

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

**SODOBNE JEZIKOVNE IN DIDAKTIČNE USMERITVE  
PRI OBRAVNAVI BESEDILNIH VRST**

**Diplomsko delo**

**KATARINA LEBAN**

LJUBLJANA, APRIL 2007

MENTORJA:  
doc. dr. MILAN ADAMIČ  
izr. prof. dr. SIMONA KRANJC

Hvala vsem,  
ki ste mi stali ob strani  
na poti k zastavljenim ciljem.  
Katarina

# VSEBINA

<b>VSEBINA .....</b>	<b>I</b>
<b>KAZALO SLIK .....</b>	<b>IV</b>
<b>KAZALO TABEL .....</b>	<b>IV</b>
<b>POVZETEK.....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VI</b>
<b>1 UVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2 RAZISKOVALNI PROBLEM IN CILJI OBRAVNAVE.....</b>	<b>2</b>
2.1 RAZISKOVALNI PROBLEM .....	2
2.2 CILJI.....	2
<b>3 KONSTRUKTIVIZEM NA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PODROČJU .....</b>	<b>3</b>
3.1 TEORETSKA IZHODIŠČA KONSTRUKTIVIZMA.....	3
3.2 KONSTRUKTIVISTIČNO UČENJE .....	4
3.3 BESEDILO SE LAHKO UPORABLJA NA BEHAVIORISTIČNI ALI KONSTRUKTIVISTIČNI NAČIN.....	6
<b>4 BESEDILNE VRSTE .....</b>	<b>14</b>
4.1 KAJ SO BESEDILNE VRSTE? .....	14
4.2 ZNAČILNOSTI POSAMEZNIH BESEDILNIH VRST .....	26
4.2.1 OPIS OSEBE .....	26
4.2.2 OZNAKA OSEBE.....	26
4.2.3 OPIS POTI.....	27
4.2.4 POTOPIS .....	27
4.2.5 OPIS NAPRAVE IN NJENEGA DELOVANJA.....	27
4.2.6 PROŠNJA.....	27
4.2.7 SOŽALJE .....	28
4.2.8 OBRAZEC .....	28
4.2.9 PRIPOVED O POTOVANJIH/NAČRTIH/ .....	28

4.2.10	REKLAMA .....	29
4.2.11	OBNOVA KNJIGE/FILMA/ ... ..	29
4.2.12	KOMENTAR .....	29
4.2.13	ŽIVLJENJEPIS .....	30
4.2.14	POROČILO O AKTUALNIH DOGODKIH .....	30
4.2.15	JAVNA OBVESTILA .....	31
4.2.16	PREDSTAVITEV .....	31
<b>5</b>	<b>UČNI NAČRT .....</b>	<b>32</b>
5.1	SPLOŠNE ZNAČILNOSTI UČNIH NAČRTOV .....	32
5.2	UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO .....	33
5.2.1	KAKO JE SESTAVLJEN? .....	33
5.3	VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI CILJI .....	45
5.4	TAKSONOMIJA ZA KOGNITIVNO PODROČJE .....	47
5.4.1	ZNANJE .....	48
5.4.2	RAZUMEVANJE .....	50
5.4.3	UPORABA .....	51
5.4.4	ANALIZA .....	52
5.4.5	SINTEZA .....	52
5.4.6	VREDNOTENJE ALI EVALVACIJA .....	53
5.5	TAKSONOMIJA ZA KONATIVNO (AFEKTIVNO, VZGOJNO) PODROČJE .....	54
5.5.1	SPREJEMANJE .....	55
5.5.2	REAGIRANJE .....	55
5.5.3	USVAJANJE VREDNOT .....	56
5.5.4	ORGANIZIRANOST VREDNOT .....	57
5.5.5	RAZVOJ CELOVITEGA ZNAČAJA (KARAKTERIZACIJA) .....	58
5.6	TAKSONOMIJA ZA PSIHMOTORIČNO PODROČJE .....	59
5.6.1	VELIKI (GROBI) TELESNI GIBI .....	59
5.6.2	DROBNI KOORDINIRANI GIBI .....	59
5.6.3	NEBESEDNO SPOROČANJE .....	59
5.6.4	GOVORNE SPRETNOSTI .....	60
<b>6</b>	<b>UČBENIK .....</b>	<b>61</b>
6.1	KATERA KNJIGA JE UČBENIK? .....	61
6.2	FUNKCIJA UČBENIKA .....	63

6.2.1	FUNKCIJA UČBENIKA V ODNOSU UČBENIK – UČENEC .....	63
6.2.2	FUNKCIJA UČBENIKA V ODNOSU UČBENIK – UČITELJ .....	65
6.3	UČBENIK ZA SLOVENŠČINO .....	67
<b>7</b>	<b>RAZISKOVALNI DEL.....</b>	<b>69</b>
7.1	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	69
7.2	METODOLOGIJA.....	69
7.2.1	OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA .....	69
7.2.2	ZBIRANJE IN OBDELAVA PODATKOV .....	69
7.3	ANALIZA UČBENIKA IN DELOVNEGA ZVEZKA.....	70
7.3.1	Ali učbenik in delovni zvezek udejanjata nekatere značilnosti konstruktivističnega učenja? .....	70
7.3.2	Ali je obravnava besedilnih vrst v učbeniku in delovnem zvezku motivirana z izkušenjskimi nalogami? .....	75
7.3.3	S katerimi vrstami razčlemb je v učbeniku in delovnem zvezku načrtovano doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev, povezanih z besedilnimi vrstami?.....	78
7.3.4	Katere stopnje kognitivnega taksonomskega področja udejanjata učbenik in delovni zvezek z nalogami in vprašanji?.....	84
<b>8</b>	<b>ZAKLJUČEK .....</b>	<b>87</b>
	<b>VIRI IN LITERATURA .....</b>	<b>91</b>

## KAZALO SLIK

Slika 1: Shema taksonomije za kognitivno področje.....	48
--	----

## KAZALO TABEL

Tabela 1: Primerjanje Piagetovih in behaviorističnih stališč.....	8
Tabela 2: Tabela razlik med transmisijskim in transformacijskim modelom šole.....	10
Tabela 3: Porazdelitev postopkov in njim ustreznih subjektivnih in objektivnih besedilnih tipov.....	18
Tabela 4: Klasifikacija šolskih besedilnih vrst.....	19
Tabela 5: Glavne besedilne vrste glede na sporočevalni postopek.....	19
Tabela 6: Potek obravnave neumetnostnih besedil.....	37
Tabela 7: Besedilne vrste, ki jih po učnem načrtu sprejemajo in tvorijo učenci v 9. razredu glede na 4 sporazumevalne dejavnosti.....	39
Tabela 8: Besedilne vrste, ki jih po učnem načrtu le sprejemajo, sprejemajo in tvorijo ali le tvorijo učenci v 9. razredu.....	40
Tabela 9: Porazdelitev nalog pragmatične razčlembe v učbeniku in delovnem zvezku.....	83
Tabela 10: Porazdelitev vseh nalog o besedilnih vrstah v učbeniku in delovnem zvezku.....	84
Tabela 11: Porazdelitev nalog glede na kognitivne taksonomske stopnje v učbeniku in delovnem zvezku.....	86

## **POVZETEK**

Konstruktivizem pojmuje znanje kot sistem, ki si ga posameznik izgraja samostojno v interakciji z okoljem. Sodobni jezikovni pouk, ki izhaja predvsem iz obravnave neumetnostnih besedil, pa učencu ponuja okolje, tj. besedila, ob katerih si ta prek lastne aktivnosti, torej dejavnosti ob besedilu, gradi svojo pojmovno mrežo. Pričujoče diplomsko delo obravnava besedilne vrste kot skupine besedil, ki nosijo določene značilnosti in služijo različnim namenom, v učbeniku in delovnem zvezku. Poleg sodobnih jezikovnih in didaktičnih usmeritev preverja še, katere stopnje spoznavnega taksonomskega področja spodbujajo naloge.

## **KLJUČNE BESEDE**

konstruktivizem, besedilne vrste, pragmatična razčlemba, jezikovna razčlemba, razumevanje besedila, izkušnjske naloge, učni načrt, učbenik

## **ABSTRACT**

Constructivism interprets knowledge as a system, which is progressively being built within a self-dependant individual while interacting with his/her living environment. A modern language lesson that is based primarily on dealing with non-artistic texts on the other hand offers a pupil an environment – texts – that aids him/her weave his/her own web of new concepts by means of text accompanying activities. This dissertation deals with Slovenščina 9 (Slovenian language, vol. 9) textbook and workbook with detailed emphasis on textual types in form of groups of texts that bear certain features and serve various functions.

## **KEY WORDS**

Constructivism, textual types, pragmatic dissection, linguistic dissection, text comprehension, experience based tasks, didactic plan, textbook



# 1 UVOD

V diplomskem delu sem se ukvarjala s konstruktivističnim učenjem oziroma nekaterimi njegovimi značilnostmi, ki se kažejo v učbeniku in delovnem zvezku Slovenščina 9 pri obravnavi besedilnih vrst. Znanje, ki je v skladu s sodobnimi didaktičnimi usmeritvami uporabno in trajno le, če do njega vodi lastna aktivnost, terja raznovrstne miselne dejavnosti učencev. Zato sem v ozir svojega diplomskega dela vzela naloge in vprašanja, ki učence spodbujajo k dejavnostim, s katerimi naj bi dosegali vzgojno-izobraževalne cilje, ki jih za 9. razred osnovne šole predpiše učni načrt za slovenščino. Izpostavila sem značilnosti konstruktivističnega učenja, ki pomeni sodobno didaktično usmeritev k takšnemu pouku, v katerem učenci dejavno, ob besedilu, vpetem v nek kontekst, spoznavajo jezikovne pojave in nove pojme, povezane z njimi vgrajujejo v svojo miselno shemo oz. to miselno shemo posodablajo. Predstavila sem vlogo učbenika in delovnega zvezka, ki spodbujata dejavnosti, ob katerih se ustvarjajo pogoji za učinkovito sprejemanje in tvorjenje različnih besedil, za čim bolj učinkovito razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Razvijanje jezikovne zmožnosti je namreč temeljni cilj sodobnega jezikovnega pouka. V središču ni več razvijanje abstraktnega vedenja o jeziku, ampak umeščenost jezikovnih pojavov v kontekst in usmerjenost pouka v pridobivanje uporabnega znanja. To ne pomeni, da pridobivanju metajezikovnega znanja odvezujemo veljavo. Spremeni se zgolj način pridobivanja znanja, ki sedaj poteka po induktivni poti. Nekatere sodobne jezikovne in didaktične usmeritve preverjam ob besedilnih vrstah.

## **2 RAZISKOVALNI PROBLEM IN CILJI OBRAVNAVE**

### **2.1 RAZISKOVALNI PROBLEM**

V zadnjih desetletjih se v pedagoški teoriji vse bolj poudarja pomen aktivne vloge učenca pri pridobivanju znanja. Znanje, do katerega učenci prihajajo samostojno z odkrivanjem, je trajnejše in uporabnejše. Sodobni jezikovni pouk si tako za svoj osnovni cilj postavlja vzgojiti čim boljše uporabnike jezika, torej naučiti učence uporabljati jezik za sporazumevanje – navezovanje in ohranjanje stikov z drugimi, posredovanje svojih misli, sodb in prepričanj, razumevanje besedil drugih ljudi in odzivanje nanje. K uspešnemu sporazumevanju pripomore poznavanje besedilnih vrst, torej skupin besedil z določenimi skupnimi lastnostmi.

V diplomski nalogi bom na podlagi pridobljenih spoznanj o besedilnih vrstah, učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli, Bloomovi klasifikaciji vzgojno-izobraževalnih smotrov, učbenikih in konstruktivistični teoriji učenja, ki v ospredje postavlja učenca in njegovo miselno aktivnost pri izgrajevanju sistema znanja, analizirala učbenik in delovni zvezek za 9. razred devetletne osnovne šole Slovenščina 9 avtoric Milene Čuden, Tatjane Košak in Jerice Vogel. Zanima me, kakšna je vloga učbenika in delovnega zvezka pri obravnavi besedilnih vrst v skladu s sodobnimi jezikovnimi in didaktičnimi usmeritvami.

### **2.2 CILJI**

Skušala bom ugotoviti, ali učbenik in delovni zvezek udejanjata nekatere značilnosti konstruktivističnega učenja, s katerimi vrstami razčlemb učenci dosegajo cilje, povezane z besedilnimi vrstami, in katere stopnje kognitivnega taksonomskega področja udejanjata z nalogami in vprašanji.

### **3 KONSTRUKTIVIZEM NA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PODROČJU**

*Tisti, ki spoznava, je avtonomen sistem, ki ne preslikuje sveta v notranja stanja,  
ampak ga soustvarja ali poraja.*

(H. Jeriček, 2004)

Zora Rutar Ilc (2003: 34) prav za pouk slovenskega jezika reče, da »s svojim modelom sporazumevalnih dejavnosti morda najbolj prepričljivo udejanja načela prenove in ilustrira premike v paradigmah«, pri čemer misli tudi na premik h konstruktivistično obravnavanemu pojmovanju znanja. Zato bom v nadaljevanju opredelila teoretska izhodišča konstruktivizma ter značilnosti konstruktivističnega učenja in poučevanja.

#### **3.1 TEORETSKA IZHODIŠČA KONSTRUKTIVIZMA**

Temeljna predpostavka konstruktivizma je, da znanja ne moremo preprosto podati drugim ali ga od drugih sprejemati, ampak si ga mora vsakdo izgraditi z lastno miselno aktivnostjo ob spreminjanju obstoječih idej v svetu. Konstruktivisti pa si niso enotni pri tem, kako znanje nastaja. Jean Piaget, »individualni oziroma kognitivni konstruktivist« (Marentič Požarnik 2004: 47), je s svojo teorijo učenja in izgrajevanja znanja (učenje je pojmoval kot aktiven proces prilagajanja – adaptacije svetu) vplival na teorije učenja kognitivnih psihologov. Piaget (Labinowicz 1989) je za začetek učenja postavil trenutek, ko se posameznik zave pomanjkljivosti svojih miselnih struktur oziroma pojmovne sheme. Prek procesov asimilacije in akomodacije novi realnosti prilagodi ta svoj pojmovni svet oziroma to novo realnost vgradi v svojo miselno mrežo. Na ta način zapolni manjko, ki je nastal, in zopet se vzpostavi stanje ekvilibriuma oziroma ravnovesja. V šoli je učitelj pravzaprav tisti, ki s prilagajanjem okolja, z dejavnostmi, nalogami, vajami, eksperimenti povzroča, da se učenec zave neustreznosti svojih pojmovnih shem. S tem se rodi možnost za učenje – konflikt med tistim, kar učenec ve, in neko novo informacijo, ki se ne vklaplja logično v njegov miselni sistem. Da pride do procesa učenja in samostojnega izgrajevanja znanja, mora učitelj otroka izzvati oziroma povzročiti konflikt v njegovem kognitivnem sistemu (Labinowicz 1989). Na to teorijo so se oprli

kognitivni psihologi, ki pa so zanemarili Piagetova opozorila na vpliv mikrosocialnega okolja, tj. razreda, in »spoznavno teoretski vidik, ki ga je Piaget podprl s svojo genetsko epistemologijo, katere sporočilo je, da /.../ mora znanje služiti adaptaciji« (Plut Pregelj 2004: 25). Po drugi strani je Vigotski (Driver, v: Marentič Požarnik 2004) poudarjal pomen vpliva socialnega okolja, interakcije oziroma dialoga na posameznika in njegovo izgrajevanje znanja (»Znanje se gradi, ko se posamezniki pogovarjajo ob reševanju zanje smiselnega problema.« (Driver, v: Marentič Požarnik 2004: 47)). Na njegova pojmovanja izgrajevanja znanja so se oprli pristaši socialnokonstruktivističnih teorij učenja. V šoli lahko na posameznikov proces učenja vpliva mikrookolje – razred in dogajanje v njem, medosebni odnosi v razredu, odnosi med učitelji in učenci, med samimi učenci, odnosi z drugimi osebami – in makrookolje, pri čemer mislimo kulturo, družbeno ureditev, politične strukture in procese legitimiranja znanja. L. Plut Pregelj (2004) govori še o oblikovanju tretje skupine, pragmatičnih konstruktivistov, nekakšnega hibrida, ki znanje razume kot objektivno stvar družbenega dogovora, ki ga vsak posameznik glede na sebi lastne izkušnje in zmožnosti sprejema v procesu učenja. Šola pri tem izbere znanja oziroma vsebine, ki ustrezajo zastavljenim ciljem, in jih posreduje učencem. Ti te vsebine sprejemajo preko svojega individualnega sveta – preko svojih izkušenj, predznanja in vrednot. Objektivno znanje, ki je pogoj za sobivanje ljudi, posamezniki sprejemajo subjektivno. Poti nastajanja znanja so različne, kakor so možne različne interpretacije pojava. Različnim predmetnim področjem tako ustrezajo različne metode in oblike dela, odvisno od ciljev, vsebin in razmer (Plut Pregelj 2004: 23 – 27).

## **3.2 KONSTRUKTIVISTIČNO UČENJE**

V skladu s konstruktivističnimi pojmovanji je učenje konstruiranje stvarnosti. Učenci samostojno izgrajujejo svoje znanje z dejavnostjo, pri čemer navezujejo nove vsebine na obstoječi pojmovni svet. S tem pride do spreminjanja obstoječih pojmov, a le, kadar so za to izpolnjeni določeni pogoji. Različni avtorji jih različno opredeljujejo, vsi pa so si enotni v tem, da (1) se mora učenec najprej zavedati problema, ki je pred njim, in (2) lastnih neustreznih pojmovanj, da lahko začne problem reševati. (3) Na odločitev, ali bo sprejel novo pojmovanje ali ne, vpliva presoja, ali mu bo pojmovanje pomagalo rešiti problem. Nov pojem mora prepoznati kot smiseln in kot rešitev za to in druge situacije. (4) Preveri, če pojmovanje zadostuje pogojem in kriterijem. Kriteriji so lahko različni, od učiteljeve povratne informacije do preverjanja načel, ki jih vsebuje sam problem, in svojih lastnih kriterijev, kadar problem

dejansko dojemajo kot svoj. Pri tem je vloga učitelja, da oblikuje pogoje za učenje, torej da učenca postavi pred problem, ki ga bo lahko vzel za sebi lastnega. Problem mora biti smiseln in verjeten v resničnem življenju. »Učitelj mora primere črpati s področij učenčevih izkušenj, v nasprotnem primeru učenca ne bodo vodili k spremembi njegovega mišljenja (Von Glaserfeld, v: Jeriček 2004: 109). Problem mora biti umeščen v določen kontekst, v katerem posameznik razvije znanje z lastno aktivnostjo (Brown idr., v: Šteh 2004: 155). Tudi Jauševc (v: Šteh 2004: 155) poudarja, da mora »učenec /izvajati/ naloge v okolju, ki je neposredno povezano s situacijami, s katerimi se bo srečal v »pravem« življenju. Naloga učitelja je torej, da ustvarja pogoje in ne zavira učenca na njegovi poti izgrajevanja lastnega spoznavnega sistema. S predstavitvijo problema, ki je učencu blizu, ki ga razume in ki ga lahko umesti v nek kontekst, lahko učenca motivira in v njem zbudi željo po učenju – po usvajanju novih pojmov in razširjanju svoje pojmovne sheme.

V okviru ustvarjanja pogojev za učenje sodi tudi izbira učnih oblik in metod, ki je odvisna od učencev, ki jih ima učitelj pred seboj. Učiteljeva temeljna naloga je tudi ta, da spozna učence in njihov način mišljenja in učenja, njihove izkušnje, predznanje, navade in kulturo okolja. Na podlagi vseh teh dejavnikov in na podlagi ciljev, ki jih morajo učenci doseči, se odloča za učne oblike in metode, za katere presodi, da bodo njegovim učencem omogočile izgrajevanje lastnega spoznavnega sistema in usvajanje novih pojmov. Cilji niso več le usvajanje vsebin, ampak so zastavljeni drugače: pomembno postane tudi, »kako se vsebine pridobivajo in na kakšen način učenci ravnaajo z njimi oz. kaj zmorejo narediti z njimi: kako jih uporabljajo na različne načine in v različnih situacijah« (Rutar Ilc 2004: 195). V ospredje stopa pridobivanje raziskovalnih, sporazumevalnih, sodelovalnih spretnosti, spretnosti za delo z viri in s tehnologijami, spretnosti za prikazovanje idej na različne načine ipd. Vsega tega ne moremo doseči zgolj s frontalno učno obliko in z metodo razlage (prav tam: 195), čeprav sta izrednega pomena zlasti pri začetnem usvajanju (Adamič 2004: 138). Potrebno jih je povezati z drugimi metodami in oblikami, ki spodbujajo aktivno raziskovanje in izgrajevanja znanja. Vse te dejavnosti pa mora učitelj voditi strukturirano in smiselno. Poskrbeti mora tudi, da učenje ne ostane zgolj na ravni izkušnje. To ne pomeni, da namesto učencev naredi sklep, ampak da jih do sklepa vodi, oblikujejo pa ga sami v skladu s svojimi izkušnjami in predznanjem, na katere ga navežejo. Samostojnega interpretiranja in utemeljevanja se naučijo ob delu z viri, primerjavo in analizo različnih perspektiv; učinkovitega dela z viri se naučijo ob konkretnem ravnanju z njimi; originalnega predstavljanja idej se naučijo, če so večkrat postavljeni pred

nalogo, ki to od njih zahteva (Rutar Ilc 2004: 196). Čim večji del spoznavnega procesa naj bi učenci opravili samostojno ob ustrezni podpori učitelja. Vendar pa niso vsi učenci enako sposobni samostojno pridobivati znanje; učno šibkejši učenci s slabimi predpogoji za učenje (slabo predznanje, nizka inteligenca ipd.) potrebujejo več direktnega vodenja, sposobnejši pa več možnosti za samostojno učenje in s tem več indirektnega vodenja. Zanje so primerne oblike dela projektno učno delo, raziskovanje v naravi, učenje z odkrivanjem ipd., kjer je večja njihova aktivnost in medsebojno sodelovanje (Adamič 2004: 136-137). Izbira metode je odvisna od cilja, vsebine, konteksta, učencev in učitelja. Vloga učitelja se je spremenila od »bolj ali manj neposrednega posredovanja učne snovi učencem« do tega, da učitelj »kreira in vodi izobraževalni proces, ki ga skladno s svojimi psihičnimi zmožnostmi soustvarjajo tudi učenci« (Kramar 2004: 119). V izobraževalnem procesu se prepletajo namerne dejavnosti učitelja in učencev.

### **3.3 BESEDILO SE LAHKO UPORABLJA NA BEHAVIORISTIČNI ALI KONSTRUKTIVISTIČNI NAČIN**

*»Osrednji vzgojni cilj je ustvariti človeka, ki bo sposoben ustvariti neko stvar, ne da bi enostavno ponavljal, kar so že naredile prejšnje generacije – človeka, ki je ustvarjalen in inovativen.«*

(Jean Piaget, v: Labinowicz 1989: 283)

*»Drugi vzgojni cilj je oblikovati tako mišljenje, ki bo zmožno kritičnosti, ki bo preverjalo, ne le sprejemalo vse, kar se mu ponudi. /.../ Moramo biti sposobni, /.../ da kritiziramo in da ločimo med tistim, kar je dokazano, in tistim, kar ni. Zato potrebujemo učence, ki se bodo zgodaj naučili iskati resnico in tudi sami povedati, kaj je že preverjeno, kaj pa jim je šele pravkar prišlo na misel.«*

(Jean Piaget, v: Labinowicz 1989: 284)

V nasprotju s konstruktivistično teorijo aktivnega izgrajevanja znanja je behavioristična teorija učenja. Intelektualni razvoj po prepričanju behavioristov ne poteka po stopnjah, razumevanje umanjka zaradi pomanjkanja izkušenj, logična strukturiranost okolja pa pripomore k razumevanju vsake učne snovi ne glede na učenčeve intelektualne sposobnosti (Labinowicz 1989: 172).

Behavioristi so svoja spoznanja iz živali prenašali na človeka in dokazovali človekovo napovedljivo reagiranje na dražljaje iz okolja. Zanimali so vmesni neopažen del procesa, na katerega se je osredotočil Piaget in s pomočjo katerega je skušal pojasnjevati opaženo vedenje človeka. Behavioristi poudarjajo le opazljive kazalce učenja, zanimajo jih končni rezultati in analiza številnih odgovorov, pri čemer se zadovoljijo le s pravilnimi odgovori. Piaget pa je ravno nasprotno izhajal iz napačnih odgovorov in procesov, ki iz njih izhajajo. Zanimal ga je stik z otrokovim mišljenjem, behavioriste pa standardizirana obravnava in kvantifikacija (Labinowicz 1989: 172 – 176).

	<b>behavioristična stališča</b>	<b>konstruktivistično-interakcionalistična stališča</b>
<b>Cilji</b>	Posredovanje spoznanj. Poudarek na preteklosti/sedanosti.	Razvoj spoznanj. Poudarek na sedanosti/prihodnosti.
<b>Učenje</b>	Vaja v kratkoročnih dosežkih. Zunanje pridobivanje spoznanj.  Spoznanje je posnetek realnosti.  Linearno/kumulativno  Pasivni učenec.  Pomanjkljivo spoznanje zaradi pomanjkanja ustreznih izkušenj.  Majhni koraki – mehka vožnja po asfaltni cesti.	Vzgoja z dolgoročnimi cilji. Notranje pridobivanje spoznanj.  Spoznanje je interpretacija realnosti.  Nelinearno/nujno ponovno oblikovanje.  Aktivni učenec.  Pomanjkljivo spoznanje zaradi pomanjkanja ustreznih izkušenj znotraj razvojnih omejitev.  Različni koraki – vožnja po toboganu.
<b>Inteligentnost</b>	Predvidljivo obnašanje. Stalna.	Manj predvidljivo obnašanje. Se razvija.
<b>Poučevanje</b>	Zbirka spretnosti. Lahko uspešno poučuje vsakega posameznika v neki zanj poštenu intelektualni obliki na katerikoli razvojni stopnji, če zagotovi potrebne izkušnje.  Sprejeta metoda je poučevanje s pripovedovanjem.  Ojačijo se pravilni odgovori; nepravilni niso sprejeti.  Ovrednotenje je zunanje – pravilni odgovor pozna samo učitelj ali je v knjigi.	Organizirana, povezana, celovita struktura. Osnovni namen je dosegljiv otrokom od 7. do 10. leta, če zagotovimo, da ne bodo več uporabljali matematičnih izrazov in da bodo študirali s pomočjo materialov, ki jih lahko obvladajo.  Poučevanje s pripovedovanjem ni poudarjeno; poudarek je na izkušnjah, ki dajejo smisel besedam, preden jih začnemo uporabljati.  Vsi odgovori so sprejeti. Primerjajo se z materiali, ki jih otroci študirajo – tako se širi spoznanje oz. razvija proces mišljenja.  Ovrednotenje je notranje – povratne informacije izhajajo iz materiala in logičnih posledic.
<b>Učni načrt</b>	Razvija zunanjo motivacijo. Poudarja pomnjenje. Odrasli ga strogo skonstruirajo v ozke nize, ki se jim zdijo logični. Zahteva znanje o učni snovi. Po navadi je strukturirano v majhnih korakih, da spodbudi takojšen uspeh.	Razvija notranjo motivacijo. Poudarja razvoj spoznanja. Odrasli in/ali otroci ga skonstruirajo v skladu s potrebami. Če ga strukturirajo odrasli, upoštevajo predpostavko o nepopolnih miselnih vzorcih otrok. Zahteva veliko znanja o razvoju otrok in o učni snovi. Koraki so različno veliki, da spodbudijo proces ekvilibracije.
<b>Izidi</b>	Razvija odvisnost otrok. Slabo prilagojen svetu, ki se razvija.	Razvija neodvisnost otrok. Dobro prilagojen svetu, ki se razvija.

Tabela 1: Primerjanje Piagetovih in behaviorističnih stališč (Labinowicz 1989: 285).



Behavioristi so mnenja, da je spoznanje odtis realnosti, ki ga učenec pridobi od zunaj. Posredovano mu je v verbalni ali drugi obliki in učenec je ob njegovem pridobivanju razmeroma pasiven. Izkušnje se ob tem kumulativno kopičijo ena na drugi in so linearne. Zaradi števila izkušenj odrasel več ve od otroka in nerazumevanje pojmov pri otroku je le posledica pomanjkanja izkušenj. K dobremu učenju pa pripomore stopnjevanje od enostavnih k zahtevnejšim, sestavljenim izkušnjam. Za behaviorističen pouk je značilna frontalna učna oblika, prevladujoča pa metoda razlaganja; poučevanje je torej direktno. Pri programiranem pouku nalog temelji na logičnem mišljenju odraslih, ena naloga zahteva uporabo ene strategije, težavnost prehaja od lažje k težji po majhnih korakih, nove informacije se enostavno dodajajo k obstoječim, intelektualni konflikt se zavira, otroci takoj dobijo povratne informacije, vrednotenje pa je zunanje.

»Behavioristična teorija je močna pri pojasnjevanju učenja na nižjem nivoju – učenja po spominu. Piagetova je močna pri pojasnjevanju učenja na višjem nivoju, kot sta npr. razumevanje odnosov in logično matematično spoznanje« (Labinowicz 1989: 181). Vsako predmetno področje ima nekaj informacij, do katerih pridemo z družbenim soglasjem. Take informacije lahko učinkovito posredujemo s programiranim poukom, medtem ko razumevanje povezav in višje mislene procese najbolje pojasnjuje Piagetova teorija.

S prehodom od učnosnovnega k učnociljnemu pristopu behavioristično pojmovanje učenja zamenja konstruktivistično, ki pozornost od vsebin preusmeri na učne cilje, povezane z njimi: razumevanje in ustvarjalna uporaba znanja, povezovanje znanj, na osnovi pridobljenega znanja izoblikovano kritično mišljenje o različnih pojavih in dogodkih ipd. Ni več pomembno le, kaj se učimo, ampak kako se učimo. Od samega rezultata učenja se je pozornost prenesla na proces učenja. Transmisijski model prenašanja izdelanega znanja je zamenjal transformacijski model, ki temelji na samostojnem, ustvarjalnem in kritičnem mišljenju, ki ga spodbuja za to usposobljeni učitelj. S tabelo bom prikazala razlike med transmisijskim in transformacijskim modelom šole:

<b>TRANSMISIJSKI MODEL</b>	<b>TRANSFORMACIJSKI MODEL</b>
storilnostna šola s promocijsko nevrozo	šola z zdravo tekmovalnostjo
šola, ki ne izhaja iz potreb učenja učencev, ampak iz poučevanja	sproščena šola, ki uresničuje učne potrebe vsakega učenca
šola s togo urno organizacijo dela	fleksibilno organizirana šola
šola z nizko demokratično pedagoško kulturo	šola z visoko stopnjo demokratične kulture
prevladovanje akcijskih pristopov s pseudo-aktivnostjo	uravnoteženost aktivnosti in kontemplativnosti
prevladovanje učiteljeve razlage	prevladovanje interaktivne komunikacije
prevladovanje nereflektiranega učenja	osebno pomembno, transformativno učenje
povprečni učenec	individualni učenec s specifičnimi sposobnostmi in interesi
prevladovanje vsebinskega znanja	različne vrste znanja
pomembna je količina predelanih učnih vsebin	uresničevanje ideje dobrega učitelja in kakovostnega pouka
učitelj kot strokovnjak	kompleksno profesionalni učitelj
učitelj kot prenašalec znanja	učitelj, ki uporablja vse štiri stile poučevanja
učitelj kot izoliran ekspert	kooperativnost učiteljev, timsko poučevanje
empirično in racionalno mišljenje	fleksibilno mišljenje
poučevanje učnih vsebin	metodično poučevanje, kako se učiti
parcialno izobraževanje učiteljev	integrativno izobraževanje učiteljev z delavnicami
tradicionalne in moderne vrednote edukacije	postmoderne vrednote edukacije
šola razvija specialne, predmetno racionalne argumentacije	šola razvija racionalne in emocionalne kompetence
šola z nizko stopnjo pismenosti	šola razvija visoko stopnjo pismenosti
prevladovanje individualnega učenja učencev	prevladovanje kooperativnega učenja učencev
neustvarjalna klima	ustvarjalna klima v razredu in šoli
prevladovanje frontalnega poučevanja	prevladovanje aktivnega in individualnega učenja

Tabela 2: Tabela razlik med transmisijskim in transformacijskim modelom šole (Novak 2004: 182 – 183).

