Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev

Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

V prispevku se osredinjamo na analizo rezultatov slovenskih 15-letnikov, primerjalno z dosežki učencev iz razvitih držav OECD, kot so bili predstavljeni decembra 2019. Pri tem smo si pomagali tako z uradno objavljenimi rezultati te raziskave – mednarodnimi (OECD, 2019a, 2019b) in slovenskimi (Šterman Ivančič, Štigl, Čuček, 2019); pa tudi sami smo izvedli nekatere sekundarne analize za globlji uvid v rezultate slovenskih učencev iz dostopne mednarodne baze z empiričnimi podatki (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>).

Vsebinsko članek obsega tri zaokrožene sklope, pri čemer smo v posameznih sklopih izhajali iz naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- 1) Kakšna je splošna bralna pismenost slovenskih učencev v primerjavi z ostalimi državami OECD v raziskavi 2018 in kakšna je dinamika gibanja te pismenosti od leta 2006 do 2018?
- 2) Kakšna sta bralna pismenost in motiviranost za branje pri slovenskih učencih v PISA 2018 glede na spol in kakšen je trend gibanja te pismenosti glede na spol od 2006 do 2018?
- 3) Kako so nekatere značilnosti učnega okolja pri slovenščini (entuziazem učitelja, zaznana učna in čustvena podpora učitelja ter nudenje povratne informacije učencem), povezane z dosežki slovenskih učencev v bralni pismenosti?

V analizo rezultatov je bilo vključenih 6279 slovenskih 15-letnikov, od tega 2951 deklet (47%) in 3325 fantov (53%).

V sekundarni analizi smo podatke analizirali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 27.0 in orodja IEA IDBAnalyzer Version

4.0.35. Ta nam pri obravnavi podatkov zaradi dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi, poleg uporabe uteži za posameznega učenca (W_FSTUWT), omogoča tudi uporabo vzorčnih uteži z namenom ustrezne ocene standardne napake parametrov v populaciji po metodi ponovnega vzorčenja (ang. *Bootstrap*). Razlike med spoloma v motiviranosti za branje smo preverjali z ANOVO; povezanost med motiviranostjo za branje in zaznano kompetentnostjo ter zaznanim entuziazmom učitelja pa s Pearsonovim korelacijskim koeficientom r .

Dosežki slovenskih učencev v splošni bralni pismenosti

Če začnemo neposredno z najbolj splošnim zaključkom glede dosežkov slovenskih 15-letnikov v zadnji raziskavi PISA 2018, potem lahko rečemo, da so – z eno besedo, dobri. Med 55 državami, od katerih je večina članic OECD, so slovenski učenci dosegli 495 točk, kar jih uvršča v skupino držav, katerih dosežek je nad povprečjem držav OECD-ja (487 točk). Tudi vzdolžna primerjalna analiza dosežkov bralne pismenosti pri slovenskih učencih napram povprečnim dosežkom učencev iz držav OECD od 2006 do 2018 kaže ugodno sliko (Slika 1).

Slika 1: Bralna pismenost slovenskih učencev glede na povprečne dosežke učencev iz držav OECD (Šterman Ivančič et al., 2019).

Bralna pismenost slovenskih učencev je od leta 2006 naprej ali nad povprečno pismenostjo učencev iz držav OECD (2006, 2015, 2018) ali nekoliko, vendar nepomembno, pod povprečjem držav OECD (2009, 2012). Slovenski učenci sodijo v skupino učencev iz držav, ki izkazujejo v zadnjih petnajstih letih relativno stabilno in dobro bralno pismenost (Schleicher, 2019).

Razlogi za takšen dosežek so večplastni in predstavljajo preplet interaktivnega delovanja različnih dejavnikov, tako pri učencih kot tudi iz okolja. Prvi tak dejavnik iz nabora slednjih je gotovo 20-letno sistematično delo mnogih vzgojno-izobraževalnih institucij (od vrtcev do srednjih šol) in strokovnih delavcev v teh institucijah, ki zavestno razvijajo bralno kompetenco pri svojih učencih. Že reforma osnovnošolskega izobraževanja v 90-ih letih je v svojih izhodiščih med 11 cilji izpostavila tri, ki so bili usmerjeni v izboljšanje bralne pismenosti (»pripraviti učence na vseživljenjsko izobraževanje z učenjem za pridobivanje, urejanje, ocenjevanje in posredovanje informacij«; »usposobiti učence za učinkovito komunikacijo v materinščini« in »izboljšati funkcionalno pismenost z razvojem programov za funkcionalno opismenjevanje«, Izhodišča kurikularne prenove, 1999: str. 15). Ta usmeritev je bila skladna z usmeritvami Evropskega parlamenta in Sveta Evrope o razvoju ključnih kompetenc vse od leta 2000 naprej. Zadnji tak dokument – Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2018), kot tudi vsa predhodna priporočila izpostavljajo pomen funkcionalne pismenosti za vseživljenjsko učenje in poudarjajo bralno pismenost kot temelj oz. podlago za vse druge pismenosti (naravoslovno, matematično itd.).

