



Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk

IZHODIŠČA MERJENJA BRALNE PISMENOSTI V RAZISKAVI PISA 2018



PEDAGOŠKI INŠTITUT

Ljubljana, 2020

Simona Štigl (ur.)

Nelektorirano gradivo

Publikacija je nastala v okviru dejavnosti projekta Evalvacija in spremljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema s pomočjo mednarodnih raziskav in študij, ki ga omogoča sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT

PEDAGOŠKI INŠTITUT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI STRUKTURNI
IN INVESTICIJSKI SKLADI
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

PISA 2018

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk
Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018

Prevedla in uredila: Simona Štigl

Besedilo pregledala: Mojca Čuček

Fotografija na naslovnici: Simona Štigl

Pedagoški inštitut

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Ljubljana, 2020

KAZALO TABEL IN SLIK	4
PREDGOVOR	5
UVOD.....	6
BRANJE KOT GLAVNO PODROČJE MERJENJA.....	6
SPREMINJAJOČA SE NARAVA BRALNE PISMENOSTI	7
KONTINUITETA IN SPREMEMBE V IZHODIŠČIH OD 2000 DO 2015	8
PREGLED IZHODIŠČ ZA RAZISKAVO PISA 2018	9
POMEMBNOST DIGITALNE BRALNE PISMENOSTI	10
MOTIVACIJA ZA BRANJE, BRALNE PRAKSE IN METAKOGNICIJA.....	11
OPREDELITEV BRALNE PISMENOSTI	13
UREDITEV PODROČJA BRALNE PISMENOSTI	17
PROCESI	18
<i>Obdelava besedila.....</i>	20
<i>Procesi upravljanja nalog.....</i>	23
<i>Povzetek bralnih procesov</i>	24
BESEDILA.....	25
<i>Vir.....</i>	27
<i>Ureditev in navigacija</i>	27
<i>Oblika besedila.....</i>	28
VREDNOTENJE BRALNE PISMENOSTI	30
SCENARIJI	30
NALOGE	30
<i>Razdelitev nalog.....</i>	31
DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA TEŽAVNOST NALOG	32
DEJAVNIKI, KI IZBOLJUJEJO POKRITOST DOMENE	34
<i>Bralne situacije oz. konteksti</i>	34
<i>Vrste besedila</i>	36
OBLIKE ODGOVOROV	38
VREDNOTENJE LAHKOTNOSTI IN UČINKOVITOSTI BRANJA PREPROSTIH BESEDIL ZA RAZUMEVANJE	40
OCENJEVANJE BRALNE MOTIVACIJE, BRALNIH PRAKS IN ZAVEDANJA BRALNIH STRATEGIJ	42
<i>Notranja motivacija in zanimanje za branje</i>	42
<i>Bralne prakse</i>	43
<i>Zavedanje strategij branja.....</i>	43
<i>Učne prakse in podpora v učilnici za spodbujanje rasti branja in zavzetosti pri branju.....</i>	44
PREMISLEKI O STOPENJSKO PRILAGOJENEM PREVERJANJU	44
POROČANJE O DOSEŽKIH PRI BRANJU	45
POROČANJE NA PODLAGI LESTVIC	45
INTERPRETIRANJE IN UPORABA LESTVIC	45
DOSEGANJE RAVNI DOSEŽKOV NA LESTVICI BRALNE PISMENOSTI.....	47
PRILOGA A. GLAVNE SPREMEMBE V BRALNIH IZHODIŠČIH, 2000–2018	51
PRILOGA B. PRIMERI NALOG	52
LITERATURA.....	56

KAZALO TABEL IN SLIK

Tabela 1:	Preslikava tipologije procesov PISA 2018 za poročanje na lestvici dosežkov v letu 2018 in prejšnji kognitivni vidiki v raziskavah PISA 2009-2015.....	25
Tabela 2:	Okvirna porazdelitev nalog glede na ciljni proces in razpoložljivost besedila.....	32
Tabela 3:	Težavnost nalog.....	33
Tabela 4:	Opis ravni dosežkov na skupni lestvici bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018.....	48
Slika 1:	Vpliv na bralno pismenost.....	17
Slika 2:	Procesi izhodišč bralne pismenosti raziskave PISA 2018.....	20
Slika 3:	Lestvica za povezavo med težavnostjo nalog in dosežki učencev.....	46

PREDGOVOR

Besedilo, ki je pred vami, ponuja posodobljeno različico izhodišč merjenja bralne pismenosti v okviru mednarodne raziskave PISA.

Bralna pismenost je eno izmed treh glavnih področij merjenja, poleg matematične in naravoslovne pismenosti, ki se ciklično pojavljajo vsake tri leta. Raziskava PISA kot obsežen in dolgoročen mednarodno standardiziran projekt se pod okriljem organizacije OECD izvaja že od leta 2000 začenši prav z bralno pismenostjo.

Ker se je Slovenija vključila v ta projekt leta 2004 s pripravami na cikel 2006, je bila bralna pismenost kot poudarjeno področje merjenja v slovenskem prostoru prvič podrobneje prikazana in analizirana v okviru cikla PISA 2009. Kljub temu pa je na voljo nekaj publikacij, ki so bile izdane na Pedagoškem inštitutu že pred tem in se konkretno navezujejo na to tematiko:

- septembra leta 2005 je izšla prva knjižica z naslovom **PISA 2000: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev: naloge iz bralne pismenosti**,
- decembra leta 2007 je izšla naslednja publikacija z naslovom **PISA 2006: Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006**,
- leta 2013 pa je bila, v okviru Digitalne knjižnice, izdana publikacija Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog, ki si jo lahko ogledate na spletni povezavi: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-192-5>

Sprememba kot edina stalnica je opazna tako v naštetih kot tudi v pričujočem besedilu in se kaže predvsem v pojmovanju bralnih kompetenc in spretnosti ter raznovrstnosti besedil, ki so posledica hitrega razvoja tehnologij in s katerimi se dnevno soočamo.

Izobraževanje na daljavo nas je v času svetovne epidemije v trenutku postavilo pred nov "modus operandi" in tako vplivalo na oblikovanje bolj ali manj uspešnih načinov interakcije med virom znanja in njegovim prejemnikom. Želimo si, da bi to besedilo pripomoglo k širitvi obzorja za nastanek novih, drugačnih gradiv za učinkovito učenje, kar predstavlja sicer zelo zahteven, pomemben in dolgotrajen proces.

Posodobljeno slovensko različico izhodišč smo pripravili v nacionalnem centru raziskave PISA na Pedagoškem inštitutu. Posodobljena različica ne predstavlja neposrednega prevoda izvirnika, temveč priredbo oziroma dopolnitev že obstoječih izhodišč.

Branje kot glavno področje merjenja

V raziskavi PISA 2018 je branje tretjič glavno področje merjenja in tako so tudi izhodišča merjenja bralne pismenosti tretjič deležna širše prenove. Takšne izboljšave morajo odražati spreminjajočo se definicijo bralne pismenosti in prav tako kontekste uporabe branja v življenju državljanov. Tako pričujoče izboljšave izhodišč temeljijo na sodobnih in celovitih teorijah bralne pismenosti, upoštevajo pa tudi, kako učenci pridobivajo in uporabljajo informacije v širšem kontekstu.

"Živimo v hitro spreminjajočem se svetu, kjer so pisni materiali vse številčnejši in raznovrstnejši in kjer se od vse večjega števila ljudi pričakuje, da bodo te materiale uporabljali na nove in še kompleksnejše načine. Obveljalo je splošno prepričanje, da se naše razumevanje bralne pismenosti razvija vzporedno s spremembami v družbi in kulturi. Spretnosti v bralni pismenosti, ki jih je posameznik potreboval za osebno rast, uspeh pri izobraževanju, ekonomsko udeležbo v družbi in državljske dolžnosti, so bile pred 20 leti drugačne od današnjih; zelo verjetno je, da se bodo čez 20 let še bolj spremenile." (Šterman Ivančič, 2013)

Cilj izobraževanja ni več zgolj zbiranje in pomnjenje podatkov, temveč vključuje širše pojmovanje znanja: "Ne glede na izobrazbo posameznika, njegov uspeh temelji na sposobnostih komuniciranja, izmenjavi in uporabi informacij pri reševanju kompleksnih problemov, sposobnostih prilagajanja in uvajanja novosti kot odgovor na nove zahteve in spreminjajoče se okoliščine, sposobnostih urejanja in širitve tehnologije za ustvarjanje novih znanj in širitev človeških zmogljivosti in produktivnosti." (Binkley et al., 2010, str. 1). Sposobnost pridobivanja, razumevanja in razmišljanja o najrazličnejših informacijah je bistvenega pomena, če naj bodo posamezniki sposobni polno sodelovati v naši, na znanju temelječi družbi. Uspešnost pri bralni pismenosti ni zgolj podlaga za uspešnost pri drugih predmetih znotraj izobraževalnega sistema, temveč tudi predpogoj za uspešno delovanje v večini življenjskih situacij v odrasli dobi (Cunningham in Stanovich, 1998; OECD, 2013a; Smith, Mikulecky, Kibby, in Dreher, 2000). Izhodišča raziskave PISA za merjenje bralne pismenosti učencev proti koncu obveznega izobraževanja se morajo torej osredotočiti na bralne spretnosti, ki vključujejo iskanje, izbiro, razlago, povezovanje in vrednotenje informacij iz cele palete besedil, povezanih s situacijami, ki se dogajajo zunaj učilnice (Šterman Ivančič, 2013).

Spreminjajoča se narava bralne pismenosti

Razvijajoče se tehnologije hitro spreminjajo načine branja in izmenjave informacij tako doma, kot na delovnem mestu. Avtomatizacija rutinskih opravil ustvarja povpraševanje po ljudeh, ki se lahko prilagodijo hitro spreminjajočim se kontekstom in ki lahko najdejo in se učijo iz različnih virov informacij. Leta 1997, ko se je začelo razpravljati o prvih PISA izhodiščih za branje, je le 1,7 % svetovnega prebivalstva uporabljalo internet. Do leta 2014 se je število povečalo na 40,4 %, kar predstavlja skoraj tri milijarde ljudi (ITU, 2014a). Med letoma 2007 in 2013 se je število mobilnih naročnin podvojilo: v letu 2013 je bilo skoraj toliko aktivnih naročnin kot ljudi na Zemlji (95,5 naročnin na 100 ljudi), mobilna širokopasovna povezava pa se je povečala na skoraj dve milijardi naročnin po vsem svetu (ITU, 2014b). Internet se vse bolj zajeda v življenje vseh državljanov, od učenja v šoli in zunaj nje, do dela na resničnih ali virtualnih delovnih mestih, do uporabe za osebne potrebe, kot so davki, zdravstvena oskrba ali počitnice. Ker osebni in poklicni razvoj postajata vseživljenjska nujna, bodo učenci v prihodnosti morali biti usposobljeni za uporabo digitalnih orodij, da bodo uspešni ob povečani zahtevnosti in količini razpoložljivih informacij.

V preteklosti je bilo primarno in prevladujoče zanimanje za znanje bralne pismenosti učencev sposobnost razumevanja, razlage in razmišljanja o posameznih besedilih. Čeprav so te spretnosti še naprej pomembne, pa večji poudarek na vključevanju informacijskih tehnologij v družbeno in delovno življenje državljanov zahteva posodobitev in razširitev definicije bralne pismenosti. Odsevati mora široko paleto novejših spretnosti, povezanih z nalogami opismenjevanja, ki jih zahteva 21. stoletje (npr. Ananiadou in Claro, 2009; Kirsch in sod., 2002; Rouet, 2006; Spiro in sod., 2015). To zahteva razširjeno definicijo bralne pismenosti, ki bo zajemala tako osnovne bralne procese, kot tudi spretnosti digitalnega branja na višji ravni, hkrati pa prepoznala, da se bo pismenost še naprej spreminjala zaradi vpliva novih tehnologij in spreminjajočih se družbenih okolij (Leu idr. 2013, 2015).

Kot se medij, skozi katerega dostopamo do besedilnih informacij, premika od tiskanega k digitalnemu (računalniški zasloni oz. pametni telefoni), so se strukture in oblike besedil spremenili. To posledično zahteva od bralcev, da razvijejo nove kognitivne strategije in jasnejše cilje glede na namen branja. Zato uspeha pri bralni pismenosti ne bi smeli več opredeliti zgolj z zmožnostjo branja in razumevanja enega besedila. Čeprav sposobnost razumevanja in razlage razširjenih delov neprekinjenih besedil, vključno z literarnimi besedili, ostaja dragocena, bo uspeh prišel tudi z uvajanjem zapletenih strategij obdelave informacij, vključno z analizo, sintezo, povezovanjem in razlago ustreznih informacij iz več virov besedil oz. virov informacij. Poleg tega bodo uspešni in produktivni državljani morali uporabljati informacije iz različnih področij, kot na primer naravoslovja in matematike, in uporabljati tehnologije za učinkovito iskanje, organiziranje in ločevanje številnih informacij. To bodo ključne spretnosti, ki so potrebne za popolno udeležbo na trgu dela, pri dodatnem izobraževanju, kot tudi v družbenem in državljskem življenju v 21. stoletju (OECD, 2013b).

Kontinuiteta in spremembe v izhodiščih od 2000 do 2015

Spremembe v naravi bralne pismenosti so narekovale tudi spremembe izhodišč preverjanja le-te. Bralna pismenost je bila glavno področje merjenja v prvem ciklu raziskave PISA (PISA 2000). V četrtem ciklu raziskave PISA (PISA 2009) je postala prvo od področij, ki jim je bila ponovno namenjena glavna pozornost, zato je bilo potrebno v celoti pregledati njena izhodišča in dodatno razviti instrumente, iz katerih je sestavljena. V sedmem ciklu raziskave PISA (PISA 2018) se izhodišča znova pregledujejo.

Izvirna izhodišča merjenja bralne pismenosti za raziskavo PISA so nastala za potrebe cikla PISA 2000 (od l. 1998 do l. 2001) in sicer skozi postopek graditve soglasja, v katerem so sodelovali strokovnjaki za branje izbrani s strani sodelujočih držav, ki so oblikovali strokovno skupino za branje raziskave PISA 2000 (REG – Reading Expert Group). Opredelitev bralne pismenosti je nastala deloma na podlagi raziskav IEA Reading Literacy Study (1992) in International Adult Literacy Survey (IALS, 1994, 1997 in 1998). V njej se je odražal zlasti poudarek raziskave IALS o pomenu bralnih spretnosti pri aktivnem sodelovanju v družbi. Nanjo so vplivale tudi sodobne - in še zmeraj aktualne - teorije branja, ki poudarjajo številne jezikovno-kognitivne procese vključene v branje in njegovo interaktivno naravo (Britt, Goldman, in Rouet, 2012; Kamil, Mosenthal, Pearson, in Barr, 2000 ; Perfetti, 1985, 2007; Rayner in Reichle, 2010; Snow, 2002), modeli razumevanja diskurza (Kintsch, 1998; Zwaan in Singer, 2003) in teorije uspešnosti pri reševanju informacijskih problemov (Kirsch, 2001; Kirsch in Mosenthal, 1990; Rouet, 2006).

"Izhodišča cikla raziskave PISA 2009 ohranjajo velik del vsebine izhodišč cikla PISA 2000 ter upoštevajo enega od osrednjih ciljev raziskave PISA: zbiranje in poročanje o trendih v dosežkih pri branju, matematiki in naravoslovju. Vendar pa naj bi bila izhodišča raziskave PISA za vsako posamezno področje tudi razvijajoči se dokument, ki se prilagaja novim odkritjem v teoriji in praksi ter jih tudi vključuje. Izhodišča so se torej v veliki meri razvila in kot taka odražajo takó naše razširjeno razumevanje narave branja kot tudi spremembe v svetu. " (Šterman Ivančič, 2013). Ta razvoj je podrobneje prikazan v Prilogi A, ki ponuja pregled primarnih sprememb v bralnih izhodiščih od leta 2000 do 2018.

Spremembe v dojemanju branja od leta 2000 so že pripeljale do razširjene opredelitve bralne pismenosti, ki poleg kognitivnih upošteva tudi motivacijske in vedenjske značilnosti branja. Tako bralna zavzetost kot metakognicija - zavedanje in razumevanje tega, kako mislimo in uporabljamo bralne strategije - sta bila v prvih izhodiščih merjenja bralne pismenosti raziskave PISA le bežno omenjena na koncu pod naslovom "Druga vprašanja" (OECD, 2000). V luči novejših raziskav sta bralna zavzetost in metakognicija bolj vidno izpostavljeni kot pomembna elementa v bralnih izhodiščih ciklov PISA 2009 in PISA 2015, ki sporočata, katere dejavnike je mogoče razvijati, oblikovati in spodbujati kot sestavne dele bralne pismenosti (Šterman Ivančič, 2013).

Druga večja sprememba v izhodiščih raziskave PISA 2009 je zajemala vključitev elektronskih besedil zaradi prepoznavanja vse večje vloge digitalnih besedil pri spretnostih pismenosti potrebnih za rast posameznika in njegovo aktivno sodelovanje v družbi (OECD, 2011). Ta sprememba je bila posebej razvita tudi za prikaz nalog na računalniku. Raziskava PISA 2009 je bila prva obsežna mednarodna raziskava, ki je merila branje elektronskih besedil. Zaradi hitro razvijajočih se tehnologij in s tem povezanih praks branja elektronskih besedil je bila pobuda o merjenju branja teh besedil neizogiben prvi korak.

Za cikel raziskave PISA 2015, ko je bilo branje manj poudarjeno področje merjenja, se je nadaljeval opis in ponazoritev bralne pismenosti, ki je bila razvita za raziskavo PISA 2009. Vendar pa je cikel raziskave PISA 2015 vključeval pomembne spremembe v postopkih preverjanja, nekatere so zahtevale prilagoditve v besedilu bralnih izhodišč. Preverjanje bralne pismenosti je v ciklu 2015 potekalo v celoti s pomočjo računalnika, zato sta bili kategoriji "okolje" in "medij" ponovno pregledani in nadalje razdelani z vključitvijo izrazov "statična" in "dinamična" besedila v novo kategorijo "ureditev in navigacija"¹.

Pregled izhodišč za raziskavo PISA 2018

Izboljšave izhodišč preverjanja bralne pismenosti ohranjajo vidike izhodišč preverjanja iz cikla PISA 2009 in PISA 2015, ki so še vedno pomembni za raziskavo PISA 2018.

Vendar so izhodišča nadgrajena in spremenjena na naslednje načine:

- V celoti združujejo branje v tradicionalnem smislu skupaj z novimi oblikami branja, ki so se pojavile v zadnjih desetletjih in se še naprej pojavljajo zaradi širjenja digitalnih naprav in digitalnih besedil.
- Vključujejo gradnike, ki so vključeni v osnovne procese branja. Ti gradniki, kot so tekoče branje, dobresedna razlaga, med-stavčno povezovanje, ugotavljanje bistva in sklepanje, so kritične spretnosti za obdelavo kompleksnih besedil ali več besedil za posebne namene. Če učencem spodleti pri obdelavi besedila na višji ravni, je pomembno vedeti, ali je to posledica težav pri zgoraj naštetih osnovnih spretnostih, da bi tako zagotovili ciljno naravnano podporo učencem znotraj izobraževalnih sistemov.
- Ponovno so pregledani načini ureditve domene merjenja, da vključujejo bralne procese, kot so vrednotenje verodostojnosti besedil, iskanje informacij, branje iz več virov in povezovanje/sinteza informacij med viri. Pregled uravnoteži pomembnost različnih bralnih procesov, da odraža globalni pomen različnih gradnikov, hkrati pa zagotavlja, da obstaja povezava s prejšnjimi izhodišči zaradi ohranitve trendov.
- Upoštevajo uporabo bolj pristnega preverjanja branja zaradi novih tehnoloških možnosti in uvedbe scenarijev, skladno s trenutno uporabo besedil po svetu.

¹ V publikaciji PISA 2018 Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja je kategorija poimenovana "ureditev in navigacijska struktura".

Pomembnost digitalne bralne pismenosti

Branje se v današnjem svetu zelo razlikuje od tistega pred 20 leti. Do sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja je bilo branje povezano s papirnimi gradivi. Tiskana gradiva so obstajala v različnih formatih in oblikah, od otroških knjig do dolgih romanov, od letakov do enciklopedij, od časopisov in revij do znanstvenih revij, od upravnih obrazcev do zapiskov na panojih.

V začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja je imelo lasten računalnik majhen odstotek ljudi, večinoma so to bile delovne postaje ali namizni računalniki. Zelo malo ljudi je imelo prenosne računalnike za njihovo osebno uporabo, medtem ko so bili tablični računalniki in pametni telefoni še vedno večinoma nerealnost. Računalniško podprto branje je bilo omejeno na specifične uporabnike in uporabo, običajno strokovnjake, ki so se ukvarjali s tehničnimi ali znanstvenimi informacijami. Poleg tega je bilo branje na računalniku počasnejše, bolj nenatančno in bolj utrujajoče zaradi povprečne kakovosti zaslona kot branje papirnih gradiv (Dillon, 1994). Nastajajoča tehnologija hiperteksta ((tj. povezovanje digitalnih informacijskih strani, ki vsakemu bralcu omogoča, da dinamično oblikuje svojo pot v mozaiku informacij (Conklin, 1988)), sprva cenjena kot sredstvo "osvoboditve" bralca od monotono natisnjenega besedila, je ustvarjala tudi sindrome dezorientacije in kognitivnih preskokov – preusmerjanje pozornosti, saj je bilo oblikovanje spleta še v povojih (Foltz, 1996; Nielsen, 1999; Rouet in Levonen, 1996). In le zelo majhen del svetovne populacije je imel dostop do novonastalega svetovnega spleta.

V manj kot 20 letih je število računalnikov povezanih s svetovnim spletom naraslo na približno 2 milijardi v letu 2015 (ITU, 2014b). Leta 2013 je imelo 40 % svetovnega prebivalstva dostop do spleta doma, med razvitimi državami je imelo dostop 80 % prebivalstva, v nekaterih manj razvitih državah pa manj kot 20 % (prav tam). V zadnjem desetletju je naglo naraslo število prenosnih digitalnih naprav, saj je leta 2009 brezžični dostop do spleta prehitel naročnine na fiksno širokopasovno omrežje (OECD, 2012). Do leta 2015 je prodaja računalnikov upadla, medtem ko je število tabličnih računalnikov, e-bralnikov in mobilnih telefonov še vedno raslo z dvomestno hitrostjo (Gartner, 2015).

