

## FUNKCIONALNA PISMENOST OSEB, ZAPOSLENIH V SLOVENSKI VOJSKI

V prispevku avtorice predstavljajo teoretična izhodišča, ki jih je potrebno upoštevati pri merjenju funkcionalne pismenosti. Pri tem opozarjajo na enega temeljnih konceptov, to je kontekst, ki ga razumejo v dveh dimenzijah, prva se nanaša na posameznikovo okolje, vključujoč delovno okolje, druga pa na posameznikove spoznavne sposobnosti (npr. pozornost, spomin, mišljenje). Popolnoma artikulirana teorija funkcionalnega konteksta predstavlja razvojni model pismenosti in pojmuje znanje kot obdelavo informacij. V tem modelu se kot pomembne kažejo tri komponente, ki jih v prispevku podrobneje predstavljajo, in sicer spoznavni razvoj, koncept sporazumevanja kot tvorbnice in receptivne dejavnosti ter konkretna kontekstualno vezana komunikacija.

funkcionalna pismenost, spoznavni razvoj v odraslosti, kontekst

The authors present the theoretical basis for the measuring of functional literacy. In so doing, they draw attention to the fundamental concept of context, which is interpreted on two levels: the first relates to the individual's environment, including the working environment, while the second relates to the individual's cognitive capabilities (e.g. attention, memory, reflection). A fully articulated theory of functional context represents a developmental model of literacy and conceptualises knowledge as the processing of information. This model has three important components, which are presented in more detail: cognitive development, the concept of communication as a productive and receptive activity, and communication linked to a specific context.

functional literacy, cognitive development in adulthood, context

Funkcionalna pismenost je pomemben človeški dejavnik, ki po eni strani vpliva na zmogljivost vojaka in drugih vojaških oseb, po drugi pa pomembno sooblikuje obrambno ekonomiko in zagotavlja učinkovit sistem načrtovanja ter upravljanja obrambnih virov. Zato je nujno in koristno raziskati stopnjo funkcionalne pismenosti vojaških oseb in z dodatnim izobraževanjem zagotoviti njeno izboljšanje. Funkcionalna pismenost je v družbi in stroki pojmovana zelo široko. Najširše in najbolj znano je njeno opredeljevanje kot razumevanje zapisanih in govorjenih besedil v besednem jeziku ter tudi razumevanje sporočil, zapisanih s številkami. Tako tudi v mednarodnih raziskavah (Knaflič 2000) pismenost ocenjujejo na treh področjih, in sicer področju besedilne, dokumentacijske in računske pismenosti.

Besedilna pismenost obsega znanje in spretnosti, potrebne za razumevanje in uporabo informacij iz umetnostnih in neumetnostnih besedil (žal v raziskavah ne tudi za tvorjenje neumetnostnih besedil); dokumentacijska pismenost vključuje znanje in spretnosti, potrebne za iskanje in uporabo informacij iz različnih obrazcev in dokumentov (npr. voznih redov, zemljevidov ...); računska pismenost pa zajema znanje in spretnosti, potrebne za uporabo računskih operacij s števili, ki jih vsebujejo različni pisni viri (izpolnjevanje naročilnic, plačilnih nalogov ...) (Možina 1999).

V kontekstu sodobne družbe jo moramo razumeti še širše, to je po eni strani kot funkcionalno razumevanje vseh vrst besedil, po drugi strani pa tudi kot sposobnost tvorjenja različnih besedil v številnih in različnih kontekstih. V zadnjem času pa se pojavlja tudi vse več razmišljanj o funkcionalni pismenosti na delovnem mestu. Četudi je posameznik funkcionalno pismen in uspe zadostiti potrebam, ki jih ima v družini in svojem neformalnem okolju, to še ne pomeni nujno, da bo sposoben slediti spremembam in novim zahtevam na delovnem mestu, torej v formalnem položaju. To ne pomeni, da ni bil deležen ustreznega formalnega izobraževanja v času šolanja ali da nima dovolj motivacije, lahko je zgolj posledica pomanjkanja ustreznega dodatnega izobraževanja na tem področju, ki pa je nujno potrebno zaradi hitrega tehnološkega razvoja. Skoraj vsako delovno mesto namreč zahteva različne spretnosti in znanja, tudi na ravni sporazumevanja. Strokovnjaki tako ugotavljajo, da višja raven funkcionalne pismenosti pomeni tudi višjo učinkovitost in večjo uspešnost na delovnem mestu. Sodobna informacijska družba namreč »od zaposlenih ne zahteva več samo obvladovanja temeljnih ravni branja, pisanja in računanja, saj nove računalniško podprte tehnologije in upravljalški sistemi zahtevajo intenzivnejše znanje na področju ravnanja z informacijami, sposobnost odločanja, komunikacijske spretnosti, sposobnost reševanja problemov in sposobnost učenja.« (Ivančič 2004: 6–18.)

