

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2012

ADA ČAKŠ

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

**BRALNA PISMENOST OB LITERARNIH IN NELITERARNIH
UČBENIŠKIH BESEDILIH V OSNOVNI ŠOLI IN GIMNAZIJI**

Študijski program: slovenistika – E

Mentorica: red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

ADA ČAKŠ

LJUBLJANA, 2012

Zahvala

*Hvala mentorici red. prof. dr. Boži Krakar Vogel za strokovno usmerjanje in hitro odzivnost.
Hvala za vaš trud, vaš čas in vse nastale stroške.*

*Hvala moji družini, ki je zrasla vzporedno z zaključevanjem mojega študija in nastajanjem
diplomskega dela. Ves ta čas je moje zatočišče, moja sreča in mir. Žiga, hvala ti za vse
konkretne kritike in nasvete zdrave pameti, kadar je bilo to potrebno.*

*Da sem lahko diplomirala, so na tak in drugačen način zaslužni moji domači: moji starši,
tašča in tast ter Lucija in Rok. Hvala vam za vso podporo in razumevanje.*

Povzetek

Naslov: BRALNA PISMENOST OB LITERARNIH IN NELITERARNIH UČBENIŠKIH BESEDILIH V OSNOVNI ŠOLI IN GIMNAZIJI

Povzetek: Razvijanju bralne pismenosti se pripisuje vse večji pomen. Bralna pismenost je namreč osnova za pridobivanje novega znanja. Ker slovenski osnovnošolci in srednješolci v mednarodnih raziskavah bralne pismenosti niso dosegli zavidljivih uspehov, je na mestu vprašanje, kateri so dejavniki, ki v šolskem procesu spodbujajo razvijanje bralne pismenosti. Rezultati raziskave v pričujoči nalogi so pokazali, da je učbenik kot sredstvo za razvijanje bralne pismenosti v osnovni šoli in gimnaziji, sodeč po odgovorih anketiranih učencev devetega razreda osnovne šole in dijakov tretjega letnika gimnazije glede samega odnosa do učbenika in dejanske rabe, premalo izkoriščen. Učbeniki so lahko učinkovito sredstvo za dvigovanje bralne pismenosti, če so ustrezno obravnavani in izkoriščeni: če sledijo sodobnim učnim načrtom, ki spodbujajo k razvijanju bralne pismenosti, če vsebujejo po vrsti in vsebini raznolika literarna in neliterarna besedila, če jih ustrezno uporablja učitelj oz. profesor in če jih v roke čim večkrat vzame učenec oz. dijak. Skozi sito štirih spremenljivk (vrsta učbeniškega besedila, spol, stopnja izobraževanja in naloge različnega nivoja bralnega razumevanja) pa so rezultati raziskave pri dveh ciljnih skupinah pokazali na boljše bralne sposobnosti deklet od fantov oz. gimnazijcev od osnovnošolcev. Tako gimnazijci kot tudi osnovnošolci so bili uspešnejši pri nalogah neliterarnega učbeniškega besedila. Osnovnošolci so v povprečju najbolje reševali naloge nižjega, slabše pa naloge višjega nivoja bralnega razumevanja. Gimnazijci pa so različno težke naloge reševali odvisno od vrste besedila: pri literarnem besedilu so jim najboljše šle naloge nižjega, pri neliterarnem besedilu pa naloge višjega nivoja bralnega razumevanja.

Ključne besede: bralna pismenost, učbenik, branje, bralno razumevanje, PISA.

Abstract

Title: Reading Competence according to Literary and Non-Literary Texts in Student's Books in Primary and High Schools

Abstract: The development of reading competence is becoming more and more important because reading competence is the basis for getting new knowledge. Since Slovenian students and pupils were not good at international tests of reading competence, there is a question, which factors stimulate the development of reading competence. According to the questions about student's books, answered by the pupils of 9th class of primary school and the students of 3rd class of high school, a student's book is not used enough for the development of reading competence in high and primary schools. Student's books can be useful for the improvement of reading competence if they are used correctly: if they follow the contemporary curricula, which are oriented into the development of reading competence, if they contain different kinds of literary and non-literary texts, if they are used correctly by teachers and students. According to four arguments (the kind of a student's book text, gender, level of education and exercises of different levels in reading comprehension), among the pupils and students in 9th class of primary school and 3rd class of high school, the girls have higher literary competence than the boys. Both were better at exercises of non-literary texts. The pupils of primary school are better at the lower than at the higher level of exercises. The results of the students of high school depend on the kind of the text. If the texts are literary, the students are better at lower level whereas when the texts are non-literary, the students are better at higher level of reading comprehension.

Key words: reading competence, studentsbook, reading, reading comprehension, PISA.

KAZALO VSEBINE

0	UVOD	1
1	PISMENOST	3
1.1	ZAVEDANJE PROBLEMA FUNKCIONALNE (NE)PISMENOSTI PRI NAS	5
1.2	VRSTE FUNKCIONALNE PISMENOSTI. BRALNA PISMENOST.	7
2	DOSEŽKI SLOVENIJE V MEDNARODNIH RAZISKAVAH BRANJA	8
2.1	UKREPI ZA RAZVOJ PISMENOSTI NA SLOVENSKEM	10
2.2	MERJENJE PISMENOSTI PISA	12
2.2.1	MERJENJE IN REZULTATI BRALNE PISMENOSTI V RAZISKAVI PISA 2009	14
2.2.2	O NALOGAH BRALNE PISMENOSTI V RAZISKAVI PISA 2009	17
3	PROCES BRANJA	20
3.1	VRSTE BRANJA	21
3.2	BRALNO RAZUMEVANJE	24
3.3	BRALNI RAZVOJ	27
3.3.1	MLADOSTNIK IN BRANJE	29
4	BRALNA PISMENOST V KONTEKSTU ŠOLE IN UČBENIKOV	33
4.1	SLOVENŠČINA V OSNOVNIH ŠOLAH IN GIMNAZIJAH	33
4.2	UČBENIKI	36
4.2.1	UČBENIK ZA SLOVENŠČINO	39
5	EMPIRIČNI DEL	40
5.1	RAZISKOVALNI PROBLEM IN NAMEN RAZISKAVE	40
5.2	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	40
5.3	HIPOTEZE	41
5.4	METODA, INSTRUMENT, VZOREC, SPREMENLJIVKE	42
5.5	REZULTATI RAZISKAVE	43
5.5.1	REZULTATI STALIŠČNEGA DELA VPRAŠALNIKA PRI OBEH CILJNIH SKUPINAH	44
5.5.2	REZULTATI RAZUMEVANJA LITERARNEGA IN NELITERARNEGA BESEDILA PRI OSNOVNOŠOLCIH	46
5.5.3	REZULTATI RAZUMEVANJA LITERARNEGA IN NELITERARNEGA BESEDILA PRI GIMNAZIJIH	49
5.6	RAZREŠITEV HIPOTEZ IN INTERPRETACIJA REZULTATOV	52

6	SKLEP	61
7	VIRI IN LITERATURA	63
7.1	KNJIŽNO GRADIVO	63
7.2	ELEKTRONSKO GRADIVO	67
8	PRILOGE	69

KAZALO TABEL

Tabela 1: Opis ravni dosežkov na lestvici bralne pismenosti	16 in 17
---	----------

KAZALO PRILOG

Priloga 1: Stališčni vprašalnik (1. del vprašalnika)	70
Priloga 2: Preverjanje razumevanja literarnega in neliterarnega besedila pri osnovnošolcih (2. del vprašalnika)	73
Priloga 3: Preverjanje razumevanja literarnega in neliterarnega besedila pri gimnazijcih (2. del vprašalnika)	76

0 UVOD

Živimo v času hitrega razvoja znanosti in razcveta informacijske tehnologije in pri tem si ne moremo kaj, da nas ne bi vsak dan doletela množica podatkov, besedil, sporočil, ki jih moramo seveda znati prebrati, potem pa tudi interpretirati, presojati, se nanje odzivati in jih uporabljati. Pri tem se kažejo posameznikove sposobnosti branja in pisanja, združene pod enim pojmom – pismenost. Če pa posameznik take sposobnosti uspešno obvladuje v različnih življenjskih situacijah in zna svoje usvojeno znanje uporabljati, pravimo, da je funkcionalno pismen. Še pred nekaj desetletji so ugotavljali, koliko je funkcionalno nepismenih, danes pa se ugotavlja stopnjo razvite funkcionalne pismenosti, ki ni konstanta, temveč proces v življenju posameznika in družbe. Najzgodnejše opismenjevanje se začne v družinskem krogu, sistematično pa se nadaljuje v formalnem izobraževanju. Bolj ko bomo razvijali svojo lastno pismenost, bolj uspešni bomo v življenju. Pismenost je pomembna in potrebna za vsakdanje delovanje posameznika v družbi ter za osebni in družbeni napredek.

Branje in pisanje sta dejavnosti, ki predstavljata podlago vsem ostalim vrstam pismenostim. V diplomskem delu me je bolj kot spretnost pisanja zanimala spretnost branja. Po mnenju mnogih strokovnjakov je krovni pojem vseh vrst pismenosti bralna pismenost s temeljno sposobnostjo učinkovitega branja z razumevanjem. Pismenost brez usvojene bralne pismenosti ne more obstajati. Bralna zmožnost je, kot že rečeno, v poplavi vsakodnevnih besedil nujno potrebna, da znamo razbrati pomen besedila in k besedilu kritično pristopiti ter se izogibati manipulacijam v sporočilih.

Moj namen pri diplomski nalogi je bil ugotavljati bralno pismenost osnovnošolcev in gimnazijcev ob literarnem in neliterarnem učbeniškem besedilu. Ciljna skupina spada v obdobje srednjega mladostništva (od približno 14. do približno 17.–18. leta). Diplomaska naloga je sestavljena iz dveh delov: iz teoretičnega in empiričnega dela. V teoretičnem delu bom ugotavljala, kako so pojmi pismenost, funkcionalna pismenost in bralna pismenost razloženi v slovenskem prostoru in na tujem. Zanimalo me bo, kako se Slovenija spoprijema s problemom bralne pismenosti (Nacionalna strategija, Konferenca Bralna pismenost in sodobni Učni načrti za slovenščino za osnovne šole in gimnazije) in kakšne rezultate so razkrile mednarodne raziskave bralne pismenosti pri ciljni skupini zgodnjega mladostništva (PIRLS in PISA). Znano je, da se slovenski učenci in učenke ter dijaki in dijakinje niso najboljše

izkazali. V nadaljevanju se bom posvetila tematiki branja: bralni proces, bralno razumevanje in bralne stopnje. Ker bodo v empiričnem delu moja ciljna skupina zadnji razred osnovne šole in 3. letnik gimnazije, bom opisala bralno stopnjo mladostnikov ter njihov odnos do branja, bralne navade oz. pomen branja v tistem obdobju za posameznika. Strokovnjaki že nekaj časa zaznavajo upad zanimanja za branje, kar je velika škoda za mladostnika, ki se ne zaveda, kako lahko branje razvija pogled na svet in krepi osebnostno rast. Vzroki so med drugim tudi v miselno manj napornih pristočasnih dejavnostih (medmrežje, televizija, poslušanje glasbe ipd.). Z zapostavljanjem branja sčasoma oslabi tudi bralna zmožnost mladostnika, z leti pa tedaj odrasli posameznik išče strategijo, kako se branju izogniti.

Delež odgovornosti za razvijanje bralne pismenosti nosi tudi šolski proces, ki opravlja sistematično opismenjevanje po predpisih učnega načrta. Trenutno je pouk slovenščine tisti, pri katerem se učenci in dijaki hkrati srečujejo z literarnimi in neliterarnimi učbeniški besedili. Najsodobnejši učni načrti za slovenščino v osnovnih šolah in gimnazijah tudi že poudarjajo pomen bralne pismenosti oz. spodbujajo k razvijanju zmožnosti kritičnega sprejemanja zapisanih besedil raznih vrst. To pa je najzahtevnejši nivo bralnega razumevanja oz. nivo, pri katerem sodeluje največ miselnih procesov. Sonja Pečjak ga poimenuje uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje, pri PISA 2009 pa mu pravijo razmišljanje o obliki in vsebini ter vrednotenje oblike in vsebine besedila. Naloge tega nivoja bralnega razumevanja so slovenski učenci in učenke ter dijaki in dijakinje v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PISA 2009 slabo reševali, kar pomeni, da jim miselni procesi, kot so utemeljevanje, sklepanje, vrednotenje ter tvorjenje daljših besedil, povzročajo težave oz. za reševanje nalog višje ravni razumevanja potrebujejo več časa.

V empiričnem delu sem pri dveh ciljnih skupinah (9. razred devetletke in 3. letnik gimnazije) s stališčnim vprašalnikom preverjala, v kolikšni meri anketiranci uporabljajo učbenike in kakšno je njihovo stališče oz. odnos do učbenikov. S testnim vprašalnikom bralnega razumevanja pa bom preverjala njihovo bralno razumevanje skozi sito naslednjih spremenljivk: spol, stopnja izobraževanja, vrsta učbeniškega besedila in nivo bralnega razumevanja. Zanimala me bo tudi povezava med rezultati stališčnega in testnega vprašalnika: ali odnos do učbenikov in raba učbenikov vpliva na razvijanje bralne pismenosti pri anketirancih.

1 PISMENOST

Pismenost je v najširšem pomenu besede občečloveška sposobnost branja in pisanja ter računanja. V strokovni literaturi se pojavljajo mnogi sorodni izrazi za pojmovanje pismenosti: spretnosti (predvsem pisne), sposobnosti, zmožnosti, kompetence, veščine, v literaturi pred desetletjem tudi funkcionalna pismenost. Po mnenju nekaterih strokovnjakov (Pečjak 2010: 13) pa je krovni pojem poimenovanj vseh vrst pismenosti bralna pismenost, saj je branje ključ pri razumevanju sporočila in pridobivanju vedno novega znanja oz. brez branja ne obstaja nobena druga vrsta pismenosti. Sodobna pedagoška pojmovanja pismenost uvrščajo med temeljne človekove zmožnosti oz. ključne kompetence.¹ V širši literaturi pa se kot sorodni pojmi uporabljajo tudi: osnovne veščine, sposobnosti in spretnosti.² Termin nepismenost ima danes negativni prizvok (neizobraženost, neomikanost, zaostalost), zato se mu strokovnjaki raje izognejo.

V naši usvojeni jezikovni zmožnosti operiramo s štirimi sporazumevalnimi (komunikacijskimi) dejavnostmi:

- primarni dejavnosti: govorjenje in poslušanje (glede na govorno-slušni prenosnik) in
- sekundarni dejavnosti: branje in pisanje (glede na pisno-vidni prenosnik).

Če sta govorjenje in poslušanje dejavnosti predpismenske (predbralne in predpisalne) družbe, sta branje in pisanje glavni določnici civilizacijskosti in pismenosti družbe. Opismenjevanje je hkraten proces vseh štirih dejavnosti, ki se začne že pred vstopom v šolo. Pismenost je v SSKJ znanje branja in pisanja, torej je pismen človek tisti, ki zna brati in pisati v maternem jeziku.

¹ Ključne kompetence oz. zmožnosti so kompleksen sistem znanja, spretnosti, ravnanja in stališč, ki jih posameznik potrebuje za učinkovito vključenost v družbo, zaposlitev, nadaljnje učenje in za osebni razvoj; posameznik naj bi jih pridobil ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja in so temelj za vseživljenjsko učenje (po Wainertu, 2001) (Ivšek 2010: 272).

² Razlaga pojmov iz SSKJ: *sposobnost* – lastnost, značilnost, potrebna za opravljanje kake dejavnosti; *zmožnost* – lastnost, značilnost koga, da more uresničiti, opravljati kako dejanje, dejavnost; *spretnost* – lastnost, značilnost spretnega človeka; *(biti) vešč* – ki zna dobro, praktično opraviti, opravljati kako dejavnost. Po mnenju Sonje Pečjak (2001: 33) je bralna zmožnost udejanjena, razvita bralna sposobnost. Sposobnost literarnega branja pridobimo s sistematično vajo v šoli.

Leta 1966 je Unesco³ razglasil 8. september za mednarodni dan pismenosti. Na ta dan so še posebej v ospredju problemi opismenjevanja ljudi po svetu. Leta 1978 je potekala Unescova konferenca o izobraževanju v Parizu in oblikovana je bila ena prvih definicij pismenosti: »Posameznik je pismen, če je sposoben razumeti in prebrati ter razumeti in napisati kratko besedilo o svojem vsakdanjem življenju.«⁴

Sprva je bil pojem pismenosti razumljen kot obvladanje pisanja in branja črk, besed in besedil. To je najbolj znana klasična oblika pismenosti oz. osnovna pismenost ali osnovne veščine – alfabetska pismenost. Sistematično se je učimo v osnovni šoli. Za alfabetsko pismenega posameznika po besedah (takratnega) Slovenskega zavoda za statistiko zadoščajo vsaj trije razredi osnovne šole (Navodila za pripravo popisnega gradiva 1990: 25). Pri popisu prebivalstva leta 1991 smo dobili natančno statistično meritev alfabetsko nepismenih Slovencev, starejših od 15 let: 0,46 % analfabetsko pismenih Slovencev, kar je bil tako zanemarljiv delež, da nepismenost ob popisu prebivalstva leta 2002 niti ni bila več tema, saj ta pojav za Slovenijo ni več statistično značilen, poleg tega pa je osnovnošolsko izobraževanje že več desetletij obvezno.

V razvitem svetu so se v 40. letih prejšnjega stoletja (kasneje pa tudi pri nas) pričeli pojavljati problemi, ki so presegali okvir alfabetske pismenosti. V 60. letih pa se je začelo glasno govoriti o problemu funkcionalne pismenosti, ki je posledica pomanjkanja in neuporabe pisnih, bralnih in po novem tudi računskih spretnosti v vsakdanjem življenju in to predvsem pri odraslih, zato se je termin funkcionalna (ne)pismenost uporabljal predvsem v kontekstu pismenosti odraslih.

Od 2003 do 2012 traja t. i. Unescovo desetletje pismenosti in v tem času si Vlada Republike Slovenije prizadeva za dviganje pismenosti Slovencev na primerljivo raven najbolj razvitih držav Evropske unije. Zato je bila v sodelovanju z Andragoškim centrom Slovenije, Ministrstvom za šolstvo in šport in Evropskim socialnim skladom leta 2005 oblikovana Nacionalna strategija za razvoj pismenosti otrok, mladine in odraslih z delovno definicijo pismenosti:

³ Po podatkih UNESCA je bilo v obdobju 2000–2004 18,2 % nepismenih prebivalcev sveta, starih 15 let ali več. Dve tretjini od 796 milijonov nepismenih odraslih po svetu je žensk. Največ nepismenih prebivalcev je v Afriki (40,1 %) in najmanj v Evropi, kjer jih je le 1,3 %. V severni in južni Ameriki je 6,5 % prebivalcev nepismenih, v Aziji pa 21 %. ([Http://www.stat.si/novice_poglej.asp?ID=698](http://www.stat.si/novice_poglej.asp?ID=698). Zad. sprem. 30. 1. 2012.)

⁴ A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his every day life. ([Http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/STATIS_E.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/STATIS_E.PDF). Zad. sprem. 30. 1. 2012.)

»Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju.« ([Http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf](http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012.) Ta definicija pismenost razume kot družbeno dejavnost, ki se ne pridobi enkrat za vselej, temveč se skozi celotno življenje razvija v različne namene. Koncept vseživljenjskega izobraževanja je bistvenega pomena tudi za pismenost, saj je potrebno tako kot vsako znanje tudi pismenost redno obnavljati z vidika različnih vrst praks opismenjevanja in z vidika različnih poklicnih, družbenih ali življenjskih kontekstov; poleg ustreznih veščin branja, pisanja, komuniciranja in računanja tudi veščine vseživljenjskega učenja, družbene veščine, računalniške veščine in državljanske veščine. (Poklicni razvoj na področju pismenosti in osnovnega izobraževanja. ([Http://www.die-bonn.de/train/english/materials/](http://www.die-bonn.de/train/english/materials/). Zad. sprem. 1. 2. 2012.)

1.1 Zavedanje problema funkcionalne (ne)pismenosti pri nas

Definicij tujih in slovenskih strokovnjakov je v zvezi s pojasnjevanjem funkcionalne (ne)pismenosti precej. Definicija funkcionalne pismenosti iz Unescove konference o izobraževanju v Parizu leta 1978 opredeljuje, da je funkcionalno pismena tista oseba, »ki je zmožna sodelovati v vseh življenjskih dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za vsakdanje delovanje v družbeni skupnosti, ter uporablja svoje bralne, pisne in računalniške spretnosti za osebni razvoj in razvoj družbene skupnosti.«⁵

Podobna je definicija strokovnjakov Andragoškega centra Slovenije iz Prvega posveta o funkcionalni pismenosti leta 1992: »Funkcionalna pismenost pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebni za uspešno delovanje v življenju in zajema potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja« (Prvi posvet o funkcionalni

⁵ A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development. ([Http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/STATIS_E.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/STATIS_E.PDF). Zad. sprem. 30. 1. 2012.)

pismenosti, 1992). Jezikoslovka Marja Bešter pa k tej definicij dodaja tudi svoj vidik s področja formalnega izobraževanja: »V šoli se je oseba, ki jo imamo za funkcionalno nepismeno, sicer naučila branja in pisanja (in računanja), a si s tem ne zna pomagati, tega v vsakdanjem življenju ne zna uporabljati« (Bešter 1994/1995: 5).

Na začetku 90. let so se s problemom funkcionalne (ne)pismenosti pričeli ukvarjati strokovnjaki Andragoškega centra Republike Slovenije, Oddelka za andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, Pedagoškega inštituta v Ljubljani in Zveze ljudskih univerz Slovenije. Meja med funkcionalno nepismenimi in funkcionalno pismenimi je bila na začetku raziskovanja te problematike v zgodnjih devetdesetih osnovna šola in največ dve leti srednješolskega izobraževanja. Čez desetletje je meja težila še višje – na dokončano štiriletno srednjo šolo. Po mnenju Alberta C. Tuijnmana, vodje oddelka za izobraževanje pri OECD, pa bi ta meja danes morala biti dokončana višja šola (2001: 68). Dandanes ne moremo več reči, da je nekdo pismen, drugi pa ne, ampak da je posameznikova pismenost različno razvita oz. se jo opisuje na različnih nivojih.

Najverjetneje natančnega statističnega deleža funkcionalne pismenosti ne bomo nikoli izvedeli, je pa Nacionalna raziskava o pismenosti odraslih v Sloveniji leta 1998 pokazala, da okoli 70 % Slovencev, starih od 16 do 65 let, »nima zadostnega temeljnega znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami, ki jih vsebujejo različne vrste besedil, obrazci in slikovno prikazani podatki, ter za uporabo računskih operacij v vsakodnevnih okoliščinah« (Možina 2000: 42). Analiza opozarja na odrasle Slovence, ki so s svojim formalnim izobraževanjem pridobili alfabetsko pismenost, a tega znanja ne znajo funkcionalno uporabiti v vsakodnevnih situacijah. Če teh spretnosti ne uporabljajo, si z njimi ne morejo pomagati, sčasoma spretnosti izumrejo, ugasnejo. Funkcionalno nepismeni ljudje se težko sproščeno pisno in ustno izražajo, zato se dejavnosti izražanja oz. sporočanja raje izogibajo. Težave nastopijo tudi pri razumevanju drugih, zato so njihovi socialni stiki omejeni in minimalni, najraje se gibljejo v krogu sebi podobnih. Problem funkcionalne (ne)pismenosti ovira socialni in ekonomski razvoj okolja, družbe in zelo vpliva na usodo posameznega človeka, ne glede na to, kje se pojavi (Krajnc 2001: 64). Za funkcionalno (ne)pismenost je poleg šolskega sistema odgovorno tudi razvito izobraževanje odraslih.

Alfabetska pismenost, ki je danes še vedno problem nerazvitega sveta, in funkcionalna (ne)pismenost, ki je problem industrijsko razvitih držav, sta v razmerju znanje – raba znanja. Veščini branja in pisanja nista sami sebi namen, ampak sta orodje in pot za obvladovanje

drugih, življenjsko pomembnih znanj in spretnosti, potrebnih za človekovo vsakdanje življenje (npr. učinkovito sodelovanje v življenjski skupnosti, osebni razvoj, reševanje konfliktov idr.).