Opazna posledica širjenja informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) v širši javnosti je povzročila množično prehajanje branja iz tiskanega na digitalno besedilo. Računalniki so postali drugi vir novic za ameriške državljane, za televizijo ter pred radijskimi in tiskanimi časopisi in revijami (American Press Institute, 2014). Podobno britanski otroci in najstniki raje berejo digitalna kot tiskana besedila (Clark, 2014). Nedavno UNESCO-vo poročilo je pokazalo, da se je zanimanje za branje in čas namenjen branju pri uporabnikih telefonov povečal za dve tretjini v petih državah v razvoju, takoj ko je bilo mogoče brati iz njihovih mobilnih telefonov (UNESCO, 2014). Ta premik ima pomembne posledice za opredelitev branja kot spretnosti. Prvič, besedila, ki jih ljudje berejo na spletu, se precej razlikujejo od tradicionalnih tiskanih besedil. Da bi uživali v bogastvu informacij, komunikaciji in drugih

storitvah, ki jih ponujajo digitalne naprave, se morajo spletni bralci spoprijeti z manjšimi zasloni, zasloni zasičenimi z nepomembnimi informacijami in zahtevnimi spletnimi stranmi. Poleg tega so se pojavile nove oblike digitalne komunikacije, kot so e-pošta, kratka tekstovna sporočila (SMS – Short Message Service), forumi in aplikacije za družbena omrežja. Pomembno je poudariti, da porast digitalne tehnologije pomeni, da morajo biti ljudje selektivni pri tem, kar berejo, hkrati pa morajo brati tudi več, pogostejše in za različne namene. Branje in pisanje celo nadomeščata govor v nekaterih bistvenih komunikacijskih dejanjih, kot sta telefoniranje in svetovanje uporabnikom (npr. Help desk). Posledica tega je, da morajo bralci razumeti te nove besedilne zvrsti in sodobne družbene prakse.

V digitalni dobi morajo bralci obvladati tudi nekaj novih spretnosti. Za razumevanje in delovanje naprav in aplikacij morajo biti minimalno "IKT" pismeni. Prav tako morajo iskati in dostopati do besedil, ki jih potrebujejo za branje z uporabo iskalnikov, menijev, povezav, zavihkov in drugih funkcij za "listanje" in "drsenje". Zaradi nenadzorovane množice informacij na spletu morajo biti bralci tudi previdni pri izbiri virov informacij ter vrednotenju kakovosti in verodostojnosti informacij. Na koncu morajo bralci prebrati besedila v celoti, da bi potrdili informacije, odkrili morebitna neskladja in težave ter jih odpravili. Pomen teh novih spretnosti je bil jasno prikazan v raziskavi PISA 2009 o digitalnem branju, kjer je v poročilu OECDja navedeno naslednje:

Navigacija je ključna sestavina digitalnega branja, saj bralci svoje besedilo "gradijo" s pomočjo navigacije. Tako izbire pri navigaciji neposredno vplivajo na to, kakšno besedilo se na koncu obravnava. Učinkovitejši bralci navadno izberejo strategije, ki ustrezajo zahtevam posameznih nalog. Boljši bralci običajno zmanjšajo obisk nepomembnih strani in učinkovito najdejo strani, ki jih potrebujejo (OECD, 2011).

Poleg tega raziskava o uporabi računalnikov v razredu iz leta 2015 (OECD, 2015) kaže, da "povprečno navigacijsko vedenje učencev razloži pomemben del razlik v dosežkih pri digitalnem branju med državami oz. ekonomijami, ki niso upoštevane v razlike pri uspešnosti branja tiskanega gradiva" (glej tudi Nauman, 2015).

Tako so v mnogih delih sveta spretnosti digitalne bralne pismenosti ključnega pomena za doseganje posameznikovih ciljev in sodelovanje v družbi. Izhodišča bralne pismenosti raziskave PISA 2018 so spremenjena in razširjena tako, da vključujejo tiste spretnosti, ki so bistvene za branje in interakcijo z digitalnimi besedili.

Motivacija za branje, bralne prakse in metakognicija

Posameznikove bralne prakse, motivacija in odnos do branja ter zavedanje, kako učinkovite so strategije branja, igrajo pri branju pomembno vlogo. Učenci, ki berejo pogostejše, bodisi tiskano gradivo ali na zaslonu, ki jih branje zanima, ki se počutijo samozavestne v svojih bralnih zmožnostih in ki dobro vedo, katere strategije uporabiti, na primer za povzemanje

besedila ali iskanje informacij na spletu, so običajno bolj spretni pri branju. Če si bralne prakse, motivacija in metakognicija zaslužijo večjo pozornost, to ni samo zato, ker so potencialni napovedovalci bralnega dosežka in rasti, ampak tudi zato, ker se lahko štejejo za pomembne cilje ali rezultate izobraževanja, ki vodijo v vseživljenjsko učenje. Poleg tega so to spremenljivke, ki jih je mogoče spreminjati. Obstajajo trdni dokazi, da je mogoče bralno zavzetost in metakognicijo (zavedanje strategij) izboljšati skozi poučevanje in s spodbujanjem praks v razredu (Brozo in Simpson, 2007; Guthrie, Wigfield, in You, 2012; Guthrie, Ho, in Klauda, 2013; Reeve, 2012). Motivacijo za branje, bralne prakse in metakognicijo na kratko obravnavamo v izhodiščih bralne pismenosti, saj predstavljajo kritične dejavnike branja, čeprav jih preverjamo v vprašalniku in so zato podrobneje zajeti v izhodiščih za vprašalnike.

OPREDELITEV BRALNE PISMENOSTI

Definicije branja in bralne pismenosti so se skozi čas spreminjale vzporedno s spremembami v družbi, gospodarstvu, kulturi in tehnologiji. Branje ne velja več za sposobnost, ki jo pridobimo le v otroštvu, v zgodnjih letih šolanja, pač pa se nanj gleda kot na rastoč skupek znanja, spretnosti in strategij, ki ga posamezniki nadgrajujemo skozi vse življenje v različnih kontekstih, preko interakcije z vrstniki in s širšo skupnostjo. Tako je potrebno branje obravnavati na različne načine, kako državljani vplivajo na besedilne umetnine (in vice versa) in kako je branje del vseživljenjskega učenja.

Kognitivne teorije branja poudarjajo konstruktivno naravo razumevanja, raznolikost kognitivnih procesov povezanih z branjem, in njihovo interaktivno naravo (Binkley, Rust, in Williams 1997; Kintsch, 1998; McNamara in Magliano, 2009; Oakhill, Cain in Bryant, 2003; Snow and RAND Reading Group, 2002; Zwaan in Singer, 2003). Bralec si ustvari predstavo o pomenu nekega besedila na podlagi svojega obstoječega znanja in vrste besedilnih in situacijskih iztočnic, ki pogosto izhajajo iz konkretnega družbenega in kulturnega konteksta. Pri ustvarjanju pomena kompetentni bralci uporabljajo različne procese, spretnosti in strategije za iskanje informacij, spremljanje in vzdrževanje razumevanja (van den Broek, Risden, in Husbye-Hartmann, 1995) ter za kritično presojo ustreznosti in veljavnosti informacij (Richter in Rapp, 2014). Ti procesi in strategije se razlikujejo glede na kontekst in cilj branja, ko se bralci soočajo z najrazličnejšimi neprekinjenimi in prekinjenimi tiskanimi besedili in (praviloma) z več elektronskimi besedili hkrati ob uporabi digitalnih tehnologij (Britt in Rouet, 2012; Coiro, Knobel, Lankshear in Leu, 2008).

Okvir 1: Opredelitev bralne pismenosti v prejšnjih ciklih raziskave PISA

Opredelitev bralne pismenosti v ciklu PISA 2000 je bila naslednja:

"Bralna pismenost zajema razumevanje, uporabo in razmišljanje o pisanih besedilih, z namenom razviti lasten potencial in znanje ter aktivno sodelovati v družbi."

Opredelitev bralne pismenosti v ciklu PISA 2009, ki se je nadaljevala v ciklih PISA 2012 in PISA 2015, pa kot integralni del bralne pismenosti navaja tudi bralno zavzetost:

"Bralna pismenost zajema razumevanje, uporabo, razmišljanje in zavzetost za pisana besedila, z namenom razviti lasten potencial in znanje ter aktivno sodelovati v družbi."
(Šterman Ivančič, 2013).

V letu 2018 opredelitev bralne pismenosti dodaja "vrednotenje besedil" kot sestavni del bralne pismenosti in odstranjuje besedo "pisana".

Opredelitev bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018

"Bralna pismenost je razumevanje, uporaba, vrednotenje, razmišljanje o besedilu ter zavzetost ob branju besedil, kar bralcu omogoča doseganje zastavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja, spretnosti in potencialov ter aktivno sodelovanje v družbi."

Vsak del definicije je obravnavan posebej, pri čemer upoštevamo izvorno formulacijo in nekaj pomembnih novosti v opredelitvi področja, ki izhajajo iz rezultatov raziskave PISA in drugih empiričnih raziskav, iz teoretskih ugotovitev in iz spremenljive narave sveta.

Bralna pismenost . . .

Izraz "bralna pismenost" je priporočljivejši kot izraz "branje", ker laičnemu občinstvu natančneje predoči, kaj je predmet raziskave. "Branje" pogosto razumemo kot zgolj dekodiranje ali celo glasno branje, medtem ko je namen te raziskave izmeriti nekaj širšega in globljega. Bralna pismenost vključuje širok razpon kognitivnih in jezikovnih kompetenc, od osnovnega dekodiranja do poznavanja besed, slovnice ter širših jezikovnih in besedilnih struktur za razumevanje, pa tudi povezovanja pomena z vedenjem o svetu. Vključuje tudi metakognitivne kompetence - zavest o najrazličnejših ustreznih strategijah in sposobnost njihove uporabe pri obdelavi besedil. Metakognitivne kompetence se aktivirajo, ko bralci razmišljajo o svoji bralni aktivnosti, jo spremljajo in prilagajajo določenemu cilju (Šterman Ivančič, 2013).

Izraz "pismenost" se navadno nanaša na znanje posameznika o predmetu ali področju, čeprav je najbolj tesno povezan s sposobnostjo posameznika za učenje, uporabo in sporočanje zapisanih in natisnjenih informacij. Zdi se, da je ta opredelitev blizu pomena, ki naj bi ga v teh izhodiščih izražal termin "bralna pismenost" in sicer aktivna, osredotočena in funkcionalna uporaba branja v različnih situacijah in za različne namene. Raziskava PISA meri dosežke široke množice učencev. Nekateri med njimi se bodo vpisali na fakulteto, morda celo nadaljevali z akademsko ali poklicno kariero; drugi se bodo vključili v nadaljnje izobraževanje, ki jih bo pripravilo na vstop na trg dela; tretji bodo začeli delati takoj po končani srednji šoli. Ne glede na to, ali se želijo še naprej izobraževati ali se zaposliti, pa bo bralna pismenost pomembna za njihovo aktivno udeležbo v njihovi skupnosti, ekonomskem in zasebnem življenju (prav tam).

. . . je razumevanje, uporaba, vrednotenje, razmišljanje o . . .

Besedo "razumevanje" zlahka povežemo s splošno sprejetim konceptom "bralnega razumevanja", saj branje do določene mere zajema vključevanje informacij iz besedila v bralčeve strukture znanja. Celo popolni začetniki se pri dekodiranju besedila opirajo na simbolno znanje, za izluščanje pomena pa morajo poznati tudi besedišče. Vendar je ta proces povezovanja lahko tudi veliko širši, kot je razvijanje miselnih modelov o tem, kako se besedila nanašajo na svet. Beseda "uporaba" se nanaša na pojma apliciranja in

delovanja - torej na to, da s prebranim nekaj počnemo. Izraz "vrednotenje" je bil dodan v ciklu PISA 2018, ker je branje pogosto ciljno naravnano, bralec mora tehtati take dejavnike kot so resničnost argumentov v besedilu, stališče avtorja in ustreznost besedila do bralčevih ciljev. "Razumevanju", "uporabi" in "vrednotenju" je dodano "razmišljanje", s čimer se poudari ideja, da je branje interaktivno: pri soočanju z besedilom se bralci opirajo na lastne misli in izkušnje. Seveda vsaka bralna aktivnost zahteva nekaj razmišljanja, pregledovanja in povezovanja informacij iz besedila z informacijami izven besedila. S tem, ko bralci razvijajo svoje zaloge informacij, izkušenj in prepričanj, nenehno primerjajo prebrano z obstoječim znanjem, s čimer nepretrgoma pregledujejo in prilagajajo svoje razumevanje besedila. To vrednotenje lahko vključuje določitev verodostojnosti besedila, preverjanje trditev avtorja in sklepanje o avtorjevi perspektivi. Obenem pa lahko razmišljanja bralcev o besedilih vztrajno in morda komaj zaznavno spreminjajo njihovo dojemanje sveta. Razmišljanje lahko od bralcev zahteva tudi, da se posvetijo vsebini, uporabijo obstoječe znanje oziroma razumevanje ali premislijo o strukturi oziroma obliki besedila. Vsaka od teh spretnosti v opredelitvi, "razumevanje", "uporaba", "vrednotenje" in "razmišljanje o" je potrebna, vendar nobena ne zadostuje za uspešno bralno pismenost.

... in zavzetost za ...

"Nekdo, ki je pismen in bere, ne premore zgolj znanja in spretnosti, potrebnih za dobro branje, temveč branje tudi ceni in ga uporablja za najrazličnejše namene. Cilj izobraževanja torej ni zgolj dosežena raven branja, temveč tudi zavzetost za branje. Zavzetost v tem kontekstu pomeni motivacijo za branje; tvori jo skupek čustvenih in vedenjskih značilnosti, med katerimi sta zanimanje za branje in uživanje v njem, občutek nadzora nad tem, kar beremo, vključenost v socialno dimenzijo branja ter bralne navade, ki vključujejo pogosto branje in branje raznolikih besedil" (Šterman Ivančič, 2013).

... besedila ...

Izraz "besedila" naj bi označevala vsa koherentna besedila, v katerih je uporabljen jezik v grafični obliki, torej ročno napisana, tiskana ali elektronska besedila. Sem ne spadajo zvočni posnetki glasov, kot tudi ne filmi, TV oddaje, animacije in slike brez besedil. Zato pa sem spadajo vizualni prikazi, kakršni so diagrami, slike, zemljevidi, tabele, grafi in stripi, ki vključujejo nekaj napisanega besedila. Ta vizualna besedila lahko nastopajo samostojno ali kot del nekega daljšega besedila (prav tam).

Dinamična besedila se v več pogledih razlikujejo od statičnih besedil, vključno s tem, kako vplivajo na sposobnost ocenjevanja dolžine in količine besedil, kadar so fizični znaki (npr. dimenzija dokumenta) skriti v virtualnem prostoru; kako se različni deli besedila in različna besedila med seboj povezujejo s hipertekstualnimi povezavami; ali se pri iskanju prikaže več abstraktnih besedil; in posledično glede na vse te značilnosti besedila, način, kako se bralci običajno lotevajo dinamičnih besedil. V bistveno večji meri kot pri tiskanem besedilu

morajo bralci sestaviti svoje poti za dokončanje kakršne koli bralne aktivnosti, povezane z dinamičnimi besedili.

Namesto besede "informacija", ki je uporabljena v določenih drugih opredelitvah branja, smo izbrali izraz "besedilo" zaradi njegove povezanosti s pisnim jezikom ter zato, ker se bolj očitno nanaša tako na branje leposlovja kot tudi na branje, namenjeno zbiranju informacij (prav tam).

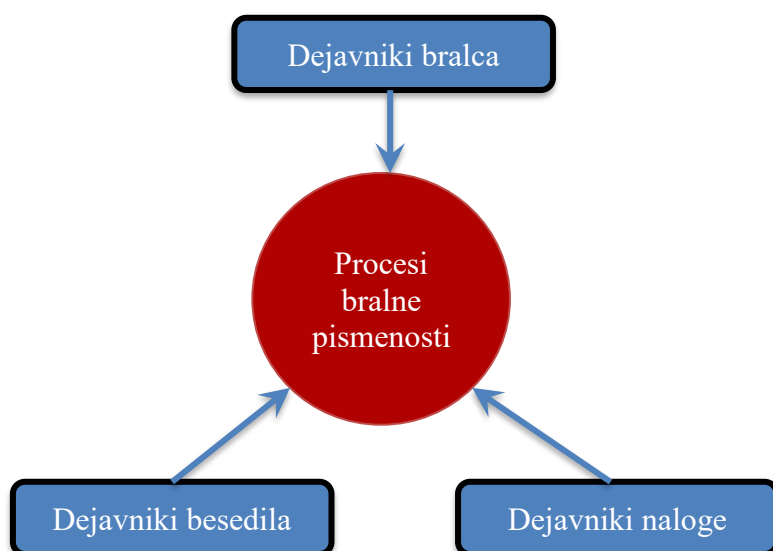
... z namenom doseganja zastavljenih ciljev, razviti lasten potencial in znanje ter aktivno sodelovati v družbi.

V zgornjih besedah naj bi bile v celoti zajete situacije, v katerih bralna pismenost igra določeno vlogo: od zasebne do javne, od šole do delovnega mesta, od formalnega izobraževanja do vseživljenjskega učenja in aktivnega državljanstva. Formulacija "... razviti lasten potencial in znanje" se nanaša na idejo, da bralna pismenost omogoča izpolnitev posameznikovih želja - tako jasnih, kakršni sta diplomiranje ali zaposlitev, kot manj jasnih in manj neposrednih, takih, ki bogatijo in podaljšujejo zasebno življenje in vseživljenjsko učenje (Grey in Rogers, 1956). Koncept bralne pismenosti v raziskavi PISA vključuje tudi nove izzive, povezane z branjem, ki jih prinaša 21. stoletje. PISA pojmuje bralno pismenost kot temelj za polno sodelovanje v ekonomskem, političnem, družbenem in kulturnem življenju sodobne družbe. Beseda "sodelovati" nakazuje, da bralna pismenost ljudem omogoča, da prispevajo k družbi in hkrati poskrbijo tudi za lastne potrebe: "sodelovanje" vključuje družbeni, kulturni in politični angažma (Hofstetter, Sticht, in Hoffstetter, 1999). Pismeni ljudje se denimo bolje znajdejo v kompleksnih institucijah, kakršne so zdravstveni sistem, vladni uradi ali odvetniške pisarne, poleg tega pa lahko polneje sodelujejo v demokratični družbi tako, da volijo na podlagi informiranih odločitev (OECD, 2013). Ugotovljeno je bilo, da je višja stopnja bralne pismenosti povezana z boljšim zdravjem in zmanjšanim kriminalom (Morrisroe, 2014). Sodelovanje lahko zajema tudi kritično držo, korak v smeri večje osebne svobode, emancipacije in pridobivanja moči (Lundberg, 1991).

UREDITEV PODROČJA BRALNE PISMENOSTI

Branje, kakršno poznamo v vsakdanjem življenju, je razširjena in zelo raznolika dejavnost. Za oblikovanje preverjanja, ki ustrezno predstavlja številne vidike bralne pismenosti, je to področje urejeno glede na nabor dimenzij. Dimenzije bodo določile zasnovo nalog in na koncu rezultate o dosežkih učencev, ki jih je mogoče zbirati in o njih poročati.

Na izhodišča bralne pismenosti je vplival Snow in skupina RAND (2002), ki so opredelili bralno razumevanje kot skupni rezultat treh kombiniranih virov: *bralca*, *besedila* in *naloge* ali namena branja. Dimenzije "bralec", "besedilo" in "naloge" delujejo medsebojno v širokem sociokulturnem kontekstu, ki ga lahko razumemo kot raznoliko paletu situacij, v središču katerih je branje. Za namene raziskave PISA sprejemamo podoben pogled na dimenzije bralne pismenosti. Slika 1 prikazuje te dimenzije. Bralec prinese k branju številne *dejavnike (bralca)*, ki lahko vključujejo motivacijo, predhodno znanje in druge kognitivne sposobnosti. Bralna dejavnost je funkcija *dejavnikov besedila* (to je *besedila* ali več *besedil*, ki so *bralcu* na voljo na določenem mestu in v določenem času). Ti dejavniki lahko vključujejo obliko besedila, zahtevnost uporabljenega jezika, število besedil, s katerimi se bralec srečuje in drugo. Bralna dejavnost je tudi funkcija *dejavnikov naloge* (tj. *zahtev* ali *razlogov*, ki *motivirajo* *bralčevo* *zavzetost ob besedilu*). Dejavniki naloge vključujejo tudi možne časovne in druge praktične omejitve, cilje naloge (npr. branje za zabavo, poglobljeno branje ali posnemanje) ter zahtevnost ali število nalog, ki jih je potrebno opraviti. Na podlagi posameznikovih značilnosti in njihovega dojetja besedila in dimenzij nalog, bralci uporabljajo nabor *procesov bralne pismenosti*, da bi poiskali, črpali informacije in gradili pomen iz besedil za reševanje nalog.



Slika 1: Vpliv na bralno pismenost

Cilj preverjanja bralne pismenosti v raziskavi PISA je v kognitivnem instrumentu meriti učenčevo obvladanje manipuliranja dejavnikov nalog in besedila v procesih bralne

pismenosti. Vprašalnik pa služi tudi za analizo nekaterih dejavnikov bralca, kot so motivacija, razpoloženje in izkušnje.

Pri oblikovanju preverjanja bralne pismenosti v raziskavi PISA sta dva najpomembnejša premisleka, prvič, *zagotoviti široko pokritost besedil*, kaj učenci berejo in za katere namene berejo, tako v šoli kot zunaj nje, in drugič, *predstaviti naraven razpon težavnosti v besedilih in nalogah*. Vrednotenje bralne pismenosti v raziskavi PISA temelji na treh glavnih značilnostih: *besedilu* - obseg gradiva, ki se bere; *procesih* - kognitivni pristop, ki določa, kako bralci sodelujejo z besedilom; in *scenarijih* - razpon širokih kontekstov ali namenov za branje enega ali več tematsko povezanih besedil. V okviru scenarijev so *naloge* - dodeljeni cilji, ki jih morajo bralci doseči, da bi bili uspešni. Vse tri značilnosti prispevajo k zagotavljanju širokega pokritja domene. V raziskavi PISA *zahtevnost nalog* lahko spreminjamo z manipuliranjem značilnosti besedila in ciljev nalog, ki nato zahtevajo uvajanje različnih kognitivnih procesov. Tako je vrednotenje bralne pismenosti v raziskavi PISA namenjeno merjenju obvladovanja bralnih *procesov* učencev (možni kognitivni pristopi bralcev do besedila) s spreminjanjem dimenzij *besedila* (obseg bralnega gradiva) in *scenarijev* (razpon širokih kontekstov oz. namenov branja) enega ali več tematsko povezanih besedil. Medtem, ko obstajajo posamezne razlike pri dejavnikih bralca, ki temeljijo na spretnostih in ozadju vsakega posameznika, se ti v kognitivnem instrumentu ne manipulirajo, ampak so zajeti skozi vprašanja iz vprašalnika.

