

EVA KLEMENČIČ MIRAZCHIYSKI
PLAMEN V. MIRAZCHIYSKI

**BRALNA PISMENOST
ČETRTOŠOLCEV
IN ČETRTOŠOLK
V SLOVENIJI**

EVA KLEMENČIČ MIRAZCHIYSKI
PLAMEN V. MIRAZCHIYSKI

**BRALNA PISMENOST
ČETRTOŠOLCEV
IN ČETRTOŠOLK V SLOVENIJI**

NACIONALNO POROČILO MEDNARODNE
RAZISKAVE BRALNE PISMENOSTI
(IEA PIRLS 2016 IN EPIRLS 2016)

Vsebina

9 Tabele in slike

7

15 Predgovor

17 1.0 Uvod v Mednarodno raziskavo bralne pismenosti (IEA PIRLS 2016 in ePIRLS 2016)

18 1.1 Teoretična izhodišča PIRLS 2016 in ePIRLS 2016

21 1.2 Kontekstualni in ocenjevalni okvir – instrumenti, populacija in vzorčenje PIRLS in ePIRLS 2016

21 1.2.1 Instrumenti PIRLS in ePIRLS 2016

32 1.2.2 Populacija in vzorčenje

33 1.2.3 Izvedba raziskave PIRLS/ePIRLS 2016

35 1.3 Sodelujoči izobraževalni sistemi v PIRLS 2016 in ePIRLS 2016

37 2.0 Slovenija v raziskavi PIRLS in ePIRLS 2016

38 2.1 Opis vzorca raziskave v Sloveniji

38 2.1.1 Opis vzorca učiteljev, ravnateljev in sodelujočih šol v Sloveniji

43 2.1.2 Opis vzorca učencev (in staršev četrtošolcev) v Sloveniji ter nekatere značilnosti učencev in njihovih staršev

55 3.0 Bralni dosežki četrtošolcev v Sloveniji (PIRLS in ePIRLS)

55 3.1 Porazdelitev bralnih dosežkov

65 3.2 Bralni dosežki glede na mednarodne mejnike

65 Kako so oblikovani opisi mejnikov?

68 Kaj zna učenec, ki je dosegel določen bralni mejnik?

73 3.3 Trendi v bralnih dosežkih

78	3.4 Bralni dosežki glede na spol
85	3.5 Bralni dosežki glede na namen branja in glede na procese razumevanja
92	3.6 Bralni dosežki učencev matičnih in podružničnih šol v Sloveniji
95	4.0 Podpora v domačem okolju
105	5.0 Šolska kompozicija in viri
115	6.0 Šolska klima, šolska disciplina in varnost
125	7.0 Pouk (branja) in poučevanje v razredu
137	8.0 Domače naloge in branje
141	Povzetek
145	Summary
149	Literatura in viri
159	O avtorjih
161	Imensko in stvarno kazalo

Tabele in slike

	1.0 Uvod v Mednarodno raziskavo bralne pismenosti	9
22	Tabela 1.1: Odstotek pokritosti besedil glede na namen branja ter procese razumevanja	
	2.0 Slovenija v raziskavi PIRLS in ePIRLS 2016	
38	Tabela 2.1: Spol učiteljev	
38	Tabela 2.2: Starost učiteljev	
39	Tabela 2.3: Število let poučevanja (učiteljev)	
39	Tabela 2.4: Okolje šole – glede na število prebivalcev	
40	Tabela 2.5: Okolje šole – glede na tip naselja	
40	Tabela 2.6: Slovensščina kot prvi jezik učencev – ocena ravnateljev	
41	Tabela 2.7: Osnovno študijsko področje učiteljev	
41	Tabela 2.8: Poudarek različnim področjem tekom študija učiteljev	
42	Tabela 2.9: Ure strokovnega izobraževanja/usposabljanja učiteljev, povezanega z branjem ali poučevanjem branja v zadnjih dveh letih	
42	Tabela 2.10: Število let ravnateljevanja	
43	Tabela 2.11: Stopnja izobrazbe ravnateljev	
43	Tabela 2.12: Kvalifikacije ravnateljev na področju vodenja v izobraževanju	
44	Tabela 2.13: Spol učencev	
44	Tabela 2.14: Spol staršev	
44	Tabela 2.15: Država rojstva otrok – poročanje staršev	
44	Tabela 2.16: Starost otrok, rojenih izven Sloveniji, ko so prišli v Slovenijo	
45	Tabela 2.17: Delež četrtošolcev, ki so obiskovali vrtec	

- 45** Tabela 2.18: Dolžina obiskovanja vrtca
- 46** Tabela 2.19: Starost otroka ob vstopu v 1. razred
- 46** Tabela 2.20: Kaj so otroci znali, še preden so postali prvošolci
- 47** Tabela 2.21: Pogostost aktivnosti, ki so jih starši počeli z otrokom, preden je ta vstopil v šolo
- 48** Tabela 2.22: Pogostost izostanka učencev pri pouku
- 48** Tabela 2.23: Kako pogosto so učenci utrujeni in/ali lačni, ko pridejo v šolo?
- 49** Tabela 2.24: Pogostost zajtrkovanja otrok
- 49** Tabela 2.25: Stopnja izobrazbe staršev ali skrbnikov
- 50** Tabela 2.26: Zaposlitev oziroma poklic staršev ali skrbnikov
- 50** Tabela 2.27: Pogostost branja za zabavo in branja za učenje – ocena učencev
- 51** Tabela 2.28: Mnenja učencev o branju – kaj jim je pri branju všeč in kaj ne
- 52** Tabela 2.29: Samoocena učencev o branju
- 53** Tabela 2.30: Pogostost izposoje knjig iz šolske ali javne knjižnice – ocena učencev
- 53** Tabela 2.31: Pogostost uporabe računalnika ali tablice za šolsko delo doma, v šoli in drugje
- 54** Tabela 2.32: Pogostost uporabe računalnika ali tablice glede na šolske aktivnosti
- 54** Tabela 2.33: Časovna ocena uporabe ali tablice za različne aktivnosti

3.0 Bralni dosežki četrtošolcev v Sloveniji (PIRLS in ePIRLS)

- 56** Tabela 3.1: Porazdelitev bralnih dosežkov PIRLS 2016
- 59** Tabela 3.2: Bralni dosežek ePIRLS – primerjava med državami
- 61** Tabela 3.3: Bralni dosežki pri PIRLS in ePIRLS (le za tiste učence, ki so sodelovali v obeh preizkusih)
- 63** Tabela 3.4: Bralni dosežki pri PIRLS in ePIRLS – za informativna besedila (le za tiste učence, ki so sodelovali v obeh preizkusih)
- 68** Tabela 3.5: Opisi mednarodnih bralnih mejnikov
- 70** Tabela 3.6: Odstotki učencev glede na doseganje mednarodnih mejnikov (PIRLS)
- 73** Tabela 3.7: Trendi v bralnih dosežkih PIRLS
- 77** Tabela 3.8: Trendi razlik v bralnem dosežku v Sloveniji – glede na mednarodne mejnike (višji in najvišji mejnik)
- 77** Tabela 3.9: Trendi razlik v bralnem dosežku v Sloveniji – glede na mednarodne mejnike (srednji in nižji mejnik)
- 78** Tabela 3.10: Delež učencev po mednarodnih mejnikih bralnih dosežkov (ePIRLS)
- 78** Tabela 3.11: Bralni dosežek glede na spol (PIRLS)

- 83** Tabela 3.12: Doseganje mednarodnih mejnikov branja glede na spol – Slovenija
- 84** Tabela 3.13: Bralni dosežek ePIRLS glede na spol
- 85** Tabela 3.14: Trendi v dosežkih branja glede na namen branja – Slovenija (PIRLS)
- 86** Tabela 3.15: Razlike po spolu glede na namen branja – Slovenija (PIRLS)
- 87** Tabela 3.16: Trendi v dosežkih branja glede na procese razumevanja – Slovenija (PIRLS)
- 88** Tabela 3.17: Razlike po spolu glede razumevanja procesov branja – Slovenija (PIRLS)
- 89** Tabela 3.18: Bralni dosežek glede na procese razumevanja – ePIRLS (primerjava s povprečnim dosežkom na ePIRLS)
- 90** Tabela 3.19: Bralni dosežek glede na procese razumevanja po spolu – ePIRLS
- 92** Tabela 3.20: Bralni dosežek glede na matične in podružnične šole – PIRLS in ePIRLS

11

4.0 Podpora v domačem okolju

- 96** Tabela 4.1: Jezik, ki ga učenci govorijo doma
- 97** Tabela 4.2: Pogostost govorjenja slovenščine doma – poročanje staršev
- 97** Tabela 4.3: Izobrazbene aspiracije staršev za njihove otroke
- 98** Tabela 4.4: Število knjig doma – odgovori učencev
- 98** Tabela 4.5: Število knjig doma – odgovori staršev
- 98** Tabela 4.6: Število otroških knjig doma
- 99** Tabela 4.7: Branje staršev
- 100** Tabela 4.8: Branje staršev za zabavo
- 100** Tabela 4.9: Strinjanje staršev s trditvami o branju
- 101** Tabela 4.10: Drugi viri doma
- 102** Tabela 4.11: Posedovanje naprave, ki omogoča branje elektronskih knjig – odgovori staršev
- 102** Tabela 4.12: Naprave za branje elektronskih knjig doma, ki jih uporabljajo otroci
- 103** Tabela 4.13: Število elektronskih naprav doma, ki omogočajo prenos digitalnih informacij – ocena staršev
- 103** Tabela 4.14: Časovna ocena učencev o njihovem branju izven šole (na običajen šolski dan)
- 104** Tabela 4.15: Lestvica domačih virov za učenje in bralni dosežki (trendi 2011 – 2016)

5.0 Šolska kompozicija in viri

- 106** Tabela 5.1: Delež učencev iz ekonomsko (de)privilegiranih družin – ocena ravnateljev
- 107** Tabela 5.2: Pomanjkanje šolskih virov in virov za poučevanje – ocena ravnateljev
- 109** Tabela 5.3: Problemi glede vedenja učiteljev na šoli – ocena ravnateljev
- 109** Tabela 5.4: Šolska knjižnica
- 109** Tabela 5.5: Število šolskih knjig v šoli (brez revij in ostalega periodičnega tiska)
- 110** Tabela 5.6: Število revij in ostalega periodičnega tiska
- 110** Tabela 5.7: Izposoja tiska in možnost izposoje za doma
- 111** Tabela 5.8: Dostop do elektronskih knjig
- 111** Tabela 5.9: Število računalnikov v šoli, ki jih lahko uporabljajo četrtošolci
- 112** Tabela 5.10: Knjižnica oziroma bralni kotiček v razredu – ocena učiteljev
- 113** Tabela 5.11: Število knjig v razredni knjižnici
- 113** Tabela 5.12: Število revij v razredni knjižnici
- 113** Tabela 5.13: Delež izposoje knjig za domov iz razredne knjižnice
- 114** Tabela 5.14: Lestvica pomanjkanje/neustreznost šolskih virov in bralni dosežki

6.0 Šolska klima, šolska disciplina in varnost

- 116** Tabela 6.1: Kaj učenci menijo o šoli?
- 116** Tabela 6.2: Pogostost sodelovanja med učitelji na šoli
- 117** Tabela 6.3: Zadovoljstvo učiteljev z delom v šoli
- 118** Tabela 6.4: Ocena različnih dejavnikov na šoli, ki so (lahko) povezani s šolsko klimo – mnenje ravnateljev
- 119** Tabela 6.5: Ocena različnih dejavnikov na šoli, ki so (lahko) povezani s šolsko klimo – mnenje učiteljev
- 121** Tabela 6.6: Mnenja staršev o šoli, ki jo obiskuje njihov otrok
- 122** Tabela 6.7: Ocena ravnateljev glede problematičnega vedenja učencev v šoli
- 122** Tabela 6.8: Ocena učiteljev glede šolske discipline in varnosti
- 123** Tabela 6.9: Poročanje učencev o pogostosti različnih oblik trpinčenja (nadlegovanja)

7.0 Pouk (branja) in poučevanje v razredu

- 126** Tabela 7.1: Strinjanje učencev o trditvah glede pouka branja
- 127** Tabela 7.2: Ocena učencev o pogostosti branja v šoli

- 128** Tabela 7.3: Dejavniki, ki omejujejo poučevanje v razredu – mnenja učiteljev
- 129** Tabela 7.4: Strategije in pristopi pri poučevanju branja (oblike organizacije pouka)– ocena učiteljev
- 130** Tabela 7.5: Uporaba (papirnih in digitalnih) virov pri bralnih dejavnostih pri pouku
- 131** Tabela 7.6: Strategije v podporo branja pri pouku (1. del)
- 132** Tabela 7.7: Strategije v podporo branja pri pouku (2. del)
- 133** Tabela 7.8: Aktivnosti pri pouku, ki pomagajo razvijati bralne veščine in strategije
- 134** Tabela 7.9: Spodbujanje aktivnosti po prebranem besedilu – ocena učiteljev
- 134** Tabela 7.10: Pogostost uporabe razredne knjižnice med poukom
- 135** Tabela 7.11: Dostop do računalnikov pri učenju branja med poukom – ocena učiteljev
- 135** Tabela 7.12: Načini dostopa do računalnikov med poukom – ocena učiteljev
- 136** Tabela 7.13: Pogostost računalniških aktivnosti med učenjem branja pri pouku – ocena učiteljev

13

8.o Domače naloge in branje

- 138** Tabela 8.1: Prostor za domače naloge v šoli
- 138** Tabela 8.2: Pomoč pri domačih nalogah v šoli
- 138** Tabela 8.3: Ocena pogostosti domače naloge – poročanje staršev
- 139** Tabela 8.4: Sodelovanje staršev pri domačih nalogah – poročanje staršev

Slike

- 76** Slika 3.1: Trendi v bralnih dosežkih (PIRLS Slovenija)
- 82** Slika 3.2: Trendi razlik bralnega dosežka po spolu – Slovenija (PIRLS)
- 86** Slika 3.3: Grafični prikaz trendov bralnih dosežkov v Sloveniji – glede na namen branja
- 88** Slika 3.4: Grafični prikaz trendov bralnih dosežkov v Sloveniji – glede na procese razumevanja

Predgovor

Bralna pismenost se kot zmožnost in družbena praksa razvija vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti, 2017: 3).

15

Čeprav teorija pozna nekaj deset pismenosti, je bralna pismenost – ki jo razumemo kot zmožnost posameznikovega sporazumevanja in sodelovanja v družbi –, še posebej v povezavi z vsemi drugimi vrstami pismenosti, temeljna (Krek, 2016: 5). Empirične podatke za to trditev za večino držav, tudi za Slovenijo, lahko najdemo v poročilu, ki ugotavlja zvezo med matematičnim dosežkom in branjem ter naravoslovnim dosežkom in branjem – gre za poročilo povezave dveh raziskav na populaciji četrtošolcev, in sicer cikla raziskave Trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS 2011) in Mednarodne raziskave bralne pismenosti (PIRLS 2011) – raziskavi sta bili namreč izpeljani istočasno, na isti populaciji (Martin in Mullis, 2013).

V tej monografiji predstavljamo ključne rezultate Mednarodne raziskave bralne pismenosti (ang. *Progress in International Reading Literacy Study*) za Slovenijo, in sicer njen cikel 2016. V Sloveniji to raziskavo izvaja Pedagoški inštitut, na mednarodni ravni pa jo koordinira Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA oziroma ang. *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Gre za ciklično raziskavo; Slovenija je v mednarodni raziskavi na področju bralne pismenosti četrtošolcev prvič sodelovala leta 1991 (takrat je imela raziskava kratico RL – ang. *Reading Literacy*), nato 2001 (prvič s kratico PIRLS), nato 2006 in 2011, nazadnje v ciklu raziskave leta 2016. Ker sodeluje ciklično, so možne tudi primerjave med posameznimi cikli. Pa vendarle, raziskovalni okvir iz leta 1991 je bil nekoliko dopolnjen. Prav tako je

bila možnost cikla 2016 preverjanje bralne pismenosti na računalniku (ePIRLS), v katerem je sodelovala tudi Slovenija. Zato v tej monografiji najdemo rezultate za PIRLS 2016 in ePIRLS 2016; pa ne le osnovne rezultate ravni bralne pismenosti, v monografiji navajamo tudi rezultate iz ozadenjskih vprašalnikov (ki so jih izpolnjevali učenci, starši, učitelji in ravnatelji). Ti podatki so namreč zelo pomembni pri interpretaciji »osnovnih« rezultatov: in sicer, ker je raziskava PIRLS zasnovana tako, da meri raven bralne pismenosti (praviloma) četrtošolcev in četrtošolk, nam ti ozadenjski vprašalniki pomagajo prav pri boljši interpretaciji teh rezultatov. V monografiji za četrtošolce in četrtošolke uporabljamo moško slovnično obliko: naslavljamo jih z učenci ali četrtošolci, razen v primerih, kjer posebej opisujemo razlike med četrtošolkami in četrtošolci v doseženi bralni pismenosti.

Zahvala za tehnično pomoč pri izdelavi tabel v monografiji gre g. Juretu Novaku, za lekturo teksta g. Davorinu Dukiču, za oblikovanje pa dr. Jonatanu Vinklerju.

Dr. Eva Klemenčič Mirazchiyski

1.0

Uvod v Mednarodno raziskavo bralne pismenosti (IEA PIRLS 2016 in ePIRLS 2016)

Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA oziroma ang. *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) je nastala leta 1958 – v letu 2018 tako praznujemo 60 let delovanja omenjene organizacije. Verjetno je za razumevanje pomena organizacije in njene misije (nekoč in danes) pomembno tudi to, da je nastala kot odgovor na potrebo pridobivanja kakovostnih podatkov za primerjanje šolskih sistemov z namenom dvigovanja kakovosti posameznih šolskih sistemov. Nastala je na pobudo Unesca. Bralna pismenost je bila v osrčju interesa te organizacije že od njene nastanka dalje. Prva mednarodna raziskava, ki jo je koordiniral IEA, je bila *The Pilot Twelve-Country Study* (1959–1962), v kateri je sodelovala tudi takratna Jugoslavija, osredotočala pa se je na pet področij: na matematiko, bralno razumevanje, geografijo, naravoslovje in neverbalne sposobnosti (Klemenčič, 2012: 126). Na mednarodni ravni in v organizaciji IEA so, na področju bralne pismenosti, sledile naslednje: *The Study of Reading Comprehension* (l. 1971 – kot del t. i. Študije šestih predmetov), sem bi nemara lahko šteli tudi 1985. leta izvedeno *The Written Composition Study*, še posebej pa l. 1991 izvedeno *The Reading Literacy Study – RL* (1985–1994) (ibid., 127). Prav slednjo štejemo za predhodnico Mednarodne raziskave bralne pismenosti oziroma danes v angleškem izvirniku *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Slovenija je v 90. letih prejšnjega stoletja sodelovala tako v RL kakor v vseh dosedanjih zajemih raziskave PIRLS. PIRLS, tako kot vse ostale (IEA) mednarodne raziskave, se razvija glede na spremembe v družbi in tako smo leta 2016, zraven »klasičnega« PIRLS-a, izvedenega na papirju, izvedli tudi preizkus na računalniku (ePIRLS).

Pri konceptualizaciji, izvedbi in poročanju o raziskavi PIRLS 2016 (in njenih predhodnih ciklih) na mednarodni ravni (v imenu, sodelovanju in pod koor-

dinatorstvom IEA), zraven seveda pomembnega prispevka nacionalnih koordinacijskih centrov raziskave, sodelujejo številne druge organizacije. PIRLS tako vodi TIMSS & PIRLS International Study Center na Boston Collegeu (ZDA), Statistics Canada spremlja in implementira vzorčenje, National Foundation for Educational Research (NFER) v Angliji in Australian Council for Educational Research (ACER) zagotavljata podporo razvoju nalog (ang. item), Educational Testing Service (ETS) v ZDA pa je konzultant pri psihometriji.¹ Kot že rečeno, v raziskavi aktivno sodelujejo nacionalni koordinacijski centri. V Sloveniji je nacionalni koordinacijski center PIRLS/ePIRLS vzpostavljen na Pedagoškem inštitutu (natančneje, v okviru Centra za uporabno epistemologijo).

1.1 Teoretična izhodišča PIRLS 2016 in ePIRLS 2016

Raziskovalni okvir PIRLS (ang. PIRLS Reading Framework) (2016) in razviti instrumenti skušajo vključiti najnovejše pristope merjenja na področju bralnih dosežkov učencev v njihovem četrtem letu šolanja (Mullis, Martin in Sainsbury, 2015: 11). V prvi mednarodni IEA-raziskavi bralne pismenosti (natančneje Reading Literacy 1991) je bila bralna pismenost definirana kot sposobnost razumeti in uporabiti tiste oblike pisnega jezika, ki jih zahteva družba ter/ali jih ceni posameznik. Sčasoma pa se je skozi več zajemov raziskave PIRLS oblikovala nova definicija, ki se sklicuje na bralne izkušnje učenk in učencev, poudarja razširjen pomen branja v šoli in vsakdanjem življenju ter priznava vedno večjo raznolikost besedil v današnjem tehnološkem svetu (Doupona, 2017: 2). V posameznih zajemih PIRLS se je raziskovalni okvir nenehno dopolnjeval. Tako je danes (v PIRLS 2016) definicija bralne pismenosti naslednja:

Bralna pismenost je sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali jih vrednoti posameznik. Bralci ustvarjajo pomen iz različnih oblik besedil. Berejo za to, da se učijo, da z drugimi sodelujejo v skupnostih bralcev v šoli in vsakdanjem življenju ter za veselje. (Mullis, Martin in Sainsbury, 2015: 12)

Ta pogled na branje odraža številne teorije bralne pismenosti – in sicer tako njegov konstruktivni kakor interaktivni proces (Anderson in Pearson, 1984; Chall, 1983; Kintsch, 1998; 2012; 2013; Ruddell in Unrau, 2004; Rumelhart, 1985). Pomen je ustvarjen skozi interakcijo bralec – besedilo v kontekstu partikularne bralne izkušnje (Britt, Goldman in Rouet, 2012; Snow, 2002). Bralce razumemo kot tiste, ki aktivno konstruirajo pomen, poznajo učinkovite bralne strategije in to, kako slednje prenesti v branje (Afflerbach in Cho, 2009; Langer, 2011). Pred, med in po branju bralci uporabljajo repertoar lingvističnih veščin, kognitivnih in metakognitivnih strategij pa tudi ozadenjsko znanje – na ta način

1 <https://www.iea.nl/pirls>.

ustvarjajo pomen (Baker in Beall, 2009; Kintsch, 2012; 2013; Pressley in Gaskins, 2006; Rapp in van den Broek, 2005). Zraven tega lahko kontekst bralne situacije podpira ustvarjanje pomena s spodbujanjem angažiranja in motivacije za branje, vendar pa lahko kontekst določi tudi specifične zahteve, ki morda ne podpirajo ustvarjanja pomena (Christianson in Luke, 2011; Lorch, Lemarie in Grant, 2011; Miller in Faircloth, 2009; Taboada, Tonks, Wigfield in Guthrie, 2009).² Kadar bralec zaznava, da so intence besedila v nasprotju z njegovimi predstavami, je branje otežkočeno (Doupona, 2017: 2).

Zato, da bralci pridobijo znanje o svetu ali njih samih, se lahko učijo iz različnih vrst besedil. Vsaka vrsta besedila ima lahko več oblik, od tradicionalnih pisnih, kot so knjige, revije, časopisi, dokumenti, do digitalnih oziroma elektronskih oblik, kot so elektronska sporočila, tekstovna sporočila (SMS oziroma komunikacija preko različnih platform – op. p.), internetna spletna mesta, kjer je tekst pogosto integriran z različnimi multimedijskimi formati (Leu, Kinzer, Coiro in Cammack, 2004; Leu, Kinzer, Coiro, Castek in Henry, 2013; Rosell in Pahl, 2010; Reuda, 2013).³

Razpravljanje o tem, kaj so prebrali, z različnimi skupinami posameznikov, omogoča mladim bralcem (učencem), da konstruirajo pomen besedila v številnih kontekstih (Almasi in Garas-York, 2009; Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey in Alexander, 2009). Socialne interakcije na temo branja v eni ali več skupnostih bralcev so lahko ključnega pomena za pomoč učencem pri razumevanju in vrednotenju besedil (Galda in Beach, 2001; Kucer, 2005). Družbeno konstruirana okolja v učilnici ali šolski knjižnici lahko učencem omogočajo formalne in neformalne priložnosti, da razširijo svoje perspektive o besedilih in branje razumejo kot skupno izkušnjo s svojimi sošolci in učitelji (Alvermann in Moje, 2013; Guthrie, 1996). To je mogoče razširiti tudi na skupnosti zunaj šole, saj mladi učenci o idejah in informacijah, pridobljenih z branjem, govorijo s svojimi družinami in prijatelji.⁴

Nova razširitev raziskave PIRLS, ki je bila prvič ponujena za cikel leta 2016 – ePIRLS –, je inovativno preverjanje bralne pismenosti na računalniku. Pri čemer ePIRLS preverja zgolj bralno pismenost na podlagi informativnih besedil – torej branje za namen pridobivanja in uporabe informacij (in ne branja za namen literarne izkušnje).⁵ Temeljni namen je preveriti sposobnost učencev za

2 Vse v: Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin in Marian Sainsbury, »Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition«, v *PIRLS 2016 Reading Framework*, ur. Ina V.S. Mullis in Michael O. Martin (TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015), 12.

3 Ibid.

4 Ibid., 13. V besedilu izraza podatek in informacija uporabljamo v različnem pomenu, vendar skladno z mednarodnim kontekstom PIRLS. Ko govorimo o podatku, nam ta predstavlja neko dejstvo (lahko je številka, lahko črka itd.) o neki stvari, s čimer o slednji predstavimo neko informacijo. Informacijo pa razumemo kot sporočilo, ki nam pove nekaj novega. Ob tem se zavedamo, da sta v vsakodnevni jezikovni rabi izraza pogosto uporabljena kot sopomenki.

5 Slednje podrobneje opisujemo v naslednjem poglavju.

uporabo spleta v šolskem kontekstu. In zakaj je bil ePIRLS sploh razvit – na katerih teoretičnih premislekih?

Kar je še posebej relevantno za raziskavo PIRLS, je, da postaja spletno branje ena ključnih komponent šolskega kurikula in eden osrednjih načinov pridobivanja informacij za učence (Leu, Kinzer, Coiro, Castek in Henry, 2013; Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry in Everett-Cacopardo, 2009; Murnane, Sawhill in Snow, 2012; Pew Research Center, 2012; 2013a; 2013b; Rowsell, Kress, Pahl in Street, 2013; Tondeur, van Braak in Valcke, 2007). Nove digitalne pismenosti so nujne za uspešno branje na svetovnem spletu, kjer je uspešen bralec tisti, ki lahko učinkovito doseže svoje bralne cilje, in sicer z učinkovitim iskanjem in razumevanjem informacije, ki jo išče (Afflerbach in Cho, 2009; Bawden, 2008; Coiro in Kennedy, 2011; Leu, Kinzer, Coiro, Castek in Henry, 2013; Leu, Kulikowich, Sedanski in Coiro, 2008). Kar je bistveno, je prav to, da branje za informativni namen⁶ na svetovnem spletu zahteva vse spretnosti in strategije, ki jih sicer preverjamo v PIRLS, ampak v drugačnem okolju, in sicer takem, ki vsebuje veliko več informacij. Zaradi kompleksnosti svetovnega spleta zahteva spletno branje sposobnosti bralnega razumevanja in strategij v kontekstih, ki se zelo razlikujejo od tistih pri branju tradicionalno tiskanih materialov, ki jih sicer redno preverjamo v raziskavi PIRLS (Britt in Rouet, 2012; Leu, Kinzer, Coiro, Castek in Henry, 2013).⁷

Raziskava ePIRLS se osredotoča na bralne spretnosti in strategije, ki so potrebne pri izpeljavi pomena iz različnih predstavitev spletnega besedila. Npr., spletne strani se razlikujejo od tipičnih natisnjenih strani. Čeprav je veliko svetovnega spleta namenjenega zagotavljanju informacij istega pa tudi nekega drugega tipa, spletne predstavitve besedila pogosto uporabljajo zmernejše. Podobno kot tiskana besedila lahko tudi spletne strani predstavijo in posredujejo informacije v različnih oblikah, kot so, npr., fotografije, ilustracije, grafi, tabele, zemljevidi itd. Vendar skušajo biti spletne strani tudi multimodalne – informacije, podane na ta način, vsebujejo interaktivne in izkustvene funkcije, ki jih ni mogoče reproducirati v obliki tiskanega besedila. Npr., besedila na svetovnem spletu ponavadi vključujejo⁸ naslednje dinamične elemente: video- in zvočne posnetke, animirane grafike, pojavna okna, ki se prikažejo le s klikom, pa tudi druge informacije, ki se prikažejo ali izginejo, se vrtijo, spremenijo barvo itd.⁹

Svetovni splet je tudi mreža besedil, ki so distribuirana po več spletnih mestih, in sicer na nelinearen način. Iskanje informacij na svetovnem spletu vključuje tudi razumevanje tega, kako so informacije urejene v tem komple-

6 Tj. za pridobivanje in uporabo informacij.

7 Vse v: Mullis, Martin in Sainsbury, »Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition«, 22.

8 Zaradi vizualnega interesa oziroma ilustracije.

9 Vse v: Mullis, Martin in Sainsbury, »Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition«, 23.

ksnem bralnem okolju.¹⁰ Zapisali smo že, da so na svetovnem spletu besedi- la organizirana veliko kompleksneje kot na papirju. Na papirju je branje po- gosteje linearno, pri branju na spletu pa si mora linearno zaporedje ustvariti bralec sam. Najprej mora dostopati do ustreznega spletnega mesta in nato uporabljati navigacijske strategije, se gibati med meniji, stranmi in podstrani- mi, odstranjevati pojavna (pop-up) okna, v spominu obdržati poti, po katerih je prišel do določene informacije itd.¹¹ Pri tem se mora biti sposoben osredo- točati na vsebino, da ga ne zmotijo zanimive vsebine, na katere naleti med is- kanjem, ali reklame. Pri iskanju in določanju začetne spletne strani mora znati oceniti verjetnost, da ponujena stran vsebuje iskane informacije, in pri tem ne- prestano preverjati verodostojnost vsebin, do katerih dostopa.¹²

1.2 Kontekstualni in ocenjevalni okvir – instrumenti, populacija in vzorčenje PIRLS in ePIRLS 2016

V tem poglavju opisujemo kontekstualni in ocenjevalni okvir raziskave PIRLS (in ePIRLS) 2016, populacijo, ki je zajeta v raziskavo, ter njeno vzorčenje. Na ta način v grobem predstavimo zasnovu in metodologijo raziskave.

21

Tako kot vsi predhodni cikli PIRLS je tudi cikel 2016 zbral mnogo informacij, ne le o ravni bralne pismenosti četrtošolcev, temveč tudi številne informacije o domači podpori bralni pismenosti, kurikulumu in načrtovanju slednjega, infor- macije o praksah poučevanja in šolskih virih. V nadaljevanju zato predstavlja- mo vsebino uporabljenih instrumentov. Rezultate (podatke) o tem pa bomo predstavili v poglavjih o rezultatih PIRLS 2016 in ePIRLS 2016.

1.2.1 Instrumenti PIRLS in ePIRLS 2016

V raziskavi PIRLS 2016 so bili, tako kot v njenih predhodnih ciklih, uporablje- ni številni instrumenti, in sicer za učence, njihove starše oziroma skrbnike pa tudi za učitelje in ravnatelje (ki so odgovarjali na vprašanja za šolo). Prav ta- ko je bil v raziskavi uporabljen nacionalni kontekstualni vprašalnik. Vse to lah- ko ločimo na dva dela: kognitivne instrumente, ki ocenijo raven bralnih do- sežkov, ter kontekstualne instrumente. Zapisali smo že, da raziskava PIRLS sodelujočim izobraževalnim sistemom, ki so sodelovali v več kakor enem ciklu raziskave, omogoča primerjanje trendov.¹³ Vendar imamo v ciklu leta 2016 eno posebnost, in sicer ePIRLS – branje, preverjano na računalnikih. Slovenija je so-

10 Ibid.

11 Bralci so odgovorni za iskanje lastnih iskalnih poti (Mullis, Martin in Sainsbury, »Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition«, 23).

12 Marjeta Doupona, »Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016: Povzetek rezultatov razi- skave«, 10, <http://www.pei.si/Sifranti/NewsPublic.aspx?id=170>.

13 To velja tudi za Slovenijo.

delovala v obeh, tako v (klasičnem) PIRLS, ki je uporabljal papir in svinčnik, kakor v ePIRLS, ki je preverjal bralno pismenost učencev na računalniku.

1.2.1.1 Kognitivni instrumenti – besedila za preverjanje bralnih dosežkov

Besedila za preverjanje bralnih dosežkov četrtošolcev, ki zagotavljajo podlago za oceno bralnih dosežkov, se delijo glede na:

- namen branja,
- procese razumevanja.

Tabela 1.1: Odstotek pokritosti besedil glede na namen branja ter procese razumevanja

	PIRLS	ePIRLS
Namen branja		
Literarna izkušnja	50%	0
Pridobivanje in uporaba informacij	50%	100%
Procesi razumevanja		
Iskanje in priklic eksplicitno zapisane informacije	20%	20%
Izpeljava preprostega sklepa	30%	30%
Integracija in interpretacija idej ter informacij	30%	30%
Evalvacija besedilnih in jezikovnih elementov	20%	20%

Vir: Prirejeno po Martin, Mullis in Hooper, 2017a: 14.

V tabeli 1.1 predstavljamo deleže besedil v preizkusih PIRLS in ePIRLS glede na namen branja in glede na procese razumevanja. Potrebno je poudariti, da namen branja in procesi razumevanja ne delujejo kot izolirani eden od drugega ali od kontekstov, v katerih učenci živijo ali se učijo (Mullis, Martin in Sainsbury, 2015: 14).

Pasice in naloge so tudi v raziskavi PIRLS razdeljene v klastre, ki se nato razporedijo v zvezke – uporabljen je bil princip rotacije vprašanj. Raziskava je namreč zasnovana tako, da bi bil, v kolikor bi vsi učenci reševali vse kognitivne naloge, test predolg, administriranje slednjega pa verjetno tudi finančno predrago.¹⁴ Pozabiti ne smemo niti na trende. Za vse sodelujoče izobraževalne sisteme, ki so sodelovali v vsaj dveh zajemih podatkov, je mogoče izraču-

14 Več o tem v: Ina V. S. Mullis in Michael O. Martin, ur., *Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition* (TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015); ter Michael O. Martin, Ina V. S. Mullis in Martin Hooper, *PIRLS 2016 International Results in Reading* (Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>, 2017a).

nati tudi trende, kar pa seveda zahteva, da je del nalog v različnih zajemih podatkov istih.

a) Besedila glede na namen branja

Bralna pismenost je po vsem svetu neposredno povezana z razlogi ljudi za branje; na splošno so ti razlogi naslednji: branje za užitek in zaradi osebnega interesa, za učenje in sodelovanje v družbi. Branje (mlajših – op. p.) učencev se večinoma osredotoča na prva dva razloga, tj. branje za užitek (zabavo, veselje) in branje za učenje. Zato branje učencev pogosto vključuje branje narativnih tekstov, ki pripovedujejo zgodbo (npr. zgodbe, slikanice – literarna besedila), ali branje informativnih besedil, ki učencem povedo kaj o svetu okoli njih in odgovarjajo na njihova vprašanja. Glede na to, da mladi bralci razvijajo svojo bralno sposobnost in od njih vedno bolj zahtevamo, da berejo, da bi se lahko učili tega, kar je kurikularno določeno, postaja branje za pridobivanje informacij iz knjig in drugih tiskanih materialov vse pomembnejše (Duke, 2004; Duke in Carlisle, 2011; Palincsar in Duke, 2004; Wharton-McDonald in Swiger, 2009).¹⁵

Glede na namen branja se tudi raziskava PIRLS osredotoča na dva namena branja. Ponovimo, to sta branje za užitek in branje za učenje oziroma *branje za namen literarne izkušnje ter branje za namen pridobivanja in uporabe informacij*. Cilj je ustvariti bralno izkušnjo, ki je, kolikor se da, podobna avtentični bralni izkušnji, ki jo imajo učenci v šoli in izven nje (Mullis, Martin in Sainsbury, 2015: 16).

Vsak namen branja je pogosto povezan z določenim tipom teksta; npr. branje za literarno izkušnjo pogosto dosežemo z branjem fikcije, medtem ko branje za namen pridobivanja in uporabe informacij v splošnem povežemo z informativnimi članki in s poučnimi besedili. Vendar pa se nameni branja ne ujemajo popolnoma s tipi besedil; npr., biografije ali avtobiografije so lahko primarno informativne ali literarne, vendar vključujejo značilnosti obeh namenov.¹⁶

Branje za namen literarne izkušnje

Pri prvem namenu branja (tj. branju za užitek – literarno izkušnjo) bralci »sodelujejo« z besedilom na način, da se vključijo v dogodke, dejanja, posledice, lik, atmosfero, občutke in ideje in da uživajo v jeziku kot takem. Da bi razumeli in cenili literaturo, mora vsak bralec k besedilu »prinesti« svoje lastne izkušnje, občutke, spoštovanje do jezika ter znanje o literarnih oblikah. Mladim bralcem lahko literatura ponudi priložnost, da raziščejo tudi situacije in občutke, ki jih še niso doživeli. Dogodki, dejanja in posledice, prikazane v pripovedni fikciji, bralcem dovoljujejo imaginarne izkušnje in razmišljanja, ki jih sami sicer niso doživeli, vendar osvetljujejo tiste (dogodke, dejanja in posledice) v resničnem življenju. Besedilo lahko predstavlja perspektivo pripovedovalca ali glavnega

15 Vse v: Mullis, Martin in Sainsbury, »Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition«, 23.

16 Ibid.

lika v besedilu in kompleksnejše besedilo lahko vsebuje celo več stališč. Informacije in ideje so lahko opisane neposredno ali pa preko dialoga in dogodkov. Kratke zgodbe ali romani včasih kronološko orišejo dogodke, spet drugič pa uporabijo zapletenejšo časovno komponento, npr. z vrnitvami v preteklost oziroma časovnimi premiki. Glavna oblika literarnih besedil, ki so uporabljene v raziskavi PIRLS, so narativne fikcije. Glede na razlike v kurikulih in kulturah je namreč težko vključiti nekatere druge oblike literarnih besedil, npr., poezijo je težko prevajati, igra ni večinsko vključena v poučevanje v nižjih razredih v osnovni šoli.¹⁷

Branje za namen pridobivanja in uporabe informacij

Pri drugem namenu branja (tj. branju za namen pridobivanja in uporabe informacij) je potrebno povedati, da ePIRLS uporablja le ta tip besedila glede na namen branja.¹⁸

Informativna besedila so oboje – prebrana in napisana – za široko paleto funkcij. Medtem ko je primarna naloga informativnega besedila zagotoviti informacije, avtorji teh besedil svojo vsebino pogosto naslavlja z različnimi cilji. Mnoga informativna besedila so preprosto predstavitev dejstev, kot so biografske podrobnosti ali koraki za izvedbo naloge; vendar so nekatera informativna besedila tudi subjektivna. Npr., avtorji se lahko odločijo za posredovanje dejstev in pojasnil na način, da to objavijo kot razlagalni povzetek, prepričljiv esej ali uravnoteženo argumentacijo. Pri takih tekstih mora bralec uporabiti svoj kritični um pri oblikovanju svojega mnenja. Zaradi različnih funkcij besedil je mogoče informacije predstaviti različno, npr. s spreminjanjem vsebine, organizacije in oblike. Učenci lahko berejo informativna besedila, ki zajemajo vrsto vsebin, vključno z znanstvenimi, zgodovinskimi, geografskimi ali družbenimi. Ta besedila se lahko razlikujejo tudi pri organizaciji vsebine. Npr., zgodovinska dejstva so lahko organizirana kronološko, navodila ali postopki so lahko organizirana sekvenčno – po korakih, argumenti so lahko predstavljeni logično (npr. vzrok in učinek ali primerjava in kontrast). Informacije so lahko predstavljene v različnih formatih oziroma oblikah. Tudi informativni deli, ki so primarno predstavljeni z besedilom, lahko vključujejo tabele, da dokumentirajo dejstva, ali slike, ki ponazarjajo opis. Oboje, tako tiskani materiali (npr. priročniki in časopisi) kakor spletne strani, predstavljajo obsežno količino informacij z uporabo seznamov, grafov, diagramov. Še več, ni nujno, da so besede v obliki kontinuiranega besedila, kar opazimo npr. v oglasih, obvestilih, stranskih pasicah ob besedilih, ki podajajo dodatne informacije, kot so razne definicije, sezname, roki. Kot že navedeno, lahko različne predstavitve vsebine besedila zahtevajo, da bralci uporabijo različne po-

17 Ibid., 16.

18 Ne pa torej besedil, katerih temeljni namen je literarna izkušnja.

stopke razumevanja. Prav tako je potrebno poudariti, da deli informativnega besedila pogosto vključujejo enega ali več načinov predstavitve informacij. Informativna besedila, ki so uporabljena v raziskavi PIRLS, reflektirajo avtentične izkušnje učencev z branjem informativnega besedila v šoli in izven nje. Ta besedila¹⁹ pa tudi nekatera spletna mesta raziskave ePIRLS so pripravili avtorji, ki razumejo pisanje za mlado publiko, sodelujoči izobraževalni sistemi pa so jih zagotovili kot tiste vrste besedil, ki predstavljajo informativni material, ki ga berejo njihovi učenci.²⁰

Zapisali smo že, da se branje tiskanih besedil in branje spletnih besedil razlikuje. To se seveda odraža tudi pri ePIRLS. Ta namreč preverja procese razumevanja pri branju, a le pri informativnih besedilih.

Pri ePIRLS je cilj oceniti bralni dosežek učencev, pri čemer je pojem PIRLS-pasic (besedil) močno razširjen, saj naloge ePIRLS vključujejo serijo medsebojno povezanih spletnih strani z mnogimi različnimi vizualnimi informacijami, npr. fotografijami, grafi, zemljevidi itd., vključene pa so tudi dinamičnejše funkcije, kot npr. videi, animacije, povezave, pojavna okna. Spletna stran ePIRLS se zato razlikuje od tipičnih PIRLS-pasic, vključuje pa tudi navigacijo med posameznimi podstranmi (mesti). Pristop temelji na uporabi spletnih strani iz dejanskega svetovnega spleta – kot podlage za ustvarjanje zaprtega spletnega okolja, preko katerega lahko četrtošolci poiščejo informacije na tematike naravoslovja in družboslovja; te naloge so podobne tistim vrstam projektov ali nalog, ki jih bodo nemara delali tudi v šoli. Vsaka naloga od učenca zahteva, da dela na več spletnih straneh in podstraneh, od katerih vsaka vsebuje številne besedilne in vizualne predstavitve, vključujoč različne pristope k spletni navigaciji. V simuliranem spletnem okolju ePIRLS torej vključuje niz navigacijskih veščin in strategij, ki so posebej pomembne za iskanje in uporabo informacij na svetovnem spletu. To vključuje naslednje:

- izbor spletnih mest, ki ustrezajo določenim informacijam,
- uporabo spletnih funkcij za iskanje informacij znotraj spletnih mest (npr. vsebinskih zavihkov, navigacijskih funkcij, grafičnih ikon, povezav, drsnih trakov itd.).²¹

Pri tem je potrebno poudariti, da čeprav ePIRLS skuša posnemati svetovni splet, delo vendarle poteka v kontroliranem (v naprej pripravljenem) okolju.