V transmisijskem modelu šole je učitelj strokovnjak, ki z uporabo metode razlage in večinoma frontalno prenaša znanje. V svojem poučevanju večinoma vsebinskih znanj se osredotoča na povprečnega učenca in skrbi za to, da predela predpisano količino učnih vsebin. Je strokovnjak, ki poučuje izolirano od predmetnih in drugih kolegov ter svojih izkušenj ne deli z drugimi. Na šoli vlada neustvarjalna klima, ki jo utrjuje strogo predpisan urnik dela in storilnostna naravnost. Transformacijsko naravnana šola je šola z zdravo tekmovalnostjo, ki ima posluh za potrebe posameznega učenca. Učitelj je organizator skupinskih in individualnih oblik učenja, kjer učenci dobijo možnost za izmenjavo mnenj in stališč ter za refleksijo učnega procesa.

Učenci se učijo učiti se ter razvijajo racionalne in emocionalne kompetence. Spodbuja se njihova ustvarjalnost in fleksibilnost mišljenja, ki je edina smiselna v hitro spreminjajočem se svetu. Učitelji na šoli se povezujejo v time in aktive ter medsebojno sodelujejo (Labinowicz 1989: 182 – 183). Za učitelja, ki je strokovno dobro podkovan v svojem predmetnem področju, je transmisijski model pouka, enostaven. Edina spremenljivka v njegovem poučevanju je učna vsebina, ki ostaja ves čas enaka oziroma se razmeroma počasi spreminja, kakor napreduje stroka, iz katere izhaja šolski predmet, ki ga, lahko rečemo, predava. V tej dejavnosti je usmerjen na povprečnega učenca in v svoj ozir ne jemlje potreb posameznikov. Na ta način lahko obdela veliko količino podatkov, razloži mnogo pojavov, predstavi zakonitosti itd. Njegovi učenci bolj ali manj pasivno sprejemajo ponujene informacije. Drugače pa k poučevanju pristopa učitelj pri transformacijskem pouku. Ta poleg svojega predmetnega znanja pozna še psihofizične značilnosti učencev, njihov način mišljenja in učenja. Zaveda se, da je znanje, do katerega prideš z lastno miselno aktivnostjo in iz lastne radovednosti (čeprav to v učni situaciji, ki mora slediti predpisanim učnim ciljem ni vedno mogoče), trajnejše in uporabnejše. Učence postavlja v okoliščine, ki porušijo ravnovesje v njihovi mentalni shemi in povzročijo, da se porodijo vprašanja kako in zakaj. Učitelj, ki k pouku pristopa na ta način, veliko časa verjetno porabi za pripravo primernih okoliščin, a si s tem zagotovi za učenje motivirane učence. Ker želijo razrešiti porojena nasprotja, so pripravljene aktivno sodelovati v reševanju problemske situacije. Prek lastne akcije prihajajo do odgovorov, ki pomenijo napredovanje v razvoju mišljenja. Narava transformacijsko naravnane pouka zahteva zmanjšanje obsega učnega načrta, v zameno pa ponudi učence, opremljene s trajnejšimi in uporabnejšimi znanji.

*Kakšen mora biti torej učbenik, ki sodi v transformacijski model šole? V skladu s temeljno nalogo šole, ki je dandanes naučiti učiti se, mora učbenik poskrbeti tudi za to, da se učenci naučijo njegove uporabe. To pomeni ne le to, da znajo uporabljati prav ta učbenik, ampak da se naučijo uporabe slehernega npr. jezikovnega učbenika oz. da se naučijo poiskati, razumeti in uporabiti navodila za njegovo uporabo. Današnja šola se skuša približati vsakemu učencu in v ta namen učitelji diferencirajo in individualizirajo pouk. Tudi učbenik mora poskrbeti za to, da bodo vsebine v njem dostopne čim več otrokom. V ta namen lahko isto informacijo poda v različnih oblikah in jo dopolni s pomagali, npr. sliko, risbo, grafom ipd, ki jih lahko učenci izrabijo kot asociacijo za priklic določenega podatka, dejstva, načela, postopka. V učbeniku morajo biti diferencirane tudi naloge, dejavnosti in vprašanja. Z oznakami kažejo na to, kako sposobnim otrokom so namenjene oziroma od koga se pričakuje, da jih lahko reši ali*

nanje odgovori. Pomembna je tudi sama narava dejavnosti, nalog in vprašanj. Za transformacijski model šole pridejo v poštev tiste, ki od učenca zahtevajo, da so aktivni: da merijo, opazujejo, primerjajo, preiskujejo vire, eksperimentirajo, si zapisujejo ugotovitve opazovanj, iščejo ključ za razvrščanje, analizirajo, sklepajo na posledice, vrednotijo v diskusiji ali z igro vlog, raziskujejo itd. Vprašanje so odprtega tipa in omogočajo več pravih odgovorov, ob tem pa zahtevajo utemeljitev mnenja. Učbenik, ki mu teoretično podlago predstavlja konstruktivistično pojmovanje učenja in pouka, bo učencem ponudil dejavnosti, s katerimi si bodo oblikovali uporabna znanja. To v primeru besedilnih vrst pomeni, da se bodo učenci v učbeniku naučili prepoznati naslovnika in tvorca besedila, da bodo znali ločevati med javnim in zasebnim ter uradnim in neuradnim besedilom in da bodo poznali jezikovne in oblikovne omejitve različnih besedil, da bodo v besedilu prepoznali namen in temo ter da bodo znali določiti okoliščine, v katerih je primerna ali potrebna uporaba besedila določene vrste.

Konstruktivistični pouk izhaja iz predznanja učencev, ki je navadno nepopolno ali celo napačno. Pred učenca postavlja izzive, s katerimi prek dejavnosti, poskusov, raziskav in diskusij ruši obstoječe ideje. To, da učenje izhaja iz konkretnega problema, ki je učencu osebno pomemben, pri pouku o besedilnih vrstah pomeni, da izhaja iz konkretnega besedila. Na primeru besedila, ki je po možnosti učencu tematsko blizu in zanimiv, učenci iščejo temeljne značilnosti besedilne vrste. Besedilo opazujejo, ga pomensko, pragmatično, vrednotenjsko in besedno-slovnično razčlenjujejo (tako da podčrtujejo, izpisujejo, oblikujejo miselne vzorce, analizirajo, izpisujejo, prepoznavajo, označujejo, berejo, poslušajo, pišejo, pripovedujejo itd.) in si postopoma samostojno izgrajujejo lasten sistem znanj o besedilni vrsti. Ugotovitve iz konkretnega besedila posplošujejo na vsa besedila obravnavane besedilne vrste. Delo z besedilom predstavlja konkretno izkušnjo, iz katere učenci izhajajo pri izgrajevanju znanja. V procesu učenja so aktivni, saj dejavno stopajo v stik z besedilom. Z njim nekaj počnejo, dejavnost pa usmerja učitelj. Vlogo mentorja in usmerjevalca učnega procesa dopolnjujejo tudi učbeniki, v katerih obravnava besedilnih vrst prav tako izhaja iz konkretnega besedila. Naloge v učbenikih so vezane na besedilo in učence usmerjajo k večkratnemu vračanju k besedilu. Konstruktivistični pristop k delu z besedilom torej pomeni, da spoznanja, pojmi in vsebine, ki jih učenec vgrajuje v svojo mentalno shemo, izhajajo iz besedila in so sprva vezani na konkretno besedilo. V procesu obravnave besedilne vrste pa se narava dejavnosti učencev razširi in od značilnosti, vezanih prav na to besedilo, preide k splošnejšim, gre torej za prenos značilnosti iz posameznega na splošno.

Učitelj, ki prisega na behavioristični pristop poučevanja, učencem frontalno razlaga značilnosti posamezne besedilne vrste. Spoznavno pot opravi sam. Pokaže jim primer besedila in iz njega sam izpelje značilnosti; to pomeni, da učenci niso udeleženi v pomembnem delu spoznavne poti, ki je bistvena za proces učenja. Učenci spoznanj ne izpeljejo samostojno iz konkretnega besedila. Z metodo razlage so jim posredovana vsebinska znanja o besedilni vrsti. Na podlagi teh si sicer lahko oblikujejo seznam poglobitnih značilnosti, če tega ne stori že učitelj, vendar do teh spoznanj ne pridejo samostojno, zato ta znanja niso tako trajna in uporabna.

## **4 BESEDILNE VRSTE**

S tem ko se v središče pouka postavlja sporazumevanje, postaja izhodišče pouka raba jezika, njegov glavni cilj pa razviti sporazumevalno zmožnost pri vseh učencih. V prvi vrsti je pomembno znanje jezika, torej poimenovanj, pravil za povezovanje besed v višje enote, pravorečja ter pravopisa. Hkrati pa je potrebno praktično znanje jezika, torej ne znanje o jeziku, ampak obvladovanje jezika, njegova raba (Križaj Ortar 2001: 41). Sporazumevalna zmožnost pomeni obvladovanje pravil rabe sprejemanja in tvorjenja besedila glede na namen, temo in okoliščine. Besedilo, ki je rezultat tvorjenja in predmet sprejemanja, ima torej svojo namensko, tematsko in jezikovno sestavo. Tvorec želi z njim vplivati na naslovnika; govorimo o namenski sestavi besedila. Način, kako je predstavljena zunanjejezikovna dejanskost, ki jo tvorec sporoča naslovniku, imenujemo tematska sestava besedila. Sporazumevanje je vedno vpeto v konkretne okoliščine, ki zahtevajo uporabo ustreznih jezikovnih sredstev, s katerimi tvorec izrazi namen in vsebino besedila; govorimo o jezikovni sestavi besedila (Bešter 1994/95: 64). Za uspešno sporazumevanje mora biti človek opremljen z mnogimi znanji: jezikovnim, stvarnim (sem sodi poznavanje teme besedila), pragmatičnim (govorimo o poznavanju naslovnika/tvorca), organizacijskim (govorimo o poznavanju elementov besedilne vrste) in retoričnim (poznavanje značilnosti prenosnika) znanjem. Kljub temu pa jezikovni pouk ne ostaja le na ravni rabe jezika. Sodobni jezikovni pouk je usmerjen tudi k razvijanju učenčeve metajezikovne zmožnosti, zmožnosti opisovanja jezika. Vendar to poteka na način, pri katerem so učenci aktivni in svoje znanje razvijajo po induktivni poti. Uspešno sporazumevanje omogoča poznavanje besedilnih vrst, skupin besedil, ki imajo določene skupne značilnosti in jih rabimo z določenim namenom v določenih okoliščinah. V prvem poglavju teoretičnega dela diplomske naloge bom predstavila, kako besedilne vrste pojmuje različni avtorji: Toporišič, Žagar, Dressler in de Beaugrande, Hudej.

### **4.1 KAJ SO BESEDILNE VRSTE?**

Različni avtorji različno opredeljujejo besedilne vrste oz. besedila delijo glede na različne kriterije. Enotni so si v tem, da mora besedilo izpolnjevati določene kriterije, da ga lahko umestimo znotraj besedilne vrste, a v tem, kateri so ti kriteriji, vladajo različna mnenja. Medtem ko nekateri besedilne vrste delijo glede na funkcijske zvrsti in s tem žanrske

značilnosti (npr. Toporišič in Žagar), drugi poudarjajo pomen namena besedila kot poglavitnega za tipologijo (Dressler, de Beaugrande, Hudej). Enotnost je dosežena v tem, da imajo besedila, ki sodijo v neko besedilno vrsto, enake določene lastnosti.

**Jože Toporišič** besedilo pojmuje kot besedno odslikavo resnične ali umišljene stvarnosti. Besedila, ki imajo svojo slušno ali vidno podobo, so različno dolga, najmanjše besedilo pa je enostavčna poved. Pomeni rezultat smiselne uporabe jezikovnih prvin za prenos določene količine obvestila. Lahko je samobesedno ali obogateno s shemami, podobami, slikami.

»Vsako besedilo ima svoje posebne, tj. vrstne ali žanrske značilnosti. /.../ Besedilne vrste se uvrščajo v štiri besedilne funkcijske zvrsti

- praktičnosporazumevalno,
- publicistično,
- strokovno,
- umetnostno« (Toporišič 2000: 715–716).

Besedila ločimo po tem, ali je njihova beseda vezana ali nevezana. Vezana pomeni, da si besede povedi sledijo tako, da njihovi naglašeni zlogi ustrezajo določenim metričnim vzorcem, pa tudi število takih enot je določeno za posamezne vrste. Besedila so lahko eno-, dvo- ali večgovorna. Pri praktičnem sporazumevanju so besedila navadno dvogovorna, redkeje enogovorna (npr. predavanja, politični govor, razprava). Kot pomembno merilo delitve besedil Toporišič postavlja pripovedno osebo. Načeloma ločimo prvo- in tretjeosebno pripovedovanje. Ločimo avktorialno pripovedovanje, ko tvorec sam komentira svoje besedilo, in scenično prikazovanje, ko se tvorec vanj ne oglašča. Vsako besedilo ima tudi svojo zgradbo. Poleg začetka oz. uvoda, jedra in konca oz. zaključka imajo besedila lahko še naslov ali zapletenejše naslovje, sinopsis, povzetek idr. Različnim vrstam besedil pritičejo različni uvodi, strukture jeder, prehodi med deli besedila in zaključki.

Besedila imajo stalne oblike, ki jih imenuje tudi besedilne vrste ali žanri oz. na kratko vrste ali žanri. Deljene so po štirih funkcijskih zvrsteh:

- praktičnosporazumevalna besedila so pogovor, pripoved, prošnja, pismo, pritožba, zatožba, karakteristika, priporočilo, obvestilo, naročilo, vabilo, razpis, objava, tečajna lista, poziv, vremenska napoved, spored, program, reklama, kolofon, napoved, napotnica, izkaznica ipd.,

- strokovna besedila so karta, zemljevid, preglednica, test, poučni sestavek, strokovni pogovor, konzultacija, predavanje, seminar, izpit, strokovna šolska ali domača naloga, seminarska naloga ali referat, diplomsko delo, koreferat, protireferat, razprava, magistrsko delo ali doktorska disertacija, članek, poročilo, ocena, kritika, polemika, učbeniški sestavek, poljudnoznanstveno besedilo, monografija, priročnik ... Uradovalna strokovnost se kaže v naslednjih vrstah: vloga, sklep, odločba, rzsodba, pravni dopis, upravni akt, račun, obračun, pogodba ...
- publicistična besedila so lahko poročevalna (navadna, drobna, krajevna, razširjena novica, notranje- ali zunanjepolitično poročilo, športno, borzno, gospodarsko poročilo, plakat, oznanilo, izjava, javni nagovor, anketa, intervju, spominska kronika), opisovalna, razpostavljalna, presojevalna (uvodnik, komentar, glosa, vrivek, obletnični zapis, ocena, turistični vodnik, polemika) ali navodilna, nekatera so tudi leposlovno navdahnjena (karikatura, feljton, horoskop, reportaža, zapisek s poti, esej, dnevnik, strip).
- umetnostne vrste besedil (prav tam: 721–722).

Besedilne vrste je sicer težko mersko določiti, a si s to določitvijo lahko pomagamo. Posamezne zvrsti se namreč ločijo že po dolžini tipičnih besed (besede v strokovni zvrsti so daljše od tistih v praktičnosporazumevalni), po zapletenosti povedi (znanstvena besedila so najbolj, besedila praktičnega sporazumevanja pa najmanj zapletena) in po tipu besedja (za znanstvena besedila je značilno strokovno izrazje).

Oblikovno merilo so tvarne, govorne in priložnostne določilnice. K tvarnim določilnicam sodijo obseg ali dolžina besedila, vodoravna (tu mislimo na razčlenjenost besedila na poglavja, podpoglavja, večodstavčne dele) in navpična (pomeni členitev besedila glede na pomembnost njegovih delov) členjenost besedila. Govorne določilnice obsegajo besedje (od jasnega, enoumnega do večpomenskega besedja), povezanost delov (od navadne sopostavitve sredstev do tesno medsebojne soodvisnosti) in sporočevalne postopke oz. besedovalne tipe. Sporočevalni postopki so

- opisovanje (v opisih, orisih, reportažah),
- pripovedovanje (pripovedka, legenda, pravljica, poročilo),
- podajanje ali razpostavljanje (priročnik),
- razglabljanje (utemeljevanje),
- navajanje (predpisi, zahteve, zakoni).



Nekateri navajajo še več vrst besedovalnih postopkov ali prijemov ali imajo drugačno strukturiranost. Priložnostne določnice so naslov ter kinestetične, slušne in vidne prvine besedila. Pomembne so še funkcijske določnice (strokovna, publicistična, praktičnosporazumevalna, umetnostna zvrst; vsaka služi različnim uporabnostnim namenom) ter razpoloženske določnice, ki razodevajo duševna stanja, kot so humor, ironija, žalost, jeza, hinavstvo idr. (prav tam: 722–724).

Besedila opravljajo več vlog:

- prikazovalna vloga besedila prenaša stvarno informacijo o izbrani temi,
- razodevalna vloga se nanaša na tvorca, ki se skozi samo besedilo razodeva,
- v besedilu, ki se posebej obrača na naslovnika, je v ospredju pozivna vloga besedila,
- govornistnikova vloga ohranja povezavo med tvorcem in naslovnikom,
- lepotna vloga obrača pozornost na samo besedilo, na njegove besedilne, besedilnovrstne značilnosti ter jezikovne lastnosti zgradbe,
- ojezikovna vloga so osredinja na jezik kot sestav (prav tam: 724–725).

Toporišič besedilne vrste oz. žanre, kot jih imenuje, pojmuje kot stalno obliko besedil in jih deli po štirih funkcijskih zvrsteh. Med seboj se ločijo po dolžini, tako samih besed kot povedi in celotnih besedil, po oblikovnosti, tu mislimo dolžino, členjenost, besedje, povezanost, sporočevalne postopke, naslov, kinestetične, slušne in vidne prvine besedila ter ton razpoloženja. Razloži, kakšne vloge (prikazovalna, razodevalna, pozivna, govornistnikova, lepotna, ojezikovna) (povzame po Jakobsonu) lahko opravljajo besedila, a jih ne poveže z besedilnimi vrstami, žanri oz. stalnimi oblikami sporočanja.

Po **Francetu Žagarju** je »/b/ esedilo /.../ jezikovna enota, narejena po pravilih določenega jezika in glede na namen, ki ga ima /tvorec/, ki to enoto sporoča naslovniku. ( Po Wolfgangu Dresslerju) Po načinu, kako je tema (predmet sporočanja) izbrana in na kakšen način obdelana, razlikujemo več vrst besedil« (Žagar 1992: 99).

Besedilne vrste so skupine besedil z določenimi skupnimi lastnostmi. O njih lahko stvarno razpravljamo, če poznamo natančna merila za razlikovanje med posameznimi vrstami. Žagar (1992: 84–85) povzema merila iz Toporišičeve Slovenske slovnice iz leta 1984:

- funkcijska zvrstnost,
- dolžina besedila,
- razčlenjenost,
- izbira besed,
- ohlapna ali tesna zvezanost besedil,
- priložnostne značilnosti,
- ton pisanja,
- sporočevalni postopki.

Sporočevalni postopki so načini prikazovanja teme, ki temeljijo na psihičnih procesih. Porazdelitev postopkov in njim ustreznih subjektivnih in objektivnih besedilnih tipov kaže naslednja preglednica (Žagar 2002: 14):

PSIHIČNI PROCES	SLOGOVNI POSTOPEK	OBJEKTIVNO	SUBJEKTIVNO
zaznavanje prostora	opisovanje	opis	oris
zaznavanje poteka	pripovedovanje	poročilo	opis
vedenje	razpostavljanje	razlaga	esej
vrednotenje	utemeljevanje	razprava	komentar
hotenje	navajanje	predpis	navodilo

Tabela 3: Porazdelitev postopkov in njim ustreznih subjektivnih in objektivnih besedilnih tipov.

Namenu raziskati besedilne vrste v osnovni šoli ustreza klasifikacija besedilnih vrst glede na sporočevalne postopke, kot jih razdeli Mistrík (Štylistika 1985: 419 – 544) in funkcijske zvrsti, kot jih deli Toporišič (Žagar 1992: 88 – 89).

SPOROČ. P. FUNK. Z.	DVOGOVOR- NOST	PRIPOVEDO- VANJE	OPISOVANJE	RAZLAGANJE	OBVEŠČANJE
<b>PRAKTIČNO SPORAZUME- VANJE</b>	vprašanja in odgovori, zasebni pogovor, telefonski pogovor, debata	pripovedovanje doživljajev in prigod, zapis v dnevnik, spomini	opis stvari, opis opravila, priporočila prosilca	navodila za uporabo, kuharski recept, načrt za delo	objava, vabilo, jedilni list, urnik, okrožnica, pismo, brzjavka
<b>PUBLICISTIKA</b>	intervju, anketa	reportaža	opisi izgubljene stvari ali živali, tiralica, potopis	komentar, glosa, ocena	novica, poročilo, vremenska napoved, oglas, reklama
<b>ZNANOST</b>	diskusija, polemika	kronika, življenjepis	opis minerala, rastline, živali v strokovnem delu	referat, esej, članek, razprava, študija, disertacija	bibliografija, povzetek
<b>KNJIŽEVNOST</b>	dvogovor v pripovednem delu, dramski prizor	anekdota, basen, šala, pravljica	opis, pejzaž, oznaka osebe, idila		

Tabela 4: Klasifikacija šolskih besedilnih vrst (Žagar 1992: 88 – 89).

Glavna besedilna vrsta v osnovni šoli je spis oz. prosti spis, kamor sodijo doživljajski spis, domišljjski spis, obnova, opis, oznaka, pa tudi intervju, referat, pismo idr. Glavne besedilne vrste so rezultati sporočevalnih postopkov in jih lahko podamo s shemo:

	OSEBNO PODANO	STVARNO PODANO
<b>DOGODEK</b>	pripoved	poročilo
<b>STVAR</b>	oris	opis

Tabela 5: Glavne besedilne vrste glede na sporočevalni postopek (Žagar 1992: 90).

Pripoved na osebni način podaja dogajanje od začetka do konca, glede na udeležnost pripovedovalca v dogajanju pa ločimo doživljajski spis, tretjeosebno pripoved ali domišljjski spis, kjer gre za velik odklon od resničnosti. Poročilo prikazuje dogajanje stvarno, zgoščeno in brez osebne zavzetosti. Oris in opis sta v podobnem razmerju kot pripoved in poročilo. Ne prikazujeta dogajanja, ampak nastajata na podlagi opazovanja stvarnosti, pri čemer je oris slikovit in osebni, opis pa stvarni in neosebni (prav tam: 90–100).

Žagar besedilne vrste razporedi glede na funkcijske zvrsti in sporočevalne postopke, ne loči pa jih glede na namen, ki ga v svoji opredelitvi pojma besedilo navede kot njegovo temeljno značilnost. Marja Bešter mu očita, da »nekako ne najde prave povezave med pragmatiko in predmetom svojega preučevanja. Njegova definicija besedilnih vrst kot »skupine besedil z določenimi skupnimi lastnostmi« (1992: 15, 82, 250) je preohlapna« (Bešter 1994/1995: 64), saj ni povsem jasno, katere lastnosti ima v mislih.

Žagar v povezavi z besedilnimi vrstami omenja temo besedila in glede na način, kako je le ta predstavljena, obdelana, loči več vrst besedil: pripoved, poročilo, opis, oris (Žagar 1992: 99). Drugje pa o načinih, kako so teme obdelane, govori kot o sporočevalnih postopkih, in sicer: pripovedovanju, opisovanju, razlaganju, obveščanju (prav tam: 87). »Ali ne gre tu za mešanje besedilnih vrst, (tj. namenske sestave besedila), sporočevalnih postopkov (tj. tematske sestave besedila) in še t.i. ubeseditvenega stališča /(objektivna, subjektivna predstavitev teme)/« (Bešter 1994/1995: 65)? Ko govorimo o namenski sestavi besedila, imamo v mislih razmerje med tvorcem in naslovnikom ter učinek, ki ga želi tvorec s svojo dejavnostjo doseči, medtem ko tema pomeni najmanjšo možno skrčitev vsebine in je lahko razvita na enega od štirih načinov, imenujemo jih slogovni/sporočevalni postopki: pripovedovanje, opisovanje, razlaganje, utemeljevanje.

S tem ko Žagar razporedi besedilne vrste glede na funkcijske zvrsti, jih omeji, saj se nekateri tipi besedil lahko pojavljajo v več funkcijskih zvrsteh (Bešter 1994/1995: 65). Tako opis poteka lahko najdemo v publicistiki in v praktičnem sporazumevanju.

**Dressler in de Beaugrande** (1992) opredeljujeta besedilo kot komunikacijsko pojavitev, ki mora izpolnjevati vseh 7 besedilnih kriterijev, da govorimo o besedilu. Besedilni kriteriji so naslednji (de Beaugrande, Dressler 1992: 12–19):

- Kohezija – to so načini, kako so površinske sestavine besedila, besede, kot jih vidimo in slišimo, med seboj povezane znotraj niza. Površinsko povezanost besedila zagotavljamo s slovničnimi oblikami in konvencijami.
- Koherenca – to so načini, na katere so pojmi in relacije med pojmi v besedilu medsebojno dostopne in relevantne. Pojmi pomenijo kognitivne vsebine, ki jih posamezniki lahko priključijo iz zavesti, relacije pa so vezi med pojmi, ki v besedilnem svetu nastopajo skupaj. Gre za pomensko spetost besedila. Smisel ne izhaja iz teksta samega, ampak iz interakcije med vedenjem, predstavljenim v besedilu, in vedenjem o svetu, ki ga je posameznik že imel.
- Namernost – tvorec skuša besedilo oblikovati kohezivno in koherentno, da bi dosegel svoj namen.
- Sprejemljivost – pripravljenost naslovnika, da prepozna besedilo kot kohezivno in koherentno ter da v njem prepozna tvorčev namen.

- Informativnost – pomeni količino pričakovanosti ali nepričakovanosti predstavljenih sestavin besedila.
- Situacijskost – zadeva okoliščine. Gre za dejavnike, ki napravijo sporočilo relevantno glede na komunikacijsko situacijo.
- Medbesedilnost – zadeva dejavnike, ki povzročijo, da je uporaba besedila odvisna od poznavanje drugih besedil.

Na kriterij medbesedilnosti se vežejo tudi tipi besedil oz. besedilnih zvrsti, »t.j. razredov besedil, pri katerih pričakujemo določene lastnosti za določene namene« (prav tam: 128). Za nekatera besedila, npr. kritike, ocene, parodije ipd., je opiranje na neko predhodno besedilo nujno, za druga besedila pa ne.

Besedilna tipologija mora za pravilno definicijo besedilnega tipa poleg njegovih jezikovnih lastnosti poznati tudi, kako in zakaj so te lastnosti nastale. »Tipologijo besedil je treba postaviti v korelacijo s tipologijami govornih dejanj in govornih situacij« (prav tam: 129). Izbira besedilnega tipa je vezana na kontekst, v katerem nastopa. Brez upoštevanja konteksta oz. okoliščin udeleženci komunikacije besedila ne morejo prepoznati kot ustreznega.

Nekatere besedilne tipe bi lahko definirali glede na njihovo funkcijo (prav tam: 129). Zanimalo bi nas, kakšen je prispevek besedil k interakciji med ljudmi.

- Opisna oz. deskriptivna besedila se dotikajo predmetov ali situacij. Pri tem se pojavljajo pojmovne relacije za njihove značilnosti, stanja, posebnosti, predstavnike. Najbolj običajno rabljen globalni vzorec bi bil okvir (obsega vsakdanje vedenje o pojmu).
- Pripovedna oz. narativna besedila uporabljamo za nizanje dejanj in dogodkov v določenem zaporedju. V njih so pogosti pojmovni odnosi za vzrok, razlago, namen, časovno bližino. Pogosta je raba podrednosti. Najpogosteje uporabljen vedenjski vzorec bi bil shema (dogodki in stanja se povezujejo glede na časovno bližino in vzročnost).
- Argumentativna besedila zahtevajo vrednotenje prepričanj in idej kot resničnih ali napačnih, pozitivnih ali negativnih. Tipični pojmovni odnosi so razlog, hotenje, vrednost, nasprotovanje, med globalnimi vzorci vedenja pa prevladuje načrt za to, da nekoga prepovoriš.

Mnoga besedila pa so mešanica opisnih, pripovedanih in argumentativnih funkcij. Tista funkcija, ki prevladuje, odloča o uvrstitvi besedila v besedilni tip. Pri tej uvrstitvi je funkcija besedila tudi pomembnejša od njegove površinske oblike.

Tudi literarna besedila vsebujejo različne oblike opisa, pripovedi in argumentiranja, le da v njih prevladuje namera po literarnosti. Namen literarnih besedil ni večati in širiti vedenje o trenutno sprejetem dejanskem svetu. To skušajo s poglobljanjem, raziskovanjem, pojasnjevanjem, preverjanjem in vrednotenjem na objektivni način pridobljenih dejstev doseči znanstvena besedila. Didaktična besedila skušajo v znanosti pridobljena spoznanja zgolj prenašati na učečo se populacijo, kar od tvorcev tovrstnih tekstov zahteva nazornejšo, jasnejšo, poljudnejšo predstavitev. To ni jasno diferenciran oris besedilne tipologije, saj množice besedil ostajajo brez ostro zarisanih meja. Tudi že sam način prezentacije lahko posamezno besedilo uvrsti v drug tip, saj izzove povsem drugačne reakcije naslovnika (prav tam: 130–131).

