

V sodelovanju z



unesco

IEA KOMPAS

KRATKI PRISPEVKI O IZOBRAŽEVANJU

ZAKAJ DEČKI MORDA POTREBUJEJO VEČ PODPORE PRI KREPITVI MOTIVACIJE ZA BRANJE, VEČ ZAUPANJA IN ZAVZETOSTI?



* ©iStock/Steex

POVZETEK

Na podlagi podatkov iz ciklov PIRLS (Mednarodne raziskave bralne pismenosti) za leti 2016 in 2021 ta kratek prispevek obravnava razlike med spoloma pri učencih in učenkah četrtega razreda pri veselju do branja, samozavesti in zavzetosti pri branju. Raziskuje, kako bralne navade staršev učinkujejo na bralne dosežke njihovih otrok. Naše ugotovitve kažejo, da deklice na splošno bolj uživajo v branju kot dečki in kažejo večje zaupanje v svoje bralne sposobnosti. Tako uživanje v branju kot zaupanje v branje kažeta pozitivno korelacijo z učnimi dosežki pri branju, čeprav je težko določiti smer povezave. Poleg tega deklice pogosteje berejo zunaj šole kot dečki. Opažamo tudi, da je veselje staršev do branja pozitivno povezano z bralnim uspehom njihovih otrok, pri čemer matere/skrbnice običajno bolj uživajo v branju kot očetje/skrbniki. To pomeni, da je pri dečkih manj verjetno, da bodo imeli doma moškega bralnega vzornika. Večina tistih, ki poučujejo branje, je ženskega spola, kar kaže na to, da dečki v šoli verjetno nimajo moških mentorjev branja. Na koncu pričujočega kratkega poročila so obravnavane morebitne posledice teh ugotovitev, predlagani so ukrepi za izboljšanje bralnih spretnosti pri dečkih in opredeljena področja za nadaljnje raziskave.

POSLEDICE

- ▶ Krepitev motivacije, zaupanja in zavzetosti dečkov za branje je bistvenega pomena, kar je v vzgojno-izobraževalni politiki treba poudariti, da bi spodbudili njihov bralni razvoj.
- ▶ Izobraževanje in usposabljanje (v okviru študija za učiteljski poklic pa tudi kasneje v okviru stalnega strokovnega usposabljanja) mora učitelje in učiteljice pripraviti, da se bodo zavedali posebnih izzivov, s katerimi se soočajo dečki, in tega, kako s spolom povezane norme vplivajo na njihove bralne prakse.
- ▶ Zgodnje obravnavanje slabših dosežkov dečkov pri branju se začne s celovito podporo v predšolski vzgoji. Pri tem imajo ključno vlogo tako učitelji in učiteljice kot starši/skrbniki.
- ▶ Če dečkom omogočimo dostop do moških vzornikov in mentorjev, lahko s tem razbijemo prevladujoče stereotipe in povečamo njihovo zanimanje za branje.

Avtorji

Matthias Eck, programski strokovnjak, *Education for Inclusion and Gender Equality*, UNESCO

Juliane Hencke, direktorica, IEA Hamburg

Alec Kennedy, raziskovalec pri Enoti za raziskovanje in analizo, IEA

Sabine Meinck, sovodja pri Enoti za raziskovanje in analizo, IEA

Justine Sass, vodja, *Education for Inclusion and Gender Equality*, UNESCO

UVOD

Obvladanje branja je temeljna spretnost, ki otrokom omogoča učni napredek, doseganje osebnih ciljev, širjenje znanja in polno sodelovanje v družbi. Pismenost opolnomoči ljudi, saj širi njihove zmožnosti, kar posledično zmanjšuje revščino, povečuje udeležbo na trgu dela in pozitivno vpliva na zdravje. Kljub temu 89 oz. 94 % mladih v južni Aziji in podsaharski Afriki ne dosega ravni osnovnih spretnosti (Gust et al., 2024).

V državah z visokim in s srednjim dohodkom je raziskava PIRLS 2021 pokazala, da je večina sodelujočih izobraževalnih sistemov 85 % učencev in učenk znalo brati lahka literarna in informativna besedila. Čeprav je to razmeroma visok odstotek, ostaja precejšnje število učencev in učenk v državah z visokim ter s srednjim dohodkom, ki še vedno ne znajo brati takšnih besedil, to je preostalih 15 % in še več v državah, ki tega praga ne dosegajo. Poleg tega je pandemija covid-19 negativno vplivala na bralne dosežke (Jakubowski et al., 2023; Patrinos et al., 2022). Ugotovljeno je tudi bilo, da imajo dečki v povprečju slabše bralne sposobnosti. To je skoraj splošna ugotovitev, ki se v zadnjih 20 letih ni spremenila. V raziskavi PIRLS 2021 so deklice dosegle boljše rezultate pri branju v 51 od 57 izobraževalnih sistemov, ki so sodelovali v PIRLS, s povprečno razliko 19 točk, kar je statistično značilna razlika (Mullis et al., 2023). Statistično značilne razlike med spoloma so še vedno opazne, če pogledamo dosežke v okviru različnih namenov branja; vendar so večje pri branju za literarno izkušnjo (22 točk) v primerjavi z branjem zaradi pridobivanja in uporabe informacij (15 točk). Po podatkih OECD (2023) se razlike med spoloma pri branju na splošno ohranjajo tudi v kasnejšem obdobju mladostništva (pri 15-letnikih), kar je bil trend, opažen v številnih ciklih raziskave PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev oz. dijakov; npr., v Sloveniji gre pretežno za dijake/-

