

SLOVENSKO POROČILO

4.1 Vzorčenje

4.2 Kako lahko primerjamo rezultate 1991 in 2001 ter rezultate Trendov in PIRLS – v pripravi

4.3 Trendi v dosežkih bralne pismenosti

4.4 Ali vemo zakaj so rezultati 2001 boljši od 1991?

4.5 Motivacija za branje

4.6 Družina in bralna pismenost – v pripravi

4.7 Šola in pouk

4.8 Šolski uspeh in bralna pismenost – v pripravi

4.1 Vzorčenje

Pierre Foy, Statistics Canada

Povzetek

Vzorčenje je pomemben del vsake raziskave. Veljavni vzorci omogočajo posplošenje rezultatov na ciljno populacijo. Vzorec je veljaven, ko je za vsakega otroka verjetnost za izbor v vzorec enaka. S pomočjo takega vzorca lahko izračunamo vzorčne uteži in standardne napake. Vzorčne uteži uporabljamo, da bi posplošili rezultate raziskave na ciljno populacijo, standardne napake pa povedo, kako natančni smo pri tem posploševanju.

PIRLS International Study Center je vpeljal stroga pravila za pridobivanje državno veljavnih vzorcev. Udeležene države so morale uporabiti mednarodni načrt vzorca, da bi dosegle standarde kakovosti za definicijo ciljne populacije in za raven udeležbe.

Ciljna populacija

PIRLS International Study Center je za mednarodno zaželeno ciljno populacijo določil vse učence in učenke, vpisane v razrede, kjer je največ 9 in 10 letnikov. Vse udeležene države naj bi 100-odstotno pokrile svojo nacionalno primerno ciljno populacijo. V večini držav je bil ciljni razred 4. razred osnovne šole. V Sloveniji pa so bili, v skladu s PIRLS-ovo definicijo na osnovi starosti otrok, ciljna populacija učenke in učenci, vpisani v 3. razred. V šolskem letu 1998/1999 se je v tretji razred vpisalo 21 937 učencev in učenk.

Iz procesa vzorčenja je bil izključen manjši del otrok. Iz ciljne populacije smo jih izključili le 0.1 % (učence in učenke, ki imajo pouk v italijanščini in zelo majhne šole). Tako je v ciljni populaciji, primerni za vzorčenje, ostalo 21 906 učencev in učenk v 443 šolah.

Stratifikacija

Pred izbiro šolskega vzorca so bile slovenske šole stratificirane po velikosti in kraju šole. Spodnje preglednice kažejo razdelitev primernih šol in otrok glede na stratifikacijske spremenljivke.

PIRLS-ova ciljna populacija v Sloveniji

okolje	velikost šole					
	velike šole		druge šole		skupaj	
	šole	učenci in učenke	šole	učenci in učenke	šole	učenci in učenke
dve največji mesti	3	360	62	3 339	65	3 699
predmestja	1	118	18	1 084	19	1 202
večji kraji	1	163	45	2 812	46	2 975
manjši kraji	5	654	76	4 838	81	5 492
podeželje	5	630	227	7 908	232	8 538
skupaj	15	1 925	428	19 981	443	21 906

Vzorčenje

Načrt vzorca, ki ga uporablja PIRLS, je stratificiran sistematični dvostopenjski vzorec. Najprej smo naključno izbrali šole, tako da je bila verjetnost izbire premosorazmerna z njihovo velikostjo (PPS), kar pomeni, da je bilo za večje šole boljše verjetno, da bodo izbrane. V 2. koraku so naključno izbrani razredi na šolah. V raziskavi so sodelovali vsi izbrani razredi na izbranih šolah. Koraki vzorčenja so dokumentirani.

Vzorčili smo skupaj 150 šol. Razdelitev vzorčenih šol v stratum je predstavljena na spodnji preglednici. Šole so razporejene v skladu s številom primernih učencev v vsakem stratumu.

PIRLS-ova porazdelitev vzorčenih šol v Sloveniji

okolje	velike šole	druge šole	skupaj
dve največji mesti	2	23	25
predmestja	1	8	9
večji kraji	1	19	20
manjši kraji	4	34	38
podeželje	4	54	58
skupaj	12	138	150

Za vsako izbrano šolo smo določili dve nadomestni šoli s podobnimi značilnostmi. Nadomestne šole bi uporabili, če vzorčena šola ne bi mogla sodelovati. Od 150 vzorčenih šol je 147 šol privolilo k sodelovanju, 1 smo nadomestili, 2 pa nista sodelovali. Tako se je raziskave udeležilo 98 % vzorčenih šol. Če prištejemo še nadomestno šolo, je sodelovalo 99 % vzorčenih šol. International Study Center je zahteval najmanj 85-odstotno raven udeležbe vzorčenih šol. Slovenija je brez težav dosegla ta standard kakovosti.

V izbranih razredih smo opazovali skupaj 3112 primernih otrok. 8 otrok smo izključili zaradi posebnih potreb, 10 jih ni bilo več vpisanih v vzorčene razrede, 19 otrok ni imelo dovoljenja staršev za udeležbo pri testih, 123 pa jih je bilo odsotnih na dan testiranja. Tako se je v Sloveniji PIRLSove raziskave udeležilo skupaj 2952 otrok. Podrobnosti o udeležbi otrok so prikazane v spodnji preglednici.

PIRLS-ov obseg vzorca v Sloveniji

okolje	velikost					
	velike šole		Druge šole		Skupaj	
	šole	učenci	šole	učenci	šole	učenci
dve največji mesti	2	47	22	486	24	533
predmestja	1	20	8	141	9	161
večji kraji	1	16	19	426	20	442
manjši kraji	4	78	34	698	38	776
podeželje	3	71	54	969	57	1 040
Skupaj	11	232	137	2 720	148	2 952

8 izključenih vzorčenih otrok predstavlja 0.3 % PIRLS-ove ciljne populacije v Sloveniji. Če prištejemo izključitve na šolski ravni, ki smo jih omenili prej, smo iz PIRLS-ove ciljne populacije v Sloveniji izključili skupaj 0.4 % primernih otrok.

Raven udeležbe

Na osnovi vzorčenih šol je Slovenija dosegla 98-odstotno raven udeležbe. Skupaj s 95-odstotno ravnijo udeležbe otrok v udeleženi šolah je Slovenija dosegla skupno raven udeležbe 93 %. Če prištejemo nadomestne šole, zraste udeležba šol na 99%, skupna raven udeležbe pa na 94 %. Ravni udeležbe so povzete na naslednji preglednici.

raven udeležbe	
šole brez nadomestitve	98%
šole z nadomestitvijo	99%
učenci in učenke	95%
skupaj, brez zamenjav za šole	93%
skupaj, z zamenjavami za šole	94%

Ravni udeležbe smo uporabili, da bi uravnali vzorčne uteži. Tako smo zagotovili, da lahko rezultate vzorcev posplošimo na ciljno populacijo.

Mednarodni standardi kakovosti vzorčenja

PIRLS International Study Center je vpeljal številne standarde kakovosti vzorčenja, ki naj bi ga upoštevale vse udeležene države. Mednje sodijo standardi kakovosti vzorčenja, določanje ciljne populacije in udeležbe šol, razredov in otrok. Standardi so bili uvedeni, da bi zagotovili kakovost vzorcev in zanesljive rezultate raziskave ter čim bolj zmanjšali pristranskost.

Vse države naj bi 100-odstotno pokrile vse primerne otroke v svoji nacionalni ciljni populaciji. Slovenija je ta standard dosegla tako, da je vključila vse otroke 3. razreda. Čeprav je Slovenija iz ciljne populacije izključila nekaj šol in učencev, ni presegla meje 5 %, ki jo je postavil International Study Center.

Slovenija se je na vseh stopnjah strogo držala predpisanega načrta vzorca PIRLS, kar je dokumentiral in potrdil International Study Center. International Study Center je predpisal tudi minimalno raven udeležbe, ki zagotavlja kakovost vzorcev. Testa se je moralo udeležiti najmanj 85 % vzorčenih šol in 90 % vzorčenih učencev. V Sloveniji je bila raven udeležbe po teh pogojih dovolj visoka, zato se lahko zanesemo na kakovost rezultatov raziskave in njihove posplošitve na ciljno populacijo.

10-letne smernice

Slovenija se je udeležila tudi dela raziskave PIRLS-a: Trendi 1991-2001. Udeleženci tega dela raziskave so ponovili bralni test raziskave bralne pismenosti IEA 1991. Leta 1991 so v Sloveniji bralne teste izpeljali v polovici šol, ki so sodelovale na PIRLS-u. 75 šol so izbrali naključno. Vse izbrane šole so se testa udeležile, tako da je bila raven udeležbe šol 100-odstotna. Raven udeležbe otrok je bila 95-odstotna, skupna raven udeležbe pa 95-odstotna. Dela raziskave 10-letne smernice se je udeležilo skupaj 1502 učenk in učencev.

4.3 Trendi v dosežkih bralne pismenosti

Sonja Pečjak, Livija Knaflič, Nataša Bucik

SPLOŠNI TREND V BRALNI PISMENOSTI

Prikaz 1.1

Med 9 državami, ki so sodelovale v okviru mednarodne raziskave o bralni pismenosti pri spremljanju trendov razvoja pismenosti leta 1991 in 2001, so bile poleg Slovenije še: Grčija, Islandija, Madžarska, Italija, Singapur, Nova Zelandija, ZDA in Švedska.

V raziskavi so spremljali dosežke v bralni pismenosti pri 9 do 10 letnih otrocih. V našem vzorcu sta bila 1502 otroka, njihova povprečna starost pa je bila 9.8 let.

Primerjava gibanja bralne pismenosti pri slovenskih tretješolcih in tretješolkah med letoma 1991 in 2001 kaže naslednje:

Leta 1991 je bil dosežek slovenskih tretješolcev in tretješolk na področju bralne pismenosti statistično pomembno nižji od mednarodnega povprečnega rezultata (SLO: 458 točk; mednarodno povprečje: 487 točk; zaostanek 29 točk). Leta 2001 je bila bralna pismenost tretješolcev in tretješolk sicer še vedno pod mednarodnim povprečjem (SLO: 493 točk; mednarodno povprečje: 500 točk; zaostanek 7 točk), vendar zaostanek ni bil več tolikšen kot leta 1991. Zaostanek ni bil več statistično pomemben, ali z drugimi besedami: slovenski tretješolci so naredili pomemben napredek na področju bralne pismenosti. Dosežek slovenskih otrok je primerljiv z dosežki švedskih, je pa nižji od dosežkov nekaterih drugih držav (od Grčije, Italije, Islandije, ZDA, Nove Zelandije). Iz percentilne distribucije rezultatov je razvidno, da je polovica naših tretješolcev in tretješolk dosegla na testu bralne pismenosti rezultat med 432 in 557 točkami. Najboljših 25 odstotkov otrok je doseglo rezultat nad 557 točkami, 25 odstotkov otrok z najnižjimi dosežki pa rezultat pod 432 točkami. Zlasti ta

kategorija (približno 375 od skupno 1502 otrok), zahteva posebno pozornost: rezultat namreč kaže, da je njihova bralna pismenost tako pomanjkljiva, da se zastavlja resno vprašanje o njihovi zmožnosti branja, razumevanja in uporabe teh informacij.

- Primerjava z drugimi osmimi državami, ki so sodelovale v raziskavi o trendih na področju pismenosti kaže, da so naši tretješolci s 36 točkami več na preizkusu bralne pismenosti leta 2001 kot 1991 dosegli drugi največji napredek (za Grčijo). Ob tem dosežku je potrebno izpostaviti tudi dejstvo, da so med državami, ki so v desetih letih pomembno izboljšale rezultate na področju bralne pismenosti (poleg Slovenije še Grčija, Islandija in Madžarska) vključevale sicer enako stare otroke da pa so bili grški in islandski učenci všolani že četrto in ne tretje letov kot naši učenci. To pa pomeni eno leto več sistematičnega dela na razvoju bralne pismenosti.

Splošna ugotovitev:

Trend v razvoju bralne pismenosti je pozitiven. Slovenski tretješolci in tretješolke so naredili pomemben napredek na tem področju: od velikega zaostajanja za povprečnim mednarodnim rezultatom leta 1991 k majhnemu zaostanku za mednarodnim povprečjem leta 2001. Te razlike lahko v največji meri pripišemo dejavnikom, ki so povezani s šolanjem otrok oz. dejstvu, da se v šola/učitelji vedno bolj zavedajo pomena bralne pismenosti za učinkovito izobraževanje in življenje nasploh ter da se počasi poučevanje otrok pri posameznih predmetih razvija v smeri večje pismenosti.

