

Ada Čakš, Šmarje pri Jelšah

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

▼ Ker slovenski osnovnošolci in srednješolci v mednarodnih raziskavah bralne pismenosti niso dosegli zavidljivih uspehov, je na mestu vprašanje, kateri dejavniki šolskega procesa spodbujajo razvijanje bralne pismenosti. Rezultati raziskave so pokazali, da bralna pismenost mladostnikov pada in da je učbenik kot sredstvo za razvijanje bralne pismenosti v osnovni šoli in gimnaziji premalo izkoriščen.

Uvod

V času razcveta informacijske tehnologije nas vsak dan zasuje množica podatkov, besedil, sporočil, ki jih moramo znati prebrati, interpretirati, presojati, se nanje odzivati in jih uporabljati. Pri tem so zelo pomembne razvite sposobnosti branja in pisanja (pismenost), s katerimi posameznik uspešno obvladuje različne življenjske situacije in zna svoje usvojeno znanje uporabljati. Bralna pismenost je v poplavi vsakodnevnih besedil nujno potrebna, da znamo razbrati pomen besedila in k besedilu kritično pristopiti ter se izogibati manipulacijam v sporočilih. 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 potenciale in učinkovito sodelovali v družbi.« (Grosman 2006: 9)

Bolj ko bomo razvijali svojo lastno pismenost, uspešnejši 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 pismenosti. Po mnenju mnogih strokovnjakov je krovni pojem vseh vrst pismenosti bralna pismenost, s temeljno sposobnostjo učinkovitega branja z razumevanjem.

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). 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).

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 krepí 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 oziroma spodbujajo k razvijanju zmožnosti kritičnega sprejemanja zapisanih besedil raznih vrst. To pa je najzahtevnejša raven bralnega razumevanja oziroma raven, pri kateri 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 te ravni 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 oziroma za reševanje nalog višje ravni razumevanja potrebujejo več časa.

1 Raziskava

V raziskavo sem zajela ciljno skupino srednjega mladostništva (od pribl. 14. do pribl. 17./18. leta). V raziskavi je sodelovalo 31 dijakov in dijakinj 3. letnika Gimnazije Novo mesto in 27 učencev in učenk 9. razreda Osnovne šole Polje v Ljubljani. Vzorec raziskave – 58 anketirancev – ni reprezentativen in ga ne moremo posplošiti na celotno populacijo slovenskih osnovnošolcev in gimnazijcev. Lahko pa z rezultati raziskave opozorim na nekatere probleme in nakažem možne rešitve.

Anketiranci so reševali dva vprašalnika: s stališčnim vprašalnikom sem preverjala, v kolikšni meri anketiranci uporabljajo učbenike in kakšno je njihovo stališče oziroma odnos do njih, s testnim vprašalnikom pa sem s tremi različnimi ravnmi nalog preverjala bralno razumevanje osnovnošolcev in gimnazijcev ob literarnem in neliterarnem učbeniškem besedilu.

Bralna pismenost posameznika je opredeljena kot zmožnost, ki jo vedno merimo s stopnjo njegovega razumevanja prebranega (Pečjak 2010: 87). Preverjanje bralnega razumevanja se deli na tri ravni, pri kateri višja raven zahteva aktivnost višjih miselnih procesov in obratno. Ravnmi razumevanja preverjamo z različnimi vprašanji (Pečjak 1995: 15). Vprašanja nižjih ravnmi zahtevajo preproste, vprašanja višjih ravnmi pa zahtevnejše miselne procese.

¹ Imena udeležencev so spremenjena. Udeleženci in udeleženke so poimenovani z nevtralnno moško spolsko obliko.

² Pogovor med prijatelji, zakonci se pravzaprav nikoli ne konča.

Prva, najnižja raven razumevanja oziroma zahtevnosti nalog se imenuje besedno razumevanje (Pečjak) oziroma iskanje in priklic informacij (PISA 2009), druga raven je interpretativno razumevanje (Pečjak) oziroma povzemanje in interpretiranje (PISA 2009), tretja raven pa je kritično in ustvarjalno razumevanje (Pečjak) oziroma razmišljanje o prebranem in ovrednotenje prebranega (PISA 2009). V nadaljevanju predstavljam primere nalog teh treh ravni bralnega razumevanja.

a) Primer naloge 1. ravni

– naloga literarnega besedila za OŠ

IZ BESEDILA IZPIŠI TRI PRIDEVNIKE, KI OPISUJEJO URŠKIN ZNAČAJ.



