ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE

Raziskovalni projekt

USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST IN ŠTUDIJSKI KROŽKI V VLOGI SPREMINJANJA IZOBRAŽEVANJA IN DEMOKRATIZACIJE ŽIVLJENJA V LOKALNI SKUPNOSTI

RAZISKOVALNI PODPROJEKT

USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST V VLOGI SPREMINJANJA IZOBRAŽEVANJA IN DEMOKRATIZACIJE ŽIVLJENJA V LOKALNI SKUPNOSTI

Voditeljica raziskovalnega podprojekta
Olga Drofenik

POROČILO O PRVEM LETU RAZISKOVANJA

Andragoški center Republike Slovenije
Slovene Adult Education Centre

Ljubljana, marec 1995

ACS
SAEC

ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE

Raziskovalni projekt

USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST IN ŠTUDIJSKI KROŽKI V VLOGI SPREMINJANJA IZOBRAŽEVANJA IN DEMOKRATIZACIJE ŽIVLJENJA V LOKALNI SKUPNOSTI

RAZISKOVALNI PODPROJEKT

USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST V VLOGI SPREMINJANJA IZOBRAŽEVANJA IN DEMOKRATIZACIJE ŽIVLJENJA V LOKALNI SKUPNOSTI

Voditeljica raziskovalnega podprojekta
Olga Drofenik

POROČILO O PRVEM LETU RAZISKOVANJA

Ljubljana, marec 1995

Raziskovalni projekt:

USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST IN ŠTUDIJSKI KROŽKI V VLOGI SPREMINJANJA IZOBRAŽEVANJA IN DEMOKRATIZACIJE ŽIVLJENJA V LOKALNI SKUPNOSTI

Raziskovalni podprojekt:

USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST V VLOGI SPREMINJANJA IZOBRAŽEVANJA IN DEMOKRATIZACIJE ŽIVLJENJA V LOKALNI SKUPNOSTI

Izvajalec: Andragoški center Slovenije

Odgovorna nosilka: dr. Ana Krajnc

Voditeljica podprojekta Usposabljanje za življenjsko uspešnost v vlogi spreminjanja izobraževanja in demokratizacije življenja v lokalni skupnosti: Olga Drofenik

Raziskovalni sodelavci: dr. Marja Bešter, Olga Drofenik, Alenka Janko, mag. Ester Možina

Drugi sodelavci: mag. Angelca Ivančič, Aleksander Andjelić, Rudi Lesjak, Martina Mlinar, absolventka slovenistike in študentje 3. letnika slovenistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Lektorirala: Alenka Pleško

Projekt financirajo:

Ministrstvo RS za šolstvo in šport
Ministrstvo RS za delo, družino in socialne zadeve
Republiški zavod za zaposlovanje

Vsebina

	Stran
I UTEMELJITEV IN CILJI PROJEKTA	6
II TEORETIČNA IZHODIŠČA PREUČEVANJA PISMENOSTI V SVETU	10
0 Uvod	10
1 Avtonomni model	12
1.1 Opis modela	12
1.2 Raziskave, ki temeljijo na tem modelu	13
1.3 Zavračanje modela: ugovori lingvistov, antropologov	15
2 Ideološki model	18
2.1 Opis modela	18
3 Interpretacija Unescove definicije funkcionalne pismenosti z vidika avtonomnega in ideološkega modela	19
3.1 Unescova opredelitev pojma	19
3.2 Dopolnitev Unescovega koncepta	20
3.2.1 Dopolnitev s preučevanji sistemske funkcionalne lingvistike	20
3.2.2 Dopolnitev s sociokulturnimi oz. sociološkimi preučevanji	21
4 Novo pojmovanje funkcionalne pismenosti	22
4.1 Sociološki pogled	22
4.2 Pogled funkcionalne sistemske lingvistike	22
4.3 Sociolingvistični pogled	23
5 Predstavitev raziskav o rabah pisnosti	26
5.1 Pismenost in socialna stratifikacija	26
5.2 Različne rabe in vrste pisnosti	27
5.3 Rabe pisnosti pri različnih družbenih slojih	30
5.3.1 Rabe pisnosti in dogodki pisnosti v treh različnih družbenih skupinah	30
5.3.2 Rabe pisnosti pri odraslih v vsakdanjem življenju	32
5.3.3 Rabe pisnosti pri mladostnikih	33

III Preučevanje izbranih vidikov funkcionalne pismenosti v Sloveniji 35

1 Analiza socialnega položaja ljudi s težavami pri temeljnih spretnostih v branju, pisanju in računanju 35

1.1 Izhodišča za raziskovalno delo 35
1.1.1 Raziskovanje in merjenje pismenosti 36
1.1.2 Metodološki pristop 39
1.1.3 Opis vzorca in raziskave o kvaliteti življenja v Sloveniji
1.1.4 Opis instrumenta za merjenje percepcije težav pri branju, pisanju in računanju 40
1.1.5 Statistična obdelava in prikaz podatkov 42
1.1.6 Raziskovalna vprašanja in hipoteze 42
1.1.7 Opis znanstvene metode za prikaz stanja in potrditev ali zavrnitev hipotez 43

1.2 Analiza rezultatov 44

1.2.1 Prikaz percepcije težav pri branju, pisanju in računanju 44
1.2.1.1 Distribucija percepcije težav na vzorcu 44
1.2.1.2 Sklepne ugotovitve 71
1.2.2 Analiza povezanosti in odvisnosti med percepcijo težav pri temeljnih spretnostih in izbranimi spremenljivkami 74
1.2.3 Sintezne ugotovitve 79

2. Analiza najpogostejših tipov neumetnostnih pisnih besedil 84

2.1 Opredelitev problema in cilji 84
2.1.1 Metodologija dela in opredelitev temeljnih pojmov 85

2.2 Predstavitev rezultatov raziskovanja 86

A Pregled in analiza obstoječih učbenikov slovenskega jezika in ocena vloge besedila v njih
1 Predmet analize 86
2 Metodologija dela 86
3 Kratka predstavitev rezultatov 86
4 Uporabnost dobljenih rezultatov 88

B Rezultati analize vprašalnika za merjenje funkcionalne pismenosti na vzorcu mlajših brezposlenih odraslih (s poudarkom na napakah pri tvorjenju besedila)
1 Predmet analize 88
2 Metodologija dela 88
3 Predstavitev rezultatov 88
4 Uporabnost dobljenih rezultatov 89
89

C Predstavitev zbiranja in klasificiranja gradiv za priročnik, ki bo vseboval prikaz tvorjenja različnih tipov besedil in bo namenjen udeležencem programov UŽU (v pripravi do jeseni 1995)
1 Predmet analize 89
89

2 Metodologija dela 90
3 Kratka predstavitev (delnih) rezultatov 90
4 Uporabnost dobljenih rezultatov 90

IV TEMELJNE UGOTOVITVE IN USMERITVE ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE 91

V LITERATURA 98

VI PRILOGE 102

1. Priloga k analizi odvisnosti in povezanosti med percepcijo težav pri temeljnih spretnostih in izbranimi kazalniki kvalitete življenja.
2. Martina Mlinar: Besedila v učbenikih slovenskega jezika
3. Marja Bešter: Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji
4. Barbara Močnik, Patricija Vičič: Ponudba, Referat pri predmetu Izbrana poglavja iz pragmatike 1994/95
5. Andragoški center Slovenije, Zveza Ljudskih univerz Slovenije: Program usposabljanja za življenjsko uspešnost (program UŽU), Ljubljana, 1995.

I. UTEMELJITEV IN CILJI PROJEKTA

Hitre družbene, gospodarske in politične spremembe v Sloveniji so povzročile spreminjanje ekonomskih in socialnih mrež ter institucij, ki so pred spremembo sistema omogočale posameznikom različne socialne in poklicne integracijske poti.

Za razvite evropske države je značilno, da sprejemajo kot idealno integracijsko pot (ta zajema vedno dvoje: socialno in poklicno integracijo) naslednje: posameznik konča temeljno izobraževanje in šolanje, nato dobi službo in položaj, ki ustreza stopnji izobrazbe, ki jo je dosegel v izobraževalni hierarhiji[1]. Zaposlitev nadalje pomeni sodelovanje v proizvodnih in storitvenih procesih, kar omogoča uresničevanje cele vrste drugih vlog, ki so nujne za zadovoljevanje človekovih potreb: socialno varnost, socialne stike izven družine, povezovanje posameznikovih potreb in interesov z družbenimi, obenem pa določa socialni status in identiteto posameznika[2], vpliva na njegovo samopodobo in samozaupanje in mu omogoča aktivnost (Georis, 1992:33).

Zato te države sprejemajo najrazličnejše ukrepe, da bi pomagale milijonom "izločenih", ali pa tistim, ki jim brezposelnost grozi:

- da si pridobijo drug poklic in s tem delo (t.i. instrumentalni pristop, funkcionalno opismenjevanje je podrejeno ozkim ekonomskim interesom, programi dajejo ozko funkcionalno znanje za konkretno delo) ali pa
- da se "oborožijo" z znanjem in močjo, ki jim omogoča, da se prebijejo iz kroga izločenih in se vključijo v različne podporne socialne mreže (Georis, 1992:37) (t.i. humanistični pristop).

Z vidika naše raziskave so pomembne tiste mreže, za katere je izobraževanje izhodišče in predpogoj oz. nenehni proces za akcijo in spreminjanje v lokalnem okolju (Jean Paul Hauteceur, 1994:341-343). Te mreže zagotavljajo dostop do učnih priložnosti, razvoj, samozavestno uporabo in ohranjanje različnih rab pismenosti (Barton, 1994: 192:194).

Tudi v Sloveniji smo priče diskontinuiteti tipične integracijske poti: šolanje - zaposlitev. Posameznikom pa se zapirajo tudi druge poti. Opora, ki jo je posameznikom prej nudila družba preko svojih socialnih instanc, se umika, odgovornost na vseh področjih prehaja na posameznika. To pa hkrati pomeni, da si posamezniki individualno oblikujejo in se vključujejo v socialne mreže. Raziskovalci navajajo, da se tudi v gradnji in uporabi socialnih mrež pojavlja "Matevžev efekt": bolj izobraženi, tisti, ki imajo več, bodo dobili še več (socialne podpore, izobrazbe), oblikovali in uporabljali bodo več in širše socialne mreže (Keupp, 1989:58-59 po Ule, 1993:241).

Socialne mreže so zelo pomembne za produktivno soočenje posameznika z vsakdanjimi problemi: kolikor bolj je posameznik povezan z različnimi socialnimi mrežami, toliko več izvorov za produktivno obvladovanje življenja ima. Družbena marginalizacija precejšnjega dela prebivalstva pri nas pa bo zahtevala, da bo

---

[1] O diskontinuiteti tega prehoda pričajo nekateri podatki iz longitudinalnih raziskav o poteku življenja v ZDA: nekaj več kot 50% moških in nekaj manj kot 50% žensk ni "opravilo" te "idealne" poti. (Hagestad 1991:38, po Ule 1993:167).

[2] Upoštevamo teorijo multiple identitete, po kateri posameznik pridobi na socialni varnosti, če je večstransko angažiran v različnih, lahko tudi nasprotujočih si vlogah (Keupp 1989:54, po Ule 1993:238).

potrebno vlagati ogromno osebnih energij, da bodo širše socialne mreže dostopne tudi tistim, "ki imajo manj".

Alternativni programi usposabljanja za življenjsko uspešnost so le ena od potrebnih in možnih tovrstnih mrež. Rezultat razvijanja teh programov je tudi nastajanje novih omrežij - gre za omrežja strokovnjakov, ki svetujejo "izločenim", jih izobražujejo ali delujejo v drugih socialnih mrežah, ki lahko realizirajo potenciale posameznikov.

Cilji projekta

1. Razvijanje znanja za praktično delo svetovalcev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev na področju izobraževanja, zaposlovanja in socialnega dela.
2. Razvijanje vrhunskih kadrov za raziskovanje na področju funkcionalne pismenosti.
3. Oblikovanje strokovnih podlag za razvijanje alternativne izobraževalne mreže, ki je namenjena odraslim, katerih pismenost ni funkcionalna. Mreža naj bi na eni strani omogočila razvijanje različnih vrst komunikacijskih (govornih in pisnih) spretnosti, na drugi strani pa odpirala poti za vključevanje in razvoj drugih lokalnih omrežij, ki preprečujejo izključenost in omogočajo akcijo. Pri razvoju alternativne izobraževalne mreže bomo v andragoškem procesu uveljavljali štiri tendence (Auerbach, 1992: 7).

   3.4. Upoštevanje različnosti (variability) in kontekstualne posebnosti (context - specificity).
   3.5. Funkcionalno opismenjevanje kot proces, ki je usmerjen k odraslemu učencu.
   3.6. Politizacija vsebine v izobraževalnih programih.
   3.7. Integracija potreb in izkušenj odraslih v programe in/oz. aktivnosti s kritično socialno analizo.

4. Preučevanje percepcije lastnih težav pri komuniciranju in ugotavljanje povezanosti teh težav z izbranimi socialnoekonomskimi kazalci.
5. Prispevek k dopolnjevanju učnih načrtov za šole za mladino in dopolnjevanju programov izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev za mladino in odrasle.

V raziskovalnem delu smo preučevali izbrane segmente okoliščin, opredelitev in pojmovanj pojava funkcionalne pismenosti. Raziskovalci in praktiki v svetu pojav raziskujejo in pojasnjujejo z najrazličnejših vidikov. Od tega, katere izberejo za predmet preučevanja, je tudi odvisno, za kakšne strategije reševanja problemov se odločajo v prostovoljskih, strokovnih in oblastnih strukturah. Te strategije lahko razvrstimo v dve skupini:

- prva izhaja iz bolj humanistične in kritične vizije, ki pojmuje pismenost kot temeljno prizadevanje za uveljavljanje pravičnosti, socialne enakosti, participacije,
- druga, sodobnejša, pa gradi na ekonomskih poenostavljanjih in poskuša razvijati pismenost kot sredstvo za ekonomski razvoj.

V obeh primerih so središče preučevanja in ukrepanja posamezniki in skupine, ki so izključeni iz socialno ekonomskih omrežij ali pa delujejo izključno v svojih referenčnih skupinah, svojo identiteto pa lahko odkrijejo samo izven socialnih konvencij. Brez pomoči ne morejo spremeniti svojega položaja.

Razlogi za izključenost in/ali zaprtost so številni in mnogoplastni, bariere za spreminjanje položaja prav tako. Ko smo koncipirali naše delo pri projektu, smo si zastavili nalogo, da jih bomo preučevali istočasno. Zaradi razlogov, ki smo jih pojasnili v uvodu, smo se morali odločiti za omejen izbor. Ko smo se odločali, smo ravnali podobno kot fotograf, ki je dobil nalogo, da napravi eno samo fotografijo, na kateri bo prikazan tipični pogled na glavni trg v mestu. Fotograf mora izbirati med številnimi možnostmi. Ne glede na to, za katero se bo odločil, pa bo lahko prikazal samo en pogled na trg, vsi ostali pa bodo izpuščeni.

V projektu prikazujemo:

- V prvem delu **Teoretična izhodišča za preučevanje pismenosti v svetu** z rezultati študij 15 tujih avtorjev.
- V drugem delu pa dve analizi za Slovenijo, in sicer:

- **Socialni položaj ljudi, ki navajajo težave pri temeljnih spretnostih branja, pisanja in računanja in**

- **Najpogostejša neumetnostna pisna besedila:**
  - besedila mlajših odraslih, ki so se šolali do 10 let,
  - idealna besedila, ki jih dobivamo od uradnih ustanov.

Izbor smo opravili na osnovi dveh temeljnih kriterijev:

- prvega določa andragoška teorija, ki gradi celoten ciklus na potrebah posameznika,
- drugega pa rezultati študij o rabah pismenosti in sicer tistih, ki pojasnjujejo, da so razlike pri uspešnosti otrok v izobraževalnem sistemu tudi posledica procesov socializacije v različne rabe pisnosti, in tistih, ki na podlagi socialnega modela funkcionalne pismenosti pojasnjujejo, da je funkcionalna pismenost pojem, ki vključuje gramatične in diskurzivne spretnosti, spretnosti (de)kodiranja, pa tudi strateške in sociolingvistične spretnosti. Gramatične in diskurzivne spretnosti so sposobnosti, ki jih vključuje kontroliranje formalne organizacije pisnega diskurza. Spretnost kodiranja in dekodiranja pisnega besedila pa vključuje tehnične sposobnosti za pisanje in branje. Strateške spretnosti pomenijo planiranje, izvajanje in evalvacijske funkcije za doseganje cilja, ki ga želimo doseči s pisanim besedilom. Sociolingvistične spretnosti se nanašajo na konvencije pisnosti, ki so primerne glede na določeno kulturo, na različne družbene situacije in na znanje o kulturnem ozadju, ki vključuje tudi znanje o strukturah moči v družbi.

Za preučevanje socioekonomskih značilnosti posameznikov in skupin, ki navajajo težave pri branju, pisanju in računanju, in za ugotavljanje, za katere probleme pri naštetih spretnostih, s katerimi se le-ti srečujejo, gre, smo izbrali metodo ugotavljanja lastne percepcije problemov.

Za preučevanje rabe pismenosti smo izbrali analizo najpogostejših tipov pisnih besedil v vsakdanjem življenju. Razvrstili smo jih v dve skupini: "idealna" besedila, ki jih dobivamo od uradnih ustanov, in besedila, ki jih napišemo sami. V tem okviru smo analizirali tudi neumetnostna besedila v učbenikih slovenskega jezika. Analiza deloma pojasnjuje dejavnike v izobraževalnem sistemu, ki vplivajo na nastajanje, ohranjanje in razvijanje funkcionalne pismenosti odraslega prebivalstva.

"Mnogoplastnosti" v tem projektu ustreza dvoje:

- V naslovu smo uporabili pojem "usposabljanje za življenjsko uspešnost" . Tako smo se namerno izognili pojmu funkcionalna pismenost. Ta je največkrat povezana s sposobnostjo branja in pisanja, ki ju moramo obvladovati za delovanje v vsakdanjem življenju oz. v določenih posebnih okoliščinah. Dejansko pa vključuje pojem veliko različnih pomenov, tudi uporabo komunikacijskih tehnologij, tudi dostop do informacij, sredstva, da lahko te informacije uporabljamo in ustvarjamo, sredstva za izražanje identitete, za uveljavljanje temeljnih pravic, za zagotavljanje lastnega preživetja itn. Pojem usposabljanja za življenjsko uspešnost pušča odprte možnosti za vključevanje različnih pojmov in strategij in ga uveljavljamo tudi v praksi. Sestavni del teh opcij, nikakor pa ne edini, je tudi pridobivanje temeljnega znanja branja, pisanja, računanja in komuniciranja. Programi so tudi pomembno sredstvo za prepoznavanje, oblikovanje in uporabo možnosti neformalnega učenja v socialnem kontekstu in za razvijanje različnih socialnih mrež.
- Študij teoretičnih izhodišč za preučevanje pismenosti v svetu s sociološkega in sociolingvističnega vidika ter z vidika strukturalne funkcionalne lingvistike.

Preučevanje pismenosti v širšem kontekstu je podlaga, ki omogoča vpenjanje programov v lokalno skupnost in prispevanje le-teh k osebnemu razvoju posameznika in njegovi življenjski uspešnosti.

Izsledki dela v prvem letu izvajanja raziskave so pomembni za :

- dopolnjevanje programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost,
- razvijanje novih alternativnih oblik in programov za funkcionalno opismenjevanje
- dopolnjevanje programov za usposabljanje in izpopolnjevanje učiteljev materinega jezika, matematike in družboslovnih predmetov,
- usposabljanje avtorjev učnih in študijskih gradiv ter učbenikov,
- raziskovanje na tem področju in
- postopno spreminjanje vloge/odgovornosti lokalne skupnosti pri preprečevanju marginalizacije odraslih, pri razvijanju njene odgovornosti in participacije za kulturni in ekonomski razvoj svojega območja.

Rezultati bodo uporabni tudi pri oblikovanju nacionalnih strategij na posameznih področjih (šolstvo, kultura, regionalni razvoj, itn.).

II. TEORETIČNA IZHODIŠČA PREUČEVANJA PISMENOSTI V SVETU

0. Uvod

Pismenost je težko opredeliti. Raziskovalci polja pismenosti so si enotni, da ni jasne opredelitve tega koncepta. S pojmom pismenost označujejo alfabetsko pismenost, funkcionalno pismenost in pismenost v širšem smislu, kot pojem uporabljajo nove študije o pisnosti.

Problem analfabetske pismenosti oziroma elementarnega opismenjevanja so v evropskih deželah začeli reševati že zelo zgodaj z elementarnim izobraževanjem. Prosvetljeni vladarji so že v 18. stoletju začeli oblikovati zametke javnega izobraževanja (in znotraj tega elementarno javno šolanje), šele ob koncu 19. stoletja pa lahko govorimo o šolanju kot o množičnem pojavu. Izoblikovali so se natančno strukturirani, hierarhično urejeni, obvezni, deloma brezplačni ali brezplačni šolski sistemi, za katerega sta bili značilni laičnost in množičnost (Milharčič Hladnik 1993:412-421). Glede na splošno osnovnošolsko obveznost so imeli posamezniki formalno možnosti za osnovno oz. alfabetsko opismenjevanje. V Sloveniji je bilo po podatkih Zavoda Republike Slovenije za statistiko leta 1991 (po popisu prebivalstva) nepismenih 0.46% prebivalcev, ki so bili stari več kot petnajst let. Ti niso poznali črk in niso znali napisati svojega imena. Po kriterijih Zavoda RS za statistiko je pismen vsakdo, ki ima vsaj 3 razrede osnovne šole. (Statistični letopis Republike Slovenije 1993. Zavod Republike Slovenije za statistiko, Ljubljana, 1993:392, povzeto po: Bešter, 1994).

Funkcionalno pismenost je Gray (1956; po Barton 1993) opredelil kot spretnost, ki je povezana s kulturno in družbeno pripadnostjo posameznika; to je sposobnost posameznika, ki pripada določeni družbeni in kulturni skupini, da se vključuje v dejavnosti, pri katerih se zahteva obvladovanje pismenosti. Ta opredelitev je naprednejša od drugih, ki so opredeljevale pismenost posameznika glede na vnaprej določene minimalne standarde.

Ursula Giere (1987) je definicije pismenosti in/ali funkcionalne pismenosti razvrstila v pet skupin:

1. Definicije, ki določajo branje in pisanje (in manj izrazito omenjeno računanje) kot bistvene elemente pismenosti in/ali funkcionalne pismenosti. Ti elementi so razvrščeni od popolnoma mehanicističnih, do mnogoplastnih jezikovnih, psiholoških, socioloških in epistemioloških sposobnosti. Različne psihološke šole obravnavajo branje kot instrumentalni dekodirni proces ali kot proces, ki se ne loči od vsebine, vključno z razumevanjem, pojmovanjem, reševanjem problemov, informacij in komunikacij, pa vse do uporabe in preoblikovanja ali celo ustvarjanja znanja. Tudi pisanje je pojmovano kot mehanicistična, utilitarna ali kreativna sposobnost, ki oblikuje identiteto.
2. Definicije glede na okolje: te vključujejo zgodovinsko, socialno, ekonomsko, psihološko, kulturno, etično in estetsko nasledstvo, ter perspektive, ki temeljijo na zahtevah in potrebah dežele, področja, skupnosti, skupine ljudi ali posameznika.
3. Definicije, ki glede na prevladujoče značilnosti okolja in vsebinsko usmerjenost odražajo stališča vladajočih sil v družbi, ki določajo potrebe, razširjajo znanje, določajo norme in konvencije, stabilnost države, njeno ekonomsko rast in razvoj.

Ni pa nujno, da vse našteto sovpada s pričakovanji prizadetih ljudi; lahko je celo v konfliktu z namerami in pričakovanji "molčeče kulture" (kot je kulturo funkcionalno nepismenih poimenoval Freire (1971).

4. Glede na pričakovane cilje so definicije lahko povezane z različnimi pomeni, mnenji in ideologijami kot podedovanimi ambikvitetami in nagnjenji, kot so funkcionalnost, participacija v celotni družbi, samouresničevanje, pridobivanje dohodka, kritično mišljenje, ustvarjalnost, liberalizem, svoboda.
5. Glede na standarde, ki jih vsebujejo, so definicije lahko vmeščene v obsegu, ki se odvija v obliki spirale, od branja in pisanja imena, kratkih sporočil, k doseganju stopnje določenega bralnega leta ali k zaključku določenega števila stopenj šolanja in spoprijemanja z dnevnimi življenjskimi situacijami, vključno s tistimi, na delovnem mestu, in celo z oblikovanjem visoko specializiranih ali konkretnih misli in idej, ki daleč presegajo splošno izobrazbo; le-ta pa trajno narašča z razvojem. Temeljne sposobnosti in pristopi, ki temeljijo na zmožnostih, merijo sposobnost uporabe določenega znanja in določenih spretnosti, ki naj bi jih obvladali pismeni odrasli (npr.: občutek za obliko, uporabo telefonskega imenika) in čedalje bolj tudi sposobnosti, ki so potrebne za delo (Giere 1987:20-21).

Nove študije o pisnosti razlikujejo med raziskavami in teorijami, ki temeljijo na:

- tradicionalnih podmenah o pismenosti in njenih učinkih na človeka in družbo ter
- predpostavkah novih študij o pisnosti, ki si pomagajo z antropološkimi prijemi pri raziskovanju različnih rab pismenosti (Street 1984:3).

Brian Street, antropolog in predstavnik novih študij o pisnosti je vpeljal ločevanje med avtonomnim in ideološkim modelom. (Street 1984:1-3). Z izrazom 'model' opisuje različne perspektive, ki opozarjajo na koherentnost in odnose med idejami o pismenosti, ki so lahko na videz med seboj nepovezane ali slučajne. Z modelom želi oblikovati koherentnost različnih in na videz nepovezanih idej, teorij ali raziskav, ki jim je skupno to, da temeljijo ali na tradicionalnih ali pa na novih podmenah o pismenosti. Ti modeli so idealni tipi, ki v tako idealni obliki v praksi ne obstajajo. V praksi gre bolj pogosto za opredelitve, ki temeljijo na kombinaciji obeh možnosti (Street 1984:1-3).

Teorije o pisnosti, ki jih je uvrstil v avtonomni model, ne upoštevajo, da je pismenost posameznika (in njene rabe) odvisna od kulturne in družbene pripadnosti in konkretnih okoliščin, v katerih posameznik bere, piše itn. Avtonomni model pisnosti temelji na predpostavki, da je pismenost tehnična in nevtralna dejavnost. Model se nagiba k pojmovanju, da ima besedilo avtonomni pomen, ki se ne spreminja v času in prostoru. Isto besedilo berejo različni ljudje, iz različnih predelov sveta in v različnih časovnih obdobjih enako. Avtonomni model temelji na posploševanju ozkih, kulturno specifičnih pisnih praks.Ta model ne upošteva dejstva, da se koncepti in rabe pisnosti v različnih kulturah razlikujejo med seboj. Implicitno privilegira koncepcijo pisnosti, kakršno prakticirajo v družbi sloji, ki imajo moč in lahko vplivajo na različne družbene institucije. Vladajoči razredi s pomočjo takšne pismenosti izvajajo družbeno kontrolo in zagotavljajo hegemonijo nad podrejenimi družbenimi skupinami.

Street je kot alternativo avtonomnemu modelu oblikoval ideološki model pismenosti, ki upošteva, da je pismenost odvisna od socialne institucije, v katero je vmeščena, in da ima vedno trenutni politični ter ideološki pomen. Pismenosti potemtakem ne moremo obravnavati kot avtonomne dejavnosti. Ljudje se naučijo določene prakse

branja in pisanja v kontekstu, ki je odvisen od socialne strukture, npr. vloge izobraževalnih in drugih institucij ter drugih dejavnikov. Procesi branja in pisanja oblikujejo pomene za tiste, ki te procese obvladajo, in ki so vanje socializirani (Street 1984:1-16).

Hill in Parry (1988) v podobnem smislu kot Street govorita o konceptih avtonomnega in pragmatična modela. Poudarila sta, da so rabe pismenosti vedno vključene v odnose moči in neenakosti. Pri tem ne gre le za neenake možnosti za izobraževanje in opismenjevanje, temveč gre za to, da so določene opredelitve pismenosti stvar privilegijev: pismenost opredeljujejo vedno tiste družbene skupine, ki imajo določene privilegije in moč (Holland in Street 1993:213).

1. Avtonomni model

1.1. Opis modela

Avtonomni model pismenosti konceptualizira pismenost s tehničnimi pojmi, kot da je neodvisna od različnih socialnih kontekstov (Street 1984:1-3; Street 1994:5). Pismenost je torej nevtralna tehnična spretnost ali tehnologija, ki restrukturira človekovo mišljenje (Ong, 1986:23) oz. ima na človeka in družbo različne učinke.

Po tem modelu je šlo pri razvoju pismenosti za unilinearni razvoj, pismenost je povezana s civilizacijo, napredovanjem, posameznikovo osebno svobodo in družbeno mobilnostjo. Pismenost poskuša izločiti kot neodvisno spremenljivko in nato analizira konsekvence oz. posledice pismenosti za družbo in posameznika; predstavljene so bodisi kot ekonomski učinki ali kot kognitivne posledice (Street 1983:).

Izobraževalci, lingvisti in psihologi so pismenost opredelili kot univerzalno konstanto; pridobivanje oz. razvijanje bo vodilo k višje razvitim kognitivnim spretnostim, izboljšajo logično mišljenje, kritično raziskovanje in samozavestno refleksijo. Ločevanje mita od zgodovine, znanosti od iluzije, demokracije od avtokracije, 'elaborirane' kode od 'restriktivne' kode in vse to so različice pojmovanja pismenosti kot avtonomne dejavnost in imajo različne posledice, ki so neodvisne od konteksta. Avtonomni model predpostavlja, da je branje besedila neodvisno od bralca in njegovih izkušenj. Kontekst, v katerem je besedilo napisano in v katerem se bere, po tem modelu ni relevanten, izkušnje, ki bi jih lahko imel posameznik, pa ne vplivajo na razumevanje prebranega. Po takšnem modelu je besedilo samostojno, vsi bralci pa bi besedilo prebrali in ga razumeli enako.

Ta model opredeljuje pisnost kot posamezno spretnost, sestavljeno iz skupka spretnosti, ki jih lahko opredelimo neodvisno od kulture (oz. nevtralno glede na kulture). Opredelitve pisnosti, ki temeljijo na avtonomnem modelu, so delno eksplicitne v akademski literaturi, implicitne pa so pri praktičnih programih za funkcionalno pismenost (Street 1984:1-3).

1.2. Raziskave, ki temeljijo na tem modelu

Angela Hildyard in David Olson sta pismenosti pripisala osrednjo vlogo pri razvijanju intelektualnih spretnosti. Visoke stroške izobraževalnih sistemov sta opravičevala s tezo, da razvijajo intelektualne spretnosti, ki bi sicer ostale nerazvite, pismenost pa ima pri tem osrednjo vlogo (Hildyard, Olson 1987:4 po Street 1984:19). Trdila sta, da so razlike v intelektualnih dosežkih v tradicionalnih ustnih in modernih pisnih družbah zelo velike, pri čemer ima pismenost zelo veliko vlogo. To sta dokazovala s tezo, da se jezik in mišljenje spreminjata pod vplivom specializiranih oblik pisnega besedila.

Po njunem na funkcije jezika, zlasti pa na logične funkcije mišljenja, pomembno vplivajo pisne spretnosti in razvitost pisnega sistema. Pisne oblike omogočajo posamezniku, da razlikuje funkcije jezika, ki (a) izražajo pomen in (b) ki regulirajo družbene odnose med ljudmi. Večina izrekov opravlja obe funkciji, pisne oblike pa olajšujejo diferenciacijo in ločevanje funkcij ter specializacijo jezika.

Posledica iznajdbe pisave in poskusov oblikovanja avtonomnih besedil je preusmerjenost dveh primarnih funkcij jezika. Ustni jezik je usmerjen k posamezniku, pisni jezik pa ni toliko neposredno usmerjen k posamezniku in k takojšnjemu vrnitveno sporočilo (feed back). Pisni jezik razvije spretnosti delovanja znotraj pomena stavkov, v pomenu, ki predstavlja izraz v samem stavku, in deluje znotraj eksplicitno postavljenega problema.

Pisni jezik ima posledice za vse člane pisne družbe, ker jim omogoča razvijanje logičnih funkcij, specializacijo v funkcijah jezika, ekstrahiranje/abstrahiranje iz vmeščenosti v vsakdanje življenje (Street 1984:20).

Hildyardova in Olson sta za potrditev te teze uporabila etnografski material Patricie Greenfield, ki je preučevala kognitivne razlike med šolanimi in nešolanimi otroki ljudstva Wolof iz Senegala leta 1972 (Street 1984:20). Raziskovanje Greenfieldove sta uporabila za dokazovanje predpostavk o posledicah pismenosti za abstraktno mišljenje in logiko.

Greenfieldova je postavila hipotezo, da so kognitivne razlike pri otrocih posledica obvladovanja ustnega in pisnega jezika, pri čemer pa so bistvene razlike med otroki, ki so oz. ki niso hodili v šolo.

Hipoteza Greenfieldove je, da je govorica, ki je odvisna od konteksta, povezana z mišljenjem, ki je odvisno od konteksta. Pri ustnem jeziku se govorec sklicuje na kontekst komunikacije svojih ustnih sporočil (1972:169, po Street 1984:20-21), kar vpliva na določene kognitivne procese. Pisni jezik pa je neodvisen od konteksta, zato omogoča abstraktno, od konteksta neodvisno mišljenje.

Razlike med ustnim in pisnim jezikom ter njunim učinkom na kognicijo imajo posledice za izobraževanje in kognitivne operacije. Izobraževanje v ustnem jeziku temelji na kontekstu (context based), izobraževanje oz. učenje je neverbalno in povezano z imitacijo. Greenfieldova na tej podlagi posploši, da se učijo otroci v življenjskih situacijah konkretne dejavnosti, ne pa abstraktnih posplošitev (1972:170; po Street 1984:20-21). Izobraževanje z imitacijo se izogiba klasificiranju, analiziranju in drugim višjim kognitivnim procesom.

Andragoški center Slovenije Knjižnica

Šole v družbah s pisavo (oz. v tehničnih družbah) razvijajo branje in pisanje. Pisni sistemi za razliko od ustnih sistemov poudarjajo, da je kontekst treba opisati, ne glede na to, če se posameznik in učitelj nahajata v istem kontekstu. Po Greenfieldovi zato pisni jezik vsebuje večjo stopnjo abstrakcije.

Za dokazovanje teze, da je izobraževanje v ustnem kontekstu popolnoma odvisno od konkretnih situacij, je avtorica uporabila rezultate raziskav oz. testiranja ljudi iz delavskega sloja. Svoje raziskovanje je podkrepila s tezo, da se otroci iz delavskih družin ne naučijo toliko, kot vrstniki iz srednjega sloja, ker matere iz delavskega sloja svoje otroke učijo v povezavi s kontekstom in zato slabše razvijajo spretnosti abstrahiranja (npr. pri oblikovanju pojmov).

Greenfieldova je izhajala tudi iz Bernsteinove teze o sociolingvistični kodi. Bernstein (1977) je v prispevku *Social Class, Language and Socialisation* poudaril, da oblike socializacije usmerijo otroka h govornim kodam, ki kontrolirajo dostop do relativno 's kontekstom povezanih ' ali relativno 'od konteksta neodvisnih' pomenov. Elaborirana koda orientira svoje uporabnike k univerzialističnim pomenom, ki so neodvisni od konteksta, 'restriktivna' ('restricted') pa jih usmerja k partikularističnim, s kontekstom povezanim pomenom. Razlike temeljijo v materialnih pogojih, pa tudi v kontroliranju in v procesih socializacije različnih družbenih razredov. Eden od učinkov razrednega/slojnega sistema je tudi omejen dostop do elaborirane kode (Bernstein 1977:477-478).

Greenfieldova je na podlagi Bernsteinove trditve, da delavski razred uporablja pri svojem govoru omejeno ('restricted') kodo, zaključila, da je to posledica pomanjkanja zavestnega ločevanja sebe od drugih, kar se odraža v strukturi komunikacije. Do takšnih zaključkov je prišla na podlagi raziskovanja, kako se oblikujejo pojmi, testiranja odnosov med gramatično strukturo in oblikovanjem konteksta in analiziranja pomena grafičnih oblik za kognitivne zveze, grupiranja pojmov po nadrejenih kategorijah itn..

Greenfieldova je svoje hipoteze potrjevala s testiranjem kognicije pri pismenih in nepismenih otrocih, pri katerih je ugotavljala sposobnost oblikovanja pojmov. Ugotovila je, da otroci, ki niso hodili v šolo, nimajo fleksibilnega mišljenja, niso samozavestni, uporabljajo egocentrične perspektive pri opisovanju (mislim, da...), kar je tendenčno povezano z nesposobnostjo za oblikovanje pojmov.

Pri testiranju odnosa med gramatično strukturo in oblikovanjem konteksta so otroci izbirali predmete s skupnimi lastnostmi in te lastnosti poimenovali. Nešolani otroci so odgovore sicer poiskali, toda Greenfieldova trdi, da v gramatično nižjih zvezah, ki so značilne za inferiorne kognitivne procese. Ko so skupino predmetov označili preprosto z lastnostjo 'rdeče', je bil odgovor nepopolen, ker otroci niso povedali, kaj je rdeče. Zato je Greenfieldova sklepala, da oblikujejo gramatične zveze odvisno od konteksta. Raba zaimkov (to, ono ...je rdeče) je po Greenfieldovi boljša, ker zaimki simbolizirajo, kateri konkretni predmeti pripadajo izbrani kategoriji.

Pri analizi pomena grafičnih oblik za kognitivne zveze je ugotovila, da so šolani otroci pri grupiranju pojmov v nadrejene kategorije natančneje označili, da ima skupina predmetov določeno lastnost, v primerih, ko so bili lingvistični predikati oblikovani kot popolni stavki ('oni so okrogli'), ne pa kot nepopolni stavki brez zaimkov (le 'okrogli'). Šolani otroci so pogosteje uporabili zvezo 'oni so okrogli", in niso poimenovali

lastnosti pri vsakem predmetu posebej ('to je okroglo, to je okroglo, to je okroglo'). To je Greenfieldova uporabila za dokaz, da se otroci naučijo večje stopnje abstrahiranja v šoli, ker je učenje vmeščeno v pisni jezik.

1.3.Zavračanje modela: ugovori lingvistov in antropologov

Na podlagi dobljenih rezultatov je Greenfieldova trdila, da se izobraževanje otrok, ki niso hodili v šolo, izogiba klasificiranja, selekcioniranja in drugim funkcijam analitičnega mišljenja. Street pravi, da so takšne trditve pretirane, ker ima tudi jezik v ustnih družbah takšne funkcije. Govorica vključuje namreč prav te procese, kar je dokazal tudi Pulgrum (1951:16; po Street 1984) z lingvističnimi in epistemološkimi podmenami: Pri sporazumevanju uporabljajo tudi v ustnih družbah oz. v družbah brez pisave samostalnike ali pojme za določene predmete in ne poimenujejo vsak predmet posebej, poleg tega pa tako fonemi kot grafemi temeljijo na procesih abstrakcije. Vsaka raba jezika, tako v ustnih kot v pisnih družbah, vključuje procese klasificiranja, abstrahiranja, in selekcioniranja elementov po specifičnih kriterijih (Street 1984:35-36). Na podlagi utemeljevanja raziskovalnih tez Greenfieldove lahko zaključimo, da je menila, da je abstrahiranje značilno le pri pisnih družbah oz. 'družbah, ki uporabljajo grafeme' (Street 1984:36).

Street izbere dokaze, iz antropologije in sociolingvistike, s katerimi skuša spodbiti nekatere zelo rigorozne trditve o pismenosti ter o kogniciji nepismenih in pismenih posameznikov.

Labov (1973), ki je preučeval mlade čmce v New Yorškem getu trdi, da je vsak uporabnik jezika vključen v abstrakcijo v višjem smislu, ker raba jezika zahteva abstrahiranje. Dokazal je, da govorica mladostnikov, ki naj bi bili retardirani, vključuje vse kvalitete, ki so v splošnem povezane z logičnim mišljenjem: sposobnost oblikovanja kompleksnih predlogov, pomenskih enot, poznavanje pravil, silogistično sklepanje itn. Oblike govorice, ki so jih drugi lingvisti dojeli kot 'neslovnične', in ki so bile dokaz za kognitivno deprivacijo, so oblike dialekta in imajo prav tako svoja pravila; ne vplivajo pa na kognitivne sposobnosti. Vsak uporabnik jezika je vključen v abstrahiranje v višjem smislu: preprosto sklicevanje na nekoga, ki ni prisoten, že predstavlja ločevanje od trenutnega konteksta, poleg tega pa tudi koncepti in pojmi vključujejo določeno stopnjo ločevanja (separacije) (Street 1984:26-31).

Tako npr. pojem 'rdeč' zahteva ločevanje objekta od oblike, 'okrogel' pa ločuje formo od funkcije. Dokazal je, da so 'gramatična struktura in pravila bistvene sestavine vsakega logičnega sistema' (po Street 1984:31).

Evans Pritchard, ki je raziskoval čarovništvo, prerokovanja in magijo, je dokazal, da so miselni procesi pri čarovništvu, prerokovanju in magiji podobni znanstvenim miselnim procesom v pisnih družbah. Evans-Pritchardovo tezo sta poglobila še Michael Polanyi (1965) in Robin Horton (1967) (Street 1984:24-25). Street opozarja, da je skoraj nemogoče postaviti merila, s katerimi bi zanesljivo merili različna izvajanja logike v različnih družbenih skupinah (Street 1984:3). Levi-Strauss je po preučevanju Ojibwa Indijancev dokazal, da tudi v ustnih družbah obstajajo procesi klasifikacije, ki vključujejo tudi selekcijo in izoliranje elementov (1966:60, po Street 1984:36).

Street dodaja še svojo kritiko. Teza, da je pismenost vir pomembnih kognitivnih razlik med pismenimi in nepismenimi in da je temelj za mentalne razlike med šolanimi in nešolanimi otroki kaže, da je bila Greefieldova, tako kot tudi Hildyardova in Olson 'ujeta' v ideologijo po kateri je koncept pismenosti povezan z praksami, ki so značilne za akademsko kulturo, višjih kognitivnih operacij pa se naučiš s pomočjo pisnega jezika.

Angela Hildyard, David Olson in Patricia Greenfield so pismenost opisali ideološko, ker so predstavljali ideale svoje akademske kulture, kot da so univerzalni, s tem pa so hote ali nehote prispevali k ohranjanju svojih položajev v družbeni formaciji ali celo k reproduciranju družbene formacije (akademski establishment ima svoje prakse, svoja pravila in vrednote) (Street 1984:22-24). [3]

Hildyardova, Olson in Greenfieldova so skušali dokazati, da so njihove konvencije (oz. konvencije akademske kulture) superiorne, kar so naredili zelo pretanjeno, ker so predpostavljali, da je narava pismenosti neodvisna od kulture. Greenfieldova je gradila na konvencijah, ki prevladujejo v diskurzu izobraževalnega sistema; te konvencije je izločila iz izobraževalnega konteksta in jih združila s splošnimi logičnimi kvalitetami, rezultate pa je opisala s splošnimi kognitivnimi izrazi, kot da predstavljajo splošne mentalne kvalitete. Pri ugotavljanju razlik med pismenimi in nepismenimi otroki, je trdila, da so razlike globoke in pomembne tudi v družbah brez pisave in v pisnih družbah, šolanje in opismenjevanje pa jih še poglabljata(Street 1984:29).

Po Greenfieldovi, Hildyardovi in Olsonu gre pri ločevanju med nepismenimi in pismenimi za ločevanje med tehnologijami in ne med kulturami. Teza, ki jo lahko izpeljemo na tej podlagi je, da kultura, ki ima takšne tehnološke spretnosti kot je pismenost, ni intelektualno superiorna zaradi višjega kognitivnega razvoja, temveč je superiorna zato, ker je pridobila oz. razvila to tehnologijo, ki ji je omogočila razvoj. Tehnologija pismenosti je ideološko poverjena oz. 'naložena' - vsaka pisna praksa je oblikovana iz specifičnih družbenih pogojev in v odnosu do specifičnih političnih in ekonomskih struktur (Street 1984:29).

Stališče o kognitivnih razlikah temelji na ocenah narave pismenosti, ki pa je družbeno vmeščena in dovzetna za interpretacije o kognitivnih razlikah, ki temeljijo na rasni, etnični ali razredni pripadnosti (Street 1984:29).

Pismenosti ne moremo testirati oz. preučevati, ne da bi pazljivo upoštevali kulturni kontekst, zato Street priporoča uporabo antropoloških in lingvističnih prijemov raziskovanja. Antropologi in lingvisti trdijo, da imajo vse družbe in družbene skupine skupne sposobnosti, večina se strinja z dokazi, da imajo vsi ljudje določeno temeljno razvitost teh sposobnosti, zlasti zmožnost za uporabo jezika in za abstraktno mišljenje. Bolj ustrezno bi bilo, da bi razlike med šolanimi in nešolanimi otroki opisali kot razlike pri konvencionalnih rabah eksplicitnosti in ne kot razlike v sposobnostih abstrahiranja. Razlike v konvencijah pa je treba iskati v različnem socialnem kontekstu. Tudi tam, kjer se najdejo razlike med rabami jezika in mentalnimi sposobnostmi, je bolj ustrezno, če te razlike opišemo kot kulturne konvencije, in ne

[3] Analize pismenosti Greenfieldove so temeljile na ideološki in politični predpostavki, ki pismenost predstavlja kot nevtralno, objektivno, kar pa je zakrila 's tehničnim jezikom njene znanstvene discipline'. Street pravi, da je to značilnost avtonomnega modela pismenosti, ki se s tem, ko predpostavi tehnično, nevtralno naravo pismenosti, na videz odveže ideoloških trditev o kulturnih razlikah (Street 1984:29).

kot dokaz za veliko razlikovanje v mentalni razvitosti med člani različnih družbenih skupin (Street 1984:31).

Razlike pri odgovorih pojasnjuje Street s tem, da nešolani otroci niso obvladovali konvencij o tem, kako naj odgovarjajo spraševalcu. Predpostavljali so, da so njihovi odgovori ustrezni, tudi če odgovarjajo implicitno npr. tako, da določen predmet pokažejo, ga pojasnijo pod predpostavko, da ekplicitni opis ni potreben, saj imata predmet, po katerem sprašuje spraševalec pred seboj. Šolani otroci pa so se v izobraževalnem sistemu naučili konvencij, da morajo v formalnih situacijah (kar testiranje nedvomno je) zgoraj opisane domneve ovreči. (Npr. ne nakazujejo svoje prisotnosti v situaciji z izrazi, kot so 'mislim...'). Naučili so se konvencij o rabah jezika, ki so bile na testih Greenfieldove višje vrednotene. Višje je vrednotila tiste oblike govora, ki so tudi bolj primerne za situacije v šoli: v angleščini npr. je to raba trpnega oz. pasivnega časa, in uporaba neosebnih oblik govora.

Greenfieldova je prezla, da se šolani otroci naučijo konvencij v šolskem sistemu in da pri odgovorih ne gre za višje razvite kognitivne spretnosti. Street pravi, da je to prezrla najverjetneje zato, ker je nezavedno predpostavila konvencije, ki se jih je naučila v izobraževalnem sistemu in ki naj bi jih po njenih pričakovanjih obvladali tudi otroci, ki so se šolali. V šolah so osvojili tudi konvencijo o rabah jezikovnih sredstev, ki se spreminja glede na kontekst oz. glede na situacijo (ali je formalna ali neformalna). Naučili so se, kdaj je treba opisati predmete eksplicitno oz. dekontekstualizirano. Nešolani otroci pa se teh rab niso naučili, pa tudi intervjujev z raziskovalci niso doživeli kot formalne situacije.

Street pravi, da je namen raziskovanja Greenfieldove ideološki v tem, da opravičuje in brani zahodni izobraževalni sistem in njegovo prakso, kar je pri njej manj eksplicitno kot pri Hildyardovi in Olsonu. Greenfieldova je pri primerjanju izobraževalnih sistemov ustnih in pisnih družb predstavila sisteme ustnih družb kot inferiorne. Hildyardova in Olson pa sta bolj eksplicitno zagovarjala tezo, da se otroci učijo daleč od realnih življenjskih situacij. Street pravi, da so pri tem prezrli dejstvo, da učenje v praksi mora vključevati nekaj abstrakcije. Ustne družbe razvijajo govorništvo, ki vključuje procese analiziranja, sumiranja, komentiranja socialnih prakse; vse to pa zahteva abstraktne miselne procese (Street 1984:31-41, Bloch 1975, Goody 1977, Parry).

Poleg tega je zelo zgovoren argument za tezo, da učenje v praksi vključuje abstrakcijo, tudi dejstvo, da se v zahodnih družbah otroci učijo abstraktnih pravil ali zakonitosti v praktičnih situacijah. V laboratorijih izvajajo eksperimente pri naravoslovnih predmetih in s pomočjo praktičnih izkušenj razvijajo logične in abstraktne spretnosti.

Realnost družbenih rab različnih načinov komunikacije je, da se v vsaki družbi mešata ustni in pisni način. Nič ni absolutnega pri premiku k večji uporabi pisnih načinov, ki bi ga po Streetu bolje opisali kot spremembo v mešanju obeh načinov. Ustne konvencije se pogosto aplicira na pisne forme, pisne konvencije pa se lahko aplicira na ustne forme (Street 1984:3).

2. Ideološki model

2.1. Opis modela

Ideološki model je alternativa avtonomnemu modelu. Model se tako imenuje zato, ker upošteva ideološki značaj procesa opismenjevanja (ali kot pravi Street 'preskrbe' pisnosti) in pomen različnih rab pisnosti. Izraz 'ideološki' je ustreznejši od izraza 'pragmatičen', ki sta ga predlagala Hill in Parry ((1988), po Street 1993:7), ali izrazov 'kulturni', 'sociološki'. Izraz 'ideološki' pojasnjuje, da je pisnost povezana s kulturo in strukturami moči. Izraz 'ideološki' uporablja Street v enakem smislu, kot ga uporabljajo študije sodobne antropologije, sociolingvistike in kulturne študije, kjer je ideologija mesto napetosti med avtoriteto in močjo na eni strani ter odporom in kreativnostjo na drugi strani (Bourdieu 1976; Mace 1979; Centre for Contemporary Cultural Studies, 1977; Asad 1980; Strathern 1985; Grillo 1989; Fairclough 1989; Thompson 1984; po Street 1993:8)). Tenzije med avtoriteto in močjo ter med odporom in kreativnostjo pa se odražajo v različnih kulturnih praksah, torej tudi v jeziku in v pisnosti (Street 1993:7)[4].

Street (1993) v ta model uvršča študije o pisnosti, ki temeljijo na antropoloških in medkulturnih prijemih raziskovanja in zavračajo ozek psiholingvistični in tudi ozek kulturni pristop. Nekateri psihologi in izobraževalci se ukvarjajo s čisto določenimi elementi branja in pisanja, socialni antropologi in sociolingvisti pa se zavzemajo za nov pristop, ki širše preučuje koncepcije branja in pisanja in jih opredelijo kot socialne prakse. Pismenost zato raziskujejo v različnih kulturnih okoljih in socialnih skupinah, da bi jo globje razumeli (Street 1993:1).

Najpogosteje se ukvarjajo z raziskovanjem odnosov moči v pisnih praksah tam, kjer se prakse pisnosti razlikujejo glede na pomen moči in odnosov oblasti, raziskujejo rabe, konsekvence in pomen pisnosti (v prej nepismenih kulturah), probleme kulturno specifičnega in univerzalnega v pisnih praksah itn. Vse to lahko raziščejo le v specifičnem kulturnem kontekstu ter v okviru specifične rabe in koncepcije pisnosti.

Ideološki model upošteva raznolikost kulturnih praks, ki so povezane z branjem in pisanjem v različnih kontekstih. Preučujejo kulturne prakse v povezavi s pisnostjo, ne pa samo pisnost. Številni raziskovalci se v novih študijah o pisnosti ukvarjajo z vlogo pisnih praks pri reproduciranju ali 'rušenju' strukture moči in dominacije. (Heath 1993; Graff (1979), Clanchy (1979); po Street 1984).

Pismenost po ideološkem modelu je socialna in ideološka praksa, ki vključuje temeljne aspekte epistemiologije, moči in politike; opismenjevanje predstavlja spodbijanje dominantnega diskurza (Lewis), premik k tistemu, kar predstavlja primerno oz. ustrezno pismenost (Weinstein-Shr; Shuman) ter boj za moč in pozicijo. V tem smislu je pismenost prežeta z ideologijo (Street 1993:9).

Ideološki model predpostavlja, da je pomen pismenosti odvisen od socialne institucije, v katero je vmeščena. Pismenost poznamo samo v oblikah, ki imajo trenutno politični in ideološki pomen; ne moremo je obravnavati ločeno od tega, kot da je avtonomna. Posamezniki se določene rabe branja in pisanja naučijo v različnih

[4]Street nas opozori, da je poudarek na 'nevtralnosti' ali 'avtonomnosti' pismenosti (npr. pri Ongu) prav tako 'ideološki', ker potvarja dimenzijo moči. Etnografski pristop k pismenosti pa upošteva pomen moči, avtoritete in družbene diferenciacije (Street 1993:7).

kontekstih, ki so odvisni od aspekta socialne strukture, npr. od stratifikacije (določene družbene skupine se naučijo samo določenih pisnih praks, npr. samo branja) in vloge izobraževalnih institucij.

Procesi, s pomočjo katerih se naučimo brati in pisati, oblikujejo pomen le-teh za tiste sloje, ki določene rabe prakticirajo. Zato je ustrezneje govoriti o različnih pisnostih (ali pismenostih), kot o posamezni pisnosti. Raziskovalci, ki se nagibajo k temu modelu in se odmikajo od avtonomnega modela, spoznavajo problematičnost odnosa med analizo vsake avtonomne, izolirane kvalitete pismenosti ter analizo ideološke in politične narave pismenosti (Street 1984:8).

Ideološki model ne ločuje tehničnega in kulturnega aspekta pisnosti, ampak ju povezuje znotraj strukture moči in kulture. Ideološki model ne zanika tehnične spretnosti ali kognitivnega vidika branja in pisanja; vse to mu je povezano v kulturno celoto in v strukturo moči. V tem smislu ideološki model ne izključuje avtonomnega modela, temveč ga vključuje oz. ga subsumira (Street 1993:9).

3. Iterpretacija Unsecove definicije funkcionalne pismenosti z vidika avtonomnega in ideološkega modela

3.1. Unescova opredelitev pojma

Unesco je leta 1962 opredeli za pismeno vsako osebo, ki je pridobila bistveno znanje in spretnosti, ki ji omogočajo vključevanje v vse dejavnosti, ki zahtevajo pismenost za učinkovito delovanje ('funkcioniranje') v skupini ali skupnosti, dosežki pri branju, pisanju, računanju pa ji omogočajo, da uporablja te spretnosti za svoj razvoj in razvoj skupnosti (Oxenham 1980:87; po Street 1984:183).

Koncepcija 'funkcionalne' pismenosti je utemeljila razvoj in programe opismenjevanja. Bila je odprta za zadovoljevanje vseh interesov in je relativno vključevala različne politične in ideološke pozicije, ki jih je predstavljal Unesco. Ni eksplicitno opredeljevala sestavin definicije in ni zahtevala upoštevanja materialnih in političnih pogojev, v katerih ljudje 'funkcionirajo'.

Klasična opredelitev tega tipa je Wellsova definicija. Wells (1985) je kot funkcionalno pismeno opredelil osebo, ki v določeni družbi v vsakdanjem življenu deluje v skladu z zahtevami pisnega jezika. Te zahteve vključujejo sposobnost branja časopisov, pisanja prošenj za službo, branja navodil za uporabo različnih izdelkov ali izpolnjevanje uradnih formularjev (Wells 1991:51-52, po Hammond in Freebody 1994:438).

Deset let kasneje so bili nekateri avtorji bolj odkritosrčni glede političnih opredelitev, kar je bilo posledica 'neuspešnosti kampanj in programov v preteklem desetletju' (Unesco 1975, 3.1.5; po Street 1984:183) in kritični razmislek o dotedanjih razmišljanjih, ki so jih presegli Freire in drugi v tem obdobju (Street 1984:183).

Ti avtorji so menili, da je treba 'nevtralno' stališče konference iz šestdesetih let ovreči in bolj natančno utemeljiti ideološki pristop k pismenosti, po katerem je učinkovitost opismenjevanja in izobraževanja na splošno odvisna od političnih in ideoloških funkcij, ki naj bi jih izpolnjevala - to pa naj bi pripomoglo tudi k večji produktivnosti

države in k boljši družbi kot celoti (Street 1984:184). Zahteva po upoštevanju ideoloških in političnih pogojev pri opredeljevanju pojma funkcionalna pismenost je značilna za ideološki model pismenosti; glavna pomanjkljivost pri opredelitvi funkcionalne pismenosti pa je, da teh sestavin ne upošteva oz. da vztraja na 'nevtralni' opredelitvi pismenosti.

Definicije pismenosti oz. funkcionalne pismenosti, ki bi bila sprejemljiva za vse industrijske dežele, ni in tudi ni bila zaželena, kar ni ugodno za mednarodne primerjave. Pismenost je namreč kompleksna, interdisciplinarna in relativna spretnost, nedokončna v smislu individualnega življenja in pričakovanj, kot tudi glede možnosti prilagoditve na spreminjajoči se čas in okolje. Upoštevati mora kar največ dejavnikov, ki se neposredno nanašajo na interese ljudi, ki jih zadeva.

Kratkoročne pristope, ki najpogosteje temeljijo na utilitarnih pojmovanjih, praviloma sprejemajo vlade, druge državne avtoritete in zaposlovalci. Dolgoročni, širši cilji pa oblikujejo temelj za pristop, ki ga zagovarjajo humanistični znanstveniki in nekatera prostovoljna telesa. Ko smo pri nas začeli preučevati funkcionalno pismenost, smo po Unescovem vzoru opredelili pojem funkcionalne pismenosti.[5]

3.2. Dopolnitev Unescovega koncepta

Unescovo definicijo funkcionalne pismenosti iz šestdesetih let spodbijajo s pomočjo sistemske funkcionalne lingvistike (J. Hammond, Freebody 1994), prav tako pa tudi s sociolingvističnega vidika (Verhoeven 1994), oz. s sociološkim pogledom na pismenost (Barton 1994b, Camitta 1993, Graff 1997, Heath 1993, Reder in Reed Wikelund 1993, Street 1994).

3.2.1. Dopolnitev s preučevanji sistemske funkcionalne lingvistike

Jeniffer Hammond in Peter Freebody sta predlagala, da se pri konceptu funkcionalne pismenosti ne upošteva samo tradicionalno pojmovanje, ampak tudi vidik sistemske lingvistike.

Izhodišče funkcionalne sistemske lingvistike je vprašanje, kako funkcionira jezik in kako lahko uporabimo razpoložljiva jezikovna sredstva v leksičnem in gramatičnem sistemu, da imajo pomen. To je teorija jezika v kontekstu, ker predpostavlja, da jezik lahko razumemo samo v kontekstu uporabe. Sistemska funkcionalna lingvistika tudi opozarja, da je treba pri jezikovni obravnavi izhajati iz besedila kot celote (Hammond in Freebody 1994:426).

Halliday in Hasan opozarjata, da je jezik oblikovan v kontekstu in le v kontekstu kulture in situacije[6], v kateri ga uporabimo, ga lahko tudi razumemo. V kulturo so vključeni tudi načini doseganja določenih ciljev ali namenov. Jezik vključuje tudi konvencionalni način ali zvrst (genre). Vsak konvencionalni način ali zvrst ima lastno

[5] "Funkcionalna pismenost pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebne za uspešno delovanje v življenju, zajemajo pa potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja. Obsega torej: razumevanje in uporabo pisnega gradiva (tekstovnega in numeričnega), razumevanje in uporabo dokumentov (obrazcev, voznih redov, zemljevidov, računanje (seštevanje, množenje, deljenje, procentni račun), socialno komunikacijo (v družini, okolju, na delovnem mestu), splošno poučenost ipd.. Področja, na katerih smo lahko uspešni z uporabo temeljnega znanja in spretnosti iz prej navedene definicije, so: družina, družbeno okolje, delovno mesto. Kot izhodišče za določanje meje funkcionalne pismenosti se uporablja določeno število let šolanja in na tej podlagi je določena tudi zgornja meja za vključitev v programe za odpravljanje funkcionalne nepismenosti - končana osnovna šola in največ dve leti v srednješolskem izobraževanju" (Drofenik, Ivančič, Krajnc 1992).

[6] Kontekst kulture in situacije vključuje vrednote, razpoloženje, izkušnje določene družbene skupine v kulturnem okolju, pričakovanja tipičnih vzorcev vedenja in interakcije (Hammnond in Freebody 1994:426).

strukturo, npr. uvod, jedro, zaključek. Določen konvencionalni način ali zvrst uporabljajo posamezniki za uresničevanje določenega namena. Vsaka kultura ima svoje zvrsti (in variacije le-teh), za novo opredelitev funkcionalne pismenosti, ki pojem funkcionalnosti razume drugače, pa je treba preučiti skupne konvencionalne načine oz. zvrsti v kulturi ali med kulturami (Hammond in Freebody 1994:426).

Jezikovna interakcija se pojavlja v kontekstu situacije, ki jo sestavljajo področje, vsebina in modus oz. način[7]. Od tega je odvisen izbor besedišča in slovnice pri oblikovanju ustnih in pisnih besedil. Vzorci izborov besedišča in slovnice, na podlagi katerih govorec ali pisec oblikuje besedilo, oblikujejo register besedila (Hammond in Freebody 1994:427).

Na podlagi tega modela sta avtorja kritizirala stari Unescov koncept funkcionalne pismenosti, ki vključuje kontrolo nad omejenimi pisnimi praksami. Funkcionalna pismenost po starem modelu pomeni nivo kontrole, osebi bo omogočala, da bo v vsakdanem življenju kos le nekaterim dejavnostim in pri tem ne bo imela veliko težav (drugim dejavnostim, ki jih opredelitev pojma ne vključuje, pa morda sploh ne bo kos) (Hammond in Freebody 1994:438).

3.2.2. Dopolnitev s sociokulturnimi oz. sociološkimi proučevanji

Lankshear (1985; po Hammond in Freebody), ki se prav tako sprašuje o interpretaciji 'tradicionalnega' koncepta funkcionalne pismenosti, se sprašuje, za koga bo določena verzija funkcionalne pismenosti funkcionalna. Funkcionalna bo prej za tiste, katerih interes je ohranjati obstoječe družbene prakse in položaje v moderni kapitalistični družbi, in sicer tako, da afirmirajo 'motene' (disadvantaged). Te t.i. funkcionalno nepismene vodijo izkušnje do spoznanja, da je zanje neizogibno, da se aktivno udeležijo praks in odnosov (lahko bi tudi rekli, da se udeležijo programov za funkcionalno pismenost), kjer pa doživijo razočaranje (Hammond in Freebody 1994:438).

Lankshear kritizira 'tradicionalni' koncept funkcionalne pismenosti, ker predpisuje v pisni družbi le določen obseg oz. kontekst za določene družbene skupine. Pravi, da gre pri takšni funkcionalni pismenosti le na videz za obvladovanje pisnih spretnosti, dejansko pa gre za relativni status določenih skupin: gre za to, ali se jim dopusti ali pa tudi ne določene izkušnje v izobraževanju, ki imajo lahko za posledico večjo dostopnost do različnih diskurzov in širjenje sofisticiranih pisnih spretnosti (Hammond in Freebody 1994:439).[8]

---

[7]Področje predstavlja vrsto družbene dejavnosti ali topiko. Vsebina je odvisna od odnosov (stikov, afektov, čustev, moči, statusa) med udeleženci, ki vplivajo na izbor jezikovnih sredstev pri oblikovanju besedil. Modus se naslanja na kanal komunikacije, ki vključuje dimenzijo distance med govorcem (ali piscem) in dogodki, ki jih opisuje (jezik, ki je združen z dejanjem ali jezik, ki reflektira dejanje) ter dimenzijo distance med udeleženci (ki so v neposrednem stiku ali pa so ločeni v času in prostoru)(Hammond in Freebody 1994:427).

[8] Stari koncept funkcionalne pismenosti kritizira tudi Barton (1994), ker je povezan z delom in ker temelji na zastarelem psihološkem pogledu na učenje iz 50. let. Funkcionalna pismenost s psihološkega vidika predstavlja skupek spretnosti, ki jih je treba ljudem, ki jih ne obvladajo, samo dodati. Izraz niha med minimalnimi spretnostmi, ki so potrebne za vsakdanje življenje, in specifičnimi spretnostmi, kot je npr. uporaba računalniške tehnologije. Drugi vidik Bartonove kritike pa je, da je funkcionalna pismenost samo en način govorjenja o pisnosti v današnji družbi. Koncept je povezan tudi z drugimi diskurzi o pismenosti, ki vključuje izraze, s katerimi se postavlja mejo med posamezniki, ki so funkcionalno pismeni, in posamezniki, ki so 'funkcionalno nepismeni'. V diskurzu o pismenosti se uporablja tudi izraze 'univerzalna pismenost in 'izkoreninjenje nepismenosti'. Ti izrazi so po njegovem neustrezni, ker marginalizirajo in stigmatizirajo ljudi, ki določene rabe pisnosti slabše obvladajo (Barton 1994a, 1994b).

Programi, ki temeljijo na starih opredelitvah funkcionalne pismenosti, odrasle postavijo v vlogo pasivnih sprejemnikov 'kvalitet', ki jim po presoji nekaterih omogočajo funkcioniranje v svetu. Takšni programi so vaja v 'vzgoji ali udomačevanju' (domestication), ker pomagajo pri kontroliranju njihovega vedenja, ker jim omogočijo dostop do omejenih spretnosti. Lankshear pravi, da se funkcionalna pismenost osredotoča bolj na branje kot na pisanje, kjer pa vključuje pisanje, pa gre za izpolnjevanje formularjev. To pojasnjuje s tezo, da pisanje vključuje bolj aktivne prakse kot branje, in da oseba, ki ima kontrolo nad večjim obsegom pisnih zvrsti v pisni družbi, lahko vpelje nekatere spremembe v družbo.

(Hammond in Freebody 1994:439).

Freebody, Luke in Gilbert (1991, po Hammond in Freebody 1994) opozarjajo, da ima pismenost dve plati za posameznika in družbo: predstavlja močan kanal za kulturni izraz, razširjeno koncipiranje izkušenj, zgodovine, politike umetnosti itn., hkrati pa je tehnologija, ki ponuja osrednjo kontrolo in eksploatacijo (Hammond in Freebody 1994:439). Ta socialni vidik pismenosti bomo predstavili v poglavju, ki opisuje raziskave, ki temeljijo na ideološkem modelu pismenosti.

4. Novo pojmovanje funkcionalne pismenosti

4.1. Sociološki pogled

Barton (1994a, 1994b) meni, da je ustrezneje izhajati iz sociološkega pogleda na pismenost, ki pojasnjuje in ugotavlja, da obstaja več različnih pismenosti, in omogoča koherenten govor o pismenosti s pojmi 'pismenost' , 'dogodki pisnosti' (literacy event) in 'rabah pisnosti' (literacy practices). Delo na polju pisnosti mora izhajati iz človekovih lastnih opredelitev in razumevanja branja, pisanja in njegovih lastnih namenov ter iz trenutnih komunikacijskih praks. V tem smislu morajo programi za pismenost ustrezati percepcijam ljudi, ne le prioritetam vlad ali mednarodnih organizacij. Izhodišče programov morajo biti potrebe posameznikov, ki se spreminjajo. Takšen pristop je drugačen od analize potreb, ki jo naredi skupina izobraževalcev na polju pisnosti in ki jih ponavadi naredijo učitelji, brez predhodnjega posvetovanja s svojimi študenti. Praktični učinki sociološkega pristopa k pismenosti se kažejo v spremembah pri poučevanju odraslih in v upoštevanju sociokulturnega konteksta, ko poučevanje pismenosti ni avtonomna spretnost (Barton 1994:188-197).

4.2. Pogled funkcionalne sistemske lingvistike

Hammond in Freebody (1994) predlagata drugačno opredelitev pojma funkcionalna pismenost; ta se naslanja na funkcije in rabe jezika v širšem smislu in v pomenu, ki ga oblikujejo rabe pismenosti v različnih kontekstih.

Pojem funkcionalne pismenosti se naslanja na številne funkcije v modernih industrijskih družbah, pri katerih je pismenost prisotna: npr. na funkcije prostega časa, poklicne funkcije, na akademske funkcije. Na teh področjih najdemo številna besedila, ki so bolj ali manj dostopna različnim socialnim skupinam in posameznikom, bolj ali manj zahtevna do piscev in bralcev, in so bližje ustnim kot

pisnim besedilom. Na teh področjih potrebuje učeči se posameznik številne spretnosti, ki jih mora upoštevati pri tvorjenju besedil.

Freebody in Luke (1990; po Hammond in Freebody 1994) sta zapisala, da mora pismen posameznik:

- Obvladati pravopis (prepoznavati mora fonološke odnose med zvokom in črko, obvladati mora konvencije črkovanja in oblikovanja besed).
- Razumeti notranjo strukturo in namen besedila (razvijati mora sredstva, ki temeljijo na razumevanju pripovedi besedila (naracija) ali logičnih odnosov, ki oblikujejo ekspozicijo).
- Obvladati pragmatično kodo pri uporabi besedila v določenem kontekstu (besedilo mora oblikovati glede na socialni in kulturni namen).
- Biti sposoben za kritično analiziranje besedila (razviti mora sredstva in nivoje zavesti, ki dopuščajo epistemiološko in strukturalno presojo, v besedilu ugotavlja dispozicijo in orientacijo ljudi do vsebin, ki jih ta besedila opisujejo (Hammond in Freebody 1994:440).

Posameznik mora razviti zgoraj naštete spretnosti, če želi prakticirati tiste rabe pisnosti, ki jih zahteva pisna družba. Te spretnosti pa seveda niso zadosten pogoj, da posameznik doseže vse zahteve, ki jih postavlja pisna kultura svojim pripadnikom.

Hammon in Freebody trdita, da mora učinkovit program za funkcionalno pismenost vključevati vsa štiri področja od začetka, ker je pismenost kompleksna in sofisticirana dejavnost, ki vključuje vse naštete sposobnosti. Ne gre za to, da se 'kritična razsežnost pismenosti' doda kasneje, ko posameznik že obvlada bolj temeljne spretnosti. Učinkovit program temelji na jezikovnih zvrsteh različnih besedil, pozornost pri oblikovanju besedil pa je usmerjena na kontekst, socialni namen, strukturo in značilnost besedila (Hammond in Freebody 1994:439-440).

4.3. Sociolingvistični pogled

Za drugačno pojmovanje funkcionalne pismenosti si prizadeva tudi Ludo Verhoeven (1994), ki predlaga nov model funkcionalne pismenosti, utemeljen na podlagi sociolingvistike. Verhoevenovo (1994) izhodišče pri izoblikovanju modela funkcionalne pismenosti je sociokulturni pristop k pisnosti in vprašanje, katere psiholingvistične sposobnosti vključuje funkcionalna pismenost posameznika.

V koncipiranje modela funkcionalne pismenosti vključi sociolingvistični koncept komunikativne spretnosti, ki sta ga Canale in Swain (1980) opredelila kot gramatično, diskurzivno, strateško in sociolingvistično sposobnost. Gramatična sposobnost vključuje obvladovanje fonoloških pravil, leksikalnih pravil, morfoloških in sintaksičnih pravil in pravil za oblikovanje stavkov. Diskurzivna sposobnost se nanaša na obvladovanje pravil, ki uravnavajo kohezivnost in koherentnost različnih tipov diskurzov. Strateška spretnost vključuje spretnost verbalnih in neverbalnih strategij za kompenziranje prelomov in za povečevanje učinkovitosti komunikacije. Sociolingvistična spretnost je povezana s spretnostjo sociokulturnih konvencij, ki se spreminjajajo glede na družbeni kontekst.

Bachman (1990), ki je koncept komunikativne spretnosti podobno opredelil, je dodal še element psihofizioloških mehanizmov, ki pokrivajo nauk o kvantiteti zlogov oz.

nauk o tvorbi stihov in predelovanje hitrosti. Verhoeven opozarja, da se teoretski okvir komunikacijskih spretnosti osredišči na ustni jezik, meni pa, da lahko model uporablja tudi pisni jezik. Koncept funkcionalne pismenosti lahko opredelimo tako, da prevzamemo model komunikativne spretnosti.

Gramatične in diskurzivne spretnosti so sposobnosti, ki jih vključuje kontroliranje formalne organizacije pisnega diskurza. Spretnost kodiranja in dekodiranja pisnega teksta vključuje tehnične sposobnosti pisanja in branja. Strateške spretnosti pomenijo planiranje, izvajanje in evalvacijske funkcije za doseganje cilja, ki ga želimo doseči s pisanim besedilom. Sociolingvistične spretnosti se nanašajo na konvencije pisnosti, ki so primerne glede na določeno kulturo in glede na različne družbene situacije in na znanje o kulturnem ozadju , ki vključuje tudi znanje o strukturah moči v družbi.

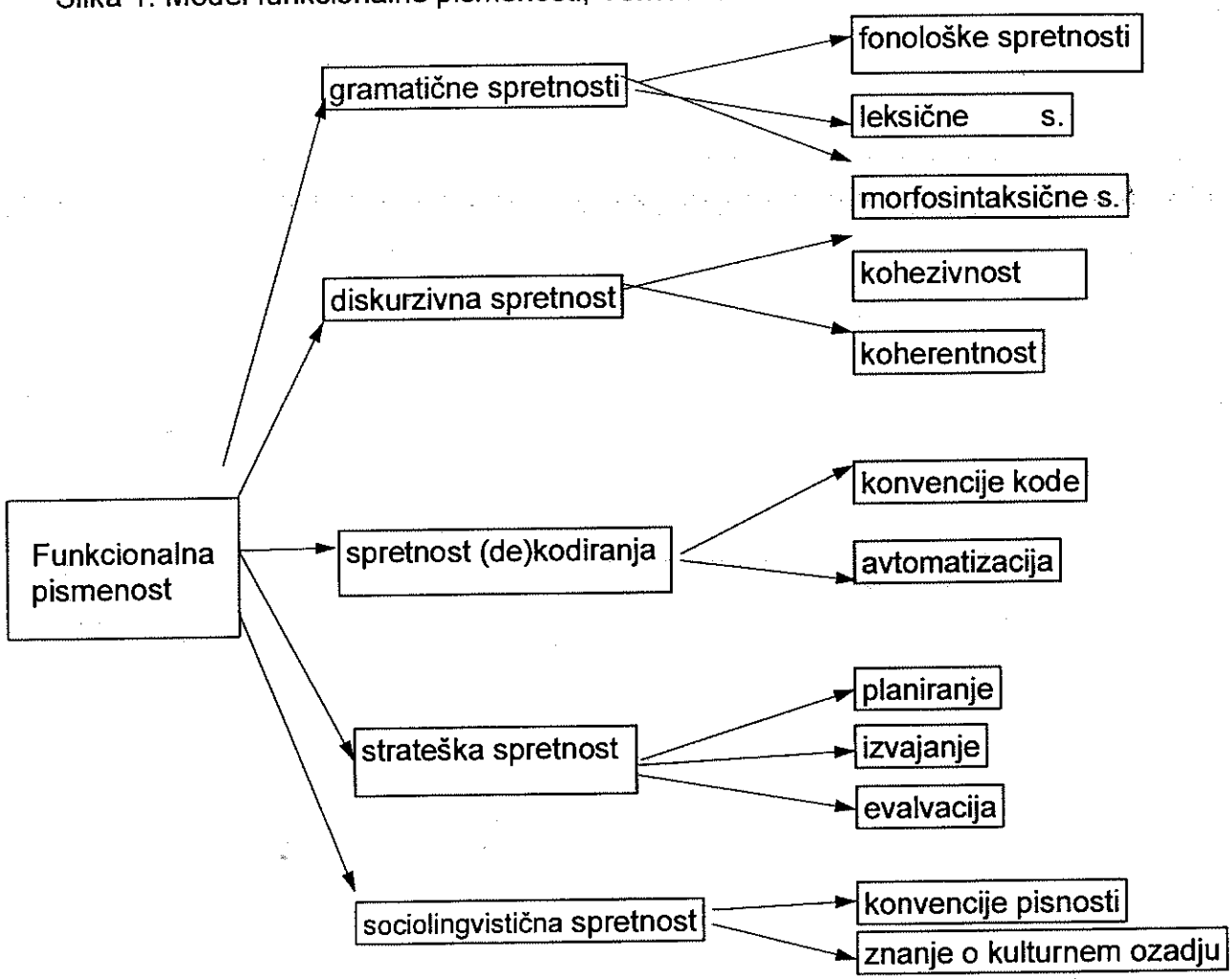
Model nam omogoča, da opredelimo izobraževalne cilje z bolj ali manj konkretnimi pojmi. Spretnosti kodiranja in dekodiranja se nanašajo na obvladovanje prijemov, ki so bistveni pri pisni kodi. Številni izobraževalci so trdili, da se učenje pravopisa razlikuje glede na kompleksnost različnih pisnih sistemov. Komparativne študije pisnih sistemov pa kažejo, da se logografskih sistemov, ki zahtevajo osvajanje številnih asociacij med simboli in pomeni besed, zelo težko naučimo.