inje 1. letnikov srednje šole – op. p.). Literatura navaja, da na uspešnost branja učinkujeta odnos do branja in zaupanje v branje ter nasprotno (Petscher, 2010). Prejšnje raziskave so pokazale, da deklice poročajo o pozitivnejših stališčih do branja kot dečki (Nonte et al., 2018). Ugotovitve McGeowna idr. (2015) kažejo, da se veselje do branja razvije že v mladosti. To poudarja pomen izpostavljenosti dejavnostim branja v zgodnjem otroštvu za spodbujanje pozitivnega odnosa do branja tako pri deklicah kot dečkih. Takšne dejavnosti lahko potekajo v okoljih predšolske vzgoje in varstva ter v družinskem kontekstu. Pomembno je, da starši sodelujejo pri dejavnostih, povezanih s pismenostjo svojih otrok, zlasti zato, ker lahko s tem, da pogosto berejo, dajo pozitiven zgled.

Prav tako se je izkazalo, da spolni stereotipi staršev, povezani z branjem, ki so naklonjeni deklicam, kot je prepričanje, da deklice bolje berejo, več berejo in se pri branju bolj zabavajo, negativno učinkujejo zlasti na zaupanje in motivacijo sinov pri branju ter posledično na njihove dosežke (Muntoni in Retelsdorf, 2019).

Glede na pomen bralnih spretnosti za učni uspeh v šoli in širše družbene izide je slabši bralni dosežek dečkov pomemben problem izobraževalne politike.

V tem prispevku so temelječ na podatkih raziskave IEA PIRLS obravnavana naslednja vprašanja:

- ▶ Ali obstajajo razlike med spoloma pri zaupanju in veselju do branja?
- ▶ Ali obstajajo razlike med spoloma v bralnih navadah?
- ▶ Ali obstajajo razlike med spoloma pri veselju staršev do branja?

PODATKI

Analize rezultatov 57 sodelujočih izobraževalnih sistemov, pridobljenih s preverjanjem bralne pismenosti četrtošolcev in četrtošolk PIRLS 2021, temeljijo na odgovorih učencev in učenk o njihovem odnosu do branja ter bralnih navadah. Poleg tega uporabljamo informacije o odnosu staršev do

branja, pridobljenih iz 45 izobraževalnih sistemov, kjer so starši v raziskavi PIRLS 2016 rešili Vprašalnik za starše. Vprašalnik za starše v ciklu 2016 omogoča razčlenjene odgovore glede na spol skrbnika/skrbnice. To razlikovanje v ciklu PIRLS 2021 ni bilo mogoče.

REZULTATI

▶ **Odnos do branja in bralne navade zunaj šole so pomembni dejavniki bralnih dosežkov, pri čemer dečki v teh vidikih pogosto zaostajajo.**

Graf 1 prikazuje povprečne bralne dosežke glede na različne ravni odnosa do branja ali časa, porabljenega za bralne dejavnosti. Rezultati so predstavljeni tako za dečke kot

deklice in so povezani s črtami, da bi poenostavili branje grafa.

Graf 2 prikazuje odstotek dečkov in deklic, ki sodijo v najvišjo kategorijo odnosa do branja ali časa, porabljenega za bralne dejavnosti. Povprečja na obeh grafih, predstavljenih po spolu, so izračunana za vseh 57

sodelujočih izobraževalnih sistemov PIRLS 2021. Najprej pogledamo, kako učenci in učenke uživajo v branju. Lestvica *Učenci in učenke radi berejo* uporablja odgovore učencev in učenk na osem postavk, ki zajemajo njihova razmišljanja o branju in bralnih dejavnostih zunaj šole. Učenci in učenke, ki *zelo radi berejo*, imajo višje povprečne bralne dosežke kot učenci in učenke, ki *le nekoliko ali sploh ne berejo radi* (Graf 1). Ta povezava velja tako za dečke kot deklice. Vendar naša analiza na Grafu 2 kaže, da manj dečkov (37 %) zelo rado bere v primerjavi z deklicami (46 %). Ta splošni vzorec se ohrani tudi po primerjavi dečkov in deklic s podobnimi bralnimi dosežki. Razlika je statistično značilna in se kaže v 55 od 57 sodelujočih izobraževalnih sistemov.

