

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

LEA KASTELIC

RAZVIJANJE KRITIČNE SPORAZUMEVALNE
ZMOŽNOSTI PRI POUKU SLOVENSKEGA JEZIKA
V 4. LETNIKU GIMNAZIJE

Diplomsko delo

Mentorica: doc. dr. Jerica Vogel

Dvopredmetni študijski program:

Slovenski jezik in književnost

Ljubljana, 2014

*Žalovanje je cena, ki jo plačamo za ljubezen. Ko okovi žalosti popustijo,
duša narekuje resnico, ki jo pozna iz Večnosti – ljubezen nikoli ne umre. Le-
ta rodi upanje. In upanje je zvezda, ki razsvetljuje tudi najtemnejšo noč.*

(C. Žmahar)

Moji mami

ZAHVALA

Iskrena hvala doc. dr. Jerici Vogel za pomoč in nasvete pri izdelavi diplomskega dela.

Povzetek

Diplomska naloga obravnava razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti pri pouku slovenskega jezika v 4. letniku gimnazije. V teoretičnem delu smo se osredotočili predvsem na pet temeljnih razločevalnih lastnosti kritičnega mišljenja, ki so: motiviranost za kritično sporazumevanje, upoštevanje čustvene/emotivne razsežnosti sporazumevanja, občutljivost na širši družbeni kontekst, načrtno presojanje na podlagi meril ter zmožnost razmisleka o lastnem sporazumevanju – metakognicija. V praktičnem delu smo analizirali tri poglavja iz učbenika in delovnega zvezka *Na pragu besedila 4* ter učbenika *Z besedo do besede 4*. Izpisali smo vprašanja in ugotovili, katero lastnost kritične sporazumevalne zmožnosti spodbujajo ter na katero kognitivno stopnjo spadajo. Ugotovili smo, da se v učbeniških kompletih *Na pragu besedila 4* in *Z besedo do besede 4* pojavi vseh pet temeljnih razločevalnih lastnosti, kar pomeni, da spodbujajo kritično mišljenje. Večina nalog je na 2. in 3. kognitivni ravni.

Ključne besede: kritično mišljenje, sporazumevalna zmožnost, pouk slovenskega jezika, učbenik, učni načrt

Abstract

The thesis presents the development of critical thinking and language competence at Slovene language lessons in the last year of grammar school. Theoretical part is focused on five fundamental distinctive features of critical thinking such as critical language competence motivation, emotional dimension of language competence, sensitivity in a wider social context, deliberative judging on the basis of the criteria and the ability of language competence reflection i.e. metacognition. The research section presents the analysis of three chapters in the text- and workbook *Na pragu besedila 4* and three chapters in the textbook *Z besedo do besede 4*, as well. First, the questions were written out of the text- and workbooks. Second, the questions were defined according to a proper features of critical communication abilities. Third, the questions were defined according to a proper cognitive level. Findings have shown all (five) basic distinctive features in all employed text- and workbooks i.e. *Na pragu besedila 4* and *Z besedo do besede 4*. That shows that critical thinking is stimulated by all employed text- and workbooks. Moreover, 2nd and the 3rd cognitive level is the most common in text- and workbooks themes.

Key words: critical thinking, language competence, Slovene language lessons, textbook, curriculum

KAZALO

UVOD.....	1
1 KRITIČNA SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST KOT TEMELJNI CILJ POUKA SLOVENSKEGA JEZIKA	2
1.1 SPLOŠNA OPREDELITEV SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI	2
1.1.1 Splošna opredelitev pismenosti.....	3
1.2 RAVNI SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI	4
1.2.1 Kritična pismenost	4
1.3 KRITIČNO MIŠLJENJE	5
1.4 RAZVIJANJE KRITIČNE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI/RAZMIŠLJANJA.....	6
2 TEMELJNE ZNAČILNOSTI KRITIČNE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI	6
2.1 MOTIVIRANOST ZA KRITIČNO SPORAZUMEVANJE	6
2.1.1 Vloga in pomen motivacije v sporazumevanju.....	7
2.1.2 Splošne značilnosti učne motivacije.....	7
2.1.3 Zunanja in notranja motivacija	8
2.1.4 Vrste/tipi motivacij.....	9
2.1.4.1 Motivacija, povezana s predmetnim znanjem – spoznavna motivacija.....	9
2.1.4.2 Doživljajsko izkušenska motivacija	9
2.1.4.3. Problemska motivacija.....	10
2.2 UPOŠTEVANJE ČUSTVENE/EMOTIVNE RAZSEŽNOSTI SPORAZUMEVANJA	10
2.2.1 Večrazsežnost jezika.....	10
2.2.1.1 Jezik in identiteta.....	11
2.2.2 Nekateri dejavniki čustveno/emotivne razsežnosti sporazumevanja	11
2.2.2.1 Stališča.....	11
2.2.2.2 Čustva	12
2.2.2.3 Predsodki in stereotipi	12
2.3 OBČUTLJIVOST NA ŠIRŠI (KULTURNO-DRUŽBENI) KONTEKST	13
2.3.1 Vloga konteksta v sporazumevanju	13
2.3.2 Kulturno-družbeni kontekst.....	13
2.3.2.1 Individualnost in družbenost sporazumevanja	13
2.3.2.2 Pojmovanje večjezičnosti in večkulturnosti	14

2.4 NAČRTNO PRESOJANJE NA PODLAGI MERIL	14
2.4.1 Oblikovanje sodb, vrednotenje.....	14
2.4.2 Argumentacija	15
2.5 ZMOŽNOST RAZMISLEKA O LASTNEM SPORAZUMEVANJU – METAKOGNICIJA	15
2.5.1 Vloga metakognicije pri sodobnem pouku	16
3 KRITIČNO SPORAZUMEVANJE IN SAMOSTOJNO UČENJE.....	17
3.1 SAMOSTOJNO UČENJE	17
4 TEMELJNA METODA SODOBNEGA JEZIKOVNEGA POUKA	18
4.1 KONSTRUKTIVIZEM	19
4.1.1 Primerjava tradicionalnega in konstruktivističnega učnega pristopa	19
4.1.2 Učiteljeva vloga v konstruktivistično zasnovanem pouku	20
5 VRSTE UČNIH DEJAVNOSTI (NALOG)	21
5.1 VPRAŠANJA GLEDE NA UMESTITEV V OBRAVNAVO OZ. UČNO FAZO.....	22
5.2 VPRAŠANJA GLEDE NA KOGNITIVNO ZAHTEVNOST	22
5.1.1 Razvrstitev vprašanj po Bloomovi taksonomiji kognitivnih ciljev	22
5.1.2 Razvrstitev vprašanj glede na preverjanje ravni bralnega razumevanja	24
5.3 NAČELA ZA IZBIRO VPRAŠANJ IN NALOG	26
6 UČBENIK.....	28
6.1 MERILA ZA VREDNOTENJE UČBENIKA	28
7 RAZISKAVA	29
7.1 IZHODIŠČA RAZISKAVE	29
7.1.1 Povzetek temeljnih spoznanj.....	30
7.1.2 Raziskovalne metode	30
7.1.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze.....	31
8 RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI KRITIČNEGA SPORAZUMEVANJA V UČNEM NAČRTU ZA SLOVENŠČINO V GIMNAZIJAH: SPLOŠNA, KLASIČNA, STROKOVNA	31
8.1 PREDSTAVITEV UČNEGA NAČRTA ZA SLOVENŠČINO V GIMNAZIJAH: SPLOŠNA, KLASIČNA, STROKOVNA.....	32
8.2 SPLOŠNA OPREDELITEV PREDMETA SLOVENŠČINA	32
8.3 SPLOŠNI CILJI/KOMPETENCE JEZIKOVNEGA POUKA.....	33

8.4 CILJI IN VSEBINE JEZIKOVNEGA POUKA	34
8.5 DIDAKTIČNA PRIPOROČILA	38
9 RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI KRITIČNEGA SPORAZUMEVANJA V UČBENIŠKIH KOMPLETNIH NA PRAGU BESEDILA 4 IN Z BESEDO DO BESEDE 4	29
9.1 PREDSTAVITEV UČBENIŠKIH KOMPLETOV.....	39
9.1.1 Učbenik in delovni zvezek <i>Na pragu besedila 4</i>	39
9.1.2 Učbenik in delovni zvezek <i>Z besedo do besede 4</i>	41
9.2 ANALIZA NALOG/VPRAŠANJ	43
9.2.1 Analiza nalog/vprašanj v učbeniku (in DZ) <i>Na pragu besedila 4</i>	44
9.2.2 Analiza nalog/vprašanj v učbeniku <i>Z besedo do besede 4</i>	48
9.2.3 Analiza in interpretacija	66
10 SKLEP	67
11 VIRI IN LITERATURA	68

UVOD

Predmet diplomskega dela je razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti v 4. letniku gimnazije, kajti zmožnost kritičnega sporazumevanja je danes temeljni cilj pouka slovenskega jezika.

Glavni vprašanja, na kateri želimo odgovoriti, sta: na katero kognitivno stopnjo spadajo izpisana vprašanja in katera temeljna sestavina kritične sporazumevalne zmožnosti se ob tem razvija. Pri Bloomovi lestvici se bomo osredotočili predvsem na višje ravni znanja, torej na uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje (ter ustvarjalno uporabo). V diplomskem delu bomo obravnavali le 4. letnik, saj predvidevamo, da je v učbenikih za 4. letnik prisotnih največ vprašanj/nalog, ki zahtevajo višjo raven znanja.

V natančnejšo analizo bodo vključeni sledeči učbeniki in delovni zvezek: *Na pragu besedila 4 in Z besedo do besede 4*.

Diplomsko delo sestavlja več poglavij. Uvodnemu delu sledi opredelitev kritične sporazumevalne zmožnosti kot temeljni cilj pouka slovenskega jezika. V drugem poglavju so natančneje opisane temeljne sestavine kritične sporazumevalne zmožnosti, tretje pa je namenjeno samostojnemu učenju. Četrto poglavje je namenjeno temeljni metodi sodobnega pouka, to je konstruktivizmu, peto pa opredeljuje vrste učnih dejavnosti oz. nalog. V šestem poglavju predstavimo vlogo učbenikov. Teoretičnemu delu sledi praktični del, kjer v sedmem poglavju predstavimo način raziskave. Osmo poglavje natančno opredeli in analizira učni načrt. V devetem poglavju pa so predstavljeni učbeniški kompleti, uporabljeni pri raziskavi, nato pa sledi njihova podrobna analiza. Deseto poglavje je zaključno.

Naša analiza se torej osredotoča na razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti v 4. letniku gimnazije.

1 KRITIČNA SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST KOT TEMELJNI CILJ POUKA SLOVENSKEGA JEZIKA

1.1 SPLOŠNA OPREDELITEV SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI

Temeljni cilj šole, povezan z jezikom, je učence usposobiti za sodelovanje v različnih diskurzih, tako strokovnih z različnih področij in disciplin, kot praktičnosporazumevalnih, uradovnih, publicističnih, umetnostnih govornih položajih, pri čemer bodo zmožni svoje jezikovno (so)delovanje kritično reflektirati z individualnega vidika ustreznosti in učinkovitosti, pa tudi glede na širše družbene in kulturne vrednote (Vogel, 2008).

Razvita sporazumevalna zmožnost, ki je cilj jezikovnega pouka, vključuje funkcionalno in kulturno sporazumevanje ter ju nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri čemer so udeleženci občutljivi tudi na širši kontekst. Tako zastavljen cilj je zelo ambiciozen, kajti tudi ob razširitvi učnega načrta ostaja dejstvo, da razvijanje širših zmožnosti ne sme biti omejeno le na eno samo učno (umetno) situacijo, ampak zahteva umestitev v življenje, prenos v nove okoliščine itd. (Vogel, 2008).

Marja Bešter (2011: 118) sporazumevalno zmožnost opredeljuje kot zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata. Loči jezikovno in pragmatično zmožnost. K jezikovni zmožnosti spadata govorčeva in poslušalčeva zmožnost tvoriti in razumeti najrazličnejše jezikovne strukture na podlagi poznavanja konkretnega inventarja jezikovnih znakov in abstraktnega sistema pravil in tudi poznavanja pravorečnih in pravopisnih pravil. K pragmatični zmožnosti pa spadajo zunajjezikovni sistemi znanj, ki vključujejo poznavanje pravil rabe za izbor prvin jezikovnega sistema v odvisnosti od konkretnih okoliščinskih dejavnikov (kdo, komu, kdaj, kje), zaradi česar bo šele prišlo do smiselnega sporazumevanja.

Po Marji Bešter (2011: 118) sporazumevalna zmožnost ni vsota jezikovne in pragmatične zmožnosti, temveč je pragmatična zmožnost okvir za jezikovno zmožnost. Sporazumevalna zmožnost vsebuje tudi poznavanje splošnih principov sporazumevanja, to so, zmožnost vzpostavitve in prekinitve stika med sogovorcema, znanje o poteku in kontroli sporazumevanja, zagotovitev ustreznih razmer za sporazumevanje ipd. Za sporazumevanje je nujno tudi enciklopedično znanje o predmetih, pojavih, procesih naravnega in socialnega okolja in njihovih odnosih.

Sporazumevalna zmožnost je kompleksna zmožnost in sestoji iz naslednjih gradnikov/sestavlin (Bešter 2011: 121):

- a) iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje,
- b) iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca,

- c) iz jezikovne zmožnosti prejemnika in poročevalca,
- d) iz pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- e) iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca,
- f) iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

Renata Zadavec Pešec (1994) opredeli sporazumevalno zmožnost kot sintezo jezikovne in pragmatične zmožnosti, pri čemer pragmatična zmožnost vključuje jezikovno. Jezikovna zmožnost sestoji iz slovnične, pomenoslovne ter pravorečne in pravopisne zmožnosti. Pragmatična zmožnost pa pomeni izbrati ustrezno jezikovno sredstvo glede na namero in okoliščine sporazumevanja. Sporazumevalna zmožnost torej vključuje znanja oz. sposobnosti govorjenja, poslušanja, pisanja in branja, ki naj bi jih imela tvorec in naslovnik, da bi lahko tvorila in razumela poljubno število izrekov.

Sporazumevalna možnost je opredeljena tudi v prevodu evropskega dokumenta *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO) (2011), kjer je imenovana sporazumevalna jezikovna zmožnost in jo sestavljajo tri delne zmožnosti, in sicer (a) jezikovna, (b) sociolingvistična in (c) pragmatična. Vse tri zmožnosti pa se delijo še na podsestavine, ki zajemajo znanje in spretnosti ter operativno znanje.

1.1.1 Splošna opredelitev pismenosti

Vsakdanji jezik pozna ohlapno definicijo pismenosti, in sicer jo definira kot znanje branja in pisanja in/ali razumevanja besedil. Pismenost obstaja v številnih družbenih oblikah. Podlaga vseh vrst pismenosti je povezava besedil in pomenov. Pismenost ni le tradicionalna veščina ali praksa, temveč družbena in kulturna praksa. Pismeni posameznik je tisti, ki ve, da obstaja več kot ena različica in da to, kar beremo, predstavlja tako selekcijo kot abstrakcijo iz širšega konteksta (Vendramin, 2005).

Pismenosti danes namreč ni mogoče definirati zgolj kot univerzalne, kulturno nevtralne veščine oz. veščine, ki jo sestavlja hierarhija konstitutivnih spretnosti, kot veščine, ki jo z ustreznimi metodami preprosto »vlijemo« v praznega učenca ali učenko in tako dobimo pismeni subjekt brez vseh razlik (Vendramin 2005: 71).

Valerija Vendramin (2005) zapiše, da pismenost ni odraz merljivega psihološkega in fiziološkega procesa. V skladu z naziranjem, po katerem je razumevanje rezultat kognitivnih procesov in ima komaj kaj opraviti z družbenim kontekstom znanja, je pomen preprosto prisoten v besedilu. Samo najbolj kompetentni bralci lahko zares razumejo njegovo »pravo bistvo«, pravi pomen, ob katerem se merijo vsa ostala branja (Vendramin 2005: 71).

1.2 RAVNI SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI

Cilj jezikovnega izobraževanja je razvita sporazumevalna zmožnost, ki vključuje (Vogel 2008: 123):

- funkcionalno sporazumevanje (pismenost), tj. zmožnost razumevanja in uporabe podatkov iz besedil ter tvorjenje besedil, ki jih posameznik potrebuje za vsakdanje življenje,
- kulturno sporazumevanje (pismenost), saj je vsako razumevanje tudi družbeno in kulturno dejanje, kar pomeni, da ni vsem enako dostopno. Razlike se pojavijo že na kognitivni ravni, npr. zaradi kulturno specifičnih pojmov, ki jih član določene kulture povezuje s posamezno, morda na videz čisto enopomensko besedo, zaradi kulturno specifičnih vzorcev vedenja in sporazumevanja, zaradi kulturno posebnih izkušenj, ki porajajo različne predstave pomena posameznih povedi, delov besedil ali celotnih besedil itd. Zato je treba poznati svojo kulturo, razumeti, kaj v njej posamezni pojmi, dogodki, dejanja pomenijo,
- kritično sporazumevanje, pri katerem so udeleženci občutljivi tudi na širši kontekst, upoštevajo čustvene/emotivne razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, preseganju čustvene ne-/naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju (metakogniciji).

1.2.1 Kritična pismenost

Kritična pismenost povezuje kritično razmišljanje z veščinami branja in pisanja ter ga umešča v družbeni, politični in kulturni kontekst. Kritična pismenost ne ločuje »veščin« od »vsebine«, ampak poskuša oboje dinamično povezati. To je ena bistvenih lastnosti, ki jo ločuje od tradicionalnega pojmovanja, ki trga pismenost iz družbenega konteksta in jo ima za avtonomno, asocialno in kognitivno veščino (Vendramin, 2005).

Valerija Vendramin (2005) zapiše, da gre pri kritični pismenosti za način, kako se spopasti z zapisanimi, govorjenimi in vizualnimi teksti, kako vrednotiti stališča, vrednote in mnenja, dominantne različice realnosti itd. Bralni dosežki niso tisto, kar je pomembno v življenju, ampak to, kar se otroci naučijo z besedili početi. Kritičnost torej ni dodatek pismenosti, ampak njen integralni del.

1.3 KRITIČNO MIŠLJENJE

Kritično mišljenje primerja in vrednoti dane ideje z vidika logičnosti, uporabnosti, zanesljivosti, koristnosti pa tudi podmen, stališč in vrednot, ki stoje za njimi (Marentič Požarnik 2000: 105).

Barica Marentič Požarnik (2000) meni, da je kritično mišljenje pomembna sestavina moralnega učenja ter izpostavi, da je premalo spodbud, ki učence usmerjajo k zamišljanju boljše rešitve obstoječih problemov in k načinu reševanja konfliktnih interesov.

Morgenson navaja sledeče značilnosti kritičnega mišljenja (Marentič Požarnik 2000: 117):

- kritično mišljenje ni le tehnika mišljenja, ampak tudi smer in vsebina, saj nas osamosvaja v presojanju,
- je sposobnost globljega razumevanja zvez in protislovij problemov,
- vsebuje prepoznavanje okoliščin, stališč, stereotipov, ki vplivajo na presojo in ravnanje,
- vrednoti, kritizira pa tudi gradi in išče boljše, drugačne poti reševanja problemov,
- gleda na problem z različnih vidikov in se vživlja v stališča drugih,
- pomaga spreminjati stališča in ravnanje pri sebi in drugih,
- je angažirano, pripravljeno na osebno vključevanje reševanja problema,
- se zaveda, da je lastna perspektiva omejena,
- zaupa, da je stvari moč izboljšati, kljub oviram,
- holistično povezuje čustva in razum, razlikuje pomembno od nepomembnega in spodbuja k akciji.

Predstavili bomo tudi bistvene razlike med običajnim in kritičnim razmišljanjem/sklepanjem po Rupnik Vec in Kompare (2005).

OBIČAJNO RAZMIŠLJANJE	KRITIČNO RAZMIŠLJANJE/SKLEPANJE
Se ne zaveda, da njegovo ravnanje temelji na predpostavkah.	Zavest o determiniranosti ravnanj.
Ni analize in evalvacije predpostavk.	Analiza in evalvacija predpostavk.
Ni zavesti o pomenu konteksta.	Občutljiv na kontekst.
Ne navaja in ne raziskuje alternativ.	Navaja in raziskuje alternative.
Uporaba nejasnih konceptov.	Uporaba jasnih konceptov oz. razjasnjevanje.
Ne uporablja procedur.	Uporaba procedur, da bi maksimiral učinke

	svojega mišljenja.
Enoperspektivno.	Večperspektivno.
Ni usmerjeno.	Jasno usmerjeno k cilju.
Ni samorefleksije in preverjanja lastnih stališč.	Samorefleksija, metakognicija.
Ni zavesti o nagnjenosti k izkrivljanju in drugim kognitivnim napakam.	Zavest o nagnjenosti k izkrivljanju in drugim kognitivnim napakam.
Ni popravljanja napak v lastnem razmišljanju.	Popravlja napake v lastnem razmišljanju.
Ne postavlja vprašanj in ne problematizira.	Postavlja vprašanja in problematizira.

Preglednica 2: Običajno in kritično razmišljanje (Rupnik Vec, Kompare 2005: 13).