Drugi dejavnik je ravno tako sistemski. Na nacionalni ravni je k oza-veščanju pomena vseh pismenosti pripomoglo dejstvo, da so odločevalci – zlasti Ministrstvo za šolstvo, prepoznali potrebo pa sistematičnem razvoju te kompetence v vrtcu, osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, tudi z imenovanjem komisije za pripravo smernic za razvoj področja pismenosti, ki je nato izdelala Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti (2006). Čeprav strategija ni bila nikoli potrjena kot vladni dokument, pa so jo potrdili strokovni sveti za splošno in poklicno izobraževanje ter izobraževanje odraslih. Ob izdatni podpori Zavoda RS za šolstvo so se posamezni operativni cilji iz strategije pričeli udejanjati v šolskem prostoru – od razvoja in izvajanja javno dostopnih programov za posamezne ciljne skupine, dopolnjevanja in posodabljanja kurikulumov, preko usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje programov ipd. Razvoj kompetenc strokovnih delavcev za razvijanje bralne pismenosti učencev je postal stalna naloga visokošolskih zavodov, Zavoda RS za šolstvo in drugih javnih zavodov (npr. Centra za poklicno izobraževanje, Andragoškega centra, Pedagoškega instituta in drugih). Izpostaviti velja zlasti dva velika projekta, ki sta potekala/potekata v okviru Zavoda RS za šolstvo. Prvi je bil projekt razvijanja bralnih kompetenc »Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja« (2011–2013), v katerem je sodelovalo 42 osnovnih šol. Od tega je bilo 38 takih, katerih dosežki učencev na NPZ pri slovenščini in matematiki v 6. razredu so bili pomembno

nižji od slovenskega povprečja (Nolimal in Novaković, 2013). Eden od kazalcev učinkovitosti projekta je bilo izboljšanje dosežka učencev, vključenih v projekt, saj se povprečni dosežki teh učencev v NPZ po končanem projektu niso več pomembno razlikovali od slovenskega povprečja (Cankar, 2013). Trenutno na Zavodu RS za šolstvo poteka drug obsežen projekt, imenovan NA-MA (NAravoslovna in MAtematična pismenost, 2018–2022), v katerem sodeluje kar 97 vzgojno-izobraževalnih organizacij (21 VVZ, 38 osnovnih in 38 srednjih šol). Cilj projekta je razviti pedagoške pristope oz. prožne oblike učenja, ki bodo tudi z vključevanjem novih tehnologij pripomogle k celostnemu in vertikalnemu razvoju pismenosti na področju naravoslovja in matematike.

Ozaveščanje vzgojiteljev in učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja, da je razvijanje bralne pismenosti vseživljenjski proces, s tem pa tudi zavezanost učiteljev vseh predmetov k razvoju te kompetence, sta v zadnjem desetletju privedla do številnih dobrih praks. O njih poročajo vzgojitelji in učitelji v različnih knjižnih publikacijah (npr. Bralna pismenost v vrtcu in šoli).

Didaktični primeri, Nolimal in Novaković, 2013), v strokovnih revijah (npr. Vzgoja in izobraževanje) in na strokovnih posvetih (npr. na vsakoletnem posvetu Bralnega društva Slovenije).

Da se tudi izobraževalna politika zaveda pomena razvoja te kompetence, je dokazala z imenovanjem nove strokovne skupine za pregled in dopolnitev »stare« Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti. Delovna skupina je pripravila novo strategijo razvoja bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, ki jo je vlada RS 2019 potrdila in s tem prevzela odgovornost za nadaljnji razvoj pismenosti vseh prebivalcev Slovenije. Udejanjanje učinkov posameznih elementov strategije pa je smiselno spremljati ne le s sodelovanjem v mednarodnih raziskavah (kot so npr. PIRLS, PISA, PIAAC), ampak tudi v nacionalnem okviru z raziskavami o učinkovitosti posameznih programov za posamezne skupine otrok, mladostnikov in odraslih.

Bralna pismenost slovenskih učencev glede na spol

Najprej so prikazani rezultati učencev glede na spol v splošni bralni pismenosti, nato pa še v bralni motivaciji.

Splošna bralna pismenost in spol učencev

V študiji PISA 2018 so se praktično v vseh sodelujočih državah v bralni pismenosti pojavile razlike med fanti in dekleti, v korist slednjih (Slika 2).

Slika 2: Razlike med spoloma v bralni pismenosti v PISA 2018 (Šterman Ivančič et al., 2019).

V večini držav so bile razlike med spoloma statistično visoko pomembne (Schleicher, 2019). V povprečju so dekleta na testu dosegla 30 točk več kot fantje. Slovenija sodi med države z najvišjo razliko v dosežkih med spoloma, saj je ta znašala 42 točk (Slika 2). Zanimivo je, da se te razlike v korist deklet pojavljajo tako pri državah z visoko (npr. na Finskem), kot tudi v državah z nizko bralno pismenostjo (npr. v Severni Makedoniji in na Malti). K visoki bralni pismenosti na Finskem so torej pripomogla dekleta, medtem ko so finski 15-letniki v bralni pismenosti na ravni povprečnih dosežkov OECD držav (OECD, 2019a). Identičen vzorec zasledimo tudi pri slovenskih 15-letnikih. Skupni dosežek slovenskih učencev v bralni pismenosti, ki ne odstopa pomembno od povprečnega dosežka držav OECD, bi bil bistveno slabši, če ne bi rezultata navzgor »potegnila« dekleta.