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

Rešitev: priljudna, prevzetna, prijetna

b) Primer naloge 2. ravni

– neliterarno besedilo za OŠ

KAKO BI NASLOVILI BESEDILO?

	<p>Srednja Evropa, raznolikost, prehodnost</p> <p>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«.</p> <p>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).</p> <p>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.</p> <p>Državni simboli so: zastava, grb, himna in denar.</p> <p>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.</p> <p>da je prednica današnje zastave deželna zastava Kranjske? Belo, modro in rdečo barvo je določil cesar Ferdinand leta 1836.</p>	
---	---	---

Rešitev: Slovenija, Predstavitev Slovenije, Opis Slovenije ipd.

c) Primer naloge 3. ravni

– literarno besedilo za GIM (odlomek Romeo in Julija)

ZA TRAGEDIJE JE ZNAČILEN ŽALOSTEN, USODEN KONEC.

4. a) Ali lahko iz odlomka predvidevate, da bo konec tragičen?
4. b) Utemeljite v eni povedi.
4. c) Izpišite en primer iz besedila, ki dokazuje vašo odločitev.

Rešitev: vsaka argumentirana odločitev

Skozi sito štirih spremenljivk (spol, stopnja izobraževanja, vrsta učbeniškega besedila in raven bralnega razumevanja) sem sklepala o bolj ali manj razviti bralni pismenosti anketirancev. 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.

Stališčni vprašalnik je za vse anketirance enak, drugi del vprašalnika pa je sestavljen posebej za osnovnošolce in posebej za gimnazijce ter vsebuje naloge preverjanja razumevanja učbeniškega literarnega in neliterarnega besedila.¹

2 Rezultati stališčnega vprašalnika

Anketiranci so podali zelo podobne odgovore pri stališčnem vprašalniku, zato jih lahko povzamem v naslednje kategorije odgovorov:

- a) Odnos do učbenikov: Gimnazijcem učbenik predstavlja knjigo z učno snovjo oziroma 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 oziroma knjigo, ki uporabnika z besedili 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 v učbeniški sklad.
- b) 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.
- c) Učiteljev/profesorjev odnos do učbenika: Gimnazijci in osnovnošolci enotno menijo, da jim profesorji ne svetujejo, kako se učiti iz učbenika pri njihovem predmetu oziroma uporabljajo učbenik samo v primeru, ko morajo gimnazijci rešiti domačo nalogo s pomočjo učbenika ali ko določijo obseg snovi v učbeniku za preverjanje znanja.
- č) 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 najbolje priklicali v spomin, a so z njimi zadovoljni. Raje berejo literarna besedila, od neliterarnih pa razlage in vprašanja.

¹ Literarno besedilo za osnovnošolce je odlomek Povodnega moža Franceta Prešerna iz Svet iz besed 8, neliterarno besedilo za osnovnošolce je odlomek o Sloveniji iz učbenika za geografijo Živim v Sloveniji.

Literarno besedilo za gimnazijce je odlomek Romea in Julije W. Shakespearja iz Branja 1, neliterarno besedilo za gimnazijce je odlomek iz poglavja Prst iz učbenika Obča geografija.

3 Razrešitev hipotez in interpretacija rezultatov

3.1 Hipoteza: Gimnazijci bodo uspešnejši pri reševanju nalog bralnega razumevanja kot osnovnošolci. Hipoteza potrjena.

Gimnazijci so pri vprašalniku bralnega razumevanja (literarnega in neliterarnega besedila) dosegli 74 %, osnovnošolci pa 67 %. Tak rezultat ni preseženje. Gimnazijci so v 3. letniku stari 17 oziroma 18 let, učenci 9. razreda pa so stari 14 oziroma 15 let. Ciljna skupina spada v srednje mladostništvo (od približno 14. do približno 17. ali 18. leta) oziroma po Appleyardovih bralnih stopnjah v stopnjo razmišljujočega bralca (od 13. do 17. leta). Obdobje je sicer kratko, a polno sprememb. Ob koncu osnovne šole učenci izbirajo različno stopnjo formalnega izobraževanja in načeloma se na vseh ravneh uspešnejši in sposobnejši učenci 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 ko 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 (2007: 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.