Rezultati nekaterih mednarodnih raziskav o pismenosti, ki so bile v zadnjih letih opravljene na Slovenskem (W. B. Elley, A. Gradišar, Z. Lapajne, *Kako berejo učenci po svetu in pri nas? Mednarodna raziskava o bralni pismenosti*, Ljubljana: Educa 1995; *Literacy in the Information Age – The Final Report Adult Literacy*, OECD 2000; *Mednarodno poročilo PIRLS 2000*, <http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/pirls/pirls.htm>, 4. 8. 2003; S. Pečjak, L. Knaflič, N. Bucik, *Predstavitev trendov v bralnih dosežkih 1991–2001 (Slovensko poročilo)*, [http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/pirls/pirls\\_sr\\_trendi.htm](http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/pirls/pirls_sr_trendi.htm), 4. 8. 2003), sicer kažejo, da naj bi bila pismenost Slovencev sorazmerno nizka. Slovenski odrasli tako po mednarodnih raziskavah npr. dosegajo v povprečju bistveno manj točk od povprečja v desetih državah EU (raziskava OECD, ACS 1998) (<http://tvu.acs.si/pr/Olga-standardi.pdf>, 4. 8. 2003), pri mladostnikih (raziskava TIMSS, PI, 1991, 1995, 1999, 2001) pa je sicer od leta 1991 viden trend izboljšanja bralne pismenosti, to je »sposobnosti razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika« (<http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/pirls/pirls.htm>,

4. 8. 2003). Zastavlja se torej vprašanje, kje je vzrok slabšim rezultatom slovenskih mladostnikov in odraslih, kot se kažejo v teh raziskavah. (Za ilustracijo – nižji rezultati niso značilni samo za slovensko populacijo, ampak se pojavljajo tudi drugod. Francozi npr. rezultatov sploh niso objavili, ker so tako zelo alarmantni. Tudi to kaže na precejšnjo vprašljivost oziroma relativnost interpretacije rezultatov.)

Na podlagi besediloslovnih in pragmatičnih analiz lahko trdimo, da so rezultati take vrste mednarodnih raziskav zelo relativni. Besedila, v katerih sodelujoči v raziskavi iščejo podatke oziroma odgovarjajo na vprašanja v zvezi z njimi, so namreč prevedena besedila iz drugih kulturnih kontekstov. Vemo pa, da na pismenost vplivajo tako spoznavni kot čustveno-motivacijski dejavniki (to so predvsem stališče oziroma odnos do branja ter interes in motivacija za branje), kar pomeni, da bi verjetno primerljivejše rezultate o pismenosti dali preizkusi z besedili, ki sodijo v kulturni kontekst, v katerem se izvaja raziskava. Drugo vprašanje, ki se zastavlja ob interpretaciji rezultatov raziskave, pa je, kako kompetentni so bili sestavljalci npr. obrazcev ali drugih vrst besedil, ki so jih morali sodelujoči v primerjalni raziskavi interpretirati. Pričakujemo torej lahko, da bodo ustrezni preizkusi, v katerih bodo upoštevani kulturno-besedilni konteksti, v prihodnosti pokazali drugačno sliko pismenosti.

