

# Opismenjevanje učenk in učencev, pismenost mladih in odraslih – vprašanja, dileme in rešitve

*(Uvod v tematsko številko)*

Vprašanja, dileme in rešitve, ki jih sprožajo oz. vključujejo različni teoretski in izvedbeni pristopi pri opismenjevanju in pismenosti posameznikov in posameznic iz različnih ciljnih skupin, predstavljajo vsebinsko široko in kompleksno področje obravnave. Prispevki, ki jih objavljamo v tej številki Sodobne pedagogike, praviloma izhajajo iz domneve, da »pismenost ni zgolj obvladovanje branja in pisanja« in da vključuje tudi državljansko pismenost, večjezično in medkulturno pismenost, medijsko pismenost itd. Gre torej za ».../ trajno razvijajočo 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« (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti 2006, str. 7). Avtorji in avtorice tako pismenosti ne razumejo kot edninski samostalnik, ampak govorijo o različnih vrstah pismenosti oz. različnih pismenostih, ki jih je potrebno razvijati na vseh področjih človekovega delovanja. Tako je eno temeljnih vprašanj, ki jih odpira avtorica *Meta Grosman*, kakšne pismenosti potrebujemo za aktivno delovanje v družbi 21. stoletja. Pri iskanju odgovora na vprašanje avtorica upošteva mednarodna, predvsem evropska strokovna in politična priporočila, ki poudarjajo pomen in potrebo po razvoju večjezične in medkulturne pismenosti. Vse pogostejši medkulturni stiki namreč terjajo razvito večjezično in medkulturno pismenost posameznika oz. posameznice. Razvoj večjezične in medkulturne pismenosti pa je, kot meni avtorica, v prvi vrsti odvisen od pripravljenosti posameznika oz. posameznice za doseganje le-te.

Osnova za obvladovanje različnih pismenosti je kakovostno opismenjevanje. Ker to ni vezano le na šolo, se odpira vprašanje, kako v Sloveniji obravnavamo porajajočo se pismenost v vrtcu in družini ter kako se ta navezuje na začetno opismenjevanje v prvem triletju osnovne šole? Kakšne so kurikularne podlage za začetno opismenjevanje, kako je konceptualizirano in kakšne so sistemske rešitve, ki predstavljajo normativni okvir (začetnega) opismenjevanja?

*Ljubica Marjanovič Umek* obravnava pismenost kot otrokov individualni mentalni proces, ki je socialno posredovan ter ima svoje korenine v porajajoči se pismenosti. Ugotavlja, da na porajajočo se pismenost vplivajo različni dejavniki okolja, tako domačega kot institucionalnega, posebno pozornost pa avtorica namenja pojasnjevanju vpliva posameznih sestavin otroškega govora na razvoj otrokove pismenosti. Poglobljen razmislek posveča razlagi pozitivnega učinka posameznih komponent otroškega govora (besednjaka, metajezikovnega zavedanja, pripovedovanja) na razvoj porajajoče se pismenosti. Ob tem prikazuje različne kontekste in

dejavnosti v družinskem in vrtčevskem okolju, ki imajo neposreden ali posreden pozitiven učinek na pismenost otroka.

Z analizo začetnega opismenjevanja v prvem triletju osnovne šole se v prispevku ukvarja *Igor Saksida*. Avtor meni, da je splošna raven pismenosti pomembno povežana z zgodnjim opismenjevanjem, zato je potrebno ponovno strokovno presoditi, kako in kdaj otroke opismenjevati. Opozarja, da vstopajo otroci v Sloveniji v prvi razred osnovne šole z različno razvitimi bralno-pisalnimi zmožnostmi, učni načrt je naravnani predvsem na predopismenjevalne dejavnosti, spoznavanju črk pa se sistematično izogiba. V osrednjem delu besedila avtor primerja zasnovano začetnega opismenjevanja v slovenskem in angleškem učnem načrtu ter italijanskih kurikularnih dokumentih. Ugotavlja, da se razvijanje temeljne pismenosti začneja v primerjanih državah precej prej kot v Sloveniji, zato predlaga razmislek o korekciji veljavnega učnega načrta. Avtor meni, da bi v Sloveniji morali uvesti več opismenjevalnih dejavnosti v prvi razred osnovne šole.