Za uporabo teh treh značilnosti pri oblikovanju preverjanja, jih je potrebno nekako operacionalizirati. To pomeni, da moramo opredeliti različne vrednosti za vsako od teh značilnosti. To omogoča pripravljavcem testov, da razvrstijo gradiva, s katerimi delajo, in naloge, ki jih sestavljajo, da jih bodo nato lahko uporabili pri poročanju podatkov in interpretaciji rezultatov.

Procesi

Tipologija *kognitivnih vidikov*, vključena v bralno pismenost v raziskavi PISA, je bila zasnovana na prelomu 21. stoletja (OECD, 2000). Revizija "vidikov" v okviru bralne pismenosti PISA 2018 je potrebna iz vsaj treh razlogov:

a) Oprelitev bralne pismenosti mora odražati sodoben razvoj šolskih in družbenih zahtev po pismenosti, in sicer naraščajoče količine besedilnih informacij, ki so na voljo v tiskanih in digitalnih oblikah, ter vse večjo raznolikost in zapletenost situacij, ki vključujejo besedilo in branje. Te spremembe so deloma posledica širjenja digitalne informacijske tehnologije in zlasti povečanega dostopa do interneta po vsem svetu.

b) Izhodišča raziskave PISA 2018 bi morala prav tako odražati nedavni razvoj znanstvene konceptualizacije branja in biti čim bolj skladna s terminologijo, ki se

uporablja v trenutnih teorijah. Potrebno je posodobiti besednjak, ki je bil uporabljen za označevanje kognitivnih procesov, ki so vključeni v branje, ob upoštevanju napredka v raziskovalni literaturi.

c) Nazadnje je potrebna revizija zaradi ponovne presoje potrebnega kompromisa med natančnostjo vidikov, kot je navedena v izhodiščih, in omejeno možnostjo, da se vsakega od teh posameznih vidikov upošteva v obsežni mednarodni raziskavi. Takšna ponovna presoja je še posebej pomembna v izhodiščih raziskave PISA 2018, saj je bralna pismenost ponovno glavna domena merjenja.

Izhodišča leta 2018 nadomestijo besedno zvezo "kognitivni vidiki", uporabljeno v prejšnjih različicah izhodišč, z besedno zvezo "kognitivni procesi". Besedna zveza "kognitivni procesi" se ujema s terminologijo, uporabljeno v psiholoških raziskavah branja in je bolj skladna z opisom bralčevih spretnosti in znanj. Izraz "vidiki" je pomenil dejanske bralčeve kognitivne procese z zahtevami različnih vrst nalog (npr. zahteve določenih vrst vprašanj). Opis strokovnih bralnih procesov omogoča, da izhodišča raziskave PISA 2018 te procese preslikajo v tipologijo nalog.

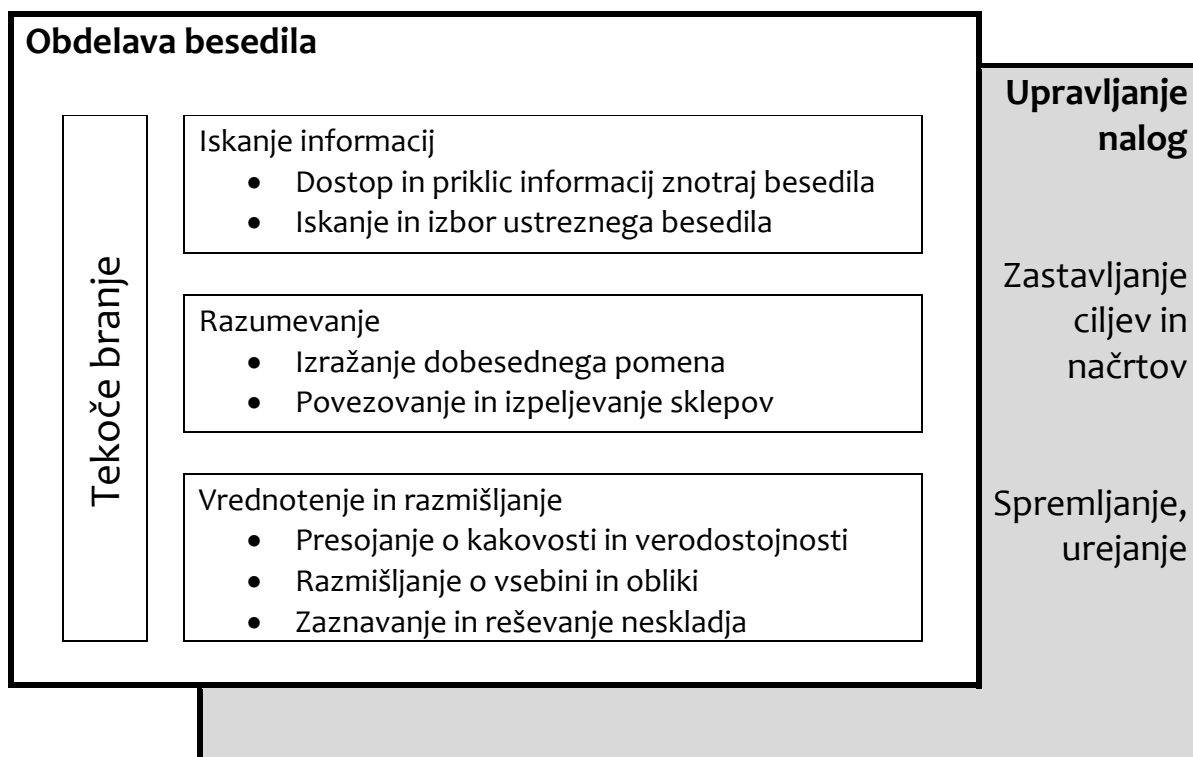
Novejše teorije bralne pismenosti poudarjajo dejstvo, da se "branje ne odvija v vakuumu" (Snow and RAND Reading Group, 2002; glej tudi McCrudden in Schraw, 2007; Rouet in Britt, 2011). Dejansko je večina bralnih dejavnosti v vsakdanjem življenju ljudi motivirana s posebnimi nameni in cilji (White, Chen in Forsyth, 2010). Branje kot kognitivna veščina vključuje nabor specifičnih bralnih procesov, ki jih kompetentni bralci uporabijo pri obravnavi besedil, da dosežejo svoje cilje. Postavitev in doseganje cilja pripelje, ne le do odločitev bralcev za obravnavo besedil, njihov izbor besedil in odlomkov besedila, temveč tudi do njihovih odločitev, da se izvzamejo iz določenega besedila, ponovno vključijo v drugo besedilo, primerjajo in povezujejo informacije iz več besedil (Britt in Rouet, 2012; Goldman, 2004; Perfetti, Rouet, in Britt, 1999).

Za doseganje bralne pismenosti kot je opredeljena v teh izhodiščih mora biti posameznik sposoben izvesti širok spekter procesov. Učinkovita izvedba teh procesov po vrsti pa zahteva, da ima bralec kognitivne spretnosti, strategije in motivacijo, ki te procese podpirajo.

Izhodišča bralne pismenosti raziskave PISA 2018 priznavajo ciljno, kritično in medbesedilno naravo bralne pismenosti (McCrudden in Schraw, 2007; Rouet, 2006; Vidal-Abarca, Mañá, in Gil, 2010). Zato je nekdanja tipologija bralnih vidikov (OECD, 2000) spremenjena in razširjena tako, da izrecno predstavlja celovitejšo paleto procesov, iz katerih spretni bralci selektivno črpajo, glede na določen kontekst naloge in informacijsko okolje.

Natančneje, za raziskavo PISA 2018 sta opredeljeni dve široki kategoriji bralnih procesov: obdelava besedila in upravljanje nalog (slika 2). To razlikovanje je skladno s sedanjimi

pogledi na branje kot na situacijsko in namensko aktivnost (glej npr. Snow and Rand Reading Group., 2002). Kognitivno vrednotenje je osredotočeno na procese, ki so opredeljeni v polju "obdelava besedila".



Slika 2: Procesi izhodišč bralne pismenosti raziskave PISA 2018

Obdelava besedila

V tipologiji bralnega procesa v letu 2018 je proces tekočega branja opredeljen kot ločen od drugih procesov, povezanih z razumevanjem besedila.

Tekoče branje²

Tekoče branje je mogoče opredeliti kot sposobnost posameznika, da natančno in samodejno bere besede in povezano besedilo ter te besede in besedila oblikuje in obdeluje, da bi tako dojel celoten pomen besedila (npr. Kuhn in Stahl, 2003). Z drugimi besedami, tekoče branje je *lahkotnost in učinkovitost branja besedil za razumevanje*. Obstajajo številni empirični dokazi, ki kažejo na povezavo med lahkotnim, učinkovitim tekočim branjem in bralnim razumevanjem (Chard, Pikulski, in McDonagh, 2006; Jenkins in sod., 2003 b; Kuhn; Wagner et al; Wayman in sod., 2007; Woodcock, Mather, in McGrew, 2001). Glavni psihološki mehanizem, ki je predlagan za razlago tega razmerja je,

² V nekaterih publikacijah je uporabljen termin "tekočnost branja" (Šterman Ivančič, 2019).

da lahkotnost in učinkovitost branja besedila kažeta na znanje temeljnih bralnih veščin dekodiranja, prepoznavanja besed in skladišnega razčlenjevanja besedil.

Tekoče branje sprosti pozornost in spominske vire, ki jih je mogoče dodeliti procesom razumevanja na višji ravni. Nasprotno pa ne-tekoče branje preusmerja pozornost in spominske vire od razumevanja k procesom na nižji ravni potrebnimi za obdelavo natisnjenga besedila, kar ima za posledico slabše bralno razumevanje (npr. Cain in Oakhill, 2007; Perfetti, Marron, Foltz, 1996). Nacionalni odbor za branje (2000) v ZDA je potrdil to močno povezavo med tekočim branjem in razumevanjem, zato je priporočil spodbujanje tekočega branja za izboljšanje sposobnosti razumevanja učencev.

Iskanje informacij

Kompetentni bralci lahko besedilo preberejo v celoti in previdno, da bi razumeli glavne ideje in razmišljali o besedilu kot celoti. Vendar bralci vsakodnevno najpogosteje uporabljajo besedila za namene, ki zahtevajo iskanje določenih informacij, pri čemer ostalo besedilo malo ali pa sploh ne upoštevajo (White et al., 2010). Poleg tega iskanje informacij postaja obvezen vidik branja, ko ljudje komunicirajo s kompleksnimi digitalnimi informacijskimi sistemi, kot so iskalniki in spletna mesta (Brand-Gruwel, Wopereis, Vermetten, 2005; Leu idr., 2013). Izhodišča leta 2018 določajo dva procesa, s katerimi bralci izvajajo selekcijo informacij znotraj in med besedili:

Dostop in priklic informacij znotraj besedila

Iskanje informacij iz tabel, besedilnih poglavij ali celotnih knjig je spretnost sama po sebi (Dreher in Guthrie, 1990; Moore, 1995; Rouet in Coutelet, 2008). Iskanje informacij temelji na razumevanju bralcev o zahtevah naloge, njihovem poznavanju besedila in njihovi sposobnosti ocenjevanja ustreznosti besedila. Sposobnost iskanja informacij temelji na strateškem zavedanju bralcev o njihovih potrebah po informacijah in njihovi zmožnosti, da se hitro odklopijo od nepomembnih smeri (McCrudden in Schraw, 2007). Poleg tega morajo bralci včasih preleteti niz odstavkov, da bi prišli do določenih informacij. To zahteva zmožnost spreminjanja hitrosti branja, globine obdelave in upoštevanja oziroma neupoštevanja informacij (Duggan in Payne, 2009). V okviru raziskave PISA 2018 naloge za dostop in priklic zahtevajo, da bralec preleti besedilo za pridobitev ciljne informacije sestavljene iz nekaj besed, stavkov ali številskih vrednosti. Ni pa potrebe, ali pa je ta zelo mala, po razumevanju besedila, ki presega raven besedne zveze. Identifikacija ciljnih informacij se doseže z dobresednim ali skoraj dobresednim ujemanjem elementov v vprašanju in v besedilu.

Iskanje in izbor ustreznega besedila

Spretni bralci so sposobni izbrati informacije ne le iz enega, ampak tudi iz več besedil. V elektronskih okoljih količina razpoložljivih informacij pogosto v veliki meri presega količino, ki jo lahko bralci dejansko obdelajo. V teh bralnih situacijah z več besedili se morajo bralci odločiti, katero od razpoložljivih besedil je najpomembnejše, bistveno,

natančno ali resnično (Rouet in Britt, 2011). Te odločitve temeljijo na oceni bralcev o kakovosti besedil iz delnih in včasih nejasnih kazalnikov, kot so informacije iz spletne povezave (Gerjets, Kammerer, in Wermer, 2011; Mason, Boldrin, in Ariasi, 2010; Naumann, 2015; Rieh, 2002). Tako je sposobnost posameznika za iskanje in izbor besedila znotraj nabora sestavni del bralne pismenosti. V raziskavi PISA 2018 naloge iskanja in izbire besedila vključujejo uporabo deskriptorjev besedila, kot so informacije o viru (npr. avtor, medij, datum) in spletne povezave, kot so strani z zadetki v iskalniku.

Razumevanje

Veliko število bralnih dejavnosti vključuje razčlenjevanje in vključevanje razširjenih odlomkov besedila, da bi lahko razumeli pomen, ki ga vsebuje odlomek. Razumevanje besedila je mogoče videti kot konstrukcijo bralca o miselni predstavi tega, o čemer besedilo govori, ali "situacijski model" (Kintsch, 1998). Situacijski model temelji na dveh temeljnih procesih: konstrukciji spominske predstave dobesednega pomena besedila; in povezovanju dobesednih besedilnih vsebin s predhodnim znanjem preko procesov preslikavanja in sklepanja (McNamara in Magliano, 2009; Zwaan in Singer, 2003).

Izražanje dobesednega pomena pomeni, da bralci razumejo stavke ali kratke odlomke. Naloge dobesednega razumevanja vključujejo neposredno ali parafrazirano vrsto ujemanja med vprašanjem in ciljno informacijo v odlomku. Bralcu bo morda treba hierarhirati ali strniti informacije na lokalni ravni (opomba: naloge, ki zahtevajo povezovanje na ravni celotnega odlomka, na primer identifikacija glavne ideje, povzemanje ali dodelitev naslova, se štejejo za integracijo oz. povezovanje; glej spodaj).

Povezovanje in izpeljevanje sklepov vključuje besedila, ki segajo od stavka do celotnega odlomka. Bralec mora ustvariti različne vrste sklepov, od preprostih povezovalnih sklepov (kot je ločevanje anafore) do bolj zapletenih koherentnih razmerij (npr. prostorske, časovne, vzročno-posledične zveze). Včasih sklep vključuje več delov besedila; v drugih primerih je potreben sklep za povezavo vprašanja in odlomka. Nazadnje je izpeljava sklepov potrebna tudi pri nalogah, ki od bralca zahtevajo, da opredeli implicitno glavno idejo, da bi ustvaril povzetek ali naslov za določen odlomek.

Ko se bralci soočajo z več besedili, se lahko integracija in sklepanje izvede na podlagi informacij, ki se nahajajo v različnih besedilih (Perfetti, Rouet in Britt, 1999). Vključevanje informacij v besedila predstavlja poseben problem, ko besedila zagotavljajo nedosledne ali nasprotujoče si informacije. V teh primerih se morajo bralci vključiti v procese vrednotenja, da bi zaznali in rešili neskladje (Bråten, Strømsø, in Britt, 2009; Stadler in Bromme, 2014; glej spodaj).

Vrednotenje in razmišljanje

Kompetentni bralci lahko presežejo dobesedni ali nenavaden pomen besedila, lahko

razmišljajo o vsebini in obliki besedila ter kritično ocenijo kakovost in veljavnost informacij.

Presojanje o kakovosti in verodostojnosti

Kompetentni bralci lahko ocenijo kakovost in verodostojnost besedila (npr. ali so informacije veljavne, ažurne, točne, nepristranske). Strokovno vrednotenje včasih od bralca zahteva, da ugotovi in oceni vir informacij: če je avtor kompetenten, dobro informiran in dobronameren; bralec mora biti sposoben kritičnega razmišljanja o vsebini in obliki besedila. Vrednotenje in razmislek sta bila vedno del bralne pismenosti, vendar se je njun pomen povečeval s povečano količino in raznolikostjo informacij, s katerimi se kot bralci danes srečujemo.

Razmišljanje o vsebini in obliki

Kompetentni bralci morajo biti sposobni razmišljati tudi o kakovosti in slogu pisanja. Ta razmislek vključuje zmožnost vrednotenja oblike pisanja in tega, kako vsebina in oblika učinkovito odražata in se skupaj nanašata na avtorjev namen in stališča. Razmišljanje vključuje tudi črpanje svojega znanja, mnenj ali stališč, ki presegajo besedilo, da bi lahko informacije, ki jih besedilo vsebuje, povezali z lastnimi konceptualnimi in izkustvenimi referenčnimi okviri. Taka razmišljajoča vprašanja od bralcev zahtevajo, da se poistovetijo z lastnimi izkušnjami ali znanjem za primerjanje, razlikovanje ali domnevanje različnih pogledov ali stališč.

Zaznavanje in reševanje neskladja

Ob soočanju z več besedili, ki si nasprotujejo, se morajo bralci zavedati neskladja in poiskati načine za spopadanje z njim (Britt in Rouet, 2012; Stadtler in Bromme, 2013; 2014). Ravnanje z neskladjem navadno zahteva, da bralci svojim virom dodelijo protislovne trditve in ocenijo trdnost trditev in/ali verodostojnost virov. Ker te spretnosti temeljijo na velikem številu sodobnega branja, je ključno vprašanje meriti, v kolikšni meri se 15-letniki lahko soočijo z novimi izzivi razumevanja, primerjave in vključevanja več besedil (Bråten in sod., 2011; Coiro in sod., 2008; Goldman, 2004; Leu in sod., 2015; Mason in sod., 2010; Rouet in Britt, 2014).

Procesi upravljanja nalog

V okviru kakršnega koli preverjanja, pa tudi v mnogih vsakdanjih bralnih situacijah (White et al., 2010), se bralci ukvarjajo z besedili, ker prejmejo nekakšno nalogo ali zunanjo spodbudo k reševanju. Bralna pismenost vključuje posameznikovo sposobnost natančnega predstavljanja bralnih zahtev situacije, postavljanje bralnih ciljev pomembnih za nalogo in spremljanje napredka pri doseganju teh ciljev v celotni aktivnosti. Postopki upravljanja nalog za doseganje bralčevih ciljev vključujejo postavljanje, samonadzor in samoregulacijo ciljev in strategij (glej npr. Hacker, 1998; Winne in Hadwin, 1998, za razprave o samoreguliranem branju).

Cilji, ki so usmerjeni v nalogo, spodbujajo bralčevo iskanje besedil in/ali odlomkov, povezanih z nalogo znotraj besedila (npr. McCrudden in Schraw, 2007; Rouet in Britt, 2011; Vidal-Abarca, Mañá, in Gil, 2010). Spremljanje (metakognitivnih) procesov omogoča dinamično posodabljanje ciljev skozi celotno bralno aktivnost. Upravljanje nalog je predstavljeno v ozadju obdelave besedila, da se poudari dejstvo, da predstavlja drugačno, metakognitivno raven obdelave.

Medtem, ko so bralčeve razlage zahtev naloge pomemben del procesov upravljanja nalog, je pomembno poudariti, da konstrukcija bralnih ciljev presega kontekst izrecnih navodil za naloge, saj se cilji lahko sami ustvarijo na podlagi lastnih interesov in pobude. Vendar raziskava bralne pismenosti PISA upošteva le tiste cilje, ki jih bralci oblikujejo, ko prejmejo zunanje spodbude k uresničevanju določene naloge. Poleg tega so zaradi omejitev izvajanja procesi upravljanja z nalogami predstavljeni, a niso neposredno in neodvisno vrednoteni kot del raziskave PISA 2018. Kljub temu se ovrednoti zavedanje bralcev o strategijah branja s pomočjo ozadenjskih dejavnikov iz vprašalnikov. Prihodnji cikli raziskave bodo lahko upoštevali uporabo kazalnikov računalniško ustvarjenih procesov (npr. obisk določene strani, število povratkov k vprašanju) kot del ocenjevanja spretnosti pri upravljanju nalog.

Povzetek bralnih procesov

Izhodišča 2018 vsebujejo celovito in podrobno tipologijo kognitivnih procesov, ki sodelujejo v ciljno usmerjenih bralnih dejavnostih, ki se odvijajo v eno ali več besedilnih okoljih. Zaradi oblikovnih omejitev ni mogoče ločiti vsakega od teh procesov v ločeni lestvici dosežkov. Namesto tega izhodišča določajo tudi manjši seznam procesov, ki so osnova za oblikovanje lestvic in poročanje o rezultatih (tabela 1).

Omeniti velja, da tipologija procesov PISA 2018 omogoča tudi analizo sprememb v sposobnostih učencev na ravni širokih bralnih procesov, saj je mogoče "kognitivne vidike", predstavljene v prejšnjih izhodiščih, preslikati v posebne kategorije znotraj nove tipologije. Tabela 1 prikazuje ujemanje med tipologijo PISA 2018 in prejšnjo iz leta 2009 (ki je bila uporabljena tudi v letih 2012 in 2015). Razlikovanje med posameznimi in več besedilnimi procesi je podrobneje obravnavano v nadaljevanju.