V raziskavah funkcionalne pismenosti se analizira po eni strani proces tvorjenja in razumevanja besedila, po drugi pa tudi besedilo oziroma njegov smisel, ki je v tem procesu nastal. V obeh procesih je zelo pomemben kontekst, ki ne obsega le fizičnega konteksta, torej časa in kraja, kjer se odvija komunikacija, in števila udeležencev, ki v njej sodelujejo, ampak sta zanj pomembna tudi socialni in mentalni kontekst, torej odnos med udeleženci, njihova funkcija, ki jo opravljajo v družbi, ter seveda tudi znanje in čustva, motivacija, interesi, ki jih v nekem trenutku udeleženci imajo v določenem komunikacijskem procesu. Veliko lažje je torej tvoriti in razumeti besedilo, s katerim že imaš izkušnje in ki sodi v tvoj kulturni kontekst, kot pa besedilo, s katerega obliko se nisi še nikoli srečal ali katerega vsebina te popolnoma nič ne zanima. Tako je npr. slovenskemu državljanu, ko prvič vstopi v Veliko Britanijo, precej težko izpolniti t. i. »belo karto«, vstopno karto, kamor je treba zapisati različne osebne podatke in podatke o bivanju, če o njej še nikoli ni slišal in je ni še nikoli videl. Prav tako imajo tudi sicer zelo pismeni ljudje lahko velike težave z izpolnjevanjem različnih obrazcev ali pa z razumevanjem npr. referendumskih vprašanj, če so ta nerazumljiva ali zavajajoča. Ali potem lahko govorimo o tem, da je nepismen tisti, ki se trudi razumeti vprašanje ali izpolniti obrazec? Merjenje funkcionalne pismenosti bi torej moralo obsegati tudi specializirane razsežnosti tvorbe: kdor tvori javna sporočila, namenjena najširši publiki, se mora zavedati potreb in navad svoje publike, in sicer v dobrem in slabem. Hkrati pa gotovo v večino razvite funkcionalne pismenosti sodi tudi neke vrste komunikacijska dobrohotnost, ki bi jo lahko označili kot pripravljenost sprejeti, razumeti in resno obravnavati tudi tista besedila, ki jih tvorijo ljudje s šibko jezikovno zmožnostjo.

Na začetku raziskovanja funkcionalne pismenosti vojaških oseb smo se najprej osredotočili predvsem na zbiranje relevantnih naslovov na svetovnem spletu, kjer so predstavljeni mednarodni projekti in literatura o funkcionalni pismenosti. Med drugim se je pokazalo, da je raziskovanje funkcionalne pismenosti med vojaškimi osebami aktualno tudi v svetu, čeprav se raziskave delijo na dva sklopa – 1. projekti in raziskave, povezane z izobraževanjem nepismenih (Amerika, države tretjega sveta), 2. projekti, povezani z raziskovanjem in spodbujanjem funkcionalne pismenosti (ZDA, Evropa). Po podatkih pristojnih ustanov je bilo konec osemdesetih let npr. kar 40 % rekrutov ameriške vojske funkcionalno nepismenih (L. Plut Pregelj, (Ne)pismena Amerika?, *Naši razgledi*, 10. 6. 1988, 71).

Tudi v tuji literaturi smo naleteli na misel, ki podpira našo tezo o kontekstualno vezanem preverjanju pismenosti, ki je pomembna za definiranje *kompetentnosti za delo*. Po pregledu raziskav o pismenosti vojske ZDA sta Sticht in Mikulecky (1984) ugotovila, da je imelo branje specifičnih gradiv, povezanih s poklicem, v programih za urjenje branja na delovnem mestu boljše učinke kot branje splošnih gradiv. Iz tega sta zaključila, da se sposobnosti na nekem področju izboljšajo, če se branje vadi na tem zelo specifičnem področju. To idejo specifične pismenosti podpira teorija funkcionalnega konteksta, ki predpostavlja, da biološke okoliščine in kontekst, v katerem se odvija učenje, določata, kaj in kako se bodo slušatelji naučili in ali bo prišlo do prenosa znanja.

Po Stichtu in Hickeyu (1991) lahko kontekst razumemo v dveh dimenzijah. Prva se nanaša na posameznikovo okolje, vključujoč delovno okolje, druga pa na posameznikove spoznavne sposobnosti (npr. pozornost, spomin, mišljenje, govor). Če je popolnoma artikulirana, vsebuje teorija funkcionalnega konteksta razvojni model pismenosti in pojmuje učenje kot obdelavo informacij. Učenje funkcionalnega konteksta zahteva pridobivanje novega znanja na podlagi že obstoječega, vztrajanje na problemih iz okolice, kjer se bo znanje uporabljalo, in nudenje priložnosti za vajo in prenos.