»V/prašanje besedilnih tipov presega konvencionalna jezikoslovne metode in prehaja v nadrejene okoliščine uporabe besedil v človeški interakciji. »Besedilni tip« je niz hevristik za tvorjenje, napovedovanje in obdelavo besedilnih pojavov in torej služi kot pomemben določevalec učinkovitosti, efektivnosti in ustreznosti. /.../ /T/ežko je potegniti ostro mejno črto med predstavniki različnih tipov besedil, kot je težko določiti mejo pojma besedilo« (prav tam: 131).

Dressler in de Beaugrande (1992) tipologijo besedilnih tipov povezuje s tipologijo govornih dejanj in govornih situacij. Besedila oblikujemo različno, odvisno od konteksta, v katerem se nahajamo. Po funkciji, ki v besedilu prevladuje, pa besedila uvrstimo v besedilne tipe.

**Sonja Hudej** (2002) ugotavlja, da so kriteriji za razvrstitev neumetnostnih besedil v tipologijo neenotni. Kriterij je lahko

- slogovni postopek – ločimo opis, razlago, utemeljitev, pripoved,
- vsebina – ločimo vremensko napoved, naznanilo poroke, kuharski recept ... ,
- prevladujoče tvorčevo hotenje – ločimo poročilo, sporočilo, razglas, voščilo, pritožbo ... ,
- okoliščinski dejavniki – ločimo pogovor, pismo, telegram,
- območje – ločimo javno (zahvalo), uradno (prošnjo), zasebno (pismo),
- funkcijska zvrstnost – publicistični članek, strokovni članek, znanstveno besedilo,
- vloga, ki jo besedilo dobi glede na to, kateri izmed dejavnikov sporočanje je poudarjen: naslovnik, tvorec, stik med njima, besedilo, kod – ločimo izrazna, vplivanjska, predstavitevna, metajezikovna, govornistnikova, lepotna,

- tvorčev namen – ločimo prikazovalna, pozivna, zavezovalna, povezovalna, izvršilna, razsojevalna – razodevalna.

Najnovejše tipologije razvrščajo neumetnostna besedila glede na tvorčev namen. Tudi S. Hudej (2002) povzame Brinkerjevo klasifikacijo, ki besedilne vrste predstavi po enotnem kriteriju, in sicer glede na vrsto sporazumevalnega razmerja med tvorcem in naslovnikom, pri čemer se naslanja na Searlovo klasifikacijo ilokucijskih tipov. Loči 6 vrst besedil:

- Prikazovalna besedila osrednjo pozornost namenjajo v besedilu predstavljeni stvarnosti. Tvorec jo opazuje, o njej trdi, poroča, razlaga, poizveduje, ugotavlja, jo predstavlja, obvešča naslovnika, napoveduje cilj, usmerja in poučuje naslovnika. Podvrste teh besedil so predstavitevna, obveščevalna, poizvedovalna besedila ter poročevalska besedila in navodila.
- Pozivna besedila so tista, s katerimi tvorec izraža željo, da bi naslovnik nekaj naredil, ravnal na določen način, opravil neko dejanje ali zavzel določeno stališče. To udejanji z ukazom, prošnjo, zapovedjo, zahtevo, vabilom, molitvijo, napotitvijo, pobudo, ponudbo, predlogom, pritožbo, grožnjo. Moč posameznih argumentov je odvisna od prepričljivosti v konkretnih sporazumevalnih okoliščinah in odloča o uspešnosti pozivnega besedila. Podvrste sta prepričevalna in pridobivalna vrsta besedil.
- Povezovalna besedila so tista, ki tvorcu omogočajo vzpostaviti ali ohraniti stik z naslovnikom. Ta mora prepoznati njegovo duševno stanje, razpoloženje, naravnost, tvorec pa mora z besedilom pridobiti naslovnikovo zaupanje.
- Zavezovalna besedila so tista, s katerimi se tvorec obvezuje, prisega, jamči, priča, izjavlja, obljublja. Naslovnika skuša prepričati, da je resnično oz. se bo uresničilo, kar zagotavlja. Za tvorca so ta besedila obvezujoča.
- Izvršilna besedila tvorijo pooblaščen tvorca, saj se z njimi spreminja zunajjezikovna dejanskost hkrati z njegovim izrekanjem. Tvorec pooblašča, razglasa, izključuje, imenuje, odloča. Sem sodijo darilno pismo, poroka, obsodba, odločba, odpustitev, uradno obvestilo, uradni odlok ipd.
- Razodevalno-razsojevalna vrsta besedil pomeni besedila, s katerimi razvrščamo, ocenjujemo, kritiziramo, hvalimo, komentiramo. Tvorec predstavlja stvarnost na tak način, da v ospredje postavlja lastno ali strokovno oceno, s čimer hoče naslovnika pridobiti, ganiti, zabavati, zagreniti, mu nekaj razodeti.

Tvorčevi nameni se dopolnjujejo z vlogami besedila, in sicer v prikazovalnih besedilih prevladuje predstavitvena vloga, v pozivnih vplivajska, v povezovalnih govornistnikova, v razsojevalno-razodevalnih pa izrazna vloga besedila.

Uresničitev tvorčevega namena pa je odvisna tudi od tematske strukture oz. slogovnega postopka:

- umeščanja,
- razvrščanja,
- pojasnjevanja,
- utemeljevanja,
- ocenjevanja.

Za prikazovalna besedila je značilno opisno ali razlagalno tematsko razmerje, za pozivna besedila argumentacijski tematski razvoj, za zavezovalna in razsojevalno-razodevalna pa tematska struktura, prilagojena tipičnemu vzorcu posameznih besedil.

Kot poglavitno merilo tipologije besedilnih vrst se kaže namen, s katerim tvorec vstopa v proces sporazumevanja. Od namena je odvisno, ali bo tvorec z besedilom prepričeval, pozival, prosil, utemeljeval, pojasnjeval, obljubljal, prisegal, hvalil, ocenjeval, vabil, svetoval, tožil, grozil ipd. Slogovni postopki, s pomočjo katerih bo besedilo oblikoval, bodo soodločali o uspešnosti njegove komunikacije.

Jezikoslovci torej različno opredeljujejo besedilne vrste in besedila klasificirajo po različnih kriterijih. Medtem ko Toporišič in po njem Žagar besedila razvrščata po funkcijskih zvrsteh, Dressler in de Beaugrande ter Hudejeva razmišljajo o namenu kot tistem, ki pomembno loči eno besedilo od drugega. S tem, ko besedilo uvrstimo v funkcijsko zvrst, kot to stori Toporišič, se postavi vprašanje, ali se besedila ene vrste res pojavljajo samo v eni funkcijski vrsti in, pomembneje, ali so res dolžina besedila, izbor besedišča, razčlenjenost, vezanost besedila, sporočevalni postopki in druge določnice, ki jih našteva, najpomembnejše razlike med besedili različnih besedilnih vrst. Ali niso vse te lastnosti, ki jih nosi besedilo, le v funkciji sporočevalčevega namena, tj. vplivati na naslovnika? Da bo tvorec svoj namen dosegel, mora izrabiti različna sredstva, ki mu jih ponuja jezik, in upoštevati okoliščine sporazumevanja. Med jezikovna sredstva sodijo tudi sporočevalni postopki, načini, na katere je izbrana in razvita tema, med okoliščine, ki jih mora upoštevati, pa tudi izbor funkcijske



zvrsti, ki se podreja naslovniku, mestu objave, sporočevalcu. Od namena je torej odvisno, ali bo besedilo praktičnosporazumevalno, strokovno ali publicistično in s katerimi sporočevalnimi postopki bo razvita tema. Ti bodo torej izbrani glede na namen, hkrati pa bo od njih odvisno, ali bo namen dosežen.

Zanimivo je, da Žagar povzame Dresslerjevo opredelitev besedila, ki namen označi kot njegovo temeljno sestavino, pri delitvi besedil v besedilne vrste pa prevzame Toporšičevo delitev po funkcijskih zvrsteh in Mistrikovo delitev po sporočevalnih postopkih. Pri tem je nedosleden, kar je ugotovila že Marja Bešter, saj enkrat o načinu, kako je tema razvita, govori kot o sporočevalnih postopkih, drugič pa glede na to, kako je tema predstavljena, loči več vrst besedil. Nikjer pa kot temeljnega kriterija delitve besedil ne navaja namena, ki ga s prevzemom Dresslerjeve opredelitve besedila prizna kot temeljno določnico besedila. To stori Sonja Hudej in besedila razvrsti glede na namen, s katerim so tvorjena, pri čemer kot pogoj za uresničitev tvorčevih namer postavlja izbiro ustreznega sporočevalnega postopka. Namesto o opisovanju, pripovedovanju, razpostavljanju, utemeljevanju in navajanju govori o umeščanju, razvrščanju, pojasnjevanju, utemeljevanju in ocenjevanju.

Žagar govori o šolskih besedilnih vrstah in o klasifikacijah, ustreznih osnovni šoli. Velja se vprašati, ali je to v času, ko govorimo o sodobnem pouku sploh smiselno. Sodoben pouk naj bi bil življenjski, šolske situacije in problemi vsakdanji, znanje pa uporabno in fleksibilno. To pomeni, da so šolske besedilne vrste tiste, ki so uporabne in s katerimi se srečujemo v vsakdanjih življenjskih okoliščinah. Učenci morajo v šoli pridobivati taka znanja, da bodo znali samostojno sprejemati in tvoriti situaciji in potrebam ustrezna besedila. Zato domišljjskega in doživljajskega spisa ne bi uvrstila med glavne šolske besedilne vrste, kot to stori Žagar. Tvorjenje in sprejemanje take vrste besedil res pripomore k razvoju poimenovalne, upovedovalne, pravopisne in pravorečne zmožnosti. Verjetno pa življenje ne ponudi prav veliko priložnosti za rabo teh besedil. Če besedilne vrste že delimo na bolj in manj pomembne, bi za bolj pomembne označila tiste, ki jih v življenju dejanskotvorimo in sprejemamo, npr. prošnjo, prijavnico, naročilnico, opravičilo, vabilo, voščilnico itd. (s temi se učenci izven šole verjetno tudi najprej srečajo). Domišljjski spis pa je v šoli verjetno še vedno pogosto pisano besedilo ter dobra priložnost za razvijanje jezikovne zmožnosti in divergentnega mišljenja, ne pa glavna besedilna vrsta.

## 4.2 ZNAČILNOSTI POSAMEZNIH BESEDILNIH VRST

Ker preučujem pouk o besedilnih vrstah v 9. razredu osnovne šole, v tem delu predstavljam značilnosti tistih besedilnih vrst, ki jih za ta razred narekuje učni načrt. To so opis osebe, oznaka osebe, opis poti, potopis, opis naprave in njenega delovanja/zdravila/ ..., prošnja, sožalje, obrazec (poštni, bančni), pripoved o potovanju/načrtih/ ..., reklama<sup>1</sup>, obnova knjige/filma/besedila/ ..., komentar knjige/filma/besedila ..., življenjepis, poročilo o aktualnih dogodkih, javna obvestila (teletekst, športni in kulturni program, preglednice), opis nastanka pojava.

### 4.2.1 OPIS OSEBE

Opis osebe vsebuje opis zunanosti osebe, kraj bivanja in njen način življenja. Takšno besedilo vsebuje veliko pridevnikov, glagoli (najpogosteje je rabljen glagol biti, ob njem pa so pogosti pridevniki (Bešter, Križaj Ortar idr. 1999: 101)) so navadno v sedanjiku, ki pomeni brezčasnost, ali v pretekliku, če opisujemo pokojno osebo. Za opis osebe je značilno naštevno pomensko razmerje, zaporedje podatkov pa ni točno določeno. V nekaterih primerih mora biti opis osebe objektivni, npr. pri opisovanju pogrešane osebe, pogosto pa je subjektiven, kadar v njem predstavimo še svoje doživljanje osebe (Cestnik, Vogel 2006: 123-124). Tedaj govorimo o orisu (Bešter, Križaj Ortar idr. 1999: 101).

### 4.2.2 OZNAKA OSEBE

»Oznako osebe tvorimo, kadar v besedilu predstavimo svoje mnenje o značajskih in poklicnih lastnostih osebe, kot smo jih spoznali na podlagi njenega ravnanja in njenih dosežkov« (Cestnik, Vogel 2006: 132). Oznaka je subjektivno besedilo, v katerem je prikazano, kako se določen človek razlikuje od drugih ljudi. Svoje sodbe pogosto izrazimo z izbiro pridevnikov, prislovov in samostalnikov. Glagoli so v sedanjiku (prav tam: 132), v pretekliku pa le, kadar označujemo osebo, ki ne živi več ali je nimamo več pred seboj.

---

<sup>1</sup> V učnem načrtu (2002) uporabljajo izraz reklama in ne oglas. Bešter idr. (1999) uporabljajo izraz reklamno besedilo, prav tako Ceklin Bačar idr. (2004), Pavlin Povodnik (1996) pa ločeno obravnava reklamo in oglas, pri čemer oglas razlaga kot besedilo s propagandnim namenom, prek katerega kaj ponujamo ali sami iščemo, reklamo pa kot besedilo, s katerim širši javnosti le ponujamo.

### 4.2.3 OPIS POTI

V opisu poti naslovniku povemo, kako se pride iz kraja v kraj. Informacije, te so v opisu poti objektivne narave, morajo biti posredovane v urejenem zaporedju. Glagoli so v sedanjiku in v 1. os. mn. Za večjo nazornost poskrbimo s fotografijami, zemljevidi, skicami (Cestnik, Vogel 2006: 123, 126).

### 4.2.4 POTOPIS

Potopisec popisuje kraje, navade ljudi, njihove običaje ipd. V potopisu tvorec besedila pripoveduje o doživetjih na potovanju. Predstavlja kraje in ljudi, pa tudi občutke, mnenja in razmišljanja, zato je potopis subjektivno besedilo, navadno pisano v 1. os. in v pretekliku. Navadno je tridelno, sestavljeno iz uvoda, v katerem navedemo razlog za potovanje v neko deželo, jedra, kjer v časovno urejenem zaporedju predstavimo kraje in doživljaje, ter zaključka, kjer naslovniku potovanje priporočimo ali odsvetujemo (Cestnik, Vogel 2006: 130).

### 4.2.5 OPIS NAPRAVE IN NJENEGA DELOVANJA

Opis naprave in njenega delovanja je besedilo, ki naslovniku predstavi napravo tako jasno in nazorno, da ta ve, kateremu opravilu je namenjena. Tvorec besedila najprej pove, katero delo ali nalogo naprava opravlja, nato pa še iz katerih delov je sestavljena, kakšna je vloga in zunanost posameznega dela. Opis naprave je objektivno besedilo, uporabljeni glagoli pa v sedanjiku. Značilno je naštevalno pomensko razmerje; podatki v besedilu si morajo slediti v smiselnem zaporedju, za večjo nazornost pa je k opisu dodana slika, skica ali fotografija naprave (Cestnik, Vogel 2006: 124).

### 4.2.6 PROŠNJA

V 9. razredu po učnem načrtu obravnavajo uradno prošnjo. Uradne prošnje so zasebna pozivna besedila, ki jih pošiljamo uradnim ustanovam, da bi vplivali na njihovo ravnanje v našo korist. Ker sporočevalec pričakuje naslovnikov odziv v obliki pisnega odgovora, so tudi dvogovorna besedila.

Za uradno prošnjo velja značilna zunanja oblika z glavo, jedrom in zaključkom. V glavi prošnje v levem zgornjem kotu stojijo podatki o sporočevalcu, pod njimi podatki o naslovniku, v desnem zgornjem kotu pa kraj in datum nastanka prošnje. Jedrni del vsebuje izrazitev sporočevalčevega namena in teme besedila, nagovor, izrek prošnje in njeno utemeljitev. Utemeljitev vsebuje kratko predstavitev in podatke, ključne za rešitev prošnje. V zaključku sledi zahvala za pozornost in ugodno razrešitev prošnje, pozdrav in desno spodaj čitljiv podpis. S prilogami podkrepimo v prošnji navedene podatke in jih po abecednem redu ali pomembnosti navedemo v rubriki Priloge levo spodaj. Prošnjo lahko oddamo tudi na vnaprej pripravljenih obrazcih, ki zahtevajo natančno branje navodil in čitljivo izpolnjevanje rubrik.

Uradna prošnja je objektivno besedilo z neposredno izraženim sporočevalčevim namenom. V jedrnem delu je pripovedovalno in utemeljevalno besedilo. V njem se izmenjujeta uporaba glagolov v pretekliku, kadar govorimo o preteklih izkušnjah, in v sedanjiku, ko navajamo želje in obljube v zvezi z zaprosenim (Križaj Ortar idr. 2001: 92–95).

#### 4.2.7 SOŽALJE

S sožaljem, subjektivnim uradnim ali neuradnim besedilom, naslovniku izrazimo sočutje ob izgubi bližnje osebe. Sožalje najpogosteje izrekamo, kadar to ni mogoče, pa ga napišemo. Ta besedila so kratka, njihov namen pa je neposredno izražen. Glagoli so v sedanjiku, če gre za uradno sožalje v 3. os.

#### 4.2.8 OBRAZEC

»Obrazci so tiskovine z že natisnjanim osnovnim besedilom, s pregledanicami in črtovjem« (Pavlin Povodnik 1996: 219). Sporočevalec v za to namenjene rubrike po priloženih ali na hrbtni strani zapisanih navodilih čitljivo vpisuje podatke, s čimer se zmanjša možnost napak in poveča hitrost obdelave podatkov. Bančni in poštni obrazci, te predpiše učni načrt za 9. razred, so predpisani in oštevilčeni (prav tam: 219).

#### 4.2.9 PRIPOVED O POTOVANJIH/NAČRTIH/ ...

Pripovedi o doživetjih, načrtih za prihodnost, potovanjih ipd. so subjektivna pripovedna besedila. Kadar pripovedujemo o preteklih dogodkih so glagoli v pretekliku, v pripovedi o

načrtih za prihodnost pa v prihodnjiku. (Cestnik, Vogel 2006: 127). Pripoved je govornjena ali napisano besedilo, ki sporoča potek kakega dogajanja, doživetja. (Žagar 2002: 18). V ospredju so osebni vtisi, v njej se sporočevalec razodeva, izpoveduje. Jezik pripovedi je izrazno bogat, avtor dogajanje prikazuje napeto in stopnjevano. Besedilo se običajno členi na tri dele: v uvod sodi napoved teme in pojasnilo sporočevalca, zakaj se je odločil za to temo, v osrednji del dogodki kot so se zgodili ali, če gre za pripoved o načrtih za prihodnost, kot jih tvorec načrtuje, v zaključni del pa sodi razmišljanje o pripovedovanem, izraz lastnega mnenja o tem, predvidevanja o posledicah dogodka (v 9. razredu potovanja) (Cestnik, Vogel 2006: 127–129).

#### 4.2.10 REKLAMA

Reklama, besedilo ekonomske propagande (Ceklin Bačar idr. 2004: 154), naslovnika, pogosto je to posebna skupina ljudi, prepričuje v nakup izdelka, ki ga predstavlja kot življenjsko pomembnega in za posameznika nujno potrebnega. Trditve o vrednosti izdelka navadno ostajajo neutemeljene (Cestnik, Vogel 2006: 133), predstavitev je nenatančna. Besedilo se začne ali konča s kratko povedjo, geslom, ki je pogosto likovno poudarjen (Križaj Ortar idr. 1999: 108). Sodi med zagotavljalna besedila, v katerih je namen posredno izražen. Vsebuje besedne in nebesedne prvine. So subjektivna besedila z vplivajnsko vlogo, ki v veliki meri stremijo k estetski oblikovanosti. Naslovnik mora vedno vedeti, kaj se propagira, ime podjetja ter prednosti oz. ugodnosti ponujenega (Pavlin Povodnik 1996: 154). Tvorjenje reklam je družbeno odgovorno dejanje, zato ga urejajo posebne zakonske določbe (Križaj Ortar idr. 1999: 108).

#### 4.2.11 OBNOVA KNJIGE/FILMA/ ...

Obnova je s svojimi besedami povzeta vsebina slišanege, prebranega, videnege. Lahko je podrobna, strnjena, s spremenjenim koncem/začetkom, razširjena, pisana v 1. osebi idr. Navadno je pisana v 3. os. (Pavlin Povodnik 1996: 107). Prevladujoče pomensko razmerje je pripovedovanje.

#### 4.2.12 KOMENTAR

Komentar je metabesedilo, nanaša se na knjigo, film, ali kako drugo vsebino, ki jo sporočevalec najprej sprejema, nato pa jo obnavlja, ocenjuje, razmišlja o okoliščinah nastanka

in o vplivu na naslovnika. Pri tem si pomaga z intervjuji, mnenji kritikov, enciklopedijami ipd. Sporočevalec komentarja najprej pove, zakaj se je odločil za obravnavano besedilo in ga na kratko predstavi, nato pa razlaga avtorjevo izbiro snovi in teme, besedilo uvrsti v ustrezno socialno zvrst, razmišlja o vzrokih za ne/-priljubljenost pri naslovnikih in o vplivu/posledicah nanje (Cestnik, Vogel 2006: 133). Komentar je lahko objavljen v javnih medijih in je tedaj subjektivno javno besedilo, prevladujoče pomensko razmerje pa razlaganje.

#### 4.2.13 ŽIVLJENJEPIS

Življenjepis je besedilo, v katerem v resničnem zaporedju navedemo podatke o svojem življenju ali življenju izbrane osebe. Vsebovati mora rojstne podatke, podatke o starših, doseženo stopnjo izobrazbe, izvenšolsko izpopolnjevanje, /.../, osebne interese ipd. (Žagar 2002: 94) V življenjepisih pripovedujemo o pomembnejših dogodkih iz življenja in pomembnih dosežkih izbrane osebe. Predstavimo jih v zaporedju, kakor so se v resnici zgodili. Kadar pišemo življenjepis za leksikon ali enciklopedijo, mora ta vsebovati le preverljive podatke. V tem primeru je besedilo objektivno. V člankih ob obletnici rojstva ali smrti pa lahko avtor življenjepisa izrazi tudi svoje mnenje ter mnenje drugih ljudi o izbrani osebi – tedaj govorimo o pripovedi o življenju osebe. Križaj Ortar idr. o življenjepisih, v katerem sporočevalec izraža svoje razmerje do dogodkov, govori kot o subjektivnem življenjepisih (Križaj Ortar idr. 2000: 108). Svoj življenjepis navadno prilagamo prošnjam za sprejem v službo, šolo ipd. in mora biti uraden in objektivni (Cestnik, Vogel 2006: 128).

Življenjepis je pisan v 3. os., če ga pišemo o sebi pa v 1. os. Glagoli so v pretekliku, pomembne so besedne zveze, ki kažejo na zaporedje dogodkov (Križaj Ortar idr. 2000: 108). Življenjepis je lahko avtobiografski, tretjeosebni, uradni in subjektivni.

#### 4.2.14 POROČILO O AKTUALNIH DOGODKIH

Poročilo je publicistično besedilo, ki naslovnikom, bralcem ali poslušalcem, na zanimiv in aktualen način predstavlja dogodke (Cestnik, Vogel 2006: 127). Dogodke predstavlja stvarno, natančno, objektivno. Tvorec želi naslovniku podati čim bolj nepristransko poročilo o dogajanju in podati odgovore na vprašanja: kdaj, kje, kdo, kaj, obsežnejša poročila pojasnjujejo tudi kako in zakaj. Izbor informacije, ki jih vsebuje poročilo, je odvisen od namena poročila. Pri poročilu so v ospredju stvarna dejstva, nujno potrebna za razumevanje dogajanja (Žagar 2002: 21–23). Od novice se loči po tem, da predstavi potek dogajanja. Iz

poročila ne izvemo, kaj si tvorec o dogajanju misli ali kako ga je doživljal (Cestnik, Vogel 2006: 127–128). Poročilo je torej objektivno besedilo, v katerem prevladuje časovno pomensko razmerje. Ker govori o preteklih dogodkih, so glagoli v pretekliku.

#### 4.2.15 JAVNA OBVESTILA

Javna obvestila so besedila, s katerimi sporočevalec javnost seznanja, da se bo nekaj zgodilo, in so navadno objavljena v množičnih občilih. So kratka in se nanašajo na en dogodek. Javnost obveščajo, kaj se bo zgodilo, kdaj in kje, včasih je naveden tudi vzrok. Po obliki so si precej podobna, v glavi je zapisan logotip podjetja in naslov Obvestilo. V odgovornem delu je zapisan naslovnik, sledi pa vsebina s poudarjenimi pomembnejšimi podatki. Vsebino lahko ponazarja še skica. V zaključku je podpis sporočevalca, lahko pa tudi vljudnostna poved. Ker so namenjena širšemu krogu ljudi, morajo biti jasna in razumljiva (Kržaj Ortar idr. 2000: 109).

#### 4.2.16 PREDSTAVITEV

Učenci v 9. razredu govorno nastopajo, in sicer predstavljajo mnenje dvojice, ga utemeljujejo in zagovarjajo.

Predstavitev je lahko subjektivno ali objektivno besedilo (Kržaj Ortar idr. 1999: 103). Glede na to, da učni načrt predpiše predstavitev mnenja, nastajajo subjektivna besedila. Sporočevalec predstavi tisto, »kar se zdi njemu posebno zanimivo, lepo, vredno ogleda – to svoje mnenje v besedilu izraža s t.i. vrednostnimi pridevniki, poosebitvami, prvoosebniimi glagoli in zaimki ipd.« (Kržaj Ortar idr. 1999: 103).

## 5 UČNI NAČRT

Učni načrt pomeni ob poudarjanju avtonomije učitelja pri izbiri učnih metod, oblik in sredstev skupni temelj, iz katerega pri oblikovanju izobraževalnega procesa oz. pouka izhajajo vsi učitelji predmetnega področja. V njem so za vse osnovne šole v Republiki Sloveniji enotno opredeljeni učni in vzgojni smotri, ki jih po različnih poteh dosegajo učenci.

Učni načrt za slovenščino (2002) postavlja okvir, znotraj katerega učitelj avtonomno oblikuje priložnosti za doseg vzgojno-izobraževalnih smotrov predmeta. Pri obravnavi neumetnostnih besedil in znotraj tega besedilnih vrst določa cilje, povezane z besedilnimi vrstami, in dejavnosti, s katerimi jih učenci dosegajo. Učni načrt predpisuje, s katerimi besedilnimi vrstami se učenci seznanijo, kakšne informacije o njih spoznajo, na kakšen način svoje znanje uporabijo in dokažejo.

### 5.1 SPLOŠNE ZNAČILNOSTI UČNIH NAČRTOV

Učni načrt je strokovni šolskoupравни dokument, umeščen v globalni normativni okvir šole. Skupaj s predmetnikom določa vzgojno-izobraževalni profil šole. »Predpisuje vzgojno-izobraževalne smotre in splošnejše cilje, kodificira njim ustrezne učne predmete, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem« (Strmčnik 2001: 256). S pomočjo učnega načrta učitelji oblikujejo učne ure, saj jim ta nudi metodične sugestije ter didaktično gradivo, ki jih usmerja pri preverjanju, utrjevanju ter ocenjevanju znanja. Učitelje učni načrt usmerja skozi obsežnejše teme s časovno orientacijo za njihovo obravnavo (prav tam: 256).

Na podobo učnega načrta vplivajo njegove funkcije. Te so

- usmerjanje in pospeševanje uresničevanja temeljnih zdajšnjih in bodočih potreb posameznika in družbene skupnosti,
- varovanje enotnih nacionalnih vzgojno-izobraževalnih standardov in enakih učnih možnosti mladih,
- nudenje učne pomoči šolam z didaktičnimi načeli, navodili, nasveti,



- na nacionalni ravni izdelan učni načrt je podlaga za oblikovanje podrobnega učnega načrta, prilagojenega posebnostim učencev in samih šol (prav tam: 256–257).

Podrobni učni načrt je v kompetencah učitelja (prav tam: 255), ki z njim

- okvirne učne cilje in vsebine prilagodi določenim učencem in lokalnim razmeram ter jih v skladu s tem operativizira in konkretizira,
- predvidi vertikalne in horizontalne povezave in smiselna zaporedja znotraj učnega predmeta ter med sorodnimi predmeti,
- načrtovano učno vsebino ustrezno, šoli in predvsem učencem primerno, didaktično opremi,
- učno vsebino predmeta razporedi na logično zaokrožene dele in jih časovno normira,
- z izdelovanjem podrobnega učnega načrta dobi vpogled v učno vsebino vsega šolskega leta (prav tam: 257).

## 5.2 UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO

Učni načrt za slovenščino v devetletni osnovni šoli je nastal kot rezultat Projekta prenove slovenščine in kurikularne prenove šolstva, ki je v Sloveniji potekala konec devetdesetih let 20. stoletja, v sodelovanju številnih teoretikov, učiteljev praktikov, didaktikov jezika in književnosti in metodikov pouka slovenščine. Potrjen je bil na Strokovnem svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje leta 2002.

### 5.2.1 KAKO JE SESTAVLJEN?

Učni načrt osnovnošolskega izobraževanja za slovenščino je sestavljen iz

- opredelitve predmeta,
- splošnih ciljev predmeta za 1., 2., 3. triletje,
- operativnih ciljev predmeta za 1., 2., 3. triletje in razčlenbe operativnih ciljev po posameznih razredih pri obravnavi umetnostnih, v 2. in 3. triadi pa tudi neumetnostnih besedil,
- specialnodidaktičnih priporočil za 1., 2., 3. triletje,
- kataloga znanja z opredeljenimi temeljnimi in minimalnimi standardi znanja ob zaključku 1., 2., 3. triletja.

### 5.2.1.1 Opredelitev predmeta

»Pouk materinščine – v slovenski šoli večinoma slovenščine – je temeljnega pomena, saj se v jeziku ustvarjajo in prenašajo pomeni in sporočila, v njem je ključ za razumevanje samega sebe in sveta, materinščina je osnovna možnost medsebojnega sporazumevanja in sodelovanja« (Učni načrt 2002: 5). Slovenščina v šoli ni le učni predmet, ampak tudi učni jezik. Temeljna naloga predmeta je razvijanje učenčevega osebnega jezika v uzaveščeno obvladovanje materinščine ter utrjevanje zavesti, da je slovenščina tudi državni jezik. Z jezikovnim in književnim poukom sledimo končnemu namenu – opismenjenosti v smislu kar najboljšega praktičnega obvladovanja vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti in znanja jezikovnosistemskih osnov pri jezikovnem pouku in spoznavanju za slovenstvo pomembnih umetnostnih besedil pri književnem pouku. Smisel in namen predmeta se na raznih stopnjah šolanja prilagaja razvojni stopnji učencev.

V zadnji triadi obsega predmet slovenščina 420 ur, v 7. razredu 140. v 8. 125,5 in v 9. 157,5 ur pouka na leto. 60 % vseh ur je namenjenih obravnavi neumetnostnih besedil. Za 8. in 9. razred je uzakonjena zunanja diferenciacija, zato so v učnem načrtu navedeni cilji za tri ravni, nižjo (tiskani so polkrepko), temeljno (tiskani so navadno) in višjo (tiskani so poševno). Oblikovani so hierarhično. Cilji srednje ravni torej vključujejo doseganje ciljev nižje ravni. Nivojsko so členjeni le operativni cilji oz. dejavnosti učencev, ne pa tudi vsebine (to mora učitelj diferencirati sam).

