

Dr. Bogomir Novak

Vprašanje kriterijev merjenja dosežkov učencev v raziskavi PIRLS

Povzetek: V tem prispevku primerjamo razlike v uvrstitvi slovenskih učencev v mednarodni raziskavi PIRLS v letih 1991, 2001 in 2006 z rezultati učencev drugih držav in z nami samimi v longitudinalnem razvoju. Analiziramo postavljene kriterije pismenosti in ugotavljamo, da spodbujajo tekmovalnost med sodelujočimi državami, samoevalvacijo že doseženih rezultatov in potrebo po nadaljnji čim boljši kvantitativni uvrstitvi. Bralna pismenost devet- do desetletnih otrok je tem uspešnejša, čim prej jo začnejo starši pri njih razvijati že v predšolskem obdobju. Starši (povečini matere) dosegajo cilj bralnega opismenjevanja bolje, če svojim otrokom pogosto berejo in če so univerzitetno izobraženi. Tudi učiteljice dosegajo boljše rezultate, če so same usposobljene za pouk bralne pismenosti. Slovenija je svojo uvrstitev v letih 1991, 2001 in 2006 izboljševala. Skušali smo interpretirati kvalitativni pomen tega napredka bralne pismenosti. Razvoj (bralne in drugih) pismenosti je pogojen z vseživljenjskim učenjem, in ne le s predšolskim in šolskim obdobjem šolanja otrok. Bralna pismenost je pluralni pojem. V najširšem pomenu je povezana z različnimi vrstami pismenosti. Pomembno je, kakšne besede so sredstvo komunikacije. Zato smo diferencirali različne pomena pojma besede v preglednici. Prav tako je pomembno, s kakšnimi besedili in kulturnimi konteksti se sooča učenec v osnovni šoli. Teza tega prispevka je, da PIRLS-ovi kriteriji merjenja bralne pismenosti ne zajemajo teh kvalitativnih predpostavk.

Ključne besede: bralna pismenost, vrste pismenosti, beseda, PIRLS, kriteriji ocenjevanja.

UDK: 372.46:371.26

Strokovni prispevek

Dr. Bogomir Novak, Pedagoški inštitut; e-naslov: bogomir.novak@pei.si

Kaj je bralna pismenost?

Razlikujemo med ožjim in širšim pojmom bralne pismenosti, kar je zgodovinsko pogojeno. Znano je, da je Gutenbergov izum tiskanja knjige v 15. stoletju napravil knjigo dostopno vsem, ki znajo brati in pisati. Izum elektronskih medijev v 20. stoletju napravi civilizacijo knjige z vizualno kulturo celostnejšo, bolj virtualno in artificialno. Dejstvo je, da se število internetnih bralcev v razvitem svetu kot uporabnikov interneta povečuje, dejstvo pa je tudi, da ne le v nerazvitem svetu še vedno ne znajo vsi brati in pisati, saj redke države dosegajo stodstotno pismenost prebivalstva. Elektronski mediji vse močnejše vplivajo na ravni poučevanja branja in književnosti v novih okoliščinah. Razlike med državami pri učenčevi uporabi računalnika so od 5 % v Iranu do 100 % v kanadski provinci Nova Škotska. Najbolj so napredovale v letih 2001–2006 vzhodnoevropske države. Slovenija je med njimi s 16 do 25 %.

Bralna pismenost je ena izmed najpomembnejših sposobnosti – kompetenc, ki jih otroci pridobijo v prvih letih življenja že v predšolskem obdobju. V osnovni šoli se kot temeljna kompetenca poučuje samostojno, obenem pa je način učenja vseh predmetov in zunajšolskega učenja. Učimo se je vse življenje, ker »ima neomejene zmožnosti razvoja« (Grosman 2004). Vendar zaradi razvoja kompleksnosti in povezav z drugimi pismenostmi, ki jih bomo pokazali v naslednjem poglavju, »bralna pismenost potrebuje nov zagovor« (Grosman 2000). Kadar individualna ali nacionalna pismenost stagnirata, potrebuje tudi nov zagon. Cilje bralne pismenosti določa razvoj interaktivne komunikacijske kulture. Razvijanje bralne pismenosti je navsezadnje sredstvo osebne rasti (*personal growth*) ter sredstvo ohranjanja in spreminjanja poklicne kariere v zaposlitvenem obdobju posameznika.

Če je bila raba jezika tradicionalno razumljena kot sredstvo za branje, pisanje, poslušanje in govorjenje, pa je sodobno razumljen jezik sredstvo komunikacije. Gre za razumevanje idej v družbi znanja. Unesco opredeljuje pismenost kot sposobnost identificiranja, razumevanja, komuniciranja in ocenjevanja

pisnega gradiva v različnih kontekstih. Pismenost predpostavlja kontinuirano učenje, s katerim se posameznik usposobi za doseganje lastnih ciljev, za razvoj svojih potencialov in za aktivno udeležbo v družbi.¹

Komisija za razvoj pismenosti v Sloveniji je v osnutku Nacionalne strategije za razvoj pismenosti opredelila pismenost takole (december 2005): 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.

Omenjeni osnutek nacionalne strategije za razvoj pismenosti poudarja poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. Kot zmožnost in družbena praksa se pismenost pridobiva in razvija vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti.

Osnutek Nacionalne strategije za razvoj pismenosti (2005) podpira vseživljenjski proces učenja pismenosti na vseh področjih pismenosti in dostopnosti za vse prebivalce Slovenije. Težava takšnih dokumentov je, da so večinoma presplošni in neoperativni, a so kljub temu lahko spodbuda za dobro prakso inovativnih učiteljev.

Preden bomo interpretirali napredujoče rezultate slovenskih učencev v raziskavi PIRLS, si pogledjmo opredelitve in kriterije preverjanja bralne pismenosti. Bralna pismenost je celostna dejavnost, ki se jo da definirati na več načinov in zato tudi nima v vseh pomenih enakih sestavin. Za nekatere vsebuje s strukturnega vidika le branje in pisanje, za druge, ki izhajajo iz komunikacijskega vidika, pa tudi poslušanje in govorjenje (*Cencič* 2000). Ker pismenost izhaja iz medsebojnega sporazumevanja in povratno vpliva nanj, je bistveno socialni pojav. Cilj ni le obvladovanje komunikacijskih sposobnosti, ampak tudi sposobnost rabe jezika in mišljenja. Cilj je doseganje kritične ali razmišljajoče pismenosti.

Človek se rodi kot socialno in jezikovno bitje. Prav zato se začne razvoj jezikovne sposobnosti takoj v socialnem okolju. *Marjanovič Umek* (2001) meni, da je optimalno obdobje za razvoj govora in komunikacijskih spretnosti v prvih treh letih otrokovega življenja, pozneje je potreben velik trud za nadomestitev primanjkljajev. Najzgodnejše obdobje je tedaj najprimernejše za razvoj »nastajajoče pismenosti« (*emergent literacy*), ki izhaja iz porajajočega se branja (*emergent reading*).