Tabela 1: Preslikava tipologije procesov PISA 2018 za poročanje na lestvici dosežkov v letu 2018 in prejšnji kognitivni vidiki v raziskavah PISA 2009–2015 (Šterman Ivančič, 2019)

PISA 2018 Kognitivni procesi	Nadrejena kategorija uporabljena za oblikovanje lestvic PISA 2018	PISA 2009-2015 vidiki
Tekoče branje (glej opombo na str. 20)	Se je poročalo, a ne na PISA lestvici.	Se ni preverjalo.
Dostop in priklic informacij znotraj besedila	Iskanje informacij	Dostopanje in priklic
Iskanje in izbor ustreznega besedila		
Izražanje dobesečnega pomena	Razumevanje	Integracija in interpretacija
Povezovanje in izpeljevanje sklepov		
Presojanje o kakovosti in verodostojnosti	Vrednotenje in razmišljanje	Razmišljanje in vrednotenje
Razmišljanje o vsebini in obliki		
Zaznavanje in reševanje neskladja		Kompleksnost v okviru problemsko zasnovanih nalog ³

Besedila

Za branje je potrebno gradivo. V raziskavi mora to gradivo, besedilo (ali niz besedil) povezano z določeno nalogo, vključevati dovolj informacij, da bo spretni bralec lahko dobro razumel in razrešil problem, ki ga predstavlja naloga. Čeprav je očitno, da obstaja veliko različnih vrst besedil in da bi morala vsaka raziskava vključevati široko paleto le-teh, nikoli ni bilo enotne dogovorjene idealne kategorizacije številnih različnih besedil, s katerimi se srečujejo bralci. S pojavom digitalnih medijev in prodorom novih besedilnih žanrov in besedilnih komunikacijskih storitev, od katerih nekatere morda ne bodo preživele naslednje desetletje, nekatere pa bodo na novo ustvarjene v istem časovnem obdobju, to vprašanje postane še bolj zapleteno.

³ V raziskavi PISA 2012 je bilo prvič v zgodovini obsežnejših raziskav izvedeno reševanje problemsko zasnovanih nalog s pomočjo računalnika.

Okvir 2: Karakteristike, ki se uporabljajo za razvrščanje besedil v Izhodiščih bralne pismenosti PISA 2009

Prejšnja referenčna izhodišča PISA 2009 so za karakterizacijo besedil vključevala štiri glavne dimenzije:

Medij: tiskano in digitalno besedilo

Vir: avtorsko in sporočilno besedilo

Oblika besedila: neprekinjeno (vezano besedilo*), prekinjeno (nevezano besedilo*), mešano besedilo (mixed texts) in več besedil (multiple texts)

Vrsta besedila (tip*): opis, pripoved, razlaga, utemeljitev, navodilo in transakcijska besedila (pozivno/izvršilno besedilo*) (*glej v Šterman Ivančič, 2013).

V letih 2009 in 2012 je bila mogoča izbira načina merjenja bralne pismenosti t.i. digitalno preverjanje branja.

V raziskavi PISA 2015 so bila v okviru bralne pismenosti uporabljena le besedila, ki so v izvirniku nastala kot tiskani dokumenti, čeprav so bila predstavljena na računalniku. Zaradi jasnosti so jih v naslovu "prostor za prikaz besedila" omenjali kot statična in dinamična besedila v okviru dimenzije medij (pojasnilo za tiskana besedila, a so jih učenci v resnici brali na računalniškem zaslonu, torej v elektronskem mediju). Ker je bila bralna pismenost v ciklu 2015 manj poudarjeno področje merjenja, niso bile zasnovane in implementirane nove naloge. Posledično dinamična besedila, tj. besedila, kot so spletna mesta, ki so zasnovana za izkoriščanje hiperpovezav, menijev in drugih navigacijskih funkcij elektronskega medija, niso bila del cikla raziskave PISA 2015⁴.

V ciklu raziskave PISA 2018 je branje glavno področje merjenja in v raziskavi je lahko predstavljena širša paleta besedil. Vključuje besedila, ki so značilna za tiskani medij in tudi vedno večjo kategorijo digitalnih besedilnih žanrov. Tako kot tiskana besedila, so tudi nekatera digitalna besedila "statična", saj nastopajo z minimalnim naborom orodij za interakcijo (drsenjem, listanjem in funkcijo iskanja). To so na primer dokumenti namenjeni tiskani verziji, vendar prikazani na računalniškem zaslonu (npr. dokumenti za obdelavo besedil ali pdf datoteke). Vendar veliko digitalnih besedil prihaja z inovativnimi funkcijami, ki bralcu povečujejo možnost interakcije z materiali, od tod tudi termin "dinamično besedilo", ki se včasih uporablja za opisovanje teh besedil. Funkcije dinamičnega besedila vključujejo vgrajene hiperpovezave, ki bralca pripeljejo do drugih odsekov, strani ali

⁴ Nekaj dinamičnih navigacijskih funkcij je bilo naključno vključenih v raziskavo PISA 2015. To je bila posledica prilagoditve trend tiskanih dokumentov na elektronski zaslon. Veliko teh tako imenovanih statičnih besedil, ki so jih uporabljali v prejšnjih ciklih, čeprav so bila prilagojena tako, da kar najbolj približajo predstavitev tiskanih besedil, je bilo treba preoblikovati, da bi se spoprijeli z manjšo velikostjo zaslona, značilno za računalniške zaslone. Zato so bili vključeni zavijki in druga zelo preprosta orodja za navigacijo, s katerimi lahko bralec prehaja z ene strani na drugo.

spletnih mest; napredne funkcije iskanja (podobno kot npr. Ctrl+F), ki zagotavljajo indekse oz. sezname zadetkov iskane ključne besede in/ali poudarjanje (tudi obarvanje) teh besed v besedilu; in družbene interakcije, kot so v interaktivnih besedilnih sporočilih npr. v e-pošti, forumih in drugih sporočilnih aplikacijah (npr. Facebook Messenger, Whatsapp, ipd.).

Izhodišča cikla PISA 2018 določajo štiri dimenzije besedil:

Vir: en vir, več virov;

Ureditev in navigacija: statična besedila – urejena linearno z malo navigacijskimi orodji, ki so preprosta: drsniki, zavihki; dinamična besedila – urejena bolj zapleteno z več navigacijskimi orodji: kazalom vsebine, hiperpovezavami za preklapljanje med deli besedila ali interaktivnimi orodji za komuniciranje z drugimi, npr. družbena omrežja;

Oblika besedila: neprekinjena proza, prekinjen vzorec navadno podoben seznamu, mešanica obojega ter več besedil; in

Vrsta besedila: opis, pripoved, razlaga, utemeljitev, navodilo, transakcijsko besedilo.

Prve tri dimenzije so značilne za posebne situacije in naloge ter lahko sprožijo uporabo določenih procesov. Nasprotno pa je četrta dimenzija vključena predvsem z namenom pokritosti domene in je podrobneje razdelana v okviru 5 v nadaljevanju.

Vir

V izhodiščih PISA 2018 je vir enota besedila. **Posamezna besedila** (besedilo sestavljeno iz ene enote) so opredeljena z natančno določenim avtorjem (ali skupino avtorjev), časom pisanja ali datumom izdaje ter referenčnim naslovom ali številko. Avtorji so lahko natančno opredeljeni kot pri večini tradicionalnih tiskanih knjig, ali pa pod psevdonimi pri objavah v blogu ali na drugih spletnih mestih. **Več besedil** (besedilo sestavljeno iz več enot/več virov) je določenih z različnimi avtorji ali izdanih v različnih obdobjih ali z različnimi naslovi. V izhodiščih PISA je potrebno upoštevati, da "naslov" pomeni bibliografska kataloška enota. Daljša besedila, ki vsebujejo več poglavij z naslovi in podnaslovi, še vedno predstavljajo eno besedilo v kolikor jih je napisal določen avtor (ali skupina avtorjev) v določenem času. Prav tako so spletna mesta na več straneh enotna besedila, dokler ni izrecno omenjen drug avtor ali datum. Potrebno je poudariti, da je na eni strani lahko predstavljenih več besedil, na primer v tiskanih časopisih in v številnih učbenikih, pa tudi na forumih, odzivih bralcev ali na spletnih mestih z vprašanji in odgovori. Eno besedilo pa lahko vsebuje več virov, to so reference različnih avtorjev ali besedil (Rouet in Britt, 2014; Strømsø et al., 2013).

Ureditev in navigacija

Velikosti zaslonov se močno razlikujejo v digitalnih okoljih, od zaslonov mobilnega telefona, ki so manjši, do velikih zaslonov za istočasno prikazovanje informacij v več zaslonih oz. okvirih. V času priprave teh izhodišč tipični računalniški zaslon (na primer 15" ali 17" pri navadnih namiznih in prenosnih računalnikih) vsebuje ločljivost zaslona 1024x768 slikovnih pik. Ob predpostavki, da je velikost pisave standardna, je to dovolj, da

se prikaže približno pol strani A4 formata, torej le del besedila. Glede na veliko variacijo za prikaz digitalnega besedila na zaslonu v različici "ležeče" (postavitev strani), imajo digitalna besedila številna orodja, ki uporabniku omogočajo dostop in prikaz posebnih odlomkov. Ta orodja so lahko splošna, kot npr. drsna vrstica in zavihki (ki jih najdemo tudi v številnih drugih programskih aplikacijah, kot so preglednice in urejevalniki besedil) in orodja za spreminjanje velikosti ali položaja besedila na zaslonu do natančnejših orodij, kot so meniji, tabele vsebin in vgrajene hiperpovezave za premik med segmenti besedila. Dokazano je, da navigacija v digitalnem besedilu zahteva posebne spretnosti (OECD, 2011; Rouet, Vörös in Pléh, 2012). Zato je pomembno oceniti sposobnost bralcev za obravnavo besedil z velikim številom navigacijskih orodij. Zaradi enostavnosti izhodišča PISA 2018 razlikujejo "statična" besedila, s preprosto ureditvijo in malo navigacijskih orodij (običajno ena ali več zaslonskih strani, razporejenih linearno), od "dinamičnih" besedil, ki so urejena bolj zapleteno in imajo več navigacijskih orodij.

Izhodišča PISA 2018 ohranjajo tudi dve prejšnji dimenziji besedil in sicer "obliko besedila" in "vrsto besedila"⁵, ki večinoma ostajata nespremenjeni glede na prejšnja izhodišča.

Oblika besedila

Pomembna klasifikacija besedil, ki je v središču izhodišč in raziskave PISA 2000, je razlikovanje med neprekinjenimi in prekinjenimi besedili. Neprekinjena besedila so navadno sestavljena iz stavkov, ki so nato organizirani v odstavke. Ti se lahko uvrstijo v še večje strukture, kot so poglavja in knjige. Prekinjena besedila so najpogostejše organizirana v obliki, ki temelji na kombinaciji seznamov.

Neprekinjena in prekinjena besedila se pojavljajo tako v statičnih kot tudi v dinamičnih besedilih. Mešana besedila in nova oblika besedil imenovana "več besedil" so prav tako razširjena v obeh, še posebej v dinamičnih besedilih. Vsaka od teh štirih oblik je opisana spodaj.

Tudi druge strukture, ki niso oblikovane v besedilo, se pogosto uporabljajo v povezavi s statičnimi, posebej pa z dinamičnimi besedili. Slike in grafične slike se pogosto pojavljajo v statičnih besedilih in jih lahko upravičeno štejemo kot sestavne dele teh besedil. Statične slike ter tudi video posnetki, animacije in zvočne datoteke redno spremljajo dinamična besedila in jih je mogoče šteti tudi kot sestavne dele teh besedil. Vrednotenje bralne pismenosti se v raziskavi PISA ne osredotoča na strukture, ki niso oblikovane v besedilo, vendar se lahko takšne strukture načeloma pojavijo v raziskavi kot del besedila. Vendar je v trenutni praksi raziskave uporaba videa in animacije zelo omejena. Zaradi praktičnih omejitev kot so npr. potrebe po slušalkah ali zvočni prevodi, se zvočni elementi sploh ne uporabljajo.

⁵ Dimenzija "vrsta besedila" je v izhodiščih bralne pismenosti PISA 2012 poimenovana s terminom "tip besedila".

Neprekinjena besedila. Neprekinjena besedila so oblikovana v stavkih, organiziranih v odstavke. Primeri struktur v neprekinjenih oblikah so časopisna poročila, eseji, romani, kratke zgodbe, kritike in pisma, vključujoč tudi besedila e-bralnikov.

Grafično ali vizualno dele besedila ločimo v stavke in odstavke z ločili in razmiki.

Hierarhična struktura besedila z naslovi, podnaslovi ipd. bralcem pomagajo prepoznati ureditev besedila. Razmiki in ločila ponujajo tudi namige o mejah besedila (na primer konec posameznega sklopa). Ureditev besedila je pogosto olajšana z uporabo različnih velikosti pisav, vrste pisav in drugih elementov kot so ležeče črke in poudarjene črte ali obrobe in vzorci. Uporaba tovrstnih tipografskih in oblikovnih značilnosti besedil je bistvenega pomena za učinkovito branje.

Zgradbo besedila urejajo tudi posebne oznake. Zaporedje odstavkov (prvi, drugi, tretji itd.) določajo razmerja med njimi in kažejo povezavo s celotnim besedilom. Prav tako določeni izrazi (torej, iz tega razloga, ker, itd.) pomenijo vzročno-posledične povezave med deli besedila.

Prekinjena besedila. Prekinjena besedila so drugače urejena kot neprekinjena in zato zahtevajo drugačen pristop branja. Večina prekinjenih besedil je sestavljena iz številnih seznamov (Kirsch in Mosenthal, 1990). Nekateri so enotni, preprosti seznam, večina pa je sestavljenih iz več enostavnih seznamov.

Primeri prekinjenih besedilnih struktur so seznam, tabele, grafi, diagrami, oglasi, urniki, katalogi, indeksi in obrazci. Te besedilne strukture se pojavljajo v statičnih in dinamičnih besedilih.

Mešana besedila. Številna statična in dinamična besedila so enotne, skladne strukture, sestavljeni iz niza elementov v neprekinjeni in prekinjeni obliki. V dobro sestavljenih mešanih besedilih se komponente med seboj skladajo in povezujejo (na primer razlaga grafa ali tabele) na lokalni in globalni ravni.

Mešano besedilo je pogost format v revijah, referenčnih knjigah in poročilih, kjer avtorji za posredovanje informacij uporabljajo različne predstavitve. V dinamičnih besedilih so avtorske spletne strani običajno mešana besedila s kombinacijami seznamov, odstavkov in pogosto grafike. Besedila, ki temeljijo na sporočilih, kot so spletni obrazci, e-poštna sporočila in forumi, prav tako združujejo besedila, ki so po obliki neprekinjena in prekinjena.

V Izhodiščih bralne pismenosti PISA 2009 je oblika "več besedil" (multiple texts) opredeljena kot ena od oblik besedil, v Izhodiščih PISA 2018 pa se ta oblika uvršča v dimenzijo "vir besedila".

VREDNOTENJE BRALNE PISMENOSTI

V prejšnjem razdelku je bila predstavljena ureditev področja bralne pismenosti. Koncepti v izhodiščih bralne pismenosti morajo biti zastopani v nalogah in v vprašanjih za zbiranje podatkov o sposobnostih bralne pismenosti učencev.

V tem poglavju pa je opredeljena uporaba scenarijev, opisani so dejavniki, ki vplivajo na težavnost nalog, dimenzije, ki zagotavljajo pokritost domene, in nekatera druga pomembna vprašanja pri vrednotenju bralne pismenosti.

Scenariji

Branje je namensko dejanje, ki se dogaja v okviru določenih ciljev bralca. V mnogih tradicionalnih raziskavah branja je udeležencem predstavljena vrsta nepovezanih odlomkov o različnih splošnih temah. Udeleženci odgovorijo na nabor diskretnih nalog v vsakem odlomku in nato preidejo na naslednji nepovezani odlomek. V tem tradicionalnem dizajnu se od udeležencev pričakuje, da "pozabijo" na to, kar so že prebrali, ko odgovarjajo na vprašanja, ki sledijo. Splošen namen ni samo branje, ampak branje s ciljem odgovoriti na konkretna vprašanja (Rupp in sod., 2006). V nasprotju s tem pristopom lahko pristop vrednotenja, ki temelji na scenariju, vpliva na načine, kako učenci uporabljajo besedila, da bi ocenili posebne procese (npr. Sabatini in sod., 2014, 2015).

Raziskava PISA 2018 vključuje scenarije, v katerih je učencem na voljo zbirka tematsko povezanih besedil z namenom rešiti naloge na višjih ravneh (npr. odgovoriti na integrativna vprašanja, napisati priporočilo na podlagi nabora besedil) v okviru posamezne bralne naloge raziskave PISA. Cilji ali kriteriji določajo namen branja, ki ga učenci uporabljajo za iskanje informacij, ocenjevanje virov, branje za razumevanje in/ali povezovanje med besedili. Zbirka virov je lahko raznolika in lahko vključuje izbor iz literature, učbenikov, elektronske pošte, blogov, spletnih mest, političnih dokumentov, primarnih zgodovinskih dokumentov itd. Čeprav spodbude in naloge, ki so razvite na podlagi teh izhodišč, udeležencem raziskave morda ne omogočajo same izbire branja in besedil, povezanih s temi posebnimi nameni, je cilj te raziskave udeležencem ponuditi nekaj svobode pri izbiri določenih besedilnih virov in poti, po tem, ko rešijo uvodne naloge. Na ta način je mogoče, v okviru omejitev te obsežne raziskave, preveriti ciljno usmerjeno branje.

Naloge

Vsak scenarij je sestavljen iz ene ali več nalog. Učencem lahko za vsako nalogo zastavimo vprašanja o besedilih, ki segajo od tradicionalnih vidikov razumevanja (iskanje informacij, ugotovitev sklepa) do kompleksnejših nalog, kot so sinteza in povezovanje več besedil, ocena rezultatov spletnega iskanja ali potrditev informacij v več besedilih. Vsaka naloga je zasnovana za preverjanje enega ali več procesov, opredeljenih v izhodiščih. Naloge v scenariju lahko razporedimo, začenši z manj težkimi do bolj zapletenih, da bi tako pridobili informacije o različnih sposobnostih učencev. Učenec lahko na primer najprej dobi

nalogo, v kateri mora najti določen dokument na podlagi rezultata iskanja. Kot drugo nalogo bo učenec morda moral odgovoriti na vprašanje o informacijah, ki so posebej navedene v besedilu. Kot tretjo nalogo bo morda moral ugotoviti, ali je avtorjev pogled v prvem besedilu enak drugemu. V vsakem primeru je mogoče te naloge odrediti tako, da če učenec v prvi nalogi ne najde pravilnega dokumenta, mu bo kasneje nato naložen pravilen dokument, da lahko opravi ostale naloge oz. pride do prave rešitve. Na ta način kompleksni večdelni scenariji ne postanejo "vse ali nič dejavnost", temveč način, kako pomagati prilagoditi raven različnih sposobnosti učencev v okviru realističnih nalog. Tako lahko scenarije štejemo enakovredne enotam in vprašanja v nalogah enakovredna vprašanjem v enotah iz prejšnjih raziskav bralne pismenosti raziskave PISA.

Vrednotenje temelječe na scenarijih posnema način, kako posameznik posega in uporablja gradivo bralne pismenosti na bolj verodostojen način kot v tradicionalnih, dekontekstualiziranih raziskavah. Učencem predstavlja realistične probleme in vprašanja, ki jih je treba rešiti, ter vključuje uporabo obeh, osnovnih bralnih spretnosti in bralnih spretnosti ter razmišljanja na višjih ravneh (O'Reilly in Sabatini, 2013).

Scenariji uporabljajo prednosti računalniškega vrednotenja, kot npr. možnost vključitve spodbujevalnega gradiva, posredovanje povratnih informacij učencem in reguliranje težavnosti nalog. Scenariji predstavljajo naraven podaljšek tradicionalnega pristopa, ki temelji na enotah (opomba: naloge so v raziskavi PISA navadno predstavljene kot posamezne, med seboj nepovezane enote z nizom besedil). V ciklu raziskave PISA 2012 v okviru domene problemsko zasnovanih nalog in raziskave PISA 2015 v okviru domene sodelovalno reševanje problemsko zasnovanih nalog je bil že uporabljen pristop scenarijev. Naloge 2-4 v Prilogi B ponazarjajo primer scenarija naloge z več vprašanji.

Razdelitev nalog

Naloge so zasnovane za vrednotenje specifičnih veščin, kot so opredeljene v poglavju ureditev področja bralne pismenosti/procesi. Vsaka naloga meri predvsem en proces, ki ga je mogoče obravnavati kot posamezno mersko enoto. Okvirna porazdelitev nalog za vrednotenje bralne pismenosti v letu 2018 je prikazana spodaj v tabeli 2 in je v nasprotju s porazdelitvijo nalog za vrednotenje v letu 2015.

Tabela 2: Okvirna porazdelitev nalog glede na ciljni proces in razpoložljivost besedila (Šterman Ivančič, 2019)

IZHODIŠČA 2015	IZHODIŠČA 2018	
	Besedilo iz ENEGA vira	Besedilo iz VEČ virov
Dostopanje in priklic 25 %	Preletavanje in iskanje informacij 15%	Iskanje in izbor ustreznega besedila 10 %
Integracija in interpretacija 50 %	Izražanje dobesečnega pomena 15 % Povezovanje in izpeljevanje sklepov 15 %	Povezovanje in izpeljevanje sklepov 15 %
Razmišljanje in vrednotenje 25 %	Presojanje o kakovosti in verodostojnosti 20 % Razmišljanje o vsebini in obliki	Zaznavanje in reševanje neskladja 10 %

Naloge iz prejšnjih ciklov bralne pismenosti raziskave PISA, bodo ponovno uporabljene zaradi merjenja trendov. Da bi dosegli želeno zastopanost nalog iz več virov in ker so se predhodne raziskave PISA osredotočale na naloge iz enega vira, bo za razvoj novih nalog večinoma potrebno sestaviti naloge, ki vključujejo več besedil (za iskanje, sklepanje in zaznavanje/neskladja). V novo razvitih scenarijih mora biti hkrati prisotno zadostno število nalog, ki se navezujejo na besedilo iz enega vira, zaradi zagotavljanja trendov in pokrivanja vseh vsebin izhodišč bralne pismenosti.

Dejavniki, ki vplivajo na težavnost nalog

Namen vrednotenja bralne pismenosti v raziskavi PISA je spremljanje in poročanje o bralni sposobnosti 15-letnikov ob koncu obveznega izobraževanja. Vsaka naloga v raziskavi je zasnovana tako, da zbere določene podatke o tej sposobnosti s simuliranjem bralne dejavnosti, ki jo lahko bralec izvaja znotraj ali zunaj šole, kot mladostnik ali kot odrasel. Naloge bralne pismenosti v raziskavi PISA segajo od zelo enostavnih aktivnosti iskanja in razumevanja besedila do precej zapletenih aktivnosti, ki zahtevajo povezovanje informacij v več besedilih. Zahtevnost vsake naloge bralne pismenosti je odvisna od interakcije med več spremenljivkami. Glede na delo Kirscha in Mosenthala (glej na primer Kirsch, 2001; Kirsch in Mosenthal, 1990) je mogoče težavnost nalog/vprašanj nadzorovati z uporabo poznavanja procesov in spremenljivk oblike besedila. V tabeli 3 prikazujemo, kako je mogoče težavnost nadzirati med različnimi vrstami nalog.