1.4 RAZVIJANJE KRITIČNE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI/RAZMIŠLJANJA

Izhodišče diplomskega dela bo tudi raziskava o razvijanju sestavin kritične sporazumevalne zmožnosti ob učbenikih za 4. letnik gimnazije. Po Vogel (2010) so glede na funkcionalno sporazumevanje temeljne razlikovalne značilnosti kritičnega sporazumevanja sledeče:

1. motiviranost za kritično sporazumevanje,
2. upoštevanje čustvene/emotivne razsežnosti,
3. občutljivost na širši (kulturno-družbeni) kontekst,
4. načrtno presojanje na podlagi meril,
5. razmislek o lastnem sporazumevanju – metakognicija.

Razlikovalne lastnosti bomo natančneje opredelili v nadaljevanju diplomskega dela.

2 TEMELJNE ZNAČILNOSTI KRITIČNE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI

2.1 MOTIVIRANOST ZA KRITIČNO SPORAZUMEVANJE

Prvi pogoj za razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti je učenčeva motiviranost za kritično sporazumevanje. Pri tem se moramo zavedati, da je motiviranost za sporazumevanje lahko splošna, povezana z navadami, vedenjskimi vzorci in stališči, ki so težje spremenljivi, ali pa specifična, povezana s katerim od konkretnih dejavnikov v trenutnem govornem položaju. Posameznik vedno stopa v sporazumevanje s čisto

konkretnim sporazumevalnim namenom, ki usmerja njegovo pozornost in določa izbiro najustrežnejših sporazumevalnih strategij. Tako ni dovolj le načelna motiviranost za sporazumevanje in razvijanje sporazumevalne zmožnosti, ampak je potrebno tudi zavedanje določenega cilja, naloge, ki jo je treba opraviti (Vogel, 2010).

2.1.1 Vloga in pomen motivacije v sporazumevanju

Marja Bešter Turk (2011) opredeli sporazumevalno zmožnost kot kompleksno zmožnost, ki sestoji iz različnih sestavin, med drugim tudi iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje.

Človeško sporazumevanje je zavestno dejanje, zanj se človek odloči, torej se odzove na svoje hotenje po sporazumevanju. Sporazumevanje je namerno dejanje, kajti človek sprejema besedila z določenim namenom. Prav tako tudi naše sporočanje poteka z določenim namenom, npr. da bi vplivali na naslovnikovo vednost, prepričanje, vrednotenje, doživljanje ipd. Sprejemanje in tvorjenje lahko potekata le, če se človek zanju odloči, če ima željo po sporazumevanju, če je zanju motiviran (Bešter Turk, 2011).

Tanja Rupnik Vec in Alenka Kompare (2006) izpostavita pet pobud oz. motivacijskih temeljev o tem, kako v učencih vzbuditi željo po kritičnem razmišljanju.

1. Z učenci je potrebno razpravljati o tem, kakšne koristi bi imeli, če bi razmišljali kritično.
2. Kritično razmišljanje je potrebno predstaviti kot afirmacijo učenčevih vrednot.
3. Kritično mišljenje je potrebno visoko vrednotiti in izražati zavezanost le-temu.
4. Kritično mišljenje je potrebno modelirati.
5. Izražene veščine kritičnega mišljenja je potrebno opaziti in nadgraditi.

2.1.2 Splošne značilnosti učne motivacije

Ko govorimo o motiviranosti za kritično sporazumevanje pri pouku slovenskega jezika, na eni strani mislimo na učenčevo splošno motiviranost oz. pripravljenost, kar pomeni, da imajo oblikovan trajen pozitiven odnos do kritičnega sporazumevanja. Na drugi strani pa pri pouku slovenskega jezika, ki si postavlja za cilj razvijanje sporazumevalne zmožnosti, mislimo tudi na motiviranost za posamezno sporazumevalno dejanje oz. na konkretno učno motivacijo. Zato lahko pri opredeljevanju motiviranosti za kritično sporazumevanje pri pouku slovenščine izhajamo tudi iz splošnih psihološko-didaktičnih spoznanj o motivaciji in njeni vlogi pri učenju.

Motivacija je, kot ugotavlja Barica Marentič Požarnik (2000), zelo pomembna za uspešno učenje in ima odločilen pomen pri konstrukciji znanja (Ribič Hederih, 2008). Za uspeh pri učenju je namreč pomembno, da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseg zastavljenih ciljev, tudi zahtevnejših učnih ciljev (Marentič Požarnik, 2000).

Kognitivistična opredelitev motivacije posebej poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vznburjenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje (Marentič Požarnik 2000: 184).

Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Motivacija je rezultat sovplivanja trajnejših osebnostnih potez (interesi, stopnja storilnostne motivacije, raven aspiracije pri učencu) in značilnosti učne situacije (privlačnost, težavnost, smiselnost učnih nalog, medsebojni odnosi). Če se učenci neradi, pod prisilo lotevajo aktivnosti, povezanih z učenjem, govorimo o pomanjkanju učne motivacije (Marentič Požarnik, 2000).

2.1.3 Zunanja in notranja motivacija

Pri poučevanju si želimo, da bi učenca spodbujala in vodila notranja motivacija, ki omogoča dolgoročno zadovoljstvo in visoke rezultate. Notranja motivacija izvira iz radovednosti in interesa. Učitelj lahko z načinom poučevanja spodbudi zanimanje za vsebino, ali bo učenec dejaven ali ne, pa je odvisno od učenca samega. Učenca, ki je dejaven zaradi notranje motivacije, vodi želja po znanju (Ribič Hederih, 2008).

O zunanji motivaciji govorimo, če se učenec trudi zaradi ocene, staršev, učiteljev in potrebuje zunanje podkrepitve. Učitelj mora vzgajati in spodbujati notranjo motivacijo ter hkrati zagotoviti, da zunanja motivacija prav tako podpira učenje (Ribič Hederih, 2008).

ZUNANJA MOTIVACIJA	NOTRANJA MOTIVACIJA
Učenje zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del učenja (ocena, pohvala).	Cilj delovanja je v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa v nas.
Ni trajna; če vir zunanje podkrepitve izgine, dejavnost preneha.	Je trajna; povezana je s spontanostjo, ustvarjalnostjo, užitkom in širjenjem interesov.

Preglednica 1: Vrste učne motivacije (Marentič Požarnik, 2000).

2.1.4 Vrste/tipi motivacij

Motivacija pomeni, da neko potrebo usmerimo k cilju, ki je bil izvor motivacije. Pri pripravi na delo z neumetnostnim besedilom želimo z motivacijo pritegniti pozornost učencev. Možnosti za motivacijo delimo v tri skupine, glede na to, ali želimo zanimanje za delo z neumetnostnim besedilom spodbuditi (Vogel 2011: zapiski s predavanj)

- z vplivanjem na učenčev razum oz. s povezovanjem z njegovim predmetnim znanjem – spoznavna motivacija,
- z vplivanjem na njegove izkušnje, domišljijo, čute, čustva, doživljanje – izkušensko-doživljajska motivacija,
- z vplivanjem na več sestavin hkrati – celostna motivacija, ki vključuje racionalno oz. spoznavno in izkušensko-emocionalno razsežnost.

2.1.4.1 Motivacija, povezana s predmetnim znanjem – spoznavna motivacija

Najpogostejša vrsta motivacije, povezana s predmetnospecifičnim znanjem, je motivacija s ponovitvijo predznanja.

Pri motivaciji s ponovitvijo predznanja od dijakov pričakujemo reprodukcijo znanja, ki so ga že osvojili, spominsko povzemanje, priklic znanja iz dolgoročnega spomina. Ta vrsta motivacije od učitelja ne zahteva posebne priprave, ker učitelj natančno ve, kakšen odgovor želi oz. kakšen odgovor bo dobil. Pomanjkljivost motivacije s ponovitvijo predznanja je v tem, da učencev ne pripravi na celostno obravnavo neumetnostnega besedila. Je tudi vrsta motivacije, ki učencev ne pritegne, sploh tistih, ki znanja iz prejšnjih ur še niso osvojili (Vogel 2011: zapiski s predavanj).

Motivacija, ki spodbuja reprodukcijo znanja, premalo usposablja učence za razumevanje znanja, za njegovo samostojno predelovanje, kombiniranje in vključevanje v nove zveze. Dijaki svojih spoznavnih zmožnosti ne morejo dejavno organizirati in usmerjati. Težišče sodobnega pouka se mora prenesti na pestro in čim bolj samostojno iskanje temeljnih informacij in na odkrivanje novega s kombiniranjem starega (Strmčnik, 1990).

2.1.4.2 Doživljajsko-izkušenska motivacija

Pri doživljajsko-izkušenski motivaciji skuša učitelj delo z neumetnostnim besedilom navezati na učenčeve izkušnje, na njegovo splošno predznanje in doživetja. Prednost tovrstne motivacije je v tem, da je povezana s širšim kontekstom, saj ne vleče iz spomina učencev samo znanja, ampak tudi njihove asociacije, občutja, izkušnje v

realnem življenju itd. Slabost doživljajsko-izkušenske motivacije je, da vzame preveč časa in pogosto ni dovolj povezana z neumetnostnim besedilom, zato velikokrat postane sama sebi namen (Vogel 2011: zapiski s predavanj).

2.1.4.3 Problemska motivacija

Problemska motivacija postavi dijake pred problem, ki ga je potrebno rešiti. Učenci imajo dano izhodišče, ki je povezano z njihovim (predmetnim) znanjem ali izkušnjami in cilji, ki ga morajo doseči. Za dosego cilja je pomembno delo z besedilom. Delo jih motivira na spoznavni in čustveni ravni. Učitelj se mora na problemski pouk temeljito pripraviti, da je učna ura zaokrožena in povezana z nadaljnjim delom, ki ga zahteva besedilo (Vogel 2011: zapiski s predavanj).

France Strmčnik (2007) piše, da je problemski pouk že sam po sebi motivacijski, zato učencev zanj ni potrebno še posebej motivirati. Omogoča jim nova spoznanja, izkušnje in metode, potešitev vedoželjnosti in spoznavnega hotenja ipd. Bistveno vprašanje didaktike je, kako učence spodbujati, usmerjati in usposablјati za miselno in ustvarjalno delo.

France Strmčnik (1992) navaja prednosti problemsko naravnane pouka:

- učence zavestno in notranje motivirano učenje aktivira,
- vzajemnost odnosov in povezovanje med učnimi problemi in praktičnimi izkušnjami,
- problemski pouk sili učitelja in učence v učinkovitejše in bolj demokratične učne odnose,
- posebna mikavnost problemskega pouka je v njegovi dinamičnosti, ki je odraz dinamičnosti problemske situacije oz. njenega nasprotja,
- velika prednost problemskega pouka je v močnem čustvenem angažiranju učencev,
- problemski pouk zahteva od učitelja in učencev poglobljanje v vsebinske in metodične razsežnosti.

2.2 UPOŠTEVANJE ČUSTVENE/EMOTIVNE RAZSEŽNOSTI SPORAZUMEVANJA

2.2.1 Večrazsežnost jezika

Ko razmišljamo o jeziku, hitro odkrijemo dvojnost. Ko se po eni strani pri pouku slovenskega (materne/prvega) jezika na jezik gleda predvsem kot na sredstvo za sporazumevanje v konkretnem govornem položaju, se pri pouku drugih predmetov

jezik dojema le kot sredstvo, s katerim učitelj prenaša znanje in usmerja učence na pot do novih spoznanj (Vogel, 2010).

Jezik ni zgolj sredstvo za sporazumevanje, sistem sredstev in pravil, ki sporazumevanje omogočajo, temveč v njem potekajo tudi razmišljanje o čustvih in občutkih, razvijanje razumevanja in mišljenja, oblikovanje stališč. Pomembni vlogi pa sta tudi identifikacijska in simbolna. Pri pouku prvega/maternega jezika moramo zato upoštevati vse razsežnosti jezika in učencem omogočiti, da zavestno uporabljajo in spoznavajo jezik v vseh vlogah in o njem ter o svoji rabi razmišljajo (Vogel, 2010).

Govor v razredu je tudi odnosen. Toda s stališča razmisleka o tem, kaj narediti, da bodo imeli učenci manj težav z učnim jezikom, je treba opozoriti tudi na dejstvo, da ima vsako, na videz interesno še tako nevtrarno sporočilo, kot so strokovna spoznanja, ob propozicijski sestavini, ki jo bolj ali manj razbiramo iz besed, vendarle tudi svojo intencionalno (namerno) in predvsem okoliščinsko (pragmatično) in širše kulturno ter družbeno kontekstualno dimenzijo, ki po navadi ostajata neizrečeni. Kajti jezik v rabi je vedno jezik v dejavnosti: je družbeno in kulturno vedenje, ki ga je mogoče neposredno opazovati – družben je tako, kadar gre za interakcijo, kot takrat, ko gre za samostojno produkcijo (Vogel 2010: 120).

2.2.1.1 Jezik in identiteta

Jezik ima ob svoji individualni vedno tudi družbeno razsežnost.

Skupinske identitete se razlikujejo od individualne, so namreč izraz identifikacije z družbeno skupino, njenimi stališči, s prepričanji in vrednotami. Kadar pri jezikovnem pouku govorimo o identifikacijski razsežnosti jezika, po navadi najprej pomislimo na vlogo jezika kot temeljnega dejavnika nacionalne identitete, toda ob razvijanju sporazumevalne zmožnosti v prvem/maternem jeziku se moramo zavedati tudi, da identiteto prevzemamo v vsaki vrsti dejavnosti, v kateri sodelujemo (Vogel 2010: 115).

2.2.2 Nekateri dejavniki čustveno/emotivne razsežnosti sporazumevanja

2.2.2.1 Stališča

Barica Marentič Požarnik (2000) opredeli stališča kot trajnejše miselne, čustvene in vrednostne naravnosti do različnih predmetov, oseb, dogodkov in pojavov. Vsako stališče ima svojo spoznavno (kognitivno), čustveno (konativno) in vedenjsko (akcijsko) sestavino, tj. pripravljenost za ustrezno ravnanje (Marentič Požarnik, 2000: 108).

Stališča so večinoma odporna proti spreminjanju. Običajno se oblikujejo v dolgoletnih stikih z določenimi informacijami, zgledi in predvsem s čustveno obarvanimi izkušnjami (Marentič Požarnik, 2000).

Sonja Pečjak (2002) meni, da stališč ne moremo dokončno preveriti. Pogosto so izraz vrednot, prepričanj ali občutij nekoga. Stališča so subjektivna in nanje vpliva socialno okolje.

2.2.2.2 Čustva

Čustva organizirajo in uravnavajo posamezne izkušnje na vseh področjih človekove dejavnosti ter služijo posameznikovemu prilagajanju na okolje na dva načina (Marjanovič Umek idr. 2004: 233):

- čustvena stanja spodbujajo vedenjske odzive na zunanje in notranje dogodke,
- čustveni izrazi služijo komunikaciji, usmerjajo pozornost drugih ljudi na lastno čustveno stanje in s tem na lastne vedenjske namere ter predstavljajo dražljaje, na katere se drugi ljudje odzovejo.

Čustva vplivajo na posameznikovo procesiranje informacij, pomagajo mu skonstruirati dogodke v okolju, smiselno povzemati dogajanje zunaj in znotraj sebe (Campos, 2000 v Marjanovič Umek, 2004).

Čustva so posamična, razmeroma prehodna stanja, ki se pojavljajo po celotni dimenziji lestvice od pozitivnih do negativnih oz. od prijetnih do neprijetnih in sprožajo določeno stopnjo fiziološke aktivacije kot integralni del čustvenih doživljanj (Ule 2005: 245).

Mirjana Ule (2005) ne opredeli čustev le kot biološki odziv na dražljaje, ampak tudi kot svojsko obliko komuniciranja med partnerji. Čustva so tudi motivacijski sistem za komuniciranje, imajo sporočilno moč in vrednost.

2.2.2.3 Predsodki in stereotipi

Ena najtežjih ovir za razumno medkulturno komuniciranje so kulturni, etični, medskupinski predsodki (Ule 2005: 389).

Ti predsodki se kažejo v nespoštljivem, netolerantnem in prezirljivem odnosu do drugih oz. drugačnih. Predsodki se naselijo v našem jeziku, predstavah, željah in fantazmah ter so podlaga osebni in socialni identiteti. Predsodki vodijo naše zaznavanje

zunanjega sveta in največkrat povzročajo negativno popačenje podobe objekta (Ule, 2005).

Predsodki so zelo učinkovita sporočila, ki združujejo verbalne in neverbalne znake. Predsodki so pravcate komunikacijske in interakcijske mikroinstitucije, v katere se zatekamo, kadar si želimo identificirati odnos med seboj in drugimi skupinami /.../ (Ule 2005: 391).

2.3 OBČUTLJIVOST NA ŠIRŠI (KULTURNO-DRUŽBENI) KONTEKST

2.3.1 Vloga konteksta v sporazumevanju

Pojem kontekst je osnovni pojem pragmatike, vendar ni natančno določen in omejen. Po najširši opredelitvi zajema kontekst (a) ves socialni in psihološki svet, v katerem deluje uporabnik jezika; (b) prepričanja, domneve in znanja, ki jih ima ta posameznik o tem svetu; in (c) upošteva tudi prejšnjo in prihodnjo dejavnost, naj si bo besedna ali nebesedna. Domača izraza sta dva in komplementarno pokrivata pomensko polje izraza kontekst – okoliščine in sobesedilo (Zadravec-Pešec 1994: 56).

2.3.2 Kulturno-družbeni kontekst

2.3.2.1 Individualnost in družbenost sporazumevanja

Šele miselna predelava oz. interpretacija sporočil omogoči, da osmislimo interakcije in komuniciranje. Posameznik sporočila predeluje z notranjimi mentalnimi procesi, relativno neodvisno od širših družbenih okoliščin in socialne interakcije med ljudmi, dokler si ne oblikuje pomena in smisla ter se nanj odzove (Vogel, 2010).

Mirjana Ule (2005) zapiše, da kognitivni procesi predelave sporočil potekajo individualno, v posamezniku in da to še ne pomeni, da ti procesi nimajo hkrati tudi širše družbene razsežnosti ali da potekajo neodvisno od družbene organizacije pomenov in sporočil.

Najpomembnejši kognitivni proces je kategorizacija. Kadar sporočila kategoriziramo, jih po načelu podobnosti, bližine, stičnosti, uvrščamo v kategorijo ali skupine, ki že obstajajo v naših mentalnih shemah. Te nam po eni strani olajšajo razumevanje, po drugi strani pa prav zaradi njih naše zaznave in ocene pogosto presegajo obseg danih informacij in tako bistveno sooblikujejo naše sklepe o procesih in stvareh, o osebah, o njihovem vedenju, namerah, stališčih, čustvih. Vsak družbeni in zgodovinski kontekst

po svoje okvirja kognitivne procese ljudi, pri čemer pa osrednji medij ostaja jezik oz. sporazumevanje (Ule, po Vogel 2009).

Pri razvijanju razumevanja in tvorjenja besedil je potrebno ob individualnih dejavnikih upoštevati tudi širši družbeni (zgodovinski, kulturni) kontekst ter ozavestiti in usmeriti pozornost v razmislek o procesih razumevanja in o rabi ter vlogi jezika v njem. O pomenu in vlogi konteksta učencev ne moremo uzaveščati, če ti hkrati ne razmišljajo o jeziku in njegovih tipičnih rabah (Vogel, 2009).

2.3.2.2 Pojmovanje večjezičnosti in večkulturnosti

O večkulturnosti govorimo, kadar posameznik pripada različnim kulturam in se z njimi tako ali drugače identificira (Vogel 2010: 116).

V zadnjem obdobju se vse pogosteje opozarja tudi na drugo, notranjo večkulturnost. Mirjana Ule (2005: 370) opredeljuje medkulturni dialog kot vsak drug dialog z ljudmi, ki pripadajo drugi kulturi ali mikrokulturi, tudi znotraj iste jezikovne skupnosti. Notranja večjezičnost je bistvena sestavina razvite sporazumevalne zmožnosti.

Šola od učencev zahteva prevzemanje različnih vlog znotraj različnih kontekstov. Učenci se morajo vživljati v različne vloge oz. sprejemati različne identitete, ob tem pa morajo vsakič upoštevati različne kontekste in ozadja ter obvladovati jezik, s katerim se določena socialna skupina izraža (Vogel, 2009).

2.4 NAČRTNO PRESOJANJE NA PODLAGI MERIL

2.4.1 Oblikovanje sodb, vrednotenje

Vrednotenje pomeni, da je dijak na tej stopnji zmožen izraziti svojo vrednostno sodbo o določenem argumentu, izdelku (Marentič Požarnik, 2000) oz. v našem primeru o rabi določenega jezikovnega sredstva, načinu razvijanja teme, besedilu ipd. Ta sodba naj temelji na usvojenih spoznanjih in na izoblikovanih merilih. Tu gre tudi za cilj kritičnega mišljenja – učenci o snovi kritično presojujejo, to pomeni, da vrednotijo smiselnost, razumljivost, zanimivost, ustreznost, iskrenost, učinkovitost, jezikovno pravilnost besedila in svojo sodbo argumentirajo.