1.2 Vrste funkcionalne pismenosti. Bralna pismenost.

Definicije pismenosti se delijo na tri sklope: prvi sklop so definicije, ki pri pismenosti poudarjajo spretnost branja, drugi sklop so definicije, ki opredeljujejo pismenosti kot osnovno ali primarno spretnost branja in pisanja, tretji sklop pa so definicije, ki poleg spretnosti branja in pisanja vključujejo še spretnosti računanja. Temeljni element vseh pismenosti je bralna pismenost (Pečjak 2010: 13). Bešter (2003⁴: 61) govori o mnogih vrstah pismenosti, ki naj bi izhajale iz krovnega pojma funkcionalne pismenosti.⁶ V zadnjih letih se na področju branja in bralnih sposobnosti najpogosteje pojavlja termin funkcionalna bralna pismenost. Ta pojem, ki hkrati predstavlja najvišjo stopnjo v razvoju bralnih sposobnosti, označuje sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu (Pečjak 1996: 5). Branje in pisanje sta dejavnosti, ki predstavljata podlago vsem ostalim pismenostim. Pismenost brez usvojene bralne pismenosti ne more obstajati. Uspešnost pri branju, osvojena tehnika branja in sposobnost razumevanja vedno večje količine besedil, s katerimi se posameznik vsakodnevno srečuje, so pomembna podlaga za uspešno delovanje v našem življenju. V tem primeru je bralna pismenost »zmožnost razumeti, uporabljati in razmišljati o pisnih besedilih, da bi dosegli lastne cilje, razvili svoje znanje ter potencialne in učinkovito sodelovali v družbi« (Grosman 2006: 9).

⁶ Glede na življenjsko obdobje se ločijo: pojavljajoča se oz. porajajoča se pismenost, začetna pismenost, pismenost šolajoče se mladine in pismenost odraslih. Glede na potrebe okolja, v katerem delujejo nosilci pismenosti, lahko govorimo o pismenosti na delovnem mestu, pismenosti v širši skupnosti in družinski pismenosti. Glede na raven usposobljenosti odraslega nosilca pismenosti poznamo preživetveno, visoko/višjo in kritično/razmišljajočo pismenost. Pismenosti, ki za svoj obstoj potrebujejo določen medij, so: medijska, televizijska, informacijska in računalniška pismenost. Glede na vrsto besedila (v vezani ali nevezani obliki) ločimo besedilno in dokumentacijsko pismenost (povzeto po Bešter 2003⁴: 61).

2 DOSEŽKI SLOVENIJE V MEDNARODNIH RAZISKAVAH BRANJA

Bralna pismenost je bila tema ali predmet raziskovanja že nekajkrat. Rezultati mednarodnih raziskav vplivajo na načrtovanje razvoja pismenosti, hkrati pa pomagajo pri razvoju kakovosti izobraževanja. Zadnje reforme ciljajo na razvijanje bralne zmožnosti v celotnem kurikulumu in na razvijanje zgodnjih bralnih zmožnosti (predšolsko obdobje). (Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. [Http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK BRALNA PISMENOST 2011.pdf](http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 49.)

Prva raziskava, kjer so poleg računske in dokumentacijske ugotavljali tudi bralno pismenost – poimenovali so jo besedilna⁷ pismenost –, je bila leta 1998 mednarodni raziskavi o pismenosti odraslih (IALS). Kar 77 % odraslih Slovencev (od 16. do 65. leta) ni doseglo ravni, ki je potrebna za razumevanje in uporabo tiskanih (pisnih) informacij v vsakdanjem življenju. Slovenija se je uvrstila v petino najslabše funkcionalno pismenih držav. Pri besedilni pismenosti je Slovenija zasedla 17. mesto od 20 sodelujočih držav, najboljše spretnosti je dosegla starostna skupina 20–24 let.

Zaradi velikega pomena branja se je Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA) odločila izvajati raziskave o branju. Do sedaj so bile izpeljane tri in v vseh je sodelovala tudi Slovenija: raziskava o bralni pismenosti (Reading Literacy 1991),⁸ Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Survey 2001)⁹ in Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006. Definicija bralne pismenosti iz zadnje raziskave PIRLS 2006 pravi, da je bralna pismenost »ena najpomembnejših veščin, ki jih učenke in učenci pridobijo v prvih letih šolanja. Pomeni temelj za nadaljnje učenje vseh predmetov v šoli, pa tudi učenje izven nje, omogoča osebno rast v vseh obdobjih življenja« ([Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/PIRLS06.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/PIRLS06.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012). Marjeta Doupona Horvat, nacionalna koordinatorica Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS, o bralni pismenosti meni: » [...] pri bralni pismenosti ni pomembno le razumevanje prebranega besedila, prepoznavanje znakov in

⁷ Besedilna pismenost (prose literacy) – znanje in spretnosti, potrebne za razumevanje in uporabo informacij iz umetnostnih in neumetnostnih besedil (Mednarodna raziskava pismenosti odraslih, 9).

⁸ Prva raziskava je zajela učence in učenke, stare 9 in 14 let, iz 32 šolskih sistemov. Slovenski 14-letniki so se med 31 državami uvrstili na 11. mesto (nad mednarodnim povprečjem), 9-letniki pa med 27 državami na 20. mesto (pod mednarodnim povprečjem).

poznavanje pomena napisanih besed, temveč tudi sklepanje, povezovanje različno napisanih podatkov, primerjanje z znanjem, ki ga imamo od prej« (<http://www.delo.si/clanek/51070>. Zad. sprem. 30. 1. 2012). Cilj raziskave je ugotoviti, kakšna je bralna raven sodelujočih otrok, s kakšnimi okoliščinami se povezujejo različni nivoji bralne pismenosti, kakšne so razlike med državami. Končni cilj je uporaba rezultatov za izboljšanje poučevanja pismenosti (Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. [http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK BRALNA PISMENOST 2011.pdf](http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 147). Bralna pismenost slovenskih učencev in učenk se je pri PIRLS 2006 v primerjavi z PIRLS 2001 zvišala¹⁰ oz. od leta 1991 do 2006 narasla. Tako v PIRLS 2001 kot tudi pri PIRLS 2006 so učenke vseh držav pokazale višjo bralno raven od učencev. Že v PIRLS 2001 pa je bilo mogoče zaznati, da je bralna pismenost otrok povezana s socialno-ekonomskim položajem družine. Za najvplivnejše spremenljivke so se izkazale: izobrazba staršev, dohodek družine in število knjig doma. V PIRLS 2006 so napredovali otroci izobraženih staršev in tisti učenci, ki imajo doma več kot 100 knjig.

Slovenija je pod vodstvom Pedagoškega inštituta leta 2006 prvič in leta 2009 drugič sodelovala v raziskavi PISA programa OECD¹¹ (Mednarodna primerjava dosežkov učencev oz. Programme for International Student Assessment), ki je mednarodna raziskava držav članic OECD in držav partnerk.¹² Raziskava PISA zbira podatke o kompetencah bralne, matematične in naravoslovne pismenosti 15-letnih učenk in učencev v rednem

¹⁰ Bralna pismenost v raziskavah PIRLS ugotavljamo s pomočjo bralnih testov, ki vsebujejo literarna in informativna besedila, ter s pomočjo vprašalnikov, s katerimi zbiramo ozadenjske podatke o okoliščinah branja. Vprašalnike izpolnjujejo sodelujoči otroci, njihovi starši, učiteljice in učitelji vzorčenih oddelkov ter ravnateljice in ravnatelji oz. vodje podružničnih šol. (Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. [http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK BRALNA PISMENOST 2011.pdf](http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 146.) Učenci in učenke so v raziskavi reševali naloge, ki so se nanašale na dve besedili: eno, ki ga učenci pri tej starosti berejo za literarno izkušnjo, drugo pa za pridobivanje in uporabo informacij. Glede na odgovore so v raziskavi ocenjevali štiri procese razumevanja: osredotočenje in spominjanje eksplicitno navedene informacije, izpeljava nekompliranega (očitnega) sklepa, interpretacija in integracija idej in informacij ter raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila.

¹¹ Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (kratica OECD po angleško: Organisation for Economic Co-operation and Development) je mednarodna gospodarska organizacija razvitih držav, ki sprejemajo načela predstavniške demokracije in svobodnega trga. (http://sl.wikipedia.org/wiki/Organizacija_za_gospodarsko_sodelovanje_in_razvoj. Zad. sprem. 30. 1. 2012.)

¹² Države OECD so: Avstralija, Avstrija, Belgija, Češka, Čile, Danska, Estonija, Finska, Grčija, Irska, Islandija, Italija, Izrael, Japonska, Kanada, Luksemburg, Madžarska, Mehika, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Nova Zelandija, Poljska, Francija, Portugalska, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Turčija, Velika Britanija. Države partnerice so: Albanija, Latvija, Argentina, Lihtenštajn, Azerbajdžan, Litva, Bolgarija, Makao (Kitajska), Brazilija, Panama, Črna gora, Peru, Dubaj (UAE), Romunija, Hongkong (Kitajska), Rusija, Hrvaška, Singapur, Indonezija, Srbija, Jordanija, Šanghaj (Kitajska), Urugvaj, Katar, Tajska, Kazahstan, Tajvan, Trinidad in Tobago, Kitajski Tajpej, Tunizija, Kolumbija, Kirgizistan.

izobraževalnem sistemu ne glede na stopnjo ali vrsto izobraževanja, ki ga obiskujejo. Rezultati zadnje PISE 2009 niso bili spodbudni, saj so naši učenci pri bralni pismenosti zdrsili pod povprečje.

2.1 Ukrepi za razvoj pismenosti na Slovenskem

Nezadovoljivi dosežki slovenskih 15-letnikov v bralni pismenosti, nižji od povprečja držav EU, ugotovljeni v mednarodnih raziskavah PISA (2009) in PIRLS (2001, 2006), negativen trend znanja (PISA 2006–2009) in rezultati pri nacionalnih preizkusih znanja devetošolcev iz materinščine so odločilno prispevali k temu, da je nacionalna šolska politika pristopila k reševanju problematike nadvse resno in vanjo vključila vse odgovorne državne institucije na področju vzgoje in izobraževanja (Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. http://www.zrss.si/bralnarpismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf. Zad. sprem. 30. 1. 2012. 7).

Komisija za pripravo smernic za razvoj področja pismenosti in Ministrstvo za šolstvo in šport je leta 2005 izdala osnutek Nacionalne strategije za razvoj pismenosti, ki je naj sodobnejši slovenski strateški dokument, »ki določa prioritete in cilje vzgojno-izobraževalne politike na področju pismenosti« (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf>. Zad. sprem. 30. 1. 2012. 5). Povod za nastanek pa so slabi rezultati slovenskih učenk in učencev ter odraslih na mednarodnih raziskavah pismenosti. V Osnutku je naštetih mnogo splošnih oz. temeljnih ciljev strategije, omenila pa bom samo tiste, ki se povezujejo z načeli bralne pismenosti:

- razvijati bralno kulturo ter motivacijo za branje in pisanje;
- širiti védenje, da je branje temeljna zmožnost za pridobivanje in ustvarjanje novega znanja ter delovanja v skupnosti;
- razvijati sporazumevalno zmožnost (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) posameznika [...];
- razvijati različne bralne strategije ter zmožnost kritičnega branja (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf>. Zad. sprem. 30. 1. 2012. 7 in 8).

Bralna zmožnost bi se morala sistematično razvijati v petih starostnih obdobjih: v predšolskem obdobju (vrtec), v osnovni šoli,¹³ v srednji šoli,¹⁴ v visokošolskem obdobju in v odrasli dobi (npr. knjižnice). Ker me bosta v empiričnem delu zanimali dve ciljni skupini (zadnji razred osnovnošolcev in tretji letnik gimnazijcev), me zanimajo tudi specifični cilji teh dveh obdobj formalnega izobraževanja, ki si jih je zastavila Strategija. V tretjem triletju osnovne šole je potrebno razvijati:

- bralno zmožnost z izbiro in uporabo strategij branja za različne namene (učenje, doživljanje, informiranje ...);
- zmožnost tvorjenja besedil z uporabo primernih strategij v skladu z zahtevami okolja in osebnimi potrebami, upošteva pravopisna in slovnična pravila;
- zmožnost poslušanja besedil za različne namene v različnih okoliščinah;
- zmožnosti govorjenja, in sicer obvladovanja veščin pogovarjanja (npr. pogajalni pogovor ipd.) in predstavitve govorenih besedil;
- samostojno namensko izbiro in uporabo bralnih in drugih informacijskih virov (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. [Http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf](http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 12).

V obdobju srednje šole je potrebno razvijati:

- zmožnost kritičnega poslušanja,
- bralno zmožnost z učinkovito uporabo bralnih strategij in kritično branje različnih vrst besedil,
- zmožnost tvorjenja učinkovitih govornih in pisnih besedil glede na različne teme, okoliščine in namene,

¹³ Ob koncu osnovne šole učenke in učenci: samostojno tvorijo pisna in govorna besedila in upoštevajo pravopisna oz. pravorečna pravila, iz prebranega oz. poslušanega besedila povzamejo bistvo in kritično presojuje sporočilo, berejo tekoče glasno in tiho ter prilagajajo hitrost branja zahtevam besedila, izberejo in uporabljajo primerno bralno in pisno strategijo, prebrano znajo uporabiti v različnih okoliščinah, samostojno izbirajo in uporabljajo knjižnično gradivo in druge informacijske vire (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. [Http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf](http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 15).

¹⁴ Ob koncu srednje šole dijakinje in dijaki: poslušano in prebrano kritično vrednotijo, pri tvorjenju pisnih besedil in branju izberejo učinkovite pisne ali bralne strategije, tvorijo govorna in pisna besedila glede na različne okoliščine, teme in namene, obvladajo samostojno delo z besedili (razčlenjevanje, razumevanje, tvorjenje), prepoznavajo sporočilnost besedil v različnih medijih, samostojno izberejo, uporabijo in predstavijo informacije v različnih življenjskih okoliščinah (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. [Http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf](http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 15).

- učinkovite jezikovne rabe za samostojno delo z besedili (za nadaljnji študij oz. za osebni razvoj in delovanje v poklicu in družbi),
- kritično rabo medijev in zavedanje, da razvoj znanj in tehnologij spreminja strategije za samostojno izbiro in povečuje možnosti izbire za pridobivanje, analizo, sintezo, vrednotenje in ustvarjalno rabo ter predstavitev informacij na vseh ravneh in na različnih področjih (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. [Http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf](http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 12).

25. in 26. oktobra 2011 je potekala nacionalna konferenca z naslovom Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi je tako skupen dogodek Zavoda RS za šolstvo, Urada RS za šolstvo (enote Eurydice), Cmepiusa in Pedagoškega inštituta. Namen konference je bil identificirati trenutno stanje in trende na področju bralne pismenosti v Sloveniji in Evropi ter se seznaniti z dejavniki, ki nanjo učinkujejo, predstaviti primere dejavnosti, ki lahko vplivajo na dvig ravni bralne pismenosti, opredeliti temeljne sestavine nacionalne strategije za izboljševanje in spremljanje ravni bralne pismenosti, opredeliti potrebne ukrepe na ravni države, regij, šol in predmetov oz. predmetnih področij ([Http://www.zrss.si/bralnapismenost/](http://www.zrss.si/bralnapismenost/). Zad. sprem. 3. 1. 2012).

2.2 Merjenje pismenosti PISA

Namen mednarodne raziskave PISA, v kateri je Slovenija sodelovala dvakrat, ni zgolj primerjava dosežkov slovenskih učencev z dosežki učencev iz drugih držav na področju omenjenih treh vrst pismenosti, ampak pridobivati podatke o tem, kako in s kakšnimi spretnostmi učenci uporabljajo pridobljeno znanje v vsakodnevnih situacijah, ter povratne informacije o uspešnosti oz. učinkovitosti izobraževalnega sistema doma in v svetu. V raziskavi raje kot besedo pismenost uporabljajo druge termine: *spretnosti*, *učenčeve kompetence* oz. *zmožnosti*. Države OECD, države Evropske unije in druge želijo narediti vse, da bi zagotovile najvišjo možno raven kompetenc, ki jih učenci potrebujejo za uspešno učenje vse življenje (Nacionalno poročilo o raziskavi PISA 2006. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/lzhodisc](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/lzhodisc)

[a %20merjenja bralne pismenosti 2006.pdf](#). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 3). V uvodu navajajo dve definiciji pismenosti in dve definiciji bralne pismenosti:

- Pismenost je sposobnost učenca v vsakdanjem življenju uporabiti znanje, ki ga je pridobil v šoli in tudi drugod, ter zmožnost analizirati, presojati in informacije uspešno posredovati (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFiles/Upload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFiles/Upload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 5).
- Pojmovanje pismenosti v raziskavi PISA je širše kot običajno pojmovanje spretnosti branja in pisanja, saj pismenost meri v smislu naraščanja od nižje do višje pismenosti in ne kot lastno, ki jo posameznik ima ali nima (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PI SA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PI SA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 7).
- Bralna pismenost se nanaša na posameznikovo sposobnost razumevanja, uporabe in razmišljanja o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFiles/Upload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFiles/Upload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 7).
- Raziskava PISA v pojmovanje bralne pismenosti vključuje široko paleto kognitivnih kompetenc, od osnovnega dekodiranja preko poznavanja besed, slovnice, jezikovnih in besedilnih struktur in značilnosti do znanja o svetu. Prav tako vključujejo zavedanje in zmožnost uporabe različnih strategij med obdelavo besedila (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 7).

V zadnjem ciklu raziskave PISA 2009 je bilo poudarjeno področje bralna pismenost. Temu področju sta bili namenjeni dve tretjini nalog, ena šestina nalog pa drugima dvema področjema. Rezultati raziskave iz leta 2009¹⁵ so pokazali, da so se slovenski učenci pri

¹⁵ PISA 2009: ciljna populacija so 15-letniki, od sodelujočih 65 držav je sodelovalo 470 000 učenk in učencev, dijakinj in dijakov, od tega 7764 slovenskih dijakinj in dijakov in 46 učencev iz slovenskih osnovnih šol. Sodelovale so vse slovenske srednje šole in gimnazije oz. 333 izobraževalnih programov (Povzetek rezultatov za Slovenijo in OECD. Zad. sprem. 30. 1. 2012. 2).

matematični in naravoslovni pismenosti odrezali bolje od povprečja dosežkov učencev držav OECD in držav EU. Nasprotno pa je bilo pri merjenju bralne pismenosti, ki me bo še posebej zanimala v nadaljevanju – dosežki slovenskih učencev so bili nižji od povprečja OECD in EU-držav. Prav tako so učenci/dijaki v raziskavi PISA 2006 dosegli boljši rezultat kot v raziskavi PISA 2009.

2.2.1 Merjenje in rezultati bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009

Dosežki slovenskih učencev/dijakov in povprečje učencev/dijakov iz držav OECD na področju bralne pismenosti so predstavljeni na lestvici bralnih dosežkov. Lestvica ima 6 težavnostnih ravni bralne pismenosti, vzporedno se na težavnostne ravni razvrščajo tudi različno zahtevne bralne naloge. Raven je opisana z vrsto in obsegom miselnih procesov, torej znanjem in spretnostmi, ki so značilni za učence z dosežki na tej ravni (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 8). Vrednost na lestvici, ki jo doseže učenec, ponazarja, koliko bralne pismenosti učenec izkazuje, hkrati pa vrednost za nalogo na lestvici kaže, kolikšno zahtevnost bralne pismenosti obsega naloga (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 8).

Temeljna raven bralne pismenosti oz. raven t. i. temeljnih kompetenc je v raziskavi druga raven (in vse višje ravni). Učenci z dosežki na tej ravni izkazujejo tiste osnovne kompetence branja, ki jim omogočajo nadaljevanje učenja na drugih področjih in s tem tudi uspešno in učinkovito delovanje v vsakdanjem življenju (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 8).

Glede na rezultate PISA 2009 ima 79 % slovenskih učencev razvite temeljne kompetence, kar je manj od povprečja držav OECD (81 %). Največji delež dosežkov slovenskih učencev je na tretji ravni (29 %) in se izenačuje s povprečnim dosežkom učencev držav OECD. Na šesto raven se je uvrstilo samo 0,3 % slovenskih učencev oz. v povprečju 0,8 % učencev v državah OECD.

Zanimivi so bili tudi rezultati v kategoriji spola. Raziskava je pokazala, da učenci vseh držav dosežejo nižji rezultat kot učenke oz. da učenke izkazujejo najvišje bralne kompetence. Slovenske učenke so v povprečju pri bralnih nalogah dosegle 55 točk več od učencev (učenke 511 točk, učenci 456 točk). V državah OECD ta razlika znaša 39 točk (učenke 513 točk, učenci 474), v državah EU pa 42 točk (učenke 507 točk, učenci 465 točk). Te razlike predstavljajo več kot polovico ene ravni branja. V državah OECD temeljne bralne kompetence izkazuje 75 % učencev in 88 % učenk, v EU pa 72 % učencev in 87 % učenk. V Sloveniji vsaj temeljne bralne kompetence izkazuje 69 % učencev in 89 % učenk, kar tudi kaže na relativno večje razlike med spoloma v pri branju.

Tabela 1: Opis ravni dosežkov na lestvici bralne pismenosti (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 9.)