Tabela 3: Težavnost nalog

Eno besedilo	Več besedil
Pri nalogah preletavanja in iskanja informacij je težavnost pogojena s številom informacij, ki jih mora najti bralec glede na potrebno količino sklepanja, glede na količino in pomembnost konkurenčnih informacij ter glede na dolžino in kompleksnostjo besedila.	V več dokumentih je težavnost pri iskanju pogojena s številom besedil, kompleksnostjo hierarhije dokumenta (globina in širina), poznavanjem strukture, količino nehierarhičnih povezav, oddaljenostjo do cilja, pomembnostjo in ustreznostjo naslovov in neenotnostjo vsake fizične predstavitev/strukture virov (pomanjkanje vzporednosti v različnih izvornih besedilih).
Pri nalogah, ki ugotavljajo izražanje dobesečnega pomena ter povezovanje in izpeljevanje sklepov na težavnost vpliva vrsta zahtevane interpretacije (npr. primerjava je lažja kot iskanje nasprotja); število informacij, ki jih je treba upoštevati; stopnja in pomen konkurenčnih informacij v besedilu in narava besedila: manj znana in bolj abstraktna je vsebina ter daljše in bolj zapleteno je besedilo ter manjša je skladnost strukture, težja bo naloga.	V več dokumentih je težavnost pri sklepanju pogojena s številom besedil, izrazitostjo naslovov, podobnostjo vsebine (npr. neskladjem v vsebini besedila/argumentih, spremenljivostjo v stališčih), neenotnostjo fizične predstavitev/strukture virov (pomanjkanje vzporednosti v različnih izvornih besedilih) in eksplicitnost izvornih informacij.
Pri nalogah, ki ugotavljajo razmišljanje o vsebini in obliki na težavnost vpliva vrsta razmisleka ali vrednotenja, ki je potrebna (od najmanj do najbolj zahtevnega: povezovanje, razlaga in primerjava; postavljanje hipotez in vrednotenje); narava znanja, ki ga bralec potrebuje (naloga je težja, če je potrebno črpati ozko, specializirano znanje in ne širše, splošno znanje); relativna abstrakcija in dolžina besedila; globina razumevanja besedila potrebna za reševanje naloge. Pri nalogah presojanja o kakovosti in verodostojnosti sta verodostojnost in kakovost vira pogojena z uporabo besedilnih signalov, kot sta eksplicitnost in uglednost vira.	V več dokumentih je težavnost pri zaznavanju/neskladju/sintetiziranju odvisna od števila besedil, neenakosti vsebine (neskladja v vsebini/ argumentih), neenakosti vsake fizične predstavitev/ strukture virov (pomanjkanje vzporednosti v različnih izvornih besedilih), eksplicitnost izvornih informacij in stopnjo verodostojnosti vira.

Okvir 3: Razpoložljivost besedila in njegov vpliv na razumevanje pri oblikovanju nalog

V zadnjem desetletju je bilo nekaj razprav, ali so ukrepi bralnega razumevanja, ki temeljijo na spominu, tj. odgovarjanje na vprašanje, medtem ko besedilo učencem po prvem branju ni na voljo, morda boljši pokazatelj sposobnosti branja razumevanja učencev kot pri odgovarjanju na vprašanja, ko je besedilo razpoložljivo. S teoretičnega vidika, so argumenti mogoči v obeh primerih, z ali brez besedila. Odgovarjanje na vprašanja, ki

ugotavljajo razumevanje s pomočjo besedila, je morda bolj veljavno, saj številne nastavitve (zlasti v digitalni dobi) potencialno omogočajo bralcu, da se vrne nazaj na besedilo. Poleg tega, če besedilo učencem ni na voljo, bi lahko njihove odgovore na vprašanja, ki ugotavljajo razumevanje, mešali z njihovimi spominskimi spretnostmi, to je z zmožnostjo zapomnjenja vsebine besedila. Po drugi strani je odgovarjanje na vprašanja, ki ugotavljajo razumevanje brez razpoložljivosti besedila, tudi pogosta bralna situacija (npr. komentiranje časopisnega članka med kosilom, ki je bilo prebrano zjutraj) in morda manj povezano z motivacijo učencev in strategijami reševanja nalog. Zadnje raziskave (Ozuru in sod., 2007; Schroeder, 2011) zagotavljajo nekaj empiričnih dokazov, da so vprašanja, ki ugotavljajo razumevanje brez razpoložljivosti besedila, res bolj občutljiva na kakovost procesov, ki se izvajajo, medtem ko učenci berejo besedilo in na moč spomina. Hkrati pa sta obe vrsti ukrepov močno povezani, zato ju je težko empirično ločiti. Trenutno torej ni dovolj dokazov, ki bi upravičili kakršne koli večje spremembe pri izvajanju raziskave PISA. Vendar je priporočljivo, da se v analizo vključijo nadaljnji ukrepi, npr. čas za reševanje nalog, čas začetnega branja besedila itd., da bi nadalje raziskovali ta problem.

Dejavniki, ki izboljšujejo pokritost domene

Bralne situacije oziroma konteksti

Scenariji se lahko razvijejo v številnih potencialnih situacijah. Situacija se uporablja za definiranje kontekstov in uporab oz. namenov, za katere je avtor besedilo sestavil. Način, kako je določena spremenljivka situacije, torej temelji na domnevni publiki in namenu in ne temelji zgolj na kraju, kjer se izvaja bralna dejavnost ali namenu za katerega se izvaja bralna aktivnost.

Izhodišča kategorizirajo situacije z uporabo tipologije, prilagojene iz skupnega evropskega referenčnega okvira (CEFR), ki je bil razvit za Svet Evrope (Council of Europe, 1996). Situacije so osebni, javni, poklicni in izobraževalni kontekst in so opredeljene v okviru 4. V nasprotju s prejšnjimi vrednotenji bralne pismenosti v raziskavi PISA se lahko v scenariju mešajo besedila iz različnih situacij. Učenec lahko na primer opravi niz nalog, ki zahtevajo povezavo izobraževalnega besedila z zgodovinsko vsebino, z osebnimi besedili, ki zagotavljajo prve podatke o dogodkih.

Okvir 4: Kategorizacija bralnih situacij oziroma kontekstov

Osebni kontekst se nanaša na besedila, ki naj bi zadovoljila posameznikove osebne interese, tako praktične kot intelektualne. V to kategorijo spadajo tudi besedila, ki so namenjena ohranjanju ali razvijanju odnosa z drugimi ljudmi. Vključuje osebna pisma, leposlovje, biografijo in informativna besedila, ki jih posameznik bere zaradi radovednosti v prostem času ali za razvedritev. V okviru elektronskega medija so to osebna elektronska

sporočila (elektronska pošta), kratka sporočila (SMS - short message service) in dnevniki (blogi).

Javni kontekst opisuje branje besedil, ki se navezujejo na sodelovanje v aktivnostih širše družbe. Vključuje tako uradne dokumente kot tudi informacije o javnih dogodkih. Na splošno so besedila znotraj te kategorije povezana z bolj ali manj anonimnimi stiki z drugimi; zato vključujejo tudi oglasne deske, spletne strani z novicami in javna obvestila tako na spletu kot v tisku.

Vsebina besedil v **izobraževalnem kontekstu** je oblikovana posebej z namenom izobraževanja in učenja. Tiskani učbeniki, elektronski učbeniki in programska oprema za interaktivno učenje so tipični primeri gradiva za tovrstno branje. Izobraževalno branje običajno vključuje pridobivanje informacij kot del večje učne enote v sklopu pouka. Gradiva pogosto ne izbere bralec sam, ampak ga določi učitelj.

Številni 15-letniki se bodo v roku enega do dveh let iz šole preselili na trg dela. Značilni **poklicni kontekst** branja je tisti, ki vključuje uresničitev neke neposredne naloge. Zajema lahko iskanje zaposlitve v razdelku oglasov v tiskanem časopisu ali na spletu, ali sledenje navodilom na delovnem mestu. Besedila in naloge, napisane s tem namenom, so v raziskavi PISA razvrščene v poklicni kontekst. Sicer bodo le nekateri 15-letniki morali brati pri opravljanju dela, vendar je pomembno, da se v raziskavo vključijo naloge, ki temeljijo na besedilih povezanih z delom, da bi ocenili pripravljenost mladih na življenje po zaključku obveznega šolanja in njihovo sposobnost uporabe svojega znanja in spretnosti za reševanje izzivov v resničnem življenju, kar je temeljni cilj raziskave PISA.

Mnogo besedil, ki se jih uporablja pri pouku, ni specifično zasnovanih za delo v šoli – na primer: del literarnega besedila, ki ga običajno prebere petnajstletnik pri pouku slovenskega jezika, je bilo (domnevno) napisano za prostočasno branje in uživanje. Zaradi svojega prvotnega namena je takšno besedilo v raziskavi PISA razvrščeno v *osebni* kontekst. Kot je pokazal Hubbard (1989), se nekatere vrste branja, ki so običajno povezane z izven šolskimi dejavnostmi za otroke, na primer klubska pravila in zapisniki športnih tekem, pogosto odvijajo tudi v šoli, neuradno. Taka besedila so v raziskavi PISA razvrščena v kategorijo *javnih* kontekstov. Nasprotno pa se učbeniki berejo tako v šolah kot tudi doma, proces in namen se verjetno malenkost razlikujeta, a taka besedila so v raziskavi PISA razvrščena v kategorijo *izobraževalnih* kontekstov.

Pomembno je poudariti, da je veliko besedil mogoče navzkrižno razvrstiti v različne kontekste. V praksi je besedilo lahko tako z namenom branja za zabavo kot z namenom poučevanja (osebni in izobraževalni kontekst); ali podaja strokovni nasvet, ki je obenem tudi splošna informacija (poklicni in javni kontekst). Namen raziskave PISA je zagotoviti čim večjo raznolikost bralnih kontekstov in vsebin.

Vrste besedila⁶

Vrste besedil opisujejo raznolikost besedil na način, da zajemajo širok spekter branja, s katerim bi se učenci srečali: opis, pripoved, razlaga, utemeljitev, navodilo in transakcijsko besedilo. Besedila, s katerimi se srečujemo, se najpogosteje upirajo kategorizaciji, saj niso napisana z upoštevanjem pravil kategorizacije in se po navadi prepletajo med kategorijami. Poglavje v učbeniku lahko vključuje nekatere opredelitve (razlaga), nekaj napotkov, kako rešiti določena vprašanja (navodilo), kratek zgodovinski prikaz odkritja rešitve (pripoved) in opise nekaterih značilnih predmetov, ki so vključeni v rešitev (opis). Kljub temu je v raziskavi PISA koristno kategorizirati besedila glede na vrsto, ki temelji na prevladujočih značilnostih besedila, tudi zaradi zagotavljanja standardov vzorčenja glede različnih besedil, ki predstavljajo različne vrste branja.

Klasifikacija besedil glede na vrsto *besedila*, ki je uporabljena v raziskavi PISA, je povzeta po avtorju Werlichu (1976) in je prikazana v okviru 5.

Okvir 5: Klasifikacija besedil

Opis je vrsta besedila, v katerem se informacije nanašajo na lastnosti predmetov v prostoru. Opisna besedila navadno odgovarjajo na vprašanje KAJ. Opisi so lahko v več oblikah. Impresionistični opisi predstavljajo informacije z vidika subjektivnih vtisov odnosov, lastnosti in smeri v prostoru. Tehnični opisi predstavljajo informacije z vidika objektivnega opazovanja v prostoru in pogosto uporabljajo prekinjene oblike besedila, kot so diagrami in ilustracije. Npr. opis določenega kraja v potopisu ali dnevniku, katalog, zemljevid, spletni raspored letalskih letov ali opis značilnosti, delovanja ali postopka v tehničnem priročniku itd.

Pripoved je vrsta besedila, kjer se informacije nanašajo na lastnosti predmetov v času. Pripoved navadno odgovori na vprašanja, KDAJ ali V KAKŠNEM ZAPOREDJU. Zakaj se liki v zgodbah obnašajo tako, kot se, je še eno pomembno vprašanje, na katerega pripoved navadno odgovori.

Pripovedovanje lahko poteka v različnih oblikah:

Pripovedi predstavljajo spremembo iz subjektivnega vidika, beležijo dejanja in dogodke glede na subjektivni vtis v času.

Poročila predstavljajo spremembo iz objektivnega vidika, beležijo dejanja in dogodke, ki jih lahko preverijo tudi drugi.

Novice želijo bralcem omogočiti oblikovanje lastnega, neodvisnega mnenja o dejstvih in dogodkih, ne da bi nanj vplivala poročevalčeva stališča.

Primeri pripovedi so roman, kratka zgodba, igra, biografija, strip, članek o dogodku v časopisu itd.

Razlaga je vrsta besedila, v katerem so informacije predstavljene kot koncepti ali miselni konstrukti. Tako besedilo ponuja razlago o tem, kako se različni elementi medsebojno

⁶ V Izhodiščih bralne pismenosti PISA 2012 je uporabljen termin "tip besedila".

prepletajo v smiselno celoto, in pogosto odgovori na vprašanje KAKO. Razlage so lahko različnih oblik:

Eseji ponujajo preprosto razlago pojmov, miselnih konstruktov ali konceptov iz subjektivnega vidika.

Definicije pojasnjujejo, kako so izrazi ali imena med seboj povezani z miselnimi pojmi. Pri prikazu teh medsebojnih odnosov definicija pojasnjuje pomen besed.

Pojasnila so oblika analitične razlage, ki se uporablja za razlago, kako je mentalni koncept mogoče povezati z besedami ali izrazi. Koncept se obravnava kot sestavljena celota, ki jo je mogoče razumeti tako, da jo razčlenimo na sestavne elemente in nato poimenujemo medsebojna razmerja teh elementov.

Povzetki so oblika sintetične razlage, ki se uporablja za razlago in sporočanje besedil v krajši obliki, kot jo zahteva izvirno besedilo.

Zapisnik je zapis dogovorov s sestankov ali s predstavitev.

Interpretacije besedil so oblika analitične in sintetične razlage, ki se uporablja za razlago abstraktnih konceptov, ki so realizirani v določenem (izmišljenem ali neizmišljenem) besedilu ali skupini besedil.

Primeri razlag so šolski esej, diagram, ki prikazuje model spomina, graf populacijskih trendov, tematski zemljevid, vnos v spletno enciklopedijo itd.

Utemeljitev je vrsta besedila, ki predstavlja povezavo med pojmi ali predpostavkami.

Utemeljevalna besedila pogosto odgovarjajo na vprašanje ZAKAJ. Pomembna podklasifikacija utemeljevalnih besedil je besedilo, ki prepričuje ali s pomočjo katerega je izraženo mnenje ali stališče.

Komentar povezuje dogodke, predmete in ideje s posameznikovimi mislimi, vrednotami in prepričanji.

Znanstvena utemeljitev povezuje dogodke, predmete in ideje z mislimi in znanjem tako, da lahko nastale predpostavke preverimo kot veljavne ali neveljavne.

Primeri so pismo uredniku, reklamni plakat, objave na spletnem forumu, spletna ocena knjige ali filma itd.

Navodilo (včasih opozorilo) je vrsta besedila, ki vsebujejo napotke o tem, KAJ STORITI.

Navodila predstavljajo usmeritve za dokončanje naloge. Pravila, predpisi in statuti določajo zahteve v okviru neosebne avtoritete, kot sta praktična veljavnost ali javni organ. Primeri so recept, serija diagramov, ki prikazujejo postopek nudenja prve pomoči, navodila za uporabo digitalnih programov itd.

Transakcijsko besedilo⁷ je besedilo, katerega namen je doseči nek cilj, ki je bil opisan v besedilu, na primer zahtevati, da se nekaj naredi, organizirati sestanek ali opraviti družbeno koristno delo. Pred razširjenostjo elektronske komunikacije je bilo tovrstno besedilo pomemben sestavni del nekaterih pisem in kot ustna izmenjava glavni namen

⁷ V PISA 2018 Nacionalnem poročilu s primeri nalog iz branja je naveden termin za transakcijsko besedilo "izmenjava".

številnih telefonskih klicev. Ta vrsta besedil ni bila vključena v Werlichovo (1976) kategorizacijo, ki se je doslej uporabljala v izhodiščih raziskave PISA.

Izraz "transakcijsko" se v raziskavi PISA ne uporablja za opis splošnega postopka iskanja pomena iz besedil, temveč za vrsto besedila, napisanega za tukaj opisane namene. Transakcijska besedila so pogosto osebne narave in ne javna, kar je lahko razlog, da niso vključena v številne klasifikacije besedil. Na primer takšnega besedila ne najdemo pogosto na spletnih straneh. Z izjemno enostavno osebno komunikacijo pri uporabi e-pošte, tekstovnih sporočil, blogov in spletnih mest v družbenih omrežjih, je tovrstno besedilo postalo veliko bolj pomembno kot vrsta besedila v zadnjih letih. Transakcijska besedila pogosto temeljijo na skupnih in morda zasebnih razumevanjih med komunikatorji, čeprav je očitno, da je to značilnost težko raziskovati v obsežni raziskavi. Primeri transakcijskih besedil so vsakodnevne izmenjave e-pošte in tekstovnih sporočil med sodelavci ali prijatelji, ki zahtevajo in potrjujejo dogovor itd.

Pripoved zavzema vidno mesto v številnih nacionalnih in mednarodnih raziskavah. Nekatera besedila so predstavljena kot takšna, kakršna so (ali so bila), torej so dejanska ali neizmišljena. Izmišljena besedila imajo bolj metaforičen odnos do sveta, ki se pojavljajo bodisi kot priča o tem, kako bi lahko bilo, ali o tem, kako je videti. V drugih obsežnih bralnih raziskavah, zlasti tistih za šolsko populacijo: National Assessment of Educational Progress (NAEP); IEA Reading Literacy Study (IEARLS); in IEA Programme in International Reading Literacy Study (PIRLS), je glavna razvrstitev besedil med izmišljenimi ali literarnimi besedili in neizmišljenimi besedili (*branje za literarne izkušnje in informativno branje ali branje zaradi reševanja nalog* v raziskavi NAEP; *literarne izkušnje ter pridobivanje in uporaba informacij* v raziskavi PIRLS). To razlikovanje je čedalje bolj zabrisano, saj avtorji pri ustvarjanju fikcij uporabljajo oblike in strukture, značilne za dejanska besedila. Vrednotenje bralne pismenosti v raziskavi PISA vključuje tako dejanska kot izmišljena besedila in besedila, ki morda niso ne eno ne drugo. Vendar raziskava PISA ne poskuša meriti razlik v znanju branja med eno in drugo vrsto. V raziskavi PISA so izmišljena besedila razvrščena v kategorijo pripoved.

Oblike odgovorov

Oblika zbiranja podatkov - oblika odgovora - se razlikuje glede na to, kaj se šteje za primerno glede na vrsto podatkov, ki se zbirajo, in tudi glede na pragmatične omejitve obsežne raziskave. Kot v vseh obsežnih raziskavah je razpon možnih oblik odgovorov omejen. Vendar lahko pri računalniški izvedbi raziskave, vrste oblik odgovorov vključujejo interakcije z besedilom, kot so poudarjanje besedila ter "povleci in spusti", pa tudi odgovore izbirnega tipa (multiple choice) in kratke odgovore (short constructed response items), ko učenci napišejo svoj odgovor⁸.

⁸ V raziskavi PISA ločimo naslednje oblike odgovorov: odgovore izbirnega tipa (da/ne; drži/ ne drži), kompleksne odgovore izbirnega tipa (učenec izbere enega oz. več pravih odgovorov: A, B, C, D),

Oblike odgovorov so lahko različno občutljive na posamezne razlike. Na primer odgovor zaprtega tipa in včasih odgovor izbirnega tipa – sta ponavadi bolj odvisna od spretnosti dekodiranja (npr. motečih elementov), če ju primerjamo z odgovori odprtega tipa (Cain in Oakhill, 2006). Številne študije, ki temeljijo na podatkih raziskave PISA, kažejo, da oblika odgovora pomembno vpliva na uspešnost različnih skupin: na primer učencev z različnih ravni znanja (Routitsky in Turner, 2003); učencev iz različnih držav (Grisay in Monseur, 2007); učencev z različnimi stopnjami notranje bralne motivacije (Schwabe, McElvany in Trendtel, 2015) ter učencev različnega spola (Lafontaine in Monseur, 2006, 2006b; Schwabe, et al., 2015). Glede na to različnost je pri merjenju trendov skozi čas pomembno ohraniti podoben delež nalog izbirnega tipa in tudi nalog zaprtega ter odprtega tipa (constructed response formats) od enega cikla do drugega. V kontekstu bralne pismenosti je pomembna ugotovitev, da so odgovori odprtega tipa še posebej pomembni za vidik razmišljanja in vrednotenja, kjer je pogosto namen oceniti kakovost razmišljanja in ne samega rezultata. Kljub temu, da je poudarek osredotočen na branje in ne na *pisanje*, pri vrednotenju odgovorov odprtega tipa ne dajemo poudarka pisnim sposobnostim učencev, kot so črkovanje, slovnica itd.

Učenci v različnih državah so bolj ali manj seznanjeni z različnimi oblikami odgovorov. Vključitev nalog z različnimi oblikami odgovorov bo verjetno zagotovila neko ravnotežje med bolj in manj znanimi oblikami za vse učence, ne glede na narodnost.

Pri preverjanju bralne pismenosti v raziskavi PISA, ne glede na to, ali preverjanje poteka v tiskani obliki ali s pomočjo računalnika, se uporabljata obe obliki odgovorov, torej odgovori izbirnega tipa in odprtega tipa, zaradi zagotovitve pravične pokritosti v različnih državah, pravičnosti zaradi razlik med državami in med spoloma ter veljavnosti raziskave. Vsaka večja sprememba pri porazdelitvi nalog (glede na kognitivne procese in vire besedila) pri merjenju bralne pismenosti v tiskani obliki lahko vpliva na merjenje trendov.