¹ Več o zgodovini, širših in ožjih definicijah pismenosti in področjih aplikacije glej spletne strani <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy>. V PIRLS pa gre za napredek v razumevanju, namenih, vedenju učencev in v njihovem odnosu do branja, kar je opisano na spletnih straneh: http://en.wikipedia.org/wiki/Progress_in_International_Reading_Literacy_Study.

Da bi razvoj jezikovne kompetence ustrezno načrtovali, moramo poznati njegove zakonitosti, kako se razvija, kaj vse vpliva nanjo in kako jo spodbujati (Grgnič 2007). Govorne sposobnosti (verbalna inteligenca po Gardnerju) najbolj napovedujejo bralno pismenost otrok. Verbalna inteligenca in posledično bralna pismenost je domena žensk. Po eni strani matere več berejo (*reading mothers*) otrokom in deklice v PIRLS 2006 dosegajo nedvomno boljše rezultate kot dečki. Po drugi strani bralno pismenost v osnovni šoli poučujejo povečini učiteljice. V povprečju držav udeleženk dosegajo 84 % in učitelji 16 %. Slovenija je z Rusijo, Latvijo itn. posebno visoko z 98 in več odstotki.

Bralna sposobnost ali pismenost predpostavlja obstoj pisane in slišane besede. Cencičeva piše o besedni pismenosti, ki zajema sestavine slike, zvoka in besede (Cencič 2000). Bistvo besede pa razumejo različne stroke različno in ima tudi v filozofiji različne pomeni. Te pomeni je mogoče prikazati dvojiško – dihotomno, kakor kaže preglednica v nadaljevanju.

Neposredna, govorjena beseda	Posredovana, pisana beseda
Notranja, spočeta beseda	Zunanja simbolna beseda
Prijateljska beseda	Sovražna beseda
Prazna – brezpomenska beseda (metaforično: plevel)	Večpomenska in polna beseda (zrno)
Resnična beseda	Zlagana beseda
Jasna beseda	Dvoumna beseda
Človeško topla beseda	Predmetna in hladna beseda
Živa beseda	Mrtva – odtujena beseda
Tradicionalna, ponavljalna beseda	Ustvarjalna beseda
Reflektirana beseda	Nereflektirana beseda
Racionalno-logična beseda	Metaforična beseda
(U)slišana beseda	Preslišana beseda
Razumljena beseda	Nerazumljena beseda
Človeška beseda	Božja razodeta beseda

Preglednica 1: Dihotomne razvrstitve besede¹

Spreten bralec razlikuje med nameni, pomeni, strukturami in funkcijami besed v besedilu. Te elemente tudi povezuje med seboj, ker je beseda v besedilu kot tekst v kontekstu stavka, povedi, pripovedi, eseja, knjige itn. Odgovor na vprašanje, kaj je beseda, je odvisen od tega, kako jo mislimo. Hribar (1970) jo opredeljuje od platonsko-metafizičnega teoretskega ozadja do sodobnega lingvističnega obrata. Razlikovati je treba med razumevanjem besede na temeljni ravni, ki je medosebna ali predmetna raven, in na metaravni, ki je reflektirana. Interpretativno razume-

² Ta preglednica je nastala na podlagi Trstenjakove razvrstitve pomenov pojma besede v knjigi Skozi prizmo besede, ni pa identična z njo. Nekatere dvojice so izključujoče se, druge pa niso. Beseda je v različnih jezikih različno imenovana: nem. Wort, angl. word, fr. mot, lat. verbum, gr. lexis, hebr. dabar.

vanje rezultatov bralne pismenosti, ki ga razvijamo v tem prispevku, je že metaraven, na kateri različno razumemo besede in z njimi tudi bralno pismenost.

Na metaravni besedo na splošno opredeljujemo. »Vsaka beseda je v bistvu simbol ali znamenje za nekaj, kar naj predstavlja ali pomeni.« (*Trstenjak* 1989, 46) To pomeni, da je nosilka simbolnega in posredno tudi človeškega, intelektualnega, socialnega in kulturnega kapitala. Kriteriji bralne pismenosti ne vsebujejo eksplicitnega vrednotnega razlikovanja med dobro in slabo besedo. Prav tako je odprto vprašanje med polno in prazno besedo. Svoboda govora in pisnega izražanja ima tudi to slabost, da ne razlikujemo med etično dobro in zlorabljeno besedo, ki »onesnažuje« socialno okolje.

Kriteriji ali standardi pismenosti so tista merska sredstva, ki omogočajo preverjanje in ocenjevanje znanja. Razlikujemo med postavljanjem in doseganjem kriterijev. Večina študij PIRLS se ukvarja z doseganjem kriterijev. Kriteriji² merjenja bralne pismenosti so v njenih sestavinah. Kolikor več sestavin otroci obvladujejo, tem bolj razvito pismenost imajo. Štirje poglobitveni procesi razumevanja prebranega besedila, na katere se je osredotočal PIRLS 2006, so:

- osredotočenje in priklic eksplicitno navedenega podatka,
- izpeljava preprostega sklepa,
- interpretacija in integracija idej in podatkov,
- raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika, elementov besedila.

Teh kriterijev bralne pismenosti PIRLS od leta 1991 ni spreminjal, spreminjal je le del testov.

Iz tega je razvidno, da PIRLS bralno pismenost definira v širšem pomenu te besede. Ne gre le za razumevanje prebranega besedila, prepoznavanje znakov in poznavanje pomena napisanih besed, temveč tudi za sklepanje, povezovanje različno napisanih podatkov, primerjanje s prejšnjim znanjem. Sestavljavci testov v raziskavi PIRLS so te kriterije postavili in jih od leta 1991 niso spreminjali. Kot je razvidno iz njih glede na preglednico, to pomeni, da vključujejo reflektirano, racionalno-logično, slušno in razumljeno človeško besedo, ne pa njenih odnosnih ravni, kot so prijateljstvo – sovraštvo, toplina – hlad.

Kako je nastal vzorec šol iz posamezne sodelujoče države? Sedež organizacije IEA je v Amsterdamu, mednarodni študijski center (ISC – International Study Center) pa na Boston College v Bostonu, Združenih državah Amerike. Iz vsake države pri zasnovi, oblikovanju instrumentov, izvedbi ter interpretaciji sodelujejo nacionalni koordinatorji posameznih držav. Za vse države opravlja vzorčenje Statistics Canada, baze podatkov pa pripravljajo na dokumentacijskem centru (DPC – Data Processing Center) v Hamburgu, v Nemčiji. Strokovno sodelujeta še organizaciji iz Velike Britanije NFER (National Foundation for Educational Research for England and Wales) in ETS (Educational Testing Service) iz Združenih držav Amerike. Slednji sta veliki izobraževalni organizaciji, ki se ukvarjata z evalvacijami in preverjanjem znanja.