Raven	Spodnja meja	Kompetence učencev z dosežki na posamezni ravni
6	698	Naloge te ravni običajno od bralca zahtevajo večkratno izpeljavo podrobnih in natančnih sklepov in primerjav. Učenec mora izkazati dobro razumevanje, kar lahko vključuje tudi povezovanje informacij iz več besedil hkrati. Naloge lahko od učenca zahtevajo, da ob prisotnosti močnih distraktorjev procesira neznane ideje in da oblikuje abstraktne kategorije za interpretacijo. Naloge <i>razmišljanja o... in vrednotenja</i> od učenca zahtevajo, da postavlja hipoteze ali kritično ovrednoti zahtevno besedilo nepoznane teme po več kriterijih ali vidikih, s čimer pokaže razumevanje in zna prebrano uporabiti na višji ravni. Pomembna pogoja za <i>iskanje in priklic informacij</i> na tej ravni sta natančna analiza in pozornost za manj opazne podrobnosti v besedilu. To raven dosega 0,3 % slovenskih učencev in v povprečju 0,8% učencev iz držav OECD.
5	626	Naloge te ravni, ki se nanašajo na priklic informacij, od bralca zahtevajo, da poišče in organizira več koščkov informacije, pri čemer sklepajo o pomembnosti informacije v besedilu. Naloge <i>razmišljanja o... in vrednotenja</i> od učenca zahtevajo kritično ovrednotenje ali oblikovanje hipotez, pri čemer mora uporabiti specifično znanje. Tako interpretativne naloge kot naloge refleksije zahtevajo podrobno razumevanje besedila, katere vsebina ali oblika sta učencem neznan. Naloge te ravni običajno vključujejo obdelavo pojmov (konceptov), ki so nasprotni pričakovanim. To raven dosega 5 % slovenskih učencev in v povprečju 8% učencev iz držav OECD.
4	553	Naloge te ravni, ki vključujejo priklic informacij, zahtevajo od bralca, da poišče in organizira več delčkov informacije. Nekatere interpretativne naloge zahtevajo razlago pomena odtenkov v posameznih delih besedila z vidika sporočila besedila kot celote. Druge naloge z razlaganjem in pojasnjevanjem zahtevajo razumevanje in uporabo kategorij v neznanih situacijah. Naloge

		<p>refleksije od učencev zahtevajo uporabo formalnega ali splošnega znanja, da lahko oblikujejo hipoteze ali kritično ovrednotijo besedilo. Učenci morajo pokazati pravilno razumevanje daljšega ali kompleksnega besedila, katerega vsebina ali oblika sta lahko neznan.</p> <p>To raven dosega 24 % slovenskih učencev in v povprečju 28% učencev iz držav OECD.</p>
3	480	<p>Naloga te ravni zahteva od bralca, da z vidika več pogojev poišče in v nekaterih primerih prepozna odnos med različnimi delčki informacije. Naloga interpretacije od učenca zahteva, da poveže in sestavi več različnih delov besedila, da lahko prepozna vodilno idejo, da razume odnose ali oblikuje pomen besede ali fraze. Učenci morajo pri primerjavi in kategorizaciji upoštevati različne značilnosti. Pogosto iskana informacija v besedilu ni dobro opazna ali pa je v besedilu več motečih informacij ali drugih ovir, kot so npr. ideje, nasprotne pričakovanjem, ali pa negativno zapisane ideje. Naloga refleksije od učenca zahteva povezovanje, primerjanje in razlage ali pa vrednotenje določene značilnosti besedila. Nekatere naloge refleksije od učenca zahtevajo, da pokaže globlje razumevanje besedila v povezavi s splošnim, vsakdanjim znanjem. Druge naloge te ravni ne zahtevajo podrobnega razumevanja besedila, temveč uporabo bolj ali manj splošnega znanja.</p> <p>To raven dosega 53 % slovenskih učencev in v povprečju 57% učencev iz držav OECD.</p>
2	407	<p>Nekatere naloge te ravni od učenca zahtevajo, da poišče eno ali več informacij, pri čemer mora sklepati in upoštevati različne pogoje. Druge naloge zahtevajo prepoznavanje vodilnih idej besedila, razumevanje odnosov ali oblikovanje pomena znotraj omejenega dela besedila, ko informacija ni očitna in je potrebno sklepanje na nižji ravni. Naloga na tej ravni lahko vključuje primerjavo na podlagi ene značilnosti besedila. Naloga refleksije na tej ravni od učenca zahteva primerjavo ali več povezovanj med informacijami iz besedila ter lastnim znanjem in izkušnjami.</p> <p>To raven dosega 79 % slovenskih učencev in v povprečju 81% učencev iz držav OECD.</p>
1a	335	<p>Naloga te ravni od učenca zahteva, da poišče eno ali več neodvisnih informacij, ki so v besedilu jasno zapisane, da prepozna vodilno temo besedila oz. avtorjev namen na znanem področju ali da oblikuje preprosto povezavo med informacijami iz besedila in splošnim, vsakdanjim življenjem. Običajno so informacije v besedilu jasno prepoznavne, motečih informacij je zelo malo ali pa jih ni. Učenec dobi jasna navodila o presoji pomembnih dejavnikov v nalogi in besedilu samem.</p> <p>To raven dosega 94 % slovenskih učencev in v povprečju 94% učencev iz držav OECD.</p>
1b	262	<p>Naloga te ravni od učenca zahteva, da poišče informacijo, ki je v kratkem in sintaktično preprostem besedilu z znano situacijo in znano obliko besedila (npr. pripoved, seznam) jasno in očitno podana. V besedilu so pogosta ponavljanja posamezne informacije, slike ali znanih simbolov, kar učenca dodatno pomaga pri reševanju naloge. Zavajajočih informacij praktično ni. V nalogah, ki zahtevajo razlago, mora učenec najti preproste povezave v besedilu, ki so bližje informaciji, ki jo mora razložiti.</p> <p>To raven dosega 99 % slovenskih učencev in v povprečju 99% učencev iz držav OECD.</p>

2.2.2 O nalogah bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009

Izraženost bralne pismenosti pri učencih raziskava PISA preverja s treh vidikov:

- z vidika značilnosti besedila, ki je osredotočen na: kako je podano besedilo (na papirju ali elektronsko), možnost sooblikovanja elektronskega besedila, (ne)vezanost besedila ter besedilne vrste (opis, pripoved, navodilo) in faze sporočanja (ekspozicija, argumentiranje, transakcija);
- z vidika vrste bralnega procesa, ki obsega: iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila (izpeljava pomenov in sklepov), razmišljanje o prebranem in ovrednotenje prebranega (povezovanje z lastnimi izkušnjami, zamisljimi in znanjem);
- z vidika avtorjevega namena uporabe besedila, ki je lahko uporabljeno: v zasebnih, javnih, poklicnih ali izobraževalnih situacijah (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 7).

a) Naloge glede na vrsto bralnega procesa

Raziskava bralno pismenost pri vidiku bralnega procesa ugotavlja s preverjanjem, kako dobro učenci iščejo, izberejo in zbirajo informacije, kako prebrano miselno procesirajo z namenom oblikovanja smiselnega besedila ter kako prebrano povezujejo z znanjem, idejami in vrednotami, ki niso zajeti v danem besedilu (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 15). Bralni procesi so kognitivni procesi med branjem in pomembni za učinkovito branje, čeprav so v šolski praksi vsi hkrati redko upoštevani.

Naloge podlestvice *iskanja in priklica informacij* so od učencev včasih zahtevale zgolj enostavno iskanje podatkov v besedilu, včasih pa iskanje več različnih podatkov; slednji so bili lahko zahtevani kot dobessedna ponovitev, sinonim ali miselna kategorija, lahko pa je naloga od učencev zahtevala razlikovanje med dvema podobnima informacijama (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/)

[PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 15). Pravi odgovor pri takih nalogah je torej potrebno iskati, najti, izbrati oz. izluščiti kot dobesedni odgovor.

Naloge podlestvice *povzemanja in interpretiranja besedila* so včasih od učencev zahtevale razumevanje odnosov med različnimi deli besedila, pri čemer je bil lahko ta odnos v besedilu izrecno podan ali pa je moral učenec o njem šele sklepati (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 15). Naloge zahtevajo prepoznavanje teme, sporočila oz. namena besedila, opis, povzetek oz. razlago dela besedila ali celotnega besedila ter povezavo med deli besedila in sklepanje.

Naloge podlestvice *razmišljanje o obliki/vsebini in vrednotenje oblike/vsebine besedila (oz. razmišljanje o ... in vrednotenje besedila)* pa so lahko na eni strani zahtevale razmišljanje in sklepanje o znanih vsebinah na podlagi splošnega znanja in jasno postavljenih kriterijev, na drugi strani pa o neznanih vsebinah na podlagi formalnega znanja in kriterijev, oblikovanih po lastni presoji (Prvi rezultati PISA 2009. [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012. 15).

Naloge podlestvice *razmišljanje o ... in vrednotenje besedila* sprašujejo, kako je bilo besedilo napisano in kateri so kriteriji dobrega pisanja (vprašanja o avtorjevem slogu, žanru besedila ...). Naloge podlestvice *razmišljanje o ... in vrednotenje* zahtevajo oceno oz. stališče, o čemer je besedilo govorilo.

Raziskava PISA 2006 je glede na način reševanja nalog bralne procese razdelila na dve skupini: naloge podlestvice *iskanje in priklic informacij* ter *povzemanje in interpretiranje besedila* se rešujejo z uporabo informacij, ki izhajajo iz besedila, naloge *razmišljanje o... in vrednotenje besedila* pa se rešujejo z uporabo predznanja.

Dosežki so bili predstavljeni na treh podlestvicah. Pri raziskavi PISA 2009 je bil poudarek na preverjanju, kako dobro učenci iščejo informacije in kako dobro znajo o prebranem besedilu razmišljati in ga ovrednotiti. Slovenski povprečni dosežek je nižji od povprečnega dosežka držav OECD:

- *iskanje in priklic informacij*: države OECD 495 točk, slovenski učenci 489 točk (to je 3. raven lestvice bralne pismenosti);
- *povzemanje in interpretiranje besedila*: države OECD 493 točk, slovenski učenci 489 točk (3. raven lestvice bralne pismenosti);
- *razmišljanje o ... in vrednotenje besedila*: države OECD 494 točk, slovenski učenci 470 točk (2. raven lestvice bralne pismenosti).

Temeljne bralne kompetence oz. 2. raven so na podlestvicah *iskanje in priklic informacij* ter *povzemanje in interpretiranje besedila* pri državah OECD 80 % in 81 %, pri slovenskih učencih pa 80 % in 80 %. Večja razlika je znova pri podlestvici *razmišljanje o... in vrednotenje besedila*: pri državah OECD 81 % uspešnost, pri slovenskih učencih pa 73 % uspešnost.

Razlika v dosežkih med prvima dvema in tretjo podlestvico je precejšnja, vzrok za to pa lahko iščemo v dejstvu, da so »slovenski učenci v povprečju manj navajeni prebrano kritično ovrednotiti in povezati nove informacije z lastnim znanjem in izkušnjami« (Prvi rezultati PISA 2009. http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf. Zad. sprem. 30. 1. 2012. 18). Torej imajo težave pri samostojnem razlaganju, utemeljevanju, povezovanju, sklepanju in tvorjenju (pisanjem) daljših besedil.

Učenke vseh držav so v vidiku bralnega procesa dosegle precej višje dosežke v primerjavi z učenci. Pri državah OECD so razlike na podlestvicah naslednje: *iskanje in priklic informacije* — razlika 40 točk, *povzemanje in interpretacija besedila* – razlika 36 točk, *razmišljanje o... in vrednotenje besedila* – 44 točk. Razlike med slovenskimi učenci in učenkami so v primerjavi z dosežki držav OECD večje pri vseh bralnih procesih: *iskanje in priklic informacije* (57 točk), *povzemanje in interpretiranje besedila* (50 točk), *razmišljanje o ... in vrednotenje besedila* (64 točk). Temeljno raven kompetenc na vseh treh podlestvicah v državah OECD dosega več učenek kot učencev: *iskanje in priklic informacije* 87 % učenek in 74 % učencev, *povzemanje in interpretiranje besedila* 87 % učenek in 75 % učencev, *razmišljanje o ... in vrednotenje besedila* 87 % učenek in 74 % učencev. V Sloveniji temeljno raven kompetenc na vseh treh podlestvicah dosega več učenek kot učencev: *iskanje in priklic informacije* 90 % učenek in 71 % učencev, *povzemanje in interpretiranje besedila* 90 % učenek in 71 % učencev, *razmišljanje o ... in vrednotenje besedila* 86 % učenek in 61 % učencev.

3 PROCES BRANJA

Pri opredelitvi pojma pismenost se »v skoraj vseh definicijah pismenosti pojavljata dimenziji branja in pisanja, pri čemer (nekateri) avtorji posebej izpostavljajo, da je branje primarna dimenzija kakršnekoli pismenosti« (Pečjak 2010: 21). Branje moramo obvladati, saj je bralna sposobnost za vsakega posameznika nujno potrebna, da lahko v svetu vsakodnevne neomejene besedilne ponudbe, ki z različnimi sporočili usmerjajo in z nami manipulirajo ter od nas terjajo bolj ali manj zapleteno jezikovno interakcijo, funkcionira. Pomanjkljiva pismenost se zgodi zaradi nebranja in nepoznavanja pomena branja, pa tudi zaradi zapletenosti branja kot psihičnega procesa.

Branje je danes mnogo več kot razpoznavanje dogovorjenih pisnih znakov za glasove, njihovo povezovanje v besede in razumevanje njihovega pomena.¹⁶ Branje je:

- po mnenju Sonje Pečjak »ena temeljnih spoznavnih zmožnosti človeka« ([Http://www.mladinska.com/za_starse/svetovanje/branje/clanek_branje?aid=562](http://www.mladinska.com/za_starse/svetovanje/branje/clanek_branje?aid=562). Zad. sprem. 30. 1. 2012) in »duševna dejavnost, (ki) je v pedagoški psihologiji pojmovano kot visokoorganizirana vsestranska interakcija različnih psihičnih procesov« (Pečjak 1993: 9).
- »interakcija med bralcem in besedilom, v kateri bralec tvori pomen besedila« (Krakar Vogel 2004: 22, cit. po Grosman 1989). Poudarja se pomen bralčeve aktivne, dejavne vloge pri samem procesu branja in osebni prispevek bralca. Vsako branje je dejavna raba jezika, ki od bralca terja zbrano in lahko tudi naporno sledenje besedilu (Grosman 2006: 78).
- orodje za učenje, cilj na poti do učinkovitega branja (Sorjan in Štritof 2001: 186).

¹⁶ Razlike v definicijah branja se pojavljajo predvsem zato, ker avtorji pri branju poudarjajo različne procese. Glede na to bi jih lahko razdelili v tri skupine:

- definicije, ki poudarjajo proces dekodiranja ali prepoznavanje tiskanih/pisanih simbolov: črk, besed;
- definicije, ki poudarjajo razumevanje ali semantično plat bralnega procesa (psiholingvistični proces, pri katerem bralec po svojih najboljših močeh rekonstruira sporočila, ki so podana v pisni ali grafični obliki);
- definicije, ki temeljijo na obeh spoznavnih dimenzijah: v prvi fazi dekodiranje, v drugi fazi proces razumevanja sporočila besedila (Pečjak 1999, 11).

3.1 Vrste branja

Najvišja stopnja razvoja bralnih zmožnosti¹⁷ je učinkovito branje. O bralni učinkovitosti govorimo takrat, ko posameznik »v čim krajšem času prebere čim več, to v celoti razume in si tudi zapomni« (Štritof 1999: 262.) Na bralno učinkovitost vpliva več dejavnikov:

- procesi bralčeve duševnosti (kognitivni, metakognitivni in čustvenomotivacijski),¹⁸
- besedilo samo (na razumevanje vpliva besedišče, obseg, skladiščno pomenska podstava, število in zgradba informacij v njem),
- socialni dejavniki (kakšen vpliv in odnos do branja je v družini in v okolju),
- bralni razvoj (bralne stopnje).

Danes učinkovitemu branju strokovnjaki pravijo strateško branje, katerega bistvo je »uporaba kognitivnih in metakognitivnih spretnosti in sposobnosti ob razviti samoregulaciji¹⁹ branja« (Pečjak 2001: 34). Znanstveniki kognitivnega vidika pismenosti pojmujejo pismenost kot »sistem spretnosti, ki ni odvisen od socialnega konteksta, ampak od kognitivnega aparata posameznika. Torej od miselnih procesov, strategij in postopkov, ki omogočajo posamezniku, da predeluje besedila, ki jih bere, in da lahko sam tvori besedila, da torej piše« (Pečjak 2001: 34). Kognitivni vidik se kaže tudi v dveh fazah bralnega razvoja. Nekateri avtorji govorijo o dveh temeljnih komponentah bralnega procesa: o procesu dekodiranja in procesu razumevanja. Drugi pa pristopajo k preučevanju branja z vidika časovnega zaporedja in govorijo o dveh temeljnih fazah v bralnem razvoju: faza učenja branja in faza učenja s pomočjo branja (Pečjak 1995: 14). Nekateri ju poimenujejo tudi faza opismenjevanja v ožjem smislu in faza opismenjevanja v širšem smislu. Prva faza vključuje razvijanje predbralnih in predpisalnih sposobnosti, usvajanje tehnike branja prepoznavanje tiskanih/pisanih simbolov: črk, besed in urjenje oz. avtomatizacijo tehnike branja. Pot do dobrega branja je dolga in v začetnem obdobju učenja branja oz. usvajanja tehnike branja za

¹⁷ Bralno zmožnost pojmem kot udeleženo, razvito bralno sposobnost (Pečjak 2001: 33).

¹⁸ Kognitivni dejavniki so avtomatiziranost branja, besedišče, strategija povzemanja. Metakognitivni dejavniki so poznavanje različnih bralnih strategij, vedenje o tem, kako usmerjati lastno branje ... K čustvenomotivacijskim dejavnikom sodita notranja motivacija (odnos do branja, interes za branje, čustvena stanja, lastni cilji, želja po dosežku ...) in zunanja motivacija (šola, ocena, starši).

¹⁹ Obvladovanje samoregulacijskih mehanizmov je sistematično pristopanje k branju, opazovanje sebe pri branju, doseganje bralnih ciljev ...

otroka še posebej naporna. To je eden prvih korakov v razvoju učenčeve bralne zmožnosti. V tem začetnem obdobju mora dobro (s)poznati vse črke, njim pripadajoče glasove ter povezati posamezne glasove v besede.²⁰ V drugi fazi mora bralec/učenec bralno spretnost uporabiti v funkciji učenja, za pridobivanje informacij in novega znanja v vsakdanjem življenju. Rezultat je tekoče branje različnih vrst gradiva z razumevanjem. Prvo fazo učenci v osnovni šoli pretežno hitro obvladajo, druga faza pa predstavlja nikdar zaključen proces, traja vse življenje (Pečjak 1999: 24).²¹

Po mnenju Metke Kordigel obstajata dve vrsti branja: pragmatično in literarnoestetsko. Pri pragmatičnem branju želi bralec pridobiti določene informacije ali razširiti svoje znanje. Na ta način beremo neumetnostna besedila različnih funkcijskih zvrsti (praktičnosporazumevalna, publicistična, strokovna oz. po razdelitvi Metke Kordigel informacijsko, poljudnoznanstveno, strokovno, znanstveno branje). K literarnoestetskemu branju pa Kordigel (1990: 31) prišteva evazorično branje (trivialna literatura) in literarno branje. Ob literarnemu branju »bralec avtorju priznava njegovo avtonomnost in pravico razvijati, zapletati in razpletati dogajanje tako, kot se mu to za izpoved njegovega doživetja zdi najbolj prav« in ob tem nastajajo »globoki vtisi, h katerim se v mislih zmeraj znova vrača, razmišlja in se notranje bogati« (Kordigel 1990: 39). Branje literature ali literarno branje je po mnenju Bože Krakar Vogel »zelo intenzivna duševna dejavnost, ki zahteva bralčevo sodelovanje, pozornost do vsebine, ki vključuje čustvene, etične in spoznavne neznanke« (2004: 25). Dolgoročno spodbujanje literarnega branja je bralna sposobnost učencev, ki so usvojili potrebne bralne strategije, medbesedilno izkušnost in pridobili znanje (Krakar Vogel, 2004: 41). Sposobnost literarnega branja je zato sposobnost zavestnega doživljanja, razumevanja in vrednotenja vsebine in oblike raznovrstnih literarnih del; razvidna postane v

²⁰ Otrok mora najprej dobro in natančno pogledati vsako črko v besedi, črki v svojem spominu poiskati ustrezen glas (ki se ga je že prej naučil), nato pa skupaj povezati vse črke v besedi. Branje je zahteven miselni proces. zahteva veliko vaje, ponavljanja in še enkrat ponavljanja. Ker ima otrok v šoli premalo časa, da bi se izuril v tehniki branja, mora brati tudi doma (Sonja Pečjak. http://www.mladinska.com/za_starse/svetovanje/branje/clanek_branje?aid=562. Zad. sprem. 30. 1. 2012).

²¹ Po mnenju Mete Grosman je potrebno načrtno sistematično opismenjevanje skozi vsa obdobja formalnega izobraževanja in razvijanje različne oblike branja z namenom, da bi ob koncu šolanja vsi učenci dosegli stopnjo razvite in uporabne pismenosti za pošolsko samostojno in vseživljenjsko učenje, nato pa tako pridobljene osnove spopolnjevati vse življenje (Grosman, 2007: 6). Kot element bralne pismenosti navaja tudi *kritično branje* oz. kritično bralno pismenost, kar označuje sposobnost posameznika, da vsebino prebranega kritično pretrese, ločuje dejstva od stališč, bere tudi »med vrsticami«, prepoznava manipulativne elemente v besedilih, v današnjem svetu elektronskih virov nujna pri iskanju prave informacije. Po mnenju Sonje Pečjak (2007: 13) bi morali pismenost v pedagoškem procesu neprekinjeno in stopnjevano razvijati. Stopenjskost pismenosti bi bil optimalen potek razvoja pismenosti, usklajen z razvojnimi zmožnostmi posameznika v različnih obdobjih.

bralčevi ubeseditvi. Z branjem leposlovnih del se učimo postopkov ubesedovanja izkušnje, kar je pomembno tako za kognitivni razvoj kot za življenjsko uravnoteženost. To branje prispeva k osvajanju bogatejšega besedišča in skladišnih rab, prispeva k razvijanju pripovednih sposobnosti, pomembno je za preživetje in za kakovostnejše življenje (Grosman 2006: 58).

Pouk slovenščine mora razvijati sposobnost branja različnih vrst besedila. Besedilo je glede na funkcijo umetnostno ali neumetnostno. Na tem mestu se moram dotakniti funkcijskih zvrsti besedila, ki »služijo različnim uporabnostnim namenom« oz. »ubesedujejo predmetnost različnih področij človekovega udejstvovanja, npr. vsakdanjih nespecializiranih stvari, strokovnih, umetnostnih, publicističnih« (Toporišič, 2000: 27). Nasproti eni umetnostni zvrsti stojijo tri neumetnostne (Toporišič, 2000: 28). Umetnostna besedila se od neumetnostnih ločijo po tem, da vplivajo na »posameznikovo domišljijo, čustva in razum in se zato izmikajo hitremu in dokončnemu opomenjanju« (Krakar Vogel, 2004: 24). Umetnostno besedilo »nima naloge prenašati neposredno koristna obvestila, kakor jo imajo praktičnosporazumevalno, publicistično ali strokovno besedilo, ampak nekako brezinteresno podaja podobe telesnega in duševnostnega življenja oz. stvarnosti sploh, to pa na način, ki naslovniku prinaša lepotno ugodje, t. i. estetski užitek« (Toporišič, 1992: 340). Umetnostni jezik postavlja močno v ospredje svojo stvarno in netvarno pojavnost z vseh jezikovnih ravnin [...] še zlasti v pesniških besedilih. Za cilj nima odražanja dokumentirane (v času in prostoru preverljive) stvarnosti, ampak ustvarjanje umiselnega (fiktivnega) sveta, ki ga potem vsakdo tudi doživlja s stališča celote svojega življenjskega izkustva, in s tem izrazito individualno. Odprto je za različne interpretacije (Toporišič, 2000: 31). Neumetnostne zvrsti jezika »v večji meri ubesedujejo realna, izrazljiva dejstva, ne toliko umišljena, tudi prinašajo obvestila bolj enoumne vrednosti in neposrednejše uporabnosti oz. koristnosti« (Toporišič, 1992: 142). Bralna strategija neumetnostnega besedila predvideva, da si bo bralec tisto, kar je prebral, tudi zapomnil in si prebrano kasneje priklical v spomin ter to znanje, ki si ga je pridobil z branjem, uporabil pri reševanju problemov. Neumetnostno besedilo, ki je središče jezikovnega pouka, mora biti uporabno, življenjsko, zanimivo, različno glede na sporočevalčev namen, način razvijanja teme, okoliščine, prenosnik in biti ustrezno učenčevi starosti, predznanju, izkušnjam, spoznavni, recepcijski in jezikovni zmožnosti, delno tudi interesom.

3.2 Bralno razumevanje

Bralna pismenost posameznika je opredeljena kot zmožnost, ki jo vedno merimo s stopnjo njegovega razumevanja prebranega (Pečjak, 2010: 87). Funkcionalno pismen je po mnenju Pečjakove tisti bralec, ki je avtomatiziral tehniko branja ter razume prebrano besedilo različnega tipa. Bralno razumevanje je cilj vsakega branja. Dejavniki bralnega razumevanja izhajajo iz:

- besedila: slovnično-slogovna enostavnost (kratke povedi ali stavki, tvorni način, lastna imena), pomenska zgoščenost (nobene dolgovnosti, nobenih sinonimov), kognitivna strukturiranost besedila (poudarjanje pomembnih stvari v besedilu, povzetek, dajanje primerov, različnost/podobnost pojmov) in
- bralca: inteligentnost²² bralca, bralna spretnost oz. tehnika branja, predznanje bralca, namen pri branju (Pečjak, 1996: 55).

Preverjanje bralnega razumevanja se deli na tri nivoje, pri katerem višji nivo zahteva aktivnost višjih miselnih procesov in obratno. Ravni razumevanja preverjamo z različnimi vprašanji (Pečjak, 1995: 15). Vprašanja nižjih ravni zahtevajo preproste, vprašanja višjih ravni pa zahtevnejše miselne procese. V nadaljevanju povzemam opredelitev nivojev po mnenju Pečjakove (1995: 15) in Voglove (Lastni zapiski pri predmetu Jezikovna didaktika pri prof. doc. dr. Jerci Vogel. Štud. leto 2006/2007).

a) Prvi in najnižji nivo je *nivo besednega razumevanja oz. neposredno ali informativno razumevanje besedila (dobesedno razumevanje)*. Na tem nivoju gre za poznavanje pomenov besed, ki se pojavljajo v besedilu, in enostavnih dejstev, podatkov. Naloge, ki preverjajo bralno razumevanje, se pogosto začenejo z vprašalnicami *kdo, kdaj, kateri, koliko, kaj je to*.

²² Bolj je bralec inteligenten, večje so možnosti, da bo razumel prebrano. Spache je opredelil 5 intelektualnih procesov, ki naj bi na splošno sodelovali pri razumevanju besedil: kognicija (spoznavanje in ponovno spoznavanje informacij iz besedila), spomin (zadrževanje in ohranjanje informacij), konvergentno mišljenje (sklepanje), divergentno mišljenje (logične, kreativne, ustvarjalne ideje), kritično mišljenje (vrednotenje besedila). Specifične sposobnosti pa so sposobnost razumeti smisel besedila, ki ga izraža avtor; sposobnost razumeti impliciten/prikrit smisel besedila; sposobnost ugotoviti namen pisanja in njegovo zvezo s stvarnostjo ter predpostavke avtorja; sposobnost oceniti avtorjeve ideje v besedilu; sposobnost povezati avtorjeve ideje z lastnim znanjem in lastnimi pričakovanji do besedila (Pečjak, 1996: 55).

