

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

INFORMACIJSKA IN DIDAKTIČNA VREDNOST BERIL
ZA 9. RAZRED OSNOVNE ŠOLE

Študijski program:
(pedagogika – D, slovenistika – D)

Mentorici: izr. prof. dr. Jana Kalin
red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

SIMONA LAKNAR

LJUBLJANA, 2011

ZAHVALA

Hvala mentoricama izr. prof. dr. Jani Kalin in red. prof. dr. Boži Krakar Vogel za vso strokovno pomoč in nasvete pri pisanju diplomske naloge ter doc. dr. Jasni Mažgon za pomoč pri empiričnem delu.

Predvsem pa hvala vsem najbližjim, ker ste verjeli vame, me spodbujali in pomagali uresničiti del mojih sanj.

Učenje brez knjig je kakor igranje nogometa brez žoge.

(H. Hooghoff)

POVZETEK

Naslov: Informacijska in didaktična vrednost beril za 9. razred osnovne šole

Povzetek: V diplomskem delu predstavljamo informacijsko in didaktično vrednost, ki jo berilo prinaša učitelju in učencu. K informacijski vrednosti uvrščamo likovno-grafično podobo, vsebinski koncept ter jezikovno podobo; didaktično vrednost pa določamo glede na metode in cilje, glede na potek učnega procesa ter glede na aktivnost učencev. Le primerna informacijska in didaktična vrednost berila omogoča uresničevanje temeljnega cilja književnosti, tj. dejavnega stika z literaturo, z bralnim svetom.

Z anketiranjem devetošolcev in učiteljev, ki slovenščino poučujejo (vsaj) v 9. razredu, ugotavljamo tudi konkretna mnenja o izbranem berilu. Rezultati anketiranja kažejo, da se učitelji, ki uporabljajo berila različnih založb, razlikujejo v oceni o zastopanosti dramatike in zastopanosti slovenske književnosti v le-teh. Učitelji med drugim ocenjujejo tudi zastopnost posameznih spoznavno-sprejemnih dejavnosti v sklopu vaj in nalog izbranega berila – utrjevanje in uporaba znanja je tista spoznavno-sprejemna dejavnost, ki je v sklopu vaj in nalog po mnenju večine učiteljev pri vseh treh berilih zastopana v premajhni meri.

Na osnovi analize samega odnosa učencev do beril ugotavljamo, da učenci, ki se jim zdi berilo privlačno na pogled, doma pogosteje prebirajo neobvezna besedila, in da učenci, ki se za pisni, ustni preizkus znanja učijo s pomočjo berila, bolje poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo, kot učenci, ki berila pri učenju ne uporabljajo. Le četrtnina vprašanih učencev pa pritrjuje, da se pred pisnim, ustnim preizkusom znanja iz književnosti uči s pomočjo berila. Večina vprašanih učiteljev in učencev se tudi strinja, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali, si podčrtali, zaznamovali. Učence tudi sprašujemo, ali bi berilo še prebirali, uporabljali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad. Interes za uporabo berila po preteku šolskega leta ni visok, kar je najbrž povezano že s splošno nepriljubljenostjo branja med mladimi.

Ključne besede: učbenik, berilo, učni vir, učno sredstvo, informacijska vrednost, didaktična vrednost, evalvacija učbenika.

ABSTRACT

Title: Informational and Didactic Value of Reading-books in 9th Grade of Elementary School

Abstract: The degree represents the informational and didactic value that a reading-book brings to both teacher and student. The parts of informational value are the graphic design, the content concept and the linguistic image; didactic value is based on methods and goals, on the course of the learning process and on the students' activity. Only the appropriate informational and didactic value of the reading book enables the basic goal of literature – an active dialogue between the student and literature.

With the help of the questionnaire among ninth graders and teachers, that teach the Slovene language and literature in (at least) the ninth grade, we note concrete opinions about the chosen reading-books. The results of the survey show, that teachers who use reading-books from different publishers, differ in the assesment of the representation of drama and the representation of Slovene literature in reading-books. Teachers among other things estimate the representation of individual cognitive-receptual activities in the set of excercises and tasks and in the opinion of the majority of the teachers there is a lack of these activites, excersises and tasks in all three of the reading-books.

On the basis of the analysis of the relationship between the students and the reading-books we find that students who find the reading-books visually appealing use the reading-book more often at home, to read optional texts and that students who study for exams (oral or written) know the sections of their reading books better than students that do not use the reading-book in their study process. Only a quarter of the students study for exams (oral or written) from the reading book. The majority of teachers and students alike agree that the didactic value of the reading-book would increase if the students would have the option of writing into their reading-books and marking them. We ask the students if they would keep the reading-book at the end of the school year if the reading-books were not a part of the textbook fund. Most would not, for which we can blame the general unpopularity of reading amongst the teenage population.

Key words: textbook, reading-book, learner's resource, means of teaching, informational value, didactic value, evaluation of textbook.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	10
2	TEORETIČNI DEL	13
2.1	STROKOVNE OPREDELITVE POJMA (DOBER) UČBENIK.....	13
2.1.1	Ne samo <i>kaj</i> , pomembno je tudi <i>kako</i>	18
2.1.2	Didaktična transformacija in redukcija učnih vsebin.....	21
2.1.3	Razmerje berilo – učbenik.....	24
2.1.3.1	Tipologija beril.....	26
2.2	OPREDELITVE UČBENIKA V SLOVENSKI ZAKONODAJI.....	29
2.2.1	Učni načrt in učbenik – makro- in mikroartikulacija učne snovi.....	34
2.2.2	V žarišču – država : založbe.....	35
2.3	INFORMACIJSKA IN DIDAKTIČNA VREDNOST BERILA	38
2.3.1	Informacijska vrednost	40
2.3.1.1	Likovno-grafična podoba.....	40
2.3.1.2	Vsebinski koncept.....	44
2.3.1.3	Jezikovna podoba.....	50
2.3.2	Didaktična vrednost	52
2.3.2.1	... glede na učne metode in cilje.....	52
2.3.2.2	... glede na potek učnega procesa.....	57
2.3.2.3	... glede na aktivnost učencev	61
2.3.3	Evalvacija učbenika.....	62
2.3.3.1	Kriteriji kvalitetnega učbenika na Slovaškem – primer dobre prakse	64
2.4	SINTEZA TEORETIČNEGA DELA	69
3	EMPIRIČNI DEL	72
3.1	PREDSTAVITEV BERIL ZA POUK KNJIŽEVNOSTI V 9. RAZREDU.....	72
3.1.1	Opredelitev raziskovalnega problema.....	72
3.1.2	Raziskovalna vprašanja	73
3.1.3	Opis osnovne raziskovalne metode	73
3.1.4	Opis enot analize	74
3.1.5	Opis postopka zbiranja podatkov	74
3.1.6	Opis instrumenta	74
3.1.7	Opis obdelave podatkov	75
3.2	MNENJE UČITELJEV IN UČENCEV O BERILIH.....	76

3.2.1	Opredelitev raziskovalnega problema	76
3.2.2	Raziskovalna vprašanja	76
3.2.3	Raziskovalne hipoteze	78
3.2.4	Seznam spremenljivk	80
3.2.5	Opis osnovne raziskovalne metode	82
3.2.6	Opis vzorca	82
3.2.7	Opis postopka zbiranja podatkov	83
3.2.8	Opis instrumenta	84
3.2.9	Opis postopkov obdelave podatkov	85
3.3	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	86
3.3.1	Vsebinski koncept beril za 9. razred osnovne šole	86
3.3.1.1	Berilo »Skrivno življenje besed«	86
3.3.1.2	Berilo »Svet iz besed«	87
3.3.1.3	Berilo »Z roko v roki«	87
3.3.2	Mnenje učiteljev in učencev o informacijski in didaktični vrednosti beril za 9. razred osnovne šole	89
3.3.2.1	Izbira berila	89
3.3.2.2	Informacijska vrednost berila	99
3.3.2.3	Didaktična vrednost berila	114
3.3.2.4	Odnos učencev do beril	131
3.4	SINTEZA EMPIRIČNEGA DELA	147
4	SKLEP	154
5	LITERATURA IN VIRI	157
6	PRILOGE	165

KAZALO SLIK

Slika 1: Vpetost učbenika v vzgojno-izobraževalni sistem.....	18
Slika 2: Določilnice informacijske in didaktične vrednosti berila	71

KAZALO TABEL

Tabela 1: Hierarhija kriterijev	66
Tabela 2: Učiteljeve aktivnosti pri izbiranju berila.....	89
Tabela 3: Dejavniki, ki vplivajo na učiteljevo izbiro berila	91
Tabela 4: Ponovna izbira enakega berila glede na sodelovanje pri izbiri	93
Tabela 5: Pomen učbenika s strani učiteljev	94
Tabela 6: Učna sredstva oz. pripomočki, ki jih učitelji poleg berila uporabljajo pri urah književnosti v 9. razredu	96
Tabela 7: Učiteljeva izbira umetnostnih besedil	98
Tabela 8: Učiteljeva ocena o primernosti papirja in vezave v izbranem berilu	99
Tabela 9: Učiteljeva ocena o primernosti tiska v izbranem berilu	100
Tabela 10: Učiteljeva ocena o primernosti formata v izbranem berilu	100
Tabela 11: Učiteljeva ocena o primernosti slikovnega gradiva v izbranem berilu	101
Tabela 12: Učiteljeva ocena o ureditvi vsebine v poglavja v izbranem berilu	101
Tabela 13: Učiteljeva ocena o vrstah vaj in nalog v izbranem berilu	102
Tabela 14: Ocena učiteljev o primernosti biografij v izbranem berilu	102
Tabela 15: Ocena učiteljev o primernosti definicij literarnoteoretičnih pojmov	102
Tabela 16: Mnenje učencev o pomembnosti slikovnega gradiva	103
Tabela 17: Ocena učencev o kakovosti slikovnega gradiva v uporabljenem berilu	104
Tabela 18: Ocena učencev o količini slikovnega gradiva v uporabljenem berilu.....	105
Tabela 19: Mnenje učiteljev o ustreznosti razporeditve besedil v berilu »Skrivno življenje besed«.....	106
Tabela 20: Mnenje o ustreznosti razporeditve besedil v berilu »Svet iz besed 9«.....	107
Tabela 21: Ocena o zastopanosti dramatike glede na izbrano berilo	109
Tabela 22: Ocena o zastopanosti slovenske književnosti glede na izbrano berilo.....	110
Tabela 23: Mnenje o prilagojenosti jezika starostni stopnji učencev v berilu »Skrivno življenje besed«.....	112

Tabela 24: Mnenje o prilagojenosti jezika starostni stopnji učencev v berilu »Svet iz besed 9«	112
Tabela 25: Vloga izbranega berila pri izdelavi letne in dnevne učne priprave	115
Tabela 26: Vloga izbranega berila pri načrtovanju domačega dela za učence.....	116
Tabela 27: Vloga pri učni diferenciaciji in individualizaciji glede na izbrano berilo.....	117
Tabela 28: Ocena o zastopanosti branja v sklopu vaj in nalog izbranega berila.....	118
Tabela 29: Ocena o zastopanosti pisanja v sklopu vaj in nalog izbranega berila	119
Tabela 30: Ocena o zastopanosti poslušanja v sklopu vaj in nalog izbranega berila.....	119
Tabela 31: Ocena o zastopanosti govorjenja v sklopu vaj in nalog izbranega berila.....	120
Tabela 32: Ocena o zastopanosti doživljanja v sklopu vaj in nalog izbranega berila.....	121
Tabela 33: Ocena o zastopanosti razumevanja in analize v sklopu vaj in nalog izbranega berila	122
Tabela 34: Ocena o zastopanosti sinteze in vrednotenja v sklopu vaj in nalog izbranega berila	122
Tabela 35: Ocena o zastopanosti utrjevanja in uporabe znanja v sklopu vaj in nalog izbranega berila.....	123
Tabela 36: Mnenje o tem, da bi berilo moralo v večji meri spodbujati sodelovanje med učenci	124
Tabela 37: Mnenje o tem, da bi izbrano berilo moralo učence bolj usmerjati v iskanje dodatnih informacij v drugih virih	125
Tabela 38: Mnenje o tem, da bi izbrano berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin glede na status	126
Tabela 39: Mnenje učencev o tem, da bi berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi glede na izbrano berilo.....	127
Tabela 40: Pogostost prebiranja neobveznih besedil doma s strani učencev	131
Tabela 41: Mnenje učiteljev o tem, da učenci tudi sami doma prebirajo neobvezna besedila v berilu.....	132
Tabela 42: Pogostost prebiranja neobveznih besedil glede na privlačnost berila	133
Tabela 43: Učenje pred pisnim, ustnim preizkusom znanja s strani učencev	135
Tabela 44: Mnenje učiteljev o tem, ali se učenci pred pisnim, ustnim preizkusom znanja učijo tudi iz berila.....	136
Tabela 45: Pogostost reševanja tistih nalog, ki jih učitelj sicer ne določi.....	137
Tabela 46: Mnenje učiteljev o tem, ali učenci v berilu rešujejo tudi tiste naloge, ki jih učitelj sicer ne naroči.....	138

Tabela 47: Poznavanje kazal in drugih seznamov, ki se nahajajo na koncu učenčevega berila	139
Tabela 48: Mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo kazala in druge sezname, ki se nahajajo na koncu njihovega berila	139
Tabela 49: Poznavanje rubrik glede na to, ali se učenec uči s pomočjo berila	140
Tabela 50: Mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo	141
Tabela 51: Mnenje učencev o tem, da bi berilo še prebirali, uporabljali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad.....	142
Tabela 52: Mnenje učiteljev o tem, da bi se učenci k berilu še vračali, ga prebirali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad.....	142
Tabela 53: Mnenje učiteljev o tem, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali, si podčrtali, zaznamovali	144
Tabela 54: Mnenje učencev o tem, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi si lahko vanj kaj zapisali oz. si podčrtali, zaznamovali	145
Tabela 55: Število in ureditev poglavij, število vseh besedil, število besedil, ki niso predlagana v učnem načrtu.....	168
Tabela 56: Načelo, ki prevladuje pri razporeditvi besedil	168
Tabela 57: Zastopanost posameznih književnih zvrsti.....	168
Tabela 58: Zastopanost slovenske in svetovne književnosti.....	169
Tabela 59: Rubrike, ki jih vsebuje posamezno berilo	169
Tabela 60: Vrste kazal in drugi sezname, ki jih vsebuje posamezno berilo	169

KAZALO PRILOG

Priloga A: Korespondenca z Mario Nogovo	166
Priloga B: Opazovalne sheme za analizo vsebinskega koncepta beril za pouk književnosti v 9. razredu osnovne šole	168
Priloga C: Anketni vprašalnik za učitelje.....	170
Priloga D: Anketni vprašalnik za učence	175

1 UVOD

V učnem procesu ima učbenik vlogo učnega sredstva in hkrati učnega vira, kar pomeni, da mora s svojo kvaliteto izpolnjevati tako pričakovanja učiteljev kot (oz. predvsem) učencev. Tudi ob uveljavitvi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije učbenik ohranja vodilno vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu, kar pa ne pomeni, da njegove oblike in vsebine ni potrebno izpopolnjevati, nadgrajevati. Da bi učbenik z vsemi svojimi elementi omogočal uresničevanje zastavljenih ciljev pouka, mora vsebovati določeno informacijsko in didaktično vrednost.

V diplomskem delu bomo predstavili informacijsko in didaktično vrednost, ki jo učitelju in učencu prinaša berilo, torej učbenik za pouk književnosti. V teoretičnem delu bomo predstavili strokovne opredelitve učbenika z vidika različnih avtorjev – izpostavili bomo funkcije učbenika, se ustavili ob vprašanju, kakšen naj bi bil dober (kvaliteten) učbenik, ter utemeljili, zakaj se ne smemo le spraševati, *kaj* učbenik vsebuje, temveč moramo biti pozorni tudi na to, *kako* je vsebina učbenika posredovana učencu. Omenjeno vprašanje *kako* bomo povezali z didaktično-metodičnim oblikovanjem ter s pojmom t. i. didaktične transformacije in redukcije učnih vsebin.

Ker bomo s svojim diplomskim delom poleg obče didaktike posegali tudi na področje didaktike književnosti, bomo v sklopu teoretičnega dela na kratko analizirali razmerje berilo – čitanka – učbenik, nato pa bomo podrobneje opredelili značilnosti berila ter navedli izbrano tipologijo beril.

Učbenik je tudi zakonsko reguliran, zato bomo podrobneje razčlenili obstoječe pravilnike, ki urejajo tovrstno področje v slovenskem šolskem sistemu. Z opredelitvijo makro- in mikroartikulacije učne snovi bomo pojem učbenika povezali z učnim načrtom; na kratko pa se bomo ustavili tudi ob (kritičnem) odnosu država – založniki, kjer je učbenik z vsemi svojimi značilnostmi pogosto v središču razprav.

Osrednje poglavje bo predstavljala podrobnejša predstavitev določilnic informacijske in didaktične vrednosti, pri čemer se bomo osredotočili na berilo. Pri razporeditvi in predstavitvi posameznih določilnic oz. elementov bomo izhajali iz klasifikacije po Žbogarjevi (2000a, 2000b, 2005), vanjo pa bomo smiselno vključevali tudi spoznanja drugih avtorjev.

V sklopu informacijske vrednosti bomo analizirali likovno-grafično podobo, vsebinski koncept ter jezikovno podobo beril. Omenjeni elementi morajo biti tudi ustrezno didaktično-metodično preoblikovani (Žbogar 2000a), kar pomeni, da mora učenik dosegati tudi določeno didaktično vrednost. Le-to bomo opredelili glede na metode in cilje, glede na potek učnega procesa ter glede na aktivnost učencev. Na osnovi splošnih in specifičnih določilnic bomo tako oblikovali model za vrednotenje berila, ki bi bil učiteljem v pomoč v procesu izbiranja.

V povezavi s slednjim bomo v podpoglavju o evalvaciji učbenikov kot primer dobre prakse predstavili projekt na Slovaškem, kjer so najprej teoretično opredelili, nato pa tudi v prakso uvedli poseben način kvantitativne evalvacije, s pomočjo katerega so na osnovi določenih kriterijev ocenjevali, ali posamezen učbenik dosega tolikšno število točk, da ga lahko označijo kot kvaliteten učbenik.

Ključne ugotovitve teoretičnega dela bomo strnili v sintezo in ob tem še grafično prikazali razporeditev posameznih določilnic berila. Opredeljene določilnice bodo služile tudi kot temeljno izhodišče pri načrtovanju in izvajanju empiričnega dela.

V empiričnem delu bomo najprej na kratko predstavili tri berila, ki so v veljavnem katalogu potrjena za pouk književnosti v 9. razredu osnovne šole. Osrednji namen pa bo s pomočjo kvantitativne raziskave pridobiti mnenja učiteljev in učencev o informacijski ter didaktični vrednosti beril. Ugotavljali bomo stališča, ocene učiteljev o izbiri konkretnega berila za pouk v 9. razredu, njegovi likovno-grafični podobi, vsebinskem konceptu, jeziku ter didaktični vrednosti. Zanimalo nas bo, kako učenci ocenjujejo likovno-grafično podobo, vsebino berila, kakšen pomen pripisujejo temu učnemu viru, ugotavljali bomo njihov način uporabe. Pridobili bomo tudi mnenja učiteljev o odnosu učencev do beril in le-ta primerjali (soočili) z dejanskim odnosom, ki ga imajo učenci.

Povzemimo torej bistveno: le tisto berilo, ki bo informacijsko in didaktično ustrezno oblikovano, bo omogočalo uresničevati temeljni cilj pouka književnosti – »vzgojo učenca za dejaven stik z leposlovjem, ki obsega razvoj književnih sposobnosti, znanja, kulture in oblikovanje širših človeških vrednot« (Krakar Vogel 1994).

2 TEORETIČNI DEL

2.1 STROKOVNE OPREDELITVE POJMA (DOBER) UČBENIK

Ob prebiranju strokovne literature ugotovimo, da je za definiranje pojma učbenik značilno to, kar je za marsikateri pojem s pedagoškega (didaktičnega) področja – kolikor je strokovnjakov, toliko je različnih opredelitev in razlag.

Ker se bomo v osrednjem delu teoretičnih izhodišč in nato še v empiričnem delu diplomske naloge osredotočili na vrednost učbenika (berila) tako s strani učitelja kot tudi učenca, je prav, da najprej opredelimo učbenik s tega vidika, ob čemer želimo izpostaviti predvsem njegovo vlogo, funkcijo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Štefanc (2005, str. 174) navaja, da je učbenik kot učno sredstvo in učni vir *»tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja«*. Učbeniku torej pripisujemo določeno funkcijo tako v procesu poučevanja kot tudi (oz. predvsem) v procesu učenja.

Razložimo še natančneje: učbenik lahko postavimo v **funkcijo učiteljevega poučevanja**, kar pomeni, da je za učitelja učno sredstvo, s pomočjo katerega dosega optimalne učne rezultate (prav tam, str. 178). Vendar to ne pomeni, da je zanj tudi edini vir snovnih in metodičnih priprav, ampak le *»orientacija za obseg in globino pouka«* (Strmčnik 1975b, str. 264).

Strmčnik (prav tam) in Štefanc (2005, str. 178) izpostavita, da je bolj kot učitelju učbenik kot učni vir namenjen učencu – v tem primeru govorimo o učbeniku v **funkciji učenja oz. učenčeve učne aktivnosti**. Učbenik mora omogočiti učencu nadaljnje individualno in samostojno poglobljanje ter kontinuirano utrjevanje znanja (Strmčnik 1975a, str. 183). Da pa bo učbenik prilagojen učencu (in da bo s tem omogočen proces ustrezne učne aktivnosti), mora pisec učbenika pri pisanju:

- upoštevati razvojno stopnjo, raven razumevanja in izkušnje učencev;
- uporabljati primeren jezik;
- razčleniti temo na manjše enote in s tem povečati preglednost besedila (npr. z naslovi, podnaslovi, opombami ...);

- spodbujati branje z razumevanjem in višje spoznavne aktivnosti (npr. z ustreznimi nalogami in vprašanji, s povzetki, preglednicami ipd.);
- nameniti pozornost ponazorilom v besedilu, npr. grafikonom, skicam, slikam (Marentič Požarnik 2000, str. 171–172). Učbenik naj bi spodbujal t. i. matemagenske dejavnosti (aktivnosti, ki rojevajo učenje), kot so vprašanja v besedilu, zapisovanje po razlagi, izpisovanje in podčrtovanje besedila (prav tam, str. 172).

Mikk v svojem delu »Textbook: Research and Writing« opredeli naslednje funkcije učbenika: motivacija, informacija, omogočanje sistematičnosti, koordinacija, diferenciacija, vodenje pri učenju, samoocenjevanje, razvijanje vrednot (Mikk 2000, str. 23). Lahko razberemo, da gre pri vseh pravzaprav za izpostavljanje učenčeve aktivnosti.

- Za osnovno funkcijo učbenika navaja torej **motiviranje** učencev za učenje in s tem spodbujanje radovednosti ter zanimanja – če so učbeniki "dolgočasni", se učenci s pomočjo njih ne bodo učili, razvijanje želje po znanju pa v okviru zastavljenih ciljev ne bo uresničeno (prav tam, str. 17).
- Funkcija učbenika je tudi v tem, da v okviru določenega učnega predmeta na ustrezen način predstavi, posreduje **informacije** – t. i. transformacija informacije (Zujev v prav tam).
- Posredovane informacije morajo biti v učbeniku predstavljene strukturirano, **sistemizirano**; učbeniki se morajo ob tem navezovati tudi na ostala učna sredstva oz. pripomočke – t. i. **koordinacija** (Piirimägi v prav tam, str. 18).
- Učbeniki morajo **voditi** učence pri njihovih aktivnostih, jim omogočiti samostojnost pri delu – bolj kot bo učenec v učnem procesu aktiven, bolj bo njegovo znanje ponotranjeno in dolgotrajno (prav tam).
- Zujev (v prav tam) poudari, da dobri učbeniki omogočajo **samoocenjevanje** učenja, in sicer tako, da vključujejo tudi rešitve z odgovori na vprašanja.
- Mikk (prav tam) poudarja, da bi zaradi različnih sposobnosti, učnih stilov in učnih navad učencev v enem oddelku morali uporabljati učbenike, ki se po načinu prikazane vsebine med seboj razlikujejo; nekaterim učencem pač ustrezajo učbeniki s krajšimi razlagami, z manj podatki, spet drugi potrebujejo tiste z več podatki in bolj temeljito razlago učne snovi.¹

¹ T. i. *the differentiation of learning* (Mikk 2000, str. 18).

- Družba potrebuje ljudi z visokimi moralnimi standardi in obnašanjem, zato je naloga učbenika, da tudi omogoči, pospešuje razvijanje vrednot (prav tam, str. 19).

V zadnji alineji govorimo torej o vzgojni funkciji učbenika – obstoječa družba med drugim tudi prek učbenikov posreduje določene vrednote, s katerimi posameznika vzgaja. Pri tem se lahko navežemo na vlogo učbenika s širše družbene perspektive, ko postavljamo učbenik v **funkcijo reprodukcije družbenih razmerij** (Štefanc 2005, str. 179).

Učbenik nastopa v vlogi reprodukcije prevladujoče ideologije in oblastnih razmerij v družbi, kar samo po sebi ni problematično.² Ta funkcija pa bi postala nesprejemljiva, če bi učbenik »zastopal naravnost, ki bi temeljila na izključevanju drugače mislečih ali negaciji splošno sprejetih vrednot in človekovih pravic, ki veljajo ne glede na različne politične in vrednotne sisteme« ali če bi »postal orodje v rokah vplivnih družbenih skupin in bi te skušale prek njega uveljavljati svoja partikularna stališča, ki bi bila v nasprotju z načeli objektivnosti, pluralnosti in kritičnosti, na katerih navsezadnje temelji javna šola v našem prostoru« (prav tam, str. 180). Tudi Strmčnik (1975b, str. 270) trdi, da se pisec učbenika ne more izogniti določeni prisotnosti neke ideologije. Četudi pisec tega ne želi ali se ne zaveda, stvarnost, prikazana v učbeniku, ni stvarnost sama po sebi, ampak je njegova razlaga in interpretacija te stvarnosti. Učbenik ni idejno in vrednostno indiferenten, temveč prek informacij posreduje tudi elemente določenega svetovnega nazora; je avtorjeva »subjektivna refleksija stvarnosti« (prav tam).

V povezavi s funkcijo učbenika se navežimo še na Marentič Požarnikovo (1992, str. 19), ki v enem izmed svojih prispevkov s srečanja avtorjev učbenikov³ postavi tezo, da **»vsak učbenik po svoje kaže, kakšna pojmovanja ima njegov pisec o naravi (bistvenih značilnostih, določilnicah ...) RAZVOJA učencev, UČENJA, POUČEVANJA, ZNANJA**, pa če se pisec tega zaveda ali ne«.⁴

² Od učbenika ne moremo pričakovati, da bo funkcioniral vrednostno indiferentno. Če bi se odpovedal posredovanju vrednostnega okvira, bi bilo učencem onemogočeno razlikovanje med sprejemljivimi in nesprejemljivimi vrednostnimi pozicijami, zaradi česar bi tak učbenik opredelili kot slab učbenik (Štefanc 2005, str. 180).

³ Leta 1991 je na Bledu potekalo srečanje avtorjev učbenikov DZS, na katerem so različni strokovnjaki predstavili svoje poglede, izkušnje s področja načrtovanja, oblikovanja, uporabe, evalvacije učbenika ipd. Njihovi prispevki so bili objavljeni v knjižni izdaji. Več o tem glej: Željko, J. (ur.). (1992). *Učbeniki danes in jutri: prispevki s srečanja avtorjev DZS, Bled, 11. septembra 1991*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁴ Avtorica med drugim navaja naslednje primere različnih pojmovanj RAZVOJA (»ali je otrok le 'pomajšana' izdaja odraslega – mlajši otrok je zmožen dojeti manjše količine snovi in preprostejše pojme – ali pa mlajši otrok kvalitativno drugače misli in spozna kot odrasli? [...] Kakšno vlogo imajo v različnih starostih jezikovna in nejezikovna sredstva v učbenikih (slike, skice, grafiki)?«); UČENJA (»ali je učenje predvsem 'dodajanje'

Ob tem podrobneje predstavi vlogo znanja oz. njegovo pojmovanje s strani piscev učbenikov. S pomočjo ankete, v kateri je udeležence srečanja spraševala, kakšno naj znanje ne bi bilo in kakšno naj bo, je ugotovila naslednje: po mnenju udeležencev srečanja naj bi bilo znanje predvsem aktivno (trajno, uporabno, strateško, osebno), celostno (sistematično, povezano), dinamično, vrednostno in kritično (prav tam, str. 21). V nadaljevanju povzemamo bistvene značilnosti posameznih dimenzij znanja.

- **Aktivno** znanje pomeni poudarjanje uporabnosti (praktično, funkcionalno znanje, uporabno za reševanje mnogih problemov) in "strateškega" znanja (znanje, ki vsebuje tudi postopke ali strategije za razmišljanje, nadaljnje učenje in odkrivanje, eksperimentiranje in sporočanje). Učbenik naj torej pomaga učencu, da se nauči procesov pridobivanja znanja, tj. "učenje učenja".
- **Celostnost**, holističnost znanja zajema pregledno strukturiranost podatkov v sisteme ter tudi mrežno, "sistemsko" mišljenje, ki zajema hkratna vzajemna součinkovanja vrste pojavov v naravi in družbi.
- **Dinamično** znanje je odprto, nedovršeno, prilagodljivo, usmerjeno v prihodnost, napoveduje dogajanja ter sproža nadaljnja vprašanja.
- Učbeniki prikazujejo tudi znanje, ki vedno vsebuje določeno vrednostno sporočilo, tudi če se pisci tega ne zavedajo (tj. **vrednostna** obarvanost znanja).
- **Kritičnost** znanja pa ne pomeni, da bi bili učenci a priori proti posredovanim znanjem, ampak da razvijejo kritičnost do argumentov in virov znanja, da presojujejo njihovo zanesljivost (prav tam, str. 22–24).

Poljak (1983, str. 18) vsebinsko določi pojem učbenika na podlagi njegovih bistvenih značilnosti, ki so:

- »učbenik je *osnovna šolska knjiga*, v nasprotju z drugimi knjigami, ki so dopolnilna in pomožna literatura med šolanjem;
- učbenik je pisan na podlagi *predpisanega učnega načrta in predmetnika*, medtem ko druga strokovna, znanstvena in umetniška literatura ni;

novega na staro (model 'prazne steklenice') ali pa je aktivna rekonstrukcija – proces, v katerem posameznik ob srečanju z novim preoblikuje že obstoječe spoznavne strukture? [...] Ali se vsi učenci uče enako? Ali pa je enim važnejši sistematičen prikaz ogrožja, drugim prikaz praktičnih primerov? Enim besedna razlaga, drugim slikovni prikaz, tretjim možnost aktivnega preizkušanja naučenega?«; **POUČEVANJA** (»ali je bistvo poučevanja transmisija – prenašanje ali 'prevažanje' gotovih vsebin od učitelja k učencu (s pomočjo učbenika in drugih pripomočkov) – ali pa je pomembna tudi transakcija – intenzivna interakcija med učencem, učiteljem in snovjo – tudi s pomočjo učbenika?«; **ZNANJA** (Kako sploh pojmujejo bistvo znanja pisci učbenikov, učitelji, učenci?) (Marentič Požarnik 1992, str. 19–20).

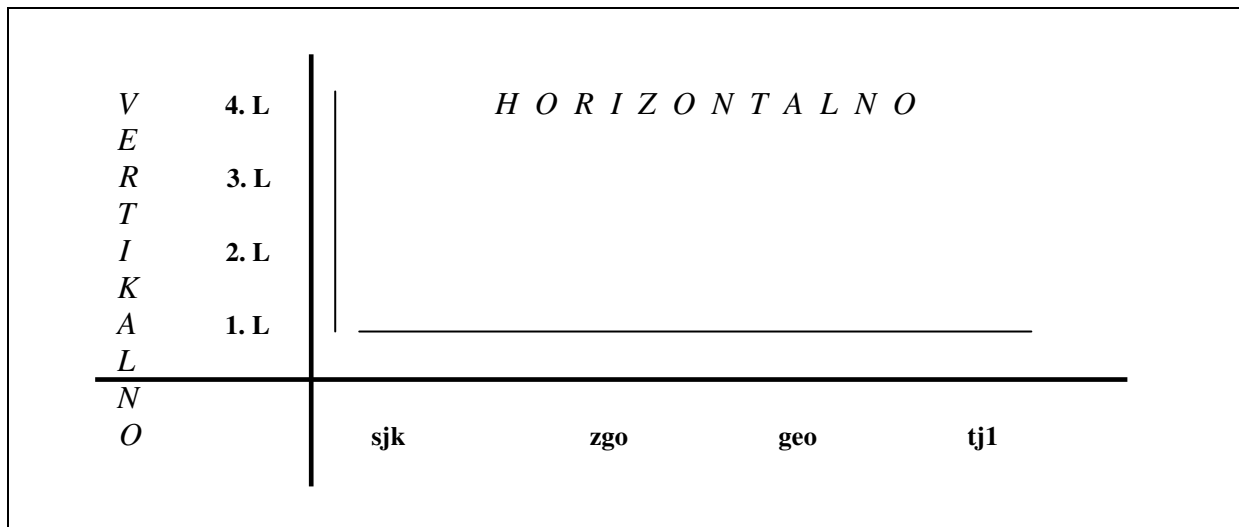
- učbenik učenci *skorajda vsakodnevno uporabljajo*, da se izobražujejo in samoizobražujejo, medtem ko drugo literaturo preučujejo občasno;
- po svojem osnovnem namenu mora biti učbenik *didaktično oblikovan* zaradi racionalnejšega, boljšega, bolj ekonomičnega in učinkovitega izobraževanja, ostala literatura pa ni in ne more biti«.

Splošna definicija učbenika je podana tudi v II. zvezku »Pedagoške enciklopedije« (1989, str. 472) pod geselskim člankom *udžbenik*. Tu so značilnosti povzete po razlagi Malića, ki v svojem delu »Konceptija suvremenog udžbenika« (1986, str. 7–9) učbenik opredeli kot knjigo, v kateri so znanstvene ali strokovne vsebine posredovane s pomočjo posebej oblikovanega didaktičnega instrumentarija⁵; temeljna značilnost učbenika je njegova didaktična oblikovanost – pri didaktičnem oblikovanju učbenika moramo upoštevati posamezne zakonitosti učenja (izbor vsebine, način predstavitve učnega gradiva, grafično, likovno in tehnično oblikovanje). Tisto, kar učbenik loči od ostalih šolskih knjig, ki jih uporabljamo v procesu vzgoje in izobraževanja, je dejstvo, da je učbenik **masovna** (namenjena vsem učencem določene starosti, šole, za določen učni predmet), **osnovna** (osnovno sredstvo za poučevanje in osnovni vir za učenje) in **obvezna** (predpisana, zakonsko regulirana) šolska knjiga. Potrebno pa se je zavedati, da učbenik ni in ne more biti edini vir znanja, edina knjiga, iz katere se učenec uči. Zato se vrednost učbenika kaže tudi v tem, koliko in kako navaja učence na ostale vire znanja, koliko omogoča komunikacijo z drugimi knjigami – je torej neke vrste *vodič* do ostalih knjig, do ostalih virov znanja ne le za učence, ampak tudi za učitelje (prav tam, str. 9).

Na tem mestu se bomo ustavili še ob t. i. horizontalni in vertikalni vpetosti učbenika v vzgojno-izobraževalni sistem (glej sliko 1). **Horizontalna** vpetost pomeni, da mora učbenik s posameznega vzgojno-izobraževalnega področja komunicirati z učbeniki ostalih vzgojno-izobraževalnih področij določenega razreda ali programa (prav tam, str. 8). To horizontalno integracijo lahko povežemo s pojmom medpredmetnih povezav, na katere se v današnjem učnem procesu daje vse večji poudarek. **Vertikalno** vpetost v vzgojno-izobraževalni sistem pa lahko razlagamo s tem, da mora učbenik povezati isto vzgojno-izobraževalno področje na različnih izobraževalnih stopnjah, saj bo s tem zagotovljen logični prehod iz razreda v razred, iz programa v program (prav tam).

⁵ O pomenu didaktično-metodičnega oblikovanja učbenika podrobneje pišemo v podpoglavju »Didaktična transformacija in redukcija učnih vsebin«.

Slika 1: Vpetost učbenika v vzgojno-izobraževalni sistem



Vir: Žbogar, A. (2000b). *Učbeniki za književnost za strokovne in poklicne šole*. (Magistrska naloga). Ljubljana: [A. Žbogar], str. 31.

Da pa ne bomo učbenika prikazovali le v pozitivni luči, velja omeniti, da se posamezni avtorji izrekajo proti uporabi tovrstnega učnega sredstva oz. vira. Jereb in Jug (1987, str. 68) strneta njihove razloge takole: z delno nakazano metodično potjo obravnave določene učne snovi učbenik ovira učiteljevo samostojnost pri izpeljavi pouka; pisan je za povprečnega učenca, zato je nestimulativen tako za tiste, ki se učijo težje (se jim zdi pretežak), kot tudi za izredno sposobne, nadarjene (se jim zdi prelahek); je neprilagodljiv značilnostim kraja, kjer poteka učni proces; hitro zastari.

2.1.1 Ne samo *kaj*, pomembno je tudi *kako*

Ciglerjeva (1997, str. 34) navaja nekaj temeljnih vprašanj, pri katerih imajo različni avtorji različne poglede:

- »ali naj bo učbenik edini ali temeljni vir znanja za učence;
- ali naj učbenik usmerja učence, kako se učiti, ne le, kaj se učiti;
- ali naj učbenik usmerja učitelje, kako poučevati, in
- ali naj vsebuje več snovi, kot jo učitelj v razpoložljivem času z učenci lahko predela«.

Gre torej za vprašanje kakovosti učbenika – vprašanje, kakšen naj bi bil dober učbenik. Nekaj teh značilnosti so opredelili predavatelji in udeleženci seminarja Sveta Evrope v Uppsali na Švedskem, ki se ga je udeležila tudi Ciglerjeva.

Dober učbenik:

- je privlačen na videz (pomembna je naslovnica);
- je pisan v jeziku, ki je učencem blizu (jasnost sporočil, obarvanost s humorjem, nazornost besedila dopolnjujejo slike in ponazoritve);
- vsebuje razlago temeljnih dejstev, pojmov, definicij in strukturo mišljenja;
- ima slikovne in grafične ponazoritve opremljene z napisi, ki pojasnjujejo in usmerjajo učenca k bistvu;
- spodbuja vedoželjnost (učence usmerja v iskanje dodatnih informacij v drugih virih) in kreativnost;
- omogoča individualizacijo, kooperacijo med učenci;
- pomaga razvijati jezikovno kulturo in vrednote (kritičnost, demokratično mišljenje, enakost spolov, strpnost, sožitje);
- prinaša nove načine dela pri pouku (poleg vprašanj za preverjanje poznavanja dejstev, podatkov vsebuje tudi odprta vprašanja, ki spodbudijo razmišljanje in diskusijo; naloge za urjenje so razporejene od lažjih k težjim in so namenjene za delo doma in v šoli);
- upošteva posameznikovo predznanje, interese, nikakor pa ne znanstvene logike določenega šolskega predmeta;
- z vsebino ne sme presegati zahtev učnega načrta – v nasprotnem primeru se učiteljem neprestano mudi, pozabljajo na druge cilje predmeta (razvijanje sposobnosti, vrednot) in v učni proces ne vključujejo drugih medijev (prav tam, str. 35).

Da bi lahko ustrezno opredelili vrednost dobrega učbenika, ne smemo torej iskati odgovorov le na vprašanje, *kaj* učbenik vsebuje – spraševati se moramo tudi (oz. predvsem), *kako* je vsebina v učbeniku učencu posredovana. Na pomembnost vprašanja *kako* med drugim opozarjata Kornhauserjeva (1992) in Malić (1992).⁶

Kornhauserjeva (1992, str. 10–12) najprej poudari, da mora učna snov v učbeniku poleg dosežkov preteklosti vsebovati tudi najnovejše znanstvene dosežke (iz sedanjosti), ki bodo motivirali učenca.⁷

⁶ Njune trditve o pomembnosti vprašanja *kako* podrobneje predstavi tudi Žbogarjeva (2000b).

⁷ Odgovor na vprašanje *kaj* – vsebina (prav tam, str. 11).

Poleg tega mora biti vsebina v učbeniku urejena tako, da učenec sam prepozna razvojne težnje; s pomočjo ugibanja (četudi pogosto zmotnega) o nadaljnjem poteku razvoja ima možnost razvijati ustvarjalno delo.⁸ Po avtoričinem mnenju mora biti podajanje vsebine sistematično – posamezna spoznanja se strukturirajo v sisteme znanja, za kar je glavni pogoj zadostno število podatkov. To pomeni, da mora učbenik ponuditi učencu toliko informacij, da lahko o njihovem urejanju prepozna glavne parametre, njihove relacije in hierarhijo v določenem sistemu. Sistematika je torej ogrodje, temelj razvoja logike, vendar ob tem vseeno ne smemo izključiti tudi povezovanja vsebine z drugimi vedami.⁹ Dober učbenik navaja na samostojno pridobivanje znanja, ob čemer učenca postavlja v vlogo nosilca večine učnih enot (ki naj bodo grajene tako, da jih brez aktivnega sodelovanja učencev sploh ni mogoče izpeljati), učitelja pa v vlogo usmerjevalca (prav tam).¹⁰

Malić (1992, str. 35) izpostavi, da je sodobni učbenik za potrebe sodobnega izobraževanja doživel spremembe na relacijah od reproduktivnega do produktivnega dela, od preučevanja do samostojnega dela učenca, od izobraževanja do samoizobraževanja. Učbenik je torej postal knjiga, "ki uči učiti se", orodje intelektualnega razvoja in spodbujanja razvoja učenčevih sposobnosti (Malić 1986, str. 131). Sprememba v vlogi učbenika je posledično pomenila tudi spremembo same strukture učbenika, tako notranje kot tudi zunanje (Malić 1992, str. 35).¹¹

Avtor med drugim poudari še naslednje elemente učbenika:

- je narejen za učni proces in za posebne okoliščine vzgoje, za šolo;
- je standard opreme učencev (in šole);
- je vodnik do drugih virov znanja;
- je motivator učnega procesa, učenec ob njem postane samostojen pri intelektualnem delu (prav tam, str. 35).

Če smo v začetku na osnovi kategorizacije po Štefancu (2005) učbenik postavili v funkcijo učiteljevega poučevanja, učenčeve učne aktivnosti in reprodukcije družbenih razmerij, lahko tu, nanašajoč se na Malića (1986, str. 117), govorimo o informacijski in transformacijski funkciji učbenika.

⁸ Odgovor na vprašanje *kako* – način razporejenosti vsebine (prav tam).

⁹ Odgovor na vprašanje *kako* – način posredovanja vsebine (Žbogar 2000b, str. 11).

¹⁰ Odgovor na vprašanje *kako* – notranja strukturiranost učbenika (prav tam).

¹¹ Posameznih sestavin notranje in zunanje strukture učbenika na tem mestu ne bomo naštevali, saj je le-temu namenjeno osrednje poglavje v diplomski nalogi.

Medtem ko informacijska funkcija odgovarja na vprašanje, *kaj* učbenik vsebuje oz. kaj bi moral vsebovati, da bi lahko postal osnovni (in tudi obvezni) vir znanja, je pri transformacijski v središču vprašanje, *kako* učbenik posreduje informacijo posamezniku.

Omenjeno vprašanje *kako* lahko povežemo z didaktično-metodičnim oblikovanjem ter z didaktično transformacijo in redukcijo učnih vsebin, kar bomo podrobneje razložili v naslednjem podpoglavju.

2.1.2 Didaktična transformacija in redukcija učnih vsebin

Temelj didaktično-metodičnega oblikovanja je transformacija informacije, zato lahko pri tem govorimo o t. i. transformacijski funkciji učbenika (Malić 1986, str. 68).

Po mnenju Malića (prav tam, str. 7; Malić 1992, str. 34) je učbenik lahko samo tista knjiga, v kateri so znanstvene in strokovne vsebine predelane po določenih programskih, pedagoških, psiholoških in didaktično-metodičnih načelih. V učbeniku morajo biti torej vsebine posredovane s pomočjo posebnega didaktično-metodičnega instrumentarija, glede na vzgojno-izobraževalne cilje, posebne naloge učnega načrta in programa, posebne okoliščine izobraževanja ter glede na psihofizično zrelost posameznika, ki mu je knjiga namenjena. Omenjena definicija je podana tudi v II. zvezku »Pedagoške enciklopedije« (1989, str. 472).

Podobno o berilu/učbeniku književnosti razlaga Rosandić (1991, str. 274): je temeljna šolska knjiga, v kateri je književnoumetnostna in književnoznanstvena vsebina podvržena določenemu metodičnemu oblikovanju; na ustrezen način prenaša rezultate znanosti v ustrezne metodične sisteme in postopke ter se tako razlikuje od strokovne ali znanstvene knjige.

Predpostavko, da so znanstvene in strokovne vsebine predelane po določenih načelih, lahko razlagamo s pojmom **t. i. didaktične transformacije in redukcije oz. didaktizacije znanstvenih vsebin**, o čemer med drugim piše Strmčnik (1997, 2001) – njegove ugotovitve kasneje povzema tudi Štefanc (2005). Malić (1992, str. 34) uporabi identičen izraz: ko

učbenik didaktično transponira znanost (stroko) [podčrtala S. L.], »uvaja učenca¹² v svet znanosti in stroke, v svet spoznavanja, razmišljanja, opazovanja in sklepanja, postaja orodje njegove intelektualne rasti, usposablja ga za samostojno in kreativno delovanje«.

Tudi Krakar Voglova (2004, str. 141) zapiše podobno: učbenik je v didaktiki definiran kot »osnovna šolska knjiga, ki sledi učnemu načrtu in v kateri so strokovnoznanstvene vsebine didaktično transformirane [podčrtala S. L.] (usklajene s cilji, s stopnjo razvoja in načinom motivacije učencev, s šolskim programom)«.

Strmčnik (1997, str. 334–335) poudarja, da mora transformacija potekati na treh ravneh, in sicer na ravni vzgojno-izobraževalnih ciljev (ciljnonamenska), znanstvenega sistema (sistemska) ter učnih vsebin (vsebinska). Na ravni ciljev gre za neusklajenost namenov znanosti in pouka – medtem ko je osrednja naloga znanosti odkrivanje novih spoznanj, nastopa šola v vlogi posrednika že odkrite vednosti. Na sistemski ravni je osrednja dilema, kako sistem znanosti približati k didaktični sistematičnosti. Ob tem se je potrebno zavedati, da didaktični sistem ni znanost v malem, ni mikromodel znanstvenega sistema, saj so v njem znanstvena spoznanja, zakonitosti ipd. povezane s psiho-pedagoškimi nameni. Ker sistem znanosti presega posameznikove učne zmožnosti, so nujno potrebne okrajšave, poenostavitve oziroma že omenjena didaktična redukcija. Le-ta mora biti opravljena korektno, v nasprotnem primeru pride do »pogostega 'loma' med logičnimi znanstvenimi strukturami ter med ustreznimi psihološkimi in pedagoškimi modifikacijami« (prav tam, str. 335). Kljub didaktični redukciji in transformaciji pa mora učna vsebina ostati strukturirana, učencem pa zveze med pojmi in koncepti razumljive (Štefanc 2005, str. 176–177). Z že razloženima ravnema je tesno povezana tudi tretja, tj. vsebinska, pri kateri gre za enakovredno upoštevanje tako znanstvenih kot pedagoških ozirov, poleg tega pa tudi za zagotavljanje integracije in interdisciplinarnosti. Za učinkovito vzgojno delovanje in doseganje izobrazbene vrednosti morajo biti učne vsebine neposredno aktualne, opremljene s primeri ter morajo razkrivati vrednote (Strmčnik 1997, str. 336).

¹² Avtor izrecno izpostavi subjekt, zaradi katerega pravzaprav poteka proces didaktične redukcije in transformacije (tj. učenca). Pri tem torej govorimo o učbeniku v funkciji učenja oz. učenčeve učne aktivnosti, kar smo podrobneje že razložili (glej str. 13–14).

Štefanc (2005, str. 177) tudi opozori, da se je ob procesu didaktične redukcije oz. transformacije potrebno izogniti na eni strani mehaničnemu prenašanju celotnega korpusa znanstvene vednosti in strukture v učbenik, na drugi strani pa neustrezni redukciji, ki bi povzročila, da bi učbenik kot učni vir za učence postal nefunkcionalen.

Za ustrezno, korektno izpeljavo didaktizacije znanstvenih vsebin obstajajo nekatera didaktična načela¹³. Vendar le-teh ni mogoče opredeliti za neka absolutna določila, za poslednje normativne determinante oz. razloge za didaktične odločitve. To so »le splošne smernice in pogoji za uspešno ciljno, vsebinsko ter organizacijsko metodično vodenje pouka, in sicer pri vseh učnih predmetih ter bolj ali manj na vseh šolskih stopnjah« (Strmčnik 2001, str. 292). V povezavi z učbeniki Štefanc (2005, str. 181) ob tem dodaja, da sama didaktična načela ne povejo, kako naj bo zasnovan konkreten učbenik; ampak vzpostavijo orientacijo, znotraj katere bo presoja kakovosti učbenika šele mogoča.