Za različne profile so bolj ali manj pomembne komponente pismenosti, ki bi jih lahko razdelili v tri skupine.

## 1. Spoznavni razvoj

Sem sodita mišljenje in govor kot ključna oblikovalca in pokazatelja funkcionalne pismenosti. V tem kontekstu sta pomembni *fluidna* in *kristalizirana inteligentnost*. Prvo razlagamo kot sposobnost sklepanja, reševanja abstraktnih in novih problemov ter znajdenje v novih situacijah. Najbolj pride do izraza v otroštvu in mladostništvu – do dvajsetega leta, potem postopoma pada. Nanjo v veliki meri vplivajo biološki dejavniki, merimo pa jo s tipi nalog, kjer se kažejo hitrost procesiranja informacij, obseg spomina in prostorska vizualizacija. Pri kristalizirani inteligentnosti pa gre za sposobnost uporabe pridobljenih izkušenj, razumevanja in reševanja problemov, ki so vezani na akumulirano znanje in izkušnje. Vezana je na kulturo, izobrazbo posameznika, nanjo npr. vplivata tudi dolžina šolanja in nivo

mentalne aktivnosti v vsakdanjem življenju. Do izraza pride šele v zgodnji odraslosti in lahko narašča v srednjo in pozno odraslost. Večji vpliv nanjo imajo socialni in kulturni dejavniki, ocenjujemo pa jo z nalogami, v katerih se preverjajo besednjak in splošne informiranosti.

Pri oblikovanju in izvajanju testov funkcionalne pismenosti ter pri interpretiranju njihovih rezultatov je izjemno pomembno poznati in upoštevati kakovostne spremembe v spoznavnem razvoju, še zlasti, če so v raziskavo vključene osebe različnih starosti. V obdobju odraslosti posameznik namreč postopno prehaja *od dualističnega k relativističnemu mišljenju*. Za dualistično (absolutno) mišljenje, ki prevladuje v mladostništvu in zgodnji odraslosti, je značilno prepričanje v objektivno naravo spoznanja. Posameznik predvsem socialno realnost pojmuje kot fiksno in nespremenljivo. Za relativistično mišljenje, ki se postopno razvija v zgodnji odraslosti, pa je značilno razvijanje spoznanja, da nobena izmed možnih rešitev problema ni absolutno pravilna, resnična, kakovostna. Posameznik upošteva različne glediščne točke na problem, specifične kontekste in situacije, prilagaja se različnim situacijam, ni enega pravilnega odgovora.

Druga kakovostna sprememba pa poteka v razvoju *od formalnega k pragmatičnemu mišljenju*.

Za mladostnike je značilno formalnologično mišljenje, kar pomeni, da se posameznik pri mišljenju opira na abstraktne in splošne odnose med predmeti, pojmi in pojavi in pri mišljenju ni vezan na konkretne izkušnje in dejavnosti. Starejši mladostniki in odrasli uporabljajo formalnologične operacije dosledno v različnih kontekstih in pri vsebinsko različnih nalogah. Pri dokazovanju trditev so natančni in logično prepričljivi, kar kaže tudi na njihovo visoko razvito govorno kompetentnost. Spoznavno spremembo od formalnega k pragmatičnemu mišljenju, ki je značilna za prehod iz mladostništva v odraslost, motivira tudi potreba po specializaciji in zahteve po razmeroma neodvisnem in samostojnem delovanju. Odrasli v svojem pragmatičnem mišljenju postopoma razvijejo tudi načine reševanja miselnih problemov, ki niso popolne, sprejemajo določene kompromise, hkrati pa razširjajo in uporabljajo splošna spoznanja na bolj specifičnih področjih.

Odrasli za razliko od mladostnikov pogosto oblikujejo rešitve, ki so bolj prežete s čustvi, moralnimi komponentami, življenjskim pogledom. Tu je prepoznavna potreba po specializaciji, ki je vezana na kontekst. V takih okoliščinah namreč posamezniki izboljšajo uporabo novih in specifičnih informacij. Posamezniki v situacijah, ki se kontekstualno in formalno vežejo na področje specializacije,

- hitreje sklepajo,
- oblikujejo učinkovitejše rešitve,
- jih učinkoviteje reprezentirajo (rabijo abstraktnejše ravni),
- relevantne pojme si bolj zapomnijo in priklic je bolj avtomatičen,
- načrtovanje in reševanje morebitnih problemov je učinkovitejše (Zupančič 2001).