V kontinuiteti med ustnim in pisnim jezikom vključujejo temeljni elementi funkcionalne pismenosti gramatične in diskurzivne spretnosti. Lingvistična orodja, ki so namenjena razumevanju ali produciranju pisnega jezika, niso popolnoma identična tistim, ki jih vključuje ustni diskurz.

Strateške spretnosti se nanaša na metakognitivne spretnosti, ki so vključene v planiranje, izvajanje in evalvacijo pisnega teksta. Planiranje in evalvacija - revizija sta bistveni pri pisanju (Hayes in Fowler, 1980), spremljanje (monitoring) pa ima pomembno vlogo pri branju (Clay 1979, 1990). Pri strateških spretnostih, ki so vključene v pismenosti, se zahteva določena stopnja števnih spretnosti (Kirsch in Jungebluth 1986). Pri uporabi tiska oz. pri pismenosti pa so po Verhoevenu zelo pomembne tudi temeljne računske operacije seštevanja, odštevanja in primerjanja.

Sociolingvistična spretnost omogoča posamezniku, da obvlada pisne situacije vsakdanjega življenja. Sociolingvistične spretnosti povezujejo pisne konvencije in znanje o kulturnem ozadju. Pisne konvencije se nanašajo na tipe dokumentov, ki so uporabljani v različnih družbenih institucijah družbe, npr. pisma, oblike pravnih dopisov, politični traktati, religiozna besedila, novele, pesmi. Za tvorjenje teh besedil se pogosto zahteva specializirano znanje o določenih oblikah dokumenta. Za različne tipe dokumentov pa je pogosto potrebno tudi znanje o kulturnem ozadju in različnih vrednotah ter verovanjih.

Slika 1: Model funkcionalne pismenosti, Verhoeven 1994:9



Verhoeven pri svoji opredelitvi dodaja, da je pri koncipiranju modela funkcionalne pismenosti treba upoštevati tudi rabe pisnosti v različnih socialnih skupinah in okoljih. To zahtevo argumentira s tem, da navaja izsledke Shirley Brice Heath, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju razprave.

Novo opredeljeni pojmi ali modeli funkcionalne pismenosti (Hammond in Freebody, Verhoeven) se približujejo konceptom in interpretacijam pismenosti, ki jih je Street urstil v ideološki model: upoštevajo npr. sociokulturno ozadje različnih pisnih praks, socialno ozadje pisnih konvencij različnih pisnih besedil in rab, socialne vrednote, verovanje, različne namene ter kulturno ozadje besedil in njihovih tvorcev.

5. Predstavitev raziskav o rabah pisnosti

Raziskave pismenosti ki jih uvrščamo v ideološki model, preučujejo:

- odnos med pismenostjo in socialno stratifikacijo, dominacijo in kontrolo oz. socialni aspekt različnih rab pismenosti (Graff 1979),
- različne rabe pismenosti in različne vrste pismenosti za različne namene (Schribner, Cole 1981, Reder, Reed Wikelund 1993),
- različne družbene sloje, njihove pisne dogodke (literacy events) in rabe pisnosti v vsakdanjem življenju:
  - preučevanje pisnih rab in dogodkov v treh različnih družbenih skupinah in socialnih okoljih (Heath 1994),
  - preučevanje rab pisnosti pri odraslih v vsakdanjem življenju (Klassen 1991, Taylor 1985, Hamilton, Barton Ivanic, po Barton 1994b),
  - preučevanje pisnosti pri mladostnikih, ki jim pisanje predstavlja obliko kulturnega izražanja (Schuman 1993, Camitta 1993).

5.1. Pismenost in socialna stratifikacija

Harvey J. Graff (1979) je socialni zgodovinar (social historian), ki je povezal analizo različnih rab pismenosti z analizo družbene strukture. Raziskoval je o mit o pismenosti, po katerem opismenjevanje vodi k družbeni mobilnosti, preseganju revščine in k samoizpolnjevanju oz. samopreseganju. Preučeval je spremembe družbene strukture Kanade v 19. stoletju, ki so bile posledica procesov šolanja in opismenjevanja različnih etničnih in poklicnih skupin. Trditve o t.i. mitu o pismenosti po njegovem ne držijo. Četudi so se posamezniki iz nižjih družbenih slojev opismenili, so ostali deprivilegirani, določeni razredi in etnične skupine pa so bili še naprej zatirani. Njegov prispevek predstavlja podlago za bolj družbeno utemeljen pogled na pismenost. Pismenost ni povezana z večjo enakostjo, demokracijo niti z boljšimi pogoji za delavski razred, temveč reproducira ali celo poglablja družbeno razslojenost (1979:52; 1985:105, po Street 1984).

Za srednje sloje so nepismeni nevarni za socialni red, odtujeni so od dominantne kulture, so inferiorni in povezani s kulturo revnih. Z opismenjevanjem se prispeva k oblikovanju reda in hkrati k ohranjanju položaja vladajočih skupin. Opismenjevanje je dejavnik za zagotavljanje socialnega miru, hkrati pa je nevarno, ker izobražene množice lahko ogrozijo dominantne strukture, zato mora biti izobraževanje in opismenjevanje strogo kontrolirano. Pedagoški proces poteka pod specifično kontrolo in razvija specifične ideološke interpretacije opismenjevanja. Nižji sloji morajo biti prepričani, da je opismenjevanje zanje pomembno, vendar pa mora biti kontrolirano, sicer lahko razvijejo svoje alternativne koncepcije in rabe pisnosti.

Graff na podlagi tega izpelje svojo tezo, da je opismenjevanje množic samo na videz napredek oz. prednost, ki lahko vpliva na dohodek in moč, pri čemer pa morajo biti nižji sloji prepričani, da gre za dejanski napredek. Opozarja, da so konkretne rabe pisnosti povezane z ideologijo, konstrukcijo in pojmovanjem pismenosti ter z interesi različnih razredov in skupin. Opismenjevanje je v funkciji družbene kontrole in hegemonije, rabe pismenosti pa oblikovane glede na razrede in glede na relativno moč v kontekstu specifične družbene in ekonomske strukture (Street 1984:109).

Graffov prispevek je zaključek, da je na pismenost treba gledati z relativne pozicije razredov, etničnih skupin in njene pomembnosti za dnevne potrebe. Njegov zaključek do določene mere potrdi tudi študija Shirley Brice Heath (1994), ki jo bomo opisali v nadaljevanju.

5.2. Različne rabe pisnosti in vrste pisnosti

Schribnerjeva in Cole (1978, 1981), socialna psihologa, sta opredelila pismenost kot skupino družbeno organiziranih praks. Pismenost kot skupek praks ne zadeva posameznikove spretnost branja in pisanja v dani pisavi, temveč je družbeno organizirana dejavnost, ki se aplicira na določene namene in v specifičnem kontekstu uporabe.

Testirala sta povezavo med kognitivnimi spretnostmi in pismenostjo pri Vaijih iz Liberije, njuno delo pa je povezano tudi z antropološkim raziskovanjem M. Smitha. Kognitivne spretnosti navezujeta na določene družbene prakse, ki zadevajo različne vrste pismenosti in različne sisteme pisave, ki jih Vaiji uporabljajo za različna področja delovanja. Zahteve določene vrste pismenosti so tesno povezane s prakso te pismenosti.

Vai imajo na razpolago tri vrste pisave: latinico, arabsko pisavo in Vai, ki jih uporabljajo v različnih kontekstih. Cole in Schribner sta preučevala različne pismenosti pri Vaijih, ki so povezane s prenosom specifičnih veščin, spretnosti oz. dejavnostmi, ki jih uporabljajo v različnih pismenostih - angleško v šolah, arabsko za duhovnost, Vai za vsakdanje zadeve.

Tisti, ki obvladajo Vai pisavo, razvijejo določene spretnosti kontekstualizacije in prepoznavajo besede v prenesenem kontekstu na zelo specifične načine. Določene rabe Vai pisave spodbujajo memoriranje, nikakor pa ni možno niti uporavičeno na tej podlagi zaključiti, da pisava olajša oz. povečuje spomin. Treba je ugotoviti, katere vidike spomina vključuje. Vai pisave se ne naučijo v šolah, temveč le z osebnim poučevanjem, zato sta Cole in Schribner upala, da bo ta študija prispevala k analizi pomena pismenosti, če je ta ločena od vpliva šolanja, s katerim se na splošno povezuje.

Vai prakse pismenosti so lahko ločene od šolanja, so pa vmeščene v druge procese socializacije in verovanja ter navade, s katerimi se povezujejo in ki jim dajejo pomen. Etnografski material o Vaijih postavlja in osvetli temeljno sociološko vprašanje o pismenosti, na katerega se naslanja tudi ideološki model (Street 1984:102-104).

Stephen Reder in Karen Reed Wikelund (1993) sta na podlagi pojmovanja pismenosti Schribnerjeve in Colea preučevala različne vrste in različne rabe pismenosti ter vpliv pismenosti na kulturo domorodcev - Eskimov ter etnične skupine Aulent - na Aljaski. Vas, kjer sta živeli omenjeni etnični skupini, sta poimenovala Seal Bay. Zgodovinski razvoj različnih rab pismenosti in obstoj različnih institucij na različnih področjih življenja v vasi, ki imajo svoje lastne rabe pisnosti, sta pojasnila s pomočjo modela zgodovinskega razvoja pismenosti v Seal Bayju. Vse komponente modela so v interakciji. Preučevala sta konfliktnost med dvema različnima abecednima pisavama: rusko cirilico, ki so jo v vas prinesli Rusi, in angleško romansko abecedo, ki se je začela uveljavljati v Seal Bayju, ko so Rusi prodali

Aljasko Američanom. Dva različna sistema pisave sta bila vmeščena v različne institucije, le-te pa so razvile svoje lastne rabe pisnosti.

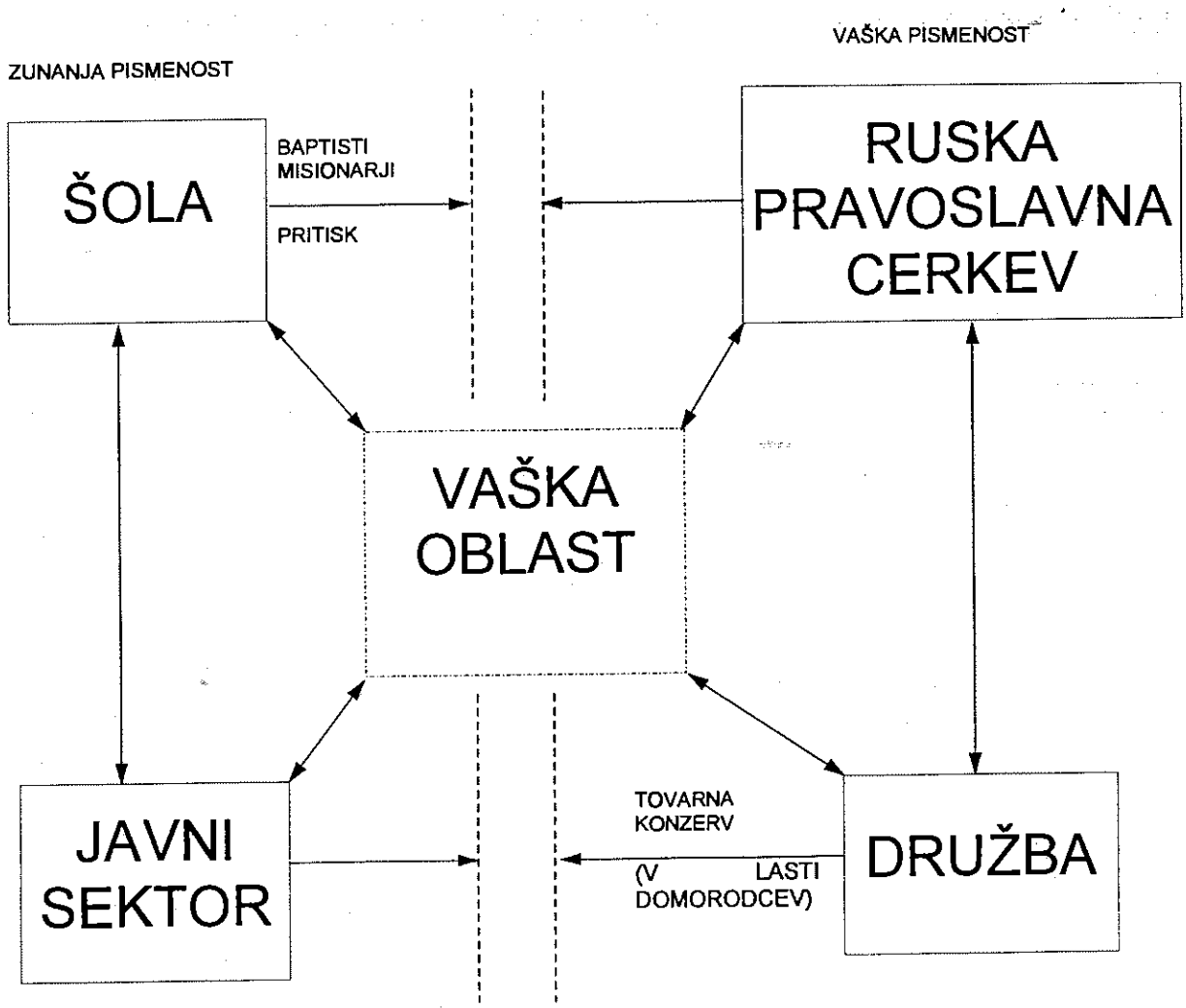
V zgodnjem obdobju ruske kolonizacije (v 18.stoletju) sta Ruska pravoslavna cerkev in Ameriško-ruska družba, ki sta bili zelo močni instituciji v skupnosti, uvedli specializirane pismenosti v cirilici. Čeprav je bila pisava ena, pa so bile pisne prakse v Cerkvi in Družbi različne, vsaka institucija pa je vplivala na različne dejavnosti v vasi, vplivali pa sta tudi na značilnosti, razvoj ter organizacijo pismenosti v naslednjih dveh stoletjih.

Ko je Aljaska postala ameriška, so Združene države Amerike leta 1867 uvedle v skupnost nov pisni sistem - angleščino. V času, ko je nova pisnost prišla v vas (okoli leta 1920), se je ruski pisni sistem t.j. cirilica že dobro utrdil v vaškem življenju. Nova angleška pisnost je bila prav tako kot že predhodna uvedena od zunaj, angleška družba in jezik pa sta bila vaščanom tuja. Nova pisava je bila povezana z novo institucionalno podlago: z vladno oz. državno šolo in z javnim sektorjem.

Pismenost v Seal Bayju ima dve različni zgodovinski strani: vsako je uvedla zunanja družba, ki ima značilno pisavo, aplikacije in družbene vloge za specialiste, ki jo obvladajo in prenašajo različne rabe pisnosti. V spreminjajočem se zgodovinskem ozadju je razvoj družbe in z njim povezane rabe pisnosti privedel do konfliktov, številne razlike med pismenostmi pa so zbledele, npr. rabo cirilice je postopoma nadomestila romanska abeceda oz. angleška pismenost. Kljub zmanjševanju razlik med pismenostmi pa so ostale nekatere razlike: imajo dva sistema za različne socialne namene ali rabe pismenosti, ki so povezani z vasjo in zunanjim svetom. (Reder, Reed Wikelund 1993:176-178).

Cerkev in družba predstavljata ruski pol oz. vaško pismenost, šola in javni sektor pa ameriški pol oz. zunanjo pismenost. Znotraj obeh polov prevladujejo dobri odnosi, pari pa so v nasprotju: cerkev je v nasprotju s šolo, javni sektor je v nasprotju z družbo. Vzorec afinitet in nasprotij deluje homeostatično in so v stalnem konfliktu. Vlogo izenačevalca v teh parih afinitet in opozicij ima vaška oblast. Zato je v središču diagrama (Glej slika 2: Konflikt med različnimi rabami pisnosti).

Slika 2: Konflikt med različnimi rabami pisnosti, Reder, Reed Wikelund 1994:181



Pisne prakse, ki so povezane s pravoslavno rusko cervijo in Ameriško-rusko družbo, so se razvile v obdobju ruske prisotnosti na Aljaski in vključujejo razvoj industrije lososov - ta je opredeljena kot vaška pismenost, ker tako razmišljajo vaščani. Te prakse so danes bolj del domorodske identitete, kljub temu, da so bile uvedene ob stiku z zunanjo kulturo in kljub današnji angleški pisnosti na vseh področjih.

Zunanje pisne prakse,ki so jih uvedli v angleščini v ameriški šoli in kasneje v stiku z zunanjimi vladnimi službami, so reprezentativne za belce.

Kljub temu, da so domorodci začeli delati v šolskih odborih ali kot pomočniki učiteljev, je šola ostala družbeno in ideološko ločena od skupnosti. Podobno se je razširila specializiranost pisnih vlog (in z njimi povezane službe), povečali so se tudi stiki z zunanjimi službami - kljub vključenosti se bolj upirajo spremembam kot tehnološko in funkcionalno znanje vaščanov, ki zahteva izpolnjevanje teh vlog (Reder, Reed Wikelund 1993: 180-181)

Razvoj pisnosti kaže dolgo zgodovino nasprotij med zunanjim in vaškim. (koncepta pa nista zabetonirana; kar je bilo nekoč zunanje, se je lahko kasneje vključilo v vaško). Pisne prakse predstavljajo primer, kako so te percepcije povezane s kontekstom. Ruske inovirane prakse, ki so bile najprej odtujene od skupnosti, so kasneje postale integralen del identitete domorodcev. Pismenost v Seal Bayju odseva socialne vredote in distinkcije v življenju družbe, poleg tega pa kaže še mnogo več. Odraža se v številnih kontekstih, v nasprotjih med vasjo in zunanjim, v konfrontaciji s cerkvijo in šolo ali v razvijanju nove vodilne vloge v vaški oblasti. Pisnost opredeli in okrepi nasprotja med socialnimi nameni, čeprav kasneje služi za zmanjševanje nasprotij med njimi. Korenine socialnih namenov temeljijo globoko v zgodovini, vendar pa se obnavljajo v sodobnih dejavnostih vasi. Različne rabe pismenosti so značilne za določene skupine v socialni strukturi in za različne socialne namene. Razlike v socialnih vlogah ekspertov za pismenost in razlike med načini socializacije v tehnološko in funkcionalno znanje pisanja so distinktivna značilnost vaških in zunanjih praks pismenosti (Reder, Reed Wikelund 1994:176-196).

5.3. Rabe pisnosti pri različnih družbenih slojih

5.3.1. Rabe pisnosti in dogodki pisnosti v treh različnih družbenih skupinah

Shirley Brice Heath (1993) je preučevala, kaj berejo starši svojim otrokom in kako preko branja prispevajo k razvijanju njihovih govornih spretnosti v predšolskem obdobju[9]. Heathova je zbrala družine, ki so pripadale trem različnih socialnim okoljem in različnim socialnim slojem.

Pokazala je kulturno naravo pisnih praks v različnih družbenih okoljih. To je vmestila v širok družben okvir. Analizirala je branje v predšolskem obdobju v socialnih okoljih: V Maintownu, soseski v Piedmontu Carolinas, v belski delavski skupnosti v Roadvillu ter v črnski delavski skupnosti v Tracktonu. V teh skupnostih so prisotne različne

[9] Heathova je preučevala pisne dogodke in rabe pismenosti v treh različnih socialnih okoljih. Pisni dogodki (literacy events) so dejavnosti v vsakdanjem življenju posameznika, pri katerih ima pisana beseda svojo vlogo. Raziskovalci, ki preučujejo različne rabe pismenosti, preučujejo kako odrasli v vsakdanjem življenju uporabljajo pismenost. Rabe pisnosti so skupni vzorci rabe pisanja in branja v različnih situacijah, v katere ljudje vnašajo svoje kulturno znanje. So splošni kulturni načini uporabe pisnosti, ki jih ljudje uporabljajo pri pisnih dogodkih.

vrednote , vzorci in rabe pisnosti, vsi otroci pa so se pripravljali za šolo, ki predstavlja vrednote, vzorce in rabe pisnosti, ki prevladujejo in so značilni za predstavnike srednjega sloja. Pokazala je, da gre za problem različnih kultur in različnega vrednotenja branja.

Otroci obeh delavskih skupnosti niso bili uspešni v šoli, čeprav so v obeh skupnostih starši visoko vrednotili šolski uspeh. Otroke so spodbujali za šolanje, ker so menili, da lahko šolanje prinese osebne in poklicne uspehe. Prebivalci obeh skupnosti so bili pismeni - znali so prebrati tiskana in pisana besedila iz vsakdanjega življenja skupnosti in občasno so sami napisali sporočila, po takšnih vzorcih, ki so prevladovali v njihovih skupnostih. Heathova je ugotovila, da se učenje jezika pri predšolskih otrocih iz Roadvillea in Tracktona zelo razlikuje: v Tracktonu se otroci naučijo govoriti, v Roadvilleu pa odrasli poučujejo otroke, kako se govori (Heath 1993: 80).

Pisne prakse in prakse branja so se v teh treh okoljih razlikovale med seboj (Heath 1993).

Predšolski otroci iz Maintowna se naučijo upoštevati knjige že v zgodnjem otroštvu . Skozi pravljice se naučijo "infrastrukturo pedagoških praks", ki v veliki meri ustrezajo rabam pisnosti, ki prevladujejo v šoli, in so visoko vrednotene. Starši jih naučijo odgovarjati na vprašanja in opisovati zgodbice oz. dogodke ob gledanju slik v knjigah. Branje z razumevanjem v prvih razredih vključuje iste obrazce, kot jih uporabljajo starši pri branju pravljic. Znanje iz knjig se naučijo vgrajevati v dejanske izkušnje in ga uporabljajo pri obsegu in izražanju teh izkušenj. Naučijo se razlikovati med realnostjo in med pripovedovanjem domišljijskih zgodb ter med fantazijskim opisovanjem značilnosti vsakdanjih predmetov. Vse to jih pripravlja na šolski način uporabe knjig oz. šolske rabe pisnosti. Naučene prakse pismenosti izhajajo iz specifične ideologije njihovih staršev in temeljijo na zavestni želji, da bi otroke pripravili na šolo in poznejše kariere srednjega sloja.

Otroci iz Roadvillea se naučijo drugače povezovati pismenost in resničnost. Njihovi starši so verni in uporabljajo pismenost za branje religioznih besedil, npr. svetopisemskih zgodb. Branje je v funkciji moralnega izpopolnjevanja.V tem družbenem okolju se o prebranih zgodbah ne sme fantazirati, še manj pa razglabljati o resničnosti dogodkov. Branje knjig v tej skupnosti je predstava, ne med-participativni dogodek kot v družinah iz Maintowna, kjer pa se razpravlja in fantazira o resničnosti različnih zgodb. Branje iz knjig se uporablja za vzdrževanje, informiranje in poučevanje pasivnega občinstva, ki posluša biblijske zgodbe. Roadvillski otroci z bralnimi praksami ne širijo niti konteksta niti rab pisnosti. Ne uvidijo, da gre za podobnost med dogodki v knjigah in realnem svetu in ne sprožijo pogovora o podobnostih in razlikah, kot to počnejo v družinah iz srednjega sloja.

Otroci iz Tracktona redko dobijo knjige, v teh družinah je malo čtiva, ki bi bilo namenjeno otrokom, starši tudi nimajo navade, da bi svojim otrokom brali. Včasih berejo predšolskim otrokom starejši otroci, ki se igrajo šole in postavljajo vprašanja o prebrani vsebini. Otroci niso socializirani v vzorce sporazumevanja in pojasnjevanja, ki jih zahteva kasneje šola. Starši ne sprašujejo otrok, da bi pojasnili predmete oz. okolje. Namesto tega sprašujejo pogosteje z vprašanji, ki zahtevajo analogno pojasnjevanje, vendar pa ne zahtevajo natančnejših primerjav med vzorci, dogodki, osebami: Čemu/komu je to podobno?

Če hočemo razumeti mesto pisnosti v človeški družbi in načine, s katerimi otroci pridobivajo pismenost v njihovi skupnosti, je treba preučevati rabe pisnosti in pisne dogodke, ki jih je treba interpretirati glede na večje sociokulturne vzorce. Etnografija mora opisati dogodke pismenosti v njihovem sociokulturnem kontekstu, da bi jih lahko razumeli. Razlika med vzorcem pisnih rab iz srednjega sloja in vzorci pisnih rab v delavskih okoljih lahko ilustrira, kako se pismenost razlikuje med deželami in znotraj dežel (Heath 1994:73-95).

5.3.2. Rabe pisnosti pri odraslih v vsakdanjem življenju

David Barton (1994), ki je raziskoval rabe pismenosti v vsakdanjem življenju posameznikov je pokazal, da posamezniki kot pripadniki določenih družbenih skupin ali socialnih mrež prakticirajo v svojem vsakdanjem življenju zelo raznolike rabe pismenosti. Barton je preučeval pismenost odraslih v vsakdanjem življenju v okviru etnografske študije o vsakdanjem življenju in problemih s pismenostjo pri odraslih na univerzi v Lancastru v SZ Angliji. Svoje preučevanje je zasnoval na konceptih rabe pisnosti in pisnih dogodkov, ki jih je razvila Shirley Brice Heath (1994).

Barton predstavi pojmovanje pismenosti s trditvami, ki jih ilustrira z ugotovitvami iz študija primera o Harryjevi pismenosti v vsakdanjem življenju. Raziskovanje o pismenosti kot družbeni dejavnosti mora upoštevati, da je "pismenost družbena dejavnost", ki jo Barton opiše kot "rabe pisnosti, ki jih ljudje prakticirajo pri pisnih dogodkih (literacy events)" (Barton 1994:187).

Harryjeve rabe pismenosti so povezane z nakupovanjem, s pisanjem seznamov, iskanjem in izrezovanjem kuponov za posebne ponudbe in popuste, s plačevanjem, z obiskovanjem knjižnice. Tezo, da je pisnost družbeni dogodek, ponazori s primerom, ko sta Harry in njegov prijatelj pisala pismo in skupaj načrtovala njegovo vsebino (Barton 1994:187-188).

Ljudje uporabljajo različne pisnosti, ki so povezane z različnimi področji življenja. Obstaja več načinov branja in več rab pisnosti. Harryjeve pismenosti so bile raznovrstne, od pisanja seznamov, zapisovanja telefonskih sporočil za sina, branja in diskutiranja ob časopisnih novicah, branja knjig o lokalni zgodovini itn. Barton pravi, da je potrebno raziskati različne pisnosti zato, ker obstajajo za vsako področje določene institucije, ki podpirajo različne prakse pisnosti. Določene opredelitve in pisne prakse pa te institucije združujejo. Različne institucije opredelijo in vplivajo na različne vidike pisnosti: v nekaterih kulturah npr. religija vpliva na ritualni vidik pisnosti; družina vpliva na osebno komunikacijo, delo in šola pa vplivata na javni in formalni vidik komunikacije. Različne institucije lahko do določene mere podpirajo konfliktne prakse. Klassen (1991:43, po Barton 1994) trdi, da ima dom pri razvijanju pisnih rab osrednjo vlogo. Doma ljudje prakticirajo zelo različne pismenosti, Mary Hamilton in Paul Davies pa opozarjata, da so domače rabe pismenosti zelo različne in kompleksnejše od rab na delovnem mestu (Barton 1994:190).

Rabe pismenosti so včlenjene v širše družbene odnose. Ljudje imajo mreže za podporo in vloge v teh družbenih mrežah. Ljudje imajo zelo pestre družbene vloge in zato so pestre tudi njihove rabe pisnosti. Barton in Padmore (1991) ugotavljata, da gre pri rabah pismenosti za spolno delitev vlog. Ženske prakticirajo predvsem tiste rabe pismenosti, ki so domena zasebne sfere. Te rabe pismenosti ohranjajo stike s

prijatelji, sorodniki, pišejo voščilnice in čestitke ob praznikih in pomembnih dogodkih. Moški pa prakticirajo rabe pisnosti, ki zadevajo poslovni svet: skrbijo za račune, hišna popravila, hipoteke, poroštvena pisma itn. (po Barton 1994:190). Harry je opisal težave pri pisanju osebnih pisem; ni mogel najti vedno pravih besed, ko je hotel pisati prijatelju. Rabe pisnosti pogosto ne odražajo spretnosti v pravem smislu, temveč gre za predsodke o primernosti ali neprimernosti, ki pa so rezultat socializacije.

Drugi vidik situacijskih pisnih praks v širših družbenih odnosih je delovanje ljudi v širših družbenih mrežah, ki so pogosto utemeljene na vzajemni podpori. Le-te pomagajo pri pisnih rabah, ki jih posameznik ne obvlada, ali pa se mu zdi, da niso primerne. Harryjeve socialne mreže so predstavljali družina, sosedje, prejšnji kolegi iz službe, svakinja in sin. Sin je izpolnjeval uradne formularje in pisal poročila za gasilsko službo, Harry pa mu je za protiuslugo zapisoval telefonska sporočila.

Dokler obstajajo mreže, se ljudje, ki imajo težave z branjem in pisanjem, tem problemom izogibajo ali pa jih niti ne zaznajo. Pismenost v teh mrežah ni več individualna zadeva (Barton 1994:191).

Ljudje se soočijo s spreminjajočimi se zahtevami in se učijo rab pismenosti vse življenje. Pismenost se spreminja, ker se spreminjajo tudi zahteve življenja. Pri Harryju sta upokojitev in smrt njegove žene spremenili zahteve po pismenosti. Pričakovanja ljudi temeljijo na izkušnjah v izobraževanju - kaj se dela z branjem in pisanjem. To bi morali programi za pismenost upoštevati. Ne upošteva se dovolj pogosto, da se ljudje učijo v vsakdanjem življenju. Harry je povedal, da ni znal niti brati niti pisati, ko je zapustil šolo. Nove pismenosti se je naučil v službi, ko je pisal gasilska poročila (gledal je stara poročila in jih prepisoval), in pri opravljanju tajniškega dela v lokalnem delavskem klubu, ko je zapisoval sporočila, trajanje sestankov itn..

Do sprememb prihaja tudi iz generacije v generacijo - spreminjajo se kulture, prilagajajo se jim socialne prakse v spreminjajočem se okolju. Nove zahteve postavljata pred ljudi tudi nova tehnologija in politika. Pismenost ni le znanje branja in pisanja na temeljnem nivoju, temveč pomeni tudi biti sposoben delovati samozavestno in učinkovito v pisnih svetovih, ki jim želimo pripradati. To vključuje podporne mreže, dostop do učnih priložnosti in samozavestno uporabo pismenosti (Barton 1994:192-194).

5.3.3. Rabe pisnosti pri mladostnikih

Miriam Camitta (1993) je raziskovala rabe pisnosti pri srednješolcih. Omejila se je na raziskovanje tistih rab pisnosti, ki niso bile niti elitne niti institucionalne. Preučevala je neuradne pisne zvrsti, diskurz mladih, ki je z vidika šolskih rab pisnosti nestandarden in devianten. V svoji študiji je pokazala, da je tovrstna pismenost pomembna vsakdanja dejavnost mladostnikov, ki jo prakticirajo na za šolo nekonvencionalne načine in ki jim omogoča osebno izražanje. Tovrstna dejavnost je umetno in nasilno ločena od šolskih procesov opismenjevanja (Camitta 1993:229). Pismenost srednješolcev oblikujejo pisne konvencije, na katere vpliva socialno in kulturno življenje mladostnikov.

Raziskovala je rabe pismenosti pri srednješolcih v šolskem okolju, med odmori, med poukom v razredu in v domačem okolju. Med pogovori o pismenosti in ob prebiranju njihovih izdelkov je ugotovila, kakšno vlogo ima pisanje pri posamezniku in na kakšen način se pisanje odraža v mladostnikovem življenju. Pisanje združuje del konverzacije, je način približevanja k samemu sebi, izraz osebnih stališč in spomin na posameznika.

Osebno in kreativno pisanje je sredstvo za oblikovanje in vzdrževanje osebnih odnosov; je premik k intimnosti, izmenjava pisnih materialov pa izraža prijateljstvo, razumevanje. Pogovor in razmišljanje o pisanju in izražanje občutkov so med seboj povezane dejavnosti. Pismenost je s tem tesno povezana: vedno, ko so se mladi pogovarjali z raziskovalko o pismenosti, so opisovali svoje težave, položaj itn.. Pismenost izraža notranje življenje, mladi pa verjamerjo, da s pisanjem sporočajo resnico o sebi.

Pisanje adolescentov je kulturni dialog, diskurz ki se pomika med idejami in besedili. Besedila, ki predstavljajo mladinsko pismenost, so v dialoškem odnosu med posameznikom in družbo. Posameznik oblikuje besedilo, ki skozi javno predstavitev (ki je sestavina pisne rabe v adolescentski kulturi) oblikuje družbo, ta pa povratno vpliva na oblikovanje besedila na individualni ravni (Camitta 1993:243).

Pisne rabe adolescentov so vedno osebne in družbene, so invencija, v kateri se oblikuje besedilo; nanje vplivajo simbolične vrednosti besedil. Adolescenti si prilaščajo kulturni material, ga vključujejo in transformirajo v svoja lastna besedila. Pri oblikovanju sodelujejo s svojimi vrstniki. Izoblikujejo si identiteto ob predstavitvi besedil - ob nastopih ali objavljanju besedil, pri tem pa jim pomagajo tudi izkušnje sovrstnikov.

Pismenost adolescentov deluje in oblikuje izkušnjo z javnim nastopanjem ali objavljanjem. Adolescenti vedo, da se pisanje transformira, to vedenje pa vpliva na socialne in umetniške pisne rabe. Znanje je referenčni okvir, produkcijo in rabe pisnosti pa obkroža tradicija, od koder črpajo (Camitta 1993:244)

III. PREUČEVANJE IZBRANIH VIDIKOV FUNKCIONALNE PISMENOSTI

1. Analiza socialnega in družbenega položaja ljudi s težavami v temeljnih spretnostih

1.1 Izhodišča za raziskovalno delo

Pri raziskovanju socialnega in družbenega položaja ljudi s pomanjkljivimi temeljnimi spretnostmi smo uporabili instrumentarij, ki smo ga pripravili raziskovalci sami brez predhodnega neposrednega preučevanja rab pismenosti med ljudmi. S tega vidika se uvršča naš pristop v avtonomni model pismenosti. Instrumentarij namreč odslikava potrebe porabah pismenosti, ki jo od odraslih zahtevajo npr. urejanje družinskega proračuna, urejanje zasebnih zadev na uradih, pošti, banki in drugje. Pragmatično opredeljujemo funkcionalno pismenost kot obvladovanje tistega temeljnega znanja in spretnosti v pisanju, branju, računanju in socialni komunikaciji, ki je potrebno za opravljanje življenjskih in delovnih vlog ter za osebni razvoj. Pri tem pa je pomembno to, da razumemo obvladovanje temeljnih spretnosti v družbenem in socialnem kontekstu, v katerem se nahaja preučevani posameznik ali skupina, preučujemo manifestacijo temeljnih spretnosti v določenem družbenem kontekstu ali rabe pismenosti pri določeni socialni skupini ali okolju. S tem bomo dobili splošne informacije o rabah pismenosti, indvidualne posebnosti in posebnosti določenih okolij pa bodo pri tem ostale zabrisane.

Tako opredeljeno pismenost uporabljamo kot izhodišče pri raziskovalnem in razvojnem delu in razumljivo je, da se opredelitev pismenosti sama spreminja, kot se spreminjajo tudi družbene okoliščine in življenjske ter delovne vloge, ki jih imajo odrasli.

Temeljni cilj analize je ugotoviti:

- kolikšen je delež Slovencev, ki navaja pomanjkljivo temeljno znanje in spretnosti v pisanju, branju in računanju,
- značilnosti ljudi ali skupin, ki navajajo težave: izobrazba, starost, okolje v katerem živijo, ter drugi izbrani kazalniki kvalitete življenja,
- katere težave v pisanju, branju in računanju, navajajo,
- povezanost med neobvladovanjem temeljnih spretnosti in med preučevanimi kazalniki kvalitete življenja,
- ali lahko napovedujemo 'kritične skupine' na pragu funkcionalne pismenosti v sedanjih negotovih socialnih razmerah.

V naši raziskavi se ne bomo ukvarjali s temeljito analizo dejavnikov, ki prispevajo k nastajanju težav pri pisanju, branju in računanju ter z analizo posledic, ki jih neobvladovanje teh spretnosti povzroča. Za takšno analizo bi bili potrebni drugačni raziskovalni pristopi, ki bi temeljili na takšnih metodah merjenja, ki so občutljive za individualne posebnosti npr. študij primera. Z analizo nekaterih demografskih kazalcev in značilnosti populacije, ki navaja težave s pismenostjo želimo le ugotoviti obseg problema pri odraslih v Sloveniji in opozoriti na najpogostejše težave, ki jih navajajo. Želimo torej spodbuditi širše razumevanje različnih rab pisnosti v življenju

ljudi in razumevanje drugih dejavnikov v njihovem socialnem in izobraževalnem ozadju, ki so vplivali na njihove izkušnje in spretnosti.

1.1.1 Raziskovanje in merjenje pismenosti

Oblikovanje testov pismenosti, ki bi objektivno merili pismenost oz. nepismenost v izbrani kulturi v določenem času, je izjemno zahtevna naloga.

V svetu uporabljajo različne metode za ugotavljanje in merjenje stopenj pismenosti odraslega prebivalstva. Običajni sta dve vrsti merjenja: razni standardizirani testi znanja pri pisanju, branju in računanju, ki so podobni testom znanja za mladino, uporabljajo pa se tudi posebni testi za ugotavljanje funkcionalne pismenosti. Med slednjimi so najpogostejši kriterijski testi, sestavljeni iz nalog, ki posnemajo življenjske situacije, v katerih je treba brati, pisati in računati.

Zelo pogosto pa raziskovalci uporabljajo oba pristopa, ki tako dajeta zanesljivejše in objektivnejše podatke (glej primer angleške raziskave, ki jo navajamo v nadaljevanju). Posledica različnih pristopov pri ugotavljanju funkcionalne pismenosti so zelo različne ocene deleža odraslih, ki imajo pomanjkljive temeljne spretnosti.

Tako prvi kot drugi testi imajo številne pomanjkljivosti: testi za mladino npr. ne upoštevajo izkušenj odraslega, izvajajo se v kontroliranih testnih situacijah, ki so neustrezne za odrasle itn. Kriterijski testi za funkcionalno pismenost ne posnemajo docela dejanske življenjske situacije, predvsem pa ne številnih vsakodnevnih življenjskih situacij, v katerih se znajdejo pripadniki različnih socialnih slojev, poklicnih ali starostnih kategorij. Poleg tega pa so tudi kriteriji, po katerih se merijo znanje in spretnosti določeni voluntaristično, z vidika posameznih raziskovalnih skupin. Skupna kritika za obe vrsti merjenj pa je, da izhajajo iz ciljev, meril in ideologije dominantnih struktur v družbi, tako v politiki kot v šolstvu in so blizu t.i. avtonomnemu pristopu k razumevanju funkcionalne pismenosti, ki raziskuje pismenost neodvisno od konteksta, v katerem jo pripadniki različnih socialnih skupin uporabljajo (glej uvodno poglavje Preučevanje rab pismenosti). Pismenost preučuje kot neodvisno spretnost, ki je kulturno in socialno irelevantna.

V novejšem času so se pod vplivom kritik o neustreznosti tovrstnih testov, pojavili novi pristopi, ki postavljajo drugačna izhodišča za razumevanje pismenosti. Pismenost utemeljujejo kot spretnost, odvisno od kulture in socialnega konteksta. Najpogostejše raziskovalne metode pa so avtobiografske študije, etnografske študije in študije primerov, ki omogočajo raziskovanje obvladovanja temeljnih spretnosti znotraj posameznih družbenih skupin in kulturnih vzorcev. Sestavni del teh pristopov je tudi ugotavljanje lastne percepcije obvladovanja temeljnih spretnosti.

V nadaljevanju predstavljamo metodologijo in rezultate raziskav pismenosti. Prve tri raziskave so tuje; upoštevajo socialni in kulturni kontekst ter percepcijo obvladovanja temeljnih spretnosti pri raziskovanju pismenosti odraslih. Pri tem raziskujejo socialne in kulturne okoliščine v katerih živijo odrasli, ki imajo težave pri temeljnem branju, pisanju in računanju. Ob koncu pa navajamo še delne rezultate pilotnega testiranja za ugotavljanje funkcionalne pismenosti na vzorcu mladih brezposelnih odraslih, ki ga lahko uvrstimo v instrument kriterijskega tipa.

Prva je angleška longitudinalna študija Nacionalna raziskava o razvoju otroka, ki jo je na izbranem vzorcu populacije (respondenti so bili rojeni med 3. in 9. marcem 1958 in so državljani Velike Britanije) v določenih časovnih obdobjih izvajal Državni svet za otroke (ALBSU 1991). Namen študije je bil spremljati fizični, izobraževalni in socialni razvoj izbrane populacije ter raziskati ekonomske, družinske in zdravstvene razmere, v katerih je izbrana ciljna skupina odraščala. Leta 1981 je raziskava zajela 12 534 anketiranih, ko so bili stari 23 let. Podatke so zbirali z intervjujem, v katerega so vključili tudi nekaj vprašanj o izkušnjah mlade populacije z branjem, pisanjem in računanjem po končanem šolanju. Posebnost raziskave pismenosti je v tem, da temelji na posameznikovi lastni oceni težav pri branju, pisanju in računanju. Cilj raziskave o pismenosti pa je bil, ugotovit,i kakšne so značilnosti mladih, ki so navajali težave v temeljnih spretnostih.

V raziskavi je 13 % mladih navedlo, da imajo probleme pri pisanju in računanju potem, ko so zapustili šolo. Med temi, ki so navedli težave pa je bilo 72 % takih, ki so imeli težave pri črkovanju, 39 % pri računanju in 29 % pri branju. Skupina, ki navaja težave, pa nikakor ni homogena, njihove potrebe in osebne okoliščine so bile precej različne.

Raziskava pa je odkrila nekatere tendence:

- okoli 15 % mladih z težavami je bilo brezposelnih v času anketiranja (stopnja brezposlenosti v vzorcu je bila 9 %),
- 46 % mladih s težavami se ni vključilo v nobeno obliko izobraževanja potem, ko so zapustili šolo,
- moški so pogosteje navajali težave pri pisanju (12 %) kot ženske (7 %),
- mladi s težavami so bili v nižjih dohodkovnih razredih, oziroma pogosteje so bili med prejemniki raznih pomoči, poleg tega so živeli v slabših stanovanjskih pogojih, pogosteje so se srečevali s finančnimi problemi,
- trije od štirih mladih s težavami so izhajali iz delavskih družin,
- mladi z težavami pri branju so živeli v težjih pogojih in so bili bolj deprivirani kot tisti, ki so navajali težave v pisanju.

Zadnja raziskava na vzorcu te populacije je bila izvedena deset let kasneje leta 1993, ko so bili respondenti stari 33 let. Cilj preučevanja je bila tokrat družinska pismenost oziroma povezanost med obvladovanjem temeljnih spretnosti, socialno ekonomskim položajem družin ter bralnimi in pisnimi sposobnostmi njihovih otrok. Zanimivo pri tem je, da so zmožnost branja, pisanja in računanja otrok merili s standardiziranimi testi., medtem, ko so pri odraslih upoštevali lastno oceno težav v teh spretnostih, podobno kot v prvi raziskavi. Raziskava je potrdila močno povezanost med obvladovanjem temeljnih spretnosti pri starših in rezultati, ki so jih njihovi otroci dosegli na omenjenih testih:

- v primerih, ko so starši navajali težave v temeljnih spretnostih, je dvakrat več otrok (70 %) doseglo najnižje rezultate pri bralnih testih, v primerjavi z otroki, pri katerih starši niso navajali težav v temeljnih spretnostih,
- v primeru, ko so starši navajali težave v temeljnih spretnostih, obenem pa so bili manj izobraženi in so izhajali iz nižjih dohodkovnih razredov, pa je 72 % njihovih otrok dosegalo najnižje rezultate na omenjenih testih branja,

- celo 79 % otrok iz istih sredin pa je dosegalo najnižje rezultate v matematičnih testih. Raziskava je dognala, da otroci iz družin, kjer imajo starši težave pri branju, pisanju in računanju in so iz nižjih dohodkovnih razredov, predstavljajo najbolj kritično skupino pri nastajanju in ohranjanju funkcionalne nepismenosti (ALBSU 1993). [10]

Tretja raziskava je bila izvedena v Roterdamu na Nizozemskem leta 1989 in je raziskovala sociokulturne dejavnike funkcionalne pismenosti med odraslimi v Roterdamu. Zajela je reprezentativen vzorec 500 odraslih v starosti od 18 do 70 let, od tega je bilo 13 % priseljencev iz drugih držav (Leseman 1994). Podatke so zbirali z intervjujem s katerim so povpraševali po izobraževalni karieri, doseženi stopnji izobrazbe, trenutni zaposlitvi in o neposrednem sociokulturnem okolju. Osrednji del intervjuja so sestavljala vprašanja o lastni percepciji obvladovanja branja, pisanja in računanja v navedenih vsakodnevnih situacijah, ki so bile izbrane po posebnih kriterijih ter razvrščene po težavnosti od najbolj preproste do sestavljene (primer enostavne naloge pri branju je bilo branje napisov na podzemni železnici, primer kompleksne naloge pa branje literarnega dela, primer enostavne naloge pri pisanju napisati naslov na pisemsko ovojnico, primer kompleksne naloge pri pisanju pa je bilo napisati pritožbo ali uradni dopis). Za vsako nalogo je moral respondent na petstopenjski lestvici določiti raven obvladovanja naloge. Dobljene ordinalne variable so obdelali s faktorsko analizo in ugotovili naslednje:

- 4 % anketiranih je ugotovilo, da ne obvladujejo najbolj preproste naloge pri branju in pisanju, te so po bolj rigoroznih opredelitvah funkcionalne pismenosti uvrstili med analfabetsko nepismene;
- 25 % respondetov je izjavilo, da ne obvladujejo kompleksnih nalog pri branju in pisanju; ti niso obvladovali tistih spretnosti branja in pisanja, ki zahtevajo višjo raven kognitivnih procesov in znanja, z drugim izrazom jih opredelili so jih tudi kot polpismene ali kulturno nepismene; avtorji raziskave navajajo, da je to pravzaprav skupina ljudi, ki po uradnih opredelitvah velja za funkcionalno nepismeno;
- glede na socioekonomski položaj, izhajajo analfabetsko nepismeni in polpismeni iz nižjih socialnih kategorij in slojev, kot tisti, ki navajajo obvladovanje teh spretnosti;
- zelo pogosto izhajajo iz okolja, ki je nepismeno, družine v katerih so odraščali pa so imele relativno omejeno ustno pismenost,
- analfabetsko nepismeni in pol-pismeni so dosegli nižjo izobrazbo kot popolnoma pismeni;
- socioekonomski in kulturni dejavniki v zgodnjem otroštvu imajo velik vpliv na izobraževalno kariero.

V Sloveniji je bila leta 1992 izvedena edina raziskava, ki je ugotavljala obvladovanje temeljnih spretnosti pri odraslih. Izpeljana je bila kot pilotna študija, v kateri je bil preskušan poseben test kriterijskega tipa za ugotavljanje funkcionalne pismenosti. Testiranje je zajelo 71 mladih brezposlenih odraslih, starih do 26 let, ki so imeli manj kot 10 let šolanja in so bili več kot 6 mesecev prijavljeni na zavodih za zaposlovanje.

[10] V Veliki Britaniji so ponovno opravili preskus leta 1994, tokrat na vzorcu 1650 mladih, ki so bili rojeni v istem tednu leta 1970. Izidi testiranja kažejo, da je imel vsak peti težave pri razumevanju preprostih besedil in reševanju lahkih računskih nalog; štirje od desetih intervjuvanih, ki so opravljali preskus, niso znali sešteti cen za štiri predmete na nakupovalnem listku; kar devet od desetih se ni moglo odločiti, kateri izmed dveh suknjičev, znižanih za različen odstotek, je cenejši; četrtina jih ni znala prebrati voznih redov za trajekt, polovica pa jih ni znala ugotoviti, koliko stane povratna vozovnica za avto in dva potnika (Vintar 1995).

Med intervjuvanci jih je bilo 41 z ljubljanskega, razvitejšega območja, in 30 z manj razvitega pomurskega. Testno skupino so sestavljali mlajši odrasli z manj kot 10 leti šolanja, kontrolno pa taki, ki so imeli 11 ali 12 let šolanja: 7 % intervjuvancev je imelo manj kot osnovno šolo, 35 % jih je končalo osnovno šolo, 20 % dveletno poklicno šolo, 20 % triletno poklicno šolo in 18 % jih je končalo štiriletno šolo.

Naloge v testu so bile simulirane vsakodnevne življenjske situacije, ki zahtevajo uporabo spretnosti branja, pisanja in računanja in so skupne veliki večini ljudi; prehajale so od najpreprostejših do bolj zapletenih (primer preproste naloge pri branju je bilo branje posameznih besed, voznih redov in branje in razumevanje preprostih navodil, primer zapletene naloge pa je bilo branje in razumevanje daljšega poljudnega časopisnega članka, primer preproste naloge pri pisanju je bilo kratko sporočilo znancem, primer zahtevnejše naloge pa napisati prošnjo za sprejem v službo po danem časopisnem oglasu).

S pilotnim testiranjem smo preskušali instrumentarij, vendar pa rezultati, ki smo jih dobili pri posameznih nalogah zelo ilustrativno ponazarjajo probleme, s katerimi se srečujejo mladi; 22 % mladih v vzorcu ni znalo brati voznih redov, 21 % mladih iz razpisa za delovno mesto ni razbralo koliko delovnih izkušenj zahtevajo, 41 % mladih ni znalo poiskati telefonske številke v drugi omrežni skupini, približno polovica ni znala računati z odstotki in 39 % mladih ni bilo kos nalogi, ki je zahtevala izračun površine in obsega sobe ter preprost izračun stroškov za nakup talnih oblog (Raziskovalno poročilo ACS 1994).

Po testu je bila opravljena tudi jezikovna analiza prošenj za sprejem v službo, ki so jih mladi intervjuvanci v testu morali napisati. Analizo prošenj smo vključili v drugi del raziskovalnega poročila, kjer obravnavamo analizo najpogostejših tipov neumetnostnih besedil.

1.1.2 Metodološki pristop

Socialni in kulturni položaj odraslih, ki slabo obvladujejo spretnosti branja, pisanja, računanja in socialne komunikacije bomo preučevali na osnovi empiričnih podatkov, ki so bili zbrani pri anketnem testiranju v sklopu raziskave Kvaliteta življenja v Sloveniji. V nadaljevanju opisujemo omenjeno raziskavo, njen domet in metodo obdelave podatkov v naši analizi.

1.1.3 Opis vzorca in raziskave Kvaliteta življenja v Sloveniji

Podatki za analizo socialnega in dužbenega položaja ljudi s težavami pri branju, pisanju in računanju so iz ankete Kvaliteta življenja v Sloveniji, ki je potekala od maja do julija 1994. Raziskava zajema podatke z metodo osebnega intervjuja na reprezentativnem vzorcu prebivalstva Slovenije, ki ga je pred leti izdelal profesor Blejec. Leta 1994 je bilo tako anketiranih 1806 prebivalcev v starosti od 15 do 75 let. Med anketiranimi je delež moških približno 49 odstotkov, žensk pa približno 51 odstotkov, tudi druge karakteristike (izobrazba, starost itn.) so v vzorcu normalno porazdeljene kot so porazdeljene tudi med prebivalstvom.

Raziskovanje zajema naslednja področja:

- znanje in izobraževalne možnosti,

- zaposlitev in pogoji za delo,
- družino, socialne mreže,
- zdravje in dostop do zdravstvenih storitev, prehrano,
- izrabo časa in prosti čas,
- politično participacijo,
- stanovanje in stanovanjski status,
- bivalno okolje,
- varnost življenja in lastnine,
- ekonomske vire in materialni standard,
- opremljenost mestnega in podeželskega okolja.

Kvaliteta življenja je v raziskavi obravnavana kot objektivni in kot subjektivni atribut. Objektivne pogoje in okoliščine ugotavlja z deskriptivnim pristopom, s katerim identificira materialne in nematerialne vire do katerih ima posameznik dostop, jih obvladuje ali odloča o njihovem razporejanju (satisfaktorji). Subjektivni atribut pa pomeni, da ugotavlja subjektivne zaznave zadovoljenosti potreb ali subjektivno oceno stanja (satisfakcije). Pri raziskovanju kvalitete življenja se je kot najbolj uspešna pokazala kombinacija obeh pristopov.

1.1.4 Opis instrumenta za ugotavljanje percepcije težav v temeljnih spretnostih

Za potrebe naše analize smo v anketni vprašalnik (področje izobraževanja) vključili vprašanje, s katerim smo ugotavljali lastno percepcijo obvladovanja ali neobvladovanja temeljnih spretnosti, na katerega so odgovarjali vsi anketirani z da ali ne.

Vprašanje se je glasilo:

G3. V vsakdanjem življenju se znajdemo v situacijah, ko moramo brati ali pisati različne vrste besedil ali računati. Ali se katerim od spodaj naštetih opravil izogibate zato, ker vam povzročajo težave in jih ne obvladate dovolj?

BRANJU

- časopisov, revij,
- knjig,
- navodil,
- voznih redov, avtokart,

PISANJU

- kratkih sporočil sorodnikom ali znancem,
- izpolnjevanje obrazcev,
- prošenj, pritožb,
- daljših besedil (več kot eno stran),

RAČUNANJU

- računanju porabljenega denarja ob nakupih,
- računanu površin, obega, prostornine,

- deljenju (zneskov, količin),
- računanju s procenti,
- ugotavljanje in ocenjevanje količin, razdalj.

Pri tem pa smo dejavnosti izbirali glede na to, ali zahtevajo uporabo elementarnih oziroma bolj sestavljenih in zahtevnih spretnosti;

- Opravila, ki zahtevajo uporabo elementarnih spretnosti pri branju, so:branje navodil (za uporabo aparatov, zdravil itn), voznih redov (za avtobuse, vlake) in telefonskega imenika ter zemljevidov. Med bolj zahtevne dejavnosti smo uvrstili branje časopisov, revij in knjig.
- Pisanje kratkih sporočil sorodnikom ali znancem in izpolnjevanje obrazcev zahteva uporabo elementarnih spretnosti pri pisanju. Sestavljena in zahtevna opravila pa so pisanje daljših besedil in prošenj.
- Pri računanju zahtevajo uporabo elementarnih spretnosti računanje porabljenega denarja, ocenjevanje količin ali razdalj, bolj zahtevne spretnosti pa opravila kot so računanje površin, prostornin in obsega, deljenje zneskov in računanje procentov.

Pri izboru posameznih spretnosti pri branju, pisanju in računanju, ki smo jih vključili v anketo, smo izhajali iz:

- opredelitve temeljnih spretnosti, pri čemer smo namerno izpustili področje socialne komunikacije, ki ga ne moremo raziskovati s tovrstnim anketnim vprašalnikom,
- izbrali smo le tiste spretnosti ali opravila, ki so se nam zdela pogosta in tipična za večino odraslih.

V anketnem vprašalniku je poudarek na neumetnostnih besedilih, čeprav branje knjig ali pisanje daljših besedil ne omejujemo le na neumetnostna besedila.

Takšno raziskovanje oziroma zajemanje podatkov o temeljnih spretnostih ima seveda številne pomanjkljivosti.

- Odgovori, ki jih dobimo so subjektivni in še ne pomenijo tudi dejanskega stanja oziroma nivoja obvladovanja temeljnih spretnosti.
- Odgovori nam ne dajejo informacije o tem, do kakšnega nivoja respondenti obvladujejo ali ne obvladujejo omenjene spretnosti.
- Vključeno je omejeno število temeljnih spretnosti, o drugih spretnostih, ki jih respondenti obvadujejo ali ne obvladujejo pa nimamo informacij,
- Obstaja verjetnost, da so nekateri posamezniki ponekod odgovorili negativno, torej da težav nimajo, zato, ker se ne znajdejo pogosto v položaju, ko morajo temeljne spretnosti uporabiti; lahko pa se takšnim položajem tudi namerno izogibajo.

Prednosti takšnega preučevanja:

- Vprašanja so namerno zasnovana tako, da sprašujejo posameznika o položajih, v katerih mora pokazati katero od temeljnih spretnosti. Tako smo lahko ugotavljali dejavno uporabo teh spretnosti pri odraslih.
- Ugotavljali smo posameznikovo individualno zaznavanje in lastno oceno obvladovanja navedenih spretnosti.

- Nismo postavljali vnaprejšnjega kriterija in ne ocenjevali posameznika po neki standardni lestvici, po kateri bi delili odrasle na funkcionalno pismene in funkcionalno nepismene. Raziskovalni prostop dopušča možnost, da se dejanski problemi pokažejo kot usedlina, ki se pojavlja v določenih okoljih, pri določenih skupinah in v določenih oblikah.

Raziskovalni pristop, ki temelji na percepciji in samoevalvaciji potreb in interesov, je utemeljen z vidika andragoške teorije in prakse. Ugotavljanje individualnih potreb in interesov je temeljno načelo pri učenju odraslega, na katerem slonijo nadaljnje postavljanje ciljev, izbira vsebin in evalvacija. Ugotavljanje individualnih potreb in usklajevanje le-teh s potrebami družbenega razvoja pa sta izhodišči za celotno organizacijo in politiko izobraževanja odraslih na državnem nivoju.

Pristop izhaja iz znanstvene paradigme, ki jo postavlja in utemeljuje ideološki model razumevanja pismenosti. To pomeni, da predpostavlja pismenost kot socialno prakso, ki je v vsakokratni rabi odvisna od zgodovinskih, kulturnih in socialnih okoliščin.

1.1.5 Statistična obdelava in prikaz podatkov

Z raziskovanjem reprezentativnega vzorca smo dobili podatke, iz katerih smemo sklepati na kvaliteto življenja v osnovni množici prebivalstva Slovenije ter na delež prebivalcev, ki se srečujejo s težavami pri temeljnih spretnostih.

Glede na cilje naše analize, ki smo si jih postavili na začetku, v skladu s katerimi opazujemo obseg pojava - to je število odraslih, ki navajajo težave pri temeljih spretnostih in njihove demografske ter socialne značilnosti smo najprej ugotovili, kolikšen delež anketiranih v vzorcu navaja težave pri branju, pisanju in računanju, zatem pa smo po izbranih kazalcih ugotavljali njihove glavne karakteristike. Izbrali smo tele kazalce: spol, starost, kraj bivanja, zaposlitev, zmožnost pokrivanja osnovnih življenjskih stroškov, izobrazba, šolsko in izvenšolsko izobraževanje, izobrazba staršev, opremljenost bivalnega okolja in preživljanje prostega časa.

1.1.6 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

V raziskavi se ukvarjamo z naslednjimi vprašanji:

1. Kolikšno število ljudi navaja težave pri pisanju, branju in računanju?
2. Kakšne so njihove demografske in socialne karakteristike?
3. Kateri so najpogostejši problemi pri temeljnih spretnostih, s katerimi se srečujejo?
4. Katere so 'kritične skupine', za katere lahko napovedujemo večje težave pri temeljnih spretnostih?

Preverjali bomo naslednje hipoteze:

H1: Percepcija težav pri branju pisanju in računanju je odvisna od spola. Ženske navajajo več težav pri posameznih spretnostih kot moški.

H2: Starost pomembno vpliva na obseg težav. Pri posameznih starostnih kategorijah so težave pogostejše.

H3: Pomemben dejavnik, ki vpliva na obseg težav, je izobrazba: manj izobraženi imajo veliko več težav pri branju, pisanju in računanju kot ljudje z več leti šolanja.
H4: Ljudje, ki navajajo več težav pri temeljnih spretnostih, se navadno manj izobražujejo tako v šolskih kot drugih oblikah izobraževanja.
H5: Težave pri temeljnih spetnostih imajo nekatere zaposlitvene kategorije pogosteje kot druge
H6: Ljudje, ki navajajo več težav, navadno prihajajo iz družin, kjer so tudi starši nižje izobraženi.
H7: Ljudje iz ruralnih območij imajo večje težave pri temeljnih spretnostih.
H8: Opremljenost bivalnega okolja je pokazatelj obsega težav pri temeljnih spretnostih; ljudje iz slabše opremljenega življenjskega okolja imajo več težav.
H9: Glede preživljanja prostega časa se ljudje, ki navajajo več težav, bistveno razlikujejo od tistih, ki težav ne navajajo: tisti z več težavami redkeje obiskujejo kulturne prireditve, berejo knjige, se ukvarjajo s hobijem ali športom.

1.1.7 Opis znanstvene metode za prikaz stanja in potrditev ali zavrnitev hipotez

Za prikaz stanja navajamo frekvenčne distribucije odgovorov za posamezne težave pri branju, pisanju in računanju po posameznih izbranih kazalcih. Deleži, ki jih dobimo s takim prikazom nam dajo slutiti morebitni obseg pojava v osnovni množici, to je med prebivalstvom Slovenije starim od 15 do 75 let.

S povezanostjo in odvisnostjo med percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju z izbranimi kazalci pa smo ugotavljali in potrjevali mero korelacije - koeficient kontingence. Kontingenčni koeficient (C) se kot mera korelacije uporablja, kadar so variable, ki jih preučujemo klasificirane v dva ali več razredov ali kategorij. Pred drugimi merami korelacije ima kontingenčni koeficient določene prednosti. Pri izračunavanju namreč ne rabimo domneve o normalnosti distribucije klasificiranih variabel (Knoke in Bohrnstedt 1994).

Pomanjkljivost kontingenčnega koeficienta pa je, da za iste podatke ne ostane konstanten, če spreminjamo število razredov. To pomeni, da C, ki ga dobimo iz tabele 2 x 2 ali 3 x 3 navadno ne moremo primerjati s C, ki ga dobimo iz tabele 5 x 5.

Maksimalna vrednost C je odvisna od števila razredov v klasifikaciji. Na primer: kadar je število razredov v klasifikaciji 2, je maksimalni C 0,707; kadar je število razredov 3 je C 0,816; pri 4 razredih je C 0,866; pri 5 je C 0,894, itn. (Blejec 1959).

V naši analizi navajamo vse statistično pomembne povezanosti med percepcijo težav in izbranimi kazalci, kadar je C večji od 0,20. V nekaj primerih pa smo prikazali tudi povezanosti med spremenljivkami, kadar je bil C manjši od 0,20, ker nam frekvenčna distribucija kaže, da je obseg pojava, ki ga preučujemo tolikšen, da ga moramo upoštevati pri nadaljnji analizi.

1.2 Analiza rezultatov

V tem delu predstavljamo rezultate raziskovanja o obsegu težav pri branju, pisanju in računanju na reprezentativnem vzorcu prebivalcev Slovenije ter analizo povezanosti med percepcijo težav in nekaterimi demografskimi in socialnimi kazalniki. Tako opazujemo, kako pogosto se pojavljajo težave v temeljnih spretnostih pri moških in ženskah, med različnimi starostnimi, izobrazbenimi in zaposlitvenimi kategorijami, med tistimi, ki živijo v vaških in mestnih okoljih, v bolj ali manj opremljenih bivalnih okoljih, med dejavnimi in nedejavnimi[1] ter med tistimi, ki izhajajo iz bolj ali manj izobraženih družin. Odvisne variable so potemtakem spol, starost, stopnja izobrazbe, zaposlitveni status, zmožnost pokrivanja osnovnih življenjskih stroškov, kraj bivanja, vključevanje v šolske in neformalne oblike izobraževanja, opremljenost bivalnega in življenjskega okolja, kvaliteta preživljanja prostega časa. V drugem delu analize pa prikazujemo povezanost med percepcijo težav in izbranimi odvisnimi spremenljivkami ter ugotavljamo, s kakšno verjetnostjo lahko obseg težav napovedujemo glede na demografske in socialne značilnosti populacije.

1.2.1 Prikaz percepcije težav pri branju, pisanju in računanju na reprezentativnem vzorcu

1.2.1.1 Distribucija percepcije težav na vzorcu

Najprej nas je seveda zanimalo, kolikšno število odraslih v vzorcu se pravzaprav v vsakodnevnem življenju ogiba položajev, ko morajo brati, pisati ali računati, ker ocenjujejo, da teh spretnosti ne obvladujejo dovolj, ali pa jim povzročajo težave. V pojasnilo ob interpretaciji je treba povedati, da je bilo vprašanje namerno zasnovano tako, da sprašuje posameznika o situacijah, ko mora pokazati katero od temeljnih. spretnosti. Ugotoviti smo namreč želeli, dejavno uporabo teh spretnosti pri odraslih. Pri tem smo tvegali, da bodo nekateri posamezniki ponekod odgovorili negativno, torej, da težav pri uporabi spretnosti nimajo že zato, ker se ne znajdejo pogosto v takem položaju, ko bi morali le-te uporabiti; gra na primer za pisanje daljših besedil ali prošenj, branje zemljevidov ali voznih redov itn.

V tabeli 1 je prikazana porazdelitev odgovorov v absolutnih številkah in odstotkih, ki so jih anketirani navajali pri posameznih variablah pri branju, pisanju in računanju, glede na skupno število anketiranih v raziskavi. Po pričakovanjih so navajali najmanj težav pri branju, bistveno več težav pa pri pisanju in računanju.

Respondenti imajo najmanj težav pri branju preprostejših besedil, kot so npr. navodila, vozni redi in časopisi, njihov delež ostaja pod 10 odstotki. Nekaj več težav imajo pri branju daljših in zahtevnejših besedil, kot so napr. knjige, kjer se delež pritrdilnih odgovorov dvigne malo nad 10 odstotkov. Tudi branje zemljevidov se pogosteje pojavlja kot dejavnost, ki povzroča težave, čeprav smo jo uvrstili med preprostejša besedila. Branje zemljevidov je sestavljena dejavnost, ki zahteva prostorsko predstavljivost, poznavanje geografije in zmožnost za ocenjevanje razdalj. Tako ne moremo višjega odstotka pripisati le težavam pri branju krajevnih in zemljepisnih imen.

---

[1] Kot nedejavne opredeljujemo odrasle, ki se po končanem obveznem šolanju niso vključevali v nikakršne oblike šolskega ali neformalnega izobraževanja in nimajo interesa, da bi se izobraževali v prihodnosti (Jelenc 1989)

Veliko pogosteje se respondenti srečujejo s težavami pri pisanju. Skoraj četrtina jih ima težave pri tvorjenju zahtevnejših besedil, kot so npr. daljša besedila (23.4 %) in prošnje (23.2 %). Iz odgovorov seveda ne zvemo, kakšne so njihove dejanske težave pri pisanju teh besedil (struktura, vsebina, pravopis ipd.). Izpolnjevanje obrazcev in pisanje kratkih sporočil prijateljem in znancem, smo uvrstili med preprostejša besedila, kljub temu se približno šestina (15.9 %) vprašanih ogiba izpolnjevanju obrazcev, tudi 11.2 % tistih, ki se ogibajo pisanju kratkih sporočil, je relativno visoka številka. V zasebnem življenju ljudje verjetno izberejo druga sredstva in oblike za komunikacijo (telefonska ali ustna sporočila).

Računanje površin, obsega in prostornine ter računanje s procenti so dejavnosti, pri katerih se najpogosteje pojavljajo težave v sklopu računanja. Uvrstili smo ju med sestavljene dejavnosti, ker zahtevata računanje s površinskimi, prostorninskimi in dolžinskimi merami ter s procenti, hkrati pa so to dejavnosti, ki jih odrasli zelo pogosto srečujemo. Skoraj četrtina (23.1 %) respondentov navaja težave pri računanju s procenti, petina (19.9 %) pa pri računanju površin, prostornin in obsega. Zanimivo bi bilo ugotoviti, kako se pravzaprav odločajo tisti odrasli, ki navajajo težave takrat, ko morajo primerjati cene ob popustih ob nakupih, ali pa morajo izračunati površino stanovanja, stene, zemljišča, itn.

Tabela1: Frekvenčne distribucije odgovorov pri posameznih variablah pri branju, pisanju in računanju [2]

Percepcija težav / Dejavnost	ima težave		nima težav		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
Branje:						
časopisov	106	5.9	1692	93.6	1798	100
knjig	187	10.3	1612	89.2	1799 (8)	100
navodil	144	8.0	1655	91.6	1799 (8)	100
voznih redov	147	8.1	1650	91.3	1797 (10)	100
zemljevidov	225	12.5	1582	87.5	1807	100
Pisanje:						
sporočil	202	11.2	1596	88.3	1798	100
izpolnjevanje obrazcev	288	15.9	1510	83.6	1798	100
prošenj	419	23.2	1379	76.3	1798	100
daljših besedil	423	23.4	1375	76.1	1798	100
Računanje:						
porabljenega denarja	162	9.0	1636	90.5	1798	100
površin *	360	19.9	1438	79.6	1798	100
deljenje zneskov *	272	15.1	1526	84.4	1798	100
procentov	418	23.1	1380	76.4	1798	100
ocenjevanje količin *	289	16.0	1509	83.5	1798	100

Opomba: pri vsaki variabli je 9 manjkajočih odgovorov, razen tam, kjer je navedeno drugače.

* V tabelah uporabljamo krajše poimenovanje dejavnosti.

[2] Vsi podatki v tabelah so iz raziskave Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994

Ocenjevanje količin in deljenje zneskov se tudi relativno pogosto pojavljata kot dejavnosti, pri katerih imajo odrasli težave. Ocenjevanje količin, razdalj itn. so dejavnosti, ki jih odrasli nenehno opravljamo, saj nam pomagajo pri odločanju, na primer o tem, koliko časa bomo porabili za vožnjo v določeno smer, koliko goriva bomo porabili, če potujemo z avtomobilom itn. Med anketiranimi jih je 16 % navedlo, da imajo pri tovrstnem ocenjevanju težave. Tudi deljenju zneskov in količin se odrasli ne moremo izogniti v vsakodnevnem življenju, pri razporejanju osebnega in družinskega proračuna na primer; 15.1 % respondentov pa navaja, da imajo pri tem težave. Računanje porabljenega denarja se pojavlja manj pogosto kot opravilo, ki bi povzročalo težave, saj je le 9 % respondentov navedlo tovrstne težave.

Naslednje, kar smo želeli ugotoviti, pa je bilo, kako pogosto se pojavljajo težave posebej pri branju, pisanju in računanju. Ko smo ugotovili, katere težave se pojavljajo najpogosteje, smo namreč želeli ugotoviti še, koliko respondentov navaja vsaj eno težavo posebej pri branju, pri računanju ali pri pisanju. Tako smo dobili tri nove variable, ki smo jih uporabili v nadaljnji analizi kot 'osnovni kriterij za ugotavljanje obvladovanja temeljnih spretnosti'. Ta kriterij smo v nadaljni analizi uporabljali pri raziskovanju pogostosti pojava glede na demografske in druge kazalnike.

Vsaj eno težavo pri branju navaja 19.9 % ali 359 respondentov , 31.1 % (562), pa jih navaja vsaj eno težavo pri pisanju. Dobili smo tudi zelo podoben delež odgovorov, ki navajajo vsaj eno težavo pri računanju. Takih je 555 ali 30.7 % respondentov v vzorcu.

Rezultati, ki smo jih dobili po tem kriteriju, nam dajejo slutiti obseg težav pri temeljnih spretnostih v osnovni množici, to je med odraslim prebivalstvom v celoti. Po teh podatkih ima torej vsak peti odrasli prebivalec Slovenije, med 15. in 75. letom, težave pri branju, približno vsak tretji pa navaja težave pri pisanju in računanju.

Tabela2: Frekvenčne distribucije odgovorov za vsaj eno težavo pri branju, pisanju in računanju

Percepcija težav / Dejavnost	ima težave		nima težav		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
branje	359	19.9	1448	80.1	1807	100
pisanje	562	31.1	1245	68.9	1807	100
računanje	555	30.7	1252	69.3	1807	100

Zanimalo nas tudi je, koliko respondentov je navedlo težave pri vseh variablah, torej pri branju, pisanju in računanju. Težave pri vseh variablah branja je navedlo 60 (3.3 %) respondentov, 116 (6.4 %) jih ima težave pri vseh dejavnostih pri pisanju in 89 (4.9 %) pri računanju. Tistih, ki so navedli težave pri vseh oblikah branja, pisanja in računanja skupaj, pa je bilo 29 ali 1.6 %. Menimo, da tak obseg težav kaže na širše probleme, meji že na elementarno ali analfabetsko pismenost. Za te anketirane bi morali uporabiti drugačne načine ugotavljanja obvladovanja temeljnih spretnosti, kajti lastna opažanja niso dovolj. Zato tudi deležev teh odgovorov nadaljnji analizi ne prikazujemo posebej.

Percepcija težav pri branju, pisanju in računanju po spolu

Zanimalo nas je, ali se pri novih variablah za težave pri branju, pisanju in računanju ter pri posameznih variablah pojavljajo razlike po spolu. Percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju po spolu smo prikazali s sliko 3a in v tabeli 3. Ugotovimo lahko, da ženske navajajo za nekaj odstotkov več težav pri branju (za 3.3 %) in pri pisanju (za 1.9 %) kot moški. Razlika je relativno majhna in jo deloma lahko pripišemo večjemu deležu žensk v vzorcu (51 %). Pri računanju pa je razlika občutno večja; skoraj še enkrat več žensk (19.8 %) kot moških (10.9 %) navaja težave vsaj v eni obliki računanja.