Avtorji se razhajajo glede samega števila in poimenovanja didaktičnih načel. Na tem mestu navajamo razvrstitev didaktičnih načel, »ki jih je mogoče najočitneje uporabiti pri vzpostavljanju kriterijev, po katerih bi bila mogoča presoja didaktične ustreznosti učbenika« (prav tam). Gre torej za smernice, povezane s kakovostjo učbenikov, in sicer:

- z vidika vsebine učbenika: nazornost, stvarno-logična pravilnost, strukturnost ter sistematičnost pouka;
- z vidika razmerja oz. odnosa do učenca: razvojna bližina, individualizacija, vzgojnost;
- z vidika dejavnosti/aktivnosti učencev: aktivnost, problemskost;
- z vidika organizacije učnega procesa: ekonomičnost, racionalnost (Štefanc 2005, str. 181).

Ob tem se je potrebno zavedati potencialne protislovnosti nekaterih didaktičnih načel, npr. na eni strani načel aktivnosti in problemskosti ter na drugi strani načel ekonomičnosti in racionalnosti. Medtem ko prvi dve od pisca učbenika zahtevata, da vključi določene didaktične mehanizme, ki bodo spodbujali učenčevo aktivnost in reševanje problemskih situacij, da torej omogoči, da učenec do nekaterih (spo)znanj pride s samostojnim delom in lastno iniciativo (prav tam), drugi dve poudarjata zahtevo po gospodarnosti, da se torej »z

¹³ Liimets in Naumann (v Strmčnik 2001, str. 292) sicer dvomita o primernosti naziva "didaktična načela", in sicer iz dveh razlogov: prvič, ker poraja napačno razumevanje, da gre za načela, ki so veljavna le v didaktiki, v resnici pa veljajo tudi za vzgojne procese, ki nimajo s poukom ničesar skupnega. Drugič, didaktičnih načel ne utemeljuje le didaktika, ampak še vsaj filozofija in psihologija. Predlagata, naj govorimo o "načelih v didaktiki".

minimalnimi močmi, sredstvi in časom doseže maksimalni učinek« (Strmčnik 2001, str. 355). V tem primeru bo kakovosten tisti učbenik, ki bo s svojo vsebino in strukturo implementiral oboje – ob spodbujanju učenčevega samostojnega dela, ob napeljevanju na uporabo drugih virov ipd. mora pri posredovanju učnih vsebin vendarle omogočiti nazoren vpogled v temeljno vsebino, strukturo in sistematiko posameznega predmetnega področja (Štefanc 2005, str. 182). V ospredju ni vprašanje, koliko upoštevati eno ali drugo načelo, temveč gre za smiselno aplikacijo vseh, za učbenik relevantnih, načel in za izogibanje situacijam, v katerih bi poudarjanje določenega pedagoškega koncepta pomenilo ignoranco drugih pomembnih vidikov didaktičnega oblikovanja učbenikov (prav tam).

2.1.3 Razmerje berilo – učbenik

V okviru diplomske naloge poleg obče didaktike posegamo tudi na področje didaktike književnosti – v nadaljevanju bomo najprej na kratko analizirali razmerje berilo – čitanka – učbenik, nato pa bomo podrobneje opredelili pojem berila ter navedli izbrano tipologijo beril.

Podrobno razčlenitev pomenov in rabe izrazov *berilo – čitanka – učbenik* je v svoji doktorski disertaciji opravil Božič (2010); mi bomo na tem mestu povzeli le osnovne, za našo temo pomembne ugotovitve.

Osrednji problem predstavlja dilema, ali so omenjeni izrazi sopomenski oz. ali je lahko vsako berilo/čitanka tudi učbenik. Na osnovi slovarskih definicij¹⁴ zgoraj omenjeni avtor navaja, da sta izraza berilo in čitanka sopomenki, medtem ko je izraz učbenik pomensko širši, saj pomeni katero koli učno knjigo – izraza berilo in čitanka sta torej v podpomenskem odnosu, le vrsta učbenika (prav tam, str. 35). Izpostavi tudi Kocijana, avtorja geselskega članka v delu »Enciklopedija Slovenije«, po katerem je »učbenik za književnost¹⁵ drugačen od običajnega berila oz. čitanke kot zbirke leposlovnih besedil zaradi 'didaktične strukturiranosti' in 'literarnozgodovinske' namembnosti« (prav tam, str. 36), ki pomenita opremljenost berila z literarnovednimi dodatki, didaktičnimi navodili in vajami (prav tam).

¹⁴ »Slovar slovenskega knjižnega jezika« (v Božič 2010, str. 35): **berilo** (*učbenik s krajšimi sestavki za jezikovni pouk*: izdati berila za osnovno šolo; slovensko berilo za šesti razred); **čitanka** (*učbenik s krajšimi sestavki za jezikovni pouk*; *berilo*: slovenska čitanka; čitanka za drugi razred); **učbenik** (*knjiga s predpisano snovjo za učenje*: izdati, napisati učbenik; matematični učbenik; osnovnošolski, univerzitetni učbenik).

¹⁵ Kocijan (v prav tam, str. 36) poleg izraza učbenik književnosti uporablja še *berilo učbenik* in *učbeniški model beril*.

Krakar Voglova (2004, str. 142) navaja, da je snov v učbeniku za književnost usklajena z učnim načrtom in da učbenik za književnost vsebuje poleg literarnovednih vsebin tudi literarna besedila, namenjena literarnemu branju, zato ga pogosto imenujemo berilo (tudi čitanka).

Kot povzema Božič (2010, str. 36), se Krakar Voglova pri definiranju na eni strani opira na že omenjenega Kocijana (učbenik za pouk književnosti kot didaktično oblikovana zbirka literarnih besedil z literarnovednimi vsebinami), na drugi strani pa na hrvaškega didaktika Rosandića, ki uporablja izraza učbenik in berilo tudi kot sopomenki.

Poleg pregleda še drugih strokovno-znanstvenih zapisov, na osnovi katerih Božič (prav tam, str. 38) zaključi, da v sodobni strokovni in znanstveni literaturi prevladuje sopomenska raba izrazov berilo, čitanka in učbenik, omenjeni avtor preuči tudi številčna razmerja med dosedanjimi poimenovanji slovenskih učnih knjig za književnost. Povzemimo bistveno: pri osrednjih učnih knjigah se »izraz berilo uporablja od leta 1850 do leta 1888 ter od leta 1946 do leta 2010, torej skupaj 102 leti, izraz čitanka od leta 1889 do leta 1945, torej 56 let, izraz učbenik pa od leta 1981 do leta 1986 ter od leta 2000 do leta 2010, torej skupaj 14 let« (prav tam, str. 39). Glede na obe merili je jasno, da je izraz berilo tisti, ki ga »glede na tradicijo najbolj upravičeno uporabljamo kot slovensko enobesedno poimenovanje učne knjige za književnost« (prav tam, str. 40). Zaradi navedenih razlogov bomo tudi mi temeljno učno knjigo za pouk književnosti imenovali berilo.

Rosandić (1991, str. 274) opredeli berilo/učbenik književnosti kot temeljno šolsko knjigo, ki je namenjena književni vzgoji in izobraževanju. V njem najdemo različna metodična sredstva¹⁶:

- **metodična sredstva, ki pogojujejo recepcijo besedila** (razlage neznanih besed, pojmov, imen; razlage strokovnih elementov besedila, npr. teme, zgradbe, umetniškega izraza; vzpostavljanje doživljajsko-spoznavnega konteksta za recepcijo besedila (doživljajsko-spoznavne motivacije); tudi slikovne in grafične intervencije);
- **metodična sredstva, ki omogočajo razumevanje in razlaganje besedila** (vprašanja in naloge recepcijskega, analitično-sintetičnega, klasifikacijskega tipa; književnoteoretične, književnozgodovinske, jezikoslovne, stilistične, sociološke,

¹⁶ Metodična sredstva so »metode in postopki, s katerimi se ustvarjajo pogoji za recepcijo besedila« (Rosandić 1991, str. 276).

psihološke, filozofske, kulturološke ipd. razlage in komentarji; različna književnokritična besedila; grafična (sheme, tabele, risbe), vizualna in avditivna sredstva);

- **metodična sredstva, ki spodbujajo in razvijajo različne oblike samostojnega in ustvarjalnega dela učencev** (ustvarjalne naloge, ki spodbujajo in razvijajo učenčevo jezikovno, literarno, likovno, gledališko, filmsko ustvarjalnost; raziskovalne naloge, ki usmerjajo učence k različnim virom, v katerih bodo pridobili informacije, ali pa jih spodbujajo k samostojnemu iskanju in zbiranju virov; naloge in vaje reproduksijskega tipa, ki usmerjajo učence k zapomnitvi književnih informacij, učenju, sistematiziranju ter pripovedovanju književnih vsebin) (prav tam, str. 276–278).

Poleg že omenjenih pojmov učbenik, berilo, čitanka velja opredeliti tudi učbeniški sestav oz. sestav beril¹⁷. Medtem ko Žbogarjeva (2000a, str. 13) za »učbenike določenega obdobja od 1. do 4. letnika« uporabi izraz **učbeniški sestav**, se Božič (2010, str. 41) v skladu s splošno rabo izraza berilo odloči za izraz **sestav beril**, s katerim poimenuje »sklop učnih knjig za književnost, ki se v določenem obdobju uporabljajo na nižji ali na višji stopnji srednje šole oz. po letu 1958 v slovenski srednji šoli«.

Seveda pa berilo ni edino učno sredstvo, ki ga učitelj uporablja tako pri načrtovanju kot tudi pri sami izvedbi učne ure književnosti. Poleg berila ima na razpolago še naslednja učna sredstva oz. pripomočke: literarno- ter didaktičnostrokovno literaturo, didaktične priročnike, delovni zvezek, knjižne zbirke, avdiovizualna učna sredstva, slikovna/grafična gradiva ipd. (Krakar Vogel 2004, str. 141).¹⁸

2.1.3.1 Tipologija beril

Glede na različne kriterije avtorji tudi tu nizajo različne vrste oz. tipe beril. Obsežno razdelitev navaja že omenjeni Rosandić (prav tam, str. 274–275), in sicer berila/učbenike tipizira:

¹⁷ Npr. Ambrož, D. idr. (2009). *Branja 1–4. Berilo in učbenik za 1. (2., 3., 4.) letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.

Blažič, M. idr. (2007). *Svet iz besed 4–9. Berilo za 4. (5.–9.) razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

¹⁸ Več o tem glej: Jankovič Čurič (2008).

- **po kriteriju namembnosti**¹⁹ (berila/učbeniki za nižje razrede osnovne šole, za višje razrede osnovne šole, za srednje šole, za izobraževanje odraslih v organiziranem pouku ali dopisnem izobraževanju);
- **po načinu prinašanja književnega gradiva** (receptijski oz. reproduktivni tip berila/učbenika, ki izpostavlja književno gradivo po sistemu znanstvenih disciplin in zahteva zapomnitve ter reprodukcijo snovi; produktivni oz. ustvarjalni tip berila/učbenika, ki preoblikuje književno gradivo glede na receptijsko-spoznavne zmožnosti učencev in ponuja pogoje za učenčevo samostojno in ustvarjalno sprejemanje vsebine);
- produktivni oz. ustvarjalni tip berila/učbenika ima naslednje podvrste: delovni učbenik/berilo (delovne naloge in vaje omogočajo učencu samostojno in ustvarjalno delo), razvejani delovni učbenik/berilo (obsega osnovno knjigo in dopolnilne vire, npr. delovne zvezke, videokasete, filme ipd.), večvirni učbenik/berilo (vsebuje književnoumetnostna besedila, interpretacije besedil, književnoteoretična in književnozgodovinska besedia, avditivna in vizualna sredstva, postavljena v komplementarni odnos);
- **po načinu artikuliranja oz. razčlenjevanja književne vsebine** (programirani tip berila/učbenika, v katerem je književno gradivo razčlenjeno na najmanjše logične enote, ki se usvajajo po korakih; polprogramirani tip berila/učbenika, ki ne razčlenjuje celotnega gradiva na najmanjše logične enote);
- **po kriteriju zaprtosti oz. odprtosti** (zaprti tip berila/učbenika, ki trdno fiksira vsebino in ne dopušča možnosti za spremembe ali dopolnitve; odprti tip berila/učbenika, ki je trajno odprt za dopolnitve, aktualizacijo, spremembe).

V kontekstu naše teme želimo podrobneje izpostaviti tudi klasifikacijo beril glede na obseg in izbor literarnih besedil. V zadnjih desetletjih sta se v slovenskem prostoru izoblikovala dva osrednja tipa beril, in sicer **vezani** tip berila²⁰, ki pri izboru in številu literarnih besedil upošteva normativni del učnega načrta, ter **antologijski** tip berila²¹, ki poleg besedil, predpisanih v normativnem delu učnega načrta, vsebuje tudi širši izbor reprezentativnih

¹⁹ Glede na to, komu je berilo/učbenik namenjen.

²⁰ Primer vezanega osnovnošolskega berila: Mohor, M. idr. (2000). *Sreča se mi v pesmi smeje. Berilo za sedmi razred 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Primer vezanega srednješolskega berila (oz. učbeniškega sestava): Kos, J. idr. (2002/03). *Svet književnosti 1–4*. Maribor: Založba Obzorja. (Krakar Vogel 2004, str. 142)

²¹ Npr. sestav beril za gimnazije in štiriletne strokovne šole: Ambrož, D. idr. (2002/03). *Branja 1–4*. Ljubljana: DZS (prav tam).

literarnih besedil, med katerimi je mogoče poljubno izbirati (Krakar Vogel 2004, str. 142). Namen knjige antologijskega tipa ni v tem, da se predela v enem šolskem letu, ampak da ponudi izbor kakovostnih literarnih besedil, ki so primerna za večkratno branje v različnih časovnih obdobjih (prav tam, str. 143). Takšen pristop se torej ne zadovolji »le« z nalogo posredovanja učne snovi, ampak v večji meri stremi k širjenju bralnih interesov ter vzpostavljanju (ohranjanju, izboljševanju) bralne kulture.

2.2 OPREDELITVE UČBENIKA V SLOVENSKI ZAKONODAJI

Ker je učbenik med drugim tudi predmet zakonskih predpisov, bomo v nadaljevanju podrobneje razčlenili obstoječe pravilnike, ki urejajo tovrstno področje v slovenskem šolskem sistemu. Pred tem pa namenimo še nekaj besed mehanizmu (ne)potrjevanja učbenikov na splošno.

Kovač idr. (2005) ugotavljajo, da »sta svoboda učiteljeve izbire učbenika in s tem odprtost trga učbenikov v državah z razvito demokratično tradicijo opredeljena na dva različna načina: bodisi tako, da imajo učitelji, šole ali šolska okrožja popolno avtonomijo pri izbiri učbenika, bodisi je ta izbira omejena s seznamom potrjenih učbenikov« (prav tam, str. 47). Kot tudi opozorijo, nam oba modela lahko služita le kot splošna ilustracija; za seznanitev z dejanskimi razmerami v posameznih državah pa je treba opraviti bolj poglobljeno analizo (prav tam).

Način (ne)potrjevanja v posamezni državi je odvisen od več dejavnikov. Okvirno lahko postavimo tezo, da vsebinsko potrjevanje učbenikov prevlada v okoljih, »kjer je šolska politika izraziteje usmerjena v regulacijo učnega procesa in kjer se (vsaj implicitno) predpostavlja, da učiteljem oz. šolam iz različnih razlogov ni mogoče prepustiti avtonomije pri izbiri učbenikov« (Štefanc 2005, str. 183). Na drugi strani pa logika "odvečnosti" potrjevanja učbenikov prevlada »v okoljih, kjer so nacionalne šolske oblasti izraziteje usmerjene v regulacijo učnih rezultatov, odgovornost in odločitve glede izvedbe učnega procesa – torej tudi glede izbire učbenikov – pa so prepuščene strokovni avtonomiji šol oz. posameznih učiteljev« (prav tam).

Pri nas velja praksa t. i. vsebinskega potrjevanja učbenikov, ko »država predpisuje postopek ugotavljanja ustreznosti učbenika glede na kriterije različnih relevantnih strok« (prav tam). O potrditvi odloča pristojni strokovni svet, in sicer na osnovi »pridobljene strokovne dokumentacije in tipskega primera prihodnjega učbenika« (prav tam). Ob tem gre torej na eni strani za preseženo logiko "en predmet – en učbenik"²² in z njo sprostitev učbeniškega trga, na drugi strani pa za ohranitev prepričanja, da je potrebno učbenike vsebinsko potrjevati, saj bi v primeru neomejenega delovanja tržnih mehanizmov in učiteljeve avtonomne izbire lahko dosegli ne nujno ugodne učinke na kakovost učnega procesa (prav tam).

²² Več o tem glej: Kovač idr. (2005, str. 63).

Pred analizo obstoječih pravilnikov²³, ki urejajo učbeniško problematiko v slovenskem prostoru, se najprej ustavimo ob krovnem zakonu, Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju ZOFVI-UPB5) (2007), ki med drugim določa, da se v šolah, ki izvajajo javno veljavne programe (izjema so višje strokovne šole), uporabljajo »le učbeniki, ki jih potrdi pristojni strokovni svet« in da »postopek za pripravo in potrjevanje učbenikov določi minister« (ZOFVI-UPB5 2007, 21. člen). Zasebne šole uporabljajo učbenike, potrjene s strani pristojnega strokovnega sveta, le »za z zakonom določene obvezne predmete« (prav tam).

Na podlagi 21. člena ZOFVI (2005-UPB4) je bil izdan Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2006), ki ureja način in postopek potrjevanja učbenikov in v 2. členu določa, da je učbenik »osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja«. Didaktično metodična urejena vsebina in celotna struktura učbenika »omogočata samostojno učenje udeležencev izobraževanja in pridobivanje različnih ravni ter vrst znanja« (prav tam). V dokumentu je tudi zapisano, da »učbenik za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ne zahteva neposrednega vpisovanja in vrisovanja rešitev ter odgovorov na vprašanja« in da je učbenik »vezan na šolski predmet oziroma vsebinsko-didaktični sklop, razred in določeno stopnjo izobraževanja« (prav tam). Posebej je še razloženo, da je učbenik tudi berilo, »zbirka besedil, izbranih skladno s cilji učnega načrta« (prav tam).

Na tem mestu je potrebno vključiti tudi 2. člen Pravilnika o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o potrjevanju učbenikov (2010), ki v primeru učbenika, namenjenega uporabi v elektronski obliki (e-učbenik), dopušča neposredno vpisovanje.

Sicer pa je Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2006) (oz. njegov predlog pred uveljavitvijo) povzročil burne odzive med strokovnjaki s področja učbeniške problematike. Že omenjeni 2. člen (v predlogu pravilnika 3. člen) je po novem določal, da pristojni strokovni svet potrdi tisti učbenik, ki »za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ne zahteva neposrednega vpisovanja in vrisovanja rešitev ter odgovorov na vprašanja« (Pravilnik o potrjevanju ... 2006).

²³ Pravilnik o potrjevanju učbenikov (Uradni list RS, št. 57/2006, 45/2010, 52/2011), Pravilnik o upravljanju učbeniških skladov (Uradni list RS, št. 43/2002, 65/2007, 37/2010).

Potrjevanje delovnih zvezkov in drugega učnega gradiva je bilo s tem ukinjeno. Tako naj bi se učitelji sami odločili, ali bodo ob učbeniku, v katerega se ne sme pisati, uporabljali tudi delovne zvezke in katerega od le-teh bodo v množici nepotrjenih sploh izbrali (Manfreda Kolar idr. 2006, str. 3). Mnogi²⁴ so temu nasprotovali, saj učbenik, v katerega se ne sme pisati, v katerem se ne sme podčrtovati, si označevati, učencu ne omogoča dejavne vloge pri pridobivanju znanja.²⁵

3. člen Pravilnika o potrjevanju učbenikov (2006) med drugim določa, da strokovni svet potrdi tisti učbenik, ki je usklajen s cilji sistema vzgoje in izobraževanja ter z veljavnim učnim načrtom oziroma s katalogi znanja, ki je metodično-didaktično ustrezen, primeren razvojni stopnji in starosti udeležencev izobraževanja, ki prispeva k zmanjšanju teže šolskih torbic, ki je jezikovno pravilen ter tehnično, estetsko in vizualno ustrezno oblikovan. Ob tem pa je za učbenike prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja »obvezna tudi ocena razvojno psihološke ustreznosti« (prav tam).

»Za predmet, pri katerem poteka pouk v 8. in 9. razredu osnovne šole na zahtevnostnih ravneh in so zahtevnostne ravni opredeljene v učnem načrtu, pristojni strokovni svet potrdi le učbenik, ki vsebuje cilje, standarde znanja in vsebine na vseh ravneh, kot so opredeljene v učnem načrtu. Zahtevnostne ravni morajo biti v učbeniku posebej označene.« (Prav tam)

Omenjen pravilnik določa tudi:

- grafično oblikovanost: učbeniki – razen izjemoma²⁶ – ne smejo vsebovati reklamnih sporočil in oglasov (prav tam, 4. člen);
- organe, ki so pristojni za izdajo kataloga potrjenih učbenikov: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje in Andragoški center Republike Slovenije (prav tam, 5. člen);

²⁴ Več o tem glej: Krakar Vogel (2006); Križaj Ortar (2006); Manfreda Kolar idr. (2006).

²⁵ V empiričnem delu diplomske naloge bomo v povezavi s to problematiko preverili, ali bi se po mnenju učiteljev didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali oz. si podčrtali, zaznamovali. Tudi učence bomo vprašali, ali bi si v berilu kaj zapisali, si označili, če bi imeli za to možnost.

²⁶ Pristojni strokovni svet lahko izjemoma »dovoli objavo reklamnih sporočil in oglasov le v učbenikih za strokovno teoretične predmete in praktični pouk v poklicnem in strokovnem izobraževanju, kadar fizične ali pravne osebe, ki nastopajo v pravnem prometu in ki so vsebinsko povezane s strokovnim področjem, na katerem nastaja nek učbenik, prispevajo sredstva za nastanek posameznih učbenikov« (Pravilnik o potrjevanju ... 2006, 4. člen).

- postopek potrditve učbenikov: predlagatelj (fizična ali pravna oseba) predloži delovni predlog učbenika (skupaj z vso zahtevano dokumentacijo²⁷) komisiji za učbenike, potrjeni s strani pristojnega strokovnega sveta, in sicer najpozneje do konca koledarskega leta za prihodnje šolsko leto (prav tam, 9. člen). Na podlagi oddane dokumentacije pripravi komisija predlog sklepa o (ne)potrditvi, dokončno odločitev pa sprejme strokovni svet najpozneje v 90 dneh od dne, ko je bila na sedež komisije oddana vsa s pravilnikom določena dokumentacija (prav tam, 14. člen). Potrditev učbenika velja še 2 leti od objave spremembe učnega načrta oziroma katalogov znanja (prav tam, 16. člen).

Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2006) v 5. členu tudi določa, da Zavod Republike Slovenije, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje in Andragoški center Republike Slovenije vsako leto najpozneje v mesecu aprilu izdajo katalog potrjenih učbenikov, v katerem objavijo naslov učbenika, razred ali letnike, predmete, vsebinsko-didaktične sklope in programe, ki jim je učbenik namenjen, priimek in ime avtorja oziroma prevajalca ter založnika. Katalog učbenikov je dostopen tudi na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije, in sicer prek posebnega programa (Aplikacija Trubar b. l.), ki omogoča vpogled v sezname učbenikov posameznih šol.

Pravilnik o upravljanju učbeniških skladov (2002) ureja upravljanje učbeniških skladov, ki se vzpostavijo v osnovnih in srednjih šolah (Pravilnik o spremembah ... 2010, 1. člen)²⁸. V učbeniški sklad so vključeni tisti učbeniki, ki so objavljeni v katalogu učbenikov (Pravilnik o upravljanju ... 2002, 2. člen); izposojajo pa si jih lahko učenke in učenci ter dijaki in dijakinje, t. i. uporabniki sklada (Pravilnik o spremembah ... 2010, 2. člen)²⁹.

Opozoriti moramo tudi na 6. člen (Pravilnik o upravljanju ... 2002), ki dovoljuje, da uporabnik sklada lahko posamezen učbenik obdrži, ob predpostavki, da zanj plača razliko do nabavne cene učbenika oz. ceno, ki mu jo določi šola. Ob tem se sprašujemo, ali so učenci in dijaki dejansko sploh seznanjeni s to možnostjo – predvidevamo, da bi marsikateri od njih, ki vsaj okvirno že ve, na katero področje se želi usmeriti v nadaljnjem izobraževanju, želel

²⁷ Učbeniku morajo biti ob predložitvi priloženi še obrazec za prijavo predloga učbenika v potrditev, ki vsebuje tudi izjavo o ustreznosti ter dokazilo založnika in avtorja oz. avtorjev o materialnih avtorskih pravicah do učbenika, ter recenzentske ocene s pripadajočimi obrazci o učbeniku (Pravilnik o ... 2006, 10. člen).

²⁸ Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov (2010).

²⁹ Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov (2010).

obdržati pripadajoč učbenik izbranega področja in si tako na domačih knjižnih policah ustvaril domačo knjižnico.

S Pravilnikom o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov (2010) je bila v 6. členu uvedena novost glede samega izbora učbenika, in sicer da strokovni aktiv učiteljev najkasneje do 1. marca tekočega šolskega leta predlaga ravnatelju učbenike za naslednje šolsko leto; ravnatelj pa o dokončnem izboru odloči najkasneje do 31. marca tekočega šolskega leta. Izbrane učbenike je dovoljeno zamenjati le po poteku njihove veljavnosti, kar mora pisno potrditi ravnatelj.

Kot je navedeno, je torej strokovni aktiv učiteljev tisti, ki predlaga posamezne učbenike, kar v predhodnem pravilniku (Pravilnik o upravljanju ... 2002, 10. člen) ni bilo izrecno zapisano. Določilo zahteva, da se pri izbiri konkretnega učbenika učitelji znotraj aktiva poenotijo, kar pomeni, da mora v primeru različnih mnenj o ustreznosti učbenikov (vsaj) nekdo od njih popustiti, odstopiti od svoje odločitve (izbire) in svoj način poučevanja prilagoditi učbeniku, ki mu ustreza manj. Gledano z druge strani pa poenotena odločitev pomeni lažjo organizacijo učbeniških skladov.

Strokovni aktiv učiteljev predlaga ravnatelju tudi seznam delovnih zvezkov ter drugih učnih gradiv, in sicer najkasneje do 1. junija tekočega šolskega leta za pouk v prihodnjem šolskem letu. Ravnatelj je ob tem dolžan pridobiti pisno soglasje staršev glede same cene, najkasneje do 10. junija tekočega šolskega leta. Najkasneje do 15. junija tekočega šolskega leta pa je šola dolžna obvestiti udeležence izobraževanja, katera učna gradiva bodo uporabljali v prihodnjem šolskem letu (Pravilnik o spremembah ... 2010, 6. člen)³⁰.

Dodano je tudi določilo, da lahko šola »nadomesti le iztrošene, odkupljene in uničene učbenike oziroma dokupi potrebne, manjkajoče izvode za izposajo v prihodnjem šolskem letu« (Pravilnik o spremembah ... 2010, 8. člen)³¹, kar pa za učitelje pomeni naslednje: »če je v učbeniškem skladu za slovenščino učbenik A, ne sanjarite o učbeniku B, naj je še tako čudovit in naj se vam učbenik A zdi še tako neprimeren« (Aubelj 2011).

³⁰ Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov (2010).

³¹ Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov (2010).

Za lažje delovanje učbeniških skladov je Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije objavilo »Navodila za upravljanje učbeniških skladov« (b. l.), ki povzemajo najpomembnejša določila Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov (2002) in Pravilnika o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov (2010).

2.2.1 Učni načrt in učbenik – makro- in mikroartikulacija učne snovi

Avtorji v svojih definicijah povezujejo pojem učbenika z mnogimi drugimi dejavniki: z učnim načrtom, učnimi cilji, učnimi vsebinami določenega predmeta, s samim izobraževalnim procesom ter z udeleženci v tem procesu (učenci, učitelji, znanost, stroka, založniki) (Pevec Grm 2001, str. 16). V nadaljevanju bo v ospredju predvsem povezava učbenika s predpisanim učnim načrtom.

Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2006, 3. člen) med drugim določa, da pristojni strokovni svet potrdi učbenik, ki »je po ciljih, standardih znanja in vsebinah usklajen z veljavnim učnim načrtom [podčrtala S. L.] oziroma s katalogi znanja«. Učbenik je torej pisan na osnovi določenega učnega načrta in s tem predstavlja njegovo najbolj konkretno manifestacijo v praksi. Sprememba učnega načrta vpliva na spremembe učbenikov (Pevec Grm 2001, str. 20). V učnem načrtu so opredeljeni učni cilji in vsebina določenega predmeta na določeni stopnji šolanja ter njihova razporeditev in globina. Pri opredeljenih ciljih je posebej potrebno izpostaviti taksonomijo. Ta pokaže ne le, kateremu znanju dajejo prednost snovalci učnih načrtov, ampak tudi, kaj postavlja v ospredje pisec učbenika s svojim načinom razvrščanja vprašanj in nalog. Predpisani učni načrt ter v njem določeni učni cilji (tako funkcionalni kot izobraževalni) in učne vsebine tvorijo **makroraven**; učbenik, v katerem so učni cilji in vsebine ubesedene v konkretna besedila ter ob tem v strukturo vpleteni še določeni elementi učnega procesa, pa predstavlja **mikroraven**. Gre torej za makroartikulacijo ter mikroartikulacijo učne snovi (prav tam, str. 21–23).

Strmčnik (1975a, str. 177) pojasnjuje, zakaj se mora pisec učbenika v določenih pogledih (npr. pri izbiranju in zaporedju obravnavanja učnih tem) podrediti učnemu načrtu. Kot prvi razlog navede, da »temelji izbira in makroartikulacija učne vsebine na določenih objektivnih snovno logičnih, psiholoških in didaktičnih načelih, ki jih ni mogoče prepuščati individualnim

odločitvam«. Temu dodaja, da je učni načrt »uradni dokument, ki ga ne smemo samovoljno spreminjati, če nočemo v praksi zmešnjav« (prav tam).

V povezavi s tem še omenimo, da se s šolskim letom 2011/2012 v vzgojno-izobraževalnem programu osnovnih šol pri nas pričnejo uvajati posodobljeni učni načrti za obvezne predmete (Učni načrti 2011). Ob tem lahko predvidevamo, da se trenutno potrjeni učbeniki vsaj v nekaterih elementih razhajajo s posodobljenimi učnimi načrti, zaradi česar so učitelji postavljeni pred (nehvaležen) izziv – z učbeniki, potrjenimi pred posodobljenimi učnimi načrti, bodo morali (uspešno) posredovati učne vsebine in z njimi dosežati učne cilje, ki so določeni v posodobljenih učnih načrtih.

Da sprememba makroravni vsekakor zahteva določene spremembe, prilagoditve tudi v samih učbenikih (po možnosti že pred uveljavitvijo novih učnih načrtov), se morajo zavedati in v skladu s tem delovati (če tega do sedaj še niso storili) pisci učbenikov, založniki in seveda tudi državni organi, pristojni za tovrstne zadeve.

2.2.2 V žarišču – država : založbe

Julija 2011 je v veljavo stopil nov Pravilnik o spremembah Pravilnika o potrjevanju učbenikov (2011):

- Med nalogami komisije za učbenike je po novem tudi priprava strokovne podlage za presojo gradiv (Pravilnik o spremembah ... 2011, 1. člen).
- Pristojni javni zavodi presojajo, ali je učbenik za posamezen predmet oz. vsebinsko-didaktični sklop skladen z učnim načrtom oz. katalogom znanja in enkrat letno pripravijo predlog potreb po novih učbenikih (prav tam, 2. člen). Na ta predlog ministrstvo, pristojno za šolstvo, enkrat letno (predvidoma aprila) na svoji spletni strani objavi potrebo po novih učbenikih v osnovnih in srednjih šolah za posamezen predmet (prav tam, 9. člen).
- Medtem ko je Pravilnik o upravljanju učbeniških skladov (2002) v preteklosti določal, da recenzenta, ki poda oceno o skladnosti učbenika s sodobnimi spoznanji stroke oziroma strok, ki opredeljujejo predmet oziroma poklicno področje ustrezne smeri, izbere predlagatelj oziroma ga določi komisija (prav tam, 11. člen), je sedaj recenzent določen s strani komisije, ki pa ob tem lahko upošteva predlog predlagatelja (Pravilnik

o spremembah ... 2011, 4. člen). To pomeni, da je predlagatelj (založbam) še vedno omogočeno podajanje predloga recenzentov – ali bo njihov predlog dejansko sprejet oziroma zavrnjen, pa je odvisno od komisije, pristojne za potrjevanje učbenikov. Omenjeno spremembo v zvezi z izbiranjem recenzenta ministrstvo utemeljuje z besedami, da je praviloma »zavod dobival pozitivno recenzijo, zato ker je obstajala velika verjetnost, da so založniki, če so dobili negativno recenzijo, pač naročili novo« (Lukšič: Pravilnik ... 2011).

- Po novem je s pravilnikom opredeljena tudi možnost razveljavitve že potrjenega učbenika.

»Če komisija po izidu učbenika prejme obvestilo o domnevnih strokovnih napakah v že potrjenem učbeniku, določi recenzente, ki podajo ponovno oceno o skladnosti učbenika s sodobnimi spoznanji stroke oziroma strok. V kolikor je iz recenzij razvidno, da učbenik vsebuje strokovne napake, se sklep o potrditvi učbenika razveljavi, stroške dodatne recenzije pa krije predlagatelj učbenika.« (Pravilnik o spremembah ... 2011, 5. člen)

Navedene spremembe so že ob podanem predlogu sprožile nezadovoljstvo predvsem pri založnikih učbenikov, ki so svoje nestrinjanje izkazali ne le z besedami³², ampak tudi z dejanji³³.

Analiziranje prednosti in slabosti posameznih določil pravilnikov ter s tem odnosa država – založniki ni prednostna naloga naše diplomske naloge, zato se v nadaljnje podrobnosti (beri: trenja med zagovorniki in nasprotniki zakonskih določil) ne bomo spuščali; vseeno pa se nam zdi ustrezno, da zaključimo pregled slovenske zakonodaje s področja učbeniške problematike z naslednjim mnenjem: ker so učbeniki regulirano blago in ker pomenijo »točko, na kateri v razvitih državah trg, konkurenca in zasebno podjetništvo posežejo v šolski sistem in vzgojno-

³² V izjavi Odbora za učbenike so izobraževalni založniki opozorili, »da so predlagane spremembe Pravilnika v nasprotju s prevladujočimi strokovnimi pogledi, zmanjšujejo preglednost na izobraževalnem trgu, negativno vplivajo na kakovost izdanih učbenikov in dolgoročno dražijo njihovo pripravo, hkrati pa pomembno omejujejo strokovno avtonomijo učiteljev« (Izjava Odbora ... 2011). Po njihovem mnenju »nas bodo nepremišljene spremembe brez konkretnih analiz ali raziskav vodile nazaj v sistem prejšnjega stoletja« (prav tam).

³³ Od leta 2005 so v vsakoletnih akcijah določene založbe družinam s petimi otroki in več podarjale brezplačne delovne zvezke. Akcijo v letu 2011 pa so založbe najprej odpovedale z utemeljitvijo, da je »zaradi sprejemanja novega pravilnika o učbenikih njihov obstoj negotov in so začasno primorane v ukinjanje tudi vseh družbeno koristnih akcij« (Odpovedana letošnja ... 2011), nato pa jo ob finančni podpori ljubljanske nadškofije, koprške in celjske škofije ter revije »Ognjišče« vendarle omogočile (Brezplačni delovni ... 2011).

-izobraževalni proces« (Kovač idr. 2005, str. 35), se (pre)pogosto dogaja, da so v središču razprav o učbeniški problematiki nasprotujoča si stališča države in založnikov, medtem ko se poudarek na odnosu učitelj – učbenik – učenec zapostavlja. Bolj bi se morali zavedati, da sta nenazadnje učenec in njegovo znanje tista ključna elementa, ki bi ju namesto kapitalskih interesov morali postaviti na prvo mesto in zanju iskati optimalne rešitve.

2.3 INFORMACIJSKA IN DIDAKTIČNA VREDNOST BERILA

Preden razčlenimo posamezne določilnice³⁴ informacijske in didaktične vrednosti, v povezavi s tem na kratko navedimo še nekaj terminoloških pojasnil (konceptija, didaktična funkcija, struktura učbenika).

Konceptijo učbenika lahko definiramo kot svojevrstno teoretično osnovo, zamisel, po kateri se pristopa k oblikovanju učbenika. Pri tem pa ne moremo govoriti o eni, univerzalni, konceptiji, temveč o tem, kaj je splošno in kaj je posebno, specifično pri oblikovanju učbenika (Malić, 1986, str. 21). Če torej govorimo o konceptiji kot strokovno-pedagoškem dokumentu, ki analizira ter ugotavlja splošne in posebne metodološke postopke v procesu oblikovanja učbenika kot zahteve in standarde v pogledu kvalitete učbenika (Ničković in Prokić v Malić 1986, prav tam), lahko od tod zaključimo, da: prvič, konceptija postaja pedagoški dokument, ki ga moramo izdelati pred oblikovanjem učbenika, in drugič, konceptija učbenika je metodološka osnova učbenika in svojevrsten scenarij, po katerem se izdelava učbenik (prav tam).

Za izhodišče izdelave splošne konceptije učbenika služi analiza **didaktične funkcije** učbenika. Omenjeno funkcijo lahko delimo na informacijsko (*kaj* je vsebina učbenika) in transformacijsko (*kako* se informacija, vsebina lahko posreduje) funkcijo; ob njiju je možno vgraditi tudi ostale, ki predstavljajo podrobnejšo razdelitev didaktične funkcije (prav tam, str. 25–26).³⁵ Med elementi didaktične funkcije učbenika ni hierarhije, podrejenosti oz. nadrejenosti, ampak govorimo o prepletanju tistega, kar učbenik vsebuje, z načinom, kako to izpostavi, prikaže (prav tam, str. 26).

³⁴ Ob pregledu literature smo ugotovili, da avtorji za poimenovanje posameznih kategorij informacijske in didaktične vrednosti uporabljajo različne termine: *določilnice* (Degan Kapus 2008; Malić 1986; Žbogar 2000a, 2000b – Malić sicer v izvirnem jeziku navaja pojem *odrednice*, kar lahko torej prevajamo v *določilnice*, *določila*, tudi *determinante*), *elementi* (Poljak 1983; Žbogar 2000a), *dejavniki* (Degan Kapus 2008; Krakar Vogel 2004). Omenjene termine smatramo za enakovredne, za sopomenke – glede na to, da bomo v okviru analize informacijske in didaktične vrednosti izhajali iz klasifikacije po Žbogarjevi (2000a, 2000b), pa bomo tudi pri poimenovanju posameznih kategorij prevzeli njeno terminologijo, torej *določilnice* in *elementi*.

³⁵ Malić (1986, str. 25) namreč nasprotuje klasifikaciji didaktične funkcije učbenika, ki jo oblikuje Zujev (informacijska, transformacijska, sistematizirajoča, utrjevanje in samokontrola dela, samoizobraževanje, integrirajoča, koordinirajoča, razvojno-vzgojna funkcija). Kot pomanjkljivost izpostavi preobsežnost samega števila elementov didaktične funkcije učbenika ter nesistematičnost v prikazovanju elementov.

Malić se naveže še na **strukturo učbenika**, ki pomeni realizacijo didaktične funkcije in s tem jedro učbeniške koncepcije. Deli jo na zunanjo (npr. format, vezava, obseg, kvaliteta papirja, prelom, likovno-grafična oprema itd.) ter notranjo (osnovna in dopolnjevalna besedila, vprašanja in naloge itd.) (prav tam, str. 25–27).

Poleg splošne koncepcije učbenika poznamo tudi specifično, pri čemer lahko govorimo o koncepciji učbenika za matematiko, kemijo itd. ali, še natančneje, za matematiko v 5. razredu osnovne šole, za kemijo v 8. razredu osnovne šole itd. Specifična koncepcija se torej nanaša na konkretno vzgojno-izobraževalno področje (predmet, razred, program ipd.) (prav tam, str. 27–28).

Na tej točki zaključujemo povzemanje Malićevih opredelitev terminov koncepcija, didaktična funkcija, struktura učbenika – predvsem smo želeli poudariti njegovo klasifikacijo didaktične funkcije na dve poglavitni, informacijsko in transformacijsko, ki jo po njem povzemajo še nekateri avtorji, npr. Jurman, Ničković, Poljak, Zujev (v Jurman 1999, str. 57) in na osnovi katere bi lahko v okviru obče didaktike izhajali tudi mi v nadaljevanju naše razprave. Ker pa je naše raziskovanje v sklopu empiričnega dela vezano na didaktiko književnosti, smo tako pri samem naslovu diplomskega dela kot pri podajanju teoretičnih izhodišč v nadaljevanju in pri pripravi anketnega vprašalnika v empiričnem delu želeli izhajati s področja omenjene specialne didaktike. Ogrodje delitve nam tako predstavlja klasifikacija po Žbogarjevi (2000a, 2000b, 2005), vanjo pa bomo smiselno vključevali, prirejali tudi spoznanja drugih avtorjev oz. razlage iz drugih virov. Ne trdimo torej, da je neka klasifikacija nepravilna, druga pa pravilna, temveč gre zgolj za večjo ustreznost, povezanost s specifičnim področjem, na katerega posegamo v svojem diplomskem delu.

Žbogarjeva (2000a) navaja, da ima sodoben učbenik določeno informacijsko in didaktično vrednost. Pod pojmom informacijska vrednost razumemo vsebinski koncept, likovno-grafično in jezikovno podobo učbenika. Če nas v okviru le-te zanima, *kaj* učbenik vsebuje, pa je pri določanju didaktične vrednosti poudarek na tem, *kako* so učne vsebine posredovane (prav tam, str. 16).³⁶

³⁶ O vprašanjih *kaj* in *kako* smo v tej diplomski nalogi že pisali. Več o tem glej podpoglavje »Ne samo *kaj*, pomembno je tudi *kako*«.

2.3.1 Informacijska vrednost

2.3.1.1 Likovno-grafična podoba

Likovno-grafično podobo (tehnično opremo) predstavljajo naslednje določilnice: papir, tisk, vezava, format, slikovno gradivo (Žbogar 2000a, str. 13). Sem lahko uvrstimo tudi obseg (Jurman 1999, str. 76; Poljak 1983, str. 60). V povezavi z omenjenimi določilnicami obstajajo v slovenskem šolskem prostoru tudi t. i. »Normativi in merila za zmanjševanje teže šolskih torbic«, ki jih je pripravil Zavod Republike Slovenije za šolstvo in »so namenjeni predvsem avtorjem, založnikom in recenzentom kot napotilo pri načrtovanju tehničnih elementov učbenika, ki neposredno vplivajo na njegovo težo« (Normativi in ... 2007, str. 3).

Za izdelavo učbenika je primeren **papir**, ki je proizveden v skladu z normami s področja varovanja okolja (prav tam, str. 4) – gre za poseben ekološki papir s certifikatom FSC³⁷, ki zagotavlja, »da za vsako drevo, posekano za predelavo v celulozo, posadijo novo (Učbeniški kompleti b. l.). Od samega izbora papirja je odvisna nato tudi kvaliteta tiska, reprodukcije fotografij in ilustracij ter trajnost knjige (Malić 1992, str. 39).

»**Vezava** [polkrepko označila S. L.] učbenika je broširana in šivana. Namenjena je večletni uporabi. Glede na posebne vsebinske in metodično-didaktične zahteve posameznih predmetov oziroma področij je mogoče uporabiti drugačno vezavo, npr. integralno, poltrdo vezavo.« (Normativi in ... 2007, str. 4)

Pisci učbenikov morajo biti pozorni tudi na **tisk** (velikost črk, razmiki med črkami in besedami ipd.), saj morajo učbeniki »imeti maksimalno čitljivost z vidika vizualizacije, porabe časa in zajete vsebine« (Jurman 1999, str. 97). V začetni fazi opismenjevanja morajo biti grafični znaki (velike in male tiskane črke, velike in male pisane črke) veliki, nato pa se besedila tiskajo v normalni velikosti črk (prav tam, str. 96).

³⁷ »FSC – Forest Stewardship Council (ustanovljen leta 1953) je neodvisna, neprofitna, nevladna organizacija s sedežem v Bonnu (Nemčija), ki je v Evropi vzpostavila mednarodni sistem certificiranja gozdov. Organizacija stremi k ohranitvi gozdov in vzpodbuja odgovorno gospodarjenje z njimi [...].« (Alpe papir ... b. l.)

Opirajoč se na izsledke psiholoških dognanj, Jurman (prav tam, str. 97) oblikuje splošno pravilo za izbor črk pri učbenikih: le-te naj bodo oblikovane iz čim večjega dela ravnih črt, brez okraskov, ki sicer »najbolj zadržujejo oko pri razbiranju znakov«. Deli besedila, pri katerih se mora učenec zadržati dlje časa, so lahko poudarjeni (prav tam).

Z vidika tehnične oblike lahko omenimo tudi razporeditev vsebine na glavna poglavja, poglavja in podpoglavja. Naslovi le-teh morajo biti v črkovnem pogledu usklajeni, kar pomeni, da morata izbor in velikost črk omogočiti za vse tri vrste naslovov oblikovno skladnost in ustrezno preglednost nad vsebinami besedila. Smiselno je, da je glavno poglavje na novi strani; odstavki, ki pomenijo posamezno misel, morajo biti ločeni z razmikom; izbrati je potrebno ustrezen vrstični razmik, ki omogoča berljivost besedila, ter pravilen razmik med ilustracijami in besedilom (prav tam, str. 97–98). Avtor učbenika mora izbrati tudi način poudarjanja v samem besedilu (s p a c i o n i r a n o , *kurzivno*, **polkrepko**) (Poljak 1983, str. 67).

Že omenjeni normativi in merila opredeljujejo naslednje velikosti črk:

- velikost 12–14 pt. (point typographique) za osnovno besedilo v nižjih razredih osnovne šole,
- velikost 11–13 pt. za osnovno besedilo v višjih razredih osnovne šole, gimnazijskega in strokovnega izobraževanja ter
- velikost 9–11 pt. za opise prilog, kart, načrtov, formul, nalog (Normativi in ... 2007, str. 4).

»Črke in razmiki so lahko večji. Črke ne smejo biti manjše, dodatno zožene, prav tako mora biti razmik med vrsticami v primernem razmerju z velikostjo črk. Lahko so postavljene v navadnem, polkrepkem ali ležečem tisku. Postavitev črk v svetlem tisku ni primerna. Črke so lahko manjše le v rešitvah nalog in spremljajočem besedilu (žive pagine, marginalije, opombe ali note). Z manjšimi črkami lahko zapisujemo tudi ulomke, potence in indekse. Opredelitve, ki veljajo za črke, veljajo tudi za številke v besedilu, tabelah, diagramih in tehničnih ilustracijah.« (Prav tam)

Za optimalen izbor, ki bo omogočil dobro preglednost učbenika, mora pisec učbenika sodelovati z likovnimi, grafičnimi in drugimi strokovnjaki – knjiga je torej kolektivno delo, pri katerem sodelujejo številni strokovnjaki različnih profilov (Malić 1992, str. 39).

Format mora biti prilagojen vsebini in mora omogočati dobro razporeditev informacije na določeni strani učbenika (Malić 1992, str. 39). Format učbenika je v metodičnem pogledu povezan z didaktičnim načelom primernosti razvojni stopnji, kar pomeni, da morajo biti učbeniki za opismenjevanje večji, ker so tam tudi črke, številke in ilustracije večje; na višjih razvojnih stopnjah pa lahko postane format učbenikov manjši. Po formatu lahko glede na razvojno stopnjo učbenike delimo v dve kategoriji, in sicer na format A4, ki ustreza učencem nižjih razredov osnovne šole, ter format B5 za ostale v procesu izobraževanja (Jurman 1999, str. 99).

Slikovno gradivo oz. ilustracije (grafikoni in diagrami, skice, risbe in slike, različne fotografije in likovni dodatki) razbijajo monotonijo besedila, ga pojasnjujejo in dopolnjujejo ter s tem povečujejo sporočilnost (prav tam, str. 64). Gre torej za poseben odnos med besedilom in ilustracijami.