Okvir 6: Status pisnih spretnosti pri preverjanju bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018

Od spretnih bralcev se pogosto zahteva, da v odgovor na vprašanja napišejo komentarje, eseje ali pojasnila, ali izberejo zapiske, orise in povzetke, ali preprosto napišejo svoje misli in razmišljanja o besedilih, da dosežejo svoje bralne cilje. Spretno sodelujejo tudi v pisni komunikaciji z drugimi (npr. z učitelji, vrstniki, znanci), pri učenju (npr. učitelj jim pošlje nalogo po elektronski pošti ali preko spletne učilnice) ali na družbenih omrežjih (npr. klepet z vrstniki o šolskih nalogah). Izhodišča bralne pismenosti raziskave PISA 2018 poudarjajo pomembnost pisanja pri bralni pismenosti. Omejitve pri oblikovanju nalog in druge omejitve prepovedujejo vključitev pisnih veščin v preverjanje. Vendar pomemben delež nalog od bralcev zahteva, da svoje razmišljanje izrazijo v pisnih odgovorih. Tako preverjanje bralnih spretnosti izhaja tudi iz sposobnosti bralcev, da svoje razumevanje

odgovore zaprtega tipa (npr. izračun ploščine) ter odgovore odprtega tipa (učenec napiše kratek sestavljen odgovor). Odgovori zaprtega in odprtega tipa se vrednotijo na podlagi kodirnih shem, odgovori izbirnega tipa se vrednotijo avtomatsko, ker učenec izbere pravičen ali nepravilen odgovor.

pisno sporočijo, čeprav se v raziskavi PISA ne merijo vidiki, kot so črkovanje, slovnica, kakovost in sestava napisanega.

Vrednotenje lahkotnosti in učinkovitosti branja preprostih besedil za razumevanje

Preverjanje bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018 vključuje vrednotenje tekočega branja, ki je opredeljeno kot lahkotnost in učinkovitost, s katero lahko učenci preberejo preprosta besedila za razumevanje. To je dragocen kazalnik za uporabo pri opisovanju ali razumevanju razlik med učenci, zlasti za tiste, ki dosegajo nižje ravni dosežkov bralne lestvice. Učenci, ki ne dosegajo temeljne ravni bralnih spretnosti morda vložijo toliko pozornosti in kognitivnih naporov v spretnosti iz nižjih ravni kot so dekodiranje, prepoznavanje besed in razčlenjevanja stavkov, zato se je zmanjšalo število nalog razumevanja z enim ali več besedili iz višjih ravni. Ta ugotovitev velja tako za bralce, ki se še razvijajo kot tudi za najstnike (Rasinski in sod., 2005; Scamacca in sod., 2006).

Računalniško podprto vodenje in točkovanje v raziskavi PISA 2018 omogoča merjenje lahkotnosti in učinkovitosti, s katero lahko 15-letniki preberejo preprosta besedila za razumevanje. Čeprav ni vsako počasno branje slabo branje, kot je navedeno zgoraj, veliko dokazov kaže, kako in zakaj je pomanjkanje rutine v osnovnih procesih branja lahko ozko grlo za branje na višjih ravneh in je povezano s slabim razumevanjem (npr. Rayner et al., 2001). Zato je dragoceno imeti kazalnik lahkotnosti in učinkovitosti, s katerim lahko 15-letniki natančno preberejo preprosta besedila za razumevanje, da bi bolje opisali in razlagali zelo nizko uspešnost pri PISA nalogah za razumevanje.

Poleg tega je treba poudariti, da je zaradi eksponentne širitve besedilnih vsebin, ki so na voljo na internetu, vse večja potreba, da učenci 21. stoletja ne bodo le usposobljeni bralci, temveč tudi učinkoviti bralci (OECD, 2011). Tako lahko osnovni kazalnik hitrosti branja pod pogoji majhnega povpraševanja uporabimo opisno tudi za druge namene, na primer za raziskovanje, koliko učenci uravnavajo hitrost ali strateške procese ob bolj zapletenih nalogah ali večjih količinah besedila.

Medtem, ko obstaja veliko različic, kako določiti, operacionalizirati in izmeriti lahkotnost, učinkovitost ali tekoče branje, so najpogostejši dokazi, zbrani pri uporabi nalog tihega branja, kazalci natančnosti in hitrosti. Merjenje ustnega tekočega branja se lahko uporabi tudi za oceno prozodije in ekspresivnosti bralca, vendar so ti atributi bolj zahtevni za merjenje pri nalogah tihega branja in manj je soglasja glede njihove dodane vrednosti nad močnimi kazalci natančnosti in hitrosti (Eason et al., 2013; Kuhn, Schwanenflugel, in Meisinger, 2010). Poleg tega trenutno ni mogoče izvajati in ocenjevati nalog ustnega branja v vseh jezikih, v katerih je raziskava PISA na voljo. Tako je priporočljivo oblikovanje naloge za tiho branje.

Da bi bolje razumeli izzive, s katerimi se srečujejo 15-letniki pri PISA nalogah nižjih ravni bralne pismenosti, je mogoče ob začetku preverjanja izbrati posebno nalogo za merjenje lahkotnosti in učinkovitosti branja. Uspešnost pri tej nalogi je mogoče uvrstiti na lestvico in o njej poročati neodvisno od glavnih lestvic dosežkov. Kot je navedeno, je neučinkovito branje lahko simptom nizkih temeljnih spretnosti. Lahko pa obstajajo posamezniki, ki so relativno počasni bralci, vendar imajo kompenzacijske ali strateške procese, ki jim omogočajo biti bralci na višjih ravneh, če imajo dovolj časa za reševanje zapletenih nalog. To še posebej velja za tujejezične govorce, ki so sorazmerno počasnejši od govorcev maternega jezika, vendar se pri časovno neomejenih nalogah primerjajo z bolj usposobljenimi učenci. Zato se zdi najbolj preudarno uporabiti kazalnik lahkotnosti branja kot opisno spremenljivko za razlikovanje učencev, ki imajo morda osnovni primanjkljaj spretnosti, od tistih, ki so počasni, a kljub temu izkušeni bralci.

Poleg tega bi lahko indeks lahkotnosti in učinkovitosti branja uporabili kot enega od številnih kazalnikov, s katerim bi učence umestili na določeno raven stopenjsko prilagojenega preverjanja (glej poglavje "Premisleki o stopenjsko prilagojenem preverjanju" v nadaljevanju). Iz razlogov, naštetih v prejšnjem odstavku, indeks morda ni primeren kot edini kazalnik ravni branja, vendar pa je v kombinaciji z drugimi podatki - neučinkovitost v osnovnih procesih, lahko koristen pri razvrščanju učencev na ustrezne ravni.

Zasnova naloge, ki je bila učinkovito uporabljena kot kazalnik bralne lahkotnosti in učinkovitosti v drugih empiričnih raziskavah, od učencev zahteva, da preberejo stavek in presodijo verodostojnost stavka v zvezi s splošnim znanjem ali notranjo logično skladnostjo stavka. Ukrep upošteva tako natančnost razumevanja besedila kot čas, ki ga učenec potrebuje za branje in odgovor. Taka struktura naloge je bila uporabljena v Woodcock Johnson Subtest of Reading Fluency (Woodcock, McGrew, in Mather, 2001) in Tests of Silent Reading Performance and Compression (TOSREC) (Wagner, Torgesen, Rashotte in Pearson, 2010). To je tudi vrsta naloge, ki se je uspešno uporabljala v naboru nalog raziskave PIAAC Reading Components (OECD, 2013a; Sabatini in Bruce, 2009) in v dveh državah v raziskavi PISA (Bruce in Sabatini, 2013). Podobna naloga je bila uporabljena v raziskavi PISA 2000 v Avstriji in je pokazala visoko korelacijo ($r = .64$) s končnimi dosežki učencev (Landerl in Reiter, 2002). Ta zasnova naloge ima tako dokazano empirično podlago kot indeks lahkotnosti in učinkovitosti branja v mednarodnih raziskavah. Naloga 1 v Prilogi B prikazuje primer take naloge iz branja v raziskavi PIAAC.

Čeprav bo v prihodnjih ciklih raziskave PISA mogoče uporabiti podatke "log datotek", ki temeljijo na zapletenih nalogah bralne pismenosti, kot edini vir za merjenje lahkotnosti in učinkovitosti, ta možnost za cikel 2018 še ni bila uporabljena. Da bi zagotovili, da učenci opravijo naloge pod pogoji, ki dajejo veljaven kazalnik učinkovitosti, morata biti tako zasnova naloge, kot tudi navodila, ki nalogo spremljajo, usmerjena na želeni cilj. Besedila morajo biti preprosta in kratka, da bi povečali učinkovitost branja v primerjavi s strateškimi ali kompenzacijskimi procesi. Poleg tega bi morale zahteve naloge vključevati

minimalno sklepanje, da posameznih razlik v času odločanja ne bi zamenjali z osnovnimi informacijami o hitrosti branja. Zato bo težko zagotoviti hitrost prebranega in natančnost, opaženo pri nalogah zasnovanih za različne namene merjenja, ki jih učenci izvajajo v okviru teh omejitev. Bolj zapletena je naloga, večja je verjetnost, da bodo učenci uvedli strateške ali kompenzacijske procese, ki motijo merjenje lahkotnosti in učinkovitosti osnovnega razumevanja.

Tako je priporočljivo, da se podatki "log datotek" iz tega cikla analizirajo, da se oceni, ali v novem nizu nalog PISA bralne pismenosti obstajajo kazalniki, ki so močno povezani s predlagano nalogo za merjenje lahkotnosti in učinkovitosti. Zelo majhna je verjetnost, da je v podatkih iz dejanskih "log datotek" dovolj veljavnih dokazov - v bistvu psihometrična enakovrednost s to nalogo - od začetnih preskusov novih nalog bralne pismenosti. Po drugi strani bi takšni korelacijski dokazi iz teh podatkov služili kot dokaz o navzkrižni potrditvi za merjenje lahkotnosti in učinkovitosti.

Ocenjevanje bralne motivacije, bralnih praks in zavedanja bralnih strategij

Od raziskave PISA 2000 je bil v izhodiščih bralne pismenosti poudarjen pomen motivacijskih lastnosti bralca (na primer njihov odnos do branja) in njihovih bralnih praks (npr. dejavniki bralca na sliki 1), zato so bila razvita vprašanja in lestvice za merjenje teh pomembnih dejavnikov v vprašalniku za učence. Pomembno je opozoriti, da se motiviranje branja in strategije branja lahko razlikujejo glede na kontekst in vrste obravnavanih besedil. Zato se morajo vprašalniki, ki preverjajo motivacijo in strategije, nanašati na vrsto situacij, ki predstavljajo prakse učencev. Poleg povečane teoretične pomembnosti je znano, da vprašanja, ki se nanašajo na bolj specifične in konkretne situacije, zmanjšujejo tveganje za pristranske odgovore zaradi preverjanja in samoporočanja.

Notranja motivacija in zanimanje za branje

"Medtem ko se *motivacija* nanaša na cilje, vrednote, prepričanja na določenem področju, kot je branje, se *zavzetost* nanaša na vedenjske navade kot so trud, čas in vztrajnost pri doseganju zelenih rezultatov" (Klauda in Guthrie, 2015, str. 240). Bralna zavzetost, motivacija in prakse so se v številnih raziskavah pokazale kot močno povezani z dosežki iz bralne pismenosti (Becker, McElvany, in Kortenbruck, 2010; Guthrie, Wigfield, Metsala, in Cox, 2004; Klauda in Guthrie, 2014; Mol in Bus, 2011; Morgan in Fuchs, 2007; Pfof, Dörfler, in Artelt, 2013; Schaffner, Philipp, in Schiefele, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller, in Wigfield, 2012). V raziskavi PISA 2000 je bila zavzetost ob branju (ki obsega zanimanje, notranjo motivacijo, izogibanje in prakse) močno povezana z dosežki iz bralne pismenosti, močnejša celo od povezanosti med bralno pismenostjo in socialno-ekonomskim statusom (OECD, 2002; 2010a). V drugih raziskavah se je pokazalo, da je bralna zavzetost bolj kot katera koli druga spremenljivka razložila dosežek iz bralne pismenosti (Guthrie in Wigfield, 2000). Vztrajnost kot značilnost bralne zavzetosti je povezana z uspešnim učenjem in dosežki zunaj šole (Heckman in Kautz, 2012). Tako sta motivacija in zavzetost

za branje močni spremenljivki in vzvoda za izboljšanje znanja branja in zmanjšanje vrzeli med skupinami učencev.

V prejšnjih ciklih raziskave PISA, v katerih je bila bralna pismenost glavno področje merjenja (PISA 2000 in PISA 2009), je bil glavni motivacijski dejavnik *zanimanje za branje in notranja motivacija*. Lestvica, ki meri zanimanje za branje in notranjo motivacijo, je zajela tudi *izogibanje branju*, torej pomanjkanje zanimanja ali motivacije in je pokazala močno povezanost z dosežki, zlasti med bralci, ki ne berejo radi (Klauda in Guthrie, 2015; Legault, in sod., 2006). Za raziskavo PISA 2018 smo v okviru PISA vprašalnika raziskali še dva vidna motivacijska dejavnika, in sicer samoučinkovitost (self-efficacy) kot posameznikovo zaznano sposobnost opravljanja določenih nalog in samopodobo (self-concept) kot posameznikove lastne zaznane zmožnosti, povezane z domeno merjenja.

Bralne prakse

Poleg motivacije so *bralne prakse* že prej merili kot *samostojno poročanje o pogostosti branja različnih vrst besedil v različnih medijih, vključno s spletnim branjem*. V raziskavi PISA 2018 je seznam lestvic spletnih bralnih praks posodobljen in razširjen zaradi upoštevanja novih praks (npr. e-knjig, spletnega iskanja, kratkih sporočil in družbenih omrežij).

Zavedanje strategij branja

Metakognicija, posameznikova sposobnost razmišljanja in nadzora nad svojimi strategijami branja in razumevanja ima oboje: pomembno korelacijo z bralnimi spretnostmi in je odzivna na poučevanje in učenje. Številne študije so našle povezavo med bralnimi spretnostmi in metakognitivnimi strategijami (Artelt, Schiefele, in Schneider, 2001; Brown, Palincsar, in Armbruster, 1984). Eksplicitno ali formalno poučevanje strategij branja vodi k izboljšanju razumevanja besedila in uporabe informacij (Cantrell et al., 2010). Natančneje se domneva, da bralec postane neodvisen od učitelja potem, ko te strategije pridobi in jih uporablja brez veliko truda. Z uporabo teh strategij lahko bralec učinkovito komunicira z besedilom tako, da branje dojema kot problemsko zasnovano nalogo, ki zahteva uporabo strateškega razmišljanja in s strateškim razmišljanjem o reševanju problemov s pomočjo branja z razumevanjem. V prejšnjih ciklih raziskave PISA sta se zavzetost in metakognicija izkazala za trdna napovedovalca dosežka pri branju, vpliva spola ali socialno-ekonomskega statusa (OECD, 2010, b. Vol. III) in tudi potencialna vzvoda za zmanjšanje vrzeli v dosežkih. V izhodiščih za vprašalnike se ukrepi teh motivacijskih, metakognitivnih in bralnih praks posodobijo in razširijo tako, da se upoštevajo sodobne in nastajajoče prakse (npr. e-knjige, spletno iskanje, družbena omrežja), pa tudi za boljše zajetje merjenja učnih praks in podpore v učilnici, ki spodbuja rast branja.

Spretno branje zahteva od učencev poznavanje in uporabo strategij, da kar najbolje izkoristijo besedilo glede na njihove namene in cilje. Učenci morajo na primer vedeti, kdaj je primerno preleteti odlomek ali kdaj naloga zahteva natančno branje odlomka. V raziskavi PISA 2009 so bile zbrane informacije o strategijah branja. Učencem sta bila predstavljena dva scenarija branja. V prvem scenariju so učence prosili, naj ocenijo

učinkovitost različnih strategij branja in razumevanja besedila, da dosežejo cilj - *povzemanje informacij*; v drugem primeru so morali učenci oceniti učinkovitost drugih strategij za *razumevanje in zapomnitev besedila*. Za raziskavo PISA 2018 so v skladu z novimi procesi izhodišč bralne pismenosti (glej sliko 2) zbrane tudi informacije o poznavanju strategij branja, ki so posebej povezane s ciljem "*presojanja o kakovosti in verodostojnosti virov*", kar je še posebej pomembno pri digitalnem branju in ob soočenju z več besedili.

Učne prakse in podpora v učilnici za spodbujanje rasti branja in zavzetosti pri branju

Obstajajo raziskovalni dokazi, ki kažejo, da prakse v učilnicah, kot je neposredno poučevanje strategij branja, prispevajo k rasti bralnih spretnosti (Pressley, 2000; Rosenshine in Meister, 1997; Waters in Schneider, 2010). Poleg tega učiteljeva podpora in spodbujanje k avtonomnosti, usposobljenosti in lastnemu interesu izboljšajo bralno znanje učencev, zavedanje strategij in zavzetost pri branju (Guthrie, Ho, in Klauda, 2013; Guthrie, Wigfield, in You, 2012). Medtem, ko se branje petnajstletnim učencem v večini izobraževalnih sistemov ne poučuje več kot predmet, kakor matematiko in naravoslovje, je mogoče nekaj bralnih navodil izrecno ali mimogrede podati pri pouku jezika in drugih predmetih oz. predmetnih področjih (npr. družboslovja, naravoslovja, tujih jezikih, državljanske vzgoje, IKT). Kljub temu razpršena narava branja predstavlja izziv za postavljanje vprašanj, ki zajemajo prakse v učilnici in priložnosti za učenje. Kljub tem izzivom se zdi izjemno pomembno, da skozi vprašalnik učenec zajame ustrezne učne procese, priložnosti za učenje in poučevanje, ki bi lahko podpirali razvoj bralnih spretnosti, praks in motivacije.

Premisleki o stopenjsko prilagojenem preverjanju⁹

Uvajanje računalniško podprtega vrednotenja v raziskavi PISA ustvarja priložnost za izvajanje stopenjsko prilagojenega preverjanja. Stopenjsko prilagojeno preverjanje omogoča natančnejše merjenje z uporabo manjšega števila vprašanj na posameznega učenca. To dosežemo z več vprašanji iz različnih težavnostnih stopenj, ki so porazdeljena glede na sposobnosti učencev.

Stopenjsko prilagojeno preverjanje lahko poveča ločljivost in občutljivost vrednotenja, zlasti na nižjih ravneh porazdelitve uspešnosti učencev. Na primer, učenci, ki so slabši pri nalogah merjenja lahkotnosti in učinkovitosti branja, bodo verjetno imeli več težav z zelo zapletenimi več besedilnimi nalogami. Tako bi bilo koristno zagotoviti dodatna besedila za učence, ki dosegajo nižje ravni dosežkov, da bi bolje ocenili posebne vidike njihovega razumevanja.

⁹ Podrobnejša obrazložitev stopenjsko prilagojenega preverjanja je navedena v PISA 2018 Nacionalnem poročilu s primeri nalog iz branja na strani 33 (Šterman Ivančič, 2019).

POROČANJE O DOSEŽKIH PRI BRANJU

Poročanje na podlagi lestvic

Raziskava PISA poroča o rezultatih učencev glede na lestvice znanj, ki jih je mogoče razlagati v smislu izobraževalnih politik. V raziskavi PISA 2000, ko je bilo branje glavno področje merjenja, so bili dosežki bralne pismenosti najprej predstavljeni na skupni lestvici bralne pismenosti s povprečjem 500 in standardnim odklonom 100. Poleg skupne lestvice je bila uspešnost učencev predstavljena tudi na petih podlestvicah glede na smiselno razvrstitev nalog v podskupine: na treh podlestvicah stopenj branja (zbiranje informacij, razvijanje razlag besedila ter razmišljanje in vrednotenje) in dveh podlestvicah oblike besedila (neprekinjeno in prekinjeno besedilo) (OECD, 2002). Teh pet podlestvic je omogočilo primerjavo povprečnih dosežkov in porazdelitve dosežkov med podskupinami in državami, upošteva različne elemente bralne pismenosti. Čeprav je med temi podlestvicami visoka korelacija, so rezultati na vsaki podlestvici pokazali zanimiva odstopanja med sodelujočimi državami. Kjer se taka odstopanja pojavijo, jih je mogoče preučiti v smislu povezovanja s kurikulumom in metodami poučevanja. Tako je v nekaterih državah lahko pomembno vprašanje, kako bolje izvajati poučevanje sedanjega kurikula. V nekaterih drugih državah pa se morda ne postavlja samo vprašanje *kako*, ampak tudi *kaj* poučevati. V raziskavi PISA 2009 je bilo branje ponovno glavno področje merjenja. Pri poročanju je bila prav tako uporabljena shema, ki vključuje podlestvice in skupno lestvico.

V ciklih PISA 2003, 2006 in 2012, ko je bilo branje manj poudarjeno področje merjenja in je bilo učencem dodeljeno manj bralnih nalog, so poročali o enotni lestvici trendov bralne pismenosti na podlagi celotne skupne lestvice (OECD, 2004, 2007, 2014). V letu 2018 je branje ponovno glavno področje merjenja in je bilo poročanje na podlagi podlestvic spet mogoče.