Še vedno pa zaostajamo za dosežki pri bralni pismenosti v tistih državah, s katerimi se želimo najpogosteje primerjati (tj. državami evropske skupnosti).

TREND V BRALNI PISMENOSTI GLEDE NA SPOL

DEKLICE

Prikaz 1.2

Pregled rezultatov bralne pismenosti pri dekletih iz 9 držav pokaže, da so slovenske deklice naredile velik, statistično pomemben napredek od leta 1991 do 2001; poleg grških deklic celo največjega med devetimi državami - rezultat na področju bralne pismenosti so izboljšale kar za 39 točk. Leta 1991 so slovenske tretješolke dosegle rezultat, ki je bil pomembno nižji od mednarodnega povprečja (SLO: 469 točk; mednarodno povprečje: 498; razlika: 29 točk zaostanka), leta 2001 pa je bil njihov rezultat nekoliko nad mednarodnim povprečjem (SLO: 509 točk; mednarodno povprečje: 508; razlika: 1 točka nad mednarodnim povprečjem).

DEČKI

Prikaz 1.2

Tudi slovenski tretješolci so v desetih letih (1991-2001) statistično pomembno izboljšali bralno pismenost. Njihov dosežek na preizkusu bralne pismenosti se je v 10 letih izboljšal za 33 točk. Vendar so naši tretješolci že leta 1991 močno zaostajali za mednarodnim povprečjem (SLO: 447 točk; mednarodno povprečje: 478 točk; zaostanek 31 točk), še vedno pa so leta 2001 kljub velikemu napredku v bralni pismenosti dečki ostali pod mednarodnim

povprečjem (SLO: 480 točk; mednarodno povprečje: 492 točk; zaostanek 12 točk). Dečki so leta 2001 približno tam, kjer so bile deklice leta 1991.

RAZMERJE DEKLICE : DEČKI

Prikaz 1.3

Iz rezultatov je razvidno, da so slovenske deklice leta 1991 dosegle statistično pomembno boljšo bralno pismenost kot dečki (povprečni rezultat deklic: 469 točk; povprečni rezultat dečkov: 447 točk; razlika 22 točk v korist deklic). To razmerje v korist deklic pri bralni pismenosti se je ohranilo tudi leta 2001 (povprečni rezultat deklic: 509 točk; povprečni rezultat dečkov: 480 točk; razlika 29 točk v korist deklic). Na sploh lahko ugotovimo, da je ostalo razmerje v bralni pismenosti med spoloma isto: deklice so v obeh preverjanjih izkazale statistično pomembno višjo stopnjo bralne pismenosti kot dečki. To je odnos, ki ga lahko posplošimo tudi na večino udeleženih držav v raziskavi. Leta 2001 so v vseh državah (razen v Italiji) ugotovili pomembno boljšo pismenost pri deklicah kot dečkih. Primerjava rezultatov med letoma 1991-2001 pokaže, da se je razmerje ohranilo v večini držav udeleženk raziskave (na Islandiji se je zmanjšala razlika v bralni pismenosti med spoloma, čeprav izkazujejo deklice še vedno boljšo bralno pismenost; v Singapurju pa so se povečale razlike med spoloma – v korist deklic).

Splošna ugotovitev:

Tako dečki kot deklice so v desetih letih (od 1991 do 2001) naredili pomemben napredek v razvoju bralne pismenosti. Še bolj kot dečki so napredovale deklice. Leta 1991 so bili rezultati obojih pod mednarodnim povprečjem, leta 2001 pa so ostali pod mednarodnim povprečjem le še rezultati dečkov. Rezultati deklic so bili na ravni povprečnih mednarodnih rezultatov pismenosti. Še vedno pa velja za Slovenijo, tako kot za skoraj vse druge države, da izkazujejo deklice pomembno višjo stopnjo bralne pismenosti kot dečki.

Velike razlike med spoloma v bralnih dosežkih razlike so se pokazale tudi v drugih mednarodnih raziskavah, v katerih so sodelovali naši osnovnošolci (npr. PIRLS,PISA). Te raziskave so pokazale na pomembne razlike med spoloma v motivaciji (zavzetosti) za branje in pri odnosu do branja. Dekleta tako v Sloveniji kot tudi v večini sodelujočih držav so bolj kot fantje zavzeta za branje, kažejo boljši odnos do branja, več berejo in berejo tudi bolj raznoliko gradivo kot fantje. Študije kažejo, da vpliva na boljšo motivacijo za branje predvsem to, kolikšen pomen daje branju izobraževalni sistem (učitelji) ter to, da predstavlja pozitiven odnos do branja pomemben izobraževalni cilj. Največji vpliv na razvoj bralne motivacije v šoli tako pri fantih kot dekletih pa ima upoštevanje otrokovih interesov pri izbiri bralnega gradiva ter možnost samostojne izbire bralnega gradiva pri različnih bralnih dejavnostih (npr. za bralno značko, domače branje,...).

TREND V BRALNI PISMENOSTI GLEDE NA VRSTO BESEDIL

Bralne naloge so vključevale tri glavna vsebinska področja bralne pismenosti:

- pripovedna (literarna) besedila – strnjena besedila, v katerih avtor pripoveduje resnično ali izmišljeno zgodbo; v zgodbi si dogodki sledijo običajno v časovnem

zaporedju. Sem sodijo zgodbe z izmišljenimi dogodki, okolji, dejanji, posledicami, liki,...

- razlagalna besedila – pri teh besedilih se bralec ne sreča z domišljajskim svetom (kot pri pripovedih); to strnjena besedila, ki bralcu posredujejo informacije v obliki razlag, opisov ipd.
- grafična sporočila so urejeni informativni prikazi, ki imajo poleg besednega sporočila še preglednice, diagrame, zemljevide, sezname ali navodila. Pri teh besedilih so moral učenci poiskati določene informacije, jih preoblikovati itd.

V nadaljevanju prikazujemo trende v bralnih dosežkih pri posameznih vrstah besedil:

TRENDI V BRALNIH DOSEŽKIH PRI P R I P O V E D N I H (LITERARNIH) BESEDILIH

Prikaz 1.4

Bralna pismenost slovenskih tretješolcev in tretješolk pri delu s pripovednimi besedili je bila že leta 1991 statistično pomembno nižja od mednarodnega povprečja (slovensko povprečje je bilo 465 točk, mednarodno 492 točk; razlika je bila 27 točk); statistično pomembno nižji rezultat od mednarodnega povprečja pa so dosegli naši tretješolci in tretješolke tudi leta 2001 (slovensko povprečje je bilo 490 točk, mednarodno 500 točk; razlika je bila 10 točk). Kljub temu pa je iz razlike točk med obema letoma razvidno, da so naši otroci naredili velik napredek na področju bralne pismenosti pri pripovednih besedilih.

Iz distribucije otrok je razvidno, da imajo učenci in učenke, katerih bralni dosežek je bil pod 460 točk, velike/resne težave pri delu s pripovednimi besedili. To pomeni, da je njihovo branje in stopnja razumevanja takšna, da ne razumejo tega, kar preberejo.

TRENDI V BRALNIH DOSEŽKIH PRI R A Z L A G A L N I H BESEDILIH

Prikaz 1.5

Tudi pri razlagalnih besedilih (s tovrstnim tipom besedil se otroci najpogosteje srečujejo v učbenikih) so naši učenci med devetimi državami naredili največji napredek-statistično pomemben. Pri tem pa sta bila oba dosežka na področju bralne pismenosti pri delu z razlagalnimi besedili – tako leta 1991 kot 2001 še vedno statistično pomembno nižja od mednarodnega povprečja. Ali drugače rečeno: leta 1991 so bili naši otroci pri delu z razlagalnimi besedi globoko pod mednarodnim povprečjem (slovensko povprečje je bilo 455 točk, mednarodno 488 točk, zaostajali so za 33 točk), leta 2001 so sicer bili nekoliko bližje, vendar še vedno pomembno pod mednarodnim povprečjem (slovensko povprečje je bilo 490 točk, mednarodno 500 točk, zaostajali so za 10 točk).

Dobljeni rezultat kaže, da se učenci v naših šolah očitno učijo delati tudi z razlagalnimi besedili. Zelo verjetno to kaže na dejstvo, da jih učitelji navajajo na uporabo učbenika oz. da otroci pogosteje samostojno uporabljajo učbenik in se učijo učiti iz njega.

Percentilna distribucija pa kaže, da ima resne težave pri delu s tovrstnimi besedili 20 odstotkov otrok (tj. približno 300 od 1500 otrok). Ob predpostavki, da predstavlja delo z

razlagalnimi (učbeniški) besedili osnovo za samostojno učenje v celotnem nadaljnjem izobraževanju, je potrebno učitelje še bolj ozaveščati o pomenu samostojne uporabe učbenika ter jih usposablјati, da v okviru svojega predmeta (na)učijo učence uporabljati različne strategije predelave razlagalnih besedil.

TRENDI V BRALNIH DOSEŽKIH PRI GRAFIČNIH SPOROČILIH

Prikaz 1.6

Naši otroci so pri branju grafičnih sporočil leta 1991 statistično pomembno zaostajali za mednarodnim povprečjem (slovensko povprečje je bilo 456 točk, mednarodno 479 točk, zaostanek 23 točk); leta 2001 pa so bili rahlo nad mednarodnim povprečjem (slovensko povprečje je bilo 502 točki, mednarodno 500 točk, nad povprečjem smo bili 2 točki).

Med devetimi državami so otroci petih držav - med njimi tudi naši - naredili pomemben napredek. Še več – poleg grških so naši otroci v zadnjih desetih letih naredili največji napredek. Ta napredek je največji tudi primerjalno glede na vrsto besedil (pripovedna, razlagalna).

Kje iskati vzroke za to? Delež dobrih rezultatov pri grafičnih sporočilih gotovo lahko pripišemo poučevanju, tj. formalnemu izobraževanju. Tako v (novih) učnih načrtih kot tudi v učbeniških besedilih je dan pomemben poudarek delu z različnimi grafičnimi prikazi. Otroci se že od prvega razreda dalje srečujejo pri predmetih (matematika, spoznavanje okolja, slovenščina) z grafičnimi prikazi: najpogosteje s histogrami, grafi itd. Verjetno pa so imele nekaj vpliva tudi izkušnje otrok, dobljene pri delu z računalniki, pri igranju računalniških iger ... in revijalnemu tisku za mlade.

Zato otrokom „branje“ tovrstnih sporočil ni predstavljalo večjega problema.

Splošna ugotovitev:

Objektivno so naši tretješolci in tretješolke med posameznimi vrstami besedil naredili največji napredek pri delu z grafičnimi sporočili, pri delu s pripovednimi in razlagalnimi besedili pa so zelo zmanjšali zaostanek za mednarodnim povprečjem. Ob tem pa je potrebno omeniti, da otroci po spretnosti dela s pripovednimi in razlagalnimi besedili še vedno zaostajajo za svojimi enako starimi vrstniki v razvitih evropskih državah.

S ČIM SE TOREJ POVEZUJEJO BOLJŠI BRALNI DOSEŽKI NAŠIH UČENK IN UČENCEV?

Pri naslednjih rezultatih gre le za pregled dejavnikov, ki se povezujejo z višjo bralno pismenostjo otrok in ne za vzročno-posledične odnose med temi spremenljivkami!

Boljši dosežki učencev v bralni pismenosti pri nas so pozitivno povezani z naslednjimi dejavniki:

- z jezikom, ki ga otroci govorijo doma (Če učenci doma govorijo v jeziku, v katerem se učijo/berejo v šoli, je njihov dosežek pomembno višji);

- s pogostostjo branja za zabavo (Kljub temu, da upada število otrok, ki berejo vsak dan, pa dosegajo boljši bralni dosežek otroci, ki pogosteje berejo za zabavo knjige ali revije.);
- s pogostostjo izposoje knjig v šolski/javni knjižnici (Pogosteje kot si otroci izposojajo knjige, boljši je njihov bralni dosežek.);
- s pogostostjo uporabe učbenikov/delovnih zvezkov in delanjem vaj (Pogosteje kot uporabljajo učbenike/delovne zvezke in iz njih delajo vaje, boljši je njihov bralni dosežek.).