2.4.2 Argumentacija

Argument je skupno ime za naslednjo strukturo: določena trditev je na določen način podprta z razlogi za njeno sprejetje. V argumentu razlogi utemeljujejo (podpirajo, upravičujejo, dokazujejo, demonstrirajo) sklep, ta podpora pa racionalno osebo prepričuje v sprejetje sklepa (Šuster, v Rupnik Vec, Kopare 2006: 162).

Argumentiramo vedno takrat, kadar obstaja vprašanje, problem, spor oz. kadar obstaja trditev, ki je vsaj deloma sporna in v njeno resničnost vsaj nekdo podvomi (Rupnik Vec, Kopare 2006: 163).

Argument je sestavljen iz permis, sklepov in odnosa med permisami in sklepi, večina argumentov pa še iz implicitnih permis (predpostavk, domen), kvalifikatorjev in nasprotnih argumentov (Rupnik Vec, Kopare 2006: 165).

Argumente v vsakdanjem življenju pogosto presojo intuitivno oz. zdravorazumsko. Na sprejetje sklepa pa lahko bolj kot vsebina argumenta vpliva psihološka prepričljivost govorca in oblika komunikacije. Ko sprejemamo ali zavračamo argumente, smo velikokrat premalo kritični, namesto da bi o argumentih kritično razmišljali. Ko argumente presojo sistematično, v skladu z izbranimi kriteriji, jih vrednotimo kakovostno (Rupnik Vec, Kopare 2006).

Pri presoji argumentov se lahko opiramo na tri kriterije (Šuster 1998, v Rupnik Vec, Kopare 2006: 198):

1. relevantnost permis za sklep (ali so razlogi, ki podpirajo sklep, pomembni za sprejetje sklepa),
2. sprejemljivost permis (ali so razlogi, ki podpirajo sklep, sprejemljivi oz. resnični),
3. zadostnost permis (ali so razlogi, ki podpirajo sklep, zadostni za sprejetje sklepa).

2.5 ZMOŽNOST RAZMISLEKA O LASTNEM SPORAZUMEVANJU – METAKOGNICIJA

Metakomuniciranje je metoda refleksije odnosov, kar pomeni, da odnosni vidik komuniciranja iz implicitne spravimo na eksplicitno raven, iz ozadja v ospredje komuniciranja. V komuniciranju je ravno ta metoda pomembna za konstruktivno reševanje problemov v odnosnem komuniciranju. Sodobni avtorji razumejo metakomuniciranje nekoliko ožje, in sicer kot namerno refleksijo komunikacijskih dejanj. To pomeni, da je metakomuniciranje smiselna izmenjava informacij in idej o

komuniciranju ter o tem, kako partnerji v komuniciranju doživljajo komunikacijsko dogajanje in predvsem drug drugega v tem dogajanju (Ule, 2005).

Metakomunikacijska sporočila služijo dvema namenoma; poudarjajo pozitivne vidike komuniciranja in s tem motivirajo udeležence komunikacijske situacije, da nadaljujejo tako komuniciranje, ki ugodno vpliva na potek komuniciranja in na odnose (Ule 2005: 274).

2.5.1 Vloga metakognicije pri sodobnem pouku

Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja 2008-2009 opredeli metakognicijo kot: (s)poznavanje lastnih kognitivnih procesov, vključuje nadzor, regulacijo, izbiro in spreminjanje lastnih kognitivnih strategij na različnih spoznavnih področjih (učenje, mišljenje, pozornost, pomnjenje). Glede na različne kognitivne procese lahko govorimo o metamišljenju (poznavanje in usmerjanje lastnega mišljenja), metapomnjenju (poznavanje in organizacija lastnega pomnjenja), metapozornosti (nadzorovanje in usmerjanje lastne pozornosti), metaučenju (poznavanje in uravnavanje lastnega procesa učenja). Pojem v današnjem pomenu besede je v 70. letih 20. stoletja razvil J. H. Flavell, ki je opozoril na razvojne vidike metakognicije.

Metakognicija je poznavanje lastnega načina spoznavanja oz. kognitivnega sistema in njegovo uravnavanje (Marentič Požarnik 2000: 102). Med učenjem in reševanjem problemov si zastavljamo naslednja vprašanja (prav tam):

- Kaj o tem že vem?
- Kakšen načrt za reševanje bi bil ustrezen?
- Ali lahko predvidim ali ocenim rešitev?
- Ali naj spremenim svoje postopke?
- Kako ugotovim, ali sem na pravi proti ali ne?

Z metakognitivnimi spretnostmi spremljamo in uravnavamo lastno učenje in si s prejšnjimi izkušnjami pomagamo v podobnih situacijah. Učitelj lahko tistim učencem, pri katerih se pojavi kognitivni primanjkljaj, bistveno pomaga s primernimi navodili. Ta navodila uvaja v strategije učenja in v načine, kako svoje učenje spremljati in uravnavati (Marentič Požarnik, 2000).

3 KRITIČNO SPORAZUMEVANJE IN SAMOSTOJNO UČENJE

3.1 SAMOSTOJNO UČENJE

Barica Marentič Požarnik (2008) meni, da bi bilo treba zmožnost samostojnega učenja oz. samostojnega uravnavanja lastnega učenja razvijati vsaj od srednje šole dalje, vendar je stanje daleč od zaželenega.

V večini primerov odgovornost ohranja učitelj, ki tudi kontrolira celoten proces in ocenjuje njegove rezultate. Učencem ne daje dovolj manevrskega prostora za odločanje o učenju, saj »niso zmožni, da bi se sami odločali«, učenci oz. dijaki s svoje strani pa tudi raje ostanejo v »varni« odvisnosti, ker se bojijo sprememb.

Barica Marentič Požarnik (2008) navaja tudi del rezultatov raziskave, kjer je bilo ugotovljeno, da dijaki pričakujejo, da jim bo učitelj razložil vse, kar morajo znati, da jim ni potrebno znanja iskati po drugih virih. Učitelji pa bi si želeli biti mentorji in organizatorji samostojnega učenja, vendar jih učenci potiskajo v vlogo posredovalcev znanja.

Učiteljeva naloga je (Marentič Požarnik, 2000):

- da učencev ne spodbuja k dobesednemu učenju na pamet, kjer to ni nujno,
- da tudi pri dobesednem obnavljanju s podvprašanji spodbuja k razumevanju in povezovanju,
- da pri razlagi nove snovi aktivira obstoječe znanje,
- da učence uvaja v različne učinkovite strategije učenja.

Kakovostno učenje je tisto, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira, imenujemo ga tudi aktivno učenje. Učenje je uspešnejše, če poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez, to je učenje, ki človeka miselno in čustveno aktivira in je osebno pomembno ter vpeto v resnične življenjske okoliščine. Aktivno učenje bo najverjetneje dalo trajnejše znanje, ki bo uporabno v novih situacijah (Marentič Požarnik, 2000).

Pri samostojnem delu, pri katerem se izraža učenčeva samostojnost in samoorganiziranost, lahko koristno uporabimo različne zaznavne kanale ali sisteme zaznavanja: vizualni, akustični in kinestetični kanal (Tomič, 2003).

Načini, kako učence usposobimo za samostojno učenje (Tomič 2003: 125):

- Tudi za samostojno delo rabimo uvajanje ali vpeljevanje, tako da se učenec duševno pripravi za uspešno učenje. Primerna priprava je sproščanje in

prebujanje samospoštovanja in motiviranosti. Včasih zadostuje, da si učenec reče: »Zmorem!«

- Sprejemanje in prilagajanje informacij. Vsako informacijo naj si učenec živo predstavlja, mora jo tudi slišati in udejanjiti.
- Preučevanje in poglobljanje učne snovi (besedilo naj učenec obnovi s svojimi besedami, oblikuje naj miselni vzorec, o snovi razpravlja z drugimi, našteje pogloblitve točke, ki si sledijo po pomembnosti, snov lahko ponazori s preprostim modelom, lahko pa jo ponazori z igro, snov kratko napiše na kartice in jih razvrsti v smiselno zaporedje).
- Pomnjenje ključnih dejstev in generalizacij.
- Učenec preveri ali vsebino res razume. Nato naučeno vadi in uporablja.
- Samoocena učenja. Učenec sam presodi, kaj dobro obvlada in kaj bi moral še izboljšati.

4 TEMELJNA METODA SODOBNEGA JEZIKOVNEGA POUKA

Temeljni pristop k poučevanju jezika je v zadnjih desetletjih t. i. komunikacijski pouk. Ta v nasprotju s tradicionalnimi modeli poučevanja poudarja predvsem uporabnost znanja in v ospredje postavlja učenčevo komunikacijsko dejavnost. Vendar se od 90. let prejšnjega stoletja naprej tudi komunikacijski pouk spreminja, saj si vedno pogosteje za cilj poleg razvijanja funkcionalne pismenosti zastavlja razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja in njegovih posameznih sestavin, od motivacije za kritično sporazumevanje, prek občutljivosti na kontekst, vrednotenja na podlagi jasnih meril, zavesti o čustveni dimenziji sporazumevanja in s tem o posameznikovi odgovornosti, pa vse do zmožnosti metakognicije o lastnem sporazumevanju. Novi poudarki so v skladu s splošnimi usmeritvami sodobne didaktike, saj gre – kot ugotavlja Barica Marentič Požarnik (2003) – v svetu razvoj v smer poudarjanja »prenosljivega znanja«, kamor spada zlasti obvladovanje spoznavnih veščin, učnih strategij, postopkov raziskovanja. Ob tem pa se skuša razvijati tudi t. i. metakognitivno znanje – zmožnost razmišljati o svojem načinu spoznavanja, njegovi primernosti, in ga po potrebi spreminjati. In ne nazadnje je treba pri učencih krepiti samostojnost – sposobnost samostojnega uravnavanja lastnega učenja, kritičnost do informacij, etično odgovornost za uporabo znanja, samozavest, iniciativnost in motivacijo za pridobivanje vedno novega znanja in spretnosti (Marentič Požarnik 2003: 36). Izhodišče za oblikovanje metode tako zasnovanega pouka pa je predvsem t. i. konstruktivizem.

4.1 KONSTRUKTIVIZEM

Temeljno spoznanje zagovornikov konstruktivizma je, da znanja ne sprejemamo od zunaj, ampak ga gradimo (konstruiramo) sami z lastno aktivnostjo v procesu osmišljanja svojih izkušenj (Marentič Požarnik 2000: 17).

Konstruktivizem temelji na predvidevanju, da posameznikova izgradnja postopkov ne more imeti zunanjega vpliva, temveč da se proces učenja razvija skozi izgradnjo razvoja logike. Zgrajeno znanje lahko posameznik pokaže v povezavi z lastno aktivnostjo in okoljem, ki mu to aktivnost omogoča (Sutinen, 2007).

Konstruktivizem se na vzgojno-izobraževalnem področju uveljavlja predvsem zaradi neučinkovitega poučevanja in učenja, katerega cilj je pravilen rezultat, ne glede na to, ali učenec razume problem oz. pot do rešitve. Po mnenju Helene Jeriček (2004: 97) učenci tako v procesu šolanja ne pridobijo osnovnega razumevanja problemov, ki bi ga lahko prenašali na druga področja, ampak se jih obravnava kot bolj ali manj učinkovite stroje za pomnjenje. Eden od razlogov za tak položaj so tudi storilnostno in v pomnjenje usmerjeni učni načrti, zaradi katerih se še bolj utrjujejo neučinkoviti prijemi (Jeriček 2004: 97). V učnih načrtih, učbenikih in priročnikih je namreč danes vse večji razkorak med količino in kakovostjo znanja. Namesto, da bi bilo podatkov vedno manj, jih je vedno več in vedno bolj je pomembno, da otrok sprejme čim več informacij, ne glede na to, ali jih je usvojil ali ne (Marentič Požarnik, 2004).

Konstruktivizem v nasprotju s storilnostno naravnanim poučevanjem zagovarja kvalitetno pridobljeno znanje, kar pomeni, da je bolje, če otrok pozna manjšo količino uporabnih podatkov in znanj, kot veliko količino stvari, katere v precejšnji meri hitro izgubi in pozabi (Marentič Požarnik, 2004). Osrednje mesto je tako v konstruktivistično usmerjenem pouku namenjeno učencu in njegovemu predznanju, ki pa je lahko tudi napačno ali nepopolno. Zato tipičen konstruktivistično zasnovan pouk sloni na izzivanju obstoječih intuitivnih idej, na njihovem preoblikovanju prek eksperimentov, raziskav, razprav ali drugih intervencij (Marentič Požarnik, 2003).

4.1.1 Primerjava tradicionalnega in konstruktivističnega učnega pristopa

Učitelj v tradicionalnem, transmisijem modelu poučevanja prenaša znanje na učence, kot da so ti nepopisan list in da nimajo nobenih predhodnih znanj in vedenj. Nastopa kot predavatelj, ki je usmerjen v učno vsebino, cilje, ocenjuje učenčeve dosežke in njegovo pomnjenje. Skrbi za red in disciplino ter pripravi zadostno količino vaj in nalog. Učna ura in celoten pouk sta hierarhično strukturirana in zasnovana tako, da je pretok informacij čim hitrejši, jezikovno enostaven in razumljiv. Učne ure so

natančno načrtovane, cilji jasno definirani, poudarjeni pa sta fazi urjenja in ponavljanja (Valenčič Zuljan, 2002).

Konstruktivistični model pouka pa ne postavlja znanja v glave učencev, temveč oblikuje tako okolje in razmere v njem, da bo učenec ob učiteljevi pomoči konstruiral dobro znanje. Osrednja pozornost tega modela je namenjena učenčevi aktivni vlogi pri pouku, kar pomeni, da mora učitelj poglobljeno poznati učence in pozorno načrtovati pouk. Pri obravnavi učne snovi daje učitelj prednost kvaliteti dobljenega znanja in ne toliko količini podatkov. Glede na učenčeve poglede oblikuje in spodbuja situacije socialno-kognitivnega konflikta, ko učenčeve ideje postavi v nasprotje z nekim podatkom, mnenjem sošolca ali jih preprosto seznani z nepopolnostjo. Zlasti je to primerno in pomembno pri nadarjenih učencih (Valenčič Zuljan, 2002).

Bistvena je organizacija pouka, načrtno spodbujanje medsebojnega sodelovanja učencev, izmenjava mnenj in idej, zato mora učitelj načrtovati čas za refleksijo in analiziranje, tako skupinsko kot individualno. Klima v razredu mora biti sproščena, saj lahko tak način dela poteka le v vzdušju, kjer vladajo sodelovalni odnosi (Valenčič Zuljan, 2002).

4.1.2 Učiteljeva vloga v konstruktivistično zasnovanem pouku

Učiteljeva vloga se v konstruktivizmu ne izgubi. Njegova naloga je, da ustvari pogoje, da se bodo učenci poistovetili z določenim problemom. Učitelj pri tem ne sme ovirati ali zavirati učenja. Potrebno je tudi sodelovanje učenca, ki mora biti aktiven ustvarjalec svojega procesa učenja (Patry, 2004).

Poudarjanje aktivne vloge učencev v učnem procesu nikakor ne pomeni, da postaja učitelj nepotreben. Ker ne more neposredno vplivati ali »vlivati« znanja v glave učencev, ne pomeni, da ga lahko kar izločimo iz učnega procesa. Obratno – njegova vloga postaja zahtevnejša, saj mora znati oblikovati spodbudno učno okolje in raznolike situacije, ki bodo spodbudile proces aktivnega razmišljanja, eksperimentiranja, sodelovanja in skupinske komunikacije. Čeprav iz konstruktivizma ne moremo izpeljati konkretnih metodičnih napotkov, naj bi bilo manj časa namenjenega enosmerni razlagi oz. predavanju, več pa plodnemu dialogu, projektnemu učnemu delu učencev, samostojnemu iskanju po virih, sodelovalnemu učenju. To pa predpostavlja, da učitelj dobro obvladuje širok razpon metod in postopkov, da imajo zanje zagotovljene pogoje in da so tudi prepričani, da spremenjena učiteljeva vloga (spodbujanje učenja učencev) res vodi do »pravega« znanja (Marentič Požarnik 2003: 37).

V prvi vrsti mora učitelj spremeniti oz. obvladati sebe in svoje ustaljene vzorce obnašanja v razredu. Namesto učitelja, ki odgovarja na vprašanja učencev, mora prevzeti vlogo učitelja, ki ima vedno pri roki provokativno vprašanje, ki bo spodbudilo učence k razmišljanju in iskanju novih odgovorov. Uporablja odprta vprašanja, ki preprečujejo, da bi učenci znanje le reproducirali, saj reprodukcija ni tisto, kar bi učence vodilo k razvoju razumevanja. Namesto pasivnih poslušalcev, se mora učitelj navaditi živahnih razpravljavcev, še prej pa mora ustvariti odnos učitelj–učenec, ki mu bo prinašal zaupanje otrok in njihovo pripravljenost za eksperimentiranje z lastnimi zamislimi. Tu nastopi verjetno najtežavnejša naloga, ki od učitelja zahteva pravilne reakcije. V tem trenutku mora učitelj znati poslušati in spraševati z zanimanjem in ne dajati vtisa, da so učenčeve zamisli napačne. Tudi govorica telesa lahko učenca spodbudi k temu, da svoje misli deli z nami. Učitelj mora pravilno obvladovati tudi odzive celotne skupine in preprečiti, da bi omalovaževali zamisli in predloge ostalih (Dražumerič 2004: 365).

Konstruktivistično naravnani pouk v našem učnem sistemu omejujejo (Marentič Požarnik, 2003):

- omejen čas, ki ga ima učitelj,
- prevelike skupine učencev,
- vsebinsko prenatrpani učni načrti,
- prevelik poudarek na ocenjevanju,
- teža končnih ocen.

5 VRSTE UČNIH DEJAVNOSTI (NALOG)

V konstruktivistično zasnovanem pouku ima osrednje mesto učenčeva lastna dejavnost. To lahko učitelj spodbuja in jo usmerja prek različnih nalog in vprašanj.

V pedagoško-psihološki in didaktični literaturi ima večšina vprašanj pomembno vlogo. Z vidika forme, namena in potenciala za intelektualno stimulacijo učenca, na katerega so naslovljena, so vprašanja zelo različna. V povezavi z jezikovnim poukom in temo diplomskega dela jih je smiselno razvrščati na podlagi štirih meril:

1. glede na sestavino kritičnega sporazumevanja, na katero se naloga nanaša,
2. glede na umestitev v obravnavo oz. učno fazo (pred sprejemanjem besedila, med njim in po njem),
3. glede na kognitivno zahtevnost – Bloom, Marzano,
4. glede na učenčevo dejavnost – zaprte, odprte naloge.

Sestavine kritičnega sporazumevanja, ki jih pri pouku slovenskega jezika posebej razvijamo z nalogami, smo predstavili v poglavju 2, zato bomo podrobneje predstavili preostale tri razvrstitve.

5.1 VPRAŠANJA GLEDE NA UMESTITEV V OBRAVNAVO OZ. UČNO FAZO

Izhodišče sodobnega jezikovnega pouka je učenčeva sporazumevalna izkušnja, ki najpogosteje poteka v obliki branja ali poslušanja neumetnostnega besedila. Zato je prvo merilo, po katerem razvrščamo vprašanja, njihova umestitev v obravnavo oz. učno fazo. Glede na čas postavljanja vprašanj, Sonja Pečjak (2002) deli vprašanja v tri skupine, in sicer:

- predvprašanja,
- vprašanja po branju,
- pomožna/dodatna vprašanja.

5.2 VPRAŠANJA GLEDE NA KOGNITIVNO ZAHTEVNOST

Med najpogostejšimi delitvami vprašanj v sodobnem pouku, ki si za cilj zastavlja npr. razvijanje prenosljivih zmožnosti, zmožnosti kritične analize, ustvarjalne uporabe in metakognicije, je delitev glede na raven kognitivne zahtevnosti. Z različnimi tipi vprašanj se namreč spodbuja miselna dejavnost učencev na različnih ravneh kognitivne zahtevnosti.

5.1.1 Razvrstitev vprašanj po Bloomovi taksonomiji kognitivnih ciljev

Najbolj razširjena taksonomija za uravnavanje vprašanj je t. i. Bloomova taksonomija, ki so jo izdelali z namenom, da bi preprečila kopičenje vprašanj nižje ravni. Taksonomija tudi uravnava načrtovanje in izvajanje pouka, vendar jo je potrebno za posamezne predmete primerno prilagoditi ali sestaviti na novo (Marentič Požarnik, 2000).