»Ob ilustraciji se učenec ustavi, odpočije od napornega razumevanja besedila, hkrati pa mu ilustracija lahko v celoti pojasni prebrano vsebino, mu dopolni zaznave pri oblikovanju pojma, lahko mu spodbudi domišljijo, ali pa mu da dokazni material za prebrano besedilo. [...] Avtor učbenika mora vedeti, kdaj in kakšno ilustracijo bo postavil k posameznemu besedilu in tega ne more prepustiti ilustratorju. [...] Če si ilustrator s svojimi idejami podredi avtorja, je učbenik zaradi ilustracij nepregleden in neuporaben.« (Prav tam, str. 80)

Tudi delež slikovnega gradiva v učbenikih je povezan z razvojno stopnjo učenca – v fazi opismenjevanja prevladujejo slikanice, ki postopoma prehajajo najprej v kombinacijo slik in krajšega besedila, nato pa dosežejo stopnjo, ko besedilo prevladuje, ilustracije pa ga dopolnjujejo, pojasnjujejo (prav tam, str. 96–97). Poleg učenčeve starosti je razmerje med tekstom in ilustracijo odvisno tudi od posameznega predmetnega področja in od tega, kaj se v določenem delu učbenika obravnava (Poljak 1983, str. 62).

Mikk (2000, str. 304–306) takole povzema funkcije ilustracij:

- motivacija, vključitev učencev,
- posredovanje določenih informacij (če je vsebina težje razumljiva, lahko ilustracija olajša razumevanje),
- omogočanje razumevanja,
- podpora procesom mišljenja,

- olajšano pomnjenje vsebine ipd.

O pomenu ilustracij piše tudi Justin (2003), in sicer v okviru razprave o zgradbi didaktičnega besedila in problemih njegove evalvacije.³⁸ Na osnovi poglobitvenih spoznanj različnih raziskovalcev razdeli cilje ilustriranja učbenikov v dve veliki skupini:

- afektivni cilji (spodbujati motivacijo, krepi pozornost, spodbujati razvoj stališč);
- spoznavni cilji (posredovati novo informacijo, popraviti oziroma preprečiti napačno razumevanje, natančneje določiti pomen besed, okrepiti pomnjenje, omogočiti primerjavo, spodbuditi reševanje problema) (Justin 2003, str. 55).

Ilustracije so lahko učinkovite predvsem takrat, ko:

- »verbalne razlage niso učinkovite,
- obstaja močna povezava med besedilom in ilustracijo,
- ilustracija ni le ponovno posredovanje informacij, ki jih je že posredovalo besedilo, temveč k njim nekaj doda,
- ilustracija prinaša poleg novih tudi nekaj že usvojenih informacij« (prav tam, str. 56).

Obseg vsebine učbenika je odvisen od učnega načrta posameznega predmeta, od predvidenega števila učnih ur za realizacijo učnega predmeta, od konceptualne naravnosti učbenika in samega predznanja učencev. Ustrezno določen obseg učbenika prinaša poleg didaktične, vzgojne in psihološke tudi ekonomsko in praktično vrednost. Ekonomski pomen je v samem prihranku materialnih stroškov, praktičen pa v manjši teži šolskih torbic, ki jih morajo učenci vsakodnevno nositi (Poljak 1983, str. 60). Sama učna vsebina (oz. njen obseg) mora biti postavljena realno, na tak način, »da ima učitelj možnost, da jo v predvidenem časovnem obdobju posreduje in utrdi, učenci pa jo dojamajo in usvojijo (Jurman 1999, str. 76). »Normativi in merila za zmanjševanje teže šolskih torbic« (2007, str. 4) priporočajo dve strani učbenika na šolsko uro.

³⁸ Čeprav se avtor v članku osredotoči na analizo učbenikov zgodovine, lahko njegove ugotovitve o določanju kakovosti učbenikov prenesemo tudi na druga področja (v našem primeru smo jih navedli za berila).

2.3.1.2 Vsebinski koncept

Če lahko na eni strani elemente likovno-grafične podobe in značilnosti jezika opredelimo kot bolj splošne določilnice, lahko na drugi strani na osnovi elementov vsebinskega koncepta (in pri didaktični vrednosti) prepoznamo usmeritev učbenika na specifično področje.

V tem diplomskem delu nas torej zanimajo določilnice, specifične za berilo, in sicer: razporeditev književnih besedil, razvrstitev besedil v temeljna poglavja, najbolj zastopani avtorji, izbor zvrsti in vrst besedil, vrste in obseg razlag, vrste kazal, vrste vaj in nalog (Žbogar 2000a, 2000b, 2005; prim. tudi Degan Kapus 2008; Krakar Vogel 2004).

Med vsebine pouka književnosti uvrščamo književna dela in vsebine iz književne vede. **Književna dela** lahko opredelimo kot »množico besedil, ki jih avtorji (pesniki, pisatelji, dramatik) ustvarjajo z drugačnimi nameni, bralci pa sprejemajo na drugačen način kot neumetnostna besedila« (Krakar Vogel 2004, str. 16).

V literarnih oz. umetnostnih besedilih se pogosteje in bolj prepleteno kakor v neumetnostnih pojavljajo naslednje značilnosti: posebna oblikovanost (estetskost); večpomenskost besed, besednih zvez, povedi in besedil; izmišljenost (fiktivnost); neodvisnost od časa in kraja nastanka ter umetniškost (prav tam, str. 16–17).

Vsebine iz književne vede večinoma izvirajo iz literarne zgodovine in literarne teorije. Poleg omenjenih disciplin sem sodijo tudi spoznanja iz "pomožnih", po večini humanističnih ved, ki prispevajo k razumevanju literature. Omenjene vsebine temeljijo na temeljnih³⁹, sodobnih⁴⁰, znanstveno preverjenih⁴¹ in utrjenih⁴² spoznanjih iz posameznih disciplin (prav tam, str. 67).

³⁹ »**Temeljna spoznanja** so tista, brez katerih na določeni stopnji ni mogoče dosegati ciljev pouka, brez katerih učenci prebrane literature ne bi razumeli in ne bi mogli izvajati pričakovanih dejavnosti.« (Krakar Vogel 2004, str. 67)

⁴⁰ »**Sodobna spoznanja** so tista, ki temeljijo na (še) aktualnih znanstvenih usmeritvah, ki ustrezajo 'zahtevam dobe' [Dolinar v prav tam, op. S. L.] in katerih ugotovitve so za naslovnika sprejemljive.« (Prav tam)

⁴¹ »Znanstvena dognanja, ki so uvedena v šolsko prakso, morajo biti **preverjena** v znanstveni komunikaciji, npr. z objavami v pomembnih publikacijah (zbornikih, knjižnih izdajah, leksikonih, osrednjih revijah), z recenzijam ali v kritičnem dialogu na znanstvenih srečanjih.« (Prav tam, str. 68)

⁴² Spoznanja so v določenem kulturnem okolju širše **utrjena**, npr. z rabo v širši strokovni publicistiki, s pogostim citiranjem, ponatisi, posredovanjem študentom, (samo)promocijo avtorja ipd. (prav tam).

Čeprav Žbogarjeva v svoji doktorski disertaciji »Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi« (2002, str. 219–220) povsem na novo izoblikuje kriterije⁴³ za izbor vsebin pri pouku književnosti, bomo mi izhajali iz avtoričinih predhodnih spoznanj (Žbogar 2000a, 2000b), ko je izbor in razporeditev književnih besedil v učbenikih za književnost za strokovne in poklicne šole analizirala z vidika razmerja med slovensko in svetovno književnostjo, razmerja med poezijo, prozo in dramatiko ter z vidika prevladujočega literarnoreceptijskega, literarnoteoretičnega ali literarnozgodovinskega načela. To razdelitev pogosteje povzemajo tudi drugi avtorji (npr. Degan Kapus 2008, str. 204; Krakar Vogel 2004, str. 142).⁴⁴ V nadaljevanju bomo omenjena izhodišča podrobneje predstavili, hkrati pa sklop elementov, ki jih je analizirala omenjena avtorica, tudi razširili.

Krakar Voglova (1995/96, str. 58) navaja za izbiro literarnih del tri načela, iz katerih lahko izpeljemo različne **vrste besedil**:

- načelo recepcijske primernosti (dela iz mladinske in odrasle oz. nemladinske književnosti);
- načelo literarne kakovosti (elitna oz. visoka in trivialna literatura);
- načelo nacionalnosti (besedila iz slovenske in svetovne književnosti).

Purves (v Krakar Vogel 2004, str. 64) ugotavlja, da je načelo nacionalnosti oz. mednarodne pomembnosti »v različnih šolskih praksah realizirano na različne načine«. Večinoma pa so, tako kot v naši tradiciji osnovno- in srednješolskega književnega pouka, v ospredju dela iz nacionalne književnosti, ob njih pa v primernem deležu tudi dela iz svetovne književnosti (prav tam, str. 64–65).

⁴³ Deli jih v štiri skupine, in sicer glede na:

- vzgojno-izobraževalni program (organizacija – program, stopnja, letnik izobraževanja in način zaključnega preverjanja; vsebine; cilji – literarnozgodovinski, literarnoteoretični; univerzalnost – interkulturalnost, kulturni pluralizem),
- naslovnika (recepcijske sposobnosti – starost, interesi, spol, predznanje; psihološki, kognitivni, socialni kontekst; gradnja identitete – osebne, nacionalno-kulturne),
- umetnostno besedilo (sodobnost; slovenskost; gnoseološki vidiki – etični, estetski, spoznavni; kanoniziranost – antologijskost; kulturna zakladnica – nacionalno oz. tuje, sodobno oz. preteklo; dostopnost),
- šolsko interpretacijo (učitelja) – odprtost za metodološko raznolik pristop (Žbogar 2002, str. 219–220).

⁴⁴ Po teh kriterijih je bila opravljena tudi analiza beril za osnovno šolo. Več o tem glej: Krapež, A. (2003). *Učbeniki za književnost v sedmem razredu osemletne oz. osmem razredu devetletne osnovne šole*. (Diplomska naloga). Otlica: [A. Krapež].

Omenjeno načelo nacionalnosti in s tem tudi celoten vsebinski koncept berila lahko povežemo z že razloženo funkcijo učbenika, ko smo v poglavju »Strokovne opredelitve pojma (dober) učbenik« med drugim zapisali, da učbenik nastopa v vlogi reprodukcije prevladujoče ideologije in oblastnih razmerij v družbi, torej v funkciji reprodukcije družbenih razmerij (Štefanc 2005). Na tem mestu lahko to podkrepimo tudi s konkretnim primerom, in sicer s področja srednješolskih beril. Pri tem izhajamo iz ugotovitev Božiča (2010), ki je v svoji doktorski disertaciji analiziral posamezne sestave srednješolskih beril. Med drugim je primerjal tudi razmerje med slovensko, svetovno in jugoslovansko književnostjo, na osnovi katerega lahko prepoznamo prevlado določenih ideoloških razmerij.

V povezavi z našo temo smo izbrali štiri sestave, ki se zaradi nastanka v različnih družbenopolitičnih in družbenoekonomskih okoliščinah razlikujejo po deležu besedil iz jugoslovanske književnosti, in sicer:

- sestav Bohanec 1975: slovenska 65,0 %, svetovna 26,0 %, **jugoslovanska 9,0 %** (več o tem glej: Božič 2010, str. 183–187);
- sestav Fatur 1984: slovenska 68,0 %, svetovna 13,0 %, **jugoslovanska 19,0 %** (več o tem glej: prav tam, str. 197–202);
- sestav Kos 1990: slovenska 54,0 %, svetovna 30,0 %, **jugoslovanska 16,0 %** (več o tem glej: prav tam, str. 202–206) in
- sestav Kos 2003: slovenska 64,0 %, svetovna 36,0 %, **jugoslovanska 0,0 %** (več o tem glej: prav tam, str. 252–257).

Posebnost sestava Bohanec 1975, ki je nastal v času pred usmerjenim izobraževanjem in ki vsebuje 9,0 % jugoslovanske književnosti, je, da so v njem vsa besedila iz srbske, hrvaške in druge jugoslovanske književnosti objavljena v izvirniku (vendar dosledno v latinici) (prav tam, str. 185). Visok delež jugoslovanske književnosti (19,0 %) v sestavu Fatur 1984 pa je odraz takratne faze usmerjenega izobraževanja – povečanje obsega jugoslovanskih besedil in s tem zmanjšanje besedil iz svetovne književnosti »je pravzaprav enostransko uničevanje t. i. skupnih izobrazbenih jeder, ki so jih zahtevali predvsem srbski ideologi usmerjenega izobraževanja« (Koruza v Božič, str. 199). Medtem ko so besedila iz jugoslovanske književnosti v prvih dveh zvezkih tega sestava predstavljena v izvirniku, so v zadnjih dveh zvezkih le prevodi v slovenščino (prav tam).

Tudi v sestavu Kos 1990, ki je izšel v času po usmerjenem izobraževanju, ko so sicer že vidni znaki ideološkega rahljanja, je delež jugoslovanske književnosti še visok (16,0 %), kar je zapoznili odmev na skupna jugoslovanska jedra. Se pa ta sestav od prejšnjega razlikuje v tem, da so v njem vsa besedila iz jugoslovanske književnosti prevedena v slovenščino (prav tam, str. 204).

Razpad enostrankarskega sistema, uvedba večstrankarske parlamentarne demokracije, osamosvojitve Slovenije in ob tem vpeljevanje konceptualnih rešitev zahodnoevropskih šolskih sistemov so povzročili novosti tudi na področju učnih načrtov in vsebin učbenikov (več o dejavnikih vplivanja na načrtovanje in izvajanje književnega pouka glej: Krakar Vogel 2004, str. 148–158). Spremembe v berilih so bile vidne predvsem v odnosu do jugoslovanske književnosti (Božič, str. 248–249).

Tako v nasprotju s sestavoma Fatur 1984 in Kos 1990, ki sta vsebovala zelo visok delež jugoslovanske književnosti, sestav Kos 2003 ne vsebuje niti odstotka besedil iz jugoslovanske književnosti, kar »predstavlja nasprotno skrajnost in zanikanje prostorske, jezikovne in zgodovinske povezanosti« (prav tam, str. 254).

Kljub temu da je pri sestavih Bohanec 1975, Kos 1990 in Kos 2003 sodeloval isti avtor (Kos, op. S. L.), se deleži jugoslovanske književnosti v posameznih sestavih bistveno razlikujejo, na podlagi česar Božič utemeljeno domneva, »da na tovrstna razmerja med književnostmi niso vplivala niti literarnozgodovinska niti kulturnoumetnostna merila, pač pa zlasti pričakovanja in zahteve aktualne politike« (prav tam, str. 254), torej prevladujoča ideološka razmerja.⁴⁵

Vrnimo se na začetna načela in na osnovi trenutno veljavnega učnega načrta povzemimo konkretna navodila za izbor vsebin v tretjem triletnem osnovne šole: v začetku tretjega triletnja prevladuje izbor del iz mladinske književnosti, nato v zadnjem letu šolanja prevlada nemladinska književnost; elitna književnost ima prednost pred trivialno; v središču so

⁴⁵ Takole je 22. aprila 1991, torej v času osamosvajanja Slovenije, v okviru aktualnih vprašanj književnega pouka o deležu posameznih književnostih razmišljal Kos (1991, str. 7): »Najprej je tu vprašanje, ali bo zdajšnje razmerje med slovensko, jugoslovanskimi in svetovno književnostjo ostalo prikladno tudi za naprej. Ali ne bo na primer morebitna sprememba v državopolitičnem položaju slovenstva vplivala na delež srbske, hrvaške, makedonske književnosti v tem književnem pouku in ga zmanjšala? Ali ne bo večja vključenost Slovencev v Evropo terjala za svetovno književnost večjega deleža tudi v šolskem pouku?«

besedila iz slovenske književnosti, med njih pa so vključena temeljna dela svetovne književnosti, ki domača umešča v širši kontekst (Učni načrt ... 2004, str. 109).⁴⁶

Poleg samega izbora vrst besedil moramo biti pozorni tudi na njihovo **razporeditev**, pri čemer se lahko ravnamo po naslednjih načelih:

- literarnoreceptijskem⁴⁷ (doživljanje književnosti, skladno z obzorjem pričakovanj in književnimi interesi učencev);
- literarnoteoretičnem oz. zvrstno-tematskem (glede na tematiko, zvrsti in vrste; večinoma iz kanona) ter
- literarnozgodovinskem (glede na obdobja in smeri; večinoma iz kanona) (prav tam; Krakar Vogel 1995/96, str. 53).

Poglejmo načela podrobneje: recepcijsko načelo upošteva razvojno stopnjo učenca oz. stopnjo bralnega razvoja, kognitivne in čustvenomotivacijske dejavnike (predznanje, sposobnosti, interese), bralno sposobnost – Jauss (v Krakar Vogel 2004, str. 61) vse skupaj imenuje *obzorje pričakovanj*. Z upoštevanjem recepcijskega načela je zabrisano ločevanje med elitno in trivialno literaturo, saj so v obravnavi tista dela, ki bralca dovolj motivirajo – osrednje merilo je torej bralec/učenec. Načelo je najpomembnejše na začetnih stopnjah književnega pouka, z večanjem bralnih izkušenj, osebnostnega razvoja, interesov ter s stopnjevanjem splošnih vzgojno-izobraževalnih ciljev pa postane »dopolnjujoča stalnica drugih vidikov izbiranja in razvrščanja« (prav tam, str. 61–62). Krakar Voglova (prav tam, str. 62) posebej opozori, da uravnavanje izbire (zgolj ali po večini) po že obstoječem bralčevem obzorju pričakovanj ne uresničuje bistva pouka, ki je v spoznavanju novega in neznanega. Če bi pri tem načelu ostajali večji del procesa, »bi bila posledica tega 'legalizirana' neizkušnost z raznovrstnostjo literature, ki jo imajo 'pravico' na prijazen način spoznati vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnih procesov« (prav tam).

Z upoštevanjem literarnozgodovinskega načela razvrščamo literarna dela »po obdobjih, smereh, avtorjih v okviru literarnozgodovinskega razvoja« (prav tam). Način omogoča, da učenec razume literarno delo kot del razvojnega procesa, da spozna ključna besedila pred

⁴⁶ V posodobljenem učnem načrtu, ki je začel veljati s šolskim letom 2011/2012, ni več izrecno zapisano, da v začetku tretjega triletnega prevladuje izbor del iz mladinske književnosti, nato pa v zadnjem letu šolanja prevlada nemladinska književnost. Je pa v sklopu tega dodano, da so osrednja vsebina dela klasikov, ki jih dopolnjujejo naslovi iz sodobne književnosti (Učni načrt ... 2011, str. 106).

⁴⁷ »Literarnoreceptijsko načelo naj bi bilo upoštevano tudi pri izbiranju in razporejanju književnih del po drugih dveh načelih.« (Krakar Vogel 1995/96, str. 53)

njihovimi medbesedilnimi navezavami, da poveča medbesedilno izkušnost, ki je pomembna za razumevanje novih besedil. Za razliko od recepcijskega načela, ki zabriše ločevanje med elitno in trivialno literaturo, ta pristop razvrščanja upošteva prevlado kanoniziranih literarnih del pa tudi obzorje pričakovanj učencev (prav tam, str. 62–63).

Po literarnoteoretičnem načelu razvrščamo literarna dela glede na tematiko, motiviko, zvrstno-vrstno ali žanrsko pripadnost ali medbesedilno navezovanje. S tem načinom je omogočena bodisi obravnava učencu v določeni starosti zanimivih tem ali zvrsti (npr. družina, mladostnikovi problemi, ljubezen ipd.) bodisi poglobljena obravnava idejno-tematskih ter oblikovnih podobnosti in razlik med različnimi besedili. Merilo kanona je tu zaznavno, a ni tako prevladujoče kot pri upoštevanju literarnozgodovinskega načela (prav tam, str. 63–64).

Trenutno veljavni učni načrt za tretje triletno osnovne šole v povezavi z omenjenimi načeli predpisuje naslednje: medtem ko v prvih dveh letih tretjega triletja prevladuje razvrstitev po literarnoteoretičnem načelu, je za drugo polovico značilen postopen prehod od tematskega načela do razvrstitve po literarnozgodovinskem načelu v 9. razredu (Učni načrt... 2004, str. 110). Iz tega torej razberemo, da razlike v psihofizičnem razvoju učencev, obzorju pričakovanj in v ciljih določene stopnje in vrste šol zahtevajo različen pristop pri obravnavanju literarnih besedil (Krakar Vogel 1995/96, str. 53).

Raznoverstnost besedil v posameznem berilu dosežemo tudi z vključevanjem vseh treh književnih **zvrsti**: poezije, proze in dramatike. Učni načrt predpisuje za tretje triletno naslednje razmerje: 50,0 % proze, 30,0 % poezije in 20,0 % dramatike (Učni načrt ... 2004, str. 109).

Na osnovi primerjave izbora in števila književnih besedil v berilu ter predpisane učne vsebine v učnem načrtu pa lahko določimo tudi tip berila, o čemer smo že pisali v podpoglavju »Razmerje berilo – učbenik«, zato tu povzemamo le bistveno: medtem ko vezani tip berila upošteva po izboru in številu literarnih besedil normativni del učnega načrta, vsebuje antologijski tip berila poleg predpisanih še širši izbor reprezentativnih literarnih besedil, med katerimi je mogoče izbirati (Krakar Vogel 2004, str. 142).

V sklopu vsebinskega koncepta mora pisec berila razmisliti tudi o številu in ureditvi poglavij, o poimenovanju in količinskem deležu posameznih rubrik ter o vrstah in obsegu razlag, ki jih bo vključil (Degan Kapus 2008, str. 204; Krakar Vogel 2004, str. 142).

V povezavi z različnimi vrstami razlag v berilu Žbogarjeva (2000a, str. 13; Žbogar 2000b, str. 128) uporablja poseben termin, t. i. *literarnovedni instrumentarij*⁴⁸. Le-ta zajema **bio- in bibliografske podatke, razlago neznanih besed in besednih zvez, slovarček književnih pojmov in kazala** (vsebinsko, stvarno, imensko in kazalo slikovnih prilog) (prav tam).

2.3.1.3 Jezikovna podoba

Jezik učbenika mora biti prilagojen učencu, upoštevati mora njegove izrazne možnosti in posebnosti, hkrati pa mora biti še vedno zahteven, da spodbuja jezikovni razvoj. Z jezikovnim sporočilom mora biti na eni strani posredovana vsebina učbenika (gre torej za prenos določene informacije ter njeno pravilno kodiranje in dekodiranje), na drugi strani pa omogočena motivacijska funkcija za sprejem informacije ter za vzpostavljanje sodelovanja (Malić 1992, str. 38).

Če je jezikovno izražanje v učbeniku prezapleteno, obteženo z znanstveno in strokovno terminologijo in abstraktno, bo jezik za učenca nerazumljiv, sporočila ne bo uspel dekodirati. Če pa so učenčeve izrazne možnosti v celoti upoštevane, učbenik ne bo spodbujal njegovega jezikovnega razvoja. Avtor učbenika je zato večkrat postavljen pred različne dileme, kot so npr.: kako je z raznovrstnostjo izrazov, kako je z uporabo domačih in tujih terminov, s sinonimi, z dolžino stavka oz. povedi, kako je s pogovornim jezikom in njegovim razmerjem do knjižnega jezika, kako naj se obrača k bralcu glede na spol itd. (prav tam).

V zvezi z didaktičnim načelom o primernosti razvojni stopnji učencev tudi Jurman (1999, str. 74) poudarja, da je potrebno semantično usmerjenost jezika prilagoditi posamezni strukturi učencev z vidika razvojne dobe. Kot prvi problem na tem področju izpostavi besednjak, ki je pomemben za jezikovno oblikovanje in predstavitev vsebine. V različnih razvojnih dobah se besednjak učencev spreminja tako po obsegu kot po vsebini (prav tam).

Drugi problem je uporaba terminov. Učbenik je lahko napisan v:

- poljudnem jeziku (jezik se nanaša na pojme, ki so splošnega značaja in imajo za vse bralce enak pomen),

⁴⁸ V Krakar Vogel (2004, str. 142) ter Saksida in Marinčič (2005, str. 17–18) zasledimo izraz *didaktični instrumentarij*.

- strokovnem jeziku (pojmi v učbeniku imajo izrazito specifičen pomen, vezan na določeno stroko oziroma učni predmet) ali
- mešano (prav tam).

Kot tretji problem avtor navede obliko sporočilnosti, na podlagi katere lahko jezik učbenikov razdelimo v:

- pripovedni (najbolj osnovna in najbolj pogosta oblika, v fazi opismenjevanja obvezna),
- metaforični (jezik prispodob, katerih osnovni pomen je v celoti spremenjen, daje globlji pomen in drugačno razumevanje, npr. pregovori in poezija pri materinščini, zgodovinski reki pri zgodovini) in
- znanstveni (enoznačno razumevanje pojmov v metodah, postopkih ter zakonitostih; zanj so značilne definicije, dokazi ter stroga logika indukcije in dedukcije; primeren za visokošolske učbenike).

Vsaki od navedenih oblik sporočilnosti ustreza določena stopnja zmogljivosti učencev na področju miselnih operacij (prav tam, str. 74–75).

O besedišču v učbenikih piše tudi že omenjeni Justin (2003). V nadaljevanju povzemamo temeljne ugotovitve.

- O težavnosti besedišča: nov pojem bo bolj pritegnil učenčevo pozornost, če se bo pojavil ob znanih besedah (Justin, str. 41); s povečevanjem števila samostalnikov v besedilu se poveča spoznavna zahtevnost besedila (Elley v prav tam 2003, str. 41); težavnost besedila se močno poveča, če le-ta vsebuje veliko dolgih besed itd. (Grey in Leary v prav tam 2003, str. 41).
- O abstraktnosti besedišča: abstraktnost besedila se zmanjša, če povečamo število glagolov v povedih na račun števila samostalnikov in pridevnikov, če navedemo več primerov, kako lahko neko zakonitost oziroma pravilo uporabimo v praktičnih situacijah, če besedilo ali ilustracije govorijo o ljudeh, njihovih izkušnjah, življenju; abstraktnost besedila se poveča, če uporabljamo žargonske izraze, vezane na starostne skupine odraslih, na poklice itd. (prav tam, str. 43).
- O optimalni dolžini povedi: optimalno dolga poved, namenjena 10–12-letnikom, ima 6–14 besed, optimalno dolga poved, namenjena 13–15-letnikom, pa 10–20 besed; z uporabo le kratkih povedi postane besedilo monotono in manj zanimivo; z izmenjavo

krajših in daljših povedi ustvarimo ritem, ki ugodno vpliva na razumevanje (Gerard, Roegiers, Mikk, Nestler, Baumann v prav tam 2003, str. 47).

Tudi Ivanuš Grmekova (2003, str. 78) poudarja, da mora biti jezik učbenika »prilagojen učencu, upoštevati mora njegove izrazne možnosti in posebnosti«. V primerni meri mora prinašati »ustrezno jezikovno terminologijo predmetnih področij« (prav tam). Jezik naj bo zanimiv, spodbuja naj k sodelovanju ter radovednosti, bogati na učenčevo besedišče (prav tam).

V zaključku tega podpoglavja navajamo še nekaj virov, v katerih so razčlenjene določilnice opisane podobno, in sicer:

- o likovno-grafični podobi: Ivanuš Grmek (2003, str. 78), »Pedagoška enciklopedija« (1989, str. 473), Malić (1986, str. 91–106);
- o vsebinskem konceptu: Jurman (1999, str. 77–79), Jankovič Čurič (2008, str. 86–87);
- o jezikovni podobi: »Pedagoška enciklopedija« (1989, str. 473).

2.3.2 Didaktična vrednost ...

Če želimo z uporabo različnih učnih metod doseči predvidene cilje, »je nujno, da so vsi elementi, ki jih prištevamo k informacijski vrednosti, ustrezno didaktično-metodično preoblikovani« (Žbogar 2000a, str. 16). Pri določanju didaktične vrednosti gre torej za vprašanje, *kako* so učne vsebine posredovane (prav tam).

2.3.2.1 ... glede na učne metode in cilje

Žbogarjeva je v svojem magistrskem delu »Učbeniki za književnost za poklicne in strokovne šole« (2000b) določala didaktično vrednost učbenikov na osnovi metod in ciljev pouka književnosti. V okviru le-teh je analizirala vaje in naloge glede na prenosniške in spoznavno-sprejemne dejavnosti. Definirala je tudi sam odnos med omenjenima "sklopoma" dejavnosti, in sicer spoznavno-sprejemne dejavnosti »potekajo preko (slušnih ali vidnih) prenosniških dejavnosti: učenec naj med poukom književnosti govori, bere, piše in posluša« (Žbogar 2000b, str. 124).

Med prenosniške dejavnosti Žbogarjeva (prav tam, str. 105) torej uvršča pisanje in govorjenje (produktivni oz. aktivni dejavnosti) ter branje in poslušanje (receptivni oz. pasivni dejavnosti).

- **Pisanje** pri pouku književnosti delimo na **pisanje metabesedil**, ki je »pisanje neumetnostnih besedil o prebranem literarnem delu, npr. kritike, ocene, komentarja, referata, raziskovalne naloge, eseja, obnove, povzetka, oznake ipd.« (prav tam, str. 108) ter **ustvarjalno pisanje**, ki ga omenjena avtorica definira kot »pisanje literarnih in polliterarnih besedil, tj. doživljajskih spisov, pesmi, obnov, potopisov, dnevnikov ipd.« (prav tam).
- **Govorjenje** členimo na **govorni nastop** (govorna predstavitev neumetnostnega besedila, npr. referata, domačega branja, seminarske naloge ipd.) ter **govorno interpretacijo**, ki jo lahko opredelimo kot glasno interpretiranje umetnostnega besedila. V sklopu le-tega ločimo deklamacijo in recitacijo (prav tam, str. 109).⁴⁹
- **Branje** delimo na **branje z razumevanjem**, v okviru katerega se prepletata sposobnosti dekodiranja in razumevanja, ter **interpretativno branje**, ki spodbuja razvijanje sposobnosti estetskega govornega nastopanja in sposobnosti dekodiranja (prav tam, str. 106).
- **Poslušanje**, ki ga pri pouku književnosti spodbujamo s pomočjo dialoške metode in učne metode (ustne) razlage (Vogel v prav tam, str. 105).

Posodobljen učni načrt kot enega izmed splošnih ciljev navaja, da so učenci motivirani za vse štiri omenjene sporazumevalne dejavnosti, ki jim »omogočajo spoznavanje sebe in sveta ter zadovoljevanje temeljnih čustvenih in družbenih potreb« (Učni načrt ... 2011, str. 7). Obvladovanje teh dejavnosti »povečuje zmožnost delovanja v družbenem okolju ter spoznavanja in izražanja predmetnega, duhovnega in domišljjskega sveta« (prav tam). Na tak način je omogočen razvoj socialne, družbene in medkulturne zmožnosti (prav tam).

⁴⁹ »Pri recitiranju govoreči besedila ne zna popolnoma na pamet in zaradi tega kdaj pa kdaj pogleda v zapis. Recitacija je spominsko manj naporna od deklamacije.« (Toporišič v Žbogar 2000b, str. 109)

V okviru opredeljevanja spoznavno-sprejemnih dejavnosti Žbogarjeva (2000b, str. 113–119) najprej navaja več klasifikacij, nato pa izpostavi, da pojmovanje povzema po Krakar Voglovi (1993), ki med omenjene dejavnosti uvršča doživljanje, razumevanje z analizo ter sintezo z vrednotenjem.⁵⁰

Doživljanje je »prvotno, subjektivno, neposredno sprejemanje leposlovnega besedila, pri katerem so udeleženi še nerazčlenjeni čutni, čustveni, miselni itd. procesi in odzivanja posameznih bralcev« (Krakar Vogel 1993, str. 10).

Razumevanje, druga spoznavno-sprejemna stopnja, je »razčlenjevanje vsebinskih in oblikovnih sestavin umetnostnega besedila, ki vključuje uporabo književnega znanja in različne razumske spoznavne dejavnosti« (prav tam). Slednje lahko razvrstimo na:

- razumevanje v ožjem (spoznavnopsihološkem) smislu, ki obsega prevajanje v drug kod (npr. iz umetnostnega v neumetnostni jezik), in interpretacijo ali razlago (povzemanje, pripovedovanje s svojimi besedami o dogajanju, osebah itd.);
- **analizo**, h kateri prištevamo analizo elementov (prepoznavanje in poimenovanje posameznih sestavin v besedilu, npr. metafor, rime ipd.), analizo odnosov (primerjanje med sestavinami, ugotavljanje vloge posameznih sestavin v besedilni celoti) ter analizo struktur in organizacijskih načel (npr. povezava sestavin v umetniško sporočilo) (Krakar Vogel 1993, str. 11; Marentič Požarnik 1991, str. 27–29).

Naslednja spoznavno-sprejemna stopnja je **sinteza z vrednotenjem**, na kateri »učenec v zaokroženi obliki, celovito in samostojno izrazi svoja spoznanja o besedilu« (Krakar Vogel, str. 12). Medtem ko naj bi pri sintezi »učenec samostojno združeval različna spoznanja, pridobljena pri razčlenjevanju besedila, v novo celoto«, izreka pri vrednotenju sodbe »o vrednosti določenega dela po osebnem okusu in glede na izbrane notranje in/ali zunanje kriterije ter na podlagi predhodnega razčlenjevanja« (prav tam).

⁵⁰ Doživljanje, razumevanje in vrednotenje, ki so temeljne dejavnosti v okviru bralne sposobnosti, se pri samem branju bolj ali manj prepletajo. Za dokaz bralne sposobnosti pa lahko opredelimo še eno dejavnost, in sicer **izražanje**, ki je »dejavnost interpretovega oblikovanja (meta)besedil (jezikovnih sporočil) o prebranem besedilu bodisi na eni ali na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah« (Krakar Vogel 1993, str. 13). Ko bralec ubesedi svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje, razkriva sprejemanje določenega literarnega besedila. Na tak način tudi učitelj dobi »povratno informacijo o tem, kako uspešno so cilji uresničeni« (prav tam).

Za razliko od zgoraj razložene klasifikacije po Krakar Voglovi (1993) pa Žbogarjeva (2000b, str. 119) k spoznavno-sporazumevalnim dejavnostim prišteva še t. i. **utrjevanje in uporabo znanja** ter ju opredeli kot dejavnosti, ki od učenca zahtevata poznavanje konteksta (tj. literarnozgodovinskih, literarnoteoretičnih dejstev, poznavanje "pomožnih" ved (prav tam).⁵¹

V kontekstu naše teme o učbenikih lahko po opredelitvi prenosniških in spoznavno-sprejemnih dejavnosti končno potegnemo vzporednice do metod in ciljev⁵², dveh poglavitnih sestavin didaktične strukture pouka književnosti, na osnovi katerih je mogoče določiti didaktično vrednost učbenikov – omenjene dejavnosti nam torej »kažejo, katere metode dela omogočajo učbeniki, s tem pa, katere cilje pouka književnosti omogočajo dosegati« (Žbogar 2000a, str. 16).

Če to zapišemo še nekoliko drugače: v okviru didaktične vrednosti lahko določamo metode in cilje z analizo nalog, in sicer glede na prenosniške in spoznavno-sprejemne dejavnosti. Bistvo osrednje metode pri obravnavi besedila in poglavitnih ciljev pouka književnosti predstavljamo v nadaljevanju.

Kadar je v središču pozornosti celotno literarno besedilo na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah, govorimo o celostni šolski interpretaciji; če pa obravnava ne zajema celotnega besedila oz. če besedila ne obravnavamo na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah, interpretacijo imenujemo delna šolska (Krakar Vogel 2004, str. 58–59). Na osnovi tega lahko torej razberemo, da je osrednja metoda pouka književnosti **šolska interpretacija**⁵³ – doživljanje, razumevanje, vrednotenje in vzporedno izražanje pa v sistemu le-te potekajo v sedmih fazah (uvodna motivacija, napoved besedila in njegova umestitev, interpretativno branje, premor po branju in izražanje doživetij, razčlenjevanje besedila, sinteza in vrednotenje, nove naloge) (prav tam, str. 79).

⁵¹ Izhajajoč iz spoznanj o vsebini kot sestavini didaktične strukture (Krakar Vogel 2004, str. 38, 61, 67), bi lahko to t. i. poznavanje konteksta imenovali tudi poznavanje vsebin iz književne vede.

⁵² O metodah, ciljih in vsebini kot tretji poglavitni sestavini didaktične strukture obširno piše Krakar Voglova na več mestih (1993, 1995/96, 2004). Da pa se s podrobnim opisovanjem posameznih značilnosti ne bi preveč oddaljili od rdeče niti našega diplomskega dela, v nadaljevanju na kratko povzemamo le tista spoznanja o ciljih in metodah, ki so po našem mnenju neposredno povezana z didaktično (in informacijsko) vrednostjo beril.

⁵³ Bistvo t. i. šolske interpretacije, ki »izhaja iz pedagoško utemeljenega izkušenjskega učenja in opredelitev interpretativnih dejavnosti v literarni vedi«, je »skupno branje in obravnava literarnih besedil v šoli, tj. komunikacija med literaturo, učenci in učiteljem« (Krakar Vogel 2004, str. 78).

In še na kratko o pojmovanju ciljev (smotrov): temeljni cilj pouka književnosti je »spodbujanje učencev h komunikaciji (dejavni stik) z literaturo« (Krakar Vogel 2004, str. 40).

Dosegamo ga prek uresničevanja naslednjih delnih ciljev:

- funkcionalnih, tj. pridobivanja književnih sposobnosti (sposobnosti literarnega branja in sposobnosti literarnega pisanja) (prav tam);
- izobraževalnih, tj. pridobivanja književnega znanja (znanja literarne zgodovine, znanja literarne teorije, splošne razgledanosti⁵⁴) (prav tam, str. 49);
- vzgojnih, tj. vzgoje književne kulture (ožji vzgojni cilj) in oblikovanja splošnega vrednostnega sistema in karakterizacije posameznika (širši vzgojni cilji) (prav tam, str. 53–54).

Uresničevanje funkcionalnih ciljev omogočajo funkcionalne spoznavno-sprejemne dejavnosti (doživljanje, razumevanje z analizo, sinteza z vrednotenjem), uresničevanje izobraževalnih ciljev pa dejavnosti dokazovanja in uporabe znanja (utrjevanje in uporaba znanja) (Žbogar 2000b, str. 119).

Po opredelitvi delnih ciljev lahko zgoraj zapisano definicijo temeljnega cilja pouka književnosti formuliramo še natančneje: kot »vzgojo učenca za dejaven stik z leposlovjem, ki obsega razvoj književnih sposobnosti, znanja, kulture in oblikovanje širših človeških vrednot« (Krakar Vogel 1994, str. 84). K uresničevanju le-tega pa seveda v veliki meri pripomore didaktično ustrezno oblikovano berilo.

Medtem ko Žbogarjeva na tej točki konča z analizo didaktične vrednosti in z njo specifičnih določilnic berila, torej učbenika za književnost, bomo mi na osnovi pregleda ostale literature dodali še nekaj splošnih določilnic, ki so skupne različnim predmetnim učbenikom. Tako bomo opredelili didaktično vrednost učbenika tudi glede na potek učnega procesa ter glede na aktivnost učencev.

⁵⁴ S splošno razgledanostjo so mišljena »za razumevanje književnosti pomembna dejstva in posplošitve iz 'pomožnih ved', predvsem humanističnih in družboslovnih« (prav tam, str. 52). Vsebine se v pouk književnosti vključujejo na osnovi načela medpredmetnih povezav (prav tam).

2.3.2.2 ... glede na potek učnega procesa

Uvajanje učenca v novo temo

V začetni fazi učnega procesa je najpomembnejša učiteljeva vloga, »vendar pri tem ne smemo povsem izključiti tudi prispevka učbenika« (Poljak 1983, str. 23).

Tudi Strmčnik (1975a, str. 181) poudari, da je uvajanje učencev v novo učno snov predvsem stvar učitelja, kar utemeljuje s tem, da učitelj mnogo bolje pozna konkretne pogoje življenja in dela učencev kot pa pisec učbenika. Ker avtor učbenika konkretno ne pozna predznanja učencev in tega, kaj je potrebno ponoviti, »bi bile njegove didaktične izpeljave tega ponavljanja neekonomične in neracionalne, tako za njegov učbenik, kakor tudi za njegovo učno prakso« (prav tam, str. 182). Ustreznejše bo, »da je konkretizacija in organizacija uvodnega ponavljanja prepuščena učiteljevi presoji« (prav tam).

Vsebina uvajanja je sicer raznovrstna, odvisno od »učne teme, objektivnih in subjektivnih možnosti izvedbe ter od avtorjeve domiselnosti, da izbere, kar je tipično, obenem pa učencem dostopno in zanimivo« (Poljak 1983, str. 23). Vsebino priprave je potrebno spreminjati, prilagajati od teme do teme, da ne postane za učence enolična (prav tam). Da posamezen učbenik vsebuje naloge za uvajanje v novo učno snov oz. vzpostavljanje, povečanje motivacije, lahko prepoznamo po naslednjih naslovih v začetnem delu posameznih poglavij: priprava na delo, uvodne naloge, ali veš, znaš odgovoriti, preveri, ponovi ipd. (prav tam, str. 24).

Obravnava nove učne teme

Kot poudarja Strmčnik (1975a, str. 182–183), nosi avtor učbenika večjo odgovornost pri osrednjem delu učnega procesa, v fazi obravnave, razlage nove učne teme. Pisec učbenika seveda ne more razčleniti posamezno učno temo z različnih zornih kotov, z nizanjem številnih primerov itd., ampak »se mora omejiti na bistvo neke teme, na njen bistveni aspekt in ga razčleniti z optimalnim številom tipičnih primerov, z najustreznejšimi in najnужnejšimi ponazoritvami, ter po najzanesljivejši didaktično metodični poti« (prav tam).

»Vsebina nove učne teme mora biti v učbeniku prikazana tako, da pomaga učencu pridobiti znanje [...]«, ki je »*logičen pregled ali sistem trajno usvojenih dejstev in posplošitev*« (Poljak 1983, str. 24). Avtor iz omenjene opredelitve znanja izpelje določena didaktična načela, na osnovi katerih lahko učenci s pomočjo učbenika pridejo do znanja.

- Ker je znanje »*sistem* ali logičen pregled učnih vsebin, v katerem so zajeta dejstva in posplošitve«, je avtorjeva dolžnost, da »z dobrim strukturiranjem oziroma *sistematiziranjem vsebine* učne teme učencem omogoči logičen pregled« (prav tam, str. 25). Avtor mora torej določiti ključne točke, okrog katerih koncentrira in povezuje druge vsebinske elemente – to pa doseže npr. z izločitvijo in oblikovanjem podnaslovov. S tem učencem omogoči, da na prvi pogled spoznajo temeljno vsebinsko strukturo učne teme (prav tam).
- Čeprav je učbenik »*sekundarni* vir spoznavanja dejstev«, mora učencem pomagati pri usvajanju le-teh (prav tam). Avtor lahko prikaže dejstva na več načinov: predstavi **izvirna besedila** (npr. dele umetniških besedil za pouk književnosti, zgodovinske dokumente za pouk zgodovine); **z besedilom** (pri čemer opisuje) predstavi dejstva, podatke tako, da učencem omogoči oblikovanje ustreznih predstav; dejstva prikaže **likovno**, torej s pomočjo slike, skice, grafikona, diagrama, zemljevida; z besedilom učence usmeri v **preučevanje** tistih **primarnih virov** v stvarnosti, ki omogočijo spoznavanje ustreznih dejstev (opazovanje, praktično delo, poskusi, meritve ipd.) (prav tam).
- Za pridobitev znanja je poleg dejstev potrebno tudi sprejemanje posplošitev, tj. splošnosti, abstrakcij, ki nastajajo v subjektu (pojmi, pravila, definicije, sklepi, izvlečki, aksiomi, hipoteze, teorije, misli, formule, enačbe itd.). Posplošitev ne moremo videti, otipati, ampak jih je potrebno dojeti, razumeti oz. spoznati z mišljenjem. Ob tem je naloga pisca učbenika, da učencem s pojasnjevanjem in besedno razlago oblikuje posplošitve tako, da le-te učenci zares lahko razumejo.
- Duševne sile učencev določene dobe in šolske stopnje zahtevajo, da avtor učbenika doseže ravnovesje med usvajanjem dejstev in posplošitev. Če učenec težje sprejema posamezne dele učbenika oz. posameznih vsebin celo ne razume, je dialektično razmerje med dejstvi in posplošitvami v učbeniku neustrezno (prav tam, str. 25–27).

Urjenje dejavnosti

»Naloga sestoji iz stalnega števila dejavnosti z različnih področij: senzoričnih, praktičnih, izraznih, miselnih. Nobena od nalog se ne omejuje le na eno samo področje dejavnosti niti ne obsega vselej dejavnosti z vseh naštetih področij. Pri pouku književnosti na primer med interpretacijo literarnih besedil ni praktičnega dela, v interpretaciji kot posebnem delu pa so zajete senzorične, izrazne in miselne dejavnosti [...].« (Prav tam, str. 27)

Za didaktično oblikovanje učbenika so postavljene naslednje smernice:

- glede na vsebino učne teme mora avtor učbenika določiti **glavne naloge** oz. dejavnosti, ki jih učenci posebej vadijo in obvladajo;
- za uspešno izvedbo dela mora učbenik vsebovati tako fizično (za praktično delo je potrebno učenca seznaniti z gradivom, orodjem, izvedbo posameznega praktičnega gradiva) kot duhovno (del učbenika, v katerem je podana tekstovna in slikovna vsebina, ki učencu omogoča vadenje senzoričnih, miselnih dejavnosti ter dejavnosti izražanja) **gradivo**;
- da bi učenci spoznali faze in posamezna opravila določene naloge, jim je potrebno prikazati **vzorec naloge**;
- učence je potrebno seznaniti z **načinom izvedbe naloge**, jim razložiti posamezne postopke in za to potrebne tehnike (prav tam, str. 28).

Naloge za vajo se lahko razširijo, navezujejo na dopolnilno literaturo, npr. na zbirke nalog za vajo, delovne zvezke, antologije, zbornike ipd. Dele učbenika, ki vsebujejo vaje, lahko prepoznamo po naslednjih naslovih: vaje, naloge za vajo; tudi natančneje: vadi se v govoru, pisanju, branju, meritvah itd.; analiziraj, primerjaj, ugotovi, načrtuj; tudi praktične: obrusi, izreži, modeliraj itd. (prav tam, str. 29).

Ponavljjanje učnih vsebin

Ponavljjanje učnih vsebin je potrebno zaradi zapomnitve oz. trajnosti znanja. Vloga učbenika je v tej fazi toliko bolj pomembna, ker se učenci učijo tudi doma, in sicer tako, da ponavljajo ob učbeniku. Pri tem ločimo (Poljak 1983, str. 29–31):

- reproduktivno ponavljanje (dobesedno reproduciranje obdelane učne vsebine), ki ga avtor učbenika bodisi nakaže na samem besedilu obdelane učne enote, npr. posamezne dele teksta poudari s posebnim tiskom, na pomembne dele opozori s formulacijami, kot so: Pomembno! Pomni! Ne pozabi! itd., bodisi učence opozori po besedni razlagi,

npr. izloči in oblikuje pomembne posplošitve, izdela povzetek, pripravi pregled obdelane teme z grafičnim, tabelaričnim in drugim prikazom;

- produktivno ponavljanje (vsebine se ponavljajo z novega vidika, se razširijo, poglobijo; sprememba v načinu dela), h kateremu učence napotijo naslednje formulacije: da s primerjanjem ugotovijo enake in različne elemente, poiščejo podobne primere iz življenja, konkretizirajo posplošitve na svojih primerih, povezujejo vsebine s prejšnjimi temami iz istega predmeta in tudi drugih predmetov ipd.;
- v ponavljanje bi lahko uvrstili tudi navajanje učencev na branje dopolnilne literature, kar dosežemo z navajanjem literature za vsakim poglavjem ali pa s sintetičnim pregledom na koncu učbenika.

Preverjanje znanja in sposobnosti

Avtorji učbenikov morajo predvidevati tudi prisotnost t. i. samokontrole učencev – da le-ti samostojno ugotavljajo, koliko obvladajo znanje o izbrani učni temi ter do katere stopnje so v okviru izvajanja posameznih dejavnosti razvili spretnosti in sposobnosti. Učbenik mora torej vsebovati naloge v zvezi s tem, kar morajo učenci preveriti – poleg nalog za reproduciranje pridobljenega znanja mora biti vanj vključeno tudi reševanje težjih nalog, pri čemer morajo učenci pokazati pridobljeno znanje ter pridobljeno sposobnost dela (prav tam, str. 31).

V didaktičnem oblikovanju učbenika se posamezne komponente učnih tem, torej faze učnega procesa, med seboj različno kombinirajo in integrirajo: lahko so nanizane druga na drugo (najprej uvajanje v novo temo, nato razlaga novih vsebin, vaje, ponavljanje, preverjanje), lahko se združujejo (npr. vzporedno z razlago učnih vsebin potekajo vaje ...), lahko se pogosto menjavajo (razlagi prvega dela vsebine takoj sledi ponavljanje s kratkimi vajami in preverjanjem, nato pa drugi del vsebine z enako razporeditvijo komponent – tako vse do konca teme; takšen način je primeren za učbenike matematike) (prav tam, str. 31–32).

O tem, kako lahko v okviru vaj in nalog (s prenosniškimi in spoznavno-sprejemnimi dejavnostmi) konkretno določamo didaktično vrednost berila glede na metode in cilje, pa smo podrobneje že pisali v prejšnjem podpoglavju.

