

BRALNA KULTURA S PSIHOLOŠKE IN Z VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE PERSPEKTIVE

SONJA PEČJAK

Potrjeno/Accepted

15. 1. 2021

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published

10. 12. 2021

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR

sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Ključne besede:

bralna kultura,
razvijanje bralne
kulture, družina, šola
oz. učitelji in
izobraževanje učiteljev

Keywords:

reading culture,
development of reading
culture, family, school –
teachers and teacher
education

UDK/UDC:

37.015.3:159.9:028.8

Izvleček/Abstract

V prispevku pišemo o bralni kulturi in branju kot vrednoti v slovenskem prostoru, pri čemer so teoretični razmisleki podprti z empiričnimi izsledki tujih in domačih psiholoških in vzgojno-izobraževalnih študij o bralni kulturi. S psihološkega vidika poskušamo odgovoriti na vprašanja, kaj je bralna kultura in kateri so njeni elementi, kdaj branje lahko postane vrednota in katere so ovire pri razvoju bralne kulture. Na ta vprašanja odgovarjamo s perspektive družinskega in šolskega okolja ter nakazujemo nekatere možnosti spoprijemanja z ovirami, predvsem z vidika vloge družine in šole oz. učiteljev, kot jih nakazuje tudi Nacionalna strategija razvoja bralne pismenosti.

Reading Culture from the Psychological and Educational Perspectives

The article discusses reading culture and reading as a value in Slovenia, with theoretical considerations supported by empirical results of foreign and domestic psychological and educational studies on reading culture. In this paper we try to answer the questions of what reading culture is and what its elements are, when reading can become a value and what the obstacles are in the development of reading culture from the psychological perspective. We answer these questions from the perspective of the family and school environment and suggest some ways of dealing with these obstacles, especially from the perspective of the role of the family and the school or teachers, as pointed out by the National Strategy for the Development of Reading Literacy.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.14.4.461-483.2021>

Besedilo / Text © 2021 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Uvod

Pri raziskovanju branja in bralne pismenosti je v psiholoških raziskavah navadno v ospredju preučevanje kognitivnih dejavnikov, ki so neposredno in močnejše povezani z bralnimi dosežki. Manj raziskovalne pozornosti psihologov (pa tudi raziskovalcev drugih strok) so deležni afektivni, tj. čustveno-motivacijski dejavniki, ki predstavljajo jedro bralne kulture. Temu pritrjuje tudi zadnje poročilo Mednarodnega združenja za pismenost (ang. International Literacy Association – ILA) *What's hot in literacy* (2020). Med 20 temami s področja bralne pismenosti sta samo dve taki, ki se nanašata na bralno kulturo in za kateri so se raziskovalci, bralni eksperti in učitelji odločili, da sta »vroči« (pomembni, aktualni, zanimivi ...) za preučevanje. Prvo tematsko področje je zagotavljanje dostopa do kakovostnega in raznolikega bralnega gradiva (na 5. mestu po rangu), drugo pa spodbujanje razvoja socialno-emocionalnih kompetenc s pomočjo pouka pismenosti (na 13. mestu).

Kaj je bralna kultura in kateri so njeni psihološki elementi?

Bralna kultura v psihološkem smislu označuje sklop prevladujočih prepričanj in vrednot, povezanih z branjem. Gre za to, kakšen pomen ljudje pripisujejo branju in knjigam na splošno, kakšno vlogo imajo pri osebнем razvoju posameznika itn. Ta prepričanja in vrednote pa so nato podlaga za oblikovanje stališč, pričakovanj, predsodkov, stereotipov in navad ljudi do branja in knjig. Ta naravnost ljudi vpliva na njihov interes in bralno vedenje, ki se kaže v pogostosti in dolžini branja, pritočasnem branju, količini prebranih knjig, obiskovanju knjižnic, v številu izposojenih in kupljenih knjig itn.

Nyam (2015) opredeljuje bralno kulturo skozi vedenje bralca – z uporabo branja kot redne dejavnosti in s tem gojenje (pozitivnega, op. avtorice) odnosa do branja ter posedovanje spretnosti, zaradi katerih je branje prijetna, redna in stalna dejavnost. O bralni kulturi govorimo, kadar branje postane navada. Pri tem raziskovalci različnih strok navajajo, da se bralne navade ljudi pozitivno povezujejo z njihovo bralno pismenostjo in izobraževalnimi dosežki. Na to opozarja tudi Grosman (2003), ko piše, da moramo »[...] nepoznavanje ali pomanjkljivo poznavanje pomena branja za posameznika in družbo šteti za pomemben vzrok nebranja in posledične pomanjkljive pismenosti« (prav tam, str. 10).

Če želimo kar koli spreminjati na področju bralne kulture, moramo – na kratko rečeno – pri otrocih, mladostnikih in odraslih oblikovati prepričanja in vrednote, da so branje in knjige nekaj pomembnega ter vrednega za razvoj posameznika in družbe na splošno. Pri spreminjanju teh prepričanj in preoblikovanju vrednot pri otrocih in mladostnikih pa tudi odraslih pomaga, če razumemo, kaj so vrednote in kako se oblikujejo. V slovenskem prostoru se je s psihološkim raziskovanjem vrednot veliko ukvarjal Janek Musek.

Musek (2000) opredeljuje vrednote kot splošna in relativno trajna pojmovanja o ciljih in pojavih, ki jih visoko cenimo, ki usmerjajo naše interese in naše vedênje. Gre za najsplošnejše motivacijske cilje, ki jih razumemo kot življenjska vodila. Naše vedênje na najnižji ravni usmerjajo zelo specifični, konkretni cilji. Na višji ravni gre za splošnejše, abstraktnejše cilje, ki se združujejo v vrednote. Znana je Muskova hierarhija vrednot s štirimi ravnmi vrednot, potrjena z empiričnimi raziskavami (Musek, 1993).

Tabela 1: Kategorizacija vrednot (Musek, 1993).

Najvišja raven: Velekatego-riji vrednot	Vrednotne kategorije srednjega obsega:		Najnižja raven: posamezne vrednote
Dionizične vrednote	hedonistične vrednote	čutno uživanje, družbeni hedonizem	veselje, zabava, vznemirljivo življenje, udobje, uživanje
	potenčne vrednote	statusne patriotske uspešnost in dosežki	moč, slava, ugled, denar spoštovanje zakonov, ljubezen do domovine uspeh
Apolonske vrednote	moralne vrednote	tradicionalne demokratske harmonije in blagostanja	poštenost, ljubezen, zvestoba zdravje enakopravnost, enakost mir, sloga
	izpopolnitve- ne vrednote	poznave kulturne religiozne samoizpopolnitvene	resnica, modrost umetnost, kultura, ustvarjanje vera samoizpopolnjevanje, znanje, svoboda

Na najnižji ravni Musek (1993) navaja 54 posameznih vrednot; na drugi ravni, vrednotnih kategorij srednjega obsega, je 9–13 vrednot, med katerimi najdemo tudi te, ki se z različnih vidikov dotikajo branja. Z branjem tako lahko povežemo, recimo, spoznavne vrednote, kadar bralca vodijo motivi, da bi se z branjem nekaj naučil ali da bi z branjem rešil določene učne ali življenjske probleme.