Tudi analize predhodnih rezultatov PISA študij navajajo na zaključek, da so razlike med spoloma v splošni bralni pismenosti realnost, ki obstaja v različnih kulturnih okoljih in izobraževalnih sistemih (Lietz 2006; Mullis et al., 2007). Taka je npr. tudi metanaliza Lynna in Mikka (2009), ki sta preučila rezultate PISA študij iz leta 2000, 2003 in 2006 z vidika dosežkov spola. Ugotovila sta pomembne razlike med spoloma, pri čemer je bila velikost učinka razlik v korist deklet majhna (Cohenov d je bil 0,42)¹. Pri tem Hattie (2009) poudarja, da je velikost učinka 0,40 takšna, da jo že lahko opazimo v vedenju. Razloge za višji dosežek deklet avtorja iščeta predvsem v afektivnih dejavnikih, kot je npr. interes za branje. Raziskave namreč kažejo, da dekleta v splošnem berejo več kot fantje, in sicer tako v prostem času (neobvezno branje) kot tudi za šolo (obvezno branje). Podobno razlagata ugotovljene razlike med spoloma v PISA 2000 tudi Chiu in McBride-Chang (2006), saj sta odkrila, da »branje za uživanje« pojasnjuje kar 42% razlik med spoloma v bralnem dosežku. Ob tem pa avtorji poudarjajo večjo variabilnost rezultatov bralne pismenosti pri fantih, kar pomeni, da je populacija fantov v primerjavi s populacijo deklet bolj heterogena. Z drugimi besedami: pri fantih se v primerjavi z dekleti pojavlja več posameznikov s slabšimi in tudi več z boljšimi bralnimi dosežki.

Sledenje razlikam v dosežkih bralne pismenosti glede na spol pri slovenskih učencih od 2006 naprej kaže relativno stabilen vzorec razlik, s trendom rahlo nakazanega zmanjševanja teh razlik v zadnjih petih letih, tj. v zadnjih dveh merjenjih (Slika 3).

1 Cohenov koeficient velikosti učinka: 0,20 – majhen, 0,50 – srednji, 0,80 – velik (Bachmann, Luccio in Salvadori, 2005).

Slika 3: Dosežki slovenskih fantov in deklet v PISA študijah.

O enakem – stabilnem – vzorcu razlik med spoloma poroča tudi M. Doupona (2017) v pregledu trenda bralne pismenosti pri 10-letnih slovenskih učencih v PIRLS študijah od 2001 do 2016. Ugotavlja, da je razlika glede na spol statistično pomembna, vendar konstantna. Omenjeni rezultat kaže, da do pomembnih razlik med spoloma pride že v začetnem opismenjevanju v prvem triletnju, te razlike pa se nato ohranjajo skozi celotno osnovno šolo. Hkrati to kaže, da učitelji z aktivnostmi za dvig bralne pismenosti v drugem in tretjem triletnju razvijajo to pismenost tako pri fantih kot dekletih in da (še) ne poznamo učinkovitih diferencialnih pristopov/intervencij, ki bi v večji meri spodbudili razvoj bralne pismenosti pri fantih. Vendar se glede na splošnost teh razlik med spoloma, ki so značilne za vsa starostna obdobja, različne kulture in izobraževalne sisteme, poraja vprašanje, kaj je tisto, kar pripomore k tem razlikam in vodi v njihovo ohranjanje skozi celotno izobraževalno vertikalno.

Relevantno vprašanje je, koliko je ta razlika rezultat bioloških/nevro-psiholoških značilnosti posameznika in koliko oz. kaj ima pri tem okolje. Verjetno je treba razloge teh razlik iskati tako v značilnostih učencev kot tudi v dejavnikih okolja, zlasti v kulturnih vplivih in spolnih stereotipih, ki (pre)malo upoštevajo razlike med spoloma. Postavljeno tezo potrjuje biopsihosocialni model D. Halpern (2012). Model pojasnjuje vzajemno in ciklično prepleteno delovanje bioloških in okoljskih dejavnikov, ki delujejo vsak zase, pa tudi interaktivno v vzročni zanki. To pomeni, da biološki dejavniki, npr. drobne razlike v možganih (sposobnostih) otroka, vplivajo na njegovo mišljenje in branje, s čimer ta deluje na družinsko in šolsko okolje. Okolje (starši, učitelji, vrstniki) se odziva na posameznika, kar mu v procesu učenja prinaša nove izkušnje, te pa povratno vplivajo na njegov nadaljnji razvoj. Ravno to prepleteno vzajemno delovanje obeh

zank vodi včasih v ugotovljene razlike, včasih pa v podobnosti v bralni pismenosti med spoloma.

Kot argumente za veljavnost te teze navajamo nekaj raziskav o majhnih nevrobioloških razlikah med spoloma, ki pa jih okolje s svojim odzivanjem lahko povečuje ali zmanjšuje. Empirične študije kažejo, da imajo dečki v predšolskem obdobju več težav s predbralnimi in predpisalnimi spretnostmi, še zlasti s sposobnostjo fonološkega zavedanja, ki je najpomembnejša sposobnost za učinkovito začetno branje. To avtorji pripisujejo razlikam v hitrosti maturacije/dozorevanja (Loveless, 2015; Reilly, Neumann in Andrews, 2018), hkrati pa nekatere študije kažejo tudi razlike v odzivanju staršev na otroke. Tako je npr. študija Bakerja in Milligana, (2013), ki je zelo natančno merila količino časa, ki ga v predšolskem obdobju starši preživijo ob branju in drugih bralnih aktivnostih z otrokom, pokazala, da so ti pri vsaki bralni epizodi preživeli povprečno tri minute več časa z deklicami. Ta – sicer minimalna – razlika pa v enem letu pomeni več kot 100 ur branja več za deklice in skozi celotno predšolsko obdobje več kot 500 ur več branja deklicam. Pri tem pa raziskave kažejo, da sta čas branja otrokom v predšolskem obdobju in učenje črk/besed tesno povezana s poznejšimi bralnimi dosežki otrok (Senechal in Lefevre, 2002; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012).