Delno povezanost med bralnimi dosežki in nekaterimi dejavniki okolja smo ugotovili pri naslednjih dejavniki:

- čas, ki ga otrok preživi pred TV (Najboljši bralni dosežek so imeli otroci, ki prebijejo pred TV od 1-3 ur, najslabši tisti, ki gledajo TV do 1 ure. Nasploh pa je zaskrbljujoče dejstvo, da se je pomembno povečala skupina otrok, ki prebije pred TV več kot 3 ure na dan.);
- količino branja iz učbenikov pri pouku branja - npr. pri slovenščini (Najboljši dosežek so imeli otroci, ki to počnejo enkrat na teden, slabšega tisti, ki berejo vsak dan, najslabši dosežek pa tisti, ki berejo le enkrat na mesec ali redkeje.).

Ugotovili pa smo, da bralni dosežki naših učencev niso povezani z naslednjimi dejavniki :

- s številom knjig, ki jih ima otrok doma (opaziti je manjšanje skupine otrok, ki ima doma na voljo veliko knjig - več kot 100 in naraščanje števila otrok v skupini z malo knjigami -manj kot 10; vendar pa sta obe skrajni skupini naredili v desetih letih pomemben napredek v bralnih dosežkih);
- s tem, ali ima doma dnevni časopis (obe skupini otrok – tisti, ki imajo doma dnevni časopis kot tudi tisti, ki ga nimajo, sta naredili pomemben napredek, čeprav večjega skupina otrok, kjer imajo doma časopis);

Ta dva dejavnika kažeta, da kljub upadanju bralnega gradiva doma verjetno šola še lahko kompenzira razlike v možnostih za branje med otroki.

Negativni trend povezanosti med bralnim dosežkom in posameznimi dejavniki pa je opaziti pri:

- branju zgodb ali knjig pri pouku (najvišji bralni dosežek izkazujejo otroci, ki berejo enkrat mesečno, nižjega tisti, ki berejo tedensko oz. dnevno);
- zanimanju staršev/drugih odraslih za branje otroka: bolj pogosto kot starši spremljajo, kaj otrok bere, manjši je njegov bralni dosežek. Ta rezultat lahko kaže na to, da starši bolj spremljajo svoje otroke, če imajo le-ti več težav z branjem. Če pa nimajo večjih težav z branjem, jim pustijo večjo samostojnost.
- otrokovem dojemanju branja za domačo nalogo (kako pogosto jo dobiva in koliko časa porabi zanjo). Najboljši dosežek do pokazali otroci z nizkim indeksom dojemanja branja- torej tisti, ki so navedli, da redko dobijo nalogo iz branja in zanjo tudi ne porabijo veliko časa. Najslabši pa je bil dosežek otrok, ki navajajo, da pogosto dobivajo naloge iz branja in da porabijo zanjo veliko časa. Možna je dvojna razlaga

teh rezultatov: prvič, otrokom, ki so slabše pismeni, učitelj res daje več nalog za urjenje bralnih zmožnosti. Drugič, ker je slabše pismenim otrokom dejavnost branja neprijetna in obremenjujoča, subjektivno presojuje in doživljajo, da so (časovno) bolj obremenjeni z branjem, kot dejansko v resnici so.

Iz vsega navedenega je opaziti pomembno povezanost zlasti med dejavniki šolskega okolja in bralno pismenostjo otrok. Med temi dejavniki imajo pomembno mesto tako materialni pogoji na šolah (npr. opremljenosti šolskih in razrednih knjižnic), kot neposredne bralne dejavnosti, ki jih izvajajo učiteljice in učitelji ter knjižničarji v okviru pouka ali drugih dejavnosti na šoli. Zato je za dvig ravni bralne pismenosti v bodoče ključnega pomena nadaljnje izobraževanje vseh učiteljev in knjižničarjev tako v okviru dodiplomskega študija kot tudi dodatnega strokovnega spopolnjevanja. Le z dodatnim izobraževanjem lahko spreminjamo pojmovanja učiteljev o pomembnosti branja nasploh, o njegovi pomembnosti za učenje ter spodbujamo učitelje vseh predmetov k uporabi bralnih strategij in s tem k razvoju pismenosti, kar je tudi eden od ciljev kurikularne preнове (Izhodišča kurikularne preнове, 1996).

Hkrati pa se tudi država zaveda pomena boljše pismenosti oz. opremljenosti ljudi za učinkovito spoprijemanje z informacijami, zato je Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport leta 2002 v svojem okviru imenovalo Komisijo za pripravo smernic za razvoj pismenosti. Strokovnjaki v tej komisiji naj bi na osnovi analize obstoječega stanja na področju pismenosti pripravili smernice za nadaljnji razvoj na tem področju.

4.4 Ali vemo zakaj so rezultati 2001 boljši od 1991?

RAZLIKE V REZULTATIH BRALNE PISMENOSTI OD 1991 DO 2001

Mag. Ana Gradišar

Razlike v bralnih dosežkih tretješolcev in tretješolk v desetletnem obdobju lahko v največji meri pripišemo dejavnikom, ki so povezani s šolanjem otrok. Obenem pa je to obdobje intenzivnih demokratičnih sprememb v slovenski družbi, ki se lahko posredno odražajo tudi v branju otrok. Starši se gotovo bolj kot pred letom 1990 zavedajo izrednega pomena branja za učenje in nadaljnje izobraževanje otrok ter njihovo kasnejše zaposlovanje. Seveda pa je delovanje teh vplivov na branje/učenje težje raziskovati.

V prispevku sem izhajala iz priporočil za šolsko prakso, ki so nastala po 1. mednarodni raziskavi o bralni pismenosti leta 1991 in sprememb na področju branja v šoli. na osnovi lastnega spremljanja in razgovorov z različnimi strokovnimi profili povezanimi z branjem.

Še bolj jasno sliko o premikih v devetdesetih letih pa bodo dale nadaljnje raziskave in mnenja drugih strokovnjakov.

Priporočila za šolsko prakso po 1. mednarodni raziskavi o bralni pismenosti 1991.

Mednarodna raziskava o bralni pismenosti leta 1991 je zajela učence 3. in 8. razredov.

Slovenski tretješolci so zasedli v bralni pismenosti 21. mesto med 28 državami in s tem podpovprečnim rezultatom nismo bili zadovoljni. Besedila so bila razdeljena v tri vrste: pripovedi, razlage in grafična sporočila. Najbolje so naši učenci brali pripovedi (14. mesto), kjer nismo odstopali od povprečja. Najslabše pa smo se odrezali pri branju razlag (20. mesto).

O rezultatih raziskave smo seznanjali slovensko javnost takoj po raziskavi v dnevnikih in strokovnih časopisih in strokovnih posvetih. V knjigi Kako berejo učenci po svetu in pri nas? smo mednarodno poročilo razširili s slovenskimi rezultati in tudi sugestijami za pedagoško prakso.

V naslednjih letih (1993-1996) je bilo na Pedagoškem inštitutu v okviru raziskave Kurikulum temeljnih področij osnovne šole izvedenih več sekundarnih raziskav o bralni pismenosti. Rezultatov 9-letnikov se dotikata zlasti dve:

- Vpliv šole na bralno pismenost. V tej raziskavi smo kvantitativno in kvalitativno primerjali ekstremne šole v branju ter
- Analiza preizkusnih nalog v mednarodni raziskavi o bralni pismenosti za devetletnike, kjer smo z pomenskega, skladišnega in selekcijskega vidika pregledali naloge in rezultate naših učencev v 3. razredu.

Izsledke vseh omenjenih raziskav smo pedagoški javnosti obširneje posredovali v člankih, na strokovnih posvetovanjih in seminarjih za učitelje.

Na kratko lahko sugestije za boljše branje po raziskavi bralne pismenosti leta 1991 strnemo v naslednja priporočila za pedagoško prakso:

Izboljšati vpliv šolskega okolja na branje:

- Zgodnejše všolanje pri šestih letih bi zmanjšalo razlike v bralnih dosežkih med mestom in podeželjem.
- Več ur pouka za slovenski jezik.
- V manj spodbudnemu okolju (zlasti na podeželju) povečati in izboljšati izobraževalne vire na šolah ne glede na število učencev (svetovalni delavci, knjižnice, oprema šol, permanentno izobraževanje učiteljev, itd.)
- Povečati izobraževalno vlogo šolske knjižnice in njen vpliv na dogajanje v razredu in za dvig bralnih dosežkov. Ob osrednji šolski knjižnici razvijati tudi razredne knjižnice z večjim številom knjig (80-100).
- Ravnatelji naj poskrbijo za:
 - dovolj bralnih gradiv,
 - dobro delovno klimo, pretok informacij in
 - spremljajo uresničevanje zastavljenih ciljev na področju branja, vendar ne posegajo direktno v učiteljevo delo.
- Svetovalni delavci se morajo bolje usposobiti za:
 - pomoč učitelju pri razvijanju učnih bralnih sposobnosti v razredu in
 - ocenjevanje napredka učencev v branju

Izboljšati poučevanje branja

- Povečati skrb za jezikovni razvoj pri vseh predmetih posebno na razredni stopnji šole, saj učenci s težavami pri branju in jeziku (npr. otroci s specifičnimi učnimi težavami, otroci priseljencev) z leti šolanja vedno bolj zaostajajo za uspešnimi vrstniki.
- Več branja v šoli na razredni in predmetni stopnji:
 - Na razredni stopnji naj se bralne spretnosti (avtomatizacija bralnega procesa) utrjujejo tudi po 2. razredu, da se zmanjšajo razlike v branju. Raziskave kažejo, da slabši bralci ob ustrezni pomoči z leti šolanja vztrajno napredujejo. Slabe predbralne izkušnje učencev zahtevajo od učitelja usmerjeno utrjevanje bralnih sposobnosti in uporabo tistih bralnih strategij, ki motivirajo učence tudi za samostojno branje.
 - Načrtno spremljanje napredka učencev v branju (tehnike branja in razumevanja) zlasti slabših bralcev. Priporočajo se zlasti neformalne metode preverjanja znanja branja (razgovori, pisne naloge, projektno delo itd).
 - Pri začetnem opismenjevanju naj učitelji pogosteje uporabljajo neumetnostna besedila, da učenci lažje začutijo uporabno in učno/informativno vrednost branja.
 - Na razredni stopnji več glasnega branja učencem: za bralno motivacijo in širjenje besedja.
 - V višjih razredih več načrtnega razvijanja bralnih učnih strategij pri pouku vseh predmetov. Vsi učitelji so učitelji branja za učenje, tj. branja neumetnostnih besedil.
- Vaditi bralno razumevanje pri besedilih, ki zahtevajo višje miselne procese (vzrok-posledica, posploševanje iz delnih premis, predvidevanje na kasnejše dogodke...)
- Načrtnejše usposabljanje učiteljev za pomoč učencem pri branju/učenju iz učnih gradiv. Pri permanentnem izobraževanju bi morali finančno podpreti učitelje v manjših krajih in jih spodbujati, da se izobražujejo.
- Kvalitetnejši učbeniki, ki naj že na nižji stopnji navajajo na uporabo učnih bralnih strategij, na višji pa upoštevajo tudi različne bralne sposobnosti učencev.
- Načrtno spremljanje napredka učencev v branju.
- Fantom posvetiti več pozornosti pri razvijanju bralnih sposobnosti in motivaciji za branje.
- Učitelj naj pri izbiri bralnih gradiv upošteva otrokovo predznanje in interese. Razkorak med šolskimi znanji in življenjskimi potrebami ne sme biti prevelik (po vsebini, težavnosti in obsegu različna bralna gradiva).
- Aktivnejša vloga učencev pri bralnih dejavnostih (več možnosti lastnega izbora za bralno značko in domače branje, vključevanje v interesne dejavnosti, ki so neposredno ali posredno povezane z branjem).

Razlogi za dvig rezultatov bralne pismenosti od leta 1991 do 2001

- Seznanjanje pedagoške in laične javnosti o rezultatih raziskave po letu 1991 in pomenu branja za življenje.
- Jezikovni pouk in dodatno izobraževanje učiteljev
 - Jezikovni pouk se je formalno na razredni stopnji začel spreminjati šele leta 1998, ko je bil sprejet nov učni načrt. Strokovnjaki, ki so pripravljali nove učne načrte, pa so začeli že veliko prej sodelovati pri dodatnem spopolnjevanju

učiteljev razrednega pouka. In temu lahko vsekakor pripišemo ugoden vpliv na bralne rezultate. Od leta 1992 je bilo izvedenih veliko seminarjev, ki so učiteljem ponujali drugačen koncept pouka materinščine. Nov komunikacijski model jezika daje tudi branju različnih zvrsti večji poudarek. Učitelji so v delavnicah dobili na voljo tudi mnogo gradiv, ki so jih lahko uporabili pri delu z učenci.