² Izraz kriterij ima tako kot kriza podlago v starogrškem izrazu *krisis* in pomeni razstavljanje, prepir, (sodna) odločitev, razsojanje (Senc 1988, 538), in glagolu *krinein* razlikovati, izb(i)rati, razsoditi, odločiti. (Ibid., str. 537)

Slovenija je za Statistics Canada (SC), organizacijo, ki je pripravila vzorec šol za sodelovanje v raziskavi, pripravila seznam šol, razredov in otrok, vpisanih v slovenske osnovne šole. Statistics Canada je pripravila seznam vzorčenih šol za glavno raziskavo in predraziskavo (ki smo jo izvedli leto pred glavnim zajemom, se pravi leta 2005). Ko so izbrane šole potrdile sodelovanje (9 šol se ni odločilo za sodelovanje, 4 od njih so imele za tak primer določene nadomestne šole in te so se strinjale s sodelovanjem) in sporočile število oddelkov ter število otrok v njih, smo s posebnim računalniškim programom izbrali razrede za sodelovanje. Izbranih oddelkov ni bilo mogoče zamenjati za drug oddelek na šoli, so se pa nekatere šole odločile za sodelovanje vseh oddelkov v razredu (kot omogoča metodologija raziskave).

Na vsaki šoli je vodstvo šole določilo koordinatorico oziroma koordinatorja raziskave, ki sta se udeležila seminarja o izvedbi PIRLS. Koordinatorji so nato poskrbeli za izvedbo na svoji šoli. V Sloveniji je v glavnem zajemu sodelovalo 145 šol, še 14 šol pa se je raziskave udeležilo na svojo željo. Rezultati dodatnih šol niso upoštevani v mednarodni statistiki, vendar se »dodatne šole« vseeno lahko primerjajo z drugimi šolami v Sloveniji, ko bodo znani mednarodni rezultati, pa tudi z drugimi šolami po svetu.

Že v Uvodu v PIRLS 2006 Mednarodno poročilo (*International Report, Mullis, et al. 2007, str. 16*) piše, da je bil PIRLS 2001 zasnovan na novih pripravljenih smernicah in je opisoval interakcijo med dvema poglavitnima namenoma branja (branjem za literarno izkušnjo in branjem za pridobivanje informacij) in štirimi procesi razumevanja. Leta 2001 je IEA znotraj raziskave PIRLS izvedla dve raziskavi bralne pismenosti: eno popolnoma novo raziskavo z novim konceptom in instrumentarijem, ponovila pa je tudi raziskavo iz leta 1991 na instrumentih iz leta 1991, z namenom, da bi izmerili trende v bralni pismenosti (Trendi 1991–2001). Slovenija je v obeh raziskavah sodelovala s tretjim razredom.

Namen raziskave PIRLS 2001 je bil:

- ugotoviti, kakšna je raven bralne pismenosti pri devet- do desetletnih otrocih v 35 državah;
- izmeriti in interpretirati razlike v izobraževalnih sistemih;
- pomagati izboljšati poučevanje in učenje bralne pismenosti v svetu.

Ta namen se je ohranil tudi v PIRLS 2006. Organizatorji so z vprašalniki skušali ugotoviti, koliko pozornosti namenjajo nacionalni kurikuli navedenim štirim bralnim procesom, ki jih testira PIRLS 2006, da bi tako pomagali razvijati obstoječe stanje bralne pismenosti. Več kot dve tretjini udeleženk sta poročali, da v bralnem kurikulu namenjajo največ pozornosti procesom, ki so povezani z iskanjem in priklicem podatkov: iskanju specifičnih idej, iskanju definicij besed ali besednih zvez in iskanju osrednjega stavka ali osrednje ideje besedila. Pri procesih izpeljave preprostega sklepa so največ pozornosti namenjali določanju bistva (27 udeleženk), ocenjevanju vzroka in posledice (17 udeleženk), določanju referenta (12 udeleženk) in iskanju posplošitev v besedilu (11 udeleženk). V kategoriji interpretacije in integracije idej in podatkov so največ pozornosti namenili odkrivanju glavnega sporočila ali teme besedila, manj pa odkrivanju stranskih ali skritih sporočil.

To pomeni, da mora vsaka družina, šola in država pozitivni ali negativni odnos govorjene in pisane besede razlikovati in ovrednotiti njegove posledice sama.

Proučuje tudi pogoje doseženega stanja in uresničevanja čim višje stopnje pismenosti. Očitno je, da kakovost odnosa odloča o kvantiteti uvrstitve in razvrstitve na visoko, srednjo ali nizko stopnjo bralne pismenosti. Ker gre za kriterije merjenja, gre tudi za merila.³ Pismenost v najširšem pomenu je bila in bo merilo civilizacije, zato ni nenavadno, da je trajna naloga odločilnih dejavnikov v zgodovini, da jo razvijajo.

Kriteriji za ocenjevanje bralne pismenosti v osnovni šoli so:

- poslušanje, kako otroci glasno berejo,
- ustno spraševanje,
- otroci ustno povzamejo, kar so prebrali,
- vprašanja z izbirnimi odgovori o prebranem besedilu,
- pisna vprašanja o prebranem besedilu, ki zahtevajo kratke odgovore,
- pisna vprašanja o prebranem besedilu, ki zahtevajo malce daljše odgovore.

Očitno ti kriteriji ne dajo eksplicitnega poudarka na kritično razmišljanje, sklepanje in interpretiranje besedil. Vendar pa dejstvo, da so naši učenci po številu točk napredovali, kaže, da so kriteriji nacionalno sprejeti in da jih lahko še bolje obvladujemo v teh pogledih.

Ali je bralna pismenost pogoj razvoja vseh drugih vrst pismenosti?

To je temeljno antropološko vprašanje. Enotna ugotovitev strokovnjakov, da je temelj bralne pismenosti govor, nas vodi k temeljni antropološki tezi, po kateri je človek govoreče bitje (gr. *zoon logon echon*, lat. *homo dicens*) oz. bitje besede. Starogrški izraz *logos*⁴ namreč pomeni govor in branje. V PIRLS-u je bralna pismenost opredeljena kot »sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika.« Ta definicija pa že pomeni jezikovno kompetenco. Človek se v govornem in pisanem jeziku opredeljuje in oblikuje svojo podobo vedno znova. Toda to ni edini odgovor. Na vprašanje, kaj je človek, dobimo več odgovorov. V industrijski družbi ni bila merilo človeka beseda, ampak je bilo merilo delo. Človek je bil *homo faber* (Marxov producent), izdelovalec orodja (*tool making man* pri Franklinu) in učenec, ki se uči z delovanjem (*learning by doing* pri Deweyu).