Branje se povezuje še z estetskimi vrednotami, recimo, kadar bralec želi uživati v lepoti jezika pri branju leposlovja; z aktualizacijskimi vrednotami, kadar bere z namenom, da osebnostno raste in se notranje bogati, ter s kulturnimi vrednotami na splošno. Branje se povezuje tudi s hedonističnimi vrednotami, kadar bralec uživa v branju. Kako posameznik z branjem razvija posamezne vrednote, zelo lepo v nagovoru knjigi Beremo skupaj: Priročnik za spodbujanje branja povzema Košir (2003), ko piše »Kdor bere, ta tudi misli. Kdor bere, bolje razume samega sebe in svet, v katerem živi ... Lažje razume, kaj je v življenju pomembno in kaj ne, kaj je prav in kaj narobe« (prav tam, str. 5).

Muskove raziskave v 90. letih preteklega stoletja (1994, 1995) so pokazale, kako mladostniki in odrasli (med 16. in 65. letom) razvrščajo te vrednote po pomembnosti. Pokazalo se je, da odrasli Slovenci najbolj cenijo apolonske vrednote, predvsem moralne (manj izpopolnitvene), med kategorijami vrednot srednjega obsega pa socialne, varnostne, demokratične in tradicionalne vrednote. Med posameznimi vrednotami so kot najpomembnejše v našem prostoru ocenjene zdravje, ljubezen, svoboda, mir, družinske vrednote, poštenost, prijateljstvo in pravica. Kulturne vrednote, med katere sodi tudi bralna kultura, so relativno nizko na lestvici vseh vrednot – najnižje, poleg verskih in statusnih vrednot. Pri tem so njegove raziskave pokazale na nekatere splošne zakonitosti v razvoju oblikovanja vrednotnih usmeritev. Te se kažejo v t. i. razvojni hierarhiji vrednot: v mladostniškem obdobju so poudarjene in najvišje cenjene hedonske vrednote, nato postanejo relativno pomembne potence vrednote (ko posameznik dela kariero in si postavlja materialne temelje svoje eksistence), nato pa moralne in izpolnitvene vrednote. S starostjo precej izrazito narašča pomen verskih in patriotskih vrednot, upada pa pomen čutnih vrednot. Raziskave glede spola pa so pokazale na relativno večjo usmerjenost žensk k apolonskim (moralnim in izpolnitvenim) in relativno večjo usmerjenost moških k dionizičnim vrednotam. Na osnovi avtorjevih ugotovitev bi lahko sklenili, da razvoj bralne kulture (kot kulturne vrednote) ni nekaj, kar bi se pri otrocih in mladostnikih lahko razvijalo samo od sebe, ampak je treba za razvoj bralne kulture poskrbeti z določenimi sistematičnimi vplivi.

Ob tem pa se je treba zavedati, da je vrednotni sistem posameznika vpet v matriko vrednotnih sistemov, ki jim pripada (družine, šole, vrstnikov, soseske, cerkvenih ustanov itn.), in družbe kot najširšega sistema. Vsaka družba in kultura imata svoj značilni sistem vrednot, ki delujejo enosmerno na nižje sisteme.

Vrednotni sistem družbe na eni strani usmerja družbene in kulturne dejavnike in ustanove (starše, šolo, knjižnice), da posredno pri posamezniku oblikujejo individualni vrednotni sistem. Hkrati pa ta sistem neposredno usmerja posameznike v njihovem ravnanju in medsebojnih odnosih, tako da to ustreza temeljnim družbenim vrednotam, kar omogoča reprodukcijo družbe in kulture iz ene generacije v naslednjo. Vrednotni sistem družbe tako posreduje med družbo (kulturo) in posameznikom posredno in neposredno. Pomemben del tega dogajanja, ki mu pravimo socializacija, predstavljata procesa vzgoje in izobraževanja. V tem procesu socializacije sta pomembna zlasti dva socialna sistema – družinski in šolski (še zlasti sistem obveznega osnovnošolskega izobraževanja) ali – kot piše Saksida (2016) –, da so bralne navade posameznika odraz visoko ali nizko ovrednotene bralne kulture družbe. Preden pogledamo, kako oblikovati bralno kulturo pri posameznikih, podajamo pregled trenutnega stanja bralne kulture v Sloveniji.

Stanje bralne kulture v Sloveniji

Aktualno stanje na področju bralne kulture v Sloveniji med odraslimi (od 18. do 75. leta) prikazuje zadnja raziskava o bralni kulturi in nakupovanju knjig v Sloveniji iz leta 2019 (Rupar, Blatnik, Kovač in Rugelj, 2019). Iz nje povzemamo ključne poudarke. Nekatere osnovne podatke, povezane z branjem in izposojajo knjig med letoma 2014 in 2019, prikazuje tabela 2.

Tabela 2: Trendi bralnih navad med letoma 2014 in 2019 (Blatnik, 2019, str. 33).

Branje in izposoja	2014	2019	Trend
Berejo knjige vsak dan.	12 %	9 %	↓
Letno preberejo 20 knjig in več.	16 %	11 %	↓
Povprečno število prebranih knjig.	11	10	↓
Obiščejo knjižnico vsaj enkrat mesečno.	41 %	38 %	↓
Berejo knjige tudi v tujih jezikih.	32 %	35 %	↓ ↑
Berejo tudi e-knjige.	18 %	18 %	
Se ne označujejo za bralce knjig.	32 %	37 %	↑

Iz prikaza je razvidno, da se je povečal odstotek ljudi, ki se označujejo za nebralce. Hkrati pa zaznavamo upad bralcev, ki berejo vsak dan, nadalje pa upad tistih, ki letno preberejo več kot 20 knjig, in tistih, ki obiskujejo knjižnico vsaj enkrat mesečno.

Kot slikovito opisuje Blatnik (2019), »[...] postajamo družba brez branja knjig, tisti pa, ki berejo, vse več berejo brezplačno in vse več berejo v angleščini. In tudi ti berejo vse manj« (prav tam, str. 33). Pri tem Kovač (2019) kot osnovno ugotovitev izpostavlja, »[...] da je po blagem upadanju v 90. letih število nebralcev v Sloveniji znova naraslo, saj jih je trenutno toliko, kot jih je bilo leta 1979« (prav tam, str. 78), in »[...] da smo glede števila nebralcev tam, kjer smo bili pred 50 leti« (prav tam). Pri tem pa se je pokazalo, da so udeleženci raziskave kot najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na to, da berejo, izpostavili starše, sorodnike oziroma domače okolje, na drugem mestu šolo in obšolske dejavnosti, na tretjem mestu pa prijatelje in znance (prav tam, str. 19). Kot najpomembnejši dejavnik oblikovanja dobrih bralnih navad se je torej pokazalo družinsko okolje, pri čemer pa ista raziskava ugotavlja, da so slovenski starši otrokom leta 2019 brali manj, kot so jim brali leta 2014. Leta 2019 je dnevno bralo otrokom le 12 % staršev, večkrat tedensko pa 17 % staršev (leta 2014 pa je dnevno bralo otrokom 15 % staršev, medtem ko je bil odstotek tistih, ki so brali večkrat tedensko, enak). Če poudarimo, da velja družinska socializacija za ključni element oblikovanja dobrih bralnih navad, je to eden izmed verjetnih razlogov, ki pojasnjuje (slabe) bralne navade pri odraslih Slovencih, poudarjajo avtorji raziskave.