Nivo se nanaša na »nižje« miselne procese in se sklicuje predvsem na spomin. Vprašanja se lahko nanašajo na posameznosti (specifična dejstva in podatki, termini), kategorije, klasifikacije in postopke, obče pojme, načela in teorije (Pečjak, 1995: 15).

b) Drugi nivo je *interpretacija* ali *razumevanje s sklepanjem*. Bralec dojame bistvo, pglavitne ideje besedila oz. sporočila, razume povezanost med posameznimi deli besedila in jih zna razložiti, zna sklepati, presojati na podlagi podatkov na kasnejše dogodke, zna izločiti nekaj medsebojno odvisnih dogodkov, stališč in njim pripadajočih podrobnosti, zna oblikovati jasno sliko o osrednjih vprašanjih v besedilu, zna na podlagi podatkov smiselno napovedovati kasnejše dogodke. Osrednji miselni proces na tej ravni je sklepanje na podlagi podatkov iz besedila:

- *implicitno sklepanje*, ki je zajeto in jasno razvidno iz samega besedila in ga bralec ne more spregledati (Pečjak, 1995: 15);
- *elaborativno sklepanje*, pri katerem bralec povezuje besedilne informacije na njemu lasten, specifičen način s predhodnim znanjem. Te informacije se uvrstijo v sistem znanja bralca in se tam močneje utrdijo. S tem pride do globljega razumevanja in boljšega pomnjenja besedila (Pečjak, 1995: 17);
- *reduktivno sklepanje*, pri katerem bralec zlasti pri daljših besedilih bralec uskladišči in zadrži samo določene informacije oz. izpušča, posplošuje, povezuje, izbira. Pri tem gre za določeno stopnjo predelave besedilnega gradiva, kar predstavlja prehod k tretji ravni (Pečjak, 1995: 18). Vprašanja od učencev zahtevajo, »da nekaj, kar jim je sicer že znano, povedo ali opišejo s svojimi besedami, da podajo glavne misli, nadaljujejo začetno misel [...] oblikovati (morajo) odgovor samostojno in selektivno. [...] zahtevajo od učenca, da predlaga rešitve za razne probleme, napovedujejo posledice, nadaljnji možni razvoj dogodkov, razčlenjuje besedilo itd.« (Pečjak, 1995: 18).

c) Tretji nivo je *uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje*. Bralec je na tej stopnji sposoben:

- preoblikovati prebrano besedilo iz ene oblike v drugo,
- pojasniti določene metafore in simbole z drugimi besedami,
- uporabiti podatke in dejstva iz besedila za reševanje novih problemov,

- ugotoviti odnose med posameznimi sestavinami/dogodki v besedilu, kadar ti niso eksplicitno prikazani,
- analizirati predpostavke in domneve, ki jih avtor ni izrecno navedel («brati med vrsticami»), oz. odkriti argumente, ki bi upravičili stališče avtorja v besedilu,
- presojati besedilo oz. trditve v besedilu (Držijo ali ne? Zakaj ne?),
- povezati ideje/podatke iz besedila z lastnimi izkušnjami, znanjem in pričakovanji,
- primerjati prebrano besedilo z drugimi besedili s podobno vsebino (istega avtorja ali drugih avtorjev), iskati skupne točke in razlike itd.
- opredeliti besedilo glede na vsebino in tehniko/način pisanja kot literarno, informativno itd. (Pečjak, 1995: 22).

Vprašanja v tej skupini:

- usmerjajo učenca v uporabo pridobljenega znanja v novih, podobnih primerih, zato je to raven *uporabnega razumevanja*;
- spodbujajo učenca k izražanju osebnih vrednostnih sodb, moralnih in etičnih stališč in utemeljevanju svojega mnenja, zato se ta raven imenuje tudi *raven kritičnega razumevanja*;
- spodbujajo ustvarjalnost učenca pri branju besedila, zato je to raven *ustvarjalnega razumevanja*. (Lastni zapiski pri predmetu Jezikovna didaktika pri prof. doc. dr. Jerci Vogel. Štud. leto 2006 / 2007).

K razvijanju tretjega nivoja bralnega razumevanja težijo tudi v sodobnih učnih načrtih za slovenščino za osnovne šole in gimnazije. Izraza bralna pismenost v posodobljenih učnih načrtih za slovenščino v osnovni šoli (2011)²³ in gimnaziji (2008)²⁴ ni, ampak se imenuje zmožnost branja oz. zmožnost kritičnega sprejemanja zapisanih besedil raznih vrst. To je eden od temeljnih operativnih ciljev obeh področij predmeta slovenščina (tj. jezikovnega in književnega pouka). Seveda pa se ob zmožnosti branja razvijajo tudi druge vrste zmožnosti (npr. zmožnost poslušanja, pisanja, govornega nastopanja, pogovarjanja ter jezikovna,

²³ Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf. Zad. sprem. 30. 1. 2012.

²⁴ Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf. Zad. sprem. 30. 1. 2012.

slogovna zmožnost) ter uresničujejo specifični cilji predmeta (spoznavanje in usvajanje načel in strategij učinkovitega branja ter meril za vrednotenje zapisanih besedil, prepoznavanje in uzaveščanje značilne zgradbe, oblikovanosti in prvin dane besedilne vrste, pridobivanje jezikovnosistemskega in književnega znanja). (Križaj Ortar 2011: 98.)

Raziskave kažejo, da učenci, ki so deležni več vprašanj višje ravni, dosežejo pri preizkusu razumevanja boljši rezultat (ne glede na kakšno snov gre), bolj razumejo prebrano in si to tudi boljše zapomnijo. Neodvisni ocenjevalci pa so ocenili take učence tudi kot bolj odzivne, iniciativne in samozavestne (Pečjak 1995: 34).

3.3 Bralni razvoj

Tipologije razvrščanja bralcev so si podobne v tem, da temeljijo na psihološkem razvoju človeka – od otroka do odrasle osebnosti. Vsak posameznik se razvija tudi kot bralec. Bralne stopnje predstavljajo stopnje v razvoju bralnih sposobnosti. Vsaka bralna stopnja skuša povezati in najti ustrezno razmerje med zahtevami in cilji bralnega pouka ter razvojnimi značilnostmi otroka. Do katere stopnje se bo razvil, je odvisno od mnogih dejavnikov: družina, okolje, v katerem učenec odrašča, šola, knjižnica. Glede na to, da bom v empiričnem delu obravnavala ciljno skupino mladostnikov (9. razred in 3. letnik), bom tudi v nadaljevanju diplomske naloge opisala tisto bralno stopnjo različnih avtorjev, ki sovpada z obdobjem (srednjega) mladostništva.

Bralne stopnje Metke Kordigel

Metka Kordigel je bralni razvoj povezala s Piagetovimi stopnjami kognitivnega razvoja, ki je ena najpogosteje navajanih teorij razvoja mišljenja.²⁵ Piaget je razvoj mišljenja razdelil na štiri kakovostno različne stopnje, vsaka predstavlja otrokovo razumevanje stvarnosti v tistem obdobju. Zanimalo ga je, kako otrok razume svet in kako pride do znanja, ki je vedno bolj organizirano in strukturirano. Piaget fazo po 11. oz. 12. letu imenuje formalno operativna stopnja, kar pomeni, da je to obdobje, kjer »miselne operacije niso več omejene

²⁵ Kognitivne teorije se ukvarjajo s preučevanjem strukture in razvoja posameznih miselnih procesov ter z vplivom miselnih procesov na posameznikovo razumevanje in vedenje (Razvojna psihologija 2001: 40).

s konkretnimi predmeti – mladostnik razmišlja abstraktno in hipotetično v kontekstu jezikovnega in logičnega sistema« (Razvojna psihologija 2001: 44). Metka Kordigel pa to fazo imenuje obdobje abstraktne inteligence oz. obdobje, ki »sovpada z obdobjem adolescence (spolni razvoj, čustvena negotovost, osamosvajanje od družine, iskanje vrednot ...). Na začetku je še opazno zanimanje za pustolovske romane, strip, mladinsko literaturo. Počasi se prebuja tudi zanimanje za literaturo za odrasle (spopad posameznika z družbo, čustvena stanja oseb) in stopnjuje se sposobnost literarnega branja« (Krakar Vogel 2004: 27).

Bralne stopnje po Kroppu

V času od 13. do 19. leta Kropp navaja in opisuje t. i. *najstniškega bralca*, ki se navadno izoblikuje šele v adolescenci. Takrat naj bi spoznal, da je branja več vrst: hitro branje, ko besedilo le preletimo, študijsko branje in branje za užitek. Naučil naj bi se ustvarjati lasten odnos do besedila – biti kritičen, se prepustiti besedilu ali brati za svoje potrebe. Naučil naj bi se brati tako, kot berejo odrasli. Najstnik se mora, preden vzame v roke gradivo, zavedati, zakaj bo to storil. Roman mu bo za razvedrilo, pri pesmi bo opazoval njeno zgradbo, časopisni uvodnik bo prebral, da bi se seznanil z dogajanjem v politiki. Kropp opozarja, da je med 14. in 16. letom mogoč drugi množičen osip bralcev, saj mladostnik porabi vedno več časa zase, za družabno življenje, šport ipd. Zato je pri bralni motivaciji v tem obdobju zelo pomembna vloga vzgojiteljev.

Bralne stopnje po Appleyardu

Appleyard je opredelil pet stopenj²⁶ razvoja, ki temeljijo na branju umetnostnih besedil. Stopnje so pravzaprav vloge v razvoju branja, ki jih posameznik prevzame kot bralec v določenem obdobju pri branju leposlovnega dela. Bralne stopnje ne enačimo s starostjo, ampak z napredovanjem pri osvajanju bralnih veščin. Bralec se mora prebiti skozi pet faz, da osvoji najvišji stopnjo, da zna prepoznati informacije, jih pravilno prebrati in nato tudi

²⁶ Appleyardova tipologija bralcev: 1. stopnja je branje z igranjem (0-6 let), 2. stopnja je bralec kot junak (7-12 let), 3. stopnja je bralec kot mislec (13-17 let), 4. stopnja je bralec kot razlagalec ali interpretativni bralec (18-25), 5. stopnja je pragmatični bralec (25 let in naprej).

uporabiti. Vsi ljudje ne dosežejo bralnih sposobnosti najvišje faze; zadovoljijo se z nižjo fazo in ne čutijo potrebe oz. nimajo interesa po nadaljnjem bralnem razvoju.

3.3.1 Mladostnik in branje

Mladostništvo ali s tujko *adolescenca* (lat. *adolescere*, kar pomeni dozorevati) je razvojno obdobje med koncem otroštva in začetkom zgodnje odraslosti, torej med približno 11./12. in 22./24. letom starosti (Razvojna psihologija 2001: 511). Mladostništvo ima tri podobdobja:

- zgodnje mladostništvo, ki traja do približno 14. leta starosti,
- srednje mladostništvo, ki traja do približno 17. ali 18. leta,
- pozno mladostništvo, ki traja do približno 22. ali 24. leta (Razvojna psihologija 2001: 512).

Mladostništvo je obdobje, ki loči otroštvo od odrasle osebe, in je precej daljše od same pubertete oz. traja še nekaj let potem, ko se telesni razvoj že v glavnem konča. Hkrati s puberteto, procesom pospešenega telesnega razvoja, ki spreminja otroka v žensko in moškega, se začne tudi mladostništvo, obdobje duševnega dozorevanja. Iz nesamostojnega življenja in odvisnosti se posameznik izoblikuje za vlogo odrasle osebe. Mladostništvo je kriza, v kateri se posameznik sooča z nerazrešenimi konflikti iz otroštva in se z njimi spopada na zrelejši način. Če jih uspe razrešiti, vstopi v odraslost kot integrirana osebnost z zrelo in pozitivno samopodobo. Mladostnik se sooča z napornimi nalogami, na katere se v mladostništvu strne razvoj duševnosti in osebnosti bodočega odraslega človeka:

- iskanje lastne identitete oziroma samopodobe,
- odnos do lastnega telesa in oblikovanja spolne vloge,
- urejanje odnosov do staršev in drugih avtoritet,
- usmerjanje odnosov z vrstniki,
- oblikovanje odnosa do prihodnosti – zlasti do študija, poklica, dela in družine,
- prilagajanje družbenemu okolju, ki zajema socialno odgovorno vedenje, ustrezen vrednostni sistem in lastna moralna načela (Kobal 2000: 64).

Najstniki postajajo do odraslih vedno bolj kritični in uporniški, želijo si priznanja vrstnikov, učiteljev, pa tudi staršev, pomemben jim je njihov videz in kako so videti v očeh drugih, ključna vrednota je svobodna volja, bojijo se, da bi bili zasmehovani. Vključuje se v družbo, katere vse bolj dejaven član postajajo. Tesno se povezujejo z vrstniki, zlasti tistimi, ki imajo podobne probleme, iščejo vzornike, vse bolj so jim pomembni tudi razni interesi, zlasti poklicni. Upor normam in odklanjanje avtoritetam je posledica normalne težnje mladostnika, da bi se osamosvojil, da bi preskusil nove vzorce obnašanja in se pri tem oddaljil od dosedanjih vzorcev. Čustvovanje mladostnika je nepredvidljivo, polno nasprotij, razpoloženje se hitro spreminja. Ima večjo sposobnost zaznavanja in opazovanja, ki je otrok nima. Išče se, spoznava in preskuša svoje okolje in trdnost omejitev, ki mu jih to postavlja. V tem času se oblikuje vrednostni sistem. Zaznava lastna čustva do njih in jih vrednoti. Sposobnost mišljenja se razmahne, predvsem abstraktno.

Appleyard mladostnika poimenujete 'bralec mislec'. Mladostniki jasno ločujejo med branjem za zabavo in branjem za učenje. Svoje predstave o realistični književnosti pojasnjujejo s štirimi dejstvi:

- v zgodbi naj se zrcali bralčevo resnično doživetje;
- z lahkoto si predstavljajo podobne okoliščine;
- književne osebe ne smejo biti idealni tipi in enodimenzionalni liki;
- o književnih osebah mora bralec dobiti iz besedila dovolj podatkov, da se z njimi lahko identificira (Appleyard 1994: 107–108).

Branje leposlovja je zelo osebni proces vrednotenja oz. presojanja lastnih dejanj in dejanj ljudi iz okolice, pomoč pri razumevanju sveta, ki jih obdaja, ter snov za razmišljanje in spoznavanje samega sebe (raziskovanje svojih čustev in misli). Skozi branje odkrivajo zakonitosti delovanja družbe. Bralec želi presoditi sam in s tem prevzame vlogo opazovalca. Zato naj bo tudi v šoli pouk književnosti vsaj do določene starosti usmerjen v samo literarno delo, ne pa v književno kritiko ali analizo (Zwitter 2001: 22). Najlaže se vživijo v vloge občutljivih mladostnikov, ki so podobni njim samim: niso več otroci, še ne odrasli, in okolica jih ne razume. Književne osebe morajo biti že dobro izdelani liki, ki jih bralec spozna ne samo skozi dialoge in dogajanja, temveč tudi z opisi in predstavitvami njihovega načina razmišljanja in čustvovanja (Zwitter 2001: 21). Skozi večdimenzionalne književne osebe bralec spoznava, kako družba prepoznava posameznika.

Za dobrega bralca so v tej dobi pomembne tri med seboj povezane spretnosti. Samo branje nezavedno preide v oblikovanje namišljenega sveta, ki nastaja iz poznavanja pripovednih kodov, ki jih že pozna. Ob srečanju s težavami (npr. neznanimi besedami, skritimi pomeni) preide k interpretaciji, aktivnemu, zavestnemu procesu, s katerim zavestno spozna teme in načine oblikovanja teh tem. Zadnja spretnost je kritika. Ker gre tu za človeško, etično in politično dejavnost, je močno odvisna od socialne skupine, ki ji bralec pripada, in njenih vrednot. Kritika vzpostavlja dialog med literarnimi in zunajliterarnimi vrednotami (Zwitter 2001: 23).

V tej starosti mladi bralci berejo manj kot prej. Pomembnejše kot branje jim postanejo lastna identiteta, zunanji izgled, druženje z vrstniki, televizija, glasba, potrošniške dobrine, množični mediji. Uporniško vedenje nekaterih najstnikov ni usmerjeno le proti staršem in šoli, ampak tudi proti knjigam in branju. Če mladi bralec preneha brati, mu upadejo bralne sposobnosti, opešajo mu besednjak, razumevanje, višji miselni procesi in celo sposobnost pisanja (Kropp 2000: 144). V srednji šoli se branja ne poučuje posebej, ampak se od dijaka preprosto pričakuje, da ga obvlada. A uspeh je pri vsakem predmetu odvisen prav od branja. Branje se najstnikom zdi dolgočasno, tudi ni tako hitro in lagodno kot npr. televizija. Vizualno podprta pripoved filma, risanke in računalniških igrice pri mladih ne zavzema samo večjega deleža prostega časa, ampak zadovoljuje tudi njihovo naravno radovednost in potrebo po pripovedi o človeški izkušnji drugih ljudi, s pripovedjo, ki je lažje dosegljiva kot pisana beseda in ne terja bralnega napora, hkrati pa se v imenu tržne uspešnosti največkrat ne meni za vzgojne učinke (Spruk 2002: 8–9). Statistike kažejo, da najstnike privlačijo različne teme: realistično pripovedništvo, zgodovinski in potopisni romani, fantastične pripovedi (lirične, znanstvene ...), družbeni romani, ljubezenske pripovedi, kriminalke, detektivke in grozljivke pa tudi klasika (Zwitter 2001: 21).

Sonja Pečjak (1999: 203 in 2010: 86) ugotavlja, da so ne glede na starost med fanti in dekleti pomembne čustvenomotivacijske razlike. Dekleta so na splošno bolj motivirane za branje, v branju uživajo, berejo za razvedrilo, kažejo večji interes za branje, branje jim predstavlja manjši napor in imajo bolj avtomatizirano tehniko od fantov. Ta razlika med spoloma vpliva na razumevanje prebranega pri fantih in dekletih.

Problem prehoda otroka iz osnovnošolskih klopi v srednješolsko izobraževanje sta izpostavila dva avtorja, ki sta vsak v svoji raziskavi opazila, da v gimnazijske in poklicne srednješolske programe vstopajo dijaki z različno razvitimi intelektualnimi sposobnostmi,

delovnimi navadami, bralnimi interesi, z različno razvito bralno zmožnostjo oz. bralnim razvojem, odnosom do (šolskega) branja ter iz različnih bralno (ne)spodbudnih okolij.

Vid Burnik (2007: 103) opaža velik primanjkljaj v stopnji usvojene bralne zmožnosti. Zaradi tega dijaki ne morejo predelati snovi, zato je njihov šolski uspeh slab, kontinuiran, samopodoba pa negativna. Z branjem bi si bogatili besedni zaklad, porabili manj energije za dešifriranje besedila in se zato učili hitreje in učinkoviteje.

Sonja Žilavec Nemec je leta 2005 izvedla raziskavo pri dijakih 1. letnika gimnazije Murska Sobota in ugotovila povezavo med uspešnostjo v šoli in branjem (Žilavec Nemec 2007: 77). Manj uspešni dijaki v prostem času berejo manj, za branje so zunanje motivirani, redko sodelujejo pri šolskih interpretacijah in v literarnih besedilih prepoznajo manj elementov literarnosti. Uspešni dijaki berejo več in daljša besedila, imajo individualne bralne interese, aktivno sodelujejo pri šolskih interpretacijah in imajo razvito zmožnost literarnega branja. Avtorica nadaljuje, da s tem, ko ne ugotovimo stopnje bralnega razvoja dijakov ob vstopu v 1. letnik, ne moremo kvalitetno načrtovati književnega pouka. Uspešnejši dijaki svoje bralne zmožnosti hitreje razvijajo, manj uspešni pa zaostajajo, pri čemer je na slabšem njihov odnos do branja in izobraževanja.

4 BRALNA PISMENOST V KONTEKSTU ŠOLE IN UČBENIKOV

Šola je pomemben dejavnik v socializaciji mladostnika in pomemben dejavnik pri razvijanju (bralne) pismenosti. Na razvijanje bralne pismenosti oz. zmožnosti kritičnega branja pri pouku vplivajo dejavniki pouka: učenci, učitelji (slovenščine in drugih predmetov), učno gradivo (za slovenščino in druge predmete), podprto z učnim načrtom. To naj bi bilo po mnenju Marjete Doupona Horvat (2011: 146) možno z usposobljenimi učitelji, osmišljanjem pouka na različnih ravneh, rednim izpostavljanjem različnim bralnim dražljajem in pestrim naborom bralnega gradiva, po mnenju Križaj Ortar (2011: 98) pa s tem, da bi bil »pouk (vseh predmetov) (še bolj) problemski in da bi učenca (še bolj) usmerjal v samostojno raziskovanje zapisanih virov (v linearni in digitalni obliki)«. Bralno zmožnost razvija pouk, ki je zavestno usmerjen k temu cilju in vseskozi osredinjen na učence, sistematično prizadevanje in dobro usposobljeni učitelji (Grosman 2004: 181). Učitelj mora imeti znanje o branju in o stopnjah bralnega razumevanja, saj s tem organizira pouk branja, ki je učencem zanimiv in poln pozitivnih doživetji. Po mnenju Mete Grosman je prav pozitivna izkušnja s šolskim branjem vir najbolj učinkovite motivacije za branje in razvijanje bralne zmožnosti v prihodnje (Grosman 2007: 8).

4.1 Slovenščina v osnovnih šolah in gimnazijah

Slovenščina je v osnovnih in srednjih šolah vseh stopenj in smeri temeljni predmet z največjim številom ur pouka, obvezni in maturitetni predmet. Vsebuje dve učni področji: jezikovni in književni pouk, ki sta v 2. in 3. triletju devetletne osnovne šole razporejena v razmerju 60 % ur za jezik in 40 % ur za književnost, v gimnaziji pa v enakovrednem razmerju 50 % ur za jezik in 50 % ur za književnost.²⁷ Konec 20. stoletja je zaradi ugotovitev, da naše šole končajo sicer alfabetsko, vendar slabo funkcionalno pismeni učenci/dijaki, ki v šoli niso

²⁷ V devetletni osnovni šoli si po razredih sledijo ure slovenščine na teden: 6 – 7 – 7 – 5 – 5 – 5 – 4 – 3,5 – 4,5, skupno jih je v prvem triletju 700, v drugem triletju 525, v tretjem 420. V gimnaziji so v vsakem letniku predvidene 4 ure na teden, skupno 560 ur slovenščine v gimnazijskem programu.

razvili v celoti t. i. sporazumevalne zmožnosti,²⁸ zaradi česar imajo težave pri vsakdanjem delovanju v družbi, prinesel spremembe pri pouku slovenščine tako na področju poučevanja jezika in književnosti. Najnovejši učni načrt za devetletne osnovne šole iz leta 2011 izhaja iz učnega načrta leta 1998, učni načrt za vse splošne, klasične in strokovne gimnazije pa je nastal leta 2008.

Pouku slovenščine se pripisuje velika odgovornost za razvijanje bralne pismenosti oz., v ožjem smislu, sporazumevalne zmožnosti, ki pa se ne razvija samo pri slovenščini. Čeprav učenci pri njem (slovenščini) razvijajo zmožnost razumevanja, interpretiranja, vrednotenja in tvorjenja besedil, ne morejo usvojiti rabe jezika v vseh predmetno specifičnih situacijah (Vogel 2010: 106). Sporazumevalna zmožnost bi moral biti cilj pri vseh predmetih skozi celotno šolanje, za to pa so odgovorni strokovni učitelji in učni načrti ostalih strokovnih predmetov (in tudi zunajšolske dejavnosti), da so učenci/dijaki seznanjeni z različnimi vrstami strokovnih besedil in spoznavajo jezik stroke oz. znanosti. Razvijanje zmožnosti branja bi moral biti temeljni cilj medpredmetnega povezovanja (Križaj Ortar 2011: 98).

Sodobni bralni (celostni) pouk deluje po principu komunikacijskega modela učenja (enakovredno razvijanje vseh štirih komunikacijskih dejavnosti: branje, pisanje, govorjenje in poslušanje). Izhodišče pouka je besedilo, ki se ga učenci/dijaki učijo sprejemati (poslušati/gledati/brati) in tvoriti (govoriti/pisati) in ki je različno glede na vrsto, namen, temo, okoliščine, vrsto jezika (besedni/nebesedni), prenosnik. Cilji so usposobiti učenca za učinkovito komunikacijo z okoljem, »pripeljati učenca ob koncu obveznega šolanja do stopnje bralne pismenosti, ki je za današnje normalno vključevanje in delovanje v družbi nujno potrebno vsakomur« (Pečjak in Gradišar 2002: 59) in razvijati vseživljenjske potrebe po branju.