Tudi šolsko okolje lahko – nezavedno, spodbuja razvoj bralne pismenosti različno glede na spol. Številni avtorji opozarjajo, da je slab bralni pouk, ki daje premajhen poudarek razvoju fonoloških sposobnosti in razvoju besedišča, močan dejavnik, ki lahko že v začetnem opismenjevanju povečuje razlike med spoloma (Whitmire, 2010). Če učitelji v bralni pouk vključujejo premalo knjig, privlačnih za fante, in če k temu dodamo še relativno stereotipna stališča učiteljev o branju fantov (prepričani so, da so fantje slabši bralci in da ne berejo dovolj), lahko to le še utrjuje ali celo povečuje razlike med spoloma (Uusen in Muursep, 2012).

Bralna motivacija vs. spol

Raziskave kažejo, da je eden od stabilnih dejavnikov za medspolne razlike v bralni pismenosti *motivacija/interes za branje* oz. t. i. *indeks uživanja v branju*. Indeks uživanja v branju vsebinsko predstavlja pet postavk, ki – s psihološkega vidika – opisujejo notranji interes za branje (Berem le, če moram; Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov; O knjigah se rad pogovarjam z drugimi; Branje se mi zdi izguba časa; Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem). V statističnem smislu pa indeks predstavlja standardizirano vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1 (povprečni standardni odklon v državah OECD).

Slika 4: Motiviranost učencev za branje glede na spol (Šterman Ivančič et al., 2019).

Rezultati PISA 2018 kažejo, da je uživanje v branju v vseh sodelujočih državah višje pri dekletih kot pri fantih (Slika 4).

Slovenski učenci so v izraženosti indeksa v branju pod povprečjem držav OECD. Skupna vrednost indeksa je $-0,22$, kar pomeni, da imajo naši učenci v splošnem za petino standardnega odklona nižjo motivacijo, kot je povprečje držav OECD. Pri tem je pomembna razlika med spoloma – indeks pri fantih je globoko pod povprečjem OECD ($-0,55$), pri dekletih nekoliko manj ($0,11$), vendar še vedno pod povprečjem OECD (OECD, 2019a).

K tej veliki razliki med spoloma so pri slovenskih učencih pripomogle pomembne razlike v vseh postavkah, ki opisujejo indeks motiviranosti za branje, kar smo potrdili z ANOVO (Tabela 1). Učenci so na posamezne postavke odgovarjali na 4-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – ne strinjam se; 3 – strinjam se; 4 – popolnoma se strinjam).

Tabela 1: Razlike med spoloma v vidikih bralne motivacije pri slovenskih učencih ($N_Z = 2952$; $N_M = 3327$).

		$\bar{X}$ $M(SD)$	M $M(SD)$	t (df)	p	η^2
Nemotiviranost	Berem le, če moram.	2,40 (.99)	2,86 (.97)	14,28 (6278)	***; 0,04	
	Branje se mi zdi izguba časa.	1,98 (.92)	2,53 (1,02)	17,93 (6250)	***; 0,08	
	Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem.	2,27 (.90)	2,57 (.91)	14,81 (6230)	***; 0,06	
Motiviranost	Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov.	2,22 (.99)	1,75 (0,83)	16,18 (6259)	***; 0,06	
	O knjigah se rad pogovarjam z drugimi.	2,35 (.96)	1,87 (.88)	16,91 (6275)	***; 0,06	

Opombe: M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, F – test, df – stopnje svobode, p – pomembnost učinka: *** – $p \leq ,001$, velikost učinka, η^2 – eta kvadrat (0,01 – majhen učinek; 0,06 – srednji učinek; 0,14 – velik učinek), N_Z – število deklet, N_M – število fantov.

Iz tabele lahko razberemo, da med dekleti in fanti obstajajo statistično pomembne razlike v postavkah, ki kažejo na nižjo motiviranost fantov za branje. Fantje dosledno izkazujejo višjo nemotiviranost za branje. Pomembno pogosteje berejo le, če morajo; s to postavko lahko pojasnimo 4 % razlik v odnosu do motivacije deklet; branje se jim zdi v splošnem večja izguba časa in berejo le zato, da pridejo do informacij, ki jih potrebujejo. Ti dve postavki pojasnjujeta 8 % oz. 6 % razlik med spoloma v njihovi motivaciji za branje. Po drugi strani pa dekleta dosegajo višje vrednosti pri

postavkah, ki kažejo notranjo motivacijo za branje. Branje je pomembno pogostejše njihova prostočasna aktivnost in o prebranem se raje pogovarja-
jo z drugimi (srednja velikost učinka razlik) kot fantje.

Sicer pa Schleicher (2019) poroča, da je primerjava motiviranosti gle-
de na spol med letoma 2009 in 2018, ko je bila obakrat v središču preuče-
vanja bralna pismenost, pokazala tako pri fantih kot dekletih na upad za-
nimanja za branje. Oboji v večjem obsegu poročajo, da berejo le, če morajo
oz. da dobijo informacije, ki jih potrebujejo.

Omenjeni rezultat (tako pri slovenskih učencih v raziskavi iz leta
2018, kot tudi trend gibanja pri vseh učencih od 2009 do 2018) lahko po-
jasnimo z razlikami v delovanju okolja (domačega in šolskega) pri razvo-
ju bralnih sposobnosti fantov oz. deklet, o čemer smo pisali v razdelku
Splošna bralna pismenost in spol učencev. Omenjene razlike v posamez-
nih vidikih motiviranosti za branje med fanti in dekleti so sicer majhne do
srednje, vendar so kumulativne, kar lahko pojasnjuje tako velik prepad v
bralni pismenosti med spoloma.