3.2 Hipoteza: Dekleta bodo pri nalogah bralnega razumevanja uspešnejša od fantov. Hipoteza je potrjena.

Dekleta iz gimnazije in osnovne šole so bila 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 odstotek uspešnosti pri raziskavi: 81 % pri neliterarnem besedilu. Dekleta so v raznih mednarodnih raziskavah (PIRLS 2001, PIRLS 2006, PISA 2006, PISA 2009) dosegala boljše rezultate od fantov in višjo bralno raven od fantov. Razlogi so po mnenju Sonje 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.

3.3 Hipoteza: Anketiranci bolje rešujejo naloge neliterarnega kot naloge literarnega besedila. Hipoteza je potrjena.

Anketiranci so bili uspešnejši pri nalogah z neliterarnim besedilom, saj so dosegli 73 % uspešnost, pri nalogah z literarnim besedilom pa 63 %. Pri

pouku slovenščine se 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 ni tako. Anketiranci navajajo, da raje berejo literarna besedila, ker se jim zdijo zanimivejša. Pri vprašalniku o razumevanju besedila pa so bili uspešnejši pri nalogah z neliterarnim besedilom. Zakaj so uspešnejši 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 pogosteje 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 oziroma, 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.

3.4 Hipoteza: Anketiranci bodo najuspešnejši pri nalogah 1. ravni, srednje uspešni pri nalogah 2. ravni in najmanj uspešni pri nalogah 3. ravni ne glede na vrsto besedila. Hipoteza ni potrjena.

Rezultati raziskave so pokazali, da uspešnost anketirancev pri različno težkih nalogah ni odvisna od sposobnosti aktiviranja višjih miselnih procesov, ki so jih zahtevale naloge. Različno uspešno so se anketiranci odrezali tudi glede na vrsto besedila.

Osnovnošolci so pri literarnem besedilu najbolje reševali naloge 1. in 2. ravni (dosežek je bil precej enoten: 64,5 % in 63 %), pri nalogah 3. ravni pa so dosegli samo 33,5 %. Pri neliterarnem besedilu so osnovnošolci dosegli višje odstotke: najbolje naloge 2. ravni (74 %), potem naloge 1. ravni (68 %) in najslabše naloge 3. ravni (61 %).

Gimnazijci so pri literarnem besedilu najbolje reševali naloge 1. ravni (78% uspešnost), srednje uspešno naloge 3. ravni (69,5 %) in najslabše naloge 2. ravni (57 %). Pri neliterarnem besedilu so najbolje reševali naloge 3. ravni (89% uspešnost), srednje uspešno naloge 2. ravni (78 %) in najslabše naloge 1. ravni (74 %).

Kot kaže, so osnovnošolci reševali naloge 3. ravni oziroma naloge uporabnega, kritičnega in ustvarjalnega razumevanja s težavo oziroma jih celo niso. Podoben rezultat je bil tudi v raziskavi PISA 2009, saj sta bila dosežka 1. in

2. ravni precej izenačena, naloge 3. ravni 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). Osnovnošolci tudi v moji raziskavi dokazujejo boljše sposobnosti besednega razumevanja in razumevanja s sklepanjem, težave pa se pojavijo predvsem pri tvorjenju in samostojnem razlaganju besedil oziroma 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.

Medtem ko imajo osnovnošolci težave s kritičnim mišljenjem in tvorjenjem besedila, pa gimnazijci veliko bolje odgovarjajo na to raven vprašanj. Gimnazijci so pri literarnem besedilu najbolje odgovarjali na vprašanja besednega razumevanja (poiskati informacije iz besedila in v svojem spominu), 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 ravni besednega razumevanja, kjer bodisi niso izpisali primerov iz besedila bodisi so površno izpolnjevali razpredelnico.