V tem času je potekalo tudi več seminarjev o bralnih učnih strategijah, težavah učencev pri branju in alternativnih metodah poučevanja branja, specifičnih učnih težavah itd.

- **Učbeniki:** Učbeniki za razredno stopnjo postajajo od osamosvojitve Slovenije veliko boljši. Snov je v njih metodično, vsebinsko in motivacijsko bolje predstavljena. Učenci jih lažje in raje samostojno uporabljajo in tako tudi več berejo. Spremenili so se zlasti učbeniki za devetletko, ki jih uporabljajo tudi drugi učitelji kot alternativne učbenike ali dodatno gradivo. Več je tudi dodatnih gradiv s katerimi lahko učitelj popestri pouk in utrjuje znanje.
- **Bralne dejavnosti na šoli:** Povečalo se je število otrok, ki tekmujejo za bralno značko, ker je izbira knjig večja in vsaj delno temelji na prostem izboru. Na nekaterih šolah izbor knjig v celoti prepuščajo učencem.
- **Individualna pomoč učencem:** Šole zaposlujejo v zadnjih desetih letih vedno več specialnih pedagogov, ki individualno pomagajo učencem pri učenju. Na razredni stopnji je to najpogosteje branje, pisanje in matematika. Pedagogom pomagajo tudi fantje, ki civilno služijo vojsko, nezaposleni preko javnih del itd.
- **Razvoj šolskih knjižnic in strokovno izobraževanje knjižničarjev:** Leta 1996 se je začela prva generacija knjižničarjev z višjo izobrazbo dodiplomsko izobraževati na Filozofski fakulteti. Med njimi je bilo in je še vedno največ šolskih knjižničarjev. Obenem pa imajo tudi novi knjižničarji v tem času že visoko izobrazbo. Šolska politika in zakonodaja razmer v šolskem knjižničarstvu ni izboljšala. Denarja za nove knjige ni več kot ga je bilo (ponekod celo manj). Knjižničarji si pri nabavi pomagajo tudi s sponzorji. Tudi boljši standardi za šolske knjižnice, za katere so si knjižničarji tako prizadevali že leta nazaj, v praksi niso zaživel. Predvidevamo lahko, da imamo na tem področju še velike rezerve za dvig dosežkov.
- **Ponudba novih knjig na knjižnem trgu:** Knjižna ponudba za mladino do 15. leta se je v devetdesetih letih na splošno povečala in lahko rečemo, da je izbira dovolj velika. Razmerje med leposlovjem in poučnimi knjigami je približno 75 proti 25 odstotkom. Žal je zadnja leta začela upadati naklada poučnim knjigam. Za začetne bralce (tj. do 9. leta) pa je izbira pri leposlovju res velika. Od 60 do 70 odstotkov knjig je namenjeno prav njim. Veliko je prevodov slikanic tujih avtorjev.
- **Bralno društvo:** V devetdesetih letih je bilo ustanovljeno tudi Bralno društvo Slovenije, ki deluje zelo aktivno. Društvo skrbi za širjenje bralne kulture v najširšem smislu. Prireja srečanja, posvetovanja, izdaja časopis in tako tudi pedagoško javnost seznanja z najnovejšimi spoznanji na področju branja. Kvalitetni so tudi zborniki, ki izidejo po bralnih posvetovanjih.

Viri:

1. Elley, W.B., Gradišar, A., Lapajne, Z. (1995). Kako berejo učenci po svetu in pri nas? Nova Gorica: Educa.
2. Gradišar, A. (1996). Vpliv šole na bralno pismenost: primerjalne analize razlik med bolj in manj uspešnimi šolami v branju. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko. Magistrska naloga.
3. Gradišar, A., Kozinc, A., Križaj-Ortar, M., Lapajne, Z., Pečjak, S. (1995). Analiza bralnih nalog za devetletnike. 1995.
4. Jamnik, T. (2003). Otroške in mladinske knjige, ki so izšle v letih 1994 – 2002. Poročilo. 2 str.
5. Razgovori z učitelji, knjižničarji in drugimi strokovnjaki.

4.5 Motivacija za branje

Nataša Bucik

Na bralno pismenost vplivajo poleg kognitivnih tudi motivacijski dejavniki in bralne navade. Med dejavniki za pospeševanje bralne pismenosti so pomembne tako spodbude v domačem okolju kot tudi bralno okolje v vrtcu in šoli.

PIRLS: vpliv branja staršev otrokom pred vstopom v šolo: Pogostost branja otrokom v predšolskem obdobju se kaže kot pomemben pokazatelj bralnih dosežkov otrok. Otroci, ki so jim starši pogosto brali v predšolskem obdobju, dosegajo rezultate nad mednarodnim povprečnim dosežkom, medtem ko otroci, ki so jim starši brali le včasih, ne dosegajo niti mednarodnega povprečnega dosežka. Podatki staršev slovenski otrok so blizu mednarodnega povprečja: 51% staršev pri nas je otrokom pogosto bralo pred vstopom v šolo, 47 % jih je bralo včasih, 2 % staršev pa otrokom nikoli ali skoraj nikoli ni bralo. Na Švedskem, kjer so učenci in učenke dosegali najboljše bralne dosežke, je kar 70 % staršev poročalo, da so otrokom pred vstopom v šolo pogosto brali. Enako velja za starše nizozemskih ter norveških otrok, starši angleških ter islandskih otrok pa so svojim otrokom v predšolskem obdobju pogosto brali celo več kot v 80 %.

PIRLS: knjige doma – poročanje staršev: dostopnost knjig, obkroženost s knjigami doma je pomemben element pozitivnega odnosa do branja ter pomemben element za razvoj otrokovega interesa za branje. Rezultati kažejo, da otroci, ki imajo doma veliko knjig, dosegajo višje bralne dosežke kot tisti, ki doma niso obkroženi s knjigami. V Sloveniji otroci, ki imajo doma več kot 200 knjig dosegajo rezultate nad mednarodnim povprečjem medtem, ko ostali v povprečju ne dosegajo mednarodnega povprečja. V Sloveniji je otrok z več kot 200 knjig le 13 %, medtem ko npr. na Švedskem poroča o takem številu knjig doma kar 42 % staršev. Če združimo prvi kategoriji, lahko opazimo, da ima več kot 100 knjig glede na mednarodno povprečje 35 % otrok, v Sloveniji 29 %, na Švedskem kar 64%, na Norveškem 67%, v Islandiji 66 % ter na Nizozemskem 54 % otrok.

PIRLS: starši berejo: pomemben element pri razvoju otrokovega interesa za branje ter pozitivnega odnosa do branja je tudi to, ali so otrokovi starši sami zavzeti bralci ter ali imajo otroci priložnost, da vidijo svoje starše brati in imajo v družini »model« bralca. Rezultati kažejo, da otroci tistih staršev, ki poročajo, da berejo več kot 10 ur na teden ali od 6-10 ur na teden, dosegajo rezultate nad mednarodnim povprečjem. Otroci, katerih starši berejo vsak dan ali skoraj vsak dan ter vsaj enkrat ali dvakrat na teden za užitek, dosegajo rezultate nad mednarodnim povprečnim bralnim dosežkom.

Pozitiven odnos do branja staršev je pomemben element pri bralnih dosežkih otrok. Tisti, katerih starši kažejo visok indeks odnosa do branja, (ki se radi pogovarjajo o knjigah, radi namenijo svoj prosti čas branju, ki menijo, da je branje pri njih doma pomembna dejavnost, ki ne berejo, le če morajo in ki ne berejo le zaradi informacij), dosegajo rezultate nad mednarodnim povprečnim dosežkom. V Sloveniji ima 61 % staršev zelo pozitiven odnos do branja, na Švedskem, Norveškem in Madžarskem pa je takih staršev več kot 70%.

Za zavzetost za branje je pomemben tudi občutek o tem, da si sposoben in učinkovit pri branju. Pomembna ugotovitev različnih raziskav je, da če otrok verjame, da je prepričan v svoje sposobnosti in učinkovit pri branju, raje sodeluje v aktivnosti.

PIRLS: učenčeva samoocena: slovenski učenci in učenke, ki dosegajo visok indeks samoocene (ocenjujejo, da je zanje branje lahko oz. da branje zanje ni težko ter, da berejo vsaj tako dobro kot sošolci), dosegajo višje dosežke pri branju kot je mednarodni bralni dosežek, medtem ko ostali ne dosegajo mednarodnega povprečja.

Pomemben dejavnik za razvoj motivacije je posameznikova avtonomnost. Otroci, ki sami izberejo branje, so motivirani za branje zaradi branja samega. Raziskave kažejo, kako pomembno je, da dovolimo otrokom, da sami izbirajo knjige, ker tudi to spodbudi njihovo motivacijo.

PIRLS: pozitiven odnos otrok do branja (poročajo, da ne berejo le, če morajo; da se radi pogovarjajo o knjigah z drugimi; da so veseli, če dobijo knjigo za darilo; menijo, da branje ni dolgočasno in uživajo v branju): Slovenski otroci, ki kažejo visok indeks odnosa do branja in imajo torej zelo pozitiven odnos do branja, dosegajo višje bralne dosežke od mednarodnih povprečnih rezultatov, medtem ko ostali ne dosegajo mednarodnega povprečja.

Tudi v drugih državah so velike razlike v dosežkih med otroki, ki izražajo zelo pozitiven odnos do branja ter tistimi, ki pozitivnega odnosa ne izražajo, vendar je zanimivo, da v mnogih državah (Švedska, Italija, Kanada, Grčija, Bolgarija, Rusija, Madžarska, Hong Kong, Litva, Latvija, Nizozemska, ZDA, Anglija, Singapur, Izrael, Nemčija) vsi otroci – tudi tisti, ki kažejo nizek indeks, dosegajo rezultate nad mednarodnim povprečjem.

Prav posebej je potrebno izpostaviti velike, pomembne razlike med spoloma pri indeksu odnosa do branja. Dekleta imajo v Sloveniji ter v večini sodelujočih držav pomembno višji indeks odnosa do branja. Številne študije v različnih državah kažejo, da dekleta več berejo

kot fantje, ne le glede na čas, ki ga namenijo branju, temveč tudi glede na raznolikost prebranega gradiva.¹

PIRLS: otroci poročajo, kako pogosto samostojno berejo (berejo tiho in berejo knjige, ki so si jih sami izbrali): Otroci, ki poročajo, da vsak dan ali skoraj vsak dan berejo sami in berejo knjige, ki so jih izbrali sami, dosegajo rezultate nad povprečnim mednarodnim bralnim dosežkom. Glede na mednarodno povprečje je takih otrok 66%, v Sloveniji jih je kar 76 %, v Angliji ter Novi Zelandiji pa kar čez 80%.

PIRLS: Otroci berejo za zabavo izven šole: V Sloveniji 45 % tretješolcev bere za zabavo izven šole vsak dan ali skoraj vsak dan, kar je blizu mednarodnega povprečja, 29 % jih bere enkrat ali dvakrat na teden, 12% enkrat ali dvakrat na mesec ter 14 % nikoli oz. skoraj nikoli. Zanimivo je, da so deleži otrok zelo podobni npr. na Švedskem, vendar tam vsi otroci dosegajo znatno višje bralne dosežke. Tako na Švedskem otroci, ki nikoli oz. skoraj nikoli ne berejo za zabavo dosegajo višji povprečni dosežek kot tisti bralci v Sloveniji, ki berejo vsak dan.

PIRLS: Otroci berejo zgodbe in romane izven šole: Le 26 % otrok v Sloveniji bere zgodbe in romane vsak dan ali skoraj vsak dan in kar 27 % jih nikoli ali skoraj nikoli ne bere zgodb in romanov. Oba deleža sta precej večja, kot mednarodno povprečje. Otroci, ki vsak dan ali skoraj vsak dan in tisti, ki enkrat ali dvakrat na teden berejo zgodbe in romane, dosegajo na preizkusih branja rezultate blizu mednarodnega povprečja, ostali pa ne. V nekaterih drugih državah tudi otroci, ki nikoli oz. skoraj nikoli ne berejo zgodb in romanov, dosegajo višje dosežke kot tisti otroci pri nas, ki berejo vsak dan ali skoraj vsak dan.