Nato smo raziskali samozavest učencev in učenk pri branju. Lestvica *Samozavest učencev in učenk pri branju* zajema informacije, ki temeljijo na strinjanju učencev in učenk s šestimi trditvami o tem, kako dobro berejo. Tudi v tem primeru smo ugotovili pozitivno povezavo med samozavestjo in povprečnim bralnim dosežkom (Graf 1). Učenci in učenke, ki so *zelo samozavestni pri branju*, so imeli v povprečju višje bralne dosežke kot učenci in učenke, ki so *nekoliko ali pa niso samozavestni* pri branju. Upoštevajte, da iz te analize ni mogoče določiti smeri povezave (tj. ali so učenci in učenke samozavestnejši zaradi višjih dosežkov ali pa imajo višje dosežke, ker so samozavestnejši). Najverjetneje je omenjena povezava obojestranska. Ta povezava je dosledna tako pri dečkih kot deklicah, kar kaže na to, da so učenci in učenke običajno precej dobri pri ocenjevanju lastne bralne zmožnosti, kot je bila izmerjena na preizkusu PIRLS. Nadalje smo ugotovili, da obstaja razlika med spoloma pri samozavesti pri branju. Večji odstotek deklic (46 %) je bil zelo samozavesten glede svoje bralne zmožnosti v primerjavi z dečki (40 %). Ta vzorec se ohrani tudi po primerjavi dečkov in deklic s podobnimi bralnimi dosežki. Ta razlika je statistično

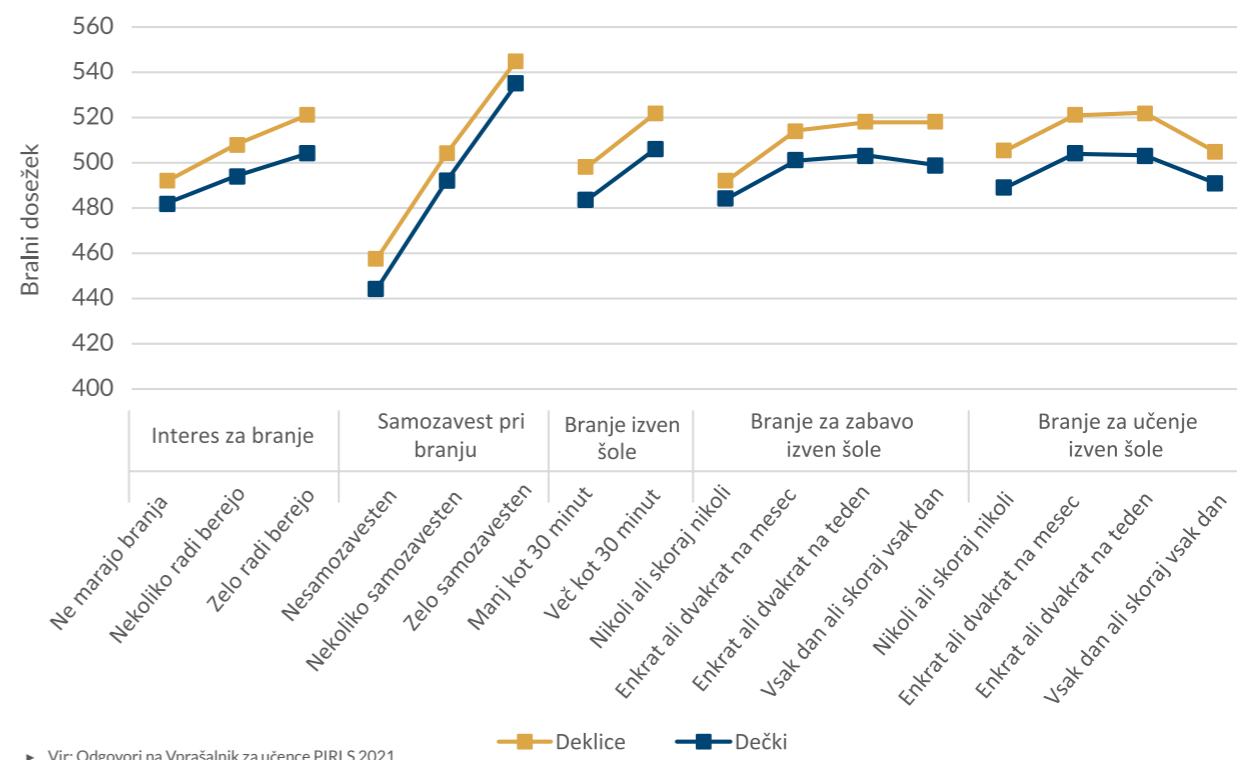
značilna v 42 od 57 sodelujočih izobraževalnih sistemov.