19 Lahko bi jih imenovali tudi pasice.

20 Mullis, Martin in Sainsbury, »Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition«, 17. Pri izbiri besedila za raziskavo PIRLS je bilo potrebno vključiti besedila, ki so mlademu bralcu čim bolj približala avtentično izkušnjo; izbrana so bila torej besedila, ki so bila otrokom blizu po izkustveni, ne pa nujno tudi po vsebinski plati (Marjeta Doupona, »Rezultati Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2016 – osnutek«. Neobjavljeno gradivo, 2018: 12).

21 Vse v: Mullis, Martin in Sainsbury, »Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition«, 24.

b) Besedila glede na procese razumevanja

Bralci ustvarjajo pomen na različne načine. Zato se v raziskavi PIRLS pri preverjanju razumevanja besedil uporabljajo štirje široko zasnovani procesi razumevanja, ki jih tipično uporabljajo četrtošolci:

- iskanje in priklic eksplicitno zapisane informacije;
- izpeljava preprostega sklepa;
- integracija in interpretacija idej ter informacij;
- evalvacija oziroma vrednotenje besedilnih in jezikovnih elementov.²²

Ti štirje procesi razumevanja so v PIRLS uporabljeni kot osnova za razvoj vprašanj za razumevanje besedil, na katerih temelji vsak odlomek (ali niz odlomkov) oziroma pasic, ki jih učenci preberejo. V kognitivnem testu (preizkusu znanja iz bralne pismenosti) številna vprašanja merijo obseg razumevanja procesov, ki učencem omogočajo, da prikažejo vrsto sposobnosti in veščin pri oblikovanju pomena iz pisnega besedila. Ko razmišljamo o vprašanjih za preverjanje znanja iz bralne pismenosti, obstaja precejšnja povezava med dolžino in kompleksnostjo besedila ter prefinjenostjo zahtevanih procesov razumevanja. Sprva se zdi, da je iskanje in priklic eksplicitno zapisane informacije lažje kot npr. interpretacija celotnega besedila, kjer je potrebno vključiti tudi druge ideje in izkušnje. Vendar vsa besedila niso enaka in se lahko razlikujejo glede na dolžino, skladijsko zahtevnost, abstraktnost idej in organizacijsko strukturo. Tako lahko narava besedila vpliva na težavnost vprašanj, zastavljenih v preizkusu, v okviru štirih vrst procesov razumevanja (pa tudi znotraj posameznega procesa razumevanja).²³

Čeprav je iskanje informacij na svetovnem spletu zelo pomembno, je pri ePIRLS poudarek vendarle na ocenjevanju bralnega razumevanja, ne pa na navigacijskih veščinah. Učenci imajo danes na svetovnem spletu številne izkušnje, a kljub temu se naloge ePIRLS pričnejo s kratkim naborom navodil, npr., kako klikniti na zavihke in povezave, pa tudi, kako se pomaknejo, ko je to potrebno. Skozi preizkus (kognitivni test ePIRLS) jih je vodil virtualni učitelj ali učiteljica (avatar).²⁴ V nadaljevanju bomo posebej zapisali kaj so bili pri vsaki posamezni obdelavi besedila – glede na procese razumevanja – posebnosti ePIRLS.

Iskanje in priklic eksplicitno zapisane informacije

Pozornost bralcev na eksplicitno zapisane informacije se razlikuje (Flavell in Wellman, 1977; Schneider in Pressley, 1997). Nekatere ideje v besedilu lahko izzovejo poseben fokus, druge ne. Npr., bralci se lahko osredotočijo na ideje, ki potrjujejo ali nasprotujejo predvidevanjem, ki so jih naredili glede pome-

22 Ibid., 18.

23 Ibid.

24 Ibid., 25.

na besedila ali se nanašajo na njihov splošni namen branja. Poleg tega morajo bralci pogosto priklicati eksplicitno zapisane informacije v besedilu, da bi lahko odgovorili na vprašanje v bralni nalogi, ali preveriti svoj razvoj razumevanja nekaterih vidikov pomena besedila. Pri osredotočanju na priklic eksplicitno navedene informacije bralci uporabljajo različne strategije za iskanje in razumevanje vsebine, pomembne za postavljeno vprašanje, na katerega želijo odgovoriti. Običajno ta vrsta obdelave besedila od bralca zahteva, da se osredotoči na besedilo na ravni besede, fraze ali stavka, da lahko ustvari pomen (Perfetti, 2007; Perfetti in Adolf, 2012). Včasih je potrebno informacije iskati tudi v več delih besedila. Uspešen priklic zahteva precejšen del takojšnjega ali samodejnega razumevanja besedila (West in Stanovich, 2000). Ta proces ne zahteva ali pa zahteva zelo malo interpretacije – pomen je namreč očitno in je naveden v besedilu. Pa vendar, bralec mora prepoznati relevantnost informacije ali ideje v zvezi z zahtevano informacijo. Procesi razumevanja pri branju nalog, ki lahko ponazarjajo to vrsto obdelave besedila, vključujejo naslednje:

- prepoznavanje informacije, ki je pomembna za določen cilj branja,
- iskanje določenih idej,
- iskanje definicij besed ali besednih zvez,
- prepoznavanje časa in kraja v zgodbi,
- iskanje teme ali glavne ideje (če sta izrecno navedeni).²⁵

27

Pri ePIRLS se lahko ta vrsta obdelave besedila vsaj delno razlikuje od PIRLS. Pri branju natisnjene besedila – linearnega besedila za pridobivanje specifičnih informacij – je najverjetneje, da učenec besedilo najprej prebere in obdelja na mikroravni, z osredotočanjem na posamezne fraze ali stavke. V nasprotju s tem lahko uporaba spletnih virov in strategij iskanja informacij vključujeta začetno makroobdelavo. Bralci potrebujejo strategije za prepoznavanje dela spletne strani, ki vsebuje pomembne informacije, preden se lahko osredotočijo na stavek, frazo ali del grafa, ki vsebuje informacijo. Spletne naloge za branje, ki ponazarjajo to vrsto obdelave besedila (tj. prepoznavanje in uporaba eksplicitno zapisane informacije), vključujejo naslednje:

- prepoznavanje dela spletne strani, ki vsebuje informacijo,
- prepoznavanje eksplicitno navedene informacije, ki je povezana z določenim ciljem branja,
- prepoznavanje določenih informacij na grafičnem prikazu (npr. graf, tabela ali zemljevid).²⁶

25 Ibid., 18–19.

26 Ibid., 25.

Izpeljava preprostega sklepa

Ko bralci iz besedila ustvarjajo pomen, sklepajo o idejah ali informacijah, ki niso eksplicitno navedene (Zwaan in Singer, 2003). Ustvarjanje sklepov bralcem omogoča, da presežejo pomen, ki je v besedilu eksplicitno zapisan, in rešijo vrzeli v pomenu, ki se v besedilih pogosto pojavljajo. Nekateri sklepi so enostavni, ker temeljijo predvsem na informacijah, ki so zajete v besedilu – bralci morajo le povezati dve ali več idej ali delov informacij. Ideje so sicer lahko izrecno navedene, vendar povezav med njimi ni in jih je zato potrebno izpeljati. Kljub temu, da sklep v besedilu ni eksplicitno naveden, je pomen besedila razmeroma jasn. Izkušeni bralci te vrste sklepov pogosto izpeljujejo samodejno (West in Stanovich, 2000). Takoj lahko povežejo dva ali več delov informacij in prepoznajo njihovo razmerje, četudi to ni navedeno v besedilu. V mnogih primerih avtorji besedilo oblikujejo tako, da bralca pripeljejo do očitnega ali enostavnega sklepa, npr. v zgodbi dejanja lika jasno kažejo na njegov karakter in večina bralcev bo prišla do istega zaključka o osebnosti ali stališčih tega lika. Pri tej vrsti procesiranja razumevanja se bralci ponavadi osredotočijo na več kot le besedo, frazo ali pomen na ravni stavka.²⁷ Medtem ko je poudarek na pomenu, ki se ga da razbrati iz le enega dela besedila, je lahko poudarek tudi na kompleksnejšem pomenu, ki predstavlja celotno besedilo. Poleg tega lahko nekateri enostavni sklepi od bralcev zahtevajo, da povežejo oba pomena, tistega, ki je razviden le iz koščka besedila, in tistega, ki ga predstavlja celotno besedilo. Proces razumevanja pri branju nalog, ki lahko ponazarjajo to vrsto obdelave besedila, lahko vključujejo naslednje:

- ugotovitev, da je en dogodek povzročil drugega,
- izpeljavo zaključne trditve na podlagi verige argumentov,
- prepoznavanje posplošitev v besedilu,
- opis odnosa med dvema likoma.²⁸

Kot je bilo že pojasnjeno, ko bralci ustvarjajo pomen iz besedila, sklepajo o idejah ali informacijah, ki niso eksplicitno navedene. Spletno branje (v našem primeru ePIRLS) zahteva precejšnje število inferenc (sklepanja), začeni s prepoznavanjem tistih spletnih strani (mest), za katere je verjetno, da vsebujejo informacije, ki jih bralec potrebuje. Nato morajo bralci obdelati podatke na spletni strani, povezati in sklepati o idejah in informacijah, ki niso eksplicitno navedene. Bralci lahko nato sklepajo, ali je potrebno ali koristno slediti povezavi do drugega spletnega mesta. Spletne naloge branja, ki ponazarjajo to vrsto obdelave besedila in so vključene v ePIRLS, lahko vključujejo naslednje:

- izbiro med morebitnimi spletnimi stranmi, da se določi najustreznejše in uporabne,

27 Kar je ponavadi pri iskanju in priklicu eksplicitno zapisane informacije.

28 Mullis, Martin in Sainsbury, »Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition«, 19–20.

- filtriranje vsebine spletne strani, ki je relevantna za temo,
- povzemanje glavnega namena spletne strani,
- opisovanje razmerja med besedilom in grafom ali grafi,
- ugotavljanje potencialne uporabnosti povezav.²⁹

Integracija in interpretacija idej in informacij

Podobno kot pri izpeljavi preprostih sklepov se bolj angažirani bralci, ki se ukvarjajo z interpretacijo in integracijo idej ter informacij v besedilu, osredotočajo na posamezne dele besedila ali na celotno besedilo ali lahko povezujejo podrobnosti s splošnimi temami in idejami. Ti bralci skušajo razvozlati avtorjevo namero, ki se kaže skozi besedilo, in razvijajo kompleksnejše razumevanje celotnega besedila. Ko bralci interpretirajo in integrirajo ideje ter informacije, poskušajo oblikovati specifičnejše ali celovitejše razumevanje besedila, in sicer tako, da vključujejo (integrirajo) svoje lastno znanje in izkušnje s ponujenim pomenom, ki se nahaja v besedilu. Na primer, bralci lahko, s pomočjo lastnega znanja in izkušenj, sklepajo o motivih lika ali ustvarjajo mentalno podobo s pomočjo posredovanih informacij. Pogosteje kakor pri izpeljavi preprostih sklepov se morajo bralci zavedati svojega ozadenjskega znanja (razumevanja sveta) ter izkušenj. Ko se bralci vključujejo v ta proces interpretacije, delajo povezave (konstruirajo pomen), ki niso le implicitne, temveč so lahko odprte za nekatere interpretacije, izpeljane iz njihove lastne perspektive. Zaradi tega je pomen, ki je skonstruiran na podlagi integracije in interpretacije idej ter informacij, od bralca do bralca različen, ker je odvisen od izkušenj in znanja, ki ga v proces razumevanja prebranega besedila prinašajo posamezniki. Procesi razumevanja pri branju nalog, ki ponazarjajo to vrsto obdelave besedila, lahko vključujejo naslednje:

- prepoznavanje celotnega sporočila ali teme besedila,
- predpostavlanje (anticipiranje) alternativnih dejanj likov,
- primerjanje in soočenje informacij iz besedila,
- sklepanje na razpoloženje ali ton pripovedi zgodbe,
- interpretiranje uporabljenih informacij iz besedila glede na realni svet.³⁰

Uporaba svetovnega spleta zahteva sposobnost branja in prebiranja informacij iz več spletnih virov. Integracija in sintetiziranje informacij v besedilih sta zelo zahtevna, tudi če ne gre za spletno branje, ker morajo bralci razumeti ne le eno besedilo, temveč morajo združiti informacije v dveh ali več besedilih. V spletnem okolju pa to vključuje informacije, predstavljene prek animacij in videoposnetkov, v pojavnih oknih in nestatičnem besedilu. Spletne naloge bra-

29 Ibid., 25–26.

30 Ibid., 20–21.

nja, ki ponazarjajo to vrsto obdelave besedila in so vključene v ePIRLS, lahko vključujejo naslednje:

- primerjanje in soočanje informacij, ki so predstavljene znotraj posameznih spletnih strani in v različnih spletnih straneh,
- povezovanje informacij iz ene spletne strani ali spletnega mesta z drugo spletno stranjo oziroma spletnim mestom,
- posploševanje informacij, ki so predstavljene na eni spletni strani ali spletnem mestu, z drugimi spletnimi stranmi,
- povezovanje podrobnosti iz različnih spletnih strani glede na splošno temo,
- sklepanje iz informacij, ki so predstavljene na mnogih spletnih straneh.³¹

Evalvacija oziroma vrednotenje besedilnih in jezikovnih elementov

Ko bralci evalvirajo (vrednotijo) vsebino in elemente besedila, preusmerjajo pozornost od ustvarjanja pomena h kritičnemu preučevanju samega besedila. Bralci, ki so vključeni v ta proces zato, da bi besedilo preučili in kritično ovrednotili, »stopijo« korak nazaj in na besedilo pogledajo z razdalje. Vsebino ali pomen besedila je mogoče vrednotiti in kritično presojsati z osebne perspektive ali z objektivnim pogledom. Ta proces lahko od bralcev zahteva, da opravijo utemeljeno presojo, izhajajoč iz svojih interpretacij, in tehtajo svoje razumevanje besedila glede na svoje razumevanje sveta – zavračajo, sprejemajo ali v odnosu do tega, kar besedilo reprezentira, ostajajo nevtralni. Npr., bralci lahko nasprotujejo ali sprejemajo trditve v besedilu ali pa jih primerjajo z idejami in informacijami iz drugih virov. Pri ocenjevanju in kritičnem vrednotenju elementov strukture besedila in jezika se bralci opirajo na znanje o uporabi jezika, predstavitvene značilnosti slednjega, na splošne in žanrsko specifične značilnosti besedil. Besedilo je način prenosa idej, občutkov in informacij. Bralci lahko reflektirajo ustreznost avtorjeve uporabe jezika in načina, na katerega skuša avtor posredovati določeno sporočilo, in ocenjujejo njegovo ustreznost. Glede na svoje razumevanje jezikovnih konvencij lahko bralci najdejo pomanjkljivosti v tem, kako je bilo besedilo napisano, ali prepoznajo uspešnost avtorjevega načina sporočanja. Lahko tudi ovrednotijo način posredovanja informacij – tako vizualnih kakor besedilnih – in razložijo njihovo delovanje (npr. besedilo v okvirčkih, slike, tabele). Pri vrednotenju organizacije besedila bralci izhajajo iz svojega znanja o žanrih in strukturah besedil. Obseg pretekle izkušnje in poznavanje jezika sta bistvena za vsak del tega procesa. Procesu razumevanja pri branju na log, ki ponazarjajo to vrsto obdelave besedila, lahko vključujejo naslednje:

- presojanje celostnosti in jasnosti informacij v besedilu,
- ocenjevanje možnosti, da bi se lahko opisani dogodki resnično zgodili,

31 Ibid., 26.

- ocenjevanje, ali bi lahko avtorjevi argumenti vplivali na mišljenje in ravnanje bralcev,
- ocenjevanje, kako dobro naslov besedila odraža osrednjo tematiko,
- opisovanje učinka jezikovnih sredstev, npr. metaforike ali vzdušja (besedila),
- določanje avtorjevega pogleda na glavno temo.³²

Veščine, ki so potrebne za evalviranje in kritično preučevanje spletnih tekstov (v ePIRLS), so zelo podobne tistim, ki so za to opravilo potrebne pri natisnjenih pasicah PIRLS. A ker na spletu lahko vsakdo objavi karkoli, morajo bralci tudi presoјati, kako verodostojen je vir informacije, ter določiti perspektivo, stališča in pristranskost v besedilu. Poleg tega so vizualne in besedilne značilnosti na svetovnem spletu bolj raznolikejše. Procesi razumevanja pri branju nalog, ki ponazarjajo to vrsto obdelave besedila (tj. vrednotenje besedilnih in jezikovnih elementov), lahko vključujejo naslednje:

- sistematično vrednotenje enostavnosti iskanja informacij na spletni strani,
- vrednotenje, kako verjetno lahko informacije spremenijo to, kar ljudje mislijo,
- opisovanje učinka grafičnih elementov na spletni strani,
- določitev stališč ali pristranskosti spletnega mesta,
- presoјanje verodostojnosti informacij na spletni strani.³³

31

1.2.1.2 Kontekstualni okvir

Raziskava PIRLS (v vsakem svojem zajemu oziroma ciklu) ne zbere zgolj podatkov o bralni pismenosti četrtošolcev, temveč zbira tudi informacije o domačem in šolskem kontekstu za učenje branja, o šolski in organizacijski strukturi. Gre za t. i. ozadenske podatke, ki jih pogosto povezujemo z bralnimi dosežki (seveda ne na način kavzalnosti),³⁴ omogočajo pa tudi mednarodne primerjave. Da bi bilo mogoče zbrati vse te podatke, zraven kognitivnega testa (preizkusa) uporabimo tudi druge vprašalnike, na katere odgovarjajo starši, učitelji, ravnatelji pa tudi učenci. Uporabljen je tudi nacionalni kurikularni vprašalnik. Ker je bil v ciklu 2016 izveden tudi preizkus bralne pismenosti na računalniku, so učenci iz izobraževalnih sistemov, ki so sodelovali (tudi) v ePIRLS, izpolnili še krajši dodatni vprašalnik, v katerem so odgovarjali na vprašanja, povezana z rabo računalnikov.

32 Ibid., 21–22.

33 Ibid., 26–27.

34 Prav tovrstne informacije lahko zagotovijo vpogled v učinkovite izobraževalne strategije, ki jih je mogoče uporabiti pri doseganju izboljšav na zadevnem področju.

V raziskavi PIRLS 2016 (in seveda ePIRLS 2016)³⁵ kontekstualni okvir zajema naslednjih pet širših področij:

- nacionalni kontekst in kontekst skupnosti,
- kontekst domačega okolja,
- šolski kontekst,
- kontekst razredov,
- karakteristike učencev in stališča do učenja.³⁶

Vse to je zajeto v različne instrumente; v primeru kontekstualnega okvira govorimo o vprašalnikih. Pomembno je, da se določena vsebinska področja pojavljajo v več vprašalnikih.

1.2.2 Populacija in vzorčenje

PIRLS preverja bralno pismenost otrok v njihovem četrtem letu formalnega šolanja. Ta populacija je bila za raziskavo izbrana zato, ker pomeni pomembno prehodno točko v procesu razvoja otroka kot bralca. Običajno je za to stopnjo značilno, da so se učenci že naučili brati, sedaj pa berejo zato, da se učijo. V mnogih državah (in izobraževalnih sistemih) je to tudi čas, ko učenci začnejo s predmeti (npr. matematika, naravoslovje).³⁷ Ciljna populacija v PIRLS je definirana na naslednji način:

Ciljni razred PIRLS mora biti razred, ki predstavlja štiri leta šolanja, šteto od prvega leta na ravni ISCED 1.« (Martin, Mullis in Foy, 2015: 55).

Gre za pravilo, po katerem se ravna velika večina vključenih izobraževalnih sistemov, pri tistih, kjer to ni pravilo, pa vidimo v tabelah posebno oznako. Nekateri izobraževalni sistemi tudi testirajo več razredov (različnih let šolanja), zato da pridobijo natančnejšo meritev razlik bralne pismenosti med razredi – leti šolanja. Pri čemer velja še dodatno določilo, da če je povprečje starosti četrtošolcev pod 9,5 let, se vzorči en razred kasneje (to pomeni petošolce). Vendar v raziskavi PIRLS to ni tako pogosto uporabljeno, kajti izkaže se, da največ sodelujočih izobraževalnih sistemov sodeluje ravno s četrtošolci.

35 A to velja tudi za vse ostale, predhodne cikle; čeprav se konkretna vprašanja tudi posodablajo.

36 Michael Hooper, Ina V. S. Mullis in Michael O. Martin, *PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework* (TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015), 32. Ti konteksti so kot v tekstu omenjena področja opisani v publikaciji. V našem besedilu jih posebej ne opisujemo, saj je mogoče vsebino identificirati iz opisa rezultatov, ki jih predstavljamo na tem mestu.

37 Gre za enako definicijo populacije, kakor jo definira Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS), ki jo, na mednarodni ravni, prav tako koordinira organizacija IEA.

PIRLS uporablja *dvostopenjsko naključno vzorčenje*, kjer so najprej izbrane šole, nato pa razredi v šolah. Prav tako je uporabljen t. i. *PPS*³⁸ – verjetnost, ki je sorazmerna velikosti, glede na število učencev. Zato imajo večje šole nekoliko večjo verjetnost, da bodo izbrane v vzorec. Vsekakor pa vzorčene šole predstavljajo populacijo, ki se jo testira. Realizacija vzorca je torej tako pomembna zato, da dosežemo reprezentativnost na ravni izobraževalnega sistema.

Pri populaciji in vzorčenju pa ne smemo pozabiti niti na druge vključene v raziskavo. Ciljna populacija učiteljev v raziskavi PIRLS so vsi učitelji, ki učijo jezike in so povezani z izbranimi učenci oziroma, natančneje, z izbranimi razredi. Kar pomeni, da ne gre za reprezentativni vzorec vseh učiteljev v izbranem izobraževalnem sistemu, temveč za učitelje, ki poučujejo reprezentativni vzorec učencev 4. razredov znotraj izobraževalnega sistema. Vsi ti rezultati morajo zato biti interpretirani kot za skupino učencev, ki jih poučujejo učitelji z določenimi karakteristikami. Pri izračunih smo zato najprej združili bazi učencev in učiteljev. Starši so starši vključenih učencev v raziskavo. Omenili pa smo tudi vprašalnik za šole – tega (praviloma) rešujejo ravnatelji. Kurikularni vprašalnik pa rešijo nacionalni centri raziskave PIRLS.

33

1.2.3 Izvedba raziskave PIRLS/ePIRLS 2016

Izvedba raziskave PIRLS, tako kot to velja za ostale mednarodne primerjalne raziskave,³⁹ sledi mednarodni časovnici. Najprej je potrebno dodelati raziskovalni okvir – tako njegov kognitivni kakor kontekstualni del –, temu sledi razvoj instrumentov. Pri vsem tem je potrebno paziti tudi na to, da določen del pasic in nalog ostane enak predhodnim ciklom. Le na ta način lahko namreč preverjamo tudi trende. Res pa je tudi, da je del cikla razvit popolnoma na novo. Pri PIRLS imamo še eno posebnost, in sicer prav v ciklu raziskave leta 2016, tj. preverjanje bralne pismenosti učencev na računalniku. Zato je bil razvit raziskovalni okvir pa tudi posebni instrumenti. Pomembna faza raziskave je tudi vzorčenje, ki je izvedeno neodvisno od vsake sodelujoče države oziroma izobraževalnega sistema. Ko je vse omenjeno razvito, sledi faza predraziskave,⁴⁰ kjer se instrumente preveri, sicer na nekem manjšem vzorcu, a imamo v tej fa-

38 V angleščini *probability proportional to size*, kar je podobno nekaterim drugim mednarodnim raziskavam, npr. TIMSS in ICCS (Mednarodna raziskava državljanske vzgoje in izobraževanja). Določeni šoli so vzorčene tudi t. i. nadomestne šole, ki se jih vključijo, če šola, izbrana za sodelovanje, slednje zavrne. Vendar tudi tukaj ostaja pomembno določilo realizacije prvotno oblikovanega vzorca. Da so rezultati za izobraževalni sistem še primerljivi (in ne navedeni kot nereprezentativni vzorec za izbrano populacijo), je mogoče nadomestiti le manjše število šol. Standardi vzorca raziskave za izobraževalni sistem zahtevajo okoli 150 vzorčenih šol. (Eva Klemenčič, Plamen Mirazchijski in Jure Novak, *Državljska vzgoja v Sloveniji: nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)* (Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019), 31)

39 Tako mednarodne primerjalne raziskave znanja učencev in dijakov pa tudi mednarodne primerjalne študije.

40 Določene države se vključijo in izvedejo tudi t. i. fazo pilotaže.

zi neko drugo posebnost, tj. da se preveri večji delež razvitih pasic in nalog, kot jih je potem vključenih v fazo glavne raziskave. Ko se podatki zberejo, sledi njihov vnos, kodiranje odgovorov, čiščenje baze. Vse države so aktivno vključene v vse omenjene faze, sicer raziskave ne bi bilo mogoče izvesti. Poročanje je na koncu, pri čemer je potrebno poudariti dvoje. Najprej sta na vrsti ime raziskave in opredelitev letnice: v primeru raziskave PIRLS 2016 nam leto 2016 pove, kdaj je bil izveden glavni zajem podatkov. V našem primeru gre za leto 2016 – takrat smo izvajali glavno raziskavo na terenu.⁴¹ To hkrati ne pomeni, da so podatki dostopni to leto, temveč so prvi podatki dostopni šele konec naslednjega leta, mednarodna baza pa šele nekaj mesecev za tem. Seveda potem sledijo sekundarne študije, ki so v interesu vsake sodelujoče države.⁴²

Pri sami izvedbi raziskave je potrebno opozoriti na to, kar smo pisali že v poglavju o konceptualnem in ocenjevalnem okvirju raziskave PIRLS, in sicer, da ima raziskava več instrumentov, s katerimi zbira podatke. V PIRLS so tako zraven učencev (četrtšolcev), ki so reševali kognitivni test iz bralne pismenosti pa tudi vprašalnik (in še en krajši dodatni vprašalnik za tiste šolske sisteme, ki so sodelovali tudi v ePIRLS), sodelovali tudi učitelji, ravnatelji (odgovarjali so na vprašalnik za šole) pa tudi starši četrtošolcev, ki so sodelovali v raziskavi. Kar pomeni, da je potrebno izvesti vse te instrumente, da na koncu dobimo pravo sliko bralne pismenosti četrtošolcev, pa tudi vse tiste kontekstualne podatke (šolske, izvenšolske, kurikularne oziroma širše, nacionalne), ki se povezujejo z bralno pismenostjo izbrane populacije.

Učenci, ki so prvi dan sodelovali v PIRLS, so naslednji dan sodelovali v izvedbi ePIRLS.

Raziskava PIRLS ni bila izvedena prvič, kar sodelujočim državam oziroma izobraževalnim sistemom omogoča ne le mednarodno primerjavo, temveč tudi primerjavo med posameznimi časovnimi točkami (cikli). Raziskava PIRLS poteka v 5-letnih ciklih, kar omogoča primerjavo na vsakih 5 let. Raziskava ePIRLS pa je bila tokrat (v ciklu 2016) izvedena prvič. Kar pomeni, da omogoča zgolj mednarodno primerjavo, ne pa (še) primerjave med posameznimi cikli. Naslednji cikel raziskave PIRLS bo izveden leta 2021 (takrat bo glavni zajem podatkov za severno poloblo). Vendar se določena sprememba konceptualizira že sedaj, in sicer prav pri ePIRLS. Ta del raziskave bo namreč integriran v novo obliko – PIRLS Digital. Interes držav za preverjanje bralne pismenosti na računal-

41 Kar velja za severno poloblo, vključno z izvedbo v Sloveniji.

42 Več o tem, zakaj tabele dosežkov (ang. *league tables*) niso najboljši način za primerjanje šolskih sistemov in za sodbe na podlagi tega, glej v Eva Klemenčič in Plamen Mirazchiyski, »League tables in educational evidence-based policy-making: can we stop the horse race, please?«, *Comparative Education* 54, št. 3 (2018): 309–324. Zgodovina mednarodnih primerjalnih raziskav in sodelovanje Slovenije v njih pa je opisana v drugem članku, z naslovom Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik: era delovanja Pedagoškega inštituta (Eva Klemenčič, »Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik: era delovanja Pedagoškega inštituta«, *Šolsko polje* 26, št. ¾ (2015): 71–100).

niku namreč narašča. Kljub temu bodo države, ki to želijo, lahko še vedno izvajale zgolj klasični PIRLS.

1.3 Sodelujoči izobraževalni sistemi v PIRLS 2016 in ePIRLS 2016

V PIRLS 2016 je sodelovalo 61 izobraževalnih sistemov,⁴³ od tega 50 držav in 11 referenčnih (ang. *benchmark*) udeleženk. V ePIRLS 2016⁴⁴ je sodelovalo 12 držav in 2 (dodatni) referenčni (ang. *benchmark*) udeleženci. Vse te udeleženke so sodelovale tudi v (klasičnem) zajemu PIRLS, med njimi tudi Slovenija.

Sodelujoči izobraževalni sistemi v PIRLS 2016:

Anglija	Latvija
Avstralija	Litva
Avstrija	Madžarska
Azerbajdžan	Makao
Bahrajn	Malta
Belgija (flamski del)	Maroko
Belgija (valonski del)	Nemčija
Bolgarija	Nizozemska
Češka republika	Norveška
Čile	Nova Zelandija
Danska	Oman
Egipt	Poljska
Finska	Portugalska
Francija	Republika Južna Afrika (JAR)
Gruzija	Ruska federacija
Hongkong	Saudova Arabija
Iran	Severna Irska
Irska	Singapur
Italija	Slovaška
Izrael	Slovenija
Kitajski Tajpej	Španija
Kanada	Švedska
Katar	Trinidad in Tobago
Kazahstan	Združene države Amerike
Kuvajt	Združeni arabski emirati (ZAE)

35

Opomba: Južnoafriška republika (kjer je pouk v angleščini, afrikanščini ali zulu jeziku) je dodatno (kot benchmark) sodelovala s petim razredom.

Norveška se je odločila, da v glavnem zajemu sodeluje s 5. razredom,

43 Nekateri izobraževalni sistemi znotraj nacionalnih držav sodelujejo ločeno (npr. v Belgiji).

44 Ta je bil tudi prvi zajem bralne pismenosti četrtošolcev na računalniku.

da bo bolj primerljiva s Švedsko in Finsko (čeprav je zaradi primerljivosti trendov sodelovala tudi kot referenčna entiteta s svojim 4. razredom). Nekaj držav pa je sodelovalo s petim razredom, ker sicer njihova populacija ne bi ustrezala zahtevi, da morajo biti učenci, v času testiranja, stari najmanj 9,5 let. Gre za Anglijo, Malto in Novo Zelandijo.

Referenčne (ang. benchmarking) udeleženske

Buenos Aires, Argentina
Ontario, Kanada
Quebec, Kanada
Danska
Norveška
Moskva
angleščina/afrikanščina/zulu (JAR)
Andaluzija, Španija
Madrid, Španija
Abu Dabi, ZAE
Dubaj, ZAE

Sodelujoči izobraževalni sistemi v ePIRLS 2016:

Kanada
Kitajski Tajpej
Danska
Gruzija
Irska
Izrael
Italija
Norveška
Portugalska
Singapur
Slovenija
Švedska
Združeni arabski emirati (ZAE)
Združene države Amerike

Referenčne (ang. benchmarking) udeleženske

Abu Dabi, ZAE
Dubaj, UAE

Opomba: Norveška se je tudi pri ePIRLS odločila, da bo vključila populacijo petošolcev.

2.0 Slovenija v raziskavi PIRLS in ePIRLS 2016

V tem poglavju opisujemo vzorec oziroma njegovo realizacijo za glavni zajem podatkov v Sloveniji, pa tudi nekaj osnovnih podatkov o sodelujočih v raziskavi. Rezultate bralne pismenosti in večino kontekstualnih rezultatov povzemamo v naslednjih poglavjih, ki smo jih strukturirali glede na posamezne teme.

37

Države se seveda lahko tudi odločijo, da bodo sodelovale s posameznimi subentitetami (v tej monografiji smo jih poimenovali referenčne udeležence) ali da bodo, zaradi svojega interesa po dodatnih analizah, katero od skupin dovozorčile. To vsekakor omogoča natančnejše primerjave glede na izbrane karakteristike, zaradi česar je bilo znotraj populacije nekaj dovozorčeno. Tako je bilo tudi v ciklu 2016. Pri tem je potrebno, vsaj v primeru Slovenije, na nekaj opozoriti: pri nas namreč pogosto želimo opraviti tudi sekundarne analize na ravni statističnih regij, vendar, tudi tokrat, vzorec ni bil oblikovan tako, da bi omogočal primerjave med dvanajstimi statističnimi regijami, kolikor jih imamo v Sloveniji.¹

V Sloveniji so učitelji in ravnatelji vprašalnika reševali preko spleta, starši in učenci pa na papirju. Kar se tiče staršev, je vprašalnik rešil eden izmed staršev ali skrbnikov otroka. Glavni zajem podatkov je bil izveden v mesecu aprilu in začetku meseca maja 2016.

¹ Več o tem, kako napačne so lahko primerjave med statističnimi regijami v primerih, kjer vzorec ni oblikovan na ta način, najdemo v publikaciji Plamna Mirazchiyskega, *Providing school-level reports from international large-scale assessments : Methodological considerations, limitations, and possible solutions* (Amsterdam: IEA, 2013).

2.1 Opis vzorca raziskave v Sloveniji

V raziskavi v Sloveniji (v glavnem zajemu podatkov cikla 2016) so sodelovali:²

- PIRLS: 160 šol (253 razredov – oddelkov), enako število ravnateljev, 253 učiteljev, 4.499 učencev in prav tako število staršev (4.499 staršev torej).
- ePIRLS: 250 razredov (oddelkov) in 4.303 učencev.

Za PIRLS in ePIRLS so bile vzorčene iste šole. Učenci so ePIRLS reševali en dan za raziskavo PIRLS.

V tem ciklu raziskave je v Sloveniji sodelovalo nekoliko več šol (in posledično učencev, staršev, učiteljev), to pa zato, ker smo vzorčili na način, da lahko raziskujemo tudi primerjavo med matičnimi in podružničnimi šolami.

2.1.1 Opis vzorca učiteljev, ravnateljev in sodelujočih šol v Sloveniji

V raziskavi PIRLS/ePIRLS je sodelovalo 160 ravnateljev in 253 učiteljev.

Tabela 2.1: Spol učiteljev

Kategora spola ste?	Odstotek	SE
ženskega	96,86	1,27
moškega	3,14	1,27

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Okoli 97 % četrtošolcev so poučevale učiteljice, kakor je razvidno iz tabele 2.1.

Tabela 2.2: Starost učiteljev

Koliko ste stari?	Odstotek	SE
manj kot 25 let	0,54	0,54
25–29	2,08	0,95
30–39	18,33	3,28
40–49	33,2	3,63
50–59	44,56	3,41
60 let ali več	1,28	0,94

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

V tabeli 2.2 vidimo, da je imela večina učencev (četrtošolcev) učitelje, stare med 40 do 59 let. Nekaj četrtošolcev (manj kot 20 %) je imelo učitelje, stare

2 Podatek je dostopen v nacionalni in mednarodni bazi.

med 30 in 39 let, zelo malo pa je bilo četrtošolcev, ki so jih poučevali zelo mladi ter starejši učitelji (tisti, ki so stari več kot 60 let).

Tabela 2.3: Število let poučevanja (učiteljev)

Koliko let skupaj boste poučevali ob koncu tega šolskega leta?	Odstotek	SE
0 do 10 let	8,72	2,2
11 do 20 let	31,18	3,62
21 do 30 let	29,09	3,33
več kot 30 let	31,01	3,16

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Iz nacionalne baze PIRLS dobimo deleže glede na prav vsako posamezno leto poučevanja. Ti deleži so zelo razpršeni, zato smo dobljene podatke združili v kategorije, ki jih predstavljamo v tabeli 2.3. Vidimo, da imamo v Sloveniji manjši delež učencev (četrtošolcev), ki imajo »mlajše« učitelje oziroma tiste, ki so ob koncu šolskega leta, v katerem smo zbrali podatke, poučevali do 10 let. Teh četrtošolcev je bilo okoli 9 %. V ostalih kategorijah je bil približno enak delež četrtošolcev, ki imajo učitelje (v grobem lahko rečemo, da jih je po 30 % v vsaki kategoriji), ki poučujejo od 11 do 20 let, od 21 do 30 let in več kot 30 let.

39

Tabela 2.4: Okolje šole – glede na število prebivalcev

Koliko prebivalcev ima mesto ali kraj, kjer stoji vaša šola?	Odstotek	SE
več kot 500.000 prebivalcev	0	0
100.001 do 500.000 prebivalcev	6,23	1,53
50.001 do 100.000 prebivalcev	0,89	0,64
30.001 do 50.000 prebivalcev	2,75	1,06
15.001 do 30.000 prebivalcev	9,4	3,28
3.001 do 15.000 prebivalcev	17,72	3,01
3.000 prebivalcev ali manj	63,01	3,97

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Ravnatelje smo vprašali, koliko prebivalcev ima naselje/kraj/mesto, v katerem je njihova šola. Ni presenetljivo, da nobena šola v Sloveniji ni v okolju, ki bi imelo več kakor 500.000 prebivalcev (takega okolja pač pri nas nimamo). Iz tabele 2.4 prav tako razberemo, da je bilo največ vključenih šol iz okolja, ki ima do 3.000 prebivalcev (nekaj več kot 60 % takih šol je sodelovalo v raziskavi), nato sledijo okolja z večjim številom prebivalcev.

Tabela 2.5: Okolje šole – glede na tip naselja

V kakšnem okolju se nahaja vaša šola?	Odstotek	SE
urbanem – gosto naseljenem	12,76	3,33
suburbanem – v predmestju ali na obrobju urbanega	9,71	2,17
v manjšem mestu	13,25	1,54
na vasi	55,1	5,36
na manj naseljenem podeželju	9,18	4,18

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Glede na tip naselja je večina ravnateljev izbrala, da se njihova šola nahaja v vaškem okolju, sledita manjše mesto in urbano – gosto naseljeno okolje, najmanj sodelujočih šol je bilo iz predmestnega in manj naseljenega podeželskega okolja. Konkretno deleže prikazujemo v tabeli 2.5.

Tabela 2.6: Slovenščina kot prvi jezik učencev – ocena ravnateljev

Približno kolikšnemu odstotku učencev in učenk na vaši šoli je slovenščina prvi jezik?	Odstotek	SE
več kot 90 %	78,79	4,63
76 do 90 %	14,54	3,61
51 do 75 %	6,04	3,11
26 do 50 %	0,63	0,45
25 % ali manj	0	0

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Ravnatelje smo vprašali po oceni deleža otrok na njihovi šoli, ki jim je slovenščina prvi jezik, kar prikazujemo v tabeli 2.6. Večina ravnateljev, okoli 79 %, je ocenila, da je slovenščina prvi jezik učencev na njihovi šoli v več kakor 90 %. Potem deleži padajo. Tako je npr. okoli 15 % ravnateljev ocenilo, da je slovenščina prvi jezik med 76 % in 90 % otrok na njihovi šoli. Nihče od ravnateljev pa, recimo, ni poročal, da bi bila slovenščina prvi jezik za 25 % ali manj otrok na njihovi šoli.

Pripravljenost učiteljev in ravnateljev na poklic je eden ključnih pogojev za njihovo delo v šoli; pri tem ne mislimo le na predmetno-specifična znanja in kompetence, temveč širše. Potrebno je oboje, priprava na poklic učitelja in ravnatelja (v smislu formalnega izobraževanja za pridobitev poklica), ne smemo pa zanemariti niti stalnega strokovnega usposabljanja.

Tabela 2.7: Osnovno študijsko področje učiteljev

Katero je bilo vaše osnovno študijsko področje?	Da	Ne
	Odstotek (SE)	Odstotek (SE)
razredni pouk	100 (0,00)	0 (0,00)
predmetni pouk (na pedagoški fakulteti)	1,16 (0,67)	98,84 (0,67)
slovenski jezik	1,53 (1,03)	98,47 (1,03)
drugo	1,19 (0,69)	98,81 (0,69)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Iz tabele 2.7 vidimo, da v Sloveniji četrtošolce poučujejo učitelji osnovnega študijskega področja razredni pouk, manjši delež učencev pa poučujejo učitelji, ki so zraven osnovnega študijskega področja navedli še predmetni pouk (na kateri izmed pedagoških fakultet), slovenski jezik in drugo študijsko področje.

Tabela 2.8: Poudarek različnim področjem tekom študija učiteljev

Kolikšen poudarek je bil med študijem namenjen naslednjim področjem?	sploh ne	pregledno	posebej poudarjeno
slovenski jezik	1,88 (1,21)	38,73 (3,90)	59,39 (4,05)
književnost	1,46 (0,85)	49,84 (3,65)	48,70 (3,80)
pedagogika/poučevanje branja	20,98 (3,07)	54,94 (3,55)	24,08 (3,04)
pedagoška psihologija	2,06 (1,17)	57,53 (3,84)	40,41 (3,76)
težave pri branju	43,14 (3,61)	53,05 (3,66)	3,81 (1,30)
teorija branja	45,33 (3,72)	48,94 (3,86)	5,73 (2,11)
specialna pedagogika	20,47 (2,85)	68,96 (3,09)	10,57 (2,13)
tuji jezik	38,12 (3,46)	59,15 (3,65)	2,73 (1,19)
preverjanje in ocenjevanje branja	55,46 (3,40)	40,82 (3,05)	3,72 (1,37)
učenje v zgodnjem otroštvu	37,01 (3,91)	56,65 (4,05)	6,33 (1,80)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učitelje smo vprašali, kakšen poudarek je bil med njihovim študijem posvečen različnim (navedenim) področjem. V tabeli 2.8 vidimo deleže učencev (četrtošolcev), ki so jih poučevali učitelji, ki so povedali, da so bila tekom njihovega študija posebej poudarjena naslednja študijska področja: slovenski jezik, književnost, pedagoška psihologija. Hkrati iz tabele razberemo velik delež tistih četrtošolcev, ki imajo učitelje, ki so odgovorili, da nekatera področja sploh niso bila poudarjena tekom njihovega študija – ta so: preverjanje in ocenjevanje branja, teorije branja, težave pri branju. V prvih dveh primerih to velja za

več kakor 40 % četrtošolcev, v tretjem primeru (težave pri branju) pa za okoli 55 % četrtošolcev.

Tabela 2.9: Ure strokovnega izobraževanja/usposabljanja učiteljev, povezanega z branjem ali poučevanjem branja v zadnjih dveh letih

Koliko ur strokovnega izobraževanja/usposabljanja (delavnice, seminarji itd.), ki je neposredno povezano z branjem ali poučevanjem branja, ste imeli skupaj v zadnjih dveh letih (npr. o teoriji branja, poučevalnih metodah)?	Odstotek	SE
nič	15,28	2,86
manj kot 6 ur	32,14	3,58
6 do 15 ur	39,39	3,64
16 do 35 ur	9,3	1,85
več kot 35 ur	3,89	1,14

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

42

Kot vidimo iz tabele 2.9, je imela večina četrtošolcev učitelje, ki so imeli v zadnjih dveh letih vsaj nekaj ur strokovnega izobraževanja/usposabljanja, ki so bila neposredno povezana z branjem ali poučevanjem branja. Približno 40 % četrtošolcev so poučevali učitelji, ki so ocenili, da so temu namenili od 6 do 15 ur (v zadnjih dveh letih), nato sledijo četrtošolci, ki imajo učitelje, ki so temu posvetili manj kot 6 ur (teh je bilo nekaj čez 30 %). Delež četrtošolcev, ki imajo učitelje, ki so bili v zadnjih letih teh izobraževanj/usposabljanj deležni več kot 35 ur, je najmanjši, in sicer okoli 4 %.