Nadalje ne smemo pozabiti, da je interes za branje tesno povezan
s kompetentnostjo za branje, kar je znano kot Matejev učinek (Pečjak,
2012). Če namreč učenec v začetnem obdobju šolanja avtomatizira spre-
tnost branja, tj. da bere tekoče in brez velikega napa, potem je večja ver-
jetnost, da bo raje bral tudi v prostem času in da bo v branju bolj užival. S
tem pa bo še dodatno razvijal svojo bralno zmožnost (tako tekočnost, kot
besedišče in usvajal različne strategije branja), postajal vedno bolj kompe-
tenten, s tem pa tudi bolj motiviran bralec, ki se bo »potapljaj« v branje
(Pečjak et al., 2006).

Tabela 2: Povezanost med (ne)motiviranostjo za branje in zaznana
kompetentnostjo (N = 6279).

		Pearsonov r
Nemotiviranost za branje	Berem le, če moram.	- 0,25**
	Branje se mi zdi izguba časa.	- 0,27**
	Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem.	- 0,20**
Motiviranost za branje	Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov.	0,32**
	O knjigah se rad pogovarjam z drugimi.	0,25**

Opombe: r – Pearsonov koeficient korelacije; p – pomembnost,

** $p \leq ,01$.

Omenjeno razlago podpira tudi aktualni prikaz povezav med motiviranostjo oz. nemotiviranostjo za branje in zaznano kompetentnostjo, dobljen z odgovorom na trditev: »Sem dober bralec« v študiji PISA 2018 (Tabela 2).

Iz rezultatov v Tabeli 2 lahko razberemo jasen vzorec sicer nizkih, vendar statistično pomembnih negativnih povezanosti zaznane lastne nekompetentnosti z nemotiviranim vedenjem ter na drugi strani nizke, vendar statistično pomembne povezanosti med zaznano kompetentnostjo in motivacijo za branje.

Za zaključek bi poudarili, da velja pri razlikah med spoloma v bralni motivaciji iskati poti za njen dvig pri fantih že zgodaj – v predšolskem obdobju pri razvoju njihovih predbralnih zmožnosti (zlasti sposobnosti fonološkega zavedanja) in širjenju besedišča z več branja staršev fantom; pa tudi v obdobju prvega triletja s kakovostnim poukom začetnega opis-menjevanja, z dovolj urjenja v spretnosti tehnike branja in v večji izbiri bralnega gradiva, ki zanima fante.

Značilnosti učnega okolja pri slovenščini vs. bralna pismenost

Pri pojasnjevanju učnih dosežkov učencev različne psihološke teorije poudarjajo pomen kakovostnega učnega okolja (npr. ekološka teorija razvoja, Bronfenbrenner in Morris, 2007; teorija samodoločenosti, Ryan in Deci, 2000). K uspešnemu učnemu razvoju učencev pa na ravni razreda odločilno prispevajo učitelji. Pianta, Hamre in Mintz (2012) poudarjajo, da se učiteljevo zagotavljanje kakovosti učnega okolja kaže na treh področjih: 1) v učni podpori, ki se kaže v opori učitelja, kot jo zaznavajo učenci, in v kakovostni povratni informaciji; 2) v čustveni podpori učencem, ki se kaže v učiteljevi občutljivosti za učence in upoštevanju perspektive učencev; 3) v organiziranosti razreda, ki se kaže skozi način uravnavanja vedenja učencev ter skozi oblike poučevanja.

Zato smo v sekundarno analizo slovenskih dosežkov učencev v bralni pismenosti vključili naslednje spremenljivke značilnosti učnega okolja, ki jih je ugotavljala PISA 2018: entuziazem učitelja, učno oporo (zaznano učno oporo in nudenje povratnih informacij) in čustveno oporo. Pri tem pa omenjene značilnosti učnega okolja ne delujejo na učence in njihove dosežke neposredno, pač pa v odvisnosti od tega, kako te značilnosti zaznavajo učenci. Pogled učencev je torej nekakšna »leča«, skozi katero se zrcalijo omenjene značilnosti učitelja.

Pri tem moramo opozoriti, da velja v nadaljevanju prikazane povezave med značilnostmi učnega okolja in dosežki učencev v bralni pismenosti razlagati z nekaterimi omejitvami. PISA namreč ugotavlja kakovost

učnega okolja pri učencih, katerih večina je bila v prvem letniku srednje šole, in sicer v specifičnem kontekstu – pri predmetu slovenščina. Pri nekaterih spremenljivkah (npr. pri ugotavljanju zaznane čustvene opore učitelja) učenci ocenjujejo te značilnosti samo za zadnji dve uri. Zato se je treba zavedati, da ni mogoče neposredno povezovati enega zelo specifičnega vidika kakovostnega učnega okolja z dosežkom bralne pismenosti, ki je rezultat interaktivnega delovanja tako dejavnikov učencev kot dejavnikov okolja skozi celotno pred- in osnovnošolsko obdobje. Čeprav teh spremenljivk ne moremo neposredno povezovati s trenutno bralno pismenostjo učencev, pa dobro orisujejo kakovost obstoječega učnega okolja v srednjih šolah, v katerih poteka oz. naj bi potekal nadaljnji razvoj bralne pismenosti učencev.

Entuziazem učitelja

Sodobne opredelitve entuziazma učitelja vključujejo tako občutja učitelja glede predmeta kot tudi to, kako izraža ta občutja – npr. skozi geste, telesne gibe, izraze na obrazu in intonacijo glasu, pogosto uporabo humorja ipd. Vse skupaj kaže na močan interes in strast učitelja za poučevanje predmeta (Frenzel et al., 2019).