V nadaljevanju bom predstavila splošne in operativne (funkcionalne in izobraževalne) cilje in vsebine predmeta, specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave ter katalog znanja v zadnji triadi oz. 9. razredu osnovne šole pri obravnavi neumetnostnih besedil.

### 5.2.1.2 Splošni cilji predmeta v tretji triadi

Splošni cilji predmeta v zadnji triadi so:

- učenci se zavedajo, da je slovenščina njihov materni jezik, s katerim se najuspešneje izražajo in je najpomembnejši del kulturne dediščine,
- učenci poznajo ustavni položaj slovenščine in drugih jezikov v RS in si oblikujejo narodno in državljansko zavest,
- učenci utrjujejo praktično znanje knjižnega jezika in spoštujejo narečja,

- učenci so motivirani za vse štiri sporazumevalne dejavnosti; berejo svoji starosti primerna umetnostna in neumetnostna besedila in razvijajo pripravljenost za govorjenje in pisanje,
- učenci poslušajo in berejo različna neumetnostna besedila, posredovana neposredno ali prek občil,
- učenci utrjujejo pozitivno stališče do književnosti,
- učenci razvijajo pozitivno stališče poslušanja, branja, govorjenja in pisanja književnosti,
- učenci so pozitivno naravnani do ustvarjanja domišljjskih, poldomišljjskih in strokovnih besedil o književnosti,
- učenci se v okviru medijske vzgoje začnejo zavedati izpostavljenosti medijem.

### 5.2.1.3 Operativni cilji predmeta v tretji triadi pri obravnavi neumetnostnih besedil

Funkcionalni cilji predmeta slovenščina so:

- Učenci sprejemajo in razčlenjujejo svoji starosti ustrezna ustna in pisna neumetnostna besedila – poslušajo in gledajo pogovore in govorne nastope ter berejo neuradna in uradna ter strokovna in publicistična besedila. S pridobivanjem različnih informacij spoznavajo domačo in tujo kulturo in bogatijo svoje življenje. Z razmišljujočim sprejemanjem besedil razvijajo zmožnost logičnega mišljenja, sklepanja, vrednotenja in spoštovanja drugačnega mnenja.
- Učenci tvorijo svoji starosti ustrezna ustna in pisna neumetnostna besedila – se pogovarjajo in govorno nastopajo ter pišejo uradna in neuradna besedila. Spoznavajo načela dvogovornega sporazumevanja in spoznavajo, da lahko s pogovorom rešujejo različne življenjske situacije. Na govorjenje in pisanje se sistematično pripravljajo in se jezikovno izpopolnjujejo.
- Učenci razvijajo svojo zmožnost logičnega mišljenja ter poimenovalno, upovedovalno, pravorečno ter pravopisno zmožnost.
- Učenci spoznavajo vlogo in položaj slovenskega jezika ter se znajdejo v slovenskem jezikovnem okolju.

Izobraževalni cilj je pridobivanje temeljnih jezikoslovnih pojmov, predvsem na ravni njihove rabe.

#### 5.2.1.4 Specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave v tretjem triletju pri obravnavi neumetnostnih besedil

Pri obravnavi neumetnostnih besedil se predmet povezuje z učenčevimi izkušnjami, predznanjem, vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Prikazovalna besedila, ki jih učenci pišejo, se nanašajo nanje in na njihovo družbeno ter naravno okolje. Ob sprejemanju in razčlenjevanju poljudnoznanstvenih besedil pa se srečajo tudi s preglednicami, grafikoni in drugimi nebesednimi deli besedil. Zaradi narave predmeta se priporoča projektno učno delo.

Naloge in dejavnosti narekujejo izbiro učne oblike. K razvoju zmožnosti dvogovornega sporazumevanja močno pripomore delo v dvojicah ali skupini. Sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem in problemsko učenje namreč daje možnosti za razpravljanje, usklajevanje, oblikovanje mnenj. Pri tem pa ne gre zanemariti didaktično priporočljivih frontalne in individualne učne oblike.

Učenci pri obravnavi neumetnostnih besedil razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti. Na govorjenje in pisanje se sistematično pripravljajo, upoštevajo naslovnika, obvladajo temo, o kateri se izrekajo, in upoštevajo zakonitosti jezika. Pri sprejemanju besedil pa so kritični, svoja mnenja utemeljujejo. Besedilo razčlenjujejo pomensko, pragmatično, vrednotenjsko in besedno-slovnično.

V 8. in 9. razredu je pouk slovenščine zunanje diferenciran. Cilji so razdeljeni na tri ravni. Vendar so nivojsko členjeni le operativni cilji oz. dejavnosti učencev, ne pa tudi obravnavana besedila. Učitelj mora pri izbiri besedil iste besedilne vrste sam diferencirati besedila.

Vse štiri sporazumevalne dejavnosti so enako pomembne, vendar pri delu v šoli zlasti poslušanje in govorjenje ter branje kot izhodišče za razčlenjevanje besedil, pri domačem delu pa prevladujeta branje in pisanje.

Obravnava neumetnostnih besedil poteka po treh fazah:

- pred sprejemanjem: napoved vrste in teme besedila, pogovor o učenčevih pričakovanjih, izkušnjah ob napovedi; razlaga neznanih besed;
- med poslušanjem se obravnava loči glede na vrsto sprejemanja besedil in vrsto sprejemanega besedila ter zahtevnostne ravni v posameznem razredu;

med poslušanjem pogovorov

7	8	9
so učenci pozorni na govorca in govorjeno besedilo		

med poslušanjem govornih nastopov

7	8	9
so pozorni na govorca in govorjeno besedilo		
		in si zapišejo bistvene podatke;

med branjem uradnih, neuradnih in javnih ter strokovnih in publicističnih besedil

7	8	9
so pozorni na zapisano besedilo		
		in si podčrtajo neznane besede;

Tabela 6: Potek obravnave neumetnostnih besedil (Učni načrt slovenščina, 108).

- po sprejemanju sledi tvorjenje podobnega besedila.

### 5.2.1.5 Katalog znanja –nižji/minimalni, **srednji/temeljni** in *višji* standardi ob zaključku 3. triletja pri obravnavi besedilnih vrst

V katalogu znanja so določeni standardi znanja, ki jih morajo učenci doseči v posameznem triletju. Pomenijo merilo za usvojeno znanje, razvite sposobnosti, zmožnosti, spretnosti. Učitelju predstavljajo smernice pri preverjanju in ocenjevanju znanja, učencu pa, če je seznanjen z njimi, orientacijo za pridobivanje in poglobljanje znanja. Standardi znanja so postavljeni v obliki dejavnosti, ki jih učenec obvlada ob zaključku posameznega triletja.

Iz kataloga znanja v učnem načrtu sem izločila le znanja, ki jih morajo učenci usvojiti v zadnji triadi in so povezana z besedilnimi vrstami. Ker je pouk slovenščine v 8. in 9. razredu zunanje diferenciran, so standardi znanja, ki jih povzemam iz učnega načrta, temu primerno označeni: nižji/minimalni so tiskani polkrepko, temeljni/srednji navadno, višji standardi znanja pa ležeče.

Učenci poslušajo (in gledajo) svoji starosti ustrezna prosto govorjena/glasno brana/posneta/ekranizirana **poljudnoznanstvena besedila** (navedena v učnem načrtu) in radijska/TV-poročila ter reklame, nato pa na nižji težavnostni stopnji **določijo naslovnika, prepoznajo tvorčev namen in temo besedila, iz besedila si ob učiteljevi pomoči izpišejo bistvene podatke in jih uredijo v miselni vzorec, presodijo (ne)resničnost navedenih**

**podatkov v besedilu, govorno nastopijo (z vnaprej pripravljeno temo), in sicer ob pisni pripravi govorijo razločno, naravno in čim bolj zborna. Po govornem nastopu odgovorijo na vprašanja sošolcev in učitelja.** Učenci na temeljnem nivoju utemeljijo svoje mnenje o (ne)resničnosti podatkov, predvidijo naslovnikov odziv na reklamo in navedejo bistvene značilnosti reklam, govorno nastopijo ob ubesedenem miselnem vzorcu. Učenci na višjem zahtevnostnem nivoju pa *med govornim nastopom opazujejo nebesedno odzivanje poslušalcev in znajo pritegniti njihovo pozornost. Na koncu govornega nastopa povzamejo bistvene podatke in napovejo nadaljnje dogodke/rešitve ipd.*

Učenci berejo **uradna, neuradno in javna besedila**, primerna njihovi starosti. Pri tem na najnižji ravni **določajo sporočevalca in naslovnika ter družbeno in čustveno razmerje med njimi, določajo sporočevalčev namen, nevljudne izraze zamenjajo z vljudnejšimi, besedilo označijo kot uradno ali neuradno, v njem najdejo bistvene podatke in sami tvorijo podobno neuradno in uradno besedilo, pri čemer upoštevajo temeljne prvine zunanje oblikovanosti uradnih in neuradnih besedil in pišejo pravopisno pravilno in čitljivo.** Srednja zahtevnostna raven od učencev zahteva še, da navedejo vse tiste jezikovne prvine, iz katerih je razvidno, kdo je sporočevalec, naslovnik, kakšno je razmerje med njima, kakšen je sporočevalčev namen in ali je besedilo uradno ali neuradno. Bistvene podatke uredijo v miselni vzorec, predvidijo naslovnikov odziv in utemeljijo svoje mnenje. Višja zahtevnostna raven od učencev zahteva, da *presodijo učinkovitost in ustreznost besedila ter utemeljijo svoje popravke.*

Učenci preberejo **strokovna in publicistična besedila**. Na nižjem nivoju **prepoznajo namen in temo besedila, iz besedila izpišejo bistvene podatke in jih uredijo v miselni vzorec. Poiščejo zahtevani podatek v seznamu, tudi v njegovem nebesednem delu, izpolnijo obrazce, presodijo (ne)resničnost navedenih podatkov, določijo, ali je besedilo knjižno ali narečno, umetnostno ali neumetnostno, prikazovalno ali propagandno.** Na drugem nivoju učenci predvidijo naslovnikov odziv na besedilo, upovejo tudi nebesedne dele besedila (preglednice, grafikone ipd.) in jih iz podatkov v besedilu tudi sami izdelajo, svoje mnenje o (ne)resničnost podatkov utemeljijo, določijo jezikovne prvine, značilne za reklamo in navedejo bistvene značilnosti reklam. Določijo še, ali je besedilo praktičnosporazumevalno, publicistično ali strokovno, subjektivno ali objektivno, opis ali pripoved, in mnenje utemeljijo. V utemeljevalnem besedilu najdejo sklep/trditev in pojasnilo/utemeljitev, v definiciji pa najdejo temeljne zgradbene prvine. Ob pisni pripravi učenci na temeljni

zahtevnostni ravni ob pisni pripravi napišejo strokovno besedilo, upoštevajo zunanjo oblikovanost besedila in pravopisna pravila. Višja raven težavnosti od učencev zahteva *pretvarjanje publicističnega besedila v strokovno ali obrnjeno in prikazovalnega besedila v propagandno ali obrnjeno*. V zvezi s strokovnimi in publicističnimi je v katalogu znanj navedenih še več standardov, a niso v tesni povezavi z obravnavo besedilnih vrst.

### 5.2.1.6 Katere besedilne vrste sprejemajo in katere tvorijo učenci v 9. razredu?

V tabelah bom prikazala besedilne vrste, ki jih po učnem načrtu spoznavajo učenci v 9. razredu. Navajala jih bom enako kot v učnem načrtu, in sicer za nižjo zahtevnostno raven v polkrepkem, za srednjo oz. temeljno v navadnem, za višjo zahtevnostno raven pa v poševnem tisku.

V učnem načrtu so dejavnosti učencev pri obravnavi neumetnostnih besedil ločene glede na štiri sporazumevalne dejavnosti, dejavnosti sprejemanja in tvorjenja besedil, poslušanje, branje, govorjenje, pisanje. Že v opredelitvi funkcionalnih ciljev je v učnem načrtu zapisano, da učenci v tretjem triletju poslušajo in gledajo govorne nastope ter berejo neuradna in uradna ter strokovna in publicistična besedila, tvorijo pa uradna in neuradna besedila ter govorno nastopajo.

<b>SPORAZUMEVALNA DEJAVNOST</b>	<b>9. RAZRED</b>
<b>POSLUŠANJE</b> sprejemanje/ slušni prenosnik	<b>opis poti</b> , potopis, <i>opis naprave in njenega delovanja/zdravila/...</i> , <b>poročilo o aktualnih dogodkih, reklame</b>
<b>GOVORJENJE</b> tvorjenje/slušni prenosnik	<b>opis in oznaka osebe</b> , <i>opis naprave in njeno delovanje</i> , <b>pripoved o potovanju, pripoved o načrtih, obnova knjige/filma/...</b> , komentar knjige/filma/..., <b>predstavitev mnenja</b>
<b>BRANJE</b> sprejemanje/ vidni prenosnik	<b>prošnja, sožalje, opis in oznaka osebe, življenjepis znane osebe, opis poti</b> , potopis, <i>opis naprave in njenega delovanja</i> , <b>reklama, obrazec (poštni, bančni)</b>
<b>PISANJE</b> tvorjenje/vidni prenosnik	<b>prošnja, sožalje, opis in oznaka poljubne osebe, življenjepis, obnova in komentar, pripoved o načrtih</b> , razmišljanje o nastanku pojava

Tabela 7: Besedilne vrste, ki jih po učnem načrtu sprejemajo in tvorijo učenci v 9. razredu glede na 4 sporazumevalne dejavnosti.

9. razred	SPREJEMANJE	SPREJEMANJE IN TVORJENJE	TVORJENJE
BESEDILNE VRSTE	opis poti, potopis, prošnja, sožalje, reklama, obrazec, poročilo o aktualnih dogodkih, javna obvestila <sup>2</sup>	opis naprave in njenega delovanja, opis osebe, oznaka osebe, življenjepis, prošnja, sožalje	pripoved o potovanju in načrtih, obnova knjige/filma/..., komentar knjige/filma/...

Tabela 8: Besedilne vrste, ki jih po učnem načrtu le sprejemajo, sprejemajo in tvorijo ali le tvorijo učenci v 9. razredu.

Učni načrt pri obravnavi nekaterih besedilnih vrst v 9. razredu za učence predvidi zgolj receptivno dejavnost, dejavnost sprejemanja, in sicer pri besedilih opis poti, potopis, reklama, obrazec, poročilo o aktualnih dogodkih. Pri besedilih pripoved o potovanju/načrtih za prihodnost/ ..., obnova in komentar besedila/knjige/filma učenci zgolj tvorijo besedila in učni načrt ne predvidi receptivne dejavnosti. V vlogo sprejemnika in tvorca besedil pa učni načrt učence postavlja pri opisu naprave in njenega delovanja, prošnji, sožalju, opisu in oznaki osebe ter življenjepis.

Poslušajo različna poljudnoznanstvena besedila, povezana s temami drugih predmetnih področij, in tudi sami govorno nastopajo. Pri tem sprejemajo različne opise poti, potopise in opise naprav ter njihovega delovanja, pripovedujejo pa o načrtih za prihodnost, o svojem potovanju, opisujejo naprave in njihovo delovanje, obnovijo in komentirajo knjigo, film, besedilo ter predstavljajo mnenje dvojice. Učenci ves čas nekako ostajajo v sferi lastnega življenja, a jih pouk vodi od ožjega k širšemu oz. od bližnjega k daljnemu. Tako sprva govorijo o doživetjih, nato pa že segajo v prihodnost. Na govorne nastope se pripravljajo s pomočjo miselnih vzorcev.

Učenci berejo neuradna in uradna besedila ter sami tvorijo podobna. V 9. razredu berejo in pišejo uradno prošnjo (na vseh ravneh) ter neuradno in uradno sožalje (na višji zahtevnostni ravni).

Med strokovnimi in publicističnimi besedili se v zadnji triadi učenci srečajo s poljudnoznanstvenimi besedili, poročili o aktualnih oz. zanimivih dogodkih, javnimi obvestili in v 8. in 9. razredu z reklamami in poštnimi, bančnimi in drugimi obrazci. Berejo in pišejo opise in oznake oseb ter, v 9. razredu prvič, življenjepise. Berejo še opise poti, potopise in

<sup>2</sup> Teletekst, športni in kulturni program, preglednice.



opise naprav in njihovega delovanja, reklame, javna obvestila, poštna in bančna obrazca. Pišejo razmišljanje o nastanku pojava, obnovo in komentar poljubno izbrane knjige/filma/besedila ... in pripoved o svojih načrtih za prihodnost.

Besedilne vrste se skozi učni načrt večkrat pojavijo kot predpisana vsebina pouka, zahtevnost njihove obravnave pa se starosti, predznanju in sposobnostim učencev prilagaja. Že v prvem razredu učni načrt predvidi učenje pomena in rabe izrazov prosim, hvala, oprost, ki so podlaga za učenje pisanja in rabe prošenj, opravičil, zahval in besedil drugih vrst, ki jih učni načrt predvidi kasneje v procesu osnovnošolskega izobraževanja. Doseganje minimalnih standardov prvega triletja tako že pomeni branje pozdravov, čestitk, pohval, voščil in vabil ter prepoznavanje naslovnika, sporočevalca, sporočevalčevega namena, bistvenih podatkov in priložnosti za rabo posameznih besedilnih vrst. V drugem triletju obvladajo že neuradna in uradna obvestila, pozdrave in čestitke, neuradna opravičila, zahvale, prošnje, voščila in pisma ter uradne male oglase in poizvednice. Poleg tega, da določijo sporočevalca in tvorca besedil, morajo določiti še družbeno razmerje med njima, prepoznati besedilo kot uradno ali neuradno, prepoznati sporočevalčev namen in bistvene podatke. Tvoriti morajo podobna besedila. V tretjem triletju pa na vrsto pridejo uradna in neuradna pisma, vabila in opravičila, v 9. razredu še sožalje; uradna zahvala, nasvet strokovnjaka in telegram, v 9. še uradna prošnja. Zahtevnost se stopnjuje do te mere, da mora učenec tretjega triletja poleg vsega, kar je zahtevalo drugo triletje, znati še zamenjati sporočevalčeve nevljudne izraze z vljudnejšimi, predvideti naslovnikov odziv in utemeljiti svoje mnenje, presoditi učinkovitost in ustreznost besedila ter tvoriti podobno besedilo, upoštevajoč temeljne prvine zunanje oblikovanosti. Pregled učnega načrta kaže tudi, da se učenci srečajo najprej z neuradnimi in nato še z uradnimi besedili.

Med poljudnoznanstvenimi besedili se v prvem triletju srečajo s predstavitvijo in opisom osebe, njenega življenja in dela, opisom prostora, stavbe, poti, opisom živali in njenega življenja, opisom predmeta. V drugem triletju spoznavajo opis osebe, opis naprave, opis dogajanja v naravi, opis življenja vrstnikov, iger, športa, opis navodil za delo, opis kraja, opis razvoja človeka, opis poteka bolezni. V tretjem triletju pa berejo opis življenja znane osebe, opis kraja ali države, opis življenja tukaj in drugod, opis dogajanja v naravi, pripoved o poteku dogodkov, pripoved o življenju znane osebe, opis delovnega postopka, razlago nastanka pojava ali stanja, komentar prireditve ali knjige, v 9. razredu opis in oznako znane osebe, življenjepisa znane osebe, potopisa, opis poti, opis naprave in njenega delovanja.

Stopnjevanje zahtevnosti se kaže v tem, da se teme besedil sprva gibljejo na področju, ki je učencem psihološko bližji, pripovedujejo o sebi, svojih doživetjih, svoji družini, njim najljubših knjigah, kasneje pa se teme povezujejo z vsebinami drugih predmetnih področij – opisovati začnejo naravne pojave, znane osebe, kraje in države, kjer ne živijo, komentirajo prireditve in knjige, pišejo življenjepise drugih ljudi itd.

Učni načrt je okvir, znotraj katerega se lahko pri pouku gibljejo učitelji. Z določitvijo splošnih in operativnih vzgojno-izobraževalnih ciljev predstavlja enotno osnovo pouka slovenščine. Postavlja meje, do koder lahko segajo zahteve po znanju, in skupen nivo minimalnih standardov znanja. Kot tak predstavlja podlago eksternemu preverjanju znanja, ki omogoča primerljivost standardov znanja. Z opredelitvijo predmeta, splošnih in operativnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, didaktičnimi priporočili in katalogom znanj postavi učitelju okvir ter predpiše, s kakšnimi znanji in s katerimi spretnostmi mora biti učenec opremljen ob zaključku posameznega obdobja oz. triletja in ob zaključku osnovne šole. Poti, ki vodijo do teh spretnosti in znanj, pa so prepuščene strokovnosti učitelja. Ta glede na značilnosti učne situacije, lastnosti učencev, okolja, v katerem pouk poteka, in glede na svoje poučevalne navade izbira ustrezne učne metode in oblike, s katerimi bo skupaj z učenci ustvaril pogoje za učenje, pridobivanje znanja in razvijanje spretnosti. V 9. razredu, kjer pouk slovenščine poteka na treh zahtevnostnih ravneh, so vzgojno-izobraževalni cilji diferencirani, vsebine pa ostajajo za vse enake. Učitelj, ki je tisti, ki s svojo strokovnostjo izbira metode in oblike dela, oblikuje pogoje za učenje, ki ustrezajo posamezni težavnostni ravni in omogočajo doseganje za to raven predpisanih ciljev. Takšna zastavljenost učnega načrta torej omogoča vzpostavljanje in ohranjanje učiteljeve avtonomije pri izbiri in oblikovanju poti, po katerih bodo učenci usvajali znanja in pridobivali ter razvijali spretnosti. Izbira učnih metod in oblik je prepuščena učiteljevi strokovnosti. Z uzakonjenim zunanjim nacionalnim preverjanjem znanja, ki mu učni načrt predstavlja osnovo v smislu, da določa minimalne, temeljne in višje standarde znanja, ta avtonomija ni omejena. Učni načrt daje avtonomijo učitelju tudi v primeru razporejanja učnih vsebin. Predpiše namreč le skupno število ur pouka slovenščine in odstotek pouka jezika in književnosti ter vzgojno-izobraževalne cilje in standarde znanja. Katerim dejavnostim učencev učitelj nameni več in katerim manj časa, pa je stvar njegove strokovne presoje.

Vzgojno-izobraževalni cilji so v učnem načrtu zapisani v obliki zmožnosti, ki jih učenci pridobijo. Cilj torej ni dejavnost učitelja, ampak dejavnost učenca. Pri pouku slovenščine,

natančneje pri obravnavi besedilnih vrst, to pomeni, da je v učnem načrtu opredeljeno, kaj je z besedilom zmožen narediti učenec. Dejavnost učenca namreč vedno izhaja iz besedila, ne glede na to, ali gre za pomensko, pragmatično, vrednotenjsko ali besedno-slovnično obravnavo. Učenci berejo, poslušajo, pišejo in govorijo, podčrtujejo, izpolnjujejo, iščejo podatke in jih urejajo, določajo, presojajo, utemeljujejo itd. Njihove dejavnosti so jasno in nazorno opredeljene v razdelku o operativnih ciljih pouka, kjer so navedeni funkcionalni in izobraževalni cilji. Vloga učitelja je torej ta, da organizira priložnosti, v katerih si bodo učenci preko vseh zgoraj omenjenih dejavnosti in ob učiteljevi pomoči samostojno izgradili sistem znanja in dosegli zastavljene cilje. Učni načrt dejavnosti učitelja ne omenja, razen v razdelku o specialnodidaktičnih priporočilih, kjer učiteljem zaradi narave učne vsebine priporoča projektno učno delo ter pomemben delež skupinskega dela (Učni načrt 2002: 106). Gre za priporočila snovalcev učnega načrta, ne pa za predpise, po katerih bi se morali ravnati. Učni načrt torej dopušča svobodo, ustvarjalnost, avtonomijo učiteljev pri izbiri oblik in metod učnega dela ter učnih sredstev, pripomočkov in virov, v kolikor tega ne omejuje količina predpisane učne vsebine, individualne značilnosti učencev in značilnosti učne situacije ter navsezadnje strokovnost in didaktična podkovanost učitelja. Prav tako učni načrt dopušča, da učitelj sam izbere konkretno besedilo za obravnavo, v učnem načrtu predpisane besedilne vrste, in opredeli dejavnosti, s katerimi bodo učenci razvijali svoje komunikacijske in jezikovne zmožnosti. Morda je za nekatere učitelje prav ta avtonomija največje breme, s katerim se spopadajo na svoji profesionalni poti.

To se sklada s konstruktivističnim pojmovanjem pouka, saj je posameznik tisti, ki izgrajujejo lasten sistem znanj. Ne bi bilo torej smiselno, da bi učni načrt, ki je zastavljen na nacionalni ravni, predpisoval poti, po katerih bi si učenci izgrajevali svoj sistem, sredstva, pripomočke in vire, s katerimi bi oplemenitili pouk, in določal konkretna besedila za obravnavo besedilnih vrst. Učitelj, ki v neposrednem stiku z otroki lahko dobi vpogled v njihova že obstoječa znanja in spretnosti, je tisti, ki je zmožen vzpostaviti pogoje, da se bodo novi pojmi prilagodili obstoječi shemi in da se bo obstoječa shema spremenila pod vplivom novih pojmov. Učitelj na podlagi značilnosti učencev, njihovih znanj, spretnosti in navad ter njihovega načina mišljenja in učenja ustvarja pogoje, po katerih bodo učenci dosegli na nacionalni ravni zastavljene standarde znanja. Pouk, ki izhaja iz problemov, ki so učencem osebno pomembni, je gotovo najbolj učinkovit. Ali ni torej ravno pri pouku o besedilnih vrstah najbolj smiselno, da učenci sprejemajo, razčlenjujejo in tvorijo besedila, ki so v tistem trenutku zanje aktualna?

Če se v letu, ko učni načrt predpiše obravnavo prošnje, načrtujejo naravoslovni tabor, naj ustrezne institucije zaprosijo za sofinanciranje izvedbe tabora.

Oblika učnega načrta za slovenščino nam omogoča vertikalno in horizontalno branje, torej branje od zgoraj navzdol in od leve proti desni. Branje od zgoraj navzdol ponuja vsebine in cilje, ki jih učenci usvajajo v enem razredu. Branje od leve proti desni pa omogoča primerjavo med posameznimi razredi znotraj triade. Vzgojno-izobraževalni cilji enega triletja so v učnem načrtu za slovenščino namreč postavljeni drug ob drugega in tako omogočajo spremljanje stopnjevanja zahtevnosti in dodajanje učnih vsebin iz enega razreda v naslednjega. Ker so standardi znanja naravnani na konec triletja, takšna postavitve učnega načrta posameznemu učencu omogoča individualno doseganje teh standardov skozi daljše časovno obdobje. Učitelj, ki pozna in spremlja svoje učence ter je avtonomen pri izbiranju učnih metod in oblik, pri oblikovanju podrobnega učnega načrta – ta je v njegovi pristojnosti – na nacionalni ravni predpisani učni načrt bere tako vertikalno kot horizontalno. Vertikalno branje mu zagotavlja, da bo v podrobni učni načrt zajel vse predpisane vsebine, horizontalno branje pa mu pomeni orientacijo pri načrtovanju zahtevnosti in podrobnosti obravnave posamezne besedilne vrste.

Besedilne vrste se skozi učni načrt ponavljajo, stopnjuje pa se zahtevnost njihove obravnave. S tem je omogočeno postopno izgrajevanje sistema znanja oziroma prilagajanje mentalne sheme. Učenci začnejo z lažjimi vsebinami in prehajajo k težjim, hkrati pa znanje o eni besedilni vrsti postopoma poglobljajo (npr. v prvem razredu učni načrt predvidi obvladovanje rabe izraza prosim znotraj usvajanja načel dialoškega sporazumevanja, v drugem triletju pisanje neuradnih prošenj, v 9. razredu pa pisanje uradnih prošenj z upoštevanjem temeljnih oblikovnih značilnosti besedilne vrste). Enako lahko trdimo za obravnavo strokovnih poljudnoznanstvenih besedil, ki so sprva povezana s temami spoznavanja okolja, kasneje pa s temami drugih predmetnih področij. Ta sklop učne vsebine omogoča kakovostno medpredmetno povezovanje, njegova realizacija pa je odvisna od učiteljeve pripravljenosti za to.

Učni načrt za slovenščino na nacionalni ravni predpisuje znanje in spretnosti, ki jih morajo učenci usvojiti pri predmetu slovenščina. Standardi znanja, ki so naravnani na konec posamezne triade, pa omogočajo individualno napredovanje učencev. Učitelj, ki je tisti, ki tekom šolskega leta preverja in ocenjuje znanje svojih učencev, mora samostojno izbirati učne metode in oblike ter sredstva in vire, s katerimi oblikuje pogoje za učenje. Biti mora fleksibilen, da lahko kadarkoli, ko ugotovi, da njegovi učenci ne napredujejo proti cilju,

spremeni strategijo poučevanja. Neuspeh na testih znanja mora biti torej tudi informacija za učitelja. Mora se vprašati tudi o ustreznosti svojih poučevalnih metod. Z zunanjo diferenciacijo pri slovenščini v 8. in 9. razredu poskrbimo za to, da najslabši učenci dosežejo vsaj minimalne standarde, najboljši učenci napredujejo s sebi lastnim tempom.

### **5.3 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI CILJI**

Ključni del učnega načrta so vzgojno-izobraževalni cilji, ki izhajajo iz družbeno-ekonomskih potreb in razvojnih tendenc. Upoštevajoč pedagoško-psihološke značilnosti, posebnosti in potrebe učencev na posameznih razvojnih stopnjah ter strukture posameznih področij znanja in znanosti so temelj in izhodišče vzgojno-izobraževalnega dela. V okviru posameznih učnih načrtov so ti splošni smotri konkretizirani, a le do neke mere. Natančnejše konkretizacije se morajo lotiti učitelji, kolektivi učiteljev, sestavljavci učbenikov in priročnikov, saj so učni načrti le splošni dokumenti (Marentič Požarnik 1995: 5). »Splošni cilji se največkrat nanašajo na spretnosti, na strategije in na odnos do predmeta in posameznih z njim povezanih problematik« (Rutar Ilc 2004: 202).

Z oblikovanjem programiranega pouka se je začela razvijati težnja k vnaprejšnjemu postavljanju učnih smotrov oziroma k vnaprejšnjemu odgovarjanju na vprašanje, kaj želimo pri pouku doseči. Da je ideja natančnejšega opredeljevanja smotrov zaživela v sodobni šoli, sta povzročila dva procesa:

- ideja o enotni šoli oz. težnja vsakomur zagotoviti optimalen razvoj v skladu z njegovimi zmožnostmi in
- poudarek na formalno-oblikovalnih nalogah šole, ki so učence naučiti kritičnega in logičnega mišljenja, prenašati znanja na razmeroma nova področja, samostojno pridobivati znanja ipd.