Tabela 2.10: Število let ravnateljstva

Koliko let skupaj boste opravljali delo ravnateljice/ravnatelja oziroma vodje podružnične šole ob koncu tega šolskega leta na tej šoli?	Odstotek	SE
0 do 10 let	49,42	5,85
11 do 20 let	39,76	6,16
21 do 30 let	7,17	3,35
več kot 30 let	3,64	1,6

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Vsakega ravnatelja posebej smo vprašali, koliko let bo ravnateljaval ob koncu šolskega leta 2016. Odgovori so zelo razpršeni, a smo jih združili v štiri kategorije. Iz tabele 2.10 tako razberemo, da največ ravnateljev to funkcijo opravlja do 10 let, nato sledijo ravnatelji, ki jo opravljajo do 20 let, za njimi ravnatelji, ki jo opravljajo od 21 do 30 let, a je teh že znatno manj kakor v prvih

dveh kategorijah. Najmanjši je delež ravnateljev, ki to funkcijo opravlja več kot 30 let.

Tabela 2.11: Stopnja izobrazbe ravnateljev

Katera je vaša najvišje dosežena stopnja izobrazbe?	Odstotek	SE
nedokončan univerzitetni dodiplomski študij (oziroma končana manj kot druga bolonjska stopnja)	10,12	4,06
univerzitetni dodiplomski študij (druga bolonjska stopnja)	80,47	4,79
magisterij znanosti/umetnosti (nebolonjski)	7,95	2,35
doktorat znanosti	1,47	1,47

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Ravnatelje smo vprašali po njihovi stopnji izobrazbe. Iz tabele 2.11 vidimo, da ima večina ravnateljev končano univerzitetno dodiplomsko stopnjo (oziroma drugo bolonjsko stopnjo), nato sledijo nedokončan univerzitetni diplomski študij (oziroma končana manj kot druga bolonjska stopnja), magisterij znanosti in na koncu delež tistih, ki imajo doktorat znanosti.

43

Tabela 2.12: Kvalifikacije ravnateljev na področju vodenja v izobraževanju

Imate kakšno od naslednjih strokovnih kvalifikacij na področju vodenja v izobraževanju?	Da	Ne
certifikat ali licenco	35,75 (4,26)	64,25 (4,26)
magisterij znanosti ali specializacijo	10,93 (2,89)	89,07 (2,89)
doktorat znanosti	1,46 (1,47)	98,54 (1,47)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Pri vprašanju, katerega rezultate navajamo v tabeli 2.12, nas je posebej zanimalo, ali imajo opravljeno kvalifikacijo na področju vodenja v izobraževanju. Večina ravnateljev je izbrala odgovor ne. Pa vendarle, okoli 36 % jih je odgovorilo, da imajo certifikat ali licenco na področju vodenja v izobraževanju, nekaj jih ima s tega področja končan tudi magisterij znanosti ali specializacijo in doktorat znanosti.

2.1.2 Opis vzorca učencev (in staršev četrtošolcev) v Sloveniji ter nekatere značilnosti učencev in njihovih staršev

V raziskavi PIRLS je sodelovalo 4.499 učencev in prav tolikšno število staršev (4.499 staršev torej), v ePIRLS pa 4.303 učencev (gre za iste učence, ki so dan prej reševali test PIRLS).

Tabela 2.13: Spol učencev

Si deklica ali deček?	Odstotek	SE
deklica	49,59	0,88
deček	50,41	0,88

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Kot vidimo iz tabele 2.13, je delež učencev in učenk skoraj enak. V vzorcu sodelujočih imamo približno polovico učenk in polovico učencev 4. razreda.

Tabela 2.14: Spol staršev

Vprašalnik je izpolnil/-a	Da	Ne
skrbnica (mati, mačeha, babica, skrbnica)	88,5 (0,6)	11,5 (0,6)
skrbnik (oče, očim, dedek, skrbnik)	22,98 (0,77)	77,02 (0,77)
kdo drug	0,96 (0,2)	99,04 (0,2)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Na vprašalnik za starše je odgovorilo več mater ali skrbnic kakor očetov ali skrbnikov (tabela 2.14). Pri tem je potrebno opozoriti, da v primeru dvostarševske družine nista odgovarjala oba starša, temveč le eden. Zato imamo v raziskavi isto število staršev in njihovih otrok.

Tabela 2.15: Država rojstva otrok – poročanje staršev

Se je vaš otrok rodil v Sloveniji?	Odstotek	SE
da	95,05	0,66
ne	4,95	0,66

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Kakor vidimo iz tabele 2.15, se je večina četrtošolcev, ki so sodelovali v raziskavi PIRLS, rodila v Sloveniji, in sicer okoli 95 %.

Tabela 2.16: Starost otrok, rojenih izven Sloveniji, ko so prišli v Slovenijo

Če se vaš otrok ni rodil v Sloveniji, koliko je bil star, ko je prišel v Slovenijo?	Odstotek	SE
manj kot 3 leta	44,2	5,7
od 3 do 5 let	25,27	3,77
od 6 do 7 let	16,33	3,24
8 let ali več	14,2	4,04

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Tisti starši, ki so poročali, da njihov otrok ni bil rojen v Sloveniji, so odgovarjali tudi na vprašanje, koliko je bil otrok star, ko je prišel v Slovenijo. Iz tabele 2.16 vidimo, da je bila ob prihodu v Slovenijo večina otrok stara manj kot 3 leta.

Tabela 2.17: Delež četrtošolcev, ki so obiskovali vrtec

Ali je vaš otrok obiskoval vrtec?	Da	Ne
ko je bil star manj kot 3 leta	73,66 (1,14)	26,34 (1,14)
ko je bil star 3 leta ali več	82,5 (0,72)	17,5 (0,72)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Iz tabele 2.17 vidimo, da je večina četrtošolcev obiskovala vrtec. To velja za obe starostni skupini, res pa je, da je delež tistih, ki jih štejemo za starejšo starostno skupino (starih 3 leta ali več), nekoliko večji.

Tabela 2.18: Dolžina obiskovanja vrtca

Kako dolgo je obiskoval vrtec?	Odstotek	SE
ni obiskoval vrtca	4,42	0,42
manj kot 1 leto	1,04	0,21
1 leto	3,83	0,4
2 leti	9,06	0,68
3 leta	26,32	1,05
4 leta ali več	55,33	1,27

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Iz tabele 2.18 vidimo, da je največji odstotek četrtošolcev obiskoval vrtec 4 leta ali več (teh otrok je več kakor polovica), nato sledi delež tistih otrok, ki so obiskovali vrtec 3 leta, okoli 9 % četrtošolcev je vrtec obiskovalo 2 leti, preostali pa so vrtec obiskovali 1 leto ali manj ali pa vanj niso bili vključeni. Slednjih je okoli 4 %.

Tabela 2.19: Starost otroka ob vstopu v 1. razred

Koliko je bil star vaš otrok, ko je vstopil v 1. razred?	Odstotek	SE
5 let ali manj	18,24	0,76
6 let	78,22	0,83
7 let	3,47	0,54
8 let ali več	0,07	0,04

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

V večini so bili četrtošolci ob vstopu v prvi razred stari 6 let, kar ni presenetljivo. Nekaj jih je bilo starih 5 let ali manj (teh je približno 18 %), s sedmimi leti pa je v osnovno šolo vstopilo nekaj več kot 3 % četrtošolcev (tabela 2.19).

Tabela 2.20: Kaj so otroci znali, še preden so postali prvošolci

Ko je vaš otrok vstopil v 1. razred, kako dobro je znal naslednje?	Zelo dobro	Še kar dobro	Ne preveč dobro	Sploh ne
poznal večino črk	38,45 (0,94)	34,53 (0,83)	21,03 (0,69)	5,99 (0,47)
prebral nekaj besed	18,39 (0,82)	28,44 (0,79)	30,14 (0,77)	23,03 (0,77)
bral stavke	10 (0,54)	15,74 (0,68)	28,46 (0,75)	45,8 (1,06)
prebral zgodbo	5,83 (0,37)	11,85 (0,54)	22,58 (0,73)	59,74 (0,99)
pisal črke	24,16 (0,91)	36,86 (0,76)	29,53 (0,76)	9,45 (0,61)
napisal nekaj besed	16,03 (0,72)	31,55 (0,88)	29,79 (1,04)	22,63 (1,16)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Starše smo vprašali, kaj so njihovi otroci znali, še preden so vstopili v šolo, in predvsem, kako dobro so to znali. Iz tabele 2.20 razberemo, da je večina otrok zelo dobro ali dobro poznala večino črk (da je njihov otrok zelo dobro poznal večino črk, je odgovorilo približno 38 % staršev, okoli 35 % staršev pa je odgovorilo, da je njihov otrok večino črk poznal še kar dobro). Približno 24 % staršev je odgovorilo, da je njihov otrok še pred vstopom zelo dobro pisal črke, skoraj 37 % pa, da so pisali črke še kar dobro. Manj otrok je npr. zelo dobro ali dobro prebralo nekaj besed (prvo kategorijo je izbralo približno 18 % in drugo približno 28 % staršev). Največji delež staršev je poročal, da njihovi otroci pred vstopom v šolo niso znali prebrati stavka ali zgodbe.

Tabela 2.21: Pogostost aktivnosti, ki so jih starši počeli z otrokom, preden je ta vstopil v šolo

Preden je vaš otrok začel obiskovati 1. razred OŠ, kako pogosto ste vi ali kdo drug doma z njim počeli naslednje?	Pogosto	Včasih	Nikoli ali skoraj nikoli
brali knjige	71,05 (0,93)	28,06 (0,91)	0,89 (0,17)
pripovedovali zgodbe	49,82 (0,89)	47,16 (0,92)	3,02 (0,31)
pelj pesmice	57,37 (0,95)	37,57 (1,06)	5,06 (0,48)
se igrali abecedo (npr. s kockami, na katerih so napisane črke)	33,87 (0,91)	52,96 (0,98)	13,17 (0,78)
govorili o stvareh, ki jih počnete	78,19 (0,72)	20,83 (0,71)	0,97 (0,18)
govorili o tem, kar ste prebrali	44,62 (1,06)	50,27 (1,03)	5,11 (0,37)
se igrali besedne igre	39,71 (0,97)	52,53 (1,03)	7,76 (0,55)
pisali črke ali besede	43,79 (1,13)	45,92 (1,13)	10,29 (0,64)
glasno brali znake ali napise	51,28 (1,08)	41,25 (1,1)	7,47 (0,57)
govorili rime ali pelj pesmi, povezane s štetjem	31,71 (0,87)	53,52 (1,02)	14,78 (0,75)
se igrali z igračami s številkami (npr. kocke s številkami)	40,97 (1)	49,56 (1,17)	9,47 (0,61)
šteli različne predmete	67,44 (1,07)	30,46 (0,98)	2,1 (0,23)
se igrali igre z liki in s telesi (npr. razvrščanje predmetov ali kock po obliki, sestavljanke)	58,33 (1,03)	37,06 (1,04)	4,61 (0,35)
se igrali z lego kockami ali drugimi konstrukcijskimi igračami	73,41 (0,92)	23,62 (0,91)	2,97 (0,28)
se igrali namizne igre ali kartali	56,74 (0,87)	40,14 (0,89)	3,12 (0,34)
pisali števila	38,09 (1,06)	50,85 (1,13)	11,06 (0,63)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

V tabeli 2.20 smo predstavili odgovore staršev na vprašanje, kaj so njihovi otroci znali, še preden so postali prvošolci. V tabeli 2.21 pa najdemo odgovore na vprašanje, kako pogosto so starši ali kdo drug doma z otrokom počeli stvari. Pri odgovorih nikoli ali skoraj nikoli je največ staršev izbralo naslednje: govorili rime ali pelj pesmi, povezane s štetjem; se igrali abecedo (npr. s kockami, na katerih so napisane črke); pisali črke ali besede in pisali števila. Za vsako od teh dejavnosti je več kot 10 % staršev odgovorilo, da tega doma s svojimi otroci niso počeli nikoli ali skoraj nikoli. Približno 10 % staršev se tudi nikoli ali skoraj s svojimi otroci ni igralo z igračami s številkami (npr. kocke s številkami). In kaj so starši, še preden so otroci vstopili v šolo, počeli najpogosteje? Pogosto so se s svojimi

otroci pogovarjali o stvareh, ki jih počnejo (okoli 78 % staršev je odgovorilo, da so to pogosto počeli), se igrali z lego kockami ali drugimi konstrukcijskimi igračami (približno 73 % jih je to prav tako počelo pogosto), okoli 71 % jih je s svojimi otroki pogosto bralo knjige.

Tabela 2.22: Pogostost izostanka učencev pri pouku

Kako pogosto manjkaš v šoli?	Odstotek	SE
enkrat na teden	8,18	0,63
enkrat na dva tedna	4,55	0,38
enkrat na mesec	16,66	0,84
nikoli ali skoraj nikoli	70,6	0,9

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Učenci so poročali, kako pogosto izostanejo od pouka. Večina četrtošolcev je poročala, da nikoli ali skoraj nikoli ne izostane od pouka (teh je bilo nekaj čez 70 %), kar je prikazano v tabeli 2.22.

48

Tabela 2.23: Kako pogosto so učenci utrujeni in/ali lačni, ko pridejo v šolo?

Kako pogosto se tako počutiš, ko prideš zjutraj v šolo?	Vsak dan	Skoraj vsak dan	Včasih	Nikoli
Utrujen sem.	17,47 (0,72)	20,7 (0,75)	52,14 (0,97)	9,69 (0,57)
Lačen sem.	12,64 (0,97)	11,55 (0,61)	42,12 (1,02)	33,69 (1,08)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učenci so poročali, kako pogosto so utrujeni ali lačni, ko pridejo v šolo. Iz tabele 2.23 vidimo, da je približno 17 % učencev, ko pridejo zjutraj v šolo, utrujenih, in sicer vsak dan. Okoli 20 % učencev pa je utrujenih skoraj vsak dan, ko pridejo zjutraj v šolo. Prav tako je okoli 42 % četrtošolcev poročalo, da pridejo včasih v šolo lačni. Tistih, ki pridejo zjutraj v šolo lačni skoraj vsak dan, je nekaj manj kakor 12 %. Tudi delež tistih, ki pridejo zjutraj v šolo lačni prav vsak dan, je zaskrbljujoč – teh je namreč nekaj več kakor 12 %.

Tabela 2.24: Pogostost zajtrkovanja otrok

Kako pogosto zajtrkuješ ob dnevih, ko je pouk?	Odstotek	SE
vsak dan	56	1,29
na večino šolskih dni	16,49	0,95
na večino šolskih dni	4,63	0,47
nikoli ali skoraj nikoli	22,88	1,03

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Večina učencev (ob dnevih pouka) zajtrkuje vsak dan. Učencev, ki so odgovorili, da na dan pouka zajtrkujejo vsak dan, je okoli 56 %. Iz tabele 2.24 tudi vidimo, da je skoraj 23 % učencev takih, ki na šolski dan nikoli ali skoraj nikoli ne zajtrkujejo.

Stopnja izobrazbe staršev je eden od delov kompozitne spremenljivke, in sicer socialno-ekonomskega statusa staršev oziroma družin. Druga spremenljivka, ki tvori to kompozitno spremenljivko, je poklic staršev in tretja številno knjig doma. Slednjo prikazujemo v poglavju o domačih virih za učenje, prvi dve pa v tem delu monografije.³

49

Tabela 2.25: Stopnja izobrazbe staršev ali skrbnikov

Katera je najvišja dosežena stopnja izobrazbe otrokovega očeta (ali očima ali skrbnika) in matere (ali mačehe ali skrbnice)?	Otrokov oče	Otrokova mati
ni obiskoval/-a šole	0,06 (0,04)	0,14 (0,07)
nedokončana OŠ	0,89 (0,22)	0,43 (0,11)
končana OŠ	6,86 (0,66)	4,3 (0,63)
srednješolska izobrazba (vključno s skrajšanimi programi)	57,32 (1,25)	43,54 (0,97)
končana višja šola ali končan visokošolski strokovni program (prva bolonjska stopnja)	12,96 (0,72)	17,88 (0,72)
visokošolski ali univerzitetni dodiplomski študij (druga bolonjska stopnja – bolonjski magisterij)	16,43 (0,7)	27,78 (0,94)
magisterij znanosti/umetnosti (nebolonjski)	3,05 (0,33)	3,52 (0,36)
doktorat	1,94 (0,3)	1,82 (0,24)
neopredeljivo	0,49 (0,16)	0,59 (0,19)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Kot je razvidno iz tabele 2.25, vidimo, da je večinska stopnja izobrazbe staršev (tako očetov kot mater četrtošolcev) srednješolska izobrazba. Najmanjša

3 Vse tri spremenljivke dobimo v raziskavi PIRLS iz vprašalnika za starše.

deleža staršev sta na skrajnih polih – pri nedokončani in dokončani osnovni šoli ter pri magisteriju znanosti in doktoratu.

Tabela 2.26: Zaposlitev oziroma poklic staršev ali skrbnikov

Kateri opis najbolj ustreza zaposlitvi otrokovega očeta (ali očima ali skrbnika) in matere (ali mačehe ali skrbnice)?	Otrokov oče	Otrokova mati
nikoli ni delal/-a za plačilo	0,58 (0,16)	1,93 (0,3)
lastnik/-ca majhnega podjetja	10,76 (0,8)	6,1 (0,39)
uslužbenec	5,17 (0,39)	15,56 (0,79)
zaposleni v storitveni dejavnosti ali trgovini	11,91 (0,72)	20,95 (0,73)
poklicni kmetovalci ali ribiči	2,44 (0,35)	1 (0,22)
obrniki in mojstri	16,59 (0,85)	2,59 (0,34)
vzdrževalci ali upravljavci strojev	11,99 (0,82)	1,2 (0,26)
splošna opravila	3,03 (0,35)	3,91 (0,37)
menedžerji in vodstveni delavci	8,93 (0,52)	6 (0,5)
strokovnjaki	14,89 (0,83)	24,34 (1,02)
tehnični strokovnjaki	9,17 (0,45)	9,79 (0,65)
neopredeljeno	4,54 (0,36)	6,64 (0,81)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Iz tabele 2.26 vidimo, da je nekoliko večji delež mater, ki nikoli niso delale za plačilo, kakor delež očetov. Obratno pa je pri lastništvu (majhnega) podjetja. Pri očetih je največji delež zaposlitev v obrtništvu in mojstrstvu, nato sledijo opredelitve za strokovnjake in nato zaposlitve v storitveni dejavnosti ali trgovini. Pri materah je največji delež poklicev opredeljen kot »strokovnjakinje«, nato sledijo zaposlitve v storitveni dejavnosti ali trgovini in nato razne uslužbenke zaposlitve.

Tabela 2.27: Pogostost branja za zabavo in branja za učenje – ocena učencev

Kako pogosto počneš naslednje stvari izven šole?	Vsak dan ali skoraj vsak dan	Enkrat ali dvakrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
Berem za zabavo.	34,06 (1,2)	36,7 (0,88)	16,39 (0,8)	12,85 (0,76)
Berem, da izvem stvari, ki bi se jih rad naučil.	37,65 (1,2)	38,73 (0,81)	17,54 (0,81)	6,08 (0,62)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učenci so poročali, kako pogosto berejo za zabavo in zato, da izvejo stvari, ki bi se jih radi naučili (ugotavljali smo namen branja), kar prikazujemo v tabeli 2.27. Nikoli ali skoraj nikoli ne bere za zabavo skoraj 13 % učencev, prav tako nikoli ali skoraj nikoli približno 6 % ne bere, da bi se nekaj naučili. Na drugi strani pa približno 34 % učencev redno bere za zabavo (vsak dan ali skoraj vsak dan), zato, da bi izvedeli stvari, ki bi se jih radi naučili, pa dnevno ali skoraj vsak dan bere približno 38 % učencev. Enkrat ali dvakrat na mesec bere za zabavo okoli 16 % učencev, zato, da bi se kaj naučili, pa približno 18 % učencev.

Tabela 2.28: Mnenja učencev o branju – kaj jim je pri branju všeč in kaj ne

Kaj meniš o branju? Povej nam, koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami.	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Sploh se ne strinjam
Z drugimi se rad pogovarjam o tem, kar berem.	24,29 (0,99)	44,07 (1,04)	21,61 (0,91)	10,04 (0,66)
Razveselilo bi me, če bi za darilo dobil knjigo.	29,89 (1,11)	44,89 (1,22)	14,79 (0,67)	10,44 (0,77)
Mislím, da je branje dolgočasno.	7,82 (0,58)	10,96 (0,58)	30,77 (1,04)	50,45 (1,26)
Rad bi imel več časa za branje.	24,53 (1,01)	35,58 (1,43)	28,06 (1,19)	11,83 (0,68)
Uživam v branju.	38,07 (1,2)	40,51 (0,94)	13,66 (0,7)	7,76 (0,6)
Z branjem se veliko naučím.	59,5 (1,14)	33,41 (1,09)	4,77 (0,39)	2,31 (0,32)
Rad berem stvari, ki me silijo k premišljevanju.	29,95 (1,04)	36,54 (0,88)	21,67 (0,89)	11,84 (0,66)
Všeč mi je, ko mi knjiga pričara druge svetove.	58,16 (1,04)	29,27 (0,68)	7,06 (0,62)	5,51 (0,57)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

In kakšna stališča imajo učenci (četrtošolci) o branju? Iz tabele 2.28 razberemo, da se je približno 24 % učencev zelo strinjalo s trditvijo, da se z drugimi radi pogovarjajo o tem, kaj berejo (okoli 44 % se jih je s tem strinjalo), približno 30 % se je zelo strinjalo (in okoli 45 % strinjalo) s trditvijo, da bi se razveselili, če bi za darilo dobili knjigo, približno 8 % jih meni, da je branje dolgočasno (zelo so se strinjali s trditvijo, okoli 11 % pa se je s trditvijo strinjalo), približno 25 % se jih je zelo strinjalo s tem, da bi radi imeli več časa za branje (s tem se je strinjalo okoli 36 % učencev), skoraj 80 % se jih je zelo strinjalo in strinjalo, da v branju uživajo, velik delež učencev se je tudi strinjali in zelo strinjali, da se z branjem veliko naučijo (s tem se jih je zelo strinjalo okoli 60 %, strinjalo pa okoli 33 %), večji delež učencev se je strinjal in zelo strinjal s tem, da radi berejo stvari, ki jih silijo k premišljevanju (okoli 30 % se jih je zelo strinjalo in okoli 37 % strinja-

lo), okoli 58 % pa se jih je zelo strinjalo s tem, da jim je všeč, ko jim knjiga pričara druge svetove (s tem pa se jih je strinjalo okoli 29 %). Z vsemi temi trditvami (razen z eno) se je strinjalo ali zelo strinjalo več učencev, kakor se z njimi bodisi ni strinjalo bodisi ni zelo strinjalo. Edina trditev, ki je odstopala od prevladujočega vzorca strinjanja, je trditev o dolgočasnosti branja. Samo s to trditvijo se več učencev ni strinjalo, kakor se jih je strinjalo. Tako se, denimo, s tem, da bi bilo branje dolgočasno, ni strinjalo okoli 31 % učencev in okoli 50 % jih je odgovorilo, da se s tem nikakor ne strinjajo.

Tabela 2.29: Samoocena učencev o branju

Kako dobro bereš? Povej nam, koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami.	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Sploh se ne strinjam
Ponavadi sem dober v branju.	50,0 (0,9)	40,71 (0,81)	6,76 (0,49)	2,52 (0,31)
Branje je zame lahko.	52,9 (0,98)	35,28 (0,76)	9,32 (0,65)	2,5 (0,31)
Težave imam pri branju zgodb s težkimi besedami.	14,7 (0,66)	30,22 (0,86)	26,45 (0,7)	28,63 (0,93)
Branje je zame težje kot za nekatere sošolke in sošolce.	8,45 (0,51)	17,56 (0,9)	26,77 (0,78)	47,22 (1,12)
Branje je zame težje od ostalih predmetov.	5,92 (0,51)	11,11 (0,62)	26,99 (1,01)	55,98 (1,09)
Branje mi ne gre.	5,65 (0,5)	8,86 (0,53)	19,81 (0,67)	65,69 (0,83)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učencem smo postavili niz trditev o tem, kako dobro berejo. Kakor prikazujemo v tabeli 2.29, večina učencev meni (polovica se jih je zelo strinjala in okoli 41 % strinjalo), da je ponavadi v branju dobra. Branje se jim zdi lahko, s tem se je okoli 53 % zelo strinjalo in okoli 35 % strinjalo. Nekaj manj kot polovica ima težave pri branju zgodb s težkimi besedami, nekaj več kot polovica pa pravi, da ne (okoli 26 % se namreč s trditvijo ni strinjalo in okoli 29 % se z njo sploh ni strinjalo). Več kot polovica jih tudi meni, da zanje branje ni težje kot za nekatere njihove sošolke in sošolke. Še nekoliko večji delež se ni strinjal in sploh ni strinjal s trditvijo, da je zanje branje težje od ostalih predmetov. Tudi v primeru trditve »branje mi ne gre« se pretežni del s tem sploh ni strinjal (teh učencev je bilo približno 66 %) ali ni strinjal (teh pa je bilo okoli 20 %).

Tabela 2.30: Pogostost izposoje knjig iz šolske ali javne knjižnice – ocena učencev

Kako pogosto si izposojaš knjige (tudi elektronske knjige) iz šolske ali javne knjižnice?	Odstotek	SE
vsaj enkrat na teden	47,96	1,55
enkrat ali dvakrat na mesec	35,29	1,13
nekajkrat na leto	11,18	0,65
nikoli ali skoraj nikoli	5,57	0,48

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Učence smo vprašali, kako pogosto si izposojajo tiskane ali elektronske knjige iz šolske ali javne knjižnice. Iz tabele 2.30 vidimo, da je večji delež četrtošolcev, ki si knjige izposojajo vsaj enkrat na teden ali enkrat ali dvakrat na mesec, kakor pa tistih, ki si knjige izposojajo zelo redko (nekajkrat na leto, nikoli ali skoraj nikoli).

53

Tabela 2.31: Pogostost uporabe računalnika ali tablice za šolsko delo doma, v šoli in drugje

Kako pogosto uporabljaš računalnik ali tablico za šolsko delo na vsakem od teh krajev (vključno z nalogami v razredu, domačimi nalogami ali učenjem izven šole)?	Vsak dan ali skoraj vsak dan	Enkrat ali dvakrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
doma	22,44 (0,96)	30,63 (0,93)	24,84 (0,9)	22,1 (1,09)
v šoli	7,76 (1,14)	14,95 (1,31)	17,14 (1,2)	60,15 (2,08)
kje drugje	10,23 (0,76)	18,22 (0,95)	21,7 (0,8)	49,85 (1,31)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Danes uporaba računalnika ni nič nenavadnega. Zato smo učence vprašali, kako pogosto uporabljajo računalnik ali tablico za šolsko delo doma, v šoli in kje drugje. Iz tabele 2.31 vidimo, da doma za šolsko delo računalnika ali tablice nikoli ali skoraj nikoli ne uporablja nekaj več kakor 22 % učencev, nasprotno: vsak dan ali skoraj vsak dan pa računalnik ali tablico za šolsko delo doma uporablja približno 22 % učencev. Kaj pa uporaba računalnika in tablice za šolsko delo v šoli? Če sta bila odgovora pri uporabi doma (za šolsko delo) relativno enakomerno razdeljena (nekoliko večja razlika je bila edino pri odgovorih enkrat ali dvakrat na teden in enkrat ali dvakrat na mesec), so učenci kar v nekaj več kakor 60 % poročali, da v šoli nikoli ali skoraj nikoli ne uporabljajo raču-

nalnika. Preostali njihovi odgovori se nanašajo na uporabo računalnika ali tablice za šolsko delo kje drugje.

Tabela 2.32: Pogostost uporabe računalnika ali tablice glede na šolske aktivnosti

Koliko časa uporabljaš računalnik ali tablico za naslednje šolske aktivnosti na običajen šolski dan?	Nič	30 minut ali manj	Več kot 30 minut
iskanje in branje informacij	24,47 (1,15)	61,43 (1,14)	14,09 (0,64)
priprava nastopov in predstavitev	30,23 (1,41)	34,33 (1,07)	35,44 (1,64)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

In kako pogosto uporabljajo računalnik ali tablico glede na dve šolski aktivnosti, ki sta bili ponujeni v odgovorih? Za iskanje in branje informacij (za šolo) dnevno porabi več kot 30 minut okoli 14 %, nič pa okoli 24 % učencev. Za pripravo nastopov in predstavitev pa je približno 30 % učencev reklo, da dnevno računalnika ali tablice ne uporablja, približno 34 % jih za to aktivnost dnevno porabi 30 minut ali manj, več kot 30 minut pa za pripravo nastopov in predstavitev (vezano na šolske aktivnosti) porabi okoli 35 % učencev, razberemo iz tabele 2.32.

Tabela 2.33: Časovna ocena uporabe ali tablice za različne aktivnosti

Koliko časa na dan uporabljaš računalnik ali tablico za naslednje aktivnost?	Nič	30 minut ali manj	od 30 minut do 1 uro	od 1 do 2 uri	2 uri ali več
Igram igrice.	14,2 (0,67)	40,99 (1,44)	25,08 (0,97)	10,13 (0,48)	9,61 (0,75)
Gledam video.	18,12 (0,95)	43,25 (1,01)	21,57 (0,81)	10,35 (0,68)	6,71 (0,55)
Klepetam.	44,27 (1,42)	34,74 (1,23)	10,02 (0,53)	5 (0,39)	5,97 (0,52)
Brskam po internetu.	22,59 (0,99)	48,84 (1,09)	16,93 (0,63)	6,2 (0,39)	5,44 (0,54)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Za katere aktivnosti učenci dnevno prebijejo največ časa na računalniku ali tablici? Poročali so, da 2 uri dnevno ali več porabijo za igranje igrice (takih učencev je skoraj 10 %), za gledanje videov (okoli 7 % učencev), klepetanje (okoli 6 % učencev) in brskanje po svetovnem spletu (okoli 5 % učencev). Iz tabele 2.33 tudi vidimo, da za te aktivnosti pretežni delež učencev (in sicer več kakor 50 %) porabi od 0 do 30 minut.

3.0

Bralni dosežki četrtošolcev v Sloveniji (PIRLS in ePIRLS)

V tem poglavju predstavljamo različne rezultate glede bralnih dosežkov, in sicer glede na mednarodne mejnike, trende, razlike glede na spol ter razlike glede na namen branja. Prikazujemo pa oboje, rezultate PIRLS 2016 in ePIRLS 2016 – Slovenija je namreč sodelovala v obeh zajemih podatkov. Ker smo v raziskavi PIRLS 2016 v Sloveniji vzorčili tako, da lahko raziskujemo tudi morebitne razlike med matičnimi in podružničnimi šolami, bomo predstavili tudi te rezultate (torej za bralni dosežek pri PIRLS in bralni dosežek pri ePIRLS). Najprej pa pogledajmo lestvico, ki kaže razvrstitev držav glede na povprečne bralne dosežke.

55

3.1 Porazdelitev bralnih dosežkov

Najprej bomo prikazali porazdelitev bralnih dosežkov (v padajočem vrstnem redu). Pri tem je potrebno opozoriti, da je mednarodno povprečje izračunano na 500 točk (to, čemur pravimo srednja vrednost lestvice PIRLS), s standardno deviacijo 100 točk. Tako je bilo tudi v prejšnjih zajemih podatkov, od leta 2001 naprej.

Tabela 3.1: Porazdelitev bralnih dosežkov PIRLS 2016

Država		Povprečen bralni dosežek		
	Ruska federacija	581	(2,2)	▲
3	Singapur	576	(3,2)	▲
2 †	Hongkong	569	(2,7)	▲
	Irska	567	(2,5)	▲
	Finska	566	(1,8)	▲
	Poljska	565	(2,1)	▲
	Severna Irska	565	(2,2)	▲
	Norveška (5)	559	(2,3)	▲
	Kitajski Tajpej	559	(2,0)	▲
	Anglija	559	(1,9)	▲
2	Latvija	558	(1,7)	▲
	Švedska	555	(2,4)	▲
	Madžarska	554	(2,9)	▲
	Bolgarija	552	(4,2)	▲
†	Združene države Amerike	549	(3,1)	▲
	Litva	548	(2,6)	▲
	Italija	548	(2,2)	▲
2	Danska	547	(2,1)	▲
	Makao	546	(1,0)	▲
†	Nizozemska	545	(1,7)	▲
	Avstralija	544	(2,5)	▲
	Češka republika	543	(2,1)	▲
1 2	Kanada	543	(1,8)	▲
	Slovenija	542	(2,0)	▲
2	Avstrija	541	(2,4)	▲
	Nemčija	537	(3,2)	▲
	Kazahstan	536	(2,5)	▲
	Slovaška	535	(3,1)	▲
3	Izrael	530	(2,5)	▲
2	Portugalska	528	(2,3)	▲
	Španija	528	(1,7)	▲
	Belgija (flamski del)	525	(1,9)	▲
	Nova Zelandija	523	(2,2)	▲

Država		Povprečen bralni dosežek		
	Francija	511	(2,2)	▲
	Srednja vrednost lestvice PIRLS	500		
2	Belgija (valonski del)	497	(2,6)	
	Čile	494	(2,5)	▼
1	Gruzija	488	(2,8)	▼
	Trinidad in Tobago	479	(3,3)	▼
	Azerbajdžan	472	(4,2)	▼
2	Malta	452	(1,8)	▼
	Združeni arabski emirati (ZAE)	450	(3,2)	▼
	Bahrajn	446	(2,3)	▼
	Katar	442	(1,8)	▼
	Saudova Arabija	430	(4,2)	▼
	Iran	428	(4,0)	▼
	Oman	418	(3,3)	▼
	Kuvajt	393	(4,1)	▼
	Maroko	358	(3,9)	▼
	Egipt	330	(5,6)	▼
	Republika Južna Afrika (JAR)	320	(4,4)	▼
	Referenčne udeleženske			
	Moskva	612	(2,2)	▲
2	Madrid, Španija	549	(2,0)	▲
≡	Quebec, Kanada	547	(2,8)	▲
	Ontario, Kanada	544	(3,2)	▲
	Andaluzija, Španija	525	(2,1)	▲
	Norveška (4)	517	(2,0)	▲
	Dubai, ZAE	515	(1,9)	▲
2	Danska (3)	501	(2,7)	
	Buenos Aires, Argentina	480	(3,1)	▼
	Abu Dabi, ZAE	414	(4,7)	▼
	angleščina/afrikanščina/zulu (JAR)	406	(6,0)	▼

Vir: Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017a – elektronska verzija.

Opombe:

Pet držav in ena referenčna entiteta, Egipt, Iran, Kuvajt, Maroko in Republika Južna Afrika (JAR) pa tudi Danska (3) je sodelovalo v PIRLS Literacy.¹

¹ Več podatkov o PIRLS Literacy je dostopno v raziskovalnem okviru raziskave (Ina V. S. Mullis in Michael O. Martin, ur., *Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition* (TIMSS and PIRLS International

Iran in Maroko sta prav tako sodelovali s četrtem razredom, njihovi rezultati pa temeljijo na povprečnih vrednostih obeh ocenjevanih populacij. Določeno odstopanje je tudi pri Norveški, ki je, kot že rečeno, sodelovala s petim razredom (zato najdemo pri Norveški v oklepaju številko 5).

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

▲ Državno povprečje je statistično značilno višje kot srednja vrednost lestvice PIRLS.

▼ Državno povprečje je statistično značilno višje kot srednja vrednost lestvice PIRLS.

† Zahteve glede realizacije participacije vzorca so bile dosežene šele, ko so bile vključene nadomestne šole.

≡ Nedoseganje realizacije participacije vzorca.

1 Nacionalna ciljna populacija ne vključuje mednarodne ciljne populacije.

2 Nacionalno definirana populacija pokriva 90 do 95 % nacionalne ciljne populacije.

3 Nacionalno definirana populacija pokriva manj kot 90 % nacionalne ciljne populacije (a vsaj 77 %).

58

Iz tabele 3.1 vidimo razvrstitev sodelujočih držav oziroma izobraževalnih sistemov v PIRLS 2016 glede na bralni dosežek učencev. Kot vidimo, so naši učenci nad srednjo vrednostjo lestvice PIRLS, kar pomeni, da so uvrščeni nad mednarodnim povprečjem. To razvrstitev vidimo za prav vse sodelujoče države v ciklu 2016. Opazimo pa tudi, da so države razvrščene po padajočem vrstnem redu glede na bralni dosežek učencev. V vseh državah z znakom ▲ so povprečni bralni dosežki učencev nad mednarodnim PIRLS-povprečjem, države z znakom ▼ pa so pod mednarodnim povprečjem pri bralnih dosežkih učencev. Kljub temu, da so države razvrščene po padajočem vrstnem redu glede na bralni dosežek učencev, kar vidimo v točkah, to še ne pomeni, da pri vseh državah pri tem dosežku obstaja statistično značilna razlika. To pomeni, da kljub razlikam v točkah ne moremo reči, da je nacionalno povprečje pri teh (določenih) državah nižje ali višje. V primeru Slovenije (ki je v tabeli 3.1 označena z rdečo barvo) to pomeni, da ne moremo reči, da so imele države, ki smo jih označili z oranžo barvo, statistično značilno različen dosežek učencev kot učenci nekaterih drugih držav. Če nekoliko poenostavimo, dosežki učencev iz držav Bolgarija, Združene države Amerike, Litva, Italija, Danska, Makao, Nizozemska, Avstralija, Češka republika, Kanada pa tudi Avstrija (ki je v zgornji ta-

Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015). Ker Slovenija ni sodelovala v PIRLS Literacy, temveč le v PIRLS in ePIRLS, v tej monografiji tega (posebnega) testa oziroma preizkusa ne opisujemo. Obstaja pa mnenje, da gre za »lažji« preizkus, ki ga rešujejo učenci nekaterih držav, a je (na podlagi posebnih analiz) vseeno zagotovljena statistična primerljivost oziroma so dosežki uvrščeni na mednarodno lestvico.

beli navedena za Slovenijo) se statistično ne razlikujejo – npr., učenci iz Avstrije pri bralni pismenosti niso slabši kot naši učenci in nasprotno, učenci iz Bolgarije pri bralni pismenosti v letu 2016 niso boljši kakor naši učenci. Lahko pa rečemo, da je povprečni bralni dosežek učencev v Sloveniji višji kakor v Nemčiji (in vseh državah, ki so razvrščene za njo) ter da je povprečni bralni dosežek učencev v Sloveniji nižji kakor tisti za učence iz Madžarske in tudi nižji kakor v vseh tistih državah, ki so na lestvici uvrščene pred Madžarsko, začenši z Rusko federacijo.

Zapisali smo že, da je nekaj držav poleg »klasičnega« PIRLS sodelovalo tudi v ePIRLS (bralna pismenost na računalniku), med njimi tudi Slovenija. Res pa je, da so bila tu preverjana le informativna besedila, ne pa tudi literarna besedila, kakor je to sicer značilno za PIRLS (ki preverja oba tipa besedila). Zato v nadaljevanju, ko poročamo o dosežkih pri ePIRLS, govorimo le o enem tipu besedil, to so informativna besedila.

Tabela 3.2: Bralni dosežek ePIRLS – primerjava med državami

Država	Povprečen dosežek na lestvici ePIRLS	Singapur	Norveška (5)	Irška	Švedska	Danska	Združene države Amerike	Kitajski Tajpej	Kanada	Izrael	Italija	Slovenija	Portugalska	Gruzija	Združeni arabski emirati (ZAE)	Dubaj (ZAE)	Abu Dabi (ZAE)
3 Singapur	588 (3,0)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Norveška (5) ¹	568 (2,2)	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Irška	567 (2,5)	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Švedska	559 (2,3)	▼	▼	▼			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
≡ Danska	558 (2,2)	▼	▼	▼			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
† Združene države Amerike	557 (2,6)	▼	▼	▼			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kitajski Tajpej	546 (2,0)	▼	▼	▼	▼	▼			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲

1 Da (5) pomeni petošolce, ne pišemo vsakič znova, temveč le, ko prvič poročamo o PIRLS-lestvici in prvič o ePIRLS-lestvici.

Država	Povprečen dosežek na lestvici ePIRLS	Referenčne države															
		Singapur	Norveška (5)	Irska	Švedska	Danska	Združene države Amerike	Kitajski Tajpej	Kanada	Izrael	Italija	Slovenija	Portugalska	Gruzija	Združeni arabski emirati (ZAE)	Dubaj (ZAE)	Abu Dabi (ZAE)
1	Kanada	543	(3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
2																	
3	Izrael	536	(2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲
	Italija	532	(2,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲		▲
	Slovenija	525	(1,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲			▲
2	Portugalska	522	(2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲			▲
1	Gruzija	477	(3,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲
	Združeni arabski emirati (ZAE)	468	(2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▼	▲
Referenčne udeleženske																	
	Dubaj (ZAE)	528	(1,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲			▲
	Abu Dabi (ZAE)	431	(4,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼

Vir: Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017b – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

▲ Povprečen dosežek statistično značilno višji, kot v primerjani državi

▼ Povprečen dosežek statistično značilno nižji, kot v primerjani državi

(5) Petošolci

† Zahteve glede realizacije participacije vzorca so bile dosežene šele, ko so bile vključene nadomestne šole.

≡ Nedoseganje realizacije participacije vzorca.

1 Nacionalna ciljna populacija ne vključuje mednarodne ciljne populacije.

2 Nacionalno definirana populacija pokriva 90 do 95 % nacionalne ciljne populacije.

3 Nacionalno definirana populacija pokriva manj kot 90 % nacionalne ciljne populacije (a vsaj 77 %).

Tabela 3.2 prikazuje, med katerimi sodelujočimi državami v ePIRLS so bile dejanske razlike pri bralnih dosežkih, izmerjenih na računalniku (kar pomeni statistično značilne razlike, ne le razlike v točkah). Za Slovenijo vidimo naslednje:

- dosežka slovenskih in portugalskih učencev se ne razlikujeta (statistično značilno), prav tako se dosežek slovenskih učencev ne razlikuje od dosežka učencev iz referenčne udeleženke Dubaj;
- dosežki učencev iz Singapurja, Norveške, Irske, Švedske, Danske, Združenih držav Amerike, Kitajskega Tajpeja, Kanade, Izraela in Italije so statistično značilno višji kakor dosežki naših učencev;
- statistično značilno nižje bralne dosežke pri ePIRLS od naših učencev izkazujejo učenci iz Gruzije in Združenih arabskih emiratov ter Abu Dabija (referenčne udeleženke).