Očitno na pragu informacijske dobe postaja vedoče bitje (*homo sapiens*), bitje znanja in bitje učenja, ker se aktivno uči obvladovati informacije. Drugače povedano: družba znanja oz. družba učenja rabi učenje bralne pismenosti kot

³ Za starogrškega sofista Protagora je »človek merilo vseh uporabnih stvari; tistih, ki so, in tistih, ki niso, da niso« (Sovre 1946). Temu bi lahko rekli, da je človek merilo svojega znanja in neznanja, sposobnosti in nesposobnosti. Merjenje znanja v šoli se dogaja kot preverjanje in ocenjevanje. Vprašanje je, kdaj je človek začel ocenjevati svoje proizvode in še posebno znanje v šoli.

⁴ Izraz *logos* je že starogrški in pomeni besedo, misel, zakon, govor, ki napravi to, o čemer govorimo za očitno, račun, (raz)um itn. (Senc 1910, str. 569–571). Lahko pomeni tudi razvojne zakonitosti. *Logos* je podlaga dialoga in dialektike. Na abstraktni ravni je mogoče povezovati bralno pismenost tudi z matematično pismenostjo. Za Helda *logos* pomeni namreč tudi račun, ki ga povezuje s številom in časom (Held 2000, str. 46).

Hebrejska beseda za besedo dabar pomeni še več: ne le misel, besedo, ampak tudi stvar, dejanje, ozadje, iz katerega prihaja smisel (Harrington 1977, str. 51).

temelj za vse druge pismenosti.

Habermasova opredelitev človeka kot modernega nedokončanega projekta pomeni tudi nevarnost brezciljnosti in asocialnosti. Na vprašanje, v čem je integrativna vloga bralne pismenosti, skuša odgovarjati medgeneracijska pedagogika, ki skuša povezati vse tri generacije, kot jih sestavljajo otroci, njihove starše in stare starše v vlogi dedkov in babic.⁵ Ti niso vključeni v empirični, anketni del raziskave, očitno tudi zato, ker so premalo udeleženi v razvoju bralne pismenosti. Če bi se bolj vključevali v ta sistem, bi dobila celotna informacijska doba humanejši videz. Ne bi bila predvsem tehnološke ali celo tehnokratske narave, ki ji jo pripisujemo. Ankete so zajele le otroke, ki so reševali naloge, njihove starše in učitelje, ne pa tudi vzgojiteljic v vrtcih.

Že *Herrera in Mandić* (1989) sta menila, da bo bralna pismenost v šoli 21. stoletja pridobila osnovni pomen za vse druge pismenosti. Razlike med staro in novo šolo sta videla v tem, da je stara razvijala predvsem bralno, literarno in matematično pismenost, nova pa razvija še kulturno, etično, komunikacijsko, zgodovinsko, ekonomsko, politično, računalniško, znanstveno tehnološko, funkcionalno, znanstveno, religiozno, emocionalno, medijsko, likovno-vizualno pismenost. Danes se tem pismenostim pridružujejo še nove. Med njimi postajata pomembni čustvena inteligenca (Golemanov izraz) oz. pismenost in kritična pismenost⁶, do katere vodi razvijanje kritičnega mišljenja. Vse te pismenosti se v procesu globalizacije stekajo v univerzalno pismenost. Ta odgovarja na potrebo po človekovem univerzalnem razvoju na različnih področjih družbenih dejavnosti. Z njo pojasnjujemo sposobnost vzajemne komunikacije med kulturami in civilizacijami. Zato bi jo bilo morda bolje poimenovati medkulturno ali medijsko globalno. Je precej odprt in utopični pojem. Vprašanje njene obstojnosti kot najsplošnejšega pojma je filozofski problem, na katerega dobimo odgovor glede na izbiro ene izmed smeri nominalizma, konceptualizma in realizma.

Šola 21. stoletja ne le zaradi teoretske zadrege pri razumevanju pismenosti, ampak tudi po svoji pluralni diferenciranosti ciljev in didaktičnih načinov njihovega doseganja ne more razvijati vseh teh pismenosti v enako in ne izpostavlja ene izmed njih kot dokončno in vrhovno stopnjo vseh drugih pismenosti, npr. univerzalno, etično ali kritično pismenost.

Že v osnovni šoli razlikujemo štiri sklope predmetov, kot so jezikoslovni, vzgojno-humanistični, družboslovni in naravoslovni. Najpomembnejša sta jezik in komunikacija na vsakem sklopu. To pomeni, da se bralna pismenost diferencira in specializira na posebna področja predmetnih sklopov in posameznih predmetov. Zaradi pospešenega razvoja znanja in tehnologije je pomembno vedeti, kaj zajema znanstvena pismenost v šoli.⁷

⁵ Več o specializiranosti nosilcev prenašanja znanja in organizacij – šol, ki opravljajo to funkcijo v medgeneracijski pedagogiki, glej A. Šverc, E. Rustja (2007).

⁶ Kritična pismenost je po Vendraminovi (Vendramin 2005) odgovor na krizo pismenosti. Kritična pismenost je sicer tudi pluralni pojem. Bistveno pa je, da povezuje spretnosti branja in pisanja s kritičnim mišljenjem in družbenim političnim kontekstom.

⁷ Znanstveniki sami razpravljajo o tem, kaj je znanstvena pismenost in kako naj jo šola razvija. Na to temo je bilo že več simpozijev. Naj navedem le simpozij 2000 Science and technology education in new millenium. 3rd IOSTE symposium for central and East European countries.

Čeprav le znanstveno znanje pogojuje znanstveno pismenost, je tudi ta pojem pluralen. Znanstveno in tehnološko pismeni posamezniki naj bi se bili sposobni spoprijemati z zahtevami informacijske družbe, odgovorno ravnati in se zavedati možnosti, ki jim jih omogočata znanost in tehnologija. Tako znanstvena kot tudi kritična literarna pismenost upoštevata besedilo v družbenem kontekstu in dopuščata več interpretacij besedila. Z razvojem pismenosti se tako kot s kompetencami spreminjajo tudi cilji, naloge in edukacijski stili v vsej vertikalni šolanja.

Če je res politika naša usoda v dobrem in slabem, skupnem in parcialnem interesu, je pomembno vedeti, kaj zajema politična pismenost. Pomeni usposobljenost za (inter)aktivno komunikacijo državljana pri oblikovanju politike in demokratičnega varstva človekovih pravic. Pomeni tudi umetnost dobrega vladanja in ne le tehniko vladanja. Politična pismenost vključuje tudi nekatere druge pismenosti, kot so bralna, funkcionalna, tehnološka, medijska in kritična.