Nadaljnje mere zajemajo bralne navade učencev in učenk zunaj šole: minute branja na običajen šolski dan, pogostost branja za zabavo in pogostost branja za učenje (berejo zato, da izvejo stvari, ki bi se jih radi naučili). Čas, porabljen za branje zunaj šole, je pozitivno povezan z bralnimi dosežki. Natančneje, učenci in učenke, ki na običajen dan porabijo *več kot 30 minut za branje zunaj šole*, imajo višje povprečne bralne dosežke kot učenci in učenke, ki *berejo manj kot 30 minut* (Graf 1). Učenci in učenke, ki berejo za zabavo *vsaj enkrat ali dvakrat na mesec*, imajo višje povprečne bralne dosežke kot učenci in učenke, ki teh dejavnosti ne izvajajo *nikoli ali skoraj nikoli*.

Zdi se, da je odnos do branja za učenje nelinearno povezan z bralnimi dosežki. Kaže se povezava v obliki črke U, pri kateri učenci in učenke, ki zelo malo berejo, da bi se nečesa naučili (*nikoli ali skoraj nikoli*), ali tisti, ki poročajo, da to počnejo najpogosteje (*vsak dan ali skoraj vsak dan*), v povprečju dosegajo nižje rezultate kot tisti, ki to počnejo *enkrat ali dvakrat na teden/mesec*. Med učenci in učenkami, ki poročajo, da berejo *vsak dan ali skoraj vsak dan*, bi lahko bili učenci in učenke, ki imajo težave z branjem in si prizadevajo, da bi se izboljšali v branju tako, da temu namenijo več časa za učenje zunaj šole.

Zanimivo je, da glede na te povezave deklice poročajo o pogostejšem vključevanju v bralne dejavnosti zunaj šolskega okolja kot dečki (glej Graf 2). Ta razlika je statistično značilna v 43 od 57 izobraževalnih sistemov za branje za zabavo. Vendar pa ni skoraj nobene razlike v tem, kako deklice in dečki poročajo o pogostosti branja za učenje zunaj šole.

Slika 1: Povprečen bralni dosežek po kategorijah glede na stališča in navade učencev/učenk glede branja glede na spol

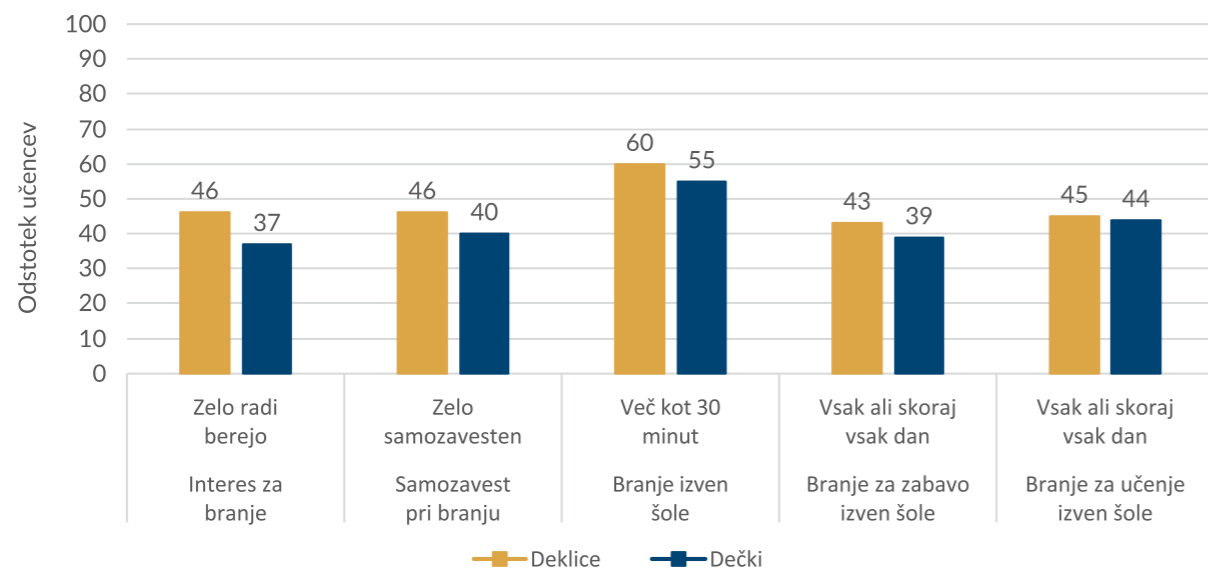


▶ Vir: Odgovori na Vprašalnik za učence PIRLS 2021.

¹ Beseda »izobraževalni sistemi« je tukaj uporabljena za lažje branje, da bi opisala državo, ozemlje ali določeno podskupino države, ki sodeluje v PIRLS-u.

² V mednarodni različici Vprašalnika za starše PIRLS 2016 se je izraz »skrbnik« nanašal na mater/očeta, mačeho/očima, babico/dedka ali zakonitega skrbnika.

Slika 2: Odstotek učencev/učenk, ki poročajo o navadah in določenem odnosu do branja glede na spol



► Opomba: Vse razlike so statistično značilne.
 ► Vir: Odgovori na Vprašalnik za učence PIRLS 2021.