61

Tabela 3.3: Bralni dosežki pri PIRLS in ePIRLS
(le za tiste učence, ki so sodelovali v obeh preizkusih)

Država	Povprečen dosežek na lestvici ePIRLS		Povprečen dosežek na lestvici PIRLS		Razlika		Razlika	
							Rezultat ePIRLS je višji	Rezultat PIRLS je višji
≡ Danska	558	(2,2)	544	(2,7)	15	(1,9)	15	▲
† Združene države Amerike	557	(2,6)	543	(2,9)	13	(1,4)	13	▲
3 Singapur	588	(3,0)	579	(3,3)	9	(1,1)	9	▲
Združeni arabski emirati (ZAE)	468	(2,2)	460	(2,7)	8	(1,3)	8	▲
Norveška (5)	568	(2,2)	560	(2,4)	8	(1,5)	8	▲

Država	Povprečen dosežek na lestvici ePIRLS		Povprečen dosežek na lestvici PIRLS		Razlika		Razlika	
							Rezultat ePIRLS je višji	Rezultat PIRLS je višji
3 Izrael	536	(2,3)	530	(2,4)	6	(1,4)	6 ▲	
Švedska	559	(2,3)	555	(2,6)	5	(1,4)	5 ▲	
Irska	567	(2,5)	564	(3,0)	3	(1,5)	3	
12 Kanada	543	(3,2)	540	(3,2)	3	(1,4)	3	
2 Portugalska	522	(2,2)	528	(2,4)	-6	(1,1)		-6 ▲
1 Gruzija	477	(3,3)	487	(3,4)	-10	(2,4)		-10 ▲
Italija	532	(2,1)	549	(2,4)	-17	(1,9)		-17 ▲
Slovenija	525	(1,9)	544	(2,1)	-19	(1,1)		-19 ▲
Kitajski Tajpej	546	(2,0)	569	(2,2)	-24	(1,5)		-24 ▲
Referenčne udeleženske								
Abu Dabi (ZAE)	431	(4,1)	422	(4,9)	9	(2,6)	9 ▲	
Dubaj (ZAE)	528	(1,6)	524	(2,1)	4	(1,0)	4 ▲	

Vir: Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017a in 2017b – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

▲ Povprečen dosežek statistično značilno višji

(5) Petošolci

† Zahteve glede realizacije participacije vzorca so bile dosežene šele, ko so bile vključene nadomestne šole.

≡ Nedoseganje realizacije participacije vzorca.

1 Nacionalna ciljna populacija ne vključuje mednarodne ciljne populacije.

2 Nacionalno definirana populacija pokriva 90 do 95 % nacionalne ciljne populacije.

3 Nacionalno definirana populacija pokriva manj kot 90 % nacionalne ciljne populacije (a vsaj 77 %).

V tabeli 3.3 so upoštevani rezultati primerjave med PIRLS in ePIRLS le za tiste učence, ki so sodelovali v obeh zajemih podatkov. Se pravi, če je učenec sodeloval v PIRLS in ne v ePIRLS, v povprečje ne prištevamo njegovega PIRLS-re-

zultata. In kaj kažejo rezultati? V 7 državah (ter 2 referenčnih udeleženkah) je dosežek iz bralne pismenosti na računalniku (ePIRLS) statistično značilno višji, kot so ga ti isti učenci dosegli pri PIRLS-testu. V dveh državah, in sicer Irski in Kanadi, ni bilo izmerjenih razlik pri bralni pismenosti, če so učenci reševali test na papirju ali z računalnikom. Slovenija sodi v skupino petih držav, kjer je bil bralni dosežek iz PIRLS statistično značilno višji kakor iz ePIRLS. Vendar je v tabeli 3.3 upoštevan skupni PIRLS-dosežek, vemo pa, da so učenci pri ePIRLS reševali test na podlagi le enega tipa besedila, to je informativnega besedila. Zato si v nadaljevanju pogledjmo le primerjavo glede na reševanje informativnih besedil – verjetno je ta ustrežnejša.

Tabela 3.4: Bralni dosežki pri PIRLS in ePIRLS – za informativna besedila (le za tiste učence, ki so sodelovali v obeh preizkusih)

Država	Razlika	Razlika			
		Rezultat spletnega informacijskega branja ePIRLS je višji	Rezultat informacijskega branja PIRLS je višji		
1 2 Kanada	3	(1,7)	3		
Kitajski Tajpej	-20	(2,3)		-20	▲
≡ Danska	12	(2,3)	12	▲	
1 Gruzija	-11	(2,9)		-11	▲
Irska	5	(1,7)	5	▲	
3 Izrael	7	(1,5)	7	▲	
Italija	-18	(2,8)		-18	▲
Norveška (5)	7	(1,7)	7	▲	
2 Portugalska	-4	(1,6)		-4	▲
3 Singapur	13	(1,4)	13	▲	
Slovenija	-20	(2,3)		-20	▲
Švedska	4	(2,2)	4		
Združeni arabski emirati (ZAE)	8	(1,6)	8	▲	
† Združene države Amerike	12	(1,5)	12	▲	
Mednarodno povprečje	0	(0,5)	0		

Država	Razlika	Razlika	
		Rezultat spletne- ga informacijske- ga branja ePIRLS je višji	Rezultat infor- macijskega branja PIRLS je višji
Referenčne udeleženske			
Abu Dabi (ZAE)	8	(2,3)	8 ▲
Dubaj (ZAE)	4	(2,2)	4

Vir: Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017a in 2017b – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

▲ Povprečni dosežek statistično značilno višji

(5) Petošolci

† Zahteve glede realizacije participacije vzorca so bile dosežene šele, ko so bile vključene nadomestne šole.

≡ Nedoseganje realizacije participacije vzorca.

1 Nacionalna ciljna populacija ne vključuje mednarodne ciljne populacije.

2 Nacionalno definirana populacija pokriva 90 do 95 % nacionalne ciljne populacije.

3 Nacionalno definirana populacija pokriva manj kot 90 % nacionalne ciljne populacije (a vsaj 77 %).

64

Če primerjavo med ePIRLS in PIRLS pogledamo le pri informativnih besedilih, je slika nekoliko drugačna. Pri 7 državah in 1 referenčni udeleženki vidimo, da imajo učenci pri spletnem branju (ePIRLS) informativnih besedil višji dosežek kakor pri PIRLS. Pri dveh državah in eni referenčni udeleženki ni razlik; tudi pri mednarodnem povprečju jih ni. V petih državah, vključujoč Slovenijo, pa imajo učenci višji dosežek pri informativnih besedilih iz PIRLS kakor iz ePIRLS. Zraven Slovenije so to še učenci iz Kitajskega Tajpeja, Gruzije, Italije, in z nekoliko manjšo razliko to zaznamo tudi pri učencih iz Portugalske, kakor je razvidno iz tabele 3.4.

Preciznejšo sliko glede povprečnih bralnih dosežkov učencev v državi dobimo, če pogledamo razvrstitev bralnih dosežkov glede na mednarodne mejnike.

3.2 Bralni dosežki glede na mednarodne mejnike

Štiri mesta na lestvici dosežkov PIRLS so bila določena za mednarodne mejnike, in sicer tako, da smo lahko dosežek na lestvici primerjali z opisanim nivojem bralnega razumevanja. Mejniki so izbrani in izračunani so iz skupnega dosežka učencev po vseh državah (osnovani pa so na mednarodnih mejnikih TIMSS). Najvišji mednarodni mejnik je pri 625 točkah, višji pri 550 točkah, srednji pri 475 točkah in nižji pri 400 točkah. Mednarodni koordinacijski center TIMSS & PIRLS je skupaj s PIRLS *Reading Development Group* izpeljal ambiciozno metodo sidranja lestvice, da bi opisal razumevanje prebranega besedila na mejnikih znanja. Navajamo vrste bralnih veščin in strategij, ki jih kažejo četrtošolke in četrtošolci na vsakem mednarodnem mejniku.²

Kako so oblikovani opisi mejnikov?³

Mednarodni koordinacijski center TIMSS & PIRLS je po metodi sidranja lestvice oblikoval opise dosežkov na mednarodnih mejnikih PIRLS. S pomočjo podatkov sidranja lestvice so strokovnjaki lahko opisali bralni dosežek učenk in učencev na različnih točkah lestvice glede na vrste besedil, ki so jih otroci v raziskavi prebirali, in glede na vprašanja, na katera so uspešno odgovorili (vključno s kakovostjo njihovih odgovorov pri vprašanjih s prostimi odgovori za več točk). Za sidranje lestvice so združili rezultate dosežkov vseh učenk in učencev iz vseh sodelujočih držav, tako da se opisi mejnika nanašajo na vse otroke, ki so dosegli to raven. Tako za določanje uspeha po mejnikih ni pomembno, iz katere države je učenec, ampak samo, kako se je odrezal na testu. Glede na rezultate bralnega dosežka učencev so določili merila in poiskali skupine vprašanj, na katera so učenci, ki so dosegli določen mednarodni mejnik, zelo verjetno odgovorili pravilno, in na katera učenci na naslednjem nižjem mejniku zelo verjetno niso odgovorili pravilno. Npr.: vprašanje z izbirnimi odgovori se je usidralo na najvišji mednarodni mejnik, če je vsaj 65 % učenk in učencev, ki so dosegli 625 točk, na to vprašanje odgovorilo pravilno, hkrati pa je nanj pravilno odgovorilo manj kot 50 % učenk in učencev, ki so se uvrstili na višji mednarodni mejnik (550 točk). Podobno se je vprašanje z izbirnimi odgovori usidralo na višji mednarodni mejnik, če je nanj pravilno odgovorilo vsaj 65 % učenk in učencev, ki so dosegli 550 točk, in manj kot 50 % učenk in učencev, ki so se uvrstili na srednji mednarodni mejnik, in tako naprej za vsak naslednji nižji mejnik. Ker je pri prostih odgovorih ugibanje skoraj povsem izključeno, je bilo merilo za vprašanja s prostimi odgovori preprosto 50 % na določenem mejniku, pri

- 2 Marjeta Doupona, »Rezultati Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2016 – osnutek«. Neobjavljeno gradivo, 2018: 30.
- 3 Celotno besedilo je iz neobjavljenega gradiva Marjete Doupona, »Rezultati Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2016 – osnutek«, 30–34. Slednjega smo le delno, v manjši meri, prilagodili.

vprašanih z več točkami pa so z analizo določili delno pravilen odgovor in pravi- len odgovor.

Približno polovica vprašanj v testu PIRLS od otrok zahteva, da sami sestavi- jo odgovor na vprašanje (brez pomoči tistih, ki so izvedli testiranje). Vprašanja s prostimi odgovori so imela tri oblike:

Pri vprašanih za 1 točko so bili odgovori ocenjeni kot sprejemljivi, če so vsebovali vse elemente, ki jih je zahtevalo vprašanje, in so bile navedbe v od- govoru skladne z idejami in podatki v besedilu. Pri vprašanih za 2 točki so od- govori, ki so dobili najvišje število točk, pokazali popolno razumevanje, tako da so navedli primerne sklepe in interpretacije skladne z besedilom in jih pod- prli s podatki ali navedbami iz besedila, kadar je bilo to potrebno. Odgovori so bili ocenjeni kot delno pravilni (1 točka), če so vsebovali samo del podatka⁴ ali izražali samo dobesedno razumevanje, čeprav so vprašanja zahtevala sklepa- nje ali interpretacijo. Pri vprašanih za 3 točke so bili odgovori v celoti pravilni (ocenjeni z najvišjim številom točk), če so učenci pokazali širše razumevanje, tako da so izražali sorazmerno kompleksne ali abstraktne ideje ali s pomočjo podatkov/informacij iz besedila podajali tehtne dokaze za sklepe in interpre- tacije, ki so jih izražali. Odgovori so bili zadovoljivi in so dobili 2 točki, če so vse- bovali vse zahtevane elemente, niso pa podajali kompleksnih ali abstraktnih idej, so bili bolj dobesedni kot interpretativni ali pa so bili slabše podprti z be- sedilom. Minimalni odgovor (1 točka) je vseboval le nekaj zahtevanih elemen- tov, ne pa vseh.

66

Skupine vprašanj, ki so jih poiskali z metodo sidranja lestvice, predstavlja- jo znanje učenk in učencev, ki so dosegli določen mejnik, člani PIRLS 2006 *Re- ading Development Group* pa so jih uporabili za opis mejnikov. Za vsak mejnik so sestavili kratek opis sidrnega vprašanja, ki označuje bralne veščine in strate- gije, značilne za odgovore učenk in učencev, ki so nanj odgovorili pravilno (za vprašanja s prostimi odgovori za več točk pa glede na to, ali so otroci odgovori- li delno pravilno ali pravilno). Da bi podali splošnejše ugotovitve o dosežku, so članice in člani *Reading Development Group* nato povzeli veščine in strategije razumevanja prebranega besedila učencev po vseh vprašanih za vsak mejnik.

Vsako vprašanje v testu postavlja določene bralne zahteve oziroma zahte- va določeno bralno znanje. Pri tem igra precejšnjo vlogo interakcija med preta- njenostjo razumevanja, ki ga zahteva vprašanje, dolžino in kompleksnostjo be- sedila ter verjetnostjo, da sta otroku vsebina in zgradba besedila blizu. Čeprav smo bili v raziskavi zaradi testne situacije pri izbiri besedil omejeni, so se ta kljub temu razlikovala po dolžini, zahtevnosti skladnje in besednjaka, abstrak- tnosti idej in strukturi organiziranosti. Zaradi razlik med literarnimi in informa- tivnimi besedili so mejniki za oba namena branja opisani ločeno. Ne smemo pozabiti tudi, da so opisi bralnih veščin in strategij oblikovani na podlagi teh besedil in da je njihov namen pojasniti razlike med bralnimi dosežki v raziska-

4 Oziroma informacije.

vi PIRLS. Opisi ne zajemajo vseh bralnih okoliščin, s katerimi se srečujejo četrtošolke in četrtošolci.

Pri razmišljanju o procesih razumevanja pri branju, ki smo jih preverjali v raziskavi, se lahko zazdi, da je osredotočenje in iskanje eksplicitno navedenih informacij lažje od, npr., interpretacije in integracije idej ter podatkov iz celotnega besedila.

Poleg tega je bilo verjetneje, da bodo učenke in učenci z višjim bralnim dosežkom prej uspešno odgovorili na vprašanja, ki zahtevajo interpretacijo in integracijo podatkov oziroma informacij, kot pa učenci z nizkim bralnim dosežkom. Vendar besedila niso enakovredna in – ker smo jih morali za raziskavo prilagoditi okoliščinam testiranja – predstavljajo le manjši del razpona besedil, ki jih imajo na voljo otroci te starosti. Bralne naloge, ki od otroka zahtevajo interpretacijo, niso vedno težje od nalog, ki zahtevajo priključitev eksplicitno navedenega podatka oziroma informacije.

Pri nekaterih vprašanjih lahko procesi razumevanja, ki so potrebni za uspešen odgovor, nihajo glede na izkušnjo otroka. Razumevanje s pomočjo slovarja je lahko za določenega otroka eksplicitno, pri drugem pa zahteva sklepanje in interpretacijo. Kljub temu so opisi oblikovani na osnovi predpostavke o tem, kako bi k vprašanju pristopila velika večina učencev. Nekateri otroci, ki so se uvrstili pod določen mejnik, morda poznajo ali razumejo nekaj konceptov, ki so značilni za višjo raven. Pri oblikovanju profila bralnega dosežka za posamezno državo je potrebno upoštevati bralni dosežek pri posameznih vprašanjih in skupinah vprašanj.

Opis dosežkov na vsakem višjem mejniku je kumulativen, nadgrajuje pa opis dosežka, ki so ga pokazali otroci na sosednjem nižjem mejniku. Učenci, ki so dosegli določen mejnik, so pokazali veščine in strategije razumevanja, značilne za ta mejnik, pa tudi sposobnosti učencev na kateremkoli nižjem mejniku. Za vse štiri mejnike je naveden opis veščin in strategij razumevanja, ki so jih pokazali otroci v raziskavi.

Kaj zna učenec, ki je dosegel določen bralni mejnik?

Opisi znanja oziroma ravni bralne pismenosti učencev na posameznem mejniku so razvidni iz tabele 3.5. Pri tem opisujemo posamezne mejnike tudi glede na razliko literarna proti informativna besedila.

Tabela 3.5: Opisi mednarodnih bralnih mejnikov

	literarna besedila	informativna besedila
nižji mednarodni mejnik (400 točk)	• V kratki zgodbi z enim ali dvema opisoma zapleta/razpleta in dveh osrednjima likoma, učenec:	• Če prebere različne kratke razlagalne odlomke z besedilom, zemljevidi, ilustracijami, diagrami in s fotografijami, ki so organizirani kronološko ali tematsko, učenec:
	• najde in navede eksplicitno zapisan podatek, ki govori o podrobnostih dejanj osrednjega lika in njegovih občutkih, kot so predstavljeni s pripovedjo, opisom ali dialogom,	• najde in navede eksplicitno zapisane podatke o ljudeh, krajih in živalih,
	• najde relevanten del zgodbe in ga uporabi za sklep, ki je očiteno iz besedila;	• najde poved z relevantnim podatkom oziroma informacijo in jo uporabi za očitno sklep, ki sledi iz besedila;
srednji mednarodni mejnik (475 točk)	• prepozna in določi odnos med dvema dogodkoma, in sicer tako, da sklepa na povezavo med jasno povezanimi povedmi,	• s sklepanjem določa ali primerja eksplicitno navedene podatke v besedilu,
	• prepozna glavno sporočilo zgodbe,	• določi pravi del letaka, ki vsebuje besedilo, tabelo, načrt, ilustracije, in poišče relevanten podatek,
	• identificira elemente zgradbe zgodbe (npr. pripovedovalca, vlogo glavnega lika, zaporedje dogodkov, začetek/konec),	• se odzove na celotno besedilo in ga morebiti podpre s primerom iz besedila;
	• iz različnih delov besedila izpelje osnovno interpretacijo dejanj in namer lika iz zgodbe;	

	literarna besedila	informativna besedila
višji mednarodni mejnik (550 točk)	<ul style="list-style-type: none"> • primerja dejanja, značilnosti, občutke lika iz zgodbe (npr. opiše, kako se dva lika iz zgodbe razlikujeta), 	<ul style="list-style-type: none"> • poišče določeno informacijo, ki je težje dostopna,
	<ul style="list-style-type: none"> • s pomočjo sklepanja razloži razmerja med namerami, dejanji in dogodki in jih podpre, argumentira s pomočjo podatkov iz besedila, 	<ul style="list-style-type: none"> • sklepa tako, da poveže informacije iz več povedi,
najvišji mednarodni mejnik (625 točk)	<ul style="list-style-type: none"> • morebiti prepozna uporabo nekaterih jezikovnih in besedilnih značilnosti; 	<ul style="list-style-type: none"> • izdela interpretacijo, ki temelji na integraciji podatkov iz besedila ter znanja in lastnih izkušenj, • prepozna glavne namene in neopčitne značilnosti različnih tipov besedila, • razume preproste metafore;
	<ul style="list-style-type: none"> • integrira podatke/informacije iz celotnega besedila in tako interpretira značilnosti, namere in občutke lika ter jih zna podpreti s podatki iz zgodbe, • integrira različne ideje iz besedila in jih uporabi v širšem kontekstu. 	<ul style="list-style-type: none"> • združi podatke/informacije iz različnih besedil in lastnega znanja ter jih aplicira na realne dogodke iz življenja.

Vir: Doupona, 2018: 33–34.

Tabela 3.6: Odstotki učencev glede na doseganje mednarodnih mejnikov (PIRLS)

	Država	Najvišji mednarodni mejnik (625)		Višji mednarodni mejnik (550)		Srednji mednarodni mejnik (475)		Nižji mednarodni mejnik (400)	
3	Singapur	29	(1,6)	66	(1,6)	89	(1,0)	97	(0,5)
	Ruska federacija	26	(1,2)	70	(1,3)	94	(0,6)	99	(0,3)
	Severna Irska	22	(1,4)	61	(1,3)	87	(0,8)	97	(0,4)
	Irska	21	(1,2)	62	(1,6)	89	(0,9)	98	(0,4)
	Poljska	20	(1,1)	61	(1,3)	89	(0,7)	98	(0,4)
	Anglija	20	(0,9)	57	(1,1)	86	(0,7)	97	(0,4)
	Bolgarija	19	(1,3)	55	(2,2)	83	(1,6)	95	(0,9)
2 †	Hongkong	18	(1,3)	65	(1,8)	93	(0,9)	99	(0,3)
	Finska	18	(0,8)	62	(1,3)	91	(0,8)	98	(0,3)
	Madžarska	17	(1,2)	56	(1,7)	85	(1,0)	97	(0,5)
†	Združene države Amerike	16	(1,3)	53	(1,6)	83	(1,2)	96	(0,5)
	Avstralija	16	(1,0)	51	(1,4)	81	(1,0)	94	(0,5)
	Norveška (5)	15	(0,9)	58	(1,7)	90	(0,9)	99	(0,3)
	Kitajski Tajpej	14	(1,1)	59	(1,5)	90	(0,7)	98	(0,2)
	Švedska	14	(1,4)	57	(1,6)	88	(0,9)	98	(0,3)
2	Latvija	14	(1,0)	57	(1,3)	90	(0,8)	99	(0,2)
3	Izrael	13	(0,9)	46	(1,3)	75	(1,0)	91	(0,7)
1 2	Kanada	13	(0,7)	50	(1,0)	83	(0,9)	96	(0,4)
	Litva	12	(0,9)	52	(1,6)	86	(1,1)	97	(0,5)
	Slovenija	11	(0,8)	49	(1,3)	83	(0,9)	96	(0,5)
2	Danska	11	(1,0)	52	(1,3)	86	(1,0)	97	(0,4)
	Nova Zelandija	11	(0,6)	41	(1,2)	73	(1,0)	90	(0,7)

70

Država	Najvišji mednarodni mejnik (625)		Višji mednarodni mejnik (550)		Srednji mednarodni mejnik (475)		Nižji mednarodni mejnik (400)	
Nemčija	11	(0,8)	47	(1,4)	81	(1,4)	95	(1,0)
Italija	11	(0,8)	52	(1,7)	87	(1,0)	98	(0,5)
Slovaška	10	(0,8)	47	(1,4)	81	(1,3)	93	(1,1)
Češka republika	10	(0,7)	49	(1,3)	85	(0,9)	97	(0,5)
Makao	10	(0,6)	50	(0,8)	86	(0,5)	98	(0,3)
2 Avstrija	8	(0,8)	47	(1,5)	84	(1,1)	98	(0,4)
† Nizozemska	8	(0,6)	48	(1,3)	88	(0,9)	99	(0,3)
Kazahstan	7	(0,8)	42	(1,8)	84	(1,5)	98	(0,3)
2 Portugalska	7	(0,9)	38	(1,3)	79	(1,3)	97	(0,4)
Španija	6	(0,4)	39	(0,9)	80	(1,0)	97	(0,6)
Združeni arabski emirati (ZAE)	5	(0,3)	20	(1,0)	43	(1,4)	68	(1,3)
Trinidad in Tobago	4	(0,5)	24	(1,2)	55	(1,7)	80	(1,2)
Belgija (flamski del)	4	(0,4)	35	(1,3)	80	(1,3)	97	(0,4)
Francija	4	(0,6)	30	(1,3)	72	(1,2)	94	(0,5)
Čile	3	(0,4)	25	(1,3)	61	(1,5)	87	(1,1)
Katar	3	(0,3)	17	(0,6)	42	(1,1)	66	(0,9)
2 Belgija (valonski del)	3	(0,4)	22	(1,2)	65	(1,4)	92	(0,9)
1 Gruzija	2	(0,4)	22	(1,3)	60	(1,6)	86	(1,1)
Bahrajn	2	(0,3)	14	(0,6)	41	(1,0)	69	(1,0)
Oman	2	(0,3)	10	(0,8)	32	(1,3)	59	(1,3)
Azerbajdžan	2	(0,3)	18	(1,1)	54	(2,0)	81	(1,7)
Iran	1	(0,2)	11	(0,6)	37	(1,3)	65	(1,5)
Saudova Arabija	1	(0,4)	11	(1,2)	35	(1,7)	63	(1,8)

Država	Najvišji mednarodni mejnik (625)	Višji mednarodni mejnik (550)	Srednji mednarodni mejnik (475)	Nižji mednarodni mejnik (400)
2 Malta	1 (0,2)	13 (0,7)	45 (1,1)	73 (0,7)
Kuvajt	1 (0,2)	6 (0,8)	22 (1,5)	51 (1,7)
Egipt	0 (0,1)	3 (0,4)	11 (1,2)	31 (1,8)
Maroko	0 (0,1)	3 (0,4)	14 (0,8)	36 (1,5)
Republika Južna Afrika (JAR)	0 (0,1)	2 (0,4)	8 (1,0)	22 (1,5)
Mednarodna srednja vrednost	10	47	82	96
Referenčne udeleženske				
Moskva	43 (1,5)	84 (1,0)	98 (0,3)	100 (0,1)
Ontario, Kanada	14 (1,5)	50 (1,7)	82 (1,4)	96 (0,6)
≡ Quebec, Kanada	11 (1,2)	50 (1,8)	87 (1,5)	98 (0,4)
Dubai, ZAE	11 (0,6)	40 (1,0)	69 (0,9)	87 (0,6)
2 Madrid, Španija	9 (0,7)	51 (1,4)	89 (0,9)	99 (0,3)
2 Danska (3)	6 (0,8)	29 (1,6)	65 (1,3)	88 (0,9)
Andaluzija, Španija	5 (0,5)	37 (1,2)	78 (1,2)	97 (0,7)
Norveška (4)	5 (0,6)	34 (1,2)	74 (1,1)	94 (0,6)
Buenos Aires, Argentina	3 (0,4)	20 (1,1)	55 (1,5)	83 (1,4)
Abu Dabi, ZAE	2 (0,4)	11 (1,1)	31 (1,7)	55 (2,1)
angleščina/afrikanščina/zulu (JAR)	2 (0,4)	9 (1,3)	26 (2,3)	51 (2,4)

Vir: Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017a – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

† Zahteve glede realizacije participacije vzorca so bile dosežene šele, ko so bile vključene nadomestne šole.

≡ Nedoseganje realizacije participacije vzorca.

- 1 Nacionalna ciljna populacija ne vključuje mednarodne ciljne populacije.
- 2 Nacionalno definirana populacija pokriva 90 do 95 % nacionalne ciljne populacije.
- 3 Nacionalno definirana populacija pokriva manj kot 90 % nacionalne ciljne populacije (a vsaj 77 %).

V prejšnjem poglavju smo zapisali, da je opis dosežkov na vsakem višjem mejniku kumulativen in nadgrajuje opis dosežka, ki so ga učenci pokazali na sosednjem nižjem mejniku. Učenci, ki so dosegli določen mejnik, so pokazali večšine in strategije razumevanja, značilne za ta mejnik, pa tudi sposobnosti učencev na kateremkoli nižjem mejniku. Kot vidimo iz tabele 3.6 (in če se osredotočimo na Slovenijo), dosega nižji mednarodni mejnik približno 96 % naših učencev, 83 % srednjega, 49 % višjega in približno 11 % najvišji mednarodni bralni mejnik. Če to primerjamo z mednarodnim povprečjem sodelujočih držav, vidimo, da najnižji mejnik na mednarodni ravni dosega približno enak odstotek učencev kakor v Sloveniji, so pa tudi drugi odstotki doseganja mejnikov naših učencev relativno primerljivi z mednarodnim povprečjem, ki je za ostale mejnike (gledano mednarodno) naslednje: najvišji mednarodni mejnik dosega približno 10 %, višji 47 %, srednji mednarodni mejnik pa približno 82 % učencev. Razlika v deležu učencev, ki dosegajo te tri mejnike, je 1 do 2 %, sicer v prid našim učencem – za tak odstotek več naših učencev dosega te mednarodne mejnike, kakor je to ugotovljeno za mednarodno povprečje.

73

3.3 Trendi v bralnih dosežkih

Ker je bila raziskava PIRLS izvedena že večkrat (in sicer so bili glavni zajemi PIRLS v letih 2001, 2006, 2011 in 2016) in je Slovenija je sodelovala v raziskavi kontinuirano, lahko pogledamo tudi trende v bralni pismenosti četrtošolcev.

Tabela 3.7: Trendi v bralnih dosežkih PIRLS

Država	Povprečni bralni dosežek – po posameznih ciklih				SE – po posameznih ciklih			
	2001	2006	2011	2016	2001	2006	2011	2016
Avstralija			527	544			2,3	2,5
Avstrija		538	529	541		2,2	1,9	2,4
Azerbajdžan			462	470			3,3	4,4
Belgija (flamski del)		547		525		1,9		1,9

Država	Povprečni bralni dosežek – po posameznih ciklih				SE – po posameznih ciklih			
	2001	2006	2011	2016	2001	2006	2011	2016
Belgija (valonski del)		500	506	497		2,6	2,9	2,6
Bolgarija	550	547	532	552	3,8	4,4	4,1	4,2
Kanada			548	543			1,6	1,8
Kitajski Tajpej		535	553	559		2	1,8	2
Češka republika	537		545	543	2,3		2,2	2,1
Danska		546	554	547		2,2	1,7	2,1
Anglija	553	539	552	559	3,5	2,5	2,6	1,9
Finska			568	566			1,8	1,8
Francija	525	522	520	511	2,4	2	2,7	2,2
Gruzija		471	488	488		3,2	3,1	2,8
Nemčija	539	548	541	537	1,9	2,2	2,3	3,2
Hongkong SAR	528	564	571	569	3,1	2,4	2,3	2,7
Madžarska	543	551	539	554	2,2	2,9	2,8	2,9
Iran	414	421	457	428	4,3	3,2	2,9	4
Irska			552	567			2,3	2,5
Izrael			541	530			2,7	2,5
Italija	541	551	541	548	2,4	2,9	2,2	2,2
Latvija	545	541		558	2,3	2,3		1,7
Litva	543	537	528	550	2,6	1,7	2	2,8
Malta			457	452			1,4	1,8
Maroko			310	358			3,9	3,9
Nizozemska	554	547	546	545	2,4	1,5	2	1,7
Nova Zelandija	529	532	531	523	3,7	2,1	1,9	2,2
Severna Irska			558	565			2,3	2,2
Norveška (4)	499	498	507	517	2,9	2,6	2	2

Država	Povprečni bralni dosežek – po posameznih ciklih				SE – po posameznih ciklih			
	2001	2006	2011	2016	2001	2006	2011	2016
Oman			391	418			2,8	3,3
Portugalska			541	528			2,5	2,3
Katar			425	442			3,6	1,8
Ruska federacija	528	565	568	581	4,3	3,4	2,7	2,2
Saudska Arabija			430	430			4,3	4,2
Singapur	528	558	567	576	5,2	2,9	3,3	3,2
Slovaška	518	531	535	535	2,8	2,8	2,7	3,1
Slovenija	502	522	530	542	1,9	2,1	2	2
Republika Južna Afrika (JAR)			323	320			4,3	4,4
Španija		513	513	528		2,6	2,3	1,7
Švedska	561	549	542	555	2,2	2,3	2,1	2,4
Trinidad in Tobago		436	471	479		4,8	3,8	3,3
Združeni arabski emirati (ZAR)			439	450			2,2	3,2
Združene države Amerike	542	540	556	549	3,8	3,4	1,6	3,1
Referenčne udeleženske								
Ontario, Kanada	548	555	552	544	3,3	2,9	2,5	3,2
Quebec, Kanada	537	533	538	547	3	2,7	2,2	2,8
angleščina/afrikanščina/zulu (JAR) (5)		350		406		8,6		6
Andaluzija, Španija			515	525			2,2	2,1
Abu Dabi, ZAE			424	414			4,7	4,7
Dubai, UAE			476	515			2	1,9

75

Vir: Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017a – elektronska verzija.

Opomba:

Prazne celice pomenijo, da država v tistem ciklu ni sodelovala oziroma da primerljivi podatki ne obstajajo. Ker so rezultati zaokroženi na najbliž-

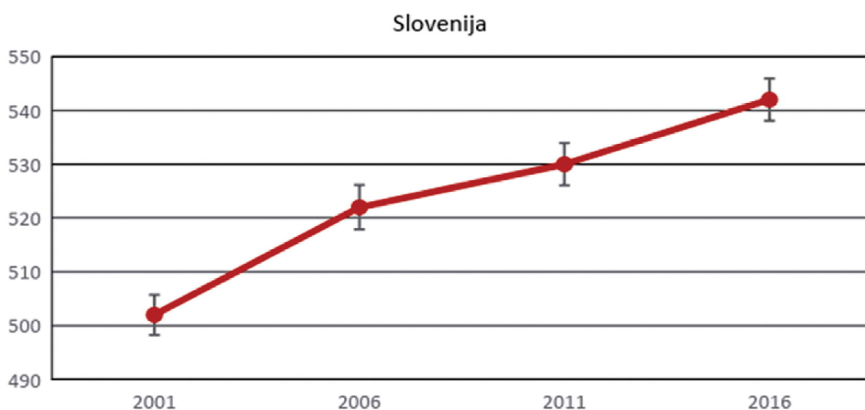
je celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

(4) in (5) – četrtošolci in petošolci.

Trendni dosežki Azerbajdžana ne vključujejo učencev, ki imajo pouk v ruščini, za Litvo pa ne učencev, ki imajo pouk v poljščini ali ruščini.

Glede na rezultate PIRLS 2016 obstaja na svetu med desetletnimi otroki veliko več dobrih bralcev kot pred 15 leti. Trendi (ki jih razberemo iz tabele 3.7) kažejo, da je od prvega zajema PIRLS v letu 2001 veliko več držav oziroma izobraževalnih sistemov izboljšalo kot pa poslabšalo svoje dosežke. Enajst držav je dosežke izboljšalo dolgoročno (od 2001 do 2016), le dve pa sta jih poslabšali; v osemnajstih državah so se dosežki izboljšali med zadnjima merjenjema (od 2011 do 2016), v desetih državah pa so se v tem času poslabšali.⁵ V nadaljevanju si pogledjmo trende v bralnih dosežkih posebej za Slovenijo.

76



Slika 3.1: Trendi v bralnih dosežkih (PIRLS Slovenija).

Vir: Nacionalna baza PIRLS (različni cikli).

Graf, prikazan na sliki 3.1, prikazuje trende v bralnih dosežkih PIRLS za Slovenijo, za vse štiri cikle (2001, 2006, 2011 in 2016). Iz grafa je mogoče opaziti, da bralni dosežek četrtošolcev v Sloveniji narašča. Med posameznimi cikli je ta trend v dosežkih statistično značilno višji. V nadaljevanju si pogledjmo trende bralnega dosežka glede na to kolikšen delež naših učencev dosega posamezne mednarodne mejnike pri raziskavi PIRLS (prav tako glede na trende).

5 Marjeta Doupona, »Rezultati Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2016 – osnutek«. Neobjavljeno gradivo, 2018: 4.

Tabela 3.8: Trendi razlik v bralnem dosežku v Sloveniji
– glede na mednarodne mejnike (višji in najvišji mejnik)

Najvišji mednarodni mejnik (625)				Višji mednarodni mejnik (550)			
Odstotek učencev				Odstotek učencev			
2016	2011	2006	2001	2016	2011	2006	2001
11	8 ▲	6 ▲	3 ▲	49	42 ▲	37 ▲	25 ▲

Vir: Prirejeno po Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017a – elektronska verzija.
Opomba: ▲ Odstotek 2016 statistično značilno višji.

Pri najvišjem mednarodnem mejniku in deležu učencev iz Slovenije, ki ga dosegajo, iz tabele 3.8 vidimo, da v ciklu leta 2016 ta mejnik dosega znatno višji odstotek naših učencev. Leta 2001 je ta mejnik dosegalo 3 % naših četrtošolcev, 2006 6 %, 2011 pa 8 %. Pri deležu učencev, ki dosegajo (in so dosegali) višji mejnik je rezultat podoben. Znatno več četrtošolcev v Sloveniji dosega ta mednarodni mejnik, kakor ga je v ostalih predhodnih ciklih raziskave.

77

Tabela 3.9: Trendi razlik v bralnem dosežku v Sloveniji
– glede na mednarodne mejnike (srednji in nižji mejnik)

Srednji mednarodni mejnik (475)				Nižji mednarodni mejnik (400)			
Odstotek učencev				Odstotek učencev			
2016	2011	2006	2001	2016	2011	2006	2001
83	79 ▲	76 ▲	67 ▲	96	95	94 ▲	91 ▲

Vir: Prirejeno po Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017a – elektronska verzija.
Opomba: ▲ Odstotek 2016 statistično značilno višji.

Za delež naših učencev, ki dosegajo srednji mejnik, prav tako vidimo, da ga tekom ciklov raziskave PIRLS dosega vedno več učencev, za nižji mejnik pa, da ga v ciklu 2016 dosega znatno več učencev, kakor ga je dosegalo v prvih dveh ciklih raziskave PIRLS, razlika med cikloma 2011 in 2016 pa je 1 odstotna točka, kar je predstavljeno v tabeli 3.9.

Ostale trende v bralnih dosežkih za Slovenijo, in sicer glede na spol in glede na namen branja, bomo prikazali v naslednjih podpoglavjih.

Tabela 3.10: Delež učencev po mednarodnih mejnikih bralnih dosežkov (ePIRLS)

Država	Odstotki učencev, ki dosegajo posamezen mednarodni mejnik							
	Najvišji mednarodni mejnik (625)		Višji mednarodni mejnik (550)		Srednji mednarodni mejnik (475)		Nižji mednarodni mejnik (400)	
Slovenija	5	(0,5)	39	(1,3)	78	(1,0)	95	(0,6)
Mednarodno povprečje	12		50		84		97	

Vir: Prirejeno po Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017b – elektronska verzija.
Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih.

Tabela 3.10 kaže delež učencev v Sloveniji (in mednarodno povprečje) glede na doseganje mednarodnih mejnikov v ePIRLS. Okoli 95 % naših učencev dosega nižji mednarodni mejnik v ePIRLS (mednarodno povprečje je 97 %), okoli 78 % jih dosega srednji mejnik (mednarodno povprečje je nekoliko višje, in sicer ta mejnik dosega 84 % učencev), višji mejnik mednarodno dosega polovica učencev, pri nas okoli 39 % učencev, najvišji mejnik v Sloveniji dosega približno 5 % učencev, mednarodno povprečje pa je 12 %. Kakor vidimo iz zgornje tabele, vsakega od mednarodnih mejnikov pri nas dosega nekoliko manjši delež učencev, kot je to značilno za mednarodno povprečje.

78

3.4 Bralni dosežki glede na spol

Ena od zanimivih ugotovitev raziskave (tega in tudi predhodnih ciklov) so tudi razlike v bralnem dosežku glede na spol.

Tabela 3.11: Bralni dosežek glede na spol (PIRLS)

Država	Razlika (absolutna vrednost)		Razlika po spolu	
			Boljši rezultat deklic	Boljši rezultat dečkov
Makao	1	(2,6)	1	
2 Portugalska	1	(2,7)	1	
2 Avstrija	6	(2,4)	6	▲
Italija	7	(2,6)	7	▲
Kitajski Tajpej	8	(1,9)	8	▲

Država	Razlika (absolutna vrednost)		Razlika po spolu	
			Boljši rezultat deklic	Boljši rezultat dečkov
Francija	8	(2,7)	8	▲
† Združene države Amerike	8	(2,9)	8	▲
Španija	8	(2,5)	8	▲
² † Hongkong	9	(2,5)	9	▲
Slovaška	9	(2,7)	9	▲
Belgija (flamski del)	10	(2,0)	10	▲
Češka republika	10	(2,4)	10	▲
† Nizozemska	10	(2,2)	10	▲
Kazahstan	11	(2,1)	11	▲
² Belgija (valonski del)	11	(3,0)	11	▲
Nemčija	11	(2,9)	11	▲
^{1 2} Kanada	12	(2,2)	12	▲
Irska	12	(3,8)	12	▲
Madžarska	13	(3,1)	13	▲
² Danska	13	(3,1)	13	▲
Azerbajdžan	13	(3,0)	13	▲
³ Izrael	13	(3,8)	13	▲
Čile	14	(3,7)	14	▲
Ruska federacija	15	(2,1)	15	▲
Anglija	15	(2,8)	15	▲
Švedska	15	(2,5)	15	▲
Bolgarija	16	(3,4)	16	▲
² Latvija	17	(2,4)	17	▲
³ Singapur	17	(3,0)	17	▲
Poljska	18	(3,0)	18	▲
Severna Irska	18	(3,5)	18	▲
Slovenija	19	(2,9)	19	▲
¹ Gruzija	19	(3,2)	19	▲
Litva	20	(3,1)	20	▲
² Malta	21	(3,1)	21	▲

Država	Razlika (absolutna vrednost)		Razlika po spolu	
			Boljši rezultat deklic	Boljši rezultat dečkov
Norveška (5)	21	(2,3)	21	▲
Avstralija	22	(2,5)	22	▲
Finska	22	(2,2)	22	▲
Nova Zelandija	22	(3,2)	22	▲
Trinidad in Tobago	22	(4,9)	22	▲
Maroko	28	(3,0)	28	▲
Združeni arabski emirati (ZAE)	30	(5,8)	30	▲
Kuvajt	34	(7,7)	34	▲
Katar	36	(4,0)	36	▲
Egipt	37	(4,8)	37	▲
Bahrajn	43	(3,8)	43	▲
Iran	46	(5,9)	46	▲
Oman	46	(3,0)	46	▲
Republika Južna Afrika (JAR)	52	(3,0)	52	▲
Saudova Arabija	65	(7,5)	65	▲
Mednarodno povprečje	19	(0,5)	19	▲
Referenčne udeleženske				
Andaluzija, Španija	3	(2,8)	3	
2 Madrid, Španija	7	(2,9)	7	▲
Buenos Aires, Argentina	10	(3,7)	10	▲
≡ Quebec, Kanada	11	(3,1)	11	▲
Ontario, Kanada	12	(3,6)	12	▲
Dubai, ZAE	13	(5,4)	13	▲
Moskva	16	(2,5)	16	▲
Norveška (4)	17	(2,2)	17	▲
2 Danska (3)	19	(3,3)	19	▲
angleščina/afrikanščina/zulu (JAR)	30	(3,4)	30	▲
Abu Dabi, ZAE	40	(10,2)	40	▲

Vir: Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017a – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

▲ Statistično pomembna razlika.

† Zahteve glede realizacije participacije vzorca so bile dosežene šele, ko so bile vključene nadomestne šole.

≡ Nedoseganje realizacije participacije vzorca.

1 Nacionalna ciljna populacija ne vključuje mednarodne ciljne populacije.

2 Nacionalno definirana populacija pokriva 90 do 95 % nacionalne ciljne populacije.

3 Nacionalno definirana populacija pokriva manj kot 90 % nacionalne ciljne populacije (a vsaj 77 %).

Iz tabele 3.11 so razvidne razlike pri bralnih dosežkih glede na spol. Te razlike so ponekod manjše (npr. v Makau in na Portugalskem 1 točko v prid deklicam, a ta razlika ni statistično značilna, skratka, za ti dve državi ne moremo reči, da so deklice boljše kakor dečki), ponekod velike (npr. v Abu Dabiju je ta razlika 40 točk, v prid deklicam). V večini držav oziroma izobraževalnih sistemov obstajajo statistično značilne razlike glede na spol v prid deklicam – tudi v Sloveniji, in sicer za 19 točk.⁶ V nadaljevanju si pogledjmo te razlike le za Slovenijo, in to glede na trende, pri vseh ciklih raziskave PIRLS.

