posameznika je tista, ki bi jo bilo smiselno upoštevati pri razvoju – tudi v vzgojno-izobraževalnem kontekstu, na kar opozarja tudi S. Mead (2015). To konkretno pomeni, da velja v bralnem kurikulumu diferencirati oz. posamezniku prilagoditi različne elemente: učne vsebine (bolj/manj konkretne, predmetne/medpredmetne), učni proces (postavljati različnimi učencem različna vprašanja - zaprta/odprta/sestavljena; dopuščati različen tempo učenja, različne načine predelave bralnih gradiv glede na zaznavni/učni stil) in dopuščati tudi različne učne izdelke, s katerimi učenci dokazujejo, da so usvojili določene bralne cilje oz. dosegli predpisane bralne standarde (Nolimal, 2015).

::LITERATURA

- Baker, M. in Milligan, K. (2013): Boy-girl differences in parental time investments: Evidence from three countries (No. w18893). Canada: National Bureau of Economic Research.
- Bartholomew, D. (2004): Measuring intelligence: facts and fallacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berenbaum, S. A, Korman Bryk, K. L. in Beltz, A. M. (2012): »Early Androgen Effects on Spatial and Mechanical Abilities: Evidence from Congenital Adrenal Hyperplasia.« V: Behavior Neuroscience, 126(1), str. 86-96. Doi: 10.1037/a0026652

- Bintz, W. P. (1997):** »Exploring the reading nightmares of middle and secondary school teachers.« V: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(1), str. 12-24.
- Chiu, M. M. in McBride-Chang, C. (2006):** »Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries.« V: *Scientific Studies of Reading*, 10(4), str. 331-362.
- Dunst, B., Benedek, M., Bergner, S., Athenstaedt, U. in Neubauer, A. C. (2013):** »Sex differences in neural efficiency: are they due to stereotype threat effect?« V: *Personal Individual Differences*, 55(7), str. 744-749.
- Doupona, M. (2017):** »Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016. Povzetek rezultatov.« Povzeto 6. februarja 2019 s spletne strani http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/PIRLS_povzetek.pdf.
- Dwyer, C. A. (1973):** »Sex differences in reading: An evaluation and a critique of current theories.« V: *Review of Educational Research*, 43, str. 455-467.
- Elley, W. B., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995):** *Kako berejo učenci po svetu in pri nas*. Nova Gorica: Educa.
- Flechter, R. (2009):** »Interview with Ralph Fletcher.« Povzeto 15. junija 2009 s spletne strani <http://www.gettingboystoread.com/interview-ralph-fletcher>.
- Garbe, C., Holle, K. in Weinhold, S. (ur.) (2010):** *ADORE – Teaching struggling adolescents readers in European countries. Key elements of good practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grosman, M. in Pečjak, S. (2005):** »Znanja in prepričanja slovenskih učiteljev o pismenosti.« *Vzgoja in izobraževanje*, 36(2-3), str. 39-49.
- Halpern, D. F. (2012):** *Sex differences in cognitive abilities (4th ed.)*. New York, NY: Psychology Press.
- Haier, R. J., Karama, S., Leyba, L. in Jung, R. E. (2009):** »MRI assessment of cortical thickness and functional activity changes in adolescent girls following three months of practice on a visual-spatial task.« V *BMC Research Notes* 2, str. 174.
- Hattie, J. (2009):** *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London in New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hausmann, M., Schoofs, D., Rosenthal, H. E. in Jordan, K. (2009):** »Interactive effects of sex hormones and gender stereotypes on cognitive sex differences – a psychobiosocial approach.« V *Psychoneuroendocrinology* 34, str. 389-401. Doi: 10.1016/j.psyneuen.2008.09.019.
- Hoff Sommers, C. (2000):** *The War Against Boys: How Misguided Feminism Is Harming Our Young Men*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Hogrebe, M. C., Nist, S. L. in Newman, I. (1985):** »Are there gender differences in reading achievement? An investigation using the high school and beyond data.« V *Journal of Educational Psychology*, 77(6), str. 716-724.
- Hughes-Hassell, S. in Rodge, P. (2007):** »The leisure reading habits of urban adolescents.« V *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51, str. 22-33.
- Hunter, J. E. in Schmidt, F. L. (2004):** *Methods of meta-analysis. Correcting error and bias in research findings (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hyde, J. S. in Grabe, S. (2008):** »Meta-analysis in the psychology of women.« V: **F. Denmark in M. A. Paludi (ur.)**. *Psychology of women: A handbook of issues and theories*. Westport, CT: Praeger, str. 142-173.
- Hyde, J. S. in Lynn, M. C. (1988):** »Gender differences in verbal ability: a meta-analysis.« V *Psychological Bulletin*, 104, str. 53-69.
- ILA (2018):** *What's hot in literacy? 2018 Report*. Povzeto 31. januarja 2019 s spletne strani <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/whats-hot-2018-report.pdf>.
- Jaušovec, N. and Jaušovec, K. (2012):** »Sex differences in mental rotation and cortical activation patterns: can training change them?« V *Intelligence* 40, str. 151-162.
- Johnson, D. D. (1974):** »Sex differences in reading across cultures.« V *Reading Research Quarterly*, 9(1), str. 67-86.