Na razlike med učenkami in učenci v Sloveniji opozarja besedilo, ki se loteva obravnave razlik v dejavnostih bralnega razumevanja med fanti in dekleti ob koncu osnovne šole. *Sonja Pečjak, Nataša Bucik, Martina Pestroj, Anja Podlessek in Tina Pirc* predstavljajo rezultate raziskave o razlikah v dejavnostih bralnega razumevanja med fanti in dekleti ob koncu osnovne šole. Avtorice izpostavljajo, da bralno razumevanje neposredno napoveduje (meta)kognitivne spremenljivke, še zlasti besedišče in metakognitivno znanje, manj pa razlike v spolu. Bistveno razliko med fanti in dekleti pa ugotavljajo pri motivacijskih spremenljivkah, kot so kompetentnost, interes in zatopljenost. Izkazale so se za pomembnejše pri bralnem razumevanju fantov. V zadnjem delu prispevka avtorice predstavljajo nekatere pedagoške implikacije svojih ugotovitev. Poudarjajo, da bi se pedagoški delavci morda morali bolj zavedati motivacijske moči različnih literarnih žanrov, saj številne raziskave kažejo, da fantje ne odklanjajo branja nasploh, temveč da le redki zares radi berejo, kar je treba brati v šoli. Fantje radi berejo drugačna besedila kot dekleta – zanimajo jih stripi, humor, grozljivke, revije in računalniške knjige, branje z interneta ..., torej besedila, ki jih učitelji navadno ne vključujejo v pouk. Zato bi morali tovrstna besedila (pogosteje) vključevati v pouk, saj bi tako fantje, predvsem slabši in manj navdušeni bralci, zagotovo več brali. Učitelji bi se morali zavedati, da so tudi revije, internetne strani in stripi bralno gradivo – tako kot knjige. Interes fantov za tovrstno branje je treba »izkoristiti« za razvijanje temeljnih bralnih spretnosti, kot npr. tekočega branja; ko pa postanejo bolj vešč bralci, jih lahko spodbujamo tudi k branju »zahtevnejših« knjig.

Vprašanje opismenjevanja, pouka, učenja in sporazumevanja nasploh v slovenskem jeziku učenk in učencev, katerih materni jezik ni slovenščina in niso pripadniki italijanske ali madžarske narodne skupnosti v Sloveniji, je tako zanje kot tudi za njihove vzgojitelje in vzgojiteljice ter učitelje in učiteljice poseben izziv. Tem učencem in učenkam je treba poleg sistemsko domišljenih rešitev, ki jim omogočajo doseganje v učnih načrtih zapisanih standardov znanja pri vseh predmetih, zagotoviti tudi pogoje za ohranjanje in razvoj lastne jezikovne, kulturne ter narodne identitete. Zato bi morali imeti učenke in učenci, dijakinje in dijaki, pa tudi odrasli, katerih materni jezik ni slovenščina in niso pripadniki italijanske

ali madžarske narodne skupnosti v Sloveniji, možnost obiskovanja pouka svojega maternega jezika, tako da bi razvijali zmožnost za sporazumevanje v svojem jeziku ter ohranjali stik s svojo kulturo. Kaj lahko za to naredijo šola in druge vzgojno-izobraževalne ustanove, v kolikšni meri jih lahko izkoristimo in česa obstoječe sistemske rešitve v Sloveniji ne zagotavljajo, pa bi morale?