Odrasli so pri učenju učinkovitejši pri delu z materiali in pri miselnih nalogah, ki so oblikovane tako, da jih sami zaznajo kot pomembne, uporabne in smiselne v njihovem vsakdanjem življenju. Izjemno pomembna je torej motivacija. Vedeti morajo, zakaj je nekaj treba vedeti ali obvladati. Odrasli bolj cenijo primernost, točnost in natančnost kot hitrost.

Kot pomembna kategorija pri oblikovanju preizkusov funkcionalne pismenosti se kaže tudi upoštevanje *spominskih* in *miselnih strategij*. Te pomembno določajo miselno odzivanje.

Sem bi lahko uvrstili zmožnost sodelovanja, reševanja problemov, seveda tudi zaznavanja problemov, ocenjevanje informacij in oblikovanje informacijske strukture, komuniciranje z drugimi, pričakovanje nepričakovanega in znati ravnati v taki situaciji. Kot ilustracijo lahko navedemo tip naloge, ki je pogost v preizkusih funkcionalne pismenosti. In sicer gre za iskanje informacij med podatki v neumetnostnem besedilu, npr. voznem redu, denimo *S katerim avtobusom vse bi lahko šli v petek, 27. aprila, iz Kranjske Gore, da bi prišli v Planico do večera?*, pri čemer moramo upoštevati, da avtobusi ta dan vozijo po prazničnem voznem redu; posamezniki pa lahko vedo, da so takrat tudi šolske počitnice. Seveda so odgovori različni tudi zaradi tega, ker marsikdo zato, da bi prišel pravočasno, ne bi šel s prvim avtobusom, npr. ob 5.30. Različni odgovori na navidez preprosto vprašanje odražajo različno zaznavanje problemov in različne spominske in miselne strategije.

## **2. Koncept sporazumevanja kot procesa, v katerem sodelujejo tvorci in naslovniki**

Na pismenost, ki je pomembna za funkcijsko delovanje v družbi, v našem kontekstu torej v vojski, vpliva vrsta dejavnikov, med njimi predvsem kognitivni in čustveno-motivacijski. Da bi dosegli čim višjo stopnjo pismenosti, jih moramo poznati in znati tudi načrtovati, kajti le funkcionalno pismen vojak in častnik lahko ustrezno in kakovostno izpolnjujeta svojo nalogo. To pa seveda pomeni, da funkcionalne pismenosti ne moremo preverjati pri vseh poklicnih profilih na vseh področjih enako in tudi ne v enaki meri tvorbeni in receptivni zmožnosti. Pri različnih profilih se namreč kažejo zelo različne potrebe. V raziskave funkcionalne pismenosti oseb, zaposlenih v vojski, je tako treba vključiti npr. predstavnike častnikov in vojakov, tehničnega osebja, osebja, ki skrbi za stike z javnostmi itn. Pred oblikovanjem testov za preverjanje funkcionalne pismenosti pa je treba temeljito raziskati njihove »komunikacijske prakse«. Funkcionalni kontekst, v katerem delujejo osebe, zaposlene v Slovenski vojski, namreč ni za vse enak in to bi se moralo odražati tudi v opredeljevanju njihove funkcionalne pismenosti oziroma v testih, ki jo preverjajo.

V to skupino bi lahko uvrstili nekaj posebnih komponent (poleg tistih, ki so navedene že pod točko 1, in sicer

– poznavanje strategij uspešne komunikacije, to pa pomeni, da je tvorec sposoben oceniti govorni položaj in temu primerno izbirati sredstva, naslovniki na drugi



strani pa ustrezno interpretirati kontekst, stvarno vsebino izrečenega in tvorčev namen, torej razbrati smisel besedila;

- poznavanje sestavin konteksta, ki se razlikuje pri tvorcu in naslovniku, to je fizičnega, mentalnega in socialnega sveta;

- spoštovanje temeljnega načela sporazumevalnega procesa, to je načela sodelovanja med udeleženci, in seveda nenazadnje tudi univerzalnosti in posebnosti komunikacije, v kateri sodelujejo.