Vogel navaja naslednje cilje sodobnega bralnega pouka:

- razvita bralna zmožnost²⁹ (razvijanje bralnih tehnik, razvijanje bralnega razumevanja in uporabe branja za učenje ter razvijanje kritičnega branja oz. vrednotenja prebranega po ustreznih merilih),
- razvijanje motivacije za branje (stališča, interesi, vrednote, navade),

²⁸ Razvijanje sporazumevalne zmožnosti pomeni razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja govorenih in zapisanih besedil raznih vrst ter tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih govorenih in zapisanih besedil raznih vrst (Bešter Turk 2003: 75).

²⁹ Bralna zmožnost je najvišja oblika bralne sposobnosti in pereča naloga šolskega sistema, s katero se neposredno opismenijo mlade generacije (Grosman 2004: 137).

- spoznavanje različnih vrst branja (npr. branja umetnostnega in neumetnostnega besedila) in njihovih značilnosti (zmožnost razmisleka o lastnem branju) (Lastni zapiski pri predmetu Jezikovna didaktika pri prof. doc. dr. Jerci Vogel v študijskem letu 2006/2007).

Cilj književnega pouka je spodbujanje stika med učencem in literaturo, pridobivanje informacij o književnosti in o umetnostnem jeziku ter usposabljanje izkušenih bralcev literature, ki se »močneje zavedajo odnosa med avtorjem in bralcem, so bolj izkušeni v kritičnem ocenjevanju literature, njihovo poznavanje interpretativnih konvencij je večje, zato imajo manj težav tudi pri ločevanju kvalitetnih literarnih del od trivialnih« (Krakar Vogel 2004: 44). Vidik komunikacijskega pouka poudarja dejavno sodelovanje učencev/dijakov z izoblikovanim odnosom do prebranega. Učenci/dijaki naj bi razvijali lastno kritično mišljenje, si oblikovali empatijo, stališča in vrednote ter pozitiven odnos do književnosti, spoznavali etiko s pomočjo dejavnega ukvarjanja z literaturo, ki spodbuja branje, premišljevanje, izražanje in rabo znanja, se učili vzgoje in demokracije in ohranjali »spoštljiv odnos do kulturne tradicije in temeljev narodnokulturne identitete« (Krakar Vogel 2003: 109).

Cilj pouka (prvega/maternega) slovenskega jezika je razvita sporazumevalna zmožnost, ki vključuje:

- zmožnost funkcionalnega sporazumevanja (funkcionalna pismenost), tj. je zmožnost razumevanja in uporabe podatkov iz besedil ter tvorjenja besedil, ki jih posameznik potrebuje za vsakdanje življenje;
- zmožnost kulturnega sporazumevanja (kulturna pismenost), saj je vsako sporazumevanje tudi družbeno in kulturno dejanje, kar pomeni, da vsem ni enako dostopno [...] zato je treba poznati svojo kulturo, razumeti, kaj v njej posamezni pojmi, dogodki, dogajanja pomenijo ...
- zmožnost kritičnega sporazumevanja (kritična pismenost), pri katerem so udeleženci občutljivi tudi na širši kontekst, upoštevajo čustvene/emotivne razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, preseganju čustvene (ne)naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju (metakogniciji) (Vogel 2010: 123).

Sporazumevalna zmožnost je sestavljena iz jezikovne zmožnosti (učiti dijake o jeziku kot sistemu) in pragmatične zmožnosti (seznanjati dijake z jezikovno rabo in ga postaviti v različne sporazumevalne položaje). Pismenost se razvija pri obeh, vendar pa večjo odgovornost nosi jezikovni pouk,³⁰ pri katerem gre za učinkovito šolsko branje z razčlenjevanjem in natančnim razumevanjem besedila in pri čemer je učenec aktiven. Učiteljev teoretičen opis jezikovnega sistema oz. sistemska obravnava jezika, katerega naj bi bilo v naših šolah še vedno preveč, pa učence pasivno vključuje v proces kvalitetnega usvajanja sporazumevalne zmožnosti. Ljudje se učimo jezika zato, da bi ga znali uporabljati, ne pa zato, da bi ga znali opisati (Križaj Ortar, Bešter 1995/96: 5).

4.2 Učbeniki

Učbenik je po SSKJ knjiga s predpisano snovjo za učenje. Učbeniki (in delovni zvezki) morajo biti skladni s cilji in vsebinami učnega načrta. So realizirani učni načrti (najsodobnejši učni načrti za slovenščino težijo k razvijanju zmožnosti kritičnega sprejemanja pri jezikovnem in književnem pouku). Učbenik spada med temeljne učne vire oz. učna sredstva, ob kateri se srečujeta učitelj in učenec in s pomočjo vsebin dosejata postavljene cilje pouka. Izdelan je za potrebe šolskega izobraževanja – pouk – in za samostojno uporabo z namenom, da učenca uvaja v svet spoznavanja, razmišljanja, opazovanja, sklepanja, samostojnega in kreativnega razvoja. Ni samo knjiga za učenje, ampak tudi knjiga, ki uči učiti se. Njegove vsebine predstavljajo izhodišče za preverjanje in ocenjevanja znanja (Malić 1986: 118) (Bešter 2008: 45). Ključna lastnost dobrega učbenika je navajanje na samostojno pridobivanje znanja.³¹

³⁰ Cilj jezikovnega izobraževanja je, da bi bili učenci »zmožni razumeti, interpretirati, presojati, ustvarjalno uporabljati besedila najrazličnejših zvrsti, v najrazličnejših medijih, govornih položajih in jezikovnih različicah, in to v skladu z družbenimi, kulturnimi in občečloveškimi normami in vrednotami. Hkrati pa bi morala biti ta zmožnost taka, da bi jim omogočala uspešno in učinkovito srečevanje z novimi in drugačnimi besedili ter nenehno izboljševanje lastnega komuniciranja, zavedanje in morda spreminjanje občutkov in stališč, pridobivanje novega znanja, odkrivanje lastnih napak, fleksibilnost oz. odprtost za drugačne poglede – vse to pa ni mogoče, če ne le o besedilih, temveč tudi o lastnem komuniciranju ne razmišljajo na ustrezen način« (Vogel 2010: 121).

³¹ Vloga učbenika se je v šolskem izobraževanju spremenila. Danes učbeniki vodijo od reproduktivnega do produktivnega dela, od proučevanja do samostojnega dela učenca in od izobraževanja v šoli do samoizobraževanja (Malić, 1992: 35) (Bešter 2008: 55). S to spremembo se podaljšuje tudi njegova uporaba v šolskem izobraževanju in samoizobraževanju.

Učbenik vsebuje potek vzgojno-izobraževalnih dogajanj na določeni stopnji izobraževanja pri določenem predmetnem področju. Sestavljen je na podlagi veljavnega učnega načrta. Učbenik lahko imenujemo samo tisto knjigo, v kateri so znanstvene in strokovne vsebine predelane po določenih programskih, pedagoških, psiholoških in didaktično-metodičnih načelih. Tako naj bi se povečala njena izobraževalna učinkovitost. (Malič 1992: 34) (Bešter 2008: 45). Biti mora strokovno neoporečen in didaktično-metodično oblikovan tako, da je primeren razvojni stopnji učencev, ki ga uporabljajo. Dober učbenik je rezultat sodelovanja in součinkovanja različnih strokovnjakov – avtorja, znanstvenika, učitelja in učenca, kateremu je učbenik namenjen.³² Sestavljavci učbenika morajo upoštevati, da se pot do znanja začne pri učbeniku, zato morajo upoštevati predznanje posameznika, interese, ki so značilni za določeno starostno obdobje, in tudi učne cilje, ki naj bi bili vstavljeni v vsebino.

Učitelj pri svojem predmetu izbira med različnimi učbeniki, ki jih potrdi Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje.³³ Pristojni strokovni svet potrdi učbenik, ki je:

- skladen s cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, določenimi v 2. členu zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja;
- po ciljeh, standardih znanja in vsebinah usklajen z veljavnim učnim načrtom oziroma s katalogi znanja;
- skladen s sodobnimi spoznanji stroke oziroma strok, ki opredeljujejo predmet ali poklicno področje;
- metodično-didaktično ustrezen;
- v skladu z normativi in merili, ki jih sprejme Zavod Republike Slovenije za šolstvo, prispeva k znižanju teže šolskih torbic;
- primeren razvojni stopnji in starosti udeležencev izobraževanja ([Http://www.zrss.si/default.asp?rub=2142](http://www.zrss.si/default.asp?rub=2142). Zad. sprem. 30. 1. 2012).

³² Delovni zvezki pa so sestavljeni iz tekstnih nalog, kratkih stavkov, alternativnih odgovorov, nalog dopolnjevanja, nalog izbirnega tipa in nalog povezovanja. Razen pri nalogah kratkih stavkov, ki zahtevajo priključitev na ravni spomina, so vsi ostali odgovori naravnani na prepoznavanje. Po svoji naravi so delovni zvezki v bistvu testi znanja, naravnani k ugotavljanju stopnje dosežka učenca pri osvajanju določenih vsebin oziroma preverjanje znanja (Jurman 1999: 55) (Bešter 2008: 46).

³³ Na podlagi 25. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 115/03 – ZOVFI-UPB3), Pravilnika o potrjevanju učbenikov (Uradni list RS, 57/06), Pravilnika o spremembah Pravilnika o potrjevanju učbenikov (Uradni list RS, 45/2010) in sprememb Pravilnika o potrjevanju učbenikov (Uradni list RS, 52/2011) učbenike potrjuje Strokovni svet Republike Slovenije na za splošno izobraževanje ([Http://www.zrss.si/default.asp?rub=2142](http://www.zrss.si/default.asp?rub=2142). Zad. sprem. 30. 1. 2012).

Učitelji so postavljeni pred odgovorno nalogo izbrati najboljšega, takega, iz katerega se bodo učenci učili in bo njihov vodnik pri njihovem odkrivanju in pridobivanju znanja.³⁴ Založbe na trg ponudijo raznovrstna gradiva. Pri izbiri učbenika je bolj kot privlačna zunanja podoba pomembna predvsem njegova didaktična vrednost, torej način, kako so si avtorji zamislili uresničitev ciljev, ki jih predpisuje učni načrt. Pomisliti pa je treba tudi na samega učenca. Za učitelja je učbenik učno sredstvo, medtem ko je za učenca to tudi in predvsem vir učenja. Zavedati se mora, da je učbenik osnovna šolska knjiga in jo bo učenec uporabljal vsakodnevno. Strokovnjaki so ugotovili, da učenci učbenikov ne marajo predvsem zato, ker imajo preveč ciljev in so preveč nabiti z dejstvi, ki jih ni možno hitro predelati in zato postanejo nezanimivi. Pri učbenikih, ki so bili večinoma neuporabljeni, se je pokazalo, da je za neuporabo kriva predvsem vsebina, ki obravnava tematiko preveč zgoščeno, nepredstavljivo in jo učenci težko razumejo. Zato se snov učijo na pamet, ne da bi razumeli bistvo vsebine. Po drugi strani pa je lahko besedilo za boljše učence prelahko in nezanimivo. To jasno kaže, da mora na uporabnost učbenika pomisliti tudi avtor, tako da zavestno oblikuje svoje cilje: podati snov na stopnji učenca in oblikovati podatke in pojme v povezano in razumljivo celoto.

³⁴ Dober učbenik naj (bo):

- privlačen že po zunanjem videzu;
- pisan v jeziku, ki je učencem blizu;
- sporočila naj bodo jasna, sicer se učenci stvari, ki jih ne razumejo, učijo na pamet, nazornost besedila pa naj bo dopolnjena s slikami in obarvana s humorjem;
- opremljen z vsebino, ki mora vsebovati razlago temeljnih dejstev, pojmov, definicij;
- vzpodbuja učenca k vedoželjnosti, tako da bi učence po lastnem nagibu usmerjal k iskanju informacij v drugih virih in h kreativnosti;
- omogoča učitelju različne oblike dela in metode;
- opremljen z vajami odprtega tipa, ker vzpodbujajo razmišljanje in diskusijo. Pomembno je tudi usmerjanje vaj in nalog od lažjih k težjim;
- pomaga učencu usvojiti znanje, ki bi pomagalo k njegovi osebni rasti in bo služilo določenemu namenu, saj se prevečkrat dogaja, da je usvojeno znanje cilj in ga zato hitro pozabimo (Lešek 2002: 35).

4.2.1 Učbenik za slovenščino

Pri pouku slovenščine se učenci srečujejo z umetnostnimi besedili s poudarjeno estetsko, etično in spoznavno funkcijo in neumetnostnimi besedili v zadostitev potrebe po védenju. V šolski praksi se precej več obravnava umetnostna besedila. Rezultati mednarodnih raziskav pri slovenskih osnovnošolcih kažejo na boljše rezultate pri nalogah z umetnostnim besedilom in slabše pri nalogah z neumetnostnim. Po mnenju Milene Ivšek (1994/95: 234) bi moral jezikovni učbenik dati prednost enopomenskim neumetnostnim besedilom. V učbenikih za slovenščino morajo biti »besedilne vrste (v učbenikih pa konkretna besedila) za obravnavo v posameznem razredu/letniku izbrane (izbrana) tako, da ustrezajo učenčevi/dijakovi starosti, predznanju, spoznavni, recepcijski in jezikovni zmožnosti pa tudi interesom, potrebam« (Bešter 1994/1995: 162). Meni, da so naši jezikovni učbeniki precej naravnani na pouk o jeziku, manj pa na pouk jezika. Vsekakor pa se tudi jezikoslovna veda razvija in to je potrebno upoštevati v šolski praksi. Tako bi morale biti v učbeniku za slovenščino zastopane vse štiri komunikacijske dejavnosti in tri vrste analize besedil: jezikovnostrukturalna, pomenska in pragmatična. Z vidika področja kognitivnih spretnosti in sposobnosti pa se lahko vprašamo, ali učbenik razvija vse spretnosti in sposobnosti.

5 EMPIRIČNI DEL

5.1 Raziskovalni problem in namen raziskave

Z raziskavo želim na podlagi bralnega razumevanja ugotavljati, v kolikšni meri je razvita bralna pismenost pri dveh ciljnih skupinah (gimnazijci in osnovnošolci). To bom poskušala ugotoviti s pomočjo vprašalnika, ki vsebuje dve vrsti učbeniškega besedila: literarno in neliterarno besedilo. Zastavljen vprašalnik bo vseboval različno zahtevne naloge oz. nivoje razumevanja besedila. Anketiranci pa bodo reševali tudi stališčni vprašalnik, s katerim želim pridobiti povratno informacijo anketirancev o njihovem odnosu do učbenikov in o uporabi učbenikov.

5.2 Raziskovalna vprašanja

1. Kakšen odnos izražajo anketiranci do učbenikov nasploh in do učbenikov pri slovenščini?
2. V kolikšni meri anketiranci uporabljajo učbenike nasploh in koliko učbenike pri slovenščini?
3. Ali sta odnos, stališče do učbenikov in raba učbenikov doma in pri pouku kako povezana z nivojem bralne pismenosti?
4. Ali učbeniki in besedila, ki so v učbeniku, pri drugih predmetih, kot je slovenščina, tudi zadovoljivo razvijajo bralno zmožnost, bralno pismenost?
5. Katero vrsto učbeniškega besedila anketiranci raje berejo: literarno ali neliterarno?
6. V kolikšni meri po mnenju anketirancev njihovi učitelji/profesorji nagovarjajo ali usmerjajo anketirance k rabi učbenikov?
7. Ali lahko zagotovo trdimo, da so učbeniki eden od virov za spodbujanje bralne pismenosti in kako se to odraža?
8. Ali je učbeniško besedilo samo po sebi usmerjeno k razvijanju bralne pismenosti oz. kaj je potrebno za to?

9. Pri kateri skupini je bralna pismenosti bolj razvita: pri osnovnošolcih ali gimnazijcih in kaj vpliva na to (starost, inteligentnost, učbeniki, profesorji ...)?
10. Pri kateri vrsti besedila so uspešnejši, kompetentnejši, bolj vešč oz. pri kateri vrsti besedila se bralna zmožnost anketirancev najbolj odraža?
11. Ali dekleta kažejo večjo bralno pismenost od fantov ali obratno?
12. Kateri nivo razumevanja dosegajo gimnazijci in osnovnošolci skupaj in posebej?
13. Kako uspešni so gimnazijci in osnovnošolci pri nalogah, ki predstavljajo različne nivoje bralnega razumevanja?
14. Katere nivoje bralnega razumevanja rešujejo slabo ali naloge sploh ne rešijo oz. ne znajo rešiti?

5.3 Hipoteze

1. Nivo bralne pismenosti učencev je premo sorazmeren s tem, kakšen odnos imajo anketiranci do učbenikov in koliko učbenike uporabljajo bodisi doma bodisi pri pouku.
2. Gimnazijci imajo glede na uspešno rešen vprašalnik in zaradi stopnje izobraževanja bolj razvito bralno pismenost kot osnovnošolci.
3. Anketiranci bodo najbolj uspešni pri nalogah 1. nivoja, srednje uspešni pri nalogah 2. nivoja in najmanj uspešni pri nalogah 3. nivoja ne glede na vrsto besedila.
4. Anketiranci boljše bralne sposobnosti dokazujejo pri uspešneje rešenih nalogah neliterarnega besedila (različnih nivojev bralnega razumevanja) kot pa pri nalogah literarnega besedila (različnih nivojev bralnega razumevanja).
5. Dekleta dokazujejo večjo bralno zmožnost s tem, da bolje rešujejo naloge različnega tipa bralnega razumevanja ne glede na vrsto besedila kot fantje.

5.4 Metoda, instrument, vzorec, spremenljivke

Raziskava poteka po kvalitativni metodi. Vzorec raziskave je relativno majhen (58 anketirancev), ni reprezentativen in ni primeren na širše sklepanje in posploševanje. Z rezultati v diplomski nalogi lahko na problem le opozorim in nakažem možne rešitve.

Anketni vprašalnik sem poslala dvema ciljnim skupinama: 30 učencem in učenkam zadnjega razreda poljubne slovenske osnovne šole in 30 dijakom in dijakinjam 3. letnika poljubne slovenske splošne gimnazije. Odzvali sta se Gimnazija Novo mesto in Osnovna šola Polje v Ljubljani. Sodelovalo je 31 dijakov in dijakinj 3. letnika ter 27 učencev in učenk 9. razreda. Anketiranci in njihovi starši so bili vnaprej obveščeni o anonimnosti ankete in o uporabi podatkov v zgolj raziskovalne namene diplomske naloge. Reševanje vprašalnika je potekalo eno šolsko uro.

Vprašalnik je zgrajen iz dveh delov: stališčnega vprašalnika in testnega vprašalnika z besedili za preverjanje razumevanja. Prvi, stališčni del je enak tako za osnovnošolce kot za gimnazijce (odgovarjali so na 14 vprašanj). Drugi del vprašalnika pa je sestavljen posebej za osnovnošolce in posebej za gimnazijce. Vprašalnik izhaja iz dveh priloženih učbeniških besedil: umetnostnega (iz učbenika za književnost pri slovenščini) in neumetnostnega (iz učbenika za geografijo). Literarno besedilo za osnovnošolce je obvezno čtivo v 8. razredu (odlomek Povodnega moža Franceta Prešerna iz Svet iz besed 8), literarno besedilo za gimnazijce pa je obvezno čtivo v 1. letniku gimnazij (odlomek Romea in Julije Shakespearja iz Branja 1). Neliterarno besedilo za osnovnošolce je bil odlomek o Sloveniji iz učbenika za geografijo Živim v Sloveniji, ki je geografski učbenik za 9. razred, neliterarno besedilo za gimnazijce pa je bil odlomek iz poglavja Prst iz učbenika Obča geografija za 1. letnik. Na literarno besedilo se v nadaljevanju nanaša 7 vprašanj, na neliterarno besedilo pa se v nadaljevanju nanaša 6 oz. 7 vprašanj.

Stališčni vprašalnik je reševalo 58 osnovnošolcev in gimnazijcev, od tega 67 % deklet in 33 % fantov.

Vprašalnik preverjanja razumevanja je reševalo 27 osnovnošolcev (8 fantov, 19 deklet) in 31 gimnazijcev (11 fantov, 20 deklet).

Naloge so bile v obeh delih vprašalnika kombiniranega tipa (odprta in zaprta), dvostopenjska (odgovori da ali ne) in štiristopenjska (lestvica stališč).

Spremenljivke v raziskavi so štiri: vrsta besedila (literarno in neliterarno), stopnja formalnega izobraževanja (osnovnošolci, gimnazijci), nivo bralnega razumevanja oz. tipi nalog in spol (dekleta, fantje).

Iz prvega dela anketnega vprašalnika želim pridobiti podatke o tem, kakšen odnos imajo učenci/dijaki do učbenikov, ali jih radi in koliko jih uporabljajo, katera besedila v učbeniku raje berejo. Iz drugega dela anketnega vprašalnika želim s tremi različnimi nivoji nalog pridobiti podatke o razumevanju dveh vrst besedila (literarnega in neliterarnega). Znanje o nivojih nalog sem črpala iz literature Sonje Pečjak (1995: 15) in iz raziskave PISA 2006 in PISA 2009. Prvi, najnižji nivo razumevanja oz. zahtevnosti nalog se imenuje besedno razumevanje (Pečjak) oz. iskanje in priklic informacij (PISA 2009), drugi nivo je interpretativno razumevanje (Pečjak) oz. povzemanje in interpretiranje (PISA 2009), tretji nivo pa je kritično in ustvarjalno razumevanje (Pečjak) oz. razmišljanje o prebranem in ovrednotenje prebranega (PISA 2009). Številka nivoja je pripisana k navodilu naloge v priloženih vprašalnikih.

V vprašalniku za gimnazijce so bila pri literarnem besedilu zastavljena 4 vprašanja 1. nivoja, 2 vprašanja 2. nivoja in 3 vprašanja 3. nivoja, skupaj 9 vprašanj, pri neliterarnem besedilu pa 10 vprašanj 1. nivoja, 2 vprašanja 2. nivoja in 2 vprašanja 3. nivoja. V vprašalniku za osnovnošolce je bilo pri literarnem besedilu zastavljenih 6 vprašanj 1. nivoja, 4 vprašanja 2. nivoja in 1 vprašanje 3. nivoja, skupaj 11 vprašanj, pri neliterarnem besedilu pa 9 vprašanj 1. nivoja, 3 vprašanja 2. nivoja in 2 vprašanja 3. nivoja, skupaj 14 vprašanj.

5.5 Rezultati raziskave

V podpoglavju 5.5.1 bom predstavila prevladujoče opisne odgovore osnovnošolcev in gimnazijcev, ki so odgovarjali na enaka vprašanja stališčnega vprašalnika.

V podpoglavju 5.5.2 pa bom predstavila rezultate uspešnosti in prevladujoče opisne odgovore pri razumevanju dveh vrst priloženega učbeniškega besedila posebej za osnovnošolce in posebej za gimnazijce.

5.5.1 Rezultati stališčnega dela vprašalnika pri obeh ciljnih skupinah

Vprašanje št. 1) Večina obeh ciljnih skupin je obkrožila odgovor B (*'Učbenik je knjiga z učno snovjo.'*) Pri gimnazijcih je drugi najpogostejši odgovor C (*'Učbenik je knjiga, ki se uporablja v šoli in doma.'*), pri osnovnošolcih pa odgovor Č (*'Učbenik je knjiga, ki nas preko besedil vodi skozi učenje.'*).

Vprašanje št. 2) Večina obeh ciljnih skupin meni, da največ učbenikov uporablja hkrati doma in pri pouku. Največ odgovorov je dobil predmet oz. učbenik slovenščine pri gimnazijcih ter predmet oz. učbenik angleščine pri osnovnošolcih.

Vprašanje št. 3) Večina anketirancev obeh ciljnih skupin meni, da jih profesorji / učitelji napotijo k branju besedil v učbeniku tako, da povejo strani v učbeniku, ki so snov za test, in dajo domačo nalogo, ki jo je potrebno rešiti s pomočjo učbenika.

Vprašanje št. 4) Večina anketirancev obeh ciljnih skupin meni, da jim profesorji / učitelji nikoli ne svetujejo, kako se učiti iz učbenika pri njihovem predmetu.

Vprašanje št. 5) Večina obeh ciljnih skupin navaja, da od doma k pouku nosijo angleški učbenik.