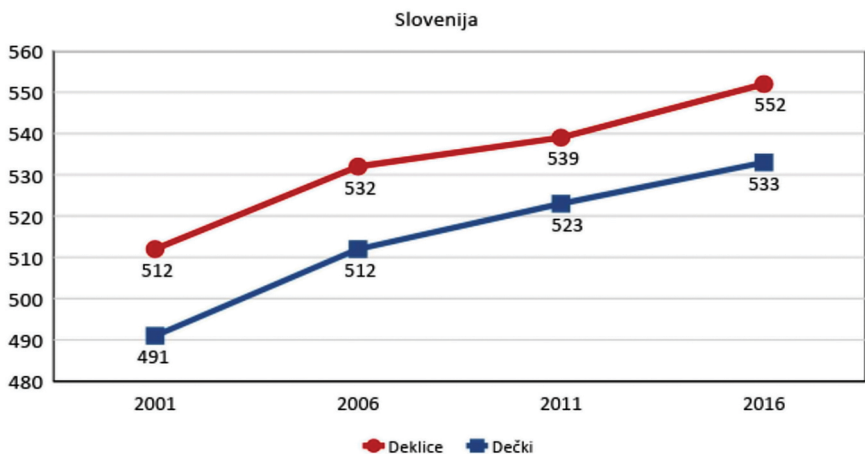
81

Tudi če pogledamo rezultate glede na spol, vidimo, da dečki in deklice napredujejo enakomerno (slika 3.2). Razlika v bralnih dosežkih glede na spol je statistično značilna, vendar približno konstantna (ne glede na razliko v točkah se razlika statistično značilno ne povečuje). Razlika med dosežki bralne pismenosti dečkov (533 točk v letu 2016) in deklic (552 točk v letu 2016) znaša 19 točk, kar pomeni slabo petino standardnega odklona. Z drugimi besedami, dosežek dečkov je danes tam, kjer so bile deklice leta 2006. Če se bo nivo pismenosti še naprej zviševal z istim tempom, bodo dečki čez deset let v povprečju na istem bralnem nivoju, kot so danes deklice. Pri tem je nujno omeniti, da sta variabilnost znotraj skupine dečkov in variabilnost znotraj skupine deklic mnogo večji od razlike med skupinama.⁷

Glede razlik med spoloma oziroma tega, ali deklice in dečki berejo bolje ali slabše od svojih vrstnikov v evropskih državah, lahko rečemo, da berejo relativno enako bolje ali slabše, kot če primerjamo povprečne dosežke držav ne glede na spol. Dečki in deklice pri branju nista dve zelo različni skupini, čeprav se njuni pripadniki razlikujejo po spolu. Pomembno je, da so dosežki obeh spolov med seboj usklajeni, kar pomeni, da so v državi, kjer so primerjalno z vrstniki iz

6 Enako kot to velja za mednarodno povprečje.

7 Doupona, »Rezultati Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2016 – osnutek«, 26.



Slika 3.2: Trendi razlik bralnega dosežka po spolu – Slovenija (PIRLS).
Vir: Nacionalna baza PIRLS (različni cikli).

82

drugih držav visoko uvrščene deklice, primerjalno z vrstniki v drugih državah visoko uvrščeni tudi dečki. Ni držav, kjer bi bile deklice uvrščene visoko, dečki pa nizko. Razen majhnih razlik se povsod v Evropi trenda bralnih dosežkov po spolu gibljeta skupaj. Na daljše časovno obdobje vidimo, da hkrati, ko napredujejo deklice, napredujejo tudi dečki. Kjer so bile razlike minimalne, so se v posameznih obdobjih lahko tudi povečale, vendar ne tako zelo, da bi bil dosežek deklic glede na ostale države primerjalno visok, dosežek dečkov pa nizek. Ker so razlike med spoloma majhne, je vsaka sprememba razlik opazna, toda tudi če se razlika v petletnem ciklu z 10 točk poveča na 20 (in je torej stoo odstotna), razlike v vsebinskem smislu ni.⁸

Zakaj se nam torej razlike med spoloma zdijo tako privlačne in zakaj se razlikam med različnimi drugimi skupinami vsaj v praksi posvečamo relativno malo? Dodatno zadrego nam ponuja razmislek, da med spoloma zgolj zaradi bioloških lastnosti ne moremo najti razlik, ki bi vodile do razlik v dosežku. Če hočemo najti rešitev, jo moramo iskati kvečjemu v družbenem spolu (ang. *gender*), saj iz podatkov raziskav PIRLS vidimo, da deklice raje berejo od dečkov. Gre za spiralo: tisti, ki raje berejo, berejo več in na ta način krepijo svojo bralno izkušnjo, s tem pa zvišujejo svojo bralno sposobnost ter bralni dosežek in potem spet raje posegajo po knjigah in drugem čtivu. Iz tega razloga je potrebno učenke in učence primerno vzpodbuditi, da se bodo počutili nagovorjene k branju. Ali je potrebno dečke nagovarjati drugače kot deklice? Če da, ali nismo potem v nevarnosti, da bomo to naredili na račun deklic?⁹ In kaj kažejo rezultati za cikel 2016 za Slovenijo – glede doseganja mejnikov in razlik med spoloma?

⁸ Ibid., 28.

⁹ Ibid., 28–29.

Tabela 3.12: Doseganje mednarodnih mejnikov branja glede na spol
– Slovenija

Spol	Mejniki	Odstotki	SE
Deklice	pod 400 točk	2,57	0,6
Deklice	med 400 in pod 475 točk (nižji mejnik)	10,26	0,96
Deklice	med 475 in pod 550 točk (srednji mejnik)	33,27	1,38
Deklice	med 550 in pod 625 točk (višji mejnik)	40,85	1,43
Deklice	625 točk in več (najvišji mejnik)	13,06	1,15
Dečki	pod 400 točk	4,78	0,77
Dečki	med 400 in pod 475 točk (nižji mejnik)	16,69	1,3
Dečki	med 475 in pod 550 točk (srednji mejnik)	34,17	1,48
Dečki	med 550 in pod 625 točk (višji mejnik)	34,78	1,82
Dečki	625 točk in več (najvišji mejnik)	9,58	0,84

83

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Najvišji mednarodni mejnik je pri 625 točkah, višji mednarodni mejnik pri 550 točkah, srednji mednarodni mejnik pri 475 točkah in nižji mednarodni mejnik pri 400 točkah.¹⁰ Med dečki je okoli 5 % takih, ki ne dosega najnižjega mejnika (400 točk) in približno 17 % takih, ki se uvrščajo v nižji mejnik, ki pa še ne označuje bralne ravni, primerne za samostojno učenje iz učbenikov. A imamo tudi med deklicami delež učenk, ki ne dosega višjega mejnika, razumljivega kot tistega, ki kaže na sposobnost samostojnega učenja iz učbenikov. Delež učenk, ki ne dosega nižjega mejnika, je okoli 3 %. Delež učenk, ki dosega nižji mejnik, je okoli 10 %, tistih, ki dosega srednji mejnik, pa je okoli 33 %. Iz česar vidimo, da imamo vendarle kar precejšen delež četrtošolcev (tako deklic kakor dečkov), ki so v rizični skupini, kajti njihovo znanje ne zadošča za samos-

¹⁰ Posamezni mejniki so opisani v Tabeli Opisi mednarodnih bralnih mejnikov.

tojno učenje iz učbenikov (samostojno nabiranje znanja s pomočjo branja). Če želimo identificirati delež najboljših bralcev iz PIRLS 2016 (spomnimo, govori- mo le za podatke za Slovenijo), vidimo, da jih okoli 35 % dosega višji mejnik, ne pa tudi najvišjega (dečkov, ki dosega najvišji mejnik, je okoli 10 %), in da okoli 41 % deklic dosega višji bralni mejnik, ne pa tudi najvišjega (deklic, ki dosegajo najvišji bralni mejnik, je okoli 13 %). Vse to je predstavljeno v tabeli 3.12.

Tabela 3.13: Bralni dosežek ePIRLS glede na spol

ePIRLS spletno informacijsko branje		Razlika (absolutna vrednost)		Razlike glede na spol	
Država				Boljši rezultat deklic	Boljši rezultat dečkov
	Italija	2	(2,6)	2	
2	Portugalska	3	(2,7)	3	
≡	Danska	4	(3,8)	4	
†	Združene države Amerike	6	(2,9)	6	▲
1 2	Kanada	8	(3,8)	8	▲
	Kitajski Tajpej	9	(2,0)	9	▲
	Irska	11	(3,6)	11	▲
3	Izrael	11	(3,0)	11	▲
	Slovenija	14	(3,3)	14	▲
	Švedska	15	(2,5)	15	▲
1	Gruzija	15	(2,5)	15	▲
	Norveška (5)	18	(3,2)	18	▲
3	Singapur	21	(2,8)	21	▲
	Združeni arabski emirati (ZAE)	29	(6,3)	29	▲
	Mednarodno povprečje	12	(0,9)	12	▲
	Referenčne udeleženske				
	Dubaj (ZAE)	12	(4,7)	12	▲
	Abu Dabi (ZAE)	37	(10,6)	37	▲

Vir: Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017b – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

▲ Povprečen dosežek statistično značilno višji.

▼ Povprečen dosežek statistično značilno nižji.

(5) Petošolci.

† Zahteve glede realizacije participacije vzorca so bile dosežene šele, ko so bile vključene nadomestne šole.

≡ Nedoseganje realizacije participacije vzorca.

1 Nacionalna ciljna populacija ne vključuje mednarodne ciljne populacije.

2 Nacionalno definirana populacija pokriva 90 do 95 nacionalne ciljne populacije.

3 Nacionalno definirana populacija pokriva manj kot 90 % nacionalne ciljne populacije (a vsaj 77 %).

Iz tabele 3.13 vidimo, da so imele deklice v mednarodnem povprečju statistično značilno višji bralni dosežek pri ePIRLS kakor dečki. To velja za večino sodelujočih držav. Na mednarodni ravni so razlike od 2 do 37 točk (a so statistično značilne razlike šele pri 6 točkah). Tudi v Sloveniji so imele deklice pri ePIRLS statistično značilno boljši bralni dosežek kakor dečki. Gre za razliko 14 točk (s standardno napako 3,3).

3.5 Bralni dosežki glede na namen branja in glede na procese razumevanja

85

PIRLS-raziskovalni okvir preverja bralne dosežke glede na namen branja in glede na procese razumevanja. Tukaj prikazujemo bralne dosežke glede na ti dve karakteristiki.

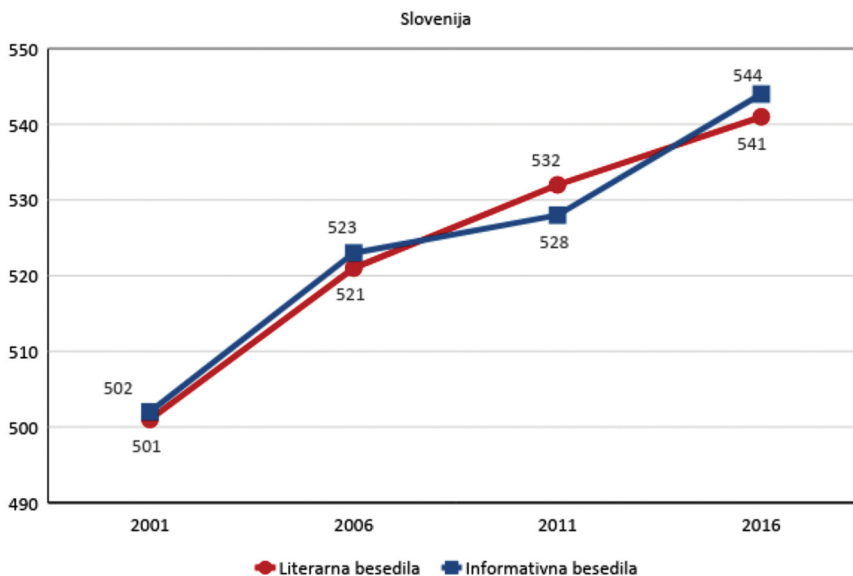
Tabela 3.14: Trendi v dosežkih branja glede na namen branja – Slovenija (PIRLS)

Namen branja	Povprečen dosežek			
	2001	2006	2011	2016
Literarna besedila	501	521	532 ▲	541
Informativna besedila	502	523	528	544 ▲

Vir: Prirejeno po Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017a – elektronska verzija.

Opomba: ▲ Dosežek statistično značilno višji, kot za drugi namen branja.

Trende bralnih dosežkov četrtošolcev je mogoče gledati tudi glede na namen branja (literarna besedila – branje za literarno izkušnjo; informativna besedila – branje za identifikacijo in uporabo informacij). Iz tabele 3.14 vidimo, da so imeli leta 2011 naši učenci statistično značilno višji dosežek pri literarnih besedilih, leta 2016 pa pri informativnih. V grafu, predstavljenem na sliki 3.3, te podatke predstavljamo tudi vizualno.



86

Slika 3.3: Grafični prikaz trendov bralnih dosežkov v Sloveniji – glede na namen branja.

Vir: Nacionalna baza PIRLS (različni cikli).

V grafu (slika 3.3) smo vizualizirali trende bralnih dosežkov v Sloveniji glede na namen branja. Graf (slika 3.3) in tabela 3.14 kažeta zanimiv trend. Medtem ko v PIRLS 2001 in 2006 ni bilo statistično značilne razlike med branjem literarnih in informativnih besedil, se v letu 2011 ta razlika (tudi v točkah) zviša tako, da postane tudi statistično značilna. Dosežki pri literarnih besedilih v letu 2011 so bili boljši kakor dosežki pri informativnih besedilih. V letu 2016 je bilo obratno – dosežki pri informativnih besedilih so statistično značilno višji kakor dosežki pri literarnih besedilih.

Tabela 3.15: Razlike po spolu glede na namen branja – Slovenija (PIRLS)

Namen branja									
Literarna besedila					Informativna besedila				
Deklice		Dečki			Deklice		Dečki		
552	(2,9)	▲	531	(2,8)	552	(2,6)	▲	536	(2,6)

Vir: Prirejeno po Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017a – elektronska verzija.

Opomba:

Standardne napake so navedene v oklepajih.

▲ Povprečje statistično značilno višje kot za drugi spol.

Iz tabele 3.15 vidimo, da je povprečni dosežek deklic v PIRLS 2016 statistično značilno višji tako pri literarnih kakor pri informativnih besedilih.

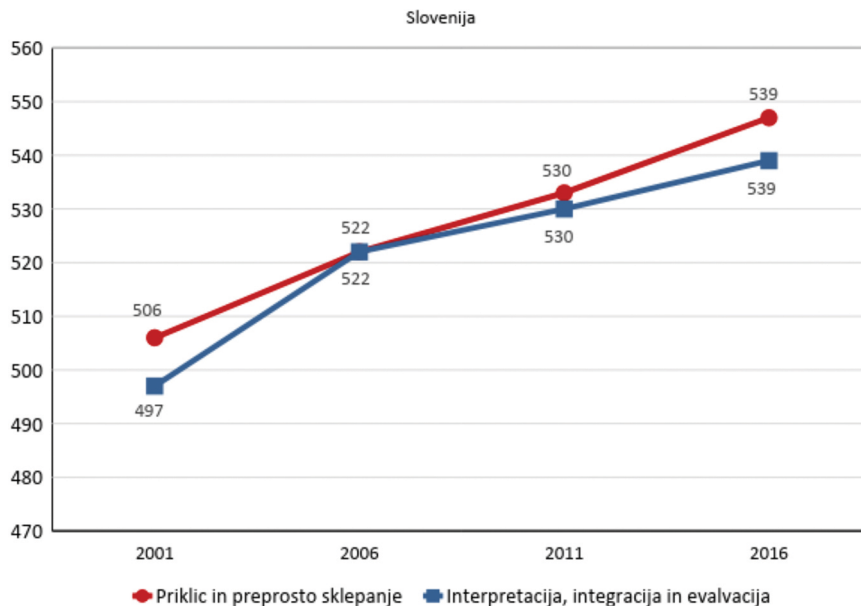
Tabela 3.16: Trendi v dosežkih branja glede na procese razumevanja – Slovenija (PIRLS)

Proces razumevanja	Povprečen dosežek			
	2001	2006	2011	2016
Priklic in preprosto sklepanja	506 ▲	522	533 ▲	547 ▲
Interpretacija, integracija in evalvacija	497	522	530	539

Vir: Prirejeno po Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017a – elektronska verzija.
Opomba: ▲ Dosežek statistično značilno višji, kot za drugi proces razumevanja.

Iz tabele 3.16 vidimo trende v dosežkih branja za Slovenijo glede na procese razumevanja. Dosežki pri priklicu in preprostemu sklepanju naših učencev v letu 2001 so bili statistično značilno višji kot pri interpretaciji, integraciji in evalvaciji besedila. V letu 2006 med tema dvema skupinama procesov razumevanja ni statistično značilnih razlik (v obeh časovnih točkah je povprečni dosežek 522 točk – pri obeh skupinah procesov razumevanja), se pa razlike spet pojavijo v ciklu 2011. Za cikel 2011 in tudi za cikel 2016 je značilno, da so imeli naši učenci statistično značilno višje dosežke pri priklicu in preprostemu sklepanju kakor pri interpretaciji, integraciji in evalvaciji besedila.

Iz grafičnega prikaza (slika 3.4) vidimo vizualizirano sliko trendov bralnih dosežkov v Sloveniji glede na procese razumevanja. V treh časovnih točkah merjenja (2001, 2011 in 2016) so bili naši učenci statistično značilno boljši pri priklicu in preprostemu sklepanju kakor pri interpretaciji, integraciji in evalvaciji besedil. V letu 2006 med tema dvema skupinama procesov razumevanja ni bilo statistično značilnih razlik.



Slika 3.4: Grafični prikaz trendov bralnih dosežkov v Sloveniji – glede na procese razumevanja.

Vir: Nacionalna baza PIRLS (različni cikli).

Tabela 3.17: Razlike po spolu glede razumevanja procesov branja – Slovenija (PIRLS)

Razumevanje procesov							
Priklic in preprosto sklepanje				Interpretacija, integracija in evalvacija			
Deklice		Dečki		Deklice		Dečki	
554	(2,7)	▲	539	(2,8)	550	(3,1)	▲
529	(2,8)						

Vir: Prirejeno po Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017a – elektronska verzija.

Opomba:

Standardne napake so navedene v oklepajih.

▲ Povprečje statistično značilno višje kot za drugi spol.

Iz tabele 3.17 vidimo, da so tudi glede razumevanja procesov branja (podobno kakor pri informativnih in literarnih besedilih) deklice v Sloveniji v PIRLS 2016 dosegle boljši rezultat kakor dečki.

Tabela 3.18: Bralni dosežek glede na procese razumevanja – ePIRLS
(primerjava s povprečnim dosežkom na ePIRLS)

	Država	Povprečen dosežek na lestvici ePIRLS		Priklic in preprosto sklepanje				Interpretacija, integracija in evalvacija					
		Povprečen dosežek na lestvici ePIRLS	(standardna napaka)	Povprečna vrednost na lestvici	(standardna napaka)	Razlika glede na skupni ePIRLS-dosežek	(standardna napaka)	Povprečna vrednost na lestvici	(standardna napaka)	Razlika glede na skupni ePIRLS-dosežek	(standardna napaka)		
3	Singapur	588	(3,0)	594	(3,3)	6	(0,7)	▲	585	(3,1)	-3	(0,8)	▼
	Norveška (5)	568	(2,2)	567	(2,2)	0	(1,4)		568	(2,3)	0	(1,1)	
	Irska	567	(2,5)	566	(2,4)	-1	(0,9)		568	(2,5)	1	(0,8)	
	Švedska	559	(2,3)	561	(2,2)	1	(0,8)		559	(2,5)	0	(1,1)	
≡	Danska	558	(2,2)	560	(2,2)	2	(1,0)		556	(2,6)	-2	(1,3)	
†	Združene države Amerike	557	(2,6)	553	(2,6)	-3	(0,8)	▼	560	(2,6)	3	(0,6)	▲
	Kitajski Tajpej	546	(2,0)	548	(2,1)	3	(0,6)	▲	544	(1,9)	-2	(0,8)	▼
1 2	Kanada	543	(3,2)	541	(3,0)	-2	(0,8)	▼	545	(3,2)	2	(0,8)	▲
3	Izrael	536	(2,3)	536	(2,5)	0	(1,3)		535	(2,4)	-1	(1,0)	
	Italija	532	(2,1)	534	(2,1)	2	(0,9)		531	(2,3)	-2	(1,0)	
	Slovenija	525	(1,9)	525	(1,8)	0	(1,1)		523	(2,0)	-2	(0,8)	▼
2	Portugalska	522	(2,2)	525	(2,4)	2	(0,8)	▲	521	(2,1)	-2	(0,5)	▼
1	Gruzija	477	(3,3)	485	(3,3)	8	(0,9)	▲	466	(3,7)	-11	(1,4)	▼
	Združeni arabski emirati (ZAE)	468	(2,2)	471	(2,1)	2	(0,6)	▲	465	(2,2)	-3	(0,4)	▼
Referenčne udeleženske													
	Dubaj (ZAE)	528	(1,6)	528	(1,7)	0	(1,4)		527	(1,6)	0	(1,0)	
	Abu Dabi (ZAE)	431	(4,1)	434	(4,1)	3	(1,4)		428	(4,0)	-3	(0,9)	▼

89

Vir: Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017b – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

(5) Petošolci.

▲ Bralni dosežek na podlestvici je statistično značilno višji od skupnega bralnega dosežka ePIRLS.

▼ Bralni dosežek na podlestvici je statistično značilno nižji od skupnega bralnega dosežka ePIRLS.

† Zahteve glede realizacije participacije vzorca so bile dosežene šele, ko so bile vključene nadomestne šole.

≡ Nedoseganje realizacije participacije vzorca.

1 Nacionalna ciljna populacija ne vključuje mednarodne ciljne populacije.

2 Nacionalno definirana populacija pokriva 90 do 95 % nacionalne ciljne populacije.

3 Nacionalno definirana populacija pokriva manj kot 90 % nacionalne ciljne populacije (a vsaj 77 %).

Iz tabele 3.18 vidimo dvoje: najprej povprečni dosežek na mednarodni lestvici ePIRLS (ne pozabimo, učenci so delali le z informativnimi besedili),¹¹ nato pa še razlike glede na procese razumevanja besedila – glede na skupni ePIRLS-dosežek. Kakor vidimo iz tabele, se sodelujoče države pri tem razlikujejo. A poglejmo podrobneje rezultate za Slovenijo. Pri priklicu in preprostem sklepanju ni statistično značilne razlike med ePIRLS-skupnim povprečnim dosežkom in to skupino procesov razumevanja (priklic in preprosto sklepanje). Pri besedilih, katerih razumevanje je zahtevalo procese interpretacije, integracije in evalvacije, pa imajo naši učenci na tej podlestvici statistično značilno nižji dosežek v primerjavi z njihovim povprečnim dosežkom na »skupni« ePIRLS-lestevici.

90

Tabela 3.19: Bralni dosežek glede na procese razumevanja po spolu – ePIRLS

Država	Procesi razumevanja ePIRLS									
	Priklic in preprosto sklepanje				Interpretacija, integracija in evalvacija					
	Deklice		Dečki		Deklice		Dečki			
1 2 Kanada	547	(3,5)	▲	534	(3,8)	547	(3,7)	543	(3,8)	
Kitajski Tajpej	555	(2,7)	▲	542	(2,2)	548	(2,3)	▲	540	(2,0)
≡ Danska	565	(3,0)	▲	555	(2,7)	556	(3,3)		556	(3,0)
1 Gruzija	495	(3,3)	▲	475	(4,0)	471	(3,7)	▲	461	(4,2)
Irska	572	(3,0)	▲	559	(3,4)	573	(3,0)	▲	563	(3,4)
3 Izrael	544	(2,9)	▲	528	(3,0)	539	(2,5)	▲	531	(3,4)
Italija	537	(2,6)	▲	531	(2,4)	530	(2,6)		531	(2,8)
Norveška (5)	578	(2,8)	▲	557	(2,9)	575	(2,8)	▲	560	(2,9)
2 Portugalska	528	(2,7)		522	(3,0)	521	(2,3)		521	(2,7)
3 Singapur	606	(3,6)	▲	583	(3,5)	594	(3,5)	▲	575	(3,3)

11 Med katerimi sodelujočimi državami so bile pri ePIRLS statistično značilne razlike, je vidno v tabeli Bralni dosežek ePIRLS – primerjava med državami. Naj spomnimo, majhna razlika v povprečnem dosežku še ne pomeni, da je med dvema državama tudi statistično značilna razlika.

Država	Procesi razumevanja ePIRLS									
	Priklic in preprosto sklepanje				Interpretacija, integracija in evalvacija					
	Deklice		Dečki		Deklice		Dečki			
Slovenija	535	(2,1)	▲	516	(2,4)	528	(2,2)	▲	519	(2,6)
Švedska	570	(2,5)	▲	551	(2,7)	565	(2,9)	▲	553	(3,2)
Združeni arabski emirati (ZAE)	487	(3,4)	▲	455	(4,1)	478	(3,6)	▲	453	(4,1)
† Združene države Amerike	558	(2,7)	▲	548	(3,1)	562	(2,8)		557	(3,2)
Mednarodno povprečje	548	(0,8)	▲	533	(0,8)	542	(0,8)	▲	533	(0,9)
Referenčne udeleženske										
Abu Dabi (ZAE)	456	(6,6)	▲	415	(6,6)	446	(6,6)	▲	412	(6,7)
Dubaj (ZAE)	535	(2,7)	▲	521	(3,0)	532	(2,8)		523	(2,8)

Vir: Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017b – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

(5) Petošolci.

▲ Bralni dosežek na podlestvici je statistično pomembno višji od skupnega bralnega dosežka ePIRLS.

▼ Bralni dosežek na podlestvici je statistično pomembno nižji od skupnega bralnega dosežka ePIRLS.

† Zahteve glede realizacije participacije vzorca so bile dosežene šele, ko so bile vključene nadomestne šole.

≡ Nedoseganje realizacije participacije vzorca.

1 Nacionalna ciljna populacija ne vključuje mednarodne ciljne populacije.

2 Nacionalno definirana populacija pokriva 90 do 95 % nacionalne ciljne populacije.

3 Nacionalno definirana populacija pokriva manj kot 90 % nacionalne ciljne populacije (a vsaj 77 %).

Iz tabele 3.19 vidimo razlike bralnih dosežkov ePIRLS glede na procese razumevanje ter glede na spol. Iz rezultatov mednarodnega povprečja razberemo, da imajo deklice pri priklicu in preprostemu sklepanju pa tudi pri interpretaciji, integraciji in evalvaciji (v ePIRLS) boljše dosežke od dečkov. Tako je tudi v primeru Slovenije. Skratka, deklice so dosegle statistično značilno višji bralni dosežek, ne le pri skupni lestvici ePIRLS, temveč tudi v primeru besedil, če njihove dosežke pogledamo posebej glede na dve skupini procesov razumeva-

nja. To pomeni, da so bile deklice v Sloveniji boljše od dečkov tako pri priklicu in preprostem sklepanju kakor pri interpretaciji, integraciji in evalvaciji besedil. Tudi v mednarodnem povprečju so bile deklice boljše pri obeh skupinah procesov razumevanja besedil.

3.6 Bralni dosežki učencev matičnih in podružničnih šol v Sloveniji

Zapisi smo že, da smo v raziskavi PIRLS 2016 vzorčili na način, ki omogoča tudi raziskovanje (domnevnih) razlik med matičnimi in podružničnimi šolami. Naj samo spomnimo, diskusije v Sloveniji, ki jih pogosto sprožajo priporočila mednarodnih organizacij (bodisi Mednarodnega monetarnega sklada ali Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj), se pogosto osredotočajo na finančni vidik delovanja (podružničnih) šol in ne na morebitne socialne, kulturne, nenazadnje tudi geografske attribute, ki so vodili v ustanavljanje podružničnih šol in ki lahko pogosto argumentirajo tudi ohranjanje le-teh. V raziskavi PIRLS smo se tako odločili, da preverimo, ali pri bralni pismenosti obstajajo razlike med četrtošolci matičnih in četrtošolci podružničnih šol, in sicer posebej za branje na papirju (PIRLS) in branje na računalniku (ePIRLS).

Tabela 3.20: Bralni dosežek glede na matične in podružnične šole – PIRLS in ePIRLS

	Šole	Povprečen bralni dosežek	SE	Statistično značilna razlika
PIRLS	matične	542,4	1,72	
	podružnične	542,6	7,2	
ePIRLS	matične	526,0	1,6	
	podružnične	521,0	7,01	

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: Statistično značilno razliko bi sicer prikazali s trikotniki, a ker med matičnimi in podružničnimi šolami ni statistično značilne razlike, omenjeni simbol v tabeli ni uporabljen.

Pri bralni pismenosti četrtošolcev na papirju (PIRLS 2016) niti pri bralni pismenosti na računalniku (e-branje oz. ePIRLS 2016) ni statistično značilnih razlik med matičnimi in podružničnimi šolami na ravni Slovenije.¹² V točkah pri bralni pismenosti PIRLS teh razlik (med matičnimi in podružničnimi šolami) skorajda ni, razlika se pojavi šele na prvi decimalki, a je potrebno upoštevati še

12 Zgolj spomnimo: je pa razlika – ko primerjamo PIRLS in ePIRLS – ena večjih med sodelujočimi izobraževalnimi sistemi (ko ne preverjamo razlik med matičnimi in podružničnimi šolami, ampak na ravni Slovenije), kar smo v tej monografiji že predstavili.

standardno napako. Pri ePIRLS je sicer zaznati razliko v točkah (zaokroženo na 5 točk, a je potrebno pri tem upoštevati še standardno napako), a, kot rečeno, ta razlika tudi pri ePIRLS ni statistično značilna. Skratka, niti pri PIRLS niti pri ePIRLS ne moremo reči, da so učenci (natančneje četrtošolci) iz matičnih šol napram podružničnim šolam boljši ali slabši, ne na papirju niti ne na računalniku.

4.0

Podpora v domačem okolju

Mnoge raziskave so pokazale na pomen domačega okolja za razvoj bralne pismenosti. Ker raziskava PIRLS želi bolje razumeti »učinek« doma in medgeneracijskega prenosa pismenosti, so se zbirali podatki za to področje tako od učencev kakor staršev oziroma skrbnikov učencev (v obeh primerih na podlagi vprašalnika). Zbrane podatke lahko strnemo v naslednja področja:

95

- domači viri za učenje,
- jezik, ki ga (učenci in starši – op. p.) govorijo doma,
- pričakovanja staršev glede izobrazbe učencev in glede akademske socializacije,
- zgodnje bralne aktivnosti in zgodnje numerične aktivnosti,
- domača podpora branju.¹

Domači viri za učenje vključujejo pomembne socialno-ekonomske značilnosti staršev, kot je, npr., raven njihove izobrazbe, skupaj s podporo učenju in poudarjanjem izobraževalnih dejavnosti. V raziskavah na področju izobraževanja so najmočnejši dejavniki ozadja dosežkov učencev ponavadi tisti, ki merijo socialno-ekonomski položaj družin, kar pogosto preverjamo s spremenljivkami, kot so stopnja izobrazbe staršev, dohodek,² poklic in, splošneje, z domačimi viri, kot je dostop do tehnologije, svetovnega spleta in knjig, vključno z otroškimi knjigami (Bradley in Corwyn, 2002; Dahl in Lochner, 2012; Davis-Kean, 2005; Sirin, 2005; Willms, 2006). Ker je učenje branja odvisno od zgodnje iz-

1 Michael Hooper, Ina V. S. Mullis in Michael O. Martin, *PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework* (TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015), 36–37.

2 Slednjega v tovrstnih raziskavah večinoma ne preverjamo.

kušnje, ki jo imajo učenci z jezikom, je jezik (ali jeziki), ki ga (jih) učenci govorijo doma, in tudi to, kako jezik(e) doma uporabljajo, pomemben faktor pri razvoju bralne pismenosti (Bialystok, 2006; Hoff in Elledge, 2005). Starši na otroke prenašajo svoja pričakovanja in jim »določijo« izobrazbene cilje (Hong in Ho, 2005; Jeynes, 2005). Z akademsko socializacijo mislimo na poudarjanje pomena izobraževanja, vključuje pa tako starše kakor otroke, ki razpravljajo o vrednosti izobraževanja, pričakovanjih glede prihodnjega izobraževanja in poklica otrok, otrokom pa prav tako pomaga povezovati šolsko delo z njegovo uporabnostjo v realnem svetu (Hill in Tyson, 2009; Taylor, Clayton in Rowley, 2004). Akademsko socializacija je lahko tudi predmetno specifična. Raziskave so pokazale, da je starševska socializacija pri branju še posebej pomembna pri spodbujanju bralnih dosežkov učencev (Kloosterman, Notten, Tolsma in Kraaykamp, 2010). Starši prenašajo svoja prepričanja o branju na otroke – na tak način se oblikuje motivacija otrok za branje (Baker in Scher, 2002). Poleg akademske socializacije lahko zgodnje vključevanje staršev v bralne aktivnosti otrok vpliva na zgodnji razvoj njihove pismenosti in to ima lahko tudi dolgotrajne učinke (Melhuish idr., 2008; Sénéchal in LeFevre, 2002). Verjetno je ena najpogostejših in najučinkovitejših aktivnosti ravno ta, da otroci in starši berejo skupaj (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2013; Raikes idr., 2006). Tudi ko otroci pričnejo s šolo, lahko bralne aktivnosti doma dopolnijo to, kar se učijo v šoli (Darling in Westberg, 2004; Kim in Quinn, 2013).³

Tabela 4.1: Jezik, ki ga učenci govorijo doma

Kako pogosto doma govoriš slovensko?	Odstotek	SE
Doma vedno govorim slovensko.	73,59	1,59
Doma skoraj vedno govorim slovensko.	14,24	0,75
Doma včasih govorim slovensko, včasih pa kak drug jezik.	9,57	0,81
Doma nikoli ne govorim slovensko.	2,60	0,70

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Kakor vidimo iz tabele 4.1, večina učencev doma govori slovensko (tako je poročalo skoraj 74 % učencev). Nato sledi delež učencev, ki doma skoraj vedno govorijo slovensko, teh je nekaj več kot 14 %. Preostali pa doma slovensko govorijo včasih, včasih pa kak drug jezik; teh, ki doma nikoli ne govorijo slovensko, pa je bilo nekoliko manj kakor 3 %.

3 Vse v: Michael Hooper, Ina V. S. Mullis in Michael O. Martin, *PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework*, 37–39.

Tabela 4.2: Pogostost govorjenja slovenščine doma – poročanje staršev

Kako pogosto vaš otrok doma govori slovensko?	Odstotek	SE
vedno	87,28	1,29
skoraj vedno	7,42	0,75
včasih	4,57	0,58
nikoli	0,73	0,18

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Tudi ko smo vprašali starše četrtošolcev, ki so sodelovali v raziskavi PIRLS, kako pogosto njihovi otroci govorijo doma slovensko, je bil prevladujoč odgovor podoben odgovorom učencev. Pretežni del četrtošolcev namreč doma vedno govori slovensko, kot je prikazano v tabeli 4.2.

Ker smo rezultate o izobrazbi in poklicu staršev že predstavili (v poglavju, ki opisuje osnovne karakteristike vzorca raziskave PIRLS), na tem mestu predstavimo le izobrazbene aspiracije staršev četrtošolcev, ki so bili vključeni v raziskavo.

97

Tabela 4.3: Izobrazbene aspiracije staršev za njihove otroke

Katero stopnjo izobrazbe pričakujete, da bo dosegel vaš otrok?	Odstotek	SE
Končal bo OŠ.	1,32	0,24
Končal bo srednjo šolo (vključno s skrajšanimi programi).	19,37	0,92
Končal bo prvo bolonjsko stopnjo.	33,83	0,94
Končal bo drugo bolonjsko stopnjo.	38,56	1,28
Končal bo doktorski študij.	6,93	0,54

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Kot vidimo iz tabele 4.3, večina staršev četrtošolcev meni, da bo njihov otrok dosegel bodisi drugo ali prvo bolonjsko stopnjo. Okrog 19 % jih meni, da bo njihov otrok končal srednješolski program. Okoli 7 % pa jih meni, da bo njihov otrok končal doktorski študij. Zelo malo, kar seveda ni presenetljivo, je staršev, ki pričakujejo, da bo njihov otrok končal le osnovno šolo (teh je nekaj več kakor 1 %).

Večina družin četrtošolcev ima doma do 100 knjig. Manjša deleže (vsak pod 10 %) je družin, ki imajo doma bodisi zelo malo (od 0 do 10 knjig) bodisi zelo veliko knjig (več kot 200). Tako so poročali učenci, podrobneje pa to razberemo iz tabele 4.4.

Tabela 4.4: Število knjig doma – odgovori učencev

Približno koliko knjig imate doma? (Ne šteje revij, časopisov ali šolskih knjig.)	Odstotek	SE
nič ali zelo malo (0 do 10 knjig)	8,00	0,93
za eno knjižno polico (11 do 25 knjig)	23,56	0,91
za eno knjižno omaro (26 do 100 knjig)	42,48	0,96
za dve knjižni omari (101 do 200 knjig)	16,06	0,72
za tri ali več knjižnih omar (več kot 200 knjig)	9,90	0,60

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Tabela 4.5: Število knjig doma – odgovori staršev

Približno koliko knjig imate doma? (Ne šteje elektronskih knjig, revij, časopisov in otroških knjig.)	Odstotek	SE
0–10	9,85	0,83
11–25	18,57	0,71
26–100	39,94	0,80
101–200	15,91	0,59
več kot 200	15,73	0,87

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Tudi ko so na isto vprašanje odgovarjali starši, dobimo podobne odgovore (tabela 4.5). Večina družin četrtošolcev je še vedno poročala, da imajo doma do 100 knjig. Majhen delež družin (okoli 10 %) je poročal, da imajo doma do 10 knjig.⁴ Približno enaka deleža, glede na odgovore staršev, pa sta družin ki imajo doma bodisi 101–200 knjig ali pa več kot 200 knjig (teh je približno 15 % v obeh skupinah).

Tabela 4.6: Število otroških knjig doma

Približno koliko otroških knjig imate doma? (Ne šteje otroških elektronskih knjig, revij in šolskih knjig.)	Odstotek	SE
0–10	7,52	0,80
11–25	19,75	0,82
26–50	34,52	0,86
51–100	26,10	1,02

4 Seveda s tem, če vemo kako močno je število knjig doma povezano z bralno pismenostjo otrok, ne smemo biti zadovoljni.

Približno koliko otroških knjig imate doma? (Ne štejte otroških elektronskih knjig, revij in šolskih knjig.)	Odstotek	SE
več kot 100	12,11	0,71

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Starše smo tudi vprašali, koliko otroških knjig imajo doma. Iz tabele 4.6 vidimo, da je največ staršev otrok, ki so bili vključeni v PIRLS, poročalo, da imajo doma od 26 do 50 otroških knjig. Spet pa sta najmanjša deleža tistih, ki imajo doma zelo malo in zelo veliko otroških knjig. Družin kjer imajo doma do 10 otroških knjig je približno 8 %, družin, ki imajo doma več kot 100 otroških knjig pa približno 12 %.

Tabela 4.7: Branje staršev

Koliko časa v običajnem tednu doma posvetite svojemu branju, vključno s knjigami, z revijami, s časopisi in službenim gradivom (na papirju ali zaslonu)?	Odstotek	SE
manj kot 1 uro na teden	13,99	0,65
1 do 5 ur na teden	45,67	1,18
6 do 10 ur na teden	22,48	0,87
več kot 10 ur na teden	17,86	0,71

99

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Ob uvodu v poglavje smo skušali pokazati, kako pomembna je bralna kultura v domačem okolju. Zato smo v raziskavi PIRLS starše vprašali tudi, koliko časa v običajnem tednu doma berejo (tiskana besedila in preko računalnika). Iz tabele 4.7 vidimo, da večina staršev četrtošolcev (okoli 46 %) bere od 1 do 5 ur tedensko, nato sledijo starši, ki berejo 6 do 10 ur na teden (teh je približno 22 %). Najmanjša deleža predstavljajo starši, ki berejo zelo malo (manj kot eno uro na teden), teh je približno 14 %, in tisti starši, ki berejo veliko, in sicer več kot 10 ur tedensko. Teh staršev je približno 18 %.

Branje za zabavo, pri različnih starostnih skupinah, je pomemben del bralne pismenosti. Tudi v raziskavi PIRLS smo preverjali dva tipa branja – eden od njiju je ravno branje za zabavo. In kako pogosto berejo za zabavo starši četrtošolcev, ki so bili vključeni v raziskavo? Iz tabele 4.8 razberemo, da večina staršev bere za zabavo vsak dan ali skoraj vsak dan (teh je približno 39 %) in enkrat ali dvakrat na teden (teh staršev je približno 35 %).

Tabela 4.8: Branje staršev za zabavo

Kako pogosto vi sami doma berete za zabavo?	Odstotek	SE
vsak dan ali skoraj vsak dan	38,75	0,98
enkrat ali dvakrat na teden	34,47	0,87
enkrat ali dvakrat na mesec	19,27	0,70
nikoli ali skoraj nikoli	7,52	0,42

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Tabela 4.9: Strinjanje staršev s trditvami o branju

Prosimo, označite, koliko se strinjate z naslednjimi trditvami o branju.	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Sploh se ne strinjam
Berem samo, če moram.	3,96 (0,38)	13,6 (0,75)	35,18 (0,98)	47,25 (1,08)
O branju se rad pogovarjam z drugimi.	18,08 (0,92)	59,66 (0,92)	18,77 (0,66)	3,5 (0,35)
V prostem času rad berem.	40,76 (0,88)	44,81 (0,91)	11,7 (0,74)	2,73 (0,31)
Berem samo zato, da se o čem informiram.	7,31 (0,38)	23,07 (0,65)	44,23 (1,09)	25,38 (0,83)
Branje je pri nas doma pomembna dejavnost.	18,08 (0,8)	56,58 (1,07)	23,19 (0,9)	2,14 (0,3)
Rad bi imel več časa za branje.	48,06 (1,12)	37,81 (1,02)	11,96 (0,59)	2,17 (0,29)
Uživam v branju.	48,67 (0,91)	40,36 (0,98)	8,79 (0,62)	2,18 (0,28)
Branje je eden mojih najljubših hobijev.	25,14 (0,82)	35,31 (0,8)	32,07 (1,02)	7,48 (0,48)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Starši so se najmanj strinjali s trditvijo, da berejo le, če morajo. Teh, ki se s trditvijo sploh niso strinjali, je bilo približno 47 %, teh, ki se s trditvijo niso strinjali, pa okoli 35 %. Večina staršev se ni strinjala ali se sploh ni strinjala s trditvijo, da berejo le zato, da se informirajo. Kot vidimo iz tabele 4.9, starši četrtošolcev radi berejo v prostem času (če pogledamo kategoriji odgovorov zelo se strinjam in strinjam se). Večina staršev se je tudi strinjala ali zelo strinjala s preostalimi trditvami, in sicer, da se o branju radi pogovarjajo z drugimi, da je branje pri njih doma pomembna dejavnost, da v branju uživajo in da bi radi imeli več časa za branje. Kot je razvidno iz tabele 4.9, je bil eden bolj (med različnimi kategorijami odgovorov) razporejenih odgovorov staršev na trditev, da je bra-

nje eden njihovih najljubših hobijev. Približno 35 % staršev se je s tem strinjalo, okoli petine se jih je s tem zelo strinjalo, za približno 32 % staršev branje ni njihov najljubši hobi, za približno 7 % pa sploh ne.

Kot je razvidno iz mednarodnih tabel PIRLS 2016 (Mullis, Martin, Foy in Hoper, 2017a – elektronska verzija), ki je posamezne trditve, predstavljene v tabeli 4.9, združila v lestvico, imajo učenci, katerih starši radi berejo, boljše oziroma višje dosežke pri bralni pismenosti.⁵ V mednarodnem pogledu (vključene so države oziroma izobraževalni sistemi, ki so sodelovali v PIRLS 2016) so imeli učenci, katerih starši zelo radi berejo (teh je okoli 32 %) višji povprečni dosežek kot 51 % učencev, katerih starši radi berejo le nekoliko (535 točk napram 508). Učenci s starši, ki ne marajo brati (17 %), so imeli najnižji dosežek (488 točk). V primerjavi s PIRLS 2011 je bil starševski odnos do branja v letu 2016 v 31 državah v povprečju manj pozitiven, pozitivnejši je bil v le dveh državah, in sicer v Azerbajdžanu in na Portugalskem. Tudi za Slovenijo velja podobno kot pri večini ostalih držav: starši so v povprečju pri PIRLS 2016 poročali o manj pozitivnem odnosu do branja, če ta odnos primerjamo s PIRLS 2011. Učencev, katerih starši zelo radi berejo, je bilo v Sloveniji okoli 27 %, njihov povprečni dosežek pri branju pa je bil 571 točk (s standardno napako 3,0), približno 58 % učencev je imelo starše, ki nekoliko radi berejo (povprečni dosežek teh učencev je bil 539 točk, s standardno napako 2,2), preostalih okoli 16 % učencev pa je imelo starše, ki so poročali, da ne berejo radi (povprečni dosežek teh učencev je bil 517 točk, s standardno napako 3,6).