► Učinek vzornika? Moški skrbniki manj uživajo v branju kot ženske skrbnice

Glede na odgovore v raziskavi PIRLS 2016 se veselje očetov/skrbnikov in mater/skrbnic do branja povezuje z dosežki učencev in učenk. Lestvica *Starši radi berejo* temelji na odgovorih iz Vprašalnika za starše na postavke, povezane z branjem, in na tem, kako pogosto skrbniki in skrbnice berejo za zabavo.

Graf 3 prikazuje povprečne bralne dosežke učencev in učenk glede na to, kako njihovi skrbniki in skrbnice uživajo v branju. Učenci in učenke, katerih skrbniki in skrbnice zelo radi berejo, imajo v povprečju bistveno višje bralne dosežke kot tisti, katerih skrbniki in skrbnice le nekoliko radi berejo ali pa ne berejo radi. Graf 3 se ne osredotoča na različne povezave različnih kategorij lestvice *Starši radi berejo* glede na spol učencev oz. učenk, vendar ločena analiza kaže, da so vzorci podobni tako pri dečkih kot deklicah.

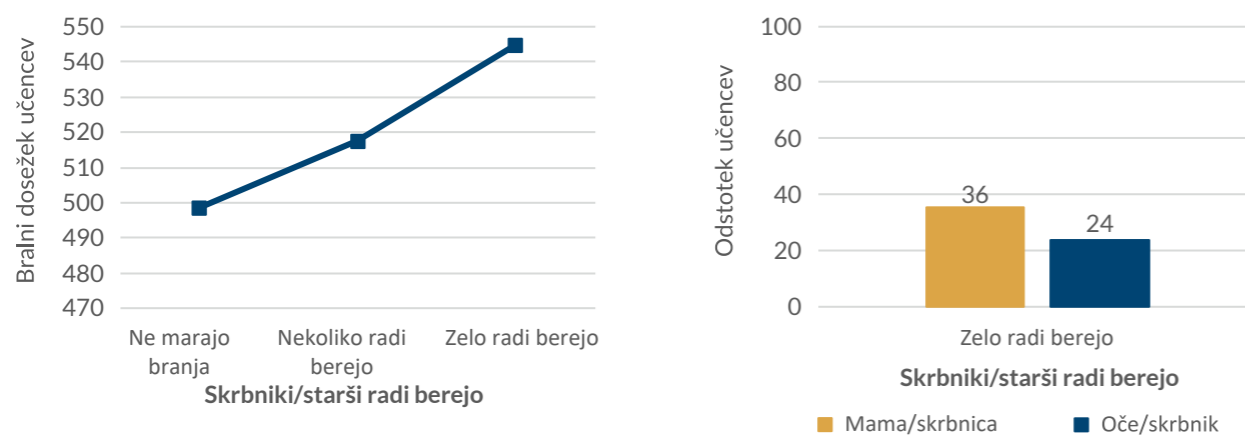
Analiza odgovorov glede na spol skrbnikov oz. skrbnic kaže, da je manjši odstotek učencev in učenk z moškim skrbnikom, ki je odgovoril na Vprašalnik za starše, imel skrbnika, ki je poročal o višji stopnji veselja do branja, v primerjavi s tistimi učenci in učenkami, katerih skrbnik je bila ženska (24 % v primerjavi s 36 %, ki zelo radi berejo). Ta razlika je opazna in je statistično

značilna v 39 od 44 izobraževalnih sistemov, ki so sodelovali v raziskavi PIRLS 2016. To nakazuje, da imajo fantje manjše možnosti kot deklice, da bi imeli doma moški vzor, ki uživa v branju.

Opozoriti je treba, da je le 15 % učencev in učenk imelo skrbnika, ki se je opredelil za moškega in ki je izpolnil Vprašalnik za starše, kar pomeni, da so pri skoraj šestih od sedmih učencev in učenk pri izpolnjevanju vprašalnika za starše sodelovale skrbnice. To sicer lahko kaže na to, da v izobraževalnih sistemih, vključenih v raziskavo PIRLS, še vedno prevladujejo tradicionalne spolne vloge, saj za šolske obveznosti svojihotrok najpogosteje skrbijo matere ali ženske skrbnice, vendar je tukaj tudi možnost za pristranskost. Zavedamo se, da so lahko doma tudi drugi moški družinski člani, ki služijo kot vzorniki in ki jih Vprašalnik za starše ni zajel.

Drugi možni bralni vzornik za učence in učenke je lahko njihov/-a učitelj/-ica branja. Vendar je pri pregledu podatkov iz PIRLS 2021 v 54 od 57 izobraževalnih sistemov več kot štiri od petih četrtošolcev in četrtošolk bralne pismenosti učila učiteljica. Številni dečki v šoli nimajo učitelja moškega spola, ki bi lahko služil kot pozitiven vzornik istega spola za spodbujanje bralnih navad.