Bloom izobraževalne cilje in z njimi povezana vprašanja/naloge razvršča v 6 taksonomskih stopenj; skupine ciljev so pri tem razvrščene hierarhično, od nižjih proti višjim stopnjam (Marentič Požarnik, 2000: 265):

1. Znanje posameznih dejstev, postopkov, teorij ... Učenec prepozna ali pa po spominu obnovi razna dejstva, podatke, definicije pojmov, postopke, teorije v približno taki obliki, kot jih je usvojil.
2. Razumevanje učenec dokaže na različne načine; največkrat tako, da usvojeno znanje preoblikuje, pove s svojimi besedami ali nek pojav razloži. Dokaz razumevanja je tudi, da snov prevede iz ene simbolične oblike v drugo (ne gre le za prevajanje iz enega jezika v drugega, ampak tudi iz formule in diagrama v besedno obliko, iz notnega zapisa v petje) in zmožnost napovedovanja, kaj iz določenih podatkov, npr. v tabeli, neposredno sledi.
3. Uporaba. Učenec dokaže uporabnost svojega znanja, če je zmožen na osnovi naučenih pojmov, pravil, formul, zakonitosti rešiti zanj nov problem ali podati samostojen primer. Pri uporabi znanja gre torej za zmožnost prenosa, naučenega v nove situacije.
4. Pri analizi je učenec na tej stopnji sposoben neko sporočilo (literarno delo, opis, eksperiment) razčleniti tako, da postanejo sestavine in odnosi med njimi jasni. V sestavku lahko razlikuje med domnevami avtorja in dejstvi, neko dramsko delo lahko razčleni po stopnjah od uvodnega akorda in zapleta do razpleta ipd.
5. Sinteza pomeni združevanje prej usvojenih delov znanja v novo celoto. Vključeni so elementi ustvarjalnosti, kot na primer pri pisanju kakovostnega eseja ali prostega spisa ali pri samostojnem načrtovanju eksperimenta ali akcije za doseganje določenega cilja. Posebno dragocena je sinteza iz raznih predmetov.
6. Vrednotenje ali evalvacija pomeni, da je učenec na tej stopnji zmožen izraziti svojo vrednostno sodbo o določeni metodi, strokovni rešitvi, argumentu, izdelku. Ta sodba naj temelji na usvojenih spoznanjih in na izdelanih kriterijih. Kriteriji so lahko notranji (veljavni za določeno področje – književnost, kemija, gradbeništvo) ali zunanji (estetski, etični, ekonomični, ekološki – zgradbe ne vrednotimo le z vidika statike, ampak tudi z vidika skladnosti z okoljem). Gre tudi za cilj kritičnega mišljenja.

Z različnimi tipi vprašanj torej vzpodbudi učitelj miselno aktivnost učenca na različnih stopnjah Bloomove taksonomije kognitivnih ciljev. Na podlagi teh stopenj se je izoblikovala 3-stopenjska lestvica, ki se pogosto uporablja v šolski praksi. Tako Tanja Rupnik Vec in Alenka Kompare (2006) navajata stopnje glede na vsebino:

- informativna,
- interpretativna,
- vprašanja vrednotenja.

Barica Marentič Požarnik pa je oblikovala poenostavljeno lestvico, tako da je povezala Bloomove stopnje v tri skupine:

- na prvo raven je uvrstila vprašanja in zahteve na nivoju informacij (reprodukcija, prepoznavanje, ponazarjanje),
- na drugo raven je uvrstila vprašanja na ravni razumevanja, uporabe in analize ter
- na tretjo raven vprašanja, ki zahtevajo sintezo in vrednotenje.

5.1.2 Razvrstitev vprašanj glede na preverjanje ravni bralnega razumevanja

Sonja Pečjak in Ana Gradišar (2002) na podlagi kognitivne oz. miselne zahtevnosti razmišljata tudi o treh ravneh razumevanja:

- neposredno ali informativno razumevanje,
- interpretacijsko razumevanje,
- uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje.

Pri neposrednem ali informativnem razumevanju gre za najnižjo raven besedila. Vanjo sodi poznavanje besed, dejstev in podatkov. Pri preverjanju razumevanja lahko učenci odgovarjajo samo na vprašanja nižje ravni, ki so usmerjena zlasti na učenčev spomin (Pečjak, Gradišar, 2002).

Bistvo interpretacijskega razumevanja je, da bralec (Pečjak, Gradišar, 2002):

- dojame bistvo oz. poglobitve ideje besedila,
- dojame in zna razložiti povezanost med posameznimi deli besedila,
- zna izločiti posamezne bistvene značilnosti besedila in jih razložiti oz. razčleniti do podrobnosti,
- zna sklepati in presojati na podlagi podatkov v besedilu o poznejših dogodkih.

Tretja, najvišja raven besedila pa je uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje. Učenec je na tej ravni sposoben (Pečjak, Gradišar, 2002):

- preoblikovati prebrano besedilo iz ene abstraktne oblike v drugo,
- preoblikovati besedilo iz ene simbolične oblike v drugo,
- pojasniti metafore in simbole s svojimi besedami,
- uporabiti dejstva in podatke iz besedila za reševanje novih problemskih situacij,
- analizirati besedilo na posamezne sestavine in ugotoviti odnose med njimi,
- analizirati domneve, ki jih avtor v besedilu ni eksplicitno navedel,

- odkriti argumente, ki bi upravičili določeno stališče avtorja v besedilu,
- oceniti veljavnost izjav v besedilu,
- povezati ideje/podatke iz besedila z lastnimi izkušnjami, znanjem in pričakovanji,
- na temelju istih ključnih besed, kot so v besedilu, oblikovati novo zgodbo z drugačno vsebino,
- primerjati prebrano besedilo z drugimi besedili s podobno vsebino, iskati skupne točke in različnosti,
- opredeliti besedilo glede na vsebino in tehniko/način pisanja.

Vprašanja v tej skupini usmerjajo učenca na uporabo pridobljenega znanja v novih primerih. Ta vprašanja tudi razgibajo učenčeva čustvovanja, v svojih odgovorih pa utemeljuje lastno mnenje. Divergentna vprašanja pa spodbujajo ustvarjalnost učenca (Pečjak, Gradišar, 2002).

MOŽNI TIPI NALOG

- Tip kratkih odgovorov,
- naloge alternativnega tipa,
- naloge izbirnega tipa,
- naloge urejanja,
- naloge povezovanja,
- tip dopolnjevanja,
- popravljalne,
- primerjalne,
- tvorne,
- širša odprta vprašanja ali vprašanja esejskega tipa (Marentič Požarnik, 2000 in Vogel 2011: zapiski s predavanj).

Objektivne naloge/vprašanja so tista, pri katerih lahko vnaprej predvidimo en sam pravi odgovor. Dijaku torej ponudijo odgovore oz. rešitve, ki so strokovno verodostojne, nevtralne, za vse enake. Kandidat mora le prepoznati pravilni odgovor oz. pravo rešitev. Pri takem tipu naloge dijak ne more pokazati svojega osebnega pristopa k reševanju problema. Možno je tudi, da pravilni odgovor preprosto ugane. Ocenjevalec tako nalogo oz. odgovor lažje oceni, ker je rešitev enaka pri vseh kandidatih, nevtralna. Take naloge so smiselne, kadar merimo, ali učenci dosegajo t. i. nižje cilje, največkrat podatkovno znanje na ravni prepoznavanja in do neke mere, zlasti pri pouku jezikov, raven razumevanja, tj. posameznih podatkov, potem, zaporedja dogodkov ipd. (Vogel 2011: zapiski s predavanj).

Ko želimo preverjati višje spoznavne cilje, pa dijaku navadno ponudimo naloge polodprtega ali odprtega tipa, tj. take, pri katerih lahko vnaprej predvidimo le bolj ali manj ustrezen odgovor oz. obvezne sestavine odgovora. Pri teh nalogah lahko dijak pokaže tudi svojo ustvarjalnost, saj odgovarja s svojimi formulacijami, navaja svoje razloge in dokaze/argumente, tvori lastno besedilo, pri katerem upošteva veljavne načine interpretiranja – ponazarjanja, razlaganja, primerjanja, utemeljevanja (Vogel 2011: zapiski s predavanj).

5.3 NAČELA ZA IZBIRO VPRAŠANJ IN NALOG

Znanje z razumevanjem je temeljni cilj pouka in problem, s katerim se ukvarjajo vsi sodobni kurikularni in didaktični modeli. Različne opredelitve razumevanja imajo nekaj stičnih točk (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009):

- razumevanje je rezultat medsebojno prepletenih miselnih procesov,
- razumevanje ni eno samo, povsem pravilno ali nepravilno, temveč gre za več ravni znanja, ki jih določajo številni dejavniki,
- šola bi morala več pozornosti nameniti poučevanju in učenju z razumevanjem, saj tako učenje privede do obstojnega, prožnega in uporabnega znanja,
- poučevanje in učenje za razumevanje sta naporna za učitelje in učence. Tako poučevanje in učenje je treba načrtovati in namensko uresničevati.

Pri izbiranju ciljev in vprašanj/nalog glede na vsa navedena merila mora zato oblikovalce učnih načrtov, pisce učbenikov in drugih učnih gradiv ter učitelje voditi misel, kako prek različnih dejavnosti dosegati čim bolj kakovostno znanje.

Pri tem je lahko izhodišče tudi Marzanov model dimenzij učenja, ki temelji na predpostavki, da je kakovostno znanje rezultat interakcije petih dimenzij učenja (Rupnik Vec, Kompare, 2006: 69):

1. stališč in zaznav učenca,
2. izgrajevanja in povezovanja znanja,
3. širjenja in poglobljanje znanja,
4. smiselne in učinkovite uporabe znanja,
5. miselnih navad (kritičnega, ustvarjalnega in samoregulativnega mišljenja).

Po mnenju Zore Rutar Ilc (2003, v Rupnik Vec, Kompare, 2006) so stališča in zaznave ter miselne navade temelj, na katerem je učinkovito mišljenje šele mogoče, druga, tretja in četrta dimenzija pa opisujejo proces učenja v ožjem pomenu. Učenci v vsaki od

omenjenih faz izgrajujejo, povezujejo, razširjajo, poglobljajo in uporabljajo vsebinsko znanje skozi procesna znanja in z razvijanjem le-teh.

Kratek opis vseh petih dimenzij učenja (Rupnik Vec, Kompare, 2006: 70):

1. Na učinkovitost učenja pomembno vplivajo stališča in zaznave učencev. Če učenci zaznavajo razred kot nevarno in kaotično okolje, se bodo v šoli malo naučili. Če imajo negativno stališče do aktivnosti, bodo zanje nemotivirani. Ključni element učinkovitega poučevanja je torej oblikovanje pozitivnih stališč do znanja in učenja.
2. Spodbujanje učencev pri izgrajevanju in povezovanju znanja je drugi pomembni vidik učenja. Učenje je učinkovito, če učitelj uporabi strategije, ki omogočajo učencem izgrajevati novo znanje na temelju starega, ga smiselno organizirati in shraniti v dolgotrajnem spominu.
3. Proces učenja se ne konča z usvojitvijo določenega znanja. Če želimo, da je to znanje kakovostno, ga moramo skozi razvijanje procesnega znanja oz. spodbujanje miselnih veščin stalno širiti, poglobljati, ustvarjati nove povezave. Miselni procesi, ki jih učenci lahko uporabljajo pri širjenju in poglobljanju znanja, so primerjanje, razvrščanje, sklepanje z indukcijo in dedukcijo, analiziranje napak, argumentiranje, analiziranje perspektiv ter abstrahiranje.
4. Najbolj kakovostno se učimo takrat, ko znanje uporabljamo. Učitelj mora učencem zagotoviti priložnosti, da smiselno uporabljajo znanje, npr. z načrtovanjem strategij in nalog, ki vplivajo na razvoj miselnih procesov in veščin, pomembnih tudi v zasebnem in poklicnem življenju: odločanja, preiskovanja, eksperimentalnega raziskovanja in preizkušanja, reševanja problemov ter odkrivanja.
5. Zadnji vidik kakovostnega učenja, ki ga učitelj ne sme zanemariti, je razvijanje miselnih navad, ki učencem omogočajo kakovostno in samostojno vseživljenjsko učenje. Miselne navade, ki jih je pri učencih pomembno razvijati, so kritično mišljenje (npr. jasnost in natančnost, miselna odprtost, refleksivnost in omejevanje impulzivnosti), ustvarjalno mišljenje (originalnost, vztrajanje pri problemih, katerih rešitev ni takoj razvidna) in samoreglativno mišljenje (npr. zavedanje in uravnavanje lastnega mišljenja, učinkovito načrtovanje, samoocenjevanje).

6 UČBENIK

Učbenik je konkretizacija oz. operacionalizacija učnega načrta in omogoča tudi opazovanje konkretnih dejavnosti oz. predvidevanje o tem, kako pouk poteka.

Učbenik kot učno sredstvo oz. učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja (Štefanc 2005: 174). Kot tak je sestavni del učenčeve učne aktivnosti, učitelj pa ga lahko kot učno sredstvo vključi v vse etape učnega procesa ter k tistim učnim metodam, ki implicirajo delo z besedilom (prav tam). Podobno tudi Kovač idr. (2005: 31) ugotavljajo, da je bolj kot učitelju učbenik kot učni vir namenjen učencu.

Za učitelja je učbenik eno od učnih sredstev, s pomočjo katerega dosega optimalne učne rezultate. Dejstvo, da učitelj obvladuje učbenik in ne narobe, je nujen pogoj, da ga bo lahko učinkovito vključil v vse stopnje učnega procesa, od uvodnih priprav, do obravnave in utrjevanja ter ponavljanja učne snovi (Kovač idr. 2005: 31).

Specifika, po kateri se učbenik razlikuje od drugih besedilnih medijev, je v dejstvu, da so s procesom didaktične transformacije znanstvene vsebine v njem ustrezno strukturirane, predelane in poenostavljene. Takšna transformacija je smiselna, kolikor predpostavljamo, da so za učence, ki jim je učbenik namenjen, značilne specifične zakonitosti spoznavnega procesa ali pa imajo o vsebini, ki jo posreduje učbenik, premalo predznanja, da bi jo lahko absorbirali v didaktično nepredelani obliki (Kovač idr. 2005: 23).

6.1 MERILA ZA VREDNOTENJE UČBENIKA

Merila za presojanje ustreznosti in kakovosti učbenika so različna, a avtorji v vseh opozarjajo na nekaj primerljivih določilnic.

Benjamin Jurman (1999) meni, da se funkcija učbenika kot knjige znanja nanaša na njeno uporabnost. Učbenik je knjiga, namenjena množični uporabi, zato se mora tudi podrežati načelom množičnosti. Napisana mora biti v jeziku, primernem razvojni stopnji učencev, ki jo bodo uporabljali. Njena zahtevnost mora biti prirejena povprečnemu učencu v določeni razvojni dobi, temu pa se morata podrežati tudi vsebina in obseg zajetih problemov. Zato lahko piše učbenik za neki učni predmet za določeno razvojno stopnjo učencev le učitelj praktik (Jurman 1999: 59). Eno temeljnih meril dobrega učbenika se mu torej zdi vsebinska in jezikovna ustreznost razvojni stopnji učenca, temu osnovnemu merilu pa v nadaljevanju razprave doda še nekatere t. i. metodične determinante učbenika. Te determinante so (Jurman 1999: 61) :

- vsebinske,
- oblikovne,
- spoznavne in
- tehnične.

Vsebinske determinante se nanašajo na naravo vsebine, ki jo pogojuje razvojna stopnja odraščanja mladega človeka. Oblikovne se nanašajo na to, kako oblikovati učbenik kot strukturo z notranjo in zunanjo obliko. Spoznavne determinante so najpomembnejša komponenta učbenika. Odločajo predvsem o tem, kakšna je moč učbenika pri prenosu znanja na učenca. Tehnične determinante se nanašajo predvsem na fizično izdelavo učbenika. Gre za izbor črk, naravo ilustracij, tip vezave in opremo učbenika nasploh (Jurman 1999: 61).

Kakovosten učbenik po Mihi Kovaču idr. (2005: 28) sledi temeljnim didaktičnim načelom:

- z vidika vsebine učbenika upošteva načela nazornosti, stvarno-logične pravilnosti ter strukturnosti in sistematičnosti pouka,
- z vidika razmerja oz. odnosa do učenca upošteva načela razvojne bližine, individualizacije, vzgojnosti,
- z vidika dejavnosti/aktivnosti učencev upošteva načeli aktivnosti in problemskosti,
- z vidika organizacije učnega procesa upošteva načelo ekonomičnosti in racionalnosti.

Učbenik mora biti torej zasnovan tako, da učencu ne prinese »vsega znanja na pladnju«, ampak ga postavlja v položaj, ko mora do nekaterih (spo)znanj priti s samostojnim delom in s svojo iniciativo (Kovač idr. 2005: 29). Znanje do katerega bodo učenci prišli sami, s svojo »raziskovalno« dejavnostjo, bo namreč trajnejše in stabilnejše kot le golo memoriranje vnaprej posredovanih resnic (Kovač idr., 2005).

7 RAZISKAVA

7.1 IZHODIŠČA RAZISKAVE

Osnovni namen diplomskega dela je raziskovanje, kako je razvijanje kritičnega sporazumevanja in njegovih značilnih sestavin predvideno po učnem načrtu (v nadaljevanju UN) za pouk slovenščine v gimnazijah ter kako je razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja realizirano v temeljnih učnih pripomočkih.

Za 4. letnik gimnazije smo se odločili, ker smo predvidevali, da se v temeljnih učnih pripomočkih pogosteje pojavljajo naloge, ki zahtevajo višje ravni znanja. Za konkretna učbeniška kompleta *Na pragu besedila 4* in *Z besedo do besede 4* smo se odločili, ker se v gimnaziji najbolj pogosto uporabljata. V raziskavo smo vključili tudi UN, saj nas je zanimalo (1) ali si poglavja v učbenikih in delovnih zvezkih sledijo v istem oz. podobnem vrstnem redu kot v UN in (2) ali se pri posameznih sklopih v UN pojavljajo cilji, ki implicitno izražajo kritičnost sporazumevanja ali so le-ti izraženi eksplicitno.

7.1.1 Povzetek temeljnih spoznanj

- Temeljni cilj jezikovnega pouka je razvita sporazumevalna zmožnost, ki vključuje funkcionalno in kulturno sporazumevanje ter ju nadgradi s kritičnim sporazumevanjem.
- Razločevalne značilnosti, značilne za kritično mišljenje in upoštevane pri analizi, so sledeče: motiviranost za kritično sporazumevanje, upoštevanje čustvene/emotivne razsežnosti, občutljivost na širši (kulturno-družbeni) kontekst, načrtno presojanje na podlagi meril, razmislek o lastnem sporazumevanju – metakognicija.
- Temeljna metoda sodobnega pouka slovenskega jezika izhaja iz komunikacijskega pouka in konstruktivizma. Komunikacijski pouk poudarja predvsem uporabnost znanja in v ospredje postavlja učenčevo komunikacijsko dejavnost. Pri metodi konstruktivizma pa znanja ne sprejemamo od zunaj, ampak ga gradimo sami z lastno aktivnostjo.
- Naloge bodo v raziskavi razvrščene glede na okvirno fazo, v kateri se nahajajo, glede na to katera sestavina kritičnosti je najbolj izpostavljena ter na katero kognitivno raven spadajo naloge.

7.1.2 Raziskovalne metode

Za analizo UN smo se odločili, ker je UN temeljni dokument, v katerem so predstavljeni cilji in vsebine določenega predmeta, v našem primeru slovenskega jezika. Učitelj mora poučevati skladno z UN oz. skladno s cilji. UN bomo analizirali po sklopih oz. bodo analizirani samo tisti sklopi, katerih vsebina se nanaša na 4. letnik gimnazije.

V nadaljevanju bosta predstavljena dva učbeniška kompleta za slovenščino za 4. letnik gimnazije. Kot problem zaznavamo, da je v šoli v ospredju predvsem učenje na pamet

in reprodukcija znanja. Zato smo se odločili, da analiziramo dele učbenikov in delovnih zvezkov glede na to, koliko in s kakšnimi nalogami vplivajo na razvoj kritičnega mišljenja ter katere bistvene sestavine kritičnega mišljenja so pri tem prisotne. Vprašanja/naloge bomo opazovali predvsem na višjih kognitivnih ravneh. Podrobna analiza in primerjava se bo omejila na tri (pod)poglavja. Prvo bo »ponovitveno« pogloblje v delovnem zvezku *Na pragu besedila 4* in poglavje o sporazumevanju v učbeniku *Z besedo do besede 4*. Drugo poglavje bo poglavje o zgodovini slovenskega knjižnega jezika in tretje bo poglavje, v katerem se obravnava ena od z UN predvidenih besedilnih vrst, in sicer smo se odločili za okroglo mizo.

7.1.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

V praktičnem delu diplomske naloge smo želeli opazovati in ugotoviti, (1) ali je v UN kritičnost izražena implicitno oz. eksplicitno, (2) ali ima učitelj možnost, da v učno uro, tam kjer kritičnost ni eksplicitno izražena, sam vključi naloge, ki spodbujajo kritično mišljenje, (3) ali poglavja v učbenikih sledijo poglavjem v UN, (4) ali so v analiziranih nalogah/vprašanjih prisotne bistvene sestavine kritičnega mišljenja, (5) in na kateri kognitivni ravni se te naloge/vprašanja pojavljajo.

HIPOTEZE:

- Poglavja v učbenikih so predstavljena v enakem oz. podobnem vrstnem redu kot v UN.
- Vsebine sklopov v UN eksplicitno spodbujajo kritično mišljenje.
- Pri analizi nalog/vprašanj v obeh kompletih učnih pripomočkov se pojavlja vseh pet bistvenih razločevalnih lastnosti kritičnega mišljenja.
- Največ analiziranih nalog/vprašanj se pojavlja na višjih kognitivnih ravneh.