Zaradi pragmatične naravnosti življenja je zelo pomembna funkcionalna pismenost, po kateri znamo prebrane informacije uporabljati v temeljnih življenjskih situacijah. Leta 1998 je Slovenija sodelovala v raziskavi OECD *Adult Literacy*, s katero so preverjali funkcionalno pismenost odraslih. Kot je znano, je bila Slovenija v tej raziskavi na repu vseh sodelujočih držav. Andragoški center Slovenije se posveča pismenosti odraslih že od ustanovitve leta 1991. Takrat so razvili in vpeljali prvi javno veljavni splošnoizobraževalni program za zviševanje ravni pismenosti odraslih, z imenom *Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU)*.

Opredelili smo nekatere, ne pa vseh vrst pismenosti, ker bi to preseglo okvir tega zapisa. Naraščanje števila pismenosti tudi že presega razumno mejo. Ker bi število pismenosti lahko nizali v slabo neskončnost (Heglov izraz), sklepamo, da gre za dežniški pojem (*umbrella's term*), ki se umešča med samoumevni napredek in inflacijo.⁸ Podobno bi lahko ugotovili, da je pojem kompetence protisloven, čeprav v praksi (za zdaj) dobro funkcioniра in da postaja naša šola vedno kompetentnejša, ker se prilagaja kriterijem Evropske unije.⁹

S predpostavko, da je komunikacijska kultura pogoj vsake druge kulture, je tudi bralna pismenost temelj vseh drugih pismenosti. Manguel (2007) je pokazal, kaj se da naučiti z literarno zgodovino branja. Z aktivnim odnosom do nekdanjih bralcev in opisovanjem njihove kulture branja je ta zgodovina postala tudi njegova osebna zgodovina in zgodba, proces in dosežek osebne rasti. Njegova spod-buda za ohranjanje literarne pismenosti je pomembna med njenim svetovnim upadanjem. Mnogi so tako napredovali do lastnega svetovnega nazora. Sartre je že v šestdesetih letih v Besedah prav tako opisal avtobiografsko zgodbo. Tudi raziskovalci razvijamo znanstveno pismenost skozi razumevanje in interpretiranje že obstoječih znanstvenih besedil v proizvodnji novih. Vendar pa tudi na tem področju dejavnosti prevladujoči funkcionalizem hromi ustvarjalnost.

⁸ Latinski izraz *inflatio* pomeni naraščanje, napihovanje, čezmerno povečanje, padanje kupne moči denarja (Tavzes 2002, str. 496). Danes se pojem inflacije z ekonomskega področja širi na druga področja dejavnosti, kot so inflacija besed ali inflacija spricheval.

⁹ Glej dokument: Ključne kompetence, Eurydice (European Commission, 2003)/Key competencies: A developing concept in general compulsory education.dostopno na spletnih straneh: http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice7survey_5_en.pdf.

Vloga dejavnikov opismenjevanja pri uvrstitvi Slovenije med udeležene države PIRLS

Zaradi temeljnega pomena bralne pismenosti je Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA – *the International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) začela izvajati raziskave o branju IEA, ki daje tudi mednarodni pregled dosežkov v matematiki in naravoslovju (TIMSS). Mednarodna raziskava o bralni pismenosti, ki je znana kot PIRLS, pomeni *The Progress in International Reading Literacy Study*. PIRLS je največja in najstrožja študija, ki je bila kdaj koli izvedena za merjenje bralnih spretnosti. Izvaja se na pet let. Zajema otroke iz osnovnih šol, ki so stari od devet do deset let. Slovenija je sodelovala v vseh treh raziskavah PIRLS v letih 1991, 2001 in 2006. Leta 1991 je dosegla 458 točk, 2001 502 in leta 2006 522 točk.

Leta 1991 se je Slovenija uvrstila na 21. mesto med 28 sodelujočimi državami, leta 2001 na 23. mesto med 35 državami in 2006 na 25. mesto med 40 državami. To sicer nikakor ne pomeni, da je Slovenija v prvi polovici najboljših držav, pomeni pa relativno velik uspeh od leta 1991. Pomeni preskok od 458 na 522 točk. Bralna pismenost se je pri nas pomembno zvišala: v letih 1991–2001 za 30 %, v letih 2001–2006 pa za 20 %. Ta preskok razumemo, če vemo, da +40 točk pomeni pridobitev za eno šolsko leto; 64 točk pomeni, da so učenci leta 2006 v letu in pol prej dosegli isto raven bralne pismenosti kot njihovi predhodniki iz leta 1991. Na podlagi teh podatkov še ne moremo z gotovostjo sklepati, da bi se slovenski učenci uvrstili nadpovprečno, če bi bili denimo v vzorec izbrani leto starejši učenci.

Ker raziskava PIRLS proučuje učinkovitost kurikula in poučevanja, je zasnovana tako, da preverja bralne dosežke na isti stopnji šolanja po vseh državah. Zlasti je pomembno, da je ciljni razred tisti, ki predstavlja štiri leta šolanja. V PIRLS 2006 so bili slovenski otroci ponovno med mlajšimi. Povprečje števila točk držav OECD je 537 točk in Slovenija je še vedno pod evropskim povprečjem. Po letu 2001 so po PIRLS napredovali bolj kot slovenski učenci le še ruski, singapurski in hongkonški otroci.

V mednarodno raziskavo izbrani četrtošolci iz devetletke niso dosegli slabšega rezultata kot tretješolci iz osemletke. Oboji so dosegli približno enako število točk. Povprečna starost slovenskih šolarjev v raziskavi pa je bila 9,9 leta in so mesec dni starejši od otrok, ki jih je raziskava zajela leta 2001. Razlika med letoma 2001 in 2006 za +20 točk pomeni, da so otroci določeno raven bralne pismenosti iz leta 2001 zdaj dosegli pet mesecev prej kakor njihovi vrstniki pred petimi leti. Empirično ni bilo ugotovljeno, da je sprememba osnovnošolskega sistema pri nas bistveno vplivala na rezultate učencev v mednarodni raziskavi PIRLS. Tudi v drugih državah ni bilo pomembno, ali so otroci začeli hoditi v šolo s šestimi ali sedmimi leti. Kot smo pričakovali zaradi kulturne in ekonomske raznolikosti udeleženk PIRLS, so bile med najuspešnejšimi državami tako tiste, kjer je bila povprečna starost učencev nizka, kot tiste, kjer je bila visoka, in prav tako je bila v državah s slabim uspehom bodisi nizka ali pa visoka povprečna starost učencev.