101

Tabela 4.10: Drugi viri doma

Ali imaš (ali pa počneš) doma katero od naslednjih stvari?	Da	Ne
računalnik ali tablico	92,77 (0,59)	7,23 (0,59)
svojo pisalno mizo (ali mizo, ki jo uporabljaš kot pisalno mizo)	93,56 (0,45)	6,44 (0,45)
svojo sobo	76,5 (1,11)	23,5 (1,11)
povezavo z internetom	90,24 (0,67)	9,76 (0,67)
enciklopedije, slovarje, itd.	75,5 (1,07)	24,5 (1,07)
s starši grem vsako leto na počitnice vsaj za en teden izven domačega kraja	87,7 (0,78)	12,3 (0,78)
obiskujem glasbeno šolo	25,02 (1)	74,98 (1)
s starši grem vsaj dvakrat na leto v kino, gledališče ali na koncert	73,03 (0,9)	26,97 (0,9)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

5 Seveda ne v smislu kavzalnosti, temveč povezanosti teh dveh skupin.

Iz odgovorov četrtošolcev, prikazanih v tabeli 4.10, vidimo, da jih ima približno 90 % doma povezavo z internetom, nekoliko višji je tudi odstotek tistih, ki imajo doma računalnik ali tablico (približno 93 % četrtošolcev). Tudi obiska kulturnih ustanov s svojimi starši ali počitnikovanja izven kraja bivanja je deležen pretežni del četrtošolcev. Pa vendar vidimo, da imamo približno 12 % četrtošolcev, ki s svojimi starši ne gredo vsako leto na počitnice izven kraja, kjer prebivajo. Približno četrtnina učencev tudi obiskuje glasbeno šolo.

Tabela 4.11: Posedovanje naprave, ki omogoča branje elektronskih knjig – odgovori staršev

Imate doma napravo, ki omogoča branje elektronskih knjig (npr. e-bralnik, tablico, računalnik)?	Odstotek	SE
da	81,66	0,68
ne	18,34	0,68

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Večina staršev je odgovorila, da imajo doma napravo, ki omogoča branje elektronskih knjig (teh je bilo nekaj več kakor 80 %), kar je razvidno iz tabele 4.11.

Tabela 4.12: Naprave za branje elektronskih knjig doma, ki jih uporabljajo otroci

Imate napravo, ki jo lahko tudi vaš otrok uporablja za branje elektronskih knjig?	Odstotek	SE
da	60,40	1,04
ne	39,60	1,04

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Večina staršev je odgovorila, da imajo doma napravo za branje elektronskih knjig, ki jo uporabljajo tudi njihovi otroci (tabela 4.12). Pa vendar vidimo, da tukaj odgovori niso več tako pritrilni v primerjavi z vprašanjem, ali imajo doma napravo, ki omogoča branje (brez dodatka, da jo uporabljajo otroci).

Starše smo vprašali, koliko elektronskih naprav, ki omogočajo prenos digitalnih informacij, imajo doma (tabela 4.13). Večina staršev je poročala, da imajo doma bodisi 4 do 6 bodisi 1 do 3 naprave, ki omogočajo prenos digitalnih informacij (prvih je bilo okoli 42 %, drugih okoli 38 %). Okoli 1 % staršev je poročalo, da doma nimajo nobene take naprave, skoraj 3 % staršev pa, da imajo doma več kot 10 takih naprav.

Tabela 4.13: Število elektronskih naprav doma, ki omogočajo prenos digitalnih informacij – ocena staršev

Koliko elektronskih naprav, ki omogočajo prenos digitalnih informacij, imate doma? Upoštevajte računalnike, tablice, pametne telefone, pametne televizije in e-bralnike. (Ne upoštevajte ostalih naprav.)	Odstotek	SE
nobene	1,12	0,17
1–3 naprave	37,91	1,06
4–6 naprav	42,25	0,89
7–10 naprav	15,95	0,84
več kot 10 naprav	2,78	0,25

Vir: Nacionalna baza ePIRLS.

Tabela 4.14: Časovna ocena učencev o njihovem branju izven šole (na običajen šolski dan)

Koliko časa bereš izven šole na običajen šolski dan?	Odstotek	SE
manj kot 30 minut	48,00	1,44
od 30 minut do 1 uro	38,29	1,25
od 1 do 2 uri	8,12	0,56
2 uri ali več	5,60	0,38

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Učence smo spraševali o raznih trditvah o branju in branju v povezavi s šolskim delom, kar smo večinoma predstavili v prvem delu te monografije – pri opisih osnovnih rezultatov PIRLS in ePIRLS (v poglavju o karakteristikah učencev). So pa morali učenci tudi oceniti, koliko časa namenijo branju izven šole (se pravi, tudi doma). Kakor vidimo iz tabele 4.14, je večina učencev poročala, da na običajen šolski dan izven šole bere manj kot 30 minut (okoli 48 % učencev), približno 38 % učencev pa izven šole bere od 30 minut do ene ure. Najmanjši je delež tistih učencev, ki na običajni šolski dan izven šole berejo 2 uri ali več (teh je nekaj manj kot 6 %).

Lestvica, ki jo prikazujemo v tabeli 4.15, je sestavljena iz rezultatov, ki so bili zbrani tako iz vprašalnika za učence kakor iz vprašalnika za starše. Sestavljena je iz kombinacije odgovorov na vprašanja o dostopnosti do domačih virov, in sicer: število knjig doma (odgovarjali so učenci), število otroških knjig doma (odgovarjali so starši), število domačih virov za učenje (učenci),⁶ najvišja dose-

6 Kategorije so bile tri: nič, internetna povezava ali lastna soba, oboje.

žena stopnja izobrazbe staršev (starši), poklic staršev (starši).⁷ Povprečni dosežek učencev glede na domače virov za učenje je razdeljen na tri kategorije, in sicer mnogo, nekaj in malo virov. V vsaki od omenjenih kategorij najdemo povprečni delež učencev in njihov povprečni dosežek. Učencev, ki imajo mnogo domačih virov, je približno 22 %, njihov povprečni dosežek je 587 točk (s standardno napako 2,6), približno 77 % je takih, ki imajo doma nekaj virov, njihov povprečni dosežek je 534 točk (2,1 je standardna napaka), in okoli 1 % takih, ki doma nimajo virov – izračunano glede na vseh 5 spremenljivk, ki smo jih omenili v zgoraj. Vidimo povezavo med količino virov in domačimi viri (vendar naj še enkrat opozorimo, da tudi v tem primeru ne gre za kavzalno povezanost – tega tovrstne raziskave ne omogočajo). Ko pa primerjamo povprečno vrednost lestvice domačih virov za učenje, vidimo, da je ta nekoliko višja kakor leta 2011; kar pomeni, sodelujoči učenci imajo doma leta 2016 nekoliko več virov za učenje (pri čemer je potrebno opozoriti, da ne gre le za fizične virov, temveč je lestvica izračunana tako, da upošteva tudi SES družin).

Tabela 4.15: Lestvica domačih virov za učenje in bralni dosežki (trendi 2011 – 2016)

104

Država	Mnogo virov		Nekaj virov		Malo virov		Povprečna vrednost lestvice	Razlika v srednji vrednosti lestvice iz zajema 2011	
	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Odstotek učencev	Povprečni dosežek			
Slovenija	22 (1,1)	587 (2,6)	77 (1,1)	534 (2,1)	1 (0,2)	~	~	10,6 (0,04)	0,2 (0,06) ▲
Mednar. povprečje	20 (0,2)	572 (0,6)	73 (0,2)	509 (0,4)	7 (0,1)	432 (1,5)			

Vir: Prirejeno po Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017a – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Zaradi zaokrožanja na cela števila se nekateri rezultati zdijo nekonsistentni.

(~) Premalo podatkov, da bi bilo mogoče poročati dosežke.

▲ Statistično značilno višje kakor leta 2011.

7 Pri slednjem je šlo za hierarhično razvrstitev.

8 V primerjavi z zajemom leta 2016.

5.0

Šolska kompozicija in viri

Šolsko okolje in organizacija šole lahko vplivata na enostavnost in učinkovitost doseganja kurikularnih ciljev. Pri tem je potrebno upoštevati, da nekaj, čemur bi lahko rekli učinkovita šola, ni nekaj, kar določajo posamezne karakteristike, temveč gre pri tem bolj za dobro upravljan integriran sistem, kjer posamezna dejavnost ali politika neposredno učinkuje na druge dele. Zato se raziskava PIRLS osredotoča na že raziskane kazalnike kakovosti šol in ti so:

105

- lokacija šole,
- kompozicija šol¹ glede na socialno-ekonomsko ozadje,
- poučevanje, ki so ga prizadela pomanjkanja virov,
- delovne pogoje učiteljev in zadovoljstvo pri delu, upravljanje šole,
- poudarek šole na akademskem uspehu,
- varna, urejena in disciplinirana šola.²

Vsi ti naštetni kazalniki tvorijo t. i. šolski kontekst. A v tej monografiji tega na obravnavamo skupaj, temveč smo kazalnike razdelili na različna poglavja. Nekaj teh rezultatov smo že predstavili v prejšnjih poglavjih in jih zato tukaj ponovno ne navajamo.

- 1 S tem so npr. mišljene razlike med učenci glede na socialno-ekonomsko ozadje družin in ne npr. struktura v pomenu organizacije oddelkov/razredov v šoli ali struktura upravljanja šole. S kompozicijo šol (ali šolsko kompozicijo) mislimo torej bolj na agregirane karakteristike učencev (socialno-ekonomsko ozadje, sociokulturni kapital, predhodni učni in drugi dosežki itd.), ko so te spremenljivke upoštevane na ravni posameznikov.
- 2 Michael Hooper, Ina V. S. Mullis in Michael O. Martin, *PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework* (TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015), 40.

Vse od Colemanovega poročila naprej (Coleman idr., 1966) je mogoče opaziti velik poudarek na tem, kako lahko socialno-ekonomski status skupine učencev v šoli vpliva na posamezne dosežke učencev (Martin, Foy, Mullis in O'Dwyer, 2013; Rumberger in Palardy, 2005; Sirin, 2005). Korelacija med nižjim socialno-ekonomskim statusom in nižjimi dosežki je lahko delno razložena tudi z drugimi šolskimi dejavniki. V nekaterih državah, npr. v šolah z učenci z nižjim socialno-ekonomskim statusom, poučujejo manj usposobljeni učitelji (Akiba, LeTendre in Scribner, 2007; Clotfelter, Ladd in Vigdor, 2010). Druga teorija navaja, da so lahko nekatere šole z večjim deležem socialno-ekonomsko prikrajšanih učencev preobremenjene s tem, da je izobraževanje in šolanje videno kot tista antagonistična vaja, ki ima za prihodnost nič ali zelo malo vrednosti (Agirdag, Van Houtte in Van Avermaet, 2012).³

Obseg in kakovost šolskih virov sta prav tako ključnega pomena za kakovostni pouk (Greenwald, Hedges in Laine, 1996; Lee in Barro, 2001; Lee in Zuzze, 2011). To lahko vključuje vire, kot so dobro usposobljeni učitelji ali ustrezen prostor v razredu in drugi šolski objekti (Schneider, 2002). Rezultati raziskave PIRLS kažejo, da imajo tisti učenci in tiste šole, ki imajo na splošno dobre vire, tudi višje dosežke kakor šole, kjer pomanjkanje virov vpliva na sposobnost izvajanja kurikula. Pravzaprav na implementacijo kurikula učinkujeta dva tipa virov: splošni (didaktični material, šolska stavba, ogrevanje, avdio-vizualna oprema, računalniki itd.) ter specifično-predmetni viri, povezani z branjem (npr. knjige, revije, digitalni viri, dostop do spletnih strani itd.). Pri branju je seveda pomembno tudi to, kako dobro sta opremljena šolska knjižnica in multimedijско središče, ki spodbujata branje učencev.⁴

Tabela 5.1: Delež učencev iz ekonomsko (de)privilegiranih družin – ocena ravnateljev

Približno kolikšen odstotek učenk in učencev vaše šole prihaja iz naslednjih okolij?	Približno kolikšen odstotek učenk in učencev vaše šole prihaja iz naslednjih okolij?			
	0–10%	11–25%	26–50%	več kot 50%
prihaja iz ekonomsko deprivilegiranih družin	27,03 (4,06)	15,8 (3,94)	38,87 (4,25)	18,31 (4)
prihaja iz ekonomsko dobro stoječih družin	8,64 (2,57)	21,37 (4,23)	35,96 (6,18)	34,03 (6,62)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Po oceni v raziskavi sodelujočih ravnateljev so deleži šol, ki imajo več ali manj otrok iz ekonomsko deprivilegiranih ali ekonomsko dobro stoječih družin, različni. Tako iz tabele 5.1 vidimo, da je približno 27 % ravnateljev poročalo,

³ Ibid.

⁴ Ibid.

da imajo v njihovi šoli od 0 do 10 % otrok iz ekonomsko deprivilegiranih družin, na drugi strani pa je približno 18 % ravnateljev poročalo, da je v njihovih šolah več kot polovica otrok, ki prihajajo iz ekonomsko deprivilegiranih družin. Po oceni približno 9 % ravnateljev je na njihovih šolah od 0 do 10 % otrok iz ekonomsko dobro stoječih družin, približno 34 % pa je ocenilo, da je na njihovi šoli več kot polovica otrok iz ekonomsko dobro stoječih družin.

Tabela 5.2: Pomanjkanje šolskih virov in virov za poučevanje – ocena ravnateljev

Koliko je vaša šola pri izvedbi pouka prikrajšana zaradi pomanjkanja ali neustreznosti naslednjega?	Sploh ne	Malo	Precej	Zelo
A. Splošnih šolskih virov				
gradiv za poučevanje (npr. učbenikov)	84,16 (3,5)	12,94 (3,33)	2,9 (1,66)	0
pisarniškega materiala (npr. papirja, svinčnikov)	82,59 (3,96)	13,55 (3,47)	3,86 (1,91)	0
šolskih stavb in zemljišč	68,98 (5,4)	18,66 (3,9)	8,78 (3,51)	3,58 (1,56)
ogrevanja/hlajenja in razsvetljave	87,3 (3,06)	10,58 (2,79)	2,11 (1,6)	0
učilnic in drugih prostorov, namenjenih pouku	65,98 (5,95)	23,84 (5,2)	7,22 (2,65)	2,97 (1,34)
osebja, ki skrbi za tehnično podporo	57,66 (5,79)	28,96 (5,35)	10,45 (3,91)	2,93 (2,77)
avdiovizualnih pripomočkov (interaktivnih šolskih tabel, digitalnih projektorjev)	55,07 (5,28)	31,99 (4,97)	6,66 (3,32)	6,27 (3,42)
računalnikov za potrebe pouka (računalnikov ali tabličnih računalnikov, ki jih lahko uporabljajo učence in učenci)	39,57 (5,87)	39,02 (6,19)	15,35 (5,3)	6,05 (2,59)
pripomočkov za učence in učence s posebnimi potrebami	35,73 (5,59)	47,69 (4,92)	13,07 (3,86)	3,52 (2,04)
B. Virov za poučevanje branja				
učiteljev, specializiranih za poučevanje branja	50,49 (6,07)	31,16 (5,6)	11,24 (3,76)	7,12 (3,5)
računalniških programov za poučevanje branja	29,35 (5,34)	40,31 (3,98)	19,32 (2,89)	11,03 (3,94)

Koliko je vaša šola pri izvedbi pouka prikrajšana zaradi pomanjkanja ali neustreznosti naslednjega?	Sploh ne	Malo	Precej	Zelo
knjižničnega materiala (tiskanih in elektronskih knjig, revij itd.)	44,61 (6,39)	44,72 (6,35)	7,9 (2,76)	2,77 (1,59)
gradiv za poučevanje branja (npr. učbenikov)	58,59 (5,83)	28,54 (5,13)	7,2 (2,44)	5,67 (3,3)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

108

Ravnatelji so ocenjevali, koliko je, po njihovem mnenju, njihova šola prikrajšana zaradi neustreznosti ali pomanjkanja različnih virov; slednje lahko razdelimo v dve skupini, na splošne šolske vire in vire za poučevanje branja (vse predstavljeno v tabeli 5.2). Poglejmo najprej oceno stanja splošnih šolskih virov. Ravnatelji so si pri oceni treh splošnih šolskih virov enotni, in sicer, da pomanjkanje ali neustreznost slednjih ne vpliva zelo na izvedbo pouka. Gre za naslednje vire: gradiva za poučevanje (npr. učbeniki), pisarniški material (npr. papir, svinčniki), ogrevanje/hlajenje in razsvetljava. Pri vseh teh treh skupinah virov pa je vendarle več kakor 10 % ravnateljev mnenja, da to malo vpliva na pouk. Če pogledamo rezultate pri kategoriji, kaj »precej« vpliva na pouk (oziroma, natančneje, neustreznost in pomanjkanje česa), je največ ravnateljev odgovorilo (glede na ponujene skupine splošnih šolskih virov), da je to pomanjkanje ali neustreznost pripomočkov za učenke in učence s posebnimi potrebami (da to precej vpliva na pouk, je menilo približno 13 % ravnateljev), še nekoliko več ravnateljev meni, da so to računalniki za potrebe pouka (okoli 15 %), tudi osebje, ki skrbi za tehnično podporo, kaže na precejšen delež ravnateljev, ki menijo, da slednje precej vpliva na pouk. Pri drugi skupini virov, gre za vire za poučevanje branja, nekoliko izstopajo naslednji viri: neodstopnost ali neustreznost računalniških programov za poučevanje branja (da to precej vpliva na pouk, meni okoli 19 % ravnateljev), pomanjkanje učiteljev, ki bi bili specializirani za poučevanje branja, kot tisti dejavnik, ki precej vpliva na pouk, vidi približno 11 % ravnateljev. Nato sledita pomanjkanje knjižničnega materiala (tiskanih in elektronskih knjig, revij itd.) in gradiv za poučevanje branja (npr. učbenikov) kot tistih dejavnikov, ki precej vplivata na pouk (pri prvem tako meni približno 8 % ravnateljev, pri drugem okoli 7 %).

Enak delež ravnateljev meni, da so zamujanje ali predčasno odhajanje učiteljev z dela, izostajanje od učnih ur in nedoseganje kurikularnih ciljev resni problemi na njihovi šoli (pri vsaki od trditev meni tako okoli 2 % ravnateljev). Da zamujanje ali predčasno odhajanje učiteljev na njihovi šoli pomeni manjši problem, meni okoli 20 % ravnateljev, približno enako (okoli 19 %) jih meni, da

je manjši problem na njihovi šoli nedoseganje kurikularnih ciljev, da je manjši problem na šoli izostajanje od učnih ur, pa meni približno 10 % ravnatelj. Vendar, kakor tudi vidimo iz tabele 5.3, je večina ravnatelj ocenila, da vsebinska na teh treh trditvah za njihovo šolo ne predstavljajo problema.

Tabela 5.3: Problemi glede vedenja učiteljev na šoli – ocena ravnatelj

Kolikšen problem na vaši šoli predstavljajo naslednja vedenja učiteljev?	Ni problem	Manjši problem	Zmeren problem	Resen problem
zamujanje ali predčasno odhajanje z dela	76,73 (3,82)	20,38 (4)	0,78 (0,55)	2,11 (1,6)
izostajanje od učnih ur	87,25 (2,38)	10,12 (2,68)	0,51 (0,4)	2,11 (1,6)
nedoseganje kurikularnih ciljev	76,54 (3,97)	18,71 (4,14)	2,63 (1,17)	2,11 (1,6)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Tabela 5.4: Šolska knjižnica

Ali ima vaša šola šolsko knjižnico?	Odstotek	SE
da	98,58	0,88
ne	1,42	0,88

109

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Ravnatelji so v veliki večini poročali, da imajo v šoli šolsko knjižnico, kar je vidno v tabeli 5.4.

Tabela 5.5: Število šolskih knjig v šoli (brez revij in ostalega periodičnega tiska)

Približno koliko knjig (tiskanih) z različnimi naslovi ima vaša šolska knjižnica (ne upoštevajte revij in ostalega periodičnega tiska)?	Odstotek	SE
250 ali manj	11,24	4,87
251–500	14,51	5,79
501–2.000	13,02	4,12
2.001–5.000	15,31	4,23
5.001–10.000	20,87	3,71
več kot 10.000	25,06	2,92

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Ravnateljji so morali tudi oceniti, koliko knjig (brez revij in ostalega periodičnega tiska) imajo v šolski knjižnici. Iz tabele 5.5 vidimo, da jih je približno 25 % poročalo, da imajo v šolski knjižnici več kot 10.000 tiskanih knjig, okoli 11 % pa jih je poročalo, da imajo 250 knjig ali manj.

Tabela 5.6: Število revij in ostalega periodičnega tiska

Približno koliko različnih naslovov revij in ostalega periodičnega tiska (tiskanega) ima vaša šolska knjižnica?	Odstotek	SE
0	4,73	3,06
1–5	30,27	6,15
6–10	23,99	4,62
11–30	33,05	4,38
31 ali več	7,95	1,66

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

110

Ravnatelje smo vprašali tudi, koliko različnih naslovov revij in ostalega periodičnega tiska imajo v šolski knjižnici – odgovore razberemo iz tabele 5.6. Okoli 8 % jih je poročalo, da imajo 31 ali več različnih naslovov revij in ostalega periodičnega tiska; zelo majhen je odstotek tistih, ki v šolski knjižnici sploh nimajo periodike, pa vendar obstajajo tudi take šole. Največ šol je pri številu različnih tiskanih revij in druge periodike nekje v sredini, torej 1–5, 6–10 bodisi 11–30.

Tabela 5.7: Izposoja tiska in možnost izposoje za doma

Ali si lahko učenke in učenci v knjižnici izposodijo tiskane knjižne enote in jih odnesejo domov?	Odstotek	SE
da	96,13	2,88
ne	3,87	2,88

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Večna ravnateljjev je poročala, da imajo učenci v šolski knjižnici možnost izposoditi si knjige, ki jih lahko tudi odnesejo domov, kar vidimo iz tabele 5.7.

Glede dostopa do elektronskih knjig so odgovori ravnateljjev precej blizu (tabela 5.8). V grobem lahko rečemo (ob upoštevanju standardne napake), da ima približno polovica šol dostop do takšnih knjig, približno polovica pa ne.

Tabela 5.8: Dostop do elektronskih knjig

Ali šola zagotavlja dostop do elektronskih knjig?	Odstotek	SE
da	48,06	4,88
ne	51,94	4,88

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Tabela 5.9: Število računalnikov v šoli, ki jih lahko uporabljajo četrtošolci

Kolikšno je skupno število računalnikov (vključno s tabličnimi računalniki) na vaši šoli, ki jih lahko uporabljajo učenke in učenci 4. razreda?	Odstotek	SE
0	0,53	0,41
1	0,22	0,22
2	9,87	4,38
3	4,29	2,91
4	1,22	0,87
5	3,88	2,80
6	1,33	0,98
7	3,89	2,96
8	5,86	3,30
9	5,64	3,91
10	3,60	2,88
11	0,84	0,84
12	1,26	0,56
13	4,63	2,93
14	1,33	0,85
15	5,40	2,30
16	2,04	1,27
17	7,79	2,29
18	2,23	1,03
19	2,92	1,69
20	9,57	2,27
21	0,25	0,25
22	1,82	1,07
23	1,21	0,73
24	1,11	0,68

Kolikšno je skupno število računalnikov (vključno s tabličnimi računalniki) na vaši šoli, ki jih lahko uporabljajo učenke in učenci 4. razreda?	Odstotek	SE
25	3,54	1,31
26	0,93	0,66
28	1,24	0,65
30	4,29	1,79
31	0,25	0,25
32	0,32	0,32
34	0,36	0,36
36	0,68	0,06
38	0,73	0,55
40	0,55	0,55
42	1,98	1,55
44	0,39	0,39
50	0,66	0,66
56	0,19	0,19
60	0,95	0,57
100	0,23	0,23

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Iz tabele 5.9 vidimo, da so odgovori zelo razpršeni, vse od šol brez računalnika pa do šol z večjim številom računalnikov. Vendar začne delež šol glede na večje število računalnikov padati tam nekje po 30 računalnikih na šolo. Po drugi strani pa je največji delež šol z računalniki skoncentriran okrog številke 20 računalnikov na šolo.

Večina četrtošolcev ima učitelje, ki so poročali, da imajo v razredu knjižnico oziroma bralni kotiček – kar vidimo iz tabele 5.10. In koliko knjig imajo v tej razredni knjižnici ali bralnem kotičku?

Tabela 5.10: Knjižnica oziroma bralni kotiček v razredu – ocena učiteljev

Ali imate v vašem razredu razredno knjižnico ali bralni kotiček?	Odstotek	SE
da	72,35	3,06
ne	27,65	3,06

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Tabela 5.11: Število knjig v razredni knjižnici

Približno koliko knjig je v vaši razredni knjižnici?	Odstotek	SE
0–25	54,38	4,80
26–50	32,17	4,34
51–100	7,18	2,14
več kot 100	6,28	2,63

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Večina četrtošolcev ima učitelje, ki so poročali, da imajo v razredni knjižnici do 25 knjig. Okoli 6 % učencev ima učitelje, ki so poročali, da imajo v razredni knjižnici več kot 100 knjig. Tudi delež učencev, katerih učitelji so poročali, da imajo v razredni knjižnici od 26 do 50 knjig, ni zanemarljiv, teh je namreč nekaj več kakor 32 %, kot vidimo v tabeli 5.11.

Tabela 5.12: Število revij v razredni knjižnici

Približno koliko različnih revij je v vaši razredni knjižnici?	Odstotek	SE
0	9,51	2,89
1–2	47,76	4,44
3–5	22,11	2,95
več kot 5	20,61	3,53

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Učitelji so poročali tudi o tem, koliko različnih revij imajo v razredni knjižnici (tabela 5.12). Okoli 48 % četrtošolcev ima učitelje, ki so poročali, da imajo v razredni knjižnici 1–2 reviji, okoli 10 % pa učitelje, ki so povedali, da nimajo revij. Okoli 20 % učencev ima učitelje, ki so poročali, da imajo več kot 5 revij.

Tabela 5.13: Delež izposoje knjig za domov iz razredne knjižnice

Ali si lahko učenke in učenci knjige iz razredne knjižnice oziroma bralnega koticika izposodijo za domov?	Odstotek	SE
Da	62,05	4,62
Ne	37,95	4,62

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Večina četrtošolcev ima učitelje, ki so poročali, da si učenci iz razredne knjižnice lahko izposodijo knjige, ki jih lahko odnesejo domov (tabela 5.13). Teh učencev je bilo nekaj več kot 60 %. A približno 38 % učencev ima učitelje, ki

so povedali, da si učenci iz razredne knjižnice ne morejo izposoditi knjig za domov.

Tabela 5.14: Lestvica pomanjkanje/neustreznost šolskih virov in bralni dosežki

	Ne vpliva		Nekoliko vpliva		Zelo vpliva		Povprečna vrednost lestvice	Razlika v povprečju lestvice glede na leto 2011
	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Odstotek učencev	Povprečni dosežek		
Slovenija	62 (4,6)	545 (2,7)	38 (4,6)	539 (3,3)	0 (0,0)	~ ~	11,3 (0,14)	-0,4 (0,18)
Med. Povprečje	31 (0,5)	521 (1,4)	62 (0,5)	507 (0,6)	6 (0,2)	474 (2,8)		

Vir: Prirejeno po Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017a – elektronska verzija.

Opombe:

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Zaradi zaokrožanja na cela števila se nekateri rezultati zdijo nekonsistentni.

~ Premalo podatkov, da bi bilo mogoče poročati o dosežkih.

114

V tabeli 5.14 vidimo tri kategorije ocene vpliva pomanjkanja/neustreznosti šolskih virov (ne vpliva, nekoliko vpliva in zelo vpliva) na bralni dosežek četrtošolcev. Lestvica je izračunana na podlagi trditev ravnateljev o pomanjkanju/neustreznosti šolskih virov (splošnih in tistih, pomembnih pri branju).⁵ Iz tabele vidimo delež učencev, za katere so ravnatelji mnenja, da pomanjkanje in neustreznost šolskih virov ne vpliva, vpliva malo ali zelo vpliva na pouk in povprečni bralni dosežek učencev. 62 % učencev iz Slovenije tako uvrstimo v kategorijo, kjer pomanjkanje ali neustreznost šolskih virov ne vpliva na pouk (glede na mnenje ravnateljev), povprečni dosežek teh učencev je 545 točk (standardna napaka je 2,7) – ti učenci hodijo v šole z dobrimi šolskimi viri za učenje –, preostalih 38 % učencev pa je uvrščeno v kategorijo, ki pravi, da pomanjkanje šolskih virov nekoliko vpliva na pouk. Ko pogledamo primerjavo lestvic iz leta 2011 in 2016, vidimo, da pri srednji vrednosti lestvice sicer prihaja do manjše razlike (na decimalki), a ta ni statistično značilno pomembna. V mednarodnem povprečju (seveda le za države, ki so sodelovale v obeh ciklih) pa je značilno naslednje: 31 % učencev je v kategoriji, v kateri, po mnenju ravnateljev, ni vpliva pomanjkanja ali neustreznosti šolskih virov (povprečna vrednost bralnega dosežka teh učencev je 521 točk (s standardno napako 1,4)) – povedano drugače, v povprečju okoli 31 % četrtošolcev obiskuje šole z dobro opremljenostjo s šolskimi viri (in ti imajo povprečni bralni dosežek 521 točk), 62 % učencev je v kategoriji, kjer pomanjkanje ali neustreznost šolskih virov nekoliko vpliva na pouk (ti učenci imajo povprečni bralni dosežek 507 točk (standardna napaka je 0,6)), okoli 6 % učencev pa je v mednarodnem povprečju v kategoriji zelo vpliva (povprečni bralni dosežek teh učencev je 474 točk (standardna napaka 2,8)).

5 Rezultati za Slovenijo gleda na vsako od dvanajstih posameznih postavk so predstavljeni v tabeli Pomanjkanje šolskih virov in virov za poučevanje – ocena ravnateljev.

6.0

Šolska klima, šolska disciplina in varnost

Spoštovanje vsakega posameznega učenca in učitelja, varno in urejeno okolje ter konstruktivne interakcije med tehničnim osebjem, učitelji, starši in učenci pripomorejo k pozitivni šolski klimi in višjim dosežkom učencev (Cohen, McCabe, Michelli in Pickeral, 2009; Greenberg, Skidmore in Rhodes, 2004; Konishi, Hymel, Zumbo in Li, 2010; Martin, Foy, Mullis in O'Dwyer, 2013). Malo vedenjskih težav in malo ali nič skrbi za varnost učiteljev in učencev na šoli spodbuja stabilno učno okolje. Pokazalo se je namreč, da splošno pomanjkanje discipline, še posebej, če se učenci ali učitelji bojijo za svojo varnost, ne olajša učenja in je povezano z nižjimi akademskimi dosežki (Milam idr., 2010; Stanco, 2012). Šole, kjer obstajajo jasna pravila in več pravičnosti, imajo boljšo disciplino in višjo varnost (Gottfredson, Gottfredson, Payne in Gottfredson, 2005). Trpinčenje med učenci je grožnja šolskemu učnemu okolju. S trpinčenjem mislimo na agresivna vedenja, katerih namen je prizadeti psihično in fizično šibkejše učence, in ima številne oblike, od verbalnih žaljivk pa tudi do telesnih poškodb. Zraven tega, da trpinčenje slabo vpliva na samozavest učencev in povzroča stiske, raziskave kažejo, da je pri trpinčenih učencih uspeh v šoli manj verjeten (Glew idr., 2008; Konishi idr., 2010; Rothon, Head, Klineberg in Stansfeld, 2011). Z vedno večjo dostopnostjo svetovnega spleta je postalo spletno trpinčenje nova oblika trpinčenja, učinki pa so podobni drugim oblikam trpinčenja (stiska, nizka samozavest, slabi učni dosežki) (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk in Solomon, 2010; Tokunaga, 2010).¹

115

1 Vse v: Michael Hooper, Ina V. S. Mullis in Michael O. Martin, *PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework* (TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015), 44–45.

Tabela 6.1: Kaj učenci menijo o šoli?

Kaj meniš o svoji šoli? Povej nam, koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami.	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Sploh se ne strinjam
Rad sem v šoli.	25,29 (1,25)	49,89 (1,26)	14,2 (0,8)	10,61 (0,82)
V šoli se počutim varno.	52,34 (1,27)	36,38 (1,01)	7,71 (0,6)	3,57 (0,38)
Čutim, da pripadam tej šoli.	45,45 (1,12)	39,36 (0,91)	8,8 (0,67)	6,39 (0,56)
Učiteljice in učitelji so do mene pravični.	59,64 (1,24)	32,18 (1,01)	5,73 (0,52)	2,45 (0,35)
Ponosen sem, da hodim na to šolo.	58,68 (1,2)	31,36 (1,02)	5,73 (0,61)	4,23 (0,38)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Večina naših četrtošolcev – okoli polovica – se je strinjala s trditvijo, da so v šoli radi, s to trditvijo pa se je zelo strinjala okoli četrtnina naših četrtošolcev. Učenci se v šoli počutijo pretežno varno. A kljub temu se okoli 4 % učencev s to trditvijo sploh ni strinjalo in okoli 8 % ni strinjalo. Močno je tudi izražena pripadnost šoli (tudi tukaj ne pri vseh učencih), občutek, da so učitelji do učencev pravični (tega občutka vendarle nimajo vsi – to velja za okoli 2 % učencev, ki se s trditvijo sploh niso strinjali, in za okoli 6 % učencev, ki se s trditvijo niso strinjali). Večina učencev je tudi ponosnih, da hodijo v svojo šolo. Vse to je mogoče razbrati iz tabele 6.1.

116

Tabela 6.2: Pogostost sodelovanja med učitelji na šoli

Kako pogosto sodelujete z drugimi učitelji na naslednje načine:	Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Nikoli ali skoraj nikoli
S kolegicami in kolegi delim svoje izkušnje pri poučevanju.	48,89 (4,05)	41,79 (3,53)	8,90 (2,29)	0,42 (0,42)
Obiskujem druge razrede, da se o poučevanju naučim kaj novega.	2,15 (0,92)	21,35 (3,71)	55,15 (4,38)	21,35 (3,26)
Delamo skupaj, da izboljšamo poučevanje določene teme.	26,80 (3,71)	43,28 (3,72)	26,92 (3,43)	3,00 (1,41)
Skupaj z učitelji z drugih šol delamo na kurikulumu.	1,19 (0,63)	12,06 (2,44)	45,55 (3,95)	41,20 (3,53)
Sodelujem z učiteljicami in učitelji drugih razredov, da zagotovim kontinuiteto pri učenju.	14,24 (2,57)	49,24 (3,40)	32,88 (3,41)	3,63 (1,41)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Večina četrtošolcev (tabela 6.2) ima učitelje, ki s svojimi kolegi pogosto ali zelo pogosto sodelujejo na način, da si medsebojno izmenjujejo izkušnje (za kategorijo pogosto to velja za skoraj 42 % četrtošolcev in za kategorijo zelo pogosto za skoraj 49 % četrtošolcev), da izboljšajo poučevanje določene teme (pogosto za okoli 43 % in zelo pogosto za okoli 27 % četrtošolcev) in zaradi zagotavljanja kontinuitete pri učenju (v ta namen pogosto sodelujejo učitelji nekaj več kot 49 % četrtošolcev in zelo pogosto učitelji okoli 14 % četrtošolcev). Manj pogosti obliki sodelovanja sta sodelovanje z učitelji drugih šol na kurikulu in obiskovanje drugih razredov zato, da bi se učitelji pri poučevanju naučili kaj novega.

Tabela 6.3: Zadovoljstvo učiteljev z delom v šoli

Kako pogosto se kot učiteljica ali učitelj počutite, kot navajamo pri naslednjih postavkah:	Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Nikoli ali skoraj nikoli
Zadovoljen/-a sem s poklicem učitelja/ učiteljice.	48,65 (3,73)	45,55 (3,52)	5,42 (1,71)	0,38 (0,38)
Moje delo je smiselno in ima namen.	58,86 (3,46)	36,63 (3,34)	4,13 (1,40)	0,38 (0,38)
Navdušen/-a sem nad svojo službo.	25,46 (3,19)	53,01 (3,78)	19,56 (3,19)	1,97 (1,21)
Moje delo me inspirira.	27,05 (3,18)	59,57 (3,69)	12,00 (2,24)	1,39 (1,06)
Ponosen/-na sem na delo, ki ga opravljam.	52,71 (4,17)	38,87 (4,00)	8,42 (2,14)	0

117

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Večina četrtošolcev ima učitelje, ki so zadovoljni z delom v šoli (tabela 6.3). Okoli 49 % četrtošolcev ima učitelje, ki so s svojim poklicem zelo pogosto zadovoljni, in skoraj 46 % četrtošolcev ima učitelje, ki so s svojim poklicem pogosto zadovoljni. Večina četrtošolcev ima učitelje, ki v svojem delu zelo pogosto tudi vidijo smisel (nekaj manj kot 60 % četrtošolcev), so pogosto navdušeni nad svojo službo (več kot polovica četrtošolcev), ki jih njihovo delo pogosto inspirira, okoli 53 % četrtošolcev ima učitelje, ki so zelo pogosto ponosni na delo, ki ga opravljajo. Četrtošolcev, katerih učitelji bi poročali, da nikoli ali skoraj nikoli niso ponosni na delo, ki ga opravljajo, pa v raziskavi PIRLS 2016 ni bilo.

Ravnatelji so ocenjevali različne dejavnike v šoli, ki so povezani s šolskim delom (tabela 6.4). Izmed ponujenih dejavnikov so najvišje (kategorija zelo visoko) ocenili sodelovanje med vodstvom šole in učitelji z namenom načrtovanja pouka – tako je menilo približno 39 % ravnateljev. Delež zelo visoko ocenjenih dejavnikov šolske klime (tudi tukaj gledamo kategorijo zelo visoko) predstavljajo tudi naslednji dejavniki: razumevanje kurikularnih ciljev s strani učiteljev in njihova uspešna implementacija, sposobnost učiteljev za moti-

viranje učencev, pričakovanja staršev glede učenčevih dosežkov – vsakega od teh dejavnikov okoli 20 % ravnateljev ocenjuje kot zelo visoko. Kategorija zelo nizko je bila izbrana bolj izjemoma. Največje deleže je dosegala pri naslednjih postavkah: odločenost staršev, da zagotovijo pripravljenost učencev na učenje (to je kot nizko ocenilo okoli 16 % ravnateljev), vključenost staršev v šolske aktivnosti (približno 8 % ravnateljev) ter podpora staršev otroku pri doseganju učnih dosežkov (tudi približno 8 % ravnateljev). In kako so te iste postavke ocenjevali učitelji? To prikazujemo v tabeli 6.5.

Tabela 6.4: Ocena različnih dejavnikov na šoli, ki so (lahko) povezani s šolsko klimo – mnenje ravnateljev

Kako bi ocenili naslednje dejavnike na vaši šoli?	Zelo visoko	Visoko	Srednje	Nizko	Zelo nizko
razumevanje kurikularnih ciljev s strani učiteljev	23 (5,12)	55,57 (3,98)	21,04 (4,5)	0,39 (0,39)	0
uspešnost učiteljev pri izvajanju kurikula	20,54 (4,65)	63,8 (5,86)	15,66 (3,55)	0	0
pričakovanja učiteljev glede dosežkov otrok	15,96 (4,32)	62,95 (5,35)	20,63 (4,03)	0,46 (0,46)	0
sposobnost učiteljev za motiviranje učenk in učencev	23,62 (6,29)	50,45 (6,37)	25,93 (2,65)	0	0
sodelovanje med vodstvom šole in učitelji z namenom načrtovanja pouka	38,93 (6,79)	43,18 (6,04)	16,92 (3,85)	0,58 (0,58)	0,39 (0,39)
vključenost staršev v šolske aktivnosti	12,57 (4,96)	28,41 (5,62)	49,23 (6,17)	8,39 (2,25)	1,4 (0,85)
odločenost staršev, da zagotovijo, da so učenske in učenci pripravljeni na učenje	3,54 (1,88)	21,06 (6,35)	59,39 (7,27)	16,01 (3,63)	0
pričakovanja staršev glede učenčevih dosežkov	20,04 (5,18)	58,8 (5,71)	21,16 (4,33)	0	0
podpora staršev otroku pri doseganju učnih dosežkov	2,55 (1,72)	16,96 (5,25)	72,41 (5,87)	8,08 (2,45)	0
prizadevanja učenk in učencev, da bi bili v šoli uspešni	0,36 (0,36)	26,42 (5,41)	66,95 (5,84)	5,76 (2,43)	0,5 (0,5)
sposobnosti učenk in učencev, da bi dosegli učne cilje	0	41,75 (4,59)	57,42 (4,6)	0,83 (0,61)	0

Kako bi ocenili naslednje dejavnike na vaši šoli?	Zelo visoko	Visoko	Srednje	Nizko	Zelo nizko
spoštovanje učenk in učencev do sošolk in sošolcev, ki blestijo v znanju	8,68 (4,02)	24,63 (5,28)	62,25 (6,04)	4,44 (1,97)	0

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Tabela 6.5: Ocena različnih dejavnikov na šoli, ki so (lahko) povezani s šolsko klimo – mnenje učiteljev

Kako bi ocenili naslednje dejavnike na vaši šoli?	Zelo visoko	Visoko	Srednje	Nizko	Zelo nizko
razumevanje šolskih kurikularnih ciljev s strani učiteljev	9,76 (3,03)	53,27 (4,14)	36,09 (3,80)	0,88 (0,63)	0
uspešnost učiteljev pri izvajanju kurikula	8,71 (2,93)	56,57 (3,68)	33,29 (3,07)	1,43 (1,06)	0
pričakovanja učiteljev glede dosežkov učenk in učencev	5,14 (1,46)	65,67 (3,79)	28,81 (3,47)	0,38 (0,35)	0
spodobnost učiteljev za motiviranje učencev	11,15 (2,99)	52,20 (3,33)	36,38 (2,95)	0,21 (0,21)	0,06 (0,00)
sodelovanje med vodstvom šole in učitelji z namenom načrtovanja pouka	11,77 (3,14)	40,47 (3,64)	38,52 (3,17)	8,89 (2,29)	0,34 (0,34)
vključevanje staršev v šolske dejavnosti	5,34 (2,12)	14,84 (2,53)	60,28 (3,35)	19,08 (2,39)	0,45 (0,45)
odločenost staršev, da zagotovijo, da so učence in učenci pripravljeni na učenje	0,89 (0,56)	11,35 (2,55)	63,25 (3,75)	22,00 (3,46)	2,51 (1,17)
pričakovanja staršev glede dosežkov učenk in učencev	23,81 (3,34)	58,89 (3,49)	15,54 (2,68)	1,76 (1,25)	0
podpora staršev otroku pri doseganju učnih ciljev	2,50 (1,72)	14,08 (2,72)	67,59 (3,86)	14,07 (2,97)	1,76 (1,25)
želje učenk in učencev, da bi bili dobri v šoli	9,21 (1,92)	55,09 (3,58)	32,23 (3,53)	2,52 (0,68)	0,95 (0,95)

Kako bi ocenili naslednje dejavnike na vaši šoli?	Zelo visoko	Visoko	Srednje	Nizko	Zelo nizko
sposobnost učenk in učencev, da dosegajo učne cilje	2,91 (1,76)	24,90 (3,43)	69,69 (3,84)	2,49 (1,22)	0
spoštovanje učenk in učencev do sošolk in sošolcev, ki blestijo v znanju	5,54 (2,16)	34,58 (3,47)	51,54 (3,87)	8,34 (1,59)	0

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Največji delež četrtošolcev predstavljajo tisti, katerih učitelji so v kategoriji zelo visoko izbrali naslednje: pričakovanja staršev glede dosežkov učenk in učencev (približno 24 % četrtošolcev ima učitelje, ki so ta dejavnik ocenili kot zelo visok), sledili so deleži četrtošolcev na odgovore učiteljev glede sodelovanja učiteljev in vodstva šole, sposobnosti učiteljev za motiviranje učencev, želje učencev, da bi bili v šoli dobri. Med dejavniki, ki so jih učitelji ocenili najnižje (gre za kategorijo zelo nizko), velja izpostaviti naslednja: odločenost staršev, da zagotovijo pripravljenost učencev na učenje, ter podporo staršev otroku pri doseganju učnih ciljev (da je to med dejavniki nizko, pri prvem velja za okoli 3 % in pri drugem za okoli 2 % četrtošolcev, ki jih poučujejo učitelji, ki so odgovarjali na vprašalnik). V kategoriji nizko je prav tako izstopala postavka (ki izstopa že pri kategoriji zelo nizko) odločenost staršev, da zagotovijo pripravljenost učencev na učenje (to velja za približno 22 % četrtošolcev), in postavka o vključevanju staršev v šolske dejavnosti (to velja za približno 19 % učencev). Vse to lahko razberemo iz tabele 6.5.