8 RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI KRITIČNEGA SPORAZUMEVANJA V UČNEM NAČRTU ZA SLOVENŠČINO V GIMNAZIJAH: SPLOŠNA, KLASIČNA, STROKOVNA GIMNAZIJA

8.1 PPREDSTAVITEV UČNEGA NAČRTA ZA SLOVENŠČINO V GIMNAZIJAH: SPLOŠNA, KLASIČNA, STROKOVNA GIMNAZIJA

V predmetniku gimnazije je pouku slovenščine namenjenih 560 učnih ur, tj. 140 ur v šolskem letu; polovica ur je namenjena jezikovnemu pouku, polovica pa pouku književnosti. Predmet je nadgradnja UN iz osnovne šole, naravnan v uporabnost

pridobljenih spoznanj pri nadaljevanju izobraževanja in delovanju posameznika v raznovrstnih izzivih sodobne življenjske prakse (UN 2008: 5).

Vsebine jezikovnega pouka so razdeljene na sedem vsebinskih sklopov:

- oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi,
- razvijanje zmožnosti (uradnega) pogovarjanja,
- razvijanje zmožnosti (uradnega) dopisovanja,
- razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil,
- razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil,
- razvijanje poimenovalne, skladenjske, pravorečne, pravopisne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja (UN 2008: 40).

Vsebine so v UN (2008) dopolnjene s procesnorazvojnimi cilji, ki se v večini sklopov smiselno nadgrajujejo, zato je predlagana obravnava po letnikih. Učitelj pa se lahko odloči tudi za strnjeno obravnavo ali za drugačno razvrstitev po letnikih.

8.2 SPLOŠNA OPREDELITEV PREDMETA SLOVENŠČINA

Slovenščina je, kot je zapisano v UN (2008: 5), kot materni/prvi jezik za večino dijakov in kot drugi jezik/jezik okolja za manjšino podlaga za samorazumevanje, za vsakršno učenje s slovenskim jezikom izraženih vsebin, za razumevanje, doživljanje in vrednotenje pojavov okrog nas, zato je opredeljena kot ključni splošnoizobraževalni predmet v gimnaziji. Dijaki se po UN za slovenščino pri predmetu usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja (UN, 2008).

Kritičnost pri splošni opredelitvi predmeta ni eksplicitno omenjena. Implicitno je omenjena v prvem stavku, in sicer nas beseda samorazumevanje usmeri k peti razlikovalni značilnosti kritičnega sporazumevanja, to je k razmisleku o lastnem sporazumevanju. Jezik ni le sredstvo za sporazumevanje, ampak z njegovo pomočjo razumemo in doživljamo pojave okrog nas ter razmišljamo o jeziku samem.

8.3 SPLOŠNI CILJI/KOMPETENCE JEZIKOVNEGA POUKA

Neposredno s poukom jezika so povezani trije splošni cilji: prvi se nanaša na razvijanje dijakove jezikovne, narodne in državljanske zavesti; drugi na razvijanje dijakove sporazumevalne zmožnosti in tretji na razvijanje slogovne, jezikovne in metajezikovne zmožnosti v slovenskem knjižnem jeziku.

UN (2008: 6) pri prvem cilju poudari pomembnost vloge slovenskega jezika v dijakovem osebnem, družbenem in poklicnem življenju. Dijaki se zavedajo, da je slovenski jezik državni in uradni jezik v Republiki Sloveniji, poznajo pa tudi položaj italijanskega in madžarskega jezika ter drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter položaj slovenskega jezika v zamejstvu in izseljenstvu. Z razumevanjem izrazne in ustvarjalne enakovrednosti slovenščine v družbi evropskih jezikov razvijajo pomembne sestavine socialne zmožnosti. Zavedajo se, da je slovenski jezik temeljna prvina njihove državljanske identitete in skupaj s književnostjo tudi najpomembnejši del slovenske kulturne dediščine. Tisti, za katere je slovenščina materni/prvi jezik, se zavedajo, da je slovenščina zanje najbolj naravna socializacijska danost, saj se z njo vseskozi, najlažje in najuspešneje izražajo, ter da je slovenščina temeljna prvina njihove osebne in narodne identitete (prav tam).

Pri drugem cilju je po UN (2008: 6) pomembno, da dijaki razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja (gledanja), branja, pisanja in govorjenja raznih besedil. Pogovarjajo se vljudno in strpno ter spoštujejo mnenje drugih, izražajo svoje mnenje in ga utemeljijo. Besedila poslušajo in berejo razmišljujoče in kritično, razčlenjujejo in vrednotijo jih z različnih vidikov ter prepoznavajo morebitno manipulativnost. Umeščanje prebranih/poslušanih besedil v časovni in kulturni kontekst spodbuja razvijanje in poglobljanje kulturne in medkulturne zmožnosti. Dijaki tvorijo učinkovita, razumljiva, ustrezna in jezikovno pravilna ustna in pisna besedila. Razumevanje in vrednotenje procesov sprejemanja ter tvorjenja besedil spodbuja učenje učenja (prav tam).

UN (2008: 6) pri tretjem cilju najbolj poudari razvoj jezikovne, slogovne in metajezikovne zmožnosti v slovenskem knjižnem jeziku. Dijaki svoja in tuja besedila sistematično opazujejo in razčlenjujejo z različnih vidikov ter utrjujejo in nadgrajujejo svojo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja. Spoznavajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika in se zavedajo njihovega pomena, zato jih zavestno vključujejo v svoja besedila. Znajo presoditi, katera jezikovna zvrst je ustrezna v danih sporazumevalnih okoliščinah (prav tam).

Posamezne sestavine kritičnega sporazumevanja so posredno vključene tudi v prvi sklop ciljev: ob razvijanju jezikovne, narodne in državljanske zavesti, dijaki po UN spoznajo položaj slovenskega jezika ter razumejo izrazno in ustvarjalno enakovrednost slovenščine v družbi evropskih jezikov, ob čemer bi se lahko razvijala tako motiviranost za kritično sporazumevanje v slovenščini kot tudi občutljivost za širši kontekst, saj je slovenski jezik temeljna prvina državljanske identitete ter temeljna prvina osebne in narodne identitete.

Neposredno naj bi se torej kritično sporazumevanje z vsemi sestavinami razvijalo v okviru drugega cilja, kjer je ob sprejemanju različnih neumetnostnih besedil kritičnost eksplicitno omenjena. Implicitno pa je omenjena v sledečih primerih. Ob razvijanju sporazumevalne zmožnosti dijaki po UN ob različnih besedilih izražajo svoje mnenje in ga utemeljujejo, ob čemer bi se lahko razvijala motiviranost za kritično sporazumevanje. Dijaki v besedilih prepoznajo morebitno manipulativnost in ob tem upoštevajo čustvene/emotivne razsežnosti mišljenja. Občutljivost na širši (kulturno-družbeni) kontekst se razvija ob umeščanju besedil v časovni in kulturni kontekst. Razumevanje in vrednotenje procesov spodbujata načrtno presojanje na podlagi meril, metakognicija pa je prisotna pri tvorjenju besedil, ki tudi spodbujajo učenje učenja.

Tretji cilj se nanaša na razvijanje slogovne, jezikovne in metajezikovne zmožnosti v slovenskem jeziku. Pri uresničevanju tega cilja kritičnost ni eksplicitno izražena. Implicitno je izražena le ena sestavina kritičnega mišljenja, in sicer dijaki presodijo, katera jezikovna zvrst je ustrezna v danih sporazumevalnih okoliščinah, torej gre za načrtno presojanje na podlagi meril.

8.4 CILJI IN VSEBINE JEZIKOVNEGA POUKA

Temeljni cilj jezikovnega pouka v gimnaziji je vzgojiti jezikovno, narodno in državljansko ozaveščenega in samozavestnega dijaka, ki bo tudi kultivirani in suvereni sogovorec, govorec in pisec ter kritični poslušalec/gledalec/bralac raznovrstnih neumetnostnih besedil (UN 2008: 40).

Kot smo omenili ob predstavitvi UN, so cilji in vsebine jezikovnega pouka razvrščeni v sedem procesnorazvojnih in vsebinskih sklopov. Ker se glede na UN v 4. letniku gimnazije ne obravnava vseh sedmih sklopov, bomo opisali le tiste, ki se obravnavajo v 4. letniku.

OBLIKOVANJE IN RAZVIJANJE ZAVESTI O JEZIKU, NARODU IN DRŽAVI

Dijaki v 4. letniku spoznavajo razvoj slovenščine skozi čas in narodnostno-jezikovna prizadevanja tistih Slovencev, ki so pomembno prispevali k oblikovanju slovenskega knjižnega jezika ter k njegovemu ohranjanju in razvijanju. Poleg tega uzaveščajo tudi vlogo prvega/maternega jezika in njegove prednosti pred tujimi ter oblikujejo poseben odnos do svojega prvega/maternega jezika ter oblikujejo poseben odnos do slovenščine kot državnega in uradnega jezika (UN 2008).

Cilj, ki se nanaša na kritično mišljenje, pa je oblikovanje posebnega odnosa do slovenščine kot prvega, državnega in uradnega jezika. Pri tem cilju se razvija predvsem čustvena/emotivna razsežnost in občutljivost na širši družbeni kontekst. Bistvo obeh sestavin je izpostavljenost prvega/maternega jezika in njegova prednost pred tujimi jeziki.

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI (URADNEGA) POGOVARJANJA

V UN je predvideno, da dijaki v 4. letniku razvijajo zmožnost uradnega pogovarjanja, in sicer z obravnavo krogle mize oz. sestanka. Pred poslušanjem oz. gledanjem opisujejo potek pogovarjanja, predstavljajo načela učinkovitega in vljudnega pogovarjanja, opisujejo zgradbo govornih dvogovorih besedil, predstavljajo vrste pogovorov in značilnosti tiste vrste pogovora, ki ga bodo poslušali in potem tvorili. Povedo tudi, na kaj bodo pozorni med poslušanjem/gledanjem pogovora. Po poslušanju/gledanju razčlenjujejo pogovor, vrednotijo učinkovitost, ustreznost in razumljivost sogovorcev, njuno jezikovno in slogovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja. Dijaki prepoznavajo, posplošujejo in povzemajo značilnosti dane vrste pogovora ter jih primerjajo z značilnostmi istovrstnih neuradnih pogovorov in uradnih pogovorov druge vrste. Zatem se pripravijo na sodelovanje v pogovoru dane vrste. Dijaki s sogovorcem odigrajo pogovor dane vrste, po pogovoru pa poslušalci le-tega razčlenjujejo, vrednotijo in utemeljujejo svoje mnenje. Tudi nastopajoča vrednotita svoj in sogovorčev prispevek. Na koncu vsi dijaki presojujejo učinek pridobljenega znanja (UN 2008).

Cilji, ki so neposredno povezani z razvijanjem posameznih razločevalnih sestavin kritičnega sporazumevanja, so večinoma opredeljeni ob dejavnostih, ki nastopijo po ogledu/poslušanju pogovora oz. po pogovarjanju, posredno pa so z njim povezani tudi cilji pred sprejemanjem besedila. Tako neposredno kot posredno s kritičnim sporazumevanjem povezani cilji se nanašajo zlasti na metakognicijo in na vrednotenje na podlagi jasno oblikovanih kriterijev. Z razvijanjem zmožnosti metakognicije je neposredno povezano presojanje učinka pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja; posredno pa jo je mogoče razvijati tudi pred poslušanjem pogovora, ko dijaki razmišljajo o tem, na kaj naj bodo pozorni med poslušanjem/gledanjem pogovora. Z

razvijanjem vrednotenja na podlagi meril pa so neposredno povezani cilji: po poslušanju/gledanju dijaki vrednotijo učinkovitost, ustreznost in razumljivost sogovorcev, njuno jezikovno in slogovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja. Po zaigranem pogovoru sošolcev dijaki le-tega razčlenjujejo, vrednotijo in utemeljujejo svoje mnenje. Tudi nastopajoča vrednotita svoj in sogovorčev prispevek. Z oblikovanjem ustreznih meril pa so lahko posredno povezane tudi dejavnosti pred poslušanjem/ogledom pogovora, ko učenci obnavljajo svoje znanje o obravnavani vrsti besedil in načelih pogovarjanja.

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI KRITIČNEGA SPREJEMANJA ENOGOVORNIH NEUMETNOSTNIH BESEDIL

Dijaki 4. letnika načeloma sprejemajo naslednje vrste enogovornih neumetnostnih besedil: predavanje, besedilo politične propagande, zakon/statut/upravno odločbo (izbirne vsebine) in zapisnik (posebna znanja) (UN, 2008).

Pred sprejemanjem besedila dijaki sodelujejo v vodenem pogovoru o strategijah poslušanja oz. branja enogovornih neumetnostnih besedil, o načelih učinkovitega poslušanja oz. branja enogovornih neumetnostnih besedil, o vrstah enogovornih neumetnostnih besedil, o značilnostih tiste besedilne vrste, ki jo bodo sprejemali in o tem, na kaj bodo pozorni med sprejemanjem besedila. Nato izberejo ustrezno strategijo branja oz. poslušanja enogovornega besedila. Po sprejemanju pa razčlenjujejo besedilo, vrednotijo njegovo učinkovitost, ustreznost, razumljivost in pravilnost, prepoznavajo, posplošujejo in povzemajo značilnosti dane vrste besedila ter jih primerjajo z značilnostmi enogovornih besedil druge vrste. Nato poročajo o svoji strategiji sprejemanja besedila in jo primerjajo s strategijami sošolcev. Dijaki tudi vrednotijo svojo zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih besedil in izdelajo načrt za izboljšanje te svoje zmožnosti. Na koncu se dijaki pripravijo za tvorjenje podobnega besedila, če je to načrtovano v sklopu Razvijanja zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil (UN, 2008).

Tudi ob tem sklopu ciljev in vsebin lahko govorimo o ciljih, ki so eksplicitno ali implicitno povezani z razvijanjem zmožnosti kritičnega sporazumevanja ali s katero od njenih bistvenih sestavin. Cilji, ki so neposredno povezani z razvijanjem zmožnosti metakognicije, so neposredno opredeljeni po sprejemanju besedila, in sicer dijaki vrednotijo svojo zmožnost kritičnega sprejemanja besedil in izdelajo načrt za izboljšanje te svoje zmožnosti. Posredno izhodišče za metakognicijo pa ponujajo tudi uvodne dejavnosti, ob katerih učenci razmišljajo o tem, na kaj naj bodo med poslušanjem posebej pozorni, in izbirajo najustreznejšo strategijo. Neposredno se ob tem sklopu razvija tudi zmožnost presojanja na podlagi argumentov, saj dijaki

vrednotijo učinkovitost, ustreznost, razumljivost in pravilnost enogovornega neumetnostnega besedila. Ob presojanju ustreznosti in učinkovitosti pa posredno razvijajo tudi občutljivost za kontekst in zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja.

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI TVORJENJA ENOGOVORNIH NEUMETNOSTNIH BESEDIL

UN določa, da dijaki tvorijo enogovorna besedila, in sicer tvorijo besedila tiste vrste, ki so jih pred tem že sprejemali, to sta esej in zapisnik (posebna znanja). Pred tvorjenjem dijaki sodelujejo v vodenem pogovoru o strategijah tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, o načelih uspešnega tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, o vrstah enogovornih neumetnostnih besedil in o značilnostih tiste vrste enogovornega neumetnostnega besedila, ki ga bodo tvorili. Dijaki se nato pripravijo na pisanje oz. na govorni nastop (npr. izberejo ustrezno strategijo, izdelajo načrt, po raznih virih iščejo manjkajoče podatke, urejajo podatke ipd.). Po tvorjenju vrednotijo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, živost, učinkovitost, ustreznost in jezikovno pravilnost svojega zapisanega besedila/govornega nastopa in zapisanih besedil/govornih nastopov sošolcev ter utemeljujejo svoje mnenje. Dijaki poslušajo mnenja sošolcev o svojem besedilu/govornem nastopu in izrekajo svoje (ne)strinjanje z njimi, odpravijo napake v svojem zapisanem besedilu in ga prepišejo, poročajo o svoji strategiji pisanja besedila oz. govornega nastopanja in jo primerjajo s strategijami sošolcev. Ob koncu dijaki presojajo učinek pridobljenega znanja na svojo zmožnost kritičnega sprejemanja in pisanja enogovornih besedil oz. govornega nastopanja ter izdelajo načrt za izboljšanje teh svojih zmožnosti (UN, 2008).

Cilji, ki so neposredno povezani z razvijanjem zmožnosti metakognicije, so neposredno opredeljeni po tvorjenju besedila. Dijaki odpravijo napake v svojem zapisanem besedilu, poročajo o svoji strategiji pisanja in presojajo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na svojo zmožnost kritičnega sprejemanja in pisanja enogovornih besedil. Posredno izhodišče za metakognicijo pa ponujajo tudi uvodne dejavnosti, ob katerih učenci razmišljajo o tem, na kaj naj bodo med poslušanjem posebej pozorni, in izbirajo najustreznejšo strategijo. Neposredno se ob tem sklopu razvija tudi zmožnost presojanja na podlagi argumentov, saj dijaki vrednotijo učinkovitost, ustreznost, razumljivost in pravilnost enogovornega neumetnostnega besedila. Ob presojanju ustreznosti in učinkovitosti pa posredno razvijajo tudi občutljivost za kontekst in zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja.

RAZVIJANJE METAJEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

Dijaki v vseh štirih letnikih usvajajo značilnosti tistih besedilnih vrst, ki jih nato sami tvorijo, usvajajo merila za vrednotenje besedil in ta nato upoštevajo pri vrednotenju

svojih in tujih besedil. V vseh štirih letnikih tudi usvajajo merila za vrednotenje zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil (UN, 2008).

Dijaki v 4. letniku sistematično utrjujejo, nadgrajujejo, povzemajo in uporabljajo spoznanja o temeljnih besedilnih vrstah in o njihovih značilnostih, vrednotijo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na svoje poznavanje značilnosti raznih besedilnih vrst ter na tvorjenje in sprejemanje besedil. Dijaki izdelajo načrt za odpravo svojih težav pri poznavanju značilnosti raznih besedilnih vrst ter pri tvorjenju in sprejemanju besedil različnih vrst (UN, 2008).

Pri razvijanju metajezikovne zmožnosti sta bistveni in posredno izraženi dve sestavini kritičnega mišljenja, in sicer vrednotenje oz. načrtno presojanje ter razmislek o lastnem sporazumevanju. Dijaki usvajajo merila za vrednotenje besedil in jih tudi upoštevajo pri vrednotenju svojih in tujih besedil, vrednotijo učinek pridobljenega znanja ter izdelajo načrt za odpravo svojih težav pri spoznavanju, tvorjenju in sprejemanju različnih besedilnih vrst.

8.5 DIDAKTIČNA PRIPOROČILA

V UN so pod didaktičnimi priporočili tudi smernice, ki spodbujajo konstruktivistično naravnani pouk. Priporočena je obravnava neumetnostnih besedil z dejavnimi oblikami učenja, npr. s problemskim, sodelovalnim in projektnim učenjem – dijak naj bo sprva dejaven ob učiteljevem usmerjanju, pozneje pa vse bolj samostojen. Priporočena je tudi uporaba vseh učnih oblik (frontalni pouk, skupinsko delo, delo v dvojicah, individualno delo). Pri obravnavi neumetnostnih besedil prevladuje pogovorna metoda, predvsem pogovor med dijaki (UN, 2008).

9 RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI KRITIČNEGA SPORAZUMEVANJA V UČBENIŠKIH KOMPLETIIH NA PRAGU BESEDILA 4 IN Z BESEDO DO BESEDE 4

Predstavitev možnosti za razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja v izbranih učbeniških kompletih za 4. letnik gimnazije je razdeljena na dva dela. V prvem delu so podane splošne informacije o obeh učbenikih in o njuni vsebinski zasnovi, pri čemer smo bili pozorni zlasti na to, ali so se avtorji odločili za oblikovanje učnih sklopov po enakem zaporedju, kot so navedeni v UN, ali pa so z UN predvideni cilji in vsebine uresničeni ob drugačnih, tematsko-vsebinsko zasnovanih učnih sklopih. V drugem delu pa smo analizirali naloge/vprašanja in podali primere nalog/vprašanj, ki spodbujajo

učence k kritičnemu razmišljanju. Pri tem smo vsaki dejavnosti določili, s katero sestavino kritičnega sporazumevanja je povezana ter njeno kognitivno stopnjo.

Učbenika in delovna zvezka smo analizirali in interpretirali po sklopih, na koncu vsakega učbeniškega kompleta pa sledi komentar.

9.1 PREDSTAVITEV UČBENIŠKIH KOMPLETOV

9.1.1 Učbenik in delovni zvezek *Na pragu besedila 4*

Pri analizi smo uporabili učbenik in delovni zvezek *Na pragu besedila 4*, avtoric Martine Križaj Ortar, Marje Bešter Turk, Marije Končina, Mojce Poznanovič in Mojce Bavdek, in sicer druga izdaja, ki je izšla leta 2012 (delovni zvezek 2011). Učbenik in delovni zvezek sta pri založbi Rokus Klett prvič izšla leta 2002, prenovljena izdaja pa prvič leta 2011. Učbenik obsega 103 strani, delovni zvezek pa 131.