Najslabši dosežek obeh ciljnih skupin se je pojavil pri literarnem besedilu: osnovnošolci so pri nalogah 3. ravni dosegli 33,5 %, gimnazijci pa so pri nalogah 2. ravni dosegli 57 %. Razloge za tak rezultat osnovnošolcev gre verjetno iskati v starosti, stopnji izobraževanja in učnih načrtih, saj se pri osnovnošolcih na tej starostni in bralni stopnji pričakuje manj kritičnega mišljenja in več poznavanja teoretičnih in enciklopedičnih podatkov.

Razloge za tak rezultat pri gimnazijcih pa bi lahko pojasnila kakšna druga, podrobnejša raziskava. Menim, da so gimnazijci usvojili literarnoteoretične pojme pri urah književnosti, zato naloge 1. ravni niso problem, pa tudi svoje mnenje znajo izraziti, utemeljevati in argumentirati. Očitno pa so malokdaj v situaciji, ko morajo npr. literarnoteoretične pojme pri uri tudi razložiti, opisati lik, pripovedovati o tem, kar so prebrali itd. So to aktivnosti, ki pri uri književnosti vzamejo preveč časa?

Kar pa se tiče jezika, sta o tem zanimivo mnenje podali Martina Križaj Ortar in Marja Bešter: »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. 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 oziroma k razvijanju zmožnost kritičnega sprejemanja zapisanih besedil raznih vrst. Morda bodo take vrste ukrepi dolgoročno pomagali odpraviti težave na področju tvorjenja besedil učencev in dijakov.

3.5 Hipoteza: Raven bralne pismenosti je premo sorazmerna z odnosom, ki ga imajo anketiranci do učbenikov, in s tem, koliko učbenike uporabljajo bodisi doma bodisi pri pouku. Hipoteza ni potrjena.

Učbenik spada med temeljne učne vire oziroma učna sredstva, s katerim se srečujeta učitelj in učenec in s pomočjo vsebin iz učbenika dosežata postavljene cilje pouka, ki so predpisani v učnem načrtu (najsodobnejši težijo k razvijanju zmožnosti kritičnega sprejemanja pri jezikovnem in književnem pouku). Na bralno pismenost v šolskem procesu pa ne vplivajo samo učbeniki oziroma učno gradivo, ampak tudi drugi dejavniki formalnega izobraževanja. Bralna pismenost se v šolski praksi po mnenju slovenskih strokovnjakov krepi z/s: smernicami učnega načrta, usposobljenimi učitelji in njegovo akcijo, rednim izpostavljanjem različnim bralnim dražljajem, pestrim naborem 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 oziroma naredi na učenca pozitivni vtis, konec koncev pa tudi s pripravljenostjo učencev. Vsi našteti raznovrstni dejavniki morajo v praksi učinkovito delovati.

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 oziroma stališča večine anketirancev: po njihovem mnenju je učbenik knjiga z učno snovjo, ki mora biti pregledna za domače učenje; učbenike uporabljajo v zgolj najnujnejših primerih kot vir oziroma sredstvo za reševanju domače naloge in učenje za preverjanje znanja; profesorji/učitelji anketirancem ne svetujejo, kako uporabljati učbenik pri njihovem predmetu; z učbeniki za slovenščino pa so po večini zadovoljni, najpogosteje jih uporabljajo tako doma kot pri pouku, bolj kot neliterarna so jim zanimiva literarna besedila. Redki anketiranci 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.

Gimnazijci so pri reševanju celotnega vprašalnika razumevanja besedila dosegli 74 %, osnovnošolci pa 67 %. V raziskavi PISA 2009 so slovenski anketiranci dosegli 79 % nad ravno temeljnih kompetenc, povprečje držav OECD pa je bilo še višje – 81 %.

Ne gre sklepati, da sta zgolj odnos in raba učbenikov glavna pokazatelja tega rezultata, saj bi bilo za realen rezultat treba zbrati podatke tudi ostalih

dejavnikov pouka, na podlagi katerih 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 dve dejstvi:

- bralna pismenost med slovenskimi mladostniki glede na raziskavo PISA 2009 pada;
- učbeniki so kot sredstvo za razvijanje bralne pismenosti pri pouku premalo izkoriščeni.