Učiteljevo načrtovanje učnega procesa

Za ustrezno izpeljavo celotnega učnega procesa se mora učitelj seveda predhodno pripraviti – od tod lahko izpeljemo tudi vlogo učbenika pri učiteljevem načrtovanju, ki ga lahko smatramo kot predhodno fazo zgoraj opredeljenemu poteku. Učbenik je lahko učitelju (bolj ali manj) v pomoč:

- pri izdelavi letne in dnevne učne priprave,
- pri načrtovanju različnih učnih metod in oblik dela,
- pri določanju domačih nalog za učence,
- pri pripravi preizkusov znanja (Slivar idr. b. l., str. 260),
- pri učni diferenciaciji in individualizaciji.

2.3.2.3 ... glede na aktivnost učencev

Predloge o tem, na kakšne načine lahko pisci učbenikov okrepijo vlogo dijaka in zmanjšajo vlogo učitelja, povzemamo po Pevec Grmovi (2001). Avtorica sicer podaja predloge za okrepitev aktivne vloge dijakov, mi pa bomo njena spoznanja prenesli na področje osnovnošolskih učbenikov in s tem na aktivnost učencev.

- V učbenik je mogoče vgraditi naloge, pri katerih učenci prevzemajo vlogo učitelja – npr. z vprašanji *Si snov dobro razumel, jo dobro obvladaš? Poišči sošolca, sošolko, ki je imel/-a težave pri razumevanju in mu/ji snov še enkrat razloži*. Tako razvijamo sposobnost vživljanja v drugega (prav tam).
- Vprašanja in naloge v učbeniku naj bodo organizirane tako, da je učencu omogočeno tudi samostojno delo in s tem prevzemanje odgovornosti za svoje znanje. Naloge naj imajo priložene rešitve, o njihovi vlogi pa se je seveda potrebno pogovoriti (prav tam, str. 122). Pomen rešitev ni torej v tem, da bi jih učenci le prepisali, če ne bi znali sami rešiti naloge, temveč da bi se navadili na samostojno kritično preverjanje svojih odgovorov.
- V učbenik naj bodo vključeni tudi posamezni projekti, ki si jih učenci in učitelji izberejo glede na možnosti in zanimanja. Dolgoročni projekti, ki se odvijajo skozi celotno šolsko leto, za učence prinašajo določeno motivacijsko vrednost (prav tam).
- Naloge v učbeniku naj poleg individualnega dela omogočajo in spodbujajo tudi izvajanje različnih oblik sodelovanja med učenci (delo v paru, skupinsko delo) (prav tam).

Sami lahko k tem predpostavkam dodamo še naslednje didaktične možnosti, in sicer konkretno za pouk književnosti: berilo naj učence usmerja tudi v iskanje dodatnih informacij v drugih virih, prav tako pa naj vsebuje tudi dovolj ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi (internetom, televizijo, radiem, gledališčem, glasbo ipd.). Na tak način širi učenčevo obzorje (spo)znanj, ga spodbuja h kritičnemu sprejemanju različnih oblik informacij ter mu ob vseh izobraževalnih in funkcionalnih ciljih omogoča razvoj v kritičnega ter z določenim vrednostnim sistemom "oblikovanega" posameznika.

2.3.3 Evalvacija učbenika

Med drugim je namen naše diplomske naloge v sklopu empiričnega dela pridobiti mnenja učiteljev in učencev o informacijski in didaktični vrednosti beril, pri čemer gre torej za določen način evalvacije izbranega učbenika, v našem primeru berila. V strokovni literaturi smo o omenjenem procesu zasledili naslednje: evalvacija učbenikov pomeni ocenjevanje usklajenosti med dejanskimi karakteristikami v učbeniku in idealnim sklopom karakteristik (Mikk 2000, str. 25). Mikk (prav tam) razdeli metode evalvacije v tri skupine: mnenje respondentov, analiza učbenikov ter evalvacija s pomočjo eksperimenta.

Pridobivanje mnenj respondentov, tj. učiteljev, učencev, raziskovalcev učbenikov, predmetnih strokovnjakov, je najpogostejše uporabljena metoda pri evalvaciji učbenikov; ker pa različni strokovnjaki lahko različno evalvirajo enak učbenik, je tu prisoten določen dvom o vrednosti rezultatov. Avtor navaja tudi številne primere vprašanj, s katerimi lahko raziščemo mnenje respondentov o izbranem učbeniku. Ob tem pa opozori, da večje število različnih vprašalnikov otežuje primerjave rezultatov, zato bi bilo ustrezno, da bi bili v uporabi določeni skupni vprašalniki, ki bi omogočili primerjanje različnih raziskav (prav tam, str. 25–31).

V sklopu omenjene metode se vprašalnike lahko uporablja v treh fazah sestavljanja in uporabe učbenika: evalvacija situacije v šolah pred samo sestavo novega učbenika; evalvacija učbenika pred sprejetjem, potrditvijo za uporabo v šolah, ki prepreči uporabo neustreznih učbenikov; evalvacija po uporabi učbenikov, ki omogoči pripravo nove, izboljšane izdaje učbenika (prav tam, str. 32).

Avtor poudari, da naj bi bili učbeniki evalvirani s strani tistih, ki delajo z njimi in ki se zanje zanimajo. Vsem, ki evalvirajo, je skupna zahteva po visokem učinku učenja, razlikujejo pa se v samem vidiku te zahteve – npr. učitelji so osredotočeni na vsebino in metode dela, ki jih učbenik omogoča, učenci pa na razumevanje in stopnjo zanimivosti vsebine v učbeniku (prav tam, str. 37).

Učbenike lahko evalviramo tudi s pomočjo **eksperimenta**, ki temelji na preučevanju vpliva učbenika na učenje – najbolj pogost učinek je količina pridobljene vsebine, ki je lahko merjena takoj po učenju ali nekoliko kasneje (najkasneje v roku enega leta) (prav tam, str. 47).

Namen omenjene metode je ugotoviti, ali je učbenik, ki se trenutno uporablja, dovolj ustrezen ali pa bi novi učbenik omogočal doseganje boljših rezultatov. Ob tem se je potrebno zavedati, da izpeljava tovrstne evalvacije zahteva veliko časa in sredstev; za veljavnost rezultatov pa je potreben tudi eksperimentalni dokaz, ki prepreči, da bi se diskusije o karakteristikah učbenika sprevrgle le v sholastične pogovore (prav tam, str. 25). Na rezultate (in tudi že na sam potek) eksperimenta lahko vplivajo različni dejavniki: učenci (socialno-ekonomski status, motivacija, sposobnosti, predznanje, zdravje itd.), učitelji (profesionalne kompetence, odnos do poučevanja itd.), učbeniki (vsebina, razumljivost, ilustracije itd.), testi za merjenje učinkov (zahtevnost vprašanj, čas za odgovarjanje itd.). Da bi ugotovili, kateri rezultati so resnično posledica vpliva s strani učbenika, moramo izločiti vpliv ostalih (prav tam 47–48).

Analiza učbenika pa vsebuje določena pravila za štetje posameznih značilnosti (karakteristik, določilnic) učbenika, z njo pridobimo objektivne podatke. Na drugi strani pa kot pomanjkljivost tega načina avtor omenja težave pri določanju natančnih pravil za štetje posameznih značilnosti učbenika; prav tako pa včasih ni dovolj jasno, ali so zbrani podatki zares uporabno sredstvo evalvacije (prav tam, str. 25–26).

2.3.3.1 Kriteriji kvalitetnega učbenika na Slovaškem – primer dobre prakse

V okviru iskanja ustreznih smernic za opredelitev kvalitetnega učbenika in vzpostavitev učinkovite učbeniške politike je NIE (National Institute for Education)⁵⁵ v sodelovanju z OSI (Open Society Institute)⁵⁶ izvedel dolgoročni projekt »Učbeniška politika na Slovaškem« (*Textbook Policy in Slovakia*). Glavni cilj je bil predlagati novo učbeniško politiko in ob tem strategije za izboljšanje kvalitete učbenikov ter učinkovitosti evalvacije učbenikov. Projekt se je pričel v letu 2001, in sicer z oceno ter podrobno analizo vseh vidikov učbeniške politike na Slovaškem (Nogova in Huttova b. l., str. 333).

Sledila je faza, v kateri je bila za glavno nalogo opredeljena priprava novega sistema za odobritev in evalvacijo učbenikov. Oblikovan je bil nov sklop kriterijev in evalvacijskih metod za evalvacijo vzorčnih rokopisov, za odobritev in objavo dokončanih rokopisov ter za evalvacijo učbenikov, ki se že uporabljajo v šolah. Proces razvijanja in oblikovanja pilotskega modela za evalvacijo učbenikov je trajal med letoma 2002 in 2005; od leta 2006 pa se na novo postavljeni kriteriji uporabljajo tudi v praksi (prav tam).

Nogova in Huttova (prav tam, str. 334), avtorici poročila o tem projektu, poudarita, da mora kvaliteten učbenik ne le služiti kot glavni vir znanja, ampak tudi pomagati pri razvijanju učenčeve osebnosti, spoštovati njegove individualne spretnosti, spodbujati interes za učenje ter interaktivnost.

Na osnovi omenjenega je bilo izpeljanih šest ključnih kategorij za evalvacijo (KEC – *key evaluation categories*): usklajenost z dokumenti, predpisanimi na področju vzgoje in izobraževanja, osebni razvoj, izbor vsebine, socialna korektnost, metodološki pristop in grafična podoba (prav tam). NIE je poleg kategorij opredelil tudi funkcije učbenika in iz njih izpeljal kriterije evalvacije. Le-ti pa niso vsi enako pomembni, razdeljeni so po nivojih (prav tam, 335).

⁵⁵ NIE je organizacija, ki na Slovaškem deluje na področju vzgoje in izobraževanja, in sicer pod okriljem ministrstva, pristojnega za šolstvo, znanost, raziskovanje in šport. Omogoča tako strokovno-metodološko organizacijo šol ter šolskih pripomočkov kot dodatno izobraževanje, izpopolnjevanje učiteljev (National Institute ... b. l.).

⁵⁶ OSI (Open Society Institute – Budapest) deluje na Madžarskem, v Budimpešti, in sicer med drugim na področju kulture in umetnosti, mednarodnih programov za izobraževanje, štipendiranja itd. (Open Society ... b. l.).

Glavni vidik, ki je vplival na postavitev posameznega kriterija v hierarhičnem sistemu, je bila ugotovitev, kako se spremeni kvaliteta učbenika, če ta kriterij ni izpolnjen (prav tam).

Kategorije in njim pripadajoči kriteriji evalvacije so naslednji (prav tam, str. 336–337):

1. Usklajenost z dokumenti, predpisanimi na področju vzgoje in izobraževanja (17 točk)

(usklajenost z učnim načrtom, logična struktura učne snovi, usklajenost s standardi znanja)

2. Osebnostni razvoj – vrednote, kompetence, veščine (18 točk)

(razvoj osnovnih veščin, vključitev učenca v širšo skupnost, uporabnost v realnem življenju)

3. Izbor vsebine (18 točk)

(točnost podatkov, jedrnatost vsebine, usklajenost med osnovno in dodatno vsebino)

4. Metodološki pristop (24 točk)

(slogovne značilnosti besedila, metode, ki so omogočene s podano vsebino, podana vsebina v učbeniku, sistem vprašanj in nalog)

5. Grafična podoba (17 točk)

(grafična predstavitev besedila, razumljiva grafična predstavitev vsebine, usklajenost slikovnega gradiva z besedilom, motivacijska in estetska vrednost ilustracij)

6. Socialna korektnost (6 točk)

(spoštovanje socialne korektnosti)

Tabela 1: Hierarhija kriterijev

Stopnje	Hierarhija kriterijev (povezana z vsebino in pedagogiko): Kategorije, stopnje, točke						Točke
6			Točnost podatkov, vključenost najnovejših spoznanj				8
5	Primernost besedila učenčevi starosti	Jedrnatost vsebine	Usklajenost s standardi znanja	Razvoj odnosa, kompetenc, veščin	Izpopolnjenost vsebine za spodbujanje učenja	Usklajenost z učnim načrtom	7
4		Uporabnost v realnem življenju	Grafična predstavitev besedila	Socialna korektnost			6
3		Vključitev učenca v širšo skupnost	Didaktična izpopolnjenost vsebine	Sistem vprašanj in nalog			5
2			Motivacijska in estetska vrednost ilustracij	Predstavitev vsebine			4
1		Usklajenost slikovnega gradiva z besedilom	Usklajenost med osnovno in dodatno vsebino	Logična struktura učne snovi			3

Vir: Nogova, M. in Huttova, J. (b. l.). Process of Development and Testing of Textbook Evaluation Criteria in Slovakia. Dostopno na: http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/pdf/nogova_huttova.pdf, str. 335.

Medtem ko so kriteriji na horizontalni ravni med seboj enakovredni, so tisti na vertikalni razporejeni v šest nivojev oz. stopenj. Na prvi, najnižji, stopnji je posamezen kriterij ovrednoten s tremi točkami; vsak, ki je postavljen višje, pa je nato ovrednoten tudi z več točkami (največ osem točk) (glej tabelo 1). Namen horizontalne in vertikalne postavitve kriterijev je omogočiti objektivno kvantitativno evalvacijo (prav tam, str. 335–336).

Najvišje število točk vseh šestih kategorij je 100. Da bo učenik ocenjen pozitivno, pa mora doseči vsaj 60 % točk na vsaki stopnji (prav tam, str. 337).

Nosilci projekta so preverili tudi veljavnost posameznih kriterijev, in sicer s pomočjo strokovnjakov, učiteljev, ki so na osnovi analiz, vprašalnikov, intervjujev ter preizkušanj kriterijev na že končanih učbenikih ugotavljali, ali so s postavljenimi kriteriji pokriti vsi vidiki kvalitetnega učbenika (prav tam).

Veljavnost so zagotovili tudi s tem, da so za evalvacijo izbrali učbenike z različnih predmetnih področij. Prav tako so poskrbeli, da so ocenjevalci razumeli kriterije v enakem pomenu (prav tam, str. 338).

Nov sistem objektivne evalvacije učbenikov so ocenjevalci opredelili kot sistem, ki jih primerno vodi pri njihovem delu, hkrati pa še vedno dopušča dovolj prostora za dodatna priporočila in osebne komentarje. Novost so pozitivno sprejeli tudi založniki in pisci učbenikov. Kot je še zapisano v poročilu, je naslednji korak proces odobritve učbenikov oddaljiti od ministrstva za šolstvo in v ta namen oblikovanje neodvisnega odbora, ki bi imel vse pristojnosti za odločanje (prav tam, str. 339).⁵⁷

Predstavljen model kvantitativne evalvacije želimo izpostaviti kot primer dobre prakse, po katerem bi se lahko zgledovali tudi v našem izobraževalnem prostoru, ne le v povezavi s poukom književnosti, ampak tudi z drugimi učnimi predmeti – seveda pa bi bilo potrebno posamezne kriterije prilagoditi, dopolniti; odgovoriti na odprta vprašanja, kot so npr. kdo bi prevzel vlogo ocenjevalca, ali bi bili rezultati (kvaliteta, ki jo posamezen učbenik dosega v točkah) objavljeni v širši javnosti in bi na tak način bili v pomoč učiteljem pri izbiri učbenika, ali bi rezultati vplivali tudi na sam proces potrjevanja učbenikov; po možnosti poiskati način, s katerim bi v proces vrednotenja vključili tudi učence, dijake, ki so sicer v takšnih procesih najbolj zapostavljena skupina, kljub temu da so učbeniki pravzaprav namenjeni predvsem njim.

⁵⁷ V svojem članku sta avtorici (Nogova in Huttova b. l., str. 334) zapisali, da lahko vsi, ki jih omenjeni projekt natančneje zanima, vzpostavijo stik z njima prek elektronske pošte. Gospe Nogovi smo prek elektronske pošte zastavili nekaj vprašanj, na katera nam je tudi odgovorila (glej prilogo A). V nadaljevanju povzemamo bistvene informacije.

Kriterije evalvacije, ki so jih preverjali na učbenikih, namenjenih tako elementarni kot sekundarni stopnji izobraževanja, lahko posplošujemo na vse učne predmete in izobraževalne programe. Od leta 2006, ko so nove kriterije začeli uporabljati v praksi, pa vse do danes v modelu niso ugotovili bistvenih pomanjkljivosti, kriteriji se še vedno uporabljajo brez večjih težav. Do samih rezultatov evalvacije (kvaliteta, ki jo posamezen učbenik dosega v točkah) pa dostopa le ministrstvo, pristojno za šolstvo; širša javnost z rezultati torej ni seznanjena. Neodvisnega odbora, ki bi imel pristojnosti za potrjevanje, odobritev učbenikov pa jim še ni uspelo ustanoviti (kar je sicer bil eden izmed ciljev, zapisanih v članku); potrjevanje učbenikov je tako še vedno pod okriljem ministrstva (Nogova 2011).

Ob tem se zavedamo, da tudi še tako natančno oblikovanje modela in sistematična opredelitev splošnih in specifičnih določil ne pomenita dokončne rešitve oz. neke absolutne postavitve kriterijev, po katerih naj bi posamezen učbenik vrednotili in ga opredelili kot (ne)kvalitetno učno sredstvo oz. učni vir.

Bi pa opredelitev smernic in po možnosti oblikovanje konkretnega obrazca za vrednotenje učiteljem pomenila pozitivno pridobitev – v procesu izbiranja učbenika, ki bi s svojo informacijsko in didaktično vrednostjo omogočal uspešno doseganje zastavljenih ciljev, se ne bi odločali le na podlagi svojih občutkov, intuicije (kar se sicer tudi dogaja), temveč s pomočjo poglobljenega, sistematičnega, kvantitativnega vrednotenja. Tvrsten obrazec bi bil vsekakor v pomoč na novo zaposlenim učiteljem, ki še nimajo dovolj izkušenj, iz katerih bi lahko izhajali pri izbiranju primernih učnih gradiv.

2.4 SINTEZA TEORETIČNEGA DELA

V začetku navedene opredelitve učbenika lahko strnemo v nekaj ključnih spoznanj, in sicer:

- Učbenik⁵⁸ je masovna, osnovna (temeljna) in obvezna (zakonsko regulirana) šolska knjiga (Malić 1986; Poljak 1983;), vendar ne more (ne sme) biti edini vir znanja.
- V učbeniku so znanstvene in strokovne vsebine preoblikovane po določenih načelih – proces t. i. didaktične transformacije in redukcije učnih vsebin (Malić 1992; Strmčnik 1997, 2001; Štefanc 2005). Učbenik je na tak način ustrezno didaktično-metodično oblikovan.
- Posamezni avtorji različno kategorizirajo funkcije učbenika. Lahko govorimo npr. o učbeniku v funkciji učiteljevega poučevanja (učno sredstvo), učenčeve učne aktivnosti (učni vir) in reprodukcije družbenih razmerij (Strmčnik 1975a, 1975b; Štefanc 2005).
- Pri opredelitvi dobrega učbenika ne smemo iskati odgovorov le na vprašanje, *kaj* učbenik vsebuje. Zanimati nas mora tudi, *kako* je vsebina v učbeniku učencu posredovana (Kornhauser 1992; Malić 1992; Žbogar 2000b). Z drugimi besedami: elementi, ki jih prištevamo k informacijski vrednosti, morajo biti »ustrezno didaktično-metodično preoblikovani« (Žbogar 2000a, str. 16).

Dilema, ali so izrazi *učbenik*, *čitanka*, *berilo* sopomenski, pa je tudi razjasnjena – temeljna učna knjiga za pouk književnosti je najpogosteje poimenovana berilo. Slednji izraz smo in bomo v tovrstnem kontekstu uporabljali tudi mi.

S pregledom pravilnikov, ki urejajo tovrstno področje, smo ugotovili, da so učbeniki (pre)pogosto v središču razprav, bodisi med državo in založniki bodisi med državo in strokovnjaki. Kakor koli že, vsi akterji se morajo zavedati, da bi morali delovati najprej v dobro učenca, saj je le-ta, skupaj s svojim znanjem, ključni element v vzgojno-izobraževalnem procesu.

⁵⁸ V angleški terminologiji se za ustreznico besedi učbenik uporablja predvsem izraz *textbook*, za berilo oziroma čitanko pa izraza *reader*, *reading-book* (Grad in Leeming 2000, str. 24, 712). Znani izrazi so še *handbook*, *coursebook*, *student's book*, *school book*, *class book* (Žbogar 2000b, str. 32). Več o tem glej: prav tam, str. 32–36.

Seznani smo se tudi s pojmom makro- in mikroartikulacije učne snovi – predpisani učni načrt ter v njem določeni učni cilji in učne vsebine tvorijo makroraven; učbenik, v katerem so učni cilji in vsebine ubesedene v konkretna besedila ter ob tem v strukture vpleteni še določeni elementi učnega procesa, pa predstavlja mikroraven (Pevce Grm 2001).

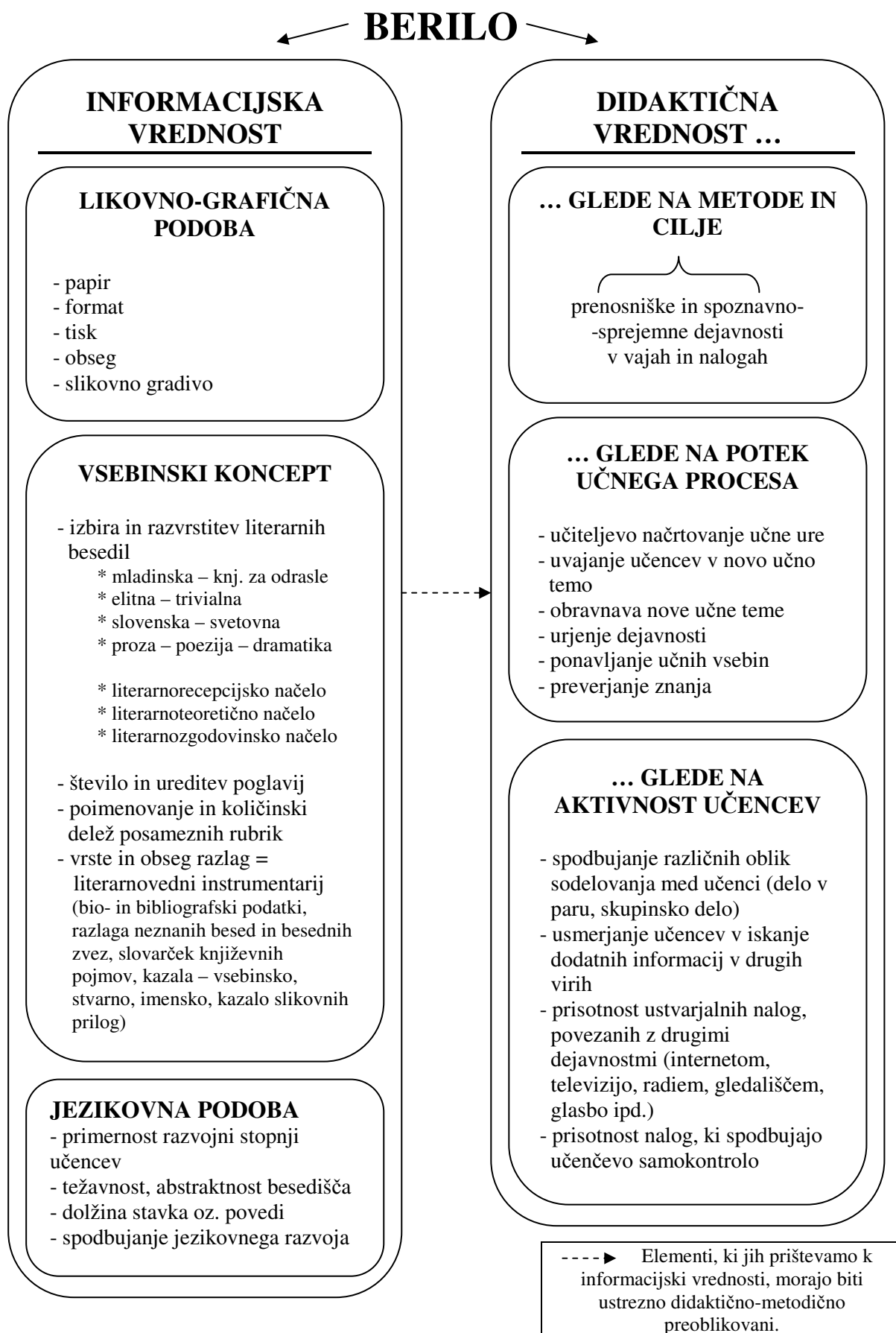
V osrednjem poglavju smo podrobno predstavili določilnice informacijske in didaktične vrednosti berila, pri čemer smo izhajali iz klasifikacije po Žbogarjevi (2000a, 2000b, 2005), vanjo pa smo smiselno vključevali tudi spoznanja drugih avtorjev. Medtem ko smo k informacijski vrednosti berila uvrstili likovno-grafično podobo, vsebinski koncept ter jezikovno podobo, smo didaktično vrednost določili glede na metode in cilje, glede na potek učnega procesa ter glede na aktivnost učencev.

Še podrobnejšo predstavitev posameznih določilnic informacijske in didaktične vrednosti berila pa v nadaljevanju prikazujemo tudi grafično (glej sliko 2). Opredeljene določilnice bodo služile tudi kot temeljno izhodišče pri načrtovanju in izvajanju empiričnega dela.

Seveda je podani predstavitvi mogoče še marsikaj dodati, jo izpopolniti; vseeno pa menimo, da bi ta naš predlog lahko služil tudi kot poskusni model za vrednotenje beril – da bi se torej učitelji v procesu izbiranja učbenika ne zanašali zgolj na svojo intuicijo, temveč bi na podlagi jasno opredeljenih smernic opravili kvalitativno kvantitativno evalvacijo in se nato odločili za tisto berilo, ki bi s svojo informacijsko in didaktično vrednostjo po njihovem mnenju najbolj ustrezalo samemu načinu dela in seveda potrebam učencev ter posledično omogočilo uresničevati temeljni cilj pouka književnosti, tj. dejavni stik učenca z literaturo, z bralnim svetom.

Tovrstne določilnice je mogoče opredeliti pri vseh učnih predmetih in tako za vsak predmetni učbenik pridobiti jasno zastavljene kriterije, ki bi lahko bili v pomoč učiteljem, ko se le-ti odločajo, kateri izmed učbenikov, potrjenih v katalogu, bo najbolj ustrezen.

Slika 2: Določilnice informacijske in didaktične vrednosti berila



3 EMPIRIČNI DEL

V učnem procesu ima učbenik vlogo učnega sredstva in hkrati učnega vira, kar pomeni, da mora s svojo kvaliteto izpolnjevati pričakovanja tako učiteljev kot učencev. Da bi berilo (učbenik za pouk književnosti) z vsemi svojimi elementi omogočalo uresničevanje zastavljenih ciljev, mora vsebovati določeno informacijsko in didaktično vrednost.

V empiričnem delu smo najprej na kratko predstavili tri berila, ki so v veljavnem katalogu potrjena za pouk književnosti v 9. razredu osnovne šole. Osrednji namen pa je bil s pomočjo kvantitativne raziskave pridobiti mnenja učiteljev ter učencev o informacijski in didaktični vrednosti beril. Ugotavljali smo tudi mnenja učiteljev o odnosu učencev do beril in le-ta primerjali (soočili) z dejanskim odnosom, ki ga imajo učenci.

3.1 PREDSTAVITEV BERIL ZA POUK KNJIŽEVNOSTI V 9. RAZREDU

3.1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

S pomočjo analize dokumentarnega gradiva (učbenikov) smo odgovarjali na raziskovalna vprašanja, povezana z vsebinskim konceptom treh beril, ki so v veljavnem katalogu učbenikov potrjena za pouk književnosti v 9. razredu osnovne šole, in sicer »Skrivno življenje besed«, »Svet iz besed 9« ter »Z roko v roki«. Potrebno je izpostaviti, da analiza ni bila zastavljena globinsko, a je kljub »površinski« vlogi nismo mogli izključiti, saj so izbrani elementi, vidiki predstavljali izhodišče bodisi za sestavo posameznih anketnih vprašanj (gl. 16. in 17. vprašanje pri anketnem vprašalniku za učence) bodisi za postavitev določenih hipotez oz. podkrepitev interpretacije rezultatov, pridobljenih z anketiranjem v okviru kvantitativne raziskave.

Z analizo smo želeli pridobiti predvsem podatke o posameznih elementih v sklopu vsebinskega koncepta (število in ureditev poglavij, število vseh besedil, število besedil, ki niso predlagana v učnem načrtu, a so v berilu, načelo, ki prevladuje pri razporeditvi besedil,

zastopanost posameznih književnih zvrsti, zastopanost slovenske in svetovne književnosti, rubrike, ki jih vsebuje posamezno berilo, vrste kazal in drugi sezname, ki so vključeni v posamezno berilo).

V berilih smo poiskali tudi konkretne primere nalog za posamezne dejavnosti (za prenosniške in spoznavno-sprejemne dejavnosti, za ustvarjalne naloge, povezane z drugimi dejavnostmi, npr. z internetom, televizijo, radiem, gledališčem, glasbo ipd., za naloge, ki spodbujajo sodelovanje med učenci, za učno diferencirane naloge). Primere smo vključili v interpretacije rezultatov, pridobljenih z anketiranjem učiteljev.

3.1.2 Raziskovalna vprašanja

Postavili smo naslednja raziskovalna vprašanja, povezana z vsebinskim konceptom posameznih beril:

1. Katera poglavja obsega posamezno berilo?
2. Koliko je vseh besedil v posameznem berilu?
3. Koliko je besedil, ki niso predlagana v učnem načrtu, a so prisotna v posameznem berilu?
4. Katero načelo prevladuje pri razporeditvi besedil v posameznem berilu?
5. Kako so v posameznem berilu zastopane književne zvrsti?
6. Kako sta v posameznem berilu zastopani slovenska in svetovna književnost?
7. Katere rubrike vsebuje posamezno berilo?
8. Katera kazala in drugi sezname so prisotni v posameznem berilu?

3.1.3 Opis osnovne raziskovalne metode

Uporabili smo deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja, s katero ugotavljamo stanje, kakršno je, ne da bi si ga vzročno pojasnjevali (pojave opisujemo) (Sagadin 1993, str. 12).

3.1.4 Opis enot analize

Enote analize predstavljajo tri berila, ki so bila v Katalogu učbenikov za šolsko leto 2010/2011 (b. l.) potrjena za pouk književnosti v 9. razredu osnovne šole, in sicer: »Skrivno življenje besed« (Honzak idr., založba Mladinska knjiga, 2010⁵⁹), »Svet iz besed 9« (Blažič idr., založba Rokus Klett, 2007⁶⁰), »Z roko v roki« (Cirman idr., Državna založba Slovenije, 2005⁶¹).

3.1.5 Opis postopka zbiranja podatkov

Podatke o berilih smo pridobili z analizo dokumentarnega gradiva. Izbrali smo določen element analize, nato v vseh treh berilih pregledali, ali in v kolikšni meri se ta element pojavlja, in to ustrezno označili v tabeli.

3.1.6 Opis instrumenta

Pripravili smo opazovalne sheme – oblikovali smo tabele z določenimi elementi, ki smo jih želeli preveriti (glej prilogo B). Pri opredeljevanju posameznih določilnic oz. elementov smo se naslonili na delitev po Žbogarjevi (2000a, 2000b) in Krakar Voglovi (2004). Instrument vsebuje tabele za preverjanje naslednjih elementov: število in ureditev poglavij, število vseh besedil, število besedil, ki niso predlagana v učnem načrtu, a so v berilu, načelo, ki prevladuje pri razporeditvi besedil, zastopanost posameznih književnih zvrsti, zastopanost slovenske in svetovne književnosti, rubrike, ki jih vsebuje posamezno berilo, vrste kazal in drugi sezname, ki so vključeni v posamezno berilo.

⁵⁹ Berilo je v letu 1999 izšlo kot berilo za 8. razred osemletne osnovne šole; v letu 2001 je bilo prvič potrjeno kot berilo za 9. razred devetletne osnovne šole.

⁶⁰ Berilo je v letu 2004 izšlo kot samostojni delovni zvezek za branje v 9. razredu osnovne šole; v letu 2007 je bilo potrjeno kot berilo za 9. razred devetletne osnovne šole.

⁶¹ Berilo je v letu 2002 izšlo kot berilo za 8. razred osemletne osnovne šole in 9. razred devetletne osnovne šole; v letu 2005 je bilo potrjeno kot berilo za 9. razred devetletne osnovne šole.

3.1.7 Opis obdelave podatkov

Pri določenih podatkih smo izračunali strukturne odstotke (kjer je smiselno), druge pa smo predstavili opisno.

3.2 MNENJE UČITELJEV IN UČENCEV O BERILIH

3.2.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Osrednji namen kvantitativne raziskave je bil pridobiti mnenja učiteljev⁶² in učencev⁶³ o informacijski in didaktični vrednosti beril. Ugotavljali smo stališča, ocene učiteljev o izbiri konkretnega berila za pouk v 9. razredu, njegovi likovno-grafični podobi, vsebinskem konceptu, jeziku ter didaktični vrednosti. Zanimalo nas je tudi, kako učenci ocenjujejo likovno-grafično podobo, vsebino berila, kakšen pomen pripisujejo temu učnemu viru, ugotavljali smo njihov način uporabe. Pridobili smo še mnenja učiteljev o odnosu učencev do beril in le-ta primerjali (soočili) z dejanskim odnosom, ki ga imajo učenci.

3.2.2 Raziskovalna vprašanja

V okviru raziskave smo postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

I. IZBIRA BERILA

1. Katere aktivnosti so učitelji opravili pri izbiranju berila?
2. Kateri dejavniki najbolj vplivajo na učiteljevo izbiro berila?
3. Ali se učitelji, ki so že sodelovali pri izbiri berila, glede mnenja o ponovni izbiri enakega berila razlikujejo od učiteljev, ki še niso sodelovali pri izbiri?
4. Kakšen pomen učitelji pripisujejo učbeniku na splošno?
5. Katera učna sredstva oz. pripomočke poleg berila učitelji še uporabljajo pri pouku književnosti v 9. razredu?
6. Ali učitelji pri izbiri umetnostnih besedil predloge besedil v učnem načrtu usklajujejo z že podanimi besedili v izbranem berilu?

⁶² Izraz *učitelj* velja enakovredno za *učitelja* in *učiteljico*.

⁶³ Izraz *učenec* velja enakovredno za *učenca* in *učenko*.

II. INFORMACIJSKA VREDNOST BERILA

7. Kako učitelji ocenjujejo posamezne določilnice informacijske vrednosti (papir in vezavo, tisk, format, slikovno gradivo, ureditev vsebine v poglavja, vrste vaj in nalog, biografije avtorjev, definicije literarnoteoretičnih pojmov) v izbranem berilu?
8. Kakšno je mnenje učencev o pomembnosti slikovnega gradiva v berilu?
9. Kako učenci ocenjujejo kakovost in količino slikovnega gradiva v uporabljenem berilu?
10. Kakšno je mnenje učiteljev o ustreznosti razporeditve besedil v izbranem berilu?
11. Ali se učitelji, ki uporabljajo berila različnih založb, razlikujejo glede ocene o zastopanosti dramatike v izbranem berilu?
12. Ali se učitelji, ki uporabljajo berila različnih založb, razlikujejo glede ocene o zastopanosti slovenske književnosti v izbranem berilu?
13. Kakšno je mnenje učiteljev o prilagojenosti jezika starostni stopnji učencev?

III. DIDAKTIČNA VREDNOST BERILA

14. Kakšno vlogo ima izbrano berilo za učiteljevo načrtovanje pouka?
15. Kako učitelji ocenjujejo zastopanost posameznih prenosniških dejavnosti (branja, pisanja, poslušanja, govorjenja) v sklopu vaj in nalog izbranega berila?
16. Kako učitelji ocenjujejo zastopanost posameznih spoznavno-sprejemnih dejavnosti (doživljanja, razumevanja in analize, sinteze in vrednotenja, utrjevanja in uporabe znanja) v sklopu vaj in nalog izbranega berila?
17. Kakšno je mnenje učiteljev o tem, da bi naloge v izbranem berilu morale v večji meri spodbujati sodelovanje med učenci (delo v paru, skupinsko delo ipd.)?
18. Kakšno je mnenje učiteljev o tem, da bi izbrano berilo moralo učence bolj usmerjati v iskanje dodatnih informacij v drugih virih?
19. Ali se učitelji in učenci razlikujejo glede strinjanja s trditvijo, da bi izbrano berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin (v obliki besedila, miselnega vzorca)?
20. Ali se učenci, ki uporabljajo berila različnih založb, razlikujejo glede mnenja, da bi izbrano berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi (internetom, televizijo, radiem, gledališčem, glasbo ipd.)?
21. Katere pomanjkljivosti berila zaznavajo, opazajo učitelji?

IV. ODNOS UČENCEV DO BERIL

22. Ali učenci tudi sami doma prebirajo neobvezna besedila v berilu in kakšno je mnenje učiteljev o tem?
23. Ali učenci, ki se jim zdi berilo privlačno na pogled, doma pogosteje prebirajo neobvezna besedila v berilu?
24. S pomočjo česa se učenci učijo pred pisnim, ustnim preizkusom znanja in kaj menijo učitelji o tem, ali se učenci pred pisnim, ustnim preizkusom znanja učijo tudi iz berila?
25. Kako pogosto učenci v berilu rešujejo tudi tiste naloge, ki jih učitelj sicer ne določi, in kakšno je mnenje učiteljev o tem?
26. Ali učenci poznajo kazala in druge sezname, ki se nahajajo na koncu njihovega berila, ter kakšno je mnenje učiteljev o tem?
27. Ali učenci, ki se učijo s pomočjo berila, bolje poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo, kot učenci, ki berila pri učenju ne uporabljajo?
28. Kakšno je mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo?
29. Ali bi učenci berilo še prebirali, uporabljali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad, in kakšno je mnenje učiteljev o tem?
30. Kakšno je mnenje učiteljev in učencev o tem, ali bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali oziroma si podčrtali, zaznamovali?

3.2.3 Raziskovalne hipoteze

Na osnovi raziskovalnih vprašanj smo postavili naslednje hipoteze:

I. IZBIRA BERILA

1. Večina učiteljev je izbrano berilo pred izborom v celoti prebrala.
2. Večina učiteljev je izbrano berilo pred izborom vsebinsko primerjala z ostalimi dostopnimi berili.
3. Učitelji, ki še niso sodelovali pri izbiri berila, bi v manjšem deležu ponovno izbrali enako berilo kot učitelji, ki so pri izbiri že sodelovali.
4. Večina učiteljev meni, da je učbenik namenjen predvsem učencu in njegovi učni aktivnosti.

5. Večina učiteljev pri pouku književnosti poleg berila uporablja tudi avdiovizualna učna gradiva.
6. Večina učiteljev pri pouku književnosti poleg berila uporablja tudi slikovna/grafična gradiva.
7. Pri izbiri umetnostnih besedil za obravnavo pri pouku večina učiteljev usklajuje predloge besedil v učnem načrtu z že podanimi besedili v izbranem berilu.

II. INFORMACIJSKA VREDNOST BERILA

8. Za večino učencev je pomembno oz. zelo pomembno, da berilo vsebuje slikovno gradivo (slike, ilustracije ipd.).
9. Učitelji, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed«, v večji meri ocenjujejo, da njihovo berilo vsebuje ravno pravšnji delež dramatike, kot učitelji, ki uporabljajo berilo »Z roko v roki«.
10. Učitelji, ki uporabljajo berila različnih založb, se razlikujejo glede ocen o zastopanosti slovenske književnosti v izbranem berilu.

III. DIDAKTIČNA VREDNOST BERILA

11. Večini učiteljev je berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri izdelavi letne in dnevne učne priprave.
12. Večini učiteljev je berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri načrtovanju domačega dela za učence.
13. Učiteljem, ki uporabljajo berilo »Svet iz besed 9«, je berilo pogostejše v pomoč pri učni diferenciaciji in individualizaciji, kot učiteljem, ki uporabljajo berila drugih dveh založb.
14. Učenci se v večji meri kot učitelji strinjajo s trditvijo, da bi njihovo berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin.
15. Učenci, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed« oz. »Z roko v roki«, se v večji meri strinjajo s trditvijo, da bi berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi (internetom, televizijo, radiem, gledališčem, glasbo ipd.).

IV. ODNOS UČENCEV DO BERIL

16. Večina učencev doma nikoli ne prebira neobveznih besedil v berilu.

17. Učenci, ki se jim zdi berilo privlačno na pogled, doma pogosteje prebirajo neobvezna besedila v berilu.
18. Večina učencev se pred preizkusom znanja uči tudi s pomočjo berila.
19. Večina učencev v berilu nikoli ne rešuje nalog, ki jih učitelj ne določi.
20. Učenci, ki se za pisni, ustni preizkus znanja učijo s pomočjo berila, bolje poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo, kot učenci, ki berila pri učenju ne uporabljajo.
21. Večina učiteljev meni, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali, si podčrtali, zaznamovali.

3.2.4 Seznam spremenljivk

- spol učitelja
- delovna doba učiteljevega poučevanja slovenščine
- skupina učencev, ki jo učitelj poučuje v 9. razredu
- berilo, ki ga učitelj uporablja pri pouku književnosti v 9. razredu
- aktivnosti učiteljev pred izborom berila (celotno branje, vsebinska primerjava z ostalimi dostopnimi berili)
- vpliv posameznih dejavnikov na izbiro berila (vsebina, cena, videz in podoba, uporabnost priloženega priročnika za učitelje, priporočila s študijskih srečanj)
- ponovna izbira berila
- pomen učbenika s strani učiteljev
- učna sredstva oz. pripomočki, ki jih učitelji poleg berila uporabljajo pri urah književnosti v 9. razredu
- upoštevanje predlogov besedil v učnem načrtu pri izbiri umetnostnih besedil
- ocena učiteljev o primernosti papirja in vezave, tiska, formata, slikovnega gradiva, ureditve vsebine v poglavja, vaj in nalog, biografij avtorjev, definicij literarnoteoretičnih pojmov
- mnenje učiteljev o ustreznosti razporeditve besedil v izbranem berilu
- ocena učiteljev o zastopanosti posameznih književnih zvrsti (poezije, proze, dramatike) v izbranem berilu
- ocena učiteljev o zastopanosti slovenske in svetovne književnosti v izbranem berilu
- mnenje učiteljev o prilagojenosti jezika starostni stopnji učencev
- mnenje učiteljev o vlogi berila pri izdelavi letne in dnevne učne priprave

- mnenje učiteljev o vlogi berila pri načrtovanju domačega dela za učence
- mnenje učiteljev o vlogi berila pri učiteljevi pripravi preizkusov znanja
- ocena učiteljev o zastopanosti posameznih prenosniških dejavnosti v sklopu nalog izbranega berila
- ocena učiteljev o zastopanosti posameznih spoznavno-sprejemnih dejavnosti v sklopu nalog izbranega berila
- mnenje učiteljev o vlogi izbranega berila pri spodbujanju sodelovanja med učenci
- mnenje učiteljev o vlogi izbranega berila pri usmerjanju učencev v iskanje dodatnih informacij
- mnenje učiteljev in učencev o tem, da bi izbrano berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin
- mnenje učiteljev in učencev o tem, da bi izbrano berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi
- pomanjkljivosti izbranega berila, ki jih zaznavajo, opažajo učenci in učitelji
- spol učenca
- starost učenca
- skupina, v katero je učenec vključen pri pouku slovenščine
- berilo, ki ga učenec uporablja pri pouku književnosti v 9. razredu (založba)
- mnenje učencev o privlačnosti berila
- pogostost prebiranja neobveznih besedil v berilu s strani učencev
- mnenje učiteljev o tem, ali učenci tudi sami doma prebirajo neobvezna besedila v berilu
- način učenja učencev pred preizkusom znanja
- mnenje učiteljev o tem, ali se učenci pred pisnim, ustnim preizkusom znanja učijo tudi iz berila
- pogostost reševanja nalog, ki jih učitelj sicer ne določi, s strani učencev
- mnenje učiteljev o tem, ali učenci v berilu rešujejo tudi tiste naloge, ki jih učitelj sicer ne določi
- mnenje učencev o pomembnosti slikovnega gradiva
- mnenje učiteljev o tem, ali je za učence zelo pomembno, da berilo vsebuje primerno slikovno gradivo (slike, ilustracije ipd.)
- ocena učencev o količini in kakovosti slikovnega gradiva v uporabljenem berilu
- pravilnost učenčevega odgovora na vprašanje o tem, kateri sezname se nahajajo na koncu njegovega berila

- mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo kazala in druge sezname, ki se nahajajo na koncu izbranega berila
- pravilnost učenčevega odgovora na vprašanje o tem, katere rubrike vsebuje njegovo berilo
- mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo
- uporaba berila s strani učencev, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad
- mnenje učiteljev o uporabi berila s strani učencev, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad
- mnenje učiteljev in učencev o tem, ali bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali oziroma si podčrtali, zaznamovali

3.2.5 Opis osnovne raziskovalne metode

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Z deskriptivno metodo ugotavljamo stanje, kakršno je, ne da bi si ga vzročno pojasnjevali (pojave opisujemo). S kavzalno (oz. eksplikativno) metodo pa iščemo odgovore na vprašanje, zakaj je nekaj takšno, kakršno je (pojave vzročno pojasnjujemo). Izbrana kavzalna metoda je neeksperimentalna, ker pri raziskavi ne vnašamo eksperimentalnega faktorja (Sagadin 1993, str. 12).

3.2.6 Opis vzorca

V raziskavo smo zajeli učitelje, ki so v šolskem letu 2010/2011 poučevali slovenščino (vsaj) v 9. razredu osnovne šole, in učence 9. razreda. Vzorec predstavlja 45 učiteljev iz 25 slovenskih osnovnih šol ter 117 devetošolcev iz treh osnovnih šol. Metoda vzorčenja je bila namenska, saj smo izbrali le tiste učitelje, ki poučujejo slovenščino (vsaj) v 9. razredu. Prav tako smo za anketiranje devetošolcev izbrali le določene osnovne šole, in sicer tiste, ki se med seboj razlikujejo glede na izbrano berilo za pouk književnosti v 9. razredu osnovne šole.

Učiteljic, vključenih v raziskavo, je bilo 43 (95,6 %), učitelja pa 2 (4,4 %). Povprečna delovna doba njihovega poučevanja slovenščine je bila 17,64 leta.

19 (42,2 %) učiteljev je poučevalo heterogeno skupino, sledijo jim učitelji, ki so slovenščino poučevali v 2. nivojski skupini (17,8 %). 6 (13,3 %) anketiranih učiteljev je poučevalo 1. nivojsko skupino, enak delež tudi 3. nivojsko skupino. Vse tri nivojske skupine so poučevali 4 (8,9 %) anketirani učitelji; po dve skupini (1. in 2. oz. 2. in 3.) pa po 1 (2,2 %) učitelj. Med anketiranimi učitelji je bilo 20 (44,4 %) tistih, ki so v šolskem letu 2010/2011 pri pouku književnosti v 9. razredu uporabljali berilo »Skrivno življenje besed«, 17 (37,8 %) »Svet iz besed«, 8 (17,8 %) pa »Z roko v roki«.

Med 117 devetošolci je bilo 64 (54,7 %) učencev ter 53 (45,3 %) učenk. Povprečna starost vseh anketiranih devetošolcev je bila 14,46 leta. 44 (37,6 %) anketiranih učencev je bilo v šolskem letu 2010/2011 pri pouku slovenščine vključenih v 3. nivojsko skupino, 41 (35,0 %) v heterogenih skupinah, 31 (26,5 %) pa v 2. nivojski skupini. En učenec ni označil skupine. 47 (40,2 %) vprašanih učencev je v šolskem letu 2010/2011 uporabljalo berilo »Skrivno življenje besed«, 39 (33,3 %) »Svet iz besed 9«, 31 (26,5 %) pa »Z roko v roki«.

Kjer je bilo mogoče, smo pri rezultatih in interpretiranju ugotovitve posploševali na hipotetično osnovno množico, ki zajema učitelje in učence, podobne učiteljem in učencem v našem vzorcu.

3.2.7 Opis postopka zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je v okviru anketiranja učiteljev in učencev potekalo na dva različna načina, opisana v nadaljevanju.

Za izvedbo **anketiranja učencev** smo najprej navezali stik z ravnateljki posameznih šol in se s tistimi, ki so bili pripravljeni sodelovati, dogovorili za podrobnosti izvajanja anketiranja. Anketiranje je bilo anonimno in je potekalo konec maja oz. v začetku junija 2011. Po predhodnem dogovoru smo anketne vprašalnike poslali po pošti, nato so jih učenci izpolnjevali ob prisotnosti enega od učiteljev. Izpolnjene vprašalnike so šole izročile avtorici osebno.

Anketiranje učiteljev smo najprej izvedli po pošti. Na ravnatelje 76 šol smo naslovili prošnjo z ustreznim pojasnilom in tremi priloženimi anketnimi vprašalniki za učitelje (skupaj 228 vprašalnikov). Tudi to anketiranje je bilo anonimno in je potekalo v juniju 2011. Izpolnjene vprašalnike so učitelji vrnili po pošti na avtoričin naslov.