Tako za razumevanje kot za tvorjenje besedila je nujno dobro poznavanje teme, okoliščin sporazumevanja (tvorjenja in razumevanja), prvin verbalnega (in neverbalnega) jezika, značilne zgradbe besedilne vrste in prenosnika. Tega se morajo zavedati tudi načrtovalci testov funkcionalne pismenosti. Žal se upoštevanje teh načel v praksi ne kaže vedno kot relevantno. Kako npr. razumeti izrek v enem od oglasnih letakov, kjer kot pomembno značilnost avtomatskega pralnega stroja navajajo *možnost zaklenitev stroja zaradi otrok na osvetljenem elektronskem programskem izbirniku?* Najprej bi seveda lahko ugotovili, da tvorec besedila ne pozna dobro prvin verbalnega jezika, torej slovenščine, verjetno tudi ni dobro premislil o temi, ker sicer ne bi pisal o otrocih na osvetljenem elektronskem programskem izbirniku. Seveda dobrohotni naslovnik besedilo razume, da gre za funkcijo na osvetljenem elektronskem programskem izbirniku, ki kaže, ali je stroj zaklenjen ali ne, uporabna pa je zato, ker otrokom onemogoča neželjeno upravljanje s strojem. Lahko pa tako neustrezno napisana navodila v kakšnem drugačnem govornem položaju in drugih okoliščinah nasploh seveda privedejo do precej hudih posledic.

Kako bomo tvorili in razumeli besedilo, je odvisno od konteksta v njegovem najširšem smislu. Vprašanja, ki si jih moramo zastaviti tako pri tvorjenju kot pri razumevanju, morajo dati odgovore o fizičnem svetu, v katerem se sporazumevalni proces odvija, torej kdo, kje, kdaj, o čem, pri tem je pomembno tudi sobesedilo. Bistveni so tudi podatki o socialnem svetu, npr. kdo tvori in sprejema besedilo. Izbira sredstev pri obeh (vseh) udeležencih je odvisna od odnosov, ki vladajo med njima (njimi), od starosti, spola, izobrazbe. Upoštevati pa je treba tudi namen, želje, prepričanja, vedenje, torej komponente mentalnega sveta.

V sporazumevalnem procesu namreč ves čas izbiramo med sredstvi in njihovimi interpretacijami, vendar se to večinoma dogaja na nezavedni ravni, izbire pa niso enakovredne. Proces izbiranja se seveda v testnih situacijah (pri oblikovanju testov in izvajanju testiranja) večinoma uzavesti. Pri obeh sporazumevalnih dejavnostih pa poskušamo med izbiranjem odgovoriti na naslednja vprašanja.

- Kako kaj povedati?
- Kdaj kaj kako povedati?
- Kje kaj kako povedati?
- Kaj kako komu kje in kdaj povedati?
- Kako kaj razumeti?
- Kdaj kaj kako razumeti?

- Kje kaj kako razumeti?
- Kaj kako od koga kje in kdaj razumeti?

Tudi pri interpretaciji rezultatov merjenja funkcionalne pismenosti se zdi bistveno upoštevati, da so mnenja o primernosti in pravilnosti izbir odgovorov lahko različna, odvisno od številnih dejavnikov, ki smo jih v tem besedilu poskušali opredeliti.

### 3. Konkretna komunikacija, v kateri oseba sodeluje

Tu so komponente razdeljene v podskupine glede na poklicni profil, ki ga oseba opravlja, npr.

- a) oseba za stike z javnostmi mora znati tvoriti besedila za strokovno in nestrokovno javnost, pri tem mora dobro poznati tudi specifično poklicno področje, v našem primeru vojaško, znati mora poiskati informacije v različnih virih. Poleg tega mora seveda tudi razumeti besedila, tako da ustrezno odreagira nanje;
- b) tehnično osebje mora znati tvoriti besedila za posebne funkcionalne kontekste, npr. oblikovanje navodil za vojake, ki bodo npr. uporabljali določeno tehnično sredstvo, poročil za nadrejene, znati mora oblikovati projektno dokumentacijo in poiskati informacije v različnih virih. Prav tako mora tak profil oseb pokazati tudi razumevanje besedil, in sicer navodil nadrejenih, projektne dokumentacije ipd.