Učbeniki so učencem/dijakom bolj v breme kot v korist. S takim odnosom, nerabo, predvsem pa brez spodbude 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. Po mojem mnenju bi bilo smiselno v kakšni drugi raziskavi preveriti tudi, v kolikšni meri so v učbenikih zastopana npr. vprašanja (bodisi za domačo nalogo bodisi za utrjevanje snovi) tretje ravni bralnega razumevanja (kritično razumevanje), ki ga spodbujajo sodobni učni načrti.

4 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 z bralnim interesom in nizko bralno kulturo bralna pismenost po koncu rednega šolanja upade. K raziskavi me je spodbudilo vprašanje, kako otroke pripraviti za uspešno vključitev v družbo, kako jih opremiti s čim višjo stopnjo bralne pismenosti, da bodo z njo učinkoviti in uspešni v življenju, na delovnem mestu ipd.

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. Učbenik je lahko sredstvo za spodbujanje bralne pismenosti, vendar je ne razvija sam po sebi. Treba bi ga bilo pogosteje uporabljati, vendar je raziskava pokazala, da so učbeniki kot sredstvo za razvijanje bralne pismenosti pri pouku premalo izkoriščeni.

Bralna pismenost ni nikoli končan proces, je vseživljenjski proces. 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.

↘ 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 (PISA, PIRLS) niso dosegli zavidljivih uspehov, je na mestu vprašanje, kateri so tisti 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 oziroma profesor in če jih v roke čim večkrat vzame učenec oziroma dijak. Skozi sito štirih spremenljivk (vrsta učbeniškega besedila, spol, stopnja izobraževanja in naloge različne ravni bralnega razumevanja) pa so rezultati raziskave pri dveh ciljnih skupinah pokazali na boljše bralne sposobnosti deklet od fantov oziroma gimnazijcev od osnovnošolcev. Tako gimnazijci kot tudi osnovnošolci so bili uspešnejši pri nalogah neliterarnega učbeniškega besedila. Osnovnošolci so v povprečju najbolje reševali naloge nižje, slabše pa naloge višje ravni bralnega razumevanja. Gimnazijci pa so različno težke naloge reševali odvisno od vrste besedila: pri literarnem besedilu so jim najbolje šle naloge nižje, pri neliterarnem besedilu pa naloge višje ravni bralnega razumevanja.

↘ Viri in literatura

- Appleyard, J. A., 1994: *Becoming a reader*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge university press.
- Burnik, Vid, 2007: 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. 102–108.
- Grosman, Meta, 2004: Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: Poglavlja iz didaktike književnosti. DZS: Ljubljana.
- Križaj Ortar, Martina: Učni načrt in pouk slovenščine. Povzetek. Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference. 89–98.

- Križaj Ortar, Martina in Bešter, Marja, 1995-1996: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41/1-2 5-16.
- Pečjak, Sonja, Bucik, Nataša, Peštaj, Martina, Podlesek, Anja, Pirc, Tina, 2010: Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika*. 61/1 (2010). 86-102.
- Pečjak, Sonja, 1993: Kako do boljšega branja. Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, Sonja, 1999: Osnove psihologije branja. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, Sonja, 2010: Psihološki vidiki bralne pismenosti. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak Sonja, 1995: Ravni razumevanja in strategije branja. Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole. Trzin: Different.
- Pečjak, Sonja, 2001: Zakaj uporaba bralnih strategij povečuje bralno/učno učinkovitost? Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij. Zbornik Bralnega društva Slovenije. 33-40.
- PISA 2009: Prvi rezultati. http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf. Pridobljeno 3. 5. 2012.
- Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič (ur.), 2001: Razvojna psihologija. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Toporišič, Jože, 1992: Enciklopedija slovenskega jezika. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Zwitter, Savina, 2001: Bralne navade slovenskih gimnazijcev. Magistrsko delo. Filozofska fakulteta. Univerza v Ljubljani.
- Žilavec Nemeč, Sonja, 2007: 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. 77-91.