Deklice pomembno pogosteje berejo zgodbe in romane izven šole kot dečki. Kar 34% dečkov v Sloveniji nikoli oz. skoraj nikoli ne bere zgodb in romanov. Med dekletimi pa je takih 21 %. Oba deleža sta precej večja, kot mednarodno povprečje (dekleta 14%, fantje 25%).

¹ V nedavno objavljenih rezultatih mednarodne raziskave PISA, ki je proučevala bralno pismenost petnajstletnikov, se je zavzetost za branje pokazala kot ključni element bralne pismenosti. Pokazalo pa se je, da so dijakinje v povprečju dosegale za eno raven višjo pismenost kot dijaki. Prav pri zavzetosti za branje so se pokazale pomembne razlike med dijaki in dijakinjami. Razloge, zakaj so fantje manj zavzeti za branje ter rešitve, kako bi izboljšali njihovo zavzetost, proučuje vrsta strokovnjakov. PISA je pokazala, kako je pomembno, kakšen poudarek in pomen daje posamezen izobraževalni sistem branju ter to, da pozitiven odnos do branja predstavlja pomemben izobraževalni cilj. Rezultati PISA so pokazali, da lahko zavzetost za branje ter bralne navade odigrajo pomembno vlogo pri zmanjševanju razlik med dijaki iz različnih socialno-ekonomskih okolij ter, da pomembno vlogo pri zmanjševanju razlik med spoloma

4.7 Šola in pouk

Alenka Gril

Podatki o šoli, kurikulumu in pouku, ki jih vsebujejo mednarodne primerjalne raziskave znanja (IEA študije), so zanimivi predvsem zato, ker omogočajo primerjanje šolskih kontekstov pridobivanja znanja. S tega vidika so v raziskavi PIRLS za Slovenijo pomembne značilnosti šolanja v državah, v katerih so učenci dosegli najvišje rezultate v znanju branja: to so Švedska, Anglija in Nizozemska. Po drugi strani pa sta za primerjavo s Slovenijo zanimivi tudi Češka in Madžarska, ki sta ji podobni kot bivši socialistični državi in sedanji kandidatki za članstvo v Evropski uniji, poleg tega pa so tudi v teh dveh državah, tako kot v Sloveniji, v devetdesetih letih 20. stoletja spreminjali šolski sistem. Za primerjavo poteka opismenjevanja je zanimiva tudi Islandija, kot država, ki je, kot kažejo analize trendov v bralni pismenosti, v desetih letih zmanjšala razlike med dečki in deklicami v znanju branja do ravni, ko niso več statistično značilne.

KURIKULUM IN ORGANIZACIJA POUKA BRANJA

Priprave na šolo

Mala šola

V večini v raziskavi PIRLS sodelujočih držav predšolski otroci obiskujejo pripravljalnico na šolo (v Sloveniji je to mala šola) vsaj eno leto, skoraj polovica otrok pa več kot dve leti. V mednarodnem povprečju so najvišji rezultat v bralni pismenosti dosegli učenci, ki so obiskovali vrtec več kot dve leti. V Sloveniji, kjer približno tri četrtine otrok obiskuje malo šolo eno leto in le četrtina do dve leti, pa so višji rezultat v branju dosegli tisti, ki so obiskovali malo šolo več kot eno leto.

Starost otrok ob všolanju

V večini v raziskavi PIRLS sodelujočih držav začnejo otroci obiskovati šolo med šestim in sedmim letom. V Sloveniji se je štiri petine sodelujočih otrok v PIRLS všolalo s sedmimi leti, ena petina pa s šestimi. Vendar pa se je pokazalo, da starost otrok ob začetku šolanja ni enoznačno povezana z bralnimi dosežki.

Znanje branja ob všolanju

Ravnatelji osnovnih šol v večini sodelujočih držav so ocenili, da manj kot polovica otrok ob začetku šolanja obvladuje osnovne veščine pismenosti, kot so prepoznavanje večine črk, branje nekaj besed, branje stavkov, pisanje črk, pisanje stavkov. Ravnatelji v Sloveniji pa so ocenili, tako kot njihovi kolegi v Angliji in Singapurju, da več kot tri četrtine otrok obvlada te veščine ob vstopu v šolo.

V večini držav so imeli starši otrok o tem bolj pozitivno mnenje od ravnateljcev: kar 54% jih je ocenilo, da so njihovi otroci ob všolanju obvladovali osnovne veščine pismenosti zmerno ali zelo dobro. Podobno mnenje o tem kot starši v drugih državah so imeli tudi starši sodelujočih

otrok v Sloveniji. Te ocene staršev se ujemajo z dosežki v branju: najvišje dosežke so imeli tisti otroci, o katerih so starši poročali, da so te veščine zelo dobro obvladovali že ob vstopu v šolo; najnižje dosežke pa so imeli otroci, ki po mnenju staršev ob vžolanju niso obvladovali osnovnih veščin pismenosti.

Bralni kurikulum

Načrtovani kurikulum branja

O tem, kakšen je program opismenjevanja po posameznih razrednih stopnjah, so v raziskavi poročali ravnatelji. V večini sodelujočih držav naj bi se učenci v 1. razredu osnovne šole naučili poznati črke, poznati zvezo med črko in glasom, brati besede in posamezne stavke. V 2. razredu naj bi se učenci naučili brati povezano besedilo, v 3. razredu določiti glavno idejo besedila ter razložiti in utemeljiti razumevanje besedila. V 4. razredu naj bi se učenci naučili primerjati besedilo z osebnimi izkušnjami, primerjati različna besedila, predvideti nadaljnje dogodke v besedilu, posploševati in sklepati iz besedila. Opisovanja Sloga in strukture besedila pa naj bi se učili v višjih razredih, ponekod pa tudi to znanje sodi v kurikulum 4. razreda.

Slovenski bralni kurikulum za 1. razred se v veliki meri ujema z bralnimi kurikuli v drugih državah, le da je v slovenskem kurikulumu že v 1. razredu poudarek tudi na branju povezanih besedil. V Sloveniji že v 2. razredu učenci določajo glavno idejo besedila ter razlagajo in utemeljujejo svoje razumevanje besedila, medtem ko so ta znanja v večini drugih držav v bralnih kurikulih za 3. razred. V 3. razredu v Sloveniji pa naj bi se otroci učili vseh tistih veščin, ki so v večini drugih držav v kurikulih za 4. razred. Čeprav so bili v Sloveniji v PIRLS sodelujoči učenci testirani ob koncu tretjega leta formalnega šolanja, medtem ko so bili v drugih državah testirani ob koncu četrtega leta, primerjava načrtovanih kurikulumov ne kaže, da bi se naši učenci katerih bralnih spretnosti še ne učili.

Podoben kurikulum kot v Sloveniji za prve tri razrede je tudi v prvih treh razredih v dveh državah z najvišjimi dosežki na PIRLS, na Švedskem in Nizozemskem. V 4. razredu pa naj bi se v teh dveh državah učenci učili predvsem posploševanja in sklepanja iz besedila ter tudi opisa sloga in strukture besedila. Podoben kurikulum kot na Švedskem imajo tudi na Madžarskem in Češkem. V Angliji, kjer so učenci v povprečju dosegli tretje najvišje rezultate na PIRLS, pa se kurikulum precej razlikuje: učenci naj bi se poleg branja črk, besed in stavkov že v 1. razredu učili brati povezana besedila, določati glavno idejo besedila, razlagati svoje razumevanje ter sklepati na podlagi besedila; v 2. razredu pa je predvideno učenje vseh ostalih bralnih veščin, tudi opisovanje sloga in strukture besedila. Islandija ima za vse štiri razrede podoben bralni kurikulum kot večina sodelujočih držav.

Izvedeni kurikulum branja

Kako poteka razvoj bralnega razumevanja na razredni stopnji, na kateri se šolajo učenci, ki so sodelovali v PIRLS, so v večini držav poročali učitelji 4. razreda, v Sloveniji pa učitelji 3. razreda. V večini sodelujočih držav je najpogostejša dejavnost pri pouku branja prepoznavanje glavne ideje besedila ter razlaganje in utemeljevanje lastnega razumevanja besedila - to počne 90% vseh učencev vsaj enkrat tedensko. Naslednji najpogostejši

dejavnosti pri pouku branja, ki so ju deležne približno tri četrtine vseh učencev, pa sta primerjava prebranega z lastnimi izkušnjami ter posploševanje in sklepanje iz besedila.

V Sloveniji skoraj vsi učenci (92%) vsaj enkrat tedensko razlagajo in utemeljujejo lastno razumevanje prebranega, 88% jih določa glavno idejo besedila, 82% pa primerja prebrano z lastnimi izkušnjami. Enako velja tudi za učence na Češkem. Podobno so te tri dejavnosti najpogostejše pri pouku branja na Švedskem. Tudi na Nizozemskem in v Angliji sta razlaganje in utemeljevanje razumevanja besedila ter določanje glavne ideje besedila najpogostejši dejavnosti, ki se izvajata vsaj enkrat tedensko, medtem ko je tretja najpogostejša dejavnost posploševanje in sklepanje. Enako velja tudi za učence Madžarskem. V Angliji sta zelo pogosti dejavnosti, značilni za več kot 80% učencev, še opis sloga in strukture besedila ter predvidevanje o nadaljevanju dogajanja v besedilu. Na Islandiji pa so najpogostejše dejavnosti pri pouku branja razlaganje in utemeljevanje razumevanja besedila, primerjava prebranega z lastnimi izkušnjami ter posploševanje in sklepanje na osnovi besedila.

Vplivi na bralni kurikulum v 4. oz. 3. razredu

Najpomembnejši vpliv na izvajanje kurikulumu 4. oz. 3. razreda ima, po mnenju ravnateljev, nacionalni kurikulum. To velja za šole, ki jih obiskuje več kot tri četrtine učencev v Sloveniji, na Švedskem, Nizozemskem, v Angliji, na Islandiji, Madžarskem in Češkem. Nacionalna preverjanja znanja branja imajo velik vpliv na kurikulum le v nekaj državah, med njimi v Angliji (v šolah tretin učencev). V drugih državah, kot sta Švedska in Nizozemska, pa so nacionalna preverjanja znanja branja pomembna na šolah, ki jih obiskuje manj kot četrtina učencev, medtem ko imajo v Sloveniji, na Madžarskem, Islandiji in Češkem vpliv le na nekaterih šolah (ki jih obiskuje manj kot desetina učencev). Podobno je z vplivom standardiziranih testov na kurikulum branja: le-ti vplivajo le na šolah, ki jih v zgoraj navedenih državah obiskuje okrog 5% učencev, razen na Nizozemskem, kjer pomembno vplivajo na šolah četrtine učencev. Tudi želje staršev imajo v navedenih državah majhen vpliv na kurikulum branja v šolah večine učencev: pomembne so le na šolah manj kot desetine učencev. V Sloveniji pa želje staršev vplivajo na bralni kurikulum na šolah približno tretjine učencev. Podobno velja za vpliv želja učencev: v Sloveniji vplivajo na bralni kurikulum v šolah tretjine učencev, medtem ko imajo v drugih zgoraj navedenih državah vpliv na šolah manj kot desetine učencev.

Politika in strategije opismenjevanja

Koordinacija opismenjevanja med posameznimi razrednimi stopnjami je v Sloveniji prisotna na šolah, ki jih obiskujeta približno dve tretjini učencev. Na Švedskem in Nizozemskem to velja za šole manjšega deleža učencev kot v Sloveniji, za približno polovico, na Češkem pa za šole dveh petin učencev. V večji meri kot v Sloveniji je koordinacija opismenjevanja prisotna na Islandiji (na šolah 73% učencev), v Angliji (za šole 76% učencev) in na Madžarskem (za šole 93% učencev).

Le nekaj več kot tretjina vseh učencev obiskuje šole, ki imajo lastno pisno izjavo o bralnem kurikulumu. V Sloveniji je takih le desetina. V Angliji, na Novi Zelandiji, Škotskem in v ZDA ima pisno izjavo o kurikulumu večina šol (ki jih obiskuje več kot 70% učencev).

Neformalne pobude za spodbujanje branja (knjižni klubi, bralna tekmovanja, bralne minute na šolah ipd.) so v povprečju na voljo v šolah, ki jih obiskuje 37% učencev. V Sloveniji so neformalne pobude za branje, zlasti bralna značka, prisotne na vseh šolah (100%). Podobno so neformalne pobude za branje prisotne na skoraj vseh šolah na Islandiji (97%) in v Angliji (95%) ter na večini šol na Švedskem (87%) in Madžarskem (78%). Nekoliko manj so neformalne pobude za branje prisotne na Nizozemskem in Češkem, vendar so dostopne več kot polovici učencev.