Iz omenjenih izsledkov izhaja vprašanje, kako oblikovati dobre bralne navade pri otrocih in mladostnikih, ki se kažejo v njihovem zanimanju in notranji motivaciji za branje, v vedanju pa kot redno branje, preživljanje prostega časa ob branju in uživanje v tej dejavnosti, izposojanje in kupovanje knjig itn. Ob tem velja poudariti, da dobre bralne navade niso dobre same po sebi, ampak (tudi) zato, ker so tesno povezane z večjo bralno učinkovitostjo na splošno, pa tudi večjo učno uspešnostjo otrok in mladostnikov. Tudi v slovenskem prostoru je precej raziskav, ki potrjujejo pozitivno povezanost med bralnimi navadami in višjo bralno/učno učinkovitostjo pri osnovno- in srednješolskih učencih. Taka je tudi raziskava avtoric Pečjak in Bucik (2004) na velikem vzorcu 2355 učencev 3. in 7. razreda osnovne šole. Ugotavljali sta dve dimenziji bralne motivacije – kompetentnost oziroma občutje samoučinkovitosti za branje ter interes in pojmovanje pomembnosti branja. Ugotovili sta, da tretješolci kažejo nekoliko višjo kompetentnost in pomembno višje zanimanje za branje kot sedmošolci, pri čemer so bile razlike v obeh razredih v prid dekletom.

Bralna kompetentnost ter zanimanje za branje in pojmovanje pomembnosti branja pa sta se odražala tudi v dejanskem bralnem vedênju učencev – kompetentnejši učenci ter tisti z večjim zanimanjem in pojmovanjem pomembnosti branja so brali pogosteje in dlje časa ter se večkrat samoiniciativno odločili za branje kot njihovi bralno manj motivirani vrstniki. Boljša bralna motivacija pa se je pokazala tudi v boljšem bralnem dosežku učencev.

Tudi v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2011 (ang. Progress in International Reading Literacy Study) pri 10-letnih učencih se je pokazalo, da je višja motivacija učencev za branje napovednik boljšega bralnega dosežka (Mullis idr., 2012). V Sloveniji so imeli 10-letni učenci, ki radi berejo (takih je bilo 28 %), pomembno višji bralni dosežek kot učenci, ki berejo še kar radi (55 %), in ti pomembno višji dosežek kot tisti, ki ne berejo radi (takih je bilo 16 % učencev). O enakem trendu poročajo rezultati mednarodne raziskave PISA (ang. Programme for International Student Assessment) o bralni pismenosti pri 15-letnikih. Kažejo na konsistentno povezanost dobrih bralnih navad z višjo bralno pismenostjo, ki je osnova za učinkovito izobraževanje, pri učencih iz različnih držav (Klauda in Guthrie, 2015; Legault, Green - Demers in Pelletier, 2006), tudi pri slovenskih učencih (Štigl, 2020). Enako je v sekundarni analizi rezultatov PISE 2008 pri 7.764 slovenskih 15-letnikih ugotovila Pečjak (2011), in sicer da se interes za branje, izkazan skozi vsakodnevno branje v prostem času, pomembno pozitivno povezuje z bralno pismenostjo in da je pomembno višji pri dekletih kot fantih.

Če kot enega izmed pokazateljev bralne kulture vzamemo obiskovanje knjižnic, so zelo povedni podatki, zbrani v okviru projekta Javne agencije za knjigo »Rastem s knjigo«, o deležu osnovnošolcev in srednješolcev (Rastem s knjigo: statistika projekta JAK 2009/2010–2018/2019, str. 4). V desetih letih – od 2009/10 do 2018/19 – je od osnovnošolcev, ki so sodelovali v projektu, obiskovalo knjižnico 71–76 %, pri čemer je prisoten trend rahlega upadanja obiskovanja (v letih 2017 – 2019 je bil obisk 71 % in 72 %). Bistveno slabše je stanje pri srednješolcih, pri katerih je prišlo v 10 letih do izrazitega trenda upadanja obiska knjižnic, in sicer s 57 na 43 % v letih 2017 – 2019.

Pri tem rezultati študije PIRLS (2006) kažejo, da je bralni dosežek 10-letnikov premosorazmeren s pogostostjo obiskovanja šolske in/ali javne knjižnice. Tisti 10-letniki, ki so obiskovali knjižnico vsaj dvakrat mesečno ali pogosteje, so bili pomembno višje bralno pismeni kot tisti, ki so to počeli redkeje.

Z višjo bralno pismenostjo teh učencev pa so se povezovale tudi naslednje pogostejše družinske prakse: pogostejše glasno branje otrok družinskim članom, pogostejše branje družinskih članov otroku in pogostejši pogovori o prebranem v družini.

Melavc (2017) je v svoji magistrski nalogi opozorila na nekatere razlike v bralnih navadah med podeželskimi in mestnimi osnovnošolci. Ugotovila je, da podeželski otroci berejo več, da knjige, ki jih berejo pri pouku in za domače branje, ocenjujejo kot zanimivejše ter da večji delež podeželskih otrok bere doma s starši in se po branju o prebranem pogovarja.

Ob koncu tega poglavja lahko povzamemo, da se razvita bralna kultura odraža v boljši bralni pismenosti pri otrocih, mladostnikih in odraslih ter da je seveda logično vprašanje, kako jo izboljšati, ker bo njeno izboljšanje vodilo k boljšim bralnim in izobraževalnim dosežkom posameznikov v družbi in družbe kot celote.

Kako izboljšati bralno kulturo?

Če jedro bralne kulture predstavljajo vrednote, se vprašanje o izboljšanju bralne kulture lahko glasi tudi, kaj narediti, da bosta branje in knjiga postala večji vrednoti, kot sta trenutno. Da je to dejansko aktualen izziv ne le slovenske, ampak širše družbe, govori že omenjeno letno poročilo ILE (ang. International Literacy Association) *What's hot in literacy* (2020), v katerem strokovnjaki in praktiki med pet največjih izzivov za razvoj pismenosti v naslednjih desetih letih uvrščajo angažiranje družin pri razvoju otrokove pismenosti ter gradnjo in ohranjanje ljubezni do branja.

Predpogoj za razvoj bralne kulture pri posamezniku je razvijanje prepričanj o pomembnosti branja in dožemanje branja ter knjig kot vrednote. Zato je pomembno vedeti, kako poteka proces oblikovanja vrednot. Pri tem je lahko v pomoč taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev za čustveno-motivacijsko področje (Krathwohl, Bloom in Masia, 1973). Ta taksonomija je mišljena predvsem kot opora oziroma vodilo pri razvijanju posameznikovih interesov, stališč in vrednot na splošno, pri čemer jo mi v nadaljevanju predstavljamo v povezavi z branjem in bralnim gradivom. Po drugi strani pa je lahko v pomoč tudi pri ocenjevanju bralne kulture, saj pomaga ločevati med stališči in resničnim ravnanjem posameznika.

Avtorji razvrščajo bralne cilje v taksonomiji v pet hierarhičnih stopenj (tabela 3), pri čemer je osnova za razvrščanje teh ciljev stopnja ponotranjenja interesov, stališč, čustev in vrednot v povezavi z branjem in bralnim gradivom. Pri tem je ponotranjenje pojmovano kot proces, v katerem na začetku posameznik nekaj sprejme le delno, bolj zaradi zunanjih dejavnikov, pozneje pa vse bolj vključi v lastni vrednostni sistem.