- Vsebinska zasnova

Poglavja v učbeniku *Na pragu besedila 4* so zasnovana po predmetnovsebinskih sklopih. Učbenik *Na pragu besedila 4* tako vsebuje naslednja tri poglavja: (1) Jezik (Jezikovna politika v Republiki Sloveniji), (2) Zgodovina slovenskega (knjižnega) jezika in jezikoslovja (Od naselitve do 20. stoletja) in (3) Besedilo (Dvogovorna besedila: okrogla miza, Enogovorna besedila: znanstveni članek, predavanje, zapisnik, zakon in statut, odločba, besedilo politične propagande), Povzetek o vrstah besedil. Delovni zvezek *Na pragu besedila 4* pa je sestavljen iz sledečih poglavij: (1) Kaj znam na začetku 4. letnika, (2) Jezik (Jezikovna politika v Republiki Sloveniji, Jezikovne zanke), (3) Zgodovina slovenskega (knjižnega) jezika in jezikoslovja (Od naselitve do 20. stoletja), (4) Besedilo (Dvogovorna besedila: okrogla miza, poslovni pogovor, Enogovorna besedila: znanstveni članek, predavanje, zapisnik, zakon in statut, odločba, besedilo politične propagande), (5) Povzetek o vrstah besedil in (6) Kaj znam na koncu 4. letnika? (prvo besedilo z razčlenbo, drugo besedilo z razčlenbo).

- Učni načrt in učbenik *Na pragu besedila 4*

Učbenik *Na pragu besedila 4* pri izbiri in razvrščanju ciljev in vsebin v sklope dosledno sledi UN. V 1. sklopu Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi UN določa, da dijaki 4. letnika spoznajo razvoj slovenščine skozi čas ter narodnostno-jezikovna prizadevanja tistih Slovencev, ki so pomembno prispevali k oblikovanju slovenskega knjižnega jezika. Seznanijo se tudi z vlogo slovenščine v Republiki Sloveniji. V učbeniku *Na pragu besedila 4* se tako dijaki v 1. poglavju seznanijo z jezikovno politiko v Republiki Sloveniji, nato pa v 2. poglavju Zgodovina slovenskega

knjižnega jezika in jezikoslovja po stoletjih spoznavajo razvoj slovenščine in hkrati pomembne Slovence, ki so prispevali k oblikovanju, ohranjanju in razvijanju jezika.

Cilji, določeni v naslednjih sklopih UN: razvijanje zmožnosti (uradnega) pogovarjanja, razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil, tvorjenje enogovornih neumetnostnih besedil in razvijanje metajezikovne zmožnosti, se uresničujejo v 3. poglavju učbenika *Na pragu besedila 4*. Poglavje Besedilo je razdeljeno na dve podpoglavji: Dvogovorna in Enogovorna besedila. UN v sklopu Razvijanje zmožnosti (uradnega) pogovarjanja za 4. letnik določa, da dijaki poslušajo in gledajo okroglo mizo/sestane. Ta tema je v učbeniku *Na pragu besedila 4* obravnavana v podpoglavju *Dvogovorna besedila*.

UN v sklopu Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih umetnostnih besedil za 4. letnik določa, da dijaki sprejemajo: predavanje, besedilo politične propagande, zakon/statut/upravno odločbo,¹ zapisnik.² V učbeniku *Na pragu besedila 4* so zgoraj omenjena besedila obravnavana v poglavju Besedilo, in sicer v podpoglavju Enogovorna besedila. V učbeniku si besedila sledijo po naslednjem vrstnem redu: znanstveni članek, predavanje, zapisnik, zakon in statut, besedilo politične propagande. Kot vidimo, UN ne predvideva obravnave znanstvenega članka v 4. letniku, ampak to besedilno vrsto kot izbirno vsebino predlaga že v 3. letniku. Obravnava predavanja je skladna z UN. Zapisnik je v UN opredeljen kot posebna znanja, v učbeniku pa je obravnavan v sklopu splošnih znanj.³ Zakon, statut in odločba so v UN opredeljeni kot izbirne vsebine, učbenik pa vključi v obravnavo vsa tri besedila. Besedilo politične propagande je ravno tako kot predavanje skladno z UN.

Sklop Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil je namenjen tvorjenju tistih vrst besedil, ki so jih dijaki pred tem že sprejemali. Za 4. letnik je v UN predvideno tvorjenje eseja in zapisnika. V učbeniškem kompletu *Na pragu besedila 4* tvorjenje eseja ni predvideno ne v učbeniku ne v delovnem zvezku. Ker učbenik obravnava zapisnik v okviru splošnih znanj, pa je v delovnem zvezku naloga, ki zahteva tvorjenje zapisnika na podlagi besedila izbranega sestanka.

UN v sklopu Razvijanje metajezikovne zmožnosti za 4. letnik poda splošne smernice, kot so usvajanje značilnosti tistih besedilnih vrst, ki jih nato sami tvorijo, usvajanje meril za sprejemanje, tvorjenje in vrednotenje besedil itd. Dijaki naj bi tudi sistematično utrjevali, nadgrajevali, povzemali in uporabljali spoznanja, pridobljena v vseh letnikih.

¹ Zakon/statut/upravna odločba so v UN zapisani polkrepko, kar pomeni, da so to izbirne vsebine.

² Zapisnik je zapisan poševno, kar pomeni, da gre za posebna znanja – dodatna ali poglobljena znanja, ki jih učitelj lahko obravnava po lastni presoji glede na zmožnosti in interese svojih dijakov.

³ Splošna znanja so namenjena vsem dijakom in jih mora učitelj obvezno obravnavati.

Učbenik in delovni zvezek sta oblikovana sistematično in upoštevata smernice, podane v tem sklopu UN. Neposredno se na preverjanje znanja, pridobljenega do 4. letnika nanaša poglavje v delovnem zvezku Kaj znam na začetku 4. letnika? V učbeniku pa se večinoma pri uvodu v nov sklop ali pa v novo poglavje oz. podpoglavje pojavijo vprašanja, vezana na znanje preteklih letnikov.

Učbenik in delovni zvezek sta oblikovana sistematično in upoštevata smernice podane v UN.

9.1.2 Učbenik in delovni zvezek *Z besedo do besede 4*

Pri analizi smo uporabili le učbenik *Z besedo do besede 4*, avtoric Jerice Vogel, Marjane Hodak in Silve Kastelic, ki je izšel leta 2010 pri založbi Mladinska knjiga. Učbenik obsega 211 strani, delovni zvezek pa 159.

- Vsebinska zasnova

Poglavja v učbeniku *Z besedo do besede 4* so zasnovana tematsko oz. problemsko, pri čemer se v okviru vsakega sklopa pregledno ponovi in utrjuje določeno jezikovno področje (npr. sporazumevanje, pomenoslovje in oblikoslovje). Znotraj tako zasnovanih sklopov se obravnavajo tudi nove vsebine, predvidene po UN. Učbenik *Z besedo do besede 4* tako vsebuje naslednjih devet poglavij: (1) Kdo je storilec? (Sporazumevanje, Sporočanje – tvorjenje besedila, Sprejemanje besedila, Dokončajmo preiskavo – napišimo naloge za scenarij), (2) Resnični in izmišljeni junaki (Knjige, ki so pisale zgodovino – obdobje slovenskega knjižnega jezika, Spletna stran slovenski junaki in junakinje), (3) Beseda ni konj (Besedilo politične propagande, Vloge in položaj slovenščine v Republiki Sloveniji in zunaj njenih meja, Do končnega izdelka – političnega oglasa), (4) Ustvarjanje novega sveta v književnosti (Pomen besed, razmerja med njimi, slogovna vrednost in izvor besed, Oblike besed, Tvorjenje besed, Odločimo se o izbiri prevajalca), (5) Lepo je biti ... (Zmožnost upovedovanja – tvorjenja povedi, Poved in stavek, Večstavčna poved, Pripravimo svoj lov za zakladom, Okrogla miza), (6) Kaj se skriva pod preobleko (Kaj je odstavek, Ustvarimo esej), (7) Retorika skozi čas (Predavanje), (8) V svetu odraslih (Pravopis, Jezikovni priročniki, Zakon, statut, upravna odločba, Ustanovimo svojo radijsko postajo), (9) Med redom in ustvarjalnostjo (V časopisnem uredništvu).

Cilje in vsebine, ki so po UN predvideni v sklopu Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi (dijaki 4. letnika spoznajo razvoj slovenščine skozi čas ter narodnostno-jezikovna prizadevanja tistih Slovencev, ki so pomembno prispevali k oblikovanju slovenskega knjižnega jezika; seznanijo se tudi z vlogo slovenščine v

Republiki Sloveniji), ima učbenik *Z besedo do besede 4* razporejene v dve poglavji. Vloge in položaj slovenščine v Republiki Sloveniji in zunaj njenih meja so obravnavane v sklopu Beseda ni konj, slovenščina skozi čas pa v sklopu Resnični in izmišljeni junaki.

UN v sklopu Razvijanje zmožnosti (uradnega) pogovarjanja za 4. letnik določa, da dijaki poslušajo in gledajo naslednjo vrsto posnetega ali odigranega uradnega pogovora, in sicer okroglo mizo/sestane. V UN je pod tem sklopom tudi opomba, da je predlagana obravnava pogovorov po letnikih, vendar pa je mogoča tudi strnjena obravnava. Učbenik *Z besedo do besede 4* obravnava okroglo mizo v sklopu Lepo je biti.

Tudi cilji, ki jih UN predvideva v preostalih sklopih, se v učbeniku *Z besedo do besede 4* obravnavajo v različnih sklopih. UN v sklopu Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil za 4. letnik opredeljuje, da dijaki poslušajo ali berejo: predavanje, besedilo politične propagande, zakon/statut/upravno odločbo,⁴ zapisnik.⁵ Učbenik *Z besedo do besede 4* tako v 7. poglavju Retorika skozi čas obravnava predavanje; v sklopu Beseda ni konj je obravnavano besedilo politične propagande; zakon, statut in upravna odločba pa so obravnavani v sklopu V svetu odraslih. Zapisnik, ki je po UN uvrščen med posebna znanja, v učbeniku *Z besedo do besede 4* ni obravnavan (ker je obravnavan že v učbeniku za 2. letnik).

Kot določa UN v sklopu Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, dijaki v 4. letniku tvorijo esej in zapisnik, če je bil le-ta obravnavan. Učbenik in delovni zvezek *Z besedo do besede 4* predvidevata tvorjenje eseja, ne vključujeta pa zapisnika, ker ni bil predhodno obravnavan. Hkrati je ob preostalih poglavjih predvideno tvorjenje nekaterih besedilnih vrst, ki so jih dijaki obravnavali v nižjih letnikih.

UN v sklopu Razvijanje metajezikovne zmožnosti za 4. letnik poda splošne smernice, kot so usvajanje značilnosti tistih besedilnih vrst, ki jih nato sami tvorijo, usvajanje meril za sprejemanje, tvorjenje in vrednotenje besedil itd. Predvideva tudi, da dijaki sistematično utrjujejo, nadgrajujejo, povzemajo in uporabljajo pridobljena spoznanja. Učbenik in delovni zvezek *Z besedo do besede 4* sta oblikovana sistematično in upoštevata smernice, podane v tem sklopu UN.

⁴ Zakon/statut/upravna odločba so v UN zapisani polkrepko, kar pomeni, da so to izbirne vsebine.

⁵ Zapisnik je zapisan poševno, kar pomeni, da gre za posebna znanja – dodatna ali poglobljena znanja, ki jih učitelj lahko obravnava po lastni presoji glede na zmožnosti in interese svojih dijakov.

Učbenik *Z besedo do besede 4* pri izbiri in razvrstitvi ciljev in vsebin oz. pri oblikovanju sklopov ne sledi dosledno zaporedju v UN, vendar so v njem obravnavane vse vsebine, ki so po UN predvidene za obravnavo v 4. letniku gimnazije. V učbeniku pa se pojavijo še trije sklopi vsebin, ki jih UN ne določa v 4. letniku, temveč so jih dijaki usvajali že v nižjih letnikih. Tako za 1. letnik UN v sklopu Razvijanje metajezikovne zmožnosti predvideva sistematično usvajanje načel uspešnega dvogovornega in enogovornega sporazumevanja ter strategije sprejemanja in tvorjenja besedil, kar je v učbeniku obravnavano v sklopu Kdo je storilec? V UN je zapisano, da dijaki v 2. letniku sistematično usvajajo temeljne pomenske, slogovne, izvirne, tvorbnе, oblikovne in tvarne značilnosti besed. V učbeniku so te značilnosti pregledno obravnavane v sklopu Ustvarjanje novega sveta v književnosti. Za 3. letnik je v UN predvideno sistematično usvajanje stavčnočlenske sestave stavka in stavčne sestave povedi. Učbenik te vsebine povzema v sklopu Lepo je biti ... Učbenik v sklopu V svetu odraslih obravnava še pravopis in jezikovne priročnike, kar se po UN obravnava v 1., 2. in 3. letniku (v sklopu Razvijanje poimenovalne, skladenjske, pravopisne, pravorečne ...). Ob dodatnih poglavjih dijaki utrjujejo, vadijo in nadgrajujejo znanje, ki so ga po UN usvojili do 4. letnika.

Učbenik *Z besedo do besede 4* ima drugačno zaporedje sklopov, kot je predvideno v UN, vendar večinoma upošteva vsebine, navedene v UN.

9.2 ANALIZA NALOG/VPRAŠANJ

Podrobno analizo smo omejili na tri (pod)poglavja. Razlogi za to so sledeči: (1) obseg vseh nalog/vprašanj bi bil preobsežen, (2) ker gre za poglavja, ki so znotraj učbenika vsebinsko in strukturno različna, (3) ker gre za poglavja, s katerimi se v obeh učbenikih uresničujejo podobni cilji UN in taka izbira omogoča primerjavo obeh učbenikov, (4) ker se bo verjetno ob analizi pokazalo, da je struktura poglavij znotraj posameznega učbenika tipična (tj. upošteva določen vzorec), (5) tako omejena izbira omogoča tudi sklepanje o deležu in vrstah nalog, s katerimi se razvija kritično sporazumevanje v celotnem učbeniku.

9.2.1 Analiza nalog/vprašanj v učbeniku *Na pragu besedila 4*

1. sklop: KAJ ZNAM NA ZAČETKU 4. LETNIKA?

DEL POGLAVJA	NALOGE	• sestavina/-e kritičnega sporazumevanja • <u>kognitivna raven</u>
»PONOVI TVENI« SKLOP (DZ)	• <i>Preberi besedilo.</i> ○ <i>Na kateri dogodek se odziva pisec besedila? Po čem tako sklepate?</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • presojanje na podlagi argumentov • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Dopolnite poved. Iz besedila prepisite povedi, s katerima boste utemeljili svojo izbiro dopolnjujočih besed.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Obkrožite DA/NE. Svoj odgovor utemeljite.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • presojanje na podlagi argumentov • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Preberite povedi. Ali imata sopomenki enako slogovno vrednost? DA/NE? Pojasnite svoj odgovor.</i>	• občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Preberite povedi. Ali je podčrtana beseda v obeh povedih uporabljena pravilno? DA/NE? Pojasnite svoj odgovor.</i>	• občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Ali je beseda ujma domača ali prevzeta? Utemeljite odgovor.</i>	• občutljivost na kontekst • presojanje na podlagi argumentov • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Preberite povedi in presodite, ali so podčrtane besede/besedne zveze napisane pravilno. Utemeljite svoj odgovor.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje

		• občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Predstavljajte si, da ste med tistimi krajani, ki so med poplavami utrpeli večjo materialno škodo. Na občino pošljite prošnjo za dodelitev izredne denarne pomoči.</i>	• celovito razvijanje zmožnosti kritičnega mišljenja • <u>3. kognitivna raven</u>

V 1. sklopu je 8 nalog oz. dejavnosti, ki so neposredno povezane z razvijanjem sestavin kritičnega sporazumevanja ali s celostnim razvijanjem kritičnega sporazumevanja. Največ nalog razvija motivacijo za kritično sporazumevanje in občutljivost na kontekst. Nekoliko manj je nalog, ki so usmerjene v presojanje na podlagi argumentov. V tem sklopu ni nalog, ki so neposredno povezane z zavestjo o čustveni dimenziji in z metakognicijo. Naloge, s katerimi se razvijata motiviranost za kritično sporazumevanje in občutljivost za širši kontekst, prevladujejo skozi celoten sklop. Zadnja naloga, ki zahteva ustvarjalni prenos znanja, pa razvija kritično sporazumevanje v celoti (tj. zajame vseh pet razločevalnih sestavin) in jo uvrščamo na 3. kognitivno raven. Ostale naloge so večinoma na 2. kognitivni ravni oz. od dijakov zahtevajo razumevanje, uporabo in analizo.

2. sklop: ZGODOVINA SLOVENSKEGA (KNJŽINEGA) JEZIKA IN JEZIKOSLOVJA

DEL POGLAVJA	NALOGE	• sestavina/-e kritičnega sporazumevanja • <u>kognitivna raven</u>
1. ENOTA: OD NASELITVE DO 16. STOLETJA	• V učbenikih za zgodovino in književnost ali na spletu poiščite podatke za odgovore na sledeča vprašanja: ○ V katerem obdobju so se slovanski predniki današnjih Slovencev naseljevali v vzhodnih Alpah in v porečju tamkajšnjih rek? Itd.	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
2. ENOTA: 16. STOLETJE	• V učbenikih za zgodovino in za književnost ali na spletu poiščite podatke za odgovore na naslednja vprašanja: ○ Kako se imenuje versko gibanje, ki je	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na

	<i>pripeljalo do cepitve zahodnega krščanstva? Itd.</i>	kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Oglejte si naslovnice knjig. Za koliko različnih del gre? Pojasnite svoj odgovor.</i>	• presojanje na podlagi argumentov • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Ali je Trubar napisal samo Katekizem in Abecednik? Pojasnite svoj odgovor.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • presojanje na podlagi argumentov • <u>2. Kognitivna raven</u>
3. ENOTA: 17. STOLETJE IN PRVA POLOVICA 18. STOLETJA	• <i>V učbenikih za zgodovino in za književnost ali na spletu poiščite podatke za odgovore na naslednja vprašanja:</i> ○ <i>V kateri državi je v 17. stoletju in v prvi polovici 18. stoletja živela večina Slovencev? Itd.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
4. ENOTA: DRUGA POLOVICA 18. STOLETJA	• <i>V učbenikih za zgodovino in književnost ali na spletu poiščite podatke za odgovore na naslednja vprašanja:</i> ○ <i>Kakšen pomen sta imela za Slovence cesarica Marija Terezija in njen sin cesar Jožef II.? Itd.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Oglejte si naslovnici in preberite odlomka. Kdo je v 16. stoletju napisal podoben priročnik?</i>	• občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
5. ENOTA: PRVA POLOVICA 19. STOLETJA	• <i>V učbenikih za zgodovino in književnost ali na spletu poiščite podatke za odgovore na naslednja vprašanja:</i> ○ <i>Kako se je imenovala nova politična tvorba, v okviru katere je bila od 1809 do 1813 večina slovenskega ozemlja pod francosko vladavino? Itd.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Preberite odlomka. Ali sta napisana v isti pisavi?</i>	• presojanje na podlagi

	Pojasnite svoj odgovor.	argumentov
		• <u>2. kognitivna raven</u>
6. ENOTA: DRUGA POLOVICA 19. STOLETJA	• V učbenikih za zgodovino in književnost ali na spletu poiščite podatke za odgovore na naslednja vprašanja: ○ Kako se je z novo ustavo l. 1860 spremenila ureditev v habsburški monarhiji? Itd.	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
7. ENOTA: 20. STOLETJE	• V učbenikih za zgodovino in književnost ali na spletu poiščite podatke za odgovore na naslednja vprašanja: ○ V katere tri vojne so bili Slovenci vpleteni v 20. stoletju? Itd.	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• Edini pravorečni priročnik, ki je v 20. stoletju izšel v posebni knjigi, je Slovensko pravorečje (1946) Mirka Rupla. Čigavo izročilo nadaljuje? V katerem priročniku se lahko danes poučimo o izgovarjavi besed?	• občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>

V 2. sklopu je 12 nalog oz. dejavnosti, ki so neposredno povezane z razvijanjem sestavin kritičnega sporazumevanja. Največ nalog razvija motiviranost za kritično sporazumevanje in občutljivost na družbeni kontekst. Nekoliko manj je nalog, ki so usmerjene v presojanje na podlagi argumentov. Tudi v tem sklopu nista neposredno prisotni zavest o čustveni dimenziji in metakognicija. Naloge, s katerimi se razvijata motiviranost za kritično sporazumevanje in občutljivost za širši kontekst, prevladujejo skozi celoten sklop. V tem sklopu ne najdemo nalog oz. dejavnosti, ki zahtevajo ustvarjalni prenos znanja in razvijajo kritično sporazumevanje v celoti. Naloge so večinoma na 2. kognitivni ravni oz. od dijakov zahtevajo razumevanje, uporabo in analizo.