Program strokovnega napredovanja pri poučevanju branja je na voljo učiteljem na šolah več kot polovice učencev le v Angliji in na Švedskem. Učitelji na Nizozemskem, Islandiji, in Madžarskem pa imajo te programe na voljo na šolah približno dveh petin učencev. V Sloveniji in na Češkem so taki programi redkejši in so dostopni na šolah, ki jih obiskuje manj kot tretjina učencev.

V kurikulumu prvih štirih oz. treh razredov je v mednarodnem povprečju največji poudarek na branju (na šolah štirih petin učencev), nekoliko manjši na pisanju ter na govorjenju in poslušanju (na šolah več kot polovice učencev). Podobni so poudarki bralnega kurikuluma na Švedskem in na Islandiji, medtem ko sta v Angliji tako branje kot pisanje enako pomembna. Na Nizozemskem, Madžarskem, Češkem in v Sloveniji pa je največji poudarek na branju, manjši na govorjenju in poslušanju in najmanjši na pisanju.

Časovni obseg pouka

V povprečju četrtošolci obiskujejo pouk 838 ur letno, največ v Maroku 1092 ur. Na Nizozemskem imajo četrtošolci 1082 ur pouka, v Angliji 958 ur, na Švedskem 860 ur, na Češkem 809 ur in na Islandiji 749 ur. Najmanj ur pouka imajo na PIRLS sodelujoči učenci 3. razredov v Sloveniji, 602 uri.

V povprečju je v 4. razredu tretjina vseh ur pouka namenjena jezikovnemu pouku, ena četrtnina branju. V Sloveniji je jezikovnemu pouku v 3. razredu namenjenih približno dve petini vseh ur pouka, branju pa približno ena petina ur pouka. Podoben delež pouka kot v Sloveniji je namenjen jezikovnemu pouku in branju v 4. razredu na Češkem. Na Švedskem, Nizozemskem, v Angliji in na Islandiji za jezikovni pouk v 4. razredu namenjajo manj ur, približno 30% vseh ur pouka, manj pa tudi branju, 15-20% vseh ur.

V povprečju je za jezikovni pouk namenjenih 7 ur tedensko, v Sloveniji 6 ur, branju pa v povprečju 5 ur tedensko, v Sloveniji 4 ure. Podobno število ur jezikovnega pouka je tudi v treh državah, ki so dosegle najboljše dosežke na PIRLS, tako kot tudi na Islandiji, Češkem in Madžarskem.

Formalno poučevanje bralnih spretnosti v 4. razredu poteka med 1,2 ure tedensko v Nemčiji in 4,9 ure v Kolumbiji, v povprečju 1,8 ur tedensko. 85% vseh sodelujočih učencev obiskuje šole, kjer poteka formalni pouk branja. V Sloveniji je polovica učencev deležna formalnega pouka branja, povprečno 1,8 ur tedensko.

V povprečju predstavlja branje dnevno aktivnost za polovico vseh učencev, prav tako tudi za več kot polovico učencev na Švedskem, Nizozemskem in v Angliji. V Sloveniji tretjina učencev

bere pri pouku vsak dan, tretjina 3-4 krat tedensko, tretjina pa jih pri pouku bere manj kot trikrat na teden.

Organizacija pouka branja v razredu

Raven znanja branja v razredu

V povprečju je nekaj več kot polovica učencev v razredih, za katere učitelji menijo, da dosegajo povprečno raven znanja branja. Slovenija je med državami, v katerih je 70% ali več učencev v razredih s povprečno ravno znanja branja, podobno tudi Madžarska in Češka. Na Švedskem in Nizozemskem sta v razredih s povprečno ravno znanja branja približno dve petini učencev, v Angliji in na Islandiji pa polovica. Medtem ko imajo v treh najvišje uvrščenih državah na PIRLS po mnenju učiteljev med 10% in 20% učencev v razredih z nadpovprečno ravno znanja branja, jih ima Islandija četrtno, Slovenija, Madžarska in Češka pa manj, približno 5%. Učiteljeve ocene ravni znanja branja v razredu se povezujejo z bralnimi dosežki učencev v teh razredih: razredi, v katerih učitelji prepoznajo večino otrok za nadpovprečno dobre bralce, imajo najvišje povprečne dosežke na PIRLS.

Program poučevanja branja

V povprečju tri petine učencev pri pouku branja sledi istemu programu, a z različnim tempom. Slovenija je med državami s 70% ali več učenci, ki sledijo takemu programu poučevanja branja, podobno tudi Češka in Madžarska. Na Nizozemskem so takega pouka deležne tri petine učencev, medtem ko jih je na Švedskem, v Angliji in na Islandiji med 30% in 40%.

V povprečju je 29% vseh učencev v razredih, kjer različno sposobni učenci sledijo različnim programom. Večina učencev sledi takemu programu v Kanadi, Angliji, Islandiji, Izraelu, Kuvajtu, Novi Zelandiji in na Švedskem. Na Nizozemskem je takega programa deležna tretjina učencev, v Sloveniji petina, na Madžarskem in Češkem pa manj kot desetina.

V večini držav najmanjši delež učencev sledi pouku branja, ki poteka po istem programu, z enakim tempom.

Pristop k poučevanju branja

Večina učencev (v povprečju 58%) je v enaki meri deležna pouka branja pri posebnem predmetu in v okviru drugih predmetov. To velja tudi za večino učencev v Sloveniji (71%), na Švedskem (65%), Nizozemskem (52%), Češkem (58%) in na Islandiji (70%). V Angliji je takih nekaj manj kot polovica učencev, nekaj več kot dve petini pa jih je deležnih pouka branja pri posebnem predmetu. Na Madžarskem je večina učencev (55%) deležna pouka branja v okviru drugih predmetov.

Oblike pouka branja

Najpogostejša oblika pouka branja je kombinacija skupinskega dela, individualnega pouka in poučevanja celega razreda (v povprečju 46% vseh učencev, v Sloveniji 84% učencev). Branje

kot poučevanje celotnega razreda poteka v povprečju za 38% učencev (v Sloveniji za 8%), individualni pouk v povprečju za 13% vseh učencev, skupinsko delo pa v povprečju za 18% učencev.

Velikost razredov

Povprečno je v 4. razrede 26 učencev, v Sloveniji pa je povprečno 21 učencev v 3. razredu. Vendar pa se niso pokazale enoznačne povezave med velikostjo razredov in bralnimi dosežki: za učence s pod- in nadpovprečnimi dosežki na PIRLS je pouk organiziran v majhnih razredih.

Učenci s težavami v branju

V povprečju obiskuje dopolnilni pouk branja 5 učencev v razredu, v Sloveniji 3. Dodatni pouk branja za boljše bralce obiskujejo v povprečju 3 učenci v razredu, v Sloveniji 4.

Za učence s težavami v branju je strokovnjak za branje vedno dostopen v razredu v povprečju za desetino učencev, četrtnina učencev ima do njega dostop včasih, medtem ko za dve tretjini učencev strokovnjak za branje ni dostopen. Slovenija je med državami, kjer ima petina učencev ali več stalen dostop do strokovnjaka za branje.

V povprečju se učitelji najpogosteje (88%) individualno ukvarjajo z učenci s težavami v branju. V Sloveniji je ta pristop značilen za učitelje vseh učencev, medtem ko je v treh najuspešnejših državah na PIRLS ter na Madžarskem, Češkem in Islandiji delež učencev, ki imajo takega učitelja, manjši, čeprav je individualni pristop k obravnavi tudi v teh državah najpogostejši. Zelo pogosto težave v branju v vseh zgoraj naštetih državah učitelji dveh tretjin učencev ali več rešujejo tako, da drugi učenci pomagajo tistim, ki imajo težave. Učitelji več kot polovice slovenskih in angleških učencev in učitelji približno štirih petin učencev na Islandiji, na Švedskem in Nizozemskem na pomoč učencem s težavami v branju pokličejo strokovnjaka za branje.

POUČEVANJE BRANJA IN POUK

Pripravljenost učiteljev

Kar štiri petine vseh učencev 4. razreda poučujejo učiteljice, v Sloveniji pa ženske učijo 95% učencev 3. razreda. Povprečna starost učiteljev je 40 let, pri čemer jih je približno polovica starejših od 40 let, druga polovica pa mlajših o 40 let. V povprečju imajo učitelji 4. razredov 16 let delovnih izkušenj, od tega povprečno 5 let v 4. razredu. V Sloveniji imajo učitelji povprečno 19 let delovnih izkušenj, od tega povprečno 9 let v 3. razredu. Polovico vseh učencev v 4. razredu učijo učitelji z univerzitetno izobrazbo, tretjino vseh učencev pa učijo učitelji z višjo pedagoško izobrazbo. V Sloveniji tri četrtnine otrok v 3. razredu učijo učitelji z višjo pedagoško izobrazbo in le četrtnino učencev učijo učitelji z univerzitetno izobrazbo. Učitelji 85% vseh učencev imajo opravljen strokovni izpit, v Sloveniji pa ga imajo učitelji 95% učencev.

Tretjino vseh učencev učijo isti učitelji povprečno 4 leta in več, drugo tretjino vseh učencev pa učijo isti učitelji le 1 leto. V Sloveniji imata dve tretjini učencev istega učitelja 2 leti. Na

Švedskem ima 70% učencev, na Islandiji pa polovica učencev istega učitelja 3 leta. V Angliji in na Nizozemskem pa ima tri četrtine ali več učencev istega učitelja 1 leto.

Večina vseh učencev 4. razreda ima enega učitelja za vse predmete. Prav tako je en učitelj odgovoren za poučevanje vseh predmetov v 4. razredu tudi na Švedskem, Nizozemskem, v Angliji, na Islandiji, Češkem in v 3. razredu v Sloveniji. Na Madžarskem pa si učitelji večine učencev 4. razreda delijo odgovornost za pouk različnih predmetov z drugimi učitelji.

Učni viri pri pouku branja

Gradiva za poučevanje branja

Učitelji večine učencev (povprečno 56%) uporabljajo enaka gradiva za vse učence, ne glede na raven znanja, pri čemer prilagajajo hitrost napredovanja branja. To velja za učitelje večine učencev v Sloveniji (65%), na Nizozemskem (52%), Madžarskem (91%) in Češkem (86%). Medtem ko učitelji večine učencev na Švedskem (65%), v Angliji (69%) in na Islandiji (62%) uporabljajo različna gradiva za učence na različnih ravneh branja.

Učitelji večine vseh učencev 4. razreda (72%) uporabljajo kot osnovo za poučevanje branja učbenike, učitelji polovice vseh učencev pa tudi berila. V Sloveniji učbeniki predstavljajo osnovni učni vir za približno tri četrtine učencev, berila pa za dve tretjini učencev. Podobno kot v Sloveniji, se tudi na Češkem in Madžarskem večji delež učencev uči branja iz učbenikov kot iz beril. Na Švedskem, Nizozemskem, v Angliji in na Islandiji pa je obratno: večji delež učencev se uči brati iz beril kot iz učbenikov. Dodatna gradiva, ki jih uporabljajo učitelji večine vseh učencev pri pouku branja, predstavljajo otroške knjige in revije ter gradiva iz drugih predmetov. V Sloveniji je uporaba otroških revij, kot dodatnega gradiva pri pouku branja, najpogostejša izmed vseh sodelujočih držav.

Pogostost uporabe gradiv pri pouku

Pri pouku branja nekoliko več kot polovica vseh učencev dnevno uporablja berila in vsaj enkrat tedensko delovne zvezke. Enako velja za polovico učencev v Sloveniji, medtem ko je tega deležen večji delež učencev na Islandiji (tri petine) in še večji delež učencev na Madžarskem (95%). Na Češkem in v Angliji dnevno uporablja berila in vsaj tedensko delovni zvezek manjši delež učencev kot v Sloveniji, približno dve petini, na Švedskem in Nizozemskem pa še manj (manj kot ena petina). Dodatna gradiva za pouk branja, kot so otroške knjige in revije, uporabljajo skoraj vsi učenci v vseh zgoraj navedenih državah vsaj enkrat mesečno. Medtem ko se računalniški programi in internet v večini držav manj pogosto uporabljajo kot dodatno gradivo pri pouku branja (npr. v Sloveniji pri četrtini učencev enkrat mesečno).