Razmislek o teh vprašanjih ponujajo v prispevkih avtorice *Marijanca Ajša Vižintin, Barbara Hanuš in Anja Kolednik*. Prispevka M. A. Vižintin in B. Hanuš nam ob primerih posameznih šol razkrivata, kako jezikovne in kulturne ovire vplivajo na opismenjevanje učenk in učencev, katerih materni jezik ni slovenščina, in kakšno osnovo za medkulturni dialog predstavlja pouk maternega jezika in kulture otrok priseljencev v naši šoli. Omenjena dva prispevka sta v svojih predstavitev vezana na nekatere šole v Sloveniji, avtorica A. Kolednik pa se na osnovi podatkov raziskave PISA 2006, ki je zajela reprezentativni vzorec slovenskih 15-letnikov, loteva analize razlik v dosežkih pri naravoslovju dijakinj in dijakov, katerih materni jezik je slovenščina, ter dijakinj in dijakov priseljencev. Rezultati kažejo, da na razlike v dosežkih pri naravoslovju med drugim pomembno vplivata znanje slovenščine in socialno-ekonomski status dijakinj in dijakov.

V nadaljevanju sledita razpravi, ki obravnavata medijsko pismenost. *Karmen Erjavec* v svojem prispevku opozarja, da so medijske vsebine v naših učnih načrtih sicer navzoče, vendar imajo, kot kažejo raziskave, naši mladostniki premalo znanja za kritično analizo le-teh. To avtorica povezuje tudi s pomanjkljivo vključenostjo teh vsebin v program (osnovne) šole. Avtorica s primerjalno analizo predstavlja prednosti in slabosti posameznih modelov vzgoje za medije, še posebej pa kritično vzgojo za medije. Na podlagi analize rezultatov raziskav medijske pismenosti slovenskih osnovnošolcev in osnovnošolk kaže, da imajo predvsem produkcijsko znanje in veščine, premalo pa reflektivnega znanja, s katerim bi lahko kritično analizirali, ocenjevali in ustvarjali lastno medijsko vsebino. Razpravo o medijski pismenosti oz. kritični pismenosti v multimedijem okolju nadaljujemo s prispevkom *Vesne Bilić*. Avtorica je izvedla raziskavo na vzorcu 210 zagrebških gimnazijk in gimnazijcev. Rezultati raziskave kažejo, da anketirani dijaki in dijakinje ocenjujejo, da jim dostopnost množice informacij v medijih lajša učenje. Informacije, ki jih vsebujejo učbeniki in knjige, sprejemajo kot verodostojne, do informacij s svetovnega spleta pa so bolj zadržani. Avtorica nekoliko paradoksalno ugotavlja, da imajo dijakinje in dijaki razmeroma visoko razvito stopnjo kritičnosti do medijskih vsebin, ob tem pa imajo mediji velik vpliv na oblikovanje njihovega pogleda na svet.

Avtorja *Simon Krek* in *Špela Arhar* poudarjata, da je ena od pomembnih zmožnosti, ki jih mora pridobiti otrok med šolanjem, t. i. besedilna zmožnost oz. zmožnost za razumevanje in tvorjenje besedil. Krepimo jo lahko z uporabo besedilnih korpusov pri pouku slovenskega jezika in književnosti. Besedilni korpus predstavlja elektronsko zbirko avtentičnih besedil izbranega jezika. Z njim v pouk vključujemo sodobne podatke o tem, kako se v realnem svetu sporazumevamo, kakšna je tipična jezikovna raba in kaj je tisto, kar se v jeziku pojavlja redkeje in v specifičnih okoliščinah. Z uporabo besedilnih korpusov v pouk jezika in književnosti tako vključujemo rabo priročnikov v elektronski obliki in skupaj s tem vnašamo vanj uporabo sodobnih orodij za raziskovanje. Drugi prispevek