Slika 3a: Prikaz percepcije težav pri branju, pisanju in računanju (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)

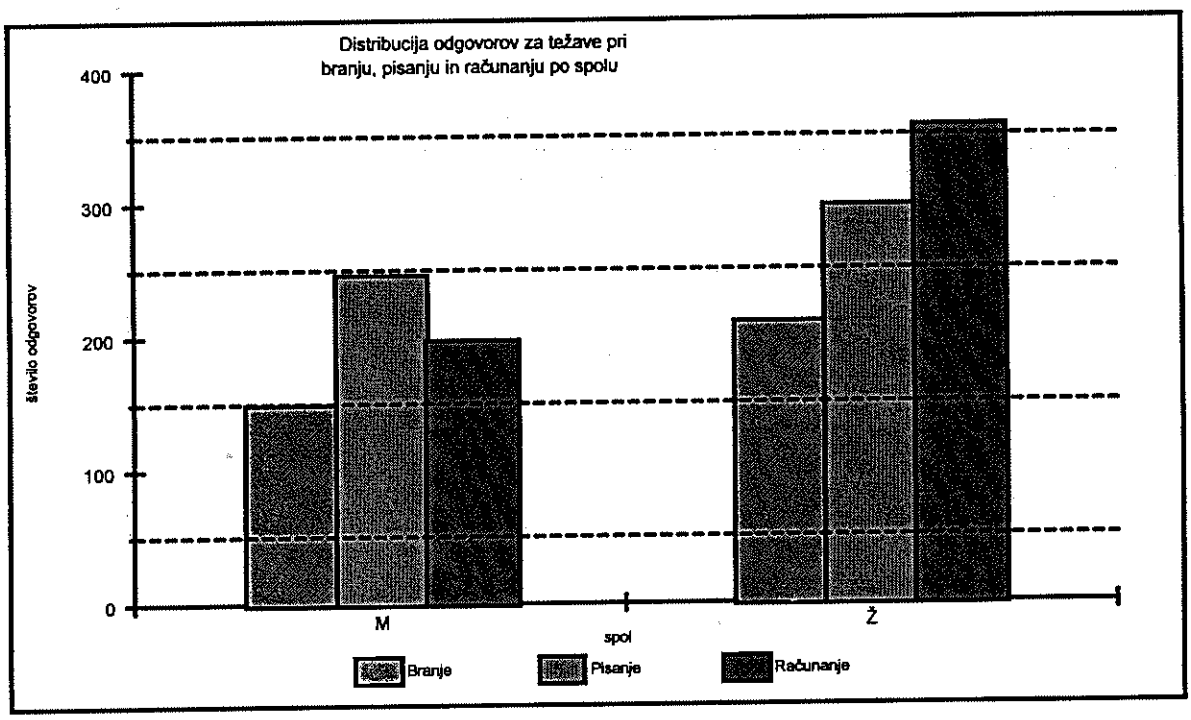


Tabela 3: Distribucija odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju po spolu

Spol (N=1803) / Dejavnost	M		Ž		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
branje	149	8.3	210	11.6	359	(19.9)
pisanje	246	14.6	297	16.5	561	(31.1)
računanje	197	10.9	357	19.8	554	(30.7)

Če pogledamo, katera so tista opravila pri branju, ki povzročajo več težav ženskam kot moškim, ugotovimo, da večji delež žensk navaja težave pri branju zemljevidov, kar 161 od 225 (ali 9.0 % v vzorcu), medtem ko le 3.6 % moškim dela branje zemljevidov težave (tabela 4). Ženske pa nimajo več težav kot moški v vseh drugih dejavnostih; pri branju knjig je število moških večje. Branje knjig predstavlja težave za 5,6 % moških in 4.8 % žensk.

Tabela 4: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri branju po spolu

Spol (N=1797) / Težave pri branju:	M		Ž		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
knjig	101	5.6	86	4.8	187	(10.7)
navodil	59	3.3	85	4.7	144	(8.0)
voznih redov	58	3.2	89	5.0	147	(8.2)
zemljevidov	64	3.6	161	9.0	225	(12.5)

Višji odstotek težav pri pisanju pri ženskah gre na račun posameznih opravil, kakršno je npr. izpolnjevanje obrazcev, pisanje daljših besedil in prošenj (tabela 5). Pri enostavnem opravilu kot je pisanje kratkih sporočil sorodnikom ali znancem, pa imajo ženske manj težav kot moški.

Tabela 5: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri pisanju po spolu

Spol (N=1796) / Težave pri pisanju:	M		Ž		Skupaj	
	f	%	f	%	f	%
sporočil	110	6.1	91	5.1	201	11.2
izpolnjevanje obrazcev	129	7.2	159	8.9	288	16.0
prošenj	186	10.4	232	12.9	418	23.3
daljših besedil	191	10.6	231	12.9	422	23.5

Pri posameznih elementarnih in sestavljenih opravilih, ki zahtevajo uporabo spretnosti računanja, navajajo ženske več težav kot moški (tabela 6). Pri računanju površine, prostornine jih najdemo skoraj trikrat več (14.4 %) kot moških (5.6 %), ravno tako imajo ženske več težav (11.7 %) pri ocenjevanju količin ali razdalj kot moški (4.3 %). Približno enkrat več pa jih ima težave tudi pri računanju procentov, ocenjevanju količin ali razdalj ter pri deljenju zneskov in količin.

Tabela 6: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri računanju po spolu

Spol (N=1796) / Težave pri računanju:	M		Ž		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
porabljenega denarja	74	4.1	88	4.9	162	9.0
površin	101	5.6	258	14.4	359	20.0
deljenju zneskov	89	5.0	183	10.2	272	15.1
procentov	145	8.1	273	15.2	418	23.3
ocenjevanje količin	78	4.3	210	11.7	288	16.0

Percepcija težav v temeljnih spretnostih po starosti

V vzorcu raziskave je bila zajeta populacija v starosti od 15 do 57 let, ki smo jo razdelili v 5 starostnih razredov [3], kakor je razvidno iz slike 7a in tabele 7. Če opazujemo najprej percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju, ugotovimo, da je približno polovica anketiranih je navedlo težave bodisi pri branju, pisanju ali računanju, starih do 55 let, druga polovica tistih, ki navajajo take težave, pa je starejša od 55 let.

Slika 7a: Prikaz percepcije težav pri branju, pisanju in računanju po starosti (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)

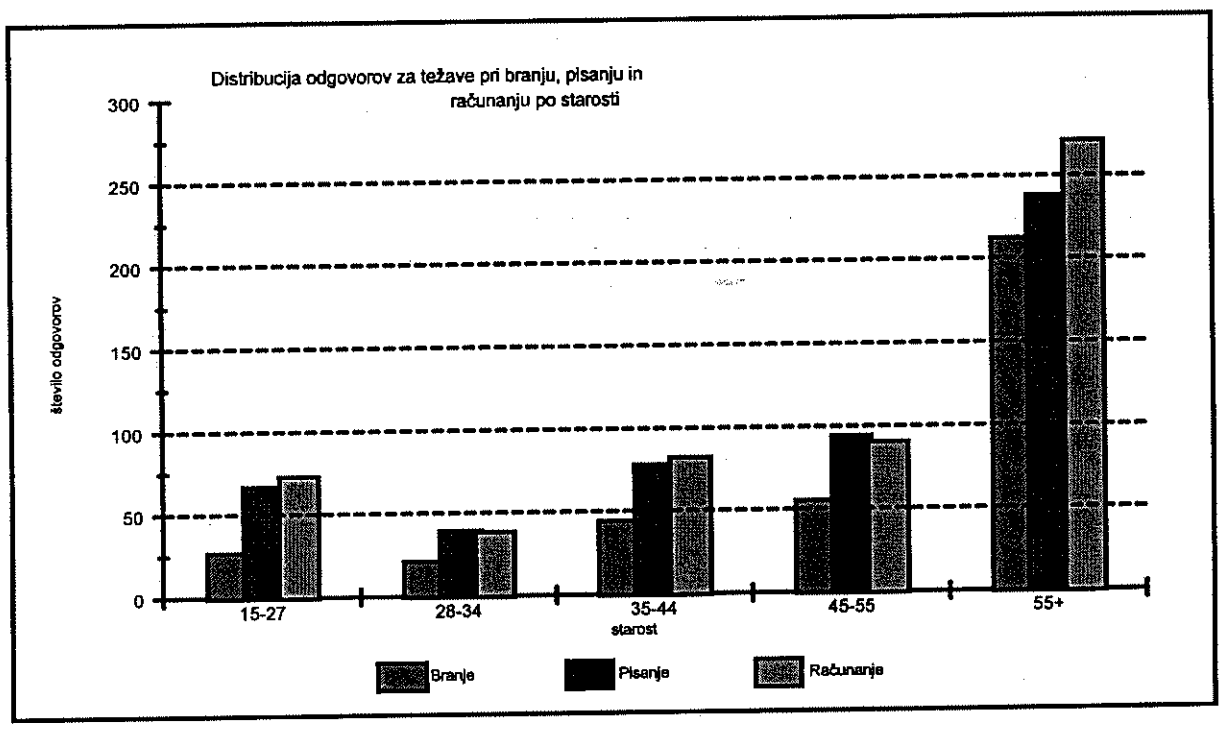


Tabela 7: Distribucija odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju po starosti

Starost (N=1804) / Težave pri:	15-27		28-34		35-44		45-55		55+		skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
branju	27	1.5	21	1.2	44	2.4	55	3.0	212	11.8	359	19.9
pisanju	67	3.7	39	2.2	78	4.3	94	5.2	238	15.7	561	31.1
računanju	73	4.0	38	2.1	82	4.5	90	5.0	271	15.0	554	30.7

Mlajša generacija povprašanih v starosti od 15 do 27 let navaja relativno malo težav pri vseh treh dejavnostih, čeprav se njihov delež dvigne pri pisanju (3.7 %) in računanju (4.0 %). Če mlade primerjamo z naslednjim starostnim razredom od 28 do 34 let vidimo, da jim ravno te dejavnosti povzročajo nekaj več težav kot slednjim. Opozoriti je treba, da je starostni razred mladih večji in moramo zato temu pripisati

[3] Uporabili smo isto klasifikacijo po starostnih razredih, kakor jo sicer uporabljajo pri vseh dosedanjih raziskavah Kvalitete življenja.

večji delež mladih, ki navajajo težave v pisanju in računanju. Starostna razreda od 35 do 44 in od 45 do 55 sta približno enako zastopana pri opisovanju težav, čeprav opazimo, da s starostjo narašča tudi percepcija in obseg težav pri temeljnih spretnostih, tako pri branju, pisanju kot tudi pri računanju.

Ko smo primerjali percepcijo posameznih težav pri branju med starostnimi razredi, smo ugotovili podobno tendenco kot pri branju v celoti (tabela 8). V starostnem razredu nad 55 let je polovica vseh tistih, ki navajajo take težave. Procentni deleži pa so tako nizki, da jih ne bomo posebej komentirali.

Tabela 8: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri branju po starosti

Starost (N=1798) / Težave pri branju:	15-27		28-34		35-44		45-55		55+		skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
knjig	14	1.1	8	0.7	24	2.0	27	2.2	114	4.3	187	10.3
navodil	10	0.8	6	0.5	16	1.3	19	1.5	129	3.9	144	8.0
voznih redov	5	0.4	7	0.6	19	1.5	13	1.1	103	4.6	147	8.1
zemljevidov	13	1.1	11	0.9	17	1.4	30	2.4	154	6.7	225	12.5

Pri analizi posameznih težav pri pisanju pa dobimo rahlo drugačno sliko (tabela 9). Starostni razred nad 55 let je zastopan le še z dobro tretjino, razen pri izpolnjevanju obrazcev, kjer je še vedno polovica tistih s težavami starejših od 55 let. Pri pisanju kratkih sporočil, prošenj in daljših besedil pa najdemo tokrat dve tretjini mlajših od 55 let. Pisanje prošenj in daljših besedil dela več težav generacijama v starosti od 35 do 44 in od 45 do 55 let, saj predstavljata po deležih skoraj polovico vseh tistih, ki jim ti dve dejavnosti delata težave. Percepcija težav pri pisanju kratkih sporočil je enakomerneje porazdeljena, s tendenco naraščanja v višjih starostnih razredih.

Tabela 9: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri pisanju po starosti

Starost (N=1798) / Težave pri pisanju:	15-27		28-34		35-44		45-55		55+		skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
sporočil	21	1.7	7	0.6	29	2.4	31	2.5	114	4.0	202	11.2
izp.obraz.	22	1.8	10	0.8	38	3.1	35	2.9	183	7.3	288	15.9
prošenj	39	3.2	28	2.3	56	4.6	62	5.0	234	8.1	419	23.2
daljših bes.	41	3.3	24	2.0	56	4.6	74	6.0	228	7.5	423	23.4

Iz distribucije odgovorov za posamezne težave pri računanju po starosti, se kaže podobna slika kot pri pisanju (tabela 10). Generacije povprašanih, ki so starejše od 55 let so zastopane le še z tretjino, pri računanju površin, prostornin in obsega pa jih je le še četrtina. Generacijam, mlajšim od 55, delajo v dveh tretjinah več preglavic računanje porabljenega denarja, deljenje zneskov in količin, računanje procentov ter ocenjevanje količin in razdalj. Pri računanju površin, obsega in prostornine pa jih ima težave kar tri četrtine mlajših od 55 let.

Poglejmo si te starostne kategorije še pobliže: Najmanj težav pri računanju pri vseh opravilih navajajo odrasli med 28 in 34 letom. Računanje površine, prostornine in obsega predstavlja približno enak problem za starostne kategorije od 15 do 27, od 35 do 44 in od 45 do 55 let; skupaj predstavljajo skoraj tri četrtine vseh tistih, ki navajajo težave pri teh spretnostih. Skoraj polovico odraslih, med tistimi, ki navajajo težave pri računanju s procenti, je starih od 35 do 44 in od 45 do 55 let.

Tabela 10: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri računanju po starosti

Starost (N=1798) / Težave pri računanju:	15-27		28-34		35-44		45-55		55+		skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
porab.den.	16	1.3	8	0.7	31	2.5	24	2.0	83	2.5	162	9.0
površin	51	4.2	24	2.0	52	4.2	50	4.1	183	5.4	360	19.9
deljenje zn.	28	2.3	11	0.9	31	2.5	41	3.3	161	6.1	272	15.1
procentov	39	3.2	26	2.1	60	4.9	69	5.6	224	7.3	418	23.1
ocen. kol.	34	2.8	15	1.2	32	2.6	40	3.3	168	6.1	289	16.0

Percepcija težav pri temeljnih spretnostih po stopnji izobrazbe in vključevanju v šolske in neformalne oblike izobraževanja

Percepcija težav po stopnji izobrazbe

Percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju smo opazovali po različnih stopnjah izobrazbe, in sicer za odrasle z nedokončano osnovno šolo, z dokončano osnovno šolo, eno-ali dveletno poklicno šolo (skrajšani program), z dve ali triletno poklicno šolo, srednjo šolo in skupaj za tiste, ki imajo več kot srednjo šolo (višja, visoka, magisterij ali doktorat).

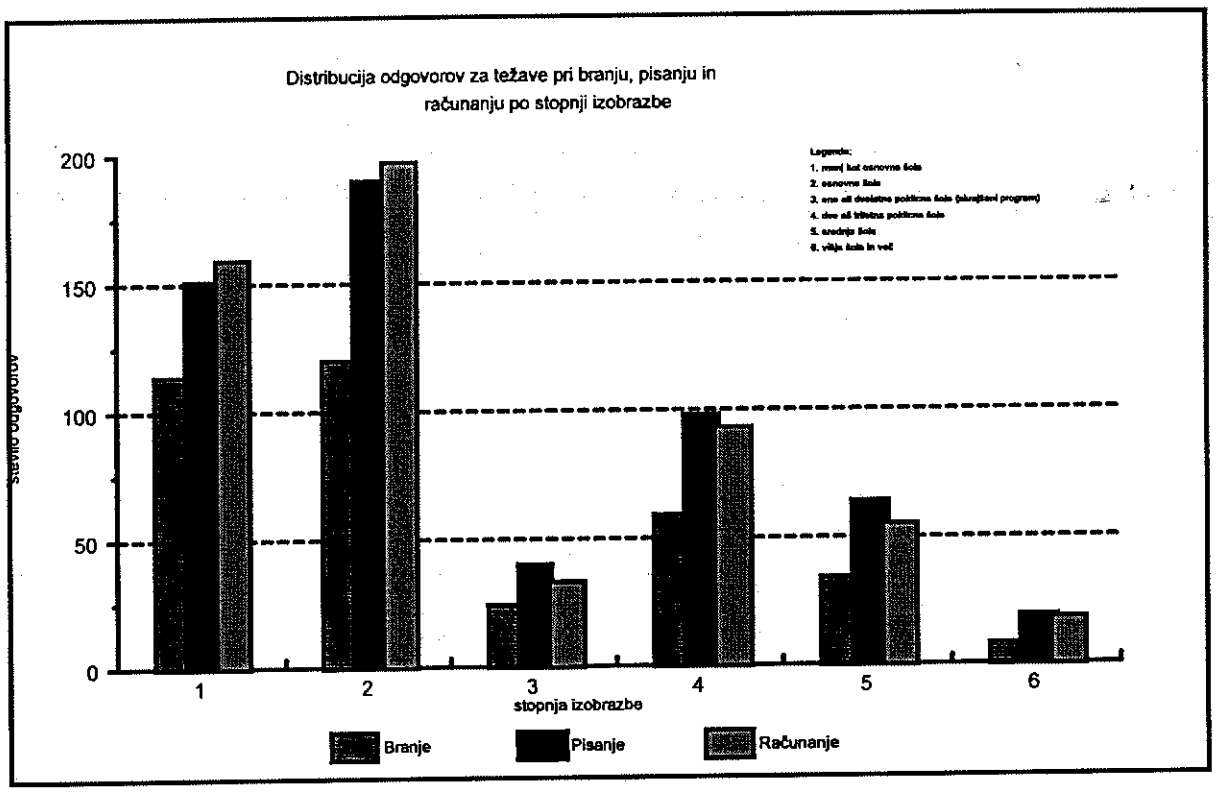
Kot nam kažeta tabela 11 in slika 11a se percepcije težav pri branju, pisanju in računanju kumulirajo v spodnjih dveh izobrazbenih kategorijah, pri odraslih z nedokončano ali dokončano osnovno šolo.

Tabela 11: Distribucija odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju po stopnji izobrazbe

Izobrazba (N=1804) / Dejavnost:	1		2		3		4		5		6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
branje	114	6.3	120	6.7	24	1.3	59	3.3	34	1.9	8	0.4
pisanje	151	8.4	190	10.5	40	2.2	98	5.4	64	3.5	19	1.1
računanje	159	8.8	197	10.9	33	1.8	93	5.2	55	3.0	18	1.0

Legenda:
1. manj kot osnovna šola
2. osnovna šola
3. eno ali dvoletna poklicna šola (skrajšani program)
4. dve ali triletna poklicna šola
5. srednja šola
6. višja šola in več

Slika 11a: Prikaz percepcije težav pri branju pisanju in računanju po stopnji izobrazbe (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)



Več kot polovico vseh tistih odraslih, ki navaja vsaj eno težavo pri branju (13 % od 19.9 % v vzorcu) najdemo v teh dveh kategorijah. Zanimivo je to, da težave pri branju navajajo tudi v drugih, bolj izobraženih kategorijah, med temi rahlo odstopajo navzgor odrasli z dve ali triletno poklicno šolo (3.3 % na vzorcu). Zelo nizek je odstotek tistih, ki imajo eno- ali dveletno poklicno šolo (skrajšani program) in navajajo težave pri branju (1.3 %), kar pa ne pomeni, da težav nimajo, temveč gre nizek odstotek na račun njihove manjše zastopanosti v vzorcu. Zato jih bomo prikazovali skupaj z prvo in drugo izobrazbeno kategorijo. Tako skupaj tvorijo razred 14.3 % od 19.9 % na vzorcu, ki navajajo težave pri branju.

Med tistimi, ki navajajo težave pri pisanju, je več kot dve tretjini odraslih iz prvih treh, najmanj izobraženih kategorij (21.1 % od 30.7 % na celotnem vzorcu). Ponovno najdemo nekaj višji odstotek (5.4 % od vzorca) odraslih, z dve ali triletno poklicno šolo med tistimi, ki jim pisanje povzroča težave. Odraslim s srednjo šolo dela pisanje težave v 3.5 % primerov, odraslim z več kot srednjo šolo pa pisanje predstavlja težave v zelo majhnem obsegu (1.1 % na vzorcu).

Zelo podobne težave imajo odrasli v navedenih izobrazbenih kategorijah pri računanju. Dve tretjini (21.5 % od 31.1 % v vzorcu) jih ima osnovno šolo ali manj in eno ali dveletno poklicno šolo. Nekaj višji je odstotek tistih, ki imajo dve ali triletno poklicno šolo (5.2 %), delež srednje izobraženih s težavami pri računanju je le še 3.0 %, pri višje in visoko izobraženih pa pade na 1 %.

Nobenih večjih odstopanj ni od opisanega stanja pri percepciji posameznih težav pri branju (tabela 12). Težave pri branju knjig, navodil, voznih redov in zemljevidov, se

kumulirajo pri prvih treh izobrazbenih kategorijah. Odrasli s poklicno šolo s posameznimi težavami pri branju, predstavljajo le 1 do 2 %, tistih, ki navajajo take težave. Pri srednje in višje izobraženih pa je odstotek tistih s težavami nižji od 1%.

Tabela 12: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri branju po izobrazbi

Izobrazba (N=1798) / Težave pri branju:	1		2		3		4		5		6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
knjig	73	4.1	51	2.8	14	0.8	35	1.9	13	0.7	1	0.1
navodil	57	3.2	42	2.3	11	0.6	22	1.2	9	0.5	3	0.2
vozn. redov	57	3.2	40	2.2	12	0.7	23	1.3	11	0.6	4	0.2
zemljevidov	89	4.9	79	4.4	14	0.8	25	1.4	15	0.8	3	0.2

Največ težav pri pisanju sporočil, izpolnjevanju obrazcev, pisanju prošenj in daljših besedil imajo odrasli, ki so končali največ eno ali dvoletno poklicno šolo in predstavljajo več kot dve tretjini vseh tistih, ki navajajo težave v teh spretnostih. Za odrasle z dve- ali triletno šolo tudi še predstavlja problem pisanje prošenj (v 3.6 % od 23.2% v vzorcu) in daljših besedil (v 3.4 % od 23.4 % v vzorcu). Pri srednje in višje izobraženih kategorijah, pa delež težav pri pisanju pade na okoli 2 in manj odstotkov.

Tabela 13: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri pisanju po izobrazbi

Izobrazba (N=1798) / Težave pri pisanju:	1		2		3		4		5		6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
sporočil	58	3.2	56	3.1	14	0.8	37	2.1	28	1.6	9	0.5
izp. obr.	99	5.5	103	5.7	17	0.9	43	2.4	20	1.1	6	0.3
prošenj	129	7.2	147	8.2	31	1.7	65	3.6	36	2.0	11	0.6
dalj. bes.	128	7.1	138	7.7	36	2.0	62	3.4	42	2.3	17	0.9

Pri posameznih dejavnostih pri računanju, pa je trend kumuliranja težav pri nižje izobraženih kategorijah še bolj izrazit (tabela 13a). Najmanj izobraženi (manj kot osnovna šola, osnovna šola in eno ali dvoletna poklicna šola) imajo največ težav pri računanju porabljenega denarja (5.7 % od 9.0 % v vzorcu), površin, prostornin in obsega (14.2 % od 19.9 % v vzorcu), procentov (18.1 % od 23.1 % v vzorcu) ter pri deljenju zneskov (12.2 % od 15.1 % v vzorcu), ocenjevanju količin in razdalj (12.5 % od 16.0 % v vzorcu). Pri srednje in višje izobraženih, pade delež tistih, ki navajajo težave pod 1%.

Tabela 13a: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri računanju po izobrazbi

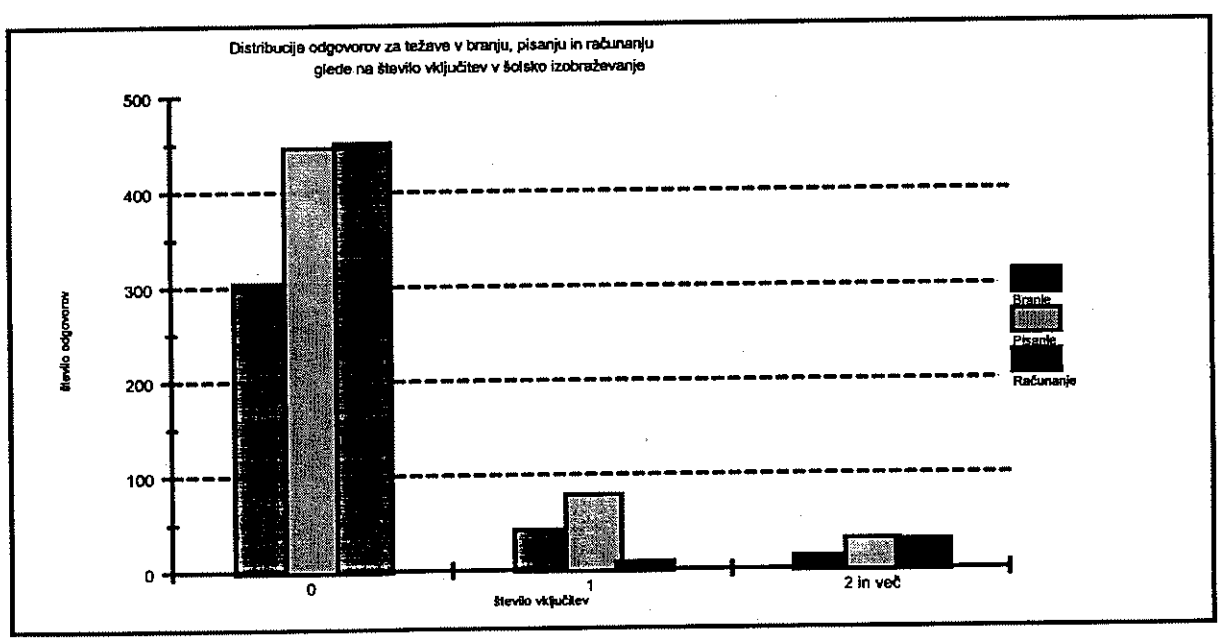
Izobrazba (N=1789) / Težave pri računanju:	1		2		3		4		5		6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
porab.den.	47	2.6	41	2.3	15	0.8	35	1.9	18	1.0	6	0.3
površin	112	6.2	127	7.1	17	0.9	56	3.1	36	2.0	12.	0.7
delj.znes.	100	5.6	100	5.6	18	1.0	36	2.0	13	0.7	5	0.3
procentov	142	7.9	160	8.9	24	1.3	62	3.4	21	1.2	9	0.5
ocen.količin	97	5.4	111	6.2	17	0.9	40	2.2	18	1.0	6	0.3

Percepcija težav glede na vključevanje v šolske oblike izobraževanja

Percepcijo težav v temeljnih spretnostih smo primerjali s tem, koliko so se respondenti vključevali v šolske oblike izobraževanja. Respondenti so na vprašanja o šolskem izobraževanju odgovarjali, kolikokrat in v kakšne oblike izobraževanja so se vključevali v zadnjih 20 letih oziroma od svojega 15 leta starosti naprej. Za naše potrebe smo primerjali percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju s številom vključitev v šolske oblike izobraževanja.[4]

Iz slike 14a in tabele 14 razberemo, da težave pri branju, pisanju in računanju prevladujejo pri tistih, ki se v zadnjih 20 letih ali od svojega 15 leta starosti niso vključevali v nobeno obliko šolskega izobraževanja.

Slika 14a: Prikaz percepcije težav pri branju, pisanju in računanju glede na šolsko izobraževanje (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)



[4] Pojasnilo k 0 vključitev v izobraževanje. Glede na to, da vprašanje obsega šolsko izobraževanje v zadnjih 20 letih od leta 1974 dalje, kar pomeni, da so morali biti respondenti takrat stari najmanj 15 let, torej so mnogi že končali osnovno šolo. Pozneje pa se niso več vključevali v šolske oblike izobraževanja.

Tabela 14: Distribucija odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju glede na število vključitev v šolsko izobraževanje

Število vključitev (N=1807) / Težave pri:	0		1		2 in več		skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%
branju	304	16.8	42	2.3	13	0.8	357	19.9
pisanju	446	24.7	78	4.3	31	1.7	555	30.7
računanju	451	25.0	8	4.5	30	5.5	562	31.1

Težave pri branju ima 16.8 % takih (od vseh 19.8 % s težavami), 22.6 % jih ima težave pri pisanju (od 31.1 % vseh s težavami) in 22.7 % pri računanju (od 30.7 % vseh s težavami).

Tisti, ki so se vsaj enkrat vključili v šolsko izobraževanje bistveno manj pogosto navajajo težave pri temeljnih spretnostih: pri branju le 2.3 %, pisanju 4.3 % in računanju 4.5 %. Pri tistih, ki so se vključili dvakrat in večkrat, zasledimo malo bolj pogosto težave pri računanju, 5.5 % le-teh navaja težave pri računanju.

Percepcija težav in vključevanje v neformalne oblike izobraževanja

Ugotavljali smo obseg percepcije težav najprej glede na to, ali so se respondenti v zadnjih 20 letih, oziroma od svojega 15 leta naprej, vključevali v neformalne oblike izobraževanja (tečaje in seminarje, ki so trajali najmanj 30 ur), potem pa še glede na število vključitev v te oblike izobraževanja.

S sliko 15a in v tabeli 15 je prikazana percepcija težav v temeljnih spretnostih, glede na to, ali so se ali se niso vključevali v neformalno izobraževanje. Iz podatkov razberemo, da tisti, ki se niso vključevali v te oblike veliko pogosteje navajajo težave pri branju (15.2 %), pri pisanju (22.6 %) in pri računanju (22.7 %). Približno četrtina tistih, ki navajajo težave pri branju, pisanju in računanju pa se izobraževala v neformalnih oblikah.

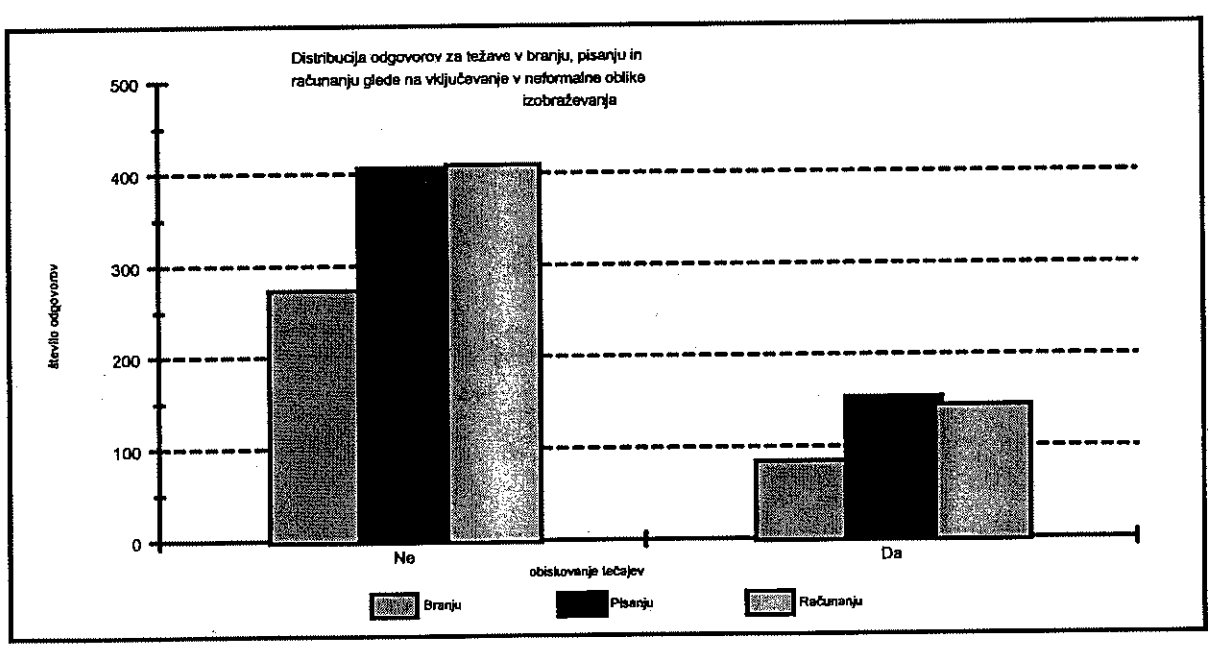


Tabela 15: Distribucija odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju glede na vključevanje v neformalne oblike izobraževanja

Obiskovanje tečaja (N=1800) / Percepcija težav pri:	ne		da		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
branju	273	15.2	84	4.7	357	19.8
pisanju	406	22.6	153	8.5	559	31.1
računanju	409	22.7	144	8.0	553	30.7

Število vključitev v neformalne oblike izobraževanja je tudi pomemben pokazatelj pogostosti težav pri temeljnih spretnostih, kot kažeta slika 16a in tabela 16. Čim pogosteje se odrasli vključujejo v neformalne oblike izobraževanja, tem manj težav imajo pri branju, pisanju in računanju.

Slika 16a: Prikaz percepcije težav v temeljnih spretnostih in vključevanje v neformalne oblike izobraževanja (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)

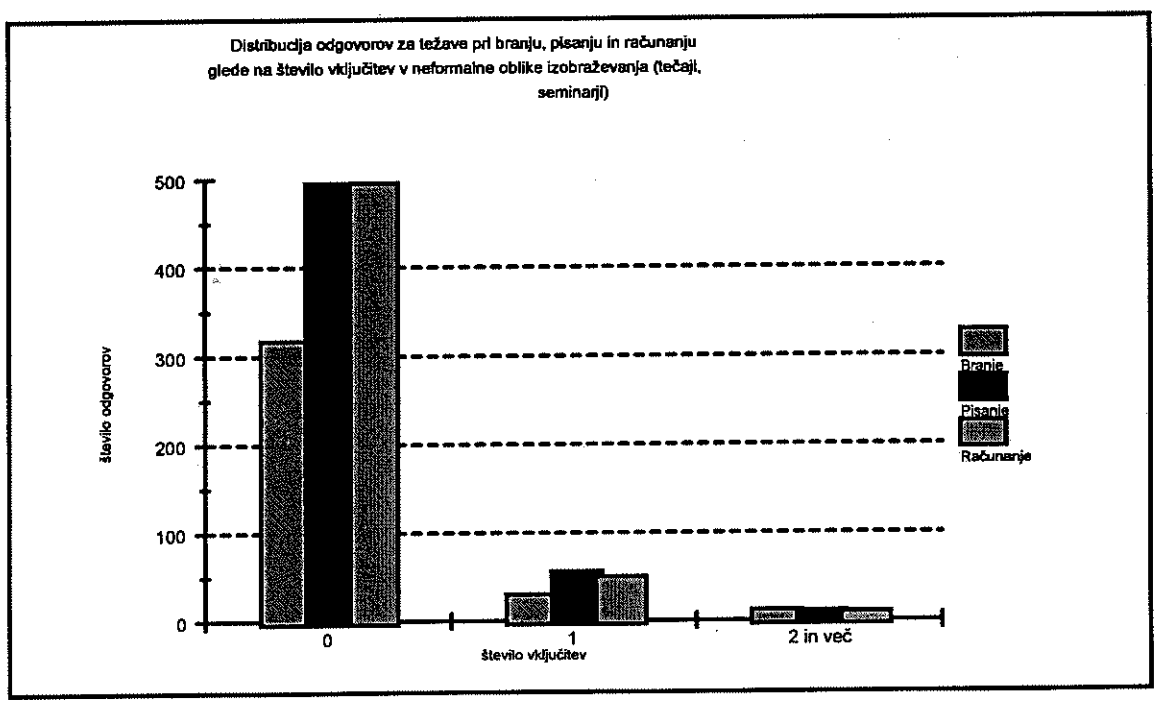


Tabela 16: Distribucija odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju glede na število vključitev v neformalne oblike izobraževanja (tečaji, seminarji)

Število vključitev (N=1807) / Težave pri:	0		1		2 in več		skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%
branju	317	17.5	30	1.7	12	0.7	359	19.9
pisanju	495	27.4	56	3.1	11	0.6	562	31.1
računanju	495	27.4	50	2.8	10	0.5	555	30.7

Delovni status in percepcija težav pri temeljnih spretnostih

Pogostost težav pri temeljnih spretnostih smo ugotavljali tudi glede na delovne statuse anketiranih. V anketi so morali respondenti odgovoriti na vprašanje o vseh delovnih statusih, ki so jih imeli v tednu pred potekom intervjuja. Za naše potrebe smo primerjali pogostost navajanja težav pri branju, pisanju in računanju s temi statusi: zaposlen s polnim časom (vključno redni, bolniški, porodniški, študijski dopust) in zaposlen s polovičnim delovnim časom (vključno redni, bolniški, porodniški, študijski dopust), delal na kmetiji ali pomagal na kmetiji vsaj eno uro na teden, delal v svojem podjetju ali obrti, delal v svobodnem poklicu, upokojen, študiral in gospodinjil (glej legendo!).

Iz analize smo izločili kategorijo "iskal delo, bil brezposeln oziroma odpuščen", kajti pokazalo se je, da se ta status prekriva z nekaterimi drugimi statusi in je slika potem izkrivljena. Na primer, delo iščejo tudi nekateri upokojenci, tako, da so potem vključeni dvakrat, najdemo jih med upokojenci in med tistimi, ki iščejo delo. Tudi v navedenih izbranih delovnih statusih je prišlo do prikrivanja, kajti absolutne številke in deleži tistih, ki navajajo posamezne težave, so v končnem seštevku višji od dejanskega števila tistih, ki navajajo težave. Zato pri opisu dobljenih frekvenčnih distribucij ne navajamo posebej odstotkov.

Iz tabele 17, ki prikazuje porazdelitev odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju po izbranih delovnih statusih, lahko razberemo, da se težave najpogosteje pojavljajo pri upokojencih. Če se vrnemo nazaj na starostno strukturo, iz katere je razvidno, da imajo v kategoriji starejših od 55 let največ težav pri temeljnih spretnostih, potem je ta podatek razumljiv. Večji delež tistih s težavami najdemo tudi med zaposlenimi in kmeti. Med ostalimi kategorijami, npr. med zaposlenimi v lastnem podjetju, svobodnem poklicu in študenti, pa pogostost težav v temeljnih spretnostih močno upade. Relativno nizka je tudi pri gospodinjah.

Tabela 17: Distribucija odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju po delovnih statusih

Delovni status / Dejavnost	1	2	3	4	5	6	7	8
	(N=1797)	(N=1799)	(N=1798)	(N=1795)	(N=1798)	(N=1795)	(N=1807)	(N=1807)
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
branje	80 4.5	107 5.9	5 0.3	3 0.2	191 10.6	6 0.3	23 1.3	55 3.0
pisanje	173 9.6	160 8.9	9 0.5	1 0.1	254 14.1	24 1.3	27 1.5	91 5.0
računanje	170 9.5	154 8.6	9 0.5	3 0.2	245 13.6	22 1.2	29 1.6	89 4.9

Legenda: N = število respondentov
1. zaposlen s polnim ali polovičnim delovnim časom
2. delal na kmetiji
3. delal v svojem podjetju ali obrti
4. delal v svobodnem poklicu
5. upokojen
6. študiral
7. gospodinjil
8. drugo:

Upokojenci, ki so zajeti v vzorcu najpogosteje navajajo težave pri branju knjig, navodil, voznih redov in zemljevidov (tabela 18). Pri zaposlenih je posameznih težav pri branju tokrat zanemarljivo malo. Kmetje pa, da imajo nekaj več težav pri branju knjig in zemljevidov.

Pri vseh posameznih težavah pri pisanju najpogosteje najdemo spet upokojence (tabela 19). Pri pisanju sporočil jim sledijo zaposleni pa kmetje in gospodinje. Pri ostalih kategorijah so deleži zelo nizki.

Tabela 18: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri branju po delovnih statusih

Delovni status / Težave pri branju:	1	2	3	4	5	6	7	8
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
knjig	42 2.3	54 3.0	2 0.1	1 0.1	105 5.9	3 0.2	10 0.6	28 1.6
navodil	26 1.4	37 2.1	2 0.1	1 0.1	87 4.9	4 0.2	7 0.4	21 1.2
voznih redov	26 1.4	35 1.5	2 0.1	0 0	94 5.2	3 0.2	8 0.4	19 1.1
zemljevidov	30 1.7	74 4.1	2 0.1	1 0.1	137 7.6	3 0.2	16 0.9	38 2.1

Tabela 19: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri pisanju po delovnih statusih

Delovni status / Težave pri pisanju:	1	2	3	4	5	6	7	8
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
sporočil	59 3.3	50 2.8	5 0.3	0 0	100 5.6	8 0.4	15 0.8	36 2.0
izp.obrazcev	53 2.9	78 4.3	3 0.2	1 0.1	167 9.3	7 0.4	17 0.9	43 2.4
prošenj	111 6.2	115 6.4	5 0.3	1 0.1	214 11.9	16 0.9	18 1.0	60 3.3
dalj.besed.	124 6.9	130 7.2	6 0.3	1 0.1	206 11.5	17 1.0	20 1.1	69 3.8

Pri izpolnjevanju obrazcev imajo takoj za upokojenci največ težav kmetje, sledijo jim zaposleni in gospodinje. Težave s pisanjem prošenj imajo za upokojenci v enaki meri zaposleni in kmetje. Pri pisanju daljših besedil pa navajajo kmetje nekaj več težav kot zaposleni, sledijo pa jim gospodinje.

Upokojenci se pogosteje kot druge izbrane zaposlitvene kategorije srečujejo s posameznimi težavami pri računanju (tabela 20). Pri računanju porabljenega denarja in deljenju zneskov jim sledijo najprej zaposleni, potem kmetje. Pri deljenju zneskov, računanju procentov in ocenjevanju količin pa navajajo kmetje težave pogosteje kot zaposleni.

Tabela 20: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri računanju po delovnih statusih

Delovni status / Težave pri računanju:	1	2	3	4	5	6	7	8
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
porab.den.	45 2.5	40 2.2	4 0.2	23 0.1	70 3.9	8 0.4	12 0.7	21 1.2
površin	103 5.7	89 4.5	6 0.3	1 0.1	166 9.3	16 0.9	20 1.1	57 3.2
delj.znes.	51 2.8	74 4.1	3 0.2	1 0.1	142 7.9	6 0.3	20 1.1	41 2.3
procentov	108 6.0	123 6.8	4 0.2	2 0.1	202 11.3	6 0.3	24 1.3	66 3.7
ocen.kol.	64 3.6	78 4.3	5 0.3	0 0	154 8.6	7 0.4	18 1.0	44 2.4

Pokrivanje osnovnih življenjskih stroškov in percepcija težav pri temeljnih spretnostih

Zanimalo nas je med drugim tudi koliko težav pri temeljnih spretnostih navajajo tisti, ki ne morejo pokrivati svojih osnovnih življenjskih stroškov. Za odvisno spremenljivko smo torej vzeli nezmožnost pokrivanja stroškov vsaj za eno od naštetih stvari: hrana, obleka in stanovanje.

Tabela 21 nam kaže, da velika večina tistih, ki navajajo težave pri branju, pisanju in računanju ne pokriva svojih osnovnih življenjskih stroškov za hrano, stanovanje ali obleko. Tisti, ki pokrivajo osnovne življenjske stroške, manj kot v 2 odstokih primerov navajajo težave pri branju in pisanju in le v 2.3 odstotkih primerov pri računanju.

Tabela 21: Distribucija odgovorov za težave pri branju pisanju in računanju glede na zmožnost pokrivanja osnovnih življenjskih stroškov (hrana, obleka, obutev, stanovanje)

Pokrivanje stroškov (N=1807) / Težave v:	ne		da		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
branju	327	18.1	32	1.8	359	19.9
pisanju	530	29.3	32	1.8	562	31.1
računanju	513	28.4	42	2.3	555	30.7

Stopnja izobrazbe staršev in percepcija težav pri temeljnih spretnostih

V naši raziskavi smo želeli ugotoviti, kako pogosto se težave pri branju pisanju in računanju, pojavljajo pri respondentih z različno izobraženimi starši. Stopnjo izobrazbe staršev smo razvrstili v iste kategorije, kot že stopnjo izobrazbe povprašanih in sicer: manj kot osnovna šola, osnovna šola, eno- ali dveletna poklicna šola, dve- ali triletna poklicna šola, srednja šola, več kot srednja šola (višja, visoka, magisterij, doktorat). Dodali pa smo tudi kategorijo ne ve, saj je bilo takšnih kar precejšnje število odgovorov (glej legendo!).

Iz tabele 22, ki prikazuje distribucijo odgovorov za težave pri branju po posameznih stopnjah izobrazbe posebej za mater in očeta, je takoj vidno, kje se kumulirajo težave; Pri veliki večini tistih, ki najpogosteje navajajo težave pri branju, sta tako mati kot oče dosegla le osnovnošolsko izobrazbo. Če prištejemo še končano eno ali dveletno poklicno šolo - skrajšani program, potem znaša delež tistih, ki najpogosteje navajajo težave, starši pa so najmanj izobraženi - 18.1 % pri manj izobraženi materi in 16.2 % pri manj izobraženemu očetu. Tako je tistih, katerih starši so končali še vsaj dve ali triletno poklicno šolo ali več, komaj 1 % pri materi in 2.8 % pri očetu.

Tudi posamezne težave pri pisanju pogosteje navajajo tisti, katerih starši so dosegli tretjo stopnjo izobrazbe, t.j. eno- ali dveletno poklicno šolo ali manj (tabela 23). Pri pisanju pri manj izobraženi materi 27.7 % povprašanih navaja težave, le 2.6 % vprašanih, ki navajajo težave pri pisanju pa je tistih, katerih mati ima 4. stopnjo izobrazbe in več. Pri manj izobraženemu očetu navaja težave 24.3 % respondentov, tistih, katerih oče je dosegel 4. stopnjo izobrazbe in več, pa je 5.8 %.

Tabela 22: Distribucija odgovorov za težave pri branju glede na stopnjo izobrazbe staršev

Stopnja izobrazbe / Starši	1		2		3		4		5		6		7	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
mati (N=1800)	217	12.1	102	5.7	6	0.3	10	0.6	6	0.3	2	0.1	13	0.7
oče (N=1774)	191	10.8	67	3.8	2.9	1.6	34	1.9	8	0.5	6	0.4	14	0.8

Legenda:
1. manj kot osnovna šola
2. osnovna šola
3. eno ali dvoletna poklicna šola
4. dve ali triletna poklicna šola
5. srednja šola
6. višja, visoka, magisterij, doktorat
7. ne ve

Tabela 23: Distribucija odgovorov za težave pri pisanju glede na stopnjo izobrazbe staršev

Stopnja izobr. / Starši	1	2	3	4	5	6	7	skupaj
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
mati (N=1800)	307 17.1	180 10.0	11 0.6	23 1.3	21 1.2	2 0.1	15 0.8	560 31.1
oče (N=1774)	259 14.6	118 6.7	53 3.0	71 4.0	21 1.2	12 0.6	15 0.8	550 31.0

Podobno velja za percepcijo težav pri računanju (tabela 24). Več težav pri računanju se pojavlja tam, kjer je mati dosegla 3. stopnjo izobrazbe in manj (27.3 %), pri višje izobraženi materi pa jih je le 2.7 %. Pri manj izobraženem očetu ima 23.3 % povprašanih težave pri računanju, pri bolj izobraženemu očetu pa 7 %.

Tabela 24: Distribucija odgovorov za težave pri računanju glede na stopnjo izobrazbe staršev

Stopnja izobr. / Starši	1	2	3	4	5	6	7	skupaj
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Mati (N=1800)	296 16.4	180 10.1	14 0.8	28 1.6	14 0.8	4 0.3	16 0.9	552 30.7
Oče (N=1774)	247 13.9	120 6.5	51 2.9	66 3.7	23 1.3	14 0.8	22 1.2	543 30.6

Zanimivo pri ugotavljanju pogostosti težav pri branju, pisanju in računanju glede na izobrazbo staršev je to, da tisti respondenti, ki imajo manj izobražene matere (končana eno ali dveletna poklicna šola skrajšani program) pogosteje navajajo težave v temeljnih spretnostih, kot tisti anketirani, ki imajo manj izobražene očete.

Percepcijo posameznih težav pri branju glede na izobazbo staršev smo analizirali le za težave pri branju knjig (tabela 25). Respondenti, katerih matere so dosegle 3. stopnjo izobrazbe in manj, navajajo težave pri branju knjig v 9.5 % primerov in le v 0.4 % primerov, kadar je mati bolj izobražena. Pri tistih respondentih kjer je oče manj izobražen, se pojavljajo težave pri branju knjig v 8.9 % primerov, pri bolj izobraženem očetu pa v 0.9 % primerov.

Tabela 25: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri branju glede na izobrazbo staršev

Stopnja izobrazbe / Branje knjig	1	2	3	4	5	6	7	skupaj
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
mati (N=1794)	115 6.4	54 3.0	1 0.1	5 0.3	2 0.1	0 0	9 0.5	186 10.4
oče (N=1769)	109 6.2	36 2.0	13 0.7	11 0.6	3 0.2	2 0.1	8 0.5	182 10.3

Čim višja, kot je izobrazba stašev, tem manj težav navajajo povprašani tudi pri izpolnjevanju obrazcev, pisanju prošenj in daljših besedil (tabela 26).

Tabela 26: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri pisanju glede na izobrazbo staršev

Stopnja izobrazbe	1	2	3	4	5	6	7	skupaj
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Izpolnje-vanje obrazcev								
mati (N=1793)	167 9.3	85 4.7	5 0.3	9 0.5	8 0.4	1 0.1	10 0.6	286 16.0
oče (N=1768)	151 8.5	60 3.4	25 1.4	23 1.3	5 0.3	1 0.1	10 0.6	280 15.8
Pisanje prošenj								
mati (N=1793)	242 13.5	124 7.0	6 0.3	16 0.9	14 0.8	1 0.1	13 0.7	417 23.3
oče (N=1768)	207 11.7	92 5.2	34 1.9	42 2.4	13 0.7	7 0.4	13 0.7	409 23.1
Pisanje daljših besedil								
mati (N=1793)	242 13.5	128 7.1	9 0.5	15 0.8	12 0.7	1 0.1	14 0.8	421 23.5
oče (N=1768)	205 11.6	89 5.0	37 2.1	51 2.9	15 0.8	5 0.3	12 0.7	414 23.4

Pri respondentih, katerih mati je dosegla 3. stopnjo izobrazbe in manj, ugotavljamo veliko pogosteje težave pri izpolnjevanju obrazcev -14.3 % (pri bolj izobraženi materi jih 1 % navaja težave), pri pisanju prošenj - 20.8 % (1.8 % pri bolj izobraženi materi) ter pri pisanju daljših besedil - 21.1 % (1.6 % pri bolj izobraženi materi).

Pri očetih se stanje ponovi z malenkost nižjimi deleži tistih, ki navajajo težave; anketiranci katerih očetje imajo 3. stopnjo izobrazbe in manj navajajo težave pri izpolnjevanju obrazcev v 13.3 % (1.7 % pri bolj izobraženem očetu), pri pisanju prošenj jih 18.8 % navaja težave (3.5 % pri bolj izobraženem očetu), pri pisanju daljših besedil, pa ima težave 18.7 % odgovarjajočih (0.3 % pri bolj izobraženem očetu).

Računanje popustov in površin, prostornine ter obsega, tudi pogosteje navajajo kot problematične respondenti, katerih starši spadajo v nižje izobrazbene kategorije (tabela 27). Računanje površin, obsega in prostornine v 17.5 % primerov navajajo respondenti kot težavno, kadar je njihova mati dosegla le 3. stopnjo izobrazbe ali manj (1.8 % pa kadar je bolj izobražena). Pri manj izobraženih očetih so za 15.3 % respondentov računanje površine, obsega in prostornine težavne dejavnosti (za 3.7 % pri bolj izobraženih očetih).

21 % respondentov navaja težave pri računanju s procenti, kadar je mati manj izobražena (1.4 % kadar je bolj izobražena), 18.5 % jih navaja težave pri manj izobraženemu očetu (3.3 % pri bolj izobraženemu očetu).

Tabela 27: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri računanju glede na izobrazbo staršev

Stopnja izobrazbe	**1** f %	**2** f %	**3** f %	**4** f %	**5** f %	**6** f %	**7** f %	**skupaj** f %
Računanje površin								
mati (N=1793)	197 11.0	112 6.2	5 0.3	18 1.0	11 0.6	3 0.2	10 0.6	357 19.9
oče (N=1768)	158 8.9	81 4.6	32 1.8	41 2.3	14 0.8	11 0.6	13 0.7	350 19.8
Računanje procentov								
mati (N=1793)	242 13.5	124 6.9	11 0.6	16 0.9	5 0.3	2 0.2	15 0.8	415 23.1
oče (N=1768)	203 11.5	90 5.1	34 1.9	43 2.4	9 0.5	6 0.4	22 1.2	407 23.0

Percepcija težav pri temeljih spretnostih glede na kraj bivanja

Zanimalo nas je, kako mestno ali podeželsko okolje vplivata na pogostost težav pri temeljnih spretnostih. Respondenti so v anketi odgovarjali na vprašanje, kakšen je pomen kraja, v katerem živijo, v regiji. Imeli so 4 možnosti: naselje ali vas izven občinskega središča, občinsko središče, regionalno središče, republiško središče. Za naše potrebe smo klasificirali kraje po pomenu, na naselje ali vas izven občinskega središča (ruralno okolje) in mestno okolje, kamor smo všteli občinsko, regionalno oz. republiško središče. Percepcijo težav smo opazovali glede na to, ali respondenti živijo v vaškem ali mestnem okolju.

Distribucijo odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju glede na kraj bivanja smo prikazali s sliko 28a in v tabeli 28. Respondenti, ki najbolj pogosto navajajo težave pri temeljnih spretnostih živijo pretežno v vaških okoljih, kakor nam pričajo podatki iz slike in tabele. Tudi pri posameznih težavah pri branju, pri pisanju in računanju (tabele 29, 30 in 31) vidimo, da gre tolikšen obseg težav pri temeljnih spretnostih na račun anketiranih, ki prihajajo iz ruralnih območij.

Slika 28a: Prikaz težav v temeljnih spretnostih glede na kraj bivanja (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)

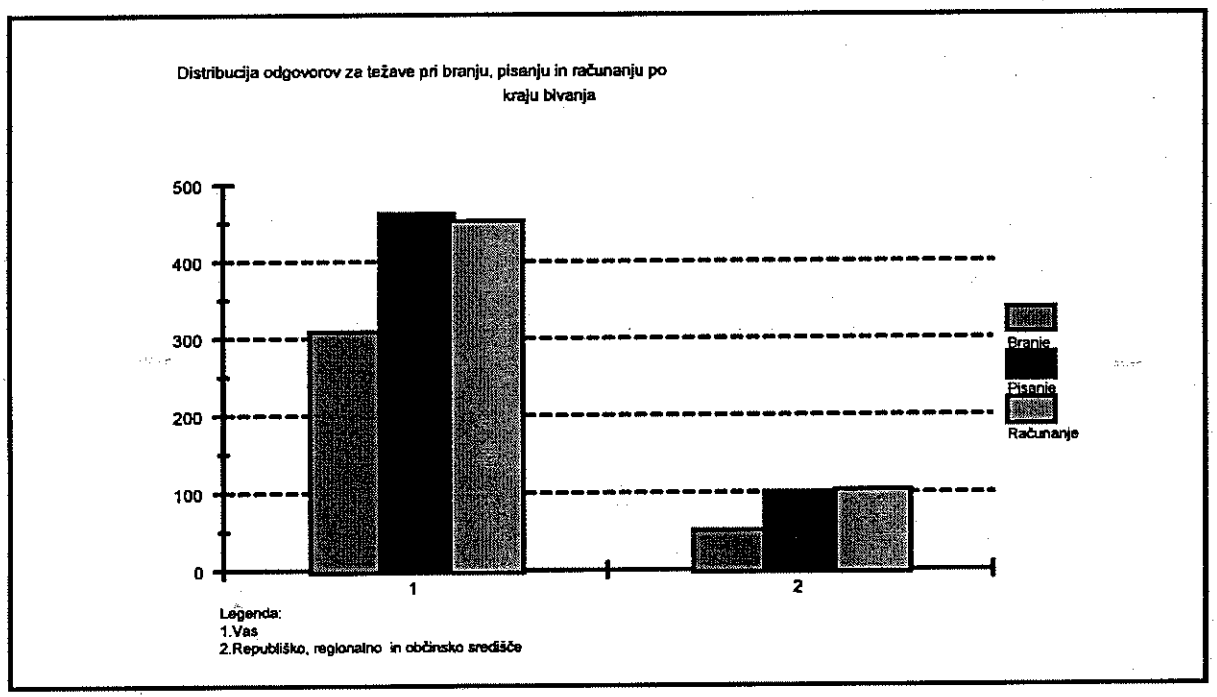


Tabela 28: Distribucija odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju po kraju bivanja

Kraj bivanja (N=1805) / Dejavnost	1		2		Skupaj	
	f	%	f	%	f	%
Branje	308	17.1	51	2.8	359	19.9
Pisanje	462	25.6	100	5.5	562	31.1
Računanje	452	25.0	103	5.7	555	30.7

Legenda:
1. vas
2. republiško, regionalno in občinsko središče

Tabela 29: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri branju glede na kraj bivanja

Kraj bivanja (N=1799) / Težave pri branju:	1		2		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
knjig	165	9.2	22	1.2	187	10.4
navodil	122	6.8	20	1.2	144	8.0
voznih redov	123	6.8	24	1.4	147	8.2
zemljevidov	200	11.2	25	2.8	225	12.5

Tabela 30: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri pisanju glede na kraj bivanja

Kraj bivanja (N=1798) / Težave pri pisanju:	1		2		Skupaj	
	f	%	f	%	f	%
sporočil	177	9.8	25	1.4	202	11.2
izpolnjevanje obrazcev	249	13.8	39	2.2	288	16.0
prošenj	350	19.5	69	3.8	419	23.3
daljših besedil	353	19.6	70	3.9	423	23.5

Tabela 31: Distribucija odgovorov za posamezne težave pri računanju po kraju bivanja

Kraj bivanja (N=1998) / Težave pri računanju:	1		2		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
porabljenega denarja	130	7.2	32	1.8	162	9.0
površin	286	15.9	74	4.1	360	20.0
deljenju zneskov	225	12.5	47	2.6	272	15.1
procentov	353	19.6	65	3.6	418	23.2
ocenjevanje količin	240	13.3	49	2.8	289	16.1

Opremljenost okolja in percepcija težav pri temeljnih spretnostih

V tem sklopu nas je zanimalo, v kakšnem obsegu so težave pri branju, pisanju in računanju odvisne od opremljenosti bivalnega in življenjskega okolja. Percepcijo težav smo najprej primerjali z opremljenostjo življenjskega okolja.

Iz odgovorov, v katerih so morali respondenti povedati, koliko so jim različne storitve dostopne v neposrednem življenjskem okolju, smo izbrali nekaj storitev, ki se nam zdijo neobhodne za vzdrževanje in ohranjanje temeljnih spretnosti: tako smo zbrali storitve na naslednjih področjih: osnovna šola in varstvo, kultura in rekreacija (kulturna dvorana, športna dvorana), komunikacije (pošta, trafika, restavracija). Porazdelitev odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju v tistih okoljih, ki ni opremljeno z navedenimi storitvami, je prikazano v tabeli 32.

Tabela 32: Distribucija odgovorov o težavah pri branju, pisanju in računanju glede na opremljenost okolja (šola, kulturne ustanove, trafika)

Okolje brez: (N=1807) / Težave pri:	šole		kult.ustan.		trafike	
	f	%	f	%	f	%
branju	192	10.6	211	11.7	250	13.8
pisanju	289	16.0	320	17.7	373	20.6
računanju	268	14.8	311	17.2	367	20.3

V okoljih kjer ni šole, se pojavlja približno polovica težav pri branju (10.6 % od 19.9 % v vzorcu), pisanju (16.0 % od 31.1 % v vzorcu) in računanju (14.8 % od 30.7 v vzorcu). Ugotovimo lahko, da ljudje iz okolij, kjer ni šole ali varstva, ne navajajo več težav pri temeljnih spretnostih kot oni iz okolij, kjer sta obe storitvi na voljo. Nekaj več težav navajajo ljudje, ki živijo v okoljih, kjer ni kulturnih in športnih ustanov; pri branju 11.7 %, pri pisanju 17.7 % in pri računanju 17.2 %. Bistveno več težav pa navajajo ljudje iz okolij, kjer ni trafike, gostilne ali pošte: pri branju 13.8 %, pri pisanju 20.6 % in pri računanju 20.3 %.

Pri povezovanju podatkov o opremljenosti bivalnega okolja s predmeti zabavne elektronike in pogostostjo navajanja težav pri branju, pisanju in računanju, pa je stanje precej drugačno. Ugotavljali smo, kako pogosto se pojavljajo težave v tistih bivalnih okoljih, ki niso opremljena s predmeti zabavne elektronike (barvni ali črnobeli TV, radio, glasbeni stolp, video ali računalnik). Slika 33a in tabela 33 kažeta na to, da se težave mnogo pogosteje pojavljajo v okoljih, ki niso opremljena z omenjenimi predmeti.

Slika 33a: Prikaz percepcije težav glede na opremljenost okolja s predmeti zabavne elektronike (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)

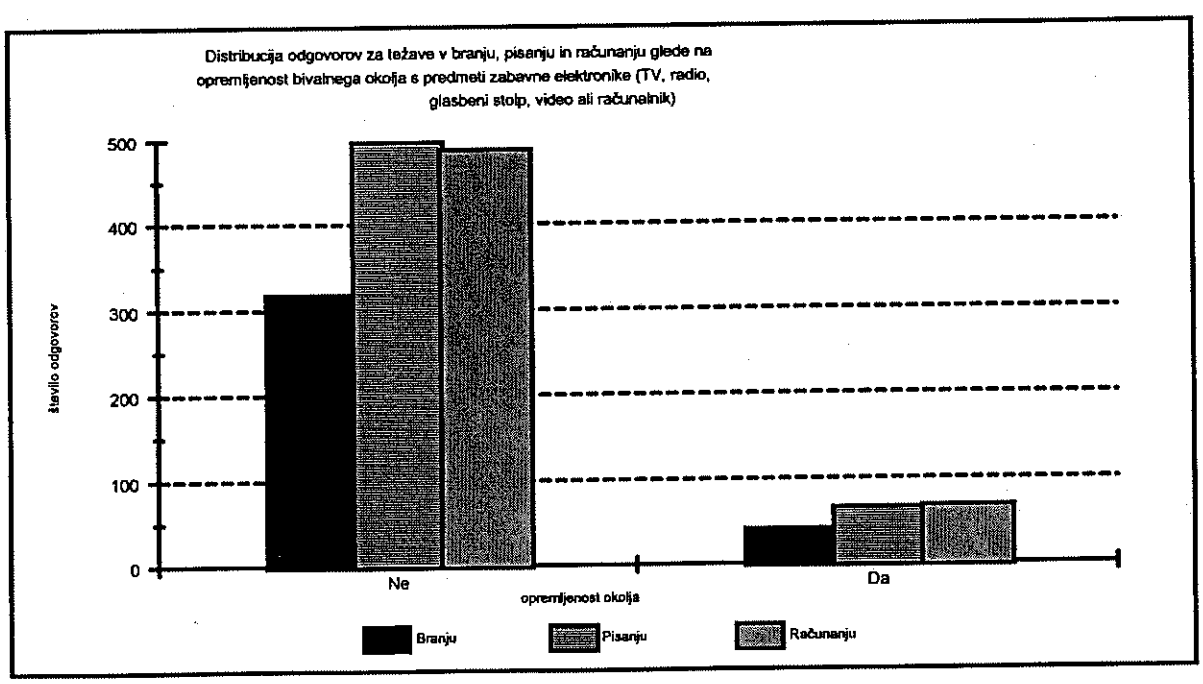


Tabela 33: Distribucija odgovorov za težave pri branju, pisanju in računanju glede na opremljenost bivalnega okolja s predmeti zabavne elektronike (TV, radio, glasbeni stolp, video ali računalnik)

Opremljenost okolja (N=1807) / Težave pri:	ne		da		skupaj	
	f	%	f	%	f	%
branju	318	17.6	41	2.3	359	19.9
pisanju	497	65	65	3.6	562	31.1
računanju	488	27.0	67	3.7	555	30.7

Preživljanje prostega časa in percepcija težav pri temeljnih spretnostih

Iz seznama prostočasnih dejavnosti, ki so jih navajali povprašani smo izločili naslednje: hobi, ustvarjalne dejavnosti (igranje glasbenih instrumentov, pisanje pesmi, proze, slikanje), obiskovanje gledališča, obiskovanje kina, branje knjig in športne dejavnosti. Zanimalo nas je, kako pogoste so težave pri temeljnih spretnostih pri respondentih, ki se nikoli, včasih ali pa pogosto ukvarjajo s temi dejavnostmi.

Ugotovili smo, da se težave pri branju pojavljajo v veliki večini pri tistih, ki se nikoli na ukvarjajo z ustvarjalnimi dejavnostmi, ne hodijo v gledališče ali kino in se ne ukvarjajo s športom (slika 34a in tabela 34). Pri prostočasni dejavnosti - branju knjig, se približno polovica težav pri branju kaže pri tistih, ki nikoli ne berejo knjig v prostem času, druga polovica težav pri branju pa se pojavlja pri tistih, ki včasih (6.4 %) ali pogosto (2.8 %) berejo knjige. Pri prostočasni dejavnosti - ukvarjanje s hobijem, pa 13.8 % težav navajajo tisti, ki se v prostem času nikoli ne ukvarjajo s hobijem, 5.9 % težav pri branju pa navajajo tisti, ki se včasih oz. pogosto ukvarjajo s hobijem v prostem času.

Slika 34a: Prikaz percepcije težav pri branju glede na prostočasne dejavnosti (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)

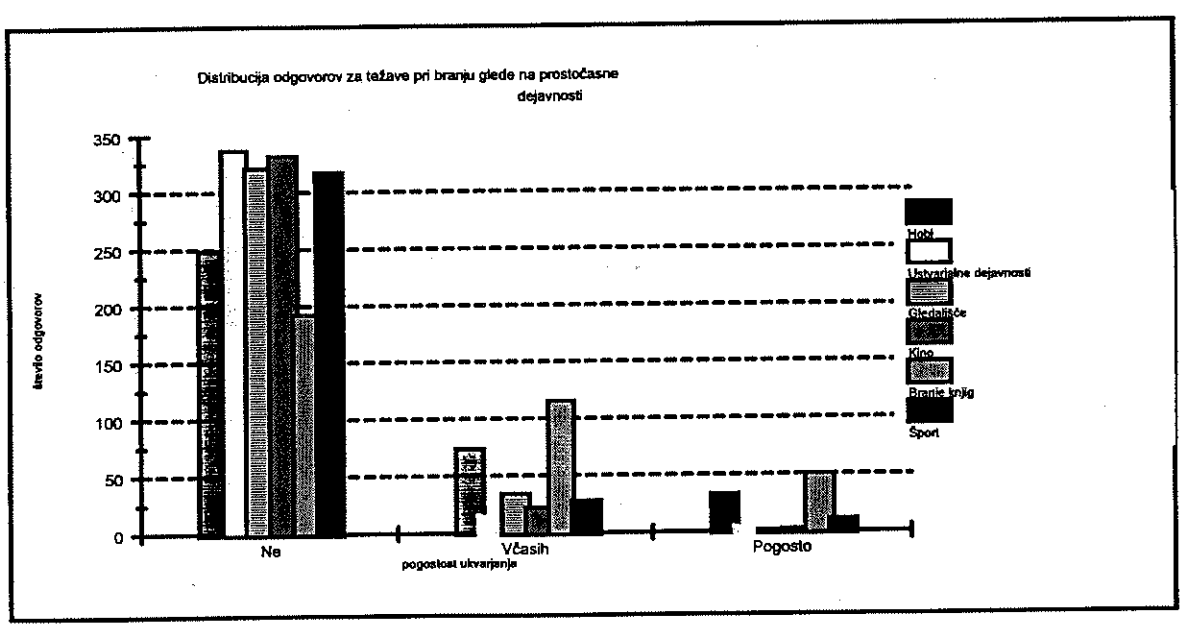


Tabela 34: Distribucija odgovorov za težave pri branju glede na prostočasne dejavnosti

Pogostost ukvarjanja (N=1799) / Dejavnost	ne		včasih		pogosto		skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%
hobi	249	13.8	74	4.1	33	1.8	356	19.8
ustvarjalne dejavnosti*	337	18.7	14	0.8	4	0.2	356	19.7
gledališče	321	17.8	34	1.9	1	0.1	356	19.8
kino	332	18.5	22	1.2	2	0.1	356	19.8
branje knjig	192	10.7	115	6.4	50	2.8	357	19.8
šport	317	17.6	28	1.6	11	0.6	356	19.8

* Ustvarjalne dejavnosti: igranje glasbenih instrumentov, pisanje pesmi ali proze, slikanje

Pri primerjavi percepcije težav pri pisanju in ukvarjanji s prostočasnimi dejavnostmi, smo ugotovili, da se velika večina tistih, ki navajajo težave pri pisanju, skorajda nikoli ne ukvarja z ustvarjalnimi dejavnostmi, ne hodijo v gledališče ali kino in se ne ukvarjajo s športom (slika 35a in tabela 35). Malo pogosteje se ukvarjajo s hobijem in branjem knjig.

Slika 35a: Prikaz percepcije težav pri pisanju glede na prostočasne dejavnosti (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)

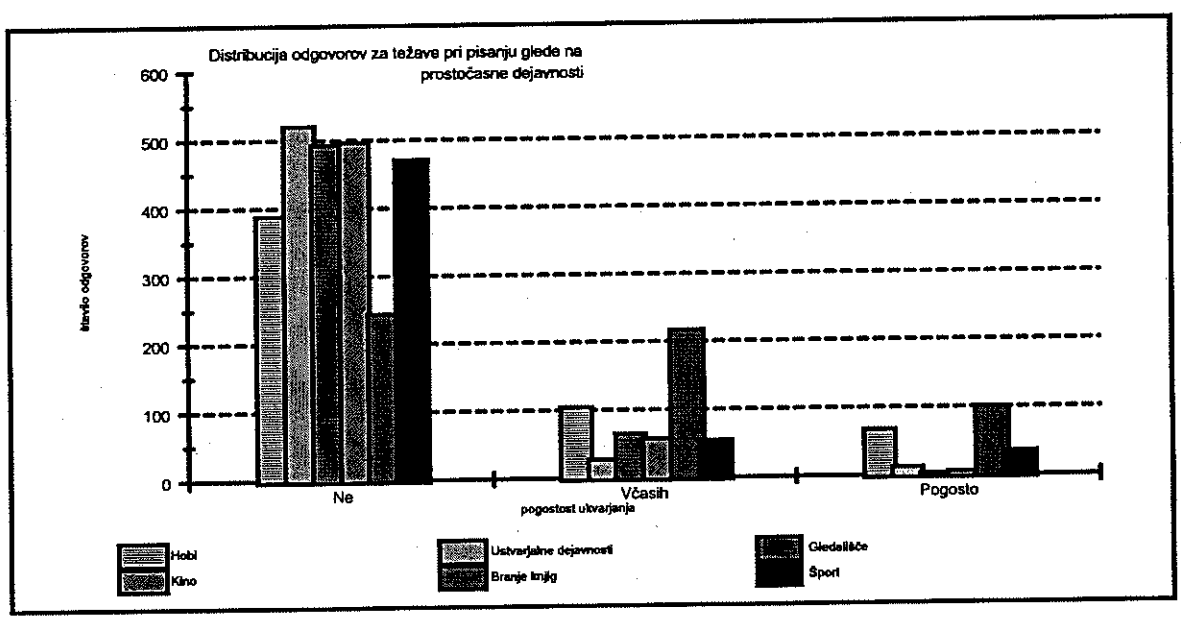


Tabela 35: Distribucija odgovorov za težave pri pisanju glede na prostočasne dejavnosti

Pogostost ukvarjanja (N=1799) / Dejavnost	ne		včasih		pogosto		skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%
hobi	388	21.6	104	5.8	67	3.7	559	31.1
ustvarjalne dejavnosti	520	28.9	27	1.5	12	0.7	559	31.1
gledališče	492	27.3	64	3.6	3	0.2	559	31.1
kino	496	27.6	57	3.2	5	0.3	558	31.0
branje knjig	244	13.6	216	12.0	100	5.6	560	31.1
šport	470	26.1	54	3.0	35	1.9	559	31.1

Podobne ugotovitve dobimo pri percepciji težav pri računanju (slika 36a in tabela 36); respondenti, ki najpogosteje navajajo težave pri računanju, se ne ukvarjajo z ustvarjalnimi dejavnostmi, ne obiskujejo kina in gledališča, se ne ukvarjajo s športom. Bolj pogosto se ukvarjajo s hobijem in branjem knjig; v 21.6 % primerov se ne ukvarjajo s hobijem, v 9.5 % primerov pa se ukvarjajo s hobijem včasih ali pogosto, v 13.6 % primerov ne berejo knjig, v 17.9 % primerov, pa berejo knjige včasih ali pogosto.