- Jones, S. in Myhill, D. (2004): »'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement.« V *British Journal of Sociology of Education*, 25, str. 547-561.
- Klecker, B. (2006): »The gender gap in NAEP fourth-, eight- and twelfth-gradereading scores across years.« V *Reading Improvement*, 43(1), str. 50-56.
- Knickerbocker, J. L. (1989): »Sex differences in reading achievement: A review of recent research.« V *Ohio Reading Teacher*, 24(2), str. 33-42.
- Lietz, P. (2006): »A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level.« V *Studies in Educational Evaluation*, 32, str. 317-344.
- Logan, S. in Johnston, R. S. (2009): »Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie.« V *Journal of Research in Reading*, 32(2), str. 199-214.
- Loveless, T. (2015): »Girls, boys, and reading.« Povzeto 2. februarja 2019 s spletne strani <https://www.brookings.edu/research/girls-boys-and-reading>.
- Lynn, R. in Mikk, J. (2009): »Sex differences in reading achievement.« V *Trames*, 13(65/58), 1, str. 3-13.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012): Govor in branje otrok: Ocenjevanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. in Morrison, F. J. (2009): »Early gender differences in self-regulation and academic achievement.« V *Journal of Educational Psychology*, 101, str. 689-704.
- Mau, W. C. in Lynn, R. (2000): »Gender differences in homework and test scores in mathematics, reading and science in tenth and twelfth grade.« V *Psychology, Evolution & Gender*, 2(2), str. 119-125.
- Mead, S. (2015): »It's a boy things (or is it?).« USA.News, April 2, 2015. Povzeto 28. januarja 2019 s spletne strani <https://www.usnews.com/opinion/knowledge-bank/2015/04/02/education-gender-gaps-how-big-are-they-and-can-they-be-fixed>.
- Miller, D. I. in Halpern, D. E. (2014): »The new science of cognitive sex differences.« V *Trends in Cognitive Sciences*, 18(1), str. 37-45.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007): IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Nolimal, F. (2015): »Personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela kot odgovor na izzive šolstva.« 3. konferenca učiteljev naravoslovnih predmetov, Laško, 20.-21.8.2015. Povzeto 11. februarja 2019 s spletne strani <https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/petek-sekcijsko/Personalizacija-vzgojno-izobrazevalnega-dela-kot-odgovor-na-izzive.pdf>.
- OECD (2014): PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014). PISA, OECD Publishing. Povzeto 8. februarja 2019 s spletne strani <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>.
- Pečjak, S. in Bucik, N. (2004): »Bralna motivacija učencev v osnovni šoli.« V *Psihološka obzorja*, 13(4), str. 33-54.
- Pečjak, S., Košir, K. (2006): »Prepričanja učiteljev o branju v povezavi z njihovim delovanjem v razredu in bralno motivacijo učencev.« V *Vzgoja in izobraževanje*, 37/4, str. 27-33.
- Pečjak, S., Količ-Vehovec, S., Rončević, B. in Ajdišek, N. (2009): »(Meta)kognitivni i motivacijski prediktori razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji.« V *Suvremena psihologija*, 12(2), str. 257-270.
- Pečjak, S. in Pirc, T. (2010). Ali se oblikuje bralno razumevanje pri dekletih drugače kot pri fantih? V *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 25(2), str. 51-66.
- Pečjak, S. (2011): »Bralna pismenost slo venskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenje učenja.« V *Šolsko polje*, 22(5-6), str. 69-88.
- Pečjak, S. (2012): Psihološki vidiki bralne pismenosti: Od teorije k praksi. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Plisko, V. W. (2003):** The release of the National Assessment of Educational Progress (NAEP). The nation's report card: Reading and mathematics 2003. Povzeto 27. januarja 2019 s spletne strani http://nces.ed.gov/commissioner/remarks_2003/11_13_2003.asp.
- Reese, E. (2013):** »The gender gap in reading. Are parents responsible?« V *Psychology Today*, August 3.
- Reilly, D., Neumann, D. L. in Andrews, G. (2018):** »Gender differences in reading and writing: Evidence from the National assessment of educational progress (NAEP). Povzeto 31. januarja 2019 s spletne strani *American Psychologist* <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000356>.
- Rosenthal, R. in Jacobson, L. (1992):** *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development* (Newly expanded ed.). Bancyfelin, Carmarthen, Wales: Crown House.
- Senechal, M. in LeFevre, J. A. (2002):** »Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study.« V *Child Development*, 73, str. 445-460.
- Strong, J. (2006):** »Boys on board activity.« Gradivo za seminar timov učiteljev (neobjavljeno). Brdo pri Kranju: Šola za ravnateljce, december 2006.
- Sulkunen, S. (2007):** »Authentic texts and Finnish youngsters: An focus on gender.« V: P. Linnakylä in I. Arfmann (ur.): *Finnishing reading literacy: When quality and equity meet*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, str. 175-198.
- Thorndike, R. L. (1973):** *Reading comprehension education in fifteen countries. International studies in evaluation III*. Stockholm: Almqvist and Wicksel.
- Uusen, A. in Muursepp, M. (2012):** »Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia.« V *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, str. 1795 – 1804.
- Whitmire, R. (2010):** *Why Boys Fail: Saving Our Sons from an Educational System That's Leaving Them Behind*. New York, NY: AMACOM.
- Willoughby, J. (2010):** »Reading Motivation: The Difference Between Boys and Girls.« *Education Masters*. Paper 7. Povzeto 2. februarja 2019 s spletne strani https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=education_ETD_masters.