Uspeh v bralni pismenosti ni neposredno povezan z gospodarsko razvitostjo države. Najuspešnejše udeleženske PIRLS 2006 so iz zemljepisno najrazličnejših

delov sveta: iz vzhodne Evrope (Rusija, Madžarska in Bolgarija), Azije (Hongkong in Singapur), Kanade (Alberta, Britanska Kolumbija in Ontario), zahodne Evrope (Luksemburg, Italija, Nemčija, Nizozemska in Belgija (flamski del) in Skandinavije (Švedska in Danska). Empirično evidentno je, da imajo ekonomsko uspešne in močne države pogosto tudi visoko pismenost, vendar je to le pozitivna korelacija, ne pa tudi vzročna povezava. Kot je razvidno iz mednarodnega poročila (*Mullis et al.* 2007), je vsem udeleženkam v PIRLS 2001 in 2006 skupno, da so se deklice povsod odrezale bolje od dečkov. Z leti šolanja se te razlike med fanti in dekleti še povečujejo. Zato nekatere države proučujejo vprašanje, kako omogočiti fantom, da dosežejo to, kar zmorejo. Zanimivo je interpretirati rezultate dosežkov PIRLS 2006 v okviru podatkov o državah, ki so v Enciklopediji PIRLS 2006.¹⁰

Obstaja tudi korelativna zveza med dosežki in vključenostjo otrok v vrtce. Dlje ko so vključeni v organizirano predšolsko vzgojo pred vstopom v šolo, boljše rezultate imajo. Vzgojiteljice v vrtcih morajo biti kompetentne, ker jim kurikuli dopuščajo različne metode opismenjevanja, otroci pa prihajajo v vrtce kot pozneje v šole z različnim poprejšnjim znanjem bralne pismenosti.¹¹

Z vidika Evropske unije so v protestantskih državah starši najbolj naklonjeni bralcu otrokom. Pokazalo se je tudi, da so vsi otroci, ki imajo starše z univerzitetno izobrazbo, leta 2006 dosegli boljše rezultate kot tisti, ki so le osnovnošolsko izobraženi. Zdi se, da to potrjuje tezo o reprodukciji socialne diferenciacije v družbi. V Sloveniji je ta problem še posebno pereč, ker je otrok, pri katerih ima vsaj eden izmed staršev univerzitetno diplomu, skoraj četrtnina. Ti so dosegli povprečno 563 točk, kar je več kot 40 točk nad nacionalnim povprečjem. Tudi v Sloveniji Zavod RS za šolstvo in šport pod vodstvom *Natalije Komljanec* izvaja projekt *Didaktika ocenjevanja znanja*. Glede na razvojne tendence je verjetno, da formativno procesno ocenjevanje v šoli najbolj spodbuja učence k učenju v šoli 21. stoletja, ker je odprto, interaktivno v odnosu učenec–učitelj, demokratično, usmerjeno v učenčeve razvojne potrebe in trajnostno.

V svojem prispevku *Mickovska* (2008) pokaže, da je bilo ocenjevanje znanja v Makedoniji najšibkejša točka izobraževalnega sistema že zato, ker so nanj preveč vplivali starši. Mednarodna ocenjevanja so bila strožja kot v državi. Ker je bilo na šolah preveč nepisanih pravil in premalo političnostrateških usmeritev, so začeli problem obvladovati s sistematičnimi pristopi. Sprejeli so standarde kvalitetnega ocenjevanja (validnost, reliabilnost, objektivnost, transparentnost), ki so primerljivi z drugimi državami. Kriteriji ocenjevanja znanja učencev v mednarodnih raziskavah TIMSS, PISA, PIRLS za večino sodelujočih držav delujejo streznitveno. Zato je prispevek *Mickovske* (2008) o razvoju ocenjevanja v Makedoniji poučen tudi za druge države.

¹⁰ Nacionalna koordinatorka PIRLS za Slovenijo na Pedagoškem inštitutu, mag. Doupona Horvat Marjeta, je v PIRLS 2006 Encyclopedia (2007, str. 373–380) podala opis našega šolskega sistema, ciljev bralne pismenosti in politike razvijanja bralne pismenosti in stanja v Sloveniji podobno, kot so to opisali koordinatorski drugih držav udeleženk za svoje države.

¹¹ Posebni izdaji Sodobne pedagogike *Zgodnje opismenjevanje* – opismenjevanje od vrtca do univerze, letn. 56 (122), 2005 sta izšla dva članka na temo zgodnjega opismenjevanja v vrtcih avtoric Vide Medved Udovič in Jurke Lepičnik Vodopivec.

Z vprašalniki za starše, učitelje in učence so strokovnjaki v PIRLS skušali čim podrobneje izvedeti, kaj storijo starši, kaj učitelji in kaj otroci sami za razvoj svoje bralne pismenosti glede na dejavnike vplivanja. Učiteljice in učitelji so poročali o tem, kako pogosto so uporabili različne pristope za ocenjevanje otrokovega znanja branja, kolikokrat na teden berejo. Starši so odgovarjali na vprašanje, kaj berejo otrokom in kako pogosto. Tako kot leta 2001 so starši tudi 2006 v večini držav precej dejavno opismenjevali predšolske otroke, saj se je v vseh državah povprečno več kot polovica (54 %) učenk in učencev uvrstila visoko. Največ so jih opismenjevali na Škotskem, kjer so starši v 85 % poročali, da so s svojim otrokom pogosto brali knjige, jim pripovedovali zgodbe, peli pesmice, se igrali abecedo, besedne igre in glasno brali znake in etikete, preden je ta začel hoditi v šolo. Državi, v katerih so se starši s temi dejavnostmi ukvarjali le malo, sta bili Iran in Maroko. Obe državi imata visoko stopnjo nepismenosti prebivalstva.

Verjetno je, da so se med PIRLS 2001 in PIRLS 2006 bralni kurikuli po vsem svetu precej spreminjali, zato da bi zajeli zahtevnejše ravni bralne pismenosti, ki jo preverja PIRLS. Samo dejstvo, da je bil v večini udeleženk raziskave leta 2006 bralni kurikulum del kurikula jezikovnega pouka, še ne odgovori na to vprašanje.

Marsikaj so za razvoj bralne pismenosti napravili že na osemletkah učitelji kot reflektirajoči praktiki sami. Jurček Strmšnik (2006) iz Osnovne šole Trnovo¹² pravi, da so že leta 1990 kot rezultat dolgoletnih izkušenj in spoznanj učiteljic in drugih strokovnih delavcev na šoli skupaj s Filozofsko fakulteto v Ljubljani uspešno zastavili in izpeljali projekt »*podaljšano opismenjevanje*«. S takšnim načinom dela so se želeli izogniti vsem negativnim posledicam, ki jih s seboj prinaša prehitro tempo opismenjevanja. Pavšalna trditev, da »vsi otroci že berejo in pišejo, ko pridejo v šolo«, je morda veljala za posameznike, nikoli za generacije. Kar nekaj tako opismenjenih otrok je bilo pred všolanjem deležnih nestrokovnih načinov opismenjevanja v zasebni režiji in cena, ki so jo plačali ti otroci, je bila visoka. Pogosto so imele učiteljice veliko dela z odpravljanjem napačno naučenih spretnosti.