Slika 3: Povprečen bralni dosežek ter odstotek učencev in učenk glede na interes skrbnikov/staršev za branje



► Vir: Odgovori na Vprašalnik za starše PIRLS 2016.

RAZPRAVA IN ZAKLJUČKI

Naši rezultati potrjujejo prejšnje raziskave, ki so pokazale, da sta pozitiven odnos do branja in samozavest pomembna napovednika bralnih dosežkov, pri čemer imajo deklice pozitivnejši odnos, zavzetejšo branje in večjo samozavest (Mullis et al., 2017; McGeown et al., 2015). Kljub izrazitim razlikam med spoloma pri branju in spretnostim v škodo dečkov politični okvir in programi le redko obravnavajo razsežnosti tega vprašanja glede na spol (UNESCO, 2022). Krepitev motivacije, zavzetosti in samozavesti dečkov za branje, da bi jim pomagali razvijati njihove bralne spretnosti, mora postati prednostna naloga politike. Da bi to dosegli, bo ključno tesno sodelovanje z učitelji in učiteljicami, s starši in skupnostmi.

Tako morajo programi za izobraževanje vzgojiteljev in vzgojiteljic ter učiteljev in učiteljic ponuditi ustrezne pedagoške oz. didaktične metode za izboljšanje otrokovih bralnih spretnosti ter motivacijo deklic in dečkov. Sicer obstajajo uspešni programi za izboljšanje bralne pismenosti otrok, ki pa pogosto ne obravnavajo posebej razsežnosti spola. Nekateri programi se kritično ukvarjajo s spolom. Program Läslyftet (Spodbuda za razvoj branja in pisanja) se je na Švedskem izvajal od leta 2015 do leta 2020; njegov cilj je bil povečati bralne spretnosti in spretnosti pisanja otrok ter okrepiti kakovost poučevanja. Naloge so se izvajale v obliki dodatnih dejavnosti in so vključevale kritično pregledovanje besedila, namenjanje pozornosti moči in spolu (OECD, 2015). Prihodnji programi bi morali učitelje in učiteljice ozaveščati o specifičnih potrebah dečkov, kot sta večja zavzetost za branje in motivacija za branje, ter upoštevati, kako lahko spolni stereotipi, povezani z branjem, dajejo prednost deklicam. Ti pristopi morajo razviti ljubezen do branja pri dečkih. Primer je program Boys, Blokes, Books & Bytes v Avstraliji, ki vključuje moške kot pozitivne vzornike in bralne partnerje, da bi razvil kulturo branja med dečki. Ta program je imel pozitivne rezultate pri bralnih spretnostih ter navadah mladostnikov in mladostnic (OECD, 2015).

Povezava med bralnimi spretnostmi otrok in njihovim veseljem do branja se vzpostavi že zgodaj v življenju. Prav tako pa razlike med spoloma pri dejavnostih zgodnjega učenja lahko vplivajo na razvoj bralnih kompetenc (Muntoni in Retelsdorf, 2019). Raziskave kažejo, da imajo dečki in deklice na splošno podobne kognitivne sposobnosti, vendar lahko razlike v zgodnjih učnih izkušnjah, vključno z bralnimi dejavnostmi, prispevajo k razlikam v bralnih dosežkih med spoloma (McGinnity et al., 2022).

Prepričanja in stališča staršev o spolu lahko vplivajo na otrokov odnos do branja in njegove rezultate (Muntoni in Retelsdorf, 2019). Poleg tega, kot so pokazale predhodne raziskave, starši običajno v bralne dejavnosti bolj vključujejo deklice kot dečke (Hencke et al., 2023). Stereotipi, povezani z branjem, in spolno zaznamovane prakse na bralne rezultate fantov ne vplivajo le neposredno, temveč tudi posredno preko njihovih lastnih prepričanj o kompetentnosti in motivacije.

Programi, ki vključujejo starše tako, da jim zagotavljajo bralno gradivo in spodbujajo, da berejo svojim otrokom, s čimer lahko izboljšajo njihove spretnosti branja. Zgodnje branje v prostem času v 14 izobraževalnih sistemih po vsem svetu, ne glede na spol otrok (OECD, 2012), dokazano trajno učinkuje

na njihove bralne spretnosti. V Združenem kraljestvu v okviru programa Bookstart starši dojenčkov med zdravniškimi pregledi in starši triletnikov ter triletnic v vrtcih dobijo brezplačno bralno gradivo. Učenci in učenke, ki so bili deležni tega programa, so dosegli višje rezultate pri preizkusih branja (EU Read, 2021; OECD, 2012). V Nemčiji program Lesestart (Začni brati) sodeluje z lokalnimi knjižnicami in s pediatri ter staršem otrok, starih od enega do treh let, razdeljuje knjige in bralne priročnike. Evalvacija je pokazala, da 62 % staršev, ki od pediatrov prejmejo gradivo, podaljša čas branja svojim otrokom, 72 % sodelujočih knjižnic pa je pridobilo nove knjige za otroke, stare od enega do treh let (Lesestart, 2021; OECD, 2015). Drug primer je program Radi beremo v Jordaniji, katerega cilj je spodbujati pozitiven odnos do branja med otroki in njihovimi starši z ustanovitvijo knjižnic, ki jih v vsaki soseski vodijo ženske iz skupnosti. Vključevanje staršev se je izkazalo za koristno za vključevanje vseh otrok v branje ter za razvoj pozitivne moškosti pri dečkih in učenje spoštovanja žensk na vodilnih položajih (UNESCO-UIL, 2021). Več programov bi moralo starše ozaveščati o razsežnostih branja glede na spol in biti namenjenih moškim skrbnikom, saj imajo za dečke pomembno vlogo vzornika, hkrati pa bi morali matere ozaveščati tudi o specifičnih potrebah dečkov.