Del šolske klime je zagotovo sodelovanje, in sicer med različnimi deležniki, tudi sodelovanje s starši oziroma percepcija, ki jo imajo starši o šoli. Prav tako smo po mnenju glede vključevanja staršev v šolo vprašali tudi ravnatelje in učitelje – slednje je bilo že predstavljeno v tej monografiji. Da je sodelovanje staršev s šolo pomembno, se je izkazalo tudi pri sekundarni študiji na podatkih prejšnjega zajema PIRLS, in sicer so rezultati pokazali, da je v večini primerov² vključenost staršev v šolske aktivnosti pozitivno povezana z dosežki učencev na področju bralne pismenosti. Učenci, ki obiskujejo šole z izkazano višjo vključenostjo staršev v šolske aktivnosti, imajo v večini primerov tudi višje bral-

2 Govorimo o šolskih sistemih, ki so bili vključeni v PIRLS 2011. Prav tako se je pokazalo, da je stopnja vključenosti staršev v šolske aktivnosti pozitivno povezana s stopnjo izobrazbe staršev. In sicer, v večini primerov so šole z višjo vključenostjo staršev šole, kjer imajo starši višjo izobrazbo (izračunano glede na vse vključene države) (Eva Klemenčič, Plamen Mirazchiyski in Andres Sandoval-Hernández, »Parental involvement in school activities and student reading achievement - theoretical perspectives and PIRLS 2011 findings«, *Šolsko polje* 25, št. ¾ (2014): 117–130.

ne dosežke (Klemenčič, Mirazchiyski in Sandoval-Hernández, 2014). In kaj o šoli, ki jo obiskuje njihov otrok, menijo starši?

Tabela 6.6: Mnenja staršev o šoli, ki jo obiskuje njihov otrok

Kaj menite o šoli, ki jo obiskuje vaš otrok?	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Sploh se ne strinjam
Šola me vključuje v otrokovo izobraževanje.	31,33 (0,91)	59,92 (0,84)	7,6 (0,53)	1,16 (0,22)
Šola zagotavlja varno okolje.	39,58 (1,5)	55,59 (1,32)	4,35 (0,54)	0,48 (0,11)
V šoli skrbijo za otrokov napredek pri pouku.	40,33 (1,26)	54,82 (1,11)	4,33 (0,42)	0,52 (0,16)
V šoli dobro poskrbijo za to, da me obveščajo o napredku mojega otroka.	35,55 (1,07)	54,35 (0,98)	9,16 (0,57)	0,94 (0,17)
V šoli stremijo k visokim akademskim standardom.	20,12 (0,81)	57,44 (0,95)	19,79 (0,9)	2,65 (0,35)
Zaradi dobrega dela šole moj otrok napreduje v branju.	29,74 (1,09)	53,82 (1,08)	14,55 (0,71)	1,89 (0,24)

121

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Kakor vidimo iz tabele 6.6, se večina staršev strinja glede različnih trditev o šoli, ki jo obiskuje njihov otrok. Tudi odgovori, da se s temi trditvami zelo strinjajo, so precej pogosti; vsekakor pogostejši kakor nestrinjanje s trditvami. Skratka, prevladujoča percepcija staršev je, da šola starše vključuje v otrokovo izobraževanje, da je glede obveščanja o napredku otroka dobro poskrbljeno, da zaradi dobrega dela šole njihov otrok v branju in sicer pri pouku napreduje pa tudi da v šoli, ki jo obiskuje njihov otrok, stremijo k visokim akademskim standardom. Ena od trditev se je nanašala na šolo kot varno okolje. Starši se zelo strinjajo (skoraj 40 %) ali strinjajo (okoli 56 %), da šola zagotavlja varno okolje. Pa vendarle, nekaj problematičnega vedenja je, po mnenju učiteljev, ravnateljev in učencev, vsekakor prisotnega na šolah.³ Te rezultate predstavljamo v nadaljevanju.

Trditve, ki so spraševale o najrazličnejših možnih problemih v šoli (odgovarjali so za četrtošolce), so ravnatelji označili kot ni problem ali kot manjši problem (tabela 6.7). Nekoliko pa vendarle izstopajo naslednje trditve (v oklepajih prikazujemo deleže ravnateljev, ki so ocenili, da je to na njihovi šoli zmeren problem): nemir v razredih (to je zmeren problem za okoli 15 % ravnateljev), žaljenje, poniževanje (za okoli 11 % ravnateljev), ustrahovanje in besedno nasi-

3 Iz tabele 6.6 pa prav tako vidimo, da se niso vsi starši strinjali, da šola zagotavlja varno okolje.

lje med učenci (vključno z nasilnimi SMS-sporočili, elektronsko pošto ipd.) (za okoli 8 % ravnateljev). Fizično nasilje med učenci je okoli 3 % ravnateljev identificiralo kot resen problem na njihovi šoli in okoli 5 % kot zmeren problem na šoli. Kar seveda nakazuje na to, da se tudi ravnatelji teh problemov zavedajo.

Tabela 6.7: Ocena ravnateljev glede problematičnega vedenja učencev v šoli

Kolikšen problem na vaši šoli predstavljajo naslednja vedenja učenk in učencev 4. razreda?	Ni problem	Manjši problem	Zmeren problem	Resen problem
zamujanje pouka	68,33 (5,12)	29,12 (4,85)	1,9 (1,53)	0,65 (0,65)
izostajanje od pouka (neopravičeno)	74,82 (4,12)	21,72 (3,87)	2,81 (1,8)	0,65 (0,65)
nemir v razredih	38,29 (6,25)	44,85 (6,09)	15,36 (2,85)	1,5 (0,89)
goljufanje	72,66 (5,07)	24,94 (4,93)	1,46 (1,46)	0,94 (0,71)
žaljenje, poniževanje	37,27 (6,34)	49,03 (7,16)	11,09 (3,6)	2,62 (1,3)
vandalizem	76,74 (3,98)	19,41 (3,39)	2,92 (1,79)	0,94 (0,71)
kraja	85,84 (2,73)	11,76 (2,2)	1,46 (1,46)	0,94 (0,71)
ustrahovanje in besedno nasilje med učenkami in učenci (vključno z nasilnimi SMS-sporočili, elektronsko pošto ipd.)	41,95 (5,69)	46,91 (5,72)	8,36 (1,8)	2,79 (1,67)
fizično nasilje med učenci	42,22 (5,9)	50,52 (5,59)	4,57 (1,59)	2,69 (1,66)
ustrahovanje in besedno nasilje učiteljev ali drugih zaposlenih (vključno z nasilnimi SMS-sporočili, elektronsko pošto ipd.)	87,75 (2,93)	9,63 (2,38)	0,51 (0,51)	2,11 (1,6)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Tabela 6.8: Ocena učiteljev glede šolske discipline in varnosti

V kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami o vaši šoli?	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Sploh se ne strinjam
Šola se nahaja v varnem okolju.	53,98 (3,83)	45,60 (3,80)	0,41 (0,41)	0
V naši šoli se počutim varno.	51,96 (3,72)	45,25 (3,66)	2,78 (0,72)	0
Šolska varnostna pravila in ukrepi so zadostni.	36,14 (3,33)	57,67 (3,39)	6,19 (1,60)	0
Učenke in učenci se lepo vedejo.	6,67 (2,24)	69,32 (3,28)	23,52 (3,06)	0,49 (0,38)

V kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami o vaši šoli?	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Sploh se ne strinjam
Učenke in učenci so spoštljivi do učiteljev in učiteljic.	10,12 (2,61)	70,17 (3,58)	19,02 (3,05)	0,69 (0,49)
Učenke in učenci se spoštljivo obnašajo do šolske lastnine.	5,65 (2,11)	69,82 (3,57)	23,01 (3,19)	1,52 (0,77)
Šolska pravila o obnašanju učenk in učencev so jasna.	26,92 (3,20)	67,76 (3,34)	5,32 (1,59)	0
Šolska pravila se udejanjajo na pravičen in konsistenten način.	19,13 (3,06)	69,10 (3,33)	11,25 (2,11)	0,51 (0,52)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Odgovori učiteljev glede na postavljene trditve v zvezi s šolsko disciplino in varnostjo kažejo, da tudi pri šolski varnosti in disciplini nekoliko izstopajo posamezne dejavnosti oziroma problemi, kar prikazujemo v tabeli 6.8. Okoli 23 % četrtošolcev ima učitelje, ki se niso strinjali s trditvijo, da se učenci vedejo spoštljivo do šolske lastnine, približno toliko četrtošolcev ima učitelje, ki se niso strinjali, da se učenci v šoli lepo vedejo, nekoliko manj, a še vedno 19 %, četrtošolcev ima učitelje, ki se niso strinjali s trditvijo, da so učenci spoštljivi do učiteljev. Izmed trditev, s katerimi so se učitelji v največjem deležu najbolj strinjali (kategoriji zelo se strinjam in strinjam se), izstopata dve trditvi, in sicer: da se šola nahaja v varnem okolju (približno 54 % četrtošolcev ima učitelje, ki so se s trditvijo zelo strinjali, in približno 46 % četrtošolcev ima učitelje, ki so se s trditvijo strinjali) in da se učitelji v njej počutijo varni (približno 52 % četrtošolcev ima učitelje, ki so se s trditvijo zelo strinjali, in približno 45 % četrtošolcev učitelje, ki so se s trditvijo strinjali).

123

Tabela 6.9: Poročanje učencev o pogostosti različnih oblik trpinčenja (nadlegovanja)

Kolikokrat se ti je med tem šolskim letom v šoli zgodilo kaj od naslednjega (upoštevaj tudi nasilna sporočila na internetu in SMS-sporočila)?	Vsaj enkrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nekajkrat na leto	Nikoli
Iz mene so se norčevali ali me zmerjali.	18,21 (0,87)	12,95 (0,73)	26,35 (0,85)	42,49 (1,01)
Izključili so me iz igre ali drugih aktivnosti.	10,25 (0,56)	12,46 (0,63)	20,94 (0,92)	56,35 (1,17)
O meni so širili laži.	11,54 (0,55)	9,87 (0,75)	20,09 (0,71)	58,5 (1,15)
Nekaj so mi ukradli.	4,42 (0,32)	5,11 (0,33)	19,87 (0,86)	70,6 (1,04)

Kolikokrat se ti je med tem šolskim letom v šoli zgodilo kaj od naslednjega (upoštevaj tudi nasilna sporočila na internetu in SMS-sporočila)?	Vsaj enkrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nekajkrat na leto	Nikoli
Udarili ali ranili so me (npr. porinili, brcnili so me).	13,21 (0,73)	13,94 (0,76)	27,52 (0,73)	45,33 (1,07)
Prisilili so me početi stvari, ki jih nisem želel narediti.	4,36 (0,44)	4,85 (0,38)	11,37 (0,59)	79,41 (0,82)
O meni so govorili ponižujoče stvari.	9,28 (0,63)	10,33 (0,54)	20,1 (0,87)	60,3 (1,14)
Grozili so mi.	5,96 (0,6)	5,16 (0,46)	12,19 (0,6)	76,68 (1,06)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učence smo vprašali glede pogostosti različnih oblik trpinčenja (nadlegovanja oziroma ustrahovanja) v šoli.⁴ Iz tabele 6.9 vidimo, da slednje v Sloveniji pri četrtošolcih ni tako osamljen primer. Pri trditvi, da se medsebojno trpinčenje četrtošolcem ni nikoli pripetilo, imamo sicer določen delež učencev – v večini primerov res več kot polovica učencev tega v šolskem letu, v katerem so reševali PIRLS, ni doživela. Vendar so že kategorije nakajkrat na leto, pa tudi ostali dve, dovolj povedne in zaslužijo posebno pozornost. Norčevanja in zmerjanja je bilo nekajkrat na leto deležnih približno 26 % učencev, na tedenski ravni pa okoli 18 % učencev; izključevanja iz igre in drugih aktivnosti na letni ravni okoli 21 % (in na tedenski okoli 10 %) učencev; širjenja laži na letni ravni okoli 20 % učencev (in na tedenski ravni okoli 12 %), kraje na letni ravni okoli 20 % (na tedenski ravni okoli 4 % učencev); fizičnega nasilja na letni ravni okoli 28 % (in na tedenski okoli 13 %) učencev; okoli 11 % učencev je bilo na letni ravni (na tedenski pa je ta delež okoli 4 %) prisiljenih, da so počeli stvari, ki jih niso želeli početi; govorjenja ponižujočih stvari o njih je bilo na letni ravni deležnih okoli 20 % (in na tedenski okoli 9 %) učencev; okoli 12 % učencem pa so na letni ravni grozili (na tedenski ravni je bilo takih učencev okoli 6 %).

- 4 Ang. *bullying*. Mednarodna primerjava kaže, da je večina četrtošolcev (okoli 57%) odgovorila, da v šoli niso trpinčeni skoraj nikoli. Pa vendar, okoli 29 % jih je poročalo, da so trpinčeni na mesečni ravni, in 14 %, da na tedenski ravni. Poročanje četrtošolcev o trpinčenju lahko povežemo tudi z njihovim bralnim dosežkom – vsaka naslednja kategorija pogostosti ustrahovanja je povezana z zmanjšanjem povprečnega bralnega dosežka: povprečni bralni dosežek pri 521 za tiste učence, ki so odgovorili, da skoraj nikoli niso ustrahovani, 507 za tiste, ki so ustrahovani mesečno, in 482 za tiste, ki so ustrahovani tedensko. Vse v: Ina V. S. Mullis idr., *PIRLS 2016 International Results in Reading* (Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>, 2017a).

7.0

Pouk (branja) in poučevanje v razredu

Že predhodna cikla raziskav TIMSS in PIRLS (tj. 2011) sta v okviru analiz učinkovitosti šol potrdila pomembnost vključenosti¹ učencev v pouk kot pomemben faktor in napovednik bralnega dosežka (Martin, Foy, Mullis in O'Dwyer, 2013). Kot pravi McLaughlin s sodelavci (2005), se vključevanje učencev osredotoča na učenčevo takojšnjo kognitivno interakcijo z vsebino. Ali kot pravijo avtorji, »učenje se dogaja skozi kognitivno sodelovanje učenca z ustreznim predmetnim znanjem« (McLaughlin idr., 2005: 5). Vključevanje se lahko dogaja, ko učenec posluša učitelja, z vrstniki razpravlja o besedilu pa tudi, ko bere neodvisno. Izziv za učitelja pa mora biti, da uporablja učinkovite metode poučevanja, ki vzdržujejo to vključenost v vsebino, ki učence kognitivno aktivira (Klieme, Pauli in Reusser, 2009; Lipowsky idr., 2009). Podporno okolje v razredu, ki ga učitelj zna dobro »upravljati«,² lahko proces vključevanja olajša (Klieme idr., 2009; Lipowsky idr., 2009). Učitelji so lahko dobri »upravljavci« razreda z zagotavljanjem jasnosti pravil, s sprejemanjem učinkovitih disciplinskih ukrepov, prizadevanjem za optimalno razmerje učenec – učitelj, opozarjanjem na in vzdrževanjem objektivne usmerjenosti pouka (Marzano idr., 2003). Učitelji morajo tudi spodbujati motivacijo za branje, kajti učenci, ki so motivirani za več branja (še posebej, ko so mladi), postanejo boljši bralci (Lewis in Samuels, 2003). Druge pomembne dejavnosti pri branju, ki so se pokazale, so še: spodbujanje avtonomnosti, ker slednje krepi motivacijo za branje (npr. samostojno delo učencev ali delo v paru, pri čemer jih učitelj vendarle vodi, pa tudi to, da imajo možnost sami izbrati material za branje); postavljanje izzivov in soočanje z višjimi kognitivnimi zahtevami; pouk, ki temelji na diskusijah, postavljanje re-

1 V smislu ang. *engagement*.

2 Ang. *well-managed classroom*.

levantnih ciljev učenja itd. Obstajajo pa seveda tudi še druge strategije za učne branja in spodbujanje razumevanja.³

Tabela 7.1: Strinjanje učencev o trditvah glede pouka branja

Pomisli na pouk branja v šoli. Povej nam, koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami o pouku branja.	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Sploh se ne strinjam
Všeč mi je tisto, kar berem v šoli.	33,7 (1,13)	51,98 (1,19)	8,98 (0,5)	5,34 (0,56)
Učitelj/-ica nam za branje izbere zanimiva besedila.	49,07 (1,23)	38,93 (1,05)	8,81 (0,66)	3,18 (0,4)
Vem, kaj učitelj/-ica pričakuje od mene pri šolskem delu.	57,53 (1,08)	35,82 (0,81)	4,52 (0,42)	2,13 (0,27)
Mojo učiteljico/učitelja je lahko razumeti.	57,92 (1,26)	35,14 (0,89)	4,74 (0,48)	2,2 (0,33)
Zanima me, kar govori moj/-a učitelj/-ica.	48,03 (1,14)	38,09 (0,9)	8,39 (0,66)	5,49 (0,54)
Moj/-a učitelj/-ica me vzpodbuja, da povem, kaj si mislim o tem, kar sem prebral.	47,18 (1,12)	39,18 (0,92)	10,26 (0,56)	3,38 (0,38)
Moj/-a učitelj/-ica mi dovoli, da pokažem, kaj sem se naučil.	55,9 (0,93)	35,37 (0,94)	6,8 (0,55)	1,93 (0,26)
Moj/-a učitelj/-ica počne različne stvari, da nam pomaga pri učenju.	69,76 (1,04)	25,87 (0,97)	2,86 (0,4)	1,51 (0,29)
Moj/-a učitelj/-ica mi pokaže, kako lahko popravim napake.	65,3 (1,03)	29,35 (0,9)	3,97 (0,37)	1,38 (0,26)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Kot vidimo iz tabele 7.1, se je večina četrtošolcev strinjala s ponujenimi trditvami glede pouka (če združimo kategoriji strinjam se in zelo se strinjam). V največjem deležu (pri vsaki od trditev se je s tem strinjalo več kot 50 % učencev, ponekod tudi več kot 60 %) so se naši četrtošolci zelo strinjali z naslednjimi trditvami: učitelj učencem pokaže, kako lahko odpravijo napake; učitelj počne različne stvari, da pomaga učencem pri učenju; učitelja je lahko razumeti; učitelj dovoli, da učenci pokažejo, kaj so se naučili; vedo, kaj učitelj od njih pri šolskem delu pričakuje. Iz tabele razberemo tudi velik delež otrok, ki jim je

3 Vse v: Michael Hooper, Ina V. S. Mullis in Michael O. Martin, *PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework* (TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015), 47–48.

všeč, kar berejo v šoli (s tem se zelo strinja okoli 34 % in strinja okoli 52 % učencev); poročali so tudi, da učitelj za branje zbere zanimiva besedila (s tem se strinja okoli 39 % učencev in zelo strinja okoli 49 %) itd. V kategorijah sploh se ne strinjam in ne strinjam je sicer manjši delež otrok, a vendarle okoli 5 % učencev očitno sploh ni všeč, kar berejo v šoli, in nadaljnjim 9 % to ni všeč. Prav tako je nekaj čez 10 % učencev, ki so očitno mnenja, da jih učitelj ne vzpodbuja, da povedo, kaj si mislijo o tem, kar so prebrali. Delež tistih četrtošolcev, ki jih očitno ne zanima, kaj govori njihov učitelj, je očitno še nekoliko večji. Tudi pri nekaterih drugih trditvah deleži otrok nikakor niso spodbudni, recimo delež četrtošolcev, ki menijo, da jim njihov učitelj ne dovoli pokazati tega, kaj so se naučili, tudi delež četrtošolcev, ki ne vedo, kaj učitelj pri šolskem delu od njih pričakuje.

Tabela 7.2: Ocena učencev o pogostosti branja v šoli

Kako pogosto se v šoli zgodi naslednje?	Vsak dan ali skoraj vsak dan	Enkrat ali dvakrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
Potihno berem sam zase.	55,82 (1,26)	30,96 (1,04)	7,8 (0,62)	5,42 (0,45)
Berem nekaj, kar sam izberem.	36,67 (1,17)	29,33 (0,88)	16,28 (0,96)	17,72 (1,02)
Učitelj/-ica nam reče, naj v razredu govorimo o tem, kar smo prebrali	36,46 (1,55)	31,86 (1,04)	17,96 (0,73)	13,72 (0,89)

127

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Iz tabele 7.2 vidimo, da je več kot polovica učencev poročala, da vsak dan ali pa skoraj vsak dan berejo potihno sami zase. Tega pa nikoli ali skoraj nikoli ne počne približno 5 % četrtošolcev. Okoli 18 % četrtošolcev je poročalo, da nikoli ali skoraj nikoli ne berejo nečesa, kar bi sami izbrali; to počne enkrat ali dvakrat na mesec približno 16 % učencev. Prav tako so učenci poročali, da jim učitelj vsak dan ali skoraj vsak dan reče, naj v razredu govorijo o tem, kar so prebrali (tako je poročalo približno 36 % učencev); da se to zgodi enkrat ali dvakrat na teden, je poročalo približno 32 % učencev, in približno 18 % učencev, da se to zgodi enkrat ali dvakrat na mesec.

In kaj je po mnenju učiteljev najbolj omejujoče pri poučevanju v njihovem razredu – oddelku četrtošolcev? Slednje prikazujemo v tabeli 7.3. Kot najbolj omejujoče (kategorija zelo omejujoče) pri poučevanju so navedli učence, ki motijo pouk (tako sporočajo učitelji okoli 46 % četrtošolcev), izstopa pa tudi odgovor »učenci, ki jih pouk ne zanima« (da je to zelo omejujoče pri poučevanju, velja za učitelje okoli 35 % četrtošolcev). In kaj je najmanj omejujoče? Največji delež predstavljajo učenci, katerih učitelji so navedli, da to, da učenci prihajajo v šolo slabo prehranjeni, sploh ni omejujoče pri poučevanju – to velja za

Tabela 7.3: Dejavniki, ki omejujejo poučevanje v razredu
– mnenja učiteljev

V kolikšni meri vas po vaši preso- ji spodaj navedeno omejuje pri poučevanju v tem oddelku?	Sploh ne	Malo	Zelo
učenke in učenci brez predznanja in potrebnih spretnosti	16,36 (2,73)	58,33 (3,75)	25,31 (3,77)
učenke in učenci, ki prihajajo v šolo slabo prehranjeni	72,38 (2,91)	22,27 (2,62)	5,35 (1,75)
učenci, ki prihajajo v šolo nenaspani	26,53 (3,07)	51,85 (3,73)	21,62 (2,98)
manjkajoči učenke in učenci	39,08 (3,23)	51,00 (3,13)	9,93 (2,11)
učenke in učenci, ki motijo pouk	14,48 (2,72)	39,75 (4,01)	45,77 (4,07)
učenke in učenci, ki jih pouk ne zanima	12,53 (2,67)	52,40 (3,99)	35,07 (4,15)
učenke in učenci z mentalnimi, s čust- venimi ali psihološkimi primanjkljaji	22,17 (3,31)	58,34 (3,61)	19,49 (2,58)
pomanjkanje podpore pri uporabi IKT	57,43 (3,96)	36,68 (3,60)	5,89 (1,79)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

okoli 72 % četrtošolcev. Velik je tudi delež četrtošolcev, za katere so učitelji na-
vedli, da pomanjkanje podpore pri uporabi IKT sploh ni omejujoče pri pouče-
vanju – tako so sporočili učitelji okoli 57 % četrtošolcev.

Tabela 7.4 ponuja odgovore učiteljev na vprašanje, kako pogosto ob izva-
janju bralnih dejavnosti organizirajo katero od oblik dela. Iz rezultatov vidimo,
da najredkeje (odgovora iz kategorij včasih in nikoli) branje poučujejo indivi-
dualno (okoli 71 % četrtošolcev ima učitelje, ki so izbrali kategorijo včasih, in
okoli 6 % četrtošolcev učitelje, ki so izbrali kategorijo nikoli), najpogosteje pa
vse učence v oddelku hkrati (včasih učitelji nekaj več kot četrtrtine četrtošolcev
in nikoli učitelji okoli 3 % četrtošolcev, pogosto pa to obliko dela uporabljajo
učitelji okoli 56 % četrtošolcev). Organizacija skupin ni niti najredkejša niti naj-
pogostejša oblika, a vendarle to obliko dela, in sicer razporejanje enako spo-
sobnih učencev v skupine, včasih uporabljajo učitelji okoli 62 % četrtošolcev in
pogosto učitelji okoli 24 % četrtošolcev; razporejanja v skupine različno spo-
sobnih učencev pa se včasih poslužujejo učitelji okoli 44 % četrtošolcev, po-
gosto pa učitelji okoli 41 % četrtošolcev. Pri trditvi o samostojnem delu učen-
cev sta skrajni kategoriji izbrani redkeje, kakor vidimo iz tabele, pa se te oblike
dela včasih poslužujejo učitelji okoli 45 % četrtošolcev in pogosto učitelji oko-
li 51 % četrtošolcev.

Tabela 7.4: Strategije in pristopi pri poučevanju branja (oblike organizacije pouka)– ocena učiteljev

Kadar poučujete branje oziroma izvajate bralne dejavnosti, kako pogosto učenke in učence organizirate na naslednje načine?	Vedno ali skoraj vedno	Pogosto	Včasih	Nikoli
Branje poučujem vse učenke in učence v oddelku hkrati.	14,73 (3,31)	55,80 (3,81)	26,39 (2,88)	3,08 (1,11)
Organiziram skupine enako sposobnih učen in učencev.	2,50 (0,82)	24,15 (3,68)	61,85 (3,92)	11,51 (2,37)
V skupine razporedim različno sposobne učenke in učence.	8,95 (2,15)	40,67 (3,42)	43,82 (3,64)	6,56 (1,80)
Branje poučujem individualno.	2,81 (1,21)	20,01 (3,40)	71,05 (3,59)	6,13 (1,46)
Učenke in učenci delajo samostojno glede na predpisan načrt oziroma cilj.	1,79 (1,01)	51,48 (3,37)	45,31 (3,42)	1,43 (0,83)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

129

Učitelje smo vprašali, kako pogosto pri poučevanju branja uporabljajo literarna in informativna besedila (v papirni ali digitalni obliki), kar predstavljamo v tabeli 7.5. Njihovi odgovori so pokazali, da izmed literarnih besedil najpogosteje uporabljajo kratke zgodbe – na dnevni ravni učitelji okoli 7 % četrtošolcev in na tedenski ravni učitelji okoli 3/4 četrtošolcev. Največji delež četrtošolcev, katerih učitelji uporabljajo literarna besedila, in sicer obsežnejše knjige, ki so razdeljena na poglavja, najpogosteje uporablja enkrat ali dvakrat na mesec (teh četrtošolcev je okoli 67 %). Približno podoben delež predstavljajo učenci, katerih učitelji uporablja dramska dela na mesečni ravni. Med informativnimi besedili na dnevni ravni učitelji največ uporabljajo neleposlovne knjige ali učbenike (okoli 61 % četrtošolcev ima učitelje, ki slednje uporablja na dnevni ravni ali pa skoraj vsak dan). Manj pogosto (oziroma to velja za najmanjši delež učencev) pa učitelji pri poučevanju branja uporabljajo daljše neleposlovne knjige in informativne članke, ki opisujejo stvari, ljudi, dogodke itd.

Tabela 7.5: Uporaba (papirnih in digitalnih) virov pri bralnih dejavnostih pri pouku

Kadar poučujete branje oziroma izvajate bralne dejavnosti, kako pogosto uporabljate naslednje vire (na papirju ali v digitalni obliki)?	Vsak dan ali skoraj vsak dan	Enkrat ali dvakrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
A. Literarna besedila				
kratke zgodbe (npr. zgodbe pravljice, akcijske zgodbe, znanstveno fantastiko, detektivke)	6,99 (1,86)	75,44 (2,62)	17,23 (2,59)	0,34 (0,34)
obsežnejše knjige, razdeljene na poglavja	1,78 (0,90)	12,22 (2,43)	66,99 (3,76)	19,02 (2,83)
dramska dela (igre)	0	6,32 (2,07)	70,13 (3,96)	23,54 (3,63)
B. Informativna besedila				
neleposlovne knjige (neumetnostna besedila) ali učbenike	61,28 (3,48)	28,35 (3,24)	10,13 (1,90)	0,23 (0,23)
daljše neleposlovne knjige, razdeljene na poglavja	0,90 (0,64)	6,74 (2,04)	58,50 (3,97)	33,86 (3,95)
informativne članke, ki opisujejo oziroma razlagajo o stvareh, ljudeh, dogodkih ali o tem, kako kaj deluje (npr. časopisne članke, brošure)	3,05 (1,23)	22,13 (2,90)	63,29 (3,46)	11,54 (2,29)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učitelji so odgovarjali, kako pogosto pri branju uporabljajo različne strategije. Iz tabele 7.6 vidimo delež učencev, katerih učitelji so poročali, da na dnevni ravni uporabljajo strategijo, ko učenci berejo tiho (sami zase), teh učencev je okoli 70 %, pa tudi, da berejo pred celim razredom, to velja za okoli 53 % četrtošolcev. Tretje po pogostosti na dnevni ravni pa je sistematično širjenje besedišč (okoli polovica četrtošolcev ima učitelje, ki se te strategije poslužujejo na dnevni ravni, natančneje, vsak dan ali skoraj vsak dan). Na drugi strani pa ima okoli 21 % četrtošolcev učitelje, ki učence nikoli ali skoraj nikoli ne uči strategij za prepoznavanje glasov in besed, približno enak je tudi delež četrtošolcev, katerih učitelji učencev nikoli ali skoraj nikoli ne učijo tehnik pospešenega branja in preletavanja besedila.

Tabela 7.6: Strategije v podporo branja pri pouku (1. del)

Kadar poučujete branje oziroma izvajate bralne dejavnosti, kako pogosto počnete naslednje?	Vsak dan ali skoraj vsak dan	Enkrat ali dvakrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
Učenkam in učencem v razredu glasno berem.	37,95 (3,86)	49,93 (4,02)	12,12 (2,59)	0
Učenke in učenci glasno berejo pred celim razredom.	53,27 (3,71)	37,85 (3,39)	8,88 (1,86)	0
Učenke in učenci tiho berejo sami zase.	70,11 (3,27)	28,05 (3,23)	1,84 (0,88)	0
Učenke in učence učim strategije za prepoznavanje glasov in besed.	12,83 (2,41)	20,94 (2,77)	45,00 (3,95)	21,23 (3,17)
Učenkam in učencem sistematično širim besedišče.	49,96 (3,52)	34,19 (3,76)	15,07 (3,42)	0,78 (0,78)
Učenke in učence poučujem povzemanja glavnih idej.	38,23 (1,94)	43,94 (3,87)	17,33 (3,32)	0,50 (0,50)
Učenke in učence učim tehnik pospešenega branja in preletavanja besedila.	9,37 (1,94)	26,95 (3,24)	42,29 (3,82)	21,39 (3,76)

131

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Tabela 7.7 nadaljuje z rezultati preverjanja trditev o pogostosti uporabe različnih strategij pri pouku branja. Iz nje razberemo večinski delež učencev (kar pomeni več kot polovica četrtošolcev), katerih učitelji so poročali, da pri vsaki uri ali skoraj vsaki uri in pri približno polovici ur (če ti dve kategoriji pogostosti združimo) uporabljajo naslednje strategije: učencem v branje ponudijo besedila, ki so blizu njihovim zanimanjem; ponudijo besedila, ki so primerna za nivo branja posameznih učencev; novo vsebino navežejo na predhodno znanje učencev; učence vzpodbujajo k razvijanju njihovega lastnega razumevanja besedil; učence vzpodbujajo k razpravi o besedilih; učence vzpodbujajo, da kritično presojujejo mnenje, izraženo v besedilu; z različnih zornih kotov (učencev, besedil itd.) skušajo obogatiti razumevanje; vsakemu učencu dajo individualno povratno informacijo. Pa vendar, deleži četrtošolcev, o čemer so poročali učitelji, se pri vsaki od trditev glede pogostosti uporabe teh strategij tudi razlikujejo. Izstopa trditev o tem, da dajo učitelji učencem čas za branje po presoji učencev – okoli 14 % četrtošolcev ima učitelje, ki se tega poslužujejo pri vsaki uri ali skoraj vsaki, okoli 24 % četrtošolcev ima učitelje, ki se tega poslužuje-

jejo pri približno polovici ur, pri nekaterih urah se tega poslužujejo učitelji okoli 59 % četrtošolcev in okoli 4 % četrtošolcev ima učitelje, ki učencem nikoli ne dajo časa za branje po njihovi presoji.

Tabela 7.7: Strategije v podporo branja pri pouku (2. del)

Kako pogosto pri poučevanju branja v tem oddelku naredite naslednje?	Pri vsaki ali skoraj vsaki uri	Pri približno polovici ur	Pri nekaterih urah	Nikoli
V branje jim ponudim besedila, ki so blizu njihovim zanimanjem.	21,14 (2,94)	42,83 (3,35)	36,03 (3,37)	0
Ponudim besedila, ki so primerna za nivo branja posameznih učencev.	18,96 (2,91)	35,40 (3,91)	43,38 (4,08)	2,26 (1,19)
Novo vsebino navežem na predhodno znanje učenek in učencev.	54,08 (3,93)	33,16 (3,43)	12,76 (3,10)	0
Učenke in učence vzpodbujam k razvijanju njihovega lastnega razumevanja besedil.	55,62 (4,05)	34,54 (4,11)	9,84 (2,43)	0
Učence vzpodbujam k razpravi o besedilih.	63,82 (3,78)	30,37 (3,71)	5,81 (1,73)	0
Učenke in učence vzpodbujam, da kritično presojajo mnenje, izraženo v besedilu.	54,68 (3,91)	31,30 (3,77)	13,14 (2,40)	0,88 (0,63)
Z različnih zornih kotov (učencev, besedil itd.) skušam obogatiti razumevanje.	56,22 (3,89)	33,63 (4,06)	10,15 (1,89)	0
Učenkam in učencem dam čas za branje po lastni izbiri.	13,63 (2,28)	23,90 (3,35)	58,67 (3,25)	3,80 (1,38)
Vsakemu učencu in učenki dam individualno povratno informacijo.	23,99 (3,64)	33,91 (3,17)	41,28 (4,13)	0,82 (0,79)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učitelji so poročali, da vsak dan ali skoraj vsak dan naročijo učencem, da naj poiščejo podatke v besedilu (okoli 61 % četrtošolcev ima učitelje, ki so odgovorili tako), okoli 52 % četrtošolcev ima učitelje, ki učencem naroči, naj razložijo ali utemeljijo razumevanje prebranega besedila. Najmanjši delež predstavljajo četrtošolci, ki jim učitelj na dnevni ravni naroči, da naj določijo avtorjevo perspektivo ali namen (teh četrtošolcev je okoli 5 %), da naj opišejo slogovne

Tabela 7.8: Aktivnosti pri pouku, ki pomagajo razvijati bralne veščine in strategije

Kako pogosto naročite učenkam in učencem v razredu, naj naredijo naslednje stvari, ki jim pomagajo razvijati bralne veščine in strategije?	Vsak dan ali skoraj vsak dan	Enkrat ali dvakrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
(Pojiščejo podatke v besedilu.	61,26 (3,33)	33,11 (2,91)	5,63 (1,79)	0
Določijo glavno idejo prebranega besedila.	30,63 (3,18)	58,92 (3,62)	9,93 (2,06)	0,52 (0,52)
Razložijo ali utemeljijo razumevanje prebranega besedila.	52,37 (3,70)	40,63 (3,31)	7,00 (1,93)	0
Vsebino prebranega besedila primerjajo s svojimi izkušnjami.	31,17 (3,41)	51,26 (3,96)	16,83 (3,51)	0,73 (0,74)
Prebrano besedilo primerjajo z besedili, ki so jih brali kdaj prej.	17,14 (2,61)	39,99 (3,26)	38,24 (3,79)	4,63 (1,64)
Predvidevajo, kako se bo zgodba nadaljevala.	6,86 (1,75)	49,74 (3,58)	41,19 (3,52)	2,21 (1,14)
Sklepajo in posplošujejo na podlagi prebranega besedila.	20,25 (2,81)	50,42 (4,28)	27,67 (4,06)	1,66 (1,00)
Opisujejo slogovne značilnosti ali zgradbo prebranega besedila	6,70 (1,60)	40,04 (3,94)	48,27 (4,04)	4,99 (1,84)
Določajo avtorjevo perspektivo ali namen.	5,14 (1,51)	27,46 (3,37)	54,71 (3,78)	12,70 (2,81)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

značilnosti ali zgradbo prebranega besedila (teh učencev je okoli 7 %) ali da naj predvidevajo, kako se bo zgodba končala (četrtošolcev, katerim učitelji to naročajo na dnevni ravni ali skoraj vsak dan, je približno 7 %). In česa učitelji nikoli ali skoraj nikoli ne počnejo? Okoli 13 % četrtošolcev ima učitelje, ki so poročali, da nikoli ali skoraj nikoli učencem ne naročijo, naj določijo avtorjevo perspektivo ali namen; prebrano besedilo primerjajo z besedili, ki so jih brali kdaj prej (četrtošolcev, ki jim učitelje tega ne naročijo nikoli ali skoraj nikoli, je približno 5 %), in okoli 5 % četrtošolcev, ki jim učitelji nikoli ali skoraj nikoli ne naročijo, da naj opišejo slogovne značilnosti ali zgradbo prebranega besedila. Vse to razberemo iz tabele 7.8.

Tabela 7.9: Spodbujanje aktivnosti po prebranem besedilu – ocena učiteljev

Ko učenke in učenci kaj preberejo, kako pogosto jim naročite, naj naredijo naslednje?	Vsak dan ali skoraj vsak dan	Enkrat ali dvakrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
Napišejo nekaj o besedilu, ki so ga prebrali.	10,48 (3,07)	60,05 (4,09)	29,47 (3,68)	0
Ustno odgovarjajo na vprašanja ali ustno obnovijo prebrano besedilo.	43,79 (3,93)	52,54 (3,86)	3,67 (1,34)	0
Med seboj se pogovarjajo tem, kar so prebrali.	25,79 (3,07)	47,64 (3,83)	23,90 (3,46)	2,66 (1,40)
Odgovarjajo na pisna vprašanja ali rešujejo test o prebranem besedilu.	10,66 (2,48)	54,70 (3,61)	32,45 (3,34)	2,19 (1,06)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

134

Po prebranem besedilu (izhajajoč iz tabele 7.9) ima okoli 3 % četrtošolcev učitelje, ki nikoli ali skoraj nikoli učencem ne naročijo, naj se med seboj pogovarjajo o tem, kaj so prebrali; četrtošolcev, ki jim učitelji nikoli ali skoraj nikoli ne naročijo, naj po prebranem besedilu odgovorijo na pisna vprašanja ali rešijo test o prebranem besedilu, je približno 2 %. Na dnevni ravni (vsak dan ali skoraj vsak dan) ima približno 44 % četrtošolcev učitelje, ki učencem naročijo, da naj po prebranem besedilu ustno odgovarjajo na vprašanja ali ustno obnovijo prebrano besedilo, približno 26 % četrtošolcev pa učitelje, ki učencem na dnevni ravni naročijo, da naj se po prebranem besedilu med seboj pogovarjajo o tem, kaj so prebrali.

Tabela 7.10: Pogostost uporabe razredne knjižnice med poukom

Kako pogosto učenkam in učencem daste čas, da med poukom uporabijo razredno knjižnico ali bralni kotiček?	Odstotek	SE
vsak dan ali skoraj vsak dan	47,49	4,43
enkrat ali dvakrat na teden	31,87	4,79
enkrat ali dvakrat na mesec	19,62	2,96
nikoli ali skoraj nikoli	1,02	1,01

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

In koliko časa imajo na voljo četrtošolci, da med poukom uporabijo razredno knjižnico ali bralni kotiček? To prikazujemo v tabeli 7.10. Največji delež

predstavljajo četrtošolci, katerih učitelji so poročali, da dajo učencem na voljo uporabo šolske knjižnice ali bralnega koticčka vsak dan ali skoraj vsak dan (teh učencev je okoli 47 %). Nato odstotki začnejo padati – skladno s redkostjo omogočanja tega dostopa. Najmanj je četrtošolcev, in sicer okoli 1 %, za katere so učitelji poročali, da učenci med poukom ne uporabljajo (kategorija nikoli ali skoraj nikoli) šolske knjižnice ali bralnega koticčka.

Tabela 7.11: Dostop do računalnikov pri učenju branja med poukom – ocena učiteljev

Ali imajo četrtošolke in četrtošolci tega oddelka med poukom na voljo računalnike (lahko tudi tablične) za uporabo pri učenju branja?	Odstotek	SE
da	16,77	2,81
ne	83,23	2,81

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Večina četrtošolcev ima učitelje, ki so poročali, da četrtošolci pri učenju branja med poukom nimajo dostopa do računalnika (teh četrtošolcev je okoli 83 %), kot je razvidno iz tabele 7.11.

135

Tabela 7.12: Načini dostopa do računalnikov med poukom – ocena učiteljev

Na kakšen način učenke in učenci dostopajo do računalnikov?	Da	Ne
Vsak učenec ima na voljo svoj računalnik.	22,58 (7,44)	77,42 (7,44)
V razredu so računalniki, ki si jih učenci delijo.	57,44 (8,79)	42,56 (8,79)
Šola ima računalnike, ki jih ta oddelek lahko občasno uporablja.	98,71 (0,52)	1,29 (0,52)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Kaj pa v primerih, ko učenci med poukom branja lahko dostopajo do računalnika? To prikazujemo v tabeli 7.12. Okoli 23 % četrtošolcev ima učitelje, ki so poročali, da ima vsak učenec na voljo svoj računalnik. Vendar je večina tovrstnega dela organizirana na ravni šol – tako so poročali učitelji skoraj 99 % četrtošolcev, da ima šola računalnike, ki jih razred/oddelek lahko občasno uporablja, za okoli 57 % četrtošolcev pa so učitelji povedali, da so v razredu računalniki, ki si jih učenci delijo.