Izkušnje so pokazale, da je v takratno osemletno osnovno šolo prišlo le malo otrok, ki so v resnici samostojno pisali, vezano brali in prebrano tudi razumeli. Tudi stopnja razvitosti grafomotorike je bila pri posameznih otrocih zelo raznolika, podaljšano opismenjevanje pa je omogočalo optimalen razvoj grafomotorike pri vsakem otroku. Otroci so se igrivo, s pomočjo zgodbic in pravljič, naučili vseh črk in jih postopno vezali v besede in povedi. Opismenjevali so se s pomočjo stavnice, ki je otrokom ob igri s sličicami pomagala pri lažjem pomnjenju in povezovanju črk v besede.

Aravs in Kovač v prispevku za javno razpravo o osnutku poročata, da na osnovni šoli Trnovo poučujeta opismenjevanje v prvi triadi in v vsem osnovnošolskem obdobju po načelih konvergentne pedagogike. Pri tem zasledujeta naslednje cilje:

- Otrok se uči spoznavati sebe s pomočjo drugih v skupini. Dobro oblikovana skupina otrok je temelj za izvajanje dejavnosti pri pouku, ki sledijo splošnim ciljem:

¹² V javni razpravi o osnutku nacionalne strategije ni sodelovala le osnovna šola, ampak tudi vrtec, srednja šola in univerza. Glej spletne strani: <http://pismenost.acs.si/razprava/>.

- sposobnost poslušanja in odprtost,
- dobro poznavanje sebe in drugih v skupini,
- razvijanje intuicije in ustvarjalnosti,
- občutljivost za intonacijo in ritem,
- sposobnost globalne percepcije,
- sposobnost predvidevanja in postavljanja hipotez,
- sposobnost prilagajanja novim okoliščinam in socialnim vlogam, ki jih bo otrok sprejemal pozneje v življenju.

Zelo pomemben del učnega procesa opismenjevanja, ki ga začnemo izvajati pri otrocih že v prvem razredu, je izraz telesa ob glasbi, ki oblikuje otrokovo osebnost na vseh področjih (socializacija, prostorska in časovna orientacija, motorika, odprtost za poezijo in umetnost). To je inovativen pristop in primer dobre prakse dveh učiteljic na podlagi poznavanja zakonitosti razvoja bralne pismenosti.

Vendar pa splošno stanje na devetletkah še ni takšno. Grosmanova (Grosman 2004) meni, da se problem slovenskih bralcev začne že v osnovni šoli, kjer učenci prebirajo le odlomke književnih del, poleg tega pa se osredotočajo le na vprašanja, zapisana ob besedilih. Sproščeno branje in svobodna interpretacija v osnovni šoli nista primarnega pomena, in to naj bi posledično pomenilo slabše ocene pri maturitetnem izpitu iz slovenskega jezika. Novi kurikulum postavlja v središče pouka učenca kot bralca, njegovo literarno doživljanje in razumevanje prebranega besedila ter ustvarjalni pogovor o njem. Po mnenju Grosmanove (Grosman 2005) kurikulum slovenskega pouka še ni takšen, da bi spodbujal učence k sproščnemu, osmišljenemu branju s svobodo interpretiranja besedil. Individualizacija opismenjevanja je nujna in potrebna od samega vstopa v šolo.

Sklep

Bralna pismenost v 21. stoletju ne bo postala nepomembna, ampak postaja vse pomembnejša podlaga vseh drugih vrst človekove pismenosti. Pri bralni pismenosti ne gre le za razvoj bralne kulture, ampak predvsem za razvoj komunikacijske kulture. Prav zato so otroci, ki so prikrajšani v bralni pismenosti, pozneje v nevarnosti, da bodo prikrajšani na vseh drugih področjih osebnega in družbenega življenja v dobi hitre informatizacije. Že sedaj je tako, da so otroci neizobraženih staršev in iz gospodarsko manj razvitih držav slabše pismeni kot otroci izobraženih staršev in iz gospodarsko močnih držav. To pomeni, da je benigna ali stagnacijska razvojna spirala pogojena s kakovostjo bralne pismenosti. Iz podatkov PIRLS je razvidno, da nekatere sodelujoče države bralno pismenost izboljšujejo, nekatere pa dosežejo tudi slabše rezultate. Ostaja pa še odprta hipoteza, po kateri bralno pismenost najbolj razvijajo v družinah in družbah z omenjenimi ozaveščenimi pogoji.

V celostni družbi postaja tudi razumevanje bralne pismenosti širše in s tem celostnejše. Ni več omejeno na spretnosti branja in pisanja. Opredelitev bralne pismenosti je v raziskavih PIRLS, kar najširša, saj obsega poleg znanih štiri ravni še sklepanje. Za zdaj še ni jasno, kako naj bi PIRLS upošteval še komunikacijsko kulturne spremembe v odnosu do medijev in tehnologije (Vendramin 2005).

Poučevanje pismenosti naj bo v skladu s potrebami in zahtevami informacijske družbe, temeljiti mora na kognitivni in kognicijski teoriji, ki poudarjata dejavnost učečih se kot sporočevalcev in prejemnikov informacij. Prav tako je načelno priporočljivo, da naj poučevanje upošteva individualne posebnosti učencev.

Menim, da se večina držav udeleženk PIRLS sicer zaveda temeljnega in povezovalnega pomena bralne pismenosti kakor tudi pomena celotnega osmišljanja življenja, kakor smo videli pri avtobiografijah pisateljev, vendar pa je to najtežje doseči v procesu pouka bralne pismenosti v posameznih izobraževalnih sistemih. Ni težko odkriti še nove cilje bralne pismenosti (npr. kroskurikularne in medkulturne), težje je doseči ustrezno klimo in kulturo na osnovnih šolah. In v tem se slovenske šole precej razlikujejo. Za primerjavo povejmo, da je leta 2006 Slovenija prvič sodelovala še v raziskavi OECD PISA, ki je preverjala naravoslovno, matematično in bralno pismenost petnajstletnikov. Raziskava PISA 2006 ni merila le osnovnih spretnosti branja in pisanja, ampak ji je šlo za preverjanje znanja, spretnosti in odnosa učencev do obravnavanih področij. Stanje pismenosti se vladam evropskih držav ne zdi rožnato. Ministri Evropske unije bodo v Bruslju sprejeli poročilo o uresničevanju ciljev v izobraževanju za leto 2010, ki kaže na slabo bralno pismenost petnajstletnih Evropejcev in precejšnjo razhajanje med resničnim stanjem in postavljenimi cilji, z izjemo diplomantov v naravoslovju. Slovenija je pri izpolnjevanju ciljev med najboljšimi v Evropski uniji.¹³ Politična ocena seveda še ni strokovna, lahko je pa hipoteza zanjo. Očitno se številne države soočajo z upadanjem branja in širše pismenosti prebivalstva zaradi vrste dejavnikov, ki jih šola ne more nadzorovati. V ospredju je vprašanje, kaj storiti, da bi učenci in dijaki razvili bolj učinkovito bralno zmožnost, ki bi omogočala vseživljenjsko pismenost kot trajno zmožnost uspešnega govornega in pisnega sporazumevanja.