Učenci so na 4-stopenjski lestvici odgovarjali na štiri postavke, ki so skupaj predstavljale t. i. *indeks zaznanega entuziazma* učitelja za poučevanje. Vrednost indeksa je standardizirana vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1. Pozitivne vrednosti indeksa kažejo, da učenci označujejo učitelja slovenščine bolj pozitivno kot učenci iz drugih držav in obratno. Slovenski učenci so svojega učitelja označili z indeksom $-0,1$. To pomeni, da v povprečju zaznavajo manj navdušenja pri učitelju slovenščine kot njihovi vrstniki iz drugih držav pri svojih učiteljih materinščine. Izmed 55 držav so njihovi vrstniki svojega učitelja kot manj navdušene ga za poučevanje predmeta ocenili le v osmih državah (Šterman Ivančič, 2019).

Predhodne raziskave kažejo, da ima entuziazem učitelja za poučevanje predmeta pozitivne učinke predvsem na afektivne vidike pri učencih – na njihovo motivacijo in zadovoljstvo s predmetom (Frenzel et al., 2019; Moe, 2016), pa tudi na učne dosežke, čeprav so ti učinki posredni – praviloma preko motivacije (Keller et al., 2016). V nadaljevanju zato prikazujemo povezanost med zaznanim navdušenjem učitelja za poučevanje predmeta (skupni seštevek vseh štirih postavk) in bralno motivacijo učencev (Tabela 3).

Tabela 3: Povezanost med motiviranostjo za branje in entuziazmom učitelja slovenščine (N = 6251).

		Pearsonov r
Nemotiviranost za branje	Berem le, če moram.	- 0,10*
	Branje se mi zdi izguba časa.	- 0,14**
	Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem.	- 0,07*
Motiviranost za branje	Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov.	0,17**
	O knjigah se rad pogovarjam z drugimi.	0,20**

Rezultati povezanosti med entuziazmom učitelja slovenščine za poučevanje predmeta in motiviranostjo učencev za branje so smiselni. Ugotovili smo negativne povezanosti z nemotiviranostjo učencev in pozitivne povezanosti z notranjo motivacijo učencev za branje. Vendar so povezave med obema spremenljivkama, kljub temu da so pomembne, nizke. Čeprav povezanosti ne kažejo na vzročne povezave, pa nakazujejo na verjetnost, da bodo učitelji, ki poučujejo slovenščino s strastjo, s svojim zgledom vplivali na stališča in motivacijo učencev za branje. Dobljeni rezultat je treba razumeti tudi v luči merjenja obeh spremenljivk – entuziazem učitelja slovenščine so učenci ocenjevali le na podlagi zadnji dveh ur, motiviranost za branje pa je relativno stabilen konstrukt, oblikovan v obdobju celotnega osnovnošolskega izobraževanja. K (ne)motiviranosti za branje pri učencih pa gotovo ne pripomore zgolj učitelj slovenščine, pač pa motivacijo za branje spodbujajo tudi drugi učitelji v okviru svojih predmetov, pa knjižničarji in drugi pomembni izven šole (zlasti starši in vrstniki).

Zaznana učna in čustvena opora učitelja

Da bi se učenci trudili in bili motivirani, morajo čutiti, da je učiteljem mar zanje – da jih podpirajo tako učno kot čustveno (Federici in Skaalvik, 2017). Ta opora se kaže v tem, da jih učitelj spodbuja, si vzame čas, da jim pomaga, da jih obravnava pravično in jim daje priložnost, da se tudi sami odločajo. Tisti, ki zaznavajo več opore pri učiteljih, so bolj motivirani za šolsko delo in v povprečju dosegajo višje dosežke (Pitzer in Skinner, 2017).

Zaznana učna opora učitelja

Učno oporo učitelja slovenščine je raziskava PISA 2018 ugotavljala preko odgovorov učencev na 4 postavke (Učitelj se zanima za vsakega učenca; Učitelj ponudi dodatno pomoč, kadar jo učenci potrebujejo; Učitelj pomaga učencem pri učenju; Učitelj razlaga toliko časa, dokler učenci ne

razumejo), pri katerih so učenci označevali pogostost zaznane opore (1 – pri vseh urah, 2 – pri večini ur, 3 – pri nekaterih urah, 4 – nikoli/redko).

Vrednost zaznane opore učitelja slovenščine je prikazana z indeksom zaznane opore, ki predstavlja standardizirano vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1 (Slika 5).

Slika 5: Zaznana učna opora učitelja slovenščine (Šterman Ivančič et al., 2019).

Pogostost zaznane opore učitelja slovenščine je pri slovenskih učencih najnižja med vsemi 79 državami in znaša –0,6. To je precej zaskrbljujoč rezultat. Zato smo pogledali pogostost dveh vidikov učne podpore učencem, in sicer podporo učencem pri učenju nasploh in dodatno podporo, kadar jo učenec potrebuje (Slika 6).

Slika 6: Zaznana učna opora učitelja pri dveh postavkah.

Najpogostejše zaznave učencev so, da jim učitelj sam od sebe pri učenju pomaga včasih oz. zelo redko. To kaže, da so učitelji slovenščine v srednji šoli (pre)malo senzibilni oz. pozorni na to, kdo od učencev potrebuje pomoč pri učenju. Hkrati pa učenci sporočajo, da jim učitelj večinoma oz. vsako uro ponudi dodatno pomoč, kadar jo potrebujejo. Pri dodatni pomoči učitelja pa se morajo učenci obrniti nanj osebno – se izpostaviti in ga prositi za to pomoč. Prošnja učenca po pomoči pa je odvisna od mnogih dejavnikov. Eden od njih je npr. učenčeva ciljno motivacijska naravnost. Če je učenec usmerjen v izogibanje izkazovanja neobvladovanja oz. lastnih nezmožnosti, potem ne bo prosil učitelja za pomoč, saj bi se s tem izpostavil ter učitelju in vrstnikom pokazal, da je nesposoben. Kadar je tak učenec v oddelku, v katerem prevladuje izrazita storilnostna kultura, kjer vrednost učenca določa njegov dosežek, potem se učenec pri vsakem iskanju pomoči izpostavi morebitnemu posmehovanju vrstnikov in s tem nevarnosti za zniževanje lastnega socialnega položaja.