Tabela 3: Prirejena taksonomija za oblikovanje vrednot v povezavi z branjem in s knjigami.

Stopnja	Značilnosti	Primeri dejavnosti bralca, ki kažejo na bralno kulturo.
1. Sprejemanje	zavedanje in sprejemanje branja	Otrok v vrtcu opazuje vrstnika, ki gleda slikanico. Otrok opazuje knjigo s policami v knjižnici. Otrok posluša in spremlja, ko mu učitelj/starši bere/-jo.
	usmerjanje pozornosti na branje/knjige	Z učiteljem obiše šolsko knjižnico in si izbere knjigo.
2. Odzivanje	pasivno odzivanje	Učenec upošteva navodila učitelja, da doma vsak dan glasno bere pet minut.
	samoinicativno odzivanje	Učenec se v prostem času samoinicativno odloči za branje.
	odzivanje z zadovoljstvom	Mladostnik z veseljem vzame knjigo v roke. Odrasli se veseli, da bo imel med dopustom čas za branje knjig.
3. Usvajanje vrednot	dajanje prednosti vrednoti	Učenec v podaljšanem bivanju namesto družabne igre bere.
	zavzemanje za vrednoto	Učenec svojim sošolcem z navdušenjem pripoveduje o prebrani knjigi in jih spodbuja, da jo tudi oni preberejo.
4. Organiziranje vrednot	analizira, pretehtava, organizacija vrednostnega sistema	Branje posamezniku predstavlja vrednoto, ki jo vključi med preostale. Razmišlja o tem, kaj mu branje prinaša – prispeva k njegovi osebnostni rasti, širšemu pogledu na svet in družbene dogodke, bogati njegovo jezikovno zmožnost ...
5. Internalizacija vrednot	splošna usmerjenost karakterizacija (razvoj celovitega značaja)	Brez branja in knjig si posameznik ne predstavlja življenja. Knjige bere redno, jih podarja drugim, se z znanci pogovarja o knjigah, je reden obiskovalec knjižnice, knjižnih sejmov in drugih prireditev v povezavi z branjem/s knjigami.

Na prvi stopnji razvijanja bralne kulture – pri sprejemanju – gre za začetni razvoj interesov. Posamezniku usmerimo pozornost na dražljaj, povezan z branjem in s knjigo (npr. na osebo, ki bere; situacijo – npr. knjige v izlozbi knjigarne, knjižnico), da se sploh zave obstoja branja. To je najnižja raven interesa. Na drugi taksonomski stopnji – odzivanje – je posameznik v interakcijo z osebo/s situacijo/področjem. Najprej gre za oblikovanje t. i. situacijskega interesa, ko pobuda za branje in ukvarjanje z bralnim gradivom prihaja od zunaj (od staršev ali drugih družinskih članov, učitelja). Npr. starši berejo otroku. Učitelji odpelje učence v šolsko knjižnico, da jo spoznajo in da si vsak izbere knjigo po lastni izbiri. Na tej stopnji govorimo še o pasivnem interesu za branje, ki se navadno pojavi na osnovi zunanjih pobud, redkeje pa samoiniciativno. Če so ponavljajoče se izkušnje otroka s knjigo in z branjem prijetne, se razvije t. i. osebni (aktivni) interes, ko otrok samoiniciativno predlaga, da mu nekdo bere ali med različnimi dejavnostmi sam izbere knjigo/branje. Npr. otrok prosti čas preživlja ob branju. Tako se interesi in stališča pri posamezniku postopno utrjujejo ter se naprej povezujejo z drugimi interesi, stališči in vrednotami v kompleksnejši sistem do končnega oblikovanja celostnega sistema vrednot, tj. življenjskega nazora o knjigi kot nujnem sestavnem delu življenja posameznika. Ponotranjanje interesov/stališč/prepričanj o branju in njihovo povezovanje v vedno kompleksnejši sistem spremlja razvoj čustev: od nevtralnih v obdobju začetnega razvoja interesa prek rahlo pozitivnih do izrazito pozitivnih. Ko ima posameznik že jasno izoblikovano vrednoto branja, se zanj zavzema, se je na račun branja pripravljen marsičemu odpovedati, se bori zanj itn.

Ta taksonomija omogoča pedagoškim delavcem, knjižničarjem, staršem in drugim, da lahko operativno razmišljajo, kako (s pomočjo katerih dejavnosti) branje kot vrednoto razvijati v posameznih obdobjih življenja posameznika.

K oblikovanju dobre bralne kulture vodi proces socializacije posameznika, v katerem imajo ključno vlogo dejavniki znotraj treh socialnih sistemov, to so: družinski sistem, vzgojno-izobraževalni sistem (od vrtca do konca srednje šole/študija) in širša družba, ki drugima dvema sistemoma na različne načine sporoča, kako vrednoti kulturo na splošno in znotraj nje tudi bralno kulturo. Zato v nadaljevanju poudarjamo nekatere dejavnike, ki so – izhajajoč iz empiričnih raziskav (glejte npr. Pečjak, Grosman, Bucik, Gomivnik Thuma in Stritar, 2011; Rupar, Blatnik, Kovač in Rugelj, 2019) – ključni za razvoj bralne kulture pri posamezniku.

Razvijanje bralne kulture v okviru družine

Družina oziroma starši so generatorji bralne kulture – začetniki otrokovega interesa za branje in razvoja vrednot, povezanih z branjem in s knjigo.

Mednarodne raziskave PIRLS, v katerih je Slovenija sodelovala od leta 2001 do leta 2016, kažejo na povezave med domačim okoljem in bralno pismenostjo 10-letnih otrok. Tako raziskava PIRLS 2011 (Mullis idr., 2012) kaže, da so večji gmotni viri (večje število knjig doma, otroških ter vseh knjig in posedovanje računalnika) pomembni dejavniki višje bralne pismenosti učencev. Učenci z veliko viri so izkazovali pomembno višjo bralno pismenost kot tisti z manj viri.

Z višjo bralno pismenostjo je povezano tudi to, kakšen bralni model svojim otrokom predstavljajo starši. Pogostost prostočasnega branja staršev je eden izmed posrednih kazalnikov družinske bralne kulture. Slovenski učenci, katerih starši so poročali, da radi berejo, so imeli pomembno višji bralni dosežek kot učenci, katerih starši še kar radi berejo, in ti pomembno višji dosežek kot učenci staršev, ki so izjavili, da ne berejo radi (PIRLS, 2011, Domače okolje in bralna pismenost). Zanimivo je, da razlik med učenci v bralni pismenosti, ki izhajajo iz dejavnikov družinskega okolja, slovenska šola ne uspe kompenzirati oziroma zmanjšati, kot to uspe nekaterim drugim državam. To pomeni, da se izhodiščne razlike v bralni kulturi družine ohranjajo tudi med izobraževalnim procesom. To potrjuje tudi raziskava bralne pismenosti odraslih PIAAC (2016), ki kaže, da je višja izobrazbena raven staršev (navadno povezana z višjo bralno kulturo) tudi pri odraslih Slovencih povezana z njihovo višjo besedilno pismenostjo. To pomeni, da se slabša družinska pismenost prenaša tudi v naslednjo generacijo.