Le jasno opredeljeni operativni cilji, tisti, ki usmerjajo ravnanja učiteljev in konkretne dejavnost učencev (Strmčnik 2001: 217), tisti, ki se nanašajo na pojme in zakonitosti ter z njimi povezane ravni izkazovanja oz. razumevanja le-teh (Rutar Ilc 2004: 202), omogočajo učinkovitost pouka in dajejo osnovo za primerno izbiro vsebin, metod in pripomočkov.

Jasno opredeljen cilj ima naslednje sestavine:

- z enopomenskimi glagoli opredeljene dejavnosti učencev,
- opredeljeno področje, snov,
- opredeljene pogoje, pod katerimi bo učenec pokazal, ali je smoter dosegel (Mager, v: Marentič Požarnik 1995: 9–12).

Operativni učni cilji so cilji, ki jih učitelj realizira v posameznih zaokroženih učnih enotah.

Njihove glavne značilnosti so:

- zapis cilja v konkretni, enopomenski obliki,
- pregledna, hierarhična razporejenost glede na obveznost in pomembnost,
- preverljivost rezultatov pouka in pogojev za realizacijo ciljev (Strmčnik 2001: 17).

»Operativni učni smoter je zbirka besed ali simbolov, s katerimi opišemo nameravane učinke pouka – kaj bo učenec ob koncu pouka določene krajše ali daljše enote zmožen napraviti in kako bo učitelj lahko ugotovil, ali je smoter dosežen« (Marentič Požarnik 1995: 13). V operativno izraženem učnem smotru moramo torej enopomensko poimenovati učenčevo dejavnost, navesti pogoje, v katerih učenec dokazuje doseganje smotra, in opisati kriterije, po katerih učitelj učenčevo ravnanje spozna za še sprejemljivo.

Benjamin Bloom (1970) je s skupino strokovnjakov sestavil taksonomijo učnih ciljev, da bi s tem olajšal sporazumevanje o smotrih pouka in da bi učitelji in drugi, vključeni v proces vzgoje in izobraževanja, znali klasificirati testna, pisna in ustna vprašanja. Oblikoval je tri skupine stopenj:

- kognitivno ali spoznavno področje (znanje, obvladovanje pojmov, zakonitosti ipd; smotri v tej stopnji so razvrščeni hierarhično glede na kompleksnost in zahtevnost spoznavnih procesov),
- psihomotorično področje (gibalne spretnosti in veščine; zaporedje poteka od grobih do finomotoričnih gibov),
- afektivno področje (vzgojni smotri v ožjem pomenu; smotri so razvrščeni glede na interiorizacijo s strani učencev).

Ta področja se v praksi med seboj prepletajo in ne nastopajo ločeno drug od drugega.

Taksonomija predstavlja širok okvir pri načrtovanju smotrov posameznega učnega predmeta. Služi kot vodilo pri izbiri dejavnosti. Stopnja upoštevanja in sledenja taksonomiji je odvisna od učitelja, njegovega načina dela in pojmovanja pouka, ter od samega predmeta. Vendar

operacionalizacija in taksonomska razvrščenost učnih smotrov načrtovanje, izvajanje in evalvacijo pouka povežeta v neločljivo celoto. Od tega, kakšen cilj si učitelj zada, je odvisno, s katerimi metodami, pripomočki, sredstvi bo oblikoval učno enoto. Tudi vrednotenje, povezano z zastavljenimi smotri, vpliva na izboljšanje rezultata poučevanja. Smiselno je oblikovanje smotrov za sprotno oz. formativno preverjanje. Doseganja teh smotrov ni potrebno ocenjevati številčno, ampak zgolj z smoter je/ni dosežen, saj učitelju, učencu in staršem predstavlja povratno informacijo o učenčevem doseganju smotra. S pomočjo sprotnega preverjanja smotrov si učitelj izoblikuje tudi konkretno podlago za individualizacijo pouka. Polagoma se zave učinka, ki ga imajo njegove dejavnosti in dejavnosti, ki jih predvidi za učence, na posameznega učenca. Končno oz. sumativno preverjanje pa je vezano na daljše časovno obdobje, zato naj bodo v namen končnega preverjanja oblikovani zgolj najvažnejši smotri, rezultati pa ocenjeni (Marentič Požarnik 1995: 70–71). »Operativno opredeljeni smotri in preverjanje v skladu z njimi daje učitelju tudi večje zadovoljstvo, saj v bolj otipljivi obliki vidi rezultate svojega pouka, razliko v znanjih, intelektualnih in telesnih spretnosti ter tudi vzgojenosti pri učencih pred določenim odsekom pouka in po njem« (prav tam: 72).

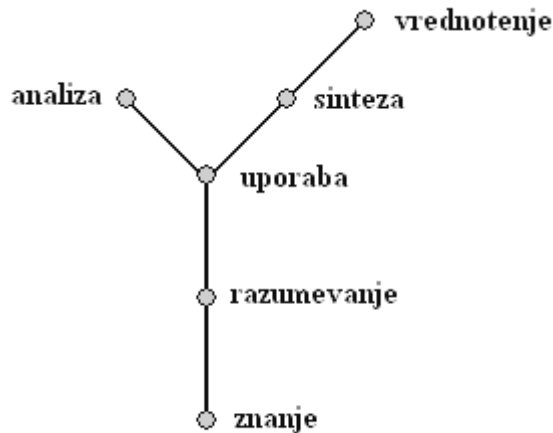
Operativno oblikovanje in taksonomsko razvrščanje učnih smotrov omogočata tudi bolj natančno preverjanje učnih načrtov, učbenikov, učnih pripomočkov, kombinacij metod in sredstev, učne tehnologije (prav tam: 72). Bloomova taksonomija učnih ciljev je učiteljem lahko v pomoč tudi v primerih ugotavljanja predznanja in ne le pri zastavljanju nalog za preverjanje in ocenjevanje znanja (Rutar Ilc 2004: 205).

»/P/rav učni cilji /so/ tista opora, ki lahko učni proces vodijo k izgrajevanju znanj. Seveda pa morajo biti premišljeno izbrani in zastavljeni, taksonomsko domišljeni in podprti z raznovrstnimi dejavnostmi, ki omogočajo njihovo doseganje oz. izgrajevanje znanja« (Rutar Ilc 2004: 206).

## **5.4 TAKSONOMIJA ZA KOGNITIVNO PODROČJE**

Kognitivno področje obsega šest stopenj: znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje, ki so razvrščeno v nekakšno Y-strukturo, pri čemer sta analiza in sinteza na isti stopnji. Ne gre torej za hierarhično razvrstitev, saj analiza ni vedno prvi pogoj za sintezo. To prikazuje naslednja shema (Madaus, v: Marentič Požarnik 1995: 40–41):

Slika 1: Shema taksonomije za kognitivno področje



Vrednotenje združuje tako analizo kot sintezo, zato bi bila pravzaprav smiselna shema, ki bi obe stopnji, analizo in sintezo, povežala z vrhom taksonomije za kognitivno področje, z vrednotenjem (Požarnik 1991, v: Ivšek 2002: 137).

#### 5.4.1 ZNANJE

Učenci spominsko usvojijo določena spoznanja – dejstva, podatke, definicije, stopnje, metode. Zapomnijo si jih in jih v približno enaki obliki ponovijo ali jih prepoznajo. Tudi ta stopnja teži k nekemu osnovnemu razumevanju smisla, od učenca pa se pričakuje, da bo znal odgovarjati na vprašanja v približno takšni obliki, kot jih je spoznal v učni situaciji. Glavni psihološki proces na tej stopnji je pomnjenje (Bloom 1970: 49).

Ta stopnja se deli na več podstopenj.

##### 5.4.1.1 Znanje posameznosti

Gre za poznavanje posebnih podrobnosti, specifičnosti, podatkov na konkretnem nivoju. Iz tega gradiva nastaja splošnejše znanje in ga mora učenec usvojiti do te mere, da ga lahko samostojno obnovi ali tudi le prepozna (Marentič Požarnik 1995: 17). Te informacije omogočajo razumevanje večje celote. Zapomniti si jih je potrebno v prvotni obliki in kot take omogočajo prenašanje na nove situacije. Večinoma so to simboli, ki se nanašajo na konkretne pojave, zato so na relativno nizkem nivoju abstrakcije (Bloom 1970: 49).



Ta podstopnja se deli še na dve skupini:

- znanje terminologije, besednih izrazov za pojme, simbolov – učenec mora usvojiti določeno število strokovnih poimenovanj, terminov, ki so stvar konvencije, s pomočjo katerih lahko komunicira in razmišlja o določenem strokovnem področju;
- poznavanje specifičnih podatkov, dejstev – učenec mora osvojiti določene natančne ali bolj približne informacije, absolutne, primerjalne, trajne, spremenljive podatke in podatke o glavnih virih, kjer najdeš podatke. Ta podstopnja se torej deli v dve veji, poznavanje dejstev in poznavanje virov, kjer ta dejstva najdemo. Dejstva, ki jih vključuje ta podstopnja, je vedno možno preveriti (prav tam: 50–51).

#### 5.4.1.2 Poznavanje načinov ravnanja s posameznimi dejstvi in podatki

Gre za raziskovalne metode in načine organiziranja, proučevanja, presojanja, kritiziranja podatkov. To so procesi, postopki, načini odkrivanja novih podatkov in ravnanja z njimi, ki so v veliki meri rezultat dogovora, tradicije, konvencije in ne raziskovalnega dela. Od učencev na tej stopnji še ne zahtevamo samostojnosti pri uporabi teh načinov, ampak le seznanjenost z njimi (prav tam: 52).

Ta stopnja ima še štiri podstopnje:

- poznavanje dogovorov, pravil, konvencij – učenci se morajo naučiti načinov ravnanja s pojavi in podatki, kakor jih pozna stroka;
- poznavanje tendenc in zaporedij – učenec pozna časovna, prostorska, vzročna zaporedja raznih pojavov;
- poznavanje klasifikacij in širših stopenj področja – učenec pozna klasifikacijske teorije in pojme, temeljne za določeno področje;
- poznavanje kriterijev za ocenitev – učenec pozna kriterije za ocenitev ali preizkušnjo dejstev, mnenj, principov; učencem se zdijo abstraktna, pravo vrednost dobijo šele v konkretni situaciji;
- poznavanje metodologije, raziskovalnih postopkov, tehnik – učenec se mora seznaniti z raziskovalno metodologijo posameznih področij (Marentič Požarnik 1995: 17–21); poznati mora tehnike in postopke, kar mu omogoča globlje razumevanje problematike (Bloom 1970: 56).

### 5.4.1.3 Abstraktno, posplošeno znanje

»/G/re za seznanjanje s pomembnimi pojavi, idejami, teorijami, posplošitvami, ki segajo /.../ čez vse področje, in ki so nastale v razvojnem procesu neke discipline, s težnjo povezovanja in razlage posameznih pojavov« (Marentič Požarnik 1995: 21). Za lažje dojetje je potrebno izhajati iz konkretnih primerov, saj so univerzalijske po svoji vsebini in strukturi zelo široke, učenci pa navadno poznajo premalo njenih posameznih gradnikov (dejstev, pojavov). To je najvišji nivo abstrakcije (Bloom 1970: 56).

To področje delimo na dve podstopnji:

- poznavanje principov, zakonitosti, posplošitev – učenec prepozna ali obnovi pravilno formulacijo zakonitosti, principa ter tudi primere in ilustracije, obravnavane pri pouku;
- poznavanje teorij in struktur – gre za posamezne principe in zakonitosti in za njihovo medsebojno povezanost v teorijo (Marentič Požarnik 1995: 21–22).

## 5.4.2 RAZUMEVANJE

Učenci razumejo smisel in bistvo sporočila, posredovanega v besedni ali kakšni drugi obliki. Razumevanje lahko učenec pokaže na različne načine.

Ta stopnja se deli na tri podstopnje.

### 5.4.2.1 Prevajanje

Prevajanje je zmožnost, besedilu dati neko novo obliko, pomen izraziti z drugimi besedami. Učenci prevajajo snov iz enega nivoja abstrakcije v drugega, iz ene simbolične slike v drugo, iz ene verbalne oblike v drugo. Individualna sposobnost prevajanja je odvisna od predhodnega potrebnega predznanja. Prevajanje je možno le, če prevajalec razume vse dele besedila (Bloom 1970: 72).

### 5.4.2.2 Interpretacija ali razlaga

Učenec razume odnose med posameznimi deli besedila in jih preureja tako, da dojame celovitost sporočila, ki jo poveže s svojim prejšnjim znanjem. Iz sporočila zna izluščiti glavne misli in razumeti njihovo povezanost (prav tam).

### 5.4.2.3 Ekstrapolacija ali predvidevanje

Učenec naj bi bil sposoben predvideti posledice, učinke, sklepe smiselnega sporočila, ki jih avtor iz različnih razlogov ni navedel. Za to mora učenec besedilo najprej interpretirati in razumeti. Pri tem gre navadno za ekstrapolacijo, včasih pa tudi za interpolacijo – zapolnitev vrzeli v dani seriji podatkov. Ne gre za samostojno uporabo kompleksnejših pravil, postopkov in posplošitev (prav tam).

### 5.4.3 UPORABA

Učenčevo znanje je uporabno, če lahko na podlagi primernih splošnih pravil, formul, zakonitosti in principov, ki jih je usvojil, rešuje zanj nove probleme. Najprej mora problem analizirati in se nato samostojno odločiti, s pomočjo katerih postopkov, formul, pravil ga bo rešil. Gre za zmožnost prenosa naučenega v nove situacije. »Da bi pri učencih res prišlo do transfera, morajo poleg važnejših specifičnih dejstev in podatkov z razumevanjem usvojiti tudi splošnejša znanja /.../, metode ravnanja s podatki in reševanja problemov ter imeti določeno mero samozavesti /.../ in samokritičnosti« (Marentič Požarnik 1995: 25).

Učenci dokazujejo uporabnost svojega znanja z reševanjem problemov, ki je v šolskem pouku drugačno od znanstvenega reševanja. V šoli je potrebno problem opredeliti in odgovoriti na vprašanje, kaj je tisto, kar iščemo. Učitelj mora presoditi in ugotoviti, ali ima učenec predznanje, ki ga za reševanje problema potrebuje, in pomagati, da si priključijo pojme in principe, ki jih bodo za uspeh potrebovali. Pot do rešitve z vprašanji, komentarji, namigi usmerja učitelj, a je ne izda. S predložitvijo podobnega problema učitelj na koncu preveri, ali so učenci do rešitve res prišli z lastnim miselnim naporom (prav tam: 25). Novi problemi, povezani s konkretnimi življenjskimi situacijami spodbudijo učence k razmišljanju. V razredu, ki ni homogena skupina, bo en problem težko zanimiv za vse učence, vendar mora učitelj kljub temu poskrbeti, da prav vsi za rešitev uporabijo željene principe, pravila, formule ipd. Naloga učitelja je spremljanje in opazovanje reševanja, ugotavljanje vrzeli v učenčevem razumevanju, razjasnjevanje nejasnosti. Zaradi same narave problema – vedno je namreč rešljiv po različnih poteh – je za reševanje najbolj primerno individualno delo, pri čemer naj bo pot do rešitve natančno zabeležena.

#### 5.4.4 ANALIZA

Analiza pomeni razstavljanje sporočila na posamezne dele, tako da postanejo jasni odnosi med njimi in njihova organiziranost v celoto. Analiza je lahko sama sebi namen ali pripomoček za globlje razumevanje dela. S tem, ko učenec razstavlja neko celoto, se mu lahko že oblikuje mnenje o posameznih delih, o strukturi te celote, o povezavi delov. S pomočjo analize se pri učencih razvija sposobnost ločevanja dejstev od hipotez, relevantnega od nepomembnega, glavne od podrejenih misli ipd. Analiza je torej tudi predhodnica evalvacije oz. vrednotenja.

Smotre v tej skupini lahko razstavimo na tri dele.

##### 5.4.4.1 Analiza elementov

Učenec zna naštetih glavne dele v sporočilu, tiste, ki jih je avtor posebej označil, in tiste, ki so zakriti in lahko nanje sklepamo šele po podrobni analizi teksta. Ločil naj bi dejstva, vrednostno obravnavana mnenja in namene sporočila.

##### 5.4.4.2 Analiza odnosov

Učenec mora prepoznati glavne odnose med deli sporočila in ugotoviti, v kakšnem odnosu so posamezne sestavine do glavne teze ali ideje (ali jo razširjajo, podpirajo, ilustrirajo).

##### 5.4.4.3 Analiza strukture in organizacijskih načel

Tovrstna analiza zahteva dobro seznanjenost s področjem in dobro razumevanje celotnega sporočila. Učenec mora prepoznati organizacijske principe in strukture celotnega besedila. Teh avtor navadno ne izreče eksplicitno. Je nujna prva stopnja za evalvacijo sporočila (prav tam: 27–29 ).

#### 5.4.5 SINTEZA

Učenec bo sestavljal posamezne elemente v neko novo celoto, ki ne sme biti le vsota vseh elementov, ampak mora nositi pečat njegove ustvarjalnosti. Naloge, ki zahtevajo sintezo, ne

spodbujajo zgolj konvergentnega mišljenja, ampak tudi divergentno mišljenje, produktivnost, prožnost misli in originalnost.

To skupino smotrov delimo na tri podskupine.

#### 5.4.5.1 Izdelava originalnega sporočila

Učenec naj bi z namenom informirati, prepričati, posredovati svoje umetniške užitke, zabavati sporočal svoje misli, doživetja, mnenja, izkušnje in pri tem vključeval lastna opažanja, občutke, čustva. Upošteval naj bi naslovnika in prenosnik.

#### 5.4.5.2 Izdelava načrta ali predloga za akcijo

Učenec sintetizira prejšnje znanje in uporabi izkušnje iz raznih področij, da oblikuje načrt za neko dejavnost. Pri tem pokaže določeno mero ustvarjalnosti, a se mora kljub temu držati pravil in dogovorov, ki veljajo za neko področje.

#### 5.4.5.3 Izpeljava sistemov abstraktnih odnosov

Gre za induktivno in deduktivno pot raziskovanja stvarnosti. »/Učenec naj bo zmožen priti do hipotez ali posplošitev v zvezi z opazovanimi in zbranimi podatki in pojavi, ki jih mora na nek način klasificirati in razložiti« (prav tam: 31). Včasih začne s splošnimi trditvami in iz njih deduktivno izpelje spoznanja.

Preverjanje, koliko so se učenci približali stopnjam sinteze, je težavno. Testnih nalog v ta namen je malo, otežkočeno pa je tudi njihovo vrednotenje, saj gre v spisju in podobnih besedilih za odsev značilnosti posameznika, kar je težko objektivno oceniti.

#### 5.4.6 VREDNOTENJE ALI EVALVACIJA

Učenci po vnaprej danih, redkeje samostojno izdelanih kriterijih, izrekajo kvalitativne ali kvantitativne sodbe o vrednosti določenih idej, argumentov, stališč, metod, izdelkov ... V kompleksnem vrednotenju je potrebno združiti vse od prej obravnavanih stopenj. Pomeni most do sklopa čustveno-motivacijskih ali vzgojnih smotrov.

Vrednotenje kot taksonomska stopnja pomeni zavestno vrednotenje, »osnovano na globljem razumevanju in podrobni analizi pojava, ki ga vrednotimo, in na jasnih, natančnih kriterijih« (prav tam: 32).

Glede na vrsto kriterijev, delimo te smotre v dve podskupini:

#### 5.4.6.1 Vrednotenje na podlagi notranjih kriterijev

Ideje, načrte, izdelke, metode vrednotimo po njim lastnih kriterijih.

#### 5.4.6.2 Vrednotenje na osnovi zunanjih kriterijev

Zunanji kriteriji so lahko zelo različni: kriterij je lahko nek drug, vzoren izdelek, koristnost, ekonomičnost, družbena pomembnost, idejnost ipd.

### **5.5 TAKSONOMIJA ZA KONATIVNO (AFEKTIVNO, VZGOJNO) PODROČJE**

Osnova za klasifikacijo afektivnih smotrov je stopnja ponotranjenosti oz. internalizacije določenih interesov, stališč, vrednot in čustev. Internalizacija je »postopen proces, v katerem na začetku nekaj sprejemamo le delno, bolj na zunaj, kasneje pa v vse bolj popolni obliki« (Marentič Požarnik 1995: 45). Čeprav se je včasih poudarjala predvsem izobraževalna funkcija šole, pa je načrtno izbiranje postopkov in metod pri vzgajanju in pri vrednotenju pomemben dejavnik internalizacije. Področji se med seboj povezujeta, saj imajo »vsi zahtevnejši vzgojni smotri tudi močno spoznavno – kognitivno komponento« (prav tam). Težavo na afektivnem področju predstavlja vrednotenje, saj je težko oceniti, kdaj je učenec neko vrednoto res vgradil v svoj vrednotni sistem, kdaj se bo po njej ravnal in kdaj mu izražanje nekih, primernih, stališč pomeni zgolj pot do cilja, npr. ugajanja učitelju. Postavlja se torej vprašanje »skladnosti med izjavami in stališči in dalje med stališči in resničnim ravnanjem« (prav tam).

Taksonomija za vzgojno področje je zasnovana kot metodološki pripomoček, ki »nam pomaga konkretizirati primerne vzgojne izkušnje in sistematično preverjati njihovo učinkovitost« (prav tam: 44).

### 5.5.1 SPREJEMANJE

Na tej stopnji, ki je izhodišče za kasnejše moralno vrednotenje, se učenec le zave obstoja nekaterih pojavov, učitelj pa poudarja tisto, na kar naj bo učenec pozoren.

Ta stopnja ima tri podstopnje.

#### 5.5.1.1 Zavedanje dražljaja

Učenec se zave dražljaja. Ob tem je čustveno še nevtralen, nezainteresiran. Ta podstopnja se povezuje s kognitivnim področjem, a tu se od učenca ne pričakuje obnavljanje, prepoznavanje pojava, ampak zgolj zavedanje. Zavedanje je težko operacionalizirati in meriti. Učence je potrebno postaviti pred take situacije, iz katerih lahko sklepamo, ali se nečesa zaveda ali ne.

#### 5.5.1.2 Voljnost sprejemanja

Učenec se dražljajski situaciji ne skuša izogniti, a je do nje še vedno čustveno nevtralen. Morda bi se dražljaju prepustil, če bi imel več časa, k pozornosti pa pripomore tudi zanimiva predstavitev in nemoteče okolje.

#### 5.5.1.3 Kontrolirana ali usmerjena pozornost

Učenec svojo pozornost nameni nekemu dražljaju in je ne odtegne kljub konkurenčnim dražljajem. Svojo pozornost nadzira samostojno. Ugotavljanja doseganja te stopnje se lahko lotimo z lestvicami stališč (prav tam: 49–51).

### 5.5.2 REAGIRANJE

Učenec je aktiven na določenem področju. Tri podpodročja kažejo različne stopnje, vse večji delež posameznika za začetek dejavnosti.

#### 5.5.2.1 Pasivno reagiranje

Učenec pristaja na neko ravnanje na podlagi spodbud in zunanje kontrole, vendar zanje ni notranje prepričan. Brez teh bi lahko ravnal drugače. Iz te stopnje lahko zraste globlje notranje zanimanje ali učenec ves čas čaka na zunanje spodbude. Učitelju je težko oceniti, iz

kakšnih pobud izvira neko ravnanje, ali bi učenec tako ravnal v vsakem primeru ali le v primeru zunanjega nadzora.

#### 5.5.2.2 Voljno reagiranje

Učenec se za neko ravnanje odloči po lastni izbiri, ne zaradi nadzora in morebitnih zanj slabih posledic. Vzroki za takšno ravnanje so sicer lahko različni, pomembna za vrednotenje te stopnje je le samoiniciativa. Ta se kaže v hobijih, dejavnostih in krožkih, ki si jih učenec sam izbira, ter v zavzetosti za neko področje.

#### 5.5.2.3 Reagiranje z zadovoljstvom

Učenec reagira samoiniciativno in ob tem čuti užitke, navdušenje, vnemo. Ta čustvena sestavina se lahko kasneje, ko se učenec zavzema za določeno vrednoto brez posebnega zadovoljstva, spet zniža. Ljudje svoja čustva kažemo različno spontano, odvisno od situacije, starosti in posameznika, zato je težko ovrednotiti, ali je bila dejavnost pospremljena s ustreznimi pozitivnimi čustvi (prav tam: 51–54).

### 5.5.3 USVAJANJE VREDNOT

Vrednote ponotranjamo pod vplivom lastnih izkušenj ali vrednostne orientacije, ki jo sprejema okolica. Mladostniki večkrat za svoje vzamejo vrednote, ki sicer niso vrednote širše skupnosti, ki ji pripadajo. Vrednote in stališča, ki jih ponotranjimo, uravnavajo naše ravnanje. Pomembno je, da to ravnanje ni rezultat uboganja, ampak lastnega prepričanja.

Ta stopnja se deli na tri podstopnje, od katerih vsaka predstavlja globljo internalizacijo.

#### 5.5.3.1 Sprejemanje vrednote

Učenci samostojno pripisujejo vrednost določenemu pojavu, a jih je v njihovih sodbah še lahko omajati, navdušiti za drugo stališče. Ali je kdo vrednoto sprejel ali ne, ugotavljamo z lestvicami stališč in z opazovanjem.



### 5.5.3.2 Dajanje prednosti neki vrednoti

Učenec med ponujenimi dejavnostmi izbere tisto, ki se najbolj sklada s sprejeto vrednoto. Tej dejavnosti je pripravljen posvetiti veliko časa in energije, na ta račun pa lahko pride do zanemarjanja šolskih obveznosti. Lahko pa te dejavnosti tudi povečajo interes za šolo. V vplivu vrednot na posameznika se kažejo individualne razlike v vrednostni usmerjenosti med učenci. O tem, katerim vrednotam dajejo prednost posamezni učenci, lahko izvemo z vprašalniki, opazovanjem ali s prostimi spisi.

### 5.5.3.3 Zavzemanje za vrednoto

Gre za trdno vero v neko vrednoto, ki se kaže v napetosti, ki jo posameznik čuti v zvezi s to vrednoto in jo mora izraziti, sprostiti v primerni situaciji. Zavzetost za to vrednoto ni kratkotrajna, posameznik pa skuša s svojo akcijo v to vrednoto prepričati tudi svojo okolico. Šola mora ponuditi okolje, v katerem lahko učenci izrazijo svoja trdna, zavzeta in močna prepričanja. Zavzemanje za neko vrednoto pokaže tudi čas in energija, ki ju je posameznik pripravljen vložiti vanjo (prav tam: 55–57).

## 5.5.4 ORGANIZIRANOST VREDNOT

V primeru, ko pride do izraza več vrednot, ki si med seboj lahko celo nasprotujejo, je potrebno vrednote organizirati v sistem, določiti njihove medsebojne odnose in oblikovati hierarhijo po njihovi pomembnosti. Tak sistem je lasten posamezniku in si ga gradi postopno. Predvsem v mladostništvu in zgodnji odraslosti je posameznik ta sistem pripravljen prilagajati in spreminjati. Stopnja organiziranosti vrednot pomeni začetek gradnje sistema vrednot.

### 5.5.4.1 Konceptualizacija vrednot

Učenec na teoretični podlagi z argumenti brani neko stališče, vrednoto. Spozna njeno utemeljenost. Proces konceptualizacije poteka s pomočjo analize, primerjanja, tehtanja, posploševanja, ločevanja bistva od nebistvenega, vendar sami spoznavni procesi še ne vključujejo vrednostne usmerjenosti. S pomočjo teh višjih spoznavnih procesov bo učenec spoštovanje vrednote lahko prenesel tudi na druge, oddaljene situacije.

#### 5.5.4.2 Organiziranost vrednostnega sistema

Učenec vrednote organizira v notranje skladen sistem, pri tem pa uredi tudi odnose med nasprotujočimi si vrednotami. Ob konfliktnih situacijah, se sistem začasno podre, a se potem dvigne na višjo raven. Gre torej za dinamičen sistem. Proces organiziranja vrednot je razpet med najrazličnejše vrednostne vplive in protislovja med starimi in novimi vrednotami (prav tam: 57–60).

#### 5.5.5 RAZVOJ CELOVITEGA ZNAČAJA (KARAKTERIZACIJA)

Ta stopnja je zaključek gradnje vrednostnega sistema. »/V/rednote so organizirane v notranje skladen, celovit sistem in usmerjajo celotno ravnanje« (prav tam: 60). Posameznik vedno ravna v skladu s svojim vrednostnim sistemom, pri tem pa ni pomembno, ali gre za javno ali zasebno sfero. To stopnjo doseže "zrela oseba" v zgodnjih dvajsetih letih. Ta smoter si lahko postavi vsak posameznik in mu predstavlja smer, v katero teži in h kateri prispeva določen delež.

##### 5.5.5.1 Splošna usmerjenost

Splošna usmerjenost daje celotnemu ravnanju neko skladnost. Je značilnost posameznikovega ravnanja ne glede na situacijo, v kateri je. Ugotavljanje splošne usmerjenosti poteka s pomočjo skonstruiranih situacij, polprojektivnih tehnik ipd.

##### 5.5.5.2 Karakterizacija – oblikovanje svetovnega nazora

Posameznik prenese posamezna stališča in vrednote na splošno raven. Povezanost v notranje skladen sistem določa posameznikovo gledanje na pojave in reagiranje. »Gre za osebnostno zrelost in enovitost značaja v najvišjem pomenu, ki se pridobi na podlagi dolgotrajnega razmišljanja, poskušanja, izkušenj« (prav tam: 61). V šoli je to lahko dolgoročni smoter.

## 5.6 TAKSONOMIJA ZA PSIHOMOTORIČNO PODROČJE

Smotri taksonomije za psihomotorično področje so tesno povezani s kognitivnimi smotri, saj ima učenje vsake spretnosti močno spoznavno komponento in potrebo po veliki količini aktivnih vaj. S tem se izvajanje koordinira, delno avtomatizira, odpravi se tudi hitro pozabljanje (prav tam: 67).

### 5.6.1 VELIKI (GROBI) TELESNI GIBI

Poudarek je na moči, hitrosti in natančnosti teh gibov.

Veliki telesni gibi so:

- gibi gornjih udov,
- gibi spodnjih udov,
- gibi več delov telesa hkrati.

### 5.6.2 DROBNI KOORDINIRANI GIBI

Za obvladanje teh gibov je potrebne precej vaje, saj mora učenec obvladati njihovo zaporedje in vključevati koordinacijo z očmi, ušesi ali celotnim telesom.

Sem sodijo:

- gibi rok in prstov,
- koordinacija oči in rok,
- koordinacija ušes in rok,
- koordinacija rok, nog in oči,
- kombinacija koordiniranih gibov (prav tam: 68–69).

### 5.6.3 NEBESEDNO SPOROČANJE

Učenec s pomočjo naučenih oblik vedenja sporoča neko vsebino brez uporabe besed.

V to stopnjo sodijo:

- mimika,
- kretnje rok,
- gibi vsega telesa (prav tam: 69).

#### 5.6.4 GOVORNE SPRETNOSTI

Govorne spretnosti razvijajo pouk materinščine in tujih jezikov, logopedija, učenje igranja in petja ter govorni pouk gluhonemih.