Zaznana učna opora se kaže tudi skozi (kakovostno) *povratno informacijo* učencem. Učenci so poročali, kako pogosto jim učitelji slovenščine dajejo povratno informacijo in kakšna je ta. Na 4-stopenjski lestvici (1 – nikoli/skoraj nikoli do 4 – pri vseh ali skoraj vseh urah) so odgovarjali na 3 postavke: Učitelj mi pove, kako lahko izboljšam svoj uspeh; Učitelj mi pove, na katerih področjih se lahko izboljšam; Učitelj me obvešča o mojih

prednostih pri tem predmetu. Slika 7 prikazuje pojavnost odgovora nikoli/skoraj nikoli pri slovenskih učencih glede na povprečje držav OECD.

Slika 7: Povratna informacija učitelja slovenščine učencem.

Slika 7 prikazuje, da slovenski učenci v pomembno višjem odstotku primerov poročajo o tem, da nikoli oz. skoraj nikoli ne dobijo povratne informacije s strani učitelja slovenščine. Slaba tretjina učencev poroča, da jim učitelji ne povedo, kako lahko izboljšajo svoj uspeh (v državah OECD je takih le slaba petina učencev); niti jim ne povedo, katera so njihova močna področja/prednosti (skoraj polovica slovenskih učencev napram tretjini učencev iz držav OECD), niti, na katerih področjih bi se lahko še izboljšali (33 % slovenskih učencev proti 20 % učencev iz držav OECD). Pri tem avtorji poudarjajo, da je povratna informacija učencu o njegovem delu pomembna za razvoj zaznane kompetentnosti učenca, ki pa je močan motivacijski »motor« in vodi k boljšim dosežkom (npr. Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Chan in Lam, 2010). Iz Slike 7 lahko, vsaj posredno, razberemo, da te povratne informacije niso kakovostne, saj jim manjkajo značilnosti dobre povratne informacije (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005) – niso niti konkretne (Mi pove, na katerih področjih se lahko še izboljšam; Mi pove, kako lahko izboljšam svoj uspeh) niti ne izhajajo iz pozitivnih vidikov učenčevega dela in ne kažejo njegovega relativnega napredka (Me obvešča o mojih prednostih pri tem predmetu).

Zaznana čustvena opora učitelja

Pomemben dejavnik varnega učnega okolja je tudi količina čustvene opore, ki jo zaznavajo učenci s strani učitelja. Čustveno oporo je PISA ugotavljala s tremi postavkami, pri čemer pa so učenci izrazili stopnjo strinjanja s postavkami pri zadnjih dveh urah slovenščine na 4- stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – strinjam se in 4 – popolnoma se strinjam) (Slika 8).

Slika 8: Zaznava čustvena opora učitelja s strani učencev.

Če bodo učenci čutili, da učitelj verjame vanje, da se pri pouku lahko dobro odrežejo, da jim prisluhne in da jih razume, potem bodo učitelja prosili za pomoč prej, kot če ne čutijo take opore (Pitzer in Skinner, 2017; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Pri tem večina slovenskih učencev sporoča, da imajo občutek čustvene podpore s strani učitelja. Kar dve tretjini učencev se strinjata in popolnoma strinjata, da jim učitelj vliva zaupanje, da lahko dobro delajo (64,5 %), da jih učitelj razume (68 %) in tudi, da jim je pripravljen prisluhniti (60,8 %). Kot lahko zaključimo iz teh rezultatov, verjetno ne gre iskati manjše učne opore učiteljev slovenščine v manjši čustveni podpori učencem, pač pa verjetno v drugih dejavnikih – npr. v že omenjeni ciljni usmerjenosti učencev v predstavitev lastnih zmožnosti oz. v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti in zaščito lastne samopodobe (Elliot in Church, 1997). V izrazito storilnostno naravnanih šolskih kulturah, kakršna naša je (še zlasti v gimnazijskih programih), kjer so visoke ocene pokazatelj sposobnosti in vrednosti učenca, se učenci pri učnih nalogah osredotočijo predvsem na to, kako pridobiti ugodno mnenje o svojih zmožnostih s strani drugih (Dweck in Leggett, 1988).

Model analize poti za države OECD kaže povezanost treh zaznanih značilnosti učiteljev slovenščine (entuziazem, podpora in povratna informacija) v povezavi z bralno zavzetostjo oz. motivacijo učencev (OECD, 2019b: str. 104). Vse povezave so pomembne s srednjimi napovednimi koeficienti (entuziazem 0,53; podpora 0,43 in povratne informacije 0,47). To pomeni, da če se posamezna učiteljeva značilnost poveča za en standardni odklon, se bralna zavzetost učenca poveča za 0,53/0,43/0,47 standardnega odklona. Zato velja v nadaljnjih sekundarnih analizah slovenskih rezultatov namesto parcialnih povezav med posameznimi spremenljivkami pri učencih in učiteljih oblikovati napovedni model, ki bo zajel tako

dejavnike učencev kot dejavnike učnega okolja (pri učiteljih) in pokazal, kako ti v interakciji delujejo na bralno pismenost učencev.