Tretji pomemben dejavnik pa so bralne aktivnosti staršev z otrokom. Empirične dokaze za to ponujajo tudi domače raziskave o pomenu skupnega branja staršev in otroka v predšolskem obdobju in obdobju začetnega šolanja (glej Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012). Pri tem raziskovalci ugotavljajo, da pogostost skupnega branja staršev z otrokom vpliva na obseg besednjaka in skladišne sposobnosti pri malčkih že pri dveh letih in pol (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Sočan, 2017). Zanimiva je študija Bakerja in Milligrana (2013), ki sta pri kanadskih in ameriških starših ugotovila, da ti v predšolskem obdobju berejo več deklicam kot dečkom.

Čeprav so starši sami poročali, da berejo obema spoloma enako, pa sta z natančnim merjenjem ugotovila, da berejo (in se pogovarjajo o prebranem) z deklicami v povprečju vsako bralno seanso tri minute več, kar ob rednem branju znese približno 100 ur letno in v celotnem predšolskem obdobju približno 500 ur več branja (in pogovora o prebranem) z deklicami kot dečki. Če vemo, da s poslušanjem starševskega branja predšolski otrok razvija občutljivost za glasove (ki je pomembna predbralna sposobnost in najmočnejši napovednik uspešnega opismenjevanja v začetnih razredih šolanja), s pogovorom o prebranem pa svoje govorne zmožnosti in obseg besedišča, so boljše bralne zmožnosti deklet in njihovo zanimanje za branje v obdobju šolanja razumljivejši. To potrjujejo tudi ugotovitve Mišmaš (2018), ki kažejo, da so odnos mater do branja, aktivnosti skupnega branja z otrokom v predšolskem obdobju in skupno obiskovanje knjižnic pomembno povezani z bralnimi dosežki otrok v 3. razredu.

Pri skupnem branju staršev z otrokom pa ni pomembna samo količina, ampak predvsem kakovost tega branja. Slovenske raziskovalke (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu, 2020) ugotavljajo, da je bila kakovost skupnega branja med materjo in otrokom pri petih letih povezana z otrokovo sposobnostjo koherentnega pripovedovanja prebranih zgodb. Pri tem so dejavniki družinskega okolja (otrokova starost, ko so mu starši začeli brati, število vseh knjig in število otroških knjig doma) skupaj pojasnili kar 43 % razlik v kakovosti skupnega branja.

Sklep, ki bi ga lahko na osnovi tega izpeljali, je, da je zato treba delati s starši predšolskih in osnovnošolskih otrok pri razvijanju njihove pismenosti in modifikaciji njihovih prepričanj ter vrednot v povezavi s knjigo in z branjem. Družina postavlja temelje odnosa do branja, prepričanj o pomembnosti knjig in bralnega gradiva. V okviru Andragoškega centra RS so oblikovali »Program usposabljanja za življenjsko uspešnost – Beremo in pišemo skupaj« ali na kratko UŽU – BIPS, namenjen manj izobraženim staršem otrok v nižjih razredih osnovne šole (Knaflič, Žalec, Klemenčič, 2002). Na spletni strani Andragoškega centra RS obstaja tudi portal o družinski pismenosti (<https://družina.pismen.si/>), s katerim si lahko pomagajo starši in strokovnjaki, ki delajo z njimi pri razvijanju družinske bralne pismenosti in v njenem okviru tudi bralne kulture, vendar je treba upoštevati, da se z družinsko bralno kulturo le dopolnjuje strokovno delo vzgojiteljev in učiteljev (Pečjak s sod., 2011), o čemer pišemo v nadaljevanju.

Razvijanje bralne kulture v procesu vzgoje in izobraževanja

Razvijanje bralne kulture v procesu obveznega formalnega izobraževanja je sestavni del kurikuluma, predvsem v okviru razvijanja kompetenc pri maternem jeziku pa tudi pri tujih jezikih. Tako npr. v učnem načrtu za slovenščino v OŠ (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018) beremo: »Učenci in učenke razvijajo zmožnost sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja ter tvorjenja besedil v slovenskem knjižnem jeziku. Hkrati si oblikujejo jezikovno in književno kulturo« (tudi bralno, op. avt.) (prav tam, str. 6). In še: »Učenci in učenke razvijajo in ohranjajo pozitiven odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil« (prav tam, str. 7). Pri tem pa bi kot še posebej pomembno poudarili povezanost med prepričanji in vrednotami o branju in knjigah (kot pokazateljem bralne kulture) in pa spoznavnimi cilji oziroma dosežki učencev, ki deluje po načelu povratne zanke. To pomeni, da je bralna kultura povezana z bralnimi dosežki posameznika, ti pa povratno vplivajo nazaj na odnos posameznika do branja in zaznavo branja kot vrednote. Zato bralne kulture kot vzgojnega cilja ne moremo razvijati ločeno od izobraževanja oziroma izobraževalnih ciljev. Doseganje izobraževalnih ciljev pri branju, kot npr. da učenec obvlada tehniko branja, da razvija besedišče, kar mu omogoča razumevanje prebranega, da uporablja bralne strategije, ki mu omogočajo učinkovito reševanje učnih nalog itn., vedno deluje na odnos posameznika do branja in njegovo vrednotenje te aktivnosti. Doseženi cilji ohranjajo oziroma povečujejo pozitiven odnos (motivacijo) do dejavnosti branja, neuspehi pri doseganju ciljev pa povečujejo negativni odnos oziroma odklanjanje branja.

Zato je ključno vprašanje pri razvoju bralne kulture v formalnem izobraževanju, kako pomagati učencu k zanj dobremu bralnemu dosežku, ki ga bo motiviral za nadaljnje branje. Odgovor na to vprašanje je – z izbiro ciljev, ki so za učenca realno dosegljivi. Doseganje določenega bralnega cilja namreč s seboj prinaša pozitivna občutja, krepi občutek kompetentnosti bralca in njegovo bralno samopodobo. Vse to pa povečuje njegovo pripravljenost (motivacijo) za branje in odprtost za ukvarjanje z bralnim gradivom v okviru šole in zunaj nje, s čimer pa hkrati razvija svojo bralno kompetenco in si s tem povečuje možnosti za doseganje bralnih ciljev v prihodnje.

Če je učenec v branju slabo izurjen (npr. ne bere tekoče, ima revno besedišče, kar mu otežkoča razumevanje), je treba poiskati zanj primerno bralno gradivo (manj zahtevno, knjige z malo besedila), saj mu prezahtevno gradivo povzroča frustracijo, kar zmanjšuje njegovo pripravljenost za branje oziroma knjige. Velja pa tudi nasprotno – kadar se morajo dobro izurjeni bralci ukvarjati z zanje premalo zahtevnimi nalogami, ki jim ne predstavljajo izziva, jih to vodi v dolgčas in nemotiviranost. Pozitiven odnos do branja se torej v šoli lahko ohranja in razvija, le če učenci delujejo v območju »prilagojenega branja« – če se srečujejo z bralnimi nalogami, ki so primerne njihovi ravni bralne kompetentnosti. Samo bralno visokokompetentni učenci se lahko potopijo v branje, kar Csikszentmihalyi (1991) imenuje »flow«. Zatopljenost v branje, ko bralec izgubi občutek za prostor in čas, v psihološkem smislu združuje kognitivne in čustvene procese. Gre za visoko miselno pozornost na gradivo, ki ga bralec predeluje, in hkrati užitek, za katerega pa avtor pravi, da ni samo hedonistične narave, ampak tak, ki poganja posameznika k višjim ravnem miselnega delovanja in doživljanja. Tudi slovenska raziskava (Pečjak s sod., 2006) je pri učencih 8. razreda osnovne šole potrdila to povezavo. Pri uspešnejših bralcih – fantih in dekletih – so avtorice ugotovile pomembno večjo prisotnost zatopljenosti v branje v primerjavi z manj uspešnimi bralci.