Računalniki pri pouku branja

V povprečju tretjini učencev računalniki v šoli niso dostopni. V Kanadi in na Islandiji imajo več kot tri četrtine učencev v šoli povprečno en računalnik na manj kot 5 učencev. V Angliji, Hong Kongu, Izraelu, na Nizozemskem, Norveškem, v Singapurju, ZDA in Sloveniji pa je več kot tri četrtine učencev v šolah z enim računalnikom na 10 učencev. V Sloveniji sta dve petini

učencev v šolah z enim računalnikom na manj kot 5 učencev, dve petini učencev sta v šolah z enim računalnikom na 5-10 učencev in le približno desetina učencev na šolah brez računalnikov. Malo držav ima v šolah dostop na internet na vseh računalnikih, taki sta le Islandija in Hong Kong. V povprečju več kot polovica vseh učencev v šoli nima dostopa na internet, v Romuniji, Rusiji, na Slovaškem, v Iranu in Belizeju pa skoraj vsi učenci nimajo dostopa do interneta v šoli. V Sloveniji imajo tri četrtine učencev dostop na internet na vseh računalnikih v šoli (povprečno 10 računalnikov), desetina učencev ima v šoli dostop na internet le na nekaterih računalnikih, 7% učencev pa v šoli nima dostopa na internet.

Raba računalnikov pri pouku se med državami zelo razlikuje. Večinoma jih učenci uporabljajo za pisanje zgodb. Npr. v Angliji, na Švedskem in Islandiji v ta namen uporablja računalnike več kot tri četrtine učencev, v Sloveniji pa tretjina učencev. Približno polovica učencev v Angliji in na Islandiji računalnike uporablja tudi za branje zgodb, v Sloveniji pa manj, približno četrtina učencev. Redkeje se računalniki pri pouku uporabljajo za razvoj bralnih spretnosti, najpogosteje v Kanadi, na Novi Zelandiji, v Singapurju in ZDA. V Angliji jih v ta namen uporablja več kot polovica učencev, na Švedskem in Islandiji nekoliko manj kot polovica, v Sloveniji in na Nizozemskem četrtina, na Madžarskem in Češkem pa približno desetina.

Najpogosteje učenci uporabljajo računalnik doma, redkeje v šoli. Več kot polovica učencev uporablja računalnik v šoli v Angliji, na Islandiji in na Nizozemskem, v drugih zgoraj navedenih državah pa manj, med petino in tretjino učencev.

Branje literarnih in neliterarnih besedil pri pouku

V večini držav pri pouku branja pogosteje uporabljajo literarna besedila kot neliterarna: v povprečju bere literarna besedila vsaj enkrat tedensko 84% učencev, ne literarna pa 55%. V Sloveniji 90% učencev vsaj enkrat tedensko pri pouku bere literarna besedila, 58% pa tudi neliterarna. Podobno velja tudi za druge zgoraj navedene države: Švedska - 96% literarna, 68% neliterarna, Nizozemska - 81% literarna, 53% neliterarna, Anglija - 80% literarna, 56% neliterarna, Islandija - 92% literarna, 30% neliterarna, Madžarska - 98% literarna, 59% neliterarna, Češka - 79% literarna, 31% neliterarna.

Izmed literarnih besedil dve tretjini vseh učencev bere pri pouku zgodbe, 45% vseh učencev pa tudi pravljice. V Sloveniji večina učencev izmed literarnih besedil pri pouku bere zgodbe in pravljice, medtem ko na Švedskem, Nizozemskem in Angliji večina učencev pri pouku bere zgodbe in daljše knjige s poglavji. Na Madžarskem večina učencev pri pouku bere zgodbe, pravljice in pesmice, Na Češkem večina učencev bere pri pouku zgodbe, pravljice in daljše knjige, na Islandiji pa zgodbe, pesmice in daljše knjige.

Filmi, TV in video pri pouku

V Sloveniji tri petine učencev vsaj enkrat mesečno gleda pri pouku filmske različice literarnih del in informativne filme, 70% učencev pa vsaj enkrat mesečno primerja informacije, ki jih pridobijo iz različnih medijev. Podobno tudi na Češkem in Madžarskem večina učencev vsaj enkrat mesečno gleda filme po literarni predlogi, informativne filme in primerja informacije iz različnih medijev. V Angliji večina učencev vsaj enkrat mesečno gleda informativne filme in primerja informacije iz različnih medijev. Na Švedskem in Nizozemskem pa večina učencev

vsaj enkrat mesečno gleda informativne filme. Na Islandiji približno polovica učencev enkrat mesecev gleda informativne filme, manj kot tretjina jih gleda filme po literarnih predlogah, manj kot petina učencev pa pri pouku primerja podatke iz različnih medijev.

Bralne dejavnosti pri pouku

Poudarki v jezikovnem pouku

V vseh državah učitelji pri jezikovnem pouku v 4. razredu dajejo večji poudarek razumevanju novih besed v besedilih kot učenju strategij za dekodiranje glasov in besed. Učitelji večine učencev v Sloveniji, na Švedskem, Nizozemskem, v Angliji, na Islandiji, Madžarskem in Češkem pri jezikovnem pouku dnevno poudarjajo razumevanje novih besed v besedilih.

Oblike branja pri pouku

Poročanje učiteljev: V povprečju sta najpogostejši vsakodnevni obliki branja pri pouku glasno branje učitelja in tiho branje učencev, po mnenju učiteljev treh petin učencev. V Sloveniji največ učencev pri pouku dnevno tiho bere (tri petine), prav tako na Švedskem (približno štiri petine), v Angliji (tri četrtine) in na Madžarskem (dve tretjini). Medtem ko učitelji glasno berejo največjemu deležu učencev na Nizozemskem (približno polovici) in na Islandiji (nekaj več kot štirim petinam). Na Češkem pa največji delež učencev samih glasno bere vsak dan (nekaj več kot tri četrtine).

Večjemu deležu vseh učencev berejo glasno pri pouku učitelji kot sami učenci. Trem petinam vseh učencev učitelji vsak dan glasno berejo pri pouku, nekoliko več kot polovica vseh učencev pa dnevno tudi sama glasno bere pri pouku. V Sloveniji učitelji glasno berejo vsak dan trem petinam učencem, le tretjina učencev pa sama glasno bere vsak dan. Tudi na Švedskem trem petinam učencev učitelji glasno berejo vsak dan, le desetina švedskih učencev pa bere na glas vsak dan. Na Nizozemskem skoraj polovici učencev učitelji glasno berejo vsak dan, nekoliko manjši delež učencev (dve petini) pa jih pri pouku glasno bere vsak dan. V Angliji skoraj trem četrtinam učencev učitelji glasno berejo vsak dan, medtem ko dve petini učencev sami glasno bereta vsak dan pri pouku. Na Islandiji štirim petinam učencev učitelji berejo vsak dan, manj kot tretjina učencev pa pri pouku dnevno sama glasno bere. Na Madžarskem več kot polovica učencev dnevno glasno bere pri pouku, manjšemu deležu učencev, manj kot tretjini, pa vsak dan glasno berejo tudi učitelji. Podobno tudi na Češkem tri četrtine učencev glasno bere vsak dan, učitelji pa dnevno berejo tretjini učencev.

Večina učencev v povprečju, v Sloveniji, na Švedskem, v Angliji in na Madžarskem pri pouku vsak dan tiho bere. Tiho branje je najpogostejša oblika vsakodnevnega branja pri pouku v Sloveniji (tri petine učencev), na Švedskem (štiri petine), v Angliji (tri četrtine) in na Madžarskem (dve tretjini). Na Češkem nekaj več kot dve petini učencev tiho bereta vsak dan, podobno tudi na Nizozemskem, na Islandiji pa nekoliko manj kot polovica.

Poročanje učencev: Nekoliko manjši delež učencev po svetu kot učiteljev poroča o glasnem branju učiteljev vsak dan pri pouku, medtem ko so deleži učencev, ki poročajo, da sami glasno berejo vsak dan, veliko nižji kot pri poročanju učiteljev. Po drugi strani pa učenci v večji meri kot učitelji poročajo o tem, da vsakodnevno tiho berejo pri pouku. Po mnenju

učencev je tako tiho branje najpogostejša vsakodnevna aktivnost pri pouku. V povprečju dve tretjini učencev poročata, da dnevno tiho bereta. Podobno tudi največ učencev v Sloveniji (tri četrtine) poroča, da vsak dan tiho bere. Tako je tudi v vseh treh državah, ki so dosegle najvišje rezultate na PIRLS: tri četrtine učencev na Švedskem, dve tretjini učencev na Nizozemskem in štiri petine učencev v Angliji. O vsakodnevnem tihem branju najpogosteje poročajo tudi učenci na Češkem in Madžarskem (približno polovica). Na Islandiji pa je delež učencev, ki vsakodnevno tiho bere (74%) precej podoben kot delež tistih, ki poroča, da jim vsak dan glasno berejo učitelji (72%). Najboljši učenci na PIRLS najpogosteje poročajo, da vsak dan tiho berejo pri pouku.

Večini učencev učitelj glasno bere vsak dan pri pouku: v povprečju približno dvema tretjinam vseh učencev, v Sloveniji, na Nizozemskem in v Angliji približno polovici učencev ter na Islandiji nekaj manj kot trem četrtinam učencev. Približno ena petina učencev v Sloveniji, na Madžarskem in Češkem poroča, da sama glasno bere, v povprečju pa nekaj manj kot četrtina vseh učencev. Na Švedskem, Nizozemskem, v Angliji in na Islandiji pa je takih manj kot 5% učencev. Učenci, ki so na PIRLS dosegli najvišji rezultat, najpogosteje berejo glasno le enkrat na mesec. Tisti učenci, ki so v Sloveniji dosegli najvišji rezultat na PIRLS, pa najpogosteje nikoli ne berejo glasno pri pouku ali pa to počnejo le enkrat mesečno.

Preverjanje razumevanja prebranih besedil

Poročanje učiteljev: Večinoma učenci po svetu vsaj enkrat tedensko ustno odgovarjajo na vprašanja o prebranem besedilu. V Sloveniji o tej obliki preverjanja razumevanja prebranih besedil poročajo učitelji skoraj vseh učencev, podobno kot na Češkem, Madžarskem in v Angliji. Na Nizozemskem to obliko preverjanja uporabljajo učitelji treh četrtin učencev, na Švedskem učitelji dveh tretjin učencev, na Islandiji pa učitelji 45% učencev.

Dve tretjini vseh učencev vsaj enkrat tedensko pisno odgovarja na vprašanja o prebranih besedilih. V Sloveniji, na Madžarskem in v Angliji pa to obliko preverjanja tedensko prakticirajo učitelji treh četrtin učencev, na Češkem pa učitelji kar štirih petin učencev. Delež učencev, ki pisno odgovarja na vprašanja o prebranem, je nekoliko nižji na Švedskem (dve tretjini učencev) in na Islandiji (polovica učencev).

V povprečju dve tretjini vseh učencev se o prebranem med seboj pogovarja. V Sloveniji to obliko preverjanja razumevanja prebranih besedil uporablja 71% učencev, na Češkem pa 80% učencev. Nekoliko manjši delež učencev, ki se o prebranem med seboj pogovarja, je v Angliji (67%) in na Nizozemskem (57%). Na Švedskem in Madžarskem je ta oblika preverjanja prisotna pri manj kot polovici učencev, na Islandiji pa le pri petini učencev.

Pogosta oblika preverjanja razumevanja prebranih besedil, ki je prisotna pri večini učencev, je v Sloveniji tudi risanje: na ta način izražata razumevanje besedil dve tretjini učencev. V drugih zgoraj navedenih državah je ta oblika preverjanja razumevanja prisotna pri manj kot polovici učencev.

Zelo redko se v večini držav za preverjanje razumevanja prebranih besedil pri pouku izvaja projektno delo, prav tako se redko rešuje kvize ali teste.