Zaključki

Dosežki slovenskih učencev v bralni pismenosti kažejo, da osnovnošolski kurikulum in iz njega izhajajoče aktivnosti vključujejo učinkovite načine za razvijanje bralne pismenosti. Izziv pa še vedno predstavljajo velike razlike v bralni pismenosti med spoloma, ki so stabilne od četrtega razreda naprej. Kot kažejo tuje raziskave, bi bila ena od možnih poti za zmanjševanje teh razlik sistematično razvijanje predbralnih spretnosti v predšolskem obdobju in kakovosten pouk začetnega opismenjevanja s poudarkom na razvoju fonoloških sposobnosti. Slovenski rezultati nekaterih dejavnikov učnega okolja pri slovenščini izpostavljajo zlasti potrebo po ozaveščanju srednješolskih učiteljev, da so tudi oni tisti, ki lahko s svojim entuziazmom, zlasti pa z več učne podpore in s kvalitetnejšo povratno informacijo učencem posredno – preko večje motiviranosti učencev za učenje, pripomorejo k boljšim učnim dosežkom nasploh, pa tudi k boljši bralni pismenosti.

Literatura

- Bachmann, C., Luccio, R., in Salvadori, E. (2005) Statistična pomembnost in njen pomen. *Psihološka obzorja* 14(3), str. 7–40.
- Baker, M., in Milligan, K. (2013) *Boy-girl differences in parental time investments: Evidence from three countries* (No. W18893). Canada: National Bureau of Economic Research.
- Bronfenbrenner, U., in Morris, P. A. (2007) *The bioecological model of human development*. V Bronfenbrenner, U. in Morris, P.A. (ur.). *Handbook of child psychology*. Willey and Sons, Inc.
- Cankar, G. (2013) *Bralna pismenost in merjenje napredka v šoli*. V Nolimal, F., in Novaković, T. (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Chan, J. C. Y., in Lam, S. (2010) Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning. *Instructional Science* 38, str. 37–58.
- Chiu, M. M., in McBride-Chang, C. (2006) Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading* 10(4), str. 331–362.
- Doupona, M. (2017) *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016. Povzetek rezultatov*. Spletna stran: http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/PIRLS_povzetek.pdf (pridobljeno 6. 2. 2019).

- Dweck, C. S., in Leggett, E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, str. 256–273.
- Elliot, A., in Church, M. A. (1997) A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 72, str. 218–232.
- Federici, R., in Skaalvik, E. (2014) Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies* 7(1), str. 21–36.
- Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C., in Kuhbandner, C. (2019) Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment, *Motivation and Emotion*, 43(2) str. 255–265.
- Halpern, D. F. (2012) *Sex differences in cognitive abilities* (4th ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London in New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Izhodišča kurikularne prenove* (1999). Nacionalni kurikularni svet.
- Keller, M., Woolfolk Hoy, A., Goetz, T., in Frenzel, A. (2016) Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct, *Educational Psychology Review* 28(4), str. 743–769.
- Lietz, P. (2006) A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation* 32, str. 317–344.
- Loveless, T. (2015) *Girls, boys, and reading*. Spletna stran: <https://www.brookings.edu/research/girls-boys-and-reading> (pridobljeno 2. 2. 2019).
- Lynn, R., in Mikk, J. (2009) Sex differences in reading achievement. *Trames* 13(65/58), 1, str. 3–13.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., in Pečjak, S. (2012) *Govor in branje otrok: Ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Moe, A. (2016) Does displayed enthusiasm favors recall, intrinsic motivation and time estimation?. *Cognition and Emotion* 30(7), str. 1361–1369.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., in Foy, P. (2007) *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019 – 2030* (2019). Spletna stran: <https://www.gov.si/>

- novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/ (pridobljeno 3. 5. 2020).
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2006). Spletna stran: https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/11/Nacionalna-strategija-za-razvoj-pismenosti_2006.pdf (pridobljeno 14. 3. 2020).
- Nolimal, F., in Novaković, T. (2013) *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Didaktični primeri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nolimal, F., in Novaković, T. (2013) *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- OECD. (2019a) *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b) *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing.
- Pečjak, S. (2012) *Psihološki vidiki bralne pismenosti: Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., in Peklaj, C. (2006) *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Zavod RS za šolstvo.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., in Mintz, S. (2012) *Secondary classroom assessment scoring system*. VA, Charlottesville: Teachstone.
- Pitzer, J., in E. Skinner (2017) Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year. *International Journal of Behavioral Development* 41(1), str. 15–29.
- Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije, 2018/C 189/01. Spletna stran: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604> (pridobljeno 29. 5. 2020)
- Puklek Levpušček, M., in Marentič Požarnik, B. (2005) *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: CPI FF.
- Puklek Levpušček, M., in Zupančič, M. (2009) *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Reilly, D., Neumann, D. L., in Andrews, G. (2018) *Gender differences in reading and writing: Evidence from the National assessment of educational progress (NAEP)*. Spletna stran: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000356> (pridobljeno 31. 1. 2019).
- Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 50(1) str. 68–78.

- Schleicher, A. (2019) *PISA 2018. Insights and interpretations*. OECD. Spletna stran: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (pridobljeno 3. 5. 2020).
- Senechal, M., in LeFevre, J. A. (2002) Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development* 73, str. 445–460.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019) *PISA 2018. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški institut.
- Šterman Ivančič, K., Štigl, S., in Čuček, M. (2019) *PISA 2018 – Predstavitev rezultatov*. Spletna stran: https://www.pei.si/wpcontent/uploads/2019/12/PISA2018_ppt.pdf (pridobljeno 31. 5. 2020).
- Uusen, A., in Muursepp, M. (2012) Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 69, str. 1795–1804.
- Whitmire, R. (2010) *Why Boys Fail: Saving Our Sons from an Educational System That's Leaving Them Behind*. New York: AMACOM.