Vprašanje št. 6) Večina obeh ciljnih skupin je obkrožila odgovor A (*'Učbenike po koncu leta vrnejo v učbeniški sklad.'*).

Vprašanje št. 7) 58 % gimnazijcev po koncu leta učbenike še uporabijo (najpogostejši razlog, ki so ga navajali, je *'za ponovitev snovi iz preteklih let'*). 63 % osnovnošolcev po koncu leta učbenikov ne uporabijo več (najpogostejši odgovori so *'ker jih ne potrebujem več'*, *'ker jih vrnem v učbeniški sklad'*, *'ker imam snov na kratko [zapisano] v zvezku'*).

Vprašanje št. 8) Večini gimnazijcev je najbolj všeč učbenik kemije, ker je po njihovem mnenju *'dober, pregleden, podroben, jasno in preprosto razložen'*. Osnovnošolcem sta najbolj všeč učbenika zgodovine (ker je po njihovem mnenju *'dobro razložen, preprost, pregleden, zanimiv'*) in angleščine (ker je *'zabaven, ima veliko slik, je urejen'*).

Vprašanje št. 9) Večina obeh ciljnih skupin se nerada uči iz učbenika. Gimnazijci so odgovarjali, da je *'preveč na široko, podrobno razloženo'* oz. *'ker se raje učijo iz svojih zapiskov'*, osnovnošolci pa se *'lažje učijo iz zvezka'* oz. *'ker je v učbeniku preveč snovi'*.

Vprašanje št. 10) Večina obeh ciljnih skupin je z učbeniki pri slovenščini zadovoljnih, ker so po mnenju gimnazijcev *'pregledno sestavljeni, preprosti, vsebujejo samo pomembne stvari'* in ker so po mnenju osnovnošolcev *'zanimivi, pregledni'*.

Vprašanje št. 11) Vsi gimnazijci so se spomnili naslovov učbenikov, ki jih trenutno uporabljajo pri pouku slovenščine. 58 % osnovnošolcev se je spomnilo naslovov učbenikov, ki jih trenutno uporabljajo pri pouku slovenščine.

Vprašanje št. 12) Večini obeh ciljnih skupin je pomembno, da je najpomembnejša lastnost učbenika preglednost za domače učenje.

Vprašanje št. 13) Gimnazijci poleg literarnih besedil v učbeniku najpogosteje berejo življenjepise avtorjev in povzetke zgodb. Osnovnošolci pa najpogosteje berejo razlage in vprašanja.

Vprašanje št. 14) Večina obeh ciljnih skupin je navedla, da raje berejo literarna besedila, ker so *'zanimiva'*.

Glede na odgovore pri stališčnem vprašalniku lahko povzamem naslednje kategorije odgovorov:

1. Odnos do učbenikov

Gimnazijcem učbenik predstavlja knjigo z učno snovjo oz. knjigo, ki se uporablja tako v šoli kot tudi doma. Pomembno se jim zdi, da so učbeniki pregledni, dobro razloženi, preprosti in pregledni za domače učenje, saj jih po koncu šolskega leta še kdaj uporabijo, a se iz njih neradi učijo. Osnovnošolcem učbenik predstavlja knjigo z učno snovjo oz. knjigo, ki uporabnika preko besedil vodi skozi učenje. Pomembno se jim zdi, da so učbeniki pregledni za učenje, dobro razloženi, zanimivi in slikoviti. Vseeno se iz učbenikov neradi učijo in jih po koncu šolskega leta vrnejo učbeniški sklad.

2. Raba učbenikov

Gimnazijci in osnovnošolci največ učbenikov uporabljajo hkrati doma in pri pouku. Učbenike po koncu leta vrnejo v učbeniški sklad, a jih gimnazijci po koncu šolskega leta še redko kdaj uporabijo, osnovnošolci pa želijo na njih čim prej pozabiti.

3. Učiteljev / profesorjev odnos do učbenika

Gimnazijci in osnovnošolci enotno menijo, da jim profesorji ne svetujejo, kako se učiti iz učbenika pri njihovem predmetu oz. uporabljajo učbenik samo v primeru, ko morajo gimnazijci rešiti domačo nalogo s pomočjo učbenika ali ko določijo obseg snovi v učbeniku za preverjanje znanja.

4. Odnos do učbenikov pri slovenščini

Gimnazijci poznajo točne naslove učbenikov pri pouku slovenščine, z njimi so v celoti zadovoljni in jih tudi največkrat uporabljajo hkrati doma in pri pouku. V učbeniku za književnost raje berejo literarna besedila, od neliterarnih pa življenjepise avtorjev in povzetke zgodb. Osnovnošolci učbeniških naslovov niso najboljše priklicali v spomin, a so z njimi zadovoljni. Raje berejo literarna besedila, od neliterarnih pa razlage in vprašanja.

5.5.2 Rezultati razumevanja literarnega in neliterarnega besedila pri osnovnošolcih

Skupno so osnovnošolci dosegli 67% uspešnost. Fantje so dosegli 62 %, dekleta pa 72 %. Pri literarnem besedilu je bil skupni dosežek 65 %. Fantje so dosegli 60 %, dekleta pa 70 %. Najbolje so reševali naloge 1. nivoja (64,5% uspešnost), srednje uspešno pri nalogah 2. nivoja (63 %) in najslabše pri nalogah 3. nivoja (33,5 %). Pri neliterarnem besedilu je bil skupni dosežek 69 %. Fantje so dosegli 64 %, dekleta pa 74 %. Najbolje so reševali naloge 2. nivoja (74% uspešnost), srednje uspešno pri nalogah 1. nivoja (68 %) in najslabše pri nalogah 3. nivoja (61 %).

a) Literarno besedilo oz. Priloga Besedilo A

Prva naloga spada v prvi, najnižji nivo razumevanja in je preverjala priklic informacije v spomin oz. dobesedno razumevanje, ki so ga anketiranci izkazovali tako, da so v spomin priklicali podatke o tem, da so besedilo brali pri slovenščini (to so vsi pravilno ugotovili) in da gre za odlomek balade Povodni mož Franceta Prešerna. 23 (85 %) jih je pravilno ugotovilo avtorja in naslov.

Druga naloga je na drugem nivoju razumevanja preverjala povzemanje besedila; na podlagi odlomka so morali anketiranci ugotoviti temo besedila. Tema besedila je Urška oz. predstavitev Urške. 15 (56 %) jih je pravilno ugotovilo temo besedila.

Tretja naloga je na prvem nivoju razumevanja zahtevala, da anketiranci iz besedila izpišejo tri pridevnike, ki opisujejo Urškin karakter. Pravilni odgovori so: priljudna, prevzetna, prijetna. Anketiranci so bili 58% uspešni.

Četrta naloga je bila naloga tretjega nivoja razumevanja. Preverjala je, ali znajo anketiranci na podlagi podatkov iz besedila sklepati na razrešitev konca tragedije pa tudi argumentirati svoje razmišljanje in sklepanje. Vprašanja se jih je lotilo zgolj 9 (33 %). Pet jih meni, da na žalosten, usoden konec iz odlomka lahko sklepajo. Argumentirali so npr. *'po zadnjem stavku vemo, da bo tragično' oz. 'ker je bila prevzetna in to ni dober znak'*. Zahtevanih primerov za potrditev argumenta niso navajali. Štirje menijo, da iz odlomka ne gre sklepati na žalosten, usoden konec. Argumentirali so npr. *'v nobeni kitici ni nič tragičnega'* (primer, ki so ga izpisali iz besedila: *'je znala obljubit', je znala odreči'*), *'ker je šele začetek'* (primer iz besedila: *'ga stakne nazadnje, ki bil ji je kos'*).

Peta naloga je na drugem nivoju razumevanja preverjala povzetek na podlagi podatkov iz besedila. Odgovor na to vprašanje je po lastni izbiri, vendar odgovora C in D ne sodita v kontekst. Na vprašanje jih je odgovarjalo 24 (89 %) in vsi so se na podlagi konteksta besedila odločili za pet preostalih pravih pregovorov. Najpogostejši odgovor je F oz. *'Kdor visoko leta, nizko pade.'*

Tudi šesta naloga je bila po vrsti bralnega procesa na drugem nivoju. Anketiranci so morali pravilno interpretirati frazem *'čas cvetja'* (če ga niso poznali od prej, so si morali pri odločitvi za enega od ponujenih petih odgovorov pomagati s preprostim sklepanjem iz besedila). Pravilen je samo en odgovor – C: *'čas, ko je mlada in lepa kot roža.'* Pravilno jih je odgovorilo 21 (78 %).

Prav tako kot prejšnji dve je tudi sedma naloga preverjala povzemanje in interpretiranje besedila. Anketiranci so morali ugotoviti povezavo med deli besedila oz. prepoznati konotacijo frazemov (*'voditi za nos'* in *'biti kos'*), ki sta bila rabljena za opis ravnanja glavnega lika v besedilu. Pravilna odgovora sta A (*'pomenita ravno nasprotno'*) ali D (*'prvi pomeni slabo človekovo lastnost, drugi pa dobro'*). 18 (67 %) jih je sploh odgovarjalo na vprašanje. Najpogostejši odgovor je D.

b) Neliterarno besedilo oz. Priloga Besedilo B

Prva naloga spada v prvi nivo razumevanja in je preverjala priklic informacije v spomin oz. dobesedno razumevanje, ki so ga anketiranci izkazovali tako, da so se spomnili, da so besedilo brali pri geografiji (to so vsi pravilno ugotovili).

Druga naloga je na drugem nivoju razumevanja preverjala povzemanje besedila, saj so morali besedilo opremiti s primernim naslovom. Besedilo nosi naslov Slovenija ali karkoli v tem smislu. 24 (89 %) anketirancev je odgovorilo pravilno.

Tudi tretja naloga je od anketirancev zahtevala povzemanje besedila v eni povedi. Povzetek je po navodilih znalo sestaviti 17 anketirancev (63 %).

Četrta naloga je od anketirancev zahtevala priklic informacije in dobeseden prepis odgovora iz besedila. Vsi so pravilno odgovorili, da so v besedilu slika ('zastava') in številke ('20256') ter da v besedilu ni pregovora, pesmi in grafa. 14 (52 %) jih je pravilno ugotovilo, da v besedilu ni definicije. 5 (19 %) jih je pravilno ugotovilo, da je v besedilu sopomenski par (primer: 'Slovenija – Dežela na sončni strani Alp'). 20 (74 %) jih je pravilno ugotovilo, da so v besedilu strokovni izrazi (primer: 'polnopravna članica OZN'). Največji problem pri tem besedilu je bilo nenavajanje primerov poleg izbire odgovora, torej naloge niso v celoti opravili.

Peta naloga sodi v drugi nivo razumevanja in je od anketirancev zahtevala, da anketiranec sam razloži oz. sklepa, zakaj se ob besedilu, ki opisuje zastavo, pojavi tudi slika zastave. Odgovor je bil odprtega tipa. 20 anketirancev (74 %) je pravilno odgovorilo v smislu, da bi 'videli, kako zastava izgleda', 'da si jo lažje predstavljajo', 'da spoznajo njene lastnosti.'

Šesta naloga se deli na dve nalogi, obe pa sta preverjali razumevanje tretjega nivoja, tj. spodbujajo učenca h kritičnemu razmišljanju, utemeljevanju in izražanju osebnih vrednostnih sodb in stališč. Prva naloga je preverjala, ali anketiranci razumejo poseben avtorjev slog, ko je uporabil navednice. 10 anketirancev (37 %) meni, da je poimenovanje Slovenije 'Dežela na sončni strani Alp': 'prispodoba' in 'ni uradno ime Slovenije, a jo tudi tako poimenujemo.' Druga naloga pa je anketirance spraševala o konotaciji pomena drugotnega poimenovanja Slovenije. 19 anketirancev (70 %) je odgovorilo: 'dobro mnenje', 'imamo Alpe', 'da je Slovenija lepa, sončna.'

5.5.3 Rezultati razumevanja literarnega in neliterarnega besedila pri gimnazijcih

Skupno so gimnazijci dosegli 74% uspešnost. Fantje so dosegli 71 %, dekleta pa 76,5 %. Pri literarnem besedilu je bil skupni dosežek 70,5 %. Fantje so dosegli 69 %, dekleta pa 72 %. Najbolje so reševali naloge 1. nivoja (78% uspešnost), srednje uspešno pri nalogah 3. nivoja (69,5 %) in najslabše pri nalogah 2. nivoja (57 %). Pri neliterarnem besedilu je bil skupni dosežek 77 %. Fantje so dosegli 73 %, dekleta pa 81 %. Najbolje so reševali naloge 3. nivoja (89% uspešnost), srednje uspešno naloge 2. nivoja (78 %), najslabše naloge 1. nivoja (74 %).

a) Literarno besedilo oz. Priloga Besedilo A

Prva naloga je preverjala priklic informacije v spomin oz. dobesedno razumevanje (prvi nivo razumevanja). Anketiranci so v spomin priklicali naslednje informacije: besedilo so brali pri slovenščini (to so vsi pravilno ugotovili), besedilo pa je odlomek tragedije Romeo in Julija Williama Shakespeara. 26 (84 %) jih je pravilno ugotovilo avtorja in naslov.

Druga naloga je na drugem nivoju razumevanja preverjala povzemanje besedila; na podlagi odlomka so morali anketiranci ugotoviti temo besedila. Tema besedila je prevpraševanje imena oz. porekla za odobravanje ljubezni med ljubimcema. Le trije (1 %) so pravilno ugotovili temo besedila; odgovorili so: '*ljubezen med Romeom in Julijo, ki jo ovira priimek*', '*ljubezen med parom, katerega družini se sovražita*', '*zamenjava imena, ki ga nosita skregani družini*'. Ostali anketiranci so delali napako predvsem v tem, da so zapisali temo glede na celotno tragedijo (npr. '*usodna, prepovedana, nesojena ljubezen*'), niso pa iskali teme priloženega besedila.

Tretja naloga je na prvem nivoju razumevanja zahtevala, da anketiranci iz besedila izpišejo besedo, s katero Romeo poimenuje Julijo. Rešitev je z *angelom* oz. s *krilatim nebeškim slom*. To jih je prav izpisalo 26 anketirancev (84 %).

Četrta naloga (tretji nivo razumevanja) je preverjala, ali znajo anketiranci na podlagi podatkov iz besedila sklepati na razrešitev konca tragedije oz. argumentirati svoje razmišljanje in sklepanje. Na vprašanje jih je v celoti odgovorilo samo 20 (64 %). Odgovor na to vprašanje je bil po lastnem smislu. 5 (16 %) jih meni, da na žalosten, usoden konec iz odlomka lahko sklepajo. Argumentirali so tako: '*ker sta družini skregani*', '*ker se družini ne*

razumeta', 'priimka sta med seboj sovražnika' in pravilno navajali tudi citat za potrditev argumenta: 'samo ime je tvoje moj sovražnik.' 15 (48 %) jih meni, da iz odlomka ne gre sklepati na žalosten, usoden konec. Njihovi argumenti so: 'Romeo se preimenuje in odlomek se konča srečno' (primer iz besedila: 'primem te za besedo: reci mi ljubi in prekrščen bom, poslej več nočem biti Romeo'), 'povesta si, da se ljubita' (primer: 'prisezi, da si ljubi moj').

Peta naloga je na drugem nivoju razumevanja preverjala povzetek na podlagi podatkov iz besedila. Odgovor na to vprašanje je po lastni izbiri, vendar odgovora C in D ne sodita v kontekst. Na vprašanje so odgovorili vsi. 15 (48 %) se jih je odločilo za odgovor C: 'Ljubezan je edina strast, ki ne trpi niti preteklosti, niti prihodnosti.' 10 (32 %) se jih je odločilo za odgovor G: 'Česar je polno srce, o tem usta rada govore.'

Šesta naloga je bila po vrsti bralnega procesa na drugem nivoju. Anketiranci so morali na podlagi izrečenih besed med glavnima protagonistoma presoditi oz. sklepati, kdo je večji pobudnik za razrešitev problema. Pravilno je odgovorilo 24 (77 %) anketirancev. Pojasnjevali so v tem smislu, da 'Julija nagovarja Romea k spremembi imena.'

Sedma naloga sodi v tretji nivo razumevanja. Anketiranci so morali razmišljati tako, kot je razmišljala Julija, prepoznati pomen njenih besed. Pravilni odgovor je od štirih ponujenih samo eden: Č oz. 'Teži jo misel na nesrečni izvor njegovega imena, porekla.' Pravilno je sklepalo 29 (93 %) anketirancev.

b) Neliterarno besedilo oz. Priloga Besedilo B

Prva naloga spada v prvi nivo razumevanja in je preverjala priklic informacije v spomin oz. dobesedno razumevanje, ki so ga anketiranci izkazovali tako, da so se spomnili, da so besedilo brali pri geografiji (to jih je ugotovilo 17 oz. 55 %). Ostali (45 %) so menili, da gre za besedilo iz učbenika za biologijo.

Druga naloga je na drugem nivoju razumevanja preverjala povzemanje besedila, saj so morali besedilo opremiti s primernim naslovom. Naslov besedila je *Prst* ali karkoli podobnega. 27 anketirancev (87 %) jih je pravilno odgovorilo na vprašanje o temi. Podali so naslednje odgovore: 'Prst', 'Nastajanje prsti', 'Kaj je prst'.

Tretja naloga sodi v prvi nivo razumevanja besedila. Pri tem vprašanju je bilo potrebno iz besedila izpisati dva odgovora. Anketiranci so bili 77% uspešni. Pravilno so odgovorili: S prstjo moramo skrbno ravnati, ker: 'je opora za rast in razvoj rastlin', 'je podlaga za rast

rastlin', 'je eden najpomembnejših naravnih virov', 'dolgo nastaja', 'daje rastlinam vodo, kisik in mineralne snovi.'

Pri četrty nalogi (drugi nivo bralnega razumevanja) so morali anketiranci navesti svoje mnenje oz. razmišljanje o vlogi ilustrativno predstavljenega besedila. Na vprašanje jih je odgovorilo 29 (93 %). Pravilni odgovori so: *'ker je bolj razumljivo', 'ker si lažje predstavljamo', 'ker je nazorno prikazano', 'ker ilustrira, kako prst izgleda', 'z ilustracijo je lažje razloženo.'*

Peta naloga je preverjala razumevanje drugega nivoja. Anketiranci so morali izvesti povezavo med deli besedila, da so lahko opisali stopnjo na sliki. Pravilno jih je znalo interpretirati oz. povzemaniti 19 (61 %). Pravilni odgovor je bil: *'prst nastane kot posledica časa in zunanjih dejavnikov (dež, sonce).'*

Šesta naloga se deli na dve nalogi; prva je preverjala razumevanje tretjega nivoja, druga pa prvega nivoja. Na to vprašanje jih je odgovorilo 30 (97 %). Pri prvi nalogi so morali anketiranci pojasniti, kakšen je avtorjev vidik do upovedanega, pri drugi nalogi pa so morali izpisati en primer iz besedila, da so podkrepili svoje argumentiranje. Nepravilni odgovori bi bil subjektivni avtorjev vidik, pravilna pa sta dva: objektivni in objektivni-subjektivni avtorjev vidik. 26 (84 %) se jih je odločilo za odgovor objektivni avtorjev vidik. Izbiro pojasnjujejo: *'ker je to snov iz učbenika', 'ker je to strokovno besedilo', 'ker ne vsebuje čustev', 'ker ne izraža mnenja'*. 4 (13 %) se jih je odločilo za odgovor, da je v besedilu izražen hkrati subjektiven in objektivni vidik. Svoj odgovor pojasnjujejo tako, da avtor *'vključi mnenja, čustva'* in navajajo primer iz besedila: *'Zato je prst treba preučevati in spoznavati ter z njo skrbno ravnati.'*

Sedma naloga je zahtevala priklic informacije in dobeseiden prepis odgovora iz besedila (torej prvi nivo razumevanja). Vsi so pravilno odgovorili, da je v besedilu slika in da v besedilu ni grafa. 24 (77 %) jih je pravilno odgovorilo, da je v besedilu mogoče najti sopomenski par in navedli primer: *prst – tla*. 28 (90 %) jih je pravilno odgovorilo, da so v besedilu strokovni izrazi in navedli primere: *'horizont, preperelina, humus'*. 28 (90 %) jih je pravilno odgovorilo, da je besedilu definicija in navedlo primer: *'Prst (tla) je naravna tvorba na površju zemeljske skorje ...'* 9 (29 %) jih je pravilno ugotovilo, da je v besedilu raba prenesenega pomena in navedlo primer: *'Prst je živo naravno telo ...'* Največji problem pri tem besedilu ni bil napačno odgovarjanje, ampak nenavajanje primerov poleg izbire odgovora.

5.6 Razrešitev hipotez in interpretacija rezultatov

H1: Nivo bralne pismenosti je premo sorazmeren s tem, kakšen odnos imajo anketiranci do učbenikov in koliko učbenike uporabljajo bodisi doma bodisi pri pouku.

Hipoteze ne morem potrditi.

Učbenik spada med temeljne učne vire oz. učna sredstva, s katerim se srečujeta učitelj in učenec in s pomočjo vsebin iz učbenika dosejata postavljene cilje pouka, ki so predpisani v učnem načrtu (najsodobnejši težijo k razvijanju zmožnosti kritičnega sprejemanja pri jezikovnem in književnem pouku).

S pomočjo stališčnega vprašalnika se mnenja gimnazijcev in osnovnošolcev o tem, kakšen je njihov odnos do učbenikov in koliko jih uporabljajo niso veliko razhajala. Povzamem lahko naslednja skupna stališča oz. stališča večine anketirancev:

- o učbeniku menijo, da je to knjiga z učno snovjo, njegova najpomembnejša lastnost pa mora biti preglednost za domače učenje;
- raba učbenikov je omejena zgolj na nujne potrebe pouka. Sicer največ učbenikov uporabljajo hkrati doma in pri pouku, vendar se iz učbenikov neradi učijo, jih relativno malo uporabljajo (tudi po koncu šolskega leta) in jih vračajo ob koncu leta v učbeniški sklad;
- menijo, da jim profesorji/učitelji ne svetujejo, kako uporabljati učbenik pri njihovem predmetu. Učbenik je v tem primeru vir oz. sredstvo za reševanju domače naloge in učenje za preverjanje znanja;
- z učbeniki za slovenščino so anketiranci po večini zadovoljni (gimnazijci vedo naslove svojih učbenikov, osnovnošolci pa naslove slabo poznajo). To so tudi učbeniki, ki jih najpogosteje uporabljajo tako doma kot pri pouku, v učbenikih pa so jim bolj kot neliterarna vseč literarna besedila, ker so bolj '*zanimiva*'.

Anketiranci torej učbenike uporabljajo v najnujnejših primerih učenja in (verjetno) na pobudo učitelja/profesorja tudi pri pouku. Redki svoje znanje pri pouku oplemenitijo z branjem in učenjem iz učbenika, še manj pa je takih, ki učbenike obdržijo za nadaljnjo uporabo kot npr. neke vrste priročnik, v katerem poiščejo določeno informacijo ali obnovijo

snov. Učbenik bi torej brez učiteljeve/profesorjeve pobude ne imel posebnega pomena ali vloge pri učenju za anketirance.

Na bralno pismenost v šolskem procesu pa ne vplivajo samo učbeniki oz. učno gradivo, ampak tudi drugi dejavniki formalnega izobraževanja. Že v teoretičnem delu sem navajala, da se bralna pismenost v šolski praksi po mnenju slovenskih strokovnjakov krepi z: smernicami učnega načrta, usposobljenimi učitelji in njegovo akcijo, rednim izpostavljanjem različnim bralnim dražljajem, pestrim naborom bralnega gradiva, problemskim poukom vseh predmetov (in ne samo slovenščine), ki je usmerjen k razvijanju bralne zmožnosti, in poukom branja, ki ima za cilj pozitivno izkušnjo oz. naredi na učenca pozitivni vtis, konec koncev pa tudi s pripravljenostjo učencev. Vsi naštetih raznovrstnih dejavniki morajo v praksi učinkovito delovati.

Gimnazijci so pri reševanju celotnega vprašalnika razumevanja besedila dosegli 74 %, osnovnošolci pa 67 %. Ne gre sklepati, da sta zgolj odnos in raba učbenikov glavna pokazatelja tega rezultata, saj bi bilo za realen rezultat potrebno zbrati podatke tudi ostalih dejavnikov pouka. Na podlagi takih v celoti zbranih podatkov bi lahko trdili, ali je uspešnost premo sorazmerna z učinkovitostjo vseh dejavnikov pouka. Lahko pa glede na odgovore, ki so jih v moji raziskavi podali anketiranci, opozorim na dejstvo, da so učbeniki kot sredstvo za razvijanje bralne pismenosti pri pouku premalo izkoriščeni. Po mojem mnenju bi bilo smiselno preveriti, v kolikšni meri so v učbenikih zastopana npr. vprašanja (bodisi za domačo nalogo bodisi za utrjevanje snovi) tretjega nivoja bralnega razumevanja (kritično razumevanje), ki ga spodbujajo sodobni učni načrti.