To stopnjo sestavljajo:

- oblikovanje glasov,
- govorno oblikovanje besed,
- govorno oblikovanje daljših tekstov,
- koordinacija besed in kretenj (prav tam: 69–70).

## 6 UČBENIK

Ker v diplomskem delu preučujem, kako besedilne vrste v 9. razredu osnovne šole ponudi učbenik, je potrebno pojem učbenik definirati. Z definicijo tega pojma se ukvarjajo številni strokovnjaki, ki učbenik različno razlagajo in opredeljujejo.

### 6.1 KATERA KNJIGA JE UČBENIK?

V Pravilniku o potrjevanju učbenikov, ki ga je na podlagi 21. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja izdal minister za šolstvo in šport in se je začel uporabljati 1. avgusta 2006, je zapisano: »Učbenik je osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja. Z didaktično-metodično organizacijo vsebin in prirejeno likovno in grafično opremo podpira poučevanje in učenje. Vsebina in struktura učbenika omogočata samostojno učenje udeležencev izobraževanja in pridobivanje različnih ravni ter vrst znanja. Učbenik za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ne zahteva neposrednega vpisovanja in vrisovanja rešitev ter odgovorov na vprašanja. Učbenik je vezan na šolski predmet oziroma vsebinsko-didaktični sklop, razred in določeno stopnjo izobraževanja.« (UL RS 57/2006)

V njem so primerno zbrane in didaktično prilagojene teme in naloge, s katerimi se pri pouku uresničujejo vzgojno-izobraževalni cilji. V prvi vrsti je učbenik namenjen učencem, medtem ko so učiteljem namenjeni priročniki (Strmčnik 2001: 263–264). Strmčnik v svoji Didaktiki iz leta 2001 učbenika posebej ne obravnava. Je gradivo, ki je neposredno povezano z učnim načrtom in mu sledi v postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljih in vsebinah.

Malić učbenik smatra kot nezamenljivi del vzgoje in izobraževanja, kot najstarejši izvor znanja v procesu edukacije (1986: 7). V učbeniku so znanstvene vsebine transformirane, preoblikovane na poseben način s pedagoškimi, psihološkimi, didaktično-metodičnimi načeli. Učbeniki so samo tiste knjige, v katerih so znanstvene vsebine uporabniku posredovane s posebnim didaktičnim instrumentarijem, ki je odvisen od vzgojno-izobraževalnih ciljev ter psihofizične zrelosti osebe, ki ji je knjiga namenjena. Učbenik je izvor znanja in hkrati sredstvo za samostojno delo, samoizobraževanje (prav tam: 7). Avtorji učbenikov morajo

upoštevati masovnega naslovnika, učence, ki so si različni po znanju, sposobnostih, zmožnostih, interesih.

»Učbenik kot učno sredstvo oz. učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja« (Kovač idr. 2005: 20). Učbenik je učno sredstvo za učitelja, saj z njegovo pomočjo načrtuje in oblikuje učno uro. Poleg znanja, ki se nahaja v učbeniku, ima učitelj še mnogo več znanja s predmetnega področja. Učbenik mu pomaga krojiti informacije, primerne za pouk. Kot učni vir učbenik služi učencem. V njem so znanje, informacije in podatki, ki jih morajo usvojiti, naloge in vaje, ki jih vodijo do praktičnega obvladovanja teme. Učbenik učenci uporabljajo pri pouku in doma oz. pri samoizobraževanju.

Poljak (1983: 18) vsebinsko določitev učbenika izpelje iz njegovih bistvenih značilnosti, in sicer:

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

Učbenik torej učenci uporabljajo pri izobraževanju in samoizobraževanju, saj so v njem izobraževalne vsebine didaktično primerno razdelane in prilagojene, vendar za učence ni edini učni vir.

Nabor opredelitev pojma učbenik nam torej pokaže, da vsaka knjiga ne more biti učbenik. Ta je v prvi vrsti namenjen učencem, a tudi učiteljem. Znanstvene vsebine so v njem preoblikovane na tak način, da jih učenci, vsakodnevni uporabniki učbenikov, lahko vgrajujejo v svoj miselni sistem in hkrati pod vplivom novih spoznanj ta svoj miselni sistem razširjajo, dograjujejo. Znanstvene in strokovne vsebine morajo biti torej didaktično oblikovane in to na način, ki omogoča tudi samostojno uporabo učbenika. Pisani morajo biti skladno z učnimi načrti oziroma katalogi znanja. Avtorji učbenikov morajo torej izbirati take

vsebine, da bodo učenci z njimi lahko dosegli vzgojno-izobraževalne cilje določenega učnega predmeta.

## **6.2 FUNKCIJA UČBENIKA**

Učbenik je masovna knjiga, namenjena učencem pa tudi učiteljem, zato bom v nadaljevanju predstavila, kako učbenik kot osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja uporabljajo učenci in kako učitelji. Vsebine, ki so v učbeniku predstavljene, v našem primeru besedilne vrste, so za učence novost, informacija, ki mora biti primerno oblikovana, da jo bodo lahko vgradili v svoj miselni sistem ali ga s to informacijo razširili. Z vidika učitelja pa učbenik ne prinaša novih informacij, le razporedi jih na način, ki naj bi bil učencem razumljiv.

### **6.2.1 FUNKCIJA UČBENIKA V ODNOSU UČBENIK – UČENEC**

Učbenik je za učenca učni vir. V njem so na primeren način posredovane, strukturirane in predelane znanstvene vsebine s procesom didaktične transformacije. V učno vsebino so preoblikovane tako, da ustrezajo učencem s specifičnimi zakonitostmi spoznavnega procesa in upoštevajo njihovo predznanje, izkušnje (Kovač idr. 2005: 23). Kot izvor znanja, kjer je na primeren način predstavljena učna vsebina določenega učnega predmeta, mora vsebovati znanstveno vsebino, ob kateri se oblikujejo prepričanja in stališča. Učbenik ima izobraževalno funkcijo, saj posreduje za učence nove vsebine, ki jih morajo vgraditi v svojo miselno shemo, hkrati pa vzgaja, saj morajo biti vsebine izbrane tako, da se ob njih oblikujejo mnenja, stališča in prepričanja.

Učne vsebine morajo biti didaktično-metodično posredovane tako, da so dostopne vsem uporabnikom in jim služijo za delo v šoli in za samostojno delo. Učbenik mora torej dajati možnosti za samoizobraževanje. Koncipiran mora biti namreč tako, da omogoča samostojno intelektualno delo, da motivira, spodbuja, stimulira učence in da v njih zbudi željo po stalnem druženju s knjigami. Učbenik ima realne možnosti, da pri učencih logično oblikuje metode znanstvenega mišljenja, jih vzgaja na ta način, da lahko samostojno ocenjujejo dejstva in pojave. Je izhodišče za učinkovito samoizobraževanje učencev, za njihovo produktivno in samostojno delo pri samem pouku in v nadaljnjem delovnem življenju (Zuev, v: Malić 1986: 14). Učbenik ima torej tudi pomembno motivacijsko funkcijo. V procesu pouka je neizogibno

učno sredstvo, vendar ne edino. Učbenik uči učence učiti se, predvsem učiti se iz knjig, jih uporabljati. Učbeniki za učence osnovne šole so zelo prilagojeni njihovim psihofizičnim sposobnostim, znanstvene vsebine so »prevedene« v njim razumljiv jezik, medtem ko so učbeniki za učence srednjih in drugih izobraževalnih stopenj vse bolj podobni znanstvenim in strokovnim tekstom. Na ta način učbeniki postopno navajajo učence na komunikacijo z zahtevnejšimi besedili, na uporabo drugih sredstev, znanstvenih in strokovnih besedil, slovarjev, leksikonov, enciklopedij, elektronskih medijev ipd., in prevzemanje načina mišljenja, značilnega za določeno predmetno področje.

Poleg tega, da učbenik učence navaja na uporabo drugih virov, ima samoizobraževalno funkcijo tudi v smislu, da razlaga, pojasnjuje vsebine, ki jih učenec pri pouku iz različnih razlogov morda ni osvojil. Z besednim in slikovnim gradivom učence seznanja z njim novimi vsebinami. Napisan mora biti torej tako, da vsak učenec lahko samostojno dogradi svoj svet znanja. Učbeniške razlage, ki so povezane s sorodnimi vsebinami in novo snov postavljajo v znan kontekst, omogočajo, da učenec učbenik uporablja samostojno. Vendar mora biti za samostojno rabo zagotovljen tudi pogoj, da učbenik upošteva različne stile zaznavanja. Stili zaznavanja so »razmeroma dosledne in trajne posebnosti posameznika v tem, kako sprejema, ohranja, predeluje in organizira informacije ter na njihovi osnovi rešuje probleme« (Marentič Požarnik 2000: 152). Učenec z vizualnim tipom zaznavanja si bo zapomnil slikovno gradivo in podobe, skice in miselne vzorce, urejene po barvah, učenec z avditivnim tipom si bo vse zapomnil po vrsti, po korakih, rad bo razpravljal in veliko memoriral, učenec s kinestetičnim tipom zaznavanja pa se bo rad dotaknil novih stvari in si veliko zapomnil npr. na laboratorijskih vajah. Zato je pomembno, da učbenik učence stimulira z barvami, slikami, z napotki za praktično delo, z informacijami, urejenimi na različne načine (v preglednice, miselne vzorce, definicije ipd.).

Učbenik tudi ni le vir informacij, ampak so v njem naloge, vaje, vprašanja, problemi, ki učenca vodijo do obvladovanja učne vsebine, ga aktivirajo v vzgojno-izobraževalnem procesu (Malić 1986: 13-15). S pomočjo učbenika lahko učenci samostojno utrjujejo in preverjajo znanja in sposobnosti. Vaje, naloge, vprašanja, problemi pomagajo razumeti in spominsko ohraniti učno vsebino ter jo dvigniti na višjo raven obvladovanja. Od njihove sestavljenosti in vsebine je odvisna aktivnost učencev. Pestra in raznolika sestava bo motivirala, različna zahtevnost nalog pa individualizirala učno delo. Strmčnik pripisuje učbeniku večjo vlogo prav pri utrjevanju spoznanega in dopolnilnem učenju (Strmčnik 1975: 265).



Učbenik je knjiga, s katero se učenec vsakodnevno srečuje. S primerno didaktično transformacijo vsebine mu omogoča najti odgovore na morebitna vprašanja, nadoknaditi zamujeno v šoli, preveriti, ali je razlago pravilno razumel, se preizkusiti v reševanju nalog, vaj, problemov in vprašanj in torej konkretno uporabiti pridobljeno znanje. Vpelje ga v določeno, sicer didaktično prilagojeno, strokovno področje in mu odpira poti do drugih virov. Učence uvaja in usmerja v svet knjig in na opazovanje življenja okrog sebe. Postopno mu omogoča uporabo znanstvenih in strokovnih besedil določenega področja. Dobro didaktično-metodično oblikovan učbenik bo učencem omogočil branje in razumevanje strokovnih del, ki niso didaktično oblikovana in prirejena. Zaradi te svoje specifičnosti – posebne didaktično-metodične oblikovanosti – je učbenik poseben izvor znanja, ki ne more biti zamenljiv s katerim drugim. Drugi mediji, strokovne in znanstvene knjige ter danes predvsem internet kot pomemben in bogat vir raznovrstnih informacij, ga lahko dopolnjujejo, razširjajo, poglobljajo njegovo obravnavo, ne morejo pa ga zamenjati ali nadomestiti. (Malić 1986: 13–15).

Didaktična funkcija tega tekstovnega učnega sredstva pride do izraza pri racionalizaciji pouka, kreativnosti vzgoje, osamosvajanju učenca in pri njegovem razumevanju učno-znanstvene problematike (prav tam: 19).

### 6.2.2 FUNKCIJA UČBENIKA V ODNOSU UČBENIK – UČITELJ

Učbenik je za učitelja »še najbolj priročna orientacija za obseg in globino pouka, oziroma programski okvir za njegovo /učiteljevo op. K. L./ specifičnostim učencev prilagojeno živo besedo« (Strmčnik 1975b: 264). Učitelj mora znati mnogo več, kot se nahaja v učbenikih. Strokovna podkovanost je zahtevana in pričakovana od vsakega učitelja, prav tako pa tudi poznavanje psihofizičnih značilnosti in zmožnosti učencev. Učbenik je pri tem tisto pomagalo, ki na nek način usmerja pouk in ga drži na učencem primerni ravni. Nekoliko zahtevnejše naloge lahko sicer delujejo kot stimulator, previsoka zahtevnostna raven obravnave pa povzroči nerazumevanje posredovanega. Enako neuspešen bo izid dela, če bodo pouk in zahteve do učencev postavljene na njim prenizki zahtevnostni ravni. Učbenik nudi učitelju oporo pri obravnavi učne vsebine in je nepogrešljiv dejavnik pridobivanja novih spoznanj in razvijanja sposobnosti učencev.

Učitelj lahko učbenik vključi v vse stopnje učnega procesa. V uvodni fazi je potrebno učence motivirati, aktivirati že obstoječa znanja, opraviti predhodna opravila in pripravljala dela. Učbenik lahko učitelju pomaga pripraviti »teren« za doseganje novih učnih ciljev, tako da čim

bolj konkretizira široke učne teme, navede tipične primere, navede zanimive podatke iz poljudne in priročniške literature ipd. Avtor učbenika mora tudi navesti, katera znanja je potrebno aktivirati, da se bo novo naučena snov lahko nanje navezala. Vendar je učbenik v tem primeru zgolj pomagalo, saj je navsezadnje učitelj tisti, ki pozna predznanje svojih učencev. Tudi izbira predhodnih pripravljanih del je v rokah učitelja, učbenik pa zopet le opora ali morda zbirka idej. Tudi pri obravnavi nove učne vsebine učbenik ne more nadomestiti učitelja in drugih učnih sredstev. Kljub temu je s svojo specifičnostjo nezamenljiv del vzgojno-izobraževalnega procesa. Avtorji učbenikov se morajo »omejiti na bistvo neke teme /.../ in ga razčleniti z optimalnim številom tipičnih primerov, /.../ ponazoritvami, ter po najbolj zanesljivi didaktično metodični poti« (Strmčnik 1975a: 183). S tem učitelju predstavlja vzorec njegovega dela, kar pa ga ne zavezuje k takšni obravnavi. Ali bo učitelj sledil učbeniku ali ne, je stvar njegove strokovne presoje. Mu je pa učbenik v vzor, kako se neka tema lahko obravnava in do kam naj seže. Utrjevanje in preverjanje znanja in sposobnosti učencev morajo biti sestavni del celotnega učnega procesa. V učbenikih se zato naloge, vaje, vprašanja in problemi prepletajo z drugimi sklopi pouka. Tudi naloge so raznolike, pestre in zanimive po obliki in vsebini in naj bi tako spodbujale aktivnost učencev. Utrjevanje ima tudi individualizirajočo nalogo, saj se težavnost nalog razteza od enostavnega reproduciranja učbeniške razlage do samostojnega reševanja problemov. Zopet je učitelj tisti, ki preceni, katere naloge bodo reševali njegovi učenci in ali niso bolj primerne naloge, ki jih pripravi samostojno.

Učitelj se torej lahko slepo drži učbenika, ki ga bo pripeljal od začetka do konca učne ure. Lahko pa mu učbenik predstavlja pomagalo pri organizaciji pouka in se ga poslužuje le do te mere, da lastne primere, naloge, dejavnosti, razlage orientira glede na učbenik. Strokovnost, ali kot pravi Žagar peščica soli, razuma, učitelju omogoča presojanje in izbiranje učnih sredstev in virov, kar je nujno potrebno, saj je učbenik naravnana na povprečnega učenca. Učenci pa se med seboj zelo razlikujejo po znanju, sposobnostih, učnih stilih, značajskih lastnostih ipd. Zato učitelj, ki diferencira in individualizira pouk glede na značilnosti učencev, učbenik samostojno umešča v vzgojno-izobraževalni proces. »/S/odoben učbenik /je/ do neke stopnje sposoben sam upravljati učni proces, tj. vsebuje učno snov in predvideva aktivnosti učencev. Poleg upravljanja učnega procesa pa obstaja še neposredno uravnavanje (reguliranje) učnega procesa« (Žagar 1981/82: 17). Uporaba učbenika pri pouku je odvisna tudi od izbrane učne oblike. Tako učitelj in učenci učbenik lažje pogrešajo pri frontalnem pouku, ki je navadno namenjen obravnavi nove učne vsebine, kot pa pri individualnem in skupinskem

delu. Pri jezikovnih predmetih je učbenik dobrodošel tudi pri frontalne pouku (Strmčnik 1975b: 265). Ena od pomembnih nalog učitelja je učence naučiti uporabljati učbenik. Ne glede na to, kako dobro je ta napisan in oblikovan, je potrebno učence navajati na njegovo uporabo.

### 6.3 UČBENIK ZA SLOVENŠČINO

»Pouk slovenskega jezika v (osnovni) šoli je odvisen tako od strokovne usposobljenosti učiteljev /.../ kot od učnega načrta /.../ in učbeniškega gradiva« (Križaj Ortar 92/93: 306). Učbeniki morajo biti usklajeni s sodobnim jezikoslovjem. Jezik morajo obravnavati predvsem kot sredstvo sporazumevanja. Glavni smoter učenja jezika tako predstavlja raba jezika, tvorjenje in razumevanje besedil, različnih glede na namen, vsebino, obliko in okoliščine. V učbenikih morajo biti zato besedila najprej obravnavana pragmatično, nato pomensko in nazadnje jezikovnosistemsko. V začetku devetdesetih let je M. Križaj Ortar opozarjala na potrebo po prenovi jezikovnega pouka, ki naj bi tedaj učence »prezgodaj, prehitro in preveč "neusmiljeno" /soočal/ s tako abstraktnimi pojmi, kot je jezikovni sistem, preveč mimogrede in premalo strokovno utemeljeno pa z rabo jezika« (prav tam: 306). Hkrati s prenovno samega pouka pa se morajo spremeniti tudi učbeniki.

Jezikovni učbenik je težko uskladiti s stanjem v znanosti in z razvojno stopnjo učencev, če je jezikovni pouk naravnani na »zavestno, deduktivno in analitično spoznavanje jezikovnega sistema po jezikovnih ravninah« (prav tam: 306), saj to za učence pomeni učenje obsežne in abstraktne učne snovi, čemur se upirajo. Usklajenost učbenikov s sodobnim jezikoslovjem pomeni, da učbeniki učencem ponudijo vsebino na tak način, da učenci ob njej dejavno pridobivajo znanje. To pomeni, da dejavnosti pri jezikovnem pouku izhajajo iz besedila in da učenci samostojno ali pod učiteljevim mentorstvom besedila berejo, poslušajo, razčlenjujejo tako, da podčrtujejo, izpisujejo, označujejo, preoblikujejo itd., in samostojno tvorijo podobna besedila. Naloge v sodobnem jezikovnem učbeniku, takem ki učenca pojmuje kot aktivnega v izgrajevanju lastnega znanja, omogočajo pridobivanje izkušenj (pri pouku o besedilnih vrstah izkušnjo predstavlja branje, poslušanje besedilne vrste), aktiviranje samostojnosti, ustvarjalnosti, samostojno oblikovanje rešitev, povezovanje novega znanja s starim in pouka z življenjem.

Žagar (1981/82: 19) za delo z jezikovnim učbenikom navaja dve možnosti, in sicer:

- učiteljeva razlaga učne snovi ob delni uporabi učbenika, pri čemer učitelj učbenik upošteva, a samostojno ocenjujejo, s kakšnimi vprašanji bo pri učencih dosegel razumevanje učne snovi. Razlago, ki jo učitelj opremi z različnimi primeri, nazadnje skupaj z učenci preberejo, preštudirajo še v učbeniku, saj je tam gotovo strokovno neoporečna.
- samostojno šolarsko predelovanje poglavja iz učbenika ob učiteljevi kontroli razumevanja in korekturi zgrešenih mnenj, pri čemer nevarnost, da bi učenci snov predelali površno, zmanjšajo naknadni posegi učitelja. Samostojno delo lahko poteka tudi v dvojicah. Po končanem delu učenci samostojno postavljajo vprašanja, odgovarjajo na učiteljeva vprašanja, s katerimi ta preverja razumevanje snovi, in z odgovori na ključno vprašanje na konceptne lističe dokažejo obvladovanje učne vsebine. S pregledom lističev učitelj ugotovi dejansko znanje učencev.

Tudi učbenik za slovenski jezik mora biti napisan tako, da omogoča učencem samostojno uporabo. Če pouk jezika teži k rabi jezika, torej pragmatični funkciji, mora biti tudi učbenik oblikovan tako, da bodo učenci prek praktične izkušnje prišli do spoznanj, ki jih bo mogoče vgraditi v njihovo miselno shemo oz. to shemo ustrezno prilagoditi. Preden se soočijo z abstraktnimi pojmi, morajo jezikovne pojave spoznati v konkretni situaciji. Učbenik ne nosi zgolj informacij, razlag in definicij, ki si jih je potrebno zapomniti, ampak ponudi tudi živ kontekst, v katerega je smiselno vpeta neka jezikovna dejanskost. Kontekst, v katerem učenci spoznavajo jezikovne pojave, jim mora biti vsebinsko blizu vsaj v začetku obravnave nove snovi. Učbenik vsebuje tudi naloge, vaje, vprašanja, ki omogočajo učencem, da preverjajo svoje znanje, razumevanje obravnavane vsebine, da se soočajo z nejasnostmi, da o snovi razmišljajo. Kljub poudarku na rabi jezika pa ne sme izostati metajezikovno znanje, ki ga sodoben jezikovni učbenik prav tako ponudi, le s to skrbjo, da je jezikovni pojav, ki ga učenci opisujejo, dobro usidran v kontekst in so ga učenci z rabo že usvojili.

## 7 RAZISKOVALNI DEL

Za analizo sem izbrala učbenik za slovenski jezik v devetem razredu osnovne šole Slovenščina 9 in delovni zvezek za slovenski jezik v devetem razredu osnovne šole Slovenščina 9 Založbe Mladinska knjiga.

Učbenik ima 94, delovni zvezek pa 176 strani. Vsebujeta 10 vsebinskih sklopov, znotraj katerih obravnavata različne besedilne vrste.

### 7.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Značilnosti obravnave besedilnih vrst v učbeniku in delovnem zvezku sem raziskovala s pomočjo naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Ali učbenik in delovni zvezek udejanjata nekatere značilnosti konstruktivističnega učenja?
- Ali je obravnava besedilnih vrst motivirana z izkušnjaškimi nalogami?
- S katerimi vrstami razčlemb je v učbeniku in delovnem zvezku načrtovano doseganje ciljev, povezanih z besedilnimi vrstami?
- Katere stopnje kognitivnega taksonomskega področja udejanjata učbenik in delovni zvezek z nalogami in vprašanji?

### 7.2 METODOLOGIJA

#### 7.2.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA

V namen raziskave bom uporabila deskriptivno raziskovalno metodo, s katero »spoznavamo pedagoško polje na nivoju vprašanja, *kakšno (in v zvezi s tem tudi kolikšno) je nekaj*« (Sagadin 1993: 12).

#### 7.2.2 ZBIRANJE IN OBDELAVA PODATKOV

Za rešitev prvega raziskovalnega vprašanja sem pregledala naloge v učbeniku in delovnem zvezku, ki se nanašajo na obravnavo besedilnih vrst. Zanimalo me je,

- ali so vse vezane na besedilo oz. ali iz besedila izhajajo, ali so torej vpete v neki problem,

- ali so učenci pri izgrajevanju znanja o besedilnih vrstah miselno aktivni; v ta namen sem izpisala vse glagole, ki v velelniškem naklonu narekujejo učenčevo dejavnost,
- ali so učenčeve izkušnje z besedilom osmišljene s končnim sklepom in kakšen je; v ta namen sem pregledala opredelitve besedilnih vrst v učbeniku,
- ali znanje pridobivajo individualno ali v socialni interakciji; v ta namen sem pregledala oznake nalog v učbeniku in delovnem zvezku.

Da bi našla odgovor na drugo raziskovalno vprašanje, sem preštela in izločila vse naloge, ki so spodbujale izražanje učenčevih izkušenj, predznanja, zanimanj, želja, pričakovanj, ter jih analizirala.

Tretje in četrto raziskovalno vprašanje sta terjala razbitje nalog na posamezne dele, da sem za 3. vprašanje lahko določila vrsto razčlemba, za 4. pa spoznavno taksonomsko stopnjo. Število pojavitev posameznih nalog je prikazano v tabelah.

## **7.3 ANALIZA UČBENIKA IN DELOVNEGA ZVEZKA**

### **7.3.1 Ali učbenik in delovni zvezek udejanjata nekatere značilnosti konstruktivističnega učenja?**

Dejavnosti učencev so vpete v neki problem, v primeru jezikovnega pouka je to besedilo. Učbenik in delovni zvezek učencem ponudita besedila, ki so bila prvotno objavljena v drugih medijih in naknadno prirejena za šolsko rabo. Ta besedila so torej vzeta iz realnega življenja, npr. iz revij, televizijskih oddaj in radijskih poročil, časopisov, knjig, leksikonov itd. Pri nekaterih drugih besedilih, npr. zasebnih uradnih obvestilih, javnih obvestilih, uradnih čestitkah, prijavah, opominah, in ostalih uradovnih besedilih, ki jih vsebuje delovni zvezek, ni označeno, od kod so vzeta, zato sklepamo, da so izmišljena v namen šolske uporabe. Tudi za ta lahko trdimo, da bi v realnih okoliščinah funkcionirala. Teme besedil so zanimive in raznovrstne. Povezujejo se z drugimi predmetnimi področji, npr. zemljepisom (pri opisu poti, potopisu), zgodovino (pri življenjepisu, poročilu o aktualnih/zanimivih dogodkih), glasbo (pri opisu in oznaki osebe), naravoslovjem (pri opisu), in z učenčevimi osebnimi izkušnjami, predznanjem. Učenci spoznajo besedila vseh funkcijskih zvrsti, publicistična, strokovna, praktičnosporazumevalna, glede na namen pa pozivna (npr. vabilo), prikazovalna (npr.

obvestilo), zagotovljala (npr. prijava), vrednotenjska (npr. ocena), poizvedovalna (npr. anketa), povezovalna (npr. čestitka) in čustvena (npr. sožalje) besedila.

Dejavnosti učencev izhajajo iz besedila, v primeru nalog, ki služijo uvodni motivaciji in osvetljevanju učne situacije z učenčevimi izkušnjami, pa predstavljajo pripravo za sprejemanje besedila. Naloge in vprašanja zahtevajo od učencev naslednje miselne aktivnosti:

- v učbeniku in delovnem zvezku: preberi, ustno popravi, predstavi, primerjaj, oglej si, ugotovi, utemelji, ustno obnovi/obnovi, poišči, izberi, povzemi, poveži, pojasni,
- samo v učbeniku: zamisli si, razvrsti, poskusi razložiti, naštej,
- samo v delovnem zvezku: obkroži, dopolni, razmisli, izpolni, uredi, označi, napiši odgovor/odgovori, izpiši, napiši (besedilo), določi, poskusi zarisati, pripiši, zariši, podčrtaj, oblikuj, pripoveduj, prilepi, pripravi, odloči se, izdelaj, pretvori, vadi, napovej, opazuj, spodbujaj, reši, preoblikuj, pogovorita se, poslušaj, poskusi zapisati, uredi, zapiši (razmišljanje), opiši, daj navodila, zariši, dodaj (svoj komentar), razloži, navedi, vpiši, izboljšaj, ustno preoblikuj, presodi, pohvali, pojasni, govorno nastopi.

V učbeniku vsakemu besedilu sledi sklop vprašanj oz. dejavnosti z naslovom Pogovorimo se. Dejavnosti v učbeniku so torej večinoma namenjene pogovoru, ustnemu reševanju nalog in iskanju odgovorov na vprašanja. Naloge, ki zahtevajo pisanje, se večinoma nahajajo v delovnem zvezku. Glagoli v velelniški obliki kažejo na dejavnosti, ki jih spodbujata učbenik in delovni zvezek, da bi učenci prek teh dejavnosti dosegli v učnem načrtu zastavljene cilje. Učenci so aktivni v izgrajevanju lastnega sistema znanja – pridobivajo ga namreč s samostojnim odkrivanjem zakonitosti konkretnega besedila. Dejavnosti so različne, vse pa izhajajo iz miselne aktivnosti.

Da pridobivanje znanja ne ostaja zgolj na ravni izkušnje, ki jo ponudi besedilo, so v učbeniku zapisane definicije nekaterih besedilnih vrst, tistih, ki jih učenci preberejo v učbeniku.

Učbenik v posebnem okvirčku vsebuje strnjeno razlago besedilne vrste opis osebe. V prvem odstavku povzame konkretno obravnavano besedilo in pove o čem govori: o zunanosti opisovane osebe, kraju bivanja, načinu življenja. Zaradi teh podatkov govorimo o opisu osebe. Poda slovnične značilnosti besedila: veliko pridevnikov in glagoli v sedanjiku (oboje utemelji). Razjasni razliko med objektivnim in subjektivnim opisom osebe in pove okoliščine, v katerih sta primerna. V učbeniku so naloge, ki preverjajo razumevanje besedila, prepoznavanje slovničnih struktur in besedilne vrste. V okvirčku pa je strnjena razlaga

oziroma ubeseditev tistega, kar so učenci že spoznali prek reševanja nalog. Učenci so bili aktivni v odkrivanju značilnosti besedilne vrste, v okvirčku pa jim je ponujen sklep, ki strne, kar so dejavno spoznali.

Učbenik grafično ločeno opredeli besedilno vrsto oznaka osebe. Najprej opredeli vsebinske značilnosti vrste (značajske, poklicne lastnosti, njeno ravnanje, njeni dosežki) in jih s primeri iz besedila prikaže. Pove, da so glagoli v sedanjiku in to utemelji (»Ker v oznaki predstavljamo značilnosti, ki se ne spreminjajo« (Čuden, Košak, Vogel, 2005: 70)). V opredelitvi učenci izvedo, da svoje sodbe izrazimo z izbranimi pridevniki, prislovi in samostalniki, in da je oznaka osebe zaradi tega subjektivno besedilo. Poda še besedno-slovnično razčlenitev z utemeljitvami iz besedila. Učenci že prek nalog in vprašanj iz besedila samostojno najdejo nekatere značilnosti te besedilne vrste, in sicer: katere lastnosti so predstavljene in kakšno je avtorjevo mnenje o osebi, ki jo označuje, v kateri časovni obliki je glagol, ali je avtorjeva predstavitev zgolj objektivna ali se avtor tudi opredeli do lastnosti in dosežkov osebe, ki jo označuje, v zadnji nalogi, nalogi povezovanja, pa učenci tudi poimenujejo oz. prepoznajo besedilno vrsto, ki so jo brali in obravnavali.

Kljub temu, da učenci z lastno aktivnostjo, s samostojnim preučevanjem besedilne vrste ugotovijo bistvene značilnosti, jih avtorji učbenika zapišejo v opredelitvi besedilne vrste. S tem opravijo nek sklep in učencem ponudijo strnjene informacije o besedilni vrsti.