Do predvidenega roka (30. 6. 2011) je vprašalnike vrnilo 43 učiteljev (18,86-odstotna odzivnost) iz 23 šol. Zaradi majhnega odziva smo po elektronski pošti poslali prošnjo s priloženim anketnim vprašalnikom še 30 dodatnim šolam, a sta nam do 8. 7. 2011 odgovorila le 2 učitelja iz 2 osnovnih šol. Od skupno 106 šol, na katere smo naslovili vprašalnike, se je odzvalo 25 šol (23,58-odstotna odzivnost). Predvidevamo, da je bil poglavitni razlog za nizko udeležbo v anketiranju obremenjenost učiteljev z obveznostmi, povezanimi z zaključkom šolskega leta v mesecu juniju; delno pa je lahko razlog tudi (kot sta izpostavili tako ravnateljica ene izmed šol, na katero smo oddali vprašalnike za učence, kot tudi ravnateljica, ki je po elektronski pošti zavrnila sodelovanje) ta, da so učitelji že "naveličani" pogostega izpolnjevanja vprašalnikov, ki jih študenti pošiljamo za namene svojih diplomskih nalog.

3.2.8 Opis instrumenta

Za anketiranje smo pripravili 2 anketna vprašalnika, in sicer enega za učitelje (glej prilogo C) in enega za učence (glej prilogo D).

Anketni vprašalnik za učitelje je sestavljen iz 27 vprašanj, ki so razvrščena v 5 sklopov (podatki o učitelju/učiteljici, izbira berila, informacijska vrednost berila, didaktična vrednost berila, odnos učencev do beril). Vprašanja št. 1, 2, 3 in 4 so namenjena opisu vzorca (spol učitelja, delovna doba učiteljevega poučevanja slovenščine, skupina učencev, ki jo učitelj poučuje v 9. razredu, berilo, ki ga učitelj uporablja pri pouku književnosti v 9. razredu). Vprašanja št. 7, 8, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25 in 26 imajo tudi več podvprašanj.

12. vprašanje je kombiniranega tipa, kar pomeni, da vsebuje več možnih odgovorov, hkrati pa anketiranim učiteljem omogoča napisati svoj odgovor pod "drugo", če med naštetimi ne bi našli ustreznega. Vprašanja št. 5, 16, 19 in 26 so sestavljena delno iz zaprtega vprašanja, delno pa iz odprtega. Vprašanja št. 4, 24 in 27 so popolnoma odprta.

Ostala vprašanja so zaprtega tipa, kjer se anketirani učitelji odločajo med odgovori a, b, c, č ... oziroma Da, Ne oziroma na podlagi številčne lestvice (1, 2, 3 oz. 1, 2, 3, 4). Pri vprašanjih št. 3 in 12 je anketiranim učiteljem dana možnost obkroževanja več odgovorov.

Vprašanja št. 7, 8 in 20 smo povzeli in ustrezno priredili iz ankete o kakovosti uporabljenih učbenikov pri zgodovini. Le-ta je objavljena v poročilu »Kvantitativne in kvalitativne analize učbenikov« (Projekt v okviru ciljnega raziskovalnega programa (CRP) »Konkurenčnost Slovenije 2006 – 2013«), ki je potekala pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (Slivar idr. b. l., str. 307–314). Vsebino 12. vprašanja pa smo povzeli in prilagodili po delitvi Krakar Voglove (2004, str. 141). Ostala vprašanja smo sestavili sami.

Anketni vprašalnik za učence je sestavljen iz 17 vprašanj. Vprašanja št. 1, 2, 3 in 4 so namenjena opisu vzorca (spol, starost, skupina, v katero je učenec vključen pri pouku slovenščine, berilo, ki ga učenec uporablja pri pouku književnosti v 9. razredu). 12. vprašanje je sestavljeno iz 2 podvprašanj.

7. vprašanje je kombiniranega tipa, kar pomeni, da vsebuje več možnih odgovorov, hkrati pa anketiranim učencem omogoča napisati svoj odgovor pod "drugo", če med naštetimi ne bi našli ustreznega. Medtem ko sta vprašanji št. 4 in 15 popolnoma odprti, je 5. vprašanje delno zaprto in delno odprto. Ostala vprašanja so zaprtega tipa, kjer se anketirani učenci odločajo med različnimi odgovori. Pri vprašanjih št. 7, 16 in 17 je anketiranim učencem dana možnost obkroževanja več odgovorov. Anketni vprašalnik smo sestavili sami.

3.2.9 Opis postopkov obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo pregledali, šifrirali in nato obdelali s pomočjo statističnega programa SPSS⁶⁴. Izračunali smo frekvence, strukturne odstotke, uporabili χ^2 -preizkus za preverjanje hipoteze enake verjetnosti oz. neodvisnosti (v primeru neizpolnjenih pogojev Kullbackov preizkus). Podatki so prikazani tabelarično in opisno.

Vsebinsko sorodne odgovore na odprta vprašanja smo združili v kategorije in jih na podlagi le-teh vključili v interpretacijo.

⁶⁴ SPSS – Statistical Package for the Social Sciences.

3.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

3.3.1 Vsebinski koncept beril za 9. razred osnovne šole

3.3.1.1 Berilo »Skrivno življenje besed«

Berilo vsebuje 46 literarnih besedil, od tega 7 (15,2 %) besedil, ki v učnem načrtu niso predlagana, kar pomeni, da je berilo antologijskega tipa. Besedila so razdeljena v štiri poglavja: »Si ti res jaz? Sem jaz res ti?«, »Romeo in Julija«, »V daljavi motni, v poljani tihi, v človeškem srcu« in »Vendar peti on ne jenja«.

Pri razporeditvi besedil prevladuje literarnoteoretično načelo – pri enem poglavju (temi) je več različnih zvrsti, besedila se lahko med seboj primerjajo po tematiki.

Od književnih zvrsti je v največji meri zastopana poezija s 24 besedili (52,2 %); sledita ji proza z 18 besedili (39,1 %) in dramatika s 4 besedili (8,7 %).

Medtem ko je 35 besedil (76,1 %) s področja slovenske književnosti, je 11 (23,9 %) besedil iz svetovne književnosti.

Ob posameznih literarnih besedilih so navedene naslednje rubrike: Raziskujmo besedilo (vprašanja, povezana z besedilom, razlaga neznanih besed), Potujmo v svet književnosti (razlaga literarnoteoretičnih pojmov, vprašanja), Kaj vem o pesniku/pisatelju (podatki o avtorjih) ter Iščimo ideje za književni spis (naslovi za pisanje spisov).

V začetku berila je priložen predgovor z naslovom »Branje se splača«, v katerem znana slovenska pisateljica nagovori učence in učenke – izpostavi, da jih sicer nihče ne more prisiliti k branju, da pa je vredno poskusiti brati, saj le na tak način odkrijemo knjige, primerne vsakemu trenutku našega življenja (Muck v Honzak idr. 2010, str. 4–5). Na koncu pa so priložena naslednja kazala: vsebinsko, abecedno, kazalo literarnoteoretičnih pojmov ter kazalo z dodatnimi viri.

3.3.1.2 Berilo »Svet iz besed«

Berilo vsebuje 49 literarnih besedil, od tega 36 (73,5 %) besedil, ki v učnem načrtu niso predlagana, kar pomeni, da je berilo antologijskega tipa.

Besedila so razdeljena na tri poglavja oz. sklope: »Sodobna književnost (po 1975)«, »Književnost 19. in 20. stoletja (do 1975)« ter »Starejša književnost (do 19. stoletja)«. Iz tega je razvidno, da so literarna dela razvrščena po obdobjih, da je torej upoštevano literarnozgodovinsko načelo.

Od književnih zvrsti je v največji meri zastopana proza s 24 besedili (49,0 %); sledita ji poezija z 21 besedili (42,9 %) in dramatika s 4 besedili (8,2 %).

Medtem ko je 34 besedil (69,4 %) s področja slovenske književnosti, je 15 (30,6 %) besedil iz svetovne književnosti.

Ob literarnih besedilih so v posamezni enoti navedene različne rubrike: Dejavnosti pred branjem (uvodna motivacija), Stvarna pojasnila (razlaga neznanih besed), Dejavnosti po branju, Misel, anekdota, Literarnoteoretične definicije (razlage literarnoteoretičnih pojmov), Stvarna pojasnila (razlage neznanih besed), podatki o avtorju (brez konkretnega naslova rubrike), Medijske predelave.

Na koncu berila so navedeni kazalo vsebine, slovarček literarnih pojmov ter abecedno kazalo avtorjev.

3.3.1.3 Berilo »Z roko v roki«

Berilo vsebuje 56 literarnih besedil, od tega 19 (33,9 %) besedil, ki v učnem načrtu niso predlagana, kar pomeni, da je berilo antologijskega tipa.

V berilu je upoštevano literarnozgodovinsko načelo, kar je razvidno že iz poimenovanja posameznih poglavij: »Reformacija in protireformacija«, »Razsvetljenstvo«, »Romantika«, »Realizem«, »Moderna«, »Med obema vojnama in med 2. sv. vojno«, »Po 2. sv. vojni«.

Od književnih zvrsti je v največji meri zastopana poezija z 28 besedili (50,0 %); sledita ji proza s 25 besedili (44,6 %) in dramatika s 3 besedili (5,4 %).

48 besedil (85,7 %) uvrščamo v slovensko književnost, 8 (14,3 %) pa v svetovno.

Berilo vsebuje naslednje rubrike: Besedilo ti pove (vprašanja o besedilu), Vedež te vabi (razlaga literarnoteoretičnih pojmov) ter Beseda je tvoja (vprašanja, predlogi za pisanje spisov).

Berilo vsebuje abecedno in vsebinsko kazalo, navedeni na začetku, ter Leksikon pisateljev, kazalo literarnoteoretičnih pojmov ter seznam dodatnih virov, ki jih najdemo na koncu. Berilu je dodan tudi časovni trak »Tisočletje slovenskega slovstva«, ki omogoča nazorno predstavitev slovenskega slovstva skozi različna obdobja.

3.3.2 Mnenje učiteljev in učencev o informacijski in didaktični vrednosti beril za 9. razred osnovne šole

3.3.2.1 Izbira berila

1. Katere aktivnosti so učitelji opravili pri izbiranju berila?

Tabela 2: Učiteljeve aktivnosti pri izbiranju berila⁶⁵

Aktivnosti pri izbiranju berila	Da		Ne		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Berilo sem vsebinsko primerjal/-a z ostalimi dostopnimi berili.	20	95,2	1	4,8	21	100,0
Pred izbiro berila sem se udeležil/-a študijskega srečanja, na katerem smo govorili tudi o učbenikih.	12	57,1	9	42,9	21	100,0
Berilo sem pred izborom prebral/-a v celoti.	13	56,5	10	43,5	23	100,0
Berilo sem cenovno primerjal/-a z ostalimi dostopnimi berili.	8	42,1	11	57,9	19	100,0

H1: Večina učiteljev je izbrano berilo v celoti prebrala.

$$\chi^2 = 0,391; g = 1, \alpha = 0,532$$

Vrednost χ^2 -preizkusa ni statistično pomembna. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učiteljev pojavljajo z enako verjetnostjo, obdržimo. O odgovorih v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

⁶⁵ Rezultati v tabeli so prikazani za vsako izbrano dejavnost posebej, ne glede na ostale dejavnosti v smislu strukturnih deležev. Tabela 2 nam prikazuje, kolikšen delež od učiteljev, ki so sodelovali pri izbiri berila (N = 25), je opravil posamezno dejavnost.

H2: Večina učiteljev je izbrano berilo pred izborom vsebinsko primerjala z ostalimi dostopnimi berili.

$$\chi^2 = 17,190; g = 1, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učiteljev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da je večina učiteljev izbrano berilo pred izborom vsebinsko primerjala z ostalimi dostopnimi berili. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici je večina učiteljev izbrano berilo pred izborom vsebinsko primerjala z ostalimi dostopnimi berili. Naša 2. postavljena hipoteza je sprejeta.

Tabela 2 nam prikazuje, kolikšen delež od tistih učiteljev, ki so sodelovali pri izbiri berila, je potrdil določeno dejavnost pri izbiranju berila. 95,2 % anketiranih učiteljev je berilo vsebinsko primerjalo z ostalimi dostopnimi berili; nižji pa so bili deleži tistih, ki so se pred izbiro berila udeležili študijskega srečanja, na katerem so razpravljali tudi o učbenikih (57,1 %); ki so berilo pred izborom prebrali v celoti (56,5 %); oz. ki so pred izborom berila različnih založb med seboj primerjali po ceni (42,1 %).

Zgoraj navedeni hipotezi sta bili postavljeni na osnovi rezultatov projekta »Kvantitativna in kvalitativna analiza učbenikov«. V le-tega sicer niso bili vključeni učitelji slovenščine, ampak učitelji zgodovine z osnovnih šol in gimnazij, vendar predvidevamo, da se učitelji različnih učnih predmetov, ko gre za osnovne aktivnosti pri izbiranju posameznega učbenika, bistveno ne razlikujejo. Predvidevanje lahko potrdimo tudi z navedbo rezultatov: v omenjeni raziskavi so vprašani učitelji v visokem deležu (90,0 %) odgovarjali, da so izbrani učbenik vsebinsko primerjali z ostalimi dostopnimi učbeniki zgodovine. Prav tako pa je bil nižji delež (62,0 %) tistih, ki so pred izborom prebrali učbenik v celoti (Slivar idr. b. l., str. 277).

Podatek, da učitelji v tolikšnem deležu opravijo vsebinsko primerjavo beril, kaže, da so zelo pozorni na to merilo, saj jim le primerna, z učnim načrtom usklajena vsebina berila omogoča uresničevanje zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Tega se morajo zavedati tudi pisci učbenikov in vsebino le-teh vedno znova izpopolnjevati, nadgrajevati – v nasprotnem primeru bo učitelj izbral učbenik konkurenčne založbe.

Ob ugotovitvi, da je delež učiteljev, ki so pred izborom prebrali berilo v celoti, opazno nižji od deleža učiteljev, ki so izbrano berilo vsebinsko primerjali z ostalimi dostopnimi berili, se je potrebno vprašati, kako učitelji opravijo vsebinsko primerjavo, če berila v celoti ne preberejo. Ali med seboj primerjajo le vsebinska kazala in rubrike, ki jih vsebujejo posamezna berila, ter na nek način že s prelistavanjem presodijo o ustreznosti berila.

2. Kateri dejavniki najbolj vplivajo na učiteljevo izbiro berila?

Tabela 3: Dejavniki, ki vplivajo na učiteljevo izbiro berila

Vpliv dejavnikov na učiteljevo izbiro berila	Sploh ni vplivalo oz. ni vplivalo		Je vplivalo oz. je zelo vplivalo		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Vsebina	1	4,0	24	96,0	25	100,0
Videz in podoba	4	16,7	20	83,3	24	100,0
Priporočila s študijskih srečanj	8	42,1	11	57,9	19	100,0
Uporabnost priloženega priročnika	11	45,8	13	54,2	24	100,0
Cena	10	47,6	11	52,4	21	100,0

Tabela 3 prikazuje, da je najpomembnejši dejavnik pri izboru vsebina berila, saj kar 96,0-odstotni delež anketiranih učiteljev odgovarja, da je omenjen dejavnik vplival oz. zelo vplival na njihovo izbiro. Visok je tudi delež vprašanih, ki trdijo, da sta na njihov izbor vplivala oz. zelo vplivala videz in podoba berila (83,3 %). Za ostale tri dejavnike pa učitelji v manjšem deležu trdijo, da so vplivali oz. zelo vplivali na izbiro berila (priporočila s študijskih srečanj – 57,9 %; uporabnost priloženega priročnika – 54,2 %; cena – 52,4 %).

Tudi na tem mestu se lahko navežemo na rezultate predhodnih raziskav. V že omenjenem projektu »Kvantitativna in kvalitativna analiza učbenikov« so učitelji zgodovine odgovarjali, da je na njihovo izbiro učbenika v največji meri vplivala vsebina učbenika ($M = 4,49$ na petstopenjski lestvici, kjer pomeni vrednost 1, da dejavnik sploh ni imel vpliva in vrednost 5, da je dejavnik zelo vplival na izbiro učbenika), najmanjši vpliv pa je imela cena ($M = 1,89$) (Slivar idr. b. l., str. 278).

Še enkrat se je torej izkazalo, da je ključna vsebina berila – če je le-ta ustrezno zasnovana, bo učitelj lahko uspešno izpolnjeval zastavljene cilje pouka književnosti. Da ima določen vpliv tudi videz oz. podoba berila, ob čemer je mišljeno predvsem slikovno gradivo oz. ilustracije, pa je tudi razumljivo, saj grafikoni in diagrami, skice, risbe, slike, fotografije ipd. razbijajo monotonijo besedila, ga pojasnjujejo in dopolnjujejo ter s tem povečujejo sporočilnost (Jurman 1999, str. 64). Hkrati pa so pomemben dejavnik motiviranja učencev.

Iz tabele 3 tudi razberemo, da je cena manj pomembno merilo pri izbiranju berila, kar se je na nek način že pokazalo pri našem prvem raziskovalnem vprašanju (glej tabelo 2), ko je le 42,1 % vprašanih učiteljev odgovorilo, da je pred izborom opravilo primerjavo beril po ceni. Tudi Justin (2005, str. 93) na osnovi podatkov iz študije TIMSS iz leta 2003 ugotavlja, da »socialno-ekonomski vidik učbeniške problematike ni v ospredju niti pri učiteljih naravoslovja niti pri učiteljih matematike«⁶⁶, na osnovi česar lahko sklepamo, da je za učitelje različnih učnih predmetov cena manj pomembno merilo pri izboru učbenika. Če bi učitelji pri posameznem učnem predmetu med razpoložljivimi učbeniki vedno izbrali najcenejšega, pri tem pa ne bi ugotavljali, ali je vsebina učbenika usklajena z veljavnim učnim načrtom, bi bila učinkovitost uresničevanja ciljev postavljena pod vprašaj – z nizko ceno in morebitno okrnjeno vsebino se vseh v učnem načrtu določenih ciljev ne da uspešno uresničevati (seveda pa najvišja cena nikakor spet ne pomeni absolutno najbolj optimalne vsebine).

3. Ali se učitelji, ki so že sodelovali pri izbiri berila, v mnenju o ponovni izbiri enakega berila razlikujejo od učiteljev, ki še niso sodelovali pri izbiri?

Učitelji, ki so že sodelovali pri izboru, so imeli možnost primerjati razpoložljiva berila in nato podati svoj predlog izbire; morebiti je kdo izmed njih z ustreznimi utemeljitvami prepričal tudi druge člane predmetnega aktiva, da je berilo, ki ga on predlaga, najbolj optimalno za uresničevanje ciljev pouka književnosti.

⁶⁶ V raziskavo so bili vključeni učitelji naravoslovja in matematike 7. razredov osemletke in 8. razredov devetletke. Odgovori učiteljev naravoslovja kažejo, da »večini učiteljev (51,7 %; $N = 462$) sploh ni ali ni v pomoč pri izbiri cena učbenika, 30,1 % je cena v delno pomoč, 18,2 % pa je v pomoč ali veliko pomoč« (Justin 2005, str. 84). Na podlagi odgovorov učiteljev matematike pa lahko zaključimo, da »večini učiteljev (54,1 %; $N = 207$) cena učbenika sploh ni ali ni v pomoč pri izbiri, 32,9 % je cena v delno pomoč, 13,1 % pa je v pomoč ali veliko pomoč« (prav tam, str. 89).

Tisti učitelji, ki pa zaradi različnih razlogov⁶⁷ pri izbiri berila niso sodelovali, omenjenih možnosti niso imeli, zaradi česar smo tudi sami domnevali, da bi v manjšem deležu ponovno izbrali enako berilo.

H3: Učitelji, ki še niso sodelovali pri izbiri berila, bi v manjšem deležu ponovno izbrali enako berilo kot učitelji, ki so pri izbiri že sodelovali.

Tabela 4: Ponovna izbira enakega berila glede na sodelovanje pri izbiri

	Ponovna izbira enakega berila							
	Da		Ne		Ne vem		Skupaj	
Sodelovanje pri izbiri	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Da	17	70,8	4	16,7	3	12,5	24	100,0
Ne	11	61,1	5	27,8	2	11,1	18	100,0
Skupaj	28	66,7	9	21,4	5	11,9	42	100,0

$$2\hat{I} = 0,784; g = 2; \alpha = 0,688$$

Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med sodelovanjem pri izbiri in ponovno izbiro enakega berila v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Medtem ko bi večina (70,8 %) učiteljev našega vzorca, ki so že sodelovali pri izbiri berila, ponovno izbrala enako berilo, bi pri učiteljih, ki še niso sodelovali pri izbiri, to odločitev ponovil nekoliko manjši, še vedno pa večinski delež (61,1 %) (glej tabelo 4).

Delež tistih, ki se pri ponovnem izboru ne bi odločili za berilo, ki ga trenutno uporabljajo pri pouku književnosti v 9. razredu, je pri učiteljih, ki še niso sodelovali pri izboru, 27,8-odstoten, pri učiteljih, ki so že sodelovali pri izbiri, pa 16,7-odstoten. V celoti gledano je torej dobra petina (21,4 %) vseh vprašanih učiteljev ob dejanski uporabi berila spoznala, da le-to s svojo informacijsko in didaktično vrednostjo ne izpolnjuje njihovih pričakovanj. Ker pa je v 8. členu Pravilnika o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov (2010) določeno, da lahko šola »nadomesti le iztrošene, odkupljene in uničene učbenike oziroma dokupi potrebne, manjkajoče izvode za izposoj v prihodnjem šolskem letu«, morajo

⁶⁷ V 5. anketnem vprašanju smo učitelje, ki pri izbiri berila niso sodelovali, vprašali po razlogih: 15 (88,2 %) jih v času izbora še ni poučevalo na šoli, 2 (11,8 %) vprašana pa na izbor nista bila povabljeni.

vsi učitelji, ki niso zadovoljni s trenutno izbranim berilom, namesto izbora drugega berila svoj način poučevanja čim bolj optimalno prilagoditi vsem določilnicam, ki jih berilo vsebuje.

4. Kakšen pomen učitelji pripisujejo učbeniku na splošno?

Strmčnik (1975b, str. 264) in Štefanc (2005, str. 178) izpostavita, da je bolj kot učitelju učbenik kot učni vir namenjen učencu, pri čemer govorimo o učbeniku v funkciji učenja oz. učenčeve učne aktivnosti. Učbenik mora omogočiti učencu nadaljnje individualno in samostojno poglobljanje ter kontinuirano utrjevanje znanja (Strmčnik 1975a, str. 183). Od tod je pravzaprav izpeljana tudi zahteva po didaktični transformaciji in redukciji učnih vsebin (Malić 1992; Strmčnik 1997, 2001; Štefanc 2005). Na osnovi omenjenega smo postavili 4. hipotezo, saj smo domnevali, da se tega zavedajo tudi učitelji.⁶⁸

H4: Večina učiteljev meni, da je učbenik namenjen predvsem učencu in njegovi učni aktivnosti.

Tabela 5: Pomen učbenika s strani učiteljev

Pomen učbenika s strani učiteljev	f	f %
Je namenjen predvsem učencu in njegovi učni aktivnosti.	15	34,1
Je namenjen predvsem učiteljevemu poučevanju.	1	2,3
Je v enaki meri namenjen tako učitelju kot učencu.	28	63,6
Skupaj	44	100,0

$$\chi^2 = 24,864; g = 2, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učiteljev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da večina učiteljev meni, da je učbenik v enaki meri namenjen tako učitelju kot učencu. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici večina učiteljev meni, da je učbenik namenjen tako učitelju kot učencu. Naše 4. hipoteze pa s tem nismo uspeli dokazati.

⁶⁸ Tudi podatki iz raziskave TIMSS iz leta 2003 kažejo, da se učitelji naravoslovja in matematike večinoma strinjajo oz. popolnoma strinjajo s trditvijo, da je idealni učbenik predvsem učenčev (in ne učiteljev) učni pripomoček (Justin 2005, str. 85, 90).

Podatki v tabeli 5 naše predpostavke torej zavračajo: večina (63,6 %) učiteljev meni, da je učbenik namenjen tako učiteljem kot učencem, da nastopa v funkciji učiteljevega poučevanja (učno sredstvo) in učenčeve učne aktivnosti (učni vir). Poenostavljeno rečeno: učitelji pričakujejo, da se pisci ne osredotočijo predvsem na učenca, ampak da v enaki meri upoštevajo tudi njihove potrebe in v učbenike vključujejo take elemente, ki njim olajšajo izpeljavo učne ure. Še vedno pa seveda ni zanemarljiv delež tistih anketirancev, ki menijo, da je učbenik namenjen predvsem učencu in njegovi učni aktivnosti (34,1 %). Le 1 vprašani (2,3 %) je prepričan, da je učbenik namenjen predvsem učiteljevemu poučevanju.

Pomembno je, da učitelj pri svojem načrtovanju in izpeljavi pouka ne izhaja le iz učbenika, ampak da neprestano išče nove načine, da bi učencem na zanimiv, uporaben način približal predmet, ki ga poučuje.

5. Katera učna sredstva oz. pripomočke poleg berila učitelji še uporabljajo pri pouku književnosti v 9. razredu?

Zgoščenke z interpretativno prebranimi besedili iz berila, videokasete s predstavitevijo posameznih avtorjev, časovni trak s književnimi obdobji, slike, fotografije avtorjev, njihovih rojstnih hiš, književnih del ipd. so vsekakor nepogrešljiv dodatek k pouku književnosti, saj prispevajo k motivaciji učencev, razbijajo monotonost učne ure itd. Na podlagi tega smo postavili 5. in 6. hipotezo.

Tabela 6: Učna sredstva oz. pripomočki, ki jih učitelji poleg berila uporabljajo pri urah književnosti v 9. razredu⁶⁹

Učna sredstva oz. pripomočki, ki jih učitelji poleg berila uporabljajo pri urah književnosti v 9. razredu	Da		Ne		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Avdiovizualna učna sredstva	38	84,4	7	15,6	45	100,0
Slikovna/grafična gradiva	37	82,2	8	17,8	45	100,0
Knjižne zbirke	36	80,0	9	20,0	45	100,0
Delovni zvezek	4	8,9	41	91,1	45	100,0
Le berilo	1	2,2	44	97,8	45	100,0
Druga učna sredstva oz. pripomočki	16	35,6	29	64,4	45	100,0

H5: Večina učiteljev pri pouku književnosti poleg berila uporablja tudi avdiovizualna učna sredstva.

$$\chi^2 = 21,356; g = 1, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učiteljev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da večina učiteljev pri pouku književnosti v 9. razredu poleg berila uporablja tudi avdiovizualna učna sredstva. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v osnovni množici večina učiteljev pri pouku književnosti v 9. razredu poleg berila uporablja še avdiovizualna učna sredstva. Naša 5. hipoteza je s tem sprejeta.

H6: Večina učiteljev pri pouku književnosti poleg berila uporablja tudi slikovna/grafična gradiva.

$$\chi^2 = 18,689; g = 1, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učiteljev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem 0,0 %.

⁶⁹ Pri tem vprašanju so imeli anketiranci možnost obkroževanja več odgovorov. Rezultati so torej prikazani za vsako izbrano učno sredstvo oz. učni pripomoček posebej, ne glede na ostala področja v smislu strukturnih deležev. Tabela 7 nam prikazuje, kolikšen delež od vseh učiteljev (torej $N = 45$) je izbral določeno področje.

Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da večina učiteljev pri pouku književnosti v 9. razredu poleg berila uporablja tudi slikovna/grafična gradiva. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici večina učiteljev pri pouku književnosti v 9. razredu poleg berila uporablja še slikovna/grafična gradiva. Naša 6. hipoteza je sprejeta.

Pri pouku književnosti v 9. razredu večina učiteljev poleg berila uporablja še avdiovizualna učna sredstva (84,4 %), slikovna oz. grafična gradiva (82,2 %) in knjižne zbirke (80,0 %).

4 (8,9 %) vprašani si pomagajo tudi z delovnim zvezkom, 1 (2,2 %) pa poučuje le s pomočjo berila (glej tabelo 6).

Kot smo že zapisali, visok delež učiteljev v našem vzorcu uporablja tudi knjižne zbirke.⁷⁰ Krakar Voglova (2004, str. 145) zapiše, da so didaktično ustrezne tiste knjižne zbirke, »ki vsebujejo integralna literarna besedila, ki se v izboru vsaj delno opirajo na učni načrt, in imajo primeren didaktični instrumentarij«. Uporabne so tako za domače branje kot za samostojno prosto branje učencev (za bralno značko, branje ob prostem času) na določeni stopnji (prav tam). Izpostavljena je predvsem pomembnost didaktičnega instrumentarija – spremna besedila morajo »ne samo informirati, ampak z vajami in nalogami tudi motivirati za branje in razmišljujoče opazovanje, poleg tega pa morajo biti še nazorna (ponazoritve s preglednicami, slikovnim gradivom), pisana v poljudnem jeziku, pa tudi primerne obsega« (prav tam, str. 146).

Postavljeno vprašanje je bilo kombiniranega tipa, zato so imeli anketiranci možnost pod kategorijo "drugo" navajati tudi druga učna sredstva oz. pripomočke, vire, ki niso bili opredeljeni v vprašalniku. Za to možnost se je odločilo 16 (35,6 %) anketiranih učiteljev. Učitelji v našem vzorcu so pri tem navedli, da uporabljajo še: spletne vire (4), priročnike za učitelje (3), knjižnično gradivo (1), plakate lastne izdelave (1), tematsko sorodna besedila (1), učne liste (1), si z učenci ogledajo rojstne hiše ter spomenike avtorjev (1) ipd.

⁷⁰ V anketnem vprašalniku učiteljev sicer nismo spraševali po konkretnih knjižnih zbirkah, vseeno pa lahko na osnovi opredeljenih raziskav o seznamih zbirk za mladinsko književnost sklepamo, da učitelji uporabljajo npr. zbirko »Dober dan, roman«, »Domen«, »Klasje«, »M knjiga«, »Zlata bralka, zlati bralec« in mnoge druge. Več o tem glej:

Golc, L. (2009). *Aktualizacija domačega branja pri književnem pouku v srednji šoli*. (Magistrska naloga). Ljubljana: [L. Golc].

Novak, V. (2007). *Knjižne zbirke za mladino po drugi svetovni vojni*. (Diplomska naloga). Ljubljana: [V. Novak].

6. Ali učitelji pri izbiri umetnostnih besedil predloge besedil v učnem načrtu usklajujejo z že podanimi besedili v izbranem berilu?

H7: Pri izbiri umetnostnih besedil za obravnavo pri pouku večina učiteljev usklajuje predloge besedil v učnem načrtu z že podanimi besedili v izbranem berilu.

Tabela 7: Učiteljeva izbira umetnostnih besedil

Izbira umetnostnih besedil	f	f %
Upoštevam predvsem predloge besedil v učnem načrtu.	0	0,0
Upoštevam predvsem že podana besedila v izbranem berilu.	1	2,2
Predloge besedil v učnem načrtu usklajujem z že podanimi besedili v izbranem berilu.	44	97,8
Skupaj	45	100,0

$$\chi^2 = 41,089; g = 1, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učiteljev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da večina učiteljev pri izbiri umetnostnih besedil predloge besedil v učnem načrtu usklajuje z že podanimi besedili v izbranem berilu. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici večina učiteljev pri izbiri umetnostnih besedil predloge besedil v učnem načrtu usklajuje z že podanimi besedili v izbranem berilu. Naša 7. hipoteza je sprejeta.

Kot prikazuje tabela 7, kar 97,8 % vprašanih odgovarja, da predloge besedil v učnem načrtu usklajuje z že podanimi besedili v izbranem berilu, le 1 (2,2 %) učitelj pa upošteva predvsem že podana besedila v izbranem berilu. Nihče od anketirancev ne upošteva predvsem predlogov besedil v učnem načrtu.

Hipotezo smo postavili na podlagi domneve, da učitelji poskušajo najti optimalno kombinacijo besedil, ob katerih bodo uresničevali zastavljene cilje. Predvidevali smo, da predloge besedil v učnem načrtu primerjajo z vsebino berila in najpogosteje obravnavajo besedila, ki so prisotna na obeh mestih.

Če pa je npr. v učnem načrtu predlagano neko besedilo, ki se učitelju zdi vredno obravnave, a v izbranem berilu ni prisotno, bo učitelj poiskal drug vir, po katerem bo pripravil učno uro. In obratno: če bo učitelj v izbranem berilu našel besedilo, ki je po njegovem mnenju pomembno, a ga med predlogi v učnem načrtu ni, se bo lahko odločil za seznaitvev učencev s tem besedilom.

Gre torej za učiteljevo fleksibilnost, ne pa togo upoštevati samo enega seznama besedil, predvsem pa za uresničevanje strokovne avtonomije pri izbiri – učitelj lahko ob upoštevanju sposobnosti in predznanja učencev ter izhajanju iz svojih predhodnih izkušenj sam presodi in izbere po njegovem mnenju optimalna književna besedila. Tudi v samem učnem načrtu (2004, str. 110) je poudarjena učiteljeva samostojna izbira besedil iz predlaganega seznama, »tako da ob kanonskih besedilih upošteva literarne interese otrok, pokrajinsko zastopanost avtorjev ter lastno vrednotenje književnosti«. ⁷¹

3.3.2.2 Informacijska vrednost berila

7. Kako učitelji ocenjujejo posamezne določilnice informacijske vrednosti (papir in vezavo, tisk, format, slikovno gradivo, ureditev vsebine v poglavja, vrste vaj in nalog, biografije avtorjev, definicije literarnoteoretičnih pojmov) v izbranem berilu?

Tabela 8: Učiteljeva ocena o primernosti papirja in vezave v izbranem berilu

Ocena o primernosti papirja in vezave v izbranem berilu	Zelo slabo oz. slabo		Dobro oz. zelo dobro		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	2	10,0	18	90,0	20	100,0
Svet iz besed 9	0	0,0	17	100,0	17	100,0
Z roko v roki	0	0,0	8	100,0	8	100,0

⁷¹ V posodobljenem učnem načrtu za slovenščino sta kot primarno merilo za izbiro umetnostnih besedil določeni literarna kakovost in primernost učenčevi stopnji osebnotnega in bralnega razvoja (Učni načrt ... 2011, str. 106).

Kot je razvidno iz tabele 8, večina vprašanih učiteljev ocenjuje papir in vezavo v vseh treh berilih kot dobro oz. zelo dobro (»Skrivno življenje besed« – 90,0 %; »Svet iz besed 9« – 100,0 %; »Z roko v roki« – 100,0 %).

Tabela 9: Učiteljeva ocena o primernosti tiska v izbranem berilu

Ocena o primernosti tiska v izbranem berilu	Zelo slabo oz. slabo		Dobro oz. zelo dobro		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	0	0,0	20	100,0	20	100,0
Svet iz besed 9	0	0,0	17	100,0	17	100,0
Z roko v roki	0	0,0	8	100,0	8	100,0

Tudi tisk je pri berilih vseh treh založb s strani anketiranih učiteljev ocenjen kot dober oz. zelo dober (»Skrivno življenje besed« – 100,0 %; »Svet iz besed 9« – 100,0 %; »Z roko v roki« – 100,0 %) (glej tabelo 9).

Tabela 10: Učiteljeva ocena o primernosti formata v izbranem berilu

Ocena o primernosti formata v izbranem berilu	Zelo slabo oz. slabo		Dobro oz. zelo dobro		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	2	10,0	18	90,0	20	100,0
Svet iz besed 9	3	17,6	14	82,4	17	100,0
Z roko v roki	0	0,0	8	100,0	8	100,0

Večina vprašanih učiteljev pri vseh treh berilih ocenjuje format kot dober oz. zelo dober (»Skrivno življenje besed« – 90,0 %; »Svet iz besed 9« – 82,4 %; »Z roko v roki« – 100,0 %), pri čemer je pri uporabnikih berila »Svet iz besed 9« ta delež nekoliko nižji (glej tabelo 10). Po našem mnenju je do teh razlik v vzorcu prišlo, ker je format berila »Svet iz besed 9« večji od ustaljenega A4-formata, kar lahko posledično pomeni tudi večjo težo šolskih torbic.

Tabela 11: Učiteljeva ocena o primernosti slikovnega gradiva v izbranem berilu

Ocena o primernosti slikovnega gradiva v izbranem berilu	Zelo slabo oz. slabo		Dobro oz. zelo dobro		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	3	15,0	17	85,0	20	100,0
Svet iz besed 9	3	17,6	14	82,4	17	100,0
Z roko v roki	0	0,0	8	100,0	8	100,0

V našem vzorcu tudi pri oceni o primernosti slikovnega gradiva ni večjih razlik med berili različnih založb. Vsa tri berila po mnenju večine vprašanih vsebujejo dobro oz. zelo dobro slikovno gradivo (»Skrivno življenje besed« – 85,0 %; »Svet iz besed 9« – 82,4 %; »Z roko v roki« – 100,0 %) (glej tabelo 11).

Tabela 12: Učiteljeva ocena o ureditvi vsebine v poglavja v izbranem berilu

Ocena o ureditvi vsebine v poglavja v izbranem berilu	Zelo slabo oz. slabo		Dobro oz. zelo dobro		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	4	20,0	16	80,0	20	100,0
Svet iz besed 9	6	37,5	10	62,5	16	100,0
Z roko v roki	0	0,0	6	100,0	6	100,0

Večina anketiranih je pri vseh treh berilih razporejenost vsebine v posamezna poglavja ocenila kot dobro oz. zelo dobro – možno pa je opaziti, da je zadovoljstvo s to določilnico vsebinskega koncepta nižje kot pri drugih že analiziranih določilnicah informacijske vrednosti (»Skrivno življenje besed« – 80,0 %; »Svet iz besed 9« – 62,5 %; »Z roko v roki« – 100,0 %) (glej tabelo 12).

Tabela 13: Učiteljeva ocena o vrstah vaj in nalog v izbranem berilu

Ocena o vrstah vaj in nalog v izbranem berilu	Zelo slabo oz. slabo		Dobro oz. zelo dobro		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	2	10,5	17	89,5	19	100,0
Svet iz besed 9	4	23,5	13	76,5	17	100,0
Z roko v roki	3	42,9	4	57,1	7	100,0

Tabela 13 prikazuje, da največji delež anketiranih učiteljev pri posameznih berilih tudi vrste vaj in nalog ocenjuje kot dobre oz. zelo dobre (»Skrivno življenje besed« – 89,5 %; »Svet iz besed 9« – 76,5 %; »Z roko v roki« – 57,1 %).

Tabela 14: Ocena učiteljev o primernosti biografij v izbranem berilu

Ocena o primernosti biografij v izbranem berilu	Zelo slabo oz. slabo		Dobro oz. zelo dobro		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	4	21,1	15	78,9	19	100,0
Svet iz besed 9	8	47,1	9	52,9	17	100,0
Z roko v roki	3	37,5	5	62,5	8	100,0

Tudi ta določilnica je po mnenju učiteljev našega vzorca v vseh treh berilih nekoliko manj primerna, saj je delež tistih, ki ocenjujejo biografije v izbranem berilu kot dobre oz. zelo dobre, nižji kot pri drugih določilnicah, še vedno pa ta ocena prevladuje (»Skrivno življenje besed« – 78,9 %; »Svet iz besed 9« – 52,9 %; »Z roko v roki« – 62,5 %) (glej tabelo 14).

Tabela 15: Ocena učiteljev o primernosti definicij literarnoteoretičnih pojmov

Ocena o primernosti definicij literarnoteoretičnih pojmov	Zelo slabo oz. slabo		Dobro oz. zelo dobro		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	1	5,3	18	94,7	19	100,0
Svet iz besed 9	6	35,3	11	64,7	17	100,0
Z roko v roki	4	50,0	4	50,0	8	100,0

Večina vprašanih uporabnikov beril »Skrivno življenje besed« (94,7 %) in »Svet iz besed 9« (64,7 %) odgovarja, da so definicije literarnoteoretičnih pojmov v njihovem berilu predstavljene dobro oz. zelo dobro. Učitelji, ki uporabljajo berilo »Z roko v roki«, pa so pri oceni te določilnice enakomerno razdeljeni, saj jih polovica odgovarja, da so definicije zapisane dobro oz. zelo dobro, druga polovica pa temu nasprotuje (glej tabelo 15).

Iz zgornjih tabel (št. 8–15) lahko razberemo, da se glede na mnenje vprašanih učiteljev berila vseh treh založb v ocenah posameznih določilnic informacijske vrednosti med seboj bistveno ne razlikujejo. Ugotavljamo, da so pri vseh treh berilih deleži učiteljev, ki podajajo oceno dobro oz. zelo dobro pri določilnicah likovno-grafične podobe (papir in vezava, tisk, format, slikovno gradivo) višji kot pri določilnicah vsebinskega koncepta (ureditev vsebine v poglavja, vrste vaj in nalog, biografije avtorjev, definicije literarnoteoretičnih pojmov). Na podlagi tega lahko torej sklepamo, da bodisi pisci beril lažje do popolnosti izoblikujejo likovno-grafično podobo (pri vsebinskem konceptu je že potreben premislek o tem, katera (spo)znanja in informacije posredovati, da bo čim bolj omogočeno uresničevanje ciljev, zapisanih v učnem načrtu) bodisi so učitelji pri ocenjevanju vsebinskega koncepta bolj kritični in menijo, da je le-ta pomembnejši za omogočanje učenčevega dejavnega stika z literaturo.

8. Kakšno je mnenje učencev o pomembnosti slikovnega gradiva?

H8: Za večino učencev je pomembno oz. zelo pomembno, da berilo vsebuje slikovno gradivo (slike, ilustracije ipd.).

Tabela 16: Mnenje učencev o pomembnosti slikovnega gradiva

Mnenje o pomembnosti slikovnega gradiva	f	f %
Sploh ni pomembno oz. ni pomembno	11	9,4
Je pomembno oz. je zelo pomembno	106	90,6
Skupaj	117	100,0

$$\chi^2 = 77,137; g = 2, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učencev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem 0,0 %.

Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da je za večino učencev pomembno oz. zelo pomembno, da berilo vsebuje slikovno gradivo (slike, ilustracije ipd.). Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici je za večino učencev pomembno oz. zelo pomembno, da berilo vsebuje slikovno gradivo. Naša 8. postavljena hipoteza je sprejeta.

Visok delež (90,6 %) vprašanih učencev odgovarja, da je pomembno oz. zelo pomembno, da berilo vsebuje slikovno gradivo. Slaba desetina (9,4 %) je tistih, ki jim to sploh ni pomembno oz. ni pomembno (glej tabelo 16). Slike, ilustracije in drugi likovni dodatki so eden izmed tistih kriterijev, ki jih učenci lahko presojujejo brez večjih težav, zato je toliko bolj pomembno, da so preudarno izbrani – njihov pomen je v vzpostavitvi in ohranjanju motivacije, v posredovanju novih informacij in lažjem razumevanju že slišane, prebranega, v omogočanju lažjega pomnjenja itd.

9. Kako učenci ocenjujejo kakovost in količino slikovnega gradiva v uporabljenem berilu?

Tabela 17: Ocena učencev o kakovosti slikovnega gradiva v uporabljenem berilu

Ocena o kakovosti slikovnega gradiva v uporabljenem berilu	Zelo slabo oz. slabo		Dobro oz. zelo dobro		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	9	19,1	38	80,9	47	100,0
Svet iz besed 9	15	38,5	24	61,5	39	100,0
Z roko v roki	15	48,4	16	51,6	31	100,0

Največji delež vprašanih učencev pri vsakem izmed beril meni, da berilo vsebuje dobro oz. zelo dobro slikovno gradivo – pri berilu »Skrivno življenje besed« je ta odstotek nekoliko višji v primerjavi z drugima dvema beriloma (»Skrivno življenje besed« – 80,9 %; »Svet iz besed 9« – 61,5 %; »Z roko v roki« – 51,6 %) (glej tabelo 17).

Tabela 18: Ocena učencev o količini slikovnega gradiva v uporabljenem berilu

Ocena o količini slikovnega gradiva v uporabljenem gradivu	Premalo slik, ilustracij		Ravno prav slik, ilustracij		Preveč slik, ilustracij		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	11	23,4	35	74,5	1	2,1	47	100,0
Svet iz besed 9	10	25,6	27	69,2	2	5,1	39	100,0*
Z roko v roki	8	25,8	21	67,7	2	6,5	31	100,0

* Zaradi zaokrožanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0 (ampak 99,9).

Ocene vprašanih učencev se v posameznih kategorijah pri berilih vseh treh založb gibljejo v podobnih razponih. Tri četrtine (74,5 %) vprašanih učencev, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed«, ocenjujejo, da je v tem berilu slik in ilustracij ravno prav, slaba tretjina (23,4 %) meni, da je slikovnega gradivo premalo, 1 (2,1 %) pa, da ga je preveč. Tudi pri berilu »Svet iz besed 9« največji delež (69,2 %) odgovarja, da berilo vsebuje ravno pravšnjo količino slik in ilustracij; za tretjino (25,6 %) je slik v berilu premalo, za 2 (5,1 %) pa preveč. Podobno je tudi pri berilu »Z roko v roki« – za 67,7 % učencev je v tem berilu slik in ilustracij ravno prav, za četrtino (25,8 %) premalo, 2 (6,5 %) pa menita, da jih je preveč (glej tabelo 18).

Odgovori torej kažejo, da so avtorji vseh treh beril v približno enaki meri zadostili pričakovanjem učencev, saj je pri vseh treh berilih največji delež tistih, ki se jim količina slikovnega gradiva zdi ravno pravšnja. Ne smemo pa spregledati tiste četrtine učencev, ki pri posameznem berilu menijo, da je slik, ilustracij premalo – to bi lahko avtorji beril pri naslednjem posodabljanju tudi upoštevali. Že nekajkrat smo zapisali, da pomen slikovnega gradiva ni zanemarljiv, kar se zopet potrjuje pri tem raziskovalnem vprašanju. Sploh pri berilu, ki za razliko od drugih učbenikov ne vsebuje le kratkih besedil ter nalog, pač pa tudi daljša književna besedila, je izbor slikovnega gradiva glede na količino in kakovost toliko bolj pomemben.

10. Kakšno je mnenje učiteljev o ustreznosti razporeditve besedil v izbranem berilu?

Z analizo dokumentarnega gradiva⁷² smo med drugim ugotavljali, katero načelo prevladuje pri razporeditvi besedil v posameznem berilu. Medtem ko je v berilih »Svet iz besed 9« in »Z roko v roki« upoštevano literarnozgodovinsko načelo (besedila so razporejena po literarnozgodovinskih obdobjih in smereh), je v berilu »Skrivno življenje besed« v ospredju literarnoteoretično načelo (zvrstno-tematsko – po tematiki, zvrsteh in vrstah). Zanimalo nas je, kaj učitelji menijo o tovrstni razporeditvi pri izbranem berilu.⁷³

Tabela 19: Mnenje učiteljev o ustreznosti razporeditve besedil v berilu »Skrivno življenje besed«

Razporeditev besedil v berilu je ustrezna.	f	f %
Da	16	80,0
Ne	4	20,0
Skupaj	20	100,0

Večina (80,0 %) vprašanih učiteljev, ki uporablja berilo »Skrivno življenje besed«, meni, da je razporeditev v berilu ustrezna (glej tabelo 19), hkrati pa se zavedajo, da bi bila primernejša kronološka razporeditev, saj bi učenci pridobili celosten pregled razvoja slovenske in svetovne književnosti. Med njimi je svojo odločitev utemeljilo 7 učiteljev, in sicer z naslednjimi argumenti:

- Omogočeno je primerjanje besedil po tematiki (N = 4). *Pri eni temi je več različnih zvrsti, vrst, zato besedila primerjamo med seboj – npr. ljubezenska tematika (Romeo in Julija in ostala besedila, ki so prirejena po Shakespearjevem delu – iščemo podobnosti/razlike). Zaradi sistematičnosti pa bi bilo včasih bolje, če bi bila besedila razporejena literarnozgodovinsko. – Učenci dobijo v posameznem poglavju besedila, ki se nanašajo na isto temo, čeprav na ta način izgubijo pregled nad celotnim izborom besedil določenega avtorja v berilu.*⁷⁴
- Ni preskakovanj, lažja preglednost in zapomnitev (N = 2).
- Bolj zanimivo in privlačno za učence (N = 1).

⁷² Več o tem glej podglavje »Vsebinski koncept beril za 9. razred osnovne šole«.

⁷³ Učitelje smo s 16. vprašanjem v anketnem vprašalniku spraševali tudi po utemeljitvi, zakaj je/ni po njihovem mnenju razporeditev besedil v berilu ustrezna. Njihove argumente smo smiselno vključili v interpretacijo rezultatov pri posameznem berilu.

⁷⁴ Citirani odgovori učiteljev so v besedilu označeni z ležečo pisavo.

Na drugi strani pa se 4 (20,0 %) učitelji ne strinjajo s prevlado literarnoteoretičnega načela; prav vsi tudi menijo, da bi bila primernejša kronološka razporeditev, ki omogoča celosten pregled razvoja slovenske in svetovne književnosti (N = 4).