H2: Gimnazijci bodo uspešneje reševali vprašalnik kot osnovnošolci in izražali večjo bralno zmožnost kot osnovnošolci.

Hipotezo lahko potrdim.

Gimnazijci so pri vprašalniku bralnega razumevanja (literarnega in neliterarnega besedila) dosegli 74 %, osnovnošolci pa 67 %. Gimnazijke in gimnazijci so bili od osnovnošolk in osnovnošolcev uspešnejši pri obeh vrstah besedila in pri vseh nivojih nalog. Razlika je ponekod večja tudi za 10 % in več v prid gimnazijcem.

Tak rezultat seveda ni presenečenje. Gimnazijci so v 3. letniku stari 17 oz. 18 let, učenci 9. razreda pa so stari 14 oz. 15 let. Ciljna skupina spada v srednje mladostništvo (od približno 14. do približno 17. ali 18. leta) oz. po Appleyardovih bralnih stopnjah v stopnjo bralca misleca (od 13. do 17. leta). Obdobje je sicer kratko, a polno sprememb. Ob koncu osnovne šole učenci izbirajo različno stopnjo formalnega izobraževanja. Na vseh nivojih uspešnejši in sposobnejši učenci se ponavadi odločajo za nadaljevanje izobraževanja na gimnaziji, drugi pa na strokovnih poklicnih šolah. Sonja Pečjak (1996: 20) meni, da je inteligentnost bralca eden od dejavnikov bralnega razumevanja. Bolj kot je bralec inteligen, večje so možnosti, da bo prebrano razumel in bo uspešen. Razlogi za razlike so tudi v učnih načrtih, ki različno spodbujajo razvijanje bralne pismenosti pri osnovnošolcih in gimnazijcih. Različno velike pa so tudi bralne sposobnosti, ki jih imajo osnovnošolci in gimnazijci. Kropp npr. meni, da se med 14. in 16. letom zgodi osip bralcev. V srednješolske programe nato prihajajo dijaki z velikimi razlikami v bralnih sposobnostih in z različnimi bralnimi navadami (po mnenju Burnika (27: 102) so bralne sposobnosti vse bolj skromne). Očitno so gimnazijci še vedno boljši in pogostejši bralci kot osnovnošolci in so zato kontinuirano razvijali bralne sposobnosti zaradi katerih se bralne sposobnosti počasneje izgubljajo.

H3: Anketiranci bodo najbolj uspešni pri nalogah 1. nivoja, srednje uspešni pri nalogah 2. nivoja in najmanj uspešni pri nalogah 3. nivoja ne glede na vrsto besedila.

Hipoteza ni povsem potrjena. Odgovarjam za vsako skupino posebej.

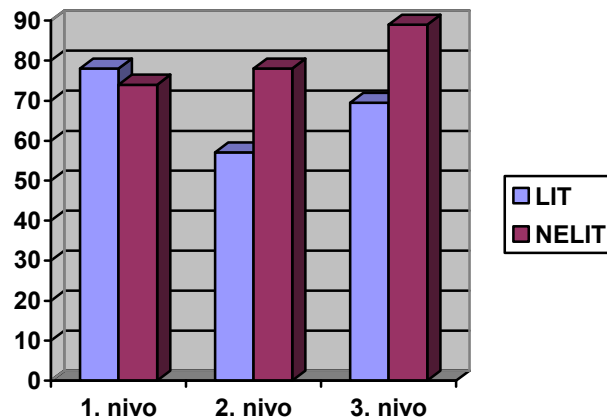
Večja uspešnost nivojev nalog od najlažjega do najtežjega se je zgodila samo pri osnovnošolcih pri literarnem besedilu (najlažje so reševali naloge 1. in 2. nivoja, kjer je bil dosežek precej enoten: 64,5 % in 63 %, pri nalogah 3. nivoja pa so dosegli samo 33,5 %). Pri neliterarnem besedilu so osnovnošolci dosegli tudi precej višje odstotke v primerjavi z dosežkom pri literarnem besedilu. Najbolje so reševali naloge 2. nivoja (74 %), potem naloge 1. nivoja (68 %) in najslabše naloge 3. nivoja (61 %).

Kot kaže so osnovnošolci najslabše ali s težavo (ali celo niso) reševali naloge 3. nivoja. To so naloge, pri katerih je po mnenju Sonje Pečjak in Jerce Vogel potrebno t. i. *uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje*. Podoben rezultat se je zgodil tudi v raziskavi PISA 2009, saj sta bila dosežka 1. in 2. nivoja precej izenačena, naloge 3. nivoja pa so učenci in učenke reševali precej slabše. Vzrok za to so v raziskavi PISA 2009 pojasnili s tem, da so »slovenski učenci v povprečju manj navajeni prebrano kritično ovrednotiti in povezati nove informacije z lastnim znanjem in izkušnjami« (Prvi rezultati 2009, 18). Menim, da osnovnošolci bolj izkazujejo sposobnosti besednega razumevanja in razumevanja s sklepanjem, težave pa se pojavijo predvsem pri tvorjenju in samostojnem razlaganju besedil oz. pri utemeljevanju, sklepanju, analiziranju ... V vprašalniku so slabo odgovarjali na vprašanja o razpletu literarnega dela na podlagi odlomka (kjer bi morali sami tvoriti besedilo) in komentirati preneseni rabi v besedilu, ki je mnogi niso niti prepoznali. Nekateri na vprašanje celo sploh niso odgovarjali.

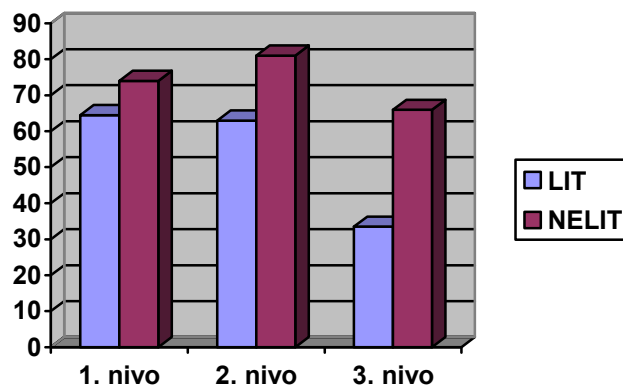
Gimnazijci so pri literarnem besedilu najbolje reševali naloge 1. nivoja (78% uspešnost), srednje uspešno naloge 3. nivoja (69,5 %) in najslabše naloge 2. nivoja (57 %). Pri neliterarnem besedilu so najbolje reševali naloge 3. nivoja (89% uspešnost), srednje uspešno naloge 2. nivoja (78 %) in najslabše naloge 1. nivoja (74 %). Pri literarnem besedilu so najbolje odgovarjali na vprašanja besednega razumevanja (poiskati informacije iz besedila in iz svojega spomina), najslabše pa na vprašanja interpretacije ali razumevanja s sklepanjem (poiskati temo besedila in tvoriti besedilo s sklepanjem). Pri neliterarnem besedilu pa so najbolje reševali naloge uporabnega, kritičnega in ustvarjalnega razumevanja, kjer so morali tvoriti besedilo s predhodnim primerjanjem besedila in slike ter

tvoriti besedilo z argumentiranjem, najslabše pa naloge nivoja besednega razumevanja na račun tega, da bodisi niso izpisali primerov iz besedila bodisi so površno izpolnjevali razpredelnico.

Graf 1: Uspešnost gimnazijcev glede na vrsto besedila in nivo naloge



Graf 2: Uspešnost osnovnošolcev glede na vrsto besedila in nivo naloge



Uspešnost anketirancev v raziskavi ni vedno odvisna od aktiviranja višjih miselnih procesov, ki so jih zahtevale različno zahtevne naloge. Osnovnošolci imajo očitno težave s kritičnim mišljenjem in tvorjenjem besedila, gimnazijci pa ravno nasprotno brez težav odgovarjajo na ta nivo vprašanj. Razloge gre verjetno znova iskati v starosti, stopnji izobraževanja in učnih načrtih, kar bi lahko razkrivala kakšna druga raziskava.

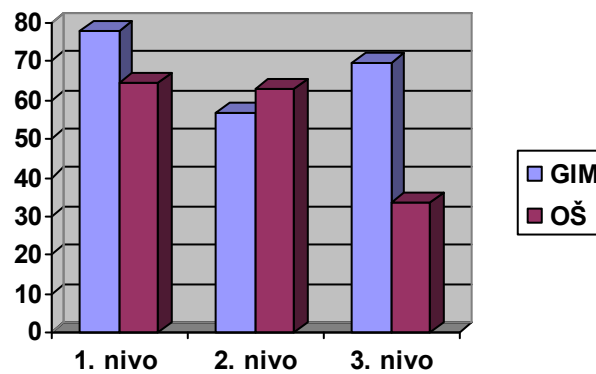
O situaciji poučevanja slovenščine Martina Križaj Ortar in Marja Bešter menita naslednje: »V naši šoli se malo govori o rabi jezika, precej več pa o sistemu jezika. Zato imajo učenci pri tvorjenju besedil velike težave (saj je pouk usmerjen v opisovanje sistema), njihova besedila so pogosto neustrezna (saj se pri pouku ne opozarja na vlogo okoliščin pri izboru govornega dejanja in teme ter poimenovanj zanju) in nerazumljiva (saj pouk ne opozarja na urejenost misli kot temeljnega pogoja za razumljivo besedilo), čeprav so lahko jezikovno (slovnično in pravopisno/pravorečno) pravilna« (1995/1996: 7). Tudi sama sem opazila, da so anketiranci na nek način odpovedali pri reševanju nalog, ki zahtevajo tvorjenje daljšega besedila. Kot da bi zavrnilo sodelovanje pri nalogah, ki zahtevajo v odgovoru nekaj več njihovih besed oz. stavkov kot pa naloge z danimi odgovori. Časovni pogoj za reševanje je bil izpolnjen, pa vendar so vrstice za odgovor ostale prazne, kar sem seveda štela kot nepravilen odgovor, a žal nisem pridobila informacije o tem, kako posamezni anketiranci razmišljajo. Ne vem, kako se dandanes učitelji/profesorji soočajo s podobnimi težavami, ko gre za tvorjenje daljših besedil pisnega ali pa govornega prenosnika. Znano je, da posodobljeni učni načrti za slovenščino v osnovnih šolah in gimnazijah navajajo k razvijanju zmožnosti branja oz. k razvijanju zmožnost kritičnega sprejemanja zapisanih besedil raznih vrst. Morda bodo take vrste ukrepi pomagali odpraviti težave na področju tvorjenja besedil učencev in dijakov.

H4: Anketiranci boljše bralne sposobnosti dokazujejo pri uspešneje rešenih nalogah neliterarnega besedila (različnih nivojev bralnega razumevanja) kot pa pri nalogah literarnega besedila (različnih nivojev bralnega razumevanja).

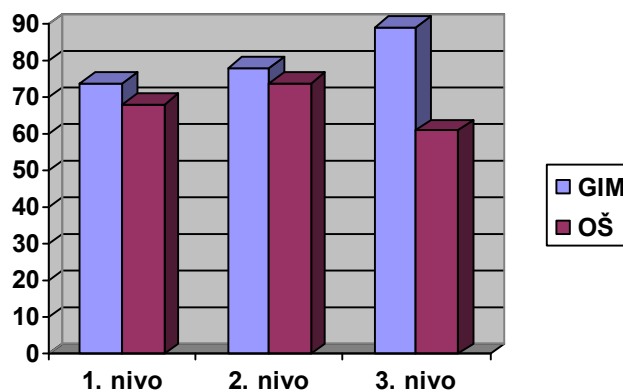
Hipotezo lahko potrdim.

Anketiranci so bili uspešnejši pri nalogah z neliterarnim besedilom, saj so dosegli 73% uspešnost. Pri nalogah z literarnim besedilom so dosegli kar 10 % manj, torej 63 %.

Graf 3: Dosežki pri literarnem besedilu



Graf 4: Dosežki pri neliterarnem besedilu



V teoretičnem delu sem navajala, da se pri pouku slovenščine učenci srečujejo z literarnimi in neliterarnimi besedili. Strokovnjaki menijo, da se v šolski praksi obravnava več literarnih besedil, pa tudi raziskave kažejo, da osnovnošolci bolje rešujejo naloge literarnih besedil. Vendar v raziskavi temu ni tako. Anketiranci navajajo, da raje berejo literarna besedila, ker se jim zdijo bolj zanimiva. Pri vprašalniku razumevanja besedila pa so bili bolj uspešni pri nalogah z neliterarnim besedilom.

Vprašamo se lahko, zakaj so bolj uspešni pri neliterarnih besedilih. Morda zato, ker smo ljudje vsakodnevno v nenehnem stiku z njimi. Beremo jih, ker želimo pridobiti določene informacije ali razširiti svoje znanje. Neliterarna besedila so tudi funkcijsko raznovrstna, prav zato smo z njimi obdani praktično povsod in vedno: v šoli, pri študiju in v službi s strokovno literaturo, v prostem času s poljudnoznanstveno in publicistično literaturo itd. Neliterarna besedila so tudi po naravi življenjska, enoumna, enoznačna, ekonomična z dodatnimi pomeni, z realnimi dejstvi in uporabna. Literarna besedila pa imajo estetsko, spoznavno in etično noto. Dandanes ljudje malo posegamo po leposlovju, saj zaradi svoje narave vzame veliko več časa in zahteva več miselnih procesov.

Sklepam lahko, da so anketiranci v leposlovnih delih (kolikor so jih imeli priložnost spoznati in brati) uživali in so leposlovna dela radi brali (in jih še berejo), vendar se v življenju bolj pogosto srečujejo z neliterarnimi besedili ali pa so primorani s podatki in dejstvi, ki jih vsebujejo neliterarna besedila, večkrat operirati, da so v družbi uspešni.

Pri tem se lahko zamislimo nad tistimi stvarmi, ki našim mladostnikom odtegujejo prosti čas, da manj posegajo po leposlovju oz. da si za leposlovje vzamejo manj časa. To so televizija, internet, glasba itd. Bolj bi se morali zavedati, kako (tudi) leposlovje vsakega posameznika notranje bogati, mladostniku pa v njegovem obdobju zorenja pomaga vzpostaviti vrednostni sistem.

H5: Dekleta dokazujejo večjo bralno pismenost s tem, da bolje rešujejo naloge obeh vrst besedil in različnega tipa nalog kot fantje.

Hipotezo lahko potrdim.

Dekleta iz gimnazije in osnovne šole so bile pri obeh vrstah besedila in pri vseh treh tipih nalog uspešnejša od svojih sošolcev. Skupaj so dekleta iz gimnazije in osnovne šole dosegla 74 %, fantje iz gimnazije in osnovne šole pa 66,5 %. Gimnazijke so bile v raziskavi 77% uspešne, gimnazijci 70,5%. Osnovnošolke so bile 72% uspešne, osnovnošolci pa 62%. »Absolutne zmagovalke« v raziskavi pa so gimnazijke, ki so dosegle najvišji procent uspešnosti pri raziskavi: 81 % pri neliterarnem besedilu. Sledijo jim osnovnošolke, ki so dosegle 74 % pri neliterarnem besedilu. Samo v enem primeru so fantje dosegli boljši uspeh od deklet: gimnazijci so pri vprašalniku z literarnim besedilom pri nalogah drugega nivoja dosegli 59 %, gimnazijke pa 55 %. Razlika je zanemarljiva.

V teoretičnem delu sem omenila, da so dekleta v raznih slovenskih raziskavah (PIRLS 2001, PIRLS 2006, PISA 2006, PISA 2009) dosegala boljše rezultate od fantov in višjo bralno raven od fantov. Razlogi so po mnenju Sonja Pečjak (2011: 86) čustvenomotivacijske razlike (dekleta so bolj motivirana za branje, kažejo večji interes za branje, imajo bolj avtomatizirano tehniko od fantov itd.), kar ima v našem primeru za posledico boljše bralno razumevanje.

6 SKLEP

O pomenu bralne pismenosti se vse več govori. V medijih smo pred časom lahko zasledili objave o slabih rezultatih naših učencev/dijakov v mednarodnih raziskavah bralne pismenosti. Raziskave kažejo tudi na to, da pismenost po koncu rednega šolanja upade. K diplomski nalogi me je spodbudilo vprašanje, kako otroke pripraviti za uspešno vključitev v družbo, kako jih opremiti s čim višjo stopnjo bralne pismenosti, ki se neomejeno razvija v vseh življenjskih obdobjih.

V svoji diplomski nalogi sem ugotavljala bralno pismenost osnovnošolcev in gimnazijcev ob literarnem in neliterarnem učbeniškem besedilu. Moj namen je bil pravzaprav ugotoviti, ali obstaja premosorazmerna povezava med razumevanjem literarnega in neliterarnega besedila iz učbenika in bralno pismenostjo osnovnošolcev in gimnazijcev. V raziskavi sem obravnavala več spremenljivk: vrsta besedila, tip nalog, stopnja izobraževanja in spol. Rezultati pri spremenljivkah spol in stopnja izobraževanja niso bili presenečenje. Dekleta so bila v opravljeni raziskavi uspešnejša, kar sem napovedala že s hipotezo, saj so tudi že večje raziskave (PISA, PIRLS, raziskave Sonje Pečjak) so pokazale, da so dekleta bralno sposobnejša od fantov. S hipotezo sem glede na stopnjo izobraževanja pravilno napovedala boljši rezultat gimnazijcev. V povprečju so gimnazijci dosegli višji rezultat od osnovnošolcev ne glede na vrsto besedila ali nivo nalog.

Gimnazijci in osnovnošolci so bolje reševali naloge neliterarnega besedila, a so v stališčnem vprašalniku v večinskem deležu odgovarjali, da raje berejo literarna besedila, ker so jim bolj zanimiva.

Osnovnošolci so v povprečju najbolje reševali naloge nižjega in srednje težkega nivoja (1. in 2. nivoja) tako pri literarnem kot neliterarnem besedilu, slabše naloge višjega nivoja (3. nivoja) pri neliterarnem besedilu, zelo slabo pa naloge 3. nivoja literarnega besedila (samo 33% uspešnost, kar je najnižji skupni rezultat, dosežen v raziskavi). Gimnazijci pa so različno težke naloge reševali odvisno od vrste besedila: pri literarnem besedilu so jim najbolje šle naloge 1. nivoja, pri neliterarnem besedilu pa so se s težavnostjo nalog po lestvici nivojev bralnega razumevanja stopnjevala uspešnost (pri nalogah 3. nivoja so dosegli 89% uspešnost, kar je najvišji skupni rezultat, dosežen v raziskavi).

Za stopnjo bralne pismenosti je odgovornih več dejavnikov šolskega procesa: učitelji/profesorji, učni načrt, učenec/dijak sam in učna sredstva (učbeniki). Sklep, da so za stopnjo bralne pismenosti učenca/dijaka odgovorni zgolj učbeniki z literarnimi in neliterarnimi besedili, je preuranjen in optimističen. Vsekakor morajo delovati vsi zgoraj naštetih dejavniki. Iz raziskave pa sem dobila tudi zanimiv podatek, da so učbeniki učencem/dijakom bolj v breme kot v korist. S takim odnosom, nerabo, predvsem pa brez spodbude s strani učitelja/profesorja pa učbeniki ne morejo biti sredstvo za doseganje višjih ravni bralne pismenosti, ki je, kot je pokazala moja raziskava, pri obravnavani ciljni skupini osnovnošolcev slabo razvita in slabša od gimnazijcev. Učbeniki so lahko učinkovito sredstvo za dvigovanje bralne pismenosti, če so ustrezno obravnavani in izkoriščeni: če sledijo sodobnim učnim načrtom, ki spodbujajo k razvijanju bralne pismenosti, če vsebujejo po vrsti in vsebini raznolika literarna in neliterarna besedila, če ga ustrezno uporablja učitelj/profesor in če ga v roke čim večkrat vzame učenec/dijak.

Z diplomskim delom sem želela prispevati k večji osveščenosti o pomenu branja in bralne pismenosti. Bralna pismenost ni nikoli končan proces, je vseživljenjski proces. Nenehna aktivnost posameznika je zelo pomembna za ohranjanje in razvijanje bralne sposobnosti. Branje je osnova vsakega izobraževanja, z njim se srečujemo na vsakem koraku našega življenja, saj posega na vsa področja našega delovanja. Zato se moramo zavedati moči, ki nam jo nudi branje.

7 VIRI IN LITERATURA

7.1 KNJIŽNO GRADIVO

1. Appleyard, J. A.: *Becoming a reader*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge university press, 1994.
2. Bešter, Barbara: *Analiza učbenikov in delovnih zvezkov za 9. razred osnovne šole – Biologija*. Diplomsko delo. Biotehniška fakulteta. Pedagoška fakulteta. Univerza v Ljubljani, 2008.
3. Bešter, Marja: Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* 40/1–2 (1994/95). 5–24.
4. Bešter, Marja: Funkcionalna pismenost kot osnovni cilj jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Didakta* 5, 26/27 (1996). 59–62.
5. Bešter, Marja: Kako slovenski jezikovni pouk vpliva na pismenost odraslih. *Pismenost, participacija in družba znanja. 4. andragoški kolokvij*. Ljubljana: Andragoški center RS, 2000. 162–163.
6. Bešter, Marja: Obravnava zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine. *Pogovor o prebranem besedilu. Zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2003. 20–32.
7. Bešter, Marja: Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2003. 57–81.
8. *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Zbornik konference. Ur. Fani Nolimal. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011.
9. Budnar, Meta: *Nekateri pogledi na pismenost*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2003.
10. Burnik, Vid: Pomen načrtnega razvijanja bralne zmožnosti v programih srednjega poklicnega izobraževanja. *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti. Postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja. Zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2007. 102–108.
11. Doupona Horvat: Šola naj dobro bralno pismenost omogoči vsem in jo zahteva od vsakega otroka. *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011. 146–153.
12. Elley, B. Warwick, Gradišar, Ana, Lapajne, Zdenko: *Kako berejo učenci po svetu in pri nas? Mednarodna raziskava o bralni pismenosti*. Nova Gorica: Educa, 1995.

13. Findeisen, Dušana: Funkcionalna nepismenost in kako jo rešujejo Francozi. *Andragoška spoznanja* 3–4/1998. 22–28.
14. Grosman, Meta: Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija, 2006.
15. Grosman, Meta: Zagovor branja. *Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia, 2004.
16. Grosman, Meta: Zakaj je na vseh ravneh šolanja potreben razvojnim stopnjam učencev prilagojen pouk bralne pismenosti in stopenjskost pri usvajanju bralne pismenosti. *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti. Postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja. Zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2007. 5–10.
17. Ivšek, Milena: Anketa. *Jezik in slovstvo* 40/6 (1994/1995). 233–234.
18. Ivšek, Milena: Slovenščina v izobraževanju. Pot k jezikovni politiki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2010. 269–283.
19. Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. Ljubljana: Andragoški center RS, 1994.
20. Knaflič, Livija in Bucik, Nataša: Pismenost mladih po osnovni šoli. *Sodobna pedagogika* 54/3 (2003). 118 – 137.
21. Kopal, Darja: Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2000.
22. Kordigel, Metka: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga* 29–30 (1990). 5–42.
23. Krajnc, Ana: Kaj poraja funkcionalno nepismenost? *Andragoška spoznanja* 1/2001. 58–67.
24. Krakar Vogel, Boža: Poglavlja iz didaktike književnosti. DZS: Ljubljana, 2004.
25. Krakar Vogel, Boža: Spremembe v srednješolskem pouku književnosti ob koncu 20. stoletja. *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. SSJLK*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2003. 109–123
26. Križaj Ortar, Martina: Učni načrt in pouk slovenščine. Povzetek. *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference*. 89–98.
27. Križaj Ortar, Martina in Bešter, Marja: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41/1–2 (1995–1996). 5–16.
28. Kropp, Paul: Vzgajanje bralca. Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje. Tržič: Učila, 2000.
29. Kunst-Gnamuš, Olga: Sporazumevanje in spoznavanje jezika. DZS: Ljubljana, 1992. 31–32.
30. Lastni zapiski pri predmetu Jezikovna didaktika (pri prof. doc. dr. Jerci Vogel v študijskem letu 2006/2007).
31. Lešek, Selina: Pregled in analiza učbenikov za italijanski jezik na razredni stopnji. Diplomsko delo. Koper: Pedagoška fakulteta, 2002.
32. Loberger, Anja: Alfabetna in funkcionalna (ne)pismenost. *Andragoška spoznanja* 1/2007. 82–89.