3. sklop: ENOTA OKROGLA MIZA

DEL POGLAVJA	NALOGE	• sestavina/-e kritičnega sporazumevanja • <u>kognitivna raven</u>
OKROGLA MIZA	• <i>Ali spremljate okrogle mize po televiziji, radiu, spletu ...? Zakaj?</i>	• občutljivost na kontekst • čustvena dimenzija sporazumevanja • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Oglejte si posnetek.</i> ○ <i>Se je voditeljica na pogovor pripravila? Ponazorite s primerom.</i> ○ <i>Kako so govorili udeleženci okrogle mize: knjižno ali neknjižno? So tisti, ki so govorili knjižno, govorili zborni ali pogovorno? Je bilo to primerno? Utemeljite odgovor.</i>	• motivacija za sporazumevanje • občutljivost na kontekst • presojanje na podlagi argumentov • <u>3. kognitivna raven</u>

V 3. sklopu sta 2 nalogi oz. dejavnosti, ki sta neposredno povezani z razvijanjem sestavin kritičnega sporazumevanja. Obe nalogi razvijata občutljivost na kontekst. Prva naloga razvija še čustveno dimenzijo sporazumevanja, druga naloga pa motivacijo za sporazumevanje in presojanje na podlagi argumentov. Sklop ne vsebuje naloge, povezane z metakognicijo. Nalogi sta na 2. in 3. kognitivni ravni oz. od dijakov zahtevata razumevanje, uporabo, analizo, sintezo, presojanje/vrednotenje.

9.2.2 Analiza nalog/vprašanj v učbeniku *Z besedo do besede 4*

1. sklop: KDO JE STORILEC?

DEL POGLAVJA	NALOGE	• sestavina/-e kritičnega sporazumevanja • <u>kognitivna raven</u>
UVOD V SKLOP	• <i>Ali vse to dosegajo le informativne in dokumentarne oddaje ali je mogoče na obveščenost ter stališča vplivati tudi s filmi, nanizankami, razvedrilnimi oddajami? Zakaj in kako?</i>	• zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>

	• <i>Ste kdaj razmišljali o tem, zakaj so v današnjem času zelo priljubljene TV-novele, nanizanke o zdravnikih, gasilcih, reševalcih ali odvetnikih, resničnostni šovi?</i>	• občutljivost na kontekst • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Kaj je po vašem mnenju tisto, kar posebej privabi gledalce h gledanju teh oddaj?</i>	• občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>
	• Zamislite si, da sodelujete pri ustvarjanju serije o zasebnem detektivu in sooblikujete scenarij za eno izmed nadaljevanj.	• občutljivost na kontekst • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Ker je dogajanje v vaši seriji predstavljeno skozi detektivove oči, morate – še preden se lotite scenarija – predvsem dobro spoznati detektivovo delo. Kje bi se o njem poučili?</i>	• občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Bi si lahko pri katerem izmed korakov oz. postopkov pomagali tudi z znanjem o tem, kako poteka sporazumevanje, kaj vse vpliva nanj in kako ljudje uporabljamo jezik, da bi dosegli določen učinek? Svoje mnenje pojasnite.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • presojanje na podlagi argumentov • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Ob katerih korakih je detektiv posebej zapisal, da mora preučiti strokovno literaturo s področja jezikoslovja oz. sporazumevanja?</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • <u>2. kognitivna raven</u>
1. ENOTA: SPORAZUMEVA NJE	• <i>Ali se strinjate z uvodno mislijo pisca, da tudi anonimno besedilo pogosto pove več o tistem, ki ga je napisal, kot o tistem, o katerem govori? Svoje mnenje pojasnite.</i>	• presojanje na podlagi argumentov • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Kaj vse lahko po vašem mnenju izveste iz anonimne grožnje ali pisma izsiljevalca o tvorcu in kaj o naslovniku?</i>	• metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>

	• <i>Ali podatke o naslovniku razberete samo iz besednega jezika ali tudi iz nebesednih spremljevalcev? Bi lahko svoj odgovor razložili?</i>	• metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>V odlomku iz skripte, ki govori o vlogi jezikoslovne oz. psiholingvistične analize pri odkrivanju pisca anonimnega pisma, je poudarjeno predvsem besedno sporazumevanje. Na katere njegove značilnosti morajo biti izvedenci pri preučevanju posebej pozorni in kaj po vašem mnenju iz njih izvedo o piscu?</i>	• občutljivost na kontekst • metakognicija • <u>2. in 3. kognitivna stopnja</u>
	• <i>Detektiv mora ob reševanju konkretnega primera pogosto osvežiti ali poglobiti svoje znanje z določenega področja v specialnih priročnikih. Katere priročnike, ki govorijo o jeziku in sporazumevanju, bi detektivu priporočili vi kot pomoč pri iskanju odgovorov na zgornja vprašanja? Zakaj?</i>	• občutljivost na kontekst • <u>2. in 3. kognitivna stopnja</u>
	• <i>Na podlagi zapisa iz skripte Detektiv – taktika, metodika, primeri in teoretičnega znanja o sporazumevanju ter vlogi besednega in nebesednega jezika oblikujte čim natančnejši psihološki profil pisca izhodiščnega anonimnega pisma.</i>	• občutek za širši kontekst • motivacija za kritično sporazumevanje • zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja • metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Bi lahko na podlagi anonimnega pisma oblikovali tudi psihološki profil naslovnika? Zakaj da/ne?</i>	• metakognicija • presojanje na podlagi argumentov • <u>2. in 3. kognitivna raven</u>

2. ENOTA: SPOROČANJE – TVORJENJE BESEDILA	- S katero metodo bi nadaljevali preiskavo, da bi najlažje prišli do odgovorov na ta vprašanja: - z različnimi analizami anonimnega pisma in iskanjem materialnih dokazov, - z logičnim sklepanjem na podlagi do zdaj zbranih podatkov, - s pogovori z osebami, ki so v primer neposredno vpletene ali ki poznajo žrtev in osumljence?	- motivacija za kritično sporazumevanje <u>2. kognitivna raven</u>
	S kom bi opravili prvi pogovor? Svojo izbiro pojasnite.	- občutljivost na kontekst <u>2. in 3. kognitivna raven</u>
	- Kako si predstavljate tako imenovani informativni intervju z izbranim prvim sogovorcem? Razmislite o tem, - kaj bi bil cilj vašega pogovora, - kje in kdaj bi pogovor potekal, - kaj vse bi morali upoštevati, da bi bil sogovorec do vas iskren in odprt, - kaj vse bi ga želeli vprašati in kdaj bi vprašanja oblikovali, - kako bi dosegli, da boste od sogovorca izvedeli vse, kar ve – katera načela bi pri tem upoštevali?	- metakognicija <u>3. kognitivna raven</u>
	- Zamislite si, da se pripravljate na prvi informativni intervju z izsiljevanim, in razložite, kako bi pri načrtovanju upoštevali: - da ste vi v vlogi detektiva in da je intervjuvanec ugledni poslovnež; /.../	- občutljivost na kontekst <u>3. kognitivna raven</u>
	Načela, ki jih morajo detektivi upoštevati pri pripravi na intervju, da bi dosegli želeni cilj, so pravzaprav načela uspešnega sporočanja. Katera med njimi bi se vam zdela ob konkretnem intervjuju še posebej pomembna? Zakaj?	- metakognicija <u>3. kognitivna raven</u>
	- Načrtujte informativni pogovor in v skladu z načelu uspešnega sporočanja oblikujte vprašanja za začetek detektivskega intervjuja z naslednjimi sogovorci: - z odvetnikom prejemnika pisma; ta je starejši,	- občutljivost na kontekst <u>3. kognitivna raven</u>

	<i>zelo uglajen in izkušen pravnik, s katerim se boste pogovarjali v njegovi pisarni; /.../</i>	
	Vse pogovore bi najbrž začeli prijazno in vljudno – ali bi jih začeli tudi z enakimi besedami? Razložite, zakaj da/ne.	- metakognicija <u>2. kognitivna raven</u>
	O čem bi se pogovarjali s posameznimi sogovorci, da bi »prebili led«?	- občutljivost na kontekst <u>2. kognitivna raven</u>
	Ali bi se pri vseh pogovorih v uvodnem delu odločili za isto socialno zvrst jezika ali za različne zvrsti? Od česa bi bila odvisna vaša izbira in kaj bi želeli ob začetku pogovora s prilagajanjem sogovorcu doseči?	- občutljivost na kontekst - metakognicija <u>2. in 3. kognitivna raven</u>
3. ENOTA: SPREJEMANJE BESEDILA	Kako bi preprečili podobne nesporazume ali napačno razumevanje?	- metakognicija <u>3. kognitivna raven</u>
	Kaj na podlagi ugotovitev o detektivovem razumevanju žrtvinih izjav menite o pomenu in vlogi sprejemanja besedila?	- motiviranost za kritično sporazumevanje <u>3. kognitivna raven</u>
	Bi se lahko odločili, ali je lažje razumeti in interpretirati zapisano besedilo ali govorjeno?	- metakognicija <u>3. kognitivna raven</u>
	Kako bi se interpretacije pogovora in poročila lotili vi sami, kako bi se nanj pripravili?	- metakognicija <u>3. kognitivna raven</u>
	Kako bi detektivu pojasnili, da je za njegovo delo posebej pomembno, da zna brati/poslušati?	- motiviranost za sporazumevanje <u>2. in 3. kognitivna raven</u>

	• <i>Oblikujte nasvete oz. korake, po katerih bi se moral lotiti poslušanja, da ne bi ponavljal podobnih napak, kot jih je naredil pri pisanju poročila.</i>	• metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
NOVA NALOGA	• <i>Katere pomanjkljivosti oz. pasti bi za vas kot slovenskega detektiva predstavljalo intervjuvanje tako različnih angleško govorečih sogovorcev:</i> ○ <i>bi brez težav izbirali različne socialne zvrsti angleščine; /.../</i>	• metakognicija • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Kaj na podlagi zgornjih ugotovitev menite o vlogi in pomenu maternega jezika ter njegovih prednostih pred tujimi jeziki? Odgovor pojasnite.</i>	• presojanje na podlagi argumentov • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Razmislite o tem, ali je detektiv na začetku pogovora po vašem mnenju izbral ustrezno vlogo oziroma pristop k sogovorniku. Pri tem upoštevajte dejavnike sporočanja, še posebej okoliščine in detektivov namen.</i>	• občutljivost za kontekst • čustvena dimenzija sporazumevanja • metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Se je detektivovo vedenje oz. njegovo razmerje do stranke med pogovorom spreminjalo? Zakaj?</i>	• čustvena dimenzija sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Kako bi na podlagi drugega pogovora označili prejemnika anonimnega pisma? Kaj ste pri oznaki upoštevali – kaj vse je vplivalo na vaše mnenje?</i>	• metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Poskusite razložiti, kaj sogovorec detektivu sporoča s povedjo: »Priporočili so mi vas kot najbolj izkušenega detektiva za take zadeve.«</i>	• občutljivost za kontekst • čustvena dimenzija sporazumevanja • <u>2. in 3. kognitivna raven</u>

	Kaj bi lahko o njegovi iskrenosti in resnični pripravljenosti sodelovati sklepali po naslednjih izjavah? /.../	- čustvena dimenzija sporazumevanja <u>3. kognitivna stopnja</u>
	Ali bi XY-a, ki je po mnenju prejemnika pisma glavni osumljenec, po drugem pogovoru s prejemnikom anonimnega pisma, kot detektiv še vedno jemali kot najverjetnejšega storilca? Svojo odločitev pojasnite.	- presojanje na podlagi argumentov <u>2. kognitivna raven</u>
	Bi na prejemnika pisma še vedno gledali kot na nedvomno žrtev ali bi začeli zaradi njegove neiskrenosti oz. molčečnosti dvomiti tudi o njem? Svoje stališče utemeljite.	- presojanje na podlagi argumentov <u>3. kognitivna raven</u>
	Na podlagi vsega, kar ste izvedeli o delu detektiva, presodite, kolikšna je v njegovem poklicu vloga teoretičnega znanja o sporazumevanju (tj. rabi jezika) in izkušenj – tudi učenja na napakah.	- metakognicija - motivacija za kritično sporazumevanje <u>3. kognitivna raven</u>
	Bi lahko ugotovitve o koristnosti in bistveni vlogi poznavanja poteka in načel sporazumevanja ter razmišljanja o svojih – uspešnih ali neuspešnih – izkušnjah prenesli tudi na druge življenjske situacije. Svoje mnenje ponazorite ob primerih iz osebnega, šolskega, družabnega življenja.	- metakognicija - motivacija za kritično sporazumevanje - občutljivost za kontekst <u>2. in 3. kognitivna raven</u>
	Pripravite si načrt za pisanje dialoga – scenarija za zadnji pogovor med detektivom in njegovo stranko, v kateri detektiv stranko kljub prvotnemu zanikanju pripelje do priznanja. /.../	- celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja <u>3. kognitivna raven</u>

V 1. sklopu je 41 nalog oz. dejavnosti, ki so neposredno povezane z razvijanjem sestavin kritičnega sporazumevanja ali s celostnim razvijanjem kritičnega sporazumevanja. Največ nalog razvija razmislek o lastnem sporazumevanju – metakognicijo, nekoliko manj je nalog, ki so usmerjene v občutljivost na širši družbeni kontekst, še nekoliko manj pa nalog, ki upoštevajo čustvene razsežnosti, presojanje na podlagi meril in motiviranost za kritično sporazumevanje. Naloge, s katerimi se razvijata motiviranost za kritično sporazumevanje in občutljivost za širši kontekst, prevladujejo v uvodu v celoten sklop. V posameznih enotah sklopa so nato večinoma razvrščene naloge, s katerimi se razvijata zmožnost metakognicije in vrednotenja. Zadnja naloga, ki zahteva ustvarjalni prenos znanja, pa razvija kritično sporazumevanje v celoti (tj. zajame vseh pet razločevalnih sestavin). Naloge so večinoma na 3. kognitivni ravni oz. od dijakov zahtevajo sintezo, presojanje/vrednotenje, ustvarjalno uporabo znanja; vendar se zmožnost kritičnega sporazumevanja razvija tudi z nalogami na 2. ravni.

2. sklop: RESNIČNI IN IZMIŠLJENI JUNAKI?

DEL POGLAVJA	NALOGE	• sestavina/-e kritičnega sporazumevanja • <u>kognitivna raven</u>
UVOD V SKLOP	• <i>Komentirajte razpravo. Pri tem se opredelite glede tega, kateri izmed omenjenih likov je za vas največji »junak« ter zakaj.</i>	• zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Na katere »slovenske« junake pomislite najprej, kadar je govor o prelomnih, usodnih, izjemnih zgodovinskih ali izmišljenih osebah? Bi znali pojasniti, kakšna so njihova »junaštva«?</i>	• občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Katero izmed navedenih oseb bi izbrali, če bi želeli posneti »junaški« film ali narisati strip? Na podlagi česa ste se odločili zanje.</i>	• občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja

		• <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Pojasnite, ali ste ob branju Uvod in Krsta Črtomirja sami doživljali kot junaka ali ne.</i>	• občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja • presojanje na podlagi argumentov • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Zamislite si, da bi pripravljali strip o Črtomirju kot slovenskem legendarnem junaku. Ali bi v njem dogajanju iz Uvoda v primerjavi s Črtomirjevo osebno dramo v Krstu namenili enako prostora, kot mu ga je namenil Prešeren? Zakaj da/ne?</i>	• metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Razmislite o tem, kako bi lahko z jezikovnimi sredstvi vi predstavili svoje stripovske like glede na njihov družbeni položaj, čas v katerem so živeli itd.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Bi bilo za prepričljive stripovske osebe dovolj poznati Prešernov Krst pri Savici ali bi se morali v drugih virih poučiti tudi o tedanji kulturi? Kje bi iskali dodatne podatke o navadah in običajih?</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • <u>1. kognitivna raven</u>
	• <i>Ali lahko o zgodovinskem času in posamezniku v njem kaj izvemo tudi iz jezika, sloga in priložnosti, ob katerih so ga uporabljali? Svoje mnenje pojasnite.</i>	• občutljivost na kontekst • presojanje na podlagi argumentov • <u>2. kognitivna raven</u>

	Prvi zapisi besedila v slovenščini so lahko izhodišče za oblikovanje likov in njihovega načina govorjenja v stripu o »Črtomirjevih časih«. Povzemite kaj vse ste ob njih ugotovili in svoje sklepe primerjajte z naslednjo predstavitevijo najzgodnejšega obdobja v razvoju slovenskega knjižnega jezika.	- zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja <u>2. kognitivna raven</u>
	Poskusite – sicer v sodobni slovenščini, a z upoštevanjem slogovnih značilnosti Brižinskih spomenikov – oblikovati govor, v katerem svetovalec prepričuje Črtomirja, naj se poskusi prebiti skozi obroč.	- občutljivost na kontekst <u>3. kognitivna raven</u>
	Če želimo sklepati o tem, kaj se je dogajalo v »praznem času« oz. vmesnih stoletjih, iz katerih se ni ohranil noben zapis, moramo odgovoriti kar na nekaj vprašanj, npr.: Kaj so bili po poklicu pisci teh rokopisov? Iz katerega slovenskega predela so izvirali oz. kje so delovali? Komu so namenjali svoja besedila in o čem so v njih govorili ... odgovor lahko z malo sklepanja razberemo iz besedil. Poskusite.	- občutljivost na kontekst <u>1. kognitivna raven</u>
	Če bi izbirali junaka iz visokega in poznega srednjega veka, kaj bi bil: duhovnik, plemič, potujoči vitez, kmečki upornik? Katere izmed zgornjih besedil bi vam o njem največ povedalo in kaj? Svojo izbiro in lastnosti, ki bi jih lahko izbranemu liku pripisali na podlagi besedila, primerjajte s predvidevanji sošolcev.	- občutljivost na kontekst - metakognicija - zavest o čustveni dimenziji <u>3. kognitivna raven</u>
	Strip temelji na risbi in kratkih dialogih, zato bi si morali verjetno natančno predstavljati tako zunanjo podobo kot jezik »svojega« junaka. Kakšna je vaša predstava o njegovi zunanosti in značaju? Kakšna bi bila jezik in način njegovega govorjenja? Na podlagi česa bi ga oblikovali? Bi v stripu uporabili tudi katere »avtentične« jezikovne značilnosti tedanjega časa, kot jih lahko razberete iz ohranjenih besedil? Katere in zakaj?	- celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja <u>3. kognitivna raven</u>
1. ENOTA:	Bi znali izbrano osebnost predstaviti? V svojo	celovito razvijanje

KNJIGE, KI SO PISALE ZGODOVINO – OBDOBJE SKJ	<i>predstavitev vključite: pripoved o njenem življenju, opis zunanosti, oznako ter razložite tudi, kaj menite o njeni vlogi in pomenu za razvoj slovenskega jezika, kulturne in narodne zavesti.</i>	zmožnosti kritičnega sporazumevanja • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Zamislite si, da ste se odločili napisati scenarij za film o slovenskih protestantih. Pri tem ste se želeli izogniti »klasični« pripovedi od začetka do zatrtja protestantizma, zato boste v njej glavno vlogo namenili doslej »neznanemu« Trubarjevemu tisku iz leta 1585, ki ga je v neki starinarnici pravkar odkril slovenski zgodovinar.</i>	• občutljivost na kontekst • metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Se strinjate, da so slovenski protestanti zaradi svoje odločnosti in pokončnosti, okoliščin, v katerih so delovali, velikega dela, ki so ga opravili, in človeške usode zagotovo »idealni« liki za slovensko junaško zgodbo? Svoje mnenje utemeljite.</i>	• zavest o čustveni dimenziji • občutljivost na kontekst • presojanje na podlagi argumentov • <u>3. kognitivna stopnja</u>
	• <i>Verske knjige so bile torej namenjene predvsem duhovnikom, ki so nato vero v govorjeni besedi širili med ljudmi. Bi lahko na podlagi tega dejstva in priloženih besedil sklepali o tem: koliko je bilo tiskanih knjig, katere vrste besedil so predvsem nastajale v tem obdobju, kaj se je dogajalo z enotnim knjižnim jezikom, če so besedila duhovniki prilagajali vernikom v svojem kraju?</i>	• občutljivost na kontekst • motivacija za kritično sporazumevanje • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Kako bi v filmu o protestantih pojasnili, zakaj »novo« Trubarjevo delo doslej ni bilo znano in zakaj se je vendarle ohranilo.</i>	• metakognicija • <u>2. kognitivna stopnja</u>
	• <i>Kadar govorimo o razvoju slovenskega knjižnega jezika in književnosti, o obdobju protireformacije pogosto razmišljamo kot o obdobju zastoja. A temu »temnemu« času je sledila »razsvetlitev«. Kateri dogodki so jo povzročili in kdo so bili njeni glavni »junaki« pri nas.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja

		• <u>1. kognitivna raven</u>
	• Lahko na podlagi kratke predstavitve sklepate, zakaj si je Bratko Kreft za glavnega »junaka« izmed vseh razsvetljencev izbral prav Linharta? Bi se tudi vi odločili zanj ali bi izbrali katerega drugega? Svoj odgovor utemeljite.	• občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja • presojanje na podlagi argumentov • <u>3. kognitivna raven</u>
	• Linhart je svoje mnenje o zmožnostih slovenskega jezika v komediji izrazil z besedami, da kranšna ni ena gmajn špraha. Ali je bil – glede na te besede – po vašem mnenju slovenski knjižni jezik konec 18. stoletja enoten na vsem slovenskem ozemlju ali je bil na Kranjskem drugačen kot npr. na Štajerskem in Koroškem?	• motivacija za sporazumevanje • občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja • <u>2. in 3. kognitivna raven</u>
	• Kako so po vašem mnenju francoske reforme vplivale na položaj in vlogo slovenskega jezika: kje vse se je jezik uporabljal, katera besedila so morala nastati, da bi lahko izpolnili nove naloge ...?	• metakognicija • <u>2. kognitivna raven</u>
	• Primerjajte položaj slovenščine pred prihodom Francozov in po njem ter poskusite predstaviti razvoj slovenskega knjižnega jezika v drugi polovici 18. stoletja in na začetku 19. stoletja.	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • presojanje na podlagi argumentov