Tabela 20: Mnenje o ustreznosti razporeditve besedil v berilu »Svet iz besed 9«

Razporeditev besedil v berilu je ustrezna.	f	f %
Da	11	64,7
Ne	6	35,3
Skupaj	17	100,0

Tudi pri anketiranih učiteljih, ki uporabljajo berilo »Svet iz besed 9«, jih večina (64,7 %) meni, da je razporeditev besedil ustrezna (glej tabelo 20), 4 vprašani svojo odločitev tudi utemeljijo:

- Na tak način so upoštevane smernice učnega načrta, kjer je eden od ciljev tudi spoznavanje literarnih obdobj (N = 3).
- Razporeditev omogoča, da se učenci tudi pri samostojnem učenju znajdejo v berilu (N = 1).

Od 6 (35,3 %) učiteljev, ki z razporeditvijo niso zadovoljni, so 3 podali argument:

- Preobsežen izbor besedil (N = 1).
- Nesistematična razporeditev besedil (N = 1).
- Premalo klasičnih slovenskih avtorjev (N = 1).

Tudi vseh 8 učiteljev, ki uporabljajo berilo »Z roko v roki«, se strinja z razporeditvijo besedil v berilu. Vseh 7 učiteljev, ki je svoje mnenje tudi utemeljilo, trdi, da na tak način dobijo učenci možnost ustreznega vpogleda v literaturo po kronološkem zaporedju, v pregled in razvoj književnosti skozi čas ter se seznani s predstavniki posameznih literarnih obdobj. Eden izmed vprašanih učiteljev je razporeditev utemeljil z naslednjimi besedami: *Prav je, da učenci dobijo tudi kronološki vpogled v literaturo, spoznajo značilnosti posameznih obdobj, jih utemeljujejo s primeri iz literature; tovrstno delo pa omogoča tudi medpredmetno povezovanje, predvsem z zgodovino in glasbo.*

Tudi trenutno veljavni učni načrt za tretje triletno osnovne šole v povezavi z omenjenimi načeli predpisuje, da je za drugo polovico značilen postopen prehod od tematskega načela do razvrstitve po literarnozgodovinskem načelu v 9. razredu (Učni načrt ... 2004, str. 110). Prevlado literarnozgodovinskega načela v zadnjem letu osnovnošolskega izobraževanja lahko povežemo z bralnim razvojem, ki v zadnjem triletju vključuje »tako intenzivno doživljanje (identifikacijo) kot tudi razmišljanje o branju in primerjave z lastno izkušnjo« (Appleyard v Krakar Vogel 2004, str. 73). Bralce na tej stopnji zanimajo mladinski avtorji, sodobna žanrska besedila ter primerna komunikativna klasika (prav tam).

Učencem (in tudi dijakom) mora biti omogočeno, da posamezno stopnjo šolanja »zaključijo s preglednim branjem in spoznavanjem primerne izbora predstavnikov jedra slovenskega (na nekaterih stopnjah tudi svetovnega) literarnega kanona na ozadju literarnega in kulturnega razvoja« (prav tam, str. 74). Na tak način učenci »lažje razumejo in vrednotijo pomen literature za slovensko narodno kulturno ozaveščanje v preteklosti in znotraj povezav v novi evropski stvarnosti« (prav tam).

11. Ali se učitelji, ki uporabljajo berila različnih založb, razlikujejo glede ocen o zastopanosti dramatike v izbranem berilu?

H9: Učitelji, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed«, v večji meri ocenjujejo, da njihovo berilo vsebuje ravno pravšnji delež dramatike, kot učitelji, ki uporabljajo berilo »Z roko v roki«.

Tabela 21: Ocena o zastopanosti dramatike glede na izbrano berilo

	Ocena o zastopanosti dramatike							
	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
Izbrano berilo	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	2	10,0	18	90,0	0	0,0	20	100,0
Svet iz besed 9	11	64,7	6	35,3	0	0,0	17	100,0
Z roko v roki	5	62,5	3	37,5	0	0,0	8	100,0
Skupaj	18	40,0	27	60,0	0	0,0	45	100,0

$$2\hat{I} = 14,908; g = 2; \alpha = 0,001$$

Vrednost $2\hat{I}$ je statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti, ki pravi, da ocena o zastopanosti dramatike ni odvisna od izbranega berila, zavrnilo s tveganjem 0,1 %. Sprejememo nasprotno hipotezo, ki pravi, da učitelji, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed«, v večji meri ocenjujejo, da njihovo berilo vsebuje ravno pravi delež dramatike, kot učitelji, ki uporabljajo berilo »Z roko v roki«. Dokazali smo, da sta izbrano berilo in ocena o zastopanosti dramatike v hipotetični osnovni množici odvisna. Naša 9. postavljena hipoteza je torej sprejeta.

Hipotezo smo postavili na osnovi rezultatov analize dokumentarnega gradiva⁷⁵, kjer smo ugotovili, da se deleži posameznih književnih zvrsti v berilih različnih založb v določeni meri razlikujejo (npr. berilo »Skrivno življenje besed« vsebuje 8,7 % dramatike, berilo »Z roko v roki« pa 5,4 %, podobno tudi npr. poezija, ki je v berilu »Skrivno življenje besed« zastopana v 52,2-odstotnem deležu, v berilu »Svet iz besed 9« pa predstavlja 42,9-odstotni delež). Predvidevali smo, da razlike občutijo tudi anketirani učitelji.

Odgovori anketirancev kažejo, da le pri berilu »Skrivno življenje besed« večina učiteljev ocenjuje zastopanost dramatike kot primerno (90,0 %). Večina uporabnikov ostalih dveh beril (»Svet iz besed 9« – 64,7 %; »Z roko v roki« – 62,5 %) pa meni, da je v njihovem berilu dramatika zastopana v premajhni meri. Prav nihče od vprašanih ni odgovoril, da je delež dramatike v izbranem berilu previsok (glej tabelo 21), kar je po eni strani povsem razumljivo, saj je v primerjavi s poezijo in prozo ta zvrst v vseh treh berilih zastopana v zelo nizkem

⁷⁵ Več o tem glej podglavje »Vsebinski koncept beril za 9. razred osnovne šole«.

deležu. Presenetljiv pa je podatek, da tudi učitelji, ki uporabljajo berilo »Svet iz besed 9«, menijo, da je dramatike v berilu premalo, saj je glede na našo analizo dokumentarnega gradiva 8,2-odstotni delež dramatike primerljiv z deležem v berilu »Skrivno življenje besed« (8,7 %).

Že v samem učnem načrtu (2004, str. 92) je s področja dramatike najmanj predlaganih besedil (tudi celotna zakladnica slovenske književnosti ponuja manjše število dramskih besedil), na podlagi česar pa ne smemo zaključiti, da je tovrstna književna zvrst najmanj pomembna in je zato v berilo ni potrebno vključiti v večjem deležu. Tako je odgovornost spet na strani učitelja, da s svojo literarnostrokovno usposobljenostjo poišče ravnotežje med vsemi tremi književnimi zvrstmi.

12. Ali se učitelji, ki uporabljajo berila različnih založb, razlikujejo glede ocen o zastopanosti slovenske književnosti v izbranem berilu?

H10: Učitelji, ki uporabljajo berila različnih založb, se razlikujejo glede ocen o zastopanosti slovenske književnosti v izbranem berilu.

Tabela 22: Ocena o zastopanosti slovenske književnosti glede na izbrano berilo

	Ocena o zastopanosti slovenske književnosti							
	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
Izbrano berilo	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	0	0,0	20	100,0	0	0,0	20	100,0
Svet iz besed 9	3	17,6	12	70,6	2	11,8	17	100,0
Z roko v roki	0	0,0	7	87,5	1	12,5	8	100,0
Skupaj	3	6,7	39	86,7	3	6,7	45	100,0*

* Zaradi zaokrožanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0 (ampak 100,1).

$$2\hat{I} = 10,303; g = 4; \alpha = 0,036$$

Vrednost $2\hat{I}$ je statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti, ki pravi, da ocena o zastopanosti slovenske književnosti ni odvisna od izbranega berila, zavrnamo s tveganjem 3,6 %. Sprejememo nasprotno hipotezo, ki pravi, da se učitelji, ki uporabljajo berila različnih založb,

razlikujejo v ocenah o zastopanosti slovenske književnosti. Dokazali smo, da sta izbrano berilo in ocena o zastopanosti slovenske književnosti v hipotetični osnovni množici odvisna. Naša 10. postavljena hipoteza je torej sprejeta.

Hipotezo smo postavili na osnovi rezultatov analize dokumentarnega gradiva⁷⁶, kjer smo ugotovili, da se deleža slovenske in svetovne književnosti v berilih različnih založb v določeni meri razlikujeta (npr. berilo »Z roko v roki« vsebuje 85,7 % slovenske književnosti, berilo »Svet iz besed 9« pa 69,4 % – približno 16-odstotni razpon ipd.). Predvidevali smo, da te razlike občutijo tudi anketirani učitelji.

Kot je razvidno iz tabele 22, anketirani uporabniki berila »Skrivno življenje besed« ocenjujejo, da je slovenska književnost zastopana v ravno pravnem deležu (100,0 %). Tudi večina učiteljev, ki uporabljajo berilo »Svet iz besed 9« (70,6 %) oz. berilo »Z roko v roki« (87,5 %) meni, da je besedil slovenskih avtorjev ravno prav. Razlike pa se pojavijo v drugih dveh kategorijah – kar slaba petina (17,6 %) učiteljev, ki poučujejo s pomočjo berila »Svet iz besed 9«, odgovarja, da je slovenske književnosti v tem berilu premalo, kar lahko razlagamo s podatkom, da to berilo izmed vseh treh vsebuje najmanjši (69,4 %) delež slovenske književnosti. Je pa na drugi strani dobra desetina (11,8 %) tistih, ki menijo, da je v tem berilu tovrstnih besedil preveč. Ugotavljamo torej, da je razpon ocen pri tem berilu zelo velik. Med učitelji, ki uporabljajo berilo »Z roko v roki«, je tudi 12,5 % tistih, ki odgovarjajo, da izbrano berilo vsebuje prevelik delež slovenske književnosti. To lahko spet razlagamo s podatkom iz naše analize dokumentarnega gradiva – omenjeno berilo vsebuje 85,7 % besedil iz slovenske književnosti, kar je torej za dobro desetino uporabnikov tega berila preveč.

Tudi pri tej določilnici je pomembna vloga učitelja – ob upoštevanju smernic v učnem načrtu mora strokovno presoditi o primernem deležu besedil z obeh področij književnosti.

⁷⁶ Več o tem glej podpoglavje »Vsebinski koncept beril za 9. razred osnovne šole«.

13. Kakšno je mnenje učiteljev o prilagojenosti jezika starostni stopnji učencev?⁷⁷

Tabela 23: Mnenje o prilagojenosti jezika starostni stopnji učencev v berilu »Skrivno življenje besed«

Jezik v berilu je prilagojen starostni stopnji učencev.	f	f %
Da	20	100,0
Ne	0	0,0
Skupaj	20	100,0

Vsi (100,0 %) anketirani učitelji, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed«, menijo, da je jezik v berilu prilagojen starostni stopnji učencev (glej tabelo 23). 9 od 20 učiteljev svojo odločitev tudi utemelji:

- Omogočeno je spoznavanje slogovno zaznamovanih besed (N = 4). (*Učenci tako spoznajo pesniški jezik, besedne zveze v prenesenem pomenu, izrazno bogatejše besede ...*)
- Omogočeno je spoznavanje različnih značilnosti jezika v različnih literarnozgodovinskih obdobjih (N = 3). (*V besedilu so tudi starejša besedila, kar je dobro, saj učenci spoznajo starinski jezik, kako se jezik spreminja, razmišljajo o pomenu besed.*)
- Neznane besede so ustrezno razložene (N = 1).
- Prilagojenost sedanjemu knjižnemu jeziku (N = 1).

Tabela 24: Mnenje o prilagojenosti jezika starostni stopnji učencev v berilu »Svet iz besed 9«

Jezik v berilu je prilagojen starostni stopnji učencev.	f	f %
Da	15	88,2
Ne	2	11,8
Skupaj	17	100,0

Od vprašanih učiteljev, ki uporabljajo berilo »Svet iz besed 9«, jih 88,2 % meni, da je jezik v berilu ustrezen starostni stopnji učencev (glej tabelo 24), med njimi 4 podajo naslednja argumenta:

- Neznane besede in drugi literarnovedni pojmi so ustrezno razloženi (N = 3).

⁷⁷ Učitelje smo z 19. vprašanjem v anketnem vprašalniku spraševali tudi po utemeljitvi, zakaj je/ni po njihovem mnenju jezik prilagojen starostni stopnji učencev. Njihove argumente smo smiselno vključili v interpretacijo rezultatov pri posameznem berilu.

- Odlomki so krajši in besedila sodobnejša (N = 1).

2 (11,8 %) vprašana pa odgovarjata, da jezik ni prilagojen starostni stopnji učencev, in pri tem odločitev tudi utemeljita:

- V berilo je potrebno vključiti več klasike (N = 1).
- Več besedil, v katere je vključen jezik, ki je mladim bližje (teme za mladostnike) (N = 1).

Od 8 učiteljev, ki poučujejo s pomočjo berila »Z roko v roki«, se jih večina (6) strinja, da je jezik prilagojen devetošolcem; 4 so svojo odločitev utemeljili, in sicer:

- Primerna zahtevnost vaj in nalog (N = 3).
- Ustrezna razumljivost besed (N = 1).

2 anketiranca, ki nista zadovoljna s prilagojenostjo jezika v omenjenem berilu, sta svojo odločitev tudi utemeljila:

- Učencem niso razumljive posamezne razlage obdobj (N = 1).
- Razlage literarnovednih pojmov so predolge in nerazumljive (N = 1).

Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da je pri vseh treh berilih večina učiteljev našega vzorca zadovoljna s prilagojenostjo jezika starostni stopnji učencev. Primernost jezika se na eni strani odraža že v samem izboru besedil različnih književnih obdobj, ker na tak način učenci spoznajo, da je jezik živ, da se spreminja, se seznanijo s slogovno zaznamovanimi besedami; na drugi strani pa z ustrezno prilagojenim jezikom v samih vajah in nalogah ter v okviru razlag literarnoteoretičnih pojmov, književnih obdobj, biografij avtorjev itd.

V povezavi z ustreznostjo jezika pa lahko opozorimo še na odgovore učencev, ki so v 15. anketnem vprašanju imeli možnost zapisati pomanjkljivosti svojega berila. Delež anketiranih učencev, ki med drugim navaja, da so naloge (včasih) nerazumljivo napisane, pri berilih vseh treh založb ni zanemarljiv: pri berilu »Skrivno življenje besed« je teh učencev 12 (25,5 %), pri berilu »Svet iz besed 9« je delež še nekoliko višji (12 učencev oz. 30,8 %), pri berilu »Z roko v roki« pa 6 (19,4 %) učencev. Pri tem velja opozoriti, da med anketiranimi učenci ni nobenega, ki bi pri pouku slovenščine obiskoval 1. nivojsko skupino, v kateri sicer prevladujejo učno šibkejši. Predvidevamo, da bi bil v tem primeru odstotek tistih, ki so jim naloge v berilu (včasih) nerazumljivo napisane, še višji.

Malić (1992, str. 38) navaja, da mora biti jezik učbenika prilagojen učencu, da mora upoštevati njegove izrazne možnosti in posebnosti, hkrati pa mora biti še vedno zahteven, da spodbuja jezikovni razvoj.

Po našem mnenju ta zahteva po spodbujanju jezikovnega razvoja ne sme biti previsoka, saj bo v nasprotnem primeru učinek izničen – učenci bodo nemotivirani za reševanje nalog, pri katerih ne razumejo navodil, svet književnosti jim bo nerazumljiv in s tem nezanimiv. Ne smemo pozabiti tudi na vlogo učitelja – nerazumljivo nalogo naj učencem razloži po korakih; definicijo posameznega pojma še dodatno pojasni ...

Jezik je ena izmed tistih določilnic, ki je ne moremo prešteti, meriti, izračunati ... Njegovo (ne)ustreznost lahko tako ocenimo le na podlagi izkušenj, konkretnega dela z berilom, pri čemer pa ob mnenjih učiteljev ne smemo spregledati tudi učencev.

3.3.2.3 Didaktična vrednost berila

14. Kakšno vlogo ima izbrano berilo za učiteljevo načrtovanje pouka?

11. in 12. hipoteza sta bili postavljeni na osnovi rezultatov projekta »Kvantitativna in kvalitativna analiza učbenikov«, kjer so se učitelji zgodovine v povprečju strinjali, da jim je učbenik v pomoč pri načrtovanju letne in dnevne učne priprave ($M = 4,20$ na petstopenjski lestvici, kjer pomeni vrednost 1, da trditev sploh ne drži, in vrednost 5, da trditev popolnoma drži), pri pripravi preizkusov znanja ($M = 3,98$), pri načrtovanju domačega dela za učence/dijake ($M = 3,83$) ter pri načrtovanju različnih metod in oblik dela pri pouku ($M = 3,74$) (Slivar idr. b. l., str. 280).

Kot smo podobno že zapisali pri obrazložitvi 1. in 2. hipoteze, smo tudi v tem primeru predvidevali, da se učitelji različnih učnih predmetov pri uporabi učbenika v procesu načrtovanja pouka bistveno ne razlikujejo – tako naj bi bilo tudi večini učiteljev slovenščine berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri izdelavi letne in dnevne učne priprave ter pri načrtovanju domačega dela za učence.

H11: Večini učiteljev je berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri izdelavi letne in dnevne učne priprave.

Tabela 25: Vloga izbranega berila pri izdelavi letne in dnevne učne priprave

Berilo je v pomoč pri izdelavi letne in dnevne učne priprave.	f	f %
Nikoli oz. redko	3	6,7
Pogosto oz. vedno	42	93,3
Skupaj	45	100,0

$$\chi^2 = 33,800; g = 1, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učiteljev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da je večini učiteljev berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri izdelavi letne in dnevne učne priprave. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici je tako večini učiteljev berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri izdelavi letne in dnevne učne priprave. Naša 11. hipoteza je sprejeta.

Zelo visokemu deležu (93,3 %) vprašanih učiteljev je berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri izdelavi letne in dnevne učne priprave; le 3 (6,7 %) anketiranci pa odgovarjajo, da jim je berilo redko oz. ni nikoli v pomoč pri pisanju učnih priprav (glej tabelo 25).

Učitelji v svoje letne in dnevne učne priprave vključujejo predvsem tiste učne cilje ter učne vsebine, ki so zapisane v posameznem učnem načrtu. Najbolj konkretno manifestacijo le-tega pa v praksi predstavlja učbenik⁷⁸ (Pevce Grm 2001, str. 20), zato je razumljivo, da bo to učno sredstvo imelo tudi poglobljeno vlogo pri učiteljevem načrtovanju učnega procesa.

Na tem mestu ponovno poudarjamo to, kar smo že zapisali pri analizi 4. raziskovalnega vprašanja (o tem, kakšen pomen pripisujejo učitelji učbeniku na splošno), in sicer: učitelj naj se zaveda, da učbenik ni edino učno sredstvo za izdelavo učnih priprav in izvedbo učnega procesa, zato naj išče tudi druge načine, gradiva, pripomočke, s katerimi bo lahko uspešno

⁷⁸ Predpisani učni načrt ter v njem določeni učni cilji in učne vsebine tvorijo makroraven; učbenik, v katerem so učni cilji in vsebine ubesedene v konkretna besedila ter ob tem v strukturi vpleteni še določeni elementi učnega procesa, pa predstavlja mikroraven. Gre torej za makro- in mikroartikulacijo učne snovi (Pevce Grm 2001, str. 21–23).

uresničeval zastavljene cilje. Če učitelj ne bo vložil dovolj truda v svoje priprave, če le-teh ne bo izpopolnjeval ter v posamezne učne ure vpeljeval nove ideje in pristope, potem ne more pričakovati aktivnega odziva učencev ter zanimanja za njegov učni predmet.

H12: Večini učiteljev je berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri načrtovanju domačega dela za učence.

Tabela 26: Vloga izbranega berila pri načrtovanju domačega dela za učence

Berilo je v pomoč pri načrtovanju domačega dela za učence.	f	f %
Nikoli oz. redko	10	22,2
Pogosto oz. vedno	35	77,8
Skupaj	45	100,0

$$\chi^2 = 13,889; g = 1, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učiteljev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da je večini učiteljev berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri načrtovanju domačega dela za učence. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici je večini berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri načrtovanju domačega dela za učence. Naša 12. hipoteza je sprejeta.

Medtem ko je med anketiranimi dobra petina (22,2 %) tistih, ki jim je berilo redko oz. ni nikoli v pomoč pri določanju domačega dela, večina (77,8 %) vprašanih odgovarja, da jim je berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri načrtovanju domačega dela za učence (glej tabelo 26). Visok odstotek slednjih je razumljiv, saj berilo poleg književnih besedil v okviru rubrik vsebuje tudi vaje in naloge, med katerimi lahko učitelj izbere tiste, ki jih bodo rešili skupaj v šoli, nekatere pa določi za domačo nalogo.

H13: Učiteljem, ki uporabljajo berilo »Svet iz besed 9«, je berilo pogostejše v pomoč pri učni diferenciaciji in individualizaciji, kot učiteljem, ki uporabljajo berila drugih dveh založb.

Tabela 27: Vloga pri učni diferenciaciji in individualizaciji glede na izbrano berilo

	Berilo je v pomoč pri učni diferenciaciji in individualizaciji.					
	Nikoli oz. redko		Pogosto oz. vedno		skupaj	
Izbrano berilo	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	8	40,0	12	60,0	20	100,0
Svet iz besed 9	8	47,1	9	52,9	17	100,0
Z roko v roki	7	87,5	1	12,5	8	100,0
Skupaj	23	51,1	22	48,9	45	100,0

$$2\hat{I} = 5,904; g = 2; \alpha = 0,052$$

Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med izbranim berilom in njegovo vlogo pri učni diferenciaciji in individualizaciji v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Medtem ko so v berilu »Svet iz besed 9« vprašanja razvrščena v tri zahtevnostne stopnje, te pa označene s posamezno barvo (črna – nižja raven, modra – srednja/temeljna raven, rdeča – višja raven)⁷⁹, v drugih dveh berilih ni posebnega označevanja. Na podlagi tega smo predvidevali, da je torej uporabnikom berila »Svet iz besed 9« berilo pogostejše v pomoč pri učni diferenciaciji in individualizaciji, saj lahko že ob pogledu na barvne kvadratke pri vprašanjih ugotovijo, katera vprašanja so primerna za posamezno nivojsko skupino. Uporabniki berila »Skrivno življenje besed« oz. »Z roko v roki« pa morajo vprašanja najprej v celoti prebrati, nato šele lahko vprašanje oz. sklope vprašanj diferencirajo.

Podatki iz tabele 27 pa kažejo naslednje: večini učiteljev našega vzorca, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed« (60,0 %) ali »Svet iz besed 9« (52,9 %), je berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri učni diferenciaciji in individualizaciji. Pri anketiranih, ki uporabljajo berilo »Z roko v roki«, pa je 7 od 8 učiteljev (87,5 %) odgovorilo, da jim je njihovo berilo le redko oz. ni nikoli v pomoč pri učni diferenciaciji in individualizaciji.

Pri načrtovanju in izpeljavi učne diferenciacije ter individualizacije mora učitelj med drugim upoštevati učenčeve zmožnosti, interese, predhodne izkušnje; v pouk mora vključevati

⁷⁹ Npr.: *O čem pripoveduje pesem?* (nižja raven); *Opišite kraj dogajanja.* (srednja/temeljna raven); *Razložite zvezo med obliko soneta in njegovo vsebino.* (višja raven) – Novak: Narcis in Eho (Blažič idr. 2007, str. 34).

raznolike učne oblike in pristope. Če ga učbenik ob tem ne usmerja dovolj, je učitelj torej sam odgovoren za primerno pripravo in nabor različno zahtevnih vprašanj in nalog. Pri tem je ustrezno, da poleg svojih izkušenj upošteva tudi priporočila, smernice v različnih dokumentih z vzgojno-izobraževalnega področja (npr. delo z nadarjenimi učenci, z učenci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja ipd.).

15. Kako učitelji ocenjujejo zastopanost posameznih prenosniških dejavnosti (branja, pisanja, poslušanja, govorjenja) v sklopu vaj in nalog izbranega berila?

Tabela 28: Ocena o zastopanosti branja⁸⁰ v sklopu vaj in nalog izbranega berila

Ocena o zastopanosti branja v sklopu vaj in nalog	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	1	5,0	19	95,0	0	0,0	20	100,0
Svet iz besed 9	4	23,5	13	76,5	0	0,0	17	100,0
Z roko v roki	1	14,3	3	42,9	3	42,9	7	100,0*

* Zaradi zaokrožanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0 (ampak 100,1).

Iz tabele 28 lahko razberemo, da večina učiteljev, ki poučujejo s pomočjo berila »Skrivno življenje besed« (95,0 %) oz. »Svet iz besed 9« (76,5 %) ocenjuje, da je branja v sklopu vaj in nalog ravno prav. Pri berilu »Z roko v roki« pa so deleži vprašanih razdeljeni – po trije (42,9 %) vprašani odgovarjajo, da je v tem berilu v sklopu vaj in nalog branja ravno prav oz. je le-to zastopano v preveliki meri, 1 (14,3 %) pa meni, da v premajhni meri.

⁸⁰ Npr.: *Poišči v prvi kitici pridevek, ki označuje celotno zgodbo.* – Novak: Narcis in Eho (Honzak idr. 2010, str. 159).

Ali ima sonet sporočilo? Kakšno? – Novak: Narcis in Eho (Blažič idr. 2007, str. 34).

Kdo je lirski izpovedovalec v tej pesmi? Ali je v odmevu isti? – Novak: Narcis in Eho (Cirman idr. 2005, str. 205).

Tabela 29: Ocena o zastopanosti pisanja⁸¹ v sklopu vaj in nalog izbranega berila

Ocena o zastopanosti pisanja v sklopu vaj in nalog	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	6	30,0	14	70,0	0	0,0	20	100,0
Svet iz besed 9	7	41,2	10	58,8	0	0,0	17	100,0
Z roko v roki	2	28,6	5	71,4	0	0,0	7	100,0

Večina anketiranih pri posameznem berilu ocenjuje, da je dejavnost pisanja v sklopu vaj in nalog izbranega berila zastopana v ravno pravnjini meri (»Skrivno življenje besed« – 70,0 %; »Svet iz besed 9« – 58,8 %; »Z roko v roki« – 71,4 %). Vsekakor pa ni zanemarljiv delež tistih, ki pri posameznem berilu menijo, da je vaj in nalog s pisanjem premalo (glej tabelo 29).

Tabela 30: Ocena o zastopanosti poslušanja⁸² v sklopu vaj in nalog izbranega berila

Ocena o zastopanosti poslušanja v sklopu vaj in nalog	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	12	60,0	8	40,0	0	0,0	20	100,0
Svet iz besed 9	5	29,4	12	70,6	0	0,0	17	100,0
Z roko v roki	5	71,4	2	28,6	0	0,0	7	100,0

Pri ocenah o zastopanosti poslušanja v sklopu vaj in nalog izbranega berila pa prihaja do opaznih razlik – medtem ko večina anketiranih učiteljev, ki uporabljajo berilo »Svet iz besed 9«, ocenjuje, da je v sklopu vaj in nalog poslušanje zastopano v ustrezni količini (70,6 %), večina uporabnikov ostalih dveh beril izraža mnenje, da je nalog, ki omogočajo, spodbujajo dejavnost poslušanja, v izbranem berilu premalo (»Skrivno življenje besed« – 60,0 %; »Z roko v roki« – 71,4 %) (glej tabelo 30).

⁸¹ Npr.: *Besede, ki tvorijo odmev, uporabi za svojo pesem.* – Novak: Narcis in Eho (Honzak idr. 2010, str. 159). *Napišite čim več rim z odmevom po vzoru prve: nebo – bo – o ...* – Novak: Narcis in Eho (Blažič idr. 2007, str. 35).

Pesem preoblikuj v pripoved. Uporabi različne slogovne postopke. – Novak: Narcis in Eho (Cirman idr. 2005, str. 205).

⁸² Npr.: *Ob zaprtem besedilu prislunni zvenu mojstrove besede.* – Župančič: Žebljarska (Honzak idr. 2010, str. 13).

Poslušajte prevod pesmi v izvedbi slovenskega glasbenika Janija Kovačiča. – Lehnnon: Zamisli si/Imagine (Blažič idr. 2007, str. 129).

Oceni sošolkino/sošolčevo branje, recitacijo, deklamacijo. – Menart: Jaz (Cirman idr. 2005, str. 153).

Tabela 31: Ocena o zastopanosti govorjenja⁸³ v sklopu vaj in nalog izbranega berila

Ocena o zastopanosti govorjenja v sklopu vaj in nalog	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	1	5,0	18	90,0	1	5,0	20	100,0
Svet iz besed 9	2	11,8	14	82,4	1	5,9	17	100,0*
Z roko v roki	1	14,3	4	57,1	2	28,6	7	100,0

* Zaradi zaokrožanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0 (ampak 100,1).

Anketirani učitelji pri vseh treh berilih v največjem deležu ocenjujejo, da je v sklopu vaj in nalog govorjenje zastopano v ravno pravnjki količini (»Skrivno življenje besed« – 90,0 %; »Svet iz besed 9« – 82,4 %; »Z roko v roki« – 57,1 %) (glej tabelo 31).

Na podlagi rezultatov v tabelah 28–31 lahko zaključimo, da pri vseh treh berilih največji delež anketiranih odgovarja, da so branje⁸⁴, pisanje in govorjenje v sklopu vaj in nalog zastopani v primerni količini. Razlike med anketiranci pa se pojavijo pri ocenah o zastopanosti poslušanja: medtem ko večina uporabnikov berila »Svet iz besed 9« ocenjuje, da je poslušanje zastopano v ustrezni količini, učitelji, ki poučujejo s pomočjo ostalih dveh beril, menijo, da je tovrstne komunikacijske dejavnosti v sklopu vaj in nalog izbranega berila premalo. Voglova (v Žbogar 2000b, str. 105) poudari, da se brez razvite sposobnosti poslušanja ne moremo uspešno govorno sporazumevati in da se je aktivnega poslušanja potrebno prav tako naučiti kot govorjenja, branja ali pisanja.

Ob naslednjem posodabljanju beril bi avtorji omenjenih dveh beril lahko vključili več nalog, ki spodbujajo to prenosniško dejavnost, do takrat pa morajo pri načrtovanju in izvajanju pouka to dejstvo upoštevati sami učitelji. Od učitelja samega je namreč odvisno, kako uspešno bo izpeljal učno uro, kako uspešno bo odpravljal pomanjkljivosti izbranega berila – npr. tako, da bo ustrezne primere poiskal v drugih učnih sredstvih, morda tudi v berilu, ki ga

⁸³ Npr.: *Pesem si vsak tiho prebere. Nato jo recitirajte skupaj, glasno in doživeto.* – Župančič: Žebljarska (Honzak idr. 2010, str. 13).

Glasno preberite pesem, tako da bo ritem čimbolj prišel do izraza. Kako bi ga opisal? – Župančič: Žebljarska (Blažič idr. 2007, str. 120).

Pesem je zelo primerna za glasno branje. Nastopi kot recitatorka/recitator v razredu. – Župančič: Žebljarska (Cirman idr. 2005, str. 71).

⁸⁴ Pri berilu »Z roko v roki« je sicer enak delež tudi tistih, ki menijo, da je branje v sklopu vaj in nalog zastopano v preveliki meri.

sicer ne uporablja pri pouku, a le-to pri posameznih vsebinah vsebuje primerne naloge, ki spodbujajo poslušanje.

16. Kako učitelji ocenjujejo zastopanost posameznih spoznavno-sprejemnih dejavnosti (doživljanja, razumevanja in analize, sinteze in vrednotenja, utrjevanja in uporabe znanja) v sklopu vaj in nalog izbranega berila?

Tabela 32: Ocena o zastopanosti doživljanja⁸⁵ v sklopu vaj in nalog izbranega berila

Ocena o zastopanosti doživljanja v sklopu vaj in nalog	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	4	21,1	15	78,9	0	0,0	19	100,0
Svet iz besed 9	1	5,9	15	88,2	1	5,9	17	100,0
Z roko v roki	3	42,9	3	42,9	1	14,3	7	100,0*

* Zaradi zaokrožanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0 (ampak 100,1).

Med vprašanimi učitelji, ki poučujejo s pomočjo berila »Skrivno življenje besed«, jih 78,9 % ocenjuje, da je doživljanja v sklopu vaj in nalog ravno prav, petina (21,1 %) pa, da ga je premalo. Tudi pri uporabnikih berila »Svet iz besed 9« jih največji delež (88,2 %) meni, da je omenjene spoznavno-sprejemne dejavnosti v sklopu vaj in nalog njihovega berila ravno prav. Anketiranci, ki poučujejo po berilu »Z roko v roki«, pa so v oceni razdeljeni, saj jih enak delež (42,9 %) meni, da je v sklopu vaj in nalog doživljanje zastopano v premajhni meri oz. da je zastopano v ravno pravšnji količini (glej tabelo 32).

⁸⁵ Npr.: Kakšen vtis je pesem vzbudila v tebi? Kaj se ti je najbolj vtisnilo v spomin po prvem branju? – Župančič: Žebljarska (Honzak idr. 2010, str. 13).

Kakšno vzdušje ustvarjajo ponavljanja, kaj avtor z njimi dosega pri bralcu? – Župančič: Žebljarska (Blažič idr. 2007, str. 120).

Pesem se oglašča v trenutkih napora, bolečine in trpljenja. Kaj te je ob branju (navedi verz) najbolj pretreslo? – Pesem nosačev žita (Cirman idr. 2005, str. 7).

Tabela 33: Ocena o zastopanosti razumevanja in analize⁸⁶ v sklopu vaj in nalog izbranega berila

Ocena o zastopanosti razumevanja in analize v sklopu vaj in nalog	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	2	10,5	17	89,5	0	0,0	19	100,0
Svet iz besed 9	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
Z roko v roki	2	28,6	5	71,4	0	0,0	7	100,0

Tudi vaj in nalog, ki spodbujajo razumevanje in analizo, je glede na mnenje večine učiteljev našega vzorca ravno prav v vseh treh berilih (»Skrivno življenje besed« – 89,5 %; »Svet iz besed 9« – 82,4 %; »Z roko v roki« – 71,4 %). Nihče od vprašanih ni pri posameznem berilu ocenil, da bi ta sklop spoznavno-sprejemnih dejavnosti bil zastopan v preveliki količini (glej tabelo 33).

Tabela 34: Ocena o zastopanosti sinteze in vrednotenja⁸⁷ v sklopu vaj in nalog izbranega berila

Ocena o zastopanosti sinteze in vrednotenja v sklopu vaj in nalog	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	5	26,3	14	73,7	0	0,0	19	100,0
Svet iz besed 9	7	41,2	10	58,8	0	0,0	17	100,0
Z roko v roki	2	28,6	4	57,1	1	14,3	7	100,0

Tabela 34 prikazuje, da 73,7 % vprašanih učiteljev, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed«, ocenjuje zastopanost sinteze in vrednotenja kot primerno, dobra četrtnina (26,3 %) pa meni, da je sklopa teh spoznavno-sprejemnih dejavnosti v berilu premalo. Tudi za berilo »Svet iz besed 9« učitelji menijo podobno – 58,8-odstotni delež ocenjuje količino nalog s sintezo in vrednotenjem kot ravno pravšnjo, nekoliko nižji (41,2 %) pa meni, da je tovrstnih vaj in nalog premalo.

⁸⁶ Npr.: *Razložite pesem. Kdo "odgovarja" v odmevu? Kako razumeš zadnji dve besedici?* – Novak: Narcis in Eho (Honzak idr. 2010, str. 159).

Ali ima sonet sporočilo? Kakšno? – Novak: Narcis in Eho (Blažič idr. 2007, str. 35).

Kako razumeš sklepno dvostišje pesmi in kako konec odmeva? – Novak: Narcis in Eho (Cirman idr. 2005, str. 205).

⁸⁷ Npr.: *Kako pa ti ocenjuješ Petrova dejanja? [...] Kakšno je tvoje mnenje o moralnih in družbenih razmerah, ki se odsevajo skozi njegovo usodo?* – Cankar: Bobi (Honzak idr. 2010, str. 175).

Opazujte jezik besedila. Kakšen se vam zdi? Odločitev utemeljite s primeri. – Cankar: Bobi (Blažič idr. 2007, str. 76).

Poglobli se v razlike med bogatimi in revnimi, ki jih nakazuje besedilo, in utemelji besedo ponižanje. – Cankar: Bobi (Cirman idr. 2005, str. 57).

Odgovori učiteljev, ki poučujejo s pomočjo berila »Z roko v roki«, so zopet nekoliko razpršeni – večina (57,1 %) od njih ocenjuje, da sta sinteza in vrednotenje zastopani ravno prav, 2 (28,6 %) vprašana menita, da v premajhni meri, 1 (14,3 %) pa, da v preveliki meri.

Tabela 35: Ocena o zastopanosti utrjevanja in uporabe znanja⁸⁸ v sklopu vaj in nalog izbranega berila

Ocena o zastopanosti utrjevanja in uporabe znanja v sklopu vaj in nalog	V premajhni meri		Ravno prav		V preveliki meri		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	11	57,9	8	42,1	0	0,0	19	100,0
Svet iz besed 9	9	52,9	8	47,1	0	0,0	17	100,0
Z roko v roki	5	71,4	2	28,6	0	0,0	7	100,0

Iz tabele 35 lahko razberemo, da vprašani učitelji pri vseh treh berilih v večini ocenjujejo, da izbrano berilo vsebuje premalo vaj in nalog, ki omogočajo, spodbujajo utrjevanje in uporabo znanja (»Skrivno življenje besed« – 57,9 %; »Svet iz besed 9« – 52,9 %; »Z roko v roki« – 71,4 %). Nihče izmed njih ne meni, da bi bilo v berilu teh nalog preveč.

Na podlagi rezultatov v tabelah 32–35 lahko zaključimo, da pri posameznih berilih največji delež vprašanih ocenjuje, da so doživljanje⁸⁹, razumevanje in analiza ter sinteza in vrednotenje v sklopu vaj in nalog zastopani ravno prav. Utrjevanje in uporaba znanja pa je tista spoznavno-sprejemna dejavnost, ki bi jo pisci beril morali pri vajah in nalogah vključiti v večji meri – večina vprašanih učiteljev pri vseh treh berilih ocenjuje, da je omenjene dejavnosti premalo.

Pri utrjevanju in uporabi znanja gre za dejavnosti, »ki od učenca zahtevajo poznavanje konteksta, tj. poznavanje literarnozgodovinskih, -teoretičnih dejstev ali poznavanje t. i. pomožnih ved, omogočajo pa doseganje izobraževalnih ciljev pouka književnosti, tj. književnega znanja« (Žbogar 2000b, str. 119). Medtem ko se vprašanja za utrjevanje znanja pravzaprav nanašajo neposredno na spoznano vsebino, pa naloge s poudarkom na uporabi

⁸⁸ Npr.: Poglej si še zunanjo obliko pesmi – kaj lahko poveš? Pomisli na kitice, verze. Lahko sam(a) utemeljiš, zakaj je pesnik uporabil tak verz in take kitice? – Župančič: Žebljarska (Honzak idr. 2010, str. 13).

Izpišite metafore in poosebitve iz besedila. Razložite jih. – Novak: Narcis in Eho (Blažič idr. 2007, str. 34).

Določi rimo (po koliko zlogov se ujema, kako je razporejena) in premisli, kakšna je zveza med zvočnostjo rime in ritmičnim valovanjem. – Župančič: Žebljarska (Cirman idr. 2005, str. 71).

⁸⁹ Pri berilu »Z roko v roki« je sicer enak delež tudi tistih, ki menijo, da je doživljanje v sklopu vaj in nalog zastopano v premajhni meri.

znanja pred učenca postavljajo zahtevo, izziv, da naučena, na novo pridobljena (spo)znanja prenese na reševanje še neznanih primerov.

Čeprav je oblikovanje kvalitetnih nalog, kjer je v ospredju uporaba znanja (in ne npr. izražanje doživljanja, preverjanje razumevanja ter analize), za pisce vsekakor zahtevnejše, to ne bi smelo pomeniti, da je v berilu tovrstnih nalog tudi najmanj.

17. Kakšno je mnenje učiteljev o tem, da bi naloge v izbranem berilu morale v večji meri spodbujati sodelovanje med učenci (delo v paru, skupinsko delo ipd.)?

Tabela 36: Mnenje o tem, da bi berilo morale v večji meri spodbujati sodelovanje med učenci⁹⁰

Berilo bi moralo v večji meri spodbujati sodelovanje med učenci.	Se ne strinjam oz. se delno strinjam		Se precej oz. popolnoma strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	8	40,0	12	60,0	20	100,0
Svet iz besed 9	6	37,5	10	62,5	16	100,0
Z roko v roki	3	37,5	5	62,5	8	100,0

Pri vseh treh berilih se večina vprašanih precej oz. popolnoma strinja, da bi naloge v njihovem berilu morale v večji meri spodbujati sodelovanje med učenci (»Skrivno življenje besed« – 60,0 %; »Svet iz besed 9« – 62,5 %; »Z roko v roki« 62,5 %) (glej tabelo 36). Očitno je v berilih dovolj nalog, ki omogočajo frontalno in individualno delo, primanjkuje pa tistih dejavnosti, ki bi učencem omogočale medsebojno sodelovanje, komunikacijo, izmenjavo idej in izkušenj pri reševanju nekega problema – okrepitev medsebojnih stikov bi vsekakor pripomogla tudi k ugodni razredni klimi.

⁹⁰ Npr.: Iz Malega princa izpiši poved, ki ti je najbolj všeč. Preberi jo skupini sošolcev in sošolk, prisluhni pa tudi njihovem izboru. Pojasnite drug drugemu, zakaj so de Saint-Exupéryjeve besede vzbudile vašo pozornost, ter si izmenjajte vtise, občutja, opažanja in razmišljanja o prebranem. – de Saint-Exupéry: Mali princ (Honzak idr. 2010, str. 37).

Naredite razredno oddajo (okroglo mizo) o različnih vrstah ljubezni (npr. Orfej in Evridika, Narcis in Eho, Amor in Psiha, Romeo in Julija itn.). Udeleženci naj bodo v studiu, razporedi naj jih režiser, izberite tudi veččega voditelja. – Novak: Narcis in Eho (Blažič idr. 2007, str. 35).

Zaigrajte pogovor žena in deklet rudarjev, ki se pogovarjajo v skromni rudarski trgovini o svoji skrbi za rudarje, o skrbi za vsakdanje preživetje. – Seliškar: Rudnik (Cirman idr. 2005, str. 89).

V končni fazi pa ima tudi učitelj pri samem načrtovanju možnost, da določena navodila iznajdljivo preoblikuje za delo v paru oz. v skupini – že za reševanje nalog lahko namesto individualnega določi delo v paru; izkoristi obravnavo dramskih besedil tako, da učenci skupaj pripravijo igro ali dialog, da po skupinah odigrajo kak dramski prizor, ob tem pripravijo sceno in kostume ...

18. Kakšno je mnenje učiteljev, da bi izbrano berilo moralo učence bolj usmerjati v iskanje dodatnih informacij v drugih virih?

Tabela 37: Mnenje o tem, da bi izbrano berilo moralo učence bolj usmerjati v iskanje dodatnih informacij v drugih virih⁹¹

Berilo bi moralo učence bolj usmerjati v iskanje dodatnih informacij v drugih virih.	Se ne strinjam oz. se delno strinjam		Se precej oz. popolnoma strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	5	25,0	15	75,0	20	100,0
Svet iz besed 9	6	37,5	10	62,5	16	100,0
Z roko v roki	1	12,5	7	87,5	8	100,0

Večina vprašanih pri posameznih berilih se precej oz. popolnoma strinja s trditvijo, da bi berilo moralo učence bolj usmerjati v iskanje dodatnih informacij v drugih virih (»Skrivno življenje besed« – 75,0 %; »Svet iz besed 9« – 62,5 %; »Z roko v roki« – 87,5 %) (glej tabelo 37), zato bi avtorji beril morali pri naslednjem posodabljanju ustrezno dopolniti sezname dodatnih virov – ne le z naslovi knjig, ampak tudi navedbo drugih publikacij, spletnih naslovov ipd. Z usmerjanjem učencev v iskanje informacij v drugih virih vsekakor okrepimo njihovo aktivnost, samostojnost, jim omogočimo razširitev obstoječega obzorja (spo)znanj in jih navajamo h kritičnemu sprejemanju različnih oblik informacij.

⁹¹ V berilu »Skrivno življenje besed« je na koncu priložen seznam z dodatnimi književnimi viri (Dober dan, knjižnica!), berilo »Z roko v roki« na koncu vsebuje seznam knjig in videokaset, povezanih s književnimi besedili (Razširi si obzorje z branjem in gledanjem), berilo »Svet iz besed 9« pa posebnega seznama z dodatnimi viri ne vsebuje, ampak v posameznih nalogah učence usmerja k iskanju informacij v knjižnih virih, na različnih spletnih straneh ter h gledanju videoposnetkov.

Tudi Malić (1989, str. 9) poudari, da se je potrebno zavedati, da učbenik ni in ne more biti edini vir znanja, edina knjiga, iz katere se učenec uči. Zato se vrednost učbenika kaže tudi v tem, koliko in kako navaja učence na ostale vire znanja, koliko omogoča komunikacijo z drugimi knjigami – je torej neke vrste vodič do ostalih knjig, do ostalih virov znanja ne le za učence, ampak tudi za učitelje.

19. Ali se učitelji in učenci razlikujejo v strinjanju s trditvijo, da bi izbrano berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin (v obliki besedila, miselnega vzorca)?

H14: Učenci se v večji meri kot učitelji strinjajo s trditvijo, da bi berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin.

Tabela 38: Mnenje o tem, da bi izbrano berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin glede na status

	Mnenje o tem, da bi berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin					
	Se ne strinjam oz. se delno strinjam		Se precej oz. popolnoma strinjam		Skupaj	
Status	f	f %	f	f %	f	f %
Učitelj	20	45,5	24	54,5	44	100,0
Učenec	38	32,8	78	67,2	116	100,0
Skupaj	58	36,2	102	63,8	160	100,0

$$\chi^2 = 2,225; g = 1, \alpha = 0,136$$

Vrednost χ^2 -preizkusa ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med statusom in mnenjem o tem, da bi berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin, v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Podatki iz tabele 38 prikazujejo naslednje: medtem ko se med vprašanimi v našem vzorcu 67,2 % učencev precej oz. popolnoma strinja s trditvijo, da bi berilo moralo vsebovati povzetke, je med učitelji ta delež nekoliko nižji, še vedno pa večinski (54,5 %). Med tistimi, ki se ne strinjajo oz. se le delno strinjajo z omenjeno trditvijo, je učiteljev 45,5 %, učencev pa 32,8 %.

Povzetki vsebine in njej pripadajočih bistvenih podatkov – bodisi v obliki besedila bodisi kot miselni vzorec – bi učencem vsekakor omogočili lažje razumevanje posameznih književnih del, po možnosti tudi primerjavo podobnosti in razlik dveh različnih besedil, hitreje bi se lahko orientirali po učbeniku. Na drugi strani pa je povzemanje ena od dejavnosti, ki naj bi jo učenec znal tudi sam opraviti v okviru razčlenbe posameznega besedila – ko s svojimi besedami povzema vsebino in z njo povezane bistvene elemente, značilnosti v besedilu, izraža lastno razumevanje, sintezo prebranega. Hipotezo smo postavili na osnovi predvidevanj, da bi povzetki predvsem učencem pomenili prikrajsan čas in trud, ki bi ju sicer sami morali vložiti pri individualnem povzemanju in iskanju bistvenih ugotovitev ...

20. Ali se učenci, ki uporabljajo berila različnih založb, razlikujejo v strinjanju s trditvijo, da bi izbrano berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi (internetom, televizijo, radiem, gledališčem, glasbo ipd.)?

H15: Učenci, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed« oz. »Z roko v roki«, se v večji meri strinjajo s trditvijo, da bi njihovo berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi (internetom, televizijo, radiem, gledališčem, glasbo ipd.).