Tabela 7.13: Pogostost računalniških aktivnosti med učenjem branja pri pouku – ocena učiteljev

Kako pogosto učenke in učenci med učenjem branja opravljajo naslednje računalniške aktivnosti?	Vsak dan ali skoraj vsak dan	Enkrat ali dvakrat na teden	Enkrat ali dvakrat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
Na računalniku berejo različna besedila.	5,35 (3,14)	34,06 (8,95)	58,20 (8,91)	2,38 (2,36)
Učite jih strategij za branje elektronskih besedil.	14,09 (5,36)	57,23 (8,82)	28,68 (8,63)	0
Učite jih kritičnega branja na internetu.	2,79 (2,40)	33,29 (10,75)	32,58 (7,03)	31,33 (9,93)
Iščejo informacije (npr. podatke, definicije).	20,60 (9,42)	41,42 (8,53)	37,97 (8,48)	0
Raziščejo določeno temo ali problem.	5,2 (3,63)	34,3 (9,72)	50,92 (10,39)	9,57 (6,02)
Računalnike uporabljajo za pisanje zgodb ali drugih besedil.	6,86 (4,74)	58,01 (9,05)	35,13 (8,89)	0

136

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

In kaj učenci med učenjem branja delajo na računalniku? Učitelji so poročali (tabela 7.13), da nikoli ali skoraj nikoli učencev ne učijo kritičnega branja na internetu (približno 31 % četrtošolcev ima učitelje, ki so tako poročali) ali da raziščejo določeno temo ali problem (okoli 10 % četrtošolcev ima učitelje, ki tega učencev nikoli ali skoraj nikoli ne prosi). Na dnevni ravni (kategorija vsak dan ali skoraj vsak dan) učitelji učencem naročijo, da naj na računalniku poiščejo informacije (to velja za okoli 21 % četrtošolcev), približno 14 % četrtošolcev pa ima učitelje, ki so poročali, da učence na dnevni ravni (vsak dan ali skoraj vsak dan) učijo strategij za branje elektronskih besedil.

8.0

Domače naloge in branje

To vsebino predstavljamo v posebnem poglavju, saj sta predmet debat različnih deležnikov na področju vzgoje in izobraževanja pogosto prav funkcija in obseg domačih nalog. Seveda bi ta del rezultatov lahko navedli, vsaj delno, tudi v poglavju, ki govori o podpori učenja branja v domačem okolju.

Domača naloga je en način, kako lahko učitelj »podaljša« poučevanje in ovrednoti, kaj se je učenec naučil. Domače naloge, ki so predpisane za branje, vključujejo samostojno branje, preverjanje razumevanja ali kombinacijo tega dvojega. Količina dodeljenih domačih nalog variira tako znotraj držav kakor med državami. V nekaterih državah običajno dodelijo domače naloge tistim učencem, ki jih najbolj potrebujejo. V drugih državah učenci domače naloge dobijo kot neke vrste obogatitveno vajo. Uspešnejši učenci lahko za domačo nalogo porabijo manj časa, ker znajo učinkoviteje porabiti svoj čas (Trautwein, 2007; Won in Han, 2010). Zaradi teh razlogov se je utemeljevalo, da je učinek domačih nalog lahko boljše zajet s tem, da se meri pogostost dajanja domačih nalog in ne porabljenega časa za domačo nalogo (Trautwein, 2007). Poleg tega obstajajo dokazi, da so domače naloge učinkovitejše za starejše učence in učence z višjimi dosežki (Hattie, 2009).¹

1 Michael Hooper, Ina V. S. Mullis in Michael O. Martin, *PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework* (TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2015), 47.

Tabela 8.1: Prostor za domače naloge v šoli

Ali imajo učenke in učenci na vaši šoli na voljo prostor, kjer lahko naredijo domače naloge/šolske obveznosti pred začetkom ali po koncu pouka?	Odstotek	SE
da	95,40	1,55
ne	4,60	1,55

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Velika večina ravnateljev, in sicer okoli 95 %, je poročala, da imajo učenci na njihovi šoli na voljo prostor, kjer lahko naredijo domače naloge oziroma opravijo šolske obveznosti pred začetkom ali po koncu pouka. Slednje vidimo iz tabele 8.1.

Tabela 8.2: Pomoč pri domačih nalogah v šoli

Ali je na šoli kdo, ki učenkam in učencem pomaga pri domačih nalogah?	Odstotek	SE
da	92,25	2,06
ne	7,75	2,06

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Ravnatelje smo tudi vprašali ali imajo na šoli koga, ki učencem pomaga pri domačih nalogah. Kot vidimo iz tabele 8.2, je okoli 92 % ravnateljev odgovorilo pritrdilno.

Tabela 8.3: Ocena pogostosti domače naloge – poročanje staršev

Približno kako pogosto ima vaš otrok domačo nalogo?	Odstotek	SE
moj otrok nima domače naloge	0,40	0,09
manj kot enkrat na teden	1,62	0,22
1- do 2-krat na teden	4,28	0,57
3- do 4-krat na teden	38,75	1,62
vsak dan	54,95	1,73

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Starši so odgovarjali glede pogostosti domačih nalog, ki jih dobijo njihovi otroci. Kot je razvidno iz tabele 8.3, je nekaj več kot polovica staršev poročala, da ima njihov otrok domačo nalogo vsak dan. Odgovora, da otrok nima domače naloge ali da jo ima manjkrat kot enkrat na teden, sta bila v manjšini. Tudi

odgovor, da ima otrok domačo nalogo 1- do 2-krat na teden, je bil s strani staršev izbran manjkrat, in sicer je temu pritrnilo okoli 4 % staršev.

Tabela 8.4: Sodelovanje staršev pri domačih nalogah – poročanje staršev

Kako pogosto vi ali kdo drug pri vas doma z otrokom počne(te) naslednje?	Vsak dan	3- do 4-krat na teden	1- do 2-krat na teden	Manj kot enkrat na teden	Nikoli ali skoraj nikoli
Vprašate otroka, če je naredil domačo nalogo.	86,09 (0,81)	9,12 (0,6)	3,36 (0,33)	0,89 (0,18)	0,54 (0,11)
Pomagate otroku pri domači nalogi.	21,17 (1,26)	17,94 (0,68)	29,94 (1,03)	19,77 (0,77)	11,18 (0,71)
Pregledate otrokovo domačo nalogo, da se prepričate, če je pravilno narejena.	32,44 (1,4)	21,9 (0,85)	22,7 (0,69)	14,3 (0,96)	8,67 (0,71)

Vir: Nacionalna baza PIRLS.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

V medijih in vsakodnevnih debatah se pogosto sprašuje, komu so domače naloge v resnici namenjene, saj naj bi mnogo staršev (moralo) sodelovati pri domačih nalogah. Oglejmo si odgovore staršev v zvezi z njihovimi četrtošolci (tabela 8.4). Vidimo, da okoli 86 % staršev svojega otroka vsak dan vpraša, ali ima domačo nalogo. Okoli 21 % staršev je prav tako odgovorilo, da vsak dan pomaga otroku pri domači nalogi, približno 32 % staršev pa vsak dan pregleda domačo nalogo, da se prepriča, če je pravilno narejena. Le okoli 11 % staršev otrokom pri domači nalogi nikoli ali skoraj nikoli ne pomaga.

Povzetek

V tej monografiji predstavljamo ključne rezultate Mednarodne raziskave bralne pismenosti (ang. *Progress in International Reading Literacy Study* – PIRLS) za Slovenijo, in sicer rezultate za cikel 2016. V Sloveniji to raziskavo izvaja Pedagoški inštitut, na mednarodni ravni pa jo koordinira Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA oziroma ang. *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Glavni študijski center raziskave pa predstavlja *TIMSS & PIRLS International Study Center* iz Bostona (ZDA).

141

Gre za ciklično raziskavo; Slovenija je v mednarodni raziskavi na področju bralne pismenosti četrtošolcev prvič sodelovala leta 1991 (takrat je raziskava imela kratico RL – ang. *Reading Literacy*), nato 2001 (prvič s kratico PIRLS), nato 2006 in 2011, nazadnje v ciklu raziskave leta 2016. Zato v določenih delih poročila predstavljamo tudi trende. Posebnost cikla 2016 pa je bila možnost preverjanje bralne pismenosti na računalniku (ePIRLS), v katerem je sodelovala tudi Slovenija. Zato v tej monografiji najdemo rezultate tako za PIRLS 2016 kakor za ePIRLS 2016. Pa ne le osnovne rezultate ravni bralne pismenosti četrtošolcev (kar je prevladujoča ciljna populacija), v monografiji navajamo tudi rezultate iz ozadenjskih vprašalnikov (učencev, staršev, učiteljev in ravnateljev).

V raziskavi v Sloveniji (v glavnem zajemu podatkov cikla 2016) so sodelovali:

- PIRLS: 160 šol (253 razredov – oddelkov), enako število ravnateljev, 253 učiteljev, 4.499 učencev in prav tako število staršev (4.499 staršev torej).
- ePIRLS: 250 razredov (oddelkov) in 4.303 učencev.

Bralni dosežki četrtošolcev

Bralni dosežki četrtošolcev v Sloveniji so bili (tudi leta 2016) nad mednarodnim povprečjem sodelujočih držav. Nižji mednarodni mejnik branja dosega približno 96 % naših učencev, 83 % srednjega, 49 % višjega in približno 11 % najvišji mednarodni bralni mejnik. Besedila za preverjanje bralnih dosežkov četrtošolcev, ki zagotavljajo podlago za oceno bralnih dosežkov, se delijo glede na namen branja in na procese razumevanja. Zato v monografiji predstavljamo posamezne rezultate tudi glede na to.

Razlike po spolu

V Sloveniji (kar je tudi značilnost mednarodnega povprečja) deklice dosegajo višje bralne dosežke kakor dečki. Razlike po spolu so evidentne tudi takrat, ko pogledamo rezultate bralnih dosežkov glede na namen branja. V obeh primerih – branje literarnih besedil in branje informativnih besedil – so dosežki deklic boljši oziroma višji. Tudi rezultati bralnih dosežkov glede na procese razumevanja – priklic in preprosto sklepanje proti interpretaciji, integraciji in evalvaciji – kažejo na višji bralni dosežek pri teh dveh skupinah procesov razumevanja branja v prid deklicam.

142

Trendi

Trendi bralne pismenosti četrtošolcev za Slovenijo (podobno je tudi z mednarodnim povprečjem) kažejo na vedno več dobrih bralcev – trendi so pozitivni. Tudi pri trendih glede na spol je v Sloveniji mogoče opaziti, da dečki in deklice napredujejo približno enakomerno. Medtem ko v PIRLS 2001 in 2006 ni bilo statistično značilne razlike med branjem literarnih in informativnih besedil, se v letu 2011 ta razlika (tudi v točkah) zviša tako, da postane tudi statistično značilna. Dosežki pri literarnih besedilih v letu 2011 so bili boljši kakor dosežki pri informativnih besedilih. V letu 2016 je bilo obratno – dosežki pri informativnih besedilih so statistično značilno višji kakor dosežki pri literarnih besedilih.

Razlike med PIRLS in ePIRLS

Rezultati četrtošolcev v Sloveniji so bili višji pri PIRLS kot pri ePIRLS – se pravi pri branju informativnih besedil in reševanju nalog na papirju kakor pri branju in reševanju nalog na računalniku. Pri ePIRLS-u najnižji mednarodni mejnik branja dosega okoli 95 % naših učencev, srednjega okoli 78 %, višjega okoli 39 % in najvišjega okoli 5 % učencev.

Stališča četrtošolcev o branju, karakteristike domačega in šolskega okolja

Četrtošolci v Sloveniji imajo do branja relativno pozitivna stališča – a če slednje postavimo v mednarodni kontekst, vidimo, da so sicer nad mednarodnim povprečjem, a bolj na repu lestvice. Približno polovica jih meni, da so v branju ponavadi dobri. Tudi njihovi starši radi berejo, vendar nekoliko manj radi, kakor so to počeli starši četrtošolcev testiranih leta 2011. Slovenske šole so različno opremljene z viri za branje in e-branje, prav tako domovi, kjer živijo četrtošolci. Opozoriti je potrebno tudi na to, da smo imeli v letu zajema podatkov (tj. 2016) delež otrok, ki je poročal, da prihajajo v šolo utrujeni in lačni (nekateri celo skoraj vsak dan ali vsak dan).

Varno učno okolje v šoli

Večina učencev je radih v šoli, se tudi varno počuti, a ne vsi. Okoli 8 % četrtošolcev se ni strinjalo s trditvijo, da se v šoli počutijo varne, malo manj kot 4 % pa se jih s to trditvijo sploh ni strinjalo. Ko smo jih vprašali po različnih oblikah medvrstniškega nasilja, so slednje navajali v različnem obsegu pogostosti, a spet se je pokazalo, da ta problem v slovenskih šolah obstaja. Tudi ravnatelji so poročali, da medvrstniško nasilje na njihovih šolah obstaja. Za približno 3 % ravnateljev medvrstniško nasilje v njihovi šoli predstavlja resen problem (podoben odstotek je bil naveden po posameznih oblikah – za verbalno kakor za fizično medvrstniško nasilje), da je medvrstniško verbalno nasilje zmeren problem (a še vedno problem), meni okoli 8 % ravnateljev, o zmernem problemu medvrstniškega fizičnega nasilja pa je poročalo nekaj manj kot 5 % ravnateljev. Tudi o ustrahovanju in besednem nasilju učiteljev ali drugih zaposlenih so v nekaj primerih poročali ravnatelji.

Vse to in še več rezultatov, o stanju in trendih bralne pismenosti četrtošolcev v Sloveniji, o ozadenskih karakteristikah, pomembnih pri bralnih dosežkih, je mogoče najti v pričujoči monografiji.

Summary

In this monograph, we present key results from the 2016 cycle of Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) for Slovenia. In Slovenia, PIRLS is coordinated by the Educational Research Institute (Pedagoški inštitut), and internationally by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The main study center for this international large-scale assessment is TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College of Education (USA).

145

PIRLS is an international large-scale student assessment, which is conducted in regular cycles. Slovenia's first participation in this international large-scale student assessment was the reading literacy study of fourth graders. At that time this assessment was named Reading Literacy (RL), which evolved into PIRLS with its first cycle in 2001 and subsequent cycles in 2006 and 2011, with its last cycle in 2016. This allows us to show trends across the cycles in some parts of the monograph. A new and special feature of the 2016 cycle is the added study's component ePIRLS which tests reading literacy on computers, in which Slovenia also took part. The ePIRLS component took place the day after PIRLS. Therefore, in this monograph we have included the results for both PIRLS 2016 and ePIRLS 2016. A total of 61 educational systems (50 countries and 11 benchmarking participants) took part in PIRLS 2016. Slovenia, along with some other countries, have participated in all PIRLS cycles and provides data on the trends of development of its fourth-grade students. PIRLS, like other international large-scale assessments, does not collect data only on the achievement in the target domain. Through its questionnaires it also collects data on various characteristics of the students (student questionnaire), the students' families (home questionnaire), the

schools (school questionnaire), as well as the classrooms and the teachers (teacher questionnaire). Thus, this monograph does not present just the results in reading literacy of fourth-graders (PIRLS' target population), but also the results from the aforementioned background questionnaires and the relationship between students' reading achievement and various characteristics of the students, their families, schools and classrooms.

The following respondents participated in PIRLS and ePIRLS main study data collection in Slovenia:

- PIRLS: 160 schools, the same number of principals, 253 classes and their teachers, 4,499 fourth-grade students, and their parents (4,499 parents, because 1 parent/caregiver of each tested student fulfill the questionnaire);
- ePIRLS: 250 classes and 4,303 students.

Reading achievements of 4th graders

146

Like the previous PIRLS cycles, the 2016 showed that the reading achievement of Slovenian fourth-graders was above the international average of all participating educational systems. The low international reading proficiency level is reached by about 96% of our students, 83% reach the medium, 49% reach the higher, and about 11% reach the highest international proficiency level in reading. The reading achievement passages and items related to them for assessing reading achievement are divided according to the purpose of the reading and comprehension processes. This is why in the monograph we present the results by purpose of reading and comprehension processes too.

Trends

In 11 of the 20 countries participating in all PIRLS cycles since 2001, the reading achievement has increased significantly, in seven countries it has remained the same, and in two countries it has decreased significantly. In Slovenia the trends have shown a gradual and statistically significant increase in the reading achievement of fourth-graders. Even the trends in achievement by gender show that in Slovenia boys and girls are progressing steadily and with approximately the same pace. Other trends also show that there was no statistically significant difference in achievement between reading literary and informative texts in PIRLS 2001 and 2006, but in 2011 this difference was increased and became statistically significant. Achievement in reading literary texts in 2011 was higher than achievements in reading informative texts. In 2016, the opposite was found – achievement in reading informative texts was significantly higher than achievements in reading literary texts.

Gender differences

In 48 of the 50 countries (excluding the benchmarking participants) girls outperformed boys with an average difference of 19 score points and in two countries no statistically significant difference was found. Similarly in Slovenia, girls outperform boys in reading achievement. Gender differences are also evident when looking at the results in reading achievement by the purpose of reading. In both cases – reading literary texts and reading informative texts – girls achieve higher than boys. The results in reading achievement in terms of comprehension processes – recall and simple reasoning against interpretation, integration and evaluation – also show higher reading achievement of girls.

Differences between PIRLS and ePIRLS

The results in reading achievements of fourth-graders in Slovenia were higher in PIRLS than in ePIRLS. That is, when reading informative texts and solving tasks on paper (i.e. paper and pencil test), than reading and solving tasks on computer (computer based assessment). With ePIRLS, the lowest international reading proficiency level reaches around 95% of students (fourth-graders) in Slovenia, the average around 78%, the high around 39% and the highest around 5% of students. This monograph includes extensive descriptions of what those proficiency levels stand for and also, what students reaching a particular proficiency level are able to do, which is especially important.

147

Fourth-graders' views on reading, characteristics of home and school environments

Slovenian students (fourth-graders) have relatively positive attitudes towards reading – if we put the latter in an international context, we see that they are above the international average, but more at the tail of the scale. About half of Slovenian students think they are usually good at reading. Their parents also like to read (although not as much as students' parents in Ireland, Malta, Netherlands, Denmark, Sweden and many other countries), but like reading slightly less compared to the parents of the fourth-graders tested in 2011. The differences in reading achievement between Slovenian students whose parents like reading very much and those whose parents do not like reading is statistically significant and large – 54 score points. Also, there is a large (25 score points) and statistically significant difference between students whose parents were often engaging with them in early literacy activities (i.e. prior starting school) and those who engaged with their children only sometimes. Slovenian schools are equipped with reading and e-reading resources in different ways, as are the homes where the fourth-graders live. A total of 62% of the Slovenian school principals report that the instruction in their schools is not affected at all by shortages in school resources. This result is among the highest

across all participating educational systems, only in Australia (64%) and Singapore (62%) school principals report that the instruction was not affected by a shortage of resources. In Slovenia 38% of school principals reported that the instruction was somewhat affected by a shortage of resources. However, the difference in achievement between students studying at schools where the instruction was not affected and somewhat affected by a shortage of resources is small (six score points) and statistically insignificant. None of the Slovenian school principals reported that instruction in their school was affected a lot. It should also be noted that in the year of data collection (2016) Slovenia had a large proportion of fourth-graders who reported that they were tired and hungry in the morning when coming to the school, some of them even almost daily or even daily.

Safe learning environment in schools

Most fourth-grade students like to go to school and feel safe. However, not all of them share this opinion – about 8% of fourth-graders disagreed with the statement that they felt safe at school, and slightly less than 4% disagreed strongly. When asked about various forms of peer violence/bullying, they reported varying degrees of frequency, but the results clearly show that this problem exists in Slovenian schools. Principals also reported that peer violence/bullying exists in their schools. In total, 44% of school principals report that bullying at their school occurs about monthly or weekly, with 15% of them reporting for the latter. For about 3% of principals bullying at their school presents a serious problem. A similar percentage was reported for specific types of bullying, for both verbal and physical. Verbal bullying is a moderate problem in schools, it was reported by about 8% of the principals, and just under 5% of the principals reported a moderate problem of peer violence/bullying. A few cases of bullying and verbal abuse by teachers or other staff have also been reported by principals. At the same time, only 20% of Slovenian school principals report that their school is very safe and orderly, and nearly 9% of them report that their school is less than safe and orderly.

All these findings in more detail, and even more results on the status and trends of reading achievements of fourth-graders in Slovenia by different background characteristics relevant to reading achievement can be found in this monograph.

Literatura in viri

- Afflerbach, P., in B. Cho. 2009. »Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading.« V *Handbook of research on reading comprehension*, ur. S. Israel in G. Duffy, 69–90. New York: Routledge.
- Agirdag, O., M. Van Houtte, in P. Van Avermaet. 2012. »Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture.« *European Sociological Review* 28(3): 366–378.
- Akiba, M., G. K. LeTendre, in J. P. Scribner. 2007. »Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries.« *Educational Researcher* 36(7): 369–387.
- Almasi, J., in K. Garas-York. 2009. »Comprehension and discussion of text.« V *Handbook of research on reading comprehension*, ur. S. Israel in G. Duffy, 470–493. New York: Routledge.
- Alvermann, D., in E. Moje. 2013. »Adolescent literacy instruction and the discourse of, every teacher a teacher of reading'«. V *Theoretical models and processes of reading*, ur. D. Alvermann, N. Unrau in R. Ruddell, 1072–1103. Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R., in P. Pearson. 1984. »A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension.« V *Handbook of reading research*, ur. P. Pearson, 255–291. White Plains, NY: Longman.
- Baker, L., in L. Beall. 2009. »Metacognitive processes and reading comprehension.« V *Handbook of research on reading comprehension*, ur. S. Israel in G. Duffy, 373–388. New York: Routledge.

- Baker, L., in D. Scher. 2002. »Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences.« *Reading Psychology* 23(4): 239–269.
- Bawden, D. 2008. »Origins and concepts of digital literacy.« V *Digital literacies: Policies and Practices*, ur. C. Lankshear in M. Knobel, 17–32. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Bialystok, E. 2006. »Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development.« V *Encyclopedia on early childhood development [online]*, ur. R. E. Tremblay, M. Boivin in R. D. Peters. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and the Strategic Knowledge Cluster on ECD. Dostopno prek: http://child-encyclopedia.com/pages/PDF/BialystokANGxp_rev.pdf (27. 11. 2018).
- Britt, M., in J. Rouet. 2012. »Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition.« *The quality of learning*, ur. M. Lawson in J. Kirby. Oxford: Cambridge University Press.
- Bradley, R. H., in R. F. Corwyn. 2002. »Socioeconomic status and child development.« *Annual Review of Psychology* 53(1): 371–399.
- Britt, M., S. Goldman, in J. Rouet (ur.). 2012. *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge.
- Chall, J. 1983. *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Christianson, K., in S. Luke. 2011. »Context strengthens initial misinterpretations of text.« *Scientific Studies of Reading* 15(2): 136–166.
- Clotfelter, C.T., H. F. Ladd, in J. L. Vigdor. 2010. »Teacher credentials and student achievement in high school: A cross subject analysis with student fixed effects.« *The Journal of Human Resources* 45(3): 655–681.
- Cohen, J., L. McCabe, N. M. Michelli, in T. Pickeral. 2009. »School climate: Research, policy, practice and teacher education.« *Teachers College Record* 111(1): 180–213.
- Coiro, J., in C. Kennedy. (2011). *The online reading comprehension assessment (ORCA) project: Preparing students for common core standards and 21st century literacies*. Unpublished manuscript. Kingston, RI: University of Rhode Island. Dostopno prek: <http://www.orca.uconn.edu/orca/assets/File/Research%20Reports/CCSS%20ORCA%20Alignment%20June%20202011.pdf> (27. 11. 2018).
- Coleman, J., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld, in R. York. 1966. *Equality of opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, US Government Printing Office.

- Dahl, G. B., in L. Lochner. 2012. »The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit.« *American Economic Review* 102(5): 1927–1956.
- Darling, S., in L. Westberg. 2004. »Parent involvement in children's acquisition of reading.« *The Reading Teacher* 57(8): 774–776.
- Davis-Kean, P. E. 2005. »The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment.« *Journal of Family Psychology* 19(2): 294–304.
- Doupona, M. 2017. *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016: Povzetek rezultatov raziskave*. Dostopno prek: <http://www.pei.si/Sifranti/NewsPublic.aspx?id=170> (27. 11. 2018).
- Doupona, M. 2018. *Rezultati Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2016 – osnutek*. Neobjavljeno gradivo.
- Duke, N. 2004. »The case for informational text.« *Educational Leadership* 61(6): 40–44.
- Duke, N., in J. Carlisle. 2011. »The development of comprehension.« *V Handbook of reading research*, ur. M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje in P. Afflerbach, 199–228. New York: Routledge.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. 2013. *America's children in brief: Key national indicators of well-being*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Flavell, J., in H. Wellman (ur.). 1977. *Metamemory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galda, L., in R. Beach. 2001. »Response to literature as a cultural activity.« *Reading Research Quarterly* 36(1): 64–73.
- Glew, G. M., M. Fan, W. Katon, in F. P. Rivara. 2008. »Bullying and school safety.« *The Journal of Pediatrics* 152(1): 123–128.
- Gottfredson, G. D., D. C. Gottfredson, A. A. Payne, in N. C. Gottfredson. 2005. »School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools.« *Journal of Research in Crime and Delinquency* 42(4): 412–444.
- Greenberg, E., D. Skidmore, in D. Rhodes. 2004. *Climates for learning: Mathematics achievement and its relationship to schoolwide student behavior, schoolwide parental involvement, and school morale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researchers Association, San Diego, CA.
- Greenwald, R., L. V. Hedges, in R. D. Laine. 1996. »The effect of school resources on student achievement.« *Review of Educational Research* 66(3): 361–396.

- Guthrie, J. 1996. »Educational contexts for engagement in literacy.« *The Reading Teacher* 49(6): 432–445.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hill, N. E., in D. F. Tyson. 2009. »Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement.« *Developmental Psychology* 45(3): 740–763.
- Hoff, E., in C. Elledge. 2005. »Bilingualism as one of many environmental variables that affect language development.« *V Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ur. J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad, in J. MacSwan, 1041–1044. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hong, S., in H. Z. Ho. 2005. »Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups.« *Journal of Educational Psychology* 97(1): 32–42.
- Hooper, M., I. V. S. Mullis, in M. O. Martin. 2015. »PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework.« *V Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition*, ur. I. V. S. Mullis in M. O. Martin, 31–54. TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Jeynes, W. H. 2005. »A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement.« *Urban Education* 40(3): 237–269.
- Kim, J. S., in D. M. Quinn. 2013. »The effects of summer reading on lowincome children's literacy achievement from Kindergarten to Grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions.« *Review of Educational Research* 83(3): 386–431.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. 2012. »Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments.« *V Measuring up: Advances in how to assess reading ability*, ur. J. Sabatini, E. Albro in T. O'Reilly, 21–37. Plymouth, UK: Rowman in Littlefield Publishers.
- Kintsch, W. 2013. »Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction.« *V Theoretical models and processes of reading*, ur. D. Alvermann, N. Unrau in R. Ruddell, 807–841. Newark, DE: International Reading Association.
- Konishi, C., S. Hymel, B. D. Zumbo, in Z. Li. 2010. »Do school bullying and studentteacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis.« *Journal of School Psychology* 25(1): 19–39.

- Klemenčič, E. 2012. *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: iz d.o.o.
- Klemenčič, E. 2015. »Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik: era delovanja Pedagoškega inštituta.« *Šolsko polje* 26(3/4): 71–100.
- Klemenčič, E., in P. Mirazchiyski. 2018. »League tables in educational evidence-based policy-making: can we stop the horse race, please?« *Comparative Education* 54(3): 309–324, DOI: 10.1080/03050068.2017.1383082.
- Klemenčič, E., P. Mirazchiyski, in J. Novak. 2019. *Državljska vzgoja v Sloveniji: nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Klemenčič, E., P. Mirazchiyski, in A. Sandoval-Hernández. 2014. »Parental involvement in school activities and student reading achievement - theoretical perspectives and PIRLS 2011 findings.« *Šolsko polje* 25(3/4): 117–130.
- Krek, J. 2016. »Predgovor.« *V Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*, ur. T. Devjak in I. Saksida, 5–6. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Klieme, E., C. Pauli, in K. Reusser. 2009. »The Pythagoras study— Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms.« *V The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, ur. T. Janik in T. Seidel, 137–160. Münster: Waxmann.
- Kloosterman, R., N. Notten, J. Tolsma, in G. Kraaykamp. 2010. »The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands.« *European Sociological Review* 27(3): 291–306.
- Kucer, S. 2005. *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings, second edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer, J. 2011. *Envisioning literature, second edition*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lee, J.-W., in R. J. Barro. 2001. »Schooling quality in a cross-section of countries.« *Economica, New Series* 68(272): 465–488.
- Lee, V. E., in T. L. Zuze. 2011. »School resources and academic performance in Sub-Saharan Africa.« *Comparative Education Review* 55(3): 369–397.
- Leu, D., C. Kinzer, J. Coiro, in D. Cammack. 2004. »Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies.« *V Theoretical models and processes of reading, fifth edition*, ur. R. B. Ruddell in N. J. Unrau, 1570–1613. Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., C. Kinzer, J. Coiro, J. Castek, in L. Henry. 2013. »New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment.« *V Theoretical models and processes of reading, sixth edition*, ur. D. Alver-

- mann, N. Unrau, in R. Ruddell, 1150–1181. Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., J. Kulikowich, N. Sedansk, in J. Coiro. 2008. *Framework document: The new literacies of online research and comprehension*. V *Assessing online reading comprehension: The ORCA project*. A grant proposal to the US Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Leu, D., W. O’Byrne, L. Zawilinski, J. McVerry, in H. Everett-Cacopardo. 2009. »Expanding the new literacies conversation.« *Educational Researcher* 38(4): 264–269.
- Lewis, M., in S. J. Samuels. 2003. *Read more—Read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement*. University of Minnesota, Minneapolis, MN. Dostopno prek: <http://www.tc.umn.edu/~samue001/final%20version.pdf> (27. 10. 2018).
- Lipowsky, F., K. Rakoczy, C. Pauli, B. Drollinger-Vetter, E. Klieme, in K. Reusser. 2009. »Quality of geometry instruction and its short-term impact on students’ understanding of the Pythagorean Theorem.« *Learning and Instruction* 19(6): 527–537.
- Lorch, R., J. Lemarie, in R. Grant. 2011. »Signaling hierarchical and sequential organization in expository prose.« *Scientific Studies of Reading* 15(3): 267–284.
- Martin, M. O., P. Foy, I. V. S. Mullis, in L. M. O’Dwyer. 2013. »Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade.« V *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*, ur. M.O. Martin in I.V.S. Mullis. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. O., in I. V. S. Mullis (ur.). 2013. *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Martin, M. O., I. V. S. Mullis, in P. Foy. 2015. »Assessment Design for PIRLS, PIRLS Literacy, and ePIRLS in 2016.« V *Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition*, ur. I. V. S., in M. O. Martin, 55–70. TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Martin, M. O., I. V. S. Mullis, in M. Hooper (ur.). 2017. *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. Dostopno prek: Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center spletna stran: <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html> (28. 10. 2018).

- Marzano, R. J., J. S. Marzano, in D. J. Pickering. 2003. *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M., D. J. McGrath, M. A. BurianFitzgerald, L. Lanahan, M. Scotchmer, C. Enyeart, in L. Salganik. 2005. *Student content engagement as a construct for the measurement of effective classroom instruction and teacher knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researchers Association, Montreal, Canada.
- Melhuish, E. C., M. B. Phan, K. Sylva, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, in B. Taggart. 2008. »Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school.« *Journal of Social Issues* 64(1): 95–114.
- Milam, A. J., C. D. M. Furr-Holden, in P. J. Leaf. 2010. »Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children.« *The Urban Review* 42(5): 458–467.
- Miller, S., in B. Faircloth. 2009. »Motivation and reading comprehension«. V *Handbook of research on reading comprehension*, ur. S. Israel in G. Duffy, 227–239. New York: Routledge.
- Mirazchiyski, P. 2013. *Providing school-level reports from international large-scale assessments : methodological considerations, limitations, and possible solutions*. Amsterdam: IEA. Dostopno prek: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/Plamen_School_Level_Reports.pdf (13. 10. 2018).
- Mishna, F., C. Cook, T. Gadalla, J. Daciuk, in S. Solomon. 2010. »Cyber bullying behaviors among middle and high school students.« *American Journal of Orthopsychiatry* 80(3): 363–374.
- Mullis, V.S. I., in M. O. Martin (ur.) 2015. *Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, in M. Hooper. 2017a. *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Dostopno prek: Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center spletna stran: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> (24. 10. 2018).
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, in M. Hooper. 2017b. *ePIRLS 2016 International Results in Online Informational Reading*. Dostopno prek: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> (24. 10. 2018).
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, in M. Sainsbury. 2015. »PIRLS 2016 Reading Framework.« V *Pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition*, ur. I. V. S. Mullis in

- M. O. Martin, str. 11–29. TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Murnane, R., I. Sawhill, in C. Snow. 2012. »Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue.« *The Future of Children* 22(2): 3–15.
- Murphy, P., I. Wilkinson, A. Soter, M. Hennessey, in J. Alexander. 2009. »Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis.« *Journal of Educational Psychology* 101(3): 740–764.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* (predlog, 5. 4. 2017). Ljubljana: MIZŠ. Dostopno prek: MIZS_Bralna_Pismenost_javna_razprava_april_2017.pdf (3. 11. 2018).
- Palincsar, A., in N. Duke. 2004. »The role of text and text-reader interactions in young children's reading development and achievement.« *The Elementary School Journal* 105(2): 183–197.
- Perfetti, C. 2007. »Reading ability: Lexical quality to comprehension.« *Scientific Studies of Reading* 11(4): 357–383.
- Perfetti, C., in S. Adolph. 2012. »Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning.« V *Measuring up: Advances in how to assess reading ability*, ur. J. Sabatini, E. Albro in T. O'Reilly. Lanham, MD: Rowman in Littlefield.
- Pew Research Center. 2012. *How teens do research in the digital world*. Washington, DC: Author.
- Pew Research Center. 2013a. *Teens and technology*. Washington, DC: Author.
- Pew Research Center. 2013b. *How teachers are using technology at home and in the classrooms*. Washington, DC: Author.
- Pressley, M., in I. Gaskins. 2006. »Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?« *Metacognition Learning* 1(1): 99–113.
- Raikes, H., B. A. Pan, G. Luze, C. S. TamisLeMonda, J. Brooks-Gunn, J. Constantine, L. B. Tarullo, H. A. Raikes, in E. T. Rodriguez. 2006. »Mother–child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life.« *Child Development* 77(4): 924–953.
- Rapp, D., in P. van den Broek. 2005. »Dynamic text comprehension: An integrative view of reading.« *Current Directions in Psychological Science* 14(5): 276–279.
- Reuda, R. 2013. »21st-century skills: Cultural, linguistic, and motivational perspectives.« V *Theoretical models and processes of reading, sixth edition*, ur. D. Alvermann, N. Unrau in R. Ruddell, 1241–1268. Newark, DE: International Reading Association.

- Rosell, J., in K. Pahl. 2010. »The materials and the situated: What multimodality and new literacy studies do for literacy research.« *V Handbook of research on teaching the English language arts, third edition*, ur. D. Lapp in D. Fisher, 1462–1521. Newark, DE: International Reading Association.
- Rothon, C., J. Head, E. Klineberg, in S. Stansfeld. 2011. »Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London.« *Journal of Adolescence* 34(3): 579–588.
- Rowell, J., G. Kress, K. Pahl, in B. Street, B. 2013. »The social practice of multimodal reading: A new literacy studies— multimodal perspective on reading.« *V Theoretical models and processes of reading, sixth edition*, ur. D. Alvermann, N. Unrau in R. Ruddell, 1182–1207). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruddell, R., in N. Unrau. 2004. »Read as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher.« *V Theoretical models and processes of reading, fifth edition*, ur. R. Ruddell in N. Unrau, 1462–1521. Newark, DE: International Reading Association.
- Rumberger, R. W., in G. J. Palardy. 2005. »Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school.« *The Teachers College Record* 107(9): 1999–2045.
- Rumelhart, D. 1985. »Toward an interactive model of reading.« *V Theoretical models and the processes of reading, third edition*, ur. H. Singer in R. Ruddell, 722–750. Newark, DE: International Reading Association.
- Schneider, M. 2002. *Do school facilities affect academic outcomes?* Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Schneider, W. in M. Pressley. 1997. *Memory development between two and twenty, second edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sénéchal, M., in J. A. LeFevre. 2002. »Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study.« *Child Development* 73(2): 445–460.
- Sirin, S. R. 2005. »Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research.« *Review of Educational Research* 75(3): 417–453.
- Snow, C. 2002. *Reading for understanding: Toward an RInD program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Stanco, G. 2012. *Using TIMSS 2007 data to examine STEM school effectiveness in an international context* (Doctoral dissertation, Boston College). Dostupno prek: http://dcollections.bc.edu/webclient/StreamGate?folder_id=oiindvs=1383665793911~957 (23. 10. 2018).

- Taboada, A., S. Tonks, A. Wigfield, in J. Guthrie. 2009. »Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension.« *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 22(1): 85–106.
- Taylor, L. C., J. D. Clayton, in S. J. Rowley. 2004. »Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years.« *Review of General Psychology* 8(3): 163–178.
- Tokunaga, R. S. 2010. »Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization.« *Computers in Human Behavior* 26(3): 277–287.
- Tondeur, J., J. van Braak, in M. Valcke. 2007. »Towards a typology of computer use in primary education.« *Journal of Computer Assisted Learning* 23(3): 197–206.
- Trautwein, U. 2007. »The homeworkachievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort.« *Learning and Instruction* 17(3): 372–388.
- West, R., in K. Stanovich. 2000. »Automatic contextual facilitation in readers of three ages.« V *Progress in understanding reading*, ur. K. Stanovich, 13–20. New York: Guilford. (Adapted from (1978) *Child Development*, 49, 717–727).
- Wharton-McDonald, R. in S. Swiger. 2009. »Developing higher order comprehension in the middle grades.« V *Handbook of research on reading comprehension*, ur. S. Israel in G. Duffy, 510–530. New York: Routledge.
- Willms, J. D. 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Won, S. J., in S. Han. 2010. »Out-of-school activities and achievement among middle school students in the US and South Korea.« *Journal of Advanced Academics* 21(4): 628–661.
- Zwaan, R., in M. Singer. 2003. »Text comprehension.« V *Handbook of discourse processes*, ur. A. Graesser, M. Gernsbacher in S. Goldman, 83–122. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

O avtorjih

Eva Klemenčič

159

Dr. Eva Klemenčič je višja znanstvena sodelavka, na Pedagoškem inštitutu vodi Centra za uporabno epistemologijo. Center v okviru Pedagoškega inštituta ob delu na nacionalnih raziskavah koordinira vse mednarodne raziskave znanja (na populaciji učencev in dijakov), v katerih sodeluje Slovenija. Gre za raziskavi organizacij OECD in IEA. Ena od mednarodnih raziskav je tudi Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS). V pričujoči monografiji opisujemo rezultate te raziskave, in sicer cikla iz leta 2016.

Eva Klemenčič je tudi predstavnica Slovenije v Generalni skupščini IEA ter izvoljena delegatka v IEA Standing Committee, nacionalna raziskovalna koordinatorica treh raziskav IEA (Mednarodne raziskave državljske vzgoje in izobraževanja – ICCS, cikla 2016 in 2022; Mednarodne raziskave računalniške in informacijske pismenosti – ICILS, cikel 2013, ter Mednarodne raziskave bralne pismenosti – PIRLS 2021). Prav tako je ena od ustanoviteljic mednarodne raziskovalne mreže, ki se ukvarja z raziskovanjem uporabe podatkov mednarodnih raziskav znanja za nacionalno oblikovanje politik na področju edukacije. Njena glavna raziskovalna področja so: mednarodne raziskave znanja, državljska vzgoja, učbeniški teksti, didaktika sociologije, sociologija izobraževanja, znanje.

Plamen V. Mirazchiyski

Dr. Plamen V. Mirazchiyski ima magisterij in doktorat znanosti iz socialne pedagogike ter diplomu iz predšolske vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja. Bil

je zaposlen v Centru za kontrolo kakovosti in preverjanje znanja pod okriljem Ministrstva za šolstvo, mlade in znanost v Bolgariji, kjer je bil zadolžen za področje psihometrije in analiz nacionalnih preverjanj znanj. Od leta 2008 je bil zaposlen v International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Data Processing and Research Centre (IEA-DPC) v Hamburgu (Nemčija), kjer je bil zadnja tri leta namestnik vodje oddelka za raziskovanje in analize. Zatem se je preselil v Slovenijo, kjer je delno zaposlen na Pedagoškem inštitutu, delno pa kot ustanovitelj International Educational Research and Evaluation Institute (INERI). Njegova raziskovalna področja so predvsem naslednja: bralna pismenost, matematična in naravoslovna pismenost, državljanska vzgoja, IKT v izobraževanju, metodologija mednarodnih raziskav znanja in mednarodnih primerjalnih študij ter psihometrija.

Imensko in stvarno kazalo

D

domače naloge 137, 138, 139

dosežek

bralni 18, 21, 22, 25, 55, 56, 58, 63, 64,
65, 67, 76, 77, 78, 82, 85, 86, 87, 88,
91, 96, 104, 114, 124, 142

bralni povprečni 87, 89, 90, 101, 104,
114

bralni trendi 21, 32, 76, 86, 87, 88, 104,
142

glede na namen branja 22, 23, 24, 55,
77, 85, 86, 142

glede na procese razumevanja 22, 26,
85, 87, 88, 89, 90, 142

E

ePIRLS 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25,
26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38,
43, 55, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 78, 84, 85,
89, 90, 91, 92, 103, 141, 142, 145, 146, 147

H

Hooper 22, 32, 57, 60, 62, 64, 72, 75, 77,
78, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 95, 96,
101, 104, 114, 115, 126, 137

I

IEA 15, 17, 18, 19, 32, 141, 145

K

Kintsch 18

Klemenčič 16, 17, 33, 34, 120, 121

knjižnica 19, 53, 106, 109, 110, 112, 113,
134

Krek 15

L

Lee 106

M

Martin 15, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 28, 32,
57, 58, 60, 62, 64, 72, 75, 77, 78, 81, 84,
85, 86, 87, 88, 89, 91, 95, 96, 101, 104,
106, 114, 115, 125, 126, 137

mednarodni mejnik 55, 64, 65, 66, 68,
70, 73, 76, 77, 78, 82, 83, 142

Mullis 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28,
32, 57, 58, 60, 62, 64, 72, 75, 77, 78, 81,
84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 95, 96, 101,
104, 106, 114, 115, 125, 126, 137

P

PIRLS 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 70, 73, 76, 77, 78, 81, 82,
83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 95, 96, 97, 98,
99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109,
110, 111, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141,
142, 145, 146, 147

Eva Klemenčič Mirazchiyski, Plamen V. Mirazchiyski
Bralna pismenost četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji: nacionalno poročilo Mednarodne raziskave bralne pismenosti (IEA PIRLS 2016 in ePIRLS 2016)
Strokovna monografija

Digitalna knjižnica
Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),
Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute),
Alenka Gril (Educational Research Institute)
Zbirka: Documenta, 15
Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Recenzenta: Janja Žmavc, Mitja Sardoč
Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Založnik: Pedagoški inštitut
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana
Ljubljana 2020
Za založnika: Igor Ž. Žagar

ISBN 978-961-270-318-9 (pdf)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-318-9.pdf>
ISBN 978-961-270-319-6 (html)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-319-6/index.html>
DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-318-9>

© 2020 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute

Aktivnosti v okviru projekta "Evalvacija in spremljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema s pomočjo mednarodnih raziskav in študij" omogoča sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID=304882432
ISBN 978-961-270-318-9 (pdf)
ISBN 978-961-270-319-6 (html)