Zato je ena najpomembnejših pa tudi najzahtevnejših nalog učiteljev pri razvoju bralne kulture, da ponudijo učencem bralno gradivo, ki je zanje primerno oziroma ustrezno. To je pot, da postanejo branje in knjige učencem vrednote. Hkrati pa to pomeni, da je treba z učenci v začetnem obdobju šolanja dobro izuriti njihovo bralno spretnost, da berejo tekoče in sproščeno ter da jim sama bralna tehnika ne predstavlja frustracije.

Pri tem pa velja opozoriti, da samo zapis vrednot v učnih načrtih, povezanih z branjem, ne zadostuje. Te vrednote je treba spraviti v življenje oziroma razrede. Učitelji dajejo na deklarativni ravni sicer bralni kulturi veliki pomen, je pa vprašanje, koliko jim uspe to kulturo tudi dejansko razvijati pri delu z učenci. To je v veliki meri odvisno od znanja učiteljev o branju, ki ga pridobijo s študijem. Slovenska raziskava (Grosman in Pečjak 2005) na vzorcu 136 učiteljev osnovne in srednje šole kaže, da so učitelji med študijem sicer dobili določeno znanje s področja pismenosti, vendar je bilo to znanje posredovano posamično, in še to le pri redkih predmetih posameznih študijskih smeri. Njihova ocena je, da jim to znanje le delno (59 %) ali sploh ne zadostuje (30 %) za učinkovito delo v razredu.

Čeprav sta skoraj dve tretjini učiteljev ocenili, da so več znanja s področja pismenosti dobili po študiju, pa rezultati kažejo, da se učitelji le malo izobražujejo s tega področja pismenosti – na seminarjih, interno na šolah ali prek prebiranja strokovne literature. Na deklarativni ravni pa so si edini, da je znanje o pismenosti (zelo) pomembno za učinkovito delo v razredu.

Tezo o pomembnosti učiteljevega znanja za razvoj bralne pismenosti učencev potrjuje tudi raziskava PIRLS 2011 pri slovenskih učencih (poglavje 7_Učitelji). Ta kaže, da je znanje učiteljev o branju – o teorijah in poučevanju branja – tesno povezano z bralno pismenostjo njihovih učencev. Učenci, katerih učitelji so med študijem dobili več znanja, so izkazovali pomembno višjo bralno pismenost kot tisti, katerih učitelji so imeli manj tovrstnega znanja. Ta podatek, ki je splošen in velja za večino držav, vključenih v raziskavo PIRLS, kaže, da so teoretične in didaktične vsebine o branju nujni element kurikulumata bodočih učiteljev.

Na razkorak med deklariranjem branja kot vrednote in dejansko aktivnostjo učiteljev v razredu opozarjata Pečjak in Košir (2006) v raziskavi, v kateri je sodelovalo 61 učiteljic 4. razreda osnovne šole. Pokazalo se je, da učiteljice deklarirajo branje in bralne cilje kot zelo pomembno večšino za učno uspešnost in osebni razvoj učencev, vendar pa med učiteljicami, ki pripisujejo branju večji, in tistimi, ki mu pripisujejo manjši pomen, v njihovem delovanju v razredu ni bilo razlik. Ravno tako ni bilo 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 entuziastičnih učiteljic zaznavali kot kompetentnejše pri glasnem branju. Ti rezultati opozarjajo, da samo spremembe v prepričanjih pri učiteljih še ne pripeljejo do vedenjskih sprememb – torej do sprememb njihovega delovanja v razredu.

Če želi učitelj pomagati učencem, da postanejo entuziastični bralci (Applegate in Applegate, 2004), katerim branje nudi užitek in ki se »potapljajo« v branje, je potrebna prisotnost učinkovitega bralnega modela, ki deluje na učence. To je lahko nekdo iz domačega okolja (starši), šolskega okolja (učitelji) ali pa nekdo tretji (prijatelji, vrstniki). Borg (2003) posebej poudarja, da so pri vzgoji entuziastičnih bralcev pomembni učitelji, njihova prepričanja o pomembnosti branja in to, kar v razredu počnejo za spodbujanje bralne motivacije. Lundberg in Linnakyla (1993) poročata celo o povezavi med obsegom branja učitelja in bralno uspešnostjo učencev. Poudarjata, da imajo prepričanja učitelja o branju pa tudi učiteljeve bralne navade pomemben učinek na bralno motivacijo/angažiranost njihovih učencev.

Navdušenje za branje lahko deli torej le tisti učitelj, ki je tudi sam navdušen bralec, kar je znano kot »Petrov učinek«. Appelgate in Appelgate (2004) v svoji longitudinalni študiji poročata o razširjenosti Petrovega učinka med študenti, bodočimi razrednimi učitelji. Začetna analiza stanja med študenti začetniki je pokazala, da je kar 27 % študentov nenavdušenih bralcev, 48 % povprečno entuziastičnih bralcev in 25 % entuziastičnih bralcev – takih, ki uživajo v branju in se dejansko potapljajo v branje. Ob koncu študija sta ponovila preizkušnjo in ugotovila pomemben upad števila študentov, ki niso uživali v branju (na 13 %), pomemben porast števila povprečno entuziastičnih študentov (na 60 %) in rahel porast števila študentov, ki uživajo in se potapljajo v branje (na 27 %). Pri tem Pečjak in Košir (2006) opozarjata, da bi mogoče pri izobraževanju študentov in učiteljev pomagalo, da bi jim načrtno ozavestili naravo (njihovega) stališča do branja. Pojasniti bi jim veljalo, da ima vsako stališče do branja svoj kognitivni vidik (prepričanje o pomembnosti branja), čustveni vidik (uživanje ob branju) in vedenjski vidik (veliko branja). Če vedo, da je za razvoj bralne kulture pri učencih pomembno razviti njihova prepričanja o pomembnosti branja, učitelj lahko načrtno in zavestno deluje na učence kot bralni model, čeprav sam ni entuziastičen bralec (ne uživa posebej v branju in ne bere veliko). V razredu pa lahko poudarja pomembnost branja in skladno s svojo profesionalno držo vključuje v pouk različne bralne aktivnosti, čeprav to prej ni bila njegova praksa.

Poleg vpliva učiteljev pa bi se morali v šolskem prostoru bolj zavedati tudi vpliva vrstniške kulture na branje posameznika, zlasti pri mladostnikih. Mladostnikom sta izjemno pomembna vloga vrstnikov in vrstniški konformizem, ki ga lahko opredelimo kot pripravljenost mladostnika za prevzemanje pravil in norm vrstnikov, zato da je ta sprejet od vrstnikov oziroma da ga ti ne izločijo (Peklaj in Pečjak, 2015). Norme vrstniške kulture pa pogosto niso skladne z normami, ki jih deklarirajo šola oziroma starši. Zaradi tega se mladostniki velikokrat znajdejo v konfliktu med težnjo po sprejetosti pri vrstnikih ter težnjo po upoštevanju šolskih pravil in sledenju vzgojno-izobraževalnim ciljem, tudi na področju bralne kulture. Če torej skupini vrstnikov, ki ji pripada mladostnik, branje ni posebna vrednota (nisi "kul", če bereš), tudi mladostniki, ki bi sicer brali, ne berejo oziroma o tem vsaj ne govorijo radi na glas. Pogovor o branju in knjigah lahko začne tudi učitelj, izhajajoč mogoče iz pisanja mladostnikov na spletnih družbenih omrežjih o določenih knjigah oziroma problematikah, ki jih knjige nagovarjajo.