Izpostavljenost moškim vzornikom in mentorjem lahko prav tako razgrajuje stereotipe in poveča motivacijo dečkov za učenje. Dečki, ki ne ustrezajo togim normam glede moške identitete, se soočajo z diskriminacijo, kar lahko vpliva na njihovo sodelovanje in učenje (GLSEN, 2019). Študija primera na šoli v Čilu (Olavarría et al., 2015) je npr. pokazala, da mladi menijo, da je branje neprimerno, ženska dejavnost za moške, dečki, ki pokažejo zanimanje za branje, pa so pogosto zasmehovani, kar jih od tega odvrača. Na Karibih lahko akademsko/učno udejstvovanje velja za »žensko«, in če uspeh pri določenih predmetih – kot je branje – ni v skladu z moškimi normami in pričakovanji, potem ga dečki lahko tudi zavrnejo, kar negativno učinkuje na dosežke (Jha in Pouezvara, 2016). Učinkovite intervencije morajo te norme izpodbijati. V Angliji se je izvajal program Premier League Reading Stars, ki je z uporabo vzornikov iz nogometnega sveta dečke in deklice, ki jih zanima nogomet, pritegnil k branju in izboljševanju njihovih bralnih spretnosti. Nogometne zvezde, ki so jih vodili učitelji in učiteljice ter šolski knjižničarji in knjižničarke, so deset tednov delile svojo strast do branja. Program je izboljšal bralno samozavest sodelujočih otrok ter pomembno učinkoval na bralno avtonomijo, pogostost branja, kompetence in dosežke (Wood et al., 2016).

Tudi moški skrbniki in učitelji imajo lahko pomembno vlogo pri oblikovanju bralnih navad dečkov. Nedavne raziskave kažejo, da se dečki pri oblikovanju svoje moškosti in vedenja zgledujejo po moških skrbnikih (Perales et al., 2023). Če moški skrbniki in učitelji izražajo svoje zanimanje za branje ter dečke pritegnejo k branju, se samozavest slednjih do branja in njihovo veselje do njega lahko povečata. Skratka, obetavni bi bili lahko ukrepi na več ravneh, ki bi obravnavali pripravo učiteljev, dejavnike, povezane s šolo in z učitelji, ter vključenost staršev. Ta kratek prispevek odpira pomembna vprašanja za nadaljnje raziskave. Kako lahko programe za branje učinkovito pri-

Iagodimo specifičnim potrebam dečkov? Naša analiza tudi ni obravnavala posebnih področij branja, kot so digitalni mediji. Ali dečki bolj uživajo v branju digitalnih vsebin? Ali so samo-

zavestnejši pri uporabi digitalnih naprav za branje? Ali so, kar zadeva učitelje in učiteljice, dečki, ki imajo učitelje moškega spola, pri branju uspešnejši?

PREVOD: dr. Eva Klemenčič Mirazchiyski, dr. Valerija Vendramin in Igor Peras (vsi Pedagoški inštitut, Ljubljana).

Tega prevoda ni pripravila IEA in zato ne velja za mednarodni prevod IEA. Za kakovost prevoda in njegovo skladnost z izvirnim besedilom so odgovorni izključno avtorji prevoda. V primeru neskladja med izvirnim delom in prevodom velja le tisto, kar je navedeno v besedilu izvirnega dela.

Prevod je nastal v okviru projekta Sekundarna študija PIRLS, ki ga je omogočilo Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje s pogodbo št. C3350-24-431002.

DODATNO BRANJE

UNESCO. (2022). *Leave no child behind: Boys' disengagement from education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105>

Hencke, J., Eck, M., Sass, J., Hastedt, D., Meinck, S., Kennedy, A., & Liu, T. (2023, June). *Early learning activities matter for girls' and boys' mathematics and science achievement*. IEA Compass: Briefs in Education No. 21. IEA. <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/june-2023-early-learning>

OECD. (2012). *PISA – Let's read them a story! The parent factor in education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264176232-en>

UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report – Gender Report: Deepening the debate on those still left behind*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329>

VIRI

EU Read. (2021). *Bookstart outcomes*. Mainz, EU Read.