obravnava razliko med sporazumevalno resničnostjo in vzorčnimi primeri besedil v učbenikih. Avtorica *Irena Krapš Vodopivec* je v raziskavi analizirala besedila, nastala v avtentičnih jezikovnih okoliščinah oz. v sporazumevalni realnosti, in besedila, objavljena v učbenikih. Rezultati kažejo precejšnje skladnost iz sporazumevalne realnosti izluščenih globalnih vzorcev posameznih besedil z vzorci v učbeniku, hkrati pa besedila iz sporazumevalne realnosti kažejo veliko večjo pestrost različnih možnosti na ravneh, za katere učbeniški vzorec ponuja eno samo, ki naj bi imela status eksplicitne besedilne norme. Opozarja, da gre pri besedilnih vzorcih za neke vrste kroženje – prek šolske teorije prehajajo vzorci v komunikacijsko prakso, saj šola vzgaja bodoče nosilce temeljnih družbenih/komunikacijskih situacij. Iz komunikacijske realnosti pa bi se ti vzorci morali vračati nazaj v pedagoško oz. didaktično teorijo, saj lahko le tako vzgojimo, kot piše avtorica, »prožnega uporabnika jezika«.

Z matematično pismenostjo se ukvarja *Mara Cotič*. Avtorica poudarja, da ne poznamo enotne definicije matematične pismenosti. Sama jo definira kot zmožnost za zaznavanje, razumevanje in uporabo matematičnih argumentov v vsakdanjem življenju. Pomembna je zlasti zmožnost za prirejanje matematičnih argumentov iz znane situacije v neznano oziroma uporaba matematičnih argumentov v novih (realnih) situacijah. Matematična pismenost tako ni zgolj skupek znanj ali spretnosti, pač pa pristop pri reševanju situacije, pri katerem se pokaže sposobnost za smiselno delo z numeričnimi oziroma matematičnimi podatki, ki so bili zaznani, in smiselne odločitve v zvezi z njimi. Avtorica je ob pomoči eksperimentalne raziskave med učenci razredne stopnje ugotovila, da je reševanje realističnih matematičnih problemov učencev in učenk, vključenih v raziskavo, vezano bolj na procese in strategije reševanja nalog, manj pa na reproduktivno-aplikativno uporabo znanja. Zato je matematično pismenost učencev in učenk potrebno razvijati predvsem upoštevanje funkcionalno obvladovanje matematičnih vsebin in uporabo matematike v vsakdanjem življenju, ne pa poznavanja navodil za reševanje posameznih tipov matematičnih nalog.

*Anton Perat* obravnava v prispevku računsko pismenost, ki je ni mogoče enačiti z matematično. Predstavlja pomen in delo slovenskega matematika Franca Močnika, čigar pogledi na računsko opismenjevanje so po avtorjevem mnenju še vedno aktualni. Analiza posameznih računskih dejavnosti pri matematičnem opismenjevanju namreč kaže, da so otroci v obdobju, ko je pouk računstva potekal ob pomoči učbenikov Franca Močnika, pri nižji starosti usvajali računska znanja, ki jih današnji osnovnošolci pridobivajo z zamikom enega ali celo več let.

Besedila, objavljena tematski številki *Sodobne pedagogike*, ponujajo številne odgovore na vprašanja, povezana z opismenjevanjem in pismenostmi učencev in učenk na celotni vzgojno-izobraževalni vertikali. Ob koncu uvodnika v tematsko številko ne moremo mimo vprašanja, ali se v Sloveniji kaže potreba po oblikovanju celovite nacionalne strategije na področju razvoja pismenosti državljanov in državljanov, ki bo izraz pojmovanja pismenosti v vsej njeni raznolikosti in ne le pismenosti, ki se reducira zgolj na branje in pisanje. To vprašanje se postavlja zato, ker »Nacionalna strategija za razvoj pismenosti«, ki so je leta 2006 potrdili Strokovni svet za splošno izobraževanje (na seji 6. 7. 2006), Strokovni svet za poklicno

in strokovno izobraževanje (na seji 16. 6. 2006) ter Strokovni svet za izobraževanje odraslih (na seji 29. 6. 2006), obravnava le bralno in jezikovno pismenost. Besedila, ki jih objavljamo v tej tematski številki, že s tem, da obravnavajo različne vrste pismenosti, ponujajo pritrdilni odgovor na zastavljeno vprašanje.

*dr. Andreja Hočevar in dr. Jasna Mažgon  
tematski urednici številke*

## **Literatura**

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.