Zato predstavlja pomemben vidik bralne kulture delovanje v smeri razvijanja prepričanj pri mladostnikih, da je branje ravno tako "kul" kot druge prostočasne aktivnosti, ki vlečejo mladostnike. K temu veliko prispevajo vsakoletne akcije, kot so Nacionalni mesec branja, ki v Sloveniji poteka septembra od leta 2018 naprej (pod pokroviteljstvom Ministrstva za kulturo in UNESCO), projekt Rastem s knjigo za učence 7. razreda osnovne šole (od leta 2010 naprej) ali drugi projekti za mladostnike (npr. Branje je kul, Bodi kul, beri ful).

Sklep

Kovač (2019) se ob koncu predstavitve rezultatov Knjiga in bralci VI sprašuje, »[...] ali kot družba bralne navade sploh želimo ohraniti kot vrednoto« in »[...] ali so bralne navade in z njimi povezana pismenost nekaj, kar je za dolgoročno preživetje slovenske skupnosti pomembno« (str. 80).

Problem, ki ga vidimo danes v družbi, povezan z vrednotami na splošno in tudi z bralnimi vrednotami, je na eni strani v ignoriranju kulturnih vrednot kot nečesa, kar je manj pomembno v primerjavi, recimo, z gospodarstvom (kar se je lepo pokazalo tudi pri ukrepih države med koronakrizo). Po drugi strani pa je še večji problem v nezmožnosti, da bi deklarirane vrednote dejansko »prevajali« v obnašanje, vendar – kot pravi Musek (2003) – nismo izgubili vrednot, ampak se je izjemno povečala moč dejavnikov, ki ustvarjajo neskladje med našim obnašanjem in vrednotami v družbi na splošno. Nedvomno so med temi dejavniki tudi povečane možnosti, da si posamezniki pridobijo koristi na način, ki nasprotuje splošno sprejetim vrednotam. Relativiziranje morale in razblinjanje odgovornosti sta pokazatelj aktualnih družbenih trendov, tudi v odnosu do branja in knjig.

Zato je še toliko pomembneje, da država poskuša zavestno in sistematično skrbeti za razvoj bralne pismenosti in bralne kulture svojih prebivalcev – tudi s sprejetjem Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti (NSRBP) za obdobje 2019–2030 decembra 2019. Različna ministrstva (ministrstvo, pristojno za vzgojo, izobraževanje in znanost, pa tudi ministrstva, pristojna za kulturo, družinske zadeve, zdravje, ter druga) naj bi s svojim sinergičnim delovanjem poskrbela za uresničevanje strategije na sistemski ravni.

Pri tem NSRBP jasno kaže na štiri ključna področja delovanja: a) razvoj in izvajanje programov za spodbujanje pismenosti (na različnih ravneh in z različnimi ciljnimi skupinami); b) izobraževanje in usposabljanje kadrov (s posodabljanjem vsebin v kurikulumih izobraževanja pedagoških kadrov, kulture visokih pričakovanj, stalnega strokovnega spopolnjevanja); c) mreženje izvajalcev (med ministrskimi resorji in ustanovami na različnih ravneh); č) dostopnost do bralnega gradiva (zagotavljanje dostopnosti do informacijskih virov s pomočjo sodobne tehnologije ter do kakovostnega in raznovrstnega bralnega gradiva v vseh oblikah). Iz NSRBP bi poudarili točko, ki se nanaša na izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Prvi korak predstavlja kakovostno izobraževanje učiteljev vseh predmetnih področij na fakultetah o pomenu branja za uspešno izobraževanje in osebni razvoj učencev. Med kompetence učiteljev sodita tudi: a) njihovo zavedanje o potrebi po zavestnem in premišljenem vključevanju bralnih aktivnosti pri vseh predmetih, s katerim učencem omogočajo spoznavanje raznovrstnega bralnega gradiva različnih žanrov; b) spodbujanje učencev k vključevanju v različne akcije, ki promovirajo branje. Hkrati s tem pa to pomeni, da je treba vzgojitelje in učitelje spodbujati k stalnemu strokovnemu spopolnjevanju s področij bralne pismenosti in bralne kulture.

Kot pozitivno vodilo, da so spremembe mogoče, naj služi zapis najmlajše Nobelove nagrajenke za mir in borke za enakopravnost žensk v izobraževanju Malale Youfazai: »Ena knjiga, eno pero, en otrok in en učitelj lahko spremenijo svet.« Zato velja realen optimizem, da se ob sistemski podpori in vključenosti veliko akterjev (še posebej izobraževalcev bodočih vzgojiteljev in učiteljev), ki si že zdaj prizadevajo za razvoj bralne kulture otrok, mladostnikov in odraslih, spirala razvoja bralne kulture v prihodnjem desetletju obrne v pozitivno smer.

Summary

The article addresses the issue of reading culture and reading as values in Slovenia from a psychological perspective. We support our theoretical considerations with numerous empirical results from foreign and domestic (especially psychological) studies on reading culture.

In this article we first try to answer the question from a psychological perspective of what reading culture is and what elements it contains. Briefly, reading culture is a set of prevailing beliefs and values associated with reading.

These beliefs and values are then the basis for forming people's attitudes, expectations, prejudices and stereotypes towards reading and books, which in turn influence their reading behaviour, which is reflected in the frequency and length of leisure reading, the number of books read, library visits, the number of books borrowed and/or purchased, etc. Since these represent the core of reading culture, values are placed in the broader context of Musek's categorisation of values (Musek, 1993).

Next, we describe the most recent study on reading culture in Slovenia (Rupar, Blatnik, Kovač and Rugelj, 2019), which reports a deterioration in this area in the adult population: an increase in the proportion of non-readers and a decrease in the proportion of regular readers and regular library users. We emphasize the connection between a developed reading culture and the reading and educational achievements of children, adolescents and adults through international studies on reading literacy in which Slovenia participates (PIRLS, PISA, PIAAC) and through domestic psychological research.

To answer the question of how to improve reading culture, which is a challenge not only for Slovenian society but for societies in general, we first present the taxonomy of educational goals in the affective domain (Krathwoh, Bloom and Masia, 1973), adapted for reading and books. This taxonomy provides good theoretical support, as it shows how we can systematically develop the reading culture of an individual in five hierarchical levels, from the initial development of interests, through passive-situational interest, to personal-active interest in reading/books. With a guarantee of positive experiences and reading achievements for the individual, which give him or her a feeling of competence, reading interests and reading as a value deepen, and the individual internalizes these to create a complex life view of books and reading as an integral part of his or her life. However, this process of internalization is accompanied by an appropriate emotional basis, ranging from neutral emotions during the initial interest in reading/books, through slightly positive to distinctly positive emotions when the reader is immersed in reading (flow, Csikszentmihalyi, 1991). Throughout this research, we repeatedly point out the intertwining of the functioning of cognitive and affective factors for the development of a good reading culture in the individual.