Slika 36a: Prikaz percepcije težav pri računanju glede na prostočasne dejavnosti (Vir: Raziskava Kvaliteta življenja v Sloveniji 1994)

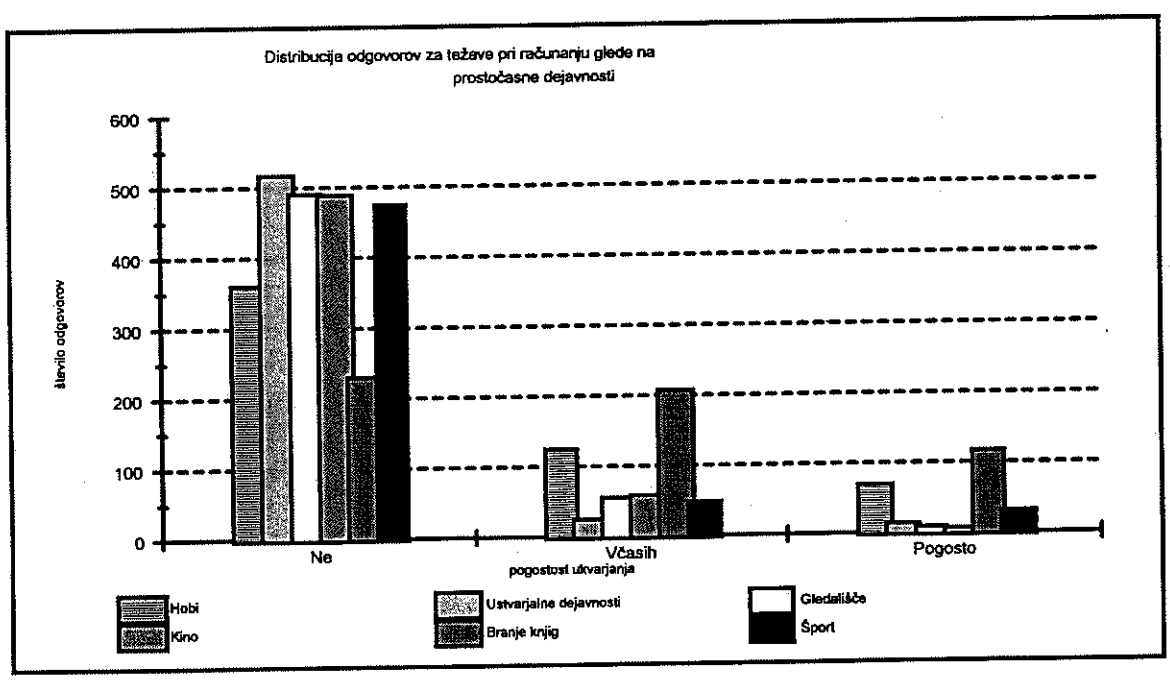


Tabela 36: Distribucija odgovorov za težave pri računanju glede na prostočasne dejavnosti

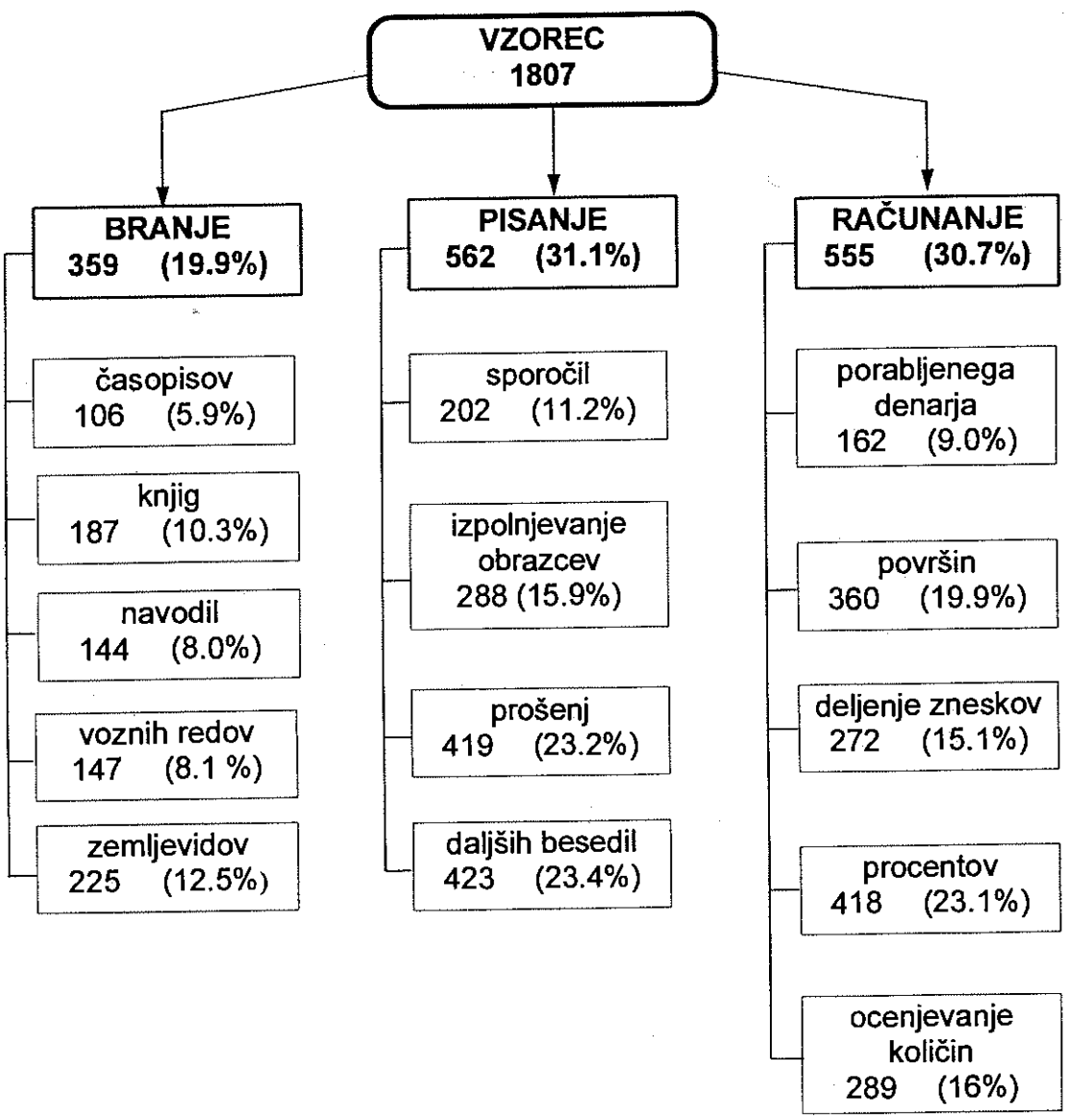
Pogostost ukvarjanja (N=1799) / Dejavnost	ne		včasih		pogosto		skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%
hobi	360	20.0	124	6.9	69	3.8	553	30.7
ustvarjalne dejavnosti	516	28.7	24	1.3	13	0.7	553	30.8
gledališče	490	27.2	55	3.1	8	0.4	553	30.7
kino	488	27.1	58	3.2	6	0.3	552	30.7
branje knjig	230	12.8	207	11.5	116	6.4	553	30.7
šport	474	26.4	48	2.7	31	1.7	553	30.7

1.2.1.2 Sklepne ugotovitve

Iz dosedanjega prikaza distribucije percepcije težav na vzorcu, lahko odgovorimo na raziskovalna vprašanja o številu odraslih, ki navajajo težave pri izbranih temeljnih spretnostih v branju, pisanju in računanju, njihovih demografskih in socialnih značilnostih ter o vrsti težav, ki jih najpogosteje navajajo.

Splošna ugotovitev je, da so odrasli, ki so bili zajeti v raziskavo, navajali več težav pri pisanju in računanju kot pa pri branju. To pomeni, da se v življenju v večji meri ogibajo situacij, ki od njih zahtevajo pisanje in računanje kot pa branje. Ugotovimo lahko, da navaja vsaj eno težavo pri branju 19.9 % respondentov ali vsak peti respondent, 31.1 % pri pisanju in 30.7 % pri računanju ali približno vsak tretji respondent. V kakšnem obsegu so se pojavljale posamezne težave pri branju, pisanju in računanju, pa prikazuje slika 1.

Slika 1: Porazdelitev posameznih težav pri branju, pisanju in računanju



Pri branju se respondenti najbolj pogosto ogibajo branja knjig in zemljevidov, ker jim to povzroča težave. Pri pisanju so v takem položaju pri pisanju prošenj in daljših besedil. Približno vsak peti povprašani se skuša izogniti situacijam, ko bi moral pisati takšna besedila. Tudi izpolnjevanju obrazcev se respondenti izogibajo veliko bolj pogosto, kot pa situacijam, ko morajo na primer brati. Računanje procentov ter površin, prostornin in obsega ravno tako predstavljajo problem za približno vsakega petega respondenta. Ocenjevanju količin in razdalj ter deljenju zneskov se respondenti izogibajo približno v enaki meri, vendar manj pogosto kot drugim nalogam iz vsakdanjega življenja, ki zahtevajo računanje.

Med tistimi, ki pogosteje navajajo težave pri posameznih spretnostih, smo opazili določene demografske in socialne značilnosti:

- Ženske na splošno pogosteje navajajo težave v izbranih temeljnih spetnostih.
- Glede na starost respondentov, opažamo, da pogostost težav narašča z starostjo; v najstarejšem starostnem razredu starejših od 55 let najdemo približno polovico tistih s težavami, drugo polovico tistih, ki navajajo težave, pa najdemo med mlajšimi od 55 let. Najmanj težav imajo tisti med 28 in 34 letom, sledijo jim stari od 45 do 55 let in od 35 do 44 let. Nekje vmes, med slednjimi tremi razredi, pa so mladi, ki so stari od 15 do 27 let.
- Težave pri branju, pisanju in računanju izginjajo z večanjem izobrazbe; najbolj pogosto se težave kažejo pri najmanj izobraženih, tistih, ki so dosegli tretjo stopnjo izobrazbe in manj (manj kot osnovno šolo, osnovno šolo ali eno in dveletno poklicno šolo). Veliko manj pogosto navajajo težave tisti, ki so končali dve do triletno poklicno ali srednjo šolo, skorajda izginejo pa pri višje in visoko izobraženih.
- Respondenti, ki se od svojega 15 leta naprej oziroma v zadnjih dvajsetih letih niso vključevali v šolske oblike izobraževanja, se veliko bolj pogosto ogibajo situacijam, ko morajo pisati, brati ali računati, kot tisti, ki so se vključili enkrat ali večkrat.
- Podobne ugotavitve smo dobili tudi pri tistih, ki se sploh niso vključevali v neformalne oblike izobraževanja, le-ti navajajo težave pri branju, pisanju in računanju veliko pogosteje.
- Težave imajo pogosteje upokojenci, kar je razumljivo glede na tendenco, da težave naraščajo s starostjo, v veliko manjšem obsegu se pojavljajo pri zaposlenih in pri kmetih, v manjši meri jih navajajo gospodinje in študentje, skorajda izginejo pa pri samozaposlenih in zaposlenih v svobodnem poklicu.
- Težave pri branju, pisanju in računanju so pogostejše pri tistih, ki ne pokrivajo osnovnih življenjskih stroškov za hrano, obleko ali obutev.
- Pogosteje se izogibajo situacijam, ko morajo brati, pisati ali računati tisti respondenti, katerih starši do dosegli le 3. stopnjo izobrazbe in manj.
- Skoraj tri četrtine tistih, ki navajajo težave, prihaja iz vaških okolij oziroma naselij izven mestnih središč.
- Več težav zasledimo v okoljih, ki niso opremljena z komunikacijami (pošte, trafike), tam, kjer ali športnih in kulturnih ustanov, ter v bivalnih okoljih, ki niso opremljena s predmeti zabavne elektronike (TV, radio, glasbeni stolp, video ali računalnik).
- Respondenti, ki najpogosteje navajajo težave, se ne ukvarjajo ali pa le včasih, s hobijem ali branjem knjig v prostem času, skorajda nikoli pa ne obiskujejo

gledališča ali kina in skoraj nikoli se ne ukvarjajo z ustvarjalnimi dejavnostmi (igranje instrumentov, slikanje, pisanje pesmi ali proze).

Poglejmo si še, katere vrste težav pri branju, pisanju in računanju se pojavljajo pogosteje pri nekaterih kategorijah ali v določenih okoljih.

- Ženske navajajo več težav pri posameznih opravilih, ki zahtevajo računanje, razen pri računanju porabljenega denarja. Ravno tako navajajo več težav pri pisanju, razen pri pisanju kratkih sporočil ter pri branju, razen pri branju knjig.
- Večja pogostost težav pri branju v starosti gre na račun vseh posameznih dejavnosti pri branju. Pri pisanju sta pogosti dejavnosti, ki povzročata težave najstarejšim, pisanje sporočil in izpolnjevanje obrazcev; pri pisanju prošenj in daljših besedil pa ni več tolikšne razlike med starejšimi od 55 let in tistimi, ki so stari od 35 do 44 in od 45 do 55 let. Tudi slednji se srečujejo s težavami pri pisanju prošenj in daljših besedil. Tudi pri računanju starejši od 55 let ne izstopajo zelo; pri računanju procentov, porabljenega denarja in površin, obsega ter prostornine ni večjih razlik med njimi in mladimi do 27 leta ter med tistimi, ki so stari od 35 do 55 let.
- Repondenti, ki imajo 3. stopnjo izobrazbe ali manj, imajo najpogosteje težave pri vseh posameznih dejavnostih pri branju, pisanju in računanju. Pri pisanju prošenj in daljših besed ter pri računanju procentov in površin, prostornin in obsega pa imajo malo pogostejše težave tudi tisti z dve do triletno poklicno šolo.
- Najpogosteje se ogibajo opravilom, ki zahtevajo branje, pisanje in računanje tisti, ki se po 15. letu ali v zadnjih 20 letih, niso vključevali v šolske in neformalne oblike izobraževanja.
- Upokojenci najpogosteje navajajo posamezne težave pri branju, pisanju in računanju. Pri pisanju prošenj in daljših besedil jim po pogostosti sledijo zaposleni in kmetje, ravno tako tudi pri računanju površin in računanju procentov. Kmetje pa, pogosteje kot zaposleni, navajajo težave pri deljenju zneskov in ocenjevanju količin.
- Respondenti, ki ne pokrivajo osnovnih življenjskih stroškov za hrano, obutev ali obleko, imajo najpogosteje težave pri posameznih dejavnostih, in to pri branju, pisanju in tudi pri računanju.
- Posamezne težave pri branju, pisanju in računanju pogosteje navajajo tisti, katerih starši so najmanj izobraženi, t.j imajo eno ali dveletno poklicno šolo ali manj. Opazimo le, da so pri vseh posameznih dejavnostih težave pogostejše, če ima mati nižjo izobrazbo kot, če ima nižjo izobrazbo oče.
- Pogosteje navajajo posamezne težave tisti, ki živijo v vaških okoljih.
- Približno dve tretjini respondentov iz okolij, kjer ni kulturnih in športnih objektov ter pošte, trafike in restavracije, zelo pogosto navajajo posamezne težave pri branju, pisanju in računanju. Ljudje iz okolij, kjer ni šole ali varstva, ljudje ne navajajo več težav, kot ljudje iz okolij, kjer te dejavnosti so.
- Velika večina tistih, ki navajajo posamezne težave pri branju, pisanju in računanju, ne hodi v kino, gledališče in se ne ukvarja z ustvarjalnimi dejavnostmi. Manjši del teh, ki navajajo posamezne težave, se včasih ukvarja s kakšnim hobijem in branjem knjig.

V tem delu analize smo dobili vpogled v obseg pojava po nekaterih demografskih in socialnih kazalnikih. Ne moremo pa še zanesljivo trditi, da so pogostost težav pri branju, pisanju in računanju ter izbrani kazalci medsebojno odvisni in povezani.

Stopnjo povezanosti med temi kazalniki in percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju bomo ugotavljali v naslednjem poglavju.

1.2 Odvisnosti in povezanosti med percepcijo težav pri temeljnih spretnostih in izbranimi kazalniki kvalitete življenja

V prejšnjem poglavju smo ugotavljali pogostost težav pri temeljnih spretnostih, kot so jih navajali respondenti v raziskavi, ter njihove demografske in socialne značilnosti. Cilj tega poglavja pa je ugotoviti ali obstoji povezanost med percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju in izbranimi kazalniki. V tem delu želimo potrditi hipoteze, ki predvidevajo, da med njimi obstoji povezanost in odvisnost. Tudi tu nam percepcija težav nakazuje, da imajo ljudje resnične probleme pri temeljnih spretnostih. Analiza povezanosti med izbranimi spremenljivkami, nam bo pomagala pri odkrivanju 'rizičnih skupin', ki se v vsakodnevnem življenju izogibajo situacij, ki od njih zahtevajo obvladovanje temeljnega branja, pisanja in računanja, ker ga ne obvladujejo dovolj.

1.2.1 Povezanost med percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju in spolom

H1: Percepcija težav pri branju, pisanju in računanju je odvisna od spola. Ženske imajo več težav pri posameznih spretnostih kot moški.

Hipotezo smo najprej preverjali glede na percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju po spolu, zatem pa še glede na posamezne težave, pri čemer je bila percepcija težav neodvisna, spol pa odvisna spremenljivka. Posamezne primere predstavljamo v tabelah od 37 do 106.[15] V vsaki tabeli navajamo tudi število respondentov (N), ki navajajo težave pri branju, pisanju ali računanju ali pri posameznih spretnostih ter stopnjo povezanosti, ki smo jo merili s korelacijskim koeficientom (C).

Ugotovili smo, da obstoji statistično pomembna povezanost med odvisno spremenljivko spol in neodvisnimi spremenljivkami (percepcija težav) v vseh primerih, ki smo jih opazovali. Razlikuje se le stopnja povezanosti. Tabela 37 prikazuje povezanost med percepcijo težav pri branju in spolom, pri čemer ugotavljamo, da je C (0.07) izjemno nizek oziroma, da je povezanost zelo rahla. Iz frekvenčne porazdelitve odgovorov po spolu pri branju (tabela 3 v poglavju Distribucija percepcije težav po spolu) vidimo, da ženske navajajo nekaj več težav pri branju kot moški, vendar ne moremo z gotovostjo trditi, da obstoji povezanost tudi v osnovni množici, med populacijo Slovencev. Pri percepciji posameznih težav pri branju smo stopnjo povezanosti preverjali s spolom le za težave pri branju zemljevidov (Tabela 40). Med tema dvema spremenljivkama je stopnja povezanosti večja (C= 0.15) kot pri branju skupaj, vendar še vedno šibka. Na koncu lahko ugotovimo, da sicer obstoji šibka povezanost med percepcijo težav pri branju in spolom, vendar so razlike med spoloma zelo majhne in iz tega ne moremo z gotovostjo napovedovati, da bodo ženske pogosteje imele težave pri branju kot moški.

[15] Vse tabele so v prilogi zaradi boljše preglednosti besedila

V tabeli 38 je prikazana povezanost med percepcijo težav pri pisanju in spolom, v tabeli 39 pa povezanost med percepcijo težav pri računanju in spolom. V obeh primerih je stopnja povezanosti večja kot pri branju, čeprav je v primeru percepcije težav pri računanju manjša kot pri pisanju. Z malo večjo gotovostjo lahko trdimo, da obstoji povezanost tudi v osnovni množici. Tudi povezanost med percepcijo posameznih težav pri računanju in spolom nam ne pove bistveno več. Stopnja povezanosti ostaja približno enaka.

Hipotezo o povezanosti med percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju ter spolom lahko sprejmemo, s tem, da je v primeru branja povezanost zelo majhna. Raziskati bi jo morali z drugimi raziskovalnimi metodami, ki so bolj občutljive za individualne ali skupinske posebnosti.

1.2.2 Povezanost med percepcijo težav pri temeljnih spretnostih in starostjo

H2: Na obseg težav pri temeljnih spretnostih pomembno vpliva starost. Pri posameznih starostnih kategorijah so težave pogostejše.

Že v prvem delu smo iz frekvenčnih distribucij in posameznih deležev ugotovili tendenco, da s starostjo naraščajo težave pri branju, pisanju in računanju. Ugotoviti smo želeli še, če obstoji med percepcijo teh težav in starostjo povezanost. Primerjali smo torej percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju s starostnimi razredi, pri čemer so bile težave neodvisna, starost pa odvisna spremenljivka.

Za vse opazovane primere smo ugotovili, da so povezanosti statistično pomembne.

Tabele 43, 44 in 45 prikazujejo povezanost med branjem, pisanjem in računanjem terstarostjo. Glede na vrednost C lahko ugotovimo, da obstoji relativno močna povezanost med izbranimi spremenljivkami; težave pri temeljnih spretnostih se s starostjo pomembno večajo, močnejša povezanost se kaže pri branju (C=29) in pisanju (C=28), malo šibkejša pa pri računanju (C=26). Tudi če opazujemo deleže tistih, ki po posameznih starostnih kategorijah navajajo težave, ugotovimo, da se v razredih od 35 let naprej do 55 in več, pogostost težav močno povečuje.

Hipotezo o naraščanju težav pri temeljnih spretnostih s zviševanjem starosti lahko s precejšnjo gotovostjo sprejmemo.

1.2.3 Povezanost med percepcijo težav pri temeljnih spretnostih in stopnjo izobrazbe

H3: Pomemben dejavnik, ki vpliva na obseg težav, je tudi izobrazba; manj izobraženi imajo veliko več težav pri branju, pisanju in računanju kot ljudje z več leti šolanja.

Hipotezo smo preverjali najprej za branje, pisanje in računanje, pri čemer je bila percepcija težav neodvisna spremenjivka, stopnja izobrazbe pa odvisna spremenljivka. Za posamezne težave pri branju, pisanju in računanju, pa smo opazovali stopnjo izobrazbe kot neodvisno spremenjivko.

Med vsemi preučevanimi spremenjivkami smo ugotovili statistično pomembno povezanost. Povezanost med percepcijo težav pri računanju in stopnjo izobrazbe

prikazujemo v tabeli 46, med percepcijo težav pri branju in stopnjo izobrazbe v tabeli 47, povezanost med percepcijo težav pri pisanju in stopnjo izobrazbe pa v tabeli 48. Opazimo, da percepcija težav še najbolj korelira v primeru računanja, saj je vrednost C - 0.38. Malo nižje vrednosti korelacije pa zasledimo pri pisanju in branju. Z veliko gotovostjo lahko napovedujemo težave pri branju, pisanju in računanju med določenimi izobrazbenimi kategorijami - pri najmanj izobraženih v osnovni množici.

Ko smo ugotavljali povezanost med stopnjo izobrazbe kot neodvisno spremenljivko in percepcijo posameznih težav, smo ravno tako ugotovili relativno visoko mero povezanosti. Povezanost med izobrazbo in percepcijo posameznih težav prikazujemo za branje knjig (tabela 49), izpolnjevanje obrazcev (tabela 50), pisanje prošenj (tabela 51), pisanje daljših besedil (tabela 52), računanje površin (tabela 53), deljenje zneskov (tabela 54), računanje popustov (tabela 55) in ocenjevanje količin (tabela 56).

Najnižjo korelacijo opazimo pri branju knjig (C=0.28), najvišjo pa pri računanju popustov (C= 0.41); v vseh drugih primerih je povezanost približno enaka. Tudi na primerih povezanosti izobrazbe in posameznih težav pri temeljnih spretnostih, vidimo dokaj močno povezanost.

S precejšnjo mero zanesljivosti lahko napovedujemo težave pri branju, pisanju in računanju pri posameznih izobrazbenih kategorijah. To pomeni, da je tudi naša hipoteza o povezanosti med percepcijo težav in izobrazbo, potrjena.

1.2.4 Povezanost med percepcijo težav pri temeljnih spretnostih in vključevanjem v šolske in neformalne oblike izobraževanja

H4: Ljudje, ki navajajo več težav pri temeljnih spretnostih, se navadno manj izobražujejo tako s šolskimi kot drugimi oblikami izobraževanja.

Hipotezo smo preverjali na primeru števila vključitev v neformalne oblike in v šolske oblike izobraževanja, pri čemer je bila percepcija težav neodvisna, število vključitev v izobraževanje pa odvisna spremenljivka. Rezultate prikazujemo v tabeli 60 (percepcija težav pri branju in število vključitev v neformalne oblike izobraževanja), v tabeli 61 (percepcija težav pri pisanju) in v tabeli 62 (percepcija težav pri računanju). V vseh primerih smo ugotovili statistično pomembno povezanost, vendar pa so vrednosti korelacije relativno nizke. To pomeni, da je v populaciji precej visok delež tistih, ki težav ne navajajo in se tudi ne vključujejo v izobraževanje. Vendar frekvenčne porazdelitve odgovorov pri percepciji težav kažejo (glej tabelo 16), da se tisti s težavami v večji meri ne vključujejo v neformalne oblike izobraževanja.

Povezanost med percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju in številom vključitev v šolsko izobraževanje prikazujemo s tabelo 63 (povezanost težav pri branju in številom vključitev v šolsko izobraževanje), tabelo 64 (percepcija težav pri pisanju) in v tabeli 65 (percepcija težav pri računanju). Vrednost C je tu višja in ugotovimo lahko večjo mero povezanosti med percepcijo težav pri temeljnih spretnostih in vključevanjem v šolske oblike izobraževanja. Z nekaj večjo verjetnostjo lahko trdimo, da se ljudje s težavami pri temeljnih spretnostih ne vključujejo v šolske oblike izobraževanja.

S tem je potrjena tudi naša izhodiščna hipoteza; odrasli, ki pogosteje navajajo težave pri temeljnih spretnostih, se ne vključujejo v šolske oblike izobraževanja, pa tudi v neformalne ne (korelacija je pri slednjem manjša).

1.2.5 Povezanost med delovnim statusom in percepcijo težav pri temeljnih spretnostih

H5: Težave pri temeljnih spretnostih imajo nekatere zaposlitvene kategorije pogosteje kot druge

Glede na distribucijo odgovorov pri percepciji težav pri temeljnih spretnostih in zasposlitvenim statusom, smo se odločili ugotoviti povezanost med pogostostjo navajanja težav in delovnim statusom - zaposlen in upokojen. Tabele 66, 68 in 70 prikazujejo korelacijo med percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju in delovnim statusom zaposlen. Vse povezanosti so statistično pomembne, vrednost korelacijskega koeficienta pa je med 0.20 in 0.24, kar pomeni rahlo povezanost.

V primeru delovnega statusa upokojen in percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju, pa vidimo nekaj večjo mero korelacije, kar kaže na večjo verjetnost, da se težave kumulirajo pri starejših upokojenih odraslih (tabele 67, 69 in 71). To nam kažejo tudi podatki o distribuciji percepcije težav po delovnih statusih tabela 17.

Hipotezo smo preverjali le za dva delovna statusa in za ta dva postavljena hipoteza drži; percepcija težav pri temeljnih spretnostih je za zaposlene in upokojence potrjena.

1.2.6 Povezanost med stopnjo izobrazbe staršev in percepcijo težav pri temeljnih spretnostih

H6: Ljudje, ki navajajo več težav navadno prihajajo iz družin, kjer so tudi starši nižje izobraženi.

Iz frekvenčnih distribucij odgovorov za percepcijo težav pri temeljnih spretnostih, glede na stopnjo izobrazbe staršev, smo razbrali, da se težave kumulirajo pri tistih odraslih, katerih starši so dosegli tretjo stopnjo izobrazbe in manj (glej tabelo 22). Stopnjo povezanosti med tema dvema spremenljivkama pa smo opazovali posebej za stopnjo izobrazbe matere in posebej za očeta. Za neodvisno spremenljivko smo vzeli percepcijo težav, odvisna pa je bila stopnja izobrazbe staršev. Rezultati so prizikazani v tabelah od 72 do 87.

Vse povezanosti med posameznimi spremenljivkami so se pokazale za statistično pomembne. Vrednost korelacijskega koeficienta je relativno nizka v primeru percepcije težav pri branju knjig in stopnjo izobrazbe obeh staršev (C= 0.20) ter pri izpolnjevanju obrazcev (C=0.21). Med vsemi ostalimi spremenljivkami pa je korelacija višja, kar nam dopušča, da sprejmemo hipotezo o korelaciji med percepcijo težav in stopnjo izobrazbe staršev.

1.2.7 Povezanost med krajem bivanja in percepcijo težav pri temeljnih spretnostih

H7: Ljudje iz ruralnih območij imajo večje težave pri temeljnih spretnostih.

Stopnjo povezanosti smo opazovali za percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju ter v primeru percepcije težav pri pisanju prošenj. Neodvisna spremenljivka je bila percepcija težav, odvisna pa kraj bivanja (vaško ali mestno okole). Stanje je prikazano s tabelami 88, 89, 90 in 91. Vse preučevane povezanosti so statistično pomembne. Zanimivo pa je to, da so relativno šibke.

Hipotezo lahko sicer sprejmemo, vendar ne moremo z gotovostjo trditi, da bomo težave pri temeljnih spretnostih odkrivali smo v rurarnih območjih, saj se pojavljajo tudi v mestnih okoljih. Iz distribucije odgovorov (tabela 28) pa je le razvidno, da je percepcija težav pri temeljnih spretnostih v vaških okoljih pogostejša. Zato, da lahko izhodiščno hipotezo sprejmemo.

1.2.8 Povezanost med opremljenostjo okolja in percepcijo težav pri temeljnih spretnostih

H8: Opremljenost bivalnega okolja je pokazatelj obsega težav pri temeljnih spretnostih; ljudje iz slabše opremljenega življenjskega okolja imajo več težav.

Povezanost med percepcijo težav pri temeljnih spretnostih in opremljenostjo okolja smo ugotavljali na primeru percepcije težav pri branju in prisotnostjo šole v okolju (tabela 92), percepcije težav pri pisanju in prisotnostjo vrtca (tabela 92) in predmetov zabavne elektronike - TV, radio, glasbeni stolp, video ali računalnik (tabela 94) ter percepcije težav pri računanju in opremljenostjo okolja s predmeti zabavne elektronike (tabela 94).

Med vsemi opazovanimi spremenljivkami je statistično pomembna povezanost. V primeru šole ali vrtca obstoji tudi povezanost, vendar je zelo šibka, zato ne moremo z gotovostjo napovedovati težav pri branju in pisanju z odsotnostjo šole in vrtca v okolju. Malo večjo povezanost zasledimo pri drugih spremenljivkah, kjer se tudi vrednost korelacijskega koeficienta približa C=0.20. Tudi tu nam frekvenčne distribucije percepcije težav glede na opremljenost okolja (tabeli 32 in 33) povedo, da se v neopremljenih okoljih pojavljajo težave pogosteje. Za ugotavljanje vplivov na to stanje, pa bi si morali pomagati z drugimi statističnimi metodami.

Hipotezo lahko kljub temu sprejmemo.

1.2.9 Povezanost med načinom preživljanja prostega časa in percepcijo težav pri temeljnih spretnostih

H9: Glede preživljanja prostega časa se ljudje, ki navajajo več težav pri temeljnih spretnostih, bistveno razlikujejo od tistih, ki težav ne navajajo: tisti z več težavami redkeje obiskujejo kulturne prireditve, berejo knjige, se ukvarjajo s hobijem ali športom.

Povezanost med percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju ter preživljanjem prostega časa prikazujemo s tabelami od 96 do 103. Neodvisna spremenljivka je bila percepcija posameznih težav pri temeljnih spretnostih, odvisna pa pogostost ukvarjanja s katero od prostočasnih dejavnosti.

V vseh primerih obstoji statistično pomembna povezanost, le da je za posamezne dejavnosti različno visoka; najnižja je med percepcijo težav pri branju in računanju in prostočasno dejavnostjo - branjem knjig. Že iz frekvenčne distribucije smo ugotovili, da se branje knjig pojavlja pogosteje kot prostočasna dejavnost tudi med tistimi, ki navajajo posamezne težave pri temeljnih spretnostih (vrednost C=0.18). Malo večjo povezanost pa vidimo v ostalih preučevanih primerih. Spremenljivke ne korelirajo zelo visoko, vendar med njimi obstoji povezanost, tako da tudi to hipotezo lahko sprejmemo.

Ugotovili smo, da v vseh preučevanih primerih obstoji statistično pomembna povezanost, stopnja korelacije (C) pa je različna. Močnejše povezanosti zasledimo med percepcijo težav pri pisanju in računanju ter starostjo, stopnjo izobrazbe, vključevanjem v izobraževanje in stopnjo izobraženosti staršev. Šibkejše povezanosti pa med percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju ter spolom, krajem bivanja, delovnim statusom in opremljenostjo okolja. Izhodišne hipoteze o povezanosti med izbranimi socialnimi in demografskimi kazalniki ter percepcijo težav, lahko z večjo ali manjšo gotovostjo sprejmemo.

Glede na to, da smo v tej raziskavi uporabljali dvovariantno analizo, smo lahko ugotovili povezanosti med dvema spremenljivkama. Multivariantna analiza bi nam omogočila, da poiščemo povezanost med večimi spremenljivkami npr. percepcijo težav in krajem bivanja, opremljenostjo okolja in preživljanjem prostega časa. S tako analizo bi dobili bolj natančen profil ljudi, ki navajajo več težav pri branju, pisanju in računanju. Vsekakor je potrebna nadaljnja analiza in primerjava med percepcijo težav pri temeljnih spretnostih in drugimi kazalniki o kvaliteti življenja Slovencev.

1.2.3. Sintezne ugotovitve

V dosedanji analizi smo ugotavljali obseg percepcije težav pri temeljnih spretnostih na reprezentativnem vzorcu prebivalcev Slovenije, socialne in demografske značilnosti tistih, ki so navedli težave pri branju, pisanju in računanju, po izbranih kazalnikih ter povezanosti in odvisnosti med obsegom težav in temi kazalniki. V prvem in drugem delu analize smo ugotovili, da se percepcija težav pojavlja v zelo različnem obsegu po izbranih kazalnikih ter da obstoji med njimi večja ali manjša stopnja povezanosti. Opravili smo le dvovariantno analizo in ugotavljali povezanost med dvema spremenljivkama, glede na to, da je percepcija pogostejša v določenih okoljih in pri določenih skupinah, pa sklepamo, da se več demografskih in socialnih kazalnikov med seboj povezuje. Socialnoekonomski in kulturni položaj sta dejavnika ki vplivata na slabše obvladovanje temeljnih spretnosti; slab materialni položaj je povezan s stopnjo obvladovanja temeljnih spretnosti, prav tako zasledimo v določenih socialnih skupinah in subkulturah več težav s pisano besedo in komunikacjo kot v drugih.

Glede na to, da smo na eni strani analizirali lastno percepcijo (subjektivni vidik - satisfakcija) na drugi strani pa demografske in socialne kazalce (objektivni vidik -

satisfaktorje), lahko s precejšnjo verjetnostjo trdimo, da se težave dejansko razporejajo med ljudmi, skupinami in v okoljih, kjer so najbolj pereče.

Razlike, ki se pojavljajo med njimi, pa nas navajo po eni strani na sklepanje o različnih rabah pismenosti med temi ljudmi in skupinami. Po drugi strani pa objektivni kazalci kažejo na to, da ima obseg težav pri temeljnih spretnostih ali obseg pomanjkljivih temeljnih spretnosti socialne, kulturne, ekonomske, politične in izobraževalne razsežnosti. Njegovo zmanjševanje in odpravljanje pa zahteva angažiranje vseh navedenih segmentov družbe.

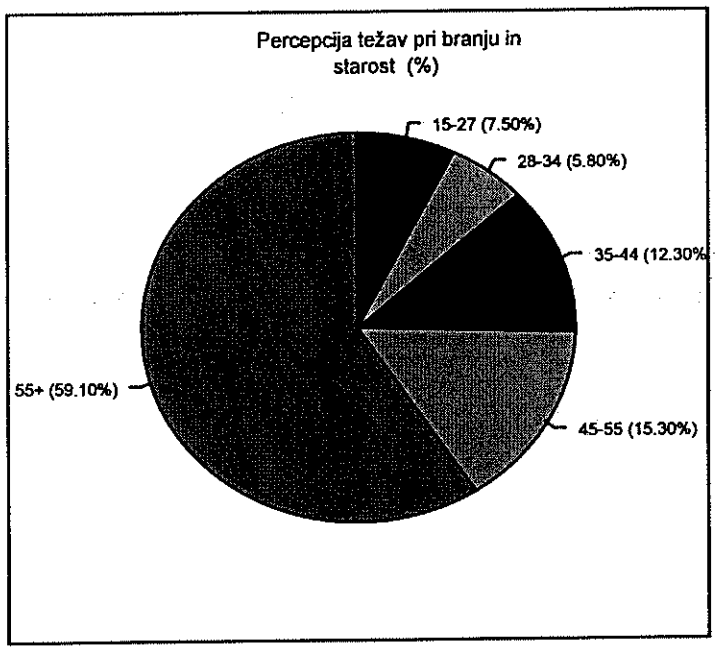
V sinteznem delu se bomo ponovno vrnili k posameznim kazalcem in jih osvetlili z drugih zornih kotov.

Ugotovili smo, da ženske navajajo težave pri branju, pisanju in računanju pogosteje kot moški, vendar pri branju ne prihaja do zelo velikih razlik, večje pa so razlike v percepciji pri posameznih spretnostih pri pisanju in računanju. Zanimivo je, da v angleški študiji, ki jo predstavljamo uvodoma, moški navajajo nekaj več težav pri pisanju kot ženske. Z našo raziskavo nismo mogli ugotoviti, ali razlike tudi dejansko obstajajo ali pa gre le za razlike v percepciji. V naši raziskavi imajo moški več težav le pri branju knjig in pisanju kratkih sporočil; ženske verjetno res pogosteje pišejo krajša sporočila (pisni stiki s sorodniki, voščilnice, opravičila za odsotnost otrok v šoli) in je zatota razlika razumljiva. Ta primer kaže na različne rabe pisnosti pri spolih (moški imajo mogoče več izkušenj pri računanju obsega, prostornine in površine ter pri nekaterih drugih spretnostih, ker so pogosteje kot ženske postavljeni v vlogo, ko morajo te spretnosti obvladovati).

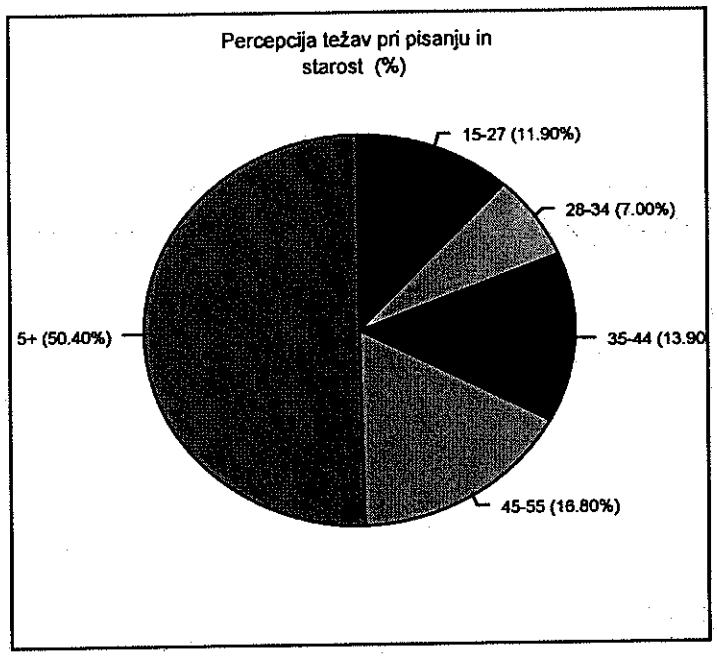
Razlike v percepciji težav pri branju, pisanju in računanju so po naših ugotovitvah zelo velike med najstarejšim starostnim razredom (nad 55 let) na eni strani in mlajšimi generacijami na drugi strani (Slika 1, 2 in 3). Tu lahko ugotovimo dvoje:

- Starejše generacije verjetno ne prihajajo več v situacije, ko bi morali recimo pisati prošnje ali daljša besedila in so verjetno zato nevešče teh opravil, branje pa jim povzroča težave že zaradi starostnih sprememb, kar lahko vpliva na pojav tolikšnih razlik v percepciji. Tudi tu se potrjuje dejstvo, da bi morali preučevati različne rabe pismenosti z drugimi raziskovalnimi tehnikami, ki ne določajo vnaprejšnjega izbora raziskovalnih variabel.
- Razlike v percepciji pa ponazarjajo verjetno tudi dejansko stanje. Z leti se namreč mnoga šolska znanja zabrišejo in pozabijo, če jih ne uporabljamo. Procesi brisanja in pozabljanja šolskih znanj pa so veliko hitrejši pri ljudeh, ki imajo manj let šolanja (Raziskovalno poročilo ACS 1994).

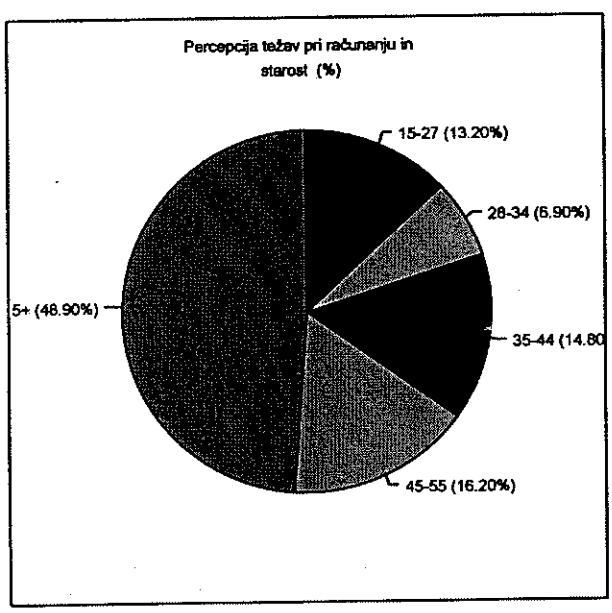
Slika 1: Percepcija težav pri branju in starost


Percepcija težav pri branju in starost (%)
15-27 (7.50%)
28-34 (5.80%)
35-44 (12.30%
45-55 (15.30%)
55+ (59.10%)

Slika 2: Percepcija težav pri pisanju in starost

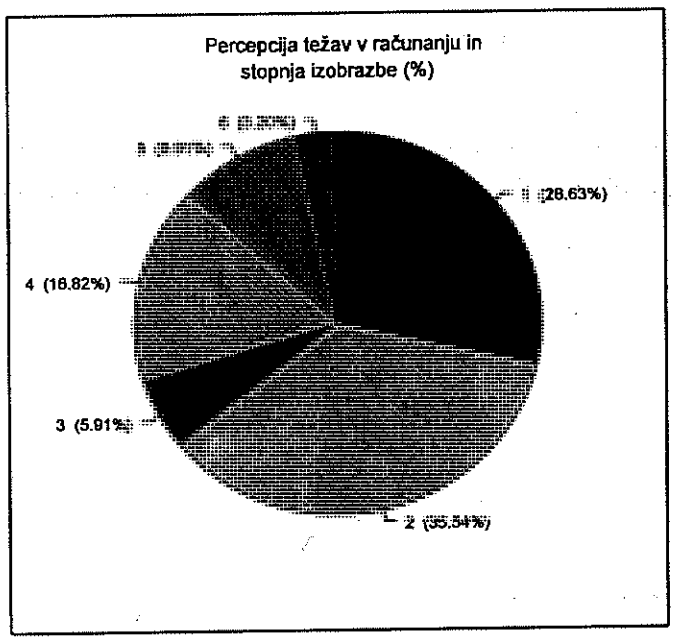


Slika 3: Percepcija težav pri računanju in starost

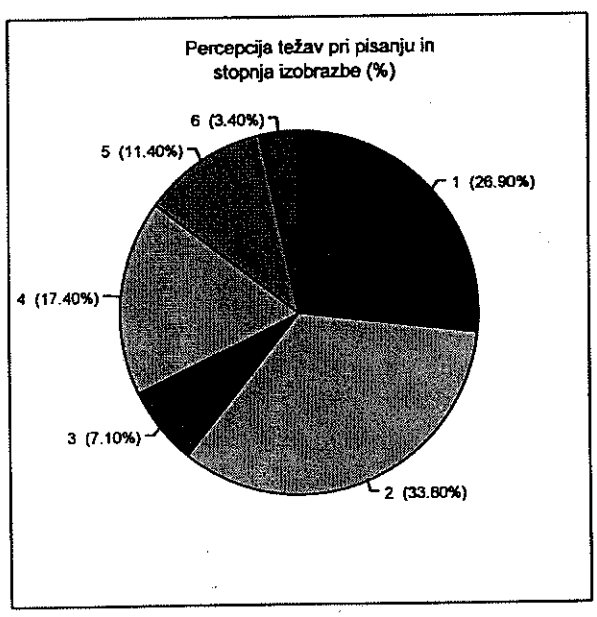


V naši analizi se je pokazalo, da se percepcija težav pri branju, pisanju in računanju kumulira pri najnižjih izobrazbenih kategorijah (sliki 4 in 5). Že pri primerjavi starosti in percepciji težav smo omenili procese brisanja in pozabljanja šolskih znanj pri tistih, ki so najmanj izobraženi. Ta dognanja pojasnjujejo tendenco naraščanja težav pri temeljnih spretnostih z nižanjem izobrazbe. Podobne so tudi ugotovitve angleške in nizozemske študije pa tudi rezultati pilotnega testiranja mlajših brezposelnih odraslih v Sloveniji. Tuje študije ugotavljajo, da se nižja izobrazba povezuje z slabšim materialnim stanjem, brezposlenostjo, slabšo kvaliteto življenja itn. V naši analizi tega še ne moremo statistično dokazati, vendar pa nas pogostost težav pri ljudeh z najnižjo izobrazbo navaja na podobne ugotovitve.

Slika 4: Percepcija težav pri računanju in stopnja izobrazbe



Slika 5: Percepcija težav pri pisanju in stopnja izobrazbe



Povezanost med nevključevanjem šolske in drugih oblike izobraževanja pri tistih, ki imajo največ težav pri temeljnih spretnostih, in najnižjo izobrazbo so ugotavljale tudi druge raziskave. Angleška študija iz leta 1992 o motiviranju brezposlenih odraslih za izobraževanje in usposabljanje ugotavlja, da se tisti, ki so šolanje predčasno zapustili in imajo najmanj let šolanja ne vključujejo v izobraževanje. Opredeljujejo jih kot nedejavne in ocenili so, da je takih v Angliji okoli 51 % McGivney 1992). Iz slovenske raziskave iz leta 1989 o vključenosti odraslih v izobraževanje pa je razvidno, da je v Sloveniji nedejavnih okoli 62.4 % odraslih (Jelenc 1989). Za njih lahko upravičeno

domnevamo, da imajo težave pri temeljnih spretnostih, ki se z leti in nevključevanjem v izobraževanje še povečujejo.

Tudi stopnja izobrazbe staršev se je pokazala kot okoliščina, ki navaja na pogostejše težave pri temeljnih spretnostih. Obe omenjeni tuji študiji potrjujeta tudi močno povezanost med nižjo stopnjo izobrazbe staršev in manjšo uspešnostjo otrok v šoli, kar lahko kasneje privede do težav pri temeljnih spretnostih. Kot je razvidno iz uvodnega dela o preučevanju rab pisnosti, so kulturni vzorci in vrednote v okoljih, kjer živijo pretežno nižji socialni sloji, drugačni od kulturnih vzorcev srednjih ali višjih socialnih slojev. Otroci, ki prihajajo iz prvih po večini ne dosegajo standardov, ki jih zahteva šola. Iz slovenskega prostora izvira študija, ki je preučevala vpliv okolja na uspešnost učencev v šoli. Iz rezultatov razberemo, da na otrokov duševni razvoj v šoli bistveno vplivajo življenjske okoliščine, socialno-kulturne razmere v družini v povezavi z družinskimi odnosi in šolskim okoljem. Otroci nekvalificiranih in kvalificiranih delavcev iz mest so pokazali večje in bolj kvalitetno znanje kot njihovi vrstniki s podeželja. Razlike so se pokazale v znanju iz vseh temeljnih predmetov, največje razlike pa so se pokazale pri branju. Podeželski otroci imajo bolj siromašen besedni zaklad, počasneje berejo in slabše razumejo prebrano besedilo. Določene razlike pa so se pokazale tudi v intelektualnem razvoju, učnih navadah, motivaciji in aspiracijah za nadaljnje izobraževanje. Na njihov razvoj odločilno vpliva socialna in kulturna raven družine (Zorman in Toličič 1977)

Analiza zaposlitvenega statusa je pokazala, da se največ težav pri izbranih temeljnih spretnostih pojavlja med upokojenci, sledijo pa jim zaposleni in kmetje. Pomanjkljivost naše analize je, da ni bilo možno posebej prikazati brezposelnih. Na dejstvo, da imajo upokojenci največ težav, verjetno vpliva več dejavnikov; omenili smo že starostne spremembe in brisanje znanja, pridružuje pa se jim verjetno tudi nižja stopnja izobrazbe in nezmožnost pokrivanja osnovnih življenjskih stroškov. Natančnejša analiza bi verjetno to pokazala tudi na primeru zaposlenih in kmetov. Tuje raziskave, ki jih navajamo, pa potrjujejo močno povezanost med brezposelnostjo in večjim obsegom težav pri temeljnih spretnostih. Glede na zelo slabo izobrazbeno strukturo brezposelnih v Sloveniji, bi lahko pričakovali podobno stanje tudi v naših razmerah.

Slabša opremljenost neposrednega bivalnega okolja kaže na slabše materialno stanje tistih, ki navajajo več težav pri temeljnih spretnostih, kar spet nakazuje na splet dejavnikov, ki se združujejo pri tistih, ki navajajo več težav pri branju, pisanju in računanju. Slabša opremljenost življenjskega okolja z storitvami in ustanovami, kot so pošta, trafika, kulturne in športne ustanove ter restavracije, kaže na to, da ljudje pravzaprav nimajo pogojev za ohranjanje ustreznega nivoja pismenosti. Pismenost je socialna spretnost, ki se ohranja v socialnih in družbenih stikih, če pa za to ni pravih priložnosti ali potrebe, usahne.

2. Analiza najpogostejših neumetnostnih pisnih besedil

2.1 Opredelitev problema in cilji

Znanje tistih, ki uspešno končajo posamezne stopnje šolanja, je nefunkcionalno glede na potrebe v njihovem življenjskem okolju. Vprašamo se torej lahko, kakšen je pouk v naših šolah (vseh stopenj in usmeritev), kakšni so cilji tega pouka, kaj vsebujejo učni načrti in kako uporabni so učbeniki. Še posebej veljajo ta vprašanja za predmet slovenski jezik, pri katerem naj bi učenec pridobival/razširjal "svoje bralne, pisne /.../ spretnosti" in jih (teoretično) spoznaval (pridobivanje/razširjanje t. i. predmetnega/enciklopedičnega znanja je nujno tudi pri drugih predmetih).

Starši in učitelji, ki njihove otroke poučujejo slovenski jezik, ugotavljajo naslednje: "Žal /.../ otrok nihče ne uči oblikovati kratkih, jasnih sporočil, kakršna se potrebujejo v vsakdanjem življenju." "Mnogi učitelji še vedno razumejo pismenost predvsem kot literarno vrlino, ne pa kot uporabno." "Cilji poučevanja slovenskega jezika bi morali biti postavljeni drugače: ne bi smelo biti prvo spoznavanje glagola, samostalnika, pridevnika, ampak vaje v govorjenju, poslušanju, pisanju, branju" (Žagar 1992). Iz strokovne literature (Kunst-Gnamuš 1992) je znano, da pouk slovenskega jezika v naših šolah ni komunikacijsko naravnan in vsebinsko ne zanimivo/uporabno zasnovan: prevladuje sistemska obravnava jezika, opisovanje jezika že v najnižjih razredih osnovne šole, učenci nimajo opraviti z besedili, le z izoliranimi povedmi in besedami, če pa že, se znajdejo le v vlogi sprejemnika besedil (in še to predvsem umetnostnih); šolski učbeniki vsebujejo nadalje premalo "življenjskih" neumetnostnih besedil in ne prinašajo uporabnih raznovrstnih govornih položajev.

Zaradi navedenega smo se odločili, da v okviru tega dela projekta opravimo tri vrste nalog:

1) pregledamo obstoječe učbenike in druge priročnike, ki se uporabljajo pri pouku slovenskega jezika, in pripravimo strokovno poročilo o tem,
2) jezikoslovno analiziramo napake, ki so jih napravili mlajši odrasli z manj let šolanja pri tvorjenju besedil, in s tem seznanimo strokovno javnost ter
3) zberemo in analiziramo najpogostejše tipe besedil, ki jih vsak izmed nas sprejema/razume in tvori v vsakdanjem življenju, kar predstavlja osnovo za nastanek priročnika o tvorjenju teh besedil.

Cilji:

V podprojektu pridobljena spoznanja bodo uporabna za naslednja področja:

- pripravo oz. korekcijo vsebin "Programov usposabljanja za življenjsko uspešnost" po različnih krajih Slovenije,
- podporo projektu za prenovo pouka pri predmetu slovenski jezik, ki že poteka pri ministrstvu za šolstvo in šport,
- pri ustreznih institucijah naj bi vplivali na spremembo splošnega izobraževanja.

2.1.1 Metodologija dela in opredelitev temeljnih pojmov

Glede na zgoraj predstavljene naloge je bila predvidena posebna metodologija dela:

- tako za analizo besedil v učbenikih kot za zbiranje vsakodnevnih neumetnostnih besedil je bilo potrebno usposobiti skupino študentov, ki je delala pod vodstvom mentorja,
- za jezikoslovno analizo napak mlajših odraslih z manj leti šolanja pri tvorjenju neumetnostnega besedila je bilo gradivo zbrano že v raziskavi ACS o tem pojavu l. 1992; analiza je potekala na osnovi pragmatičnih teoretičnih izhodišč.

Opredelitev temeljnih pojmov:

Delo na podprojektu izhaja iz spoznanj pragmatičnega jezikoslovja, ene od novejših jezikoslovnih smeri, ki poudarja rabo jezika in pojmuje jezik kot sredstvo komunikacije/sporazumevanja (jezik je primarno dan v komunikaciji, in sicer kot govorjenje/poslušanje).

Pragmatično jezikoslovje poudarja a) družbeni in b) delovalni značaj jezika:

a) Jezik predstavlja obliko družbene povezave med ljudmi, ne obstaja sam zase - izolirano, ampak se uporablja v konkretnih okoliščinah (pomembno je, *kdo* se sporazumeva *s kom* /npr. družbena vloga sporočevalca in naslovnika - zasebna, uradna, javna - in iz nje izhajajoče družbeno razmerje-enakovredno, hierarhično -, spoznavne in psihične določitve sogovorcev - spol, starost, izobrazba, poklic, sporazumeva*lne izkušnje,* psihično razpoloženje, vrednote, interesi -/, *kje, kdaj*), in sicer po posebnih pravilih, ki izhajajo iz vrste odnosa med sporočevalcem in naslovnikom.
b) Ko se sporazumevamo, "delujemo", tj. z namenom opravljamo govorna dejanja. Sporazumevanje je namreč intencijska dejavnost, ne pa samodejna (kot npr. dihanje, kašljanje ipd.).

Na sporazumevanje gledamo kot na izmenjavo sporočil. Besedilo, tj. z jezikovnimi sredstvi izraženo sporočilo, pojmujemo kot temeljno enoto sporazumevanja (ne sporazumevamo se z besedami ali povedmi, ampak z besedili), ki jo tvori sporočevalec v določenih *okoliščinah* (*kdo, komu, kdaj, kje*) z določenim *namenom (čemu)* o določeni *temi (o čem)*. Pri sporazumevanju izbira sporočevalec v odvisnosti od okoliščin jezikovna sredstva za izrazitev namena in teme oz. vsebine (tj. kako je tema predstavljena).

Glede na različno družbeno vlogo sporočevalca in naslovnika, ki se odraža v uporabi posebnih jezikovnih sredstev, delimo neumetnostna besedila na praktičnosporazumevalna, strokovna in publicistična (v okviru funkcijskih zvrsti) oz. glede na družbeno vlogo in pokrajinsko pripadnost na besedila v zbornem in pogovornem jeziku ter narečju (v okviru socialnih zvrsti).

Glede na *namen* se da obravnavana besedila razvrstiti v 5 skupin/vrst:

1) *prikazovalna* besedila (sporočevalec jih tvori z namenom, da bi naslovniku posredoval manjkajoče védenje), npr. obvestilo, poročilo,
2) *pozivna* besedila (sporočevalec jih tvori z namenom, da bi naslovnika pripravil k temu, da bi ta nekaj storil), npr. prošnja, vabilo,

3) *zavezovalna* besedila (sporočevalec jih tvori z namenom, da bi se sam glede na naslovnika k nečemu zavezal), npr. prisega, pogodba,
4) *povezovalna* besedila (sporočevalec jih tvori z namenom, da bi z naslovnikom le navezal stik ali ta stik ohranjal), npr. zahvala, opravičilo,
5) *izvršilna* besedila (sporočevalec jih tvori z namenom ustvariti novo stvarnost), npr. krstitev, izrek sodbe.

2.2 Predstavitev rezultatov raziskovanja:

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskovalnega dela:

A - Pregled in analiza obstoječih učbenikov slovenskega jezika in ocena besedila v njih.
B - Rezultate analize vprašalnika za merjenje funkcionalne pismenosti na vzorcu mlajših brezposelnih odraslih (s poudarkom na napakah pri tvorjenju besedila).
C - Predstavitev zbiranja in klasificiranja gradiva za priročnik, ki bo vseboval prikaz tvorjenja različnih tipov besedil in bo namenjen udeležencem programov UŽU (v pripravi do jeseni 1995).

Vsaka od raziskovalnih nalog je prikazana po naslednjih elementih: *Predmet analize, Metodologija dela, Kratka predstavitev rezultatov, Uporabnost dobljenih rezultatov.*

A. Pregled in analiza obstoječih učbenikov slovenskega jezika in ocena vloge besedila v njih

1. Predmet analize:

Predmet analize predstavljajo vsi učbeniki slovenskega jezika in drugi priročniki, ki se trenutno uporabljajo v slovenskih šolah, in sicer tako osnovnih (od 1. do 8. razreda) kot srednjih (od 1. do 4. razreda). Pregledani so bili tako učbeniki za jezik (t. i. jezikovne vadnice) kot za književnost (t. i. berila).

2. Metodologija dela:

Pregledali smo obstoječe učbenike in druge priročnike. Rezultate predstavljamo v prilogi k poročilu. Neumetnostna besedila (tako v razlagalnem besedilu kot v vajah) smo najprej izpisali, določili namen in s tem tip besedila ter okoliščine, v katerih se le-to pojavlja (glede na družbeno vlogo sporočevalca in naslovnika ter njuno pokrajinsko pripadnost), nato pa pripravili povzetek oz. razvrstitev besedil glede na okoliščine (tj. praktičnosporazumevalna, uradna, javna besedila) in namen (prikazovalna, pozivna, zavezovalna, povezovalna in izvršilna vrsta besedil in znotraj le-teh posamezni tipi besedil). V zaključku smo predstavil tudi svoj komentar k navedenim ugotovitvam.

3. Kratka predstavitev rezultatov:

Po podatkih, navedenih v Pregledu učbenikov (v prilogi, so navedeni bibliografski podatki) obravnavani (znotraj posamezne skupine/vrste) naslednji tipi neumetnostnih besedil:

1) pismo, dnevnik, obvestilo, dopis, poročilo, zapisnik, življenjepis, raznovrstni obrazci, razglas, strokovni članek, novica, komentar, potopis, ocena/kritika, reportaža, vremenska napoved, horoskop, napoved radijskega in TV-sporeda,

2) navodilo, vabilo, prošnja, opozorilni napis, reklama, telegram, mali oglas, intervju, anketa,
3) naročilnica, ček,
4) voščilo, opravičilo, šala, dopisnica,
5) zakonska odločba, kazenska ovadba in odločba.

Omenjenih je tudi nekaj primerov besedil, kjer je težko določiti prevladujoči sporočevalčev namen (npr. reklama deluje kot prikazovalno besedilo, voščilo kot obljuba ipd.). Opozarjamo na tipe besedil, za katere ocenjujemo, da bi jih lahko vključili v učbenike. Te tipe besedil navajamo po zgoraj omenjenih skupinah:

k 2) ukaz, zahteva,

k 3) prisega, ponudba, pogodba,

k 4) pozdrav, zahvala, izrekanje sožalja ipd.).

Pri predstavitvi namena smo bili pozorni tudi na to, ali se predvideva, da učenec taka besedila samo *sprejema* ali pa jih tudi sam *tvori*, kar zahteva seveda večji napor in več vaje. Učenec naj bi tvoril naslednja besedila (v oklepaju je naveden razred in vrsta šole):

1) obvestilo (v 3. r. OŠ), pismo (v 3. r. OŠ, 4. r. OŠ, 5. r. OŠ in 1. r. SŠ), poročilo (v 4. r. OŠ, 5. r. OŠ, 8. r. OŠ, 1. r. SŠ in 2. r. SŠ, v 7. r. OŠ in 1. r. SŠ), povzetek (v 8. r. OŠ), zapisnik (v 8. r. OŠ), dopis (v 1. r. SŠ), strokovni članek (v 2. r. OŠ), novica (v 1. r. SŠ), potopis (v 1. r. SŠ in 2. r. SŠ), komentar (v 1. r. SŠ in 2. r. SŠ), ocena (v 2. r. SŠ); razprava/diskusija (v 8. r. OŠ),
2) vabilo (v 3. r. OŠ in 2. r. SŠ), prošnja (v 8. r. OŠ in 1. r. SŠ), oglas (v 1. r. SŠ), reklama (v priročniku za OŠ, 1. r. SŠ in 2. r. SŠ), telegram (v 4. r. SŠ),
3) -,
4) voščilo (v 2. r. OŠ in priročniku za OŠ), dopisnica (v 2. r.), opravičilo (v 3. r. OŠ), navodilo (v 3. r. OŠ in v priročniku za OŠ),
5) -.

Besedila, omenjena oz. obravnavana v učbenikih, so razvrščena tudi glede na *okoliščine* nastanka in so ločena v naslednji skupini:

- govorjena/zapisana besedila v eni od *socialnih zvrsti* slovenskega jezika (knjižni, pogovorni jezik, narečje),
- govorjena/zapisana besedila v eni od *funkcijskih zvrsti* slovenskega jezika (praktičnosporazumevalna, strokovna in publicistična zvrst).

Medtem ko so skoraj vsa besedila zapisana v *knjižnem* jeziku (kar je seveda pričakovano), le nekaj primerov je iz neknjižnih zvrsti (narečje, pogovorni jezik), pa kažejo funkcijske zvrsti večjo pestrost.

- Med *praktičnosporazumevalna* besedila (gre za *zasebno* vlogo sporočevalca in naslovnika) smo uvrstili: pismo, dnevnik, poročilo; voščilo, dopisnico, telegram, šalo.
- Med *strokovna* besedila (gre za *uradno* vlogo sporočevalca in naslovnika) spadajo: obvestilo, poročilo, življenjepis, zapisnik, obrazci, navodilo, kuharski

recept, vabilo, opozorilni napis, opravičilo, prošnja, naročilnica, kazenska ovadba in odločba, zakonska odločba.

- Med *publicistična* besedila (gre za *javno* vlogo sporočevalca in naslovnika) spadajo: novica, časopisno poročilo, intervju, anketa, reportaža, potopis, ocena/kritika, komentar, reklama, horoskop, napoved radijskega in TV-sporeda, oglasi, vremenska napoved.

Pri pregledu učbenikov se je pokazalo, da je v njih namenjeno besedilu oz. sporazumevanju (gre za poglavje, imenovano "Sporočanje") zelo malo prostora (le sedmina vseh strani); zanimivo pa je tudi, da je "sporočanje" vedno obravnavano na koncu učbenikov, namesto da bi bil to glavni oz. izhodiščni del (saj spoznavanje in opisovanje jezikovnega sistema samega na sebi, čemur učbeniki - in učni načrti - dajejo prednost, ničemur ne služi).

4. Uporabnost dobljenih rezultatov:

Rezultati omogočajo vpogled v besediloslovni del obstoječih učbenikov slovenskega jezika - kot je bilo že rečeno, je ta preskromen in odrinjen, zato ni čudno, da učenci po končani osnovni/srednji šoli ne znajo sami tvoriti posameznih besedilnih tipov, ki predstavljajo oficialno rabo pismenosti v šoli. Predstavljajo iztočnico za nastanek priročnika za udeležence programov UŽU. Hkrati pa nakazujejo potrebo po prenovi pouka slovenskega jezika v osnovni in srednji šoli, ki naj bi temeljila na rabi jezika in si za temeljni cilj postavila razvijanje sporazumevalnih zmožnosti učenca.

B. Rezultati analize vprašalnika za merjenje funkcionalne pismenosti na vzorcu mlajših brezposelnih odraslih (s poudarkom na napakah pri tvorjenju besedila),

1. Predmet analize:

Predmet analize predstavljajo pisni izdelki mlajših odraslih z manj leti šolanja, ki so sodelovali pri reševanju vprašalnika o tem pojavu v RS (Vprašalnik za testiranje funkcionalne pismenosti. Raziskovalni projekt Funkcionalna pismenost v Sloveniji. ACS 1992. Ena izmed nalog pri testiranju je bila tudi pisanje prošnje.

2. Metodologija dela:

71 mlajših odraslih (od tega 40 iz mestnega, 31 pa iz podeželskega okolja; pribl. polovica s končano osnovno šolo, ostali pa z 10 in 11 leti izobrazbe) je v okviru omenjenega vprašalnika tvorilo prošnjo za zaposlitev, in sicer na podlagi oglasa v časopisu, v katerem neka pekarna razpisuje prosto delovno mesto peka. Prošnje in druga besedila, ki so jih tvorili na testiranju smo analizirali (Bešter 1995) glede na obliko (npr. katere sestavine oblike so testiranci navedli, npr. ime in naslov pošiljatelja in naslovnika, datum, "zadeva", podpis idr.), nato pa glede na posebno vrsto jezikovnega znanja, ki se kaže v poznavanju zgradbe besedila in uporabi jezikovnih sredstev, ki morajo biti v soglasju z okoliščinami (gre za uradno besedilo).

Prošnja je besedilni tip, ki predvideva naslednjo zgradbo: najprej navede pisec svoj namen, ki ga glede na uradne okoliščine eksplicitno izrazi, nato se s trditvami predstavi, na koncu pa sledi zahvala s pozdravom. Tako za izrazitev prošnje kot

trditev in pozdrava in/ali zahvale ima sporazumevalno zmožen pisec na razpolago več jezikovnih uresničitev; izbere seveda le eno, in sicer tisto, ki se mu zdi najbolj ustrezna v danih okoliščinah. V pisnih prošnjah uporabljene jezikovne možnosti za izrazitev prošnje, trditev in zahvale/pozdrava so bile popisane in razvrščene (od najbolj neposredne do posredne); prim. izrazila za prošnjo: *prosim, vlagam prošnjo, pošiljam prošnjo, prijavljam se na /delovno mesto/, javljam se na /oglas/, želim se zaposliti, za peka, pek.*

3. Predstavitev rezultatov:

Potrjena je bila hipoteza, da imajo več težav pri tvorjenju besedila manj izobraženi pisci prošenj, ki živijo na podeželju, in sicer gre za:

- neobvladanje zgradbe besedilnega tipa (npr. namesto na začetku šele na koncu poveš, kaj je tvoj namen, tj. da prosiš, ali pa na namen sploh pozabiš); namen je (ustrezno ali neustrezno) izrazilo 81,7 % testitrancev;
- izbor neustreznega jezikovnega sredstva glede na okoliščine (npr. posredna izrazitev namena namesto neposredne, ki je predvidena za uradne okoliščine); npr. *Vaš oglas sem našel v časopisu* ali *Pek* ali *Lep pozdrav od Igorja* ipd.; in
- pri nekaterih testirancih celo nezmožnost upovedovanja oz. ubesediljevanja; npr.
  Priimek Stanko
  Pekarna Murska Sobota
  Stanko Priimek 22.6.92 Tišina Murska Sobota
  8 let imam 3 leta delovnih iskušenj;

Pravopisne in slovnične napake nas v tem primeru niso posebej zanimale.

4. Uporabnost dobljenih rezultatov:

Rezultati so potrdili domneve o problemih funkcionalno nepismenih; največji se pojavljajo prav pri tvorjenju besedil, saj ta dejavnost zahteva več truda kot pa npr. njihovo sprejemanje besedil. Dobljeni rezultati bodo osnova za obravnavo prošnje in drugih besedilnih tipov v omenjenem priročniku.

Opomba:

Obdelava besedil, ki so nastala v realnih okoliščinah - gre za analizo besedil na dopisnicah, ki so jih bivši udeleženci programov UŽU poslali na ACS -, je v pripravi in bo končana do konca aprila, tako kot smo napovedali v faznem poročilu.

C. Predstavitev zbiranja in klasificiranja gradiva za priročnik, ki bo vseboval prikaz tvorjenja različnih tipov besedil in bo namenjen udeležencem programov UŽU (v pripravi do jeseni 1995).

1. Predmet analize:

Predmet analize predstavljajo zbrana realna in v glavnem pravilna (tj. v skladu s pravili slovenskega jezika) ter ustrezna besedila (tj. v skladu z okoliščinami), s katerimi se srečujemo vsak dan.

2. Metodologija dela:

Študentje 3. letnika slavistike na ljubljanski filozofski fakulteti so od decembra 1994 do februarja 1995 zbirali besedila po navodilih mentorice: po dva študenta sta dobila nalogo naj zbereta čim več primerov istega tipa besedila (npr. vabila) v različnih okoliščinah (npr. vabilo v zasebnih, uradnih in javnih okoliščinah). Sledila je jezikoslovna analiza tipa besedila, pri čemer je bil dan poudarek na jezikovnih sredstvih za izražanje namena, po katerem ima besedilo kot tip tudi ime (prim. ali gre za t. i. neposredna /eskplicitna ali implicitna/ ali posredna izrazila sporočevalčevega namena). Študentje so morali izdelati seminarsko nalogo, v kateri so razvrstili besedila določenega tipa, ki so ga obdelovali, glede na okoliščine, le-te opisali, na koncu pa pripravili še popis jezikovnih sredstev za izražanje namena.

3. Kratka predstavitev (delnih) rezultatov:

Končana je prva faza jezikoslovne obdelave/analize besedilnih tipov, s katerimi se vsakodnevno srečujemo. Gre za:

- vabilo,
- nasvet,
- priporočilo,
- zahtevo,
- naročilo,
- prepoved,
- ponudbo,
- navodilo,
- opozorilo,
- grožnjo,
- zahvalo,
- pohvalo,
- voščilo.

V prilogi je primer obdelave ponudbe kot besedilnega tipa. Zbrano gradivo je razdeljeno glede na okoliščine (prim. v trgovini, doma, na ulici, na obisku, v avtobusu, na tržnici, v kinu, gledališču in na koncertu, v katalogih, časopisih in revijah, na reklamnih letakih, pri akviziterstvu, v radijskih in televizijskih reklamah) in opisano. V zaključku so navedena jezikovna sredstva za izrazitev ponudbe, ki so se pojavljala v analiziranem gradivu.

4. Uporabnost dobljenih rezultatov:

Zbrani podatki čakajo nadaljnjo/končno obravnavo, ki naj bi predvidoma potekala jeseni 1995 in se zaključila spomladi 1996 z izdajo priročnika o tvorjenju tipičnih besedilnih tipov.

VI. TEMELJNE UGOTOVITVE IN USMERITVE V NADALJNJE RAZISKOVANJE

V podprojektu smo teoretično preučevali koncepte pismenosti, analizirali percepcije težav ljudi pri temeljnem branju, pisanju in računanju, analizirali najpogostejše tipe neumetnostnih pisnih besedil v učbenikih slovenskega jezika, v uradovalnih besedilih in pisnih izdelkih ljudi z manj leti šolanja.

Pri koncipiranju in raziskovanju funkcionalne pismenosti, določanju nacionalnih in lokalnih strategij ekonomskega in socialnega razvoja ter pri praktičnem razvijanju in izvajanju izobraževalnih programov moramo izhajati iz sociokulturnega položaja posameznikov in skupin, iz družbenoekonomske strukture ter iz uradnih rab pismenosti, ki jo te strukture določajo. Ta izhodišča zajema novi koncept funkcionalne pismenosti, ki ga utemeljujejo novejša raziskovanja v sociologiji, funkcionalni sistemski lingvistiki in sociolingvistiki.

Sociološki pristop (Barton 1994a, 1994b) pojasnjuje, da obstaja več različnih pismenosti. Omogoča koherenten govor o pismenosti s pojmi 'pismenost' , 'dogodki pisnosti' (literacy event) in 'rabah pisnosti' (literacy practices). Delo na polju pisnosti mora izhajati iz človekovih lastnih opredelitev in razumevanja branja, pisanja in njegovih lastnih namenov in iz trenutnih komunikacijskih praks. V tem smislu morajo programi za pismenost ustrezati percepcijam ljudi, ne le prioritetam vlad ali mednarodnih organizacij. Izhodišče programov morajo biti potrebe posameznikov, ki se spreminjajo. Praktični učinki sociološkega pristopa k pismenosti so spremembe v poučevanju odraslih: poučevanje pismenosti ni avtonomna aktivnost (učenje branja, pisanja in računanja samega po sebi) , ampak se vključuje v sociokulturni kontekst (Barton 1994:188-197).

Funkcionalna sistemska lingvistika se naslanja na funkcije in rabe jezika v širšem smislu in v pomenu, ki ga oblikujejo rabe pismenosti v različnih kontekstih (Hammond in Freebody 1994). Pojem funkcionalne pismenosti se naslanja na številne funkcije v modernih industrijskih družbah, pri katerih je pismenost prisotna: npr. na funkcije prostega časa, poklicne funkcije, na akademske funkcije. Na teh področjih najdemo številna besedila, ki so bolj ali manj dostopna različnim socialnim skupinam in posameznikom, bolj ali manj zahtevna do piscev in bralcev, so bližje ustnim kot pisnim besedilom. Na teh področjih potrebuje učeči se posameznik številne spretnosti, ki jih mora uporabiti pri tvorjenju besedil.

Sociolingvistika vključuje dva trenda

- prvi prevzema model komunikativne spretnosti (Bachman 1990; Canale, Swain 1980), ki obsega gramatične, diskurzivne spretnosti, spretnosti (de)kodiranja, strateške spretnosti in sociokulturne spretnosti. Gramatične in diskurzivne spretnosti vključujejo fonološke, leksične in sintaktične spretnosti ter spretnosti povezovanja, razčlenjevanja in sklepanja. Te spretnosti uporabljamo pri tvorjenju in oblikovanju pisnih besedil Spretnost kodiranja in dekodiranja pisnega teksta vključuje tehnične sposobnosti pisanja in branja. Strateške spretnosti pomenijo planiranje, izvajanje in evalvacijske funkcije za doseganje cilja, ki ga želimo doseči s pisnim besedilom. Sociolingvistične spretnosti se nanašajo na konvencije pisnosti, ki so primerne v določeni kulturi in v različnih družbenih

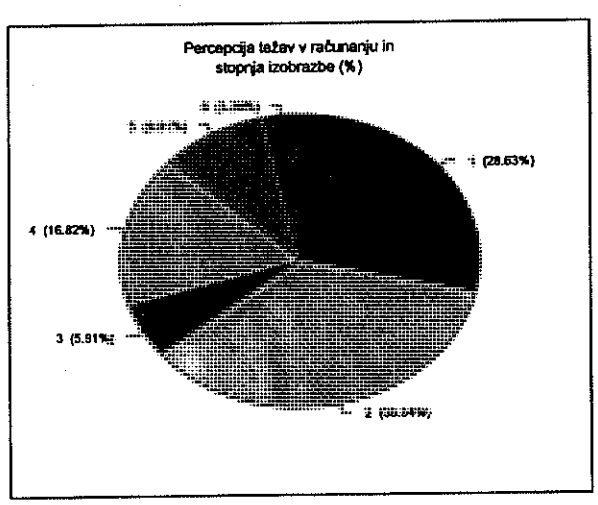
situacijah ter glede na znanje o kulturnem ozadju, ki vključuje tudi znanje o strukturah moči v družbi.

- drugi preučuje različno kulturno naravo rab pismenosti pri različnih socialnih skupinah in v različnih socialnih okoljih ter ugotavlja, da različni socialni sloji uporabljajo rabe pismenosti v različnih kulturnih vzorcih, ki so bolj ali manj oddaljeni ali uskaljeni z uradnimi pisnimi rabami (Heath 1993).

To novo pojmovanje posebej poudarja vlogo socialnega in kulturnega okolja v procesu opismenjevanja, pri ohranjanju in razvijanju pismenosti ter nastajanju različnih rab pismenosti. V vseh procesih (ohranjanje, razvijanje, nastajanje) uveljavlja nova koncepcija temeljno načelo/tendenco, da je potrebno poznati potrebe posameznikov, njihove percepcije o pomenu pismenosti in o problemih[16], ki jih zaznavajo v svojem življenju, ker ne obvladujejo temeljnih spretnosti v branju, pisanju in računanju. Novejše raziskovanje na področju pismenosti odraslih je usmerjeno na preučevanje teh potreb, percepcij in težav. V praksi se to načelo uveljavlja pri razvijanju različnih širših socialnih mrež in izobraževalnih programov. Raziskave namreč kažejo, da navajajo več težav pri branju, pisanju in računanju tisti odrasli, ki imajo manj let šolanja, živijo v nerazvitih okoljih oz. ne uporabljajo možnosti, ki jih nudi okolje, za razvijanje in ohranjanje pismenosti.