Gust, S., Hanushek, E. A. in Woessmann, L. (2024). *Global universal basic skills: Current deficits and implications for world development*. *Journal of Development Economics*, 166, 103–205. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103205>

GLSEN. (2019). *The 2019 National School Climate Survey*. GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2021-04/NSCS19-FullReport-032421-Web_0.pdf

Jakubowski, M., Gajderowicz, T., in Patrinos, H. A. (2023). *Global learning loss in student achievement: First estimates using comparable reading scores*. *Economics Letters*, 232, 111–313. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2023.111313>

Jha, J., in Pouezevara, S. (2016). *Measurement and research support to education strategy goal 1: Boys' underachievement in education: A review of the literature with a focus on reading in the early years*. Prepared for USAID under the Education Data for Decision Making (EdData II) project. Research Triangle Park. RTI International. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAF451.pdf

Lesestart. (2021). *Begleitforschung und Evaluation [Accompanying research and evaluation]. Lesestart website*. <https://www.lesestart.de/ueber-lesestart/forschung/>

McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., in Dufton, P. (2015). *The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment*. *Educational Research*, 57(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>

McGinnity, F., McMullin, P., Murray, A., Russell, H., in Smyth, E. (2022). *Understanding differences in children's reading ability by social origin and gender: The role of parental reading and pre- and primary school exposure in Ireland*. *Research in Social Stratification and Mobility*, 81, 100–729. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100729>

Molina Olavarría, Y. (2015). *Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México [Special educational needs, elements for a proposal of educational inclusion through participatory action research: The case of the Mexico School]*. *Estudios pedagógicos*, 41, 147–167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., in Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., in Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>

Muntoni, F., in Retelsdorf, J. (2019). *At their children's expense: How parents' gender stereotypes affect their children's reading outcomes*. *Learning and Instruction*, 60, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.002>

Nonte, S., Hartwich, L., in Willems, A. S. (2018). *Promoting reading attitudes of girls and boys: a new challenge for educational policy? Multi-group analyses across four European countries*. *Large-Scale Assessments in Education*, 6(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0057-y>

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OECD. (2015). *The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-abc-of-gender-equality-in-education_9789264229945-en

Patrinos, H. A., Vegas, E., in Carter-Rau, R. (2022). *An analysis of COVID-19 student learning loss*. Policy Research Working Paper. 10033. World Bank. World Bank Document

Petscher, Y. (2010). *A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading*. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>

Perales, F., Kuskoff, E., Flood, M. et al. (2023). *Like father, like son: Empirical insights into the intergenerational continuity of masculinity ideology*. *Sex Roles* 88, 399–412. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01364-y>

Piper, B., in Korda, M. (2010). *EGRA Plus: Liberia. Program evaluation report*. RTI International.

Hanemann, U. (ur.). *We Love Reading, Jordan*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://web.archive.org/web/20211002233044/https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/we-love-reading-jordan>

Wood, C., Pillinger, C., Stanley, D., Williams, G., Adie, J., in Sage, L. (2016). *Premier league reading stars evaluation report 2015-2016*. Coventry University and National Literacy Trust.

IEA KOMPAS

KRATKI PRISPEVKI O IZOBRAŽEVANJU

O tem prispevku

Ta posebna številka Kompassa IEA je bila pripravljena v sodelovanju z UNESCO- m. V tej izdaji želimo ugotovitve raziskave PIRLS prenesti na področje izobraževanja, tako za oblikovalce politik kot tudi za učitelje in druge strokovnjake v izobraževalnem sektorju.

Sledite nam:

 [@iea_education](https://twitter.com/iea_education)

 [@UNESCO](https://twitter.com/UNESCO)

 [IEAResearchInEducation](https://www.facebook.com/IEAResearchInEducation)

 [UNESCO](https://www.facebook.com/UNESCO)

 [IEA](https://www.linkedin.com/company/iea)

 [UNESCO](https://www.linkedin.com/company/unesco)

Thierry Rocher
Predsedujoči IEA

Dirk Hastedt
Izvršilni direktor IEA

Andrea Netten
Direktorica IEA Amsterdam

Laura Cheeseman
Strokovnjakinja za komuniciranje, IEA

David Rutkowski
Urednik Indiana University

Copyright © 2024 Stichting IEA Secretariaat Nederland. To delo je na voljo pod licenco Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 IGO. (CC BY SA 3.0 IGO; <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Prosimo citirajte publikacijo kot:

Eck, M., Hencke, J., Kennedy, A., Meinck, S., & Sass, J. (2024, September).

Why boys may need more support in building their reading, motivation, confidence, and engagement. IEA

Compass: Briefs in Education No 25. IEA

ISSN: 2589-70396

Kopije publikacije se lahko pridobijo od:

IEA Amsterdam
Keizersgracht 311
1016 EE Amsterdam
The Netherlands

E-mail: secretariat@iea.nl
Spletna stran: www.iea.nl

V sodelovanju z



Researching education, improving learning