33. Mednarodna raziskava pismenosti odraslih. Nacionalna raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju (Tehnično poročilo). Ljubljana: Andragoški center RS, 1997–2000.
34. Možina, Ester: Koliko je funkcionalno nepismenih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja* 1/1999. 13–26.
35. Možina, Ester: Pismenost odraslih – osebni in družbeni kapital. *Unesco* 31/66 (2000). 41–48.
36. Nacionalno poročilo PISA 2006. Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev. Ur. Mojca Štraus, Maša Repež, Simona Štigl. Ljubljana Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut, 2007.
37. Navodila za pripravo popisnega gradiva. Popis 1991. Ljubljana: Zavod RS za statistiko, 1990. 25.
38. Nolimal, Fani: Funkcionalna pismenost. *Andragoška spoznanja* 3/2000. 6–18.
39. Pečjak, Sonja; Bucik, Nataša; Gradišar, Ana; Peklaj, Cirila: Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006.
40. Pečjak, Sonja, Bucik, Nataša, Peštaj, Martina, Podlesek, Anja, Pirc, Tina: Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika*. 61/1 (2010). 86–102.
41. Pečjak, Sonja in Gradišar, Ana: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2002.
42. Pečjak, Sonja: Kako do boljšega branja. Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 1993.
43. Pečjak, Sonja: Osnove psihologije branja. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1999.
44. Pečjak, Sonja: Psihološki vidiki bralne pismenosti. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2010.
45. Pečjak, Sonja: Ravni razumevanja in strategije branja. Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole. Trzin: Different, 1995.
46. Pečjak, Sonja: Razvoj branja skozi očala sodobnih pedagoško-psiholoških (spo)znanj. Zbornik Bralnega društva Slovenije. 1999. 34–44.
47. Pečjak, Sonja: Uporaba različnih strategij kot motivator pogovora o prebranem. *Pogovor o prebranem besedilu*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. 2003. 10–19.
48. Pečjak, Sonja: Zakaj uporaba bralnih strategij povečuje bralno/učno učinkovitost? *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. 2001. 33–40.
49. PISA 2006: Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev. Urednici Maša Repež, Mojca Štraus. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2007.

50. Pogovor o prebranem besedilu. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 8. 9. 2003.
51. Prvi posvet o funkcionalni pismenosti. Interno gradivo. Ljubljana: Andragoški center RS, 1992.
52. Razvojna psihologija. Ur. Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete, 2001.
53. Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: DZS, 2005.
54. Sorjan, Vanja in Štritof, Jelka: Pot do učinkovitega branja. *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2001. 186–191.
55. Spruk, Barbara: Bralne navade petošolcev in osmošolcev ter predlogi za dvig njihove bralne kulture. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2002
56. Štritof, Jelka: Učinkovito branje ali bralna učinkovitost. *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 1999. 262–266.
57. Toporišič, Jože: Enciklopedija slovenskega jezika. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1992.
58. Toporišič, Jože: Slovenska slovnica. Maribor: Obzorja, 2000.
59. Tuijnman, Albert C.: Pismenost odraslih v Sloveniji. Izsledki raziskave o pismenosti odraslih v Sloveniji in njihov pomen za politiko izobraževanja. *Andragoška spoznanja* 1/2001. 68–77.
60. Vogel, Jerca: Izhodišča sodobnega pouka slovenskega jezika v gimnaziji in novosti pri maturitetnem izpitu. *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2003. 19–35.
61. Vogel, Jerca: Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2010. 106-135.
62. Zwitter, Savina: Bralne navade slovenskih gimnazijcev. Magistrsko delo. Filozofska fakulteta. Univerza v Ljubljani, 2001.
63. Žilavec Nemeč, Sonja: Razlike v bralnem razvoju med dijaki 1. letnika gimnazije. *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti. Postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. 2007. 77–91.

7.2 ELEKTRONSKO GRADIVO

- <http://www.acs.si/>. Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- http://arhiv.acs.si/dokumenti/Strokovne_podlage_NSRP-povzetek.pdf. (Strokovne podlage za pripravo nacionalne strategije za razvoj pismenosti. Povzetek.) Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- http://arhiv.acs.si/publikacije/Branje_za_znaje_in_branje_za_zabavo-prirocnik.pdf. Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- <http://www.delo.si/clanek/51070>. Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- http://www.die-bonn.de/train/english/materials/TRAIN_Slovenia_National%20Report_slovin.pdf (Poklicni razvoj na področju pismenosti in osnovnega izobraževanja). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- http://www.digitalna-knjiznica.bf.uni-lj.si/dn_bester_barbara.pdf. Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- <http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat1/040/12s02.HTM>. Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- http://www.mladinska.com/za_starse/svetovanje/branje/clanek_branje?aid=562. Zad. Sprem. 30. 1. 2012.
- http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf. (Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina.) Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENCINA_gimn.pdf. (Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija.) Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- <http://www.pei.si/>. Zad. sprem. 30. 1. 2012.
 - <http://193.2.222.157/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=7> (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
 - <http://193.2.222.157/UserFilesUpload/PIRLS06.pdf> (Predstavitev). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
 - <http://193.2.222.157/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15> (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
 - http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009TK7dec2010del1.pdf (PISA 2009 – Povzetek rezultatov za Slovenijo in OECD). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
 - http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf (OECD PISA 2009 – Prvi rezultati). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
 - http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2006NacionalnoPorocilo.pdf (Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev). Zad. sprem. 30. 1. 2012.

- [Http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/Izhodisca_%20merjenja_bralne_pismenosti_2006.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/Izhodisca_%20merjenja_bralne_pismenosti_2006.pdf) (Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- [Http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf](http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf) (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Osnutek). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- [Http://www.stat.si/novice_poglej.asp?ID=698](http://www.stat.si/novice_poglej.asp?ID=698). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- <http://unesdoc.unesco.org/>. Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- [Http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/STATIS_E.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/STATIS_E.PDF) (Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- [Http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- [Http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/13_lvsek.pdf](http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/13_lvsek.pdf). Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf. (Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference.) Zad. sprem. 30. 1. 2012.
- [Http://www.zrss.si/default.asp?rub=2142](http://www.zrss.si/default.asp?rub=2142). Zad. sprem. 30. 1. 2012.

8 PRILOGE

Priloga 1: STALIŠČNI VPRAŠALNIK (1. del vprašalnika)

Obkroži spol: M Ž

1. Kaj je po vašem mnenju učbenik? Obkrožite DVA odgovora, s katerima se najbolj strinjate.

- a Knjiga, ki se uporablja v šoli;
- b knjiga z učno snovjo;
- c knjiga, ki se uporablja v šoli in doma;
- č knjiga, ki nas preko besedil vodi skozi učenje.

2. Katere učbenike uporabljate dejavno: doma, pri pouku oz. pri pouku in doma? Označite s križcem!

Predmet	Doma	Pri pouku	Pri pouku in doma
Slovenščina			
Matematika			
Angleščina			
Zgodovina			
Geografija			
Fizika			
Kemija			
Biologija			
Drugi tuji jezik			

3. Kako vas profesor napoti k branju besedil v učbeniku? Obkrožite DVA odgovora, s katerima se strinjate.

- a Vam da domačo nalogo, ki jo morate rešiti s pomočjo učbenika;
- b vam pove strani v učbeniku, ki so snov za test;
- c vam naroči predelati snov do konca iz učbenika, ker je pri uri zmanjkalo časa;
- č vam priporoča učbenik pri sestavi seminarske naloge.

4.a) Vam profesorji kdaj svetujejo, kako se učiti iz učbenika pri njihovem predmetu? DA NE

4.b) Kako? Opišite v eni povedi. _____

5. Učbenike katerih predmetov nosite s sabo od doma k pouku? Naštejte TRI najpogostejše.

6. Kaj storite z učbeniki po koncu leta? Obkrožite.

- a) Jih vrnete v učbeniški sklad,
- b) prodate,
- c) obdržite,
- č) drugo: _____.

7.a) Ali učbenike, katerih snov ste že obravnavali, po koncu šolskega leta še kdaj uporabite? DA NE

7.b) Zakaj? Opišite v eni povedi. _____

8.a) Učbeniki katerih predmetov so vam najbolj všeč? _____

8.b) Zakaj? _____

9.a) Ali se radi učite iz učbenikov? Obkrožite. DA NE

9.b) Zakaj? Opišite v eni povedi. _____

10.a) Ste z učbeniki pri slovenščini zadovoljni? Obkrožite. DA NE

10.b) Zakaj? Opišite v ENI povedi. _____

11. Katero gradivo pri pouku slovenščine uporabljate v tem letniku? Napišite naslove. _____

12. Katere lastnosti bi po vašem moral imeti kvaliteten učbenik? Oceni s številko od 1 do 4, s tem da pomeni številka: 1 – *sploh ni pomembna lastnost*, 2 – *manj pomembna lastnost*, 3 – *pomembna lastnost*, 4 – *najpomembnejša lastnost učbenika*.

a) ilustrativen	1	2	3	4
b) poceni	1	2	3	4
c) pregleden za domače učenje	1	2	3	4
č) zabaven	1	2	3	4
d) sodoben	1	2	3	4
e) s krajšimi literarnimi besedili	1	2	3	4
f) z veliko postranskimi podatki	1	2	3	4
g) lažji za prenašanje	1	2	3	4
h) strokoven	1	2	3	4
i) drugo: _____	1	2	3	4

13.a) Ali v učbenikih za književnost berete (pri pouku in sami doma) tudi neliterarna besedila?

Obkrožite. DA NE

13.b) Katera besedila? Obkrožite lahko več odgovorov.

- a Razlage,
- b vprašanja,
- c življenjepise avtorjev,
- č stvarna pojasnila,
- d povzetki zgodb,
- e razlage obdobj,
- f literarno teorijo.

14.a) Katera besedila iz učbenika za slovenščino raje berete: literarna ali neliterarna?

14.b) Zakaj? _____

BESEDILO A

Preberite priloženo literarno besedilo.

Od nekdanj lepe so Ljubljanke slovele,
al' lepše od Urš'ke biló ni nobene,
nobene očem biló bolj zaželene
ob času nje cvetja dekleta ne žene.
Ko najbolj iz zvezd je danica svetla,
najlepša iz deklíc je Urš'ka bila.

Mnog'tere devíce, mnog'tere ženice
oko je na skrivnem solzé preliválo,
ker Urš'ki srcé se je ljubega vdalo;
al' ljubih biló je nji vedno premalo.
Kar slišala moških okrog je slovet',
skušála jih v mreže razpete je ujet'.

Je znala obljubit', je znala odreči
in biti priljudna in biti prevzetna,
mladen'če vnemat' bit' staršim prijetna;
modrij in zvijač je bilà vseh umetna;
možake je dolgo vodila za nos,
ga stakne nazadnje, ki bil ji je kos.

1. Pri katerem predmetu ste lani obravnavali ta odlomek iz znane pesmi? 1 _____

Napišite ime avtorja in naslov te pesmi. 1 _____

2. Kaj je tema odlomka? 2 _____

3. Iz besedila izpiši tri pridevnike, ki opisujejo Urškin karakter. 1

4.a) Za balade je značilno mračno vzdušje in tragični konec. Ali bi lahko samo iz tega odlomka sklepali, da bo konec tragičen? DA NE

Utemeljite v eni povedi. 3 _____

4.b) Izpišite primer iz besedila, ki dokazuje vašo odločitev. 1 _____

5.a) Kateri pregovor bi po vašem mnenju lahko strnil vsebino odlomka? Obkrožite en odgovor. 2

- a Ljubezen je edina strast, ki ne trpi niti preteklosti niti prihodnosti.
- b Sreča je opoteča.
- c Ljubezen gre skozi želodec.
- č Kdor ne uboga, ga tepe nadloga.
- d Ljubezen gore premika.
- e Vsak je svoje sreče kovač.
- f Kdor visoko leta, nizko pade.

6. Kaj je *čas cvetja* pri dekletu? Obkrožite en pravilen odgovor. 2

- a čas, ko goji rože;
- b čas, ko ji fantje kupujejo največ rož;
- c čas, ko je mlada in lepa kot roža;
- č čas, ko je priljubljena pri ljudeh vseh starosti;
- d čas, ko se spušča iz razmerja v razmerje.

7. V kakšnem razmerju sta si pregovora iz besedila *voditi za nos* in *biti kos*? 2

- a pomenita ravno nasprotno;
- b prvi pomeni dobro človekovo lastnost, drugi pa slabo;
- c pomenita enako;
- č nimata ničesar skupnega;
- d prvi pomeni slabo človekovo lastnost, drugi pa dobro.

BESEDILO B

Preberite priloženo neliterarno besedilo.



Key *Srednja Evropa, raznolikost, prehodnost*

Slovenija leži na jugu Srednje Evrope, na njenem stiku z Južno in Jugovzhodno Evropo. Popotniki jo najdejo na zemljevidu med Avstrijo, Madžarsko, Hrvaško in Italijo. Leži ob Jadranskem morju. Predstavljamo jo tudi kot »Deželo na sončni strani Alp«.

Slovenija sodi med manjše evropske in svetovne države, tako po velikosti kot po številu prebivalcev. Njeno ozemlje meri 20 256 km², in na njem živi približno dva milijona ljudi (1 990 094, dne 31. 12. 2000).

Slovenija je tudi ena izmed mlajših evropskih držav. Skozi zgodovino je bilo njeno ozemlje priključeno različnim državam. Svojo samostojnost je razglasila leta 1991, leto kasneje pa je postala polnopravna članica OZN.

Državni simboli so: zastava, grb, himna in denar.

Slovenska zastava je sestavljena iz belega, modrega in rdečega polja. V levem zgornjem kotu je grb v obliki ščita. V sredini grba je na modri podlagi bel lik Triglava, pod njim sta dve modri, vijugasti črti, ki predstavljata morje in reke. Nad njim so v narobe obrnjenem trikotniku razporejene tri zlatorumene, šesterokrake zvezde. Grb je ob straneh rdeče obrobljen.



da je prednica današnje zastave deželna zastava Kranjske? Belo, modro in rdečo barvo je določil cesar Ferdinand leta 1836.

1. Pri katerem predmetu ste obravnavali to neliterarno besedilo? 1 _____
2. Kako bi besedilo naslovili? 2 _____
3. Napišite povzetek besedila v eni povedi, ki mora vsebovati 3 glavne podatke o Sloveniji. Podatke poiščite v besedilu. 2 _____
4. Besedilo vsebuje (označite z X v razpredelnico in pri odgovoru 'da' pripišite primer iz besedila):

	Da	Ne
Definicije		
Sopomenski par		
Graf		
Strokovne izraze		
Pesem		
Slike		
Pregovore		
Številke		

5. Kakšen je namen slike slovenske zastave ob besedilu? 2 _____
6. Avtor v tem besedilu Slovenijo imenuje tudi »Dežela na sončni strani Alp«.
- 6.a) Zakaj je po tvojem mnenju avtor to besedno zvezo postavil v navednice? 3 _____
- 6.b) Kakšno mnenje si o naši državi ustvarijo turisti ali popotniki, ko slišijo za takšno poimenovanje Slovenije? 3 _____

Priloga 3: PREVERJANJE RAZUMEVANJA LITERARNEGA IN NELITERARNEGA
BESEDILA PRI GIMNAZIJIH (2. del vprašalnika)

BESEDILO A

Preberite priloženo literarno besedilo.

ROMEO: Zdaj govori: –

o, spregovori, angel jasni, spet!
Saj ti žariš v tej noči nad menoj
kakor krilat nebeški sel očem,
v začudenju odprtim, smrtnikov,
ki mečejo se vznak, da zro za njim,
ko reže leno plavajoče oblake,
pozibuje na zračnih se valeh.

JULIJA: O Romeo, zakaj si Romeo?

Očetu se, imenu odpovej,
če ne, prisezi, da si ljubi moj,
in jaz ne bom več Capuletova.

ROMEO (*zase*): Naj še poslušam? Naj spregovorim?

JULIJA: Samo ime je tvoje moj sovražnik;

ti bil bi ti, čeprav ne bil bi Monteg.

Kaj pa je Monteg? Roka, noga ni,
obraz ni, niti kak drug del človeka.

Preberi si ime! Kaj je ime?

To, čemur roža pravimo, dišalo

bi prav tako lepo z imenom drugim;

in Romeo, da se drugače kliče,

popolnost svojo bi ohranil vso: –

o Romeo, odloži to ime,

in zanj, ki tebe se ne tiče nič,

ná mene vso.

ROMEO: Primem te za besedo:

reci mi »ljubi« in prekrščen bom;

poslej več nočem biti Romeo.

1. Pri katerem predmetu ste lani obravnavali ta odlomek iz znanega literarnega dela? 1 _____
Napišite ima avtorja in naslov tega dela. 1 _____
2. Kaj je tema besedila? 2 _____
3. S kom ali s čim Romeo primerja Julijo? 1 _____

4. Za tragedije je značilen žalosten, usoden konec.
4. a) Ali lahko iz odlomka predvidevate, da bo konec tragičen? DA NE
4. b) Utemeljite v eni povedi. 3 _____
4. c) Izpišite en primer iz besedila, ki dokazuje vašo odločitev. 1 _____
5. Kateri pregovor bi po vašem mnenju lahko strnil vsebino priloženega besedila? Izberite in obkrožite en odgovor. 3
- a Kdor visoko leta, nizko pade.
 - b Sreča je opoteča.
 - c Ljubezen je edina strast, ki ne trpi niti preteklosti, niti prihodnosti.
 - č Kdor ne uboga, ga tepe nadloga.
 - d Kdor izbira, izbirek dobi.
 - e Vsak je svoje sreče kovač.
 - f Kadar lahko storiš danes, ne odlašaj na jutri.
 - g Česar je polno srce, o tem usta rada govore.
6. Kdo je v besedilu večji pobudnik za razrešitev problema v zvezi z družinskim poreklom – Julija ali Romeo? _____ Zakaj mislite tako? Utemeljite v eni povedi. 2

7. Kaj je mislila Julija, ko je izrekla znamenit stavek: »O Romeo, zakaj si Romeo?« Obkroži pravilni odgovor. 3
- a Sprašuje se, zakaj se je v njenem življenju znašel neznan fant po imenu Romeo.
 - b Ljubila bi ga bolj, če mu ne bi bilo ime Romeo.
 - c Ni ji všeč, da so mu starši nadel takšno ime.
 - č Teži jo misel na nesrečni izvor njegovega imena, porekla.

BESEDILO B

Preberite priloženo neliterarno besedilo.

Prst (tla) je naravna tvorba na površju zemeljske skorje; nastala je pod vplivom delovanja več dejavnikov: matične podlage, podnebja, živih organizmov, vode, reliefa in časa. Ima posebno kakovost - rodovitnost, tj. sposobnost, da iz nje rastline pridobivajo vodo in mineralna hranila ter kisik. Takih sposobnosti nima nobena druga naravna tvorba. Hkrati daje rastlinam oporo za rast in razvoj.

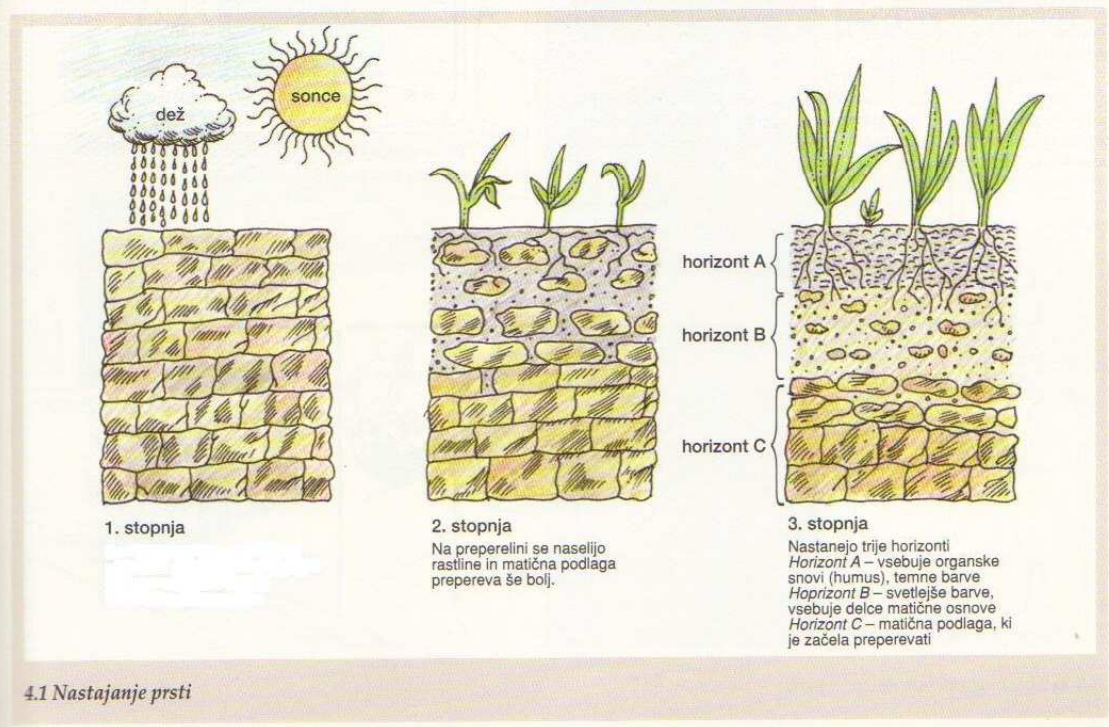
Sloj prsti, ki prekriva zemeljsko površje, je sorazmerno tanek, sega do približno 100 cm globoko. Vendar je kljub tej majhnosti v primerjavi z velikostjo Zemlje v celoti (polmer Zemlje je 6378 km) eden naj-

pomembnejših naravnih virov. Daje podlago za rast rastlin, s katerimi se prehranjuje človek, in rastlin, ki so hrana za živali. V kmetijstvu gojijo še rastline, ki niso namenjene prehrani, dajejo pa surovine za industrijsko proizvodnjo, npr. za tekstilno industrijo. Rastline so tudi pomemben energijski vir kot gorivo in so pomembno gradbeno sredstvo.

Zato je prst treba preučevati in spoznavati ter z njo zelo skrbno ravnati. Pomembno je, da spoznamo, kako je nastala, kakšne so njene lastnosti, kako in zakaj se spreminja od kraja do kraja po Zemlji, kako in kaj jo lahko začne odnašati, in tudi, kako jo lahko zavarujemo pred uničenjem.

Prst je živo naravno telo, ki je nastajalo dolga obdobja. Ocenjujejo, da 3 cm debela plast prsti nastane v približno 1000 letih. Z nepremišljenim ravnanjem lahko ta pomemben naravni vir hitro poškodujemo ali celo uničimo.

● *Razmisli o tem, kako v domačem kraju in njegovi okolici ravnajo s prstjo!*



1. Pri katerem predmetu ste obravnavali to neliterarno besedilo? 1 _____
2. Kako bi naslovili to besedilo? 2 _____
3. Zakaj moramo s prstjo skrbno ravnati? Iz besedila izpišite dva odgovora. 1
 - a) _____
 - b) _____
4. Sestavljavci učbenika so ob besedilu objavili tudi sliko 4.1 *Nastajanje prsti*. Zakaj menite, da je vsebina s slike podana z ilustracijo in ne z besedilom? 3 _____

5. Kako bi s svojimi besedami opisal 1. stopnjo na sliki, če si lahko pomagaš s podatki iz besedila in ilustracije? Odgovori v eni povedi. 2 _____

6.a) Kakšen je odnos avtorjev besedila do upovedanega? Obkroži.

- objektivni
- subjektivni
- deloma objektivni, deloma subjektivni

6.b) Zakaj ste se tako odločili? 3 _____

6.c) Izpišite en primer iz besedila, ki ponazarja vašo odločitev. 1 _____

7. Besedilo vsebuje (označite z X in pri odgovoru 'da' pripišite primer iz besedila): 1

	Da	Ne
Slika		
Sopomenski par		
Definicije		
Strokovne izraze		
Prenesene pomene		
Graf		

Izjava o avtorstvu

Izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Bralna pismenost ob literarnih in neliterarnih učbeniških besedilih v osnovni šoli in gimnaziji* v celoti moje avtorsko delo ob strokovni pomoči red. prof. dr. Bože Krakar Vogel.

Šmarje pri Jelšah, 6. 2. 2012

Ada Čakš