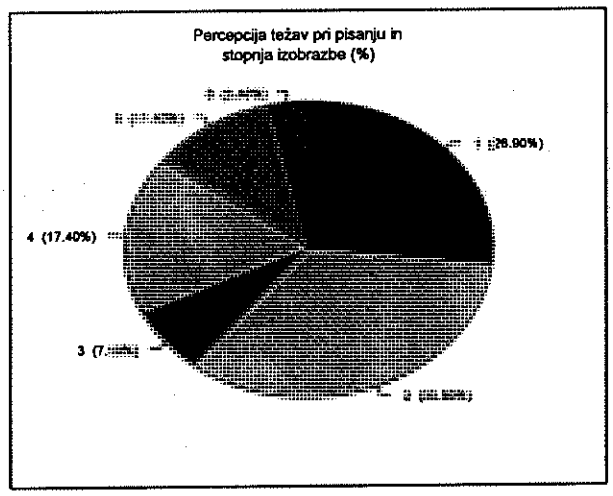
Tudi rezultati slovenske analize so pokazali na povezanost med težavami pri temeljnih spretnostih branja, pisanja in računanja, ki jih navajajo vprašani, in njihovim socialno ekonomskim položajem:

Slika 1: Percepcija težav računanju po stopnji izobrazbe



[16]Zaznavanje problemov ali neugodje ob uporabi določenih rab pismenosti ne izraža nujno neznanja, ampak lahko izraža predsodke: npr. kadar posameznik ne najde ustrezne besede pri določenih pisnih rabah lahko kaže na predsodke oz. pomisleke o ustreznosti ali neustreznosti. Verjetno ima posameznik predsodke zato, ker percepira, da določenih pisnih rab ne obvlada, tako kot to od njega zahteva oficialna kultura.

Slika 2: Percepcija težav pri pisanju in stopnja izobrazbe



Legenda: **1.** manj kot osnovna šola, **2.** osnovna šola, **3.** eno ali dvoletna poklicna šola (skrajšani program), **4.** dve ali triletna poklicna šola, **5.** srednja šola, **6.** višja šola in več

Tudi drugi rezultati analize potrjujejo to povezanost

Težave pri branju, pisanju in računanju se močno zmanjšujejo z višanjem izobrazbe; najbolj pogosto se težave kažejo pri najmanj izobraženih, tistih, ki so dosegli tretjo stopnjo izobrazbe in manj (manj kot osnovno šolo, osnovno šolo ali eno in dveletno poklicno šolo - sliki 1 in 2). Veliko manj pogosto navajajo težave tisti, ki so končali dve - do triletno poklicno ali srednjo šolo, skorajda izginejo pa pri višje in visoko izobraženih.

Respondenti, ki se od svojega 15 leta naprej, oziroma v zadnjih dvajsetih letih, niso vključevali v šolske oblike izobraževanja, se veliko bolj pogosto ogibajo situacijam, ko morajo pisati, brati ali računati, kot tisti, ki so se vključili enkrat ali večkrat. Podobno ugotavljamo tudi za tiste, ki se sploh niso vključevali v neformalne oblike izobraževanja; le-ti navajajo težave pri branju, pisanju in računanju veliko pogosteje. Tudi pismenost je spretnost, ki sčasoma usahne, če je ne uporabljamo.

Pogosteje se ogibajo situacijam, ko morajo brati, pisati ali računati tisti respondenti, katerih starši so dosegli 3. stopnjo izobrazbe in manj. Veliko korelacijo med funkcionalno nepismenostjo in sociokulturnim izvorom navajajo tudi nekatere tuje raziskave (npr. Leseman, 1994:165).

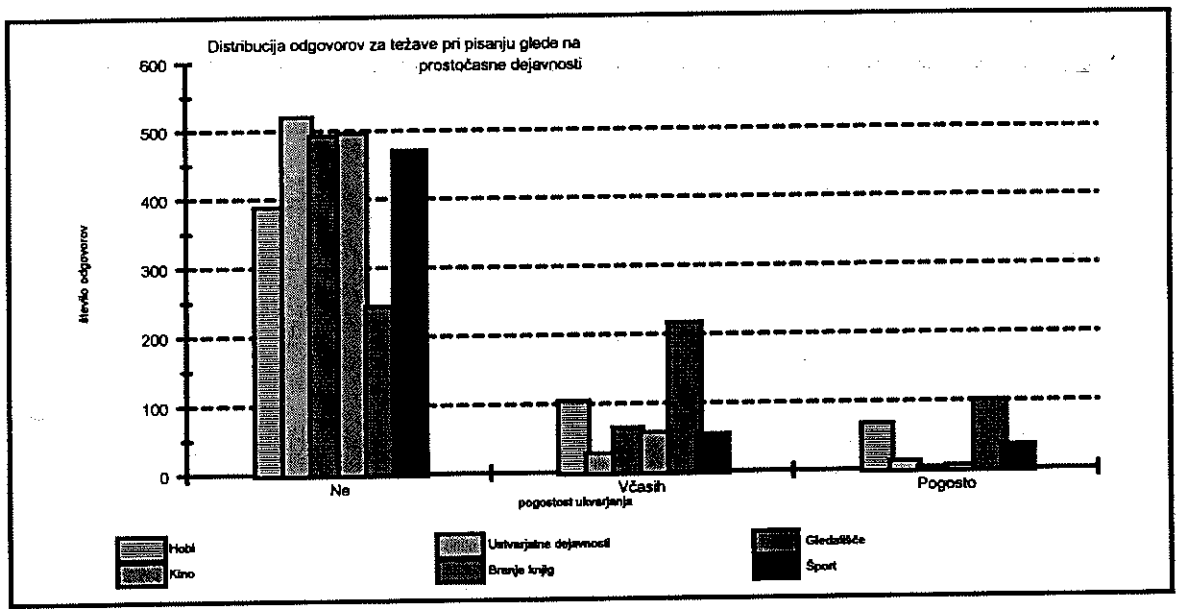
Skoraj tri četrtine tistih, ki navajajo težave, prihaja iz vaških okolij oziroma naselij izven mestnih središč.

Več težav zasledimo v okoljih, ki niso opremljena s komunikacijami (pošte, trafike) in kjer ni športnih in kulturnih ustanov ter v bivalnih okoljih, ki niso opremljena s predmeti zabavne elektronike (TV, radio, glasbeni stolp, video ali računalnik).

Respondenti, ki najpogosteje navajajo težave, se ne ukvarjajo ali pa le včasih s hobijem ali branjem knjig v prostem času, skorajda nikoli pa ne obiskujejo gledališča

ali kina, skoraj nikoli se ne ukvarjajo z ustvarjalnimi dejavnostmi (igranje instrumentov, slikanje, pisanje pesmi ali proze - slika 3).

Slika 3: Percepcija težav pri pisanju in pogostost ukvarjanja s prostočasnimi dejavnostmi



Novo pojmovanje vključuje tudi izobraževanje za takšne rabe pismenosti, ki jih zahtevajo uradne institucije posamezne pisne družbe.

Raziskave kažejo, da določene rabe pismenosti v državnih institucijah oz. ideoloških aparatih države niso visoko vrednotene; ker obstajajo različni vzorci socializacije v različne rabe pismenosti pri različnih družbenih skupinah. Tiste družbene skupine, ki imajo kulturni kapital, ki prevladuje v oficialni kulturi, socializirajo svoje potomce v visoko vrednotene rabe.

To vlogo načeloma opravlja šola. Kompleksnih raziskav o tem, ali naša šola pripravi učence na rabe pismenosti, ki jih zahteva naša pisna družba, nimamo. Letošnje poročilo zajema samo dva segmenta: analizo neumetnostih besedi v učbenikih slovenskega jezika v osnovni in srednjih šolah in analizo najpogostejših pisnih tipov besedil, ki smo jih razvrstili v dve skupini ("idealna", besedila, ki jih dobivamo od institucij v vsakdanjem življenju, in pisna besedila, ki jih tvorijo mlajši odrasli z manj leti šolanja).

Rezultati delnih analiz navajajo na oceno, da v učbenikih nista upoštevana niti model komunikativne spretnosti niti različne kulturne narave rab pismenosti. To je lahko eden od razlogov, da odrasli ne obvladujejo rab pismenosti, ki jih zahteva naša pisna družba, potem ko šolanje končajo.

Iz slovenske strokovne literature (O. Kunst-Gnamuš, *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*, 1992) je znano, da pouk slovenskega jezika v naših šolah ni komunikacijsko naravnan in vsebinsko ne zanimivo/uporabno zasnovan: prevladuje sistemska obravnava jezika; opisovanje jezika že v najnižjih razredih osnovne šole; učenci nimajo opraviti z besedili, le z izoliranimi povedmi in besedami, če pa že, se

znajdejo le v vlogi sprejemnika besedil (in še to predvsem umetnostnih); nadalje šolski učbeniki vsebujejo premalo "življenjskih" neumetnostnih besedil in ne prinašajo uporabnih raznovrstnih govornih položajev.

To je pokazala tudi analiza učbenikov slovenskega jezika z vidika pragmatičnega jezikoslovja in besedilotvorja.

Pri pregledu učbenikov se je namreč pokazalo, da je v njih namenjeno besedilu oz. sporazumevanju (gre za poglavje imenovano "Sporočanje") zelo malo prostora (le sedmina vseh strani); zanimivo pa je tudi, da je "sporočanje" vedno obravnavano na koncu učbenikov, namesto da bi bil to glavni oz. izhodiščni del (saj spoznavanje in opisovanje jezikovnega sistema samega na sebi, čemur učbeniki - in učni načrti - dajejo prednost, ničemur ne služi).

Analiza izbranega besedilnega tipa, t.j prošnje, ki so ga tvorili mlajši odrasli z manj leti šolanja, pa je pokazala, da imajo več težav pri tvorjenju besedila manj izobraženi pisci, ki živijo na podeželju, in sicer gre za:

- neobvladanje zgradbe besedilnega tipa (npr. namesto na začetku šele na koncu poveš, kaj je tvoj namen, tj. da prosiš, ali pa na namen sploh pozabiš); namen je (ustrezno ali neustrezno) izrazilo 81,7 % testitrancev;
- izbor neustreznega jezikovnega sredstva glede na okoliščine (npr. posredna izrazitev namena namesto neposredne, ki je predvidena za uradne okoliščine); npr. *Vaš oglas sem našel v časopisu* ali *Pek* ali *Lep pozdrav od Igorja* ipd.; in
- pri nekaterih testirancih celo nezmožnost upovedovanja oz. ubesediljevanja; npr.

  Priimek Stanko

  Pekarna Murska Sobota

  Stanko Priimek 22.6.92 Tišina Murska Sobota

  8 let imam 3 leta delovnih iskušenj;

Pravopisne in slovnične napake nas v tem primeru niso posebej zanimale.

Šola je samo ena izmed pomembnih socialnih mrež za opismenjevanje. Veliko vlogo imajo pri opismenjevanju družina in druge socialne mreže, s katerimi je družina povezana.

Socialne mreže so še posebej pomembne za odrasle, ki so manj izobraženi, prihajajo iz manj izobraženih družin in iz nerazvitih okolij. Te mreže pomenijo zanje edino možnost za socialno integracijo.

Refleksija rezultatov letošnje raziskave na eksperimentalne programe Usposabljanje za življenjsko uspešnosti (program UŽU, glej prilogo) in program usposabljanja učiteljev za izvajanje programov UŽU:

Program UŽU je bil razvit tako, da bi lahko deloval kot ena izmed socialnih mrež. To pomeni, da ne more delovati avtonomno - samo učiti temeljne spretnosti v branju, pisanju in računanju, ampak mora pridobivanje teh spretnosti povezati z delovanjem drugih mrež kot so družina, šola, podjetje, ipd. Vsaka od mrež ima svoje kulturne

vzorce in s temi povezane rabe pismenosti. Če tega ne upoštevamo, potem bodo tudi programi UŽU neuspešni. To nevarnost so že potrdile evalvacije nacionalnih kampanj opismenjevanja v Kanadi (J.P. Hautecoeur 1994) in Veliki Britaniji. Evalvacije teh kampanj so pokazale, da se socialni, izobrazbeni in zaposlitveni položaj marginalnih skupin ne zboljša. Dvigne se splošna izobražbena raven, marginalne skupine pa ostajajo na repu. Sedanje eksperimentalne izvedbe programa UŽU opozarjajo, da se lahko program "izrodi" v čisti avtonomni model, ki zajema samo dve smeri:

- klasično šolsko, ki ne upošteva potreb, percepcije o potrebnosti tovrstnega znanja, pričakovanj udeležencev niti kulturno socialnega konteksta,
- instrumentalistično, v kateri je upoštevana samo tista raba pismenosti, ki jo zahteva konkretno delo[17].

Program UŽU in drugi alternativni izobraževalni programi opismenjevanja morajo upoštevati značilnosti lokalne skupnosti in socialnih skupin ter njihove rabe pisnosti in na tej osnovi identificirati in razvijati nove potrebe po pisnosti, ki so čim bolj usklajene z zahtevami institucij in oficialne kulture, ki zahteva svoje vzorce pisnosti. Če je to učenje izbranih pisnih rab ustrezno vpeto v ideološko in politično ozadje, postaja tudi sredstvo kulturne akcije.

Zavedamo se velikega razkoraka med opisanimi teorijami in prakso. V praksi država zahteva od posameznika, da mora obvladati določene rabe pismenosti, če se hoče uveljaviti kot lojalen državljan, zato razvija in podpira le tiste socialne mreže, ki socializirajo v oficialne rabe pismenosti. Te rabe pa izločajo vse tiste, ki se niso socializirali v oficialnih rabah.

V programu UŽU smo postavili standarde znanja na podlagi zahtev, ki jih pred posameznika postavljajo različne institucije v pisni kulturi. Tako smo predvideli, da se mora npr. mlajši brezposelni odrasel naučiti pravilno napisati prošnjo za zaposlitev. Dejstvo je, da določene institucije ali ideološki aparati države najbrž nikoli ne bodo priznali različnih rab pismenosti pri različnih socialnih skupinah, in ne bodo nikoli sprejeli po njihovih merilih neustrezne rabe pismenosti (oz. neustrezno napisano prošnjo), zato morajo programi za (funkcionalno) pismenost posameznika socializirati v tiste rabe pismenosti, ki je v ideoloških aparatih države zaželena.

Razkorak med zahtevami države po oficialni rabi pisnosti in izobraževalnim sistemom, ki jih ne razvija, oziroma med teorijo in prakso, lahko v največji meri blažijo andragogi in praktiki. Poznati in uveljavljati morajo humanistično vizijo koncepta funkcionalne pismenosti. Istočasno pa predstavljajo skupino pritiska, ki opozarja laično in strokovno javnost na posebne potrebe "izločenih" prebivalcev.

S tega stališča lahko ocenjujemo tudi primernost učiteljev za izvajanje programov UŽU. Profesionalni učitelji so v službi ideoloških aparatov države (Althusser 1980) - šole, ki reproducira le izbrane kulturne vzorce, bi utegnili v programih UŽU uveljavljati svoje lastne oz. šolske vzorce. Temu bi se lahko deloma izognili, če bi učitelji poznali različne socializacijske vzorce in jih dejansko upoštevali pri svojem delu. To

[17]Na avtonomnem modelu so temeljili (oz.še vedno temeljijo) Unescovi programi funkcionalnega opismenjevanja prebivalstva v deželah tretjega sveta. Predpostavka teh programov je, da bodo programi opismenjevanja pri ljudeh spodbudili kognitivne spremembe in da bo večja pismenost prebivalstva "sama po sebi" prispevala k pospeševanju gospodarske rasti in povečevanju produktivnosti delovne sile. V tem smislu je Anderson (po Street 1984:2) postavil tezo, da 40% pismenost prebivalstva v državi zagotavlja ekonomsko učinkovitost.

vedenje pa je prav tako pomembno za delo učiteljev v šolah pri zgodnjem opismenjevanju otrok (glej Shirley Brice Heath 1993). Pri ljudeh, ki niso profesionalni učitelji, je lažje uveljavljati nove prijeme in nove koncepte opismenjevanja odraslih.

Zavedamo se, da nikoli ne bo možno raziskovati različnih rab pismenosti pri različnih socialnih skupinah, zato da bi razvijali ustrezne programe. Pomembno pa je zavedanje o mnogoplastnosti pojava funkcionalne pismenosti.

Usmeritve v nadaljnje raziskovalno in razvojno delo

Rezultati raziskovalnega in razvojnega dela v prvem letu dela na projektu predstavljajo teoretično podlago za nadaljnje raziskovalno in razvojno delo.

Raziskovanje bomo usmerili na naslednja področja:

1. Metodologije za raziskovanje pisnih rab v izbranih ciljnih skupinah.
2. Rabe pisnosti v izbrani ciljni skupini.
3. Nadaljnje preučevanje percepcije težav posameznikov pri temeljnih spretnostih na izbranih kazalnikih.
4. Nadaljnje preučevanje besedilnih tipov, ki jih zahtevajo uradne rabe pisnosti in nadaljnje analiziranje napak pri pisnem sporočanju odraslih z manj leti šolanja; izdaja priročnika, v katerem bomo objavili najpogostejše tipe besedil.

Razvojno delo bo usmerjeno na razvoj :

1. Alternativnih programov za večjo funkcionalno pismenost odraslih.
2. Novih programov usposabljanja in izpopolnjevanja za izobraževalce in avtorje učnih gradiv in učbenikov.
3. Poklicnih klubov, ki bodo brezposelnim, pa tudi drugim odraslim z manj leti šolanja, povečevali dostopnost do učenja.

Literatura

Althusser, Louis
1980. Ideologija in ideološki aparati države. V: Zoja Skušek-Močnik (ur.): Ideologija in estetski učinek, Cankarjeva založba, Ljubljana, str. 35-100

Barton, David
1994. Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language, Oxford, Cambridge.
1994. Social Impact of Literacy. V: Ludo Verhoeven: Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str.185-198.

Baumann, Gerd (ur.)
1986. The Written Word. Literacy in Transition. Wolfson College Lectures 1985, Calendon Press, Oxford.

Bešter, Marja
1995. Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. V: Jezik in slovstvo,1995/96, št. 1, str. 5-24.

Bernstein, Basil
1977. Social Class, Language and Socialisation. V: J Karabel and A. H. Halsey (ur.): Power and Ideology in Education, Oxford University Press, New York.

Blejc, Marjan
1959. Statistične metode za psihologe. Ljubljana.

Drofenik, Olga, Angelca Ivančič
1992. Opredelitev problema funkcionalne pismenosti (pojav in oblike funkcionalne nepismenosti v tujini in pri nas. V: Gradivo za prvi slovenski posvet o funkcionalni pismenosti, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.

Freire, Paolo
1970. Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder, New York.

Georis Pierre
1992. Basic Education and Personal Development Strategies. V: Jean-Poul Hautecoeur, Alpha 92, Current Research in Literacy: Literacy Strategies in the Community Movement, Unesco Institute for Education, Hamburg, str. 29-36.

Hagestad, G.
1991. Dilemmas in Life Course Research: An Internationanl Perspective. V: W.R.Heinz (ur.). Theoretical Advances in Life Course Research. DSV, Weinheim.

Hammond, Jeniffer in Peter Freebody
1994. The Question of Functionality in Literacy: a systematic approach. V: Ludo Verhoeven: Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphija str. 425-444.

Heath, Shirley Brice
1993. What No Bed Time Story Means: Narrative Skills at Home and School. V: Janet Maybin: Language and Literacy in Social Practice, The Open Universitiy,Clevedon, Philadelphia, Adelaide, str.73-95.

Hamminck, Kees
1990. Functional Iliteracy and Adult Basic Education in the Netherlands. Unesco Institute for Education, Hamburg.

Hautecoeur, Jean-Poul (ur.)
1992. Alpha 92. Current Research in Literacy: Literacy Strategies in the Community Movement, Unesco Institute for Education, Hamburg.
1994. Alpha 94. Literacy and Cultural Development Strategies in Rural Areas, Unesco Institute for Education, Hamburg, Germany and Culture Concepts, Publishers Toronto, Canada.

Heinz, W.R. (ur.)
1991. Theoretical Advances in Life Course Research, DSV, Weinheim.

Karabel, J. in A. H. Halsey (ur.)
1977. Power and Ideology in Education, New York, Oxford University Press.

Keupp, H. Bilden
1989 Verunsicherungen, Verlag fur Psychologie, Gottigen.

Knoke David in Bohrnstedt George
1994. Statistics for Social data Analysis. Peacock Publishers. Italasca, Ilinois.

Kunst - Gnamuš, Olga in Vika Slabe
1992. Sporazumevanje in spoznavanje jezika, DZS, Ljubljana.

Leseman, Paul
1994. Socio-Cultural Determinants of Literacy Development. V: Ludo Verhoeven: Functional Literacy; Teoretical Issues and Educational Implications. J.Benjamins Publishig Company, Amsterdam, str. 163-185.

Maybin, Janet
1993. Language and Literacy in Social Practice. The Open Universitiy.

McGivey, Veronica
1992. Motivating Unemployed Adults to Undertake Education and Training. National Institute of Adult Continuing Education. Leicester.

Milharčič Hladnik, Mirjam
1993. O nastanku in razvoju nacionalnih šolskih sistemov. V: Sodobna pedagogika, št. 7-8, str. 412-421.
Nastran Ule, Marjana
1993. Psihologija vsakdanjega življenja, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.

Ong, Walter J, S.J.
1986. Writing is a Technology that Restructures Thought. V: Gerd Baumann (ur.): The Written Word Literacy in Transition. Wolfson College Lectures 1985, Calendon Press, Oxford, str. 23-50.

Reder Stephen in Karen Reed Wikelund
1993. Literacy developement and ethnicity: An Alaskan Example
V: Brian Street: Cross-cultural Approaches to Literacy, str. 176-197.

Skušek-Močnik, Zoja (ur.)
1980. Althusser, Balibar, Macherey, Pecheux. Ideologija in estetski učinek, zbornik, Cankarjeva založba, Ljubljana.

Street, Brian V.
1984. Literacy in Theory and Practice. Cambridge Universitiy Press
1994. Cross-cultural perspectives on Literacy. V: Ludo Verhoeven (ur.): Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.

Street, Brian V. (ur.)
1993. Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambrigde University Press.

Toličič, Ivan in Zorman, Leon
1977. Okolje in uspešnost učencev. Državna založba Slovenije, Ljubljana.

Verhoeven, Ludo
1994. Modeling and Promoting Functional Literacy. V: Ludo Verhoeven (ur.): Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str. 3-34.

Verhoeven, Ludo (ur.)
1994. Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphija.

Vintar, J.
1995. Čas nepismenosti se vrača. Naši razgledi, št. 1, 16/1-95

Žagar, France
1992. Šolske besedilne vrste, Obzorja, Maribor.

ALBSU
1991. iteracy, Numeracy and Adults; Evidence from the National Child Development Study. London.

1993. Parents and Their Children; The Intergenerational Effect of Poor Basic Skills. London.

Raziskovalno poročilo Andragoškega centra R Slovenije
1994: Temeljno izobraževanje odraslih: raziskovalno poročilo/ Voditeljica podprojekta: Olga Drofenik; raziskovalne sodelavke: Angelca Ivančič, Alenka Janko, Ester Možina. - Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije/odgovorni nosilec in vodja projekta: Zoran Jelenc;5.

Statistični letopis Republike Slovenije
1993. Zavod Republike Slovenije za statistiko, Ljubljana, str. 392.

PRILOGE

1. Priloga k analizi odvisnosti in povezanosti med percepcijo težav v temeljnih spretnostih in izbranimi kazalniki kvalitete življenja.

2. Martina Mlinar:Besedila v učbenikih slovenskega jezika s seznamom pregledanih besedil

3. Marja Bešter: Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji

4. Barbara Močnik, Patricija Vičič: Ponudba, Referat pri predmetu Izbrana poglavja iz pragmatike 1994/95.

5. Program "Uposabljanje za življenjsko uspešnost".

1.PRILOGA:

Priloga k analizi odvisnosti in povezanosti med percepcijo težav v temeljnih spretnostih in izbranimi kazalniki kvalitete življenja.

Priloga k analizi odvisnosti in povezanosti med percepcijo težav v temeljnih spretnostih in izbranimi kazalniki kvalitete življenja

Povezanost med percepcijo težav pri branju, pisanju in računanju in spolom

Tabela 37: Povezanost med percepcijo težav pri branju in spolom

NVB s SPOL

Spol(N=359) / Težave	M	Ž	Skupaj
Da	41.5	58.5	100
Ne	50.3	49.7	100
C= 0.07			

Tabela 38: Povezanost med percepcijo težav v pisanju in spolom (%)

NVP z SPOL

Spol(N=562) / Težave	M	Ž	Skupaj
Da	47.1	52.9	100
Ne	49.2	50.8	100
C= 0.20			

Tabela 39: Povezanost med percepcijo težav v računanju in spolom (%)

NVR z SPOL

Spol(N=555) / Težave	M	Ž	Skupaj
Da	54.3	45.7	100
Ne	35.6	64.4	100
C= 0.17			

Tabela 40: Povezanost med spolom in posameznimi težavami pri branju - Branje zemljevidov (%)

A2 z G3E

Težave(N=225) / Spol	Da	Ne	Skupaj
M	7.3	92.7	100
Ž	17.4	82.6	100
C= 0.15			

Tabela 41: Povezanost med spolom in posameznimi težavami pri računanju - Računanje površin (%)

A2 z G3K

Spol \ Težave(N=360)	Da	Ne	Skupaj
M	11.6	88.4	100
Ž	27.9	72.1	100
C= 0.20			

Tabela 42: Povezanost med spolom in posameznimi težavami pri računanju - Ocenjevanje količin (%)

A2 z G3N

Spol \ Težave(N=289)	Da	Ne	Skupaj
M	9.0	91.0	100
Ž	22.7	77.3	100
C= 0.18	22.7	77.3	100

Povezanost med percepcijo težav v temeljnih spretnostih in starostjo

Tabela 43: Povezanost med percepcijo težav pri branju in starostjo (%)

NVB s STAR

Težave \ Starost (N=359)	15-27	28-34	35-44	45-55	55+	Skupaj
Da	7.5	5.8	12.3	15.3	59.1	100
Ne	19.7	16.9	22.4	16.3	24.8	100
C=0.29						

Tabela 44: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in starostjo (%)

NVP s STAR

Težave \ Starost (N=562)	15-27	28-34	35-44	45-55	55+	Skupaj
Da	11.9	7.0	13.9	16.8	50.4	100
Ne	19.7	18.2	23.3	15.8	23.1	100
C= 0.28						

Tabela 45: Povezanost med percepcijo težav pri računanju in starostjo (%)

NVP s STAR

Težave \ Starost (N=555)	15-27	28-34	35-44	45-55	55+	Skupaj
Da	13.2	6.9	14.8	16.2	48.9	100
Ne	19.1	18.2	22.8	16.0	23.9	100
C=0.26						

Povezanost med percepcijo težav v temeljnih spretnostih in stopnjo izobrazbe ter vključevanjem v šolske in neformalne oblike izobraževanja

Tabela 46: Povezanost med percepcijo težav v računanju in stopnjo izobrazbe (%)

NVR z G2

Stopnja izobrazbe (N=555) / Težave	1	2	3	4	5	6	Skupaj
Da	28.6	35.5	5.9	16.8	9.9	3.2	100
Ne	6.7	17.9	4.3	26.6	29.7	14.7	100
C= 0.38							

Tabela 47: Povezanost med percepcijo težav v branju in stopnjo izobrazbe (%)

NVB z G2

Stopnja izobrazbe (N=359) / Težave	1	2	3	4	5	6	Skupaj
Da	31.8	33.4	6.7	16.4	9.5	2.2	100
Ne	8.9	20.8	4.4	25.3	27.1	13.4	100
C= 0.32							

Tabela 48:Povezanost med percepcijo težav v pisanju in stopnjo izobrazbe (%)

NVP z G2

Stopnja izobrazbe (N=562) / Težave	1	2	3	4	5	6	Skupaj
Da	26.9	33.8	7.1	17.4	11.4	3.4	100
Ne	7.4	18.6	3.8	26.3	29.1	14.7	100
C= 0.36							

Tabela 49: Povezanost med stopnjo izobrazbe in posameznimi težavami v branju - Branje knjig (%)

G2 z G3B

Težave (N=187) / St. izobrazbe	Da	Ne	Skupaj
1	30.0	70.0	100
2	12.2	87.8	100
3	16.1	83.9	100
4	8.3	91.7	100
5	3.1	96.9	100
6	0.5	99.5	100
C= 0.28			

Tabela 50: Povezanost med stopnjo izobrazbe in posameznimi težavami v pisanju - Izpolnjevanje obrazcev (%)

G2 z G3G

Težave (N=288) / St. izobrazbe	Da	Ne	Skupaj
1	40.7	59.3	100
2	24.6	75.4	100
3	19.5	80.5	100
4	10.1	89.9	100
5	4.7	95.3	100
6	0.6	97.0	100
C= 0.32			

Tabela 51: Povezanost med stopnjo izobrazbe in posameznimi težavami v pisanju - Pisanje prošenj (%)

G2 z G3H

Težave (N=419) / St. izobrazbe	Da	Ne	Skupaj
1	53.1	46.9	100
2	35.2	64.8	100
3	35.6	64.4	100
4	15.3	84.7	100
5	8.5	91.5	100
6	5.5	94.5	100
C= 0.36			

Tabela 52: Povezanost med stopnjo izobrazbe in posameznimi težavami v pisanju - Pisanje daljših besedil (%)

G2 z G3I

Težave (N=423) / St. izobrazbe	Da	Ne	Skupaj
1	52.7	47.3	100
2	33.0	67.0	100
3	41.4	58.6	100
4	14.6	85.4	100
5	9.9	90.1	100
6	8.5	91.5	100
C= 0.34			

Tabela 53: Povezanost med stopnjo izobrazbe in posameznimi težavami pri računanju - Računanje površin (%)

G2 z G3K

Težave (N=360) / St. izobrazbe	Da	Ne	Skupaj
1	46.1	5.9	100
2	30.4	69.6	100
3	19.5	80.5	100
4	13.2	86.8	100
5	8.5	9.5	100
6	6.0	94.00	100
C= 0.32			

Tabela 54: Povezanost med stopnjo izobrazbe in posameznimi težavami v računanju - Deljenje zneskov (%)

G2 z G3L

Težave (N=272) / St. izobrazbe	Da	Ne	Skupaj
1	41.2	58.8	100
2	23.9	76.1	100
3	20.7	79.3	100
4	8.5	91.5	100
5	3.1	96.9	100
6	2.5	97.5	100
C= 0.34			

Tabela 55: Povezanost med stopnjo izobrazbe in posameznimi težavami v računanju - Računanje procentov (%)

G2 z G3M

Težave (N=418) / St. izobrazbe	Da	Ne	Skupaj
1	58.4	41.6	100
2	38.3	61.7	100
3	27.6	72.4	100
4	14.6	85.4	100
5	4.9	95.1	100
6	4.5	95.5	100
C= 0.41			

Tabela 56: Povezanost med stopnjo izobrazbe in posameznimi težavami v računanju - Ocenjevanje količin (%)

G2 z G3N

Težave (N=289) / St. izobrazbe	Da	Ne	Skupaj
1	39.9	60.1	100
2	26.6	73.4	100
3	19.5	80.5	100
4	9.4	90.6	100
5	4.2	95.8	100
6	3.0	97.0	100
C= 0.33			

Povezanost med percepcijo težav v temeljnih spretnostih in stopnjo izobrazbe

Tabela 57: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in vključenostjo v neformalne oblike izobraževanja

(N=562)

NVP z G9

Obiskovanje tečaja / Težave	Da	Ne	Skupaj
Da	27.4	72.6	100
Ne	48.9	51.1	100

C= 0.20

Tabela 58: Povezanost med percepcijo težav pri branju in vključenostjo v neformalne oblike izobraževanja

(N=359)

NVB z G9

Obiskovanje tečaja / Težave	Da	Ne	Skupaj
Da	23.5	76.5	100
Ne	46.8	53.2	100

C= 0.18

Tabela 59: Povezanost med percepcijo težav pri računanju in vključenostjo v neformalne oblike izobraževanja

(N=555)

NVR z G9

Obiskovanje tečaja / Težave	Da	Ne	Skupaj
Da	26.0	74.0	100
Ne	49.4	50.6	100

C= 0.21

Tabela 60: Povezanost med percepcijo težav pri branju in številom vključitev v neformalne oblike izobraževanja

(N=359)

NVB z TECAJ

Število vklj. / Težave	0	1	2 in več	Skupaj
Da	88.3	8.4	3.6	100
Ne	77.2	17.3	5.5	100

C= 0.11

Tabela 61: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in številom vključitev v neformalne oblike izobraževanja (%)

(N=562)

NVP z TECAJ

Število vklj. / Težave	0	1	2 in več	Skupaj
Da	88.1	10.0	1.9	100
Ne	75.1	18.0	6.9	100

C= 0.14

Tabela 62: Povezanost med percepcijo težav pri računanju in številom vključitev v neformalne oblike izobraževanja (%)

(N=555)

NVR z TECAJ

Število vklj. / Težave	0	1	2 in več	Skupaj
Da	89.2	9.0	1.8	100
Ne	75.1	18.4	6.6	100

C= 0.16

Tabela 63: Povezanost med percepcijo težav v branju in številom vključitev v šolsko izobraževanje (%)

(N=359)

NVB z SOLIZ

Težave \ Število vklj.	0	1	2 in več	Skupaj
Da	84.7	11.7	3.6	100
Ne	57.5	26.1	16.4	100

C= 0.22

Tabela 64: Povezanost med percepcijo težav v pisanju in številom vključitev v šolsko izobraževanje (%)

(N=562)

NVP z SOLIZ

Težave \ Število vklj.	0	1	2 in več	Skupaj
Da	80.2	14.4	5.4	100
Ne	55.1	27.2	17.7	100

C= 0.23

Tabela 65: Povezanost med percepcijo težav v računanju in številom vključitev v šolsko izobraževanje (%)

(N=555)

NVR z SOLIZ

Težave \ Število vklj.	0	1	2 in več	Skupaj
Da	80.4	14.1	5.5	100
Ne	55.5	27.3	17.2	100

C= 0.24

Povezanost med delovnim statusom in percepcijo težav v temeljnih spretnostih

Tabela 66: Povezanost med percepcijo težav v branju in delovnim statusom - Zaposlitev s polnim ali skrajšanim delovnim časom (%)

(N=356)

NVB z ZAP

Težave \ Zaposlen	Da	Ne	Skupaj
Da	22.5	77.5	100
Ne	47.7	52.3	100

C= 0.23

Tabela 67: Povezanost med percepcijo težav v branju in delovnim statusom - Upokojen (%)

(N=356)

NVB z I1I

Upokojen / Težave	Da	Ne	Skupaj
Da	53.7	46.3	100
Ne	22.8	77.2	100

C= 0.26

Tabela 68: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in delovnim statusom - Zaposlitev s polnim ali skrajšanim delovnim časom (%)

(N=561)

NVP z ZAP

Zaposlen / Težave	Da	Ne	Skupaj
Da	30.8	69.2	100
Ne	53.5	46.5	100

C= 0.20

Tabela 69: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in delovnim statusom - Upokojen (%)

(N=560)

NVP z I1I

Upokojen / Težave	Da	Ne	Skupaj
Da	45.4	54.6	100
Ne	21.5	78.5	100

C= 0.24

Tabela 70: Povezanost med percepcijo težav pri računanju in delovnim statusom - Zaposlitev s polnim ali skrajšanim delovnim časom (%)

(N=553)

NVR z ZAP

Zaposlen / Težave	Da	Ne	Skupaj
Da	30.7	69.3	100
Ne	53.4	46.6	100

C= 0.20

Tabela 71 Povezanost med percepcijo težav pri računanju in delovnim statusom - Upokojen (%)

(N=552)

NVR z I1I

Zaposlen / Težave	Da	Ne	Skupaj
Da	44.4	55.6	100
Ne	22.1	77.9	100

C= 0.22

Povezanost med stopnjo izobrazbe staršev in percepcijo težav v temeljnih spretnostih

Tabela 72: Povezanost med percepcijo težav pri branju in stopnjo izobrazbe matere (%)

(N=359)

NVB z A8

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	61.0	28.7	1.7	2.8	1.7	0.6	3.7	100
Ne	32.1	42.3	3.4	8.7	8.9	3.4	1.2	100

C= 0.26

Tabela 73: Povezanost med percepcijo težav pri branju in stopnjo izobrazbe očeta (%)

(N=359)

NVB z A13

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	54.7	19.2	8.3	9.7	2.3	1.8	4.0	100
Ne	23.4	26.5	8.7	21.1	11.2	7.2	1.9	100

C= 0.29

Tabela 74: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in stopnjo izobrazbe matere (%)

(N=562)

NVP z A8

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	54.8	32.1	2.0	4.1	3.8	0.5	2.7	100
Ne	30.1	43.0	3.5	9.1	11.2	7.8	1.3	100

C= 0.25

Tabela 75: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in stopnjo izobrazbe očeta (%)

(N=562)

NVP z A13

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	47.1	21.5	9.6	12.9	3.8	2.4	2.7	100
Ne	21.7	26.7	8.2	21.6	11.9	7.8	2.1	100

C= 0.28

Tabela 76: Povezanost med percepcijo težav pri računanju in stopnjo izobrazbe matere (%)
(N=555)
NVR z A8

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	53.6	32.6	2.5	5.1	2.5	0.8	2.9	100
Ne	30.8	42.7	3.3	8.7	9.6	3.7	1.2	100

C= 0.24

Tabela 77: Povezanost med percepcijo težav pri računanju in stopnjo izobrazbe očeta (%)
(N=555)
NVR z A13

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	45.5	22.1	9.4	5.1	4.2	2.5	4.1	100
Ne	22.6	26.4	8.3	21.9	11.7	7.6	1.5	100

C= 0.27

Tabela 78: Povezanost med percepcijo težav pri branju knjig in stopnjo izobrazbe matere (%)
(N=186)
G3B z A8

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	61.8	29.0	0.5	2.7	1.1	0.1	4.8	100
Ne	35.1	40.7	3.4	8.1	8.1	3.2	1.4	100

C= 0.20

Tabela 79: Povezanost med percepcijo težav pri branju knjig in stopnjo izobrazbe očeta (%)
(N=186)
G3B z A13

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	59.9	19.8	7.1	6.0	1.6	1.2	4.4	100
Ne	26.2	25.6	8.8	20.4	10.3	6.6	2.1	100

C= 0.24

Tabela 80: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju prošenj in stopnjo izobrazbe matere (%)
(N=419)
G3H z A8

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	58.0	30.0	1.4	3.8	3.4	0.3	3.1	100
Ne	31.7	42.4	3.6	8.7	8.6	3.7	1.3	100

C= 0.25

Tabela 81: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju prošenj in stopnjo izobrazbe očeta (%)
(N=419)
G3H z A13

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	50.6	22.5	8.3	10.3	3.2	1.9	3.2	100
Ne	23.3	25.8	8.8	21.6	11.3	7.1	2.1	100

C= 0.27

Tabela 82: Povezanost med percepcijo težav pri izpolnjevanju obrazcev in stopnjo izobrazbe matere (%)
(N=286)
G3G z A8

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	58.4	29.7	1.7	3.1	2.8	0.8	3.5	100
Ne	33.9	41.4	3.3	8.4	8.3	3.3	1.4	100

C= 0.21

Tabela 83: Povezanost med percepcijo težav pri izpolnjevanju obrazcev in stopnjo izobrazbe očeta (%)
(N=280)
G3G z A13

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	53.9	21.4	8.9	8.2	1.8	2.2	3.6	100
Ne	25.1	25.7	8.6	21.0	10.0	7.5	2.1	100

C= 0.25

Tabela 84: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju daljših besedil in stopnjo izobrazbe matere (%)
(N=421)
G3I z A8

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	57.5	30.4	2.1	3.6	2.9	0.2	3.3	100
Ne	31.8	42.3	3.4	8.8	8.8	3.7	1.2	100

C= 0.25

Tabela 85: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju daljših besedil in stopnjo izobrazbe očeta (%)
(N=414)
G3I z A13

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	57.5	30.4	2.1	3.6	2.9	0.2	3.3	100
Ne	31.8	42.3	3.4	8.8	8.8	3.7	1.2	100

C= 0.26

Tabela 86: Povezanost med percepcijo težav pri računanju procentov in stopnjo izobrazbe matere (%)
(N=415)
G3M z A8

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	57.5	30.4	2.1	3.6	2.9	0.2	3.3	100
Ne	31.8	42.3	3.4	8.8	8.8	3.7	1.2	100

C= 0.26

Tabela 87: Povezanost med percepcijo težav pri računanju procentov in stopnjo izobrazbe očeta (%)
(N=407)
G3M z A13

Stopnja izobrazbe / Težave	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
Da	49.9	22.1	8.4	10.6	2.2	1.4	5.4	100
Ne	23.6	25.9	8.7	21.5	11.6	7.3	1.4	100

C= 0.29

Povezanost med percepcijo težav v temeljnih spretnostih in krajem bivanja

Tabela 88: Povezanost med krajem bivanja in posameznimi težavami pri pisanju - Pisanje prošenj (%)

A3 z G3H

Kraj bivanja \ Težave(N=419)	Da	Ne	Skupaj
Vaško okolje	28.1	71.9	100
Mestno okolje	12.5	87.5	100
C= 0.17			

Tabela 89: Povezanost med percepcijo težav v branju in krajem bivanja (%)

NVB z A3

Težave \ Kraj bivanja(N=289)	1	2	Skupaj
Da	85.8	14.2	100
Ne	65.3	34.7	100
C= 0.17			

Tabela 90: Povezanost med percepcijo težav v pisanju in krajem bivanja (%)

NVP z A3

Težave \ Kraj bivanja(N=562)	1	2	Skupaj
Da	82.2	17.8	100
Ne	63.6	36.4	100
C= 0.18			

Tabela 91: Povezanost med percepcijo težav v računanju in krajem bivanja (%)

NVR z A3

Težave \ Kraj bivanja(N=555)	1	2	Skupaj
Da	81.4	18.6	100
Ne	64.0	36	100
C= 0.18			

Povezanost percepcijo težav v temeljnih spretnostih in opremljenostjo bivalnega in življenjskega okolja

Tabela 92: Povezanost med precepcijo težav pri branju in opremljenostjo okolja - šola ali vrtec v bivalnem okolju (%)
(N=359)
NVB z OKSOLA

Obstoj šole v okolici / Težave	Ne	Da	Skupaj
Da	53.5	64.5	100
Ne	34.9	65.1	100

C= 0.15

Tabela 93: Povezanost med precepcijo težav pri pisanju in opremljenostjo okolja - šola ali vrtec v bivalnem okolju (%)
(N=562)
NVP z OKSOLA

Obstoj šole v okolici / Težave	Ne	Da	Skupaj
Da	51.4	48.6	100
Ne	32.9	67.1	100

C= 0.17

Tabela 94: Povezanost med precepcijo težav pri pisanju in opremljenostjo okolja - predmeti zabavne elektronike (TV, radio, video ali računalnik) v bivalnem okolju (%)
(N=562)
NVP z ZABAV

Opremljenost s predmeti / Težave	Ne	Da	Skupaj
Da	88.4	11.6	100
Ne	70.0	30.0	100

C= 0.19

Tabela 95: Povezanost med precepcijo težav pri računanju in opremljenostjo okolja - predmeti zabavne elektronike (TV, radio, video ali računalnik) v bivalnem okolju (%)
(N=555)
NVR z ZABAV

Opremljenost s predmeti / Težave	Ne	Da	Skupaj
Da	87.9	12.1	100
Ne	70.3	29.7	100

C= 0.19

Povezanost med prostočasovnimi dejavnostmi in percepcijo težav v temeljnih spretnostih

Tabela 96: Povezanost med percepcijo težav pri branju in prostočasnimi dejavnostmi - Branje knjig (%)
(N=357)
NVB z L5E

Pogostost ukvarjanja / Težave	Ne	Včasih	Pogosto	Skupaj
Da	53.8	32.2	14.0	100
Ne	25.6	47.1	27.3	100

C= 0.24

Tabela 97: Povezanost med percepcijo težav pri branju in prostočasnimi dejavnostmi - Ukvarjanje s športom (%)
(N=356)
NVB z L5R

Pogostost ukvarjanja / Težave	Ne	Včasih	Pogosto	Skupaj
Da	89.0	7.9	3.1	100
Ne	64.6	19.8	15.5	100

C= 0.21

Tabela 98: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in prostočasnimi dejavnostmi - Branje knjig (%)
(N=560)
NVP z L5E

Pogostost ukvarjanja / Težave	Ne	Včasih	Pogosto	Skupaj
Da	43.6	38.6	17.9	100
Ne	25.6	46.7	27.7	100

C= 0.18

Tabela 99: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in prostočasnimi dejavnostmi - Ukvarjanje s športom (%)
(N=559)
NVP z L5E

Pogostost ukvarjanja / Težave	Ne	Včasih	Pogosto	Skupaj
Da	84.1	9.7	6.3	100
Ne	62.9	21.0	16.1	100

C= 0.21

Tabela 100: Povezanost med percepcijo težav pri pisanju in prostočasnimi dejavnostmi - Obiskovanje gledališča (%)
(N=559)
NVP z L5D

Pogostost ukvarjanja / Težave	Ne	Včasih	Pogosto	Skupaj
Da	88.0	11.4	0.5	100
Ne	68.5	28.1	3.4	100

C= 0.20

Tabela 101: Povezanost med percepcijo težav pri računanju in prostočasnimi dejavnostmi - Branje knjig (%)
(N=553)
NVR z L5E

Pogostost ukvarjanja / Težave	Ne	Včasih	Pogosto	Skupaj
Da	41.6	37.4	21.0	100
Ne	26.5	47.2	26.3	100

C= 0.15

Tabela 102: Povezanost med percepcijo težav pri računanju in prostočasnimi dejavnostmi - Ukvarjanje s športom (%)
(N=553)
NVR z L5R

Pogostost ukvarjanja / Težave	Ne	Včasih	Pogosto	Skupaj
Da	85.7	8.7	5.6	100
Ne	62.2	21.4	16.4	100

C= 0.23

Tabela 103: Povezanost med percepcijo težav pri računanju in prostočasnimi dejavnostmi - Obiskovanje gledališča (%)
(N=553)
NVR z L5D

Pogostost ukvarjanja / Težave	Ne	Včasih	Pogosto	Skupaj
Da	88.6	9.9	1.4	100
Ne	68.3	28.7	3.0	100

C= 0.21

2. PRILOGA:

Martina Mlinar: Besedila v učbenikih slovenskega jezika s seznamom pregledanih učbenikov

Martina Mlinar

BESEDILA V UČBENIKIH SLOVENSKEGA JEZIKA

UVOD

Funkcionalna nepismenost se vse pogosteje pojavlja med slovenskimi osnovno- in srednješolci. Razlog za tako stanje je verjetno tudi neustrezen pouk, mdr. tudi neustrezni učbeniki. Učenci naj bi znali po končanem šolanju uporabljati slovenski jezik v različnih življenjskih položajih, znali naj bi tvoriti različne vrste besedil z različnimi temami, skratka obvladali naj bi okoliščinsko, namensko in tematsko zgradbo besedil. V učbenikih slovenskega jezika bi torej morala biti zajeta besedila različnih vrst, z različnimi temami. Pomembno je tudi, da učenci ne le sprejemajo besedila, ampak jih čim več tvorijo sami, saj se jih le tako lahko naučijo uporabljati v praksi.

Pregledala sem vse učbenike za slovenski jezik od prvega razreda osnovne šole do četrtega letnika gimnazije, ki so trenutno v rabi:

UČBENIKI IN DELOVNI ZVEZKI ZA OSNOVNO ŠOLO

1) Jelica Mesesnel, Marija Lužnik, SLOVENSKI JEZIK 1 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

2) Darja Kramberger, SLOVENSKI JEZIK 2 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1991.

3) Zora Čuden, Darja Kramberger, SLOVENSKI JEZIK 3 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1990.

4) Vika Slabe, Alenka Kozinc, Berta Golob, Olga Kunst - Gnamuš, SLOVENSKI JEZIK 4 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

5) Ksenja Pečnik, VAJE ZA SLOVENSKI JEZIK 4, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1994.

6) Vika Slabe, Alenka Kozinc, Berta Golob, Olga Kunst - Gnamuš, SLOVENSKI JEZIK 5 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1994.

7) France Žagar, SLOVENSKI JEZIK 6, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

8) France Žagar, SLOVENSKI JEZIK 7, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

9) France Žagar, SLOVENSKI JEZIK 8, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

DODATNI UČBENIKI ZA OSNOVNO ŠOLO

10) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, SLOVENSKO SLOVSTVO SKOZI STOLETJA, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

11) Barica Črnič, Zdenka Hiti, MOJ JEZIK, TVOJ JEZIK, NAŠ JEZIK, SLOVENSKI JEZIK 1, Rokus, Ljubljana, 1994.

12) Barica Črnič, Zdenka Hiti, MOJ JEZIK, TVOJ JEZIK, NAŠ JEZIK, SLOVENSKI JEZIK 2, Rokus, Ljubljana, 1994.

UČBENIKI IN DELOVNI ZVEZKI ZA SREDNJO ŠOLO ALI GIMNAZIJO

13) Janez Dular, Rafka Kim, Marija Kolar, Breda Pogorelec, Ivo Zrimšek, Tine Logar, SLOVENSKI JEZIK 1, Obzorja, Maribor, 1994.

14) Janez Dular, Rafka Kim, Marija Kolar, Breda Pogorelec, SLOVENSKI JEZIK 2, Obzorja, Maribor, 1994.

15) Rafka Kim, Marija Kolar, Slovenski jezik 2 (delovni zvezek), Obzorja, Maribor, 1994.

16) Janez Dular, Tomo Korošec, SLOVENSKI JEZIK 3, Obzorja, Maribor, 1994.

17) Tomo Korošec, Janez Dular, SLOVENSKI JEZIK 4, Obzorja, Maribor, 1994.

BERILA

18) Helena Veselko, Darinka Sivec, Zdenka Lampič, PRVO BERILO, Mladinska knjiga; Ljubljana, 1992.

19) Berta Golob, Marija Kolar, Igor Saksida, Cveta Velikonja, Anica Zidar, HIŠA, HIŠKA, HIŠKICA, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1994.

20) Berta Golob, Igor Saksida, BABICA, TI LOVIŠ, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

21) Berta Golob, Igor Saksida, NA KRILIH BESED, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1994.

22) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, POZDRAVLJENO ZELENO DREVO, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1992.

23) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, O DOMOVINA TI SI KAKOR ZDRAVJE, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1990.

24) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, VEZI MED LJUDMI, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1992.

25) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, V NOVE ZARJE, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1992.

26) Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, BERILO 1, Obzorja, Maribor, 1994.

27) Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, BERILO 2, Obzorja, Maribor, 1993.

28) Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, BERILO 3, Obzorja, Maribor, 1994.

29) Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, BERILO 4, Obzorja, Maribor, 1994.

Količinsko razmerje med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili je težko izračunati. Vsa besedila imajo svoje posebnosti. Umetnostna besedila so na primer lahko zelo kratka (poezija) ali zelo dolga (proza). Strokovna besedila so pogosto daljša zaradi natančnosti. Praktično sporazumevalna in praktično strokovna besedila pa so lahko zelo kratka: voščila, dopisnice, obrazci... Tudi publicistična besedila so lahko zelo različna: novica, reportaža... V vseh pregledanih učbenikih je približno 2000 strani umetnostnih besedil in prav toliko strokovnih besedil. Ostala neumetnostna besedila so omenjena v poglavjih o zvrstnosti slovenskega jezika, a brez vaj za tvorjenje besedil in v poglavjih o sporočanju in besediloslovju. Poglavja o sporočanju in besediloslovju obsegajo približno 300 strani, kar je približno ena sedmina strokovnih besedil in so po pravilu vedno na koncu učbenikov.

CILJI

1. Ugotavljala bom okoliščine in sporočevalčev namen v besedilih predstavljenih v učbenikih slovenskega jezika in omenila nekatera manjkajoča.

2. Zanima me, koliko in katera besedila morajo glede na namen in okoliščine učenci sami tvoriti ter kako in katera besedila se v posameznih razredih ponavljajo.

OKOLIŠČINE

V prvem delu poglejmo okoliščinsko zgradbo besedil. Učenci naj bi poznali zunanje in notranje okoliščine sporazumevanja: kraj in čas, prenosnik, družbenoekonomske in družbenokulturne značilnosti in osebne lastnosti, kadar sporočilo sprejemajo ali tvorijo, sporočajo. Učbeniki so pisni prenosnik, zato je težko ugotoviti, koliko učenci vadijo ustno sporočanje. Zanima me, katere socialne in funkcijske zvrsti jezika so prikazane v učbenikih.

A Socialne zvrsti jezika

Večina besedil v učbenikih slovenskega jezika je napisana v knjižnem jeziku. V knjižnem jeziku so napisana vsa besedila v berilih in v ostalih učbenikih. Druge socialne zvrsti so skromno zastopane. Prikazani so primeri narečnih besedil v učbenikih št. 9 in št. 13, učenci pa morajo ta besedila samo prepoznati:

V poglavju o socialnih zvrsteh jezika (glej učbenik št. 9, str. 9) so navedeni primeri narečnih besedil, besedil v zbornem, pogovornem in pokrajinsko pogovornem jeziku. Vsa besedila imajo isto temo. (Naslov besedil je Kako je kmet kosil.)

Podobno kot v učbeniku za osmi razred, so tudi v učbeniku št. 13, str. 27, prikazani primeri narečnih besedil, le da ni navedeno eno besedilo v različnih narečjih, ampak so besedila tudi tematsko različna.

Različne socialne zvrsti slovenskega jezika so v učbenikih prikazane samo v poglavju o socialnih zvrsteh slovenskega jezika, natančneje rečeno, različne zvrsti so samo omenjene. Primer besedila v slengu najdemo lahko le v dodatnem učbeniku za osnovne šole (št. 12, str. 7), kjer je zapisan primer pogovora najstnikov v slengu.

B Funkcijske zvrsti jezika

Glede na okoliščine (na družbeno vlogo sporočevalca in naslovnika) smo besedila razdelili na umetnostna in neumetnostna besedila, ta pa na strokovna, praktično sporazumevalna in publicistična besedila.

B. 1 Umetnostna besedila

Umetnostna besedila so zbrana v berilih št. 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 in 29.

Berila za prvi in drugi razred osnovne šole vsebujeta tudi neumetnostna besedila. V berilu št. 18, je primer pisma, ki ga je pisala sedemletna Daša in je pisano s pisanimi črkami.

V berilu za drugi razred, št. 19, so besedila J. V. Valvasorja: O gorenjskih hišah, Čudna hoja po zasneženih gorah, Voda, ki samo ob določenem času teče, sicer pa le, če se je dotakneš, O čebelnjakih, ki so strokovna besedila, a imajo tudi lastnosti umetnostnega besedila, zaradi česar so bila verjetno tudi uvrščena v berilo. Učenci pa o zvrsti besedila še niso poučeni.

Omenila bi tudi berilo št. 29 v katerem so zbrani odlomki različnih esejev, ki so strokovna besedila, čeprav imajo pogosto primesi umetnostnih besedil: Michel de Montaigne, O prijateljstvu, Josip Stritar, Prešernove poezije, Oscar Wilde, Propad laži,

Ivan Cankar, Bela krizantema, Josip Vidmar, Realizem in fantastika, Vladimir Kralj, Esej o dramatičnem, Albert Camus, Mit o Sizifu.

Vsa druga besedila v berilih so umetnostna besedila.

Umetnostna besedila pa so omenjena tudi v vseh ostalih učbenikih, v poglavju o funkcijskih zvrsteh slovenskega jezika in v poglavju o sporočanju.

B. 2 Neumetnostna besedila

B. 2. 1 Praktično sporazumevalna besedila

Pismo

Pismo je najbolj sistematično obravnavano besedilo. Omenjeno je v učbenikih št. 1, 3, 4, 6, 8 in 9 ter dvakrat v učbeniku za prvi letnik srednje šole (št. 13). V učbenikih so primeri zasebnih pisem, vaje za tvorjenje pisem in navodila za boljše pisanje. V učbeniku št. 13, so navedeni tudi primeri uradnih pisem, ki pa so praktično strokovna besedila.

Po pregledu učbenikov sem dobila vtis, da bi morali učenci dobro obvladati pisanje pisem, kar pa ne velja za ostala praktično sporazumevalna besedila.

Voščila

Voščila so prvič omenjena v drugem razredu (učbenik št. 2), zadnjič pa v dodatnem učbeniku za osnovne šole (št. 12), kar pomeni, da se mnogi pisanja voščil učijo le enkrat, čeprav jih pišejo celo življenje.

Dopisnica

Dopisnica je omenjena v drugem razredu osnovne šole (učbenik št. 2). Razlika med dopisnico, voščilom in razglednico pa ni opisana.

Dnevnik

Prvič je dnevnik omenjen v berilu za šesti razred (št. 23). Skriti dnevnik Jadrana Krta je sicer umetnostno besedilo, vendar ima vse značilnosti praktično sporazumevalnega besedila. V sedmem razredu (učbenik št. 8) je omenjen dnevnik Ane Frank kot primer praktično sporazumevalnega besedila.

Telegram

Telegram je prvič prikazan v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Poročilo

Učenci se že v osnovni šoli srečajo z različnimi poročili. Poročilo kot praktično sporazumevalno besedilo obravnavajo v šestem in osmem razredu osnovne šole (učbenika št. 7 in 9) in v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Opozorilni napisi

Znaki in opozorilni napisi so prvič omenjeni v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Šala

Šala je prvič omenjena v drugem letniku srednje šole (učbenik št. 15), ko morajo učenci navodilo razširiti v šalo. Primer besedila (šale) pa je prikazan v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Spisi učencev

Posebne vrste besedil so spisi učencev, ki so navedeni kot primeri v učbenikih za šesti razred osnovne šole in za prvi in četrti letnik srednje šole (učbeniki 7, 13 in 17).

Voščila, dopisnice in razglednice po drugem razredu osnovne šole in tudi v srednji šoli ne omenjajo več, čeprav je zelo verjetno, da bodo učenci ta besedila tvorili pogosteje kot proste in domišljijske spise. Od vsakega posameznika je torej odvisno, kje se bo naučil tvoriti taka besedila in kako kvalitetna bodo.

V učbeniku št. 9, str. 88, 90 je primer strokovnega besedila pisanega v obliki pisma, kar se mi zdi, glede na okoliščine, neustrezen primer.

V osnovni šoli učenci ne zvedo ničesar o telegramu, zato ne moremo pričakovati, da bi ljudje z osnovnošolsko izobrazbo znali tvoriti telegrame.

Med praktično sporazumevalnimi besedili je omenjen dnevnik, pozabljena pa so besedila, ki jih prav tako pogosto tvorimo: nakupovalni seznami, "ne pozabi" zapiski, zapiski v rokovnikih pa sporočila družinskim članom, osmrtnice in podobno.

Šele v najvišjem letniku srednje šole srečajo učenci primere besedil, ki so med najpogosteje branimi in govorjenimi praktično sporazumevalnimi besedili. V drugem letniku srednje šole ali gimnazije morajo učenci navodilo razširiti v šalo, sicer pa se učenci ne učijo tvoriti šal.

Tudi opozorilni napisi so omenjeni šele v najvišjem letniku srednje šole, učenci pa jih ne tvorijo.

B. 2. 2 Strokovna besedila

Strokovna besedila so v učbenikih za slovenski jezik bogato zastopana. Že samo učbeniško besedilo je strokovno. V nižjih razredih strokovnih razlag še ni veliko, pozneje pa so vse bolj obsežne. Strokovna besedila pa so še posebej omenjena v poglavju o funkcijskih zvrsteh jezika, kjer so tudi posamezni odlomki strokovnih besedil. Le v dodatnem učbeniku za osnovne šole št. 12., str. 15 pa je kot strokovno besedilo, omenjen tudi sam učbenik.

Skromno so zastopana ostala neumetnostna besedila (že omenjena praktično sporazumevalna, publicistična in podzvrst strokovnih, praktično strokovna besedila); med omenjena besedila namreč sodijo tista, s katerimi se učenci srečujejo v vsakdanjem življenju in bi jih morali zelo dobro poznati in znati tvoriti. V učbenikih so, razen redkih izjem, omenjena v poglavju o funkcijskih zvrsteh jezika in v poglavju o sporočanju. Vaje za tvorbo besedil pa vsebuje ponavadi le poglavje o sporočanju.

B. 2. 2. 1 Praktično strokovna besedila

Navodila

Razna navodila za uporabo, predvsem pa recepti, so najpogosteje omenjana praktično strokovna besedila. Učenci se z njimi srečajo v šestem razredu osnovne šole (učbenik št. 7), navodila so omenjena v dodatnem učbeniku št. 12 in v vseh učbenikih za srednjo šolo št. 13, 14, 15, 16 in 17.

Obvestilo in vabilo

Obvestila in vabila so ponavadi omenjena skupaj. Prvič v tretjem razredu osnovne šole (učbenik št. 3), v učbeniku št. 12 ter v prvem, drugem in četrtem letniku srednje šole (učbeniki št. 13, 14, 15 in 17).

K obvestilom bi lahko prištela tudi razglas, ki je omenjen enkrat v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Obrazci

V učbeniku št. 12 je zbranih največ primerov obrazcev: potrdilo o šolanju, naročilnica, ček, položnica in potrdilo o sprejemu pošiljke. Obrazci pa so omenjeni še v šestem razredu osnovne šole in v tretjem letniku srednje šole (učbenika št. 7 in 16).

Opravičilo

Opravičilo je omenjeno v tretjem razredu osnovne šole (učbenik št. 3). Primer opravičila je tudi v učbeniku za sedmi razred osnovne šole (št. 8), a ne kot primer besedila, ampak kot primer vzročnega odvisnika.

Prošnja

Prvič je besedilo omenjeno v osmem razredu osnovne šole (učbenik št. 9), drugič pa (kot prijava na razpis del in nalog) v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Življenjepis

Življenjepis je omenjen dvakrat. Prvič v sedmem razredu osnovne šole, zadnjič pa v prvem letniku srednje šole (učbenika št. 8 in 13).

Poročilo

V osmem razredu osnovne šole in v drugem letniku srednje šole je prikazan tudi primer praktično strokovnega poročila (učbenika št. 9 in 14).

Zapisnik

Zapisnik je omenjen v osmem razredu osnovne šole in v drugem letniku srednje šole (učbenika št. 9 in 14).

Reklamna naročilnica

Besedilo je posebne vrste obrazec, učenci se z njim prvič srečajo v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17), besedilo pa je navedeno kot primer vnašanja srbohrvaških prvin v slovenski jezik.

Dopis

Učenci morajo v prvem letniku sredje šole (učbenik št. 13) sami tvoriti uradni dopis, primera zanj pa ni.

Vremenska napoved

Vremenska napoved je omenjena samo v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Kazenska ovadba in odločba

Obe besedili sta omenjeni samo v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Vojaški raport

Tudi to besedilo je prvič omenjeno v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Tehnični podatki o predmetu

Le v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13) srečajo učenci te vrste besedilo.

Zakonska odločba

Besedilo je omenjeno v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Glede na ostale primere besedil je navodil v učbenikih razmeroma veliko. Omenjena navodila so recepti in navodila za delo. Niti enkrat pa niso omenjena navodila za uporabo (pri zdravilih), ki se mi zdijo težja in zelo pomembna.

Obrazci so v učbenikih omenjeni samo dvakrat. Na boljšem so le učenci, ki poznajo dodatni učbenik. V nobenem primeru pa učenci ne vadijo izpolnjevanja obrazcev.

Prošnja in življenjepis sta po mojem mnenju zahtevni besedili, ki jih morajo učenci znati dobro tvoriti že po končani osnovni šoli. Življenjepis je sicer omenjen v sedmem, prošnja v osmem razredu osnovne šole, oba pa še v prvem letniku srednje šole, vendar se mi to ne zdi dovolj. Da bi učenci te vrste besedil dobro poznali, bi jih morali vaditi večkrat.

Opravičilo se učenci učijo pisati v tretjem razredu osnovne šole, kasneje pa ni več omenjeno. V sedmem razredu se omenja povsem slučajno, ob razlagi podredij.

Tudi med praktično strokovnimi besedili mnoga besedila niso omenjena. Izpuščene so pogodbe o zaposlitvi, kupoprodajne pogodbe, ponudbe, mnogi drugi obrazci, naročilnice (Omenjena reklamna naročilnica je napisana v slovenskem jeziku z močnimi srbohrvaškimi interferencami.), že omenjena navodila za uporabo in podobno.

B. 2. 3 Publicistična besedila

Poročilo

Poročilo je največkrat omenjeno publicistično besedilo. Prvič je omenjeno v četrtem razredu osnovne šole (učbenik št. 4), omenjeno je tudi v petem razredu (učbenik št. 6), v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13) je omenjeno kar štirikrat, nazadnje pa je omenjeno v drugem letniku (učbenika št. 14 in 15).

Novica

Tudi novica je razmeroma pogosto omenjena. Primere novic srečajo učenci v sedmem razredu osnovne šole (učbenik št. 8), v dodatnem učbeniku (št. 12) sta dva primera novic, dvakrat je novica omenjena tudi v prvem letniku (učbenik št. 13) in enkrat v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Intervju

Intervju je omenjen v sedmem razredu osnovne šole (učbenik št. 8), avtor primera pa je osnovnošolec, ki je besedilo objavil v šolskem glasilu. Omenjeno besedilo najdemo še v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Anketa

Anketa je omenjena v sedmem razredu osnovne šole (učbenik št. 8), naveden je primer ankete, objavljene v šolskem časopisu.

Reportaža

Primeri reportaž so dvakrat omenjeni v prvem in dvakrat v drugem letniku srednje šole (učbeniki št. 13, 14 in 15).

Potopis

Potopis je omenjen v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Kritika

V sedmem razredu osnovne šole (učbenik št. 8) je primer ocene filma, ki jo je napisal nek osnovnošolec in je bila objavljena v šolskem časopisu. Primeri kritike pa so tudi v učbenikih za prvi in drugi letnik srednje šole (št. 13 in 14).

Komentar

V osnovni šoli učenci ne spoznajo te vrste besedila. Prvi primer komentarja je omenjen v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13), omenjen pa je še v drugem in tretjem letniku (učbenika 14 in 16).

Reklama

V učbenikih za osnovno šolo rekama ni omenjena. Primer reklame je omenjen samo v dodatnem učbeniku za osnovno šolo (št. 12). Dvakrat je reklama omenjena v prvem (učbenik št. 13), enkrat pa v tretjem in četrtem letniku srednje šole (učbenika št. 16 in 17).

Reklame se med seboj razlikujejo. Čeprav je reklama publicistično besedilo, so nekatere bolj strokovne. Take vrste besedil spoznajo učenci v drugem in četrtem letniku srednje šole (učbeniki št. 14, 15 in 17).

Horoskop

Horoskop je omenjen samo v učbeniku št. 12.

Televizijski in radijski spored

Te vrste besedilo je omenjeno v prvem in drugem letniku srednje šole (učbenika št. 13 in 15).

Lestvica populamih pesmi

Omenjeno besedilo najdemo v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Oglasi

V osnovni šoli učenci ne zvedo ničesar o oglasih, čeprav se izven šole verjetno že srečujejo z njimi. Prvič so oglasi omenjeni v prvem, drugič pa v četrtem letniku srednje šole (učbenika št. 13 in 17).

Kot vidimo, v osnovni šoli oglasi sploh niso omenjeni, zato ne moremo pričakovati, da bi jih učenci po končani osnovni šoli znali tvoriti.

Poročilo in novica sta pogosto omenjena v učbenikih. Učenci morajo poročila vseh vrst tudi pogosto tvoriti. Ostala besedila pa niso tako pogosto omenjena.

Zanimivo je, da morajo učenci zelo pogosto tvoriti reklamo, večkrat kot novico ali oglas.

Pojem članek se pojavi dvakrat v tretjem (učbenik št. 16) in enkrat v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

NAMEN

Poglejmo sedaj, kakšna je namenska zgradba omenjenih besedil. Glede na namen so besedila lahko prikazovalna, pozivna, zavezovalna, povezovalna ali izvršilna.

V učbenikih slovenskega jezika namenski zgradbi besedil ni posvečena posebna pozornost. Besedila niso razdeljena glede na namen, namen posameznih besedil ni posebej razložen in poudarjen, ni naštetih vrst namenov. Zato sem pregledala primere besedil, ki sem jih že prej omenila in skušala ugotoviti, katera besedila glede na namen so zastopana, tudi če niso posebej razložena.

Prikazovalna besedila

Velika večina omenjenih besedil ima prikazovalno funkcijo. Posebej bi omenila primere reklam, ki imajo vedno pozivno funkcijo, večina primerov v učbenikih pa je imelo to funkcijo zelo prikrito. Podobno je pri navodilih, ki imajo največkrat pozivno funkcijo, vendar so omenjeni tudi primeri, kjer je težko opazna.

Pozivna besedila

V učbenikih slovenskega jezika imajo pozivno funkcijo naslednja besedila: navodila, vabila in obvestila, voščila, prošnje, obrazci, razglasi, reklame, opozorilni napisi, telegrami, pisma in reklamne naročilnice.

Pisma, ki imajo poleg povezovalne tudi pozivno funkcijo, spoznajo učenci v prvem razredu osnovne šole (učbenik št. 1) in pozneje v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Pisma s pozivno funkcijo niso tako nenavadna kot voščila, kar najdemo v učbeniku za drugi razred (št. 2). Za prošnjo oziroma poziv, bi morali izbrati druge vrste besedilo. Primer se mi ne zdi ustrezen, še posebej zato, ker se mnogi učenci v drugem razredu osnovne šole zadnjič učijo tvoriti voščilo. Tudi pri telegramih je pozivna funkcija nenavadna. Primer takega besedila je v učbeniku št. 17.

Med primeri besedil s pozivno funkcijo manjkajo: ukaz, zahteva, navodila v učbenikih in podobno.

Povezovalna besedila

Primeri besedil s povezovalno funkcijo so: pisma, voščila, dopisnice, opravičila, dopisi in šale.

Povezovalno funkcijo pa imajo tudi besedila, ki v učbenikih niso omenjena: pozdrav, zahvala, izrekanje sožalja in podobno.

Zavezovalna besedila

Besedil z zavezovalno funkcijo je v učbenikih izredno malo. V drugem razredu osnovne šole (učbenik št. 2) je omenjeno voščilo s posredno izraženim namenom (kot obljuba otroka, da bo priden).

Nekateri obrazci tudi nosijo v sebi zavezovalno funkcijo, na primer obrazci za nakazilo in polog denarja ter ček.

Mnogi oglasi so zavezovalni, namen je izražen z besedami: kupim, prodam ...

Besedila z izrazito zavezovalno funkcijo pa niso omenjena: prisega, pogodba, ponudba in podobno.

Izvršilna besedila

Izvršilno funkcijo imajo nekateri obrazci omenjeni v učbeniku št. 12.

Izvršilno funkcijo imajo tudi zakonska odločba, kazenska ovadba in kazenska odločba. Oporoka, pooblastilo in druga besedila pa niso omenjena.

Kot sem že omenila so mnoga besedila podana samo kot primer in se jih učenci pogosto učijo samo prepoznavati. Na prvi pogled se zdi, da so neumetnostna besedila razmeroma dobro zastopana. Preglejmo sedaj samo tista besedila, ob katerih so podane tudi vaje za tvorjenje besedil (omenjena so tudi strokovna besedila):

VŠČILA

V učbenikih št. 2, str. 19 in št. 12, str. 16, 17.

DOPISNICA

V učbeniku št. 2, str. 29.

OBVESTILO

V učbenikih št. 3, str. 6 in št. 15, str. 45.

VABILO

V učbenikih št. 3, str. 6 in št. 15, str. 45.

OPRAVIČILO

V učbeniku št. 3, str. 8.

NAVODILO

V učbenikih št. 3, str. 33 in št. 12, str. 16.

PISMO

V učbenikih št. 3, str. 44, št. 4, str. 151, št. 6, str. 207 in št. 13, str. 252 - 254.

POROČILO

V učbenikih št. 4, str. 152, št. 6, str. 215, št. 9, str. 99, št. 13, str. 201, 255 - 256, št. 15, str. 53 in št. 16, str. 72.

ŽIVLJENJEPIS

V učbenikih št. 8, str. 121 in št. 13, str. 257.

POVZETEK, IZVLEČEK, IZPIS

V učbeniku št. 9, str. 94.

OPOMBA, RAZLAGA, PRIMERJAVA

V učbeniku št. 9, str. 96.

RAZPRAVA, DISKUSIJA

V učbeniku št. 9, str. 101.

ZAPISNIK

V učbenikih št. 9, str. 104 in št. 15, str. 53.

PROŠNJA

V učbenikih št. 9, str. 107 in št. 13, str. 255.

OGLAS

V učbeniku št. 13, str. 201 in 259.

DOPIS

V učbeniku št. 13, str. 243.

STROKOVNI ČLANEK

V učbeniku št. 15, str. 37.

REKLAMA

V učbenikih št. 12, str. 17, št. 13, str. 175 in 261, št. 15, str. 40.

NOVICA

V učbeniku št. 13, str. 201 in 257.

POTOPISI IN KOMENTARJI

V učbenikih št. 13, str. 189, št. 15, str. 44, 48 in 49.

OCENA

V učbeniku št. 15, str. 48.

TELEGRAM

V učbeniku št. 17, str. 82.

Z vajami opremljena besedila so, kot vidimo, dosti bolj redka. Kako pa so vaje sestavljene in koliko neumetnostnih besedil učenci dejansko tvorijo v času šolanja, je že drugo vprašanje.

ZAKLJUČEK

Vsi trenutno uporabljani učbeniki slovenskega jezika, ki so navedeni v uvodu, obsegajo približno 4000 strani. Od tega poglavja o sporočanju obsegajo okrog 300 strani, kar je manj kot ena desetina.

Glede na okoliščine sem besedila razdelila na socialne in funkcijske zvrsti jezika.

Največ besedil v učbenikih je v knjižnem jeziku, dvakrat so navedeni primeri narečij in enkrat slenga, druge socialne zvrsti pa so le omenjene.

Funkcijske zvrsti so razdeljene na umetnostna in neumetnostna besedila. Umetnostna besedila so, razen redkih izjem, vsa besedila v berilih. (Obsegajo približno 2000 strani.) Neumetnostna besedila so praktično sporazumevalna, strokovna in publicistična besedila.

Praktično sporazumevalna besedila, ki so omenjena, so: pismo, voščilo, dopisnica, dnevnik, poročilo, opozorilni napisi, šala, telegram in spisi učencev. Mnoga praktično sporazumevalna besedila so omenjena le enkrat, nekatera pa sploh niso omenjena (npr. nakupovalni seznami, "ne pozabi" zapiski, zapiski v rokovnikih, sporočila družinskim članom, osmrtnice...).

Strokovna besedila so sama učbeniška besedila (približno 2000 strani), omenjena pa so tudi v poglavju o funkcijskih zvrsteh jezika in o sporočanju. K strokovnim besedilom sodijo tudi praktično strokovna besedila. Omenjena so: navodilo, obvestilo, vabilo, obrazci, opravičilo, prošnja, življenjepis, poročilo, zapisnik, reklamna naročilnica, dopis, vremenska napoved, kazenska ovadba in odločba, vojaški raport, tehnični podatki o predmetu, zakonska odločba. Niso pa omenjena: pogodba o zaposlitvi, kupoprodajna pogodba, mnogi dugi obrazci, mnoga navodila za uporabo in podobno.

Od publicističnih besedil so omenjena: poročilo, novica, kritika, komentar, intervju, anketa, reportaža, potopis, horoskop, televizijski in radijski spored in lestvica popularnih pesmi. Učenci se učijo ta besedila le prepoznavati.