V okviru raziskave PISA 2018 so podlestvice za poročanje naslednje (glej tudi tabelo 1):

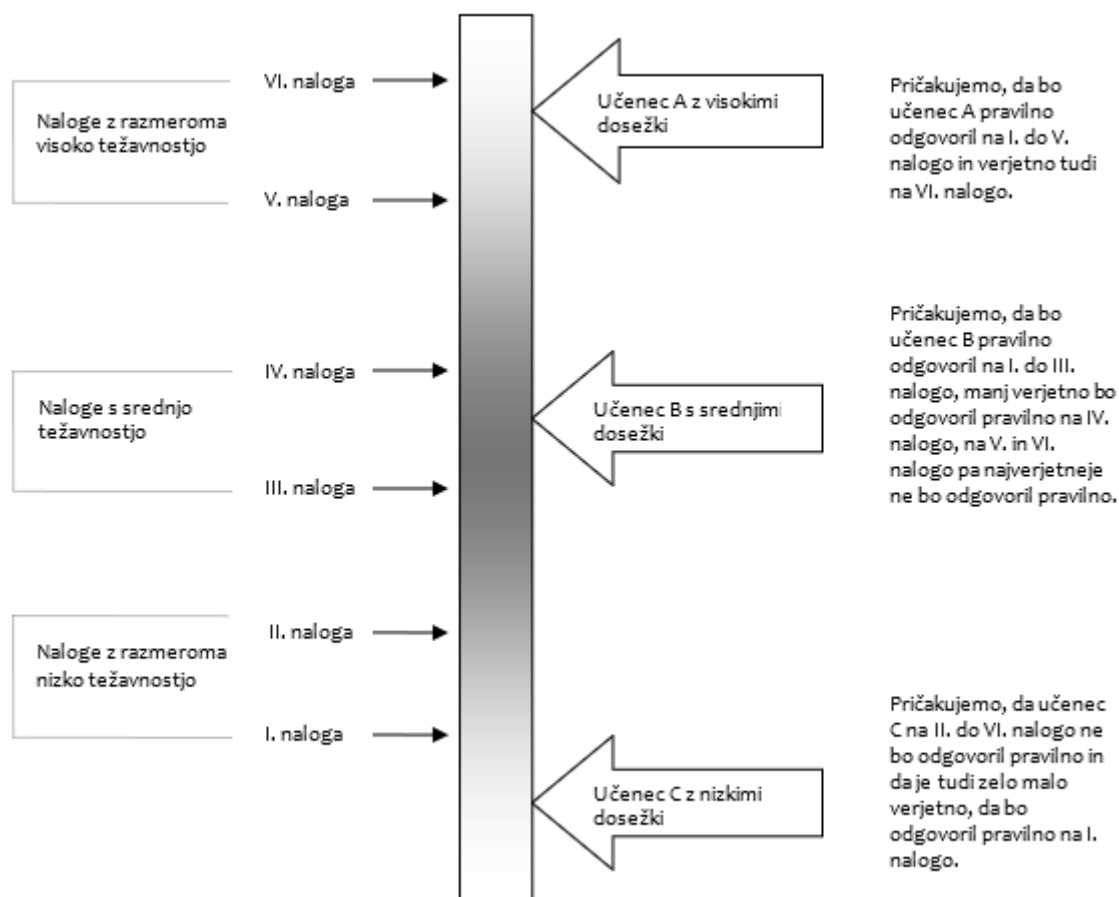
- 1) Podlestvica "iskanje informacij", ki je sestavljena iz nalog, ki zahtevajo od učencev, da iščejo in izberejo ustrezna besedila ter da v njih dostopajo do ustreznih informacij.
- 2) Podlestvica "razumevanje", ki je sestavljena iz nalog, ki od učencev zahtevajo, da izražajo dobesedni pomen besedil, pa tudi povezujejo informacije in izpeljujejo sklepe.
- 3) Podlestvica "vrednotenje in razmišljanje", ki je sestavljena iz nalog, ki od učencev zahtevajo, da presojujejo o kakovosti in verodostojnosti informacij, razmišljajo o vsebini in obliki besedila ter zaznavajo in rešujejo neskladja znotraj in med besedili.

Kot je opisano zgoraj, je mogoče zagotoviti tudi ločeno točkovanje tekočega branja kot merilo učencev za lahkotnost in učinkovitost branja. O teh točkah se ne poroča na lestvici PISA, vendar se jih lahko uporablja za pomoč pri interpretaciji uspešnosti učenca.

Interpretiranje in uporaba lestvic

Tako kot učence lahko razvrstimo na posamezno lestvico od tistih z nižjimi do takih z

visokimi dosežki, se tudi naloge bralne pismenosti razporedijo po lestvici, ki postopoma kaže na stopnjo težavnosti za učence in stopnjo spretnosti, ki je potrebna za pravilno odgovarjanje na vsako nalogo. Če primerjamo mesto učencev in nalog na teh lestvicah, lahko sklepamo na dvojje, in sicer na dosežek učenca glede na njegove sposobnosti, kot tudi na zahtevnost naloge glede na njeno težavnost.



Slika 3: Lestvica za povezavo med težavnostjo nalog in dosežki učencev (Šterman Ivančič, 2019)

Naloge za merjenje bralne pismenosti, ki se uporabljajo v raziskavi PISA, se zelo razlikujejo glede na situacijo, obliko besedila in zahteve nalog, razlikujejo pa se tudi po težavnosti. Lestvica (slika 3) omogoča vizualni prikaz spretnosti bralne pismenosti, ki so jih pokazali učenci na različnih mestih na lestvici.

Naloge, ki so razvrščene na spodnjem delu bralne lestvice in podlestvicah se razlikujejo od tistih na zgornjem delu. Težavnost je deloma določena z dolžino, strukturo in zahtevnostjo samega besedila. Medtem, ko struktura besedila prispeva k težavnosti naloge, pa vprašanje ali navodilo (kaj mora bralec storiti s tem besedilom) medsebojno vpliva na splošno težavnost. Ugotovljenih je bilo več spremenljivk, ki lahko vplivajo na težavnost katere koli bralne pismenosti, vključno z zahtevnostjo in prefinjenostjo miselnih

procesov, ki so sestavni del vidika naloge (priklic, interpretiranje ali razmišljanje), količino informacij, ki jih mora bralec usvojiti in poznavanje ali specifičnost znanj, ki jih mora bralec črpati tako znotraj kot zunaj besedila.

Doseganje ravni dosežkov na lestvici bralne pismenosti

V raziskavi PISA 2000 smo sestavljeno lestvico bralne pismenosti in vsako podlestvico razdelili na šest ravni (podraven 1, 1, 2, 3, 4 in 5). Te ravni, ki so bile opredeljene za cikel PISA 2000, so bile ohranjene za skupno lestvico, ki se uporablja za merjenje trendov v ciklu PISA 2009 in PISA 2015. Vendar so novo sestavljene naloge pripomogle k izboljšanju opisov obstoječih ravni dosežkov in podajanju opisov ravni učinkovitosti nad in pod tistimi iz cikla PISA 2000. Tako se je lestvica razširila za raven 6, na dnu lestvice pa je bila uvedena raven 1. b (OECD, 2012). V raziskavi PISA 2018 se je lestvica razširila navzdol na raven 1. c, temeljna raven pa je ostala nespremenjena in je raven 2.

Ravni predstavljajo koristen način za raziskovanje napredovanja zahtev bralne pismenosti na skupni lestvici in na vsaki podlestvici. Lestvica povzema tako dosežke učenca glede na njegove sposobnosti in zahtevnost naloge v smislu njene težavnosti. Razvrščanje učencev in nalog na eni lestvici predstavlja idejo, da je večja verjetnost, da bodo učenci lahko uspešno rešili naloge razvrščene na isti ravni na lestvici (ali nižje), in manj verjetno, da bodo lahko uspešno rešili naloge razvrščene v višjo raven na lestvici.

Lestvica bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018 je predstavljena v tabeli 4. V levem stolpcu je prikazano število ravni, spodnja meja dosežkov in odstotek učencev, ki dosegajo vsaj to raven (povprečje OECD in povprečje za Slovenijo). V desnem stolpcu so opisana znanja in spretnosti, ki jih zahtevajo naloge na posamezni ravni (povzeto po PISA 2018 Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja (Šterman Ivančič, 2019)).

Tabela 4: Opis ravni dosežkov na skupni lestvici bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018

Raven	Spodnja meja dosežkov	Odstotek učencev, ki dosegajo vsaj to raven (povprečje OECD)	Opis znanj in spretnosti
6.	698	OECD 1,3 % SLOVENIJA 1,0 %	Bralci na 6. ravni razumejo dolga in abstraktna besedila, pri katerih so pomembne informacije precej prikrite in le posredno povezane z nalogo. Zmorejo primerjati in povezovati informacije, ki predstavljajo več morda nasprotujočih si stališč, pri tem pa uporabijo več meril in oblikujejo sklepe o različnih drobcih informacij ter tako ugotovijo, kako informacijo uporabiti. Bralci na tej ravni so sposobni globoko razmišljati o viru besedila ter njegovi povezavi z vsebino, pri tem pa uporabijo merila zunaj besedila. Lahko primerjajo informacije iz več besedil ter najdejo in rešijo medbesedilne nedoslednosti in protislovja z izpeljevanjem sklepov o virih informacij, njihovih jasnih ali zakritih koristih in o drugih namigih, ki kažejo na verodostojnost informacij. Naloge na tej ravni navadno od bralca zahtevajo pripravo dodelanih načrtov, združevanje več meril in izpeljevanje sklepov, da nalogo poveže z besedilom ali besedili. Gradivo na tej ravni obsega enega ali več zapletenih in abstraktnih besedil z več (tudi neskladnimi) stališči. Ciljne informacije so morda podane v manj opaznih podrobnostih, precej prikrite v besedilu ali več besedilih, morda tudi zasenčenih z zavajajočimi informacijami.
5.	626	OECD 8,6 % SLOVENIJA 7,8 %	Bralci na 5. ravni razumejo daljša besedila in znajo sklepati, katere informacije v besedilu so pomembne, čeprav jih je mogoče zlahka spregledati. Sposobni so vzročnega razmišljanja in drugih oblik razmišljanja na podlagi globokega razumevanja daljših besedil. Sposobni so tudi odgovarjati na posredna vprašanja s sklepanjem o odnosu med vprašanjem in informacijo ali več informacijami, razporejenimi po besedilu ali več besedilih in virih. Naloge razmišljanja zahtevajo kritično vrednotenje ali postavljanje hipotez na podlagi določenih informacij. Bralci znajo razlikovati med vsebino in namenom ter med dejstvi in mnenji, navedenimi v zapletenih ali abstraktnih trditvah. Znajo presoditi o nevtralnosti ali pristranskosti na podlagi eksplicitnih ali implicitnih namigov, ki se nanašajo na vsebino in/ali vir informacij. Lahko tudi izpeljujejo sklepe o zanesljivosti trditve ali sklepov v besedilu. Naloge na tej ravni z vseh vidikov branja vključujejo spopadanje z abstraktnimi ali paradoksalnimi koncepti ter pomikanje v več korakih, dokler cilj ni dosežen. Poleg tega lahko naloge na tej ravni od bralca zahtevajo obravnavanje več daljših besedil ter pomikanje med besedili, da lahko primerja informacije.
4.	553	OECD 27,4 % SLOVENIJA 28,1 %	Bralci na 4. ravni razumejo daljše odlomke v enem ali več besedilih. Interpretirajo pomen nians jezika v delu besedila ter pri tem besedilo upoštevajo kot celoto. V drugih pojasnjevalnih nalogah učenci pokažejo razumevanje in uporabo priložnostnih kategorij. Znajo primerjati stališča in izpeljevati sklepe na podlagi več virov. Bralci znajo poiskati in povezati različne koščke informacij, prikritih v besedilu, kljub prisotnosti motilcev. Sposobni so izpeljevati sklepe na podlagi trditve v nalogi ter tako ovrednotiti pomembnost ciljne informacije. Zmorejo izpolnjevati naloge, ki od njih zahtevajo pomnjenje sobesedila iz prejšnje naloge. Poleg tega učenci na tej ravni znajo ovrednotiti odnos med določenimi trditvami in splošnim stališčem posameznika ali zaključkom o temi. Znajo razmisliti o strategijah, ki jih avtorji uporabljajo za posredovanje zamisli na podlagi opaznejših lastnosti besedila (npr. naslovi in ilustracije). Znajo primerjati in razlikovati trditve, jasno navedene v več besedilih ter ovrednotiti zanesljivost vira na podlagi izstopajočih meril. Besedila na tej ravni so pogosto dolga ali zapletena, njihova vsebina ali oblika pa ni nujno standardna. Veliko nalog je podanih v okviru več besedil. Besedila in naloge vsebujejo posredne ali implicitne namige.

Raven	Spodnja meja dosežkov	Odstotek učencev, ki dosegajo vsaj to raven (povprečje OECD)	Opis znanj in spretnosti
3.	480	OECD 53,5 % SLOVENIJA 57,6 %	Bralci na 3. ravni znajo izraziti dobesedni pomen enega ali več besedil ob pomanjkanju jasne vsebine ali organizacijskih namigov. Znajo povezati vsebino ter izpeljevati osnovne in naprednejše sklepe. Znajo tudi povezati več delov besedila, da bi poiskali vodilno idejo, razumeli določen odnos ali pomen besede ali besedne zveze, ko je iskana informacija navedena na eni strani. Znajo iskati informacije na podlagi posrednih iztočnic ter najti ciljno informacijo, ki ni na opaznejšem mestu in/ali je ob distraktorjih. Včasih bralci na tej ravni na podlagi več meril prepoznajo odnos med več delčki informacij. Bralci na tej ravni znajo razmisliti o besedilu ali manjšem sklopu besedil ter primerjati več avtorjevih stališč na podlagi jasnih informacij. Naloge razmišljanja na tej stopnji lahko od bralca zahtevajo izpeljevanje primerjav, podajanje pojasnil ali vrednotenje določene lastnosti besedila. Nekatere naloge razmišljanja od bralca zahtevajo, da pokaže natančno razumevanje besedila, ki obravnava znano temo, druge pa zahtevajo osnovno razumevanje manj znane teme. Naloge na tej ravni od bralca zahtevajo, da pri primerjanju ali kategoriziranju informacij upošteva različne značilnosti. Iskana informacija pogosto ne izstopa ali pa je v besedilu več zavajajočih informacij. Besedila, značilna za to raven, lahko vsebujejo druge ovire, kot so ideje, ki nasprotujejo pričakovanjem ali pa negativno zapisane ideje.
2.	407	OECD 77,3 % SLOVENIJA 82,1 %	Bralci na 2. ravni prepoznajo vodilno idejo v srednje dolgem besedilu. Razumejo odnose in interpretirajo pomen v omejenem delu besedila, ko informacija ne izstopa, tako da izpeljujejo preproste sklepe, in/ali ko besedilo ali besedila vključujejo nekaj motečih informacij. Znajo izbrati in dostopati do strani v sklopu, ki temelji na jasnih, čeprav občasno zapletenih iztočnicah, ter poiskati enega ali več delčkov informacij, pri čemer morajo upoštevati več delno implicitnih meril. Bralci na tej ravni so sposobni, kadar jim je to jasno nakazano, razmišljati o splošnem namenu ali namenu določenih podrobnosti v srednje dolgih besedilih. Znajo razmisliti o preprostih vizualnih ali tipografskih značilnostih. Znajo primerjati trditve in ovrednotiti njihove utemeljitve na podlagi kratkih in jasnih trditvev. Naloge na tej ravni lahko vključujejo primerjave na podlagi ene značilnosti besedila. Naloge razmišljanja, značilne za to raven, od bralcev zahtevajo primerjavo ali več povezovanj med besedilom ter lastnim znanjem in izkušnjami.
1. a	335	OECD 92,3 % SLOVENIJA 95,0 %	Bralci na 1. a ravni razumejo dobesedni pomen stavkov ali kratkih odlomkov. Prepoznajo tudi vodilno temo ali avtorjev namen v besedilu o znani temi ter oblikujejo preprosto povezavo med več bližnjimi informacijami iz besedila ali med podanimi informacijami in svojim predznanjem. Na podlagi preprostih iztočnic znajo izbrati pomembno stran iz manjšega sklopa ter poiskati enega ali več neodvisnih delčkov informacij v kratkem besedilu. Bralci na tej ravni so sposobni razmišljati o splošnem namenu in o relativni pomembnosti informacij (npr. vodilna ideja v primerjavi z nepomembnimi podrobnostmi) v preprostih besedilih z jasnimi namigi. Večina nalog na tej ravni vsebuje jasna navodila o tem, kar je treba narediti, kako to narediti in kateremu delu besedila ali besedil morajo nameniti pozornost.
1. b	262	OECD 98,5 % SLOVENIJA 99,3 %	Bralci na 1. b stopnji znajo ovrednotiti dobesedni pomen preprostih stavkov. Znajo tudi interpretirati dobesedni pomen besedil tako, da tvorijo preproste povezave med bližnjimi delčki informacij v vprašanju in/ali v besedilu. Bralci na tej ravni so sposobni poiskati izstopajočo in jasno informacijo v enem stavku, kratkem besedilu ali na preprostem seznamu. Lahko dostopajo do ustrezne strani v manjšem sklopu s pomočjo preprostih iztočnic, ko so na voljo jasna navodila. Naloge na tej ravni bralce nedvoumno napeljujejo k temu, da razmislijo o pomembnih dejavnikih v nalogi in besedilu. Besedila na tej ravni so kratka in navadno pomagajo bralcu, na primer s ponavljanjem informacij, slikami in znanimi simboli. Zavajajočih informacij praktično ni.

Raven	Spodnja meja dosežkov	Odstotek učencev, ki dosegajo vsaj to raven (povprečje OECD)	Opis znanj in spretnosti
1. c	189	OECD 99,8 % SLOVENIJA 99,9 %	Bralci na 1. c ravni razumejo pomen kratkih, skladenjsko nezahtevnih stavkov na dobesedni ravni ter so sposobni krajši čas brati z jasno zastavljeno preprosto nalogo. Naloge na tej ravni vsebujejo preprosto besedišče in preproste skladenjske strukture.

Glede na to, da vrh lestvice bralne pismenosti trenutno nima meja, je verjetno nekaj negotovosti glede zgornjih meja dosežkov izjemno uspešnih učencev. Vendar so takšni učenci verjetno sposobni reševati naloge, za katere je značilna najvišja stopnja znanj in spretnosti. Za učence, ki so na spodnjem delu lestvice bralne pismenosti, obstaja več vprašanj. Čeprav je mogoče merjenje bralne pismenosti za učence, ki se nahajajo pod 1. ravno, na tej ravni njihovega znanja ni mogoče opisati. Neodvisno merjenje lahkotnosti in učinkovitosti branja, lahko nudi dodatne informacije o teh učencih, ki se nahajajo pod 1. ravno. Pri razvoju novega gradiva za raziskavo PISA si je treba prizadevati za sestavljanje nalog, ki merijo bralne spretnosti in razumevanja, ki se nahajajo na ali pod 1. ravno.

PRILOGA A: GLAVNE SPREMEMBE V BRALNIH IZHODIŠČIH, 2000–2018

V ciklih raziskave PISA 2000, 2009 in 2018 je bilo poudarjeno področje merjenja bralna pismenost. V času priprave izhodišč za cikel PISA 2018 so se pripravljavci izhodišč opirali na določene izsledke iz bralne pismenosti raziskave PISA 2015, čeprav je bila bralna pismenost v tem ciklu manj poudarjeno področje merjenja.

	2000	2009	2015	2018
BESEDILO				
Oblika	Vezano, Nevezano, Mešano	Enako kot v 2000 ¹⁰ in Več besedil (Multiple)	Enako kot 2009	Neprekinjeno, Prekinjeno, Mešano
Vrsta/tip	Utemeljitev, Opis, Razlaga, Pripoved, Navodilo	Enako kot v 2000 in "Izmenjava"	Enako kot 2009	Opis, Pripoved, Razlaga, Utemeljitev, Navodilo, Transakcijsko besedilo
Vir/okolje	N/A ¹¹	Avtorsko, Sporočilno	N/A	Avtorsko, Več avtorjev (Multiple)
Medij	N/A	Tiskano, Digitalno/elektronko	N/A	Elektronsko
Ureditev in navigacija	N/A	N/A	Statično, Dinamično	Statično, Dinamično
SITUACIJE OZ. KONTEKSTI	Izobraževalni, Osebni, Poklicni, Javni	Enako kot v 2000	Enako kot v 2000	Enako kot v 2000
KOGNITIVNI VIDIKI OZ. PROCESI	Dostop in priklic Integracija in interpretacija Razmišljanje in vrednotenje	Enako kot v 2000	Enako kot v 2000	Enako kot v 2000, ampak razdelano glede na vir besedila ¹²

¹⁰ V literaturi zasledimo terminologijo: neprekinjeno besedilo (vezano), prekinjeno besedilo (nevezano)

¹¹ N/A pomeni "not applicable" - ne velja v tem primeru.

¹²

KOGNITIVNI PROCESI	Besedilo iz ENEGA vira	Besedilo iz VEČ virov
Iskanje informacij	Dostop in priklic informacij znotraj besedila	Iskanje in izbor ustreznega besedila
Razumevanje	Izražanje dobesednega pomena; Povezovanje in izpeljevanje sklepov	Povezovanje in izpeljevanje sklepov
Vrednotenje in razmišljanje	Presojanje o kakovosti in verodostojnosti ter razmišljanje o vsebini in obliki	Zaznavanje in reševanje neskladja

PRILOGA B: PRIMERI NALOG

Naloga 1: Primer naloge, ki ugotavlja lahkotnost in učinkovitost branja. Naloga zahteva od reševalca, da presodi, ali je stavek smiseln glede na značilnosti resničnega sveta ali notranjo logiko stavka in je časovno opredeljena. Anketiranec prebere stavek in obkroži DA, če je stavek smiseln ali NE, če stavek nima smisla.

PISA 2018

Povedi

Preberi uvod. Nato klikni puščico »NAPREJ«.

V tem preizkusu boš prebral/-a nekaj povedi in se odločil/-a, ali so smiselne ali ne. Klikni "DA", če je poved smiselna. Klikni "NE", če poved ni smiselna. Takoj ko boš odgovoril/-a, se bo pokazala naslednja poved.

Nekaj primerov si ogledaš tako, da klikneš puščico »NAPREJ«.

PISA 2018

Povedi
Primeri

Preberi primere.

Preberi primere. Pravilni odgovori so obarvani. Nato klikni puščico »NAPREJ« in reši nekaj povedi za vajo.

A. Rdeči avto je imel počeno gumo.	DA	NE
B. Letala izdelujejo iz psov.	DA	NE
C. Dijak je sinoči prebral knjigo.	DA	NE

Primer vprašanja

PISA 2018

Povedi
Vaja

Preberi poved. Klikni "DA", če je poved smiselna, oziroma "NE", če poved ni smiselna.

Šest ptic je preletelo drevesa.

DA NE

Pravilen odgovor je 'Da'.

Naloge 2-4: Primer scenarija s tremi nalogami.

V tem scenariju učence prosimo, da preberejo tri vire: objavo v blogu, razdelek s komentarji, ki sledi, in članek, na katerega se sklicuje eden od komentatorjev. Članki in komentarji razpravljajo o vesoljskem raziskovanju zdaj in v prihodnosti. Učence prosimo, da odgovorijo na več vprašanj, ki vrednotijo različne bralne procese.

Ta naloga ni bila uporabljena v predraziskavi PISA 2018, ker se je v pilotnem delu raziskave izkazala za neustrezno, zato je naloga v angleškem jeziku.

Naloga 2: Iskanje informacij - dostop in priklic informacij znotraj besedila (eno besedilo)

PISA 2018

Unit Title: Space Exploration
Question 1/5

Refer to Scott Huffington's Blog on the right. Select a choice to answer the question.