		• <u>2. in 3. kognitivna raven</u>
	• <i>Zamislite si, da pišete komedijo Kranjski časnikarji, ter oblikujete lik Valentina Vodnika in njegovega izmišljenega nasprotnika.</i>	• občutljivost na kontekst • metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Ali je glavna oseba predstavljena dovolj objektivno ali črno-belo? Odgovor utemeljite.</i>	• občutljivost na kontekst • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Primerjajte naslove iz ene od števil Bleiweisovih Kmetijskih in rokodelskih novic in poskusite ob njih razložiti prednosti in pomanjkljivosti gajice.</i>	• občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna stopnja</u>
	• <i>Bi lahko ob črkarski pravdi oz. prizadevanjih za izboljšanje pisave rekli, da se je tedaj prvič v zgodovini slovenskega časnikarstva pokazala moč medijev? Svoj odgovor pojasnite.</i>	• občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Kaj je po vašem mnenju temeljni pogoj, da se razvija in ohranja enotnost knjižne slovenščine?</i>	• zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Zakaj menite, da je prišlo do poenotenja knjižnega jezika med prvo in drugo izdajo Poezij, tj. po letu 1848?</i>	• občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Med zahtevami prvega slovenskega politične programa Zedinjena Slovenija je postavljena tudi</i>	• občutljivost na kontekst

	zahteva po svobodni rabi slovenskega jezika. Poskusite pojasniti, zakaj je bilo potrebno poenotenje, da bi mogli uresničevati to zahtevo.	• presojanje na podlagi argumentov • <u>2. in 3. kognitivna stopnja</u>
	• Zamislite si, da ob dnevu jezikov voditelj v informativno oddajo povabi vse predstavljene like iz romana Neiztrohnjeno srce, da bi z njimi razpravljali o pomenu enotnega jezika, pisave in o tem, kakšno književnost potrebujemo Slovenci. Napišite scenarij za njihovo okroglo mizo.	• celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>
	• Predstavljajte si še, kakšen bi bil govor na slovenski televiziji, če ne bi prišlo do poenotenja knjižnega jezika, ter kakšne knjige bi tiskali na Slovenskem, če ne bi prišlo do sprejetja gajice in Prešernove ter Čopove odločitve za visoko literaturo. Oblikujete okvirni scenarij za kulturno oddajo, v kateri je osrednji prispevek namenjen pregledu novih izdaj slovenskih založb.	• celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>
	• Kako si predstavljate prve »slovenske« politike? Bi znali opisati okoliščine, v katerih so delovali?	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji • <u>2. kognitivna raven</u>
	• Glede na to, da so bili politiki in da se je raba slovenščine v književnosti s Prešernom dokončno utrdila – kakšne so bile po vašem mnenju njihove jezikovne zahteve?	• občutljivost na kontekst • metakognicija • <u>2. in 3. kognitivna raven</u>
	• Bi lahko predvideli, kakšne nevarnosti je prineslo iskanje skupnih korenin in skupne politične	• metakognicija

	<i>prihodnosti z drugimi južnoslovanskimi narodi za slovenski jezik?</i>	• <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Na podlagi svojih vsakdanjih izkušenj ugotovite, ali se različni vplivi hitreje izrazijo v publicističnem in uradovalnem ali v umetnostnem jeziku.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • metakognicija • <u>3. kognitivna stopnja</u>
	• <i>Kdo in kako se je po vašem konec 19. stoletja najučinkovitejše uprl poskusom oblikovanja enotnega južnoslovanskega jezika?</i>	• občutljivost na družbeni kontekst • metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Če bi vas izbrali za režiserja prireditve ob obletnici slovenskega politika iz druge polovice 19. stoletja, bi lahko za okvir svoje proslave izbrali tudi čitalniško dogajanje na odru in v zakulisju – in ga postavili v današnji čas. Poskusite si zamisliti tak scenarij.</i>	• celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>20. stoletje zgodovinarji najpogosteje opredeljujejo kot stoletje velikih vojn in hitrega napredka. Oboje – tako vojne kot dosežki in odkritja – pa s seboj prinašajo tudi junake. Kateri dogodki so po vašem mnenju najbolj zaznamovali slovensko zgodovino v 20. Stoletju. Svoje mnenje primerjajte z mnenjem svojih sošolcev in izberite tistih pet odgovorov, ki se najpogosteje pojavljajo.</i>	• celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Bi lahko za vsakega od petih dogodkov opredelili: posledice za politično in kulturno dogajanje na Slovenskem, znanega Slovenca, ki je imel posebej pozitivno vlogo, posameznika, t. i. malega človeka, ki se je ravno tako odlikoval z junaštvom in načelnostjo.</i>	• presojanje na podlagi argumentov • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Razmislite o tem, koga bi izbrali za junaka »nacionalnega romana« o dogodku, ki ga najbolje</i>	• celovito razvijanje zmožnosti kritičnega

	<i>poznate: znano, resnično zgodovinsko osebnost ali posameznika, ki simbolizira določeno skupino »navadnih ljudi«. Svojo izbiro argumentirajte.</i>	sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Slovenščina je bila v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev načeloma obravnavana kot eden izmed enakovrednih jezikov. Kaj je to pomenilo za razvoj znanstvenega in umetniškega jezika ter raziskovanje slovenščine?</i>	• občutljivost na kontekst • metakognicija • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Kako je po vašem mnenju centralizem vplival na enakovrednost slovenščine v uradnem in političnem življenju?</i>	• občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji • metakognicija • <u>3. kognitivna raven</u>
	• <i>Kako so po vašem sooblikovali kasnejšo slovensko narodno in kulturno zgodovino posamezniki, ki so kljub navideznemu redu iskali pravo resnico in pravico?</i>	• občutljivost na kontekst • zavest o čustveni dimenziji • metakognicija • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>Strnite svoje razmišljanje o Malgaju, Čedermacu in Berku ter upoštevajte svoje znanje o zgodovini slovenskega knjižnega jezika v 20. stoletju. Katera izmed treh predstavljenih književnih oseb je za vas največji »junak«? Svojo izbiro utemeljite.</i>	• celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>
NOVA NALOGA	• <i>Verjetno ste ob razmisleku o osebnostih, ki so zaznamovale slovenski kulturni razvoj in zgodovino, ali o slovenskih mitoloških, legendarnih in izmišljenih junakih ugotovili, da junaštvo,</i>	• celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja

	<i>izjemnost in prelomnost opredeljujemo vsak po svoje</i> <i>Se vam zdi vprašanje, kdo so največji slovenski junaki in junakinje, dovolj privlačno in aktualno tudi za mlade v sedanjem času?</i> <i>Ali je po vašem pomembno, da mladi izjemne osebnosti, dogodke, dejanja iz narodne in svetovne zgodovine poznajo ter o njih razmišljajo? Svoje stališče pojasnite.</i>	<u>3. kognitivna raven</u>
	<i>Na spletu je veliko strani povezanih z resničnimi ali izmišljenimi superjunaki iz svetovne zgodovine, literature, filmske umetnosti. Poskusite oblikovati še spletno stran, povezano s slovenskimi (knjižnimi) junaki in junaki slovenskega knjižnega jezika ter književnosti.</i> <i>Ko boste oblikovali »načrt«, si razdelite delo glede na vaše posebne interese in znanje ter oblikujte stran.</i> <i>Za konec razmislite še o tem, kako jo boste predstavili ciljni skupini – načrtujte predstavitvene (oglaševalske) dejavnosti.</i>	<u>celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja</u> <u>3. kognitivna raven</u>

V 2. sklopu je 47 nalog oz. dejavnosti, ki so neposredno povezane z razvijanjem sestavin kritičnega sporazumevanja ali s celostnim razvijanjem kritičnega sporazumevanja. Največ nalog razvija občutljivost na kontekst, nekoliko manj je nalog, ki so usmerjene v zavest o čustvenem sporazumevanju, metakogniciji, motivaciji za kritično sporazumevanje in presojanje na podlagi argumentov. Naloge, s katerimi se razvija občutljivost za širši kontekst, prevladujejo v uvodu v celoten sklop. V enoti sklopa so nato večinoma razvrščene naloge, s katerimi se razvijajo zmožnost občutljivosti na kontekst, zavest o čustveni dimenziji, motivacija, presojanje in metakognicija. Naloga, ki zahteva ustvarjalni prenos znanja in razvija kritično sporazumevanje v celoti (tj. zajame vseh pet razločevalnih sestavin), se enkrat pojavi v uvodnem sklopu, šestkrat v enoti sklopa in v obeh zadnjih nalogah. Naloge so večinoma na 3. kognitivni ravni oz. od dijakov zahtevajo sintezo, presojanje/vrednotenje, ustvarjalno uporabo znanja, vendar se zmožnost kritičnega sporazumevanja razvija tudi z nalogami na 2. in 1. ravni.

3. sklop: ENOTA OKROGLA MIZA

DEL POGLAVJA	NALOGE	• sestavina/-e kritičnega sporazumevanja • <u>kognitivna raven</u>
UVOD V ENOTO	• <i>Bi znali naštetati nekaj radijskih ali televizijskih oddaj, v katerih potekajo javni prepričevalni pogovori?</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • <u>1. kognitivna raven</u>
	• <i>Ali skušajo udeleženci takih pogovorov prepričati le sogovornike ali želijo vplivati tudi na koga drugega? Utemeljite odgovor.</i>	• občutljivost na kontekst • <u>2. kognitivna raven</u>
	• <i>V medijih lahko poslušamo ali gledamo tudi takšne oddaje, v katerih se udeleženci le pogovarjajo in predstavljajo svoje izkušnje, ne da bi pri tem prepričevali drug drugega ali občinstvo. Poznate kakšno tako oddajo?</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • <u>1. kognitivna raven</u>
OKROGLA MIZA	• <i>Oglejte si posnetek.</i> ○ <i>Ali menite, da se je moderator na pogovor posebej pripravil? Če je vaš odgovor pritrdilen, skušajte opisati, kaj vse je moral napraviti, da je lahko samozavestno vodil oddajo, izrekal trditve in postavljati tehtna vprašanja.</i> ○ <i>Se vam zdi potrebno, da je moderator predstavil goste? Utemeljite odgovor.</i>	• motivacija za kritično sporazumevanje • občutljivost na kontekst • <u>3. kognitivna raven</u>
NOVE NALOGE	• <i>Poskusite tudi sami pripraviti kakšno okroglo mizo, npr. o varni rabi svetovnega spleta. V razredu se dogovorite kdo bo prevzel vlogo moderatorja. Ta naj podrobneje preuči temo in se odloči, koga bo povabil na okroglo mizo. Vsaj eden od povablencev naj bo zunanji strokovnjak. Povabite tudi katerega od učiteljev in staršev. Na okrogli mizi naj svoje razmišljanje predstavijo tudi posamezne razredne skupine.</i>	• celovito razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja • <u>3. kognitivna raven</u>

V 3. sklopu je 5 nalog oz. dejavnosti, ki so neposredno povezane z razvijanjem sestavin kritičnega sporazumevanja ali s celostnim razvijanjem kritičnega sporazumevanja. Največ nalog razvija motivacijo za kritično sporazumevanje in občutljivost na kontekst. Ker je sklop kratek, niso prisotne vse sestavine kritičnega mišljenja. Zadnja naloga, ki zahteva ustvarjalni prenos znanja, razvija kritično sporazumevanje v celoti (tj. zajame vseh pet razločevalnih sestavin). Naloge so

večinoma na 3. kognitivni ravni oz. od dijakov zahtevajo sintezo, presojanje/vrednotenje, ustvarjalno uporabo znanja; vendar se zmožnost kritičnega sporazumevanja razvija tudi z nalogami na 2. in 1. ravni.

9.2.3 Analiza in interpretacija

Kot smo že zapisali, smo se v obeh učbenikih (in delovnem zvezku) osredotočili na tri poglavja: na poglavje, ki vključuje sporazumevanje, na poglavje, ki obravnava zgodovino slovenskega knjižnega jezika, in na poglavje, ki obravnava eno izmed besedilnih vrst, v našem primeru okroglo mizo.

Pred obravnavo učbenikov (in delovnega zvezka) smo primerjali tudi učbenike in UN saj nas je zanimalo, ali so poglavja v učbenikih predstavljena v enakem oz. podobnem zaporedju kot v UN. Po natančni primerjavi smo ugotovili, da sta učbenik in delovni zvezek *Na pragu besedila 4* oblikovana sistematično ter upoštevata smernice podane v UN. Učbenik *Z besedo do besede 4* ima sicer drugačno zaporedje sklopov, kot je predvideno v UN, vendar večinoma upošteva vsebine, ki so tam navedene. Zato lahko prvo hipotezo potrdimo, saj so poglavja v učbenikih predstavljena v enakem oz. podobnem vrstnem redu kot v UN.

Podrobno smo se osredotočili tudi na vsebine vseh petih sklopov, ki se obravnavajo v 4. letniku. Ugotovili smo, da vsebine vseh sklopov eksplicitno spodbujajo kritično mišljenje. Pri vseh pa se pojavi tudi implicitno spodbujanje kritičnega mišljenja, ki je prisotno večinoma pred in po sprejemanju besedila oz. besedilnih vrst, kar kaže na to, da lahko potrdimo tudi drugo hipotezo.

Empirični del diplomske naloge je temeljil predvsem na analizi učbenikov (in delovnega zvezka). Tretjo hipotezo lahko potrdimo, kajti v vseh analiziranih pripomočkih se pojavi vseh pet bistvenih razločevalnih lastnosti kritičnega mišljenja. V učbeniku (in delovnem zvezku) *Na pragu besedila 4* se sicer posamezno ne pojavi ena izmed pomembnejših sestavin kritičnega mišljenja, to je metakognicija, je pa vključena v nalogo, ki celovito razvija zmožnost kritičnega mišljenja.

Postavili smo tudi hipotezo, da se bo največ analiziranih nalog/vprašanj pojavilo na višjih kognitivnih ravneh. Hipotezo lahko le delno potrdimo, kajti v učbeniku (in delovnem zvezku) *Na pragu besedila 4* sta le dve nalogi, ki zahtevata 3. kognitivno raven, ostale pa zahtevajo 2. V učbeniku *Z besedo do besede 4* pa je večina nalog na 3. kognitivni ravni, pojavijo pa se tudi na 1. in 2.

10 SKLEP

Zmožnost kritičnega sporazumevanja je danes temeljni cilj pouka slovenskega jezika. Tako smo ugotovili, da UN spodbuja razvijanje kritičnega sporazumevanja, kajti kritičnost je izražena tako eksplicitno kot implicitno. To se nam zdi pomembno, kajti že v UN je potrebno učitelje spodbujati in usmerjati v razmišljanje o kritičnem mišljenju in sporazumevanju, da lahko le-to prenesejo v prakso in k temu spodbujajo tudi dijake. Učitelj pa seveda lahko v učno uro, tam kjer kritičnost ni eksplicitno izražena, sam vključi naloge, ki spodbujajo kritično mišljenje. Menimo, da lahko učitelj sam vključi naloge, in spodbudi kritično razmišljanje, predvsem pred obravnavo besedil oz. pri fazah uvodne motivacije ter po sprejemanju besedila, pri novih nalogah.

Pri raziskavi so se pojavile težave z analizo nalog/vprašanj, kajti pred začetkom raziskave se je pokazalo, da bi bila analiza obeh učbenikov in delovnih zvezkov prezahtevna in preobširna, glede na načrtano dolžino diplomskega dela. Menimo tudi, da raziskava celotnih učbenikov in delovnih zvezkov ne bi prinesla bistveno drugačnih rezultatov, kot smo jih dobili z analizo samo treh poglavij. Vsebine poglavij so namreč oblikovane po enakem vzorcu.

Menimo, da smo z analizo vprašanj dobili zadosten vpogled v to, katere sestavine kritičnega mišljenja in katere kognitivne stopnje so najbolj zastopane. Naj pri tem omenimo, da so v učbeniku in delovnem zvezku *Na pragu besedila 4*, vprašanja, ki spodbujajo kritično mišljenje, zastopana v manjši meri, kot pa v učbeniku *Z besedo do besede 4*.

Pri naslednji prenovi učbenika in delovnega zvezka *Na pragu besedila 4*, bi bilo smiselno nameniti več pozornosti sestavinam kritičnega mišljenja, predvsem metakogniciji in celovitemu razvijanju zmožnosti kritičnega sporazumevanja ter nalogam na višjih kognitivnih ravneh. Lahko pa tudi učitelj sam dopolni oz. pripravi ustrezne naloge in jih vključi v šolsko uro. Učbenik *Z besedo do besede 4* pa dosledno upošteva vodilo, da je danes zmožnost kritičnega sporazumevanja temeljni cilj pouka slovenskega jezika. Z vprašanji spodbuja vseh pet bistvenih sestavin kritičnega mišljenja, večina analiziranih vprašanj se pojavlja na višjih kognitivnih ravneh.

Tudi če kot učitelji dobimo v roke gradivo, ki ne ustreza povsem tistemu, kar moramo oz. želimo prenesti na učence, je na nas samih, da pokažemo spretnosti, iznajdljivost in tudi pogum, da izstopimo iz tipičnih okvirjev poučevanja in učencem ponudimo nekaj več, predvsem pa se potrudimo, da jim učenje jezika čim bolj približamo.

11 VIRI IN LITERATURA

- Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 56 (3–4), str. 111-130.
- Dražumerič, N. (2004). Konstruktivizem v praksi. V: Marentič Požarnik, B. (ur). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 357–368.
- Jeriček, H. (2004). Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi. V: Marentič Požarnik, B. (ur). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 97–110.
- Jurman, B. (1999). *Kako narediti dober učenik na podlagi antropološke vzgoje*. Ljubljana: Jutro.
- Kovač, M et. al. (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59 (125), str. 28–51.
- Marentič Požarnik, B., Cencič, M. (2003). Konstruktivizem v izobraževanju. *Pedagoška obzorja*, 18 (2), str. 34–39.
- Marjanovič Umek, L. et al. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Patry, J. L. (2004). Konstruktivistično učenje kot proces reševanja problemov. Preverjanje veljavnosti pojmovanj. V: Marentič Požarnik, B. (ur). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 69–82.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ribič Hederih, B. (2008). Pomen poznavanja tehnik vedenjske teorije učenja za možnost izpeljave kakovostnega pouka konstruktivistično usmerjenega učitelja. *Sodobna pedagogika*, 59 (125), str. 86–100.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

SEJO (2001) (*Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*). Svet za kulturno sodelovanje. Odbor za izobraževanje. Oddelek za moderne jezike, Strasbourg. Pridobljeno s svetovnega spleta 15. 10. 2013: <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>.

Strmčnik, F. (1990). Metode reševanja problemov in problemskih nalog. *Sodobna pedagogika*, 4 (7–8), str. 396–401.

Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Ljubljana: Didakta.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Strmčnik, F. (2007). Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*, 58 (3), str. 188–206.

Sutinen, A. (2007). *Constructivism and education: education as an interpretative transformational process*. *Studies in Philosophy and Education*. Pridobljeno s svetovnega spleta 15. 10. 2013: <http://www.springerlink.com/content/dl/p2723w222q6r20>.

Štefanc, D. (2005). Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja. *Sodobna pedagogika*, 56 (4), str. 172–185.

Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008–2009). Agencija za raziskovanje Republike slovenije. Pridobljeno s svetovnega spleta 17. 12. 2013: <http://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja>.

Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.

Učni načrt za slovenščino v gimnazijah: splošna, klasična, strokovna gimnazija (2008). Pridobljeno s svetovnega spleta 15. 11. 2013: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf.

Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno–konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17 (3–4), str. 3–12.

Vendramin, V. (2005). Konceptualizacija pismenosti in razgradnja nekaterih s tem povezanih mitologij. *Šolsko polje*, 16 (1/2), str. 71–82.

Vogel, J. (2003). Izhodišča sodobnega pouka slovenskega jezika v gimnaziji in novosti pri maturitetnem izpitu. V: Krakar–Vogel, B. (ur.). *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju: zbornik predavanj*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, str. 19–35.

Vogel, J. (2008). Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. V: Ivšek, M. (ur.). *Jeziki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 117–128.

Vogel, J. (2009). Slovenščina v šoli – le poseben učni predmet ali sestavni del vsakega predmeta. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 40 (2), str. 15-21.

Vogel, J. (2010). Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V: Lo Bianco, L. et. al. (2010). *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 106–135.

Vogel, J. (2011). Zapiski s predavanj: Jezikovna didaktika.

Vogel, J. (2012). Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovu jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo*, 17 (1–2), str. 67-81.

Zadravec–Pešec, R (1994). *Pragmatično jezikoslovje: temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.

Izjava o avtorstvu

Spodaj podpisana Lea Kastelic izjavljam, da je diplomsko delo v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literatura navedeni v skladu z mednarodnimi standardi in veljavno zakonodajo.

Ljubljana, 6. januar 2014

Lea Kastelic