Opredelitev besedilne vrste prošnja je grafično ločeno. V njej učenci izvejo, kdaj uradno prošnjo pišemo, kakšna je predpisana oblika te besedilne vrste in katere podatke zapišemo v določen del besedila. Poleg splošnih podatkov so navedeni njim ustrezni primeri iz obravnavanega besedila. V nalogah učenci samostojno odkrivajo naslovnika in namen sporočila, vzroke za pisanje, lastnosti besedila (oblika naloge z izbirnimi odgovori), obliko prošnje, pomen prilog, vrsto besedila. Učbenik torej zapiše opredelitev prošnje z njenimi glavnimi oblikovnimi in vsebinskimi ter pragmatičnimi značilnostmi.

Učbenik v opredelitvi besedilne vrste življenjepis pove, kaj je tema te vrste besedil, v kakšnem zaporedju so nanizani dogodki iz življenja osebe, v kateri časovni obliki so glagoli v besedilu. Učenci iz opredelitve, ki je grafično ločena od ostalega učbeniškega gradiva, izvejo še, kako se ločita življenjepis in pripoved o življenju osebe, ter kdaj napišemo svoj življenjepis in kakšne so njegove besedno-slovnične značilnosti. Naloge od učencev zahtevajo razumevanje podatkov iz besedila, razumevanje in poznavanje razlike med publicističnim in



poljudnoznanstvenim besedilom, prepoznavanje piščevega razmerja do življenja obravnavane osebe, prepoznavanje objektivnega in subjektivnega besedila, prepoznavanje besedilne vrste.

V učbeniku učenci lahko preberejo 2 primera sožalja. Učenci prek nalog spoznavajo naslovnika in tvorca besedil, namen in besedilno vrsto. Učenci razbirajo, s katerimi besedami sta tvorca izrazila sožalje in na tej osnovi določajo, katero besedilo je uradno in katero neuradno. Učenci tudi izbirajo situaciji primerni prenosnik, prepoznavajo čustva ob izrekanju in prejemanju sožalja in se pogovarjajo o grafični podobi sožalnih vizitk. V opredelitvi besedilne vrste sta zapisana vsebina in namen sožalnega besedila ter njegova oblika. Učenci najprej samostojno iščejo značilnosti besedilne vrste, pri čemer izhajajo iz konkretnih besedil, nato pa razmišljajo in se pogovarjajo splošno, nevezano na konkretno besedilo, o okoliščinah izrekanja sožalja. V jasni in natančni opredelitvi so zapisane temeljne značilnosti besedilne vrste, ki so jih učenci sicer že ugotovili in usvojili iz konkretnega primera.

Pri nalogah, ki se nanašajo na opis naprave in njenega delovanja, morajo učenci odgovoriti na vprašanja, ki preverjajo razumevanje besedila (o kateri napravi govori besedilo, kaj izvemo o napravi, zakaj sploh govorimo o napravi) in na vprašanja, ki sprašujejo po namenu in tvorcu sporočila. Poiskati morajo glagole in ugotoviti časovno obliko. Prepoznati morajo besedilno vrsto. V opredelitvi, ki je grafično ločena od ostalega učbeniškega gradiva, je podana vsebina opisa naprave, pri čemer je povedano, kaj naprava sploh je. Opredeljeno je, s katerim namen pišemo opis naprave in katere informacije so pri tem bistvene (deli naprave, opis zunanosti, vloga naprave). V opredelitvi je zapisano, da je za opis naprave pomembno njeno dobro poznavanje, objektivni odnos tvorca besedila do naprave, glagoli v sedanjiku in skica za večjo nazornost.

Opredelitev opisa poti v učbeniku pove, kakšna je vsebina opisa poti (kako se pride iz kraja v kraj, urejeno zaporedje), katere slovnične značilnosti je potrebno pri opisovanju poti upoštevati (glagoli v sedanjiku, 1. os. mn.), kakšno gradivo pripomore k večji nazornosti opisa (slikovno gradivo). Naloge v učbeniku sprašujejo po prepoznavanju vsebine besedila iz samega naslova, namenu besedila, pomenu slikovnega gradiva. Učenci morajo iz besedila razbrati število omenjenih krajev in kakšno je njihovo zaporedje. Iz prebranega morajo sklepati, kaj bi se zgodilo, če bi avtor kraje pomešal. Določiti morajo osebo, število in časovno obliko glagolov in pojasniti, zakaj so glagoli prav v tej obliki. Prepoznati morajo, besedilo katere vrste so prebrali. Učenci že z reševanjem nalog pridejo do spoznanj o

besedilni vrsti, v opredelitvi pa je še jasno zapisano, kakšne so skupne značilnosti besedil te vrste.

V učbeniku je v opredelitvi potopisa zapisano, kakšna je vsebina te besedilne vrste (kar smo doživeli na potovanju) in katere podatke zapišemo v uvod, jedro in zaključek besedila. Podana je torej tudi oblika potopisa. V opredelitvi je utemeljeno, zakaj je ta besedilna vrsta subjektivna in zakaj so glagoli večinoma v 1. os. in navadno v pretekliku. Preden se učenci lotijo prebiranja potopisa, razmišljajo, kam bi odpotovali, če bi imeli priložnost. Po branju odgovarjajo na vprašanja o vsebini in namenu besedila. Ugotavljajo, v kakšnem vrstnem redu so prikazani dogodki in kako so vplivali na avtorico besedila. Prepoznati morajo, ali je besedilo objektivno ali subjektivno in za katero besedilno vrsto gre.

Za ostale besedilne vrste, ki jih učenci spoznavajo v delovnem zvezku, ni opredelitev. Da pridobivanje znanja ne ostane na ravni izkušnje, mora torej poskrbeti učitelj, ki v skladu s konstruktivistično teorijo učenja, učencem pomaga oblikovati končne ideje o besedilni vrsti. V delovnem zvezku se nahajajo še dodatne dejavnosti, ki učencem omogočajo oz. jih spodbujajo k raznovrstnim aktivnostim: izražanju (pripoveduj, podčrtaj, opiši, vstavi itd.), sprejemanju (opazuj, preberi, poslušaj itd.) in praktičnemu delu (oblikuj, zberi, poveži itd.). Povezane so z besedilnimi vrstami in učencu pomenijo izkušnjo, ki jo je potrebno osmisliti.

V učbeniku zapisano navodilo Pogovorimo se, ki sledi vsakemu besedilu, spodbuja k pogovoru po zastavljenih vprašanjih vse učence v razredu. Ponuja torej možnost za izmenjavo mnenj, deljenje vtisov, preverjanje razumevanja besedila in pravilnosti ali raznolikosti odgovorov. 18 nalog je še dodatno označenih in spodbujajo k delu v dvojicah. V delovnem zvezku je nalog, namenjenih delu v paru, 22, nalog za skupine pa 18. 12 % nalog v učbeniku in 31,01 % nalog v delovnem zvezku spodbuja delo v socialni interakciji, ki poleg tega, da omogoča preverjanje razumevanja besedila in izmenjavo mnenj ter izkušenj, ponuja bogate možnosti učenja socialnih veščin, pogovarjanja, dogovarjanja, usklajevanja, upoštevanja drugih, predlaganja in prepričevanja, pogajanja, ravnanja z nestrinjanji, odločanja v skupini itd. Naloge, namenjene skupini in paru, pomenijo možnosti za učenje sporazumevanja v skupini in navsezadnje v širši skupnosti, za kar pravzaprav učimo in izobražujemo. Govorimo lahko o učenju za življenje.

### 7.3.2 Ali je obravnava besedilnih vrst v učbeniku in delovnem zvezku motivirana z izkušenjskimi nalogami?

V skladu s konstruktivistično teorijo učenja je v učbeniku in delovnem zvezku skupaj 67 nalog (prikazano v tabeli 9), ki izhajajo iz izkušenj učencev. Te naloge se pogosto nahajajo na samem začetku obravnave besedilne vrste in zato delujejo kot uvodna motivacija. Imenovala sem jih izkušenjske naloge, ker večinoma sprašujejo po izkušnjah učencev, pa tudi po njihovem mnenju, željah, pričakovanjih (npr. Ali si kdo od vas želi odpotovati v Mehiko? Kako si predstavljate to daljno deželo?; Ali vaju je oglas prepričal, da bi kupila skiro?; Poznaš delo katerega izmed slovenskih pesnikov ali pisateljev, ki je povezano z morjem?; ipd.) in predznanju. Te naloge skušajo ustvariti pogoje za učenje, ki ima svoj izvor v otrokovih zanimanjih, interesih, v že pridobljenem znanju, in je notranje motivirano. Odgovori na ta vprašanja večinoma niso enoznačni; učenčeve poti razmišljanja so v tovrstnih nalogah odprte, proste, svobodni so v oblikovanju misli. Gre za vprašanja odprtega tipa, pri katerih odgovorov ne iščejo v konkretnem besedilu, ampak v lastnem sistemu znanja in vrednot. Kažejo svoja zanimanja, pripovedujejo o dogodkih, o sebi, razmišljajo o vprašanih, povezanih z obravnavano besedilno vrsto, navadno s temo besedila. S takimi vprašanji in nalogami učbenik in delovni zvezek ustvarjata pogoje, da si učenci v lastni mentalni shemi oblikujejo sidrišča, ključne ideje ali nekakšne opomnike, ki olajšajo priklic znanja in pripomorejo k njegovi trajnosti. Hkrati te naloge pomenijo priložnost za učitelja, da svoje učence bolje spozna, da jim prisluhne, da si zapomni, kaj je tisto, kar jih privlači, zanima, k čemur stremijo, kako razmišljajo. To znanje o učencih lahko uporabi v kasnejših situacijah in na tej podlagi ustvarja pogoje za aktivno intristično motivirano izgrajevanje miselnega in vrednostnega sistema.

Preden se učenci lotijo branja besedila, jih učbenik spodbuja k oziranju v lastna znanja, izkušnje, želje in pričakovanja. Preden berejo potopis, se pogovarjajo o lastnih željah za potovanja, po branju pa o tem, kaj bi jih na poti, ki jo je opravila avtorica besedila, najbolj prevzelo. Delovni zvezek z dodatnimi nalogami še podkrepi oziranje v lastne želje in znanja. V branje ponudi anketo med znanimi Slovenci. Dejavnosti učencev so pri tem vezane zgolj na razumevanje prebranega (in ne na spoznavanje ankete kot besedilne vrste), ki je osnova za razmišljanje o lastnih potovalnih ambicijah. Glede na to, da sta si dve vprašanji v učbeniku in delovnem zvezku zelo podobni (v učbeniku *Kam bi odpotoval/-a, če bi imela priložnost?*, v delovnem zvezku pa *Katero državo/kraj bi si najraje ogledal/-a ti, če bi imel/-a možnost?*

*Zakaj?*) in obema sledi navodilo *Preberi besedilo* (mišljeno je isto besedilo), je od učitelja odvisno, ali bo izrabil priložnost za aktiviranje zanimanja učencev, ki jo ponudi delovni zvezek, tj. branje ankete, v kateri na vprašanja odgovarjajo znani Slovenci, morda idoli nekaterih učencev, ali se bo zadovoljil z vprašanjem v učbeniku. V delovnem zvezku je med nalogami, namenjenimi pridobivanju znanja o potopisu, tudi izkušnjska naloga pred ogledom potopisa po Romuniji, medtem ko vprašanja v učbeniku sploh niso namenjena besedilni vrsti. Učenci si ogledajo zemljevid, na katerem vidijo, kje leži država, katera so njena največja in katero je glavno mesto in kje je potopisec potoval. S tem naloga ponudi možnost za boljšo predstavo in s tem lažje razumevanje besedila.

Preden se učenci v učbeniku lotijo branja poročila o aktualnih/zanimivih dogodkih, predstavljajo svoje vtise iz kulturnih ustanov, ki so jih pred kratkim obiskali. S tem osvežijo spomin na dogajanje in počutje v kulturnih ustanovah. Po branju razmišljajo, kateri muzej ali galerijo bi obiskali sami. Naloge v delovnem zvezku rešujejo, ko so poročilo v učbeniku že prebrali. Na osnovi prebranega razmišljajo o dogajanju na prireditvi prihodnje leto; razmišljajo o številu udeleženih muzejev in galerij ter o številu obiskovalcev. O pravilnosti svojih predvidevanj izvejo iz radijskega poročila, ki mu prisluhnejo. Naloge v delovnem zvezku torej hkrati delujejo kot pobralna dejavnost za besedilo iz učbenika in predbralna dejavnost za poročilo, ki ga bodo poslušali po navodilu delovnega zvezka. Delo lahko nadaljujejo z učbenikom, kjer odgovarjajo na vprašanje, katero dejavnost iz poročila o dogajanju v muzejski noči bi sami izbrali. V drugo poročilo o zanimivih dogodkih, ki ga preberejo v učbeniku, učence vpeljejo vprašanja o nakupovanju in njihovih nakupovalnih navadah. Izkušnjske naloge, povezane z besedilno vrsto poročilo o aktualnih/zanimivih dogodkih, so vezane na izkušnje učencev, na njihove interese in predvidevanja.

Pred branjem oglasa učbenik učence spodbuja k nizanju asociacij na ime muzeja in jih sprašuje o interesu po vožnji z vlakom v muzej. V delovnem zvezku preberejo še dva oglasa, a izkušnjskih nalog pred ali po branju ni.

Pred branjem opisa poti učbenik učence spodbuja k razmišljanju o tem, kakšna je pot, po kateri se sprehajajo pesniki. V delovnem zvezku se po branju besedila ozirajo v svoje predznanje in iščejo pesnika ali pisatelja, ki je pisal o morju. Gre torej za izkušnje z branjem proze in poezije in za predznanje. Delovni zvezek jih spodbuja tudi k temu, da razmislijo, za koga bi bil izlet po omenjeni poti zanimiv in ali bi si jo sami ogledali.

Pred branjem življenjepisa v učbeniku učenci odgovarjajo, kdo je zanje znana oseba, in razmišljajo, kako pisci enciklopedij, leksikonov ali časopisov izbirajo osebe in podatke za svoje članke. Učbenik torej spodbuja učence k razmišljanju o lastnem sistemu vrednot, hkrati pa preverja tudi njihovo predznanje oz. izkušnje. Odgovora na vprašanja, ki sledita branju, torej gre za pobralne dejavnosti, zahtevata oziranje v lastne izkušnje; sprašujeta namreč po poznavanju romana o znani osebi in o pisanju lastnega življenjepisa. V delovnem zvezku je naloga, ki učence spodbuja k razmišljanju o tem, kaj bi poznavalca življenja znane osebe vprašali o tej znani osebi.

Preden učenci preberejo uradno prošnjo, preberejo okoliščine, ki so avtorico spodbudile k pisanju. S tem učbenik besedilo vpne v kontekst, ki učencu lahko omogoči boljše razumevanje besedila. Vprašanja uvodne motivacije se nanašajo na pomen cvetja in njegovih barv in se s prošnjo povezujejo vsebinsko – sporočevalka namreč prosi za sprejem na počitniško delo v cvetličarni. Ta vprašanja pa hkrati služijo tudi kot uvodna motivacija za sprejemanje sožalja. Dopolnjuje jih še fotografija, iz katere morajo učenci prepoznati dogajanje. Po branju jih učbenik z vprašanji spodbuja k razmišljanju o primernosti pisnega ali ustnega izrekanja sožalja, počutja prejemnika in sporočevalca in pomenu izrekanja sožalja. v delovnem zvezku izkušnjskih nalog v povezavi s prošnjo ali sožaljem ni, so pa za tvorjenje tovrstnih besedil osnovane okoliščine, ki učencem olajšujejo doživljanje tvorjenja kot pristno, resnično.

Pred branjem opisa naprave v učbeniku se učenci pogovarjajo o izkušnjah z gledanjem filmov doma in v kinu, kar služi kot ustvarjanje pogojev za učinkovitejše sprejemanje besedila opis naprave in njenega delovanja. V delovnem zvezku pa ob tem besedilu ni nalog, ki bi še dodatno aktivirale učence, da besedilo osmislijo z lastnimi izkušnjami. Delovni zvezek učencem ponudi fotografije naprav in zahteva, da jih poimenujejo, temu pa sledi ogled posnetka o klopotcu. Po ogledu razmišljajo, kaj novega so o napravi izvedeli. Naloga jih torej spodbuja, da prikličejo znanje, ki so ga o klopotcu že imeli, in ga dopolnijo z novimi spoznanji, ki jih je ponudil posnetek. Različna besedila o tej temi učenci sprejemajo tudi v učbeniku. Namenjena so predvsem opazovanju razlik med besedili, ki jih tvorimo v različnih okoliščinah. Pred branjem učenci razmišljajo o tem, s kom in o čem se najpogosteje pogovarjajo, kakšna besedila tvorijo pri pouku slovenščine in zakaj je dobro poznavanje besedil različnih besedilnih vrst. Te izkušnjske naloge torej učence spodbujajo k pregledu

dejavnosti pri pouku slovenščine; če jih učitelj dobro razdela, lahko ugotovi, kakšna stališča zavzemajo učenci do pouka slovenščine.

Opis in oznako osebe učbenik ponudi v enem poglavju in na primeru ene osebe, saj se opis in oznaka pogosto prepletata. Tudi izkušnjske naloge so v učbeniku skupne, preverjajo pa splošno razgledanost učencev. Sprašujejo namreč po naravi Prešernovih nagrad in po osebi, ki bi ji nagrado sami podelili. Odgovor na slednje vprašanje je hkrati tudi izraz vrednot – pokaže namreč, kakšne ljudi učenci spoštujejo, cenijo. V delovnem zvezku je še vprašanje o tem, kateri podatek o predstavljeni osebi je učence najbolj presenetil. Vprašanja torej posegajo na področje učenčevih izkušenj, predznanja in splošne razgledanosti. V delovnem zvezku so podani še opis, oznaka in pripoved o življenju druge znane osebe, kot uvodna motivacija pa je zapisano le, da osebe lahko predstavljamo na različne načine. Učenci morajo še razmisliti, katero osebo in zakaj prav to bi predstavili sami.

Pred ali po branju opomina, voščila, recepta, uradnega obvestila, pisma, opisa (kraja, poti, gradu), oglasa, ki jih učenci sprejemajo v delovnem zvezku, ni izkušnjskih nalog. V branje vabila, opravičila, čestitke in sožalja pa učence uvede dejstvo, da besedila velikokrat pišemo zato, da drugim izrazimo svoje občutke, želje ...

Učbenik in delovni zvezek ponudita pestro izbiro izkušnjskih nalog in skušata besedila osmisliti z učenčevimi izkušnjami, občutki, željami, pričakovanji, jih povezati z že obstoječim znanjem, ga priklicati in olajšati vgrajevanje novih pojmov, izkušenj, znanja v obstoječ sistem.

### 7.3.3 S katerimi vrstami razčlemb je v učbeniku in delovnem zvezku načrtovano doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev, povezanih z besedilnimi vrstami?

V učnem načrtu opredeljeni funkcionalni cilji pouka slovenščine so udejanjeni v učbeniku in delovnem zvezku, saj z nalogami in vprašanji spodbujata razvoj sporazumevalne zmožnosti učencev, tj. zmožnosti učencev za sprejemanje (poslušanja, branja) in tvorjenje (govorjenja, pisanja) besedil. Naloge so takšne, da spodbujajo razmišljujoče in kritično sprejemanje ter sistematično tvorjenje besedil.

Učenci v učbeniku sprejemajo 14 različnih besedilnih vrst oz. 19 različnih besedil z namenom obravnave besedilne vrste. To so potopis (berejo in gledajo), poročilo o aktualnih/zanimivih dogodkih (berejo in poslušajo), oglas, opis poti (berejo in gledajo), življenjepis, pripoved o življenju znane osebe, prošnja, sožalje, opis naprave in njenega delovanja (berejo in gledajo), obvestilo (zasebno), prijavo, opis, opis osebe, oznako osebe in pismo. Ob teh besedilih tvorijo obnove in povzetke.

Delovni zvezek s številnimi nalogami in vprašanji še razširja obravnavo besedilnih vrst na primerih besedil, ki so jih učenci prebrali v učbeniku ali pa ponudi povsem nova besedila. Vrača se tudi k besedilom, ki so jih učenci gledali ali poslušali, s tem da jih usmerja k ponovni receptivni dejavnosti, tokrat ožjega segmenta (npr. *Še enkrat si oglej posnetek. Pozoren bodi zlasti na tisti del, v katerem domačin opisuje klopotec.*). Ponudi še dodatna besedila, s katerimi učenci na podlagi lastne aktivnosti izgrajujejo znanje o besedilnih vrstah.

Učenci v delovnem zvezku sprejemajo vse besedilne vrste, ki jih predpiše učni načrt (opis poti, potopis, sožalje, reklama, obrazec, poročilo o aktualnih/zanimivih dogodkih, opis osebe, oznaka osebe, opis naprave in njenega delovanja, življenjepis, prošnja, sožalje, javna obvestila), s tem da je javno obvestilo obvestilo o potopisnem predavanju (ne pa športni in kulturni program, preglednica ali teletekst kot zapišejo v učnem načrtu), obrazec pa le poštni sožalni telegram, ne pa tudi bančni obrazec. Poleg tega učenci v delovnem zvezku sprejemajo še več besedilnih vrst, in sicer recept oz. sestavine (čokolade), uradni opomin, neuradno voščilo, uradno čestitko, anketo (enkrat preberejo anketo med znanimi Slovenci, ki je v funkciji uvodne motivacije za obravnavo potopisa, naloge, ki izhajajo iz tega besedila, pa so vezane le na razumevanje; drugič pa je anketa, poleg razlage pojava in opisa življenja, del publicističnega besedila oz. poročila o zanimivem dogodku), neuradno in uradno vabilo, uradno opravičilo, neuradno in uradno pismo, zasebna uradna in neuradna obvestila ter uradno prijavo. Berejo tudi različne opise (npr. opis kraja, gradu, opis pojma ipd.). Receptivno dejavnost opravljajo na primeru 40 besedil 22 besedilnih vrst. Največkrat sprejemajo poročilo o aktualnem/zanimivem dogodku.

Naloge, ki zahtevajo tvorjenje besedil, se večinoma nahajajo v delovnem zvezku, v učbeniku so le 3 (enkrat tvorijo obnovo, dvakrat pa povzetek). V delovnem zvezku tvorijo besedila, ki jih predpiše učni načrt: opis naprave in njenega delovanja, opis osebe, oznaka osebe, življenjepis, prošnja, sožalje, pripoved o potovanju in načrtih, obnovo knjige/filma/besedila,

komentar knjige/filma/besedila. Tvorijo še zasebno vabilo, oceno opisa naprave, oglas, opis poti in druge opise (npr. opis zgradbe uradne prošnje/opravičila/pisma) izpolnjujejo obrazec (pri čemer je poudarek na vsebini sporočila, ne pa na dejavnosti izpolnjevana obrazca). Tvorijo pisne in ustne obnove, med pisne sodijo obnova opisa osebe, med ustne pa obnova potopisa (2 nalogi), obnova poročila (3 naloge), obnova opisa položaja manjšine, obnova življenjepisa, ter obnove pisma, vabila in obvestila. Delovni zvezek od učencev zahteva tvorjenje pisnega komentarja enega opisa in dveh poročil. 13 nalog pa od učencev zahteva predstavitev, večinoma v obliki govornih nastopov (če navodilo ni, pripravi govorni nastop, pa piše, predstavi sošolcem). Učenci tvorijo predstavitev oznake sošolca, opisa sošolca, poročila, recepta, voščila, opomina, opisa naprave, predstavitev načrtov za prihodnost. V govornem nastopu pripovedujejo tudi o popotovanju.

49 nalog v delovnem zvezku od učencev zahteva tvorjenje besedil 16 različnih besedilnih vrst. Največkrat tvorijo obnovo in predstavitev. Pregled nalog pokaže, da delovni zvezek udejanja zahteve učnega načrta v smislu, da »se učenci usposablajo za tvorjenje ustnih in pisnih neumetnostnih besedil. Pri govorjenju/pisanju se navajajo na to, da je tvorjenje besedila načrtovano dejanje, pri katerem je potrebno upoštevati naslovnika ter obvladati temo, o kateri se govori/piše« (Učni načrt 2002: 107). Naloge tvorjenja govorjenih in pisnih besedil so večinoma strukturirane in učence vodijo do končne oblike besedila. Pri pisanju komentarja delovni zvezek učenca opozori na vsebinsko sestavo komentarja (pojasnilo odločitve za izbiro izhodiščnega besedila, navajanje podatkov iz izhodiščnega besedila, lastno mnenje, predlogi za izboljšanje), pri pisanju življenjepisa, opisa osebe in oznake osebe naloge učence usmerijo najprej v zbiranje in urejanje podatkov s pomočjo miselnega vzorca in šele nato k pisanju besedila, pri pisanju oglasa delovni zvezek ponudi skico oglaševanega predmeta, s katero naj si učenec pri pisanju pomaga, preden se lotijo obnavljanja besedil, morajo v njih podčrtati bistvene podatke ali jih oblikovati v miselni vzorec. Preden govorno nastopijo morajo načrtovati dejavnosti pred (izbira teme, zbiranje podatkov, oblikovanje zasnove/miselnega vzorca, priprava ponazoril in nalog za sošolce), med (napoved teme, opazovanje odzivanja sošolcev, povzetek bistvenih podatkov) in po (spodbujanje k razpravi, odgovarjanje na vprašanja) govornem nastopu.

Razen pri komentarju, oceni, predstavitvi, povzetku, obnovi (te le tvorijo, sprejemajo pa jih ne) in opravičilu učenci pri vseh besedilnih vrstah dokazujejo razumevanje prebranega ali slišane. Naloge, s katerimi učenci dokazujejo, da so besedilo razumeli, so zelo raznolike:



dopolnjevanje ali oblikovanje miselnega vzorca, urejanje vrstnega reda podatkov, iskanje/podčrtovanje/izpisovanje bistvenih podatkov, dopolnjevanje preglednic in vpisovanje podatkov iz besedila ipd. S tem, ko je velika pozornost posvečena razumevanju besedila, ko so naloge oblikovane tako, da se učenci po rešitve vračajo v besedilo, učbenik in delovni zvezek vzgajata dobre, natančne bralce in funkcionalno bolj pismene ljudi. Govorimo lahko o učenju za življenje, o aktivnem izgrajevanju lastnega znanja – z lastno aktivnostjo (branjem, vračanjem v besedilo, iskanjem podatkov v njem, ponovnem branju itd.) namreč oblikujemo in izpopolnjujemo svoje sposobnosti branja. Učbenik in delovni zvezek sta opremljena z metakognitivnimi strategijami, in sicer pred-, med- in pobralnimi dejavnostmi. Izkustvene naloge, ki imajo svoje mesto navadno pred sprejemanjem besedila in delujejo kot aktivatorji predznanja ali izkušenj, so v funkciji pripravljanja pogojev za učinkovito sprejemanje besedil. K predbralnim dejavnostim štejemo tudi napovedi besedil, ki so v učbeniku pred vsako obravnavano besedilno vrsto. Ponekod, npr. pri opisu osebe in oznaki osebe, je napoved oziroma predbralna dejavnost ena za dve ali več besedilnih vrst, ki so obravnavane skupaj. V primeru, ko delovni zvezek le razširja in dopolnjuje obravnavo besedilne vrste v učbeniku, predbralnih strategij v delovnem zvezku ni; obravnava se nadaljuje s pobralnimi strategijami, tj. povzemanjem besedila, povzemanjem temeljnih lastnosti besedila, preverjanjem razumevanja ipd. Učenci po sprejemanju besedila razlagajo neznane besede, iščejo pomene izrazov v slovarjih, se o tem pogovarjajo s sošolci.<sup>3</sup> Že med branjem oz. sprejemanjem besedila so učenci pozorni na bistvene podatke, jih podčrtujejo in izpisujejo. Predvsem pri besedilih, ki jih učenci gledajo ali poslušajo in se torej ne morejo vračati po odgovore v samo besedilo, so z navodilom dodatno opozorjeni, naj bistvene podatke beležijo že med samim sprejemanjem. Učbenik in delovni zvezek sta zasnovana tako, da učenci ob njuni uporabi razvijajo svoje bralne strategije. S tem, ko sprašujeta po izkušnjah in predznanju učencev, ustvarjata pogoje za razumevanje prebranega. Če je cilj razumeti besedilo res dosežen, morajo učenci uspešno opraviti s pobralnimi dejavnostmi, nalogami in vprašanji, ki preverjajo razumevanje smisla besedila. S tem pa je preseženo dokazovanje obvladovanja same tehnike branja. Pomembno je razumevanje globlje strukture besedila in njegovega namena. Tudi v tem segmentu učbenik in delovni zvezek Slovenščina 9 ustrezata konstruktivističnemu pojmovanju učenja. Uspešno branje namreč predstavlja pomembno sestavino učnih strategij.

---

<sup>3</sup> Tovrstnih nalog nisem uvrstila v obravnavo, saj ne moremo trditi, da so nekateri izrazi značilni prav za določeno besedilno vrsto.

Učenci v delovnem zvezku in v učbeniku rešijo največ nalog pragmatične razčlembe, kamor sodijo vprašanja o sporočevalcu in naslovniku besedila, temi in namenu, govornem položaju (sem uvrstim določanje ali je besedilo javno ali zasebno, uradno ali neuradno, objektivno ali subjektivno), skladnikih besedilne vrste in poimenovanju oziroma prepoznavanju besedilne vrste. Porazdelitev nalog pragmatične razčlembe je prikazana v tabeli 10.

Učenci v največji meri ugotavljajo, kakšno je besedilo glede na govorni položaj (44 nalog v delovnem zvezku in 17 v učbeniku). Prek teh nalog spoznavajo pomen govornega položaja za oblikovanje nekega besedila. Spoznavajo razliko med sporočili, ki jih napiše uradna ali neuradna oseba, ki so zasebna ali javna, v katerih se sporočevalec razodeva ali ne. Le v enem primeru pretvarjajo besedilo iz javnega v zasebno in v enem pišejo tako uradno kot neuradno besedilo. Z najmanj nalogami (14 v učbeniku in 25 v delovnem zvezku) določajo skladnike besedilne vrste, kamor sem uvrstila vprašanja o zunanji zgradbi besedil, obveznih delih besedilnih vrst, pa tudi vprašanja o mestu objave besedila – ta podatek lahko učenci najdejo zapisan pod besedilom in ga le prepisejo. Pri 12 besedilih v učbeniku in 32 v delovnem zvezku prepoznavajo tvorca in/ali naslovnika sporočila, pri 17 besedilih pa namen in/ali temo. Učenci besedilne vrste večinoma poimenujejo oziroma jih prepoznavajo, 11 pa ne poimenujejo. Z nalogami pragmatične razčlembe, ki zavzamejo največji delež, se pouk o besedilnih vrstah osredinja na prepoznavanje okoliščin (tvorca, naslovnika, kraja in časa objave), namena in teme besedila. Prek nalog v delovnem zvezku in učbeniku so učenci aktivni v prepoznavanju same besedilne vrste in njenih skladnikov, obveznih delov besedila. Konkretna izkušnja – sprejemanje in tvorjenje besedil različnih besedilnih vrst – jih uči o razlikah med besedili, ki jih rabimo v različnih okoliščinah, odvisno od tega, komu in kaj sporočamo ter s kakšnim namenom. Pragmatična razčlemba vedno izhaja iz besedila. Naloge sledijo dejavnosti sprejemanja in se prepletajo s preverjanjem razumevanja besedila.