V učbenikih besedila niso razdeljena glede na namen in namen besedil ni posebej poudarjen. Glede na namen sem besedila razdelila na prikazovalna, pozivna, povezovalna, zavezovalna in izvršilna. Največ besedil je prikazovalnih, ostalih pa je veliko manj.

Učenci se od omenjenih besedil učijo tvoriti voščilo, dopisnico, obvestilo, vabilo, opravičilo, navodilo, pismo, poročilo, življenjepis, povzetek, izvleček, izpis, primerjavo, razlago, opombo, razpravo, diskusijo, zapisnik, prošnjo, oglas, dopis, strokovni članek, reklamo, novico, potopis, komentar, oceno in telegram. Mnoga besedila tvorijo le enkrat v času svojega šolanja in mnoga šele v srednji šoli. Besedila, ki jih tvorijo več kot dvakrat, v osnovni in srednji šoli so: pismo, poročilo in reklama.

Pričakujemo lahko, da bodo učenci mnoga znanja brez vaje hitro izgubili. Od ljudi z osnovnošolsko izobrazbo ne moremo pričakovati, da bodo poznali in znali tvoriti oglas, telegram, obrazce in navodila za uporabo zdravil, ker v osnovni šoli ta besedila niso omenjena. Mnoga besedila pa učenci ne morejo poznati niti po končani srednji šoli ali gimnaziji: pogodbe, oporoke, pooblastila, ponudbe, prisege, zahvale, izrekanja sožalja, zahteve, pritožbe in podobno.

LITERATURA

- Jože Toporišič, Slovenska slovnica, Obzorja, Maribor, 1991.

- Martina Križaj - Ortar, Marja Bešter, Erika Kržišnik, Pouk slovenščine malo drugače, Different, Trzin, 1994.

Martina Mlinar

BESEDILA V UČBENIKIH SLOVENSKEGA JEZIKA

UVOD

Funkcionalna nepismenost se vse pogosteje pojavlja med slovenskimi osnovno- in srednješolci. Razlog za tako stanje je verjetno tudi neustrezen pouk, mdr. tudi neustrezni učbeniki. Učenci naj bi znali po končanem šolanju uporabljati slovenski jezik v različnih življenjskih položajih, znali naj bi tvoriti različne vrste besedil z različnimi temami, skratka obvladali naj bi okoliščinsko, namensko in tematsko zgradbo besedil. V učbenikih slovenskega jezika bi torej morala biti zajeta besedila različnih vrst, z različnimi temami. Pomembno je tudi, da učenci ne le sprejemajo besedila, ampak jih čim več tvorijo sami, saj se jih le tako lahko naučijo uporabljati v praksi.

Pregledala sem vse učbenike za slovenski jezik od prvega razreda osnovne šole do četrtega letnika gimnazije, ki so trenutno v rabi:

UČBENIKI IN DELOVNI ZVEZKI ZA OSNOVNO ŠOLO

1) Jelica Mesesnel, Marija Lužnik, SLOVENSKI JEZIK 1 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

2) Darja Kramberger, SLOVENSKI JEZIK 2 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1991.

3) Zora Čuden, Darja Kramberger, SLOVENSKI JEZIK 3 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1990.

4) Vika Slabe, Alenka Kozinc, Berta Golob, Olga Kunst - Gnamuš, SLOVENSKI JEZIK 4 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

5) Ksenja Pečnik, VAJE ZA SLOVENSKI JEZIK 4, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1994.

6) Vika Slabe, Alenka Kozinc, Berta Golob, Olga Kunst - Gnamuš, SLOVENSKI JEZIK 5 (delovni zvezek), Mladinska knjiga, Ljubljana, 1994.

7) France Žagar, SLOVENSKI JEZIK 6, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

8) France Žagar, SLOVENSKI JEZIK 7, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

9) France Žagar, SLOVENSKI JEZIK 8, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

DODATNI UČBENIKI ZA OSNOVNO ŠOLO

10) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, SLOVENSKO SLOVSTVO SKOZI STOLETJA, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

11) Barica Črnič, Zdenka Hiti, MOJ JEZIK, TVOJ JEZIK, NAŠ JEZIK, SLOVENSKI JEZIK 1, Rokus, Ljubljana, 1994.

12) Barica Črnič, Zdenka Hiti, MOJ JEZIK, TVOJ JEZIK, NAŠ JEZIK, SLOVENSKI JEZIK 2, Rokus, Ljubljana, 1994.

UČBENIKI IN DELOVNI ZVEZKI ZA SREDNJO ŠOLO ALI GIMNAZIJO

13) Janez Dular, Rafka Kirn, Marija Kolar, Breda Pogorelec, Ivo Zrimšek, Tine Logar, SLOVENSKI JEZIK 1, Obzorja, Maribor, 1994.

14) Janez Dular, Rafka Kirn, Marija Kolar, Breda Pogorelec, SLOVENSKI JEZIK 2, Obzorja, Maribor, 1994.

15) Rafka Kirn, Marija Kolar, Slovenski jezik 2 (delovni zvezek), Obzorja, Maribor, 1994.

16) Janez Dular, Tomo Korošec, SLOVENSKI JEZIK 3, Obzorja, Maribor, 1994.

17) Tomo Korošec, Janez Dular, SLOVENSKI JEZIK 4, Obzorja, Maribor, 1994.

BERILA

18) Helena Veselko, Darinka Sivec, Zdenka Lampič, PRVO BERILO, Mladinska knjiga; Ljubljana, 1992.

19) Berta Golob, Marija Kolar, Igor Saksida, Cveta Velikonja, Anica Zidar, HIŠA, HIŠKA, HIŠKICA, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1994.

20) Berta Golob, Igor Saksida, BABICA, TI LOVIŠ, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1993.

21) Berta Golob, Igor Saksida, NA KRILIH BESED, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1994.

22) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, POZDRAVLJENO ZELENO DREVO, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1992.

23) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, O DOMOVINA TI SI KAKOR ZDRAVJE, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1990.

24) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, VEZI MED LJUDMI, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1992.

25) Gregor Kocijan, Stanko Šimenc, V NOVE ZARJE, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1992.

26) Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, BERILO 1, Obzorja, Maribor, 1994.

27) Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, BERILO 2, Obzorja, Maribor, 1993.

28) Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, BERILO 3, Obzorja, Maribor, 1994.

29) Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, BERILO 4, Obzorja, Maribor, 1994.

Količinsko razmerje med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili je težko izračunati. Vsa besedila imajo svoje posebnosti. Umetnostna besedila so na primer lahko zelo kratka (poezija) ali zelo dolga (proza). Strokovna besedila so pogosto daljša zaradi natančnosti. Praktično sporazumevalna in praktično strokovna besedila pa so lahko zelo kratka: voščila, dopisnice, obrazci ... Tudi publicistična besedila so lahko zelo različna: novica, reportaža ... V vseh pregledanih učbenikih je približno 2000 strani umetnostnih besedil in prav toliko strokovnih besedil. Ostala neumetnostna besedila so omenjena v poglavjih o zvrstnosti slovenskega jezika, a brez vaj za tvorjenje besedil in v poglavjih o sporočanju in besediloslovju. Poglavja o sporočanju in besediloslovju obsegajo približno 300 strani, kar je približno sedmina strokovnih besedil in so po pravilu vedno na koncu učbenikov.

CILJI

1. Ugotavljala bom okoliščine in sporočevalčev namen v besedilih, predstavljenih v učbenikih slovenskega jezika, in omenila nekatera manjkajoča.

2. Zanima me, koliko in katera besedila morajo glede na namen in okoliščine učenci sami tvoriti in na kakšen način ter katera besedila se v posameznih razredih ponavljajo.

OKOLIŠČINE

V prvem delu poglejmo okoliščinsko zgradbo besedil. Učenci naj bi poznali zunanje in notranje okoliščine sporazumevanja: kraj in čas, prenosnik, družbenoekonomske in družbenokulturne značilnosti in osebne lastnosti, kadar sporočilo sprejemajo ali tvorijo, sporočajo. Učbeniki so pisni prenosnik, zato je težko ugotoviti, koliko učenci vadijo ustno sporočanje. Zanima me, katere socialne in funkcijske zvrsti jezika so prikazane v učbenikih.

A Socialne zvrsti jezika

Večina besedil v učbenikih slovenskega jezika je napisana v knjižnem jeziku. V knjižnem jeziku so napisana vsa besedila v berilih in v ostalih učbenikih. Druge socialne zvrsti so skromno zastopane. Prikazani so primeri narečnih besedil v učbenikih št. 9 in št. 13, učenci pa morajo ta besedila samo prepoznati:

V poglavju o socialnih zvrsteh jezika (glej učbenik št. 9, str. 9) so navedeni primeri narečnih besedil, besedil v zbornem, pogovornem in pokrajinsko pogovomem jeziku. Vsa besedila imajo isto temo. (Naslov besedil je Kako je kmet kosil.)

Podobno kot v učbeniku za osmi razred, so tudi v učbeniku št. 13, str. 27, prikazani primeri narečnih besedil, le da ni navedeno eno besedilo v različnih narečjih, ampak so besedila tudi tematsko različna.

Različne socialne zvrsti slovenskega jezika so v učbenikih prikazane samo v poglavju o socialnih zvrsteh slovenskega jezika, natančneje rečeno, različne zvrsti so samo omenjene. Primer besedila v slengu najdemo lahko le v dodatnem učbeniku za osnovne šole (št. 12, str. 7), kjer je zapisan primer pogovora najstnikov v slengu.

B Funkcijske zvrsti jezika

Glede na okoliščine (na družbeno vlogo sporočevalca in naslovnika) smo besedila razdelili na umetnostna in neumetnostna besedila, ta pa na strokovna, praktično sporazumevalna in publicistična besedila.

B. 1 Umetnostna besedila

Umetnostna besedila so zbrana v berilih št. 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 in 29.

Berili za prvi in drugi razred osnovne šole vsebujeta tudi neumetnostna besedila. V berilu št. 18, je primer pisma, ki ga je pisala sedemletna Daša in je pisano s pisanimi črkami.

V berilu za drugi razred, št. 19, so besedila J. V. Valvasorja: O gorenjskih hišah, Čudna hoja po zasneženih gorah, Voda, ki samo ob določenem času teče, sicer pa le, če se je dotakneš, O čebelnjakih, ki so strokovna besedila, a imajo tudi lastnosti umetnostnega besedila, zaradi česar so bila verjetno tudi uvrščena v berilo. Učenci pa o zvrsti besedila še niso poučeni.

Omenila bi tudi berilo št. 29 v katerem so zbrani odlomki različnih esejev, ki so strokovna besedila, čeprav imajo pogosto primesi umetnostnih besedil: Michel de Montaigne, O prijateljstvu, Josip Stritar, Prešemove poezije, Oscar Wilde, Propad laži,

Ivan Cankar, Bela krizantema, Josip Vidmar, Realizem in fantastika, Vladimir Kralj, Esej o dramatičnem, Albert Camus, Mit o Sizifu.

Vsa druga besedila v berilih so umetnostna besedila.

Umetnostna besedila pa so omenjena tudi v vseh ostalih učbenikih, v poglavju o funkcijskih zvrsteh slovenskega jezika in v poglavju o sporočanju.

B. 2 Neumetnostna besedila

B. 2. 1 Praktično sporazumevalna besedila

Pismo

Pismo je najbolj sistematično obravnavano besedilo. Omenjeno je v učbenikih št. 1, 3, 4, 6, 8 in 9 ter dvakrat v učbeniku za prvi letnik srednje šole (št. 13). V učbenikih so primeri zasebnih pisem, vaje za tvorjenje pisem in navodila za boljše pisanje. V učbeniku št. 13 so navedeni tudi primeri uradnih pisem, ki pa so praktično strokovna besedila.

Po pregledu učbenikov sem dobila vtis, da bi morali učenci dobro obvladati pisanje pisem, kar pa ne velja za ostala praktično sporazumevalna besedila.

Voščila

Voščila so prvič omenjena v drugem razredu (učbenik št. 2), zadnjič pa v dodatnem učbeniku za osnovne šole (št. 12), kar pomeni, da se mnogi pisanja voščil učijo le enkrat, čeprav jih pišejo celo življenje.

Dopisnica

Dopisnica je omenjena v drugem razredu osnovne šole (učbenik št. 2). Razlika med dopisnico, voščilom in razglednico pa ni opisana.

Dnevnik

Prvič je dnevnik omenjen v berilu za šesti razred (št. 23); Skriti dnevnik Jadrana Krta je sicer umetnostno besedilo, vendar ima vse značilnosti praktično sporazumevalnega besedila. V sedmem razredu (učbenik št. 8) je omenjen dnevnik Ane Frank kot primer praktično sporazumevalnega besedila.

Telegram

Telegram je prvič prikazan v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Poročilo

Učenci se že v osnovni šoli srečajo z različnimi poročili. Poročilo kot praktično sporazumevalno besedilo obravnavajo v šestem in osmem razredu osnovne šole (učbenika št. 7 in 9) in v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Opozorilni napisi

Znaki in opozorilni napisi so prvič omenjeni v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Šala

Šala je prvič omenjena v drugem letniku srednje šole (učbenik št. 15), ko morajo učenci navodilo razširiti v šalo. Primer besedila (šale) pa je prikazan v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Spisi učencev

Posebne vrste besedil so spisi učencev, ki so navedeni kot primeri v učbenikih za šesti razred osnovne šole in za prvi in četrti letnik srednje šole (učbeniki 7, 13 in 17).

Voščila, dopisnice in razglednice po drugem razredu osnovne šole in tudi v srednji šoli ne omenjajo več, čeprav je zelo verjetno, da bodo učenci ta besedila tvorili pogosteje kot proste in domišljijske spise. Od posameznika je torej odvisno, kje se bo naučil tvoriti taka besedila in kako kvalitetna bodo.

V učbeniku št. 9, str. 88, 90, je primer strokovnega besedila pisanega v obliki pisma, kar se mi zdi, glede na okoliščine, neustrezen primer.

V osnovni šoli učenci ne zvedo ničesar o telegramu, zato ne moremo pričakovati, da bi ljudje z osnovnošolsko izobrazbo znali tvoriti telegrame.

Med praktično sporazumevalnimi besedili je omenjen dnevnik, pozabljena pa so besedila, ki jih prav tako pogosto tvorimo: nakupovalni seznami, "ne pozabi" zapiski, zapiski v rokovnikih pa sporočila družinskim članom, osmrtnice in podobno.

Šele v najvišjem letniku srednje šole srečajo učenci primere besedil, ki so med najpogosteje branimi in govorjenimi praktično sporazumevalnimi besedili. V drugem letniku srednje šole ali gimnazije morajo učenci navodilo razširiti v šalo, sicer pa se učenci ne učijo tvoriti šal.

Tudi opozorilni napisi so omenjeni šele v najvišjem letniku srednje šole, učenci pa jih ne tvorijo.

B. 2. 2 Strokovna besedila

Strokovna besedila so v učbenikih za slovenski jezik bogato zastopana. Že samo učbeniško besedilo je strokovno. V nižjih razredih strokovnih razlag še ni veliko, pozneje pa so vse bolj obsežne. Strokovna besedila pa so še posebej omenjena v poglavju o funkcijskih zvrsteh jezika, kjer so tudi posamezni odlomki strokovnih besedil. Le v dodatnem učbeniku za osnovne šole št. 12, str. 15, pa je kot strokovno besedilo omenjen tudi sam učbenik.

Skromno so zastopana ostala neumetnostna besedila (že omenjena praktično sporazumevalna, publicistična in podzvrst strokovnih, praktično strokovna besedila); med omenjena besedila namreč sodijo tista, s katerimi se učenci srečujejo v vsakdanjem življenju in bi jih morali zelo dobro poznati in znati tvoriti. V učbenikih so, razen redkih izjem, omenjena v poglavju o funkcijskih zvrsteh jezika in v poglavju o sporočanju. Vaje za tvorbo besedil pa vsebuje ponavadi le poglavje o sporočanju.

B. 2. 2. 1 Praktično strokovna besedila

Navodila

Razna navodila za uporabo, predvsem pa recepti, so najpogosteje omenjana praktično strokovna besedila. Učenci se z njimi srečajo v šestem razredu osnovne šole (učbenik št. 7), navodila so omenjena v dodatnem učbeniku št. 12 in v vseh učbenikih za srednjo šolo št. 13, 14, 15, 16 in 17.

Obvestilo in vabilo

Obvestila in vabila so ponavadi omenjena skupaj. Prvič v tretjem razredu osnovne šole (učbenik št. 3), v učbeniku št. 12 ter v prvem, drugem in četrtem letniku srednje šole (učbeniki št. 13, 14, 15 in 17).

K obvestilom bi lahko prištela tudi razglas, ki je omenjen v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Obrazci

V učbeniku št. 12 je zbranih največ primerov obrazcev: potrdilo o šolanju, naročilnica, ček, položnica in potrdilo o sprejemu pošiljke. Obrazci pa so omenjeni še v šestem razredu osnovne šole in v tretjem letniku srednje šole (učbenika št. 7 in 16).

Opravičilo

Opravičilo je omenjeno v tretjem razredu osnovne šole (učbenik št. 3). Primer opravičila je tudi v učbeniku za sedmi razred osnovne šole (št. 8), a ne kot primer besedila, ampak kot primer vzročnega odvisnika.

Prošnja

Prvič je besedilo omenjeno v osmem razredu osnovne šole (učbenik št. 9), drugič pa (kot prijava na razpis del in nalog) v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Življenjepis

Življenjepis je omenjen dvakrat. Prvič v sedmem razredu osnovne šole, zadnjič pa v prvem letniku srednje šole (učbenika št. 8 in 13).

Poročilo

V osmem razredu osnovne šole in v drugem letniku srednje šole je prikazan tudi primer praktično strokovnega poročila (učbenika št. 9 in 14).

Zapisnik

Zapisnik je omenjen v osmem razredu osnovne šole in v drugem letniku srednje šole (učbenika št. 9 in 14).

Reklamna naročilnica

Besedilo je posebne vrste obrazec, učenci se z njim prvič srečajo v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17), besedilo pa je navedeno kot primer vnašanja srbohrvaških prvin v slovenski jezik.

Dopis

Učenci morajo v prvem letniku sredje šole (učbenik št. 13) sami tvoriti uradni dopis, primera zanj pa ni.

Vremenska napoved

Vremenska napoved je omenjena samo v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Kazenska ovadba in odločba

Obe besedili sta omenjeni samo v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Vojaški raport

Tudi to besedilo je prvič omenjeno v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Tehnični podatki o predmetu

Le v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13) srečajo učenci te vrste besedilo.

Zakonska odločba

Besedilo je omenjeno v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Glede na ostale primere besedil je navodil v učbenikih razmeroma veliko. Omenjena navodila so recepti in navodila za delo. Niti enkrat pa niso omenjena navodila za uporabo (pri zdravilih), ki se mi zdijo težja in zelo pomembna.

Obrazci so v učbenikih omenjeni samo dvakrat. Na boljšem so le učenci, ki poznajo dodatni učbenik. V nobenem primeru pa učenci ne vadijo izpolnjevanja obrazcev.

Prošnja in življenjepis sta po mojem mnenju zahtevni besedili, ki jih morajo učenci znati dobro tvoriti že po končani osnovni šoli. Življenjepis je sicer omenjen v sedmem, prošnja v osmem razredu osnovne šole, oba pa še v prvem letniku srednje šole, vendar se mi to ne zdi dovolj. Da bi učenci te vrste besedil dobro poznali, bi jih morali vaditi večkrat.

Opravičilo se učenci učijo pisati v tretjem razredu osnovne šole, kasneje pa ni več omenjeno. V sedmem razredu se omenja povsem slučajno, ob razlagi podredij.

Tudi med praktično strokovnimi besedili mnoga besedila niso omenjena. Izpuščene so pogodbe o zaposlitvi, kupoprodajne pogodbe, ponudbe, mnogi drugi obrazci, naročilnice (omenjena reklamna naročilnica je napisana v slovenskem jeziku z močnimi srbohrvaškimi interferencami), že omenjena navodila za uporabo in podobno.

B. 2. 3 Publicistična besedila

Poročilo

Poročilo je največkrat omenjeno publicistično besedilo. Prvič je omenjeno v četrtem razredu osnovne šole (učbenik št. 4), omenjeno je tudi v petem razredu (učbenik št. 6), v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13) je omenjeno kar štirikrat, nazadnje pa je omenjeno v drugem letniku (učbenika št. 14 in 15).

Novica

Tudi novica je razmeroma pogosto omenjena. Primere novic srečajo učenci v sedmem razredu osnovne šole (učbenik št. 8), v dodatnem učbeniku (št. 12) sta dva primera novic, dvakrat je novica omenjena tudi v prvem letniku (učbenik št. 13) in enkrat v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

Intervju

Intervju je omenjen v sedmem razredu osnovne šole (učbenik št. 8), avtor primera pa je osnovnošolec, ki je besedilo objavil v šolskem glasilu. Omenjeno vrsto besedila najdemo še v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Anketa

Anketa je omenjena v sedmem razredu osnovne šole (učbenik št. 8), naveden je primer ankete, objavljene v šolskem časopisu.

Reportaža

Primeri reportaž so dvakrat omenjeni v prvem in dvakrat v drugem letniku srednje šole (učbeniki št. 13, 14 in 15).

Potopis

Potopis je omenjen v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Kritika

V sedmem razredu osnovne šole (učbenik št. 8) je primer ocene filma, ki jo je napisal nek osnovnošolec in je bila objavljena v šolskem časopisu. Primeri kritike pa so tudi v učbenikih za prvi in drugi letnik srednje šole (št. 13 in 14).

Komentar

V osnovni šoli učenci ne spoznajo te vrste besedila. Prvi primer komentarja je omenjen v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13), omenjen pa je še v drugem in tretjem letniku (učbenika 14 in 16).

Reklama

V učbenikih za osnovno šolo rekama ni omenjena. Primer reklame je omenjen samo v dodatnem učbeniku za osnovno šolo (št. 12). Dvakrat je reklama omenjena v prvem (učbenik št. 13), enkrat pa v tretjem in četrtem letniku srednje šole (učbenika št. 16 in 17).

Reklame se med seboj razlikujejo. Čeprav je reklama publicistično besedilo, so nekatere bolj strokovne. Take vrste besedil spoznajo učenci v drugem in četrtem letniku srednje šole (učbeniki št. 14, 15 in 17).

Horoskop

Horoskop je omenjen samo v učbeniku št. 12.

Televizijski in radijski spored

Te vrste besedilo je omenjeno v prvem in drugem letniku srednje šole (učbenika št. 13 in 15).

Lestvica popularnih pesmi

Omenjeno besedilo najdemo v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Oglasi

V osnovni šoli učenci ne zvedo ničesar o oglasih, čeprav se izven šole verjetno že srečujejo z njimi. Prvič so oglasi omenjeni v prvem, drugič pa v četrtem letniku srednje šole (učbenika št. 13 in 17).

Kot vidimo, v osnovni šoli oglasi sploh niso omenjeni, zato ne moremo pričakovati, da bi jih učenci po končani osnovni šoli znali tvoriti.

Poročilo in novica sta pogosto omenjena v učbenikih. Učenci morajo poročila vseh vrst tudi pogosto tvoriti. Ostala besedila pa niso tako pogosto omenjena.

Zanimivo je, da morajo učenci zelo pogosto tvoriti reklamo, večkrat kot novico ali oglas.

Pojem članek se pojavi dvakrat v tretjem (učbenik št. 16) in enkrat v četrtem letniku srednje šole (učbenik št. 17).

NAMEN

Poglejmo sedaj, kakšna je namenska zgradba omenjenih besedil. Glede na namen so besedila lahko prikazovalna, pozivna, zavezovalna, povezovalna ali izvršilna.

V učbenikih slovenskega jezika namenski zgradbi besedil ni posvečena posebna pozornost. Besedila niso razdeljena glede na namen, namen posameznih besedil ni posebej razložen in poudarjen, ni naštetih vrst namenov. Zato sem pregledala primere besedil, ki sem jih že prej omenila in skušala ugotoviti, katera besedila glede na namen so zastopana, tudi če niso posebej razložena.

Prikazovalna besedila

Velika večina omenjenih besedil ima prikazovalno funkcijo. Posebej bi omenila primere reklam, ki imajo vedno pozivno funkcijo, večina primerov v učbenikih pa je imela to funkcijo zelo prikrito. Podobno je pri navodilih, ki imajo največkrat pozivno funkcijo, vendar so omenjeni tudi primeri, kjer je težko opazna.

Pozivna besedila

V učbenikih slovenskega jezika imajo pozivno funkcijo naslednja besedila: navodila, vabila in obvestila, voščila, prošnje, obrazci, razglasi, reklame, opozorilni napisi, telegrami, pisma in reklamne naročilnice.

Pisma, ki imajo poleg povezovalne tudi pozivno funkcijo, spoznajo učenci v prvem razredu osnovne šole (učbenik št. 1) in pozneje v prvem letniku srednje šole (učbenik št. 13).

Pisma s pozivno funkcijo niso tako nenavadna kot voščila, kar najdemo v učbeniku za drugi razred (št. 2). Za prošnjo oziroma poziv, bi morali izbrati druge vrste besedilo. Primer se mi ne zdi ustrezen, še posebej zato, ker se mnogi učenci v drugem razredu osnovne šole zadnjič učijo tvoriti voščilo. Tudi pri telegramih je pozivna funkcija nenavadna. Primer takega besedila je v učbeniku št. 17.

Med primeri besedil s pozivno funkcijo manjkajo: ukaz, zahteva, navodila v učbenikih in podobno.

Povezovalna besedila

Primeri besedil s povezovalno funkcijo so: pisma, voščila, dopisnice, opravičila, dopisi, oglasi in šale.

Povezovalno funkcijo pa imajo tudi besedila, ki v učbenikih niso omenjena: pozdrav, zahvala, izrekanje sožalja in podobno.

Zavezovalna besedila

Besedil z zavezovalno funkcijo je v učbenikih izredno malo. V drugem razredu osnovne šole (učbenik št. 2) je omenjeno voščilo s posredno izraženim namenom (kot obljuba otroka, da bo priden).

Nekateri obrazci tudi nosijo v sebi zavezovalno funkcijo, na primer obrazci za nakazilo in polog denarja ter ček.

Besedila z izrazito zavezovalno funkcijo pa niso omenjena: prisega, pogodba, ponudba in podobno.

Izvršilna besedila

Izvršilno funkcijo imajo nekateri obrazci omenjeni v učbeniku št. 12.

Izvršilno funkcijo imajo tudi zakonska odločba, kazenska ovadba in kazenska odločba. Oporoka, pooblastilo in druga besedila pa niso omenjena.

Kot sem že omenila so mnoga besedila podana samo kot primer in se jih učenci pogosto učijo samo prepoznavati. Na prvi pogled se zdi, da so neumetnostna besedila razmeroma dobro zastopana. Preglejmo sedaj samo tista besedila, ob katerih so podane tudi vaje za tvorjenje besedil (omenjena so tudi strokovna besedila):

VOŠČILA

V učbenikih št. 2, str. 19 in št. 12, str. 16, 17.

DOPISNICA

V učbeniku št. 2, str. 29.

OBVESTILO

V učbenikih št. 3, str. 6 in št. 15, str. 45.

VABILO

V učbenikih št. 3, str. 6 in št. 15, str. 45.

OPRAVIČILO

V učbeniku št. 3, str. 8.

NAVODILO

V učbenikih št. 3, str. 33 in št. 12, str. 16.

PISMO

V učbenikih št. 3, str. 44, št. 4, str. 151, št. 6, str. 207 in št. 13, str. 252 - 254.

POROČILO

V učbenikih št. 4, str. 152, št. 6, str. 215, št. 9, str. 99, št. 13, str. 201, 255 - 256, št. 15, str. 53 in št. 16, str. 72.

ŽIVLJENJEPIS

V učbenikih št. 8, str. 121 in št. 13, str. 257.

POVZETEK, IZVLEČEK, IZPIS

V učbeniku št. 9, str. 94.

OPOMBA, RAZLAGA, PRIMERJAVA

V učbeniku št. 9, str. 96.

RAZPRAVA, DISKUSIJA

V učbeniku št. 9, str. 101.

ZAPISNIK

V učbenikih št. 9, str. 104 in št. 15, str. 53.

PROŠNJA

V učbenikih št. 9, str. 107 in št. 13, str. 255.

OGLAS

V učbeniku št. 13, str. 201 in 259.

DOPIS

V učbeniku št. 13, str. 243.

STROKOVNI ČLANEK

V učbeniku št. 15, str. 37.

REKLAMA

V učbenikih št. 12, str. 17, št. 13, str. 175 in 261, št. 15, str. 40.

NOVICA

V učbeniku št. 13, str. 201 in 257.

POTOPISI IN KOMENTARJI

V učbenikih št. 13, str. 189, št. 15, str. 44, 48 in 49.

OCENA

V učbeniku št. 15, str. 48.

TELEGRAM

V učbeniku št. 17, str. 82.

Z vajami opremljena besedila so, kot vidimo, dosti bolj redka. Kako pa so vaje sestavljene in koliko neumetnostnih besedil učenci dejansko tvorijo v času šolanja, je že drugo vprašanje.

ZAKLJUČEK

Vsi trenutno uporabljani učbeniki slovenskega jezika, ki so navedeni v uvodu, obsegajo približno 4000 strani. Od tega obsegajo poglavja o sporočanju okrog 300 strani, kar je manj kot desetina.

Glede na okoliščine sem besedila razdelila na socialne in funkcijske zvrsti jezika.

Največ besedil v učbenikih je v knjižnem jeziku, dvakrat so navedeni primeri narečij in enkrat slenga, druge socialne zvrsti pa so le omenjene.

Funkcijske zvrsti so razdeljene na umetnostna in neumetnostna besedila. Umetnostna besedila so, razen redkih izjem, vsa besedila v berilih. (Obsegajo približno 2000 strani.) Neumetnostna besedila so praktično sporazumevalna, strokovna in publicistična besedila.

Praktično sporazumevalna besedila, ki so omenjena, so: pismo, voščilo, dopisnica, dnevnik, poročilo, opozorilni napisi, šala, telegram in spisi učencev. Mnoga praktično sporazumevalna besedila so omenjena le enkrat, nekatera pa sploh niso omenjena (npr. nakupovalni seznami, "ne pozabi" zapiski, zapiski v rokovnikih, sporočila družinskim članom, osmrtnice...).

Strokovna besedila so sama učbeniška besedila (približno 2000 strani), omenjena pa so tudi v poglavju o funkcijskih zvrsteh jezika in o sporočanju. K strokovnim besedilom sodijo tudi praktično strokovna besedila. Omenjena so: navodilo, obvestilo, vabilo, obrazci, opravičilo, prošnja, življenjepis, poročilo, zapisnik, reklamna naročilnica, dopis, vremenska napoved, kazenska ovadba in odločba, vojaški raport, tehnični podatki o predmetu, zakonska odločba. Niso pa omenjena: pogodba o zaposlitvi, kupoprodajna pogodba, mnogi drugi obrazci, mnoga navodila za uporabo in podobno.

Od publicističnih besedil so omenjena: poročilo, novica, kritika, komentar, intervju, anketa, reportaža, potopis, horoskop, televizijski in radijski spored in lestvica popularnih pesmi. Učenci se učijo ta besedila le prepoznavati.

V učbenikih besedila niso razdeljena glede na namen in namen besedil ni posebej poudarjen. Glede na namen sem besedila razdelila na prikazovalna, pozivna, povezovalna, zavezovalna in izvršilna. Največ besedil je prikazovalnih, ostalih pa je veliko manj.

Učenci se od omenjenih besedil učijo tvoriti voščilo, dopisnico, obvestilo, vabilo, opravičilo, navodilo, pismo, poročilo, življenjepis, povzetek, izvleček, izpis, primerjavo, razlago, opombo, razpravo, diskusijo, zapisnik, prošnjo, oglas, dopis, strokovni članek, reklamo, novico, potopis, komentar, oceno in telegram. Mnoga besedila tvorijo le enkrat v času svojega šolanja in mnoga šele v srednji šoli. Besedila, ki jih tvorijo več kot dvakrat, v osnovni in srednji šoli, so: pismo, poročilo in reklama.

Pričakujemo lahko, da bodo učenci mnoga znanja brez vaje hitro izgubili. Od ljudi z osnovnošolsko izobrazbo ne moremo pričakovati, da bodo poznali in znali tvoriti oglas, telegram, obrazce in navodila za uporabo zdravil, ker v osnovni šoli ta besedila niso omenjena. Mnoga besedila pa učenci ne morejo poznati niti po končani srednji šoli ali gimnaziji: pogodbe, oporoke, pooblastila, ponudbe, prisege, zahvale, izrekanja sožalja, zahteve, pritožbe in podobno.

LITERATURA

- Jože Toporišič, Slovenska slovnica, Obzorja, Maribor, 1991.

- Martina Križaj - Ortar, Marja Bešter, Erika Kržišnik, Pouk slovenščine malo drugače, Different, Trzin, 1994.

Vsa omenjena besedila so napisana v knjižnem jeziku in imajo prikazovalno funkcijo, razen kadar je navedeno drugače.

1. RAZRED

Helena Veselko, Darinka Sivec, Zdenka Lampič; PRVO BERILO; Mladinska knjiga; Ljubljana 1995.

Daša (slikarki Marjanci Jemec Božič); Pismo slikarki; str. 54

Pismo sodi med praktično sporazumevalna besedila.

Namen besedila

- Pozivna funkcija (poleg prikazovalne):

Daša v pismu prosi slikarko, naj ji hitro odpiše in ji v pismu nariše lep šopek.

Jelica Mesesnel, Marija Lužnik; SLOVENSKI JEZIK 1 (delovni zvezek); Mladinska knjiga; Ljubljana 1993.

2. RAZRED

Berta Golob, Marija Kolar, Igor Saksida, Cveta Velikonja, Anica Zidar; HIŠA, HIŠKA, HIŠKICA, berilo; Mladinska knjiga; Ljubljana 1994.

Janez Vajkard Valvasor; Slava Vojvodine Kranjske:

O gorenjskih hišah, str. 7

Voda, ki samo ob določenem času teče, sicer pa le, če se je dotakneš, str. 16

Čudna hoja po zasneženih gorah, str. 47

O čebelnjakih, str. 117

Besedila J. V. Valvasorja so strokovna besedila.

Darja Kramberger; SLOVENSKI JEZIK 2 (delovni zvezek); Mladinska knjiga; Ljubljana 1991.

Voščila; str. 19

Voščila so praktično sporazumevalna besedila. Iz sobesedila izvemo, da je voščila svojim sorodnikom pisal Marko, okoliščine so torej dodatno pojasnjene.

Namen besedil

- Povezovalna funkcija:

Voščila so besedila s povezovalno funkcijo.

- Zavezovalna funkcija:

Marko v enem od voščil obljublja, da bo pomagal pri nakupih.

- Pozivna funkcija:

V drugem voščilu vabi sorodnike na obisk.

Dopisnica; str. 29

Besedila na dopisnici še ni, napisati ga morajo učenci sami. Dopisnica pa je praktično sporazumevalno besedilo.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Dopisnice so besedila s povezovalno funkcijo.

3. RAZRED

Berta Golob, Igor Saksida; BABICA, TI LOVIŠ (berilo); Mladinska knjiga; Ljubljana 1993.

Zora Čuden, Darja Kramberger; SLOVENSKI JEZIK 3 (delovni zvezek); Mladinska knjiga; Ljubljana 1990.

Obvestilo in vabilo, str. 6

Besedilo v učbeniku je obvestilo, je praktično strokovno besedilo. Vabilo pa morajo učenci tvoriti sami.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Vabilo in obvestilo sta v tem primeru besedili s pozivno funkcijo.

Opravičilo, str. 8

Opravičilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Opravičilo ima povezovalno funkcijo.

Povejmo natančno, str. 33

Učenci morajo sami tvoriti navodila, ki so praktičnosporazumevalna besedila.

Pismo, str. 44

Besedilo morajo učenci tvoriti sami.

4. RAZRED

Berta Golob, Igor Saksida; NA KRILIH BESED (berilo); Mladinska knjiga; 1994.

Vika Slabe, Alenka Kozinc, Berta Golob, Olga Kunst - Gnamuš; SLOVENSKI JEZIK 4 (delovni zvezek); Mladinska knjiga; Ljubljana 1993.

Sporočanje, str. 145; pismo, poročilo

Pismo morajo učenci spet tvoriti sami.

Poročilo pa prvo publicistično besedilo, ki ga učenci spoznajo.

Ksenja Pečnik; VAJE ZA SLOVENSKI JEZIK 4; Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport; Ljubljana 1994.

5. RAZRED

Gregor Kocijan, Stanko Šimenc; POZDRAVLJENO ZELENO DREVO (berilo); Mladinska knjiga; Ljubljana 1992.

Vika Slabe, Alenka Kozinc, Berta Golob, Olga Kunst - Gnamuš; SLOVENSKI JEZIK 5 (delovni zvezek); Mladinska knjiga; Ljubljana 1994.

Sporočanje, str. 198

Tudi v petem razredu se učenci srečajo s pismom. V učbeniku je primer pisma, učenci pa morajo sami tvoriti pisma v različnih okoliščinah.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Omenjeno pismo ima povezovalno funkcijo. Ne vemo pa kakšna besedila tvorijo učenci.

Pogovor je besedilo, ki se tvori ustno, sodi pa med praktično sporazumevalna besedila. V učbeniku je pisni primer pogovora. Opisan je tudi telefonski pogovor, primera pa ni.

V učbeniku je tudi primer poročila in pripovedi. Učenci morajo poznati razliko med govornimi in pisnimi vrstami besedil.

6. RAZRED

Gregor Kocijan, Stanko Šimenc; O DOMOVINA TI SI KAKOR ZDRAVJE (berilo); Mladinska knjiga; Ljubljana 1990.

Sue Townsend; Skrivni dnevnik Jadrana Krta; str. 204

Besedilo je sicer umetnostno besedilo, vendar je zgleden primer dnevnika, ki je drugače praktično sporazumevalno besedilo. Poleg besedila je tudi opisano kako se dnevnike tvori.

France Žagar; SLOVENSKI JEZIK 6; Mladinska knjiga; Ljubljana 1993.

Vsa besedila v učbeniku so v "parih", neumetnostna besedila so primerjana z umetnostnimi.

Doživljajski spis; str. 137

Prežihov Voranc; Solzice

Andrej, 5. razred; Ciklame za mamo

Spisi učencev so prktično sporazumevalna besedila.

Prizor; str. 140

Fran Saleški Finžgar; Tisti iz zadnjih klopi

V vajah morajo učenci poročila razširjati v prizore.

Zgodba v slikah; str. 142

Domišljijski spis; str. 143

Spisi so praktično sporazumevalna besedila.

Opis naravnega pojava; str. 145

Ciril Kosmač; Oblaki

Po Mali splošni enciklopediji; Oblaki

Besedilo je strokovno in napisano v knjižnem jeziku.

Opis delovnega postopka; str. 147

Ciril Kosmač; Buhteljni

Po Slovenski kuharici; Buhteljni

Navodila so praktično strokovna besedila.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Omenjeno besedilo ima predvsem pozivno funkcijo (poleg prikazovalne), pisec pričakuje, da bo bralec ukrepal po njegovih navodilih.

Opis predmeta; str. 149

Ustava Republike Slovenije; Grb in zastava

Omenjeno besedilo je strokovno besedilo.

Poročilo; str. 151

Boris in Tomaž; Kako je na našem vrtu?

Besedili sodita med praktično sporazumevalna besedila. Učenci se spet srečajo s poročilom, vendar tokrat ne s publicistično vrsto besedila. Okoliščine so še dodatno pojasnjene.

Obrazci; str. 153

V učbeniku so trije primeri obrazcev: položnica, obrazca za oddajo paketov in priporočenih pošiljk. Obrazci so tudi pravilno izpolnjeni, so praktično strokovna besedila.

7. RAZRED

Gregor Kocijan, Stanko Šimenc; VEZI MED LJUDMI (berilo); Mladinska knjiga; Ljubljana 1992.

France Žagar; SLOVENSKI JEZIK 7; Mladinska knjiga; Ljubljana 1993.

Vzročni in namerni odvisnik; Opravičilo; str. 19

Besedilo je navedeno kot primer za vzročni in namerni odvisnik, je pa praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

Opravičila imajo povezovalno funkcijo.

Časopisna novica in leposlovna pripoved; str. 103

Iz Dnevnika; Požar

Spet so primerjana umetnostna in neumetnostna besedila. Časopisna novica o požaru je publicistično besedilo.

V vajah so še tri besedila, novice, ki jih morajo učenci spremeniti v pripoved.

Prežihov Voranc; Bolečine (odlomek)

Strokovno in domišljijsko besedilo; str. 105

Franci, 7. razred; Osvoboditev Ljubljane

Besedilo je poskus strokovnega besedila.

Sonja, 7. razred; Osvoboditev Ljubljane

Spisi učencev so praktično sporazumevalna besedila.

Intervju in anketa; str. 114

Iz Mlade setve; Pogovor z Miškom Kranjcem

Kaj mislim o šoli?; anketa na Nižji srednji šoli Ivana Cankarja v Trstu

Obe besedili sta publicistični.

Ocena; str. 117

Oceno filma so pisali učenci in je poskus publicističnega besedila.

Dnevnik; str. 119

Ana Frank; Dnevnik Ane Frank

Dnevnik je praktično sporazumevalna besedilna vrsta.

Življenjepis; str. 121

Življenjepis je praktično strokovno besedilo. Učenci se z življenjepisom srečajo prvič. V vajah je še eno besedilo, prav tako življenjepis, ki ga morajo učenci oceniti.

Pismo; str. 122

S pismom se učenci srečujejo že od prvega razreda. Tokrat je poudarek na dopisovanju. Omenjeno pismo je praktično sporazumevalno besedilo.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Pismo ima predvsem povezovalno funkcijo (ima tudi prikazovalno).

8. RAZRED

Gregor Kocijan, Stanko Šimenc; V NOVE ZARJE (berilo); Mladinska knjiga; Ljubljana 1992.

France Žagar; SLOVENSKI JEZIK 8; Mladinska knjiga; Ljubljana 1993.

Socialne zvrsti slovenskega jezika; str. 9

V poglavju o socialnih zvrsteh jezika so navedeni tudi primeri narečnih besedil, besedil v zbornem, pogovornem in pokrajinsko pogovornem jeziku. Vsa besedila imajo naslov Kako je kmet kosil in so praktično sporazumevalna besedila.

Oblikovanost besedila; str. 88

Značilnosti dobrega sloga so opisane v obliki pisma, v knjižnem jeziku. V besedilu so omenjene tudi okoliščine. V eni od vaj morajo učenci tvoriti poslovno in osebno pismo.

Omenjeno besedilo je strokovno, kar ni v skladu z obliko besedila. Strokovna besedila ponavadi ne pišemo v obliki pisma. Pismo je posebna besedilna oblika, ki ima poseben namen, največkrat povezovalno funkcijo in se uporablja v povsem drugačnih okoliščinah.

Strokovni članek; str. 92

Besedilo je strokovno. V tem poglavju so strokovna besedila prvič natančneje obravnavana.

Povzetek, izvleček, izpis; str. 94

V omenjenem poglavju so prikazani povzetek in izpisi. Besedila so strokovna in so nadaljevanje razlage strokovnega članka.

Opomba, razlaga, primerjava; str. 96

H Kosovelovi pesmi Slutnja je Anton Ocvirk napisal opombo, Janko Kos razlago in Lino Legiša primerjavo. Prvi dve besedili sta strokovni besedili, primerjava pa ima tudi esejistične elemente.

Poročilo; str. 99

Učenci se spet srečajo s poročilom. Prvo besedilo je praktično sporazumevalno besedilo, drugo pa praktično strokovno. V vajah je omenjena tudi razlika med poročilom in obvestilom.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Obvestilo ima ponavadi pozivno funkcijo. Tudi omenjeno besedilo poziva, vabi na predavanje.

Razprava ali diskusija; str. 101

V učbeniku je pisni primer razprave, besedilo sodi med praktično strokovna besedila.

Namen besedila

- Pozivna funkcija (poleg prikazovalne):

Razpravljalci pozivajo drug drugega k dejanjem.

Zapisnik; str. 104

Omenjeno besedilo sodi med praktično strokovna besedila.

Prošnja; str. 107

Prošnja je praktično strokovno besedilo. Učenci omenjeno besedilo spoznajo prvič v osmem razredu osnovne šole.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Prošnja ima pozivno finkcijo.

- Prikazovalna funkcija:

Omenjeno besedilo ima tudi prikazovalno funkcijo.

DODATNI UČBENIKI ZA OSNOVNO ŠOLO

Gregor Kocijan, Stanko Šimenc; SLOVENSKO SLOVSTVO SKOZI STOLETJA; Mladinska knjiga; Ljubljana 1993.

Barica Črnič, Zdenka Hiti; MOJ JEZIK, TVOJ JEZIK, NAŠ JEZIK, SLOVENSKI JEZIK 1; Rokus; Ljubljana 1994.

Barica Črnič, Zdenka Hiti; MOJ JEZIK, TVOJ JEZIK, NAŠ JEZIK, SLOVENSKI JEZIK 2; Rokus; Ljubljana 1994.

Socialne zvrsti slovenskega jezika; str. 7

Prikazan je primer praktično sporazumevalnega besedila v slengu.

Pica Margerita

Navodilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Prikazovalna funkcija:

Prikaz poteka dogodka.

- Pozivna funkcija:

Besedilo poziva bralce k dejanju.

Novo!

Učenci se prvič srečajo z reklamo, ki je publicistično besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija.

Bogat dopoldanski plen

Novica je publicistično besedilo, v knjižnem jeziku.

Razpredelnica

V učbenikih za višje razrede je veliko strokovnih besedil, redko pa najdemo vaje, kjer naj bi učenci sami tvorili strokovno besedilo.

Toplotna izolacija strehe

Omenjeno besedilo je navodilo, je praktično strokovno besedilo, v knjižnem jeziku.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Omenjeno besedilo poziva bralce k dejanjem.

Materni jezik

Besedilo je strokovno.

Vabilo

Vabilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Besedilo poziva bralce na sestanek.

- Prikazovalna funkcija:

V besedilu je opisan tudi dnevni red, ki ima prikazovalno funkcijo.

Ribi (20. 2.- 20. 3.)

Horoskop sodi med publicistična besedila.

Omenjeno besedilo ima samo prikazovalno funkcijo, čeprav horoskopi pogosto tudi pozivajo bralca k dejanju in imajo torej tudi pozivno funkcijo.

Matevž ali krompirjev mož

Navodilo je praktično strokovno besedilo, v knjižnem jeziku.

Namen besedila

- Prikazovalna funkcija:

- Pozivna funkcija.

V trčenju umrla sopotnica

Poročilo je publicistično besedilo.

Moj jezik, tvoj jezik, naš jezik - slovenski jezik 2

V vajah za prepoznavanje funkcijske zvrstnosti besedil je naveden tudi učbenik. Učbenik je strokovno besedilo, v knjižnem jeziku.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Vaje v učbenikih imajo pozivno funkcijo.

Voščilnici

Voščilo je praktično sporazumevalno besedilo.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Voščila imajo predvsem povezovalno funkcijo.

Obrazci

V omenjenem učbeniku je zbranih največ primerov obrazcev: potrdilo o šolanju, naročilnica, ček, položnica, potrdilo o sprejemu pošiljke. Obrazci so praktično strokovna besedila.

Namen besedila

- Zavezovalna funkcija:

Posebna položnica je obrazec, ki potrjuje nakazilo denarja. Potrdilo o sprejemu pošiljke pa potrjuje, da je bila pošiljka oddana.

- Pozivna funkcija:

Na hrbtni strani Potrdila o sprejemu pošiljke je opozorilo, ki poziva uporabnike k pravilnemu ravnanju.

GIMNAZIJSKI IN SREDNJEŠOLSKI UČBENIKI

Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc; BERILO 1; Obzorja; Maribor 1994.

Janez Dular, Rafka Kirn, Marija Kolar, Breda Pogorelec, Ivo Zrimšek, Tine Logar; SLOVENSKI JEZIK 1; Obzorja; Maribor 1994.

Socialne zvrsti; besedila v narečju; str. 27

Podobno kot v učbeniku za osmi razred, so tudi v tem učbeniku obravnavane socialne zvrsti slovenskega jezika in navedeni primeri narečnih, praktično sporazumevalnih besedil.

Funkcijske zvrsti; str. 41

Vabilo k abonmaju v gledališče

Vabilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Besedilo poziva gledalce k vpisu abonmajev.

Radijski spored

Radijski spored je praktično sporazumevalno besedilo.

Zasebno pismo Ivana Cankarja

Pismo je ponovno omenjeno, a le kot primer, je praktično sporazumevalno besedilo.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Vsa pisma imajo predvsem povezovalno funkcijo.

- Prikazovalna funkcija:

Cankar v svojem pismu prikazuje bratu svoj način življenja.

- Pozivna funkcija:

Cankar poziva brata naj mu pošlje rokopis.

Tehnična dokumentacija za stavbo

Omenjeno besedilo je strokovno besedilo.

Strokovni članek

Besedilo je strokovno.

Opisi tehničnega predmeta

Besedilo je praktično strokovno.

Razglas

Omenjeno besedilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Oglas poziva kooperante k sodelovanju.

Navodilo za uporabo

Omenjeno besedilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Besedilo poziva bralce k ustreznemu ravnanju.

- Prikazovalna funkcija:

V besedilu je prikazan postopek delovanja.

Vremenska napoved

Vremenska napoved je praktično strokovno besedilo.

Kuharski recept

Navodila so praktično strokovna besedila.

Namen besedila:

- Pozivna funkcija:

- Prikazovalna funkcija.

Bančni denarni obrazec

Omenjeno besedilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Zavezovalna funkcija:

Bančni obrazec potrjuje nakazilo določene vsote denarja.

Razlaga proteinov

Omenjeno besedilo je strokovno besedilo.

Trubarjev jezik

Besedilo je strokovno.

O pesmi V spomin Matija Čopa

Besedilo je strokovno.

Preskrba z električno energijo

Omenjeno besedilo je poljudno strokovno.

Novice

Novice so publicistična besedila.

Komentar

Kot primer publicističnega besedila se prvič pojavi komentar.

Reklama; str. 175

Reklame so publicistična besedila, v omenjenem poglavju pa so navedene kot primer nejezikovnega in jezikovnega sporočanja hkrati.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Reklame se med seboj razlikujejo. Nekatere imajo tudi prikazovalno funkcijo, sedaj omenjena reklama pa poziva bralce k delovanju.

Nihalo, prostor in delci; str. 178

Besedilo je strokovno, z umetnostnimi značilnostmi.

Iz lokalnega časnika; str. 178

Omenjeno besedilo je poročilo, je publicistično.

Umetno srce; str. 179

Omenjeno besedilo je strokovno.

Vsa besedila so v poglavju Sporočanje navedena kot primeri pisnega sporočanja.

Knjižne novosti CZ 1979; str. 189

Knjižne novosti so publicistično besedilo, poročilo.

Miren tok vojne; str. 190

Besedilo je publicistično, reportaža.

Svet je priznal svojo revščino; str. 194

Besedilo je publicistično, biografska reportaža.

Knjižne novosti, Miren tok vojne in Svet je priznal svojo revščino so besedila, ki so podana kot primeri za ugotavljanje zgradbe besedil.

Oglasi; str. 201

Oglasi so publicistična besedila.

Namen besedila

- Prikazovalna funkcija:

Nekateri oglasi prikazujejo objavljeno.

- Pozivna funkcija:

Večina oglasov poziva bralce k nakupu ali prodaji.

Novica; str. 201

Novica je publicistično besedilo.

Mednarodna likovna razstava; str. 202

Besedilo je publicistično, komentar.

Zapiski iz Norveške; str. 204

Potopis je publicistično besedilo z umetnostnimi primesmi.

Novica, oglasi, kritika in potopis so navedeni kot primeri besedil v poglavju o izbiri snovi besedila.

Splošna odločba; str. 208

Besedilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Izvršilna funkcija:

Ko je zakon sprejet, se tudi izvršuje.

Ob spomeniku; str. 217

Razmišljanje o Cankarju; str. 219

Ogledalo; str. 226

Igra; str. 227

Ob spomeniku, Razmišljanje, Ogledalo in Igra so besedila učencev, so praktično sporazumevalna besedila, v učbeniku so namenjena obravnavanju dobrega sloga.

Stanislav Lem: Mesečna noč; str. 236

Publicistično besedilo, kritika.

Začetek pouka v begunski šoli; str. 237

Omenjeno besedilo je publicistično, poročilo.

Obe besedili sta omenjeni ob vajah za glasno branje.

Dopis; str. 243

Dopis je praktično strokovno besedilo. Besedilo ni tvorjeno.

Zasebno pismo; str. 252

Pismo Franceta Prešema je praktično sporazumevalno besedilo, prav tako tudi pismo, ki ga je očetu pisal Jole.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

- Pozivna funkcija:

Jole prosi za zdravila, robčke in podobno.

Uradna pisma; str. 253 - 254

Primerov uradnih pisem je več, vsa so praktično strokovna besedila.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Pismo Milana Kučan ima samo povezovalno funkcijo.

- Prikazovalna funkcija:

Pismo vodje poletne šole ima namen prikazati delo poletne šole.

- Pozivna funkcija:

Pismo vodje poletne šole tudi poziva gospo Plut k razmisleku.

Prijava na razpis del in nalog; str. 255

Prijava na razpis je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Avtor prošnje ponavadi poziva bralca k zaposlitvi.

- Prikazovalna funkcija:

V omenjenem besedilu avtor prikazuje svoje delovne izkušnje.

Poročilo; str. 255

Poročilo je spet omenjeno kot publicistično besedilo.

Vilenica '94; str. 256

Vilenica je publicistično besedilo, poročilo z elementi kritike.

Novica, notica; str. 257

Novica je publicistično besedilo.

Življenjepis; str. 257

Učenci morajo sestaviti uradni življenjepis, primera za tako besedilo pa v učbeniku ni.

25 let krvodajalstva; str. 259

Besedilo je publicistično, razglas.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Na prikrit način nas omenjeno besedilo poziva naj dajemo kri.

Parada popularnih; str. 260

Besedilo je publicistično.

Reklama; str. 261

Namen besedila

- Pozivna funkcija

Omenjena tri besedila so praktično sporazumevalna besedila.

Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc; BERILO 2; Obzorja; Maribor 1993.

Janez Dular, Rafka Kirn, Marija Kolar, Breda Pogorelec; SLOVENSKI JEZIK 2; Obzorja; Maribor 1994.

Sodobniki; str. 127

Intervju je publicistično besedilo.

Poljudno strokovni opis; str. 130

Je strokovno besedilo.

Reportaža; str. 139

Reportaža je publicistično besedilo, ki včasih meji na umetnostno.

Nevarnost požarov; str. 144

Besedilo je publicistično, poročilo.

Poročilo o poslovanju podjetja v 9 mesecih leta; str. 148

Poročilo je strokovno besedilo.

Zapisnik; str. 151

Zapisnik je praktično strokovno besedilo.

Rafka Kirn, Marija Kolar; SLOVENSKI JEZIK 2 (delovni zvezek); Obzorja; Maribor 1994.

Gentiana lutea l.; str. 37

Besedilo je strokovno.

Ključavničar; str. 38

Besedilo je praktično strokovno besedilo, poročilo (opis dela).

Opis vzleta letala DC-9; str. 39

Besedilo je poljudnoznanstveno besedilo, poročilo.

Model H; str. 40

Besedilo je praktično strokovno besedilo, reklama.

Potopisna reportaža; str. 44

Besedilo je publicistično besedilo z mnogimi značilnostmi umetnostnega besedila.

TV spored; str. 48

Besedilo je praktično sporazumevalno besedilo.

Reklamno sporočilo; str. 48 - 49

Besedilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Vabilo; str. 49, 50

Vabilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Bralce omenjenega besedila vabijo na pot.

- Prikazovalna funkcija:

Pot je v besedilu tudi opisana.

Telefon in bonton; str. 49

Besedilo je navodilo, je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Pisec besedila Telefon in bonton poziva bralce k pravilnemu ravnanju.

Priprava limonade; str. 51

Besedilo je praktično strokovno besedilo, poročilo.

Arnika; str. 51

Besedilo je strokovno.

Za ljubitelje fotografije; str. 52

Besedilo je publicistično, poročilo.

Tveganje na cesti se ne izplača; str. 53

Omenjeno besedilo je publicistično, komentar.

74 življenje v naravi; str. 53

Besedilo je praktično strokovno besedilo.

Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc; BERILO 3; Obzorja; Maribor 1994.

Janez Dular, Tomo Korošec; SLOVENSKI JEZIK 3; Obzorja; Maribor 1994.

Iz etimološkega slovarja; str. 15

Besedilo je strokovno, podano je v poglavju o etimologiji.

Obrazec za polog; str. 27

Besedilo je podano kot primer v poglavju o skladnji.

Namen besedila

- Zavezovalna funkcija:

Obrazec potrjuje, da je oseba položila na račun neko vsoto denarja.

Strnad; str. 64

Besedilo je strokovno.

Borovnica; str. 64

Omenjeno besedilo sodi med strokovna besedila. Besedili Strnad in Borovnica sta podani kot primer strokovnih besedil.

Vran; str. 66

Besedilo je podano kot primer opisa, je strokovno besedilo z umetnostnimi primesmi.

Nogometna tekma; str. 68

Omenjeno besedilo je zapis govorjenega besedila.

Izpoved; str. 69

Besedilo je zapis govorjenega, praktično sporazumevalnega besedila.

Voda in olje; str. 73

Besedilo je strokovno.

Kadilci; str. 74

Besedilo je publicistično, članek.

Mikroorganizmi; str. 75

Omenjeno besedilo je strokovno.

Zelenjava; str. 79

Besedilo je praktično strokovno, navodilo.

Navodila imajo pogosto tudi pozivno funkcijo, vendar je v tem besedilu ne moremo najti.

Rekreacija; str. 79

Besedilo je publicistično, članek.

Popevka; str. 80

Omenjeno besedilo je publicistično besedilo, komentar.

Citiranje; str. 81

Besedili sta strokovni.

Besedila iz učbenika Slovenski jezik 3 so večinoma odlomki in je pogosto težko ugotoviti za katero vrsto besedila gre.

Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar; BERILO 4; Obzorja; Maribor 1994.

ESEJI:

Michel de Montaigne; O prijateljstvu; str. 149

Josip Stritar; Prešernove poezije; str. 150

Oscar Wilde; Propad laži; str. 152

Ivan Cankar; Bela krizantema; str. 154

Josip Vidmar; Realizem in fantastika; str. 155

Vladimir Kralj; Esej o dramatičnem; str. 157

Albert Camus; Mit o Sizifu; str. 158

Tomo Korošec, Janez Dular; SLOVENSKI JEZIK 4; Obzorja; Maribor 1994.

Šala; str. 12

Besedila so praktično sporazumevalna besedila.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Šala je pogosto povezuje ljudi med seboj.

- Prikazovalna funkcija:

Omenjena besedila tudi prikazujejo različne življenske položaje.

Kužek; str. 18

Besedilo je praktično sporazumevalno besedilo, spis učenca.

Vibrator; str. 20

Navodilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Prikazovalna funkcija:

V besedilu je prikazano delovanje vibratorja.

- Pozivna funkcija:

Pozivna funkcija ni jasno razpoznavna v besedilu, ker je naveden le odlomek.

Predpreteklik; str. 22

Besedilo je strokovno.

Zlikovec; str. 22

Besedilo je verjetno je besedilo praktično sporazumevalno besedilo.

Opozorilni napisi; str. 23

Opozorilni napisi so praktično sporazumevalna besedila.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Opozorilni napisi opozarjajo bralce na nevarnosti.

Telefonski pogovor; str. 26

Besedilo je zapis govorjenega besedila in je praktično sporazumevalno besedilo.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Del telefonskega pogovora je vedno pozdrav.

- Prikazovalna funkcija:

Eden od govorcev prikazuje drugemu stanje na cesti.

Kazenska ovadba; str. 34

Besedilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Izvršilna funkcija:

Z zapisom kazenske ovadbe je omenjeno dejanje izvršeno.

- Prikazovalna funkcija:

V omenjenem besedilu je tudi opis prometne nesreče in podatki o vozniku.

Novica o prometni nesreči; str. 36

Besedilo je publicistično.

Odločba o kazenivem dejanju; str. 40

Besedilo je praktično strokovno.

Namen besedila

- Izvršilna funkcija:

Ko je sodba izrečena je dejanje izvršeno.

- Prikazovalna funkcija:

V omenjenem besedilu je prikazano dejanje obtoženega.

Reklamna naročilnica; str. 45

Besedilo je praktično sporazumevalno, jezik pa je prepleten s srbohrvaškimi izrazi. (Besedilo je primer vpletanja drugojezičnih prvin v besedila.)

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Toti list; str. 45

Besedilo je praktično sporazumevalno, jezik je poln nemških izrazov. Tudi to besedilo je primer vpletanja drugojezičnih prvin v slovenski jezik.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Toti list; str. 45

Omenjeno besedilo je praktično sporazumevalno besedilo, napisano v srbohrvaškem jeziku, z mnogimi slovenskimi izrazi.

Telegram; str. 80

Učenci se prvič srečajo s telegramom, je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Omenjeni telegram ima pozivno funkcujo. Avtor telegrama poziva bralca, naj prinese toplomer itd.

- Prikazovalna funkcija:

Avtor besedila tudi opiše stanje doma.

Objava; str. 80

Besedilo je praktično strokovno besedilo.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Janezu Kranjcu je pevski zbor podelil diplomo v zahvalo za dolgoletno sodelovanje.

Oglas; str. 80

Besedilo je publicistično besedilo.

Namen besedila

- Prikazovalna funkcija:

Avtor oglasa opiše ponujeno stanovanje.

- Pozivna funkcija:

V omenjenem oglasu poziv k nakupu ni neposredno izražen.

Novica; str. 80

Besedilo je publicistično besedilo.

Reklama; str. 82

Besedilo je praktično sporazumevalno besedilo.

Namen besedila

- Pozivna funkcija:

Potres; str. 82

Besedilo je zapis govorjenega besedila, je praktično sporazumevalno besedilo.

Vojaški raport; str. 82

Besedilo je praktično strokovno besedilo in je ponavadi govorjeno besedilo.

Namen besedila

- Povezovalna funkcija:

Vojaški raport ima pogosto le vlogo pozdrava.

- Prikazovalna funkcija:

Vojak v omenjenem besedilu prikazuje stanje v četi.

Draga gospodinja; str. 96

Besedilo je praktično strokovno besedilo, reklama.

Namen besedila

- Prikazovalna funkcija:

Avtorji omenjenega besedila prikazujejo kvaliteto reklamiranega čistila.

- Pozivna funkcija:

Bralca pozivajo k nakupu.

Govor; str. 102

Besedilo je strokovno.

Namen besedila

- Prikazovalna funkcija

- Pozivna funkcija:

Avtor besedila poziva bralce k pravilnemu ravnanju.

Opombe k Cankarjevemu Izbranemu delu; str. 103

Besedilo je strokovno.

Škofja Loka; str. 105

Besedilo je strokovno.

3. PRILOGA:

Marja Bešter: Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji

Marja Bešter, *Filozofska fakulteta v Ljubljani*

FUNKCIONALNA (NE)PISMENOST V SLOVENIJI

1 Uvod

Po podatkih Zavoda Republike Slovenije za statistiko je bilo v letu 1991 (popis prebivalstva) v naši državi 7234 oseb (0,46%), starih 15 let in več, nepismenih.[1] Zavod za statistiko predpostavlja, da je pismen vsakdo, ki ima vsaj 3 razrede osnovne šole.[2] Gre za t.i. osnovno oz. analfabetsko nepismenost: oseba ne pozna črk in ne zna napisati niti svojega imena. Glede na navedeni odstotek lahko trdimo, da je nepismenost v slovenski družbi izkoreninjena.

To pa ni edina vrsta nepismenosti; poleg drugih vrst[3] strokovnjaki v zadnjih dveh desetletjih posvečajo največ pozornosti t.i. funkcionalni nepismenosti: v šoli se je oseba, ki jo imamo za funkcionalno nepismeno, sicer naučila branja in pisanja (in računanja), a si s tem ne zna pomagati, tega v vsakdanjem življenju ne zna uporabljati. Tako ji npr. povzroča težave že prepoznavanje teme krajšega časopisnega članka, izpolnjevanje preprostega obrazca (npr. na pošti, v banki), da o tvorjenju daljšega besedila ne govorimo, na karti (svojega) mesta ne zna poiskati določene ulice, z voznega reda ne zna razbrati podatka, kdaj odpelje avtobus ipd. O funkcionalni nepismenosti pa v uradni statistiki ni najti podatkov. Znan je tale primer iz nekega našega podjetja: zavedli so se problema funkcionalne nepismenosti večine svojih nekvalificiranih delavcev in zanje pripravili posebno izobraževanje. Najprej so udeležence povabili na informativni pogovor. Prve večje težave so nastopile, ko so od bodočih udeležencev zahtevali, da izpolnijo vprašalnik, ki je zajemal osebne podatke, njihovo predznanje, interese in odnos do izobraževanja. Večina si je morala za reševanje vprašalnika poiskati pomoč.[4] Tudi v lekarnah morajo pomagati številnim funkcionalno nepismenim, ki ne razumejo navodil za uporabo zdravil.[5] Funkcionalno pismeni se verjetno težko vživi v težave, ki jih ima funkcionalno nepismeni; toda spomnimo se samo svojih težav, ki smo jih imeli pri izpolnjevanju obrazca za napoved odmere dohodnine.

Odrasli človek mora obvladati branje in pisanje ne samo samo na sebi, temveč zato, ker je to sredstvo, ki odpira poti za obvladovanje drugega znanja, potrebnega za človekovo vsakdanje življenje.[6]

---

[1] Statistični letopis Republike Slovenije 1993, izd. Zavod Republike Slovenije za statistiko, Ljubljana 1993, 398.

[2] Prim. Navodila za pripravo popisnega gradiva (Popis '91), april, izd. Zavod Republike Slovenije za statistiko, 1990, 25.

[3] Npr. "kulturna" nepismenost (gre za neobvladanje vedenja v določenem okolju oz. nepoznavanje kulture okolja); "moderna" nepismenost (gre za znanje uporabe računalnika) ipd. - Prim. L. Plut-Pregelj, (Ne)pismena Amerika?, Na{i razgledi 10.6.1988, 371.

[4] Prim. M. Rechberger, Poročilo o poskusnem izvajanju programov funkcionalnega opismenjevanja v IC Impol, Slovenska Bistrica, razmn. gradivo za prvi posvet o funkcionalni pismenosti na Andrago{kem centru Slovenije v Ljubljani (april 1992), 1-2.

[5] Prim. B. Drenek-Soto{ek, Prilagajanje navodil za uporabo zdravil ljudem, ki slabo berejo in navodil pogosto ne razumejo, ter pomen pravilne rabe zdravil, razmn. gradivo na prvem posvetu o funkcionalni pismenosti na ACS v Ljubljani (april 1992).

[6] Prim. O. Drofenik, A. Ivančič, Opredelitev koncepta funkcionalne pismenosti in zavedanje problematike o funkcionalni nepismenosti v svetu in pri nas, razmn. gradivo za prvi posvet o funkcionalni pismenosti na Andrago{kem centru Slovenije v Ljubljani (april 1992), 1.

2 Funkcionalna pismenost

Po definiciji Unesca[7] iz leta 1978 je funkcionalno pismena oseba tista, ki je sposobna sodelovati "v vseh življenjskih dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za vsakodnevno delovanje v družbeni skupnosti, ter uporablja svoje bralne, pisne in številčne spretnosti za osebni razvoj in razvoj družbene skupnosti".[8]

2.1 Zavest o obstoju problema funkcionalne (ne)pismenosti v svetu

Problem funkcionalne nepismenosti je problem, ki prizadeva vse države sveta. Pozornost so mu začeli posvečati konec 60. oz. v začetku 70. let, odkrili pa so ga pravzaprav že v poznih 40. in zgodnjih 50. letih v ZDA, ko so imeli opravka z vojaki, ki so bili sicer analfabetsko pismeni, a niso razumeli pisnih navodil za ravnanje z orožjem.[9]

V zahodnih, industrijsko najbolj razvitih državah, kjer je ta problem doslej še najbolj obdelan, so nanj sprva gledali kot na obrobni problem, ki sicer obstaja, a je značilen predvsem za marginalne družbene skupine (npr. priseljence iz dežel v razvoju idr.) oz. za nerazviti svet, ki nima šolske tradicije. Pa vendar po najnovejših raziskavah[10] na vzorcu 13.000 naključno izbranih kar 47 % odraslih Američanov, starejših od 16 let, funkcionalna nepismenost ovira pri vsakdanjem delu. Funkcionalna pismenost se celo povečuje: tisti med 21. in 25. letom so za 11-14 % manj pismeni kot ljudje iste starosti, ki so jih anketirali leta 1985. Takrat so tudi ugotovili, da obstajajo precejšnje razlike v funkcionalni pismenosti glede na rasno in etično pripadnost: glavno misel iz daljšega časopisnega uvodnika so bili zmožni izluščiti le 3 % črnih testirancev, 12 % testirancev španskega porekla in 25 % belih testirancev.[11]

Problem je postal posebej aktualen v zadnjem času, ko se svetovna industrijska proizvodnja preusmerja v postindustrijsko (računalniško vodeno), kar prinaša veliko brezposelnih. Najbolj prizadeti so prav najmanj izobraženi, ki so s temi spremembami ne le izgubili socialni status, ampak so tudi najmanj sposobni, da bi sami reševali nastali položaj: so le ozko usposobljeni za delo pri stroju, težko se prilagajajo uvajanju nove tehnologije, ne morejo opravljati dela, ki zahteva samostojnost in inovativnost, ne znajo si sami poiskati (nove) zaposlitve, ne znajo napisati prošnje zanjo itd. Funkcionalno nepismene množice pomenijo za družbo seveda veliko ekonomsko izgubo.

Zato ni čudno, da so v svetu tudi vlade že v 70. letih naročile raziskave omenjenega pojava, ki je kljub tradiciji obveznega šolstva in visokemu deležu vključevanja v srednješolsko izobraževanje značilen tudi za avtohtono prebivalstvo teh držav. V državah Evropske skupnosti je problem funkcionalne nepismenosti povezan zlasti z dvema skupinama prebivalcev: z mlajšimi odraslimi, ki niso končali šolanja in si temeljnega znanja niso pridobili ali pa je bilo to neuporabno, in z nekvalificiranimi

---

[7] Unesco Records of the General Conference, Resolution, Vo. 1, Pariz 1978, 18.

[8] Nav. po n. d. v op. 6, 7.

[9] Po podatkih pristojnih ustanov je bilo konec 80. let 40 % rektrutov ameri{ke vojske funkcionalno nepismenih. Nav. po n. d. v op. 3, 372.

[10] Prim. Skoraj polovica Američanov slabo bere in pi{e, Delo 15.9.1993, 11.

[11] Prim. n. d. v op. 3, 372.

industrijskimi delavci brez izobrazbe ali nezaposlenimi, katerih znanje ne ustreza več novim delovnim potrebam.[12] Meritve funkcionalne pismenosti odraslega prebivalstva so se s posebnimi nacionalnimi testi lotili v Veliki Britaniji, Franciji, na Nizozemskem idr.

2.2 Zavest o obstoju problema funkcionalne (ne)pismenosti pri nas

Tudi v Sloveniji so spremenjene politične, družbene in gospodarske razmere povzročile, da smo se omenjenega problema začeli jasneje zavedati. Statistični podatki kažejo, da je imelo leta 1991 v RS kar 47 % prebivalstva, starega 15 let in več, samo osemletko ali pa le nekaj razredov osnovne šole.[13] Tudi med brezposelnimi predstavljajo maja 1994 najvišji odstotek ne- in polkvalificirani delavci (46,3 %)[14] in pa mlajši občani (takih do 26 let je med vsemi brezposelnimi kar 32,4 %)[15]. Sprememba družbenega sistema in ekonomska kriza je torej povzročila, da se je posameznik primoran odzivati na nastale spremembe in poskrbeti sam zase, to pa je težko, če je funkcionalno nepismen.

Vzroki za funkcionalno nepismenost odraslih oseb so različni: funkcionalna nepismenost je predvsem posledica neprimernega ekonomskega in kulturnega okolja (npr. nedostopnost kulturnih storitev), neustreznega izobraževalnega sistema, ki ne daje potrebnega znanja, deloma pa izvira tudi iz individualnih lastnosti posameznika (negativne izkušnje iz časa šolanja in zato tudi negativni odnos do izobraževanja nasploh, nerazvite učne navade, zadržanost, anonimnost idr.).

Na problem funkcionalne pismenosti so v Sloveniji najprej opozorili raziskovalci v projektu Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. Na podlagi izsledkov tega projekta in na pobudo Ministrstva za šolstvo in šport RS je Andragoški center Slovenije oblikoval samostojni, dolgoročni projekt Funkcionalna pismenost odraslih v Sloveniji, v katerem sodeluje tudi Zveza ljudskih univerz Slovenije, leta 1993 pa se je vključila tudi Republiška uprava za pospeševanje kmetijstva. Dolgoročna cilja projekta sta 1) zmanjševanje funkcionalne nepismenosti in 2) zviševanje meje funkcionalne pismenosti na dokončano štiriletno srednjo šolo.[16]

Projekt obsega dve fazi: konceptualno in operativno. V prvi je bilo potrebno oblikovati sprejemljivo definicijo funkcionalne pismenosti za naše okolje in presoditi obseg pojava pri nas ter razviti vprašalnik za ugotavljanje funkcionalne pismenosti in ga preizkusiti. (O operativni fazi gl. pogl. 3.)

Pri definiciji funkcionalne pismenosti so se strokovnjaki naslonili na definicijo Unesca: "Funkcionalna pismenost pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebne za uspešno delovanje v življenju in zajemajo potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja." Zajema torej zmožnost sporazumevanja v treh vrstah okoliščin (v družini, na delovnem mestu in širšem družbenem okolju), in sicer tako sprejemanja (razumevanja) kot tvorjenja sporočil

---

[12] Nav. po O. P. Drofenik, Funkcionalna pismenost med mlajšimi odraslimi v Sloveniji, v: Izobraževanje brezposelnih, Zbornik, II. del, Andragoški center Slovenije, Ljubljana 1993, 570-571.

[13] N. d. v op. 1.

[14] Statistične informacije, št. 182, izd. Zavod republike Slovenije za statistiko, Ljubljana 1994, 6.

[15] N. d. v op. 14, 4.

[16] Nav. po n. d. v op. 12, 566.

(jezikovnih in nejezikovnih). Vključene so tudi osnovne računske operacije (seštevanje, odštevanja, množenje, deljenje, procentni račun). Obseg funkcionalno nepismenih pri nas še ni izmerjen; nekateri strokovnjaki (npr. A. Kranjc) ga ocenjujejo na pribl. 50% vseh prebivalcev Slovenije, starih nad 15 let.[17] Pojav prizadeva predvsem mlade, brezposelne, migrante iz drugih delov bivše skupne države, kmečko prebivalstvo idr.

V konceptualnem delu raziskave sem sodelovala tudi sama, in sicer sem bila povabljena k sestavljanju vprašalnika[18] za merjenje funkcionalne pismenosti in deloma tudi k njegovi uporabi ter oceni rezultatov.