Tabela 39: Mnenje učencev o tem, da bi berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi glede na izbrano berilo

	Mnenje o tem, da bi berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi					
	Se ne strinjam oz. se delno strinjam		Se precej oz. popolnoma strinjam		Skupaj	
Izbrano berilo	f	f %	f	f %	f	f %
Skrivno življenje besed	27	57,4	20	42,6	47	100,0
Svet iz besed 9	27	71,1	11	28,9	38	100,0
Z roko v roki	21	67,7	10	32,3	31	100,0
Skupaj	75	64,7	41	35,3	116	100,0

$$\chi^2 = 1,878; g = 2, \alpha = 0,391$$

Vrednost χ^2 -preizkusa ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med izbranim berilom in mnenjem o tem, da bi berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi, v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Hipoteza je bila postavljena na osnovi analize dokumentarnega gradiva⁹², kjer smo ugotovili, da berilo »Svet iz besed 9« med drugim vsebuje tudi rubriko Medijske predelave⁹³. Le-ta z raznovrstnimi ustvarjalnimi nalogami obravnavana literarna besedila povezuje »z drugimi mediji in sredstvi – televizijo, radiem, gledališčem, opero, glasbo, internetom, računalništvom« (Informacije za ... b. l.), hkrati pa se navezuje na spletno stran www.svetizbesed.com, ki učencem od 4. do 9. razreda med drugim ponuja dodatne naloge, zvočne in video vsebine, povezane z obravnavanimi književnimi deli, njihovimi avtorji. Berilo učence tudi poziva oz. vabi, da svoje izdelke pošiljajo na že omenjeno spletno stran, ki nato najboljše tudi objavi in nagradi. Lahko torej rečemo, da je s postavitvijo spletne strani, ki se navezuje na berilo, uresničeno načelo združiti prijetno s koristnim – na tak način smo vsekakor korak bližje učencem, ki v dobi računalniške tehnologije in interneta svoj prosti čas pogosto preživijo pred računalnikom.

Berili »Skrivno življenje besed« ter »Z roko v roki« podobnih rubrik ne vsebujeta⁹⁴, zato smo predvidevali, da bi se učenci, ki uporabljajo ti berili, v večji meri strinjali s trditvijo, da bi njihovo berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z internetom, televizijo, glasbo ipd.

Na osnovi podatkov v tabeli 39 lahko sicer razberemo, da se s trditvijo o večji količini ustvarjalnih nalog od vprašanih učencev v višjem deležu precej oz. popolnoma strinjajo tisti, ki uporabljajo berili »Skrivno življenje besed« (42,6 %) in »Z roko v roki« (32, 3%).

⁹² Več o tem glej podpoglavje »Vsebinski koncept beril za 9. razred osnovne šole«.

⁹³ Npr.: *Sestavite reklamni oglas, ki mladim dekletom z "manekensko" postavo obljublja čudovit zaslužek in nesmrtno slavo, potovanja po vsem svetu [...]*. – Vidmar: Debeluška (Blažič idr. 2007, str. 20).

Na podlagi svojega opisa narišite skico prizorišča. – Cooney: Pokvarjeno (prav tam, str. 53).

Katera zvrst glasbe bi bila najprimernejša kot ozadje mamine (očetove, Levove) pripovedi? Izbor zvrsti utemeljite. – Milčinski: Kravji zvonec (prav tam, str. 84).

⁹⁴ Posamezne ustvarjalne naloge so sicer prisotne v sklopu drugih rubrik, npr.:

Postavi se v vlogo slikarja, ki mu je naročeno, naj z eno samo risbo ilustrira zgodbo o Romeu in Juliji. – C. in M. Lamb: *Romeo in Julija* (Honzak idr. 2010, str. 87).

V točkah si pripravi "scenarij" snubitve in predvidi, kaj bi snubca najbolj skrbelo. – Jenko: Tilka (Cirman idr. 2005, str. 43).

Uporabniki berila »Svet iz besed 9« se precej oz. popolnoma strinjajo v 28,9-odstotnem deležu. Pri posameznih berilih prevladuje nestrinjanje oz. delno strinjanje s trditvijo, da bi berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z internetom, televizijo, glasbo ipd. (»Skrivno življenje besed« – 57,4 %; »Svet iz besed 9« – 71,1 %; »Z roko v roki« – 67,7 %).

Cilj književnega pouka je med drugim tudi pridobivanje književnega znanja. K le-temu poleg znanj literarne zgodovine in literarne teorije uvrščamo še »za razumevanje književnosti pomembna dejstva in posplošitve iz 'pomožnih ved', predvsem humanističnih in družboslovnih« (Krakar Vogel 2004, str. 52). Te vsebine so pri književnem pouku vključene v okviru medpredmetnih povezav in tako spodbujajo splošno razgledanost (prav tam, str. 52–53), ki je torej del književnega znanja.

S tem ko je berilo prek ustvarjalnih nalog povezano z drugimi dejavnostmi, je učencem omogočeno seznanjanje s področji kulture, umetnosti, zgodovine ipd. ter poglobljanje omenjene splošne razgledanosti.

21. Katere pomanjkljivosti berila zaznavajo, opažajo učitelji?

Primerno je, da analizo mnenj o informacijski in didaktični vrednosti zaključimo še z navedbo določenih pomanjkljivosti, ki jih učitelji opažajo pri posameznih berilih. Učiteljem smo v povezavi s tem postavili odprto vprašanje, zato so njihovi odgovori v nadaljevanju smiselno združeni v kategorije.⁹⁵

Od 20 učiteljev, ki uporabljajo berilo »Skrivno življenje besed«, jih je 12 izpostavilo naslednje pomanjkljivosti oz. predloge, kaj bi berilu dodali oz. odvzeli:

- Potrebno bi bilo izboljšati kvaliteto nalog (N = 6). (*Več nalog za utrjevanje in uporabo znanja ter naloge za sintezo in vrednotenje umetnostnih besedil. – Naloge bi morale bolj spodbujati sodelovanje med učenci, manjkajo predlogi za motivacijo. – Dodati več nalog za delo v nivojskih skupinah.*)
- Berilo vsebuje preveč slikovnega gradiva (N = 3).
- Pri odlomkih bi bilo potrebno dodati povzetke celotnega besedila (N = 3).

⁹⁵ Nekateri učitelji so podali več predlogov.

- Drugo: Več dramskih besedil (komedije) (N = 1). – Ni sodobno opremljeno (N = 1). – Več biografije pri kanonskih avtorjih, več analize posameznih besedil (N = 1). – Dodati povzetke literarnega znanja (N = 1).

Za berilo »Svet iz besed 9« je 12 od 17 vprašanih učiteljev predlagalo naslednje:

- Izboljšati kvaliteto nalog (N = 4). (*Več nalog bi moralo biti upovedovalne narave, povezane z analizo in sintezo ter seveda z razumevanjem. – Berilo bi moralo vsebovati več nalog in vsebin, ki bi spodbujale k učenju doma. – Manjkajo vaje in naloge o vrednotenju.*)
- Izboljšati bi bilo potrebno izbor besedil (N = 3). (*Ima premalo klasičnih slovenskih avtorjev. – Dodala bi še nekaj besedil. – Neprimeren izbor soneta; podpiram sonet Narcis in Eho, vendar bi učenec moral imeti preprostejši sonet za prvo prepoznavanje te vrste pesniške oblike. Pogrešam slovensko himno. Morda več humorno obarvanih besedil.*)
- Berilo ima neprepoznavno strukturo, je nesistematično (N = 2).
- Drugo: Večji poudarek na predjezikovnih prvinah (N = 1). – Več aktualizacij obravnavanih tematik (N = 1). – Dodati preglednico literarnih obdobj z osnovnimi značilnostmi in avtorji (N = 1).

Eden izmed vprašanih učiteljev je podal tudi naslednji predlog: *Berilo oz. delovni zvezek bi bil lahko zasnovan v dveh delih. V prvem delu bi bila samo besedila, v drugem pa naloge, vezane na obravnavano vrsto literature, z miselnimi vzorci, povzetki ...*

8 učiteljev, ki poučujejo s pomočjo berila »Z roko v roki«, navaja naslednje predloge:

- Izboljšati kvaliteto nalog (N = 4).
- Drugo: Izboljšati literarnoteoretične definicije (N = 1). – Več povezav, asociacij z vsakdanjim življenjem (N = 1). – Posnetki na spletu (N = 1). – Nesmiselnost ilustracij, ki delujejo zavajajoče. – Preoblikovati berilo v delovno berilo, kot delovni zvezek z vajami (N = 1).

Seveda le na podlagi samega števila in vsebine pomanjkljivosti ne moremo zaključiti, da ima berilo ene založbe višjo informacijsko in didaktično vrednost kot drugi dve berili – je pa smiselno določene predloge pri enem berilu prenesti tudi na drugi dve berili (npr. dodati preglednico literarnih obdobj z osnovnimi značilnostmi in avtorji, več aktualizacije

obravnavanih tematik, več povezav z vsakdanjim življenjem, pri odlomkih dodati povzetke celotnega besedila itd.). Še vedno pa je od učitelja odvisno, kako bo prilagodil svoj način poučevanja izbranemu berilu – ali bo znal odpraviti pomanjkljivosti, bo pripravljen vključiti vsebine in načine dela, ki niso v ospredju izbranega berila ... Zelo nazorno je v povezavi s tem odgovoril tudi eden izmed anketiranih učiteljev: *Po toliko letih gre verjetno že za navajenost – berilo mi ustreza takšno, kot je. Seveda sem z leti dodala ogromno svojega materiala, avdiovizualnega gradiva, vaj za kreativno pisanje in poustvarjanje.*

3.3.2.4 Odnos učencev do beril

22. Ali učenci tudi sami doma prebirajo neobvezna besedila v berilu in kakšno je mnenje učiteljev o tem?

H16: Večina učencev doma nikoli ne prebira neobveznih besedil v berilu.

Tabela 40: Pogostost prebiranja neobveznih besedil doma s strani učencev

Pogostost prebiranja neobveznih besedil doma	f	f %
Nikoli	66	56,4
Redko	37	31,6
Pogosto	10	8,5
Vedno	4	3,4
Skupaj	117	100,0*

* Zaradi zaokrožanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0 (ampak 99,9).

$$\chi^2 = 82,692; g = 3, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učencev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da večina učencev doma nikoli ne prebira neobveznih besedil v berilu. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici večina učencev

doma nikoli ne prebira neobveznih besedil v berilu. Naša 16. postavljena hipoteza je torej sprejeta.

Slemenjakova (2008, str. 383–384) v povezavi z branjem in bralnimi navadami mladih povzema bistvene ugotovitve avtorjev domačih in tujih raziskav:

- »branje ni priljubljena dejavnost mladih (prevladujejo športne in "zabavne" aktivnosti – ogled filmov v kinu, gledanje TV, igranje računalniških iger, klepetanje preko medmrežja ipd.);
- nepriljubljenost je povezana predvsem s knjigami za domače branje in obveznimi besedili, ki jih ne sprejemajo kot zanimive in dostopne njihovim izkušnjam in doživljajskemu svetu;
- starši premalo vzpodbujajo mladostnike k branju (ne ustvarjajo prijetnih bralnih izkušenj v zgodnjem otroštvu, npr. z branjem pravljic; kasneje pa niso zgled otrokom z lastnim branjem);
- mladi branju leposlovja niso pripravljeni nameniti veliko časa«.

Na osnovi pravkar zapisanega smo domnevali, da tudi neobveznih besedil iz samega berila večina učencev doma ne prebira. Rezultati ankete kažejo, da dobra polovica (56,4 %) vprašanih učencev neobveznih besedil doma ne prebira; visok (31,6 %) je tudi delež tistih, ki to počnejo redko. 8,5 % vprašanih učencev neobvezna besedila iz berila prebira pogosto, 4 (3,4 %) pa vedno (glej tabelo 40).

Tabela 41: Mnenje učiteljev o tem, da učenci tudi sami doma prebirajo neobvezna besedila v berilu

Mnenje učiteljev o tem, da učenci tudi sami doma prebirajo neobvezna besedila v berilu	f	f %
Da	13	31,0
Ne	29	69,0
Skupaj	42	100,0

Med drugim smo tudi učitelje vprašali, ali menijo, da učenci še sami doma prebirajo neobvezna besedila. Kot prikazujejo rezultati v tabeli 43, večina (69,0 %) vprašanih učiteljev odgovarja, da učenci tega ne počnejo. Slaba tretjina (31,0 %) pa meni nasprotno (glej tabelo 41).

Problem nepriljubljenosti branja med mladimi je torej vsesplošen in bi se ga bilo potrebno lotiti postopno z majhnimi, dobro premišljenimi koraki. Otrokom in mladostnikom je treba z besedo in zgledom (!) pomagati doumeti smisel, pomen branja – le-to bogati naš besedni zaklad, širi obzorje (spo)znanj, ruši stereotipe, odpravlja (zmanjšuje) predsodke – samo na tak način bodo del svojega prostega časa raje posvetili branju leposlovnih besedil, ne pa gledanju televizije, uporabi računalnika itd.

23. Ali učenci, ki se jim zdi berilo privlačno na pogled, doma pogosteje prebirajo neobvezna besedila v berilu?

Ne le ustrezno izbrano slikovno gradivo za posamezna književna besedila, ampak tudi primerno oblikovana naslovnica, pester izbor barv, skratka celotna likovno-grafična podoba je sklop tistih določilnic, ki jih učenci opazijo in presodijo že s samim prelistavanjem berila. Tako je tudi samo presojanje videza za njih lažje kot pa npr. presojanje vsebine ali izražanje mnenja o jeziku itd. Naša hipoteza je bila oblikovana na naslednjih domnevah: če bodo učenci presodili, da likovno-grafična podoba berila izpolnjuje njihova pričakovanja, bodo temu berilu prisodili višjo informacijsko (posledično tudi didaktično) vrednost in ga zato tudi doma večkrat uporabili (prebirali neobvezna besedila v berilu).

H17: Učenci, ki se jim zdi berilo privlačno na pogled, doma pogosteje prebirajo neobvezna besedila v berilu.

Tabela 42: Pogostost prebiranja neobveznih besedil glede na privlačnost berila

	Pogostost prebiranja neobveznih besedil v berilu doma									
	Nikoli		Redko		Pogosto		Vedno		Skupaj	
Privlačnost berila	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Da	21	43,8	21	43,8	5	10,4	1	2,1	48	100,0*
Ne	42	70,0	11	18,3	4	6,7	3	5,0	60	100,0
Skupaj	63	58,3	32	29,6	9	8,3	4	3,7	108	100,0**

* Zaradi zaokrožanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0 (ampak 100,1).

** Zaradi zaokrožanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0 (ampak 99,9).

$$2\hat{f} = 10,135; g = 3; \alpha = 0,017$$

Vrednost $2\hat{I}$ je statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti, ki pravi, da pogostost prebiranja neobveznih besedil v berilu ni odvisna od privlačnosti berila, zavrnilo s tveganjem 1,7 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da učenci, ki se jim zdi berilo privlačno na pogled, doma pogosteje prebirajo neobvezna besedila v berilu. Dokazali smo, da sta privlačnost berila in pogostost prebiranja neobveznih besedil v berilu doma v hipotetični osnovni množici odvisni. Naša 17. postavljena hipoteza je torej sprejeta.

Med vprašanimi učenci, ki jim je berilo privlačno na pogled, jih 43,8 % doma nikoli ne prebira neobveznih besedil iz berila; med tistimi, ki svoje berilo ocenjujejo kot neprivlačno, pa je kar 70,0-odstotni delež vprašanih, ki doma ne prebirajo neobveznih književnih besedil. Med anketiranimi učenci, ki prebirajo doma neobvezna besedila redko, je večji delež tistih, ki jim je berilo na pogled privlačno (43,8 %). Tudi pri pogostem prebiranju je delež učencev, ki ocenjujejo videz, podobo berila pozitivno, večji (10,4 %). Med vprašanimi, ki doma prebirajo neobvezna besedila vedno, pa so 3 (5,0 %) učenci, ki jim berilo sicer na pogled ni privlačno, 1 (2,1 %) pa, ki mu je privlačno (glej tabelo 42).

Učenec bo torej pogosteje posegel po berilu tudi doma, če mu je le-to privlačno na pogled. Vendar likovno-grafična podoba, ki zadosti učenčevim pričakovanjem, ni edini dejavnik, ki spodbudi k domačemu branju neobveznih besedil iz berila; tudi učitelj je za to odgovoren – primerno je, da že na začetku šolskega leta učencem pojasni, da pri samem pouku ne bodo obravnavali vseh besedil, ki jih vsebuje njihovo berilo, in jih spodbudi, da nepredelana besedila prebirajo sami doma.

24. S pomočjo česa se učenci učijo pred pisnim, ustnim preizkusom znanja in kaj menijo učitelji o tem, ali se učenci pred pisnim, ustnim preizkusom znanja učijo tudi iz berila?

H18: Večina učencev se pred preizkusom znanja uči tudi s pomočjo berila.

Tabela 43: Učenje pred pisnim, ustnim preizkusom znanja s strani učencev⁹⁶

Učenje pred pisnim, ustnim preizkusom znanja	Da		Ne		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Iz zapiskov v zvezku	91	77,8	26	22,2	117	100,0
Iz učnih listov	69	59,0	48	41,0	117	100,0
Iz berila	30	25,6	87	74,4	117	100,0
Iz drugih virov	21	17,9	96	82,1	117	100,0

$$\chi^2 = 27,769; g = 1, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učencev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da se večina učencev pred pisnim, ustnim preizkusom znanja iz književnosti ne uči s pomočjo berila. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici se večina učencev pred pisnim, ustnim preizkusom znanja iz književnosti ne uči s pomočjo berila. 18. hipoteze pa tako nismo uspeli dokazati.

Tako kot je berilo učitelju temeljno učno sredstvo, predstavlja tudi za učenca temeljni učni vir. Bistveno snov imajo učenci večinoma sicer zapisano v zvezkih, še vedno pa berilo vsebuje celotna književna besedila (ali odlomke), katerih vsebino si učenci lahko pred preverjanjem znanja ponovno preberejo; prav tako berila vsebujejo vprašanja in naloge, ki jih učenci še niso rešili in lahko med učenjem nanje vsaj ustno odgovorijo ter tako snov še bolj utrdijo.

⁹⁶ Pri tem vprašanju so imeli anketiranci možnost obkroževanja več odgovorov. Rezultati so torej prikazani za vsako izbrano področje posebej, ne glede na ostala področja v smislu strukturnih deležev. Tabela 43 nam prikazuje, kolikšen delež od vseh učencev (torej $N = 117$) je izbral določeno področje.

Kot kažejo podatki iz tabele 43, pa se te naše domneve niso potrdile, saj se le četrtnina (25,6 %) vprašanih učencev pred pisnim, ustnim preizkusom znanja iz književnosti dejansko tudi uči s pomočjo berila. Večina učencev našega vzorca se uči iz zapiskov v zvezku (77,8 %) oz. iz učnih listov (59,0 %).

Postavljeno vprašanje je bilo kombiniranega tipa, zato so imeli anketiranci možnost pod kategorijo "drugo" navajati tudi druge vire učenja, ki niso bili opredeljeni v vprašalniku. Za to možnost se je odločilo 17,9 % vprašanih, pri tem so navedli naslednje vire: internet (N = 5), zapiski, ki jih sam/-a naredim (N = 5), delovni zvezek (N = 4).

Ob tem se je potrebno vprašati, ali se učenci sploh znajo učiti iz učbenikov, koliko jih učitelji, pedagogi seznanjajo z učenjem učenja. Predvidevamo, da je eden izmed vzrokov za tak odnos tudi dejstvo, da v učbenike (torej tudi berila), izposojene iz učbeniškega sklada, učenci ne smejo pisati, si označevati ipd., saj jih morajo ob koncu šolskega leta vrniti nepoškodovane – odgovore si torej zapisujejo v zvezek, na učne liste, zato je razumljivo, da se bodo pred pisnim, ustnim preizkusom znanja učili s pomočjo tistega vira, kjer imajo zapisane odgovore na vprašanja ter druge ključne podatke.

Tabela 44: Mnenje učiteljev o tem, ali se učenci pred pisnim, ustnim preizkusom znanja učijo tudi iz berila

Mnenje učiteljev o tem, ali se učenci pred pisnim, ustnim preizkusom znanja učijo tudi iz berila	f	f %
Da	25	55,6
Ne	20	44,4
Skupaj	45	100,0

Kot lahko razberemo iz tabele 44, tudi večina vprašanih učiteljev (55,6 %) – prav tako, kot smo domnevali sami – meni, da se učenci pred pisnim, ustnim preizkusom znanja učijo tudi iz berila. Lahko torej ugotovimo določen razkorak med samim mnenjem vprašanih učiteljev o učenju iz berila ter dejanskim odnosom vprašanih učencev.

25. Kako pogosto učenci v berilu rešujejo tudi tiste naloge, ki jih učitelj sicer ne določi, in kakšno je mnenje učiteljev o tem?

H19: Večina učencev v berilu nikoli ne rešuje nalog, ki jih učitelj ne določi.

Tabela 45: Pogostost reševanja tistih nalog, ki jih učitelj sicer ne določi

Pogostost reševanja tistih nalog, ki jih učitelj sicer ne določi	f	f %
Nikoli	93	79,5
Redko	21	17,9
Pogosto	3	2,6
Vedno	0	0,0
Skupaj	117	100,0

$$\chi^2 = 116,308; g = 2, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učencev pojavljajo z enako verjetnostjo, zavrnemo s tveganjem 0,0 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da večina učencev v berilu nikoli ne rešuje nalog, ki jih učitelj ne določi. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Tudi v hipotetični osnovni množici večina učencev v berilu nikoli ne rešuje nalog, ki jih učitelj ne določi. Naša 19. postavljena hipoteza je torej sprejeta.

V našem vzorcu 79,5 % učencev odgovarja, da v berilu nikoli ne rešujejo nalog, ki jih učitelj ne naroči; 17,9 % je tistih, ki to počnejo redko. 3 (2,6 %) vprašani neobvezne naloge rešujejo pogosto, nihče jih ne rešuje vedno (glej tabelo 45).

Pogosto se dogaja, da imajo učenci že pri nalogah, ki jih učitelj določi za obvezne, premalo časa za reševanje, zato je razumljivo, da na vprašanja, ki jih glede na učiteljeva navodila ni potrebno rešiti, ne bodo odgovarjali. V sklopu domačega dela pa imajo veliko obveznosti še pri drugih učnih predmetih, zato bodo svoj čas in trud najprej namenili reševanju tistih nalog, ki jih učitelji naročijo.

Tabela 46: Mnenje učiteljev o tem, ali učenci v berilu rešujejo tudi tiste naloge, ki jih učitelj sicer ne naroči

Mnenje učiteljev o tem, ali učenci v berilu rešujejo tudi tiste naloge, ki jih učitelj sicer ne naroči	f	f %
Da	2	4,4
Ne	43	95,6
Skupaj	45	100,0

Tudi zelo visok delež vprašanih učiteljev (95,6 %) odgovarja, da učenci v berilu ne rešujejo nalog, ki jih učitelj ne naroči, 2 (4,4 %) pa sta prepričana v nasprotno (glej tabelo 46).

26. Ali učenci poznajo kazala in druge sezname, ki se nahajajo na koncu njihovega berila, ter kakšno je mnenje učiteljev o tem?

V sklopu analize dokumentarnega gradiva⁹⁷ smo med drugim ugotovili, da se na koncu analiziranih beril nahajajo naslednja posamezna kazala in drugi sezname: vsebinsko kazalo, abecedno kazalo, kazalo književnoteoretskih (literarnoteoretičnih) pojmov, leksikon pisateljev, seznam okrajšav ter seznam dodatnih virov. Učenci so v 16. anketnem vprašanju morali označiti tista kazala in sezname, ki se nahajajo na koncu njihovega berila. V navodilih smo poudarili, da naj nalogo rešijo brez vpogleda v berilo, posveta s sošolcem, sošolko oz. spraševanja učitelja. Seveda pa ne smemo izključiti možnosti, da so si posamezni učenci vseeno pomagali s katerim od omenjenih načinov.

Odgovore učencev smo pred vnosom v program SPSS še šifrirali na naslednji način: na podlagi prešteti napak smo posameznika razvrstili v eno izmed na novo opredeljenih kategorij: vse prav, 1 napaka, 2 napaki, več kot 2 napaki. Za eno napako smo šteli vsak nepravilno označen odgovor ter vsak neoznačen odgovor, ki bi sicer bil pravilen.

⁹⁷ Več o tem glej podglavje »Vsebinski koncept berila za 9. razred osnovne šole«.

Tabela 47: Poznavanje kazal in drugih seznamov, ki se nahajajo na koncu učenčevega berila

Pravilnost odgovora na vprašanje, katera kazala in drugi sezname se nahajajo na koncu učenčevega berila	f	f %
Vse prav	10	8,5
1 napaka	17	14,5
2 napaki	33	28,2
Več kot 2 napaki	57	48,7
Skupaj	117	100,0*

* Zaradi zaokrožanja vsota vmesnih odstotkov ni 100,0 (ampak 99,9).

Kot lahko razberemo iz tabele 47, je pri tem vprašanju slaba polovica (48,7 %) učencev imela več kot 2 napaki, 28,2 % pa 2 napaki. Učenci, ki so imeli vse prav (8,5 %) oz. 1 napako, (14,5 %) so v manjšinskem deležu.

Sklepamo torej, da večina učencev odpira berilo le na tistih straneh, kjer se nahajajo besedila, ki jih obravnavajo, medtem ko na kazala ter druge sezname med prelistavanjem niso toliko pozorni. Določeno vlogo ima tudi učitelj – če bo le-ta učence med celotnim šolskim letom opozarjal na kazala in druge sezname, ki jih njihovo berilo vsebuje, si bodo učenci to bolj zapomnili in ob tem razvijali še orientacijo po učbeniku.

Tabela 48: Mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo kazala in druge sezname, ki se nahajajo na koncu njihovega berila

Mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo kazala in druge sezname, ki se nahajajo na koncu njihovega berila	f	f %
Da	32	74,4
Ne	11	25,6
Skupaj	43	100,0

O poznavanju kazal ter drugih seznamov iz berila s strani učencev smo povprašali tudi učitelje – kar 74,4 % jih meni, da učenci kazala in druge sezname, ki se nahajajo na koncu berila, poznajo, četrtnina (25,6 %) pa, da jih ne poznajo (glej tabelo 48). S primerjavo tabel 47 in 48 pa na nek način ugotovimo, da se dejansko poznavanje učencev in mnenje samih učiteljev o tem razhajata. Razlog v razhajanju je morda v presoji učiteljev, da pri obravnavi besedil učence na prisotnost tovrstnih seznamov v berilu opozarjajo dovolj pogosto, kar naj bi pripomoglo k boljši zapomnitvi.

27. Ali učenci, ki se učijo s pomočjo berila, bolje poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo, kot učenci, ki berila pri učenju ne uporabljajo?

Poznavanje rubrik smo preverjali na enak način kot poznavanje kazal – učenci so v 17. anketnem vprašanju morali označiti tiste rubrike, ki jih vsebuje njihovo navodilo. V navodilih smo poudarili, da naj nalogo rešijo brez vpogleda v berilo, posveta s sošolcem, sošolko oz. spraševanja učitelja. Seveda ne smemo izključiti možnosti, da so si posamezni učenci vseeno pomagali s katerim od omenjenih načinov.

Odgovore učencev smo pred vnosom v program SPSS še šifrirali na že zgoraj opisani način: na podlagi prešteti napak smo posameznika razvrstili v eno izmed na novo opredeljenih kategorij: vse prav, 1 napaka, 2 napaki, več kot 2 napaki. Za eno napako smo šteli vsak nepravilno označen odgovor ter vsak neoznačen odgovor, ki bi sicer bil pravilen.

H20: Učenci, ki se za pisni, ustni preizkus znanja učijo s pomočjo berila, bolje poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo, kot učenci, ki berila pri učenju ne uporabljajo.

Tabela 49: Poznavanje rubrik glede na to, ali se učenec uči s pomočjo berila

	Pravilnost odgovora na vprašanje o poznavanju rubrik v berilu									
	Vse prav		1 napaka		2 napaki		Več kot 2 napaki		Skupaj	
Učenje iz berila	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Da	12	40,0	10	33,3	2	6,7	6	20,0	30	100,0
Ne	10	11,5	16	18,4	13	14,9	48	55,2	87	100,0
Skupaj	22	18,8	26	22,2	15	12,8	54	46,2	117	100,0

$$\chi^2 = 19,053 ; g = 3, \alpha = 0,000$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo neodvisnosti, ki pravi, da poznavanje rubrik v berilu ni odvisno od učenja iz berila, zavrnemo s tveganjem 0,0 %. Sprejememo nasprotno hipotezo, ki pravi, da učenci, ki se učijo s pomočjo berila, bolje poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo. Dokazali smo, da sta učenje iz berila in poznavanje rubrik v hipotetični osnovni množici odvisni. Naša 20. postavljena hipoteza je torej sprejeta.

Med vprašanimi učenci, ki imajo vse pravilno označene rubrike, je višji delež tistih, ki se za pisni, ustni preizkus znanja iz književnosti učijo tudi s pomočjo berila (40,0 %); učencev, ki berila pri učenju ne uporabljajo, pa so na vprašanje odgovorili povsem pravilno, je 11,5 %. Tudi med tistimi, ki imajo samo 1 napako, je višji delež učencev, ki se učijo s pomočjo berila (33,3 %); 18,4 % je tistih, ki se ne učijo iz berila. Oziroma še drugače: med tistimi, ki berila pri učenju ne uporabljajo, je kar večina učencev (55,2 %) pri določanju rubrik imela več kot 2 napaki (glej tabelo 49).

Ugotavljamo torej, da učenci, ki berila pri učenju ne uporabljajo, težje prepoznajo rubrike, ki se sicer nahajajo v njihovem berilu, kar je seveda razumljivo – če ima posameznik pogosteje v rokah berilo, ga pogosteje prelistava, pregleduje, si lažje zapomni, katere rubrike v sklopu nalog in drugih teoretični pojasnil so v njegovem berilu tudi dejansko prisotne.

Če primerjamo še delež tistih, ki so pri poznavanju kazal (glej tabelo 47) oz. pri poznavanju rubrik (glej tabelo 49) odgovorili popolnoma pravilno, lahko razberemo, da je o kazalih in drugih seznamih, ki jih vsebuje izbrano berilo, imelo vse prav 8,5 % vprašanih učencev, o rubrikah pa 18,8 %. To je na nek način tudi razumljivo, saj se učenci z rubrikami srečujejo redno v sklopu samih obravnav književnih besedil, medtem ko v kazala in druge sezname posegajo le z morebitnim prelistavanjem (zgolj iz radovednosti) oz. če jih učitelj izrecno opozori, da naj stran obravnavanega avtorja oz. literarnega dela poiščejo sami.

28. Kakšno je mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo?

Tabela 50: Mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo

Mnenje učiteljev o tem, ali učenci poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo	f	f %
Da	32	72,7
Ne	12	27,3
Skupaj	44	100,0

Mnenje učiteljev o poznavanju rubrik se ujema z njihovim mnenjem o poznavanju kazal, saj jih tudi tu večina (72,7 %) odgovarja, da učenci poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo (glej tabelo 50).

29. Ali bi učenci berilo še prebirali, uporabljali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad, in kakšno je mnenje učiteljev o tem?

Tabela 51: Mnenje učencev o tem, da bi berilo še prebirali, uporabljali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad

Nadaljnja uporaba berila, če ga ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad	f	f %
Da	23	20,0
Ne	72	62,6
Ne vem	20	17,4
Skupaj	115	100,0

Medtem ko večina učencev našega vzorca (62,6 %) berila ne bi več prebirala, petina (20,0 %) vprašanih odgovarja, da bi berilo še uporabljala, če ga ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad. 17,4 % učencev pa glede tega ni odločenih (glej tabelo 51).

Podatki se ujemajo tudi z odgovori učiteljev (glej tabelo 52), ki prav tako v večini (84,1 %) menijo, da se učenci k berilu ne bi več vračali, ga prebirali, četudi ga po izteku šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad.

Tabela 52: Mnenje učiteljev o tem, da bi se učenci k berilu še vračali, ga prebirali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad

Mnenje učiteljev o tem, da bi se učenci k berilu še vračali, ga prebirali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad	f	f %
Da	7	15,9
Ne	37	84,1
Skupaj	44	100,0

Ker berila ponujajo »izbor kakovostnih literarnih besedil, primernih za večkratno branje v različnih starostnih obdobjih« sodijo »tudi na domačo knjižno polico kot trajna lastnina, kot jedro domače knjižnice« (Krakar Vogel 2004, str. 143). Namen lastnega nakupa in kasnejše ohranitve berila je vsekakor v oblikovanju književne kulture, vendar, sodeč po podatkih naših anketirancev, interes za uporabo berila po preteku šolskega leta ni visok, kar je v osnovi povezano že s splošno nepriljubljenostjo branja med mladimi⁹⁸.

V povezavi s to vsebino se moramo navezati še na Pravilnik o upravljanju učbeniških skladov (2002), ki s 6. členom določa, da se lahko uporabnik sklada med šolskim letom odloči, da bo posamezen učbenik obdržal – ob predpostavki, da zanj plača razliko do nabavne cene učbenika oziroma plača ceno, ki mu jo določi šola. Sprašujemo se, ali so učenci in dijaki dejansko seznanjeni z možnostjo, da učbenika ob koncu šolskega leta ni potrebno vrniti v učbeniški sklad, če ga odkupijo. Koliko učiteljev sploh ve za to možnost, koliko od njih učence tudi spodbudi k izkoriščenju tega? Seveda ne gre le za berila, ampak tudi za učbenike drugih učnih predmetov – predvidevamo, da bi marsikateri učenec, dijak, ki vsaj okvirno že ve, na katero področje se želi usmeriti v nadaljnjem izobraževanju (ali pa ga nek učni predmet zanima že sam po sebi), želel obdržati pripadajoč učbenik izbranega področja in si na tak način doma ustvaril svojo knjižnico.

Smiselno bi torej bilo, da učitelji vsaj tiste učence, ki bi berilo prebirali tudi po tem, ko ga pri pouku ne bi več potrebovali, spodbudijo k odkupu in jim na tak način omogočijo, da se k zakladnici leposlovnih del vračajo tudi v kasnejših obdobjih.

30. Kakšno je mnenje učiteljev in učencev o tem, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali oziroma si podčrtali, zaznamovali?

H21: Večina učiteljev meni, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali, si podčrtali, zaznamovali.

⁹⁸ O nepriljubljenosti branja med mladimi in njihovimi bralnimi navadami smo podrobneje že pisali pri 22. raziskovalnem vprašanju.

Tabela 53: Mnenje učiteljev o tem, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali, si podčrtali, zaznamovali

Mnenje učiteljev o tem, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali oz. si podčrtali, zaznamovali	f	f %
Da	29	64,4
Ne	16	35,6
Skupaj	45	100,0

$$\chi^2 = 3,756; g = 1, \alpha = 0,053$$

Vrednost χ^2 -preizkusa ni statistično pomembna. Hipotezo enake verjetnosti, ki pravi, da se v osnovni množici vsi odgovori učiteljev pojavljajo z enako verjetnostjo, obdržimo. O odgovorih v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

V našem vzorcu 29 (64,4 %) učiteljev odgovarja, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali oz. si podčrtali, zaznamovali (glej tabelo 53). Od teh 29 učiteljev jih je svojo odločitev utemeljilo⁹⁹ 24 (odziv kaže na aktualnost tega vprašanja), in sicer z naslednjimi argumenti:

- Dopisovanje, podčrtovanje, barvanje, pisanje opomb omogoča večjo aktivnost učencev (N = 6).
- Ne bi potrebovali dodatnih zvezkov – vsa snov bi bila zapisana na enem mestu (N = 5).

Učencem se ne ljubi pisati vprašanja in odgovore v zvezek.

- Berilo bi bilo bolj »njihovo«, bolj uporabno (N = 5).
- Služil bi kot pripomoček k učenju; lažje bi se učili ob besedilu (N = 3).

Sedaj je berilo »zgolj« knjiga, iz katere se prebere določeno besedilo in tako ne posegajo več po njem. Če pa bi si ob besedilu lahko kaj zapisali, pa bi bil tudi pripomoček pri učenju.

- Drugo: Možnost vračanja v zapiske (N = 2). – Osebni zaznamki pripomorejo k boljšemu pomnjenju (N = 2). – Učili bi se učiti iz učbenika (Učenje učenja) (N = 2).

⁹⁹ Nekateri učitelji so podali več utemeljitev.

16 (35,6 %) učiteljev pa meni, da se ob možnosti zapisovanja, označevanja didaktična vrednost učbenika ne bi povečala (glej tabelo 53). Od 16 učiteljev jih je 11 podalo naslednje argumente:

- Učenci imajo sistematično napisano snov v svojih zvezkih (N = 5).

Besedilo se lahko uporablja ob zvezku, kamor si je možno zapisovati in razvijati pismenost, kar pogosto spregledamo. – Učenci se iz učbenikov ne znajo učiti, ker iščejo najkrajšo možno pot do cilja. To pa je seveda zvezek in tudi spletne strani. – Bolje je, da si odgovore v povedih zapišejo v zvezek za književnost; tam imajo celotno književnost od 6. do 9. razreda, zato se vanj tudi kasneje obračajo.

- Učenci vse manj vzamejo berilo v roke, pa če vanj pišejo ali ne. Do učbenikov trenutno nimajo nobenega odnosa (N = 4).

Naša naloga bi v tej situaciji morala biti, da učence naučimo učiti se iz učbenikov, ker trenutno do njih nimajo nobenega odnosa, so jim odveč. Berilo jim je v korist le toliko, da besedilo preberemo, doma pa ga zagotovo nihče ne prebere še enkrat. – Glede na to, da se učenci k berilu ne vračajo in zanje, ko zaključijo razred, nima več vrednosti, se mi to ne zdi potrebno. Ne bi mi bilo všeč, če bi iz klasičnega berila nastal nekakšen delovni učbenik.

- Drugo: To bi pomenilo podražitev berila (N = 1). – Berilo je po enem letu neuporabno, njegova didaktična vrednost pa v ničemer ni oplemenitena (N = 1). – Berilo je namenjeno branju (N = 1).

Tabela 54: Mnenje učencev o tem, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi si lahko vanj kaj zapisali oz. si podčrtali, zaznamovali

Mnenje učencev o tem, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi si lahko vanj kaj zapisali oz. si podčrtali, zaznamovali	f	f %
Da	61	52,1
Ne	27	23,1
Ne vem	29	24,8
Skupaj	117	100,0

Tudi med vprašanimi učenci je večina (52,1 %) tistih, za katere bi omogočeno zapisovanje, označevanje pomenilo povečano didaktično vrednost berila. 23,1 % jih odgovarja, da se didaktična vrednost ne bi povečala, četrtnina (24,8 %) pa je neopredeljenih (glej tabelo 54).

Polemike o nezapisovanju v učbenik segajo že v leto 2006, ko je začel veljati spremenjen Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2006), ki je v 2. členu po novem določal, da pristojni strokovni svet potrjuje učbenike, ki »za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ne zahtevajo neposrednega vpisovanja in vrisovanja rešitev ter odgovorov na vprašanja«.

Ker v učbenik ni dovoljeno zapisovati, »je prevladujoča metoda dela z učbenikom opazovanje napisanega in pogovor o tem« (Manfreda Kolar idr. 2006, str. 3). Kot zapiše Križaj Ortarjeva (2006, str. 5), se tako pojmovanje učbenika »ne sklada s sodobnimi opredelitvami učbenika – te ne govorijo, naj ne bo popisan, temveč predvidevajo, da se ga dejavno uporablja (denimo, da učenec celo zapisuje cilje, ki jih želi doseči v neki enoti, rešuje pisne naloge za preverjanje pridobljene zmožnosti ...)«. Tudi za Krakar Voglovo (2006, str. 3) je omenjena določitev strokovno nesprejemljiva, kar utemeljuje s poudarjanjem konstruktivističnega in transformacijskega učenja, »pri katerem je učeči se dejaven z mislimi, izkušnjami in ubeseditvami«.

3.4 SINTEZA EMPIRIČNEGA DELA

V empiričnem delu smo najprej s pomočjo analize dokumentarnega gradiva (učbenikov) odgovarjali na raziskovalna vprašanja, povezana z vsebinskim konceptom treh beril, ki so v veljavnem katalogu učbenikov potrjena za pouk književnosti v 9. razredu osnovne šole, in sicer »Skrivno življenje besed«, »Svet iz besed 9« ter »Z roko v roki«. Na tak način smo pridobili konkretne podatke o posameznih elementih v sklopu vsebinskega koncepta, hkrati pa za posamezne dejavnosti poiskali tudi konkretne primere nalog.

Drugi, osrednji del naše empirične raziskave pa je predstavljala izvedba anketiranja, s katerim smo ugotavljali stališča, ocene učiteljev o izbiri konkretnega berila za pouk v 9. razredu, njegovi likovno-grafični podobi, vsebinskem konceptu, jeziku ter didaktični vrednosti. Zanimalo nas je tudi, kako likovno-grafično podobo, vsebino berila ocenjujejo devetošolci¹⁰⁰, kakšen pomen pripisujejo temu učnemu viru, ugotavljali smo njihov način uporabe. Pridobili smo tudi mnenja učiteljev o odnosu učencev do beril in le-ta primerjali z dejanskim odnosom, ki ga imajo učenci. Ob tem želimo še pojasniti, da smo berila (in založbe) poimensko izpostavili zgolj z raziskovalnim namenom, ne pa s poudarkom na nekih komercialnih, propagandnih interesih, kjer bi eno izmed beril opredelili kot najboljše in s tem kakor koli vplivali na prihodnje povpraševanje in finančno razporeditev na trgu učbenikov.

V nadaljevanju povzemamo bistvene ugotovitve po področjih, ki smo jih opredelili že v sklopu raziskovalnih vprašanj in hipotez.

Izbira berila

Hipoteza, da je večina učiteljev pred izbiro opravila vsebinsko primerjavo dostopnih beril, je potrjena. Prav tako je večina vprašanih učiteljev berilo pred izborom prebrala v celoti, vendar tega zaradi rezultatov χ^2 -preizkusa ne moremo posploševati tudi na hipotetično osnovno množico.

Izkazalo se je tudi, da je vsebina najpomembnejši dejavnik pri izboru berila – kar 96,0 % vprašanih namreč odgovarja, da je vsebina na izbiro vplivala oz. zelo vplivala.

¹⁰⁰ Za anketiranje učencev 9. razreda (in ne učencev 7. ali 8. razreda) smo se odločili, ker menimo, da imajo ti glede na svojo starost več izkušenj z berili in se tako pri posameznih vprašanjih lažje izražajo, opredeljujejo.

Pri visokem deležu vprašanih učiteljev (83,3 %) sta tudi videz in podoba berila vplivala oz. zelo vplivala na izbiro. Cena pa je po mnenju anketiranih manj pomembno merilo v procesu izbiranja berila.

Delež tistih, ki se pri ponovnem izboru ne bi odločili za berilo, ki ga trenutno uporabljajo pri pouku književnosti v 9. razredu, je pri vprašanih učiteljih, ki še niso sodelovali pri izboru, nekoliko višji (27,8 %) kot pri učiteljih, ki so že sodelovali pri izbiri (16,7 %). Gledano v celoti pa je dobra petina (21,4 %) vseh vprašanih učiteljev ob dejanski uporabi berila spoznala, da le-to s svojo informacijsko in didaktično vrednostjo ne izpolnjuje njihovih pričakovanj in se tako ne bi odločila za enak izbor.

Učitelje smo tudi vprašali, ali je po njihovem mnenju učbenik namenjen predvsem učencu in njegovi aktivnosti ali predvsem učiteljevemu poučevanju ali pa je v enaki meri namenjen tako učencu kot učitelju. Tako teoretična spoznanja nekaterih avtorjev (npr. Strmčnik 1975b; Štefanc 2005) kot posamezne raziskave (npr. Justin 2005) namreč poudarjajo, da je bolj kot učitelju učbenik kot učni vir namenjen učencu. Odgovori učiteljev pa te predpostavke presenetljivo zavračajo, saj jih večina (63,6 %) meni, da je učbenik namenjen tako učiteljem kot učencem, da torej enakovredno nastopa v funkciji učiteljevega poučevanja (učno sredstvo) in učenčeve učne aktivnosti (učni vir).

Berilo je torej temeljno, ne pa tudi edino učno sredstvo, s katerim učitelj poučuje – visok delež vprašanih učiteljev pri pouku književnosti v 9. razredu uporablja tudi avdiovizualna učna sredstva (84,4 %) in slikovna/grafična gradiva (82,2 %) ter knjižne zbirke (80,0 %). Ta učna sredstva oz. pripomočki vsekakor pripomorejo k vzpostavitvi in ohranjanju motivacije, razbijajo monotonost učne ure itd.

Potrdili smo tudi hipotezo, da pri izbiri umetnostnih besedil za obravnavo večina učiteljev usklajuje predloge besedil v učnem načrtu z že podanimi besedili v izbranem berilu – tako je odgovorilo kar 97,8 % vprašanih, ki s tem kažejo svojo fleksibilnost, ne pa togo upoštevanje samo enega seznama besedil (bodisi seznama v učnem načrtu bodisi seznama besedil v berilu).

Informacijska vrednost berila

Na osnovi rezultatov ugotavljamo tudi, da se glede na berila različnih založb vprašani učitelji v ocenah posameznih določilnic informacijske vrednosti med seboj bistveno ne razlikujejo. Pri vseh opredeljenih določilnicah likovno-grafične podobe posameznega berila (papir in vezava, tisk, format, slikovno gradivo) so deleži učiteljev, ki podajajo oceno dobro oz. zelo dobro, večinoma višji kot pri določilnicah vsebinskega koncepta (ureditev vsebine v poglavja, vrste vaj in nalog, biografije avtorjev, definicije literarnoteoretičnih pojmov).

Določilnica informacijske vrednosti, ki so jo pri svojem berilu ocenjevali tudi učenci, je bilo slikovno gradivo – največji delež vprašanih učencev pri vsakem izmed beril meni, da berilo vsebuje dobro oz. zelo dobro slikovno gradivo; pri berilih vseh treh založb je tudi največji delež tistih učencev, ki se jim količina slikovnega gradiva zdi ravno pravšnja. Ne smemo pa spregledati tiste četrtine učencev, ki pri vsakem od beril menijo, da je slik, ilustracij premalo. Slike, ilustracije in drugi likovni dodatki so eden izmed tistih kriterijev, ki jih učenci lahko presojajo brez večjih težav, zato je toliko bolj pomembno, da so preudarno izbrani – njihov pomen je v vzpostavitvi in ohranjanju motivacije, v posredovanju novih informacij in lažjem razumevanju že slišane, prebranega, v omogočanju lažjega pomnjenja itd.

Z analizo dokumentarnega gradiva smo v okviru vsebinskega koncepta ugotovili, da pri razporeditvi besedil v berilih »Svet iz besed 9« in »Z roko v roki« prevladuje literarnozgodovinsko načelo (glede na obdobja, smeri), v berilu »Skrivno življenje besed« pa so besedila razporejena po literarnoteoretičnem načelu (glede na tematiko, zvrsti, vrste). Pri vseh treh berilih večina vprašanih učiteljev meni, da je obstoječa razporeditev ustrezna. Trenutno veljavni učni načrt za tretje triletno osnovne šole v povezavi z omenjenimi načeli predpisuje, da je za drugo polovico značilen postopen prehod od tematskega načela do razvrstitve po literarnozgodovinskem načelu v 9. razredu (Učni načrt ... 2004, str. 110), kar berili »Svet iz besed 9« in »Z roko v roki« tudi upoštevata; pri berilu »Skrivno življenje besed« pa omenjen prehod ni izveden – z upoštevanjem literarnoteoretičnega načela je učencem sicer omogočena primerjava besedil med seboj, prikrajšani pa so za sistematičen kronološki pregled literarnih obdobj in njim pripadajočim avtorjem.

Učitelji našega vzorca so med drugim ocenjevali tudi zastopanost posameznih književnih zvrsti v izbranem berilu – s χ^2 -preizkusom smo dokazali, da sta izbrano berilo in ocena o zastopanosti dramatike v hipotetični osnovni množici odvisna.

Odgovori anketirancev kažejo, da le pri berilu »Skrivno življenje besed« večina učiteljev ocenjuje zastopanost dramatike kot primerno (90,0 %). Večina uporabnikov ostalih dveh beril (»Svet iz besed 9« – 64,7 %; »Z roko v roki« – 62,5 %) pa meni, da je v njihovem berilu dramatika zastopana v premajhni meri. Prav nihče od vprašanih ni odgovoril, da je delež dramatike v izbranem berilu previsok, kar je po eni strani povsem razumljivo, saj je v primerjavi s poezijo in prozo ta zvrst v vseh treh berilih zastopana v zelo nizkem deležu. Presenetljiv pa je podatek, da tudi učitelji, ki poučujejo s pomočjo berila »Svet iz besed 9« menijo, da je dramatike v berilu premalo, saj je glede na našo analizo dokumentarnega gradiva 8,2-odstotni delež dramatike primerljiv z deležem v berilu »Skrivno življenje besed« (8,7%).