The process of socialization of the individual leads to the development of a good reading culture, in which factors within the three social systems - family, education and society - play a decisive role. Therefore, in the last part of the paper, we present the factors within each of these subsystems. In developing the factors within the family, we highlight material resources (a larger number of books at home - both children's and others), the role of parents as reading models, and the reading activities of parents with children - especially in preschool and primary school. Through local research, we illustrate the importance of quality group reading in the preschool period for the development of preschool children's language skills (faster development of vocabulary, syntactic skills, coherent narrative skills) and better reading literacy in the early years of school. In the educational system, we emphasize the interrelation between the value of reading/books and student achievement, which in turn has a reciprocal effect on the individual's attitude towards reading/books and his perception of reading/books as values. We highlight that one of the most important (and also most challenging) tasks of teachers in the development of reading culture is to provide students with appropriate reading material and reading tasks. In the following, we draw attention to the gap between teachers' declaration of reading as a value and their actual activity in the classroom, also with the help of research in the local area (Pečjak and Košir, 2006), and emphasize the role of peers in the development of reading culture, which has been poorly researched. From a broader societal perspective, we highlight the recognized importance of reading culture within the National Strategy for the Development of Reading Literacy for the period 2019-2030 (2019). This government document gives rise to the hope that with the systemic support and participation of various line ministries, the spiral of reading culture development, with a more synergetic functioning of all social systems among Slovenian children, adolescents and adults, will turn in a positive direction in the next decade.

Literatura

- Applegate, A. J., in Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The reading teacher*, 57(6), 554–563.
- Baker, M., in Milligran, K. (2013). Boy-girl differences in parental time investments: Evidence from three countries (No. w18893). Canada: National Bureau of Economic Research.
- Blatnik, A. (2019). Knjiga, bralci in slovenska kulturna politika. V P. Rupar idr. (ur.), *Knjiga in bralci VI: Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019* (str. 31–49). Ljubljana: UMco.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(2), 81–109.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Literacy and intrinsic motivation. V S. Graubard (ur.), *Literacy: an overview by fourteen experts* (str. 115–40). New York: The Noonday Press.
- Grosman, M. (2003). Pomen branja za posameznika in širšo družbo. V M. Grosman idr. (ur.), *Beremo skupaj: priručnik za spodbujanje branja* (str. 10–12). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Grosman, M., in Pečjak, S. (2005). Znanja in prepričanja slovenskih učiteljev o bralni pismenosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(2/3), 39–49.
- Klauda, S. L., in Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239–269.
- Knaflič, L., Žalec, N., in Klemenčič, S. (2002). Program Usposabljanje za življenjsko uspešnost: Beremo in pišemo skupaj: UŽU-BIPS. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Košir, M. (2003). Brati zato, ker nam je lepo ... V M. Grosman idr. (ur.), *Beremo skupaj: priručnik za spodbujanje branja* (str. 5). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač, M. (2019). Rezultati raziskave KIB VI v primerjavi z norveško raziskavo bralnih navad 2018 ter založniškimi in knjižničnimi statistikami. V P. Rupar idr. (ur.), *Knjiga in bralci VI: Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019* (str. 53–79). Ljubljana: UMco.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., in Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Legault, L., Green-Demers, I., in Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward and understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582.
- Lundberg, I., in Linnakyla, P. (1993). Teaching reading around the world. Hamburg, Germany: International Association for the Evaluation of the Educational Achievement.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin Beyazoglu, K. (2020). Zgodnja pismenost otrok. Razvoj, spremljanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete UL.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., in Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., in Sočan, G. (2017). Early vocabulary, parental education, and the frequency of shared reading as predictors of toddler's vocabulary and grammar at age 2;7: a Slovenian longitudinal CDI study. *Journal of child language*, 44(2), 457–479.
- Melavc, J. (2017). Bralne navade podeželskih in mestnih otrok. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mišmaš, E. (2018). Povezanost družinske pismenosti z bralnimi zmožnostmi tretješolcev. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., in Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011: International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy, d. o. o.
- Musek, J. (1994). *Psihološki portret Slovencev*. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Musek, J. (1995). Spremembe v miselnosti in vrednotni usmerjenosti Slovencev v prehodnem obdobju. V V. Rus (ur.), *Slovenija po 1995* (str. 87–106). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy.

- Musek, J. (2003). Raziskovanje vrednot v Sloveniji in vrednotni univerzum Slovencev. Pogovori pri predsedniku o prihodnosti Slovenije: O vrednotah, Ljubljana, 19. 11. 2003.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/> (Dostopno 28. 7. 2020.)
- Nyam, S. S. (2015). The School Library and Promotion of Reading Culture. *Delta Library Journal*, 9 (1/2), 4–45.
- Pečjak, S. (2011). Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 - analiza skozi prizmo razvitosti kompetence "učenje učenja". *Šolsko polje*, 22(5/6), 69–88.
- Pečjak, S., in Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13(4), 33–54.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., in Košir, K. (2006). Prepričanja učiteljev o branju v povezavi z njihovim delovanjem v razredu in bralno motivacijo učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(4), 27–33.
- Pečjak, S., Grosman, M., Bucik, N., Gomivnik Thuma, V., in Stritar, U. (2011). Bralna kultura. V N. Bucik, N., Požar Matijašič in V. Pirc (ur.), *Kulturno umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 23–63). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peklaj, C., in Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
- PIAAC (2016). Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih. Pridobljeno s <http://piaac.acs.si/raziskava/slovenija/> (Dostopno 7. 8. 2020.)
- PIRLS (2006). Bralni dosežki: Vprašalnik za učence in učenke. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/vprasalnik_ucenci_pirls06.pdf (Dostopno 23. 8. 2020.)
- PIRLS 2011. Domače okolje in bralna pismenost. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/Poglavje-4_Domace-okolje.pdf (Dostopno 28. 7. 2020.)
- PIRLS 2011. Poglavlje 7 – Učitelji. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/Poglavje-7_Ucitelji.pdf (Dostopno 15. 7. 2020.)
- Program osnovna šola Slovenščina, Učni načrt (posodobljen, 2018). Ljubljana: MIZŠ, Zavod RS za šolstvo.
- Rastem s knjigo: statistika projekta JAK 2009/2010 – 2018/2019. Pridobljeno s <https://www.jak-rs.si/bralna-kultura/rastem-s-knjigo/> (Dostopno 6. 9. 2020.)
- Rupar, P., Blatnik, A., Kovač, M., in Rugelj, S. (2019). *Knjiga in bralci VI: Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. Ljubljana: UMco.
- Saksida, I. (2016). Skupaj razvijamo bralno pismenost: Očrt poti k dvigu pismenosti v osnovni šoli – akcijska raziskava. V T. Devjak, I. Saksida in M. Dagarin Fojkar, M. (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 143–161). Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Štigl, S. (ur.) (2020). Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018. Ljubljana: Pedagoški institut. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/06/PISA_2018_Izhodisca_bralne_pismenosti.pdf (Dostopno 3. 8. 2020.)

What's hot in literacy: 2020 Report. International Literacy Association. Pridobljeno s https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/whats-hot-report_2020_final.pdf (Dostopno 7. 9. 2020.)

dr. Sonja Pečjak

Redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Full Professor, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, sonja.pecjak@ff.uni-lj.si