Že iz predstavljenih primerov vidimo, da se zahteve razlikujejo glede na profil osebe. Temu primerno je seveda treba oblikovati tudi teste, s katerimi preverjamo funkcionalno pismenost teh oseb.

Ob vprašanju funkcionalne pismenosti se zastavlja še vprašanje informacijske pismenosti. Tudi zanjo lahko, tako kot na splošno, rečemo, da so potrebe po različnih znanjih in obvladovanjih tehnik in konceptov različne. Prav gotovo za to, da bo vojak poiskal informacijo o orožju, ki ga uporablja, ne potrebuje vedenj o tem, kakšni so informacijski tehnološki koncepti, npr. kako je organiziran informacijski sistem, kako deluje omrežje, kako oblikujemo digitalno predstavitev informacije ali morda celo znanje programiranja. Zadošča mu obvladovanje temeljnih spretnosti in znanja o tem, kje in kako poiskati informacijo. Seveda pa mora tudi za to imeti razvite druge spoznavne sposobnosti, predvsem pa – znati mora vključiti računalnik in razumeti navodila, ki ga vodijo med uporabo programa.

Za konec lahko povzamemo nekaj tez o pismenosti, za katere menimo, da jih je treba upoštevati pri vsakem ocenjevanju funkcionalne pismenosti.

1. Pismenost je tehnična spretnost oziroma veččina.
2. Je konceptualna.
3. Je zgodovinska.
4. Je družbena.
5. Povezuje se z močjo v družbi.



6. Povezuje se s šolo, izkušnjami iz družinskega okolja in delovnim mestom oziroma poklicem.

7. Nekatere vrste pismenosti, npr. informacijska, vključujejo več drugih vrst, podobno tudi nekatere oblike besedil združujejo več drugih oblik, v e-besedilih ne le verbalne, marveč tudi različne vrste neverbalnih sredstev, npr. vizualnih, slušnih itn.

## Literatura

- BEŠTER, Matja: Funkcionalna (ne)pismenost pri nas. *Jezik in slovstvo*. [Http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat2/040/12c02.htm](http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat2/040/12c02.htm) (22. 3. 2006).
- DROFENIK, Olga, 1993: Funkcionalna pismenost med mlajšimi odraslimi v Sloveniji. *Izobraževanje brezposelnih 2*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 570–571.
- GRČAR, Andreja: *Informacijska pismenost v digitalni knjižnici*. [Http://rcun.uni-lj.si/primozi/Besedila/Grcarprimerjalno.htm](http://rcun.uni-lj.si/primozi/Besedila/Grcarprimerjalno.htm). (23. 3. 2006).
- IVANČIČ, Angela, 2004: Pismenost na delovnem mestu. *Andragoška spoznanja* 10/3. 6–18.
- KNAFLIČ, Livija, 2000: Opredelitev in merjenje pismenosti odraslih. *Sodobna pedagogika* 51/2. 8–21.
- MOŽINA, Ester, 2000: Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. *Andragoški kolokvij 4: Pismenost, participacija in družba znanja*. Ur. M. Velikonja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 20–41.
- MOŽINA, Ester, 1999: Koliko je funkcionalno nepismenih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja* 5/1. 13–26.
- OVESNI, Kristinka: Razvoj kadrova za realizacijo koncepcije medijske pismenosti. [Http://www.geocities.com/kovesni.geo/Model.pdf](http://www.geocities.com/kovesni.geo/Model.pdf) (23. 3. 2006).
- STABEJ, Marko, 2004: Če ljudje sporočil ne razumejo, so zelo verjetno krivi njihovi tvorci. *Delo*, 5. 1. 2004.
- VERSCHUEREN, Jef, 2000: *Razumeti pragmatiko*. Prev. Irena Prosenc. Ljubljana: Založba I\*cf.
- ZUPANČIČ, Maja 2001: Kognitivne spremembe v odraslosti. *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ur. L. Marjanovič Umek, M. Zupančič. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 156–170.
- ZUPANČIČ, Maja, SVETINA, Matija: Spoznavni razvoj v mladostništvu. *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ur. L. Marjanovič Umek, M. Zupančič. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 525–545.