According to Scott Huffington in the article "Is the Golden Era of Space Exploration Over?" what effect have private companies had on space exploration?

- Private companies have shown that they can better manage space exploration projects.
- People are questioning whether government space programs are necessary.
- Government agencies are losing funding to private companies offering the same service.
- Government agencies and private companies are collaborating effectively.

Text 1

Is the Golden Era of Space Exploration Over?
by Scott Huffington 🍏 May 16, 201

Beginning with the launch of Sputnik in 1957 the focus of space exploration had one aim: be the first to go where no human had gone before. In 1961 Yuri Gagarin became the first man in space sparking an intense competition where astronauts and cosmonauts battled to break records, expand frontiers, and bring notoriety to their countries of origin. However, since July 22nd 1969 and Neil Armstrong's historic leap for mankind, space exploration has slowed.

Since then, space programs have focused on creating a sustainable presence in low-Earth Orbit through the development and maintenance of space craft, space stations, and satellites. The Russian space station Mir and the US Skylab were the first space stations but proved too expensive to operate independently. We now have the International Space Station (ISS), an impressive international collaborative effort led by the United States, Russia, Canada, and Japan. Yet, the station was meant to be a stepping stone to bolder projects including a manned mission to Mars. Thirty years later, we are still maintaining the space station but we are no closer to achieving a manned mission to Mars.

For decades, the idea of human space exploration has widely been seen as the exclusive domain of government agencies like the Russian Federal Space Agency (RKA), the National Aeronautics and Space Administration (NASA) in the United States, and the European Space Agency (ESA) with 22 member countries. However, the rise of private companies making serious steps toward successful commercial space flights has many people questioning the relevance and necessity of government run and publicly funded space exploration programs. Add the highly publicized U.S. space shuttle disasters in 1986 and 2003 and the enthusiasm and commitment for space exploration has further eroded.

All of this leads me to conclude that the world has lost the focus and drive to explore new frontiers. I fear that the golden age of space exploration has passed, and we are rapidly progressing toward a decidedly Earth bound future.

Naloga 3: Razumevanje – povezovanje in izpeljevanje sklepov iz več virov

PISA 2018

Text 1
Text 2

?
◀
▶

Unit Title: Space Exploration
 Question 2/5

Refer to both Scott Huffington's article and the comment section that followed it to answer the next question. Select all the choices that apply.

The author Scott Huffington and commenters Yoshi Kubota and Claude Messier disagree on some issues while agreeing on others.

Based on what you have learned, select the radio button for each person that would agree with the issue statement.

Issue Statement	Scott Huffington	Yoshi Kubota	Claude Messier
Enthusiasm for space exploration has decreased	☐	☐	☐
Advances resulting from space exploration have slowed in recent years	☐	☐	☐
Both human and robotic missions are vital to space exploration programs.	☐	☐	☐

COMMENTS:

Yoshi Kubota: 05/17/2015 09:42 CDT

The perception that enthusiasm and commitment for space exploration has eroded is simply false. While funding for governmental agencies has been challenging due to a sluggish worldwide economy, enthusiasm for exploration on an international level is still high. Please note that 14 space agencies from around the world came together in 2007 to draft *The Global Exploration Strategy: the Framework for Coordination*. The purpose of the framework is to create a globally coordinated vision for human and robotic space exploration. Together, our space agencies have a very clear plan for space exploration. In fact, the framework was updated in 2014. Please read the attached copy of the global exploration strategy.

Randall M. Kay: 05/18/2015 08:31 CDT

Scott, like Yoshi Kubota, I think you have misunderstood the current state of global space exploration. The ISS is allowing us to develop the skills and technology needed for deep space exploration. NASA, one of the members of the International Space Exploration Coordination Group that drafted *The Global Exploration Strategy* that Yoshi shared, has published a detailed plan for developing the technologies needed to send a manned mission to Mars. Low Earth orbit is the initial step, not the final goal.

Claude Messier: 05/19/2015 12:42 CDT

This discussion is fascinating, but I do feel the need to point out a few corrections. It is precisely through space exploration that we will solve the problems of the world. With that said, Scott does have a point that advances in the Global Exploration Strategy are slow to materialize. Part of the reason is cost, but also a flexibility built into the Global Exploration Strategy. The article referenced by Yoshi presents a strategy that the moon is our next stop. However, the organization is currently exploring two strategies: moon next and asteroid next.

Naloga 4: Vrednotenje in razmišljanje – zaznavanje in reševanje neskladij

PISA 2018

Unit Title: Space Exploration
Question 5/5

Refer to the articles on the right. Type your answer to the questions in the space provided.

Think about how Scott Huffington wrote his article and the commenters responded. Based on this information, write a comment that explains two primary benefits of space exploration? Support your answer with details from the articles.

Text 1

Is the Golden Era of Space Exploration Over?
by Scott Huffington 🍏 May 16, 201

Beginning with the launch of Sputnik in 1957 the focus of space exploration had one aim: be the first to go where no human had gone before. In 1961 Yuri Gagarin became the first man in space sparking an intense competition where astronauts and cosmonauts battled to break records, expand frontiers, and bring notoriety to their countries of origin. However, since July 22nd 1969 and Neil Armstrong's historic leap for mankind, space exploration has slowed.

Since then, space programs have focused on creating a sustainable presence in low-Earth Orbit through the development and maintenance of space craft, space stations, and satellites. The Russian space station Mir and the US Skylab were the first space stations but proved too expensive to operate independently. We now have the International Space Station (ISS), an impressive international collaborative effort led by the United States, Russia, Canada, and Japan. Yet, the station was meant to be a stepping stone to bolder projects including a manned mission to Mars. Thirty years later, we are still maintaining the space station but we are no closer to achieving a manned mission to Mars.

For decades, the idea of human space exploration has widely been seen as the exclusive domain of government agencies like the Russian Federal Space Agency (RKA), the National Aeronautics and Space Administration (NASA) in the United States, and the European Space Agency (ESA) with 22 member countries. However, the rise of private companies making serious steps toward successful commercial space flights has many people questioning the relevance and necessity of government run and publicly funded space exploration programs. Add the highly publicized U.S. space shuttle disasters in 1986 and 2003 and the enthusiasm and commitment for space exploration has further eroded.

All of this leads me to conclude that the world has lost the focus and drive to explore new frontiers. I fear that the golden age of space exploration has passed, and we are rapidly progressing toward a decidedly

LITERATURA

- American Press Institute. (2014). *How Americans get their news*. Dostopno na <http://www.americanpressinstitute.org/publications/reports/survey-research/how-americans-get-news/>
- Ananiadou, K., in Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* [OECD Education Working Papers, No. 41]. Paris: OECD Publishing.
- Artelt, C., Schiefele, U., in Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*.
- Barth, A. E., Catts, H. W., in Anthony, J. A. (2009). The component skills underlying reading fluency among adolescent readers: A latent variable approach. *Reading and Writing*, Vol. 22, 567–590.
- Becker, M., McElvany, N., in Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, Vol. 102, 773-785.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., in Rumble, M. (2010). *Draft white paper 1: Defining 21st century skills*. The University of Melbourne: Assessment and Teaching of 21st Century Skills.
- Binkley, M., Rust, K., in Williams, T. (ur.). (1997). *Reading literacy in an international perspective*. Washington, D.C.: US Department of Education.
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., in Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, Vol. 21, 487-508.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., in Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, Vol. 46/1, 48-70.
- Bråten, I., Strømsø, H.I., in Britt, M.A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, Vol. 44, 6–28.
- Britt, M. A., Goldman, S. R., in Rouet, J.-F. (ur.). (2012). *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge
- Britt, M. A., in Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. V M. J. Lawson in J. R. Kirby (ur.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S in Armbruster, B. (1984). Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. V H. Mandel, N. Stein, in T. Trabasso (ur.), *Learning from texts*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Brozo, W. G., in Simpson, M. L. (2007). *Content literacy for today's adolescents: Honoring diversity and building competence* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Cain, K., in Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, 697-708.
- Cain, K., in Oakhill, J. (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guilford Press.
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M., in Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/2, 257-280.
- Carver, R. P. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 1/1, 3-43.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J., in McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. V T. Rasinski, C. Blanchowicz, in K. Lems (ur.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (39–61). New York: Guilford Press.
- Clark, C. (2014). *Children's and young people's reading in 2013. Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., in Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. V J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, in D. Leu (ur.), *The handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. *Computer*, Vol. 20, 17-41.
- Council of Europe. (1996). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg: CC LANG (95) 5 Rev. IV.
- Council of Europe. (2001). *The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.^[11]_{SEP}
- Cunningham, A. E., in Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, Vol. 33, 934-945.
- Darling-Hammond, L. (2001). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass/ Wiley.
- Dillon, A. (1994). *Designing usable electronic text: Ergonomic aspects of human information usage*. London: Taylor in Francis.
- Dreher, M. J., in Guthrie, J. T. (1990). Cognitive processes in textbook chapter search tasks. *Reading Research Quarterly*, Vol. 25, 323-339.
- Duggan, G. B., in Payne, S. J. (2009) Text skimming: the process and effectiveness of foraging through text under time pressure. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, Vol. 15/3, 228-242.
- Eason, S., Sabatini, J., Goldberg, L. F., Bruce, K., in Cutting, L. E. (2012). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 17, 199-223.

- Foltz, P. W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. V J. Levonen, J.-F. Rouet, A. Dillon, in R. Spiro (ur.), *Hypertext and cognition* (109-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gartner. (2015). *Forecast: PCs, ultramobiles and mobile phones, worldwide, 2011-2018, 4Q14 update*. Dostopno na <http://www.gartner.com/document/2945917>.
- Gerjets, P., Kammerer, Y., in Werner, B. (2011). Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during web search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eye-tracking data. *Learning and Instruction*, 21, 220-231.
- Goldman, S. R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. V N. Shuart-Faris in D. Bloome, (ur.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research*, (317–351). Greenwich, CT: Information Age.
- Gray, W. S., in Rogers, B. (1956). *Maturity in reading*. University of Chicago Press, Chicago.
- Grisay, A., in Monseur, C. (2007). Measuring the equivalence of item difficulty in the various versions of an international test. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, 69-86.
- Guthrie, J. T. (1988). Locating information in documents: Examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, 178-199.
- Guthrie, J. T., Ho, A. N., in Klauda, S. L. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, Vol. 48, 9-26.
- Guthrie, J. T., in Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, Vol. 49/4, 387-416.
- Guthrie, J. T., in Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. V M. L. Kamil in P. B. Mosenthal (ur.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., in Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 3/3, 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., in Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' engagement in academic literacy* (Report N°7). University of Maryland, College Park. Dostopno na <http://www.corilearning.com/research-publications>.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., in You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. V S. L. Christensen, A. L. Reschly, in C. Wylie (ur.), *Handbook of research on student engagement* (601-634). New York: Springer Science.
- Hacker, D.J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. V D. Hacker, J. Dunlosky, in A. Graesser (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice* (165-191). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heckman, J. J., in Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor.

- Hofstetter, C. R., Sticht, T. G., in Hofstetter, C. H. (1999). Knowledge, literacy and power, *Communication Research*, Vol. 26, 58–80.
- Hubbard, R. (1989), Notes from the underground: Unofficial literacy in one sixth grade. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 20, 291-307.
- International Telecommunications Union. (2014a). *Measuring the Information Society Report 2014*. Geneva (Switzerland): ITU. Dostopno na <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx>
- International Telecommunications Union. (2014b). *Key 2005-2014 ICT data for the world, by geographic regions and by level of development* [Excel]. Geneva (Switzerland): ITU. Dostopno na <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx>
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., in Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/4, 719-729.
- Kame'enui, E. J., in Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 5/3, 203-210.
- Kamil, M. J., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., in Barr, R. (ur.). (2000). *Handbook of reading research* (Vol. 3). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, Y., Park, C., in Wagner, R. (2014). Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension? *Reading and Writing*, Vol. 27/1, 79-99.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kirsch, I. (2001). *The international adult literacy survey: Understanding what was measured*, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Kirsch, I., in Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, Vol. 25/1, 5-30.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., in Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Klauda, S. L., in Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., in Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, Vol. 45, 230–251.
- Kuhn, M. R., in Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, 3-21.
- Lafontaine, D., in Monseur, C. (2006a). *Impact of item choice on the measurement of trends in educational achievement*. Paper presented at the AERA meeting, San Francisco.

- Lafontaine, D., in Monseur, C. (2006b). *Impact of test characteristics on gender equity indicators in the Assessment of Reading Comprehension*. University of Liège, Liège.
- Lai, A. S., Benjamin. R. G., Schwanenflugel. J. P., in Kuhn, R. M. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading in Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, Vol. 30, 116-138.
- Landerl, K., in Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. [Reading fluency as an indicator for basic reading skills]. V C. Wallner-Paschon in G. Haider (ur.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte* [PISA Plus 2000. Thematic analyses of national projects]. Innsbruck: Studien Verlag.
- Language and Reading Research Consortium. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly*, Vol. 50, 151-169.
- Lathrop, R. (2005). *Democratic schools: Empowering students through active learning and applied civic education*. ProQuest Information and Learning Company. (UMI No. 1428169).
- Legault, L., Green-Demers, I., in Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, 567-582.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., in Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy instruction and assessment. V D. E. Alvermann, N. J. Unrau, in R. B. Rudell (ur.), *Theoretical models and processes of reading* (6th edition, 1150-1181). Newark: International Reading Association.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., in Timbrell, N. (2015). The new literacies of online reading and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, Vol. 50/1, 37-59.
- Lundberg, I. (1991). Reading as an individual and social skill. V I. Lundberg in T. Høien (ur.), *Literacy in a world of change: Perspectives on reading and reading disability*. Stavanger: Center for Reading Research/UNESCO.
- Mason, L., Boldrin, A., in Ariasi, N. (2010). Searching the Web to learn about a controversial topic: are students epistemically active? *Instructional Science*, Vol. 38, 607-633.
- McCrudden, M. T., Magliano, J., in Schraw, G. (ur.). (2011). *Text relevance and learning from text*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- McCrudden, M. T., in Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, Vol. 19/2, 113-139.
- McNamara, D. S., in Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 51, 297-384.
- Mol, S., in Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, Vol. 137, 267-296.
- Moore, P. (1995). Information problem-solving: A wider view of library skills. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 20, 1-31.

- Morgan, P., in Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, Vol. 73, 165-183.
- Morrisroe, J. (2014). *Literacy changes lives: A new perspective on health, employment and crime*. London: National Literacy Trust.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, Vol. 53, 263–277.
- Nielsen, J. (1999). *Designing web usability: The practice of simplicity*. New Riders Publishing, Indianapolis.
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, Vol. 53, 263–277.
- Oakhill, J. V., Cain, K., in Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, Vol. 18, 443-468.
- OECD. (2000). *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD. Dostopno na <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33692793.pdf>
- OECD. (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries*, OECD, Paris.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world, volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 assessment framework - Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Author. Dostopno na <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009assessmentframework-keycompetenciesinreadingmathematicsandscience.htm>
- OECD. (2010b). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (volume III)*. PISA/ OECD Publishing. Dostopno na http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-to-learn_9789264083943-en
- OECD. (2011). PISA: Do students today read for pleasure? *PISA in Focus*, Vol.8, 20. Paris: OECD.
- OECD. (2011). PISA 2009 results: Students on Line. Digital technologies and performance. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- OECD. (2012). The OECD Internet economy outlook. Dostopno na http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-internet-economy-outlook-2012_9789264086463-en

- OECD. (2013a). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD. (2013b). *PISA 2015 draft frameworks*. Dostopno na <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>
- OECD. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do* (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science, PISA, OECD Publishing, Paris. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. PISA, OECD Publishing, Paris. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- O'Reilly, T., in Sabatini, J. (2013). *Reading for understanding: How performance moderators and scenarios impact assessment design* (ETS Research Report No. RR-13-31). Dostopno na <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf>
- Ozuru, Y., Best, R., Bell, C., Witherspoon, A., in McNamara, D. S. (2007). Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. *Cognition and Instruction*, Vol. 25, 399-438.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 11, 357-383.
- Perfetti, C.A., Marron, M.A., in Foltz, P.W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. V C. Cornoldi in J. Oakhill (ur.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Lawrence Erlbaum; Mahwah, NJ: 1996.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., in Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. V H. van Oostendorp in S. Goldman (ur.), *The construction of mental representations during reading* (99-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pfost, M., Dörfler, T., in Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, Vol. 26, 89-102.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? V M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, in R. Barr (ur.), *Handbook of reading research*, (Vol. III, 545-563). NJ: L. Erlbaum.
- Rasinski, T.V., Padak, N.D., McKeon, C.A., Wilfong, L.G., Friedauer, J.A., in Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 49, 22-27.
- Rayner, K. (1997). Understanding eye movements in reading. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 1/4, 317.
- Rayner, K., Chace, K. H., Slattery, T. J., in Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 10/3, 241-255.

- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., in Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 2/2, 31-74.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. V S.L. Christensen, A.L. Reschly, in C. Wylie (ur.), *Handbook of research on student engagement* (149-173). New York: Springer Science.
- Reschly, A. M., Busch, T. W., Betts, J., Deno, S. L., in Long, J. D. (2009). Curriculum-based measurement oral reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of School Psychology*, Vol. 47, 427-469.
- Richter, T., in Rapp, D. N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, Vol. 51, 1-6.
- Rosenshine, B., in Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. V A. Stahl in A. Hayes (ur.), *Instructional models in reading*, (85-107). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., in Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. V M.T. McCrudden, J. P. Magliano, in G. Schraw (ur.), *Text relevance and learning from text* (19-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rouet, J.-F., in Britt, M. A. (2014). Learning from multiple documents. V Mayer, R.E. (ur.) *Cambridge handbook of multimedia learning*, (2nd edition). Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Rouet, J.-F., in Coutelet, B. (2008). The acquisition of document search strategies in grade school students. *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 22: 389-406.
- Rouet, J.-F., in Levonen, J. J. (1996). Studying and learning with nonlinear documents: Empirical studies and their implications. V J.-F. Rouet, J.J., Levonen, A.P. Dillon, in R.J. Spiro (ur.), *Hypertext and cognition* (9-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., Vörös, Z., in Pléh, C. (2012). Incidental learning of links during navigation: The role of visuo-spatial capacity. *Behaviour and Information Technology*, Vol. 31, 71-81.
- Routitsky, A., in Turner, R. (2003). *Item format types and their influences on cross-national comparisons of student performance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA). Chicago: IL.
- Rupp, A., Ferne, T., in Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language Testing*, Vol. 23, 441-474.
- Sabatini, J. P., in Bruce, K. M. (2009). *PIAAC Reading Components: A conceptual framework* (OECD Educational Working paper No. 33). Dostopno na [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=enincote=edu/wkp\(2009\)12](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=enincote=edu/wkp(2009)12)

- Sabatini, J., Petscher, Y., O'Reilly, T., in Truckenmiller, A. (2015). Improving comprehension assessment for middle and high school students: Challenges and opportunities. V D. Reed and K. Santi (ur.). *Improving reading comprehension of middle and high school students*, (119-151) New York: Springer.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., Halderman, L., in Bruce, K. (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *International Journal Topics in Cognitive Psychology*, Vol. 114, 693-723.
- Santini, M. (2006), Web pages, text types, and linguistic features: Some issues. *International Computer Archive of Modern and Medieval English (CAME)*, Vol. 30, 67-86.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C.K., in Torgesen, J.K. (2006). *Interventions for adolescent struggling readers. A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Schaffner, E., Philipp, M., in Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and non-academic track students. *Journal of Research on Reading*, 00 (00), 1-18.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., in Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, Vol. 47, 427-463.
- Schroeder, S. (2011). What readers have and do: Effects of students' verbal ability and reading time components on comprehension with and without text availability. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103, 877-896.
- Schwabe, F., McElvany, N., in Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, Vol. 50/1, 1-14.
- Simon, H. A. (1996). *Observations on the sciences of science learning*. Paper prepared for the Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: An Interdisciplinary Discussion. Department of Psychology, Carnegie Mellon University.
- Singer, M. (2006). Verification of text ideas during reading. *Journal of Memory and Language*, Vol. 54, 574-591.
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J., in Dole, J. A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, Vol. 35/3, 378-383.
- Snow and the Rand Corporation. (2002). *Reading for understanding: Toward an RinD program in reading comprehension*. Rand Corporation Report.
- Solis, M., Miciak, J., Vaughn, S., in Fletcher, J. M. (2014). Why intensive interventions matter: Longitudinal studies of adolescents with reading disabilities and poor reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*. Advance online publication.
- Spiro, J. J., Deschryver, M., Hagerman, M. S., Morsink, P., in Thompson, P. (ur.). (2015). *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York: Routledge.

- Stadtler, M., in Bromme, R. (2013). Multiple document comprehension: An approach to public understanding of science. *Cognition and Instruction*, Vol. 31, 122-129.
- Stadtler, M., in Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. V D. N. Rapp in J. Braasch (ur.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (379-402). Cambridge, MA: MIT Press.
- Strømsø, H. I., Bråten, I., Britt, M. A., in Ferguson, L. E. (2013). Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. *Cognition and Instruction*, Vol. 31, 176-203.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2013). Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Digitalna knjižnica.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019). PISA 2018 Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., in Rashotte, C. A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- UNESCO. (2014). *Reading in the mobile era: A study of mobile reading in developing countries*. Paris: UNESCO.
- van den Broek, P., Ridsen, K., in Husbye-Hartmann, E., (1995). The role of readers' standards of coherence in the generation of inferences during reading. V R. F. Lorch, Jr., in E. J. O'Brien (ur.), *Sources of coherence in text comprehension* (353-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M., Tzeng, Y., in Sung, Y. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. V J. Otero, J. Leon, in A.C. Graesser (ur.), *The psychology of science text comprehension* (131-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., in Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/4, 817-826.
- Wagner, RK.; Torgesen, J.; Rashotte, CA.; Pearson, N. *Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension*. Pro-Ed; Austin, TX: 2010.
- Waters, H. S., in Schneider, W. (ur.). (2010). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R., in Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education*, Vol. 41/2, 85-120.
- Werlich (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- White, S., Chen, J., in Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research*, Vol. 42/3, 276-307.
- Winne, P. H., in Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. V D. Hacker, J. Dunlosky, in A. Graesser (ur.) *Metacognition in educational theory and practice* (277-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Woodcock, R. W., McGrew, K. S., in Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III. Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Zwaan, R. A., in Singer, M. (2003). Text comprehension. V A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, in S. R. Goldman (ur.), *Handbook of discourse processes* (83-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.