Z analizo dokumentarnega gradiva smo ugotovili, da se deleža slovenske in svetovne književnosti v berilih različnih založb v določeni meri razlikujeta (npr. berilo »Z roko v roki« vsebuje 85,7 % slovenske književnosti, berilo »Svet iz besed 9« pa 69,4 % – približno 16-odstotni razpon ipd.). Predvidevali smo, da te razlike občutijo tudi anketirani učitelji, kar se je tudi potrdilo. Dokazali smo, da sta izbrano berilo in ocena o zastopanosti slovenske književnosti v hipotetični osnovni množici odvisna. V našem vzorcu največji delež učiteljev pri posameznem berilu sicer ocenjuje, da je slovenske književnosti ravno prav, se pa ključne razlike pojavijo v drugih dveh kategorijah – kar slaba petina (17,6 %) učiteljev, ki poučujejo s pomočjo berila »Svet iz besed 9«, odgovarja, da je slovenske književnosti v tem berilu premalo, kar lahko razlagamo s podatkom, da to berilo izmed vseh treh vsebuje najmanjši (69,4 %) delež slovenske književnosti. Med učitelji, ki uporabljajo berilo »Z roko v roki«, pa je tudi 12,5 % tistih, ki odgovarjajo, da izbrano berilo vsebuje prevelik delež slovenske književnosti. To lahko spet razlagamo s podatkom iz naše analize dokumentarnega gradiva – omenjeno berilo vsebuje 85,7 % besedil iz slovenske književnosti, kar je torej za dobro desetino uporabnikov tega berila preveč.

Pri vseh treh berilih je večina učiteljev našega vzorca zadovoljna tudi s prilagojenostjo jezika starostni stopnji učencev.

Didaktična vrednost berila

Postavljeni hipotezi, da je večini učiteljev berilo pogosto oz. vedno v pomoč pri izdelavi letne in dnevne učne priprave oz. pri načrtovanju domačega dela za učence, sta potrjeni. Pri hipotezi, da je učiteljem, ki uporabljajo berilo »Svet iz besed 9«, berilo pogosteje v pomoč pri

učni diferenciaciji in individualizaciji kot učiteljem, ki uporabljajo berili drugih dveh založb, pa o povezanosti med izbranim berilom in vlogo berila pri učni diferenciaciji ter individualizaciji v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Učitelji našega vzorca so ocenjevali tudi zastopanost posameznih prenosniških in spoznavno-sprejemnih dejavnosti v sklopu vaj in nalog izbranega berila. Na podlagi odgovorov smo razbrali, da pri vseh treh berilih največji delež anketiranih odgovarja, da so branje, pisanje in govorjenje v sklopu vaj in nalog zastopani v primerni količini. Razlike med anketiranci pa se pojavijo pri ocenah o zastopanosti poslušanja: medtem ko večina uporabnikov berila »Svet iz besed 9« ocenjuje, da je poslušanje zastopano v ustrezni količini, večina učiteljev, ki poučujejo s pomočjo ostalih dveh beril, meni, da je tovrstne komunikacijske dejavnosti v sklopu vaj in nalog izbranega berila premalo.

Tudi doživljanje, razumevanje in analiza ter sinteza in vrednotenje so po mnenju vprašanih učiteljev v sklopu vaj in nalog posameznega berila zastopani ravno prav. Utrjevanje in uporaba znanja pa je tista spoznavno-sprejemna dejavnost, ki bi jo pisci beril morali pri vajah in nalogah vključiti v večji meri – večina vprašanih učiteljev pri vseh treh berilih ocenjuje, da je omenjene dejavnosti premalo.

Večina vprašanih učiteljev pri posameznih berilih se precej oz. popolnoma strinja s trditvijo, da bi naloge v izbranem berilu morale v večji meri spodbujati sodelovanje med učenci (delo v paru, skupinsko delo ipd.) in s trditvijo, da bi izbrano berilo moralo učence bolj usmerjati v iskanje dodatnih informacij v drugih virih. Gre torej za dva elementa didaktične vrednosti, ki bi ju pisci vseh treh beril pri naslednji posodobitvi lahko izboljšali, nadgradili. Učitelje in učence smo tudi vprašali, ali bi njihovo berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin, in v povezavi s tem postavili hipotezo, da se učenci v večji meri strinjajo s to trditvijo – predvidevali smo, da bi povzetki predvsem učencem pomenili prikrajšan čas in trud, ki bi ju sicer sami morali vložiti pri individualnem povzemanju in iskanju bistvenih ugotovitev. V našem vzorcu je sicer večji delež učencev, ki se precej oz. popolnoma strinjajo s tem, da bi berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin, o povezanosti med statusom in mnenjem o tem, da bi berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin, v osnovni množici pa ne moremo trditi ničesar.

V sklopu posameznih beril prevladuje nestrinjanje oz. le delno strinjanje vprašanih učencev s trditvijo, da bi berilo moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z internetom, televizijo, glasbo ipd. S trditvijo o večji količini ustvarjalnih nalog se od vprašanih učencev v višjem deležu precej oz. popolnoma strinjajo tisti, ki uporabljajo berili »Skrivno življenje besed« (42,6 %) in »Z roko v roki« (32, 3%). Uporabniki berila »Svet iz besed 9« se precej oz. popolnoma strinjajo v 28,9-odstotnem deležu. Vseeno pa je izračun χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti pokazal, da o povezanosti med izbranim berilom ter mnenjem o tem, da bi berilo moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin, v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Med pomanjkljivostmi, ki jih pri posameznem berilu navajajo vprašani učitelji, pa lahko določene predloge smiselno prenesemo tudi na drugi dve berili (npr. dodati preglednico literarnih obdobj z osnovnimi značilnostmi in avtorji, več aktualizacije obravnavanih tematik, več povezav z vsakdanjim življenjem, pri odlomkih dodati povzetke celotnega besedila itd.).

Odnos učencev do beril

Potrdili smo hipotezi, da večina učencev doma nikoli ne prebira neobveznih besedil v berilu (kar je povezano že s samo nepriljubljenostjo branja na splošno) in da večina učencev v berilu nikoli ne rešuje nalog, ki jih učitelj ne naroči. Tudi večina vprašanih učiteljev odgovarja, da učenci omenjenih dveh dejavnosti ne počnejo.

Dokazali smo tudi, da sta privlačnost berila in pogostost domačega prebiranja neobveznih besedil v berilu doma v hipotetični osnovni množici odvisni – učenci, ki se jim zdi berilo privlačno na pogled, doma pogosteje prebirajo neobvezna besedila.

Večina vprašanih učiteljev meni, da se učenci pred pisnim, ustnim preizkusom znanja učijo s pomočjo berila. Tudi sami smo to predvidevali, saj je berilo za učence temeljni učni vir, vsebuje celotna književna besedila (ali odlomke), katerih vsebino si učenci lahko pred preverjanjem znanja ponovno preberejo; prav tako berila vsebujejo vprašanja in naloge, ki jih učenci še niso rešili in lahko med učenjem nanje vsaj ustno odgovorijo ter tako snov še bolj utrdijo. Presenetljivo pa hipoteze nismo uspeli dokazati – le četrtnina (25,6 %) vprašanih učencev je pritrdila, da se pred pisnim, ustnim preizkusom znanja iz književnosti uči s pomočjo berila. Večina učencev našega vzorca se uči iz zapiskov v zvezku (77,8 %) oz. iz učnih listov (59,0 %). Dokazali smo, da sta učenje iz berila in poznavanje rubrik v hipotetični

osnovni množici odvisna – učenci, ki se za pisni, ustni preizkus znanja učijo s pomočjo berila, bolje poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo, kot učenci, ki berila pri učenju ne uporabljajo.

Med vprašanimi učenci, ki so povsem pravilno označili rubrike svojega berila, je višji delež tistih, ki se za pisni, ustni preizkus znanja iz književnosti učijo tudi s pomočjo berila (40,0 %); učencev, ki berila pri učenju ne uporabljajo, pa so na vprašanje odgovorili povsem pravilno, je 11,5 %. Med tistimi, ki berila pri učenju ne uporabljajo, je kar večina učencev (55,2 %) pri določanju rubrik imela več kot 2 napaki. Če primerjamo deleže tistih učencev, ki so pri poznavanju kazal oz. pri poznavanju rubrik odgovorili popolnoma pravilno, lahko razberemo, da je o kazalih in drugih seznamih, ki jih vsebuje izbrano berilo, imelo vse prav 8,5 % vprašanih učencev, o rubrikah pa 18,8 %. V povezavi s tem pa večina učiteljev odgovarja, da učenci poznajo rubrike in kazala, ki se nahajajo v njihovem berilu.

Učence smo tudi vprašali, ali bi berilo še prebirali, uporabljali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad. Le petina (20,0 %) vprašanih učencev odgovarja, da bi berilo še uporabljala, ostali to zanikajo (62,6 %) ali so neopredeljeni (17,4 %). Tega stanja se očitno zavedajo tudi učitelji, saj v večini (84,1 %) menijo, da se učenci k berilu ne bi več vračali, ga prebirali, četudi bi ga po izteku šolskega leta ne bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad.

Ob koncu smo postavili še hipotezo, da bi se po mnenju učiteljev didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali, si podčrtali, zaznamovali. V našem vzorcu večina (64,4 %) učiteljev odgovarja, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali oz. si podčrtali, zaznamovali (vendar tega ne moremo posploševati na hipotetično osnovno množico). Tudi med vprašanimi učenci je večina (52,1 %) tistih, za katere bi omogočeno zapisovanje, označevanje pomenilo povečano didaktično vrednost berila. Sodeč po teh odgovorih bi bilo torej vredno razmisliti o vsebini 2. člena Pravilnika o potrjevanju učbenikov (2006), v katerem je učbenik opredeljen kot tisto učno gradivo, »ki za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ne zahteva neposrednega vpisovanja in vrisovanja rešitev ter odgovorov na vprašanja«. Določba, da se v učbenike ne zapisuje, je povezana s samim mehanizmom učbeniškega sklada – ob zaključku šolskega leta mora učenec učbenik vrniti nepoškodovan (nepopisan, neoznačen), zato da si ga naslednje šolsko leto lahko zopet izposodi nekdo drug.

4 SKLEP

V diplomskem delu smo raziskovali informacijsko in didaktično vrednost berila, tako z vidika učiteljev kot učencev – sam učbenik se sicer ne pojavlja le v funkciji učiteljevega poučevanja ali učenčeve učne aktivnosti, ampak nastopa tudi v vlogi reprodukcije družbenih razmerij (Štefanc 2005). Spoznanja posameznih avtorjev (npr. Strmčnik 1975b; Štefanc 2005) in ugotovitve raziskav (Justin 2005) izpostavljajo, da je bolj kot učitelju učbenik kot učni vir namenjen učencu. To pa, presenetljivo, odgovori učiteljev v našem vzorcu ne potrjujejo, saj jih večina meni, da je učbenik v enaki meri namenjen tako njim kot učencem.

Z določitvijo informacijske in didaktične vrednosti berila je povezan že sam postopek učiteljeve izbire, pri kateri je ključna osredotočenost na vsebino – 95,2 % anketiranih učiteljev je pred končno odločitvijo razpoložljiva berila medsebojno primerjalo po vsebini; kar 96,0-odstotni delež anketiranih učiteljev pa je tudi pritrdil, da je vsebina vplivala oz. zelo vplivala na njihovo izbiro.

V osrednjem poglavju teoretičnega dela smo podrobno predstavili določilnice informacijske in didaktične vrednosti, pri čemer smo izhajali iz klasifikacije po Žbogarjevi (2000a, 2000b, 2005), vanjo pa smo smiselno vključevali tudi spoznanja drugih avtorjev. K informacijski vrednosti berila smo tako uvrstili likovno-grafično podobo, vsebinski koncept ter jezikovno podobo, didaktično vrednost pa smo določili glede na metode in cilje, glede na potek učnega procesa ter glede na aktivnost učencev. Opredeljene določilnice so služile za načrtovanje in izvedbo empiričnega dela, pri katerem so v sklopu anketiranja učitelji in učenci ocenjevali svoje berilo.

Z analizo rezultatov smo ugotovili, da so učitelji z nekaterimi določilnicami berila povsem zadovoljni, za nekatere pa menijo, da bi jih bilo potrebno izboljšati. Celotno berilo je tako odsev upoštevanja smernic iz učnega načrta kot tudi odsev avtorjevih pojmovanj o znanju, učenju, poučevanju, kar pa ne pomeni, da sta informacijska in didaktična vrednost berila nespremenljivi in da se je pri pouku potrebno togo držati samo načinov reševanja nalog, ki jih je izbral avtor berila.

Učitelj je namreč tisti, ki s svojo literarnostrovno, splošno pedagoško in književnodidaktično usposobljenostjo (Krakar Vogel 2004) prepozna ključne prednosti izbranega berila in jih ustrezno naveže na svoj način poučevanja, hkrati pa ugotovi pomanjkljivosti berila in le-te tudi odpravlja – z vključevanjem svojih idej, navezovanjem na druga učna sredstva in pripomočke lahko še tako pomanjkljivemu berilu posredno zviša informacijsko in didaktično vrednost.

Raziskovali smo tudi sam odnos učencev do beril, pri čemer lahko nezanimanje učencev za domače prebiranje neobveznih besedil iz berila in za prebiranje, uporabo berila po končanem šolskem letu povežemo s splošno nepriljubljenostjo branja med mladimi. Ob tem še enkrat poudarjamo, da moramo otrokom in mladostnikom z besedo in zgledom, predvsem pa s konkretnimi dejavnostmi v šolskem prostoru pomagati doumeti pomen branja, če seveda želimo, da bodo del svojega prostega časa posvetili tudi knjigi, ne le računalniku, televiziji ipd. Eno izmed beril vsebuje tudi predgovor, v katerem znana slovenska pisateljica nagovori učence in učenke – izpostavi, da jih sicer nihče ne more prisiliti k branju, da pa je vredno poskusiti brati, saj le na tak način odkrijemo knjige, primerne vsakemu trenutku našega življenja (Muck v Honzak idr. 2010).

Večina vprašanih učiteljev in učencev se tudi strinja, da bi se didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali, si podčrtali, zaznamovali. Zapisovanje bi torej učencem omogočilo večjo aktivnost, dejavno vlogo pri pouku in s tem posledično pripomoglo k boljšemu pomnjenju, sploh pa k samemu odnosu do knjig – o slednjem je eden izmed anketiranih učiteljev zapisal naslednjo misel, ki se ji pridružujemo tudi sami: *Vzgajamo jih [učence, op. S. L.] v brezosebnem odnosu do knjige. Knjiga, v katero ne smejo »posegati«, je PREDMET BREZ DUŠE, ni njihov in zato tudi ne skrbijo zanj. To je vzorec za odnos do knjig (tudi v času spleta).* Spmemba v tej smeri bi vsekakor pomenila (zahtevala) spremembe mehanizmov obstoječega učbeniškega sklada, v katere morajo učenci ob koncu šolskega leta vrniti nepopisane, nepoškodovane učbenike.

Zavedamo se, da pridobljenih ocen, mnenj o posameznih berilih ne moremo pojmovati za absolutne vrednosti beril, saj se učitelji v svojih pričakovanjih do učbenika, v strogosti ocenjevanja lahko razlikujejo; posamezno berilo lahko nekemu učitelju in njegovemu načinu poučevanja povsem ustreza, drugemu pač ne.

Vsekakor pa so pridobljeni podatki (tako s strani učiteljev kot učencev) piscem beril lahko vodilo, smernica pri razmisleku za naslednjo posodobitev, izpopolnitev informacijske in didaktične vrednosti posameznega berila in posledično za še bolj kvalitetno omogočanje dejavnega stika učenca z literaturo, bralnim svetom, kar je temeljni cilj pouka književnosti. Naše ugotovitve lahko olajšajo tudi učiteljevo odločitev ob naslednjem procesu izbire – seveda je pomembno, da učitelj tudi sam analizira posamezna berila in se ne odloči zgolj na primerjavi naših rezultatov. Hkrati pa menimo, da je že sama opredelitev splošnih in specifičnih določilnic berila velik doprinos – namesto odločitve le na podlagi svojih občutkov, intuicije lahko učitelj opravi izbiro ob jasno zastavljenih kriterijih, ki omogočajo bolj poglobljeno, sistematično kvantitativno vrednotenje. Za proces nadaljnjega izbiranja učbenikov pa bi učiteljem lahko omogočili tudi dodatno izobraževanje, če bi se pojavila potreba po tovrstnih priporočilih.

V ospredju te diplomske naloge sta bili informacijska in didaktična vrednost beril za 9. razred osnovne šole; na enak način pa bi lahko raziskovali tudi ostala berila za tretje triletje – bodisi glede na razred (npr. vsa v katalogu učbenikov potrjena berila za 7. oz. 8. razred) bodisi glede na založbo (sklop beril za 7., 8. in 9. razred pri eni založbi) – in s tem analizirali, kakšno vrednost prinašajo v pouk. Lahko pa bi tudi ugotavljali, ali se učenci 7., 8. in 9. razreda med seboj razlikujejo glede odnosa do berila (npr. glede prebiranja neobveznih besedil, glede učenja iz berila, glede poznavanja rubrik ipd.). Za nadaljnje raziskovanje ostaja torej še dovolj odprtih vprašanj, na katera bi bilo vredno odgovoriti.

5 LITERATURA IN VIRI

1. *Alpe papir in FSC (Forest Stewardship Council) certifikat*. (b. l.). Dostopno na: <http://www.alpepapier.si/si/eko/certifikat/> (Pridobljeno 17. 8. 2011).
2. *Aplikacija Trubar*. (b. l.). Dostopno na: <https://soca1.mss.edus.si/Trubar/Javno/Default.aspx> (Pridobljeno 30. 5. 2011).
3. Aubelj, B. (2011). *Slovenski učbeniki. Med pravilniki in pogoltnostjo*. Dostopno na: http://www.dnevnik.si/objektiv/vec_vsebin/1042457781 (Pridobljeno 17. 8. 2011).
4. Blažič, M., Bošnjak, B., Kenda, J. J., Svetina, P. in Žveglič, M. (2007). *Svet iz besed 9. Berilo za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
5. Božič, Z. (2010). *Poezija Franceta Prešerna v srednješolskih učbenikih in njena recepcija*. (Doktorska disertacija). Ljubljana: [Z. Božič].
6. *Brezplačni delovni zvezki za osnovnošolce iz družin s petimi in več otroki*. (2011). Dostopno na: <http://www.devletka.net/novice/Brezplacni-delovni-zvezki-za-osnovnosolce-iz-druzin-s-petimi-in-vec-otroki> (Pridobljeno 27. 7. 2011).
7. Cigler, N. (1997). Kakšen je dober učbenik, kako napraviti, izbrati in uporabljati učbenike. *Vzgoja in izobraževanje*, 28, št. 2, str. 34–36.
8. Cirman, M., Golc, L., Kocijan, G., Potrata, M. in Šimenc, S. (2005). *Z roko v roki. Berilo za deveti razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
9. Degan Kapus, M. (2008). Učbeniki med didaktičnimi načeli in založniškim dejanjem. V: Krakar Vogel, B. (ur.). *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, str. 197–208.

10. Grad, A. in Leeming, H. (2000). *Slovensko-angleški slovar = Slovenian-English Dictionary*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
11. Honzak, M., Medved Udovič V., Mohor M. in Pirih Svetina, N. (2010). *Skrivno življenje besed. Berilo 9 za deveti razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
12. *Informacije za učitelje ali odrasle obiskovalce*. (2001). Dostopno na: <http://www.svetizbesed.com/index.php?t=vs&i=11> (Pridobljeno 20. 9. 2011).
13. Ivanuš Grmek, M. (2003). Učbeniški kompleti v prvem triletju devetletne osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 5, str. 74–89.
14. *Izjava Odbora za učbenike o spremembah Pravilnika o potrjevanju učbenikov*. (2011). Dostopno na: http://www.devletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/5.%20razred/Dodatna_gradiva/Izjava_Odbora_za_ucbenike-Pravilnik_o_potrjevanju_ucbenikov.pdf (Pridobljeno 27. 6. 2011).
15. Jankovič Čurič, M. (2008). *Tipologija učnih pripomočkov za pouk književnosti v tretjem triletju nove osnovne šole*. (Magistrsko delo). Ljubljana: [M. Jankovič Čurič].
16. Jereb, J. in Jug, J. (1987). *Učna sredstva v izobraževanju*. Kranj: Moderna organizacija.
17. Jurman, B. (1999). *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje*. Ljubljana: Jutro.
18. Justin, J. (2003). Zgradba didaktičnega besedila in problemi njegove evalvacije. *Šolsko polje*, 14, št. 5/6, str. 27–61.
19. Justin, J. (2005). TIMSS in trendi v stališčih do vloge učbenikov. *Šolsko polje*, 16, št. 3/4, str. 79–104.
20. *Katalog učbenikov za šolsko leto 2010/2011*. (b. l). Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=2134> (Pridobljeno 15. 11. 2010).

21. *Katalog učbenikov za šolsko leto 2011/2012*. (b. l.). Dostopno na: <https://soca1.mss.edus.si/Trubar/Javno/Default.aspx> (Pridobljeno 20. 6. 2011).
22. Kos, J. (1991, 22. 4.). Aktualna vprašanja književnega pouka V: Ne samo slovenska književnost. *Prosvetni delavec*, 42, št. 8, str. 7.
23. Kornhauser, A. (1992). Naravoslovni učbeniki pri nas in v svetu. V: Željko, J. (ur.). *Učbeniki danes in jutri: prispevki s srečanja avtorjev DZS, Bled, 11. septembra 1991*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 9–17.
24. Kovač, M., Kovač Šebart, M., Krek, J., Štefanc, D. in Vidmar, T. (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
25. Kožuh, B. (2000). *Statistične obdelave v pedagoških raziskavah*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
26. Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
27. Kožuh, B. in Vogrinc, J. (2009). *Obdelava podatkov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
28. Krakar Vogel, B. (1993). Didaktična struktura in uporabna načela književnosti. V: Cuderman, V. (ur.). *Književnost v prvem letniku srednje šole: priročnik za učitelja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 7–25.
29. Krakar Vogel, B. (1994). Rezultati empiričnih raziskav o pouku književnosti. V: Novak, F. in Kranjc, S. (ur.). *Zborovanje slavistov, Celje, 1993*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 83–99.
30. Krakar Vogel, B. (1995/96). Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo*, 41, št. 1/2, str. 51–60.

31. Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
32. Krakar Vogel, B. (2006, 6. 5.). Ostane naj nepopisan. *Šolski razgledi*, 57, št. 9, str. 3.
33. Križar Ortar, M. (2006, 15. 4.). Neutemeljen in škodljiv. *Šolski razgledi*, 57, št. 8, str. 5.
34. Lukšič: *Pravilnik o potrjevanju učbenikov bo stopil v veljavo v začetku julija*. (2011). Dostopno na: <http://www.dnevnik.si/novice/slovenija/1042453461> (Pridobljeno 1. 7. 2011).
35. Malić, J. (1986). *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.
36. Malić, J. (1992). Vloga učbenika pri pouku. V: Željko, J. (ur.). *Učbeniki danes in jutri: prispevki s srečanja avtorjev DZS, Bled, 11. septembra 1991*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 19–26.
37. Manfreda Kolar, V., Hodnik Čadež, T., Pečar, M., Skribe Dimec, D., Hergan, I., Kerec, D., Križar Ortar, M., Godec Soršak, L., Saksida, I., Sicherl Kafol, B., Umek, M., Krek, J., Zrimšek, N., Grginič, M., Bešter Turk, M. in Gantar Godina, I. (2006, 6. 5.). Spoštovani minister dr. Milan Zver. (Odprto pismo). *Šolski razgledi*, 57, št. 9, str. 3.
38. Marentič Požarnik, B. (1991). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: Blažič, M. (ur.). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 5–80.
39. Marentič Požarnik, B. (1992). Učbeniki so namenjeni učencem. V: Željko, J. (ur.). *Učbeniki danes in jutri: prispevki s srečanja avtorjev DZS, Bled, 11. septembra 1991*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 19–26.
40. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
41. Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruselj, New York, Oxford, Dunaj: Peter Lang.

42. *Navodila za upravljanje učbeniških skladov.* (b. l.). Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/ucbeniki/navodila_za_upravljanje_ucbeniskih_skladov/ (Pridobljeno 12. 7. 2011).
43. *National Institute for Education.* (b. l.). Dostopno na: <http://www.statpedu.sk/en/Home.alej> (Pridobljeno 29. 9. 2011).
44. Nogova, M. (2011). *Process of Development and Testing of Textbook Evaluation Criteria in Slovakia.* (Sporočili po elektronski pošti, 29. 8. 2011 in 13. 9. 2011).
45. Nogova, M. in Huttova, J. (b. l.). *Process of Development and Testing of Textbook Evaluation Criteria in Slovakia.* Dostopno na: http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/pdf/nogova_huttova.pdf (Pridobljeno 1. 7. 2011).
46. *Normativi in merila za zmanjševanje teže šolskih torbic.* (2007). Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/UCB_Normativi%20in%20merila%20za%20zmanj%C5%A1evanje%20te%C5%BEE%20%C5%A1olskih%20torbic.pdf (Pridobljeno 17. 8. 2011).
47. *Odpovedana letošnja akcija »Brezplačni delovni zvezki za družine s petimi in več otroki«.* (2011). Dostopno na: http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/5.%20razred/Dodatna_gradiva/Izjava_kofijska_karitas_Ljubljana_-_odpoved_akcije_5.pdf (Pridobljeno 27. 6. 2011).
48. *Open Society Institute – Budapest.* (b. l.). Dostopno na: <http://www.soros.org/about/locations/budapest> (Pridobljeno 29. 9. 2011).
49. *Pedagoška enciklopedija, 2. zvezek.* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
50. Pevec Grm, S. (2001). *Učbenik kot didaktični pripomoček pri pouku maternega jezika.* (Magistrska naloga). Ljubljana: [S. Pevec Grm].

51. Poljak, V. (1983). *Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

52. *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. (2011). Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (Pridobljeno 17. 8. 2011).

53. *Pravilnik o potrjevanju učbenikov*. (2006). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200657&stevilka=2380> (Pridobljeno 15. 3. 2011).

54. *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o potrjevanju učbenikov*. (2010). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201045&stevilka=2322> (Pridobljeno 15. 3. 2011).

55. *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov*. (2010). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201037&stevilka=1781> (Pridobljeno 15. 3. 2011).

56. *Pravilnik o spremembah Pravilnika o potrjevanju učbenikov*. (2011). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201152&stevilka=2398> (Pridobljeno 17. 8. 2011).

57. *Pravilnik o upravljanju učbeniških skladov*. (2002). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200243&stevilka=2028> (Pridobljeno 15. 3. 2011).

58. Rosandić, D. (1991). *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja.

59. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

60. Saksida, I. in Marinčič, J. (2005). *Priročnik k berilu Berilo za razvedrilo: za pouk književne vzgoje v 3. razredu osemletne in 4. razredu devetletne osnovne šole*. Domžale: Izolit.

61. Slemenjak, T. (2008). Prostoizbirno branje kot motivacija za branje leposlovja. V: Krakar Vogel, B. (ur.). *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, str. 383–387.
62. Slivar, B., Trunk, Š., Valič, A., Zupan Šorli, N., Filipčič, V., Globočnik, J., Kunaver V. in Prunk, J. (b. l.). *Kvantitativna in kvalitativna analiza učbenikov (Projekt v okviru ciljnega raziskovalnega programa (CRP) »Konkurenčnost Slovenije 2006 – 2013«)*. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0245_porocilo.pdf (Pridobljeno 10. 4. 2011).
63. Strmčnik, F. (1975a). Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige. *Sodobna pedagogika*, 26, št. 5/6, str. 177–189.
64. Strmčnik, F. (1975b). Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige. *Sodobna pedagogika*, 26, št. 7/8, str. 257–270.
65. Strmčnik, F. (1997). Didaktična transformacija učnih vsebin. *Sodobna pedagogika*, 48, št. 7/8, str. 332–337.
66. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
67. Štefanc, D. (2005). Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 4, str. 172–185.
68. *Učbeniški kompleti*. (b. l.) Dostopno na: <http://www.rokus.com/nase-izdaje/ucbeniski-kompleti> (Pridobljeno 17. 8. 2011).
69. *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
70. *Učni načrti*. (2011). Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/ucni_nacrti/ (Pridobljeno 17. 8. 2011).

71. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) (ZOFVI-UPB5)*. (2007). Dostopno na:

<http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718> (Pridobljeno 15. 3. 2011).

72. Žbogar, A. (2000a). Srednješolski učbeniki za književnost od 1975 do 1999. *Slovenščina v šoli*, 5, št. 6, str. 13–21.

73. Žbogar, A. (2000b). *Učbeniki za književnost za strokovne in poklicne šole*. (Magistrska naloga). Ljubljana: [A. Žbogar].

74. Žbogar, A. (2002). *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi*. (Doktorska disertacija). Ljubljana: [A. Žbogar].

75. Žbogar, A. (2005). Sodoben srednješolski učbenik za književnost. *Slovenščina v šoli*, 10, št. 2, str. 1–8.

6 PRILOGE

Priloga A: Korespondenca z Mario Nogovo

Priloga B: Opazovalne sheme za analizo vsebinskega koncepta beril za pouk književnosti v 9. razredu osnovne šole

Priloga C: Anketni vprašalnik za učitelje

Priloga D: Anketni vprašalnik za učence

Priloga A: Korespondenca z Mario Nogovo

Process of Development and Testing of Textbook Evaluation Criteria in Slovakia (Sporočili po elektronski pošti, 29. 8. 2011 in 13. 9. 2011)

29. 8. 2011

Dear Mrs Nogova

My name is Simona Laknar and I am a student of Pedagogy and Slovene language and literature in the Faculty of Arts in Ljubljana (Slovenia). In my degree I write about the importance of a quality textbook and I research teachers' and students' opinion of reading-book. (Title: *Infomational and Didactic Value of Reading-books in 9th Grade of Elementary School*).

During my research I found your article *Process of Development and Testing of Textbook Evaluation Criteria* (http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/pdf/nogova_huttova.pdf). The article states that all who are interested to gain more detailed infomation about the project should contact the authors. So I decided to contact you and ask a few questions:

1. Are the new evaluation criteria based on evaluation of textbooks from elementary school or from high schools or from both? Can these criteria be generalized on textbooks of all programms, levels and subjects?
2. In 2006 these criteria were starting to get used. Are you still using them in Slovakia? Did you run into any problems or found some deficiency?
3. Are the results of evaluation (how many point a textbook recieves) public? Do the results have any bearing on the approval process?
4. Your article also states that "the next necessary step is to completely separate the approval process from the Ministry of Education and set up independent committee with full decision-making powers". Have you made this step yet?
5. I would like to ask your permission to include your answer as an appendix to my degree.

I look forward to receiving your answer.

With best regards

Simona Laknar

13. 9. 2011

Dear Simona,

Sorry, I am late with answer for you.

1. We have tested the evaluation criteria on textbooks for primary, lower secondary and higher secondary school. They are used for all subjects, for all programs and levels.

2. Criteria are still used with no problems. We have changed only the terminology due to reformation of education, however the principle has not changed.

3. The results of evaluation are not public. They are used only for needs of the Ministry of Education. Results of evaluation are the foundation for the approval process.

4. No, unfortunately, there has not been an independent committee for evaluating textbooks formed in Slovakia. The textbooks are approved and issued by the Ministry of Education. There is not an open textbook market in Slovakia.

Of course, you can use my answer.

If you need anything, do not hesitate ask me.

Best regards

Maria Nogova, PhD
Institút for Teacher's Education
Bratislava

Priloga B: Opazovalne sheme za analizo vsebinskega koncepta beril za pouk književnosti v 9. razredu osnovne šole

1. berilo – »Skrivno življenje besed« (Honzak idr., založba Mladinska knjiga, 2010)
2. berilo – »Svet iz besed 9« (Blažič idr., založba Rokus Klett, 2007)
3. berilo – »Z roko v roki« (Cirman idr., DZS, 2005)

Tabela 55: Število in ureditev poglavij, število vseh besedil, število besedil, ki niso predlagana v učnem načrtu

	Poglavja	Število vseh besedil	Število besedil, ki niso v UN (f, f %)
1. berilo			
2. berilo			
3. berilo			

Tabela 56: Načelo, ki prevladuje pri razporeditvi besedil

	literarnorecepcijsko	literarnoteoretično	literarnozgodovinsko
1. berilo			
2. berilo			
3. berilo			

Tabela 57: Zastopanost posameznih književnih zvrsti

	poezija (f, f %)	proza (f, f %)	dramatika (f, f %)
1. berilo			
2. berilo			
3. berilo			

Tabela 58: Zastopanost slovenske in svetovne književnosti

	slovenska književnost (f, f %)	svetovna književnost (f, f %)
1. berilo		
2. berilo		
3. berilo		

Tabela 59: Rubrike, ki jih vsebuje posamezno berilo

	Rubrike
1. berilo	
2. berilo	
3. berilo	

Tabela 60: Vrste kazal in drugi sezname, ki jih vsebuje posamezno berilo

	Kazala in drugi sezname
1. berilo	
2. berilo	
3. berilo	

Priloga C: Anketni vprašalnik za učitelje

Spoštovani!

Sem Simona Laknar, absolventka pedagogike in slovenščine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V okviru kombinirane diplomske naloge *Informacijska in didaktična vrednost beril za 9. razred osnovne šole* raziskujem stališča, ocene učiteljev o izbiri berila za pouk v 9. razredu, njegovi likovno-grafični podobi, vsebinskem konceptu, jeziku, vlogi pri načrtovanju in izvajanju pouka ter mnenja o odnosu učencev do beril.

Anonimni vprašalnik je namenjen učiteljem, ki poučujete v 9. razredu. Prosim, če si vzamete nekaj časa in **iskreno odgovorite** na spodnja vprašanja. Vprašanja od 4 do 24 se nanašajo na konkretno berilo, ki ga uporabljate pri pouku, vprašanja 25 in 26 pa na odnos učencev do beril na splošno. **Če ni navedeno drugače, pri vsakem vprašanju obkrožite po 1 odgovor.** Pridobljeni podatki bodo uporabljeni izključno za namene diplomske naloge.

I. PODATKI O UČITELJU/UČITELJICI

1. Spol: M Ž
2. Delovna doba poučevanja slovenščine: ____ let
3. Skupina učencev, ki jo poučujete v 9. razredu (**Če poučujete več skupin v 9. razredu, obkrožite več odgovorov.**):
 - a) 1. nivojska skupina
 - b) 2. nivojska skupina
 - c) 3. nivojska skupina
 - d) heterogena skupina (ni nivojskega pouka)

Vprašanja od 4 do 24 se nanašajo neposredno na izbrano berilo, ki ga uporabljate v šolskem letu 2010/2011 pri pouku književnosti v 9. razredu.

II. IZBIRA BERILA

4. Navedite berilo, ki ga uporabljate pri pouku književnosti v 9. razredu.

5. Ali ste sodelovali pri izbiri berila, ki ga trenutno uporabljate?
 - a) da
 - b) ne, ker _____ (npr. niste še takrat poučevali na šoli in so izbiro opravili drugi že pred vašim prihodom ipd.)

Če ste pri 5. vprašanju obkrožili NE, nadaljujte z 10. vprašanjem.

Če ste pri 5. vprašanju obkrožili DA, odgovarjajte na vsa sledeča vprašanja.

6. Kdaj ste izbrali berilo, ki ga uporabljate v šolskem letu 2010/2011 pri pouku književnosti v 9. razredu?
 - a) pred začetkom šolskega leta 2010/2011
 - b) pred začetkom šolskega leta 2009/2010
 - c) pred začetkom šolskega leta 2008/2009
 - č) pred začetkom šolskega leta 2007/2008
 - d) pred začetkom šolskega leta 2006/2007 ali prej

7. Ali ste pri izbiranju berila opravili (oz. so bile opravljene) naslednje aktivnosti?

Berilo sem pred izborom prebral/-a v celoti.	DA	NE
Berilo sem vsebinsko primerjal/-a z ostalimi dostopnimi berili.	DA	NE
Berilo sem cenovno primerjal/-a z ostalimi dostopnimi berili.	DA	NE
Pred izbiro berila sem se udeležil/-a študijskega srečanja, na katerem smo govorili tudi o učbenikih.	DA	NE

8. S pomočjo štiristopenjske lestvice (1 – sploh ni vplivalo, 4 – zelo je vplivalo) ocenite, koliko so na vašo izbiro berila vplivali naslednji dejavniki (v primeru, da katerega od navedenih dejavnikov ne morete oceniti, npr. niste se udeležili študijskega srečanja, obkrožite 0).

	sploh ni vplivalo	ni vplivalo	je vplivalo	je zelo vplivalo	ne morem oceniti
vsebina berila	1	2	3	4	0
cena berila	1	2	3	4	0
videz in podoba berila	1	2	3	4	0
uporabnost priloženega priročnika za učitelje	1	2	3	4	0
priporočila s študijskih srečanj	1	2	3	4	0

9. Obkrožite trditev, ki velja za izbor berila na vaši šoli.

Odločitev predmetnega aktiva na šoli:

- a) se je ujemala z mojim predlogom pri izboru berila.
- b) se ni ujemala z mojim predlogom pri izboru berila, a sem s končno odločitvijo vseeno bil zadovoljen/bila zadovoljna.
- c) se ni ujemala z mojim predlogom in s končno odločitvijo nisem bil zadovoljen/bila zadovoljna.

10. Če bi imeli možnost (ponovne) izbire, ali bi izbrali enako berilo, ki ga trenutno uporabljate za pouk v 9. razredu?

- a) da
- b) ne
- c) ne vem

11. Obkrožite trditev, s katero se najbolj strinjate.

Učbenik je:

- a) namenjen predvsem učencu in njegovi učni aktivnosti.
- b) namenjen predvsem učiteljevemu poučevanju.
- c) v enaki meri namenjen tako učitelju kot učencu.

12. Katera učna sredstva oz. pripomočke poleg berila še uporabljate pri izvajanju ure književnosti v 9. razredu?

(Lahko obkrožite več odgovorov.)

- a) vedno uporabljam le berilo
- b) delovni zvezek
- c) knjižne zbirke
- č) avdiovizualna učna sredstva
- d) slikovna/grafična gradiva
- e) drugo: _____

13. Obkrožite trditev, ki najbolj označuje vaš način dela.

Pri izbiri umetnostnih besedil:

- a) upoštevam predvsem predloge besedil v učnem načrtu.
- b) upoštevam predvsem že podana besedila v izbranem berilu.
- c) predloge besedil v učnem načrtu usklajujem z že podanimi besedili v izbranem berilu.

III. INFORMACIJSKA VREDNOST BERILA

14. S pomočjo štiristopenjske lestvice (1 – zelo slabo, 4 – zelo dobro) določite stopnjo kakovosti, ki jo po vašem mnenju dosegajo spodaj navedeni elementi v berilu, ki ga uporabljate za pouk književnosti v 9. razredu (v primeru, da kateri od navedenih elementov v izbranem berilu ni prisoten, obkrožite 0).

	zelo slabo	slabo	dobro	zelo dobro	ne morem oceniti
papir in vezava	1	2	3	4	0
tisk	1	2	3	4	0
format	1	2	3	4	0
slikovno gradivo (slike, ilustracije ...)	1	2	3	4	0
ureditev vsebine v poglavja	1	2	3	4	0
vrste vaj in nalog	1	2	3	4	0
biografije avtorjev	1	2	3	4	0
definicije literarnoteoretičnih pojmov	1	2	3	4	0

15. Katere načelo prevladuje pri razporeditvi besedil v izbranem berilu?

- a) literarnoreceptijsko (predvsem glede na zanimivost in razumljivost za učence)
- b) literarnoteoretično (zvrstno-tematsko – po tematiki, zvrsteh, vrstah)
- c) literarnozgodovinsko (po literarnozgodovinskih obdobjih in smereh)

16. Ali je po vašem mnenju razporeditev besedil, ki ste jo označili pri 15. vprašanju, za učence 9. razreda ustrezna?

DA

NE

V eni povedi utemeljite svoj odgovor.

17. Kako so po vašem mnenju v izbranem berilu zastopane književne zvrsti?

	v premajhni meri	ravno prav	v preveliki meri
poezija	1	2	3
proza	1	2	3
dramatika	1	2	3

18. Kako sta po vašem mnenju v izbranem berilu zastopani slovenska in svetovna književnost?

	v premajhni meri	ravno prav	v preveliki meri
slovenska književnost	1	2	3
svetovna književnost	1	2	3

19. Ali je po vašem mnenju jezik v izbranem berilu prilagojen starostni stopnji učencev?

DA

NE

V eni povedi utemeljite svoj odgovor.

IV. DIDAKTIČNA VREDNOST BERILA

20. S pomočjo štiristopenjske lestvice (1 – nikoli, 4 – vedno) ocenite naslednje trditve, ki se nanašajo na vaše delo z izbranim berilom.

	nikoli	redko	pogosto	vedno
Berilo mi je v pomoč pri izdelavi letne in dnevne učne priprave.	1	2	3	4
Berilo mi je v pomoč pri določanju domačih nalog za učence.	1	2	3	4
Berilo mi je v pomoč pri pripravi preizkusov znanja.	1	2	3	4
Berilo mi je v pomoč pri učni diferenciaciji in individualizaciji.	1	2	3	4

21. Kako so po vašem mnenju v sklopu vaj in nalog izbranega berila zastopane posamezne prenosniške dejavnosti?

	v premajhni meri	ravno prav	v preveliki meri
branje	1	2	3
pisanje	1	2	3
poslušanje	1	2	3
govorjenje	1	2	3

22. Kako so po vašem mnenju v sklopu vaj in nalog izbranega berila zastopane posamezne spoznavno-sprejemne dejavnosti?

	v premajhni meri	ravno prav	v preveliki meri
doživljanje	1	2	3
razumevanje in analiza	1	2	3
sinteza in vrednotenje	1	2	3
utrjevanje in uporaba znanja	1	2	3

23. S pomočjo štiristopenjske lestvice (1 – se sploh ne strinjam, 4 – se popolnoma strinjam) določite stopnjo strinjanja z navedenimi trditvami, ki se nanašajo na berilo, ki ga uporabljate pri pouku književnosti v 9. razredu.

	se ne strinjam	se delno strinjam	se precej strinjam	se popolnoma strinjam
Berilo bi moralo vsebovati tudi naloge, predloge za izvedbo uvodne motivacije.	1	2	3	4
Naloge v berilu bi morale v večji meri spodbujati sodelovanje med učenci (delo v paru, skupinsko delo ipd.).	1	2	3	4
Berilo bi moralo učence bolj usmerjati v iskanje dodatnih informacij v drugih virih.	1	2	3	4

	se ne strinjam	se delno strinjam	se precej strinjam	se popolnoma strinjam
Berilo bi moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin (v obliki besedila, miselnega vzorca ipd.).	1	2	3	4
Berilo bi moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi (internetom, televizijo, radiem, gledališčem, glasbo ipd.).	1	2	3	4

24. Katere so po vašem mnenju pomanjkljivosti izbranega berila? Kaj bi berilu dodali, odvzeli?

V. ODNOS UČENCEV DO BERIL

Naslednji dve anketni vprašanji se nanašata na vaše mnenje o odnosu učencev devetošolcev do berila kot učnega vira.

25. Ali se strinjate z naslednjimi trditvami, povezanimi z odnosom devetošolcev do beril?

Učenci tudi sami doma prebirajo neobvezna besedila v berilu.	DA	NE
Učenci se pred preizkusom znanja učijo tudi iz berila.	DA	NE
Učenci v berilu rešujejo tudi tiste naloge, ki jih učitelj sicer ne določi.	DA	NE
Za učence je zelo pomembno, da berilo vsebuje slikovno gradivo (slike, ilustracije ipd.).	DA	NE
Učenci poznajo kazala in druge sezname, ki se nahajajo na koncu njihovega berila.	DA	NE
Učenci poznajo rubrike, ki jih vsebuje njihovo berilo.	DA	NE
Učenci bi se k berilu še vračali, ga prebirali, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad.	DA	NE

26. Ali bi se po vašem mnenju didaktična vrednost berila povečala, če bi učenci lahko vanj kaj zapisali oz. si podčrtali, zaznamovali?

DA

NE

V eni povedi utemeljite svoj odgovor.

27. Ali bi nam želeli še kaj napisati v zvezi z uporabo, vrednostjo beril, pa vas nismo vprašali?

Hvala za sodelovanje!

Priloga D: Anketni vprašalnik za učence

Sem Simona Laknar, absolventka pedagogike in slovenščine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V okviru kombinirane diplomske naloge *Informacijska in didaktična vrednost beril za 9. razred osnovne šole* med drugim raziskujem ocene, mnenja devetošolcev o likovno-grafični podobi, vsebini in pomenu berila ter način uporabe omenjenega učnega vira.

Anonimni vprašalnik je namenjen učencem 9. razreda. Prosim, če si vzameš nekaj časa in **iskreno odgovoriš** na spodnja vprašanja. **Če ni navedeno drugače, pri vsakem vprašanju obkrožiš po 1 odgovor.** Pridobljeni podatki bodo uporabljeni izključno za namene diplomske naloge.

1. Spol: M Ž

2. Starost: ____ let

3. Skupina, v katero si v šolskem letu 2010/2011 vključen/-a pri pouku slovenščine :

- a) 1. nivojska skupina
- b) 2. nivojska skupina
- c) 3. nivojska skupina
- č) heterogena skupina (ni nivojskega pouka)

4. Navedi naslov berila, ki ga v šolskem letu 2010/2011 uporabljate pri pouku književnosti.

5. Se ti zdi berilo, ki ga uporabljaš, privlačno na pogled?

- a) da, ker _____
- b) ne, ker _____

6. Kako pogosto prebiraš sam/-a doma neobvezna besedila (besedila, ki jih ne obravnavate pri pouku) iz berila?

nikoli redko pogosto vedno

7. Iz česa se učiš za pisni, ustni preizkus znanja iz književnosti? (**Lahko obkrožiš več odgovorov.**)

- a) iz berila
- b) iz zapiskov v zvezku
- c) iz učnih listov
- č) drugo: _____

8. Kako pogosto rešiš v berilu tiste naloge, ki jih učitelj/učiteljica sicer ne določi?

nikoli redko pogosto vedno

9. Kako pomembno je po tvojem mnenju, da berilo vsebuje primerno slikovno gradivo (slike, ilustracije ipd.)?

sploh ni pomembno ni pomembno je pomembno je zelo pomembno

10. Kako bi ocenil/-a kakovost slikovnega gradiva v berilu, ki ga uporabljaš?

1 – zelo slabo 2 – slabo 3 – dobro 4 – zelo dobro

11. Kako bi ocenil/-a količino slikovnega gradiva v berilu, ki ga uporabljaš?

- a) slik, ilustracij je premalo
- b) slik, ilustracij je preveč
- c) slik, ilustracij je ravno prav

12. S pomočjo štiristopenjske lestvice (1 – se sploh ne strinjam, 4 – se popolnoma strinjam) določi stopnjo strinjanja z navedenima trditvama.

	se ne strinjam	se delno strinjam	se precej strinjam	se popolnoma strinjam
Berilo bi moralo vsebovati povzetke posameznih vsebin (v obliki besedila, miselnega vzorca ipd.).	1	2	3	4
Berilo bi moralo vsebovati več ustvarjalnih nalog, povezanih z drugimi dejavnostmi (internetom, televizijo, radijem, gledališčem, glasbo ipd.).	1	2	3	4

13. Ali bi berilo imelo zate večjo vrednost, če bi lahko vanj kaj zapisal/-a, si podčrtal/-a, zaznamoval/-a?

da ne ne vem

Če imaš berilo izposojeno iz učbeniškega sklada, odgovori tudi na 14. vprašanje, sicer nadaljuj s 15.

14. Ali bi berilo še prebiral/a, uporabljal/a, če ga ob koncu šolskega leta ne bi bilo potrebno vrniti v učbeniški sklad?

da ne ne vem

15. Katere so po tvojem mnenju pomanjkljivosti izbranega berila? Kaj bi berilu dodal/-a, odvzel/-a? (npr. snov v berilu je razvrščena na nepregleden način; berilo je preobsežno; naloge v berilu so preobsežne, naloge so nerazumljivo napisane ipd.)

Sledita dve nalogi, ki se nanašata na konkretno berilo, ki ga uporabljaš pri pouku književnosti. Potrudi se po svojih najboljših močeh in na vprašanji odgovori, ne da bi si pomagal/-a z vpogledom v berilo oz. se posvetoval/-a s sošolcem, sošolko oz. vprašal/-a učitelja/učiteljico.

16. Označi, kaj se nahaja na koncu berila, ki ga uporabljaš. **Možnih je več odgovorov.**

- | | |
|--|---|
| ☐ vsebinsko kazalo | ☐ kazalo književnoteoretskih |
| ☐ abecedno kazalo | (literarnoteoretičnih) pojmov |
| ☐ leksikon pisateljev | ☐ seznam okrajšav |
| | ☐ seznam dodatnih virov |

17. Označi, katere izmed navedenih rubrik (sklopov nalog in teoretičnih pojasnil) vsebuje tvoje berilo. **Možnih je več odgovorov.**

- | | |
|---|---|
| ☐ Besedilo ti pove | ☐ Beseda je tvoja |
| ☐ Vedež te vabi | ☐ Vaje |
| ☐ Dejavnosti pred in po branju | ☐ Medijske predelave |
| ☐ Misel, anekdota | ☐ Stvarna pojasnila |
| ☐ Raziskujmo besedilo | ☐ Kaj vem o pesniku/pisatelju |
| ☐ Potujmo v svet književnosti | ☐ Iščimo ideje za književni spis |

IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Simona Laknar izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Informacijska in didaktična vrednost beril za 9. razred osnovne šole* moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, 27. 10. 2011

Podpis: