

# Opismenjevanje učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja v luči dela na daljavo v izrednih razmerah

Maja Kerneža

---

## 1 Uvod

V zadnjih dveh letih so se naša življenja korenito spremenila. Nepričakovano naš vsakdan ne more več potekati brez sodobne tehnologije, še posebej računalnika, tablice in mobilnih telefonov. Naša komunikacija se je s srečanj, dogodkov in sestankov v živo preselila na zaslone prej omenjenih naprav. Če smo se do nedavnega preko posrednika – mobilnika, tablice ali računalnika – večinoma pogovarjali z osebami, ki so bile od nas toliko fizično oddaljene, da je bila racionalnejša komunikacija na daljavo, je v začetku leta 2020 vsa naša komunikacija prešla v sporazumevanje na daljavo. In če smo do tega trenutka otroke ščitili pred uporabo multimedij-skih naprav in jim omejevali čas pred zasloni, smo jih marca 2020 začeli siliti prav v to. In kljub temu, da smo na IKT v povezavi z najmlajšimi še vedno gledali kot na dejavnik, ki kvarno vpliva na njihov razvoj, smo po drugi strani kljub vsemu menili, da že od zgodnjih let obvladajo uporabo vsaj tablic in mobilnikov, če ne tudi že računalnikov. Torej bi bilo pričakovati, da jim tudi šolanje oz. delo na daljavo, večinoma preko računalnikov, ne bi smelo povzročati težav. Pa ni bilo tako. Raziskava *Primary School students' natural science digital literacy competence in digital learning environments* (Legvart, Kordigel in Kerneža, 2021), ki je raziskovala digitalno pismenost slovenskih učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v okviru naravoslovne pismenosti, je pokazala, da generacija alfa (otroci, rojeni po letu 2012, torej prav tisti, ki so se v letih 2020 in 2021 šolali na

daljavo) v šolo vstopa komaj računalniško pismena. Skoraj vsi lahko sicer vklopijo in izklopijo računalnik, uporabljajo miško ali sledilno puščico, večina pa nima drugih osnovnih računalniških spretnosti, ki bi jih potrebovali za sodelovanje v izobraževalnem procesu v digitalnih učnih okoljih. Ampak pri preverjanju učinkov dela na daljavo na zmožnost branja in pisanja učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ne gre (samo) za to, sploh pa ne v primeru usvajanja in utrjevanja tehnike branja ter pisanja. Če bi branje in pisanje v naši raziskavi opredelili kot le sporazumevalni dejavnosti, pri katerih sprejemamo ali tvorimo besedilo (Frančeskin et al., 2002), bi to kljub zgoraj navedenim omejitvam še nekako šlo, ko pa branje in pisanje poskušamo opredeliti v širšem smislu, pa ugotovimo, da resnično ne gre (samo) za to.

Še posebej kompleksen je pojem branje. Številni raziskovalci so branje že skušali definirati, a enoznačne definicije ni, kar je pravzaprav logično, saj lahko branje dojemamo na različne načine. Nekatere definicije se osredotočajo na branje kot na proces dekodiranja oz. prepoznavanja črk, besed ali besednih skupin, npr. »Branje je percipiranje vrstnega reda črk in njihove sinteze s tem, da se bralec dalj časa zadrži na elementih besed, na njihovem položaju v prostoru, na obliki in velikosti črk.« (Pečjak, 1999: 12), druge poudarjajo sam proces razumevanja, npr. »Branje je psiholingvistični proces, pri katerem bralci po svojih najboljših močeh rekonstruirajo sporočila, ki so podana v pisni ali grafični obliki.« (Goodman, 1970, cit. po Pečjak, 1999: 12) Nekatere definicije zajemajo obe spoznavni dimenziji branja, npr. »Branje je v prvi fazi proces dekodiranja besed, ki je odvisen od povezave novih besed s pojmi iz bralčevega spomina in z izgovorom besed. V drugi fazi pa gre za proces razumevanja sporočila besedila.« (Perfetti, 1985, cit. po ibid: 12), oz. izpostavljajo, da je branje večstopenjski proces, v katerem sodelujejo različne sposobnosti: »Branje je sedemstopenjski proces, pri katerem gre za navezovanje medsebojnega odnosa med posameznikom in sporočili, podanimi v simbolih.« (Buzan, 1982, cit. po ibid: 12) Večplastna in zahtevna miselna dejavnost je tudi pisanje, v okviru katerega z zapisom pretvarjamo signale iz zvočne v vidno podobo (Erhatic in Štih, 2007). Ker se je razvilo zaradi človeških potreb, se ne razvije spontano, zaradi česar otroke pisanja učimo sistematično, s pomočjo različnih metod.

Teorijam branja in pisanja so posvečene številne druge raziskave. Zato bi se na tem mestu posvetili predvsem vprašanju, kaj je pri učenju branja in pisanja takega, da osnovna digitalna pismenost ni dovolj za usvajanje navedenih spretnosti.

Proces usposabljanja posameznika za branje in pisanje različnih besedil, ki jih zna tudi uporabljati, imenujemo opismenjevanje. V *Učnem načrtu za slovenščino* (2018) je zapisano, da naj bi učenci in učenke v svet branja in pisanja vstopali individualizirano, postopno in sistematično, pri tem pa naj bi glede na svoje predznanje branja in pisanja ter veščine, spretnosti in zmožnosti prehajali skozi faze oz. dejavnosti začetnega opismenjevanja (Poznanovič Jezeršek et al., 2018: 6). Učitelj mora na začetku obdobja, nato pa tudi sproti pri vsakem učencu in učenki preverjati razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, ki so potrebne za branje in pisanje, za vsakega učenca in učenko pa izdelati individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja. V skladu s priporočili se najprej sistematično razvijajo predopismenjevalne zmožnosti, sledi sistematično razvijanje tehnike branja in pisanja besed in enostavnih povedi, nato pa še sistematično razvijanje zmožnosti branja z razumevanjem in zmožnosti pisanja besedil, ustreznih otrokovemu razvoju (Poznanovič Jezeršek et al., 2018: 68). Pri tem mora učitelj upoštevati priporočeno zaporedje usvajanja veščin spretnosti branja in pisanja, tempo pa sproti prilagajati značilnostim in zmožnostim posameznega učenca oz. posamezne učenke (ibid).

Pri poučevanju se učitelji poslužujejo različnih metod, pri opismenjevanju pa osnovo predstavljajo štiri: sintetična, analitična, analitično-sintetična in globalna (Golli, 1991). Metode imajo svoje prednosti in slabosti, v učnem načrtu pa ni določeno, katero naj bi učitelj uporabljal pri pouku, kar učitelju omogoča, da za vsakega posameznega učenca uporabi metodo ali kombinacijo metod, s pomočjo katerih opismenjevanje prilagodi njegovim individualnim zmožnostim.

### 1.1 Pričujoča raziskava

Delo na daljavo je tak način dela onemogočilo oziroma vsaj izjemno močno otežilo. Učitelji in učenci so namreč v času od 16. marca 2020 do izvedbe raziskave na daljavo delali 18 tednov, čas usvajanja učnih vsebin pa je bil zaradi podaljšanih počitnic v jesenskem obdobju skrajšan še za en teden. Pri stiku z učitelji opazimo, da ti poročajo o večjih razlikah med učenci, ki so se delno šolali na daljavo, v primerjavi z generacijami učencev, ki so zmožnost branja in pisanja usvajale ter razvijale v šoli. Prvič so učitelji o tem poročali že po prvem, šest tednov trajajočem zaprtju v letu 2020, še večje razlike pa opazajo po drugem, 11 tednov trajajočem zaprtju v letih 2020 in 2021. Dlje kot je delo na daljavo trajalo, o večjih razlikah v primerjavi s prejšnjimi generacijami so učitelji poročali.

Za delo na daljavo niso bili pripravljeni ne učitelj ne učenci in njihovi starši. Veliko jih na začetku sploh ni imelo primernih naprav in povezav, ki bi jim omogočale enakovredno sodelovanje pri pouku, seveda pa tudi ne spretnosti, ki bi jih tako učitelji kot starši potrebovali. Večinoma je delo na daljavo, še posebej v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, potekalo ob izdatni pomoči staršev. Individualno spremljanje učencev v veliki meri ni bilo izvedeno, saj je bilo to oteženo, v nekaterih primerih tudi nemogoče. Tako so učenci in učenke v svet branja in pisanja vstopali bolj kot ne skupinsko, individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja pa ni bil uresničen v tolikšni meri, kot bi bil pri delu v razredu, ko učitelj ves čas spremlja vse učence, ki lahko sproti, iz ure v uro, prehajajo med različnimi ravni usvojenosti in utrjenosti tehnike branja in pisanja, ko lahko vsak učenec pod budnim očesom učitelja tempo usvajanja vsebin sproti prilagodi svojim zmožnostim. Prav tako je manjkala individualna sprotna povratna informacija, s pomočjo katere bi lahko otrok še bolje in hitreje napredoval. Ta je bila najpogosteje v domeni staršev, ki, razumljivo, ne poznajo didaktičnih postopkov in priporočil, če z njimi niso bili seznanjeni oz. so jih (vsaj) delno prezrli (npr.: »Zakaj bi morali pisati črko P v dveh potezah, če jo lahko napišemo v eni potezi od spodaj navzgor.«).

Opažanja učiteljev so nas spodbudila k raziskovanju. Ker se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju večina učencev in učenk začne učiti branja in pisanja, kar naj bi potekalo fleksibilno, uravnoteženo, sistematično in individualizirano, nas je zanimalo, kakšni so učinki dela na daljavo na zmožnost branja in pisanja učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

## 2 Metodologija

### 2.1 Raziskovalna metoda

Zastavljena študija je preiskovalne narave, saj področje doslej še ni bilo raziskovano. Raziskovali smo ga s kvantitativnimi raziskovalnimi metodami, uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### 2.2 Vzorec

Raziskovalni vzorec je slučajnostni in zajema 196 učiteljev razrednega pouka od 1. do 3. razreda. Sodelovalo je 98 učiteljev prvega razreda (večje števi-

lo učiteljev sovпада s prisotnostjo dveh vzgojno-izobraževalnih delavcev), 55 učiteljev drugega in 43 učiteljev tretjega razreda.

### 2.3 Postopek zbiranja podatkov

Z anketnim vprašalnikom, ki smo ga pred izvedbo testirali na manjšem vzorcu učiteljev, smo pridobili podatke, ki smo jih obdelali z ustreznimi statističnimi metodami. Raziskava je bila izvedena dosledno, zbrane informacije so bile objektivno obdelane, navodila so bila podana enopomensko, s čimer smo zagotovili zanesljivost. Učitelji so ocenili razlike med generacijami v usvojenosti tehnike branja in pisanja ter utrjevanju in izboljševanju tehnike branja in pisanja. Razlike, ki jih opažajo, so ocenili s pomočjo štiristopenjske lestvice, kjer je bila najnižja vrednost 1 (ne opažam razlik med generacijami) in najvišja 4 (opažam večje razlike med generacijami). Če razlik niso mogli oceniti, so izbrali odgovor, da navedene zmožnosti ne morejo oceniti. Prosili smo jih tudi, da zapišejo svoja opažanja in morebitne razlike med covid- in necovid-generacijami, ki v vprašalniku niso bile zajete. Povezavo do spletnega vprašalnika, zastavljenega v odprtokodni aplikaciji 1KA, smo poslali na vse slovenske osnovne šole, zbrane v Evidenci vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov, objavljeni na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Deljen je bil tudi v večjih skupinah na družabnih omrežjih.

### 2.4 Postopki obdelave podatkov

Z anketnim vprašalnikom pridobljeni podatki so bili obdelani s programom IBM SPSS s pomočjo analize in interpretacije. Podatke smo za namen interpretacije skrbno preučili, šele potem smo oblikovali končne sklepe.

## 3 Rezultati

### 3.1 Usvojenost tehnike branja in pisanja

Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev o razlikah med generacijami v usvojenosti tehnike branja in pisanja

Razlike med generacijami	f	f %
Ne opažam	14	8,9
Manjše razlike	39	24,7
Srednje razlike	49	31,0
Večje razlike	47	29,7
Ne morem oceniti	9	5,7
Skupaj	158	100,0

Rezultati, prikazani v Tabeli 8, kažejo, da največ učiteljev v usvojenosti tehnike branja in pisanja opaža srednje razlike med generacijami, le nekaj manj je tistih, ki opažajo večje razlike. Petina učencev v usvojenosti tehnike branja in pisanja opaža manjše razlike med generacijami, nekaj manj kot desetina pa razlik ne opaža.

### 3.2 Utrjenost tehnike branja in pisanja

Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev o razlikah med generacijami v utrjevanju tehnike branja in pisanja

Razlike med generacijami	f	f %
Ne opažam	19	12,0
Manjše razlike	35	22,0
Srednje razlike	51	32,1
Večje razlike	41	25,9
Ne morem oceniti	13	8,0
Skupaj	159	100,0

Podobno kot pri usvojenosti tehnike branja in pisanja večina učiteljev v utrjenosti omenjenih spretnosti opaža srednje razlike med covid- in necovid-generacijami, sledijo učitelji, ki zaznavajo večje razlike, manjše razlike, najmanj pa je učiteljev, ki razlik med generacijami ne opažajo.

### 3.3 Druge spremembe in razlike med covid- in necovid-generacijami

V okviru odprtega vprašanja so učitelji izpostavili še druge spremembe in razlike med covid- in necovid-generacijami, ki se ne odražajo v operativnih ciljnih predmeta slovenščina. Kljub temu so pri odgovarjanju nekateri učitelji izpostavili še nekaj vidikov, ki se nanašajo tudi na prej omenjene cilje. Tam, kjer je podobno mnenje izrazilo več učiteljev, to navajamo v oklepaju. Mnenja učiteljev nam lahko pomagajo predvsem pri načrtovanju dodatnih raziskav in določanju spremenljivk.

Na področju predmeta slovenščina učitelji opažajo slabšo koncentracijo pri prepisovanju in branju. Besedno izražanje je slabo oz. imajo učenci slabši besedni zaklad (štirje odgovori), kar se zrcali tudi pri tvorjenju opisa (trije odgovori) in drugih besedil. Pri učencih covid-generacije je tudi premalo branja. Pri prostem pisanju učenci težje sestavljajo povedi (tako krajše kot daljše). Pojavlja se več pravopisnih težav (velika začetnica, besede naga-jivke), tehnika pisanja ni dovolj utrjena. Učenci slabo poslušajo in ne razumejo prebranega. Težave imajo tudi z interpretacijo.

Opažanja na drugih področjih učenja se nanašajo na slabšo koncentracijo (pet odgovorov) in vztrajnost (trije odgovori), učenci so v slabši učni kondiciji in težje sledijo razlagi, prav tako pa težje zbrano poslušajo. So nemirni in se hitreje naveličajo. Učenci kažejo veliko potrebo po druženju z vrstniki, kar je pri pouku občasno tudi moteče, po drugi strani pa se kažejo težave v komunikaciji tako z vrstniki kot odraslimi (trije odgovori). Na področju socialno-čustvenega razvoja učitelji opažajo različne vedenjske težave, učenci so nestrpnejši (dva odgovora) in bolj egoistični. Ne znajo se igrati skupinskih iger oz. sodelovati (dva odgovora), kaže se večja stopnja negotovosti, učenci pa so še manj samostojni in socialno zreli ter pripravljeni na delo kot prejšnje generacije. Pri učencih se pojavljajo tudi tiki.

Kot primer dobre prakse se je izkazal sestanek ene od sodelujočih učiteljic, ki je staršem predstavila glaskovanje in pravilno tehniko branja. Te prakse se je sicer posluževala tudi že prej, a so sedaj prvič prisluhnili njenim besedam, zaradi česar so otroci pri branju glasove »vlekli«, kar je pozitivno vplivalo na razvoj tehnike branja pri njenih učencih. Pozitiven učinek šolanja na daljavo opaža tudi učiteljica, ki izpostavlja, da se s covid-generacijo starši bolj ukvarjajo in gredo bolj v korak s šolo, so pozitivneje naravnani, več sodelujejo pri razvijanju tehnike branja. Učiteljica, ki je v kombinaciji 1. in 2. razreda skušala ohraniti rutino dela v učilnici, je kljub temu pogrešala sprotno pregledovanje zapisov črk in števil. Tako niso imeli povratne informacije ne ona in ne učenci.

Še posebej moramo biti pozorni na dve mnenji, ki bi ju bilo z nadaljnjimi raziskavami smiselno podrobneje raziskati. Ena od sodelujočih učiteljic pravi, da so se razlike med generacijami (v prid prejšnjim generacijam) kazale že pred epidemijo, sedaj pa so se le še poglobile. Pet učiteljev je mnenja, da se bodo pravi učinki dela na daljavo na vseh področjih učenja pokazali šele v naslednjih mesecih oz. letih.

#### 4 Analiza

Rezultati kažejo, da učitelji pri učencih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki so bili deležni šolanja na daljavo v času epidemije virusa SARS-CoV-2, pri slovenščini opažajo posledice na doseganje učnih ciljev s področja opismenjevanja. V največji meri poročajo o težavah s koncentracijo (pri pisanju, branju, sledenju razlagi), kažejo se razlike v komunikaciji učencev, na delo pri slovenščini pa vplivajo tudi primanjkljaji na področjih in zmožnostih, kot so socialno-čustveno področje, učna kondicija, poslušanje, razumevanje, vztrajnost in vedenjske težave, vsebine, ki so bile usva-

jane na daljavo, niso dovolj utrjene. Učenci potrebujejo veliko spodbude in usmerjanja, so manj samostojni, hitro se naveličajo dela in so negotovi. Na področju usvojenosti, utrjevanja in izboljševanja tehnike branja in pisanja desetina učiteljev razlik med generacijami ne opaža, nekaj manj kot petina jih zaznava manjše razlike, tretjina poroča o srednjih razlikah, nekaj več kot četrtnina pa poroča o večjih razlikah med generacijami. Posamezni učitelji izpostavljajo, da so se razlike med generacijami kazale že pred epidemijo, sedaj pa se le še poglobljajo, skrbi pa jih tudi, da se bodo pravi učinki dela na daljavo pokazali šele v naslednjih mesecih oz. letih. Dobljeni rezultati kažejo, da učitelji opažajo razlike med covid- in necovid-generacijami, kar kliče po dodatnih raziskavah in kaže na potrebo po usmeritvah za učitelje.

## 5 Diskusija

Raziskav, ki bi poročale o vplivu učenja na daljavo v kriznih razmerah na učenje branja in pisanja, še posebej pri mlajših učencih, ko govorimo o opismenjevanju, ni prav veliko. Za naše ožje področje raziskave sta še posebej pomembni dve raziskavi. Raziskava, izvedena v avstrijskem okolju (Thomas, 2021), je pokazala, da kljub temu, da je večina sklepala, da je zaprtje šol načelo dosežke otrok in njihovo motivacijo, bralno razumevanje in samodoločena bralna motivacija pri drugo- in prvošolcih nista drugačni; prvošolci so se namreč v času zaprtja šolali na daljavo. Tudi na Nizozemskem so raziskovali vpliv zaprtja šol (le-to je bilo na Nizozemskem krajše kot pri nas) na bralne dosežke otrok, sicer starejše kot v prej omenjeni raziskavi, in sicer stare od osem do 11 let. Tam za razliko od Avstrije, podobno kot mi, opažajo primanjkljaje v znanju na področju matematike, črkovanja in branja, študija pa pomembno povezuje rezultate z izobrazbo staršev, saj je v manj izobraženih gospodinjstvih učna izguba večja kot v splošni populaciji (Engzell et al., 2020).

Področje raziskave je novo, kompleksno in večplastno. Za splošne zaključke bo potrebnih še več poročil, na podlagi katerih se bo lahko sklepalo na širšo populacijo. Naša raziskava je omejena z vidika vzorca, saj bi bili rezultati ob večjem vzorcu sodelujočih še bolj reprezentativni. Zaradi situacije ni kontrolne skupine, ki bi dala tudi širši pogled na mnenje ene od sodelujočih učiteljic, ki pravi, da je podobne težave opažala že pred pričetkom učenja na daljavo. Celotna situacija epidemije covid-19 je s svojo kompleksnostjo lahko vplivala na objektivnost odgovorov učiteljev.



Odpirajo se številne možnosti za nadaljnje raziskave. V primeru, da učitelji razpolagajo s podatki, bi bilo smiselno primerjati rezultate preverjanj, preizkusov oz. ocenjevanj znanja učencev, ki so jih učitelji v preteklih letih izvedli z namenom spremljanja otrokovega razvoja in individualizacije usvajanja ter utrjevanja tehnike branja in pisanja, z rezultati, ki jih učenci izkazujejo danes. Prav tako bi lahko raziskavo razširili in preverili vpliv dela na daljavo še na druga področja jezika (vidno razločevanje, slušno razločevanje, slušno razčlenjevanje, grafomotorika, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, drža telesa in pisala, branje in pisanje tiskanih/pisanih črk), prav tako bi veljalo preveriti vpliv dela na daljavo na področje književnosti. Zanimivo bi bilo preveriti tudi druge vplive na usvojenost in utrjenost tehnike branja in pisanja, in sicer kako na rezultate vplivajo velikost razreda in s tem obremenjenost učitelja, lokacija šole in povprečen socialno-ekonomski status učencev v razredu. *Kurikulum za vrtce* (Bahovec et al., 1999) izpostavlja, da je zlasti od tretjega leta starosti dalje pomemben tudi razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti. Podobno pišejo mnogi avtorji (npr. Ropič, 1996; Grom, 2016; Marjanovič Umek, 2010). Ker so bili vrtci zaprti in za razliko od šol delo na daljavo ni bilo organizirano, je verjeten tudi primanjkljaj pri otrocih, ki v šolo prihajajo oz. bodo prihajali v prihodnjih letih. Zato bi bilo smiselno preveriti tudi učinek zaprtja vrtcev na predpisalne in predbralne sposobnosti otrok ter na spretnosti, ki jih bodo s seboj v vrtec prinesli tisti otroci, ki jih je pandemija covid-19 doletela v njihovem najobčutljivejšem obdobju.

Praktične implikacije se nanašajo predvsem na element zavedanja učiteljev po celotni izobraževalni vertikali, da bodo v prihodnjih letih delali z učenci, ki jih je šolanje na daljavo posredno in neposredno prizadelo. Ker se s situacijo, v katero smo bili iz epidemioloških razlogov prisiljeni, srečujemo prvič, ostaja odprtih veliko vprašanj oz. je vprašanj več kot odgovorov. Naloga vseh je, da se zavedamo, da je imel spremenjeni način dela največji vpliv prav na otroke, ki so bili prikrajšani na številnih področjih – ne le na področjih vzgoje in izobraževanja. Veliko vlogo v blaženju posledic imajo tudi učitelji. Menimo, da je naloga vseh institucij, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja, da učiteljem in s tem tudi učencem pomagajo tako, da se oblikujejo smernice ali priporočila, po katerih bodo lahko učitelji brez oklevanja in pomislekov posegali pri srečevanju s posledicami spremenjenega načina dela v prihodnjem desetletju (ali več). Pri tem nimamo v mislih le področja branja in pisanja, temveč širša področja vzgoje in izobraževanja.

*Literatura*

- Engzell, Per, Arun Frey in Mark D. Verhagen, »Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic,« *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118, št. 17 (2021). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Erhatic, Blanka in Aleksandra Štih. *Z besedo na dan: Poslušamo, govorimo, bemo in pišemo*. Maribor: Obzorja, 2007.
- Frančeškin, Jana, Mira Kramarič, Marija Ropič in Mateja Urbančič Jelovšek. *Na vrtljaku črk. Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus, 2002.
- Golli, Danica. *Opismenjevanje v prvem razredu*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 1991.
- Grom, Katarina, »Zmožnejši bralci in pisci besedil v prvem razredu osnovne šole,« *Revija za elementarno izobraževanje* 9, št. 1 (2016): 63–67.
- Krek, Janez in Mira Metljak. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica, 2011.
- Križaj Ortar, Martina, Lidija Magajna, Sonja Pečjak in Tereza Žerdin. *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit, 2000.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999.
- Legvart, Polona, Maja Kerneža in Metka Kordigel Aberšek. »Primary school students' natural science digital literacy competence in digital learning environments.« *V Science and technology education: developing a global perspective: proceedings of the 4th International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2021), Šiauliai, 21-22 June, 2021*, uredil Vincentas, Lamanauskas, 105–114. Šiauliai: Scientia Socials, 2021.
- Marjanovič Umek, Ljubica, »Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti,« *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1 (2010): 28–45.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. Priobljeno 25. 3. 2021 iz: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>.
- Pečjak, Sonja. *Kako do boljšega branja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993.
- Pečjak, Sonja. *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1999.

- Pečjak, Sonja. *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Different, 1995.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2018.
- Ropič, Marija. *Podaljšano opismenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1996.
- Stebbins, Robert A. *Exploratory Research in the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2001.
- Thomas, Almut E., »First and second graders' reading motivation and reading comprehension were not adversely affected by distance learning during COVID-19,« *Frontiers in Education*, 6 (2021), <https://doi.org/10.3389/educ.2021.780613>
- Tomasik, Martin J., Laura A. Helbling in Urs Moser, »Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the Covid-19 pandemic school closures in Switzerland,« *International Journal of Psychology*, 65, št. 4 (2020): 566–576, <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>