Precej dejavnikov, ki vplivajo na boljšo pismenost, je v mednarodnem poročilu PIRLS 2006 že navedenih in kvantificiranih, ne morejo pa biti vsi dejavniki. Doslej vsaj delno vemo, s čim je bralna pismenost otrok pogojena in kako jo spodbujati. Poleg naštetih dejavnikov k razvoju bralne pismenosti ne prispevajo le spremembe kurikula slovenskega jezika in drugih tujih jezikov, ampak tudi bralno društvo Slovenije, knjižnice in založništva.

Težko je izpeljevati enoznačne sklepe, ker je skoraj nemogoče odkrivati monokavzalne povezave. Veliko sklepov v tej interpretaciji je hipotetičnih. Da bi prišli do zanesljivejših ugotovitev, bi morali raziskave PIRLS ponoviti večkrat, obenem pa naj bi bili dejavniki bolj združeni v faktorje in ne več tako razdrobljeni. Veliko vprašanj v vprašalnikih kaže na takšno stanje. Skušali smo odgovoriti na vprašanje, kaj smo v Slovenji napravili, da se je bralna pismenost izboljšala in kaj naj bi še storili, da bi se še zvišala. Ocenili smo, da je visoka stopnja bralne pismenosti pomembna, ker je pogoj za razvijanje vseh drugih pismenosti, za uspeh nacionalne kulture in za razvoj medkulturnih stikov.

¹³ Delo.si 7. 3. 2008 na spletnih straneh http://www.delo.si/index.php?sv_path=41,261451,271691 objavlja članek: Slovenija med najboljšimi pri doseganju ciljev v izobraževanju.

Literatura

- Aravs, D. & Kovač, T. Opismenjevanje v prvem triletju po načelih konvergentne pedagogike – globalno-strukturalni pristop na OŠ Trnovo. Ljubljana, OŠ Trnovo. Glej spletne strani: <http://pismenost.acs.si/razprava/?kat=3>.
- Barle, A. (2007). Družba znanja in vseživljenjsko učenje. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Bucik, N. et al. (2005). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Osnutek, 12. 12. 2005. Ljubljana, MŠŠ. Spletne strani: <http://pismenost.acs.si/>.
- Cencič, M. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika*. letnik 51, št. 2 (2000), str. 38–51.
- Grosman, M. (2000). Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. V: Ivšek, M. (ur.). *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 11–33.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- Harrington, W. (1977). *Uvod u bibliju*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Held, D. (ur.) (2000). *A globalizing world? Culture, economics, politics*. London and New York: Routledge & The Open University Press.
- Herrera, A. & Mandić, P. (1989). *Obrazovanje za XXI. stoljeće. Od tradicije do tehnološke revolucije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hribar, T. (1970). *Beseda molka*. Maribor: Založba Obzorja.
- International Organization for Science and technology Education (2000). *Science and technology education in new millenium*. 3rd IOSTE symposium for central and East European countries. Prague, Charles University Prague.
- Japelj, B. & Čuček, M. (2000). *Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jurček Strmšnik, B. (2006). *Prispevek k javni razpravi o osnutku nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti*. Osnovna šola Trnovo. Glej spletne strani: <http://pismenost.acs.si/razprava/?kat=3&id=5>.
- Kennedy, A. M. (ur.) (2007). *PIRLS 2006 Encyclopedia. A Guide to Reading Education in the fourty PIRLS 2006 Countries*. Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mickovska, G. (2008). Standardi za ocenjevanje u Makedoniji. V: Komljanc, N. (ured). *Didaktika ocenjevanja znanja*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike za šolstvo in šport, str. 38–44.
- Manguel, A. (2007). *Zgodovina branja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Marjanovič Umek, L. (2001). *Psihologija predšolskega otroka*. V: *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Medved Udovič, V. (2005). Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*. Posebna številka. Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze, 56 (122), str. 80–95.
- Mullis, I. (et al.) (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Novak, B. (2000). Šola kot dejavnik opismenjevanja. V: Velikonja, M. (ur.), Pismenost, participacija in družba znanja. Andragoški kolokvij 4, 16.–17. 10. 2000. Ljubljana, Andragoški center Republike Slovenije, str. 154–158.
- Senc, S. (1988). Grško-hrvatski rječnik za škole po Benser Kaegijevu Grško- njemačkom rječniku. Zagreb, ITRO Naprijed.
- Sartre, J., P. (1968). Besede: MK.
- Šverc, A., Rustja E. (2007). Medgeneracijska pedagogika v luči vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tavzes, M. (ur.) (et al.) (2002). Veliki slovar tujk. Ljubljana: CZ.
- Toffler, A. (1973). Future shock. London [etc.]: The Bodley head.
- Trstenjak, A. (1989). Skozi prizmo besede. Ljubljana: Slovenska matica.
- Vendramin, V. (2005). Konceptualizacija pismenosti in razgradnja nekaterih s tem povezanih mitologij. Šolsko polje, l. XVI, št. 1–2, str. 71–82.
- Vodopivec Lepičnik, J. (2005). Starši, vzgojiteljice, vzgojitelji o medijskem opismenjevanju otrok v vrtcih. Sodobna pedagogika, posebna številka. Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze, 56 (122), str. 204–217.

Dr Bogomir NOVAK

THE ISSUE OF THE CRITERIA FOR MEASURING STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN THE PIRLS SURVEY

Abstract: The article compares differences in the classification of Slovenian pupils in the PIRLS international survey in 1991, 2001 and 2006 with the results of pupils from other countries and with Slovenian pupils in terms of longitudinal development. We analyse the literacy criteria and find that they encourage competitiveness between the participating countries, the self-evaluation of the results achieved and the need for the best possible quantitative classification in the future. The reading literacy of children aged 9-10 is better the sooner parents start to develop it in the pre-school period. Parents (predominantly mothers) better achieve the target of reading literacy the more frequently they read to their children and if they have received a university education. Teachers also achieve better results if they themselves are qualified to teach reading literacy.

Slovenia has improved its classification since 1991, 2001 and 2006. We tried to interpret the qualitative meaning of this progress in reading literacy. The development of (reading and other) literacy depends on lifelong learning, and not only on the pre-school and school period of education. Reading literacy is a plural concept. In the widest sense, it is connected with different types of literacy. It is important which words are the means of communication. Therefore, we differentiated a different meaning of the concept of words in the table. It is also important which texts and cultural contexts are faced by pupils at primary school. The thesis of this article is that the PIRLS' criteria for measuring reading literacy do not include these qualitative assumptions.

Key words: reading literacy, types of literacy, word, PIRLS, assessment criteria