2.2.1 Merjenje funkcionalne pismenosti

Za merjenje funkcionalne pismenosti je bilo treba razviti poseben vprašalnik, ki naj bi zajel branje, razumevanje in pisanje/tvorjenje sporočil ter osnovne računske operacije.
Naloge so bile izbrane mdr. po kriteriju funkcionalnosti in minimalnega preživetja. Ker gre za prvi vprašalnik take vrste, je bilo testiranje namenjeno tudi/predvsem testiranju samega vprašalnika. Pokazalo se je, da nekatere naloge niso bile dobro zastavljene (prelahke), ker niso dale dovolj razpršenih rezultatov. Kljub temu da je treba biti pri interpretaciji rezultatov pilotnega testiranja previden, je večina odgovorov vendarle dovolj zanimiva, zato jih nekaj na kratko podajam v nadaljevanju.

Interjuvali smo 71 mlajših odraslih nezaposlenih (prostovoljcev), starih do 26 let, ki so že 6 mesecev ali več prijavljeni na zavodu za zaposlovanje. Za sodelovanje smo prosili zavoda v Ljubljani in Murski Soboti; z najbolj razvitega slovenskega področja (= urbanega) se je odzvalo 41 testirancev, z manj razvitega (= ruralnega) pa 30.[19] Testno skupino so predstavljali testiranci, ki so imeli 10 ali manj let šolanja, kontrolno skupino pa tisti z največ 12 let šolanja.[20] Domnevali smo, da večje število let šolanja in urbano okolje (z npr. razžirjeno kulturno ponudbo) pozitivno vpliva na funkcionalno pismenost.

Vprašalnik je bil sestavljen iz dveh delov: v prvem je šlo za preverjanje bralne sposobnosti in razumevanja zapisanega (poleg jezikovnih tudi nejezikovnih sporočil), v drugem delu pa za preverjanje pisalne sposobnosti in tvorjenja besedila ter računanja. Pri prvem delu je spraševalec zapisoval ustne odgovore testiranca v poseben obrazec, pri drugem delu pa je testirančeve pisne odgovore vnesel v obrazec pozneje.

Trajanja testiranja nismo omejili, a so že tu nastale velike razlike, in sicer tako po geografskem kot izobrazbenem merilu. 28 nalog, s katerimi smo merili sposobnost branja, razumevanja, pisanja oz. tvorjenja besedil in računanja, naj bi testiranci rešili v eni uri. Rezultati pa so bili naslednji (odstotki so zaokroženi na eno decimalko):

---

[17] Prav tam, 571.

[18] Predlog računskih nalog je prispevala T. Uran, vpra{alnik pa sta končno oblikovala E. Mo`ina in P. Monetti.

[19] V Ljubljani je bilo 25 testirancev mo{kega spola, v Murski Soboti pa 27.

[20] 7 % testirancev je imelo nedokončano osnovno {olo, 35 % končano osnovno {olo, 20 % dveletno poklicno {olo, 20 % triletno poklicno {olo in 18 % končano {tiriletno srednjo {olo.

Čas	Skupaj[21] (%)	LJ[22] (%)	MS[23] (%)
do 45 min.	14,1	17,0	10,0
46-60 min.	39,4	43,9	33,3
61-75 min.	32,4	29,3	36,7
76-90 min.	12,7	9,8	16,7
91-120 min.	1,4	0	3,3

Komentar: Kot je razvidno iz tabele, so vprašalnik hitreje rešili Ljubljančani. Predpostavljali smo tudi, da bodo rezultati posameznih nalog odvisni od stopnje izobrazbe (višja je, boljši bodo); ta odvisnost se je najmočneje pokazala prav pri porabi časa za rešitev vprašalnika.[24]

V nadaljevanju bom predstavila rezultate 17 nalog, in sicer tiste, s katerimi smo preverjali bralno sposobnost ter razumevanje besedil in raznovrstnih nejezikovnih sporočil (gl. pogl. 2.2.1.2), in tiste, s katerimi smo preverjali sposobnost pisanja oz. zmožnost tvorjenja besedil (gl. pogl. 2.2.1.3), na koncu pa je še obsežnejša naloga, ki zadeva oboje (gl. pogl. 2.2.1.4).

2.2.1.1 Preden preidemo k posameznim nalogam, predstavimo še nekaj splošnih podatkov o bralnih in pisalnih navadah testirancev. Ti so morali odgovoriti na pet vprašanj (od 1) do 5)):
1) Ali ste ta (prejšnji) teden prebrali kakšen časopis (revijo)?
2) Ali ste letos prebrali kakšno knjigo?

Prebral	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
1) časopis, revijo	87,3	87,8	86,7
2) knjigo	54,9	75,6	26,7

Komentar: Pri odgovoru na vprašanje 1) se odgovori testirancev z obeh področij niso veliko razlikovali (Ljubljančani berejo predvsem Slovenske novice, Sobočani pa lokalni časopis Vestnik) pri odgovoru na vprašanje 2) pa precej. Vprašamo se lahko, ali testiranci iz MS nimajo možnosti dostopa do knjig (knjižnice).

3) Ali berete podnapise tujih filmov na televiziji?

Bere podnapise	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
v celoti	69,0	61,0	80,0
ne v celoti, a razumem vsebino	23,9	29,3	16,7
ne berem	1,4	0	3,3
ne gledam TV	5,7	9,7	0

Komentar: Branje podnapisov posredno kaže bralne sposobnosti posameznika. Zanimiv je podatek, da precej več Sobočanov bere podnapise v celoti. Vprašamo se lahko, ali večina Ljubljančanov tako dobro obvlada tuje jezike, da jim tega ni treba

[21] Pod "Skupaj" so zajeti tako testiranci iz Ljubljane kot Murske Sobote (71=100 %).
[22] Pod "LJ" so zajeti samo testiranci iz Ljubljane (41=100 %).
[23] Pod "MS" so zajeti samo testiranci iz Murske Sobote (30=100 %).
[24] Merili so jo s statistično metodo t.i. kontingenčnega koeficienta.

početi. - Če primerjamo dobljene podatke s podatki iz naloge, s katero smo preverjali hitrost branja, lahko ugotovimo, da med mestoma ne obstajajo tako velike razlike. Testiranci so morali glasno prebrati krajše besedilo "Načrtovanje družine":

Zadnji demografski podatki OZN kažejo, da si ženske na splošno želijo manj otrok, vendar so pri tem pomembne razlike med posameznimi svetovnimi področji. Zaskrbljujoče je zlasti stanje v Afriki, kjer pričakujejo ugodnejše premike šele v dvajsetih letih novega stoletja, ko bodo s sedanjih šestih otrok v družini prešli na tri. Kontracepcijo upošteva že vsak drugi zakonski par. Za zunajzakonske spolne zveze pa se domneva, da ima nanje velik vpliv strah pred aidsom. Še pred 30 leti je le vsak deseti zakonski partner uporabljal kontracepcijska sredstva, zdaj pa je njihova uporaba izjemno narasla v vzhodni Aziji, zaskrbljujoče malo pa v Afriki.
Prizadevanja za načrtovanje družine in rojstev se bodo morala okrepiti, s tem v zvezi pa izobraževanje in izdatki v ta namen. Ti so še vedno ničevi v primerjavi z drugimi, npr. z izdatki za oboroževanje. Kljub vsemu pa strokovnjaki OZN napovedujejo, da bo leta 2025 na Zemlji že 8,5 milijarde ljudi.

Rezultati so pokazali, da je večina potrebovala za branje gornjega besedila od minute do minute in pol, čeprav so Sobočani brali počasneje od Ljubljančanov. Tudi tu je igrala izobrazba veliko vlogo (višja je, hitreje so brali).

Prebral v času	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
do 1 min.	7,0	7,3	6,7
1.01-1.30	69,0	78,1	56,7
1.31-2.00	14,2	7,3	23,3
2.01-2.30	7,0	4,9	10,0
nad 2.30	2,8	2,4	3,3

4) Ali ste letos že kaj napisali (možnih več odgovorov)?

Napisal	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
razlednico, čestitko	66,2	65,8	66,7
pismo	53,5	51,2	56,7
prošnjo	50,7	63,4	33,3
pesem	9,9	12,2	6,7
drugo	15,5	19,5	10,0

Komentar: Pričakovali bi, da testiranci zaradi brezposelnosti pišejo prošnje pogosteje.

5) Ali si pri domačih opravilih pomagate s priročniki (kuharske knjige, leksikoni, enciklopedije idr.)?

Uporablja priročnike	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
da	63,4	70,1	53,3

Komentar: Opazna je razlika med LJ in MS; Sobočani se poslužujejo priročnikov v manjšem obsegu.

2.2.1.2 Sedaj pa predstavimo nekaj nalog, s katerimi smo preverjali bralno sposobnost in razumevanje različnih sporočil oz. besedil.

V 1. nalogi so morali testiranci samo prebrati 20 besed (kratkih, dolgih; laže, teže izgovorljivih /npr. izgovor polglasnika, izgovor črke <l>/; domačih, prevzetih): *vrt, žanr, shojena, neonski, škiliti, računalnik, živilski, polnopraven, postava, spremenljivo, politika, koristen, ocenjevanje, republiška, tovornjak, podzemlje, borza, generacija, gospodarski, ebenovina*. Število tekoče prebranih besed je pri obeh skupinah testirancev precej visoko:

Prebral	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
0-5 besed	0	0	0
6-10 besed	1,4	0	3,3
11-15 besed	12,7	14,6	10,0
16-20 besed	85,9	85,4	86,7

Pripomba: Besede, ki so testirancem z 10-letno ali nižjo izobrazbe povzročale težave, so: *podzemlje, polnopraven, žanr, neonski, ebenovina*.

V naslednji skupini vaj (v vprašalniku je bil vrstni red drugačen) smo preverjali zmožnost uporabe različnih vrst sporočil (osebna izkaznica, telefonski imenik, vozni red, avtokarta, graf, ideogrami).

2. naloga: Na spraševalčevi osebni izkaznici (testiranje je bilo anonimno) je bilo potrebno poiskati in prebrati leto veljavnosti dokumenta in EMŠO.

Prebral	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
letnico veljavnosti	94,4	90,2	100
EMŠO	84,5	85,4	83,3

Komentar: Visok odstotek poznavanja mesta, kjer je naveden EMŠO kaže, da se je ta številka (žal) prijela med ljudmi, saj jo morajo tudi brezposleni verjetno precejkrat navajati.

3. naloga: V telefonskem imeniku je bilo treba poiskati telefonsko številko podjetja Slavnik v Kopru.

Našel	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
tel. 066- -22-660	59,1	70,7	43,3

Komentar: Ta naloga je prinesla enega od presenetljivih podatkov - kako malo ljudi zna uporabljati telefonski imenik. Tudi razlika med LJ in MS je precejšnja. Pri rešitvi te nalogi se je (višja) izobrazbe testiranca spet pokazala kot prednost.

4. naloga: Na priloženem voznem redu je bilo treba poiskati čas prihoda vlaka v Krško (ob odhodu iz Ljubljane ob določenem času).

Našel	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
čas prihoda	77,5	73,2	83,3

5. naloga: Na avtokarti je bilo treba pokazati Ljubljano in Krško in izračunati razdaljo med njima (gre za računsko nalogo /seštevanje kilometrov/.

Pravilno navedel	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
št. km	33,8	39,0	26,7

Komentar: Preseneča nas, da je med testiranci sposobnost iskanja informacij iz voznega reda in avtokarte razmeroma skromna (zlasti pri avtokarti).

6. naloga: Iz priloženega grafa, ki prikazuje gibanje cene olja v času od avgusta do marca v družbenih in zasebnih trgovinah je bilo treba razbrati podatek, v katerih trgovinah so bile cene olja v navedenem času nižje (kje se je torej splačalo kupovati).

Pravilno odgovoril	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
v zasebnih	95,8	92,7	100,0

Komentar: Tudi tu nas presenetijo rezultati: skoraj vsi testiranci so pravilno rešili nalogo.

7. naloga: Prepoznati je bilo treba dane ideograme:

Število pravilnih odg.	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
7	2,8	0	6,7
8	12,7	14,6	10,0
9	36,6	39,0	33,3
10	47,9	46,4	50,0

Komentar: Rezultati so med LJ in MS precej enakomerno porazdeljeni. Testiranci z višjo izobrazbo so se pri reševanju bolje odrezali. Manj izobraženim sta povzročala največ težav ideograma: *bolnica* in *čakalnica*.

Z vprašanji smo preverjali tudi razumevanje treh besedil (dve sta bili publicistični, eno pa poljudnostrokovno):
- 8. naloga: kratko do srednje dolgo besedilo *Načrtovanje družine*, 153 besed (besedilo je v celoti navedeno v pogl. 2.2.1.1.),
- 9. naloga: daljše besedilo *Biti ubog, biti reven* ... (o brezposelnosti), 784 besed,
- 10. naloga: besedilo na spremnem listku v škatlici tablet Aspirin.

Rezultati so spet podani tabelarično, in sicer po številu pravilnih odgovorov. Pri 8. vaji je bilo treba odgovoriti na tri vprašanja:

a) Koliko otrok šteje povprečna afriška družina?
b) V katerem delu sveta je najbolj narasla uporaba kontracepcijskih sredstev?

c) Koliko milijard ljudi bo po napovedih strokovnjakov OZN na Zemlji leta 2025?

8. naloga	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
pravilen odgo-vor na 1 vpr.	11,3	17,1	3,3
na 2 vpr.	23,9	21,9	26,7
na 3 vpr.	67,8	61,0	70,0

Pripomba: Testiranci z višjo izobrazbo so nalogo rešili bolje.

Besedila 9. vaje zaradi dolžine ne moremo navajati; pričakovali smo, da bo pri daljšem besedilu manj testirancev našlo pravilne odgovore, kar podatki v spodnji tabeli tudi potrjujejo:

9. naloga	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
noben pravilen odg.	2,8	4,9	0
pravilen odg. na 1 vpr.	11,3	7,3	16,7
na 2 vpr.	22,5	29,3	13,3
na 3 vpr.	16,9	12,2	23,3
na 4 vpr.	46,5	46,3	46,7

12. naloga: Pet slovenskih pregovorov, ki so bili zapisani brez presledkov med besedami, je bilo treba "razdeliti" na besede:

Kadarmačkenidomamišiplešejo.
Tudislepakuravčasihzmonajde.
Česarsemladnaučišneizgubiš.
Tjaletitudismetkamorveterpotegne.
Ponočisemarsikajvidičesami.

Število pravilnih odg.	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
0	1,4	0	3,3
1	4,2	4,9	3,3
2	8,5	7,3	10,0
3	14,1	17,1	10,0
4	19,7	7,3	36,7
5	52,1	63,4	36,7

Pripomba: Pri 12. nalogi so dosegli boljše rezultate testiranci z višjo izobrazbo.

13. naloga: Izpolniti je bilo treba bančni dvižni listek.

Izpolnjena rubrika:	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
"št. banke" in "št. hranil. knjiž."	73,2	82,9	60,0
"dvignem sit"	80,3	90,2	66,7
"priimek in ime"	100	100	100
"naslov"	91,5	95,1	83,9
"št. oseb. izkaznice in občine"	74,6	80,5	66,7
"datum"	97,2	97,6	96,7
"podpis"	83,1	90,2	73,3

Komentar: Testiranci niso imeli težav pri izpolnjevanju rubrik: "priimek in ime", "datum", deloma "naslov", ostalo je predstavljalo večji problem (celo "podpis"). Precejšnja je tudi razlika med testiranci iz LJ in MS. - Višja izobrazba je pomagala testirancem samo pri pravilni rešitvi rubrike: "št. banke" in "št. hranilne knjižice".

14. naloga: Izpolniti je bilo potrebno položnico, s katero so denar, ki so ga prej dvignili z bančne knjižice, nakazali danemu naslovniku.

Izpolnjena rubrika:	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
"št. pošte"	66,2	65,8	66,7
"ime in naslov vplačnika"	77,5	73,2	83,3
"namen nakazila"	78,9	87,8	66,7
"prejemnik"	74,6	75,6	73,3
"kraj in datum"	83,1	87,8	76,7
"znesek"	95,8	100	90,0

"št. računa"	88,7	87,8	90,0

Pripomba: Višja izobrazba je pomagala testirancem samo pri rešitvi rubrike "prejemnik".

15. naloga: Izpolniti je bilo potrebno tudi ček za določeni znesek.

Izpolnjena rubrika:	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
"znesek"	90,1	95,1	83,3
"z besedami"	81,7	87,8	73,3

Komentar: Razmeroma visok odstotek pravilno izpolnjenih dveh zahtevanih rubrik (prednjači sicer LJ) navaja na misel, da testiranci poznajo poslovanje s čeki (četudi so brezposelni).

16. naloga: Testiranec je moral napisati kratko obvestilo znancem (podč. M. B.), da jih ponovno obišče naslednji dan ob določeni uri, ker jih "danes" ni bilo doma. Treba je bilo torej sporočiti dan in čas ponovnega obiska, obiskovalec se je moral seveda tudi identificirati.

Napisal:	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
dan obiska	69,0	78,0	56,7
uro obiska	92,9	100	83,3
svoje ime	77,5	85,4	66,7

Komentar: Ljubljančani so bili pri tej nalogi uspešnejši. Naloga sicer ni bila težka, saj je le 4,2 % testiranca ni opravilo (vsi iz MS). Navedimo nekaj primerov besedil testirancev z 10-letno ali nižjo izobrazbo:

Danes sem bila pa te ni bilo
pridem jutri ob 16.30
Mojca (LJ)

Damjan bil tukaj. Ni vas bilo doma. Pridem jutri ob 16.30h (LJ)

Na žalost so se naše poti danes križale in se nismo videli.
Če boste imeli jutri ob 16^{30} čas bom zopet prišel
Vinko (LJ)

Danes sem bil pri vas toda nisem vas našel doma, toda jutri me počakajte ob 16.^{30} uri
Adijo *Kranjc Janez (MS)*

Robi! Bil sem tuki. Pridem spet ob 16^{30}
Tone (LJ)

Spoštovani gospod
Jaz sem prišel k vam na počitnice. Nikogar ni bilo doma. Jutri pridem 16.30 uri
Borut (MS)

2.2.1.4 Težje je bilo tvoriti daljše besedilo. V 17. nalogi smo najprej preverili razumevanje prebranega, nato pa še zmožnost tvorjenja besedila. Ker je bila naloga obsežnejša in potrebuje obširnejši komentar, jo tudi predstavljam posebej. Testiranci so morali prebrati časopisni oglas za razpisano prosto delovno mesto in odgovoriti na pet vprašanj (najtežje je bilo, kot kaže tabela, zadnje vprašanje, ki je zahtevalo računanje):

a) *Katero delovno mesto je razpisano v oglasu?*
b) *Katero podjetje razpisuje prosto delovno mesto?*
c) *Koliko delovnih izkušenj je potrebno?*
č) *Ali je razpisano delovno razmerje za določen ali nedoločen čas?*
d) *Do katerega datuma morajo kandidati oddati prošnjo (oglas je bil objavljen v današnjem Delu)?*

Pravilno odgovoril	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
na vpr. a)	94,4	97,6	90,0
na vpr. b)	98,6	97,6	100
na vpr. c)	78,9	85,0	73,3
na vpr. č)	81,7	80,5	83,3
na vpr. d)	56,3	53,7	60,0

Nato je bilo treba napisati prošnjo za zaposlitev. Za nekatere je bil to kar velik problem, ker vsi ne obvladajo tega opravila. Le približno polovica testirancev piše prošnje sama (56,3 % od vseh, v Ljubljani 56,1 %, v Murski Soboti pa 63,3%), v naši anketi je to "poskušalo" kar 93,0 % testirancev. Poglejmo si štiri njihove izdelke (prva dva sta Sobočana, druga dva pa Ljubljančana; vsi imajo po 10 ali manj let izobrazbe, vendar končano osnovno šolo):

(1)
Moj naslov: Priimek Ladislav, Vas 9
69207 Prosenjakovci

Lepo vas prosim, če bi me vzeli v pekarno Vrhniko, ker sem zelo zainteresiran. Tukaj pri vas rad bi dobil delovno mesto. Ime mi je Priimek Ladislav, rojen sem pa 8.2.1976 v Rakičanu. Dokončal sem triletno šolo pekarstva. Odozgoraj sem vam napisal moj naslov. Če bi me vzeli v pekarno mi napišite čim naprej. Potem se bom že jaz tam prijavil.

Lepo vas pozdravljam!

(2)
Priimek Stanko
Pekarna Murska Sobota

Stanko Priimek 22.6.92 Tišina Murska Sobota
8 let imam 3 leta delovnih iskušenj

(3)
Žito pekarna
Vrhnika, d, o, o,
Idrijska 21

23.6.1992
Igor Priimek
Ulica 3
Ljubljana 61000

Prošnja za peka

Prijavljam se za peka.
Končal sem poklicno šolo za pekarstvo. Tri leta imam delovne izkušnje.

Lep pozdrav od
Igorja.

(4)
Ulica 3, Lj.
Žito pekarna
Vrhnika d.o.o.
Idrijska 21
Pek
Priimek David 23.3.76 NUrenberg
Imam dokončano šolo smer pekarstvo
In imam 3 leta delovnih izkušenj
Hvala za razumevanje
Priimek David

Pisec prošnje mora imeti več vrst znanja, in sicer: 1) jezikovno znanje (slovarsko, slovnično, tj. besedilotvorno, oblikovno-skladenjsko, in pravopisno), 2) pragmatično znanje (izmed različnih možnosti, ki jih daje jezik na voljo, je treba znati izbrati najbolj primerno za dane okoliščine, tj. praktično strokovna / uradovalna zvrst) in tudi 3) znanje o zunanji oblikovanosti prošnje.

Oblika prošnje zahteva določene elemente: levo zgoraj ime in naslov pošiljatelja, nekoliko niže ime in naslov naslovnika, datum, (neobvezno) *Zadeva* ali zgolj poimenovanje tipa besedila (*Prošnja)*, neobvezno tudi nagovor *Spoštovani!*, sledi besedilo (v ožjem smislu), na koncu pa podpis in morebitni pripis *Priloge.*

Preden bomo podrobneje predstavili besedilo v ožjem smislu, si v tabeli oglejmo, kolikšen odstotek testirancev je navedel naštete elemente.

Napisal	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
ime in naslov pošiljatelja	73,2	80,5	63,3
ime in naslov naslovnika	84,5	92,7	73,3
datum	47,9	70,7	16,7
"zadeva"	50,7	63,4	33,3
nagovor	4,2	7,3	0
podpis	62,0	80,5	36,7

priloge	2,8	4,9	0

Komentar: Pri razbiranju podatkov iz tabele najprej opazimo veliko razliko med testiranci iz LJ in MS (precej manj uspešni). Za oboje je precejšnji problem predstavljalo pisanje datuma in podpis. Na "zadevo" je pomislilo precej več Ljubljančanov (nekaj primerov: *Prošnja, Prošnja za zaposlitev, Prošnja za sklenitev delovnega razmerja, Prošnja za sklenitev v delovno razmerje, Prošnja za prosto delovno mesto peka, Prošnja za delo, Prošnja za peka, Prošnja na objavo prostega delovnega mesta peka, Prošnja v zevzei objave prostega delovnega mesta, Prijava na razpis oglasa, Objava prostega delovnega mesta "peka"*), nagovor (*Spoštovani!*) in "priloge" pa so napisali sploh samo ti.

V nadaljevanju se bomo posvetili samo t.i. besedilotvorni zmožnosti, tj. zmožnosti "notranje oblikovanosti" besedila v ožjem smislu, oblikovno-skladenjsko, pravopisno in pragmatično (ne)znanje pa bo razvidno iz navednih primerov.

Prošnja kot besedilni tip spada v vrsto pozivnih besedil: sporočevalec jo tvori z namenom, da bi naslovnik opravil določeno dejanje, ki je v interesu sporočevalca (v našem primeru mu "dal" službo). Besedilni tip kaže strategijo sporočevalca pri pridobivanju naslovnika: najprej je naveden sporočevalčev namen, tj. sporočevalec (za)prosi naslovnika (po namenu se tip besedila tudi imenuje), nato se sporočevalec s trditvami predstavi in na koncu še zahvali naslovniku in/ali ga pozdravi. Navedena struktura je seveda veljavna/predpisana v uradovalnih okoliščinah (prim. praktično strokovna (pod)zvrst).

Sporočevalčev namen mora biti v besedilih, ki pripadajo praktično strokovni zvrsti, neposredno izražen, da ne bi prišlo do nerazumevanja oz. dvoumnosti. Jezik daje sporočevalcu možnost, da svoj namen izrazi neposredno (t.i. performativni glagol *prosim* oz. pimenovanje tipa besedila *vlagam/pošiljam prošnjo)*, nudi pa tudi manj neposredne možnosti (testiranci so npr. izbrali /navedeno po pogostosti/: *prijavljam se na /delovno mesto/, javljam se na /oglas/, želim se zaposliti* ipd. ali celo večpomenske in za to funkcijsko (pod)zvrst neprimerne možnosti /npr. samo *Pek,* ki pravzaprav kaže bolj nezmožnost samega upovedovanja/).

Navedimo nekaj primerov izrazitve namena, še prej pa si v tabeli oglejmo, koliko testirancev je sploh izrazilo svoj namen. (Prim. drugo in četrto besedilo, predstavljeni zgoraj, ki nimata izraženega namena in ju zato ne moremo imeti za "prošnji".)

Izrazil namen	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
da	81,7	87,8	73,3

Primeri (nekaterih lastnih imen ne navajamo zaradi varovanja osebnih podatkov):

- *Spodaj podpisana XY, rojena 1.2.1971 v celju, stanujoča na zgornjem naslovu, Vas* <u>*prosim*</u> (podč. M. B.) *za sprejem na prosto delovno mesto peka, ki je bilo objavljeno dne 22.6.1992 v Delu.* (MS-V)[25]
- *Prosim zgoraj navedeni naslov, da me sprejme na delovno mesto peka za nedoločen čas.* (LJ-M)

[25] "Šifra" (MS-V) pomeni, da je poved del besedila, ki ga je napisal testiranec iz Murske Sobote in ima <u>več</u> kot 10 let izobrazbe. ((LJ-M) pomeni torej, da gre za Ljubljančana, ki ima 10 let ali <u>manj</u> izobrazbe.)

- *Jaz zgoraj potpisan Vas prosim če bi me lahko sprejeli na delovno mesto peka.* (MS-M)
- *Zgoraj podpisani XY roj. 9.6.1970 v Ljubljani prosim gornji naslov za sklenitev delovnega razmerja za mesto peka.* (LJ-V)
- *Zgoraj podpisana XY, rojena 18.2.1942 v Mariboru prosim za pridobitev delovnega mesta s spodaj navedenimi ispolnjenimi pogoji: dokončana poklicna šola - smer pekarstvo, tri leta delovnih izkušenj.* (MS-V)
- *XY roj. 18.4.70 prosim za delo ki je raspisano za prosto delovno mesto za peka.* (MS-M)
- *Zato vas vljudno prosim, ker imam skrbeti za družino, če je v vaših močeh, da bi dobil službo pri vas v pekarni.* (MS-V)
- *Podpisana XY, rojena 11.8.1973 v Ljubljani prosim za zaposlitev v vaši DO. Rada bi se zaposlila pri vas kot pek.* (LJ-M)
- *Omenjeno podjetje naprošam za delovno mesto peka.* (LJ-V)

- *Spodaj potpisani XY rojen 10.7.1960 v Murski Soboti po poklicu pek z odsluženim vojaškim rokom in 3 leti delovnih izkušenj v zasebni pekarni <u>vlagam prošnjo</u>* (podč. M. B.) *na razpisano delovno mesto peka, ki je bilo objavljeno v časopisu dne 10.5.1992 in hkrati prosim da moji prosni ustreszete.* (MS-V)
- *Spodaj podpisani YX pošiljam, to prošnjo na objavo prostega delovnega mesta peka, ki ste ga objavili v časopisu DELO dne 24.6.92.* (LJ-M)
- *Glede na oglas, ki sem ga zasledil v časopisu sem se odločil da napišem prošnjo.* (MS-M)

- *Spodaj podpisani XY, roj. 12.10.1972 v Ljubljani, stanujoč Savska 29, Bled, <u>se prijavljam na razpis</u>* (podč. M. B.) *za prosto delovno mesto peka, objavljen v Delu z dne 31.6.1992.* (LJ-V)
- *Spodaj podpisana, roj. 4.6.1972 v Lj. se prijavljam na prosto delovno mesto peka, ki ste ga razpisali v časopisu Delo, dne 22.5.1992. (LJ-V)*
- *XY iz M. Sobota se prijavljam na vaš oglas ki ga imate razpisanega za prosta delovna mesta v Žito pekarna Vrhnika d.o.o Idrijska 21. Prijavljam se za peka oz. peko.* (MS-V)
- *XY Murska Sobota 15 se prijavlam za vaše delo ki ste ga imeli v oglasu* (MS-M)
- *Prijavljam se na razglas prostih del in nalog za peka, ki je bil objavljen v Delu 9.7.1992.* (LJ-V)
- *Po oglasu v Delu se prijavljam na razpis za delovno mesto peka v vaši pekarni.* (LJ-M)
- *Prijavljam se na prosto delovno mesto peka.* (MS-V)
- *Prijavljam se na delovno mesto Peka.* (LJ-M)
- *Prijavljam se za peka.* (MS-M, LJ-M)
- *Prijavljam se za poklicnega peka.* (MS-M)
- *V zvezi vaše objave prostega delovnega mesta peka se prijavljam na obravnavo.* (LJ-M)
- *Prijavljam se na vašo prošnjo za delovno mesto peka.* (MS-V)
- *Prijavljam se na naslov Žito Pekarna Vrhnika d.o.o., Idrijska cesta 21, 61360 Vrhnika.* (MS-M)

- *Zgoraj podpisani XY <u>se javljam na razpis</u>* (podč. M. B.) *prostega delovnega mesta.* (LJ-M)

- *Podpisani XY, rojen 25.10.1960. v Ljubljani se oglašam na oglas, ki je bil objavljen v Delu, dne 20.6.1992 za smer šolo za pekarja.* (LJ-M)
- *Odzivam se na vaš oglas za mesto peka.* (LJ-V)

- *Želim se zaposliti (podč. M. B.) pri vaši delovni organizaciji Žito Pekarni Vrhniki.* (MS-M)
- *Želel bi se zaposliti v vašem podjetju za prosto delovno mesto peka.* (LJ-M)
- */.../ in bi se rad pri vas zaposlil.* (MS-V)
- *Lepo Vas prosim, če bi me vzeli v pekarno Vrhniko, ker sem zelo zainteresiran. Tukaj pri vas rad bi dobil delovno mesto.* (MS-M)

- *V vašem oglasu sem prebrala* (podč. M. B.), *da iščete delovno mesto peka.* (LJ-M)
- *V časopisu sem zasledila vaš razpis prostega delovnega mesta za peka.* (LJ-M)
- *Vaš oglas sem našel v časopisu.* (MS-V)
- *Iščem delo in sem zasledil vaš oglas.* (LJ-M)
- *V časopisu ste objavili prosto delovno mesto peka.* (LJ-M)

- *Za delovno mesto peka.* (LJ-M)
- *Za peka* (MS-M)
- *Peka* (MS-M)
- *Pek* (LJ-M)

Po izrazitvi namena pisec utemelji svojo prošnjo s trditvami: na kratko se predstavi, navede osebne podatke (ime in priimek, datum in kraj rojstva), izobrazbo (dokončana šola, število let delovnih izkušenj) in drugo (neobvezno), kar se piscu prošnje zdi potrebno pri vplivanju na naslovnika (npr. dosedanje zaposlitve in uspehi pri delu, stan, (ne)rešeno stanovanjsko vprašanje idr.).

Napisal	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
ime in priimek	80,3	87,8	70
datum in kraj rojstva	67,6	73,2	60,0
dokončano šolo	77,5	90,2	60,0
število let del. izkušenj	81,7	90,2	70,0
dodatne podatke	28,2	34,1	20,0

Komentar: Odstotek testirancev, ki je zapisal "dodatne podatke", je skromen pri obeh skupinah, verjetno zato, ker na to niso bili posebej opozorjeni (npr. v navodilih oz. z vprašanjem pri preverjanju razumevanja).

Primeri tistih, ki so sporočili še "dodatne podatke":

- */.../ sem brez zaposlitve.* (MS-M)
- *Zaradi podjetja ki je šlo v stečaj sem lani izgubil službo /.../* (MS-V)
- *Nažalost sem izgubil službo zaradi raspada podjetja v katerem sem bil.* (MS-V)
- *Od leta 1989 sem zaposlen v pekarni Pečjak.* (LJ-M)
- *Do sedaj sem sodeloval v domači pekarni /.../* (LJ-M)
- *Po končani šoli sem bila zaposlena v Žito Ljubljana na Dunajski 103 /.../* (LJ-V)
- *Moj učni uspeh je bil vsa leta dober.* (LJ-M)

- *V letu 1982/83 sem uspešno opravil tudi pripravniški ispit. Ter bil zaposlen 4 leta pri podjetju Intes. Svoje delo bi marljivo in zvesto opravljal.* (MS-V)
- *V pekarni Metlika sem bil predhodno zaposlen 8 let in imam precej delovnih izkušenj za delo peka.* (Lj-M)
- *Delovne izkušnje imam saj sem delal 2 leti pri privatnemu peku, tako da s tem ne bi bilo nobenih težav.* (LJ-M)
- *Dokončano imam /.../, zato verjamem, da ne bom imel težav. Trenutno sem prijavljen na zavodu za zaposlovanje, zato bi lahko z delom začel takoj. Svojih znanj ne bi le rad izkoriščal, ampak jih tudi širil na druga slična področja.* (LJ-V)
- *Sedaj sem že 4. leto zaposlena v pekarni Horvat v Komendi. Za zaposlitev v vaši organizaciji prosim zaradi finančnih težav mojega dosedanjega delodajalca in zaradi finančne preskrbitve same sebe.* (LJ-V)
- *Tako delo me zelo veseli /.../* (LJ-M)
- *Zelo sem zainteresirana za vaš poklic.* (LJ-M)
- *Vojaško obveznost imam odslušeno leta 1987. Sem samski in stanovanjski problem imam rešen.* (LJ-V)

Na koncu prošnje zapišemo formalni pozdrav z željo, da bi bila prošnja rešena v prid pisca.

Napisal	Skupaj (%)	LJ (%)	MS (%)
zaključno "formulo"	64,8	82,9	40,0

Komentar: Zanimiv je podatek, da je med ljubljanskimi testiranci, ki na zaključno "formulo" niso pozabili, v večini prav skupina, ki ima nižjo izobrazbo (10 let ali manj).

Primeri:

- *V upanju, da mojo prošnjo čim ugodneje rešite, vas lepo pozdravljam. S spoštovanjem!* (LJ-V)
- *Upam, da boste mojo prošnjo upoštevali, že vnaprej se vam zahvaljujem.* (MS-V)
- *Prosim za ugodno rešitev moje prošnje. V pričakovanju hitrega odgovora vas lepo pozdravljam.* (LJ-V)
- *Prosim za ugodno razrešitev prošnje in se vam v naprej zahvaljujem.* (LJ-V)
- *Že v naprej vas vljudno pozdravljam in se vam zahvaljujem za rešitev moje prošnje.* (MS-V)
- *Zahvaljujem se za vašo pozornost in upam, da me boste povabili na razgovor. Lep pozdrav* (LJ-V)
- *V primeru ugodne odločitve se vam zahvaljujem.* (LJ-M)
- */.../ in pi vam se vnaprej zahvalo za službo.* (MS-M)
- *Upam, da mi boste odgovorili na mojo prošnjo. Že vnaprej se zahvaljujem.* (MS-M)
- *Pričakajoč vaš cenjen odgovor Vas lepo pozdravljam.* (LJ-M)
- *V pričakovanju, vaš XY* (LJ-V)
- *Že vnaprej se vam zahvaljujem za vašo odločitev. Lep pozdrav.* (LJ-M)
- */.../ čakam na vaš odgovor. Lep pozdrav s spoštovanjem* (LJ-M)
- *Prosim, da me o vaši odločitvi obvestite. Najlepša hvala, Pozdrav* (LJ-M)
- *Če bi me vzeli v pekarno mi napišite čim najprej. Potem se bom že jaz tam prijavil. Lepo vas pozdravljam!* (MS-M)
- *Če bo prošnja ugodena mi prosim odgovorite na moj naslov. (LJ-M)*
- *Za sprejem se zahvaljujem.* (LJ-M)

- *Vnaprej Vam se zahvaljujem.* (MS-M)
- *Hvala za razumevanje.* (LJ-M)
- *Hvala na vaši pozornosti.* (MS-V)
- *Lep pozdrav.* (MS-M, LJ-V, LJ-M)
- *Lep tovariški pozdrav.* (MS-M)
- *Lep pozdrav od Igorja.* (LJ-M)

2.2.1.5 Za zaključek je treba še enkrat poudariti, da moramo biti pri interpretaciji rezultatov previdni, ker smo s poskusnim vprašalnikom opravili le pilotno testiranje.[26] Kljub navedenim zadržkom pa vendarle lahko ugotovimo, da rezultati nekaterih nalog kažejo izrazite razlike med testiranci glede na geografsko merilo (npr.3., 11., deloma 17. naloga idr.), še bolj pa je prišlo do izraza izobrazbeno merilo (testiranci z več izobrazbe so imeli več uspeha pri npr. 3., 7., 8., 12. nalogi, predvsem pa pri porabljenem času za testiranje).

3 Ukrepi za zmanjšanje oz. odpravljanje in preprečevanje pojava funkcionalne nepismenosti

Verjetnost, da bi funkcionalno nepismeni sami kaj spremenili na bolje, je zelo majhna. Družba ima na razpolago dve možnosti: funkcionalno nepismenost zmanjšati ali pa, še bolje, preprečiti, da bi do nje sploh prišlo oz. da ne bi prihajalo pri tako velikem številu občanov.

Funkcionalna nepismenost pri odraslih se pojavlja oz. povečuje zaradi pomanjkanja ukrepov zoper njo. Ker funkcionalna pismenost ni kratkoročna investicija, naj bi družba zagotavljala take razmere, ki bi bile ugodne za njeno vzdrževanje (nobeno znanje ni za večno). Ena od možnosti za odrasle, ki se ne šolajo več, je obiskovanje dopolnilnega izobraževanja, ki pa ga ne gre razumeti kot "prekvalifikacijo" za posebna delovna opravila, temveč v širšem, humanističnem smislu. V okviru operativnega dela zgoraj omenjenega projekta Funkcionalna pismenost pri odraslih v Sloveniji je Andragoški center Slovenije pripravil program, ki od leta 1992 teče v devetih občinah po Sloveniji. Vanj so se lahko vključili mlajši brezposelni, ki imajo največ 2-letno poklicno oz. nedokončano srednješolsko izobrazbo (skupaj 10 let šolanja). Vsebinsko gre za selekcionirano in osmišljeno obravnavo programa, ki ga predvideva učni načrt za slovenski jezik in matematiko v osnovni šoli, tj. poudarek je na sporazumevanju, sprejemanju in tvorjenju besedil v najrazličnejših okoliščinah, ter osnovnih računskih operacijah. V pripravi so nova didaktična gradiva. V programih pod imenom "Programi za življenjsko uspešnost" poučujejo za to posebej usposobljeni učitelji (tudi slovenisti), ki morajo pred tem na ACS obiskovati posebne tečaje (skupaj 216 ur) in izdelati več seminarskih nalog.[27]

Seveda pa je funkcionalno nepismenost najbolje preprečiti. Pričakovanje, da bo obvezno šolanje mladih vplivalo na izkoreninjenje tega pojava, se ne uresničuje. Ta se pojavlja tudi pri populaciji, ki je pravkar uspešno končala osnovno pa tudi 2-, 3-, 4-

---

[26] Prim. Interpretacija rezultatov pilotnega testiranja funkcionalne nepismenosti odraslih v Sloveniji, razmn., Andrago{ki center Slovenije, Ljubljana 1992, 12 str.

[27] prim. O. Drofenik, E. Mo'ina, A. Janko, Zunanja evalvacija programov Usposabljanje za 'ivljenjsko uspe{nost, Poročilo za leto 1993/94, razmn. Andrago{ki center Slovenije, Ljubljana 1994, 11 str.

letno strokovno šolo.[28] Dejstvo je, da je znanje tistih, ki uspešno končajo posamezne stopnje šolanja, v večini precej nefunkcionalno z vidika potreb v njihovem življenjskem okolju.

To v precejšnji meri velja tudi za pouk slovenskega jezika v naših šolah. Znano je, da ni komunikacijsko naravnan; O. Kunst-Gnamuš trdi, da je obseg učiteljevega govora v primerjavi z učenčevim nenormalno velik (v 1. razredu osnovne šole izreče učenec samo 30 % vsega, kasneje pa se odstotek še manjša), iniciativen je le učiteljev govor, učenčeva govorna dejavnost je omejena samo na enobesedno zapolnjevanje praznih mest v strukturi učiteljevega govora itd.).[29] Tudi vsebinsko pouk ni zanimivo zasnovan: prevladuje sistemska obravnava jezika, opisovanje jezika že v najnižjih razredih osnovne šole, učenci nimajo opraviti z besedili, če pa že, se znajdejo le v vlogi sprejemnika (predvsem umetnostnih) besedil, šolski učbeniki vsebujejo premalo "življenjskih" neumetnostnih besedil in ne prinašajo uporabnih raznovrstnih govornih položajev, vsebina ne navaja na razmišljanje, sklepanje in izmenjavo mnenj).[30] Osnovni cilj sodobnega jezikovnega pouka materinščine naj bi predstavljala razvita sporazumevalna zmožnost, zmožnost rabe jezika, tj. sprejemanje/ razumevanje in tvorjenje besedil, različnih glede na okoliščine, namen in vsebino.[31]

Ali niso prav/tudi spoznanja o funkcionalni (ne)pismenosti v Sloveniji priložnost/spodbuda za razmislek o prenovi pouka slovenskega jezika v našem šolskem sistemu?

---

[28]Nav. po Opis projekta Usposabljanje za `ivljenjsko uspe{nost in {tudijski kro`ki v vlogi spreminjanja izobra`evanja in demokratizacije `ivljenja v lokalnih skupnostih, razmn., Andrago{ki center Slovenije, Ljubljana 1993, 7.

[29]O. Kunst-Gnamu{, Sporazumevanje in spoznavanje jezika, Ljubljana 1992, 31-32.

[30]Prim. O. Kunst-Gnamu{, prav tam, 55: "Ali naj se čudimo, če tako zasnovan predmet, ki zanemarja pomensko in funkcijsko podstavo jezika, ni med najbolj priljubljenimi? /Z/elo /se/ razlikuje od učenja tujih jezikov, posbej agle{čine, pri kateri so `iva besedila ter prepričljivi, domiselni govorni polo`aji temeljna podlaga za spoznavanje jezika. Slovnica raste iz sporazumevalnih potreb, sporazumevanje omogoča in ni samonamembna."

[31]Več o tem pri M. Kri`aj-Ortar, M. Be{ter, Besedilo kot izhodi{če in cilj, v: M. Kri`aj-Ortar, M. Be{ter, E. Kr`i{nik, Pouk sloven{čine malo drugače, Trzin 1994, 18 d.

4. PRILOGA:

Barbara Močnik, Patricija Vičič: Ponudba, Referat pri predmetu Izbrana poglavja iz pragmatike 1994/95.

Barbara Močnik
Patricija Vičič

Filozofska fakulteta
S-Slovenski jezik in književnost

PONUDBA

Referat pri predmetu **Izbrana poglavja iz pragmatike**
1994/95
Mentorica **dr. Marja Bešter**

Ljubljana, marec 1995

Vsebina:

1 Uvod 2

2 Vrste ponudb glede na okoliščine 2

I v trgovini 3
II doma 3
III na ulici 4
IV na obisku 4
V v avtobusu 4
VI na tržnici 5
VII v kinu, gledališču in na koncertu 5
VIII v katalogih 7
IX v časopisih in revijah 8
X na reklamnih letakih 12
XI pri akviziterstvu 14
XII v radijskih in televizijskih reklamah 14

3 Zaključek 15

1 Uvod

Ponudba je pripravljenost producentov, da pri določeni ceni ponudijo določeno količino kakega blaga. Ob nespremenjenih pogojih ponudbe (zalogah, produkcijskih stroških in želji po gotovini) je za pripravljenost ponudbe mogoče ugotoviti, da raste (pada) z naraščajočimi (padajočimi) cenami, kar določa lestvico oz. funkcijo ponudbe, ki v presečišču s funkcijo povpraševanja opredeljuje vsakokratno ravnovesno ceno kakega blaga. Ponudba je tudi celotna količina kakega blaga, ki je pripravljena za prodajo na trgu.[1]

Ponudba je torej besedilo, ki nekaj ponuja; navadno vsebuje prvine sugestije, njen namen pa je nekaj ponuditi, prodati, oddati, posoditi ...

2 Vrste ponudb glede na okoliščine

I *v trgovini*
II *doma*
III *na ulici*
IV *na obisku*
V *v avtobusu*
VI *na tržnici*
VII *v kinu, gledališču in na koncertu*
VIII *v katalogih*
IX *v časopisih in revijah*
X *na reklamnih letakih*
XI *pri akviziterstvu*
XII *v radijskih in televizijskih reklamah*
...

Prenosnik je lahko ustni (v neposrednih situacijah pri medsebojnih odnosih, prek radia in televizije ...) ali pisni (v posrednih situacijah, npr. oglasi, katalogi, reklame ...). Pri ustnem prenosniku je ponudba večinoma eksplicitno izražena (s performativnimi glagoli, npr. želite, hočete, izvolite ...), pojavlja se v 2. osebi dvojine in množine, redkeje ednine. V ednini se pojavlja predvsem v neformalnih situacijah. Sporočevalec in naslovnik sta največkrat znana, tj. določena, položaj je lahko formalen ali neformalen. Namen pri pisnem prenosniku je največkrat zakrit, tj. impliciten (oglasi, katalogi, reklame ...), sporočilo največkrat ni obrnjeno neposredno na

[1] Definicija je povzeta po: Leksikon Cankarjeve založbe. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1988.

naslovnika, le-ta je v tem primeru nedirerenciran. Položaj je navadno formalen.

I. V trgovini

Prenosnik je lahko pisni, namen je največkrat impliciten (naslovnik je nediferenciran), ali ustni, kjer sta sporočevalec in naslovnik znana, položaj med njima pa je formalen (2. oseba dvojine in množine). Namen ponudbe je eksplicitno izražen.

Pisne ponudbe:
- 50% popust.
- Popolna razprodaja blaga zaradi adaptacije prostorov.
- 40-60% popust pri nakupu zimske kolekcije.
- Pri nakupu nad 10.000 SIT 10% popust.
- Moške srajce samo 1.650 SIT.
- Ugodno.
- Prodajna akcija.

Ustne ponudbe:
- S čim vam lahko postrežem?
- Želite še kaj kruha?
- Vam lahko svetujem?
- Lahko kaj pomagam?
- Gospa, bi pomerili to krasno bluzo? Zelo bi vam pristajala.
- Boste poleg puloverja izbrali še hlače?

II. Doma

Prenosnik je ustni, naslovnik in sporočevalec sta znana, položaj med njima je neformalen (2. oseba ednine), namen je eksplicitno izražen.

- Ali ti prinesem kaj iz trgovine?
- Boš še solate?
- Ali ti pomagam pri prestavljanju omare?
- Lahko ti pregledam domačo nalogo.

III. Na ulici

Prenosnik je največkrat ustni, lahko je tudi pisni. Nalovnik je lahko nediferenciran ali določen. Položaj med sporočevalcem in naslovnikom je formalen.

Ustni prenosnik:
- Vam lahko pomagam ? (mlad človek starejšemu)
- Oooglasnik! Mlaaadina!
- Sveži krofi!

Pisni prenosnik:
- Sveži krofi.
- Manekenski tečaj (reklamni letak).

IV. Na obisku

Prenosnik je ustni, sporočevalec in naslovnik sta določena, položaj med njima je lahko formalen (2. oseba dvojine in množine) ali neformalen (2. oseba ednine). Namen je eksplicitno izražen.

Formalen položaj:
- Boste sedli?
- Vam lahko postrežem s kavo?
- S čim vam lahko pomagam?

Neformalen položaj:
- Daj, sedi.
- Pozabi na dieto in si postrezi.
- Boš cigareto?
- Do jutri ti posodim Anteno.
- Pomagala ti bom pri pripravljanju slavnostnega kosila.

V. V avtobusu

Prenosnik je največkrat ustni, lahko je tudi pisni. Pri ustnem sta sporočevalec in naslovnik znana, položaj med njima je največkrat formalen (2. oseba množine), namen je jasno izražen.

Ustni prenosnik:
- Izvolite sesti, gospod. (ko odstopimo sedež starejši osebi ali maldi mamici z otrokom)

Pisni prenosnik:
- Razni reklamni napisi (npr. revija Naša žena ...)

VI. Na tržnici

Prenosnik je ustni, tvorec in naslovnik sta znana, položaj med njima je formalen, namen je eksplicitno izražen, lahko pa tudi implicitno.

Eksplicitno izražen namen:
- Gospa, kaj za vas?
- Gospa, boste malo solatke?
- S čim vam lahko postrežem, gospodična?
- Dam kilogram češenj?
- Dajte, no, še tale šopek peteršiljčka ...
- Bo mladi gospod malo mandarin?

Implicitno izražen namen:
- Sveža zelenjava ...
- Poceni banane!

VII. V kinu, gledališču in na koncertu

Prenosnik je pisni, naslovnik ni diferenciran, namen je implicitno izražen (koncertni programi, plakati, oglasi ...).

- Četrtek, 9. in petek, 10. marca 1995, ob 19.30. Koncert orkestra Slovenske filharmonije. Oranžni abonma I in II. Dirigent: En Shao. Solistka: Dubravka Tomšič, klavir. Program: D. Škerl - Osma simfonija (z zvonovi), krstna izvedba; R. Schumann - Koncert za klavir in orkester v a-molu, op. 54; J. Sibelius - Simfonija št 5, v Es-duru, op. 82. Gallusova dvorana, 1.000, 900, 800 SIT.

Sreda, 1. marca, ob 19.30

ZVOKI ŠESTIH STRUN
PARIŠKI KITARSKI TRIO
Sadanowsky Michel, Toshiji Ishii, Thierry Lebre
Program: I. Albeniz, E. Granados, M. de Falla
V sodelovanju s Francoskim kulturnim centrom Charles Nodier in Slovensko filharmonijo
Dvorana Slovenske filharmonije, 800 SIT

DRAMA
SLOVENSKO NARODNO GLEDALIŠČE V LJUBLJANI

PROGRAM PREDSTAV ZA

M A R E C

1. 3. ponedeljek	19.30	*Arthur Schnitzler*	**ANATOL** Abonma PONEDELJEK in IZVEN (konto)
4. 3. četrtek	19.30	*Gregor Strniša*	**SAMOROG** Abonma ŠTUDENTSKI PRVI in IZVEN (konto)
6. 3. sobota	19.30	*A. P. Čehov*	**ČEŠNJEV VRT** IZVEN (konto) – Gostovanje Slovenskega stalnega gledališča iz Trsta
8. 3. ponedeljek	19.30	*Gregor Strniša*	**SAMOROG** Abonma ŠTUDENTSKI DRUGI in IZVEN (konto)
9. 3. torek	19.30	*J. B. P. Molière*	**SVATBA PO SILI** Abonma DIJAŠKI 3 VEČERNI in IZVEN (konto)
10. 3. sreda	19.30	*J. B. P. Molière*	**SVATBA PO SILI** Abonma DIJAŠKI 4 VEČERNI in IZVEN (konto)
13. 3. sobota	19.30	*Arthur Schnitzler*	**ANATOL** IZVEN (konto)
	19.00	*William Shakespeare*	**KRALJ LEAR** IZVEN – V Gallusovi dvorani Cankarjevega doma Koprodukcija Drame SNG Ljubljana in Cankarjevega doma s sodelovanjem Mestnega gledališča ljubljanskega
17. 3. sreda	19.30	*J. B. P. Molière*	**SVATBA PO SILI** Abonma DIJAŠKI 5 VEČERNI in IZVEN (konto)
19. 3. petek	19.00	*Henrik Ibsen*	**PEER GYNT** IZVEN (konto)
20. 3. sobota	19.30	*J. B. P. Molière*	**SVATBA PO SILI** IZVEN (konto)
25. 3. četrtek	19.30	*J. B. P. Molière*	**SVATBA PO SILI** Abonma DIJAŠKI 8 VEČERNI in IZVEN (konto)
26. 3. petek	19.30	*Gregor Strniša*	**SAMOROG** IZVEN (konto)
27. 3. sobota	19.30	*Arthur Schnitzler*	**ANATOL** IZVEN (konto)

FESTIVAL LJUBLJANA

Ko se poleti prižgejo luči, se začne

41. MEDNARODNI POLETNI FESTIVAL

Ljubljana, Bohinj
17. julij–31. avgust 1993

Julij

Križanke, 12.–25. julij 1993
BOŠTJAN PUTRIH
MALA PLASTIKA, razstava
Festival Ljubljana svojemu mestu, vstop prost.

Križanke, 17. julij ob 21.00
Otvoritev 41. mednarodnega poletnega festivala
SIMFONIČNI ORKESTER RTL LUKSEMBURG, Dirigent: ***Leopold Hager***
Koncert je pod patronatom Evropskega združenja festivalov
Cena vstopnice: 1800 SIT

Križanke, 19., 20., 24., 25. julij ob 21.00
Bojan Adamič: **SNEGULJČICA**, *musical*
ORKESTER SLOVENSKE POLICIJE
Premiera: 1800, 1200 SIT
Ponovitve: 1500, 1000 SIT

Križanke, 21. julij ob 21.00
NEW SWING QUARTET in
ALENKA GODEC 1000 SIT

Vstopnice v predprodaji pr
blagajni Festivala Ljubljana, d
10. julija 1993 25% popu

Informaci
FESTIVAL LJUBLJA
Trg francoske revolucije 1
61000 LJUBLJANA SLOVENI
Telefon: +38 061/22 19
Faks.: 061/22 12

Dobrodošli v Ljubljan
Mesto Ljublj
Mestni sekretariat za turiz
Informac
Promocijski center Ljubljana Trubarjev
Telefon: +38 (061) 133
Faks: +38 (061) 132

- Ljubljanski kinematografi. Triglav: Samo ti, ameriška romantična komedija, ob 16.30, 18.30 in 20.30 - film se seli v Mini Union.

LJUBLJANSKI KINEMATOGRAFI

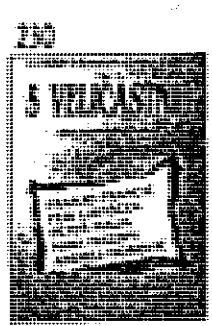
KOMPAS: (Miklošičeva c. 38): ob 17., 19.15 in 21.30 KIKA, črna komedija. R: Pedro Almodovar. I: Veronica Forquc, Peter Coyote, Victoria Abril, Alex Casanovas de Palma, Santiago Lajusticia.
FILM JE SINHRONIZIRAN V FRANCOSKI JEZIK IN PODNASLOVLJEN!
KOMUNA: ob 10. uri MATINEJA V IMENU Jacka Nicholsona: ZADNJI DOBRI MOŽJE (A FEW GOOD MEN), sodna drama. R: Rob Reiner. I: Jack Nicholson, Tom Cruise, Demi Moore. Jutri: MAVERICK!
Ob 17. in 19.15 VOLK (WOLF), ljubezenski thriller. R: Mike Nicholson.
I: Jack Nicholson, Michelle Pfeiffer, James Spader.

KOMPAS (Miklošičeva c. 38): Benetki zmagovalec: PRED DEŽJEM, makedon. drama, ob 16., 18., 20. uri
Predpremierno prikazovanje: NOČNI ČUVAJ, dan. erotična srhljivka, ob 22. uri
KOMUNA: Matineja: IN ORKESTER JE IGRAL DALJE, drama o začetkih širjenja AIDS-a, ob 10. uri
FRENKENSTEIN, ameriška drama, ob 17., 19.15 in 21.30 - zadnji! Film se seli v Dvor!
UNION: MASKA, ameriška komedija, ob 16., 18. in 20. uri - zadnji! Jutri premiera RAZKRITJE!
MINI: INTERVJU Z VAMPIRJEM, ameriška erotična srhljivka, ob 17., 19.15 in 21.30 - zadnji!
VIČ: ROJENA MORILCA, ameriška srhljivka/drama, ob 17., 19.15 in 21.30. Mladini do 18. leta iskreno odsvetujemo ogled filma! Film se seli v Komuno! Jutri NOČNI ČUVAJ! Jutri ob 23. uri ŠTUDENTSKI ABONMA (Š-1): KLAVIR!
BEŽIGRAD: Ne prezrite: MASKA, ameriška komedija, ob 16.30, 18.15 in 20. uri. Jutri prihaja tudi KVIZ!

VIII. V katalogih

Prenosnik je pisni, naslovnik je nediferenciran, namen ponudbe je implicitno izražen (zakrit).

- Molj. Mihelačev klub velikih ugodnosti. Antologija slovenske poezije. 674 strani, trda vezava, cena 7.980, za vas samo 4.999 SIT. Drago Bajt je izbral 14.000 verzov slovenske lirike od Vodnika do Ihana. To je knjiga, ki izide le enkrat v vsakem desetletju in sodi na vsako knjižno polico. Knjigo lahko naročite po telefonu 061 332 021 in 332 030.

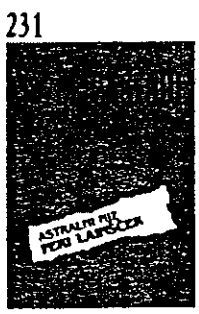


Zbirka PET VELIČASTNIH
broširano, 734 strani,
za vas SAMO 2.200 SIT

234

Franjo Frančič
SOVRAŠTVO
broširano, 88 strani,
za vas SAMO 500 SIT
Moderen roman (droga, policija, obala, mladi)!

231



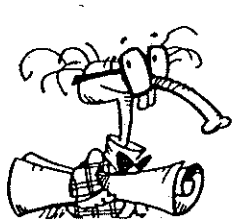
Feri Lainšček
ASTRALNI NIZ
broširano, 160 strani,
za vas SAMO 500 SIT
Nagrajena knjiga na Slejkovem razpisu (30.000 DEM!).

235

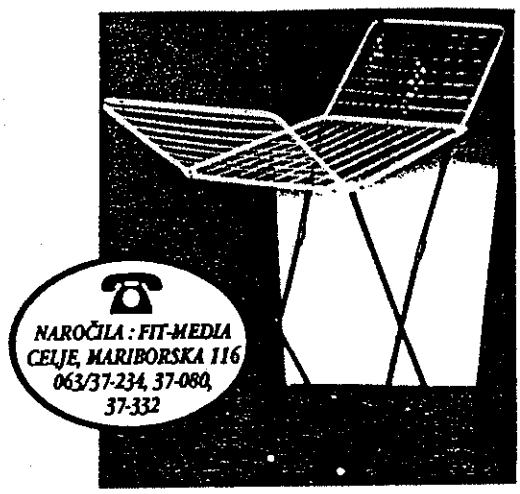
Peter Malik
LOVIŠČA
broširano, 192 strani,
za vas SAMO 500 SIT
Eden najbolj bralnih romanov zadnjega časa!

232

Miha Mazzini
ZBIRALEC IMEN
broširano, 176 strani,
za vas SAMO 500 SIT
Novi roman avtorja scenarija odmevnega filma Operacija Cartier.



- Fit media. Prodajni katalog za dom in družino. Stojalo za sušenje perila (art. 335), skupne sušilne dolžine 20 m, višina 1 m, zaščiteno proti rjavenju, stabilno in zložljivo, 1.690 SIT. Zelo ugodno!

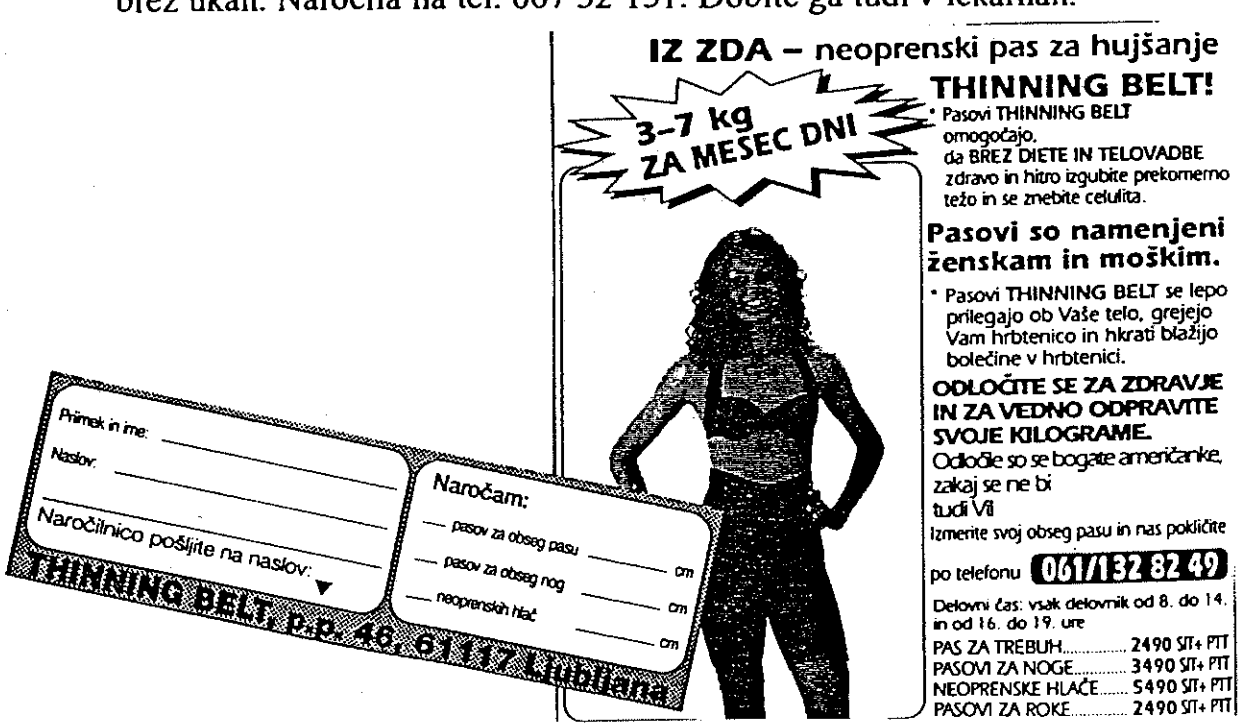


- Diamond. Tromesečnik nakupov na vašem domu. Elegantno posteljno pokrivalo iz umetne svile s čudovitim cvetličnim motivom v roza-sivih odtenkih in s tremi okrasnimi naborki. 11.850 SIT.

IX. V časopisih in revijah

Kot implicitno (ali tudi eksplicitno) izražena ponudba se v časopisih in revijah najpogosteje pojavljajo oglasi in reklame. Naslovnik je bralec revij in časopisov in je nediferenciran.

Implicitno izražena ponudba:
- Dieto line. Hujšati danes ni težko. Naravne in učinkovite kapsule, shujšate do 5 kg v desetih dneh. Tu je rezultat, o katerem ste ves čas sanjali. Linija brez ukan. Naročila na tel. 067 32 151. Dobite ga tudi v lekarnah.



- Oglasi turističnih agencij. Kompas Holidays, Slovenska 36, Ljubljana, tel. 1252 065. Velika potovanja. Peking, 27. 1. (kitajsko silvestrovanje), 8 dni, 2.090 DEM.

KOMPAS HOLIDAYS

Slovenska 36, Ljubljana, tel.: 061/125 20 65

SMUČANJE 94/95

60-STRANSKI BARVNI KATALOG!
SLOVENIJA, AVSTRIJA, ITALIJA, FRANCIJA, ŠVICA
KOMPAS HOLIDAYS KLUBI Kranjska Gora, Monte Bondone, Avoriaz
V PRVIH 4 TEDNIH ŽE 3000 PRIJAV. NE BODITE ZADNJI!
NOVOI NASSFELD/MOKRINE, MIKLAVŽEV VIKEND NA PRVEM SNEGU, 4 dni, 1.XII.
SMUČANJE, TEKMOVANJA, TENIS, ZABAVA!

POČITNICE

V TISKU! KANARSKI OTOKI - GRAN CANARIA, TENERIFE, od 3.XII. vsako soboto iz Ljubljane; od 590 DEM!
MALDIVI, 9 dni, 19.XII.
RAJSKI SEJŠELI, 10 dni, 29.X., 24., 31.XII.
JESEN NA LOŠINJU, HOTEL AURORA-B
7 DNI SAMO 245 DEM (polpenzion, avtobusni prevoz)!
22., 29.X. NOVEMBRA BO HOTEL ZAPRTI
NOVOI SLOVENSKA NARAVNA ZDRAVILIŠČA, aranžmaji za 2 do 21 dni!

ŠOLSKE POČITNICE

29.X. - 6.XI.
PRAVKAR IZ TISKA! ŠOLSKE POČITNICE V SLOVENIJI IN NA HRVAŠKEM, aranžmaji za 3 do 7 dni!
KOMPASOVO SREČANJE POREČ, hotel PARENTIUM-A, 5 dni, 2.XI., 175 DEM (polni penzion)
RIMSKE POČITNICE S STOPOM, 4 dni, 3.XI.
POČITNICE V ŠPANIJI, 6 dni, 1.XI., polni penzion, 329 DEM
AZURNA OBALA, 4 dni, 3.XI. SAMO 249 DEM!
ALZACIJA-ŠAMPANJA-PARIZ, 5 dni, 2.XI.
PARIZ, avtobus/letalo, 2.XI.; NIZOZEMSKA, 2.XI., avtobus; 3.XI., letalo; PRAGA, 3.XI.; BUDIMPEŠTA, 4.XI.; ISTANBUL, 4 dni, 3.XI.; GRČIJA, 5 dni, 2.XI.; LONDON, 5 dni, 2.XI.; LIZBONA, 4 dni, 30.X.; MAROKO, 2.XI.; JORDANIJA-SVETA DEŽELA, 28.X.

BOŽIČ IN SILVESTROVANJE

BOŽIČ V MORAVCIH, 4 dni, 23.XII., avtobus, 259 DEM
PARIZ, 5 dni, 29.XII., SAMO 299 DEM!
PARIZ/DISNEYLAND, 6 dni, 28.XII., letalo 590 USD
NICA, 4 dni, 30.XII. SAMO 325 DEM!
RIM, 4 dni, 23.XII., avtobus/letalo, SAMO 299 DEM! 4 dni, 26.XII., letalo/avtobus, SAMO 399 DEM!
ZA MLADEJ FIRENCE, 4 dni, 30.XII., 310 DEM
BUDIMPEŠTA, 4 dni, 30.XII., avtobus, 385 DE
JEZERO-BUDIMPEŠTA, 3 dni, 30.XII.,
LONDON, 5 dni, 28.XII.; ISTANBUL, 4 d
ZAHODNA TURČIJA, 8 dni, 25.XII.; GRC
MOSKVA, 4 dni, 29.XII., letalo; PRAGA, 4
LIZBONA, 4 dni, 30.XII.; MADRID, 29.XII.;
30.XII.; EGIPT, 9 dni, 28.XII.; IZRAEL, 8 dni,
IN JORDANIJA, 9 dni, 29.XII.; JORDANIJA I
10 dni, 26.XII.
KRALJEVSKA MESTA MAROKA, 8 dni, 26.XII.
KRIŽARJENJE-ŠPANIJA & ATLANTSKI OTOK
27.XII., od 1.990 DEM
NEW YORK, 5 dni, 28.XII.
ZLATA KALIFORNIJA IN HAVAJI, 15 dni, 22.XII.
SANJSKA TURA! AVSTRALIJA-NOVA ZELANDIJA, 17 dni, 30.XII. (vodi g. J. ŠTEBEJ)
BALI (SINGAPUR-DENPASAR), 11 dni, 23.XII., 1.995 USD
BRAZILIJA-AMAZONIJA, 15 dni, 28.XII.,

SLOVENIJATURIST

Hej, pojdite z nami!

JESENSKE POČITNICE
7-dnevni aranžmaji ob slovenski obali, v toplicah, ob jezerih, pod gorami, v Istri - UGODNE POSEZONSKE CENE

JESENSKA POTOVANJA IN IZLETI
PRAGA, bus, 3 dni, 18.11.
BENETKE, zeleni vlak, 1 dan, 5.11., 26.11.
DUNAJ, bus, 1 dan, 5.11.
UNESCOVI ZAKLADI V NEMČIJI: Hildesheim, Goslar, Bamberg, Neurnberg; bus, 6 dni, 22.11.
SICILIJA, bus + ladja, 6 dni, 23.11.
FIRENCE IN SIENA, bus, 3 dni, 18.11.

NOVEMBRSKE ŠOLSKE POČITNICE
Avtomobilski muzej Mercedes - Benz, Stuttgart, 4 dni (2.11.); Grčija, 7 dni (2.11.), Budimpešta, 3 dni (4.11.), Jezero Maggiore, 3 dni (4.11), Toskana z Elbo, 3 dni (4.11.), Dunaj, 2 dni, (5.11.), Benetke - zeleni vlak, 1 dan, (5.11.)

NA MARTINOVO V PREKMURJE, bus, 2 dni, 12.11.

Prodaja mednarodnih železniških in letalskih vozovnic, tel.: 061/311-852 in 311-851
DZT - Nemška centrala za turizem: posredovanje informacij o namestitvi in prevozih po Nemčiji,

Slovenska 58, Ljubljana, tel.: 061/314-242
Informacije in prijave: SLOVENIJATURIST Ljubljana, Slovenska 58, tel.: 061/13 15 055, 13 15 206 ter v vseh drugih poslovalnicah SLOVENIJATURISTA

NOV AMBIENT, UGODJE IN KAKOVOST V PRENOVLJENI RESTAVRACIJI KORA NA BAVARSKEM DVORU...ANI

RIM - 2.11.
TOSKANA (FIRENCE, PIZA, ELBA, SIENA...) - 2.11.
SORRENTO (NEAPELJ, CAPRI, POMPEJI) - 2.11.
RIM, NEAPELJ, POMPEJI, FIRENCE - 17.11.
SILVESTROVANJE - TOKRAT DRUGAČE:
RIM 28.12., SORRENTO (NEAPELJ, CAPRI,...) 28.12.
Agencija Van GOGH
Maribor, Tel.: 062/224 275, 225 495

RELAX

...ob polju 7, 62366 MUTA

Relaxova potovanja po Evropi že za 199 DEM

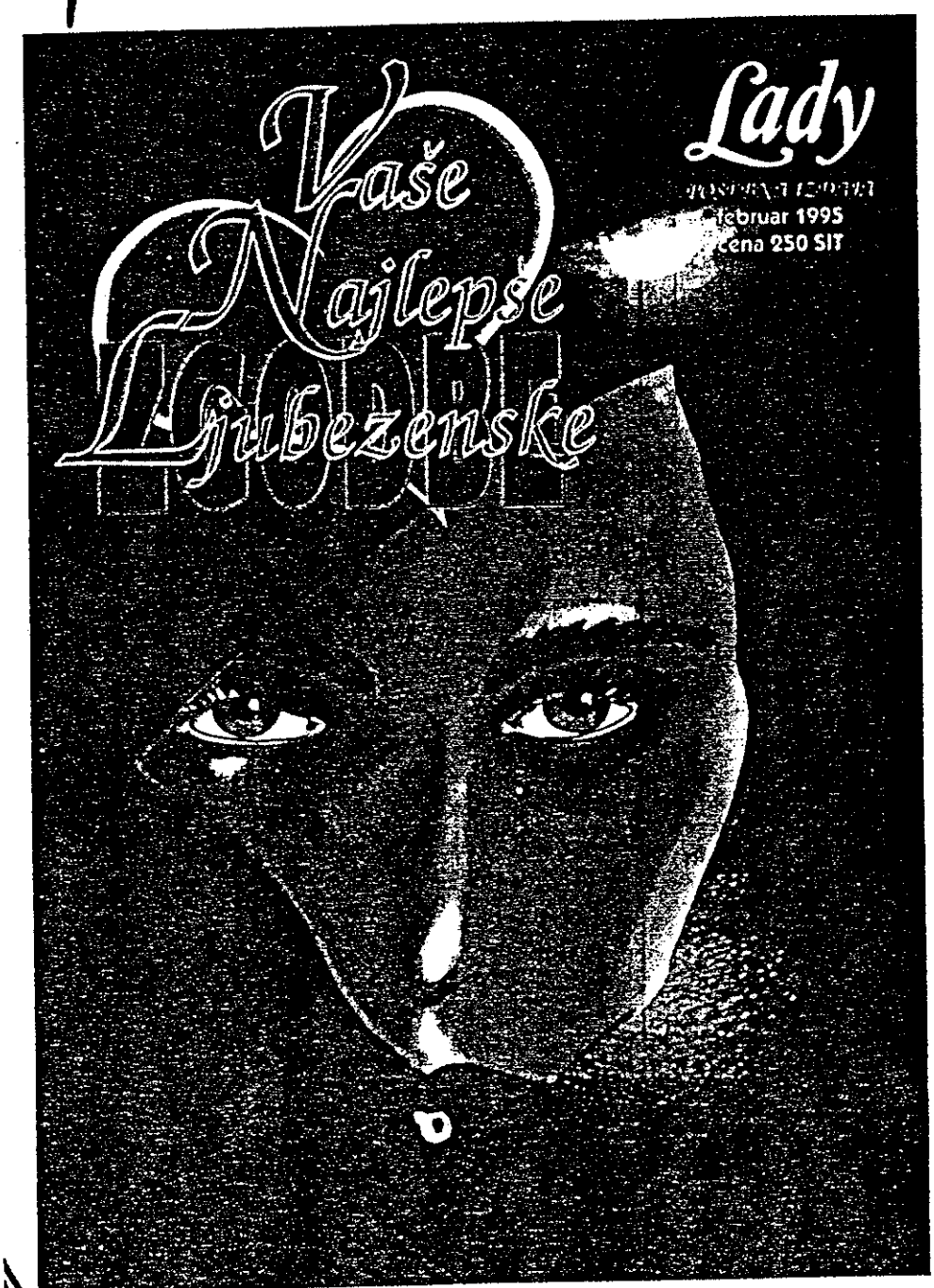
- NIZOZEMSKA in ŠPANIJA v NOVEMBRU že za 199 DEM
- PARIZ - odhod 2.11., 5 dni, 299 DEM
- RIM-NEAPELJ-POMPEJI - odhod 2.11., 5 dni, 269 DEM

Tel.: 0602/ 61 236, 61 514, 61 006, 062/ 227 630, 063/ 851 999, 069/ 22 928, 061/ 125 31 22.

UGODNI PLAČILNI POGOJI

Eksplicitno izražena ponudba:
- Vaše najlepše ljubezenske zgodbe že lahko kupite v vseh kioskih.

O BERI, KAR LJUBEZEN GOVORI,
SAJ ZNA LJUBEZEN SLIŠATI Z OČMI!
(Shakespeare)



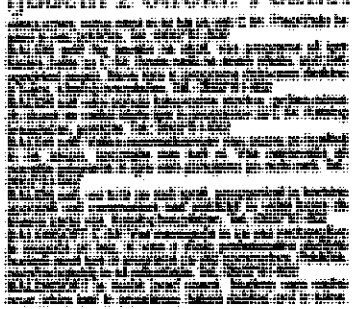
Ljubezen je čustvo, ki nam od zibelke do groba razvnema srce in dušo. Tisoč obrazov ima – lahko je srečna ali nesrečna, grenka ali sladka. O njej so pisali vsi največji mojstri peresa, vendar o njej tudi oni niso mogli povedati vsega. Kako tudi, ko pa ima vsak od nas svojo zgodbo, lepo ali bridko. Zato smo se v uredništvu JANE odločili, da bralke in bralce poprosimo, naj napišejo svojo. Takšno, ki so jo doživeli, takšno, ki bi jo radi doživeli, takšno, kakršno morda še bodo doživeli. Dobili smo 121 pripovedi; 55 najlepših – med njimi so tudi pravi biseri – smo natisnili v posebni knjižici.
Zdaj zdaj bo med vami.
»Vaše najlepše ljubezenske zgodbe« ki bodo izšle kot posebna izdaja revije LADY, boste kmalu lahko kupili v vseh kioskih!