Poročanje učencev: Podoben delež učencev kot učiteljev je v vseh zgoraj navedenih državah poročal o različnih oblikah preverjanja razumevanja prebranih besedil. Najpogosteje učenci poročajo, da o prebranem besedilu odgovarjajo na vprašanja ustno ali pisno (štiri petine vseh učencev navajajo, da uporabljajo ti dve obliki preverjanja vsaj enkrat tedensko). Nekaj več kot polovica jih poroča, da se o prebranem pogovarja med seboj. Le približno tretjina vseh učencev vsaj enkrat tedensko dela projekte o prebranem, 45% vseh pa tedensko rešuje kvize ali teste o prebranih besedilih. V povprečju manj kot dve petini vseh učencev nikoli ne dela projektov na osnovi prebranih besedil. Na Nizozemskem tega ne počne štiri petine učencev, v Angliji in na Islandiji približno tri četrtine, na Češkem več kot polovica učencev, na Madžarskem in v Sloveniji pa nekaj več kot tretjina učencev. V povprečju četrtina vseh učencev nikoli ne rešuje kvizov ali testov o prebranih besedilih. V Angliji, na Islandiji in na Češkem te oblike preverjanja razumevanja prebranih besedil ni deležna polovica učencev, na Nizozemskem več kot dve petini, na Švedskem četrtina, v Sloveniji petina in na madžarskem več kot desetina učencev.

Oblika preverjanja razumevanja prebranih besedil se ne povezuje enoznačno z bralnimi dosežki na PIRLS.

Knjižnice

Šole, ki jih obiskuje večina učencev po svetu, imajo šolske knjižnice. Razredne knjižnice pa so v mednarodnem povprečju prisotne v razredih, ki jih obiskuje 70% učencev, v Sloveniji pa v razredih dveh tretjin učencev. Povprečno uporabljata razredno knjižnico približno dve tretjini vseh učencev vsaj enkrat tedensko. V Sloveniji razredno knjižnico dnevno uporablja 45% učencev, večji delež učencev jo rabi v Angliji, na Nizozemskem in Madžarskem, približno polovica.

Približno polovica vseh otrok obiskuje šolske in razredne knjižnice en- do dvakrat tedensko. V Sloveniji si knjige dnevno izposojata dve tretjini tretješolcev, približno tretjina učencev pa si knjige izposoja en- do dvakrat tedensko. S tem se Slovenija uvršča med države z najpogostejšim obiskom šolskih knjižnic. Učenci, ki si izposojajo knjige dnevno ali tedensko, imajo v povprečju višji dosežek na PIRLS kot tisti, ki si knjige izposojajo manj kot enkrat tedensko. Enako velja tudi za slovenske učence.

Domače naloge

V povprečju ima branje za domačo nalogo vsaj enkrat tedensko štiri petine učencev. Najmanj trikrat tedensko pa bere za domačo nalogo tri petine vseh učencev, v Sloveniji polovica, na Islandiji in na Madžarskem pa več kot tri četrtine učencev. Visok indeks domačih nalog iz branja, izračunan na podlagi pogostosti in obsega domače naloge, pove, da imajo učenci vsaj enkrat tedensko več kot pol ure domače naloge. V povprečju ima 44% vseh učencev visok indeks domačih nalog, v Sloveniji je takih učencev 32%, na Švedskem 52%, na Madžarskem pa kar 90%. V Angliji, na Islandiji in na Češkem je delež učencev z visokim indeksom domačih nalog med 15 in 30%, najmanjši pa je na Nizozemskem, le 5%. Nizek indeks domačih nalog pove, da imajo učenci manj kot enkrat tedensko do 30 minut branja za domačo nalogo. V povprečju ima desetina učencev nizek indeks domačih nalog. Podobno jih ima nizek indeks domačih nalog desetina tudi na Švedskem, v Angliji in na Češkem, medtem ko je takih

učencev v Sloveniji 5%, na Madžarskem in Islandiji pa še manj. Večina učencev, 71%, ima nizek indeks domačih nalog na Nizozemskem. V drugih zgoraj navedenih državah ima večina učencev srednji indeks domačih nalog, ki obsega vse kombinacije obsega in trajanja domačih nalog med nizkim in visokim indeksom.

Ocenjevanje napredka v branju

Viri za ocenjevanje napredka

Učitelji večine učencev (v povprečju 70% vseh učencev) ocenjujejo napredek v branju glede na svoje lastno mnenje. Nekoliko manj pogosto, a še vedno pri več kot polovici učencev v povprečju, učitelji uporabljajo za ocenjevanje napredka razredne teste. V ta namen uporabljajo diagnostične teste v povprečju učitelji dveh petin vseh učencev, pogosteje jih uporabljajo učitelji na Nizozemskem, pri treh četrтинah učencev. Nacionalne teste in standardne teste uporabljajo za preverjanje napredka v branju učitelji manj kot četrтine učencev v povprečju. Portfoljo pa učitelji uporabljajo za ocenjevanje napredka večinoma le kot pomožni vir.

Pristop k ocenjevanju

Najpogostejša pristopa k ocenjevanju znanja branja, ki ju uporabljajo učitelji več kot treh četrтin vseh učencev, sta ustno spraševanje o prebranem in poslušanje, kako učenci glasno berejo. To velja tako za Slovenijo, kot tudi za tri, na PIRLS najuspešnejše države, ter za Češko, Madžarsko in Islandijo. Redkeje, vendar pri več kot polovici vseh učencev, učitelji ocenjujejo kratke odgovore na pisna vprašanja o prebranem. Najpogosteje v zgoraj navedenih državah uporabljajo ta pristop učitelji na Madžarskem in Češkem, pri več kot treh četrтinah učencev. Vprašanja z izbirnim tipom odgovora so prav tako večinoma prisotna na Češkem in Madžarskem, v drugih zgoraj navedenih državah pa jih redkeje uporabljajo za ocenjevanje znanja branja. V vseh teh državah učitelji manj kot tretjine učencev ocenjujejo znanje branja na podlagi daljših pisnih odgovorov na vprašanja o prebranem besedilu.

ŠOLSKO OKOLJE

Demografski podatki o šolah

V Sloveniji približno enak delež sodelujočih učencev obiskuje šole v urbanih (39%), suburbanih (27%) in ruralnih okoljih (34%).

Šole z manj kot desetino učencev iz ekonomsko deprivilegiranih družin v Sloveniji obiskuje približno tretjina učencev; šole z manj kot četrтino učencev iz ekonomsko deprivilegiranih družin pa v Sloveniji obiskuje polovica učencev (podobni sta tudi mednarodni povprečji).

Vloga ravnatelja

Ravnatelji šol, ki so sodelovale na PIRLS, poročajo, da skoraj četrтino časa namenjajo administrativnemu delu. Podobno tudi v Sloveniji opravljajo ravnatelji administrativno delo

povprečno 31% časa, 23% časa namenjajo vodenju delavcev na šoli, 18% razvoju kurikuluma, 14% stiku s starši, 6% časa pa poučujejo.

Sodelovanje med učitelji

Večina učencev obiskuje šole, v katerih učitelji skupaj načrtujejo bralni kurikulum ali pristop k poučevanju več kot dvakrat na leto. V Sloveniji približno polovica učencev obiskuje šole, kjer učitelji tedensko sodelujejo pri načrtovanju kurikula in pristopov k poučevanju. Podobno tudi na Madžarskem in Češkem polovica učencev obiskuje šole, ki poročajo o tedenskem sodelovanju med učitelji, medtem ko na Nizozemskem polovica učencev obiskuje šole, na katerih učitelji sodelujejo pri načrtovanju kurikula in pristopov k poučevanju le enkrat do dvakrat letno.

Učitelji na šolah večine učencev na Švedskem (58%) večkrat tedensko med seboj diskutirajo poučevanje, medtem ko se na šolah večine učencev na Islandiji in v Angliji v ta namen srečujejo enkrat tedensko. Tudi v Sloveniji največji delež učencev (42%) obiskuje šole, kjer učitelji med seboj diskutirajo poučevanje enkrat tedensko.

Na šolah treh četrtin učencev so učitelji v zadnjih dveh letih sodelovali v delavnicah in seminarjih do 15 ur. V Sloveniji so učitelji na šolah tretjine učencev v zadnjih dveh letih za tovrstno izobraževanje porabili 6-15 ur, na šolah četrte učencev pa 15-35 ur.

Sodelovanje med domom in šolo

Indeks sodelovanja med šolo in domom je osnovan na podlagi pogostosti roditeljskih sestankov, pisem in dopisov staršem, pisnih poročil o otrokovih dosežkih in udeležbe staršev na šolskih prireditvah. Visok indeks pove, da šola organizira roditeljske sestanke več kot 4-krat letno, pisno obvešča starše več kot 7 krat letno in poroča o otrokovih dosežkih več kot 4 krat letno. Povprečno 47% učencev obiskuje šole z visokim indeksom sodelovanja med šolo in starši; v Sloveniji je teh otrok 31%.

Absentizem

Štiri petine otrok je v šolah, kjer absentizem četrtošolcev ne predstavlja problema ali je to le manjši problem. V Sloveniji na šolah petine učencev absentizem tretješolcev ni problem, na šolah treh četrtin učencev pa predstavlja manjši problem.

Šolska klima

Indeks šolske klime je oblikovan na osnovi poročil ravnateljev o zadovoljstvu učiteljev z delom, o pričakovanjih učiteljev o uspehu učencev, o podpori staršev za uspeh učencev in o tem, kako učenci skrbijo za šolsko lastnino ter si želijo biti dobri v šoli. Večina vseh učencev obiskuje šole z srednjim ali visokim indeksom šolske klime, le 2% jih obiskuje šole z nizkim indeksom šolske klime. V Sloveniji imajo šole treh četrtin učencev srednji indeks, šole približno ene četrte učencev pa visok indeks šolske klime. Na Švedskem in Islandiji pa je večina učencev na šolah z visokim indeksom šolske klime (Švedska: 56%, Islandija: 77%).

Učenci na šolah, kjer ravnatelji zaznavajo visoko raven šolske klime, imajo višje dosežke na PIRLS kot tisti, ki obiskujejo šole z nizkim indeksom šolske klime.

Varnost šole

Indeks varnosti na šoli je osnovan na ocenah ravnateljev o tem, v koliki meri motenje pouka, kraja, vandalizem, prevare, verbalne zlorabe in fizični konflikti predstavljajo problem na šoli. Visok indeks pove, da šolska varnost ni problem ali predstavlja manjši problem. V mnogo državah je večina učencev v šolah z visokim indeksom varnosti. V Sloveniji imajo šole polovice učencev visok indeks varnosti, šole druge polovice pa srednjega.

Tudi učenci so podali svoje mnenje o tem, kako varno se počutijo v šoli. V povprečju se devet desetih učencev zelo strinja ali malo strinja s tem, da se v šoli počutijo varni. V Sloveniji se približno dve tretjini tretješolcev počutita zelo varno v šoli, malo manj kot tretjina pa varno.

Približno enak delež vseh učencev poroča o kraji, izsiljevanju in pretepanju v šoli. Večji delež jih poroča o antisocialnem vedenju, ki so ga bili deležni njihovi sošolci kot oni sami. V Sloveniji petina tretješolcev poroča o tem, da so bili okradeni, dve petini pa, da so bili okradeni njihovi sošolci. Nekoliko višji delež slovenskih učencev, četrtnina, jih poroča, da so bili žrtve izsiljevanja, dve petini pa, da so bili priča izsiljevanju svojih sošolcev. Najvišji delež slovenskih učencev, dve petini, jih poroča, da so bili sami udeleženi v pretepu, približno polovica pa, da so bili pretepeni njihovi sošolci.

Dostopnost šolskih virov

Indeks dostopnosti virov je osnovan na primanjkljaju: učiteljev, učiteljev, ki so kvalificirani za poučevanje branja, učnega materiala, potrošnega materiala, prostorov ali zemljišč, ogrevanja in razsvetljave, razredov, opreme za fizično ovirane otroke, računalnikov in računalniških programov za poučevanje, tehničnega osebja, knjižničnih enot (knjig), avdio-vizualnih sredstev. Visok indeks dostopnosti virov pove, da virov na šoli ne manjka ali jih manjka malo. Srednji indeks pove, da malo ali nekaj virov manjka, nizek indeks pa, da na šoli primanjkuje veliko virov. Približno dve petini vseh učencev je v šolah z ustrezno dostopnostjo virov. V Sloveniji sta na takih šolah približno dve tretjini učencev, tako kot na Češkem in Madžarskem; na Švedskem je na takih šolah več kot tri četrtine učencev, na Nizozemskem in Islandiji pa štiri petine. Nizek indeks dostopnosti virov imajo šole, ki jih v povprečju obiskuje manj kot petina učencev; v Sloveniji je na takih šolah 1% učencev, tako kot na Nizozemskem in podobno kot na Češkem in na Islandiji, medtem ko jih je na Švedskem 6%, na Madžarskem pa 9%. Učenci v šolah z visokim indeksom dostopnosti virov so na PIRLS dosegli višje bralne rezultate kot učenci v tistih šolah z velikim primanjkljajem virov.