VERJAMEMO, DA JIH BOSTE Z VESELJEM PREBRALI, SAJ SO TO VAŠE ZGODBE!

POSEBNO IZDAJO REVIJE LADY »VAŠE NAJLEPŠE LJUBEZENSKE ZGODBE«

ŽE LAHKO KUPITE V VSEH KIOSKIH!

- Mali oglasi. Oddam čistokrvno nemško ovčarko, staro 3 mesece, dobrim ljudem z otroki. Pokličite na telefon 063 743 201.



486 DX/ 40 procesor in koprocesor, 486 DX/ 40, prodam za 9.000 SIT. Tel.: 061*813-695
8 X 256 Mb RAM, prodam ali menjam za 2 x 1 Mb RAM. Tel.: 061*823-308
POZOR! Ugodno prodam malo rabljen turbo joystick AF 1648 firma lenoir za atari, amigo, commodora, cena 1.000 SIT. Tel.: 061*854-048
DISKETE 5.25", prodam po 65 SIT/kom. Tel.: 062*101-867
MONITOR 14" multising, ekran sony trinitron 0.25 mm low radiation, prodam za 690 DEM. Tel.: 062*225-042
ZA AMIGO 2000, nujno prodam 4 Mb RAMA in kartico actio repplay MK 3. Tel.: 062*32-096

VELECTRONIK d.o.o., vam nudi ugodno prodajo elektronskih komponent, zaradi prenehanja dejavnosti. Tel.: 062*412-148 (31980148)

DISKETE 3.5: 180 disket posnetih z igricami in programi za amigo, cena 60 SIT kom ter disketnik za 10.000 SIT, prodam. Tel.: 062*512-418
OSNOVNO ploščo 486/DX/DX 2, cache in dva vesa local bus slota, prodam za 10.000 SIT. Tel.: 062*631-746, Boštjan

prodam, cena po dogovoru. Tel.: 061*325-714
SEGA mega drive, hov, z dvema ropadoma, s 4 igricami, prodam za 300 DEM ali 24.000 SIT. Tel.: 061*342-912
FINAL fight 2, starwing in flinstones, prodam ali zamenjam. Tel.: 061*373-035
ZA SUPER nintendo prodam igro super R - type. Tel.: 061*442-797
POZOR! poceni prodam zelo dobro ohranjen Family computer s štirmi disketami. Cena zelo ugodna. Tel.: 061*446-008
PC INTELEKTUALNE storitve: instalacija programov in računalniške opreme, vpeljava v začetno delo z osebnimi računalniki, svetovanje glede uporabnih programov in ostalo. Tel.: 061*447-156
MOJ MIKRO: september, oktober, november, december 1993 ter vse letošnje številke, prodam. Tel.: 061*453-765
SUPER nintendo + super gameboy adapter set z kaseto super mario world. Možnost igranja z kasetami od gameboya, novo ugodno prodam. Tel.: 061*486-039
OBNAVLJAMO kartuše za inkjet tiskalnike. Staro za novo! 3 prazne kartuše za eno obnovljeno. Tel.: 061*50-249 od 9.-12., 15.-17. uri

- Ženitne ponudbe. 29-letni fant, 175/73, romantičen, iskren, urejen, razgledan, iz Ljubljane, bi rad spoznal simpatično dekle za skupna srečanja. Oglasi se mi z osebnim opisom in priloži fotografijo. Šifra: "Jaz in ti."

♥ Osamljenost razjeda dušo in ena rešitev je ta oglas. Si tudi ti želiš koga, ki bi ti znal prisluhniti, ti pokloniti delček pozornosti? Si želiš iti v dvoje v gore, na morje, na ples, v kino? Če si nekadilec in nealkoholik, vesele narave, star od 22 do 28 let, imaš podobne interese, se oglasi 22-letni Štajerki, pod šifro: **V DVOJE JE LEPŠE.**

♥ Simpatična svetlolaska (20/170/58), zelenih oči, razočarana v ljubezni, želi spoznati prijetnega fanta, nealkoholika in nekadilca, starega od 21 do 25 let. Avanturisti izključeni. Če te ta način spoznavanja ne moti, mi piši in priloži sliko, na željo jo vrnem. Šifra: **OČARAJ ME.**

Dekleta! Najlepši fantje so pri nas. Pokličite AFRODITO 064/324-258.

★ Dekle, pozabiva preteklost in poizkusiva najti pot v novo življenje. Vem, da ste nekje in iščete nekoga, da bi z njim delili lepo, srečno ljubezen. Ne odlašajte, srce se ne kupuje in ne prodaja. Podarite ga fantu 42-tih, rez obveznosti, nekadilec, nealkoholik, s svojim domom. Narediva vse, da bova srečna. Šifra: **»POIŠČIVA NAJINI ZVEZDI LJUBEZNI«.**

- Oglasi za delovno mesto. Republika Slovenija, Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije objavlja prosta delovna mesta prevajalca - lektorja. Pogoj: končana filozofska fakulteta (A-nemški jezik, B-slovenski jezik), lahko tudi pripravnik. Poleg splošnih pogojev veljajo za kandidate tudi posebni pogoji iz Zakona o delavcih v državnih organih. Pisne ponudbe z življenjepisom in dokazili o izobrazbi pošljite v 8 dneh po objavi na Ministrstvo za notranje zadeve RS, Upravi za organizacijo in kadre, Štefanova ul. 2, Ljubljana. Informacije po telefonu 217 828.

Republiški izpitni center
Podmilščakova 25
61113 Ljubljana

razpisuje
prosta delovna mesta

1. programerja – analitika

Pogoji:
- visoka izobrazba računalniške ali informacijske smeri
- izkušnje pri razvoju programske opreme in načrtovanju relacijskih podatkovnih baz
- 2 leti delovnih izkušenj
- znanje angleškega jezika

2. strokovnega sodelavca za področje računalništva

Pogoji:
- višja ali visoka izobrazba računalniške ali informacijske smeri
- izkušnje pri uporabi programske opreme v Windows okolju, prednost imajo kandidati z izkušnjami pri DTP
- 1 leto delovnih izkušenj
- znanje enega svetovnega jezika

3. vodja tiskarne za naloge organiziranja in tiskanja gradiv na sodobnem elektronskem tiskarskem stroju

Pogoji:
- višja izobrazba računalniške ali grafične smeri
- znanje uporabe računalnika
- 3 leta delovnih izkušenj
- pasivno znanje enega svetovnega jezika

Delovno razmerje bomo z izbranimi kandidati sklenili za nedoločen čas, s polnim delovnim časom in trimesečnim poskusnim delom.

Pisne prijave s podatki o izpolnjevanju razpisnih pogojev, kratkim življenjepisom in opisom dosedanjega dela pošljite v 8 dneh na gornji naslov.

Prijavljene kandidate bomo o izbiri obvestili v 30 dneh po končanem zbiranju prijav.

20482

X. Na reklamnih letakih

Reklamni letaki se največkrat raznašajo po ulicah, dostavljajo pa se tudi v poštne nabiralnike. Prenosnik je pisni, naslovnik je nediferenciran ali pa določen. Ponudba je tu implicitno izražena (redko eksplicitno).

Implicitno izražena ponudba:
- Plesna šola Step by step, tel. 327 308. Tečaji družabnega plesa za odrasle. Plesna šola za otroke stare od 4 do 10 let. Tečaji hip-hop (jazz-techno-show dance) za mladino. Vpis in informacije na 1. in 2. vaji izbranega tečaja.

PLESNA ŠOLA STEP by STEP tel. 327-308

PLESNA PONUDBA za FEBRUAR in MAREC '95 v KRANJU

TEČAJI DRUŽABNEGA PLESA ZA ODRASLE

Za vas smo pripravili program standardnih in latinskoameriških plesov iz svetovnega plesnega programa, ki jih boste lahko zaplesali v dveh stopnjah - začetni in nadaljevalni; tiste, ki si želijo še več, bomo povabili v višje stopnje. • Vsaka stopnja ima 8 vaj, vaje trajajo dve šolski uri in so 1x tedensko. V začetni st. učimo foxtrot, cha-cha-cha, valček, discofox,..., v nadaljevalni st. pa sambo, rumbo, tango, swing boogie, RR, ...

VSI TEČAJI ZA ODRASLE POTEKAJO V AVLI Občine KRANJ (bližina AP, kina).

ODRASLI nad 25 let
ZAČETNI TEČAJ - 1. st.
- ob nedeljah 20.00 začne 12.2.
- ob sredah 18.30 začne 15.2.

ODRASLI nad 25 let
NADALJEVALNI TEČAJ - 2. st.
- ob nedeljah 18.30 začne 12.2.
- ob torkih 20.30 začne 14.3.

ODRASLI stari 18 do 25 let
ZAČETNI TEČAJ - 1. stopnja
- ob nedeljah 17.00 začne 12.2.

POSEBNA PONUDBA ZA ODRASLE: v primeru, da se tečaja ne morete udeležiti, smo vam pripravljeni prisluhniti in se dogovoriti za individualno učenje v vaših prostorih - intenzivna 1 mesečna oblika vežbanja (pogoj min. 4 pari).

PLESNA ŠOLA ZA OTROKE STARE 4 – 10 let

1. Predšolski otroci 4 do 7 let, ob poned. ob 16.00 in 16.50 v plesnem Vrtcu MOJCA (Planina)
2. Osnovnošolci 8 do 10 let, ob ponedeljkih 17.45 na OŠ J. ALJAŽ, ob torkih 16.45 v KS Stražišče, ob 17.45 v AVLI Občine Kranj

TEČAJI HIP-HOP (JAZZ-TECHNO-SHOW dance) za MLADINO

Je priljubljena plesna oblika pri mladih, primerna za domačo zabavo, diskoteko, kot tudi sodelovanje v plesnih skupinah, ki javno nastopajo. Tečaje vodi gdč. Tina - osvajalka evropskega pokala in 3. mesta v skupinskem Show dance-u na letošnjem svetovnem prvenstvu.

MLADINA 10 do 13 let
- ob torkih 18.30 v AVLI Občine kranj
- ob petkih 16.00 na OŠ J. ALJAŽ

MLADINA 14 do 17 let
- ob torkih 19.30 v AVLI Občine Kranj

Vse dejavnosti kot so v KRANJU so tudi v RADOVLJICI - Hotel Gr. dvor ob SOBOTAH.

VPIS IN INFORMACIJE na 1. in 2. vaji izbranega tečaja

- Optika Vedal, Društvena 3, tel./fax. 453 411, mobitel 0609 624 389. Velika izbira korekcijskih okvirjev različnih proizvajalcev. Možnost okulističnih pregledov. 15% popust za študente in upokojence.

- Manekenski tečaji.

Eksplicitno izražena ponudba:
Sled za Bežigradom. Ženski frizerski salon Fashion, Hacquetova 7 (Župančičeva jama), odprto od 6. do 20. ure, sobota od 8. do 12. ure. Nudimo vam vse vrste striženj in oblikovanje raznih pričesk. Obiščite nas, prijetno vas bomo presenetili!

XI. Pri akviziterstvu

Prenosnik je ustni, naslovnik in sporočevalec sta določena, položaj med njima je neformalen, namen je lahko izražen eksplicitno ali implicitno.

Eksplicitno izražen namen:
- Dober dan. Ponujam kozmetiko Collection 2000: odlične šminke, laki, maskare, črtala ... Cena je zelo ugodna. Vas mogoče zanima?

- Pozdravljeni. Prodajam čistila Diamond. Lahko vstopim?

Implicitno izražen namen:
- Dober dan, gospa. Prihajam z Zavoda za permanentno izobraževanje in bi rad, da mi pomagate pri anketi ... (prodaja knjig pod pretvezo)

XII. V radijskih in televizijskih reklamah

Prenosnik je ustni in pisni oz. slikovni, naslovnik je nediferenciran, namen je implicitno ali eksplicitno izražen.

Implicitno izražen namen:
- A veš, da ne hodimo več v Staro Gorico na pizzo? Pa smo našli v Ljubljani v Rožni dolini Azur. Ma kakšen Azur? Pizzerijo Azur. V Rožni dolini? Kakšna pizzerija? Da ti povem, pizzerija Azur, ti pripravijo take pizze, da če bi lahko, bi spasu kar tri. Pizzerija Azur, Cesta na Brdo 33, prava italijanska slast.

- Pri proučevanju primitivnih bitij lahko opazimo, da se prehranjujejo vsepovsod, ne glede na kvaliteto zaužite hrane. V nasprotju s tem pa opažamo prefinjen okus višje razvitih bitij, ki se hranijo izključno s prvovrstno hrano in to pretežno v restavraciji Farao. Farao - Brnčičeva 13, ob črnuški obvoznici. Farao - ko se združita okus in užitek.

Eksplicitno izražen namen:
- Pizzerija Oliva vam ponuja odlične italijanske jedi ...

3 Zaključek

Kot smo videli, se lahko s ponudbo, ki je velikokrat prikrita, srečamo v vseh sferah javnega, pa tudi zasebnega življenja, torej kjerkoli in kadarkoli. Odnos med tvorcem in naslovnikom je enakovreden (tvorec je lahko nadrejen le po določeni stopnji vednosti). Spol, starost in izobrazba naslovnika največkrat niso diferencirani (razen v primeru ženitnih oglasov- spol, starost ..., oglasov za zaposlitev - izobrazba, starost ...). Jezik je v formalnih situacijah z ustnim prenosnikom največkrat splošno pogovorni, lahko pa tudi narečni (npr. tržnica ...). V neformalnih situacijah je izbira jezika prosta, največkrat je to jezik vsakdanjega sporazumevanja. Jezik pisnega prenosnika je vedno knjižni (tj. zborni) jezik. Čas je največkrat sedanji ali prihodnji, nikoli pa pretekli. Naklon je povedni (če gre za stavčno poved), v nekaterih primerih tudi ublažen velelni (npr. Pridite ..., ne bo vam žal ...). Za besedilo, posebno javno, je značilno, da skoraj vedno vsebuje prvine prepričevanja. Gre za odkrito ali zakrito pozivno funkcijo z namenom, da bi naslovnik nekaj storil. Lahko je zgrajeno v obliki teksta, ali pa v obliki točkovnega niza. V tem primeru gre navadno za kratke nestavčne povedi ali besedne zveze. Pogosta je uporaba številk in drugih pisnih znamenj.

5. PRILOGA:

Program "Uposabljanje za življenjsko uspešnost"

c:ÐesterÐfpÐprogramÐrecenz0.doc

ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE
ZVEZA LJUDSKIH UNIVERZ SLOVENIJE

PROGRAM
USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST

Ljubljana, februar 1995

VSEBINA

I. UVOD

II. SPLOŠNI PODATKI O PROGRAMU
1. Ciljna skupina
2. Značilnosti ciljne skupine
3. Obseg programa
4. Vsebina programa
5. Splošni cilj izobraževalnegra programa UŽU
6. Pogoji za vključitev v program
7. Pogoji za dokončanje programa
8. Kadrovski pogoji
8.1 Formalni kadrovski pogoji
8.2 Drugi pogoji
9. Temeljna načela izpeljave
9.1. Splošna navodila za delo učitelja
9.2 Učne metode in pripomočki
9.3 Oblike izpeljave
10. Splošni pogoji izvedbe
10.1 Učna gradiva
10.2 Dokumentacija o napredovanju
10.3 Trajanje programa
10.4 Število udeležencev v skupini
10.5 Izvajalske organizacije
10.6 Prostori
11. Evalvacija programa
12. Financiranje programa

III. VSEBINE PROGRAMA

1. Integrativni elementi in vsebine
1.1 Motivacija udeležencev
1.1.1 Vzgojno-izobraževalni cilji
1.1.2 Navodila za delo učitelja
1.2 Spremljanje napredovanja udeležencev
1.2.1 Cilji modela
1.2.2 Faze v spremljanju napredovanja udeleženca
1.2.3 Navodila za delo učitelja
1.3 Splošna poučenost
1.3.1 Vzgojno-izobraževalni cilji
1.3.2 Vsebina programa
a) Poznavanje ožjega in širšega okolja
b) Potrebe posameznika in družine
c) Institucije političnega sistema
č) Zdravje
d) Življenje v dvoje
e) Spremljanje aktualnih družbenopolitičnih in kulturnih dogodkov in razmer
f) Smiselna izraba prostega časa
1.3.3. Navodila za delo učitelja

2. Temeljne vsebine
2.1 Sporazumevanje v različnih družbenih okoliščinah
2.1.1 Vzgojno-izobraževalni cilji
2.1.2 Vsebina programa
a) Značilnosti sporazumevanja po različnih kanalih
b) Učinkovita medosebna komunikacija

c) Samozavestno nastopanje v javnosti
č) Komunikacija v različnih okoliščinah
2.1.3 Navodila za delo učitelja

2.2 Branje, razumevanje in tvorjenje besedil
2.2.1 Branje in razumevanje besedil
2.2.1.1 Vzgojno-izobraževalni cilji
2.2.1.2 Vsebina programa
a) Praktično sporazumevalna besedila
b) Praktično strokovna in poljudnoznanstvena besedila
c) Publicistična besedila
č) Umetnostna besedila

2.2.2 Tvorjenje ustnih in pisnih sporočil
2.2.2.1 Vzgojno-izobraževalni cilji
2.2.2.2 Vsebina programa
a) Tvorjenje govorjenih besedil
b) Tvorjenje pisnih besedil
c) Izpolnjevanje obrazcev
č) Temeljne zakonitosti slovenskega pravopisa
2.2.2.3 Navodila za delo učitelja

2.3 Temeljno znanje in spretnosti računanja
2.3.1 Vzgojno-izobraževalni cilji
2.3.2 Vsebina programa
a) Načrtovanje družinskega proračuna in skrb za dom
b) Uporaba matematičnega znanja pri vsakdanjih opravkih
c) Uporaba matematičnega znanja na delovnem mestu
2.3.3 Navodilo za delo učitelja
2.3.4 Učne metode in pripomočki

IV. AVTORJI PROGRAMA

1. Institucije
2. Posamezniki
3. Drugi avtorji programa
4. Drugi strokovni sodelavci
5. Recenzenti
6. Lektorica
7. Naročnik
8. Izvajalec

V. TEMELJNA LITERATURA

VI. PRILOGE

Priloga 1: Program Usposabljanje učiteljev za izvajanje programa UŽU
Priloga 2: Uvodni pogovor
Priloga 3: Uvod v moj osebni razvoj
Priloga 4: Pregled dosedanjih izvedb programa UŽU

I. UVOD

Program Usposabljanje za življenjsko uspešnost (krajše UŽU) je splošno izobraževalni program, namenjen odraslim brez poklica z največ 10 let šolanja (končana ali nedokončana osnovna šola in največ dve leti poklicne ali druge srednje šole), oziroma osebam, ki tako slabo berejo, pišejo in računajo, da jih to resno ovira v življenju (pri iskanju službe ali ohranjanju zaposlitve, skrb za družino in socialno varnost, pomoč otrokom v šoli, varstvo človekovih pravic, itn.). Program naj pripomore zlasti k večji samostojnosti in samozadostnosti ljudi in jim odpre možnosti za njihovo nadaljnje učenje, delo in življenje.

Program je rezultat razvojno-raziskovalnega dela in izkušenj prve faze (glej prilogo) projekta Funkcionalna pismenost, ki ga izvaja Andragoški center Slovenije v sodelovanju z Zvezo ljudskih univerz Slovenije od leta 1992 dalje. Prvi so opozorili na obstoj pojava funkcionalne pismenosti odraslih v Sloveniji leta 1987 na katedri za andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani, raziskovalno pa so se problema lotili sodelavci na projektu Funkcionalna pismenost, ti so opredelili problem, raziskali obseg pojava in poudarili potrebo po ustreznih ukrepih, ki bi zagotovili večjo funkcionalno pismenost. Eden od takih ukrepov je tudi program UŽU.

OPREDELITEV FUNKCIONALNE PISMENOSTI

Pismenost v vsakdanjem pomenu razumemo kot sposobnost branja in pisanja.
Izraz funkcionalna pismenost pa opredeljuje pismenost mnogo širše, in sicer kot obvladovanje temeljnih spretnosti pisanja, branja, socialne komunikacije in računanja do mere, ki zagotavlja uspešno delovanje v različnih življenjskih situacijah, ki jih mora človek obvladovati in v katerih se zahtevajo sposobnosti pismenosti. Poudarek je ne le na obvladovanju temeljnih veščin, temveč tudi na njihovi dejavni uporabi v vsakdanjih vlogah, ki jih imamo odrasli. Pomanjkanje pisnih, bralnih ali številnih spretnosti lahko ovira posameznikov osebni razvoj in onemogoča dejavno vlogo pri razvoju skupnosti, v kateri živijo.

Pomanjkanje spretnosti branja, pisanja in računanja lahko pri ljudeh povzroča občutek manjvrednosti, zato se v praksi ogibamo izrazu funkcionalna (ne)pismenost in uporabljamo izraz temelje veščine ali temeljne spretnosti in znanje; programe funkcionalnega opismenjevanja pa smo poimenovali programi usposabljanja za življenjsko uspešnost.

OBSEG PROBLEMA

Problem funkcionalne pismenosti odraslih so v nekaterih razvitih državah na zahodu (Anglija, Kanada, Francija, ZDA) začeli preučevati in reševati že v sedemdesetih letih. Izvedli so obsežna nacionalna testiranja in ugotovili, da ima zaradi šibkih temeljnih spretnosti težave v vsakdanjem življenju skoraj četrtina odraslih (ZDA 24 %, Kanada 23 %). Funkcionalno pismenost so opredelili kot pojav, ki ima izobraževalne, kulturne, socialne, politične in ekonomske razsežnosti. Težave pri obvladovanju temeljnih spretnosti so pogostejše med določenimi socialnimi skupinami in v določenih socialnih okoljih. Tuje raziskave kažejo, da se ljudje, ki ne obvladajo temeljnih spretnosti branja, pisanja, socialne komunikacije in računanja, pogosteje znajdejo med brezposelnimi, pogosteje so iz nižjih socialnih slojev in dohodkovnih razredov, so manj izobraženi in spadajo med t.i. neaktiven del prebivalstva - ti se izjemno redko izobražujejo.

V Sloveniji doslej nismo izpeljali raziskave na nacionalni ravni, ki bi nam omogočila oceno dejanskega števila ljudi, ki imajo pomanjkljive temeljne spretnosti. Pomagali pa smo si z izsledki raziskav o procesih 'brisanja znanja' (Cain in Walen 1979, Mezirow 1975). Te navajajo, da 40 do 60 % spretnosti in znanja pozabimo, če ga ne uporabljamo. Tako je tudi z branjem, pisanjem in računanjem. Procesi pozabljanja in brisanja šolskega znanja in strokovne

usposobljenosti so najhitrejši pri ljudeh, ki imajo nedokončano ali končano OŠ ter dve ali triletno poklicno šolo. Trajnost pridobljenega znanja se povečuje z leti šolanja, ker je bolj poglobljeno in ga ljudje pogosteje uporabljajo.

Podatki o izobrazbeni strukturi prebivalcev Slovenije kažejo, da imamo v Sloveniji razmeroma visok delež prebivalstva z višjo in visoko izobrazbo v primerjavi z nekaterimi evropskimi državami (več kot Italija in Avstrija, vendar manj kot Norveška). Po deležu nešolanega prebivalstva (to je takega, ki ima končano osnovno šolo ali pa še te ne) pa smo precej pred drugimi razvitimi državami: po popisu leta 1991 je bilo v Sloveniji še vedno 46,5 % nešolanega prebivalstva starega nad 25 let (Unesco Statistical Yearbook 1992). Med brezposelnimi konec leta 1992 je bilo 45,2 % takih, ki so imeli dve ali triletno srednjo šolo (Letno poročilo Republiškega zavoda za zaposlovanje, Ljubljana 1993). Ugotavljamo, da ravno ta skupina prebivalstva potrebuje obnavljanje temeljnega znanja in spretnosti. Skupine, za katere predvidevamo, da slabo obvladujejo temeljne veščine in zato ne morejo sprejemati izzivov, ki jih nosita tehnološki in družbeni razvoj, so: mlajši brezposelni odrasli, do 26. leta, brez poklica, starejši brezposelni brez kvalifikacij, zaposleni brez kvalifikacij, invalidi, kmečko prebivalstvo, ženske brez kvalifikacij in migranti.
Predvidevamo, da se zaradi pozabljanja šolskih znanj in pomanjkanja ukrepov za zmanjševanje in odpravljanje pojava število ljudi, ki slabo obvladajo temeljne spretnosti, celo povečuje.

Odpravljanje funkcionalne nepismenosti zahteva načrtno raziskovalno in razvojno delo in sistem ukrepov na socialnem, ekonomskem, političnem in izobraževalnem področju. Program UŽU je eden prvih ukrepov na izobraževalnem področju za zviševanje in zagotavljanje funkcionalne pismenosti pri nas.

POTREBA PO TOVRSTNEM PROGRAMU MED MLADIMI BREZPOSELNIMI ODRASLIMI

V tej razvojni fazi projekta je program v izvedbeni obliki vsebinsko prilagojen ciljni skupini mlajših brezposelnih odraslih, ki si niso pridobili prvega poklica in so v še posebno neugodnem položaju na trgu delovne sile. Brez izobrazbe in delovnih izkušenj na trgu niso konkurenčni, v izobraževanje pa se iz različnih razlogov ne vključujejo. Tako postajajo kategorija dolgotrajno brezposelnih in težje zaposljivih. Junija 1994 jih je bilo med brezposelnimi mlajšimi odraslimi, med 15. in 26. letom, 32,0%, med njimi pa je dobra tretjina takih, ki so se šolali manj kot 10 let. Razlogi za tako veliko število brezposelnih mladih brez izobrazbe tičijo v družbenih spremembah zadnjih nekaj let in v nekaterih lastnostih te skupine mladih.
Ekonomske in politične spremembe v Sloveniji so povzročile probleme mlade populacije v starosti od 15 do 27 let, to je starostna meja, ki je določena z vstopom v srednjo šolo in s starostno mejo, ko študentje končajo študij. Spremembe, ki so najbolj prizadele to skupino mladih, so:

- bistveno so se zmanjšale možnosti izobraževanja (omejevanje vpisa na 40 % srednjih šol, za dve tretjini študijskih programov je bil sprejet sklep o omejitvi vpisa);
- zmanjšale so se možnosti zaposlitve; število mladih brezposelnih, mlajših od 26 let, se je povečalo s 14 530 v letu 1989 na 51 519 v letu 1993; to je povečalo interes mladih po nadaljnjem izobraževanju, kamor pa se ne morejo vključiti zaradi pomanjkljivega temeljnega znanja ali pa niso bili uspešni;
- mladi, ki imajo manj let šolanja, nimajo realnih možnosti za vključevanje v študij, težje dobijo zaposlitev ali plačano delo, zmanjšujejo se jim tudi možnosti participacije v življenjskem okolju;
- družinam, ki so pred gospodarsko krizo še lahko blažile ekonomske in socialne stiske svojih otrok, ki jih je povzročilo neprimerno delovanje državnih institucij, se je poslabšal socialni položaj, tako da te funkcije ne morejo več opravljati;

V Sloveniji nimamo ustreznih ustanov in državnih institucij, ki bi reševale tako povečane probleme te ciljne populacije.
Pri teh mlajših odraslih zasledimo določene značilnosti v vedenju in v odnosu do izobraževanja, kot jih ugotavlja dr. Ana Krajnc za odrasle s pomanjkljivimi temeljnimi spretnostmi, in jih je potrebno upoštevati pri načrtovanju izobraževalnega programa, in sicer:

- povečini imajo odklonilen odnos do izobraževanja in slabe izkušnje v prejšnjem šolanju;
- negotovost, strah in nesamostojnost pri učenju, slaba vzdržljivost ob miselnih dejavnostih, nerazvite učne navade in tehnike;
- pomanjkanje samozavesti, močna socialna kontrola vedenja, zadržanost in anonimnost, strah pred izstopanjem in nastopanjem;
- nizek socialni status (slabše materialno stanje, nizek ugled in socialna vplivnost);
- tesne socialne vezi s svojim okoljem, vendar redke vezi z višjimi socialnimi sloji;
- posebne rabe pismenosti, poseben jezik prakse in okolja (žargon).

PROGRAM JE NOVOST V PONUDBI IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV ZA ODRASLE

Za to skupino mladih so bili v preteklosti na voljo le šolski programi (OŠ za odrasle, programi USO in drugi programi poklicnega ali srednješolskega izobraževanja).

Program UŽU je prvi splošno izobraževalni program, namenjen tej populaciji v Sloveniji, in pomeni novost v ponudbi izobraževalnih programov za odrasle, ki se kaže v naslednjem:

- programe izvajajo učitelji, usposobljeni po posebnem programu,
- za udeležence so pripravljena posebna učna gradiva;
- obsegu programa: 120 ur; program se lahko glede na potrebe določene skupine podaljša;
- nešolskih oblikah izvedbe;
- doslednem in obveznem upoštevanju andragoškega cikla pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja;
- posebnih neselektivnih metodah vključevanja mladih odraslih v program, v program se lahko vpiše vsak;
- neizločevalnih metodah vrednotenja znanja, kar lahko prispeva k motivaciji za izobraževanje in k pozitivnemu odnosu mladih do izobraževanja in učenja;
- prilagajanju splošnega programa vsaki posamezni skupini in lokalnemu okolju.

DOSEDANJE POSKUSNE IZVEDBE PROGRAMA

V šolskem letu 1993/94 je program izvajalo 11 izvajalcev, 7 ljudskih univerz in 4 zasebne izobraževalne organizacije. Program je izvajalo 17 učiteljev, ki so se usposabljali v programu Usposabljanje učiteljev za izvajanje programov UŽU (Priloga). V program je bilo vključenih 160 mladih brezposelnih odraslih, kar pomeni 0,4 odstotka vseh brezposelnih odraslih.

V nadaljevanju navajamo:
1. Splošne podatke o programu, v sklopu katerega je opredeljena ciljna skupina, pogoje za vključitev in dokončanje programa, kadrovske pogoje, temeljna načela izpeljave in splošne pogoje izvedbe.
2. Integrativne izobraževalne elemente in vsebine (motivacija, spremljanje napredovanja in splošna poučenost) in temeljne izobraževalne vsebine (sporazumevanje v različnih družbenih okoliščinah, branje, razumevanje in tvorjenje besedil ter temeljne spretnosti računanja).
3. Priloge, ki dajejo vpogled v vsebino programa usposabljanja za učitelje. V prilogi so tudi obrazci za uvodni pogovor z udeleženci, metodo spremljanja napredovanja udeležencev Uvod v moj osebni razvoj ter statistični podatki o dosedanjih izvedbah in izvajalcih programov UŽU.

I. SPLOŠNI PODATKI O PROGRAMU

1. Ciljna skupina in njene značilnosti

Ciljna skupina programov UŽU so mlajši odrasli, stari od 15 do 27 let, z največ 10 let šolanja (končana ali nedokončana osnovna šola in največ dve leti poklicne ali druge šole), ki si niso pridobili osnovnega znanja v branju, pisanju, računanju, socialni komunikaciji in splošni poučenosti.

2. Značilnosti ciljne skupine

Pri mlajših odraslih, ki spadajo v ciljno skupino UŽU, v vedenju in odnosu do učenja lahko opazimo naslednje značilnosti:

- po večini imajo slabe izkušnje v prejšnjem izobraževanju (neuspešnost) in zato vsakršno izobraževanje odklanjajo;
- ne zavedajo se, da se učijo tudi v vsakdanjih situacijah, in s tem ne izkoristijo možnosti izkušenjskega učenja.

Poleg tega se s pomanjkljivimi temeljnimi spretnostmi pogosto pojavljajo tudi določene oblike vedenja. Kot pravi prof. dr. Ana Krajnc so ti pogosto nesamozavestni, včasih predani pasivnosti, čakanju, da jim drugi pomagajo ali kaj store zanje. Boječnost je pogost pojav, ki se včasih pokaže tudi v oblikah grobega vedenja, nasilnosti do okolja ali pa pretirane podredljivosti. Takšne osebe preživljajo svoje življenje kot "odvisneži", podrejeni drugim. P. Freire govori o "kulturi nemih" (P. Freire 1972). Nemo zrejo v življenje in svet, se mu prilagajajo in podrejajo.

Na slabo obvladovanje temeljnih spretnosti pa se lahko zaradi doživljanja lastne nemoči in pomanjkanja pozitivnih vzorcev vedenja prilepijo razne socialno negativne oblike vedenja. Uživanje mamil, alkoholizem in kriminal so pogosti spremljevalci zlasti tistega dela ljudi, ki menijo, da se ne morejo več pozitivno uveljaviti. Poleg tega jih v negativne reakcije in družbeno nesprejemljivo vedenje neredko ženeta tudi finančna in splošna materialna stiska."Oseba, ki se ne more pozitivno uveljavljati, ki ni konstruktivna, kmalu postane destruktivna." (E. Fromm 1983)

Z značilnostmi ciljne skupine se seznanijo učitelji v programih UŽU med usposabljanjem v sklopu modula Psihosocialne značilnosti mlajših odraslih - 30 ur (Priloga 1).

3. Splošni cilj izobraževalnega programa UŽU

Splošni cilj programa UŽU je motiviranje udeležencev za izobraževanje, pridobivanje in razvijanje spretnosti in znanja branja in pisanja (branje, razumevanje in tvorjenje besedil), računanja v vsakdanji rabi in socialne komunikacije ter razvijanje in utrjevanje tistih osebnostnih potez, stališč in vrednot, ki so potrebni za delovanje v spreminjajočih se socialnih okoljih. Cilj izobraževalnega programa je tudi sprememba v osebni naravnanosti mladih udeležencev programa in izboljšanje učinkov tega ravnanja, ne le pridobivanje različnega znanja, spretnosti in stališč.

Program torej odpira možnosti za boljšo socialno integracijo najnižje izobraženih mlajših odraslih, povečuje možnosti za nadaljne šolanje ali za vertikalno socialno mobilnost.

4. Vsebina programa

Vsebine smo razdelili na temeljne vsebine, ki omogočajo obnavljanje in pridobivanje temeljnega znanja in spretnosti, ter na integrativne elemente oz. vsebine, ki imajo povezovalno vlogo v programu; so izhodišče za izpeljavo temeljnih vsebin, udeleženca pa opremljajo s strategijami za preseganje stanja, kakršno je bilo pred vključitvijo v program.

Program zajema tele vsebinske sklope:

1. Integrativni elementi in vsebine:

   - motivacija,
   - splošna poučenost,
   - spremljanje napredovanja.

2. Temeljne vsebine:
   - sporazumevanje v različnih družbenih okoliščinah,
   - branje razumevanje in tvorjenje besedil,
   - temeljno znanje in spretnosti računanja.

5. Obseg programa

Program obsega 120 ur, možno pa ga je povečati na 150 ur. Število ur izvedbe programa predlaga učitelj, in sicer na osnovi ocene:

- preteklih izobraževalnih izkušenj udeležencev izobraževanja,
- izraženih interesih in ugotovljenih potrebah in
- obvladovanju strategij učenja.

Predlog o podaljšanju programa UŽU poda izvajalska organizacija na predlog učitelja v programu, lahko pa ga poda tudi Andragoški center Slovenije na osnovi rezultatov evalvacijskega obiska.

6. Pogoji za vključitev v program

V program se vključijo udeleženci prostovoljno, na pobudo svojega svetovalca za zaposlovanje ali na lastno pobudo po uvodnem pogovoru z učiteljem v programu UŽU (Priloga 2).

Uvodni pogovor je zasnovan kot opomnik, ki je učitelju v pomoč pri prvem pogovoru s kandidatom in mu omogoča, da udeleženca navduši za vključitev v program ter pridobi kar največ podatkov o njem. Na osnovi teh izbere ustrezne vsebine programa. Zato je uvodni pogovor zelo pomembna faza vključevanja ciljne skupine mlajših brezposelnih odraslih v izobraževanje.

Cilji uvodnega pogovora so:

1. Seznaniti udeleženca z vsebino, cilji in potekom programa UŽU, na osnovi katerih se odloči, ali se bo vključil v program, in ga motivirati za vključitev vanj.
2. Zbrati podatke o udeležencevih:
   - interesih oziroma aspiracijah v zvezi z izobraževanjem in zaposlovanjem,
   - izkušnjah v prejšnjem izobraževanju in zaposlovanju,
   - potrebah po pridobivanju in utrjevanju temeljnih spretnosti,

- prostočasnih dejavnostih,
- pomembnih posameznikih v njegovem življenju in
- o njegovi dejavnosti v okolju, kjer živi (obiskovanje športnih, kulturnih in drugih prireditev in institucij, npr. knjižnjice, gledališča, kulturno-umetniškega društva ipd.).

Na osnovi zbranih podatkov oblikovati oziroma prilagoditi vsebino, trajanje in zahtevnostno raven programa UŽU.

Izvedba uvodnega pogovora:

1. Uvodni pogovor je zasnovan tako, da ga lahko opravi namesto učitelja tudi kdo drug (svetovalec z Zavoda za zaposlovanje, organizator izobraževanja v izobraževalni organizaciji). Zaželeno pa je, da ga opravi učitelj v programu UŽU.
2. Uvodni pogovor naj izvede učitelj individualno, z vsakim kandidatom posebej.
3. Uvodni pogovor ni testiranje kandidatovih zmožnosti in znanja, zato naj se učitelj ogiba preverjanju znanja.
4. Učitelj naj se pri pogovoru ogiba zelo osebnih tem (odnosi v družini ipd.), ki bi lahko kandidata odvrnile od vključitve v program.

7. Pogoji za končanje programa

Udeleženec pridobi potrdilo o opravljenem programu UŽU, če je njegova prisotnost v programu bila 85 odstotna. opravljen programu UŽU se prizna kot opravljen splošni del programov USO.

V programu učitelj spremlja napredovanje udeleženca po posebni metodi Uvod v moj osebni razvoj (Priloga 3), ki omogoča opisno ugotavljanje udeležencevega napredovanja med izobraževalnim procesom. Poleg omenjenega modela se dopušča tudi klasično ocenjevanje znanja (testi, šolske naloge, spraševanje za oceno ipd.), vendar le v izjemnih primerih in pod pogojem, da udeleženci to želijo.

Po metodi Uvod v moj osebni razvoj udeleženci zberejo dokumentacijo o osvojenih znanjih in spretnostih, ki jo predložijo v postopku ugotavljanja znanja na UPZ.

Odrasli, ki niso bili vključeni v program UŽU ali ga niso končali, bodo lahko potrjevali svoje znanje na bodočem Centru za ugotavljanje in preverjanje znanja (UPZ).

Učitelji v programu UŽU se seznanijo z vsebino in načinom uporabe modela med usposabljanjem za učitelje UŽU v sklopu modula Spremljanje napredovanja udeležencev v programih UŽU (30 ur).

8. Kadrovski pogoji

8.1 Formalni kadrovski pogoji

A/ Učitelj v programu UŽU je lahko tisti, ki je uspešno končal program Usposabljanje za učitelje v programih UŽU; pripravlja in izvaja ga Andragoški center Slovenije. Učitelj mora opraviti preskus znanja iz računanja, če želi poučevati matematične vsebine, in preskus iz slovenskega jezika, če želi poučevati vsebine iz sporazumevanja. Učitelj lahko opravlja oba preskusa znanja in tako izvaja oba sklopa programa.
Program UŽU naj izvajata dva učitelja, ki sta uspešno končala izobraževanje učiteljev za izvajanje programov UŽU in imata javno veljavno potrdilo za vsebine računanje v vsakdanji rabi in/ali za sporazumevanje in tvorjenje ustnih in pisnih sporočil.

B/ Posebni pogoji veljajo za izvajanje vsebin s področja jezika in sporazumevanja ter svetovanja za nadaljnje poklicno izobraževanje in delo:

- slovnico in pravopis (jezikovno znanje, pravilnosti v jeziku) praviloma poučujejo slavisti, ki so se usposabljali po programu Usposabljanje učiteljev za izvajanje programov UŽU. Če izvajalska organizacija nima po tem programu usposobljenih slavistov, lahko povabi gostujočega slavista, ki prevzame izpeljavo navedenih sklopov [1];

- pragmatično znanje (primernost besedil) in grafično znanje (razporeditev podatkov na papir) pa lahko izvajajo tudi neslavisti, ki so se usposabljali v programu Usposabljanje učiteljev za izvajanje programov UŽU.

C/ Svetovanje za izobraževanje in delo praviloma opravijo svetovalci Zavoda za zaposlovanje, ki jih izvajalci povabijo v program.

8.2 Drugi pogoji

Učitelj v programu UŽU naj bo iz istega okolja, od koder prihajajo tudi udeleženci programa, poleg tega pa naj ima tudi nekatere osebnostne lastnosti, ki mu omogočajo uspešno delo, in sicer:

- je spreten pri sporazumevanju z ljudmi, obvladuje pojave v skupini in uresničuje demokratični model vodenja;
- ima sposobnost vživljanja v druge ljudi (empatija);
- ima izkušnje pri izobraževanju ali svetovanju odraslim;
- je osebno motiviran za delo z mlajšimi brezposelnimi odraslimi z navedenimi značilnostmi (glej uvod in točko 1.1).

9. Temeljna načela izpeljave programa UŽU

Glede na ugotovljene značilnosti skupine mladih brezposelnih odraslih in cilje programa je potrebo upoštevati naslednje načela izpeljave programa UŽU:

1. Načelo integrativnosti, ki se kaže v povezovanju posameznih izobraževalnih vsebin in povezovanju vsebine izobraževanja s temami in značilnostmi okolja, kjer poteka program. Program se s horizontalno organiziranostjo povezuje (integrira) z vsebinami oz. znanjem, ki so ga odrasli pridobili z različnimi življenjskimi vlogami. Vsebina je obogatena s čimveč elementi, zajetimi iz življenjskih izkušenj in socialnih vlog udeležencev izobraževanja.

2. Načelo relevantnosti: izobraževalne vsebine morajo biti povezane z aktualnimi življenjskimi potrebami skupine mlajših brezposelnih odraslih, z njihovimi interesi in cilji.

3. Načelo individualizacije (prožnosti); izbor vsebin in težavnost programa sta prilagojena individualnemu predznanju in izkušnjam posameznega udeleženca ter njegovim individualnim interesom in potrebam.

4. K študentu usmerjen pristop (angl. student centred), ki se kaže v poudarjeni aktivni vlogi udeleženca izobraževanja v vseh fazah izobraževalnega procesa: pri opredeljevanju izobraževalnih ciljev in izbiri vsebin ter evalvaciji uspešnosti njegovega učenja;

---

[1] ACS pripravlja poseben program usposabljanja za slaviste, ki bodo poučevali v programu UŽU. Program obsega 100 ur in se bo pričel izvajati v letu 1995.

O sodobnih metodah poučevanja se učitelji seznanijo med usposabljanjem na modulu Metode učinkovitega poučevanja. Usposobljenost dokažejo tako, da pripravijo nastop pred kamero v sklopu modula Mininastop (Priloga 2).

9.3 Oblike izpeljave

Če je mogoče, naj se izobraževalni proces organizira in izvede kot učni projekt, kjer:

- so nosilci oziroma glavni izvajalci dejavnosti v vseh etapah projekta udeleženci sami, učitelj sodeluje kot pobudnik aktivnosti ali svetovalec;
- dejavnost poteka po določenem načrtu, ki ga pripravijo udeleženci skupaj z učiteljem,
- upoštevamo interese, sposobnosti in potrebe udeležencev, ki se lahko spreminjajo med potekom projekta,
- vsebine izhajajo iz življenjske situacije,
- interdisciplinarni pristop, povezovanje vsebin programa,
- poudarek je na izkustvenem učenju.

Učni projekt omogoča, da se delo odvija tudi zunaj izobraževalne organizacije; npr. obiski organizacij ali zavodov, obiski knjižnjice in kulturnih ustanov, zbiranje gradiv na terenu ipd.

10. Splošni pogoji izvedbe

10.1 Trajanje programa

Program poteka najmanj 8 in največ 10 ur na teden. V nobenem primeru ne sme biti preseženo zgornje število izvedenih ur programa na teden. Program tako poteka najmanj 3,5 meseca.
To je čas, v katerem je realno pričakovati spremembe v naravnanosti in motivaciji za izobraževanje ter spreminjanje stališč in vrednot pri udeležencih.

10.2 Število udeležencev v skupini

Primerno število udeležencev v skupini je od 8 do 12. V nobenem primeru ne sme biti v skupini več kot 15 udeležencev, kajti s tem se rušijo osnovna načela izvajanja programa: individualizacija, k udeležencu usmerjen pristop, fleksibilnost izvedbe vsebin in poučljivost.

10.3 Dokumentiranje napredovanja udeležencev

Učitelj v programu UŽU skrbi za redno beleženje napredovanja udeležencev na posebne obrazce, ki so sestavni del modela Uvod v moj osebni razvoj. Obrazce izpoljnujejo udeleženci sami ob pomoči učitelja. Obrazci so namenjeni internemu in eksternemu ugotavljanju in potrjevanju znanja in spretnosti ter služijo kot dokumentacija o obdelanih vsebinskih področjih in o napredovanju udeležencev.
Izpolnjeni obrazci se hranijo v izvajalski organizaciji in so na vpogled udeležencem in ACS. Obrazci služijo ACS kot dokumentacija za eksterno evalvacijo programa in jih izvajalska organizacija ob koncu programa pošlje ACS.

10.4 Učno gradivo

Udeleženci uporabljajo posebno učno gradivo za posamezne vsebine: Računanje v vsakdanji rabi, Sporazumevanje v različnih okoliščinah in Pisno in ustno sporočanje. Gradivo je izdala

Zveza Ljudskih univerz Slovenije. Sestavni del gradiva je priročnik Stanka Šimenca Pisno sporočanje za vsakdanjo rabo (DZS, Ljubljana 1994).

Pripravljeno gradivo je temeljno gradivo, ki ga učitelj dopolnjuje glede na interese, potrebe in sposobnosti udeležencev ter potrebe projektnega učnega dela.
Učitelj uporablja tudi besedila, ki so jih napisali udeleženci sami v sklopu programa ali drugje; prošnje, pisma, pritožbe, opravičila ipd.
Vsak udeleženec dobi mapo z nalepko Program UŽU, v katero vlaga učna in študijska gradiva ter individualne načrte.

10.5 Izvajalske organizacije

Program lahko izvajajo izobraževalne organizacije, ki imajo najmanj dva usposobljena učitelja programa UŽU. Izobraževalna organizacija mora imeti vsaj dva učitelja, ki sta usposobljena za vsebinske sklope, predpisane po programu.

10.6 Prostori

Prostori morajo omogočati drugačno razporeditev in organizacijo učnega procesa od šolskega, in sicer za skupinsko delo ali delavnico. Opremljeni so s plakati ni obvestili, povezanimi z vsebinami iz programa, in primerno okrašeni.

10.7 Evalvacija programa

Andragoški center Slovenije in Zveza ljudskih univerz Slovenije eksterno evalvirata izvajanje programa pri posameznih izvajalcih predvidoma po 40, 80 in 120 izvedenih urah (če evalvatorja ne določita drugače) in podata financerjem mnenje o izpolnjevanju pogojev oziroma o kvaliteti izvedbe. Izvajalec omogoča evalvacijo programa tako, da obvešča ACS o poteku programa ter omogoči evalvacijske obiske v skupini in pregled dokumentacije o napredovanju udeležencev.

Tako se zagotavlja enaka kvaliteta izvedb programa pri različnih izvajalcih.

Če izvajalec izvede program UŽU po navodilih, upošteva priporočila ACS in omogoči zunanjo evalvacijo izvedbe programa, izpolni pogoje za financiranje programa.

10.8 Financiranje programa

Financerji namenijo sredstva izvajalcu za izvajanje programa, če le-ta izpolnjuje pogoje in priporočila glede izvedbe programa, ki so predvideni v Splošnih podatkih o programu.

III. VSEBINE PROGRAMA

1. Integrativni elementi in vsebine

1.1 Motivacija udeležencev

Uvodna motivacija udeležencev je povezujoč element programa, je izhodišče in metodično načelo za izvajanje vseh ostalih vsebin programa.

Učitelj naj si nenehno prizadeva, da bi prepoznal in aktiviral udeležencève pozitivne dosežke in notranje moči in ga ob tem spodbudil na pripravljenost za spreminjanje. Tu je osrednje vprašanje, kako spodbuditi, motivirati in podpreti udeleženca pri učenju, ne pa, kako ga poučevati.

Odrasli so motivirani za učenje, če vidijo v programih sebe, svoje izkustvo in probleme ter če ocenijo, da so izobraževalne vsebine pomembne za delovanje na socialnem ali delovnem področju.
Za ugotavljanje posameznikovih potreb in interesov ter načrtovanje in spremljanje uresničevanja pomembnih ciljev za posameznika je primeren model Uvod v moj osebni razvoj (Priloga 2).

1.1.1 Vzgojno-izobraževalni cilji

Udeleženci:
- odkrijejo smiselnost učenja za svoje delovanje v družbenem in zasebnem življenju,
- začutijo pripravljenost za spreminjanje in osebnostno rast,
- spoznajo pomen samoodgovornega vedenja in ravnanja.

1.1.2 Navodila za učitelja

Učitelj mora izhajati iz spoznanja, da mladi iz ciljne skupine enačijo učenje s šolo in največkrat v izobraževanju ne vidijo vrednote ali poti za spreminjanje obstoječega stanja. Učitelj bo zato vedno izhajal iz tega, kar udeleženci že vedo, kar so si pridobili med šolanjem, s samoizobraževanjem in življenjskimi izkušnjami, ter jim dvignil zaupanje v lastne sposobnosti. Proces bo zasnoval na aktivnih metodah, ki spodbujajo nenehno sodelovanje udeležencev. Vzdušje mora biti sproščeno in omogočati zaupnost. V procesu ugotavljanja potreb, postavljanja ciljev in izbire vsebin je aktiven udeleženec, učitelj mu samo pomaga pri izbiri.

O metodah motiviranja udeležencev za učenje in aktivno sodelovanje se učitelji seznanijo na izobraževalnem programu za učitelje.

1.2 Spremljanje napredovanja udeležencev

Spremljanje napredovanja udeležencev je drugi integrativni element in metodični pripomoček za načrtovanje učenja in ugotavljanje individualnega napredovanja udeležencev v programu (Priloga 3). Z modelom torej ne preverjamo le znanja, ampak predvsem napredovanje med potekom in ob koncu programa glede na začetno stanje ob vključitvi v program.

Omogoča izvedbo vseh faz učnega procesa, od ugotavljanja potreb in interesov, izbora vsebin in načrtovanja, do vrednotenja. Omogoča interno in eksterno evalvacijo izvedbe programa UŽU ter sprotno vrednotenje dosežkov pri posameznih udeležencih med izvajanjem programa in končno evalvacijo stanja po končanem programu:
1. udeleženci imajo vpogled v lastno uspešnost in kako lahko svoje učenje še izboljšajo ter v spremembe v osebnostnih lastnostih in znanju,

2. učitelji dobijo informacijo o tem, kako učinkoviti so pri svojem delu in kako lahko poučevanje še izboljšajo,
3. organizatorji in načrtovalci programa dobijo informacijo o učinkovitosti in kvaliteti izobraževalnega programa.

1.2.1 Cilji modela

- Pokazati napredovanje udeleženca glede na individualno postavljene cilje,
- doseči dejavno vlogo udeležencev pri načrtovanju in izpeljavi izobraževalnega procesa,
- spodbujajanje spreminjanja ciljev in podciljev po določenem času, kar je lahko pomembno merilo napredovanja in motivacija za nadaljnje delo,
- spremljanje in vrednotenje učenja in znanja, ki ni vključeno v program,
- vplivati na večjo samozavest udeležencev pri učenju in uporabi naučenega znanja in spretnosti v življenju,
- vplivati na večjo učinkovitost učenja in poučevanja.

1.2.2 Faze v spremljanju napredovanja udeleženca

Metoda Uvod v moj osebni razvoj omogoča sprotno in končno vrednotenje dosežkov in napredovanja udeleženca, pri tem pa upošteva faze andragoškega ciklusa v učenju odraslega:

1. Ugotavljanje začetnega znanja, interesov in potreb: vsak udeleženec ugotovi, kaj hoče, kaj zmore in kaj dopuščajo okoliščine. Pri načrtovanju si udeleženec pomaga s temi vprašanji: Kaj želim? Česa se moram naučiti? Kako naj dosežem cilj? V tej fazi se ugotovijo potrebe, postavijo se cilji izobraževanja in oblikuje program dela.

2. Postavljanje ciljev in ugotavljanje podciljev: udeleženec izbere kratkoročne realne cilje. Ti so lahko notranji, to pomeni, da se nanašajo na novo znanje, spretnosti, stališča in navade, ki jih želi udeleženec doseči. Lahko so zunanji, ki se kažejo v spremenjenem ravnanju udeležencev, ki so končali program. Cilji morajo biti konkretni in operativni, tako da je mogoče učinke izobraževanja ustrezno meriti.

3. Izbor izobraževalnih vsebin: ko si udeleženec določi cilje je potrebno ugotoviti, kako bi jih dosegel, in izbrati ustrezne vsebine. Razvije se individualni program dela ali akcijski načrt. Udeleženec skupaj z učiteljem poišče ustrezne vire in oblike učenja, upoštevaje prejšnje izkušnje.

4. Pregledovanje: po vsakih nekaj urah učenja udeleženec pregleda opravljeno delo. Pomaga si z vprašanjem: Kako daleč sem prišel? Opaženi napredek tudi zabeleži. Opažanja lahko zabeleži tudi učitelj.

5. Ponovno pregledovanje in načrtovanje: po vsakih 40 urah izobraževalnega programa udeleženec zapiše opaženo napredovanje v tem časovnem obdobju. Štirideset ur je optimalni čas, v katerem je upravičeno in možno pričakovati vidne spremembe v osvojenem znanju in spretnostih ter vrednotah. Udeleženec si postavi nove cilje in oblikuje nov akcijski program dela.

1.2.3 Navodila za delo učitelja

Ob začetku programa vsak udeleženec dobi svoj obrazec Uvod v moj osebni razvoj. Pomembno je, da učitelj že na prvih srečanjih udeležencem predstavi način uporabe in pomen modela lastnega vrednotenja napredovanja. Prvi zapisi nastanejo ob uvodnih pogovorih o udeleženčevih pričakovanjih v programu. Učitelj udeležencem svetuje in pomaga pri izbiri kratkoročnih ciljev, ki jih lahko dosežejo med potekom programa, in dolgoročnih ciljev, ki

presegajo okvire programa UŽU. Upošteva, da se cilji med izvajanjem programa lahko tudi spreminjajo.

Učiteljeva vloga v načrtovanju in spremljanju udeležencevega dela je izjemno pomembna: nenehno mora spodbujati udeležence k načrtovanju osebnega razvoja. V tej vlogi je bolj svetovalec ali mentor, kajti udeležencem pomaga analizirati njihov trenutni položaj, znanje in realne možnosti v okolju, ugotoviti, katero znanje potrebujejo za dosego ciljev, načrtovati, kako bodo to znanje pridobili, svetuje udeležencem, kako in s kakšnimi sredstvi si lahko pomagajo pri doseganju ciljev in kako naj presojajo svoje uspehe, kako naj premagujejo krize.

Učitelj skrbi, da udeleženci redno vpisujejo cilje in dosežke. Ob koncu programa ima vsak udeleženec dokazilo o napredku, ki ga je naredil med programom, in dokazilo o osvojenih znanjih in spremembah v vrednotah in stališčih, ki ga lahko predloži v postopku ugotavljanja znanja na UPZ.

1.3 Splošna poučenost

Splošno poučenost sestavlja sklop integrativnih vsebin, katerih cilj je opremiti udeleženca programa UŽU z znanji in spretnostmi, ki presegajo temeljne vsebine in preprečujejo, da bi se po končanem programu vrnil v stanje, v katerem je bil pred vključitvijo v program. Udeleženca navajajo na dejavno vlogo pri načrtovanju svojega življenja in zadovoljevanju svojih potreb in interesov v lokalnem okolju. Poznavanje ožjega lokalnega okolja in širšega okolja je osrednja tema v tem sklopu, pri tem pa se izhaja iz potreb udeležencev po socialni varnosti, zdravju, izobraževanju, kulturi, vzgoji otrok itn. Vsebine, ki jih obravnavajo v sklopu splošne poučenosti, se torej tesno povezujejo z ostalimi temeljnimi vsebinami v programu UŽU.

Splošna razgledanost omogoča doseganje ciljev izven programa UŽU in uresničevanje posameznikovih socialnih in delovnih vlog.

1.3.1 Vzgojno-izobraževalni cilji

Udeleženci:

- prepoznajo svoje probleme ter znajo poiskati poti za njihovo samostojno zadovoljevanje in razreševanje,
- povedo, kakšne pravice imajo kot brezposelni,
- naštejejo ustrezne institucije v svojem kraju, kjer lahko uveljavljajo svoje pravice,
- naštejejo tudi druge institucije v svojem okolju; izobraževalne, kulturne, športne itn., kjer lahko aktivno preživljajo prosti čas,
- povedo glavne dogodke in pomembne osebnosti, ki so zaznamovali krajevno zgodovino,
- razložijo preventivne in druge ukrepe za ohranitev zdravja in psihofizične kondicije.

1.3.2. Vsebina programa

a) Poznavanje ožjega in širšega okolja
b) Potrebe posameznika in družine:
   - delo,
   - socialna in zdravstvena varnost,
   - izobraževanje,
   - varnost,
   - kultura.
c) Institucije političnega sistema.

č) Zdravje:
- zdrava prehrana,
- higiena in zdravstvena preventiva,
- naravno zdravljenje,
- pomen gibanja,
- stik z naravo,
- ekološka osveščenost,
- socialne bolezni in odvisnosti: alkoholizem, narkomanija in bolezni sodobnega sveta (aids), itn.

d) Življenje v dvoje:
- pomen podobnih stališč in vrednot pri partnerjih,
- materialni temelji družine,
- načrtovanje družine,
- vzgoja,
- generacijska nasprotja itn.

e) Spremljanje aktualnih družbenopolitičnih in kulturnih dogodkov in razmer.

f) Smiselna izraba prostega časa:
- vključevanje v organizacije, društva,
- študijske krožke,
- konjički itn.

1.3.3 Navodila za delo učitelja

Učnih vsebin tega modula učitelj ne obravnava samostojno, ampak jih nenehno prepleta z vsebinami drugih modulov - pisnega in ustnega sporazumevanja in računanja. Teme jemlje iz življenja. Gre torej za upoštevanje načela integrativnosti. Pri tem je zaželeno, da pritegne k sodelovanju tudi zunanje sodelavce in strokovnjake z različnih področij (zdravnike, socialne delavce, umetnike...).

Priporočena oblika dela je projektno delo.

2. Temeljne vsebine

2.1 Sporazumevanje v različnih družbenih okoliščinah

Učinkovito obvladovanje medosebnih odnosov postaja v našem času vse pomembnejše, zato predstavlja v programu UŽU eno temeljnih vsebin.

Udeležence usposablja za zavedanje, motiviranost in smotrno vedenje in ravnanje v vsakdanjih in zasebnih stikih z drugimi ljudmi in za razvijanje lastne odgovornosti za skladne medosebne odnose v družinskem in družbenem okolju.

2.1.1 Vzgojno-izobraževalni cilji

Udeleženci:
- se predstavijo in orientirajo v novem okolju,
- predstavijo svoje poglede, predstave, stališča in jih zagovarjajo,
- pojasnijo ovire in motnje v komunikaciji,
- navedejo različne načine izražanja kritike in pohvale ter njihovo uporabo v vsakdanjih odnosih z drugimi,
- spremljajo svoje napredovanje in ubesedijo svoje doživljanje in vrednotenje le-tega,
- realno ocenijo svoje sposobnosti in napredek.

2.1.2 Vsebina programa

a) Značilnosti sporazumevanja po različnih kanalih:
- pisno,
- ustno,
- po telefonu in sodobnih telekomunikacijskih sredstvih.

b) Učinkovita medosebna komunikacija:
- verbalna in neverbalna komunikacija,
- ravni komunikacije (dvosmerna in simetrična komunikacija),
- pravila učinkovite komunikacije,
- reševanje konfliktov,
- ovire v komunikaciji.

c) Samozavestno nastopanje v javnosti:
- premagovanje treme,
- jasno izražanje.

č) Komunikacija v različnih okoliščinah:
- V zasebnem življenju:
  - partnerski odnosi,
  - starši,
  - otroci (generacijske razlike),
  - prijateljski odnosi itn.
- V javnih in poljavnih okoliščinah:
  - uradi (zavod za zaposlovanje, center za socialno delo, banka, pošta...) ,
  - šola (govorilne ure...),
  - trgovina, avtobusna postaja itn.
- V delovnem okolju:
  - delovno okolje in funkcije delovne organizacije,
  - komuniciranje v delovnem okolju (s sodelavci, odnos do podrejenih in nadrejenih),
  - službe v organizaciji, ki so pomembne za reševanje problemov posameznika.

2.1.3 Navodila za delo učitelja

Za komunikacijo in socialno učenje še posebej velja, da naj temeljita na posredovanju in urjenju spretnosti in uzaveščanju odnosov. Zato mora vsaka tema izhajati iz konkretnih življenjskih situacij udeležencev - iz življenja skupine in odnosov v njej ter iz komunikacijskih navad v družini, med vrstniki, sodelavci, v soseski itd. To pomeni, da učitelj vse teme obravnava v povezavi z drugimi moduli - npr. ob obravnavi določene učne teme iz modula Branje in razumevanje besedil, Tvorjenje besedil ali Računanje v vsakdanji rabi. Ker je učenje komuniciranja vedno dogajanje, ki poteka med dvema ali v skupini, je ravno skupina sama, vsakdanji odnosi in dogajanja v njej, najboljše izhodišče za pogovor, opazovanje, ozaveščanje in preskušanje novih vzorcev učinkovitejšega sporazumevanja. Zato naj učitelj uri spretnosti dobre komunikacije v različnih okoliščinah.

Vzorce učinkovitega komuniciranja udeleženci najprej opazujejo, se o njih pogovarjajo med seboj in z učiteljem, jih nato predstavijo z metodo igranja vlog in jih nazadnje privzemajo z učenjem drugačnega vedenja (vedenjsko usposabljanje) ter preskušajo v vsakdanjem življenju.

Spremembe vedenja pri udeležencih ne bodo učinkovite in trajne, če se bodo komunikacijskih spretnosti učili s posnemanjem, ampak si mora učitelj prizadevati za pomoč pri spreminjanju stališč in odnosov do okolja pri posamezniku, kajti le takšne spremembe imajo učinek, ki pomeni premik in napredek v osebnostnem razvoju.

Ker razvoj nove komunikacijske tehnologije prinaša vedno nove pripomočke za sporazumevanje na daljavo, med več sogovorniki istočasno ipd., se morajo udeleženci seznaniti tudi z njimi in se jih v okviru svojih potreb in zmožnosti (govor, pisanje, vizualne komunikacije) naučiti uporabljati.

2.2 Branje, razumevanje in tvorjenje besedil

Branje, razumevanje in tvorjenje besedil je ena temeljnih vsebin programa UŽU, saj usposablja udeležence za učinkovito obveščenost o vsakdanjih dogodkih, za zmožnost pisnega in ustnega sporazumevanja z okoljem in za doživljanje in spremljanje splošnih kulturnih dobrin, kar omogoča posamezniku samozavestno delovanje v zasebnih in javnih pisnih in govornih stikih.

2.2.1 Branje in razumevanje besedil

2.2.1.1 Vzgojno-izobraževalni cilji

Udeleženci:
- z razumevanjem berejo umetnostna in neumetnostna besedila in poiščejo v njih bistveno sporočilo,
- pojasnijo avtorjev namen in sporočilo v raznovrstnih tipih umetnostnih in neumetnostnih besedil,
- uporabljajo jezikovne in druge priročnike in leksikone ter vključujejo v svoj sistem učenja,
- uporabljajo knjižnico in knjižnično gradivo,
- razlikujejo in prepoznavajo jezikovna sredstva glede na namen in okoliščine sporočanja.

2.2.1.2 Vsebina programa

a) Branje in razumevanje praktično-sporazumevalnih besedil:
- vremenska napoved,
- časopisni oglasi,
- sporočila za orientacijo v prostoru (zemljevid, načrt mesta, vozni red),
- vabila,
- obvestila,
- zasebna in uradna pisma itn.

b) Branje in razumevanje praktično-strokovnih in poljudnoznanstvenih besedil:
- navodila za delo (opis predmeta, opisi delovnih postopkov, navodila za uporabo zdravil, aparatov ipd.),
- strokovni priročniki o zdravi prehrani, družinskih in partnerskih odnosih, o skrbi za zdravje,
- leksikoni, poljudnoznanstvene revije.

c) Branje in razumevanje publicističnih besedil:
- reklamna besedila,
- vest, novica,
- poročilo,
- reportaža,
- intervju.

č) Branje in razumevanje umetnostnih besedil:
- pesem,
- krajša pripoved (črtica, novela, pravljica...) ali odlomek daljšega pripovednega dela (povest, roman),
- odlomek dramskega besedila (komedija).

2.2.2 Tvorjenje ustnih in pisnih sporočil

2.2.2.1 Vzgojno-izobraževalni cilji

Udeleženci:
- samostojno tvorijo preprostejša pisna in ustna sporočila o vsakdanjih pojavih in dogodkih iz sveta odraslih,
- razložijo preprostejša logična razmerja med pojavi, utemeljijo svoje želje, potrebe in odločitve,
- uporabljajo bistvene zakonitosti slovenskega pravopisa,
- zapišejo besedila v primerni zunanji estetski obliki,
- opišejo bistvene lastnosti predmetov, oseb in delovnih postopkov.

2.2.2.2 Vsebina programa

a) Tvorjenje govorjenih besedil (predvsem predstavitvena vrsta)
b) Tvorjenje pisnih besedil:
- zasebno pismo, voščilnica, dopisnica, brzojavka,
- potrdilo o prejemu denarja,
- opravičilo,
- časopisni oglas,
- vabilo,
- življenjepis,
- prošnja,
- poročilo itn.

c) Izpolnjevanje obrazcev
- Poslovanje z banko:
  . obrazec za dvig s hranilne knjižice in polog nanjo,
  . čeki,
  . splošna položnica,
  . obrazec za dvig z žiro računa,
  . obrazec za dvig in polog deviz,
  . interni nalog za gotovinsko vplačilo.
- Poslovanje s pošto:
  . potrdilo o sprejemu pošiljke,
  . poštna nakaznica,
  . paketna sprejemnica.
- Prijava za vpis v šolo in tečaje
  . napoved za odmero dohodnine
  . najemna in kupoprodajna pogodba itn.

č) Temeljne zakonitosti slovenskega pravopisa:
- velika začetnica,
- osebna lastna in stvarna lastna imena,
- zemljepisna imena - poudarek na večbesednih zemljepisnih imenih,
- pika, klicaj, vprašaj, vejica,
- kratice, okrajšave, tujke,
- pisanje skupaj - narazen,
- zapis težjih besed,
- oblikoslovne posebnosti v zvezi s pravopisom.

1.2.2.3 Navodila za delo učitelja

Tako pri govorjenih kot pisnih besedilih učitelj udeležence navaja na uporabo različnih ubeseditvenih postopkov (pripovedovanje, opisovanje, razlaganje, utemeljevanje). Pri razumevanju in tvorjenju besedil je poudarek na sporazumevalni in pragmatični funkciji jezika, kar pomeni, da učitelj udeležencem posreduje pristope, strategije in spretnosti, ki jih potrebuje

za govorno in pisno sporočanje v vsakdanjem življenju, skratka, da jih uči jezika, ne pa slovnice. Slovnična in pravopisna pravila sistematično predstavlja le toliko, kolikor je to potrebno za razumevanje določenih zakonitosti, in še to le takrat, če mu to omogoča prejšnje znanje udeležencev, na katerega navezuje nove informacije. Učitelj pri branju in razumevanju izbira besedila različnih zvrsti - umetnostnih in neumetnostnih - pri tem naj prehaja od lažjega k težjemu, torej od preprostejših neumetnostnih k zahtevnejšim umetnostnim in neumetnostnim besedilom. Besedila naj izbira po interesih in potrebah udeležencev.

Izbor besedil naj ustreza spoznavnim zmožnostim mlajšega odraslega, obenem pa so dela izbrana tako, da v njih bralec ob literarnih in estetskih prvinah odkriva tudi zakonitosti odnosov med ljudmi in življenja nasploh. Dela so preprosta za razumevanje, obenem pa skrivajo v sebi večplastna sporočila o svetu in ljudeh, ki tudi manj zahtevnega bralca pripeljejo do pomembnih spoznanj o življenju in medčloveških odnosih.

2.3 Temeljno znanje in spretnosti na področju računanja

Udeleženci ponovijo in pridobijo temeljno matematično znanje in ga uporabljajo v konkretnih življenjskih situacijah. Razvijejo občutek za presojanje kvantitativnih razmerij, primerjanja velikosti in se urijo v logičnem sklepanju na primerih iz svojega življenja in dela.

2.3.1 Vzgojno-izobraževalni cilji

Udeleženci:
- uporabljajo matematično znanje pri reševanju vsakdanjih problemov,
- uporabljajo računske operacije pri vsakdanjih opravkih in pri računanju družinskega proračuna,
- uporabljajo računsko znanje, ki je potrebno za uspešnost na delovnem mestu.

2.3.2 Vsebina programa

a) Načrtovanje družinskega proračuna in skrb za dom:
   - računanje izdatkov (hrana, stanarina, elektrika, časopis),
   - načrtovanje večjih nakupov (obleka, bela tehnika, pohištvo),
   - plačevanje posojil, davkov in drugih stroškov (izobraževanje itn.),
   - reševanje preprostih matematičnih problemov iz vsakdanjega življenja.

b) Uporaba matematičnega znanja pri vsakdanjih opravkih:
   - zapis denarnih vrednosti (denarne enote, čeki, položnice),
   - orientacija v času, vozni red,
   - odnosi med števili in odnos med nekaterimi količinami,
   - ponazoritev odvisnosti med števili in količinami v vsakdanjem življenju.

c) Uporaba matematičnega znanja na delovnem mestu:
   - opravljene ure,
   - količina materiala,
   - izračun plače,
   - boleznine itn.

Da bi udeleženci lahko zadovoljili svoje potrebe na omenjenih področjih, morajo obvladati računsko znanje, ki obsega naslednje učne vsebine:

- Naravna števila
- Uporaba žepnega računalnika (kalkulatorja).
- Ulomki
- Procent
- Geometrija:
  - Ravninski liki
  - Geometrijska telesa - kvader, kocka.
  - Obseg likov
  - Ploščina in enote
  - Prostornina in enote
- Količine in merjenje količin
- Dolžina in enote
- Masa in enote
- Čas in časovne enote
- Ocenjevanje količin
- Izražanje količine z različnimi enotami (pretvarjanje)
- Medsebojna odvisnost količin
- Ponazarjanje količin s tabelami, histogrami in grafi.

2.3.3 Navodilo za delo učitelja

Znanje in spretnosti na področju računanja se nanašajo na: spoznavanje kvantitativnih razmerij, abstraktno in logično mišljenje, percepcijo količin, temeljne matematične operacije, spretnosti ter prvi vpogled v delovanje računalnika.

Ker imajo mnogi udeleženci slabe učne izkušnje ob tem predmetu, jim učitelj z ustreznimi pristopi pomaga tudi premagovati strah pred matematiko.

Računanje družinskih izdatkov sloni na uporabi znanja o računskih operacijah, predvsem naravnih števil. Manjše prihodke in izdatke najprej približno ocenimo, nato izračunamo. Pri računanju popustov in podražitev uporabljamo procentni račun (npr.: 3,5% od 2.750,00 SIT, X% od 5.000,00 = 3.500,00).

Ko merimo in računamo stanovanjsko površino, velikost tal in sten v stanovanju in drugo, uporabljamo osnovno znanje iz geometrije. Dolžine, ploščine in prostornine izražamo v različnih enotah. Vemo, da imajo tla (stene), vrt, njiva itn. obliko geometrijskih likov, najpogosteje pravokotnika ali kvadrata, včasih kroga. V enostavnih nalogah povežemo geometrijske vsebine, merjenje in računanje.

Ob urejanju in primerjanju denarnih vrednosti spoznamo odnose: večji, manjši (10- , 100-, 1000-krat večji ali manjši), ki jih smiselno uporabljamo pri reševanju nalog.

Računanje časa nam omogoča, da se znajdemo pri branju voznih redov vlakov, avtobusov in letal. Znanje razširimo s prebiranjem dnevnega časopisa; razumemo, kaj ponazarjajo različni histogrami in grafi.

2.3.4 Učne metode in pripomočki

- Pogovor, pojasnjevanje in svetovanje,
- vaje (samostojne, v skupini),
- metoda poskusov in zmote,
- uporaba pisnih gradiv, skript, skic, modelov.

IV. Avtorji programa

1. Institucije
Avtorja programa Zveza Ljudskih univerz Slovenije in Andragoški center Slovenije.

2. Posamezniki
Posamezne vsebinske sklope programa so pripravili:
1. Sporazumevanje v različnih družbenih okoliščinah
- Nada Mulej, prof.
2. Branje, razumevanje in tvorjenje besedil
- Nada Mulej, prof.
- Danica Cedilnik, prof.
3. Temeljno znanje in spretnosti računanja
- Terezija Uran, prof.
4. Splošna poučenost
- Nada Mulej, prof.

3. Drugi avtorji
- Alenka Janko, dipl. ped. in soc. kult.
- mag. Ester Možina, dipl. soc.

4. Drugi strokovni sodelavci
- mag. Katja Dovžak, dipl. org.
- Olga Drofenik, prof.

5. Recenzenti
- dr. Ana Krajnc - celoten program
- dr. Marja Bešter - Branje, razumevanje in tvorjenje besedil
- Vinko Udir, prof. - Temeljno znanje in spretnosti računanja

6. Lektorica
- Mira Novak , prof.

7. Naročnik
Ministrstvo RS za šolstvo in šport

8. Izvajalec
Zveza ljudskih univerz Slovenije in Andragoški center Slovenije

VI. Temeljna literatura

- Krajnc Ana: Motivacija za izobraževanje, Delavska enotnost, Ljubljana 1982
- Krajnc, Ana: Gradivo za 1.posvet o funkcionalni pismenosti, Andragoški center Slovenije, Ljubljana 1992
- Friere, Paolo, Pedagogy of the Oppressed, Herder and Herder, New York, 1971
- Fromm, Eric: Zdravo društvo, Rad Beograd, 1983
- Street, Brian: Cross - Cultural Approaches to Literacy, CUP, 1993
- Street, Brian: Literacy in Theory and Practice, CUP, 1984
- Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih, Raziskovalno poročilo, nosilka Metka Svetina, Andragoški center Slovenije, Ljubljana 1994
- Temeljno izobraževanje odraslih; Neformalno izobraževanje odraslih, Raziskovalno poročilo 5 (nosilka Olga Drofenik) Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 1994
- Drofenik, O. in drugi: Spremljanje programov usposabljanja za življenjsko uspešnost (zasnova metodologije evalvacije programov UŽU), Andragoški center Republike Slovenije, 1992
- Program usposabljanja za življenjsko uspešnost (Strokovni naziv programa: Programi za funkcionalno pismenost) Zveza ljudskih univerz Slovenije, 1992.