BESEDIL. VRSTE	PRAG. R.		NASL., TVOREC		NAMEN, TEMA		GOVORNI POL.		POIMENOVANJE		SKLADNIKI		SKUPAJ		SKUPAJ
	U	D. Z.	U.	D. Z.	U.	D. Z.	U.	D. Z.	U.	D. Z.	U.	D. Z.	U.	D. Z.	U. in D. Z.
POTOPIŠ		1	2	2	2	2	2	2					6	7	13
OBNOVA								1					0	1	1
VABILO		3		4			3		3				0	13	13
OBVESTILO	2	4	1	2	3	3			2				6	11	17
OGLAS	1	4		4			1		1		5		1	15	16
POROČILO	3	5	1	2	1	8			3	2	3		7	21	28
OPIS POTI			2	1		1	1	1	1	1			4	3	7
OPIS		2		2			2		3				0	9	9
KOMENTAR													0	0	0
PREDSTAVITEV													0	0	0
ŽIVLJENJEPIS		1	1	1	1	3	1				2		3	7	10
PRIPOVED O ŽIVLJENJU						3	1	1	1	1	1		5	2	7
PROŠNJA	1	1	2	1	1	1	1	1	1	5	5		10	9	19
OPRAVIČILO		1		1			2		2		1		0	7	7
PISMO	2	2	1	1			3		3		1		3	10	13
SOŽALJE	2	1	1	1	1	1	1	1	1				5	4	9
OBRAZEC													0	0	0
ČESTITKA		1		1					1				0	3	3
OPIS NAPR. IN NJ. DEL.	1		2		1	2	1			4			9	2	11
OCENA													0	0	0
PRJAVA						3			1	1	1		4	2	6
OPOMIN		2		1			4				1		0	8	8
VOŠČILO		2		1			4				1		0	8	8
RECEPT		2		1			4				1		0	8	8
OPIS OSEBE				1				1	2		2		1	5	6
OZNAKA OSEBE						1		1	1		1		2	2	4
POVZETEK															
SKUPAJ	12	32	13	27	17	44	10	29	14	25			66	157	223
SKUPAJ UČB. IN D. Z.		44		40		61		39		39					

Tabela 9: Porazdelitev nalog pragmatične razčlembe v učbeniku in delovnem zvezku.

Med naloge jezikovne razčlembe sem uvrščala naloge, ki zadevajo jezikovne značilnosti besedilnih vrst. Glede na zgoraj navedene značilnosti besedilnih vrst sem sodijo predvsem vprašanja glagolskih oblik (čas, oseba, število), zastopanost posameznih besednih vrst ipd. Teh nalog je v delovnem zvezku najmanj, celo manj kot v učbeniku, čeprav pregled celotnega nabora nalog pokaže, da je jezikovnih nalog sicer veliko. Le tistih, ki so vezane prav na besedilno vrsto in ki želijo poudariti prav jezikovne značilnosti obravnavane besedilne vrste, ni veliko, le 8. Iz obravnave so tako izpadle naloge glasoslovja, oblikoslovja, besedoslovja in skladnje, ki sicer izhajajo iz obravnavanega besedila ali dela tega besedila, pa ne kažejo na značilnosti, ki bi jih lahko posplošili na besedilno vrsto. Naloge v učbeniku in delovnem zvezku ne zahtevajo metaznanja o jeziku v obliki definicij ali naštevanja lastnosti jezikovnega pojava. Učenci morajo znati znanje o jezikovnem sistemu uporabiti pri analizi in tvorjenju besedil. Naloge in vprašanja spodbujajo pridobivanje uporabnega znanja, ki omogoča suvereno ravnanje in prilagajanje v konkretnih življenjskih situacijah. Tako npr. določajo čas, število, osebo glagolov v besedilu in jih primerjajo z glagoli v drugem besedilu. Na ta način prek konkretne izkušnje spoznajo razliko med besedili in samostojno pridejo do spoznanja o obliki glagola kot pomembni določnici besedilne vrste.

BESEDILNE VRSTE	TIP NALOG	IZKUSTVENA NAL.		SPREJEMANJE		RAZUMEVANJE		PRAGMATIČNA R.		JEZIKOVNA R.		TVORJENJE		SKUPAJ		SKUPAJ U in D. Z.
		U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	
POTOPIS		2	12	1	1	7	14	6	7	2	2			18	36	54
OBNOVA							1		1			1	13	1	15	16
VABILO					3		5		13			1	1	0	22	22
OBVESTILO		4		1	3	2	3	6	11					13	17	30
OGLAS		2	3	1	3	5	2	1	15			1	1	9	24	33
POROČILO O AKTUALNEM DOGODKU		7	3	4	5	15	22	10	21					36	51	87
OPIS POTI		1	3	2	2	4	10	4	3	3			1	14	19	33
OPIS			1		4		1		9				3	0	18	18
KOMENTAR													3	0	3	3
PREDSTAVITEV													13	0	13	13
ŽIVLJENJEPIŠ		7		1	1	2	9	3	7	3	1		2	16	20	36
PRIP O ŽIVLJENJU ZNANE OSEBE			2	1	1	6	5	5	2				1	12	11	23
PROŠNJA		1		1	1	7	6	10	9				2	19	18	37
OPRAVIČILO					2				4					0	6	6
PISMO		2		1	2	2	1	3	10					8	13	21
SOŽALJE		1		2	1	4	1	5	4				2	12	8	20
OBRAZEC					1		1						1	0	3	3
ČESTITKA					1		1		3					0	5	5
OPIS NAPRAVE IN NJENEGA DELOVANJA		5	2	1	1	5	14	9	2	3	3			23	22	45
OCENA													1	0	1	1
PRUJAVA				1	1	3	2	4	2					8	5	13
OPOMIN					1		1		8					0	10	10
VOŠČILO					1		1		8					0	10	10
RECEPT					1		1		8					0	10	10
OPIS OSEBE		3	1	1	3	6	7	1	5	3	1		3	14	20	34
OZNAKA OSEBE		2	3	1	1	8	3	2	2	4	1		2	17	12	29
POVZETEK												2		2	0	2
SKUPAJ		37	30	19	40	76	111	69	154	18	8	3	49	222	392	614
SKUPAJ UČB. IN D. Z.		67		59		187		223		26		52				

Tabela 10: Porazdelitev vseh nalog o besedilnih vrstah v učbeniku in delovnem zvezku.

Učbenik in delovni zvezek spodbujata sprejemanje in tvorjenje različnih besedil, z nalogami in vprašanji pa terjata še natančno razčlenitev teh besedil. Po sprejemanju se prepletata pragmatična in pomenska (pri čemer mislim na preverjanje razumevanja prebranega) ter jezikovna razčlemba. Tem razčlembam navadno sledi tvorjenje podobnega besedila ali pa opisa, obnove, povzetka, komentarja prebranega besedila. Iz besedila izhajajo še številne naloge, ki razvijajo oz. spodbujajo pridobivanje slovničnega znanja, a niso predmet naše obravnave.

#### 7.3.4 Katere stopnje kognitivnega taksonomskega področja udejanjata učbenik in delovni zvezek z nalogami in vprašanji?

Nalog, ki preverjajo znanje – poznavanje posameznosti, načinov ravnanja s posameznimi dejstvi in podatki, abstraktno, splošno znanje – je malo, v učbeniku in delovnem zvezku skupaj le 13. Vprašanja, ki preverjajo znanje, se največkrat nanašajo na poznavanje specifičnih podatkov in dejstev (npr. kje so objavljena besedila določene besedilne vrste) in poznavanje dogovorov, pravil in konvencij (npr. obnašanje ob izrekanju sožlja). Največ nalog

v učbeniku in delovnem zvezku je na stopnji razumevanja besedila; od učencev torej zahtevajo, da razlagajo, opisujejo, poročajo, povejo z drugimi besedami. Z odgovarjanjem in drugimi dejavnostmi dokazujejo, da razumejo smisel in bistvo posameznih delov in celotnega besedila. Vsakemu besedilu, ki ga preberejo v učbeniku in delovnem zvezku sledijo vprašanja, ki sprašujejo po bistvenih podatkih iz besedila. Učenci jih izpisujejo, podčrtujejo, zapisane trditve prepoznavajo kot pravilne ali nepravilne, oblikujejo miselne vzorce ali zapisujejo dispozicijske točke. Po pogostosti nalog sledi uporaba znanja. Sem sem uvrstila naloge iz delovnega zvezka in učbenika, ki od učencev zahtevajo prepoznavanje tvorca/sporočevalca, naslovnika, namena in teme besedila, sporočevalčevega odnosa do posredovane vsebine, govornega položaja, besedilne vrste, določanje in prepoznavanje oblik glagolov in drugih besednih vrst. Gre za naloge, pri katerih morajo učenci dokazati, da obvladajo pojem (poznajo terminologijo in razumejo pomen izraza), po katerem naloga sprašuje, in da ga najdejo in prepoznajo v novi okoliščini ali ga znajo prilagoditi novi okoliščini – konkretnemu besedilu. Naloge analize v učbeniku in delovne zvezku od učencev zahtevajo razstavljanje besedila na posamezne dele in iskanje odnosov med njimi, primerjanje besedil različnih besedilnih vrst, razlaganje razlik med besedili različnih besedilnih vrst, razlaganje in utemeljevanje značilnosti besedila. Naloge se nanašajo na prepoznavanje in utemeljevanje sporočevalčevega odnosa do zunajjezikovne dejanskosti, primerjavo in ugotavljanje razlik med različnimi besedili, pojasnjevanje značilnosti besedil in pomena podatkov za določeno besedilo, primerjanje odgovorov s sošolčevimi in besedil med sabo ipd. Pri sintezi gre za tvorjenje besedil posameznih besedilnih vrst, torej za izdelavo originalnega besedila. Tvorijo tudi obnove, povzetke in komentarje, torej metabesedila. Pri obnovi in povzetku je stopnja originalnosti manjša, kljub temu pa ne gre za dobesedno prepisovanje avtorjevih stavkov; pri komentarju pa gre hkrati tudi za vrednotenje, saj učenci v njem pojasnjujejo razloge za izbor besedila, svoje mnenje o predstavljeni zunanjezikovni dejanskosti in možnosti za razvoj oz. napredek. Večina nalog sinteze se nahaja v delovnem zvezku. Najmanj nalog od učencev zahteva vrednotenje besedila, le 2 nalogi v delovnem zvezku. Veliko je sicer nalog, ki sprašujejo o učenčevem mnenju o določenem besedilu ali okoliščinah besedila, a v teh primerih na gre za vrednotenje v smislu podajanje vrednostnih sodb na podlagi zunanjih ali notranjih kriterijev.

Pregled nalog pokaže, da gre v učbeniku in delovnem zvezku Slovenščina 9 predvsem za udejanjanje ciljev višjih taksonomskih stopenj, za razumevanje, analizo, sintezo ter uporabo znanja v novih okoliščinah, majhen pa je poudarek na preverjanju poznavanja dejstev, specifičnih podatkov, terminologije, dogovorov, pravil, konvencij, tendenc itd. Malo je tudi nalog vrednotenja, stopnje, ki bi si zaslužila večjo veljavo.

BESEDL. VRSTE	TAKS. ST.	ZNAJJE		RAZUMEVANJE		UPORABA		ANALIZA		SINTEZA		VREDNOTENJE		SKUPAJ		SKUPAJ U in D. Z.
		U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	U	D. Z.	
POTOPIS				11	24	2	6	2	2	1	2			16	34	50
OBNOVA					1		1			2	13			2	15	17
VABILO					6		7		3		1			0	17	17
OBVESTILO				6	5	1	9	2						9	14	23
OGLAS				6	10				7		3		1	6	21	27
POROČILO	2			20	25	3	12	2	4		3			27	44	71
OPIS POTI			2	8	7	3	7		2		1			11	19	30
OPIS					4		6		1		3			0	14	14
KOMENTAR											3			0	3	3
PREDSTAVITEV											13			0	13	13
ŽIVLJENJEPIŠ	1	1		3	9	2	4	2	4		2			8	20	28
PRIPOVED O ŽIVLJENJU	2			4	4	6		4	1	1	1			17	6	23
PROŠNJA	1			13	8	2	6	2	1		2			18	17	35
OPRAVIČILO						1			3					0	4	4
PISMO				5	5	1	4	1	1		1			7	11	18
SOŽALJE	1			5	1	3	1	4	3		2			13	7	20
OBRAZEC			1								1			0	2	2
ČESTITKA						1			3					0	4	4
OPIS NAPRAVE	3	1		11	12	6	3	1	3		1			21	20	41
OCENA											1			0	1	1
PRJAVA	1			5	3		2							6	5	11
OPOMIN					5		3							0	8	8
VOŠČILO					5		3							0	8	8
RECEPT					5		3							0	8	8
OPIS OSEBE	2			3	11	7	4	1	1		3			13	19	32
OZNAKA OSEBE				7	7	5	2	4	1		1		1	16	12	28
POVZETEK										2				2	0	2
SKUPAJ				13	5	107	157	41	85	25	40	6	57	0	2	
SKUPAJ UČB. IN D. Z.				18		264		126		65		63		2		192
																346
																538

Tabela 11: Porazdelitev nalog glede na kognitivne taksonomske stopnje v učbeniku in delovnem zvezku.

## 8 ZAKLJUČEK

Učbenik in delovni zvezek Slovenščina 9 skušata z nalogami in vprašanji učence motivirati za učenje, jih aktivirati – narekujeta takšne dejavnosti, ki spodbujajo samostojno opazovanje jezikovnih pojavov v konkretnem besedilu, ustvariti pogoje za učenje v socialni interakciji in poskrbeti za to, da izkušnje, ki si jih učenci pridobijo z dejavnostjo, povežejo v nek splošen sklep. Spodbujata torej učenje, ki je intristično motivirano, aktivno, vpeto v problem in induktivno. Skušata ustvariti pogoje, ki omogočajo, da učenci z lastno dejavnostjo usvajajo nova znanja in jih vgrajujejo v svojo pojmovno mrežo. Nova znanja pomenijo novost v odnosu do znanja, ki so ga imeli predhodno. Da za učenca dobi pravo vrednost, to pomeni, da ga lahko uporablja, ga mora najprej razumeti. Torej ni pomembno le, da so nova znanja posredovana, ampak kako so posredovana oz., bistveno, ali jih učenec lahko smiselno vgradi v svoj miselni sistem. Pomembno je torej, da ta znanja naveže na že obstoječe pojme in da razume njegov pomen – kdaj in kako ter zakaj ga lahko uporabi. Šola torej posreduje obče veljavna znanja in hkrati ustvarja pogoje, da si vsak učenec oblikuje svoje subjektivno in individualno znanje – da ga torej osmisli s svojimi izkušnjami in predznanjem, da sam uvidi možnosti za njegovo uporabo in da ga zna tudi uporabiti.

Učbenik in delovni zvezek Slovenščina 9 spodbujata učence k sprejemanju in tvorjenju različnih neumetnostnih besedil. Spoznajo se s praktičnosporazumevalnimi, publicističnimi in strokovnimi besedili; prikazovalnimi, zagotovljalnimi, pozivnimi, povezovalnimi, poizvedovalnimi, vrednotenjskimi; subjektivnimi in objektivnimi; uradnimi in neuradnimi; zasebnimi in javnimi besedili. Vzeta so iz realnega življenja in prilagojena za šolsko rabo ali pa so prav v ta namen tvorjena. Da bi bilo sprejemanje kar najbolj učinkovito, učbenik pred vsakim besedilom učence spodbudi k razmišljanju o svojih izkušnjah, povezanih s temo besedila ali s samo besedilno vrsto. V delovnem zvezku izkušenskih nalog pred vsakim besedilom ni, veliko pa jih sledi sprejemanju. Izkušenske naloge olajšujejo priključitev že usvojenega znanja, v veliki meri pa sprašujejo tudi po interesih, željah in pričakovanjih učencev. Ne služijo torej le kot osnova za pridobivanje novega znanja, ampak kažejo tudi na osebne poteze učencev. Učitelju lahko pomagajo pri spoznavanju njihovega načina mišljenja, vrednostnega sistema, navad. Spoznanja o učencih in temah, ki jih privlačijo, lahko izkoristi za uvodno motivacijo, ki je pomemben del učnega procesa, pa tudi za druge faze pouka. Hkrati izkušenske naloge s svojo naravo, da namreč spodbujajo učence k izražanju

lastnih vrednot, stališč, mnenj, želja, pričakovanj, izkušenj, interesov, omogočajo razvijanje spretnosti komuniciranja, sprejemanja drugačnega mnenja, poslušanja drugega, argumentiranja in vrednotenja, spoštovanja sogovorca itd. Osnovno navodilo v učbeniku je namreč Pogovorimo se. Učbenik in tudi delovni zvezek torej spodbujata komunikacijo v razredu, pri tem pa je učitelj tisti, ki mora ustvariti pogoje, da bo komuniciranje res potekalo tako, da bo omogočalo razvoj prej naštetega. Pojavlja pa se vprašanje, v kakšni meri je dejansko izkoriščena ponudba tovrstnih nalog pri pouku.

Učno gradivo učence spodbuja tudi k pridobivanju znanja v skupini ali v dvojici. Pouk, ki poteka v socialni interakciji, ponudi še neko novo kvaliteto. Omogoča poglobljen dialog, soočanje z različnimi idejami, rešitvami in argumenti, usklajevanje in iskanje najboljše rešitve, sodelovanje. Na ta način učenci delujejo drug na drugega in se učijo drug od drugega. V socialni interakciji je verjetnost, da pride do konfliktov, večja, a to odpira možnost za razpravo, v kateri se učenci urijo v kritičnem mišljenju in argumentiranju.

Učbenik in delovni zvezek spodbujata razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti. Učenci poslušajo in berejo, sprejemanju pa sledi preverjanje razumevanja besedila. Pri tem se vprašanja nanašajo na vsebino besedila – učenci z različnimi dejavnostmi dokazujejo razumevanje prebranega ali slišane besedila – in na pragmatične značilnosti besedila – učenci z različnimi dejavnostmi dokazujejo prepoznavanje tvorca in naslovnika, namena in teme, govornega položaja in skladnikov besedilne vrste. Besedilo razčlenjujejo, tako da v njem podčrtujejo, iz njega izpisujejo, ga preoblikujejo, urejajo, dopolnjujejo, obkrožajo, razvrščajo, iščejo itd. Vračajo se v besedilo in ga spoznavajo z lastno aktivnostjo. Značilnosti besedilne vrste, ki jih spoznavajo in jih vgrajujejo v svojo miselno shemo kot novo znanje, opazujejo in raziskujejo v konkretnem besedilu, ki je osmišljen z lastnimi izkušnjami in predznanjem. Učenci morajo pri tvorjenju besedil, podobnih prebranim, samo tvorjenje načrtovati. Pri tem morajo upoštevati značilnosti besedilne vrste, torej značilnosti, ki so jih spoznali s samostojnim odkrivanjem v besedilu. Učbenik in delovni zvezek Slovenščina 9 udejanjata cilje učnega načrta in spodbujata razvijanje branja in poslušanja z razumevanjem ter načrtovanega tvorjenja besedil. Veliko število nalog, ki preverjajo razumevanje vsebine besedila po samem branju in ustvarjajo pogoje za učinkovito sprejemanje besedila, razvijajo sposobnost natančnega in pozornega branja, ki je pomemben del učnih strategij. Na ta način učbenik in delovni zvezek pripomoreta k razvijanju same tehnike branja in zavedanju pomena bralnih strategij za razumevanje vsebine.



Pragmatično razčlenjevanje besedil učencem pokaže, kako različna so besedila glede na namen, naslovnika, tvorca in govorni položaj. Učbenik in delovni zvezek bi ob pestri ponudbi besedil lahko učence bolj opomnila na razlike med besedili, ki jih sporočevalci namenjajo različnim naslovnikom (množični ali posameznik), tvorijo v različnih položajih (v imenu institucij ali v lastnem imenu) in v katerih izražajo različen odnos do zunajjezikovne dejanskosti (stvarno ali subjektivno podajanje vsebine). Ob nekem uradnem besedilu bi lahko navedli stran v učbeniku ali delovnem zvezku, kjer si lahko zgolj za primerjavo preberejo neuradno, ali kako drugače opomnili na razlike v besedilih. Namen zgolj prepoznavajo, ni pa kriterij za ločevanje besedil.

Naloge jezikovne razčlenbe v učbeniku in delovnem zvezku zahtevajo od učencev predvsem uporabljanje jezikovnega znanja. V besedilu prepoznavajo različne besedne vrste, najpogosteje glagole in njihove časovne oblike. Svoje znanje slovnice in slovarja dokazujejo ob aktivnem sprejemanju in tvorjenju besedil. Mnoge naloge, ki izhajajo iz besedila, so namenjene razvijanju slovničnega znanja, a se ne nanašajo prav na besedilno vrsto. Rešitve, do katerih prihajajo učenci, niso posplošljive na besedilno vrsto, ampak so značilne zgolj za obravnavano besedilo. To deluje nekoliko zavajajoče, ko želiš raziskati zgolj obravnavo besedilnih vrst, po drugi strani pa pomeni udejanjanje učnega načrta, ki predpisuje povezovanje rabe jezika z usvajanjem znanja o jezikovnem sistemu. Jezik kot sistem in jezik kot raba sta namreč soodvisna in se drug drugemu prilagajata, drug iz drugega izhajata.

Značilnosti besedilnih vrst učenci odkrivajo z lastno aktivnostjo. Da pa pridobivanje znanja ne ostane na ravni izkušnje, učbenik ob obravnavani besedilni vrsti (tistih, ki jih navede že v kazalu) ponudi še opredelitev novega pojma. Gre pravzaprav za sklep, ki združuje podatke o besedilni vrsti, ki so jih učenci že sami spoznali. V delovnem zvezku pa takšnih sklepov oziroma opredelitev ni. Tedaj mora za osmišljenje izkušenj, ki jih za učence predstavlja raziskovanje besedila, poskrbeti učitelj z ustreznim vodenjem. Učbenik na koncu še v obliki preglednic ponudi učno snov celotnega triletja.

Pregled nalog in vprašanj pokaže, da učbenik in delovni zvezek Slovenščina 9 po Bloomovi taksonomiji udejanjata predvsem cilje višjih taksonomskih ravni. Gre predvsem za razumevanje, uporabo, analizo in sintezo, medtem ko je nalog, ki preverjajo znanje specifičnih podatkov, dejstev, poznavanje teorij, principov in zakonitosti, malo. Pri nekaterih nalogah se učenci do besedila opredeljujejo, o njem izrazijo svoje mnenje, malo pa je nalog, v

katerih bi morali besedilo ovrednotiti po vnaprej danih kriterijih. Če je cilj pouka vzgojiti kritičnega in avtonomnega posameznika, bi morali dati tem nalogam večjo veljavo. Biti kritičen namreč ne pomeni le, povedati, ali ti je nekaj všeč ali ne, ampak svoje mnenje utemeljiti, argumentirati ali kako drugače podkrepiti. Vrednotenje pomeni najvišjo stopnjo v taksonomiji in kot tako združuje predhodne. Da učenec lahko nekaj ovrednoti mora poznati pojem, o katerem se izreka, razumeti vsebino besedila, njene posamezne dele in odnose med njimi, znati mora izluščiti bistvo, prepoznati pozitivno in negativno, videti možnosti za izboljšavo ipd. Zajeti vse to pa gotovo terja vajo, ki bi jo lahko spodbudila učbenik in delovni zvezek, da bi s tem pripomogla k razvoju kritične, razmišljujoče, avtonomne osebnosti.

Učbenik in delovni zvezek Slovenščina 9 udejanjata nekatere značilnosti konstruktivističnega učenja in sodobnega jezikovnega pouka. Obravnava besedilnih vrst je vezana na učenčevo dejavno delo z besedilom; naloge in vprašanja so namreč zasnovana tako, da od učencev zahtevajo konkretno miselno aktivnost. Naloge pomenske, pragmatične in jezikovne razčlenbe izhajajo iz besedila, ki za učence predstavlja konkretno izkušnjo. Da je usvajanje znanja za učenca osebno pomembno, se v gradivu nahajajo izkušnjske naloge. Spodbujanje dela v skupinah in v paru omogoča razvijanje kritičnega mišljenja, učenja socialnih spretnosti in komuniciranja. Pri nalogah pogrešamo več takih, ki bi spodbujale najvišjo kognitivno taksonomsko stopnjo, vrednotenje.

»/E/na temeljnih funkcij šole ostaja prav prenos vednosti in znanja« (Štefanc 2005: 37) in v diplomskem delu me je zanimalo, kako učenci s pomočjo učbenika in delovnega zvezka Slovenščina 9 usvajajo znanje o besedilnih vrstah. Ugotovim lahko, da so učenci aktivni in da dejavno stopajo v stik z besedilom, pri tem pa ne spoznavajo samo značilnosti besedilne vrste, ampak razvijajo tudi vse štiri sporazumevalne dejavnosti, sposobnost delovanja v skupini, upoštevanja drugega in usklajevanja mnenj, torej socialne spretnosti. Učenci pridobivajo uporabno znanje, s katerim naj bi bili zmožni v realnem svetu dosežati najrazličnejše namene. Učbenik in delovni zvezek spodbujata aktivnosti, ki bi učencem omogočile razumevanje objektivnega znanja, ki ga šola posreduje in navsezadnje tudi zahteva, ko v učnem načrtu opredeli minimalne, temeljne in višje standarde znanja.

## VIRI IN LITERATURA

Adamič, M. 2004: Konstruktivizem in didaktična teorija W. Schulza. V: (ur.): Marentič

Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Austin, J. L. 1990: *Kako napravimo kaj z besedami*. Prevedel Bogdan Lešnik. Ljubljana: Študentski kulturni center.

Beaugrand, R. A., W. U. Dressler 1990: *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.

Bešter, M. 1994/1995: Šolske besedilne vrste. *Jezik in slovstvo* 40/1–2. 63–68.

Bešter, M., Križaj Ortar, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., Ambrož, D., Židan, S. 1999: *Na pragu besedila 1. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Bešter, M., Križaj Ortar, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M. 2000: *Na pragu besedila 2. Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Bešter, M., Križaj Ortar, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M. 2001: *Na pragu besedila 3. Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Bloom, B. S. 1970: Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Knjiga 1: Kognitivno področje. Beograd: Jugoslovanski zavod za proučevanje školskih i prosvetnih pitanja.

Ceklin Bačar, I., Cazinković, R., Levstik, N., Klemenčič – Glavica, M. idr. 2004: *Razlage in ponazoritve jezikovnih ravni z neumetnostnimi besedili. Priročnik za ponazoritev jezika od 1. do 4. letnika gimnazij, za pripravo na slovenščino – jezik na maturi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Cestnik, M., Vogel, J. 2006: *Razvezani jezik. Jezikovni priročnik za šolo in vsakdanjo rabo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Čuden, M., Košak, T., Vogel, J. 2005: *Slovenščina 9. Učbenik za slovenski jezik v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Čuden, M., Košak, T., Vogel, J. 2005: *Slovenščina 9. Delovni zvezek za slovenski jezik v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dular, J., 1979/80: O definicijah funkcijskih zvrsti in njihovi formalizaciji v šoli. *Jezik in slovstvo* 25/3. 80–85.

Golob, B., 1971/72: Metodичne možnosti za pouk spisja in govornih vaj. *Jezik in slovstvo* 17/1–2. 10–18.

Gomboc, M. 1999: *Preproste besede. Pisno in ustno sporazumevanje*. Nova Gorica: Grafika Soča.

Hudej, S. 2002: Uspešnost uresničevanja tvorčevega namena v šestih besedilnih vrstah. *Slavistična revija* 50/1. 61–81.

Jeriček, H. 2004: Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi. V: (ur.): Marentič Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Jurman, B. 1999: *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje*. Ljubljana: Jutro.

Ivšek, M. 2001: Kako brati nove učne načrte za slovenščino? V: (ur.): Ivšek, M. *Materni jezik na pragu 21. stoletja*: zbornik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kmecl, M., 1995/96: Uvod k prvemu javnemu poročilu o delu skupine za prenovu pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 40/1-2. 3-4.

Kovač, M. idr. 2005: *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.

Krakar Vogel, B. 92/93: Živahen posvet o učbenikih za slovenščino. *Jezik in slovstvo*. 38/7–8. 304–305.

Kramar, M. 2004: Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu. V: (ur.): Marentič Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Kranjc, S. 2003: Pouk slovenskega jezika v osnovni šoli. 39. *SSJLK*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko.

Križaj Ortar, M., 1992/93: Osnovnošolski učbenik za pouk slovenskega jezika. *Jezik in slovstvo* 38/7–8. 306–307.

Križaj Ortar, M. idr., 1994: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different.

Križaj Ortar, M., Bešter, M. 1995/96: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 40/1–2. 5–15.

Križaj Ortar, M., 2001: Sodobni jezikovni pouk – pouk jezika ali pouk o jeziku? Mesto slovnice v novih učnih načrtih. V: *Materni jezik na pragu 21. stoletja*: zbornik (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Križaj Ortar, M., 2003: Delovne naloge jezikovne didaktike na Slovenskem. V: (ur.): Ivšek, M. *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja*: zbornik (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Kroflič, R., 1992: *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.

Kroflič, R., 1997: Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula. V: (ur.): Barle, A., Bergant, K. *Kurikularna prenova*: zbornik. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Kunst Gnamuš, O., 1983: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kunst Gnamuš, O., 1984/85: Kako povezati jezikovni pouk z rabo. *Jezik in slovstvo* 30/6. 183–193.

Malić, J., 1986: *Koncepcija sodobnega učbenika*. Zagreb: Školska knjiga.

Marentič Požarnik, B. 1991: Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Marentič Požarnik, B. 2004: Teoretični vidik konstruktivizma. Uvod. V: (ur.): Marentič Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. 2004: Konstruktivizem – kašipot ali pot kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V: (ur.): Marentič Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. 2005: Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika* 56/1. 58–74.

Patry, J. – L. 2004: Konstruktivistično učenje kot proces reševanja problemov. V: (ur.): Marentič Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Pavlin Povodnik, M. 1996: *Sporočanje za šolo in vsakdanjo rabo*. Ljubljana: Založba Rokus.

Pevec Grm, S. 2001: Učbenik kot didaktični pripomoček pri pouku maternega jezika. Magistrska naloga.

Plut Pregelj, L. 2004: Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: (ur.): Marentič Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Plut Pregelj, L. 2005: Sodobna šola ostaja: kaj pa se je spremenilo? *Sodobna pedagogika* 56/1. 16–31.

Poljak, V. 1983: *Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Puklek Levpušček, M. 2004: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. *Sodobna pedagogika* 5/2004. 209–213.

Rutar Ilc, Z. 2003: Premik poudarkov v pojmovanjih znanja, učenja in poučevanja. V: (ur.): Ivšek, M. *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja*: zbornik (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. 2004: Učnociljni pristop: ovira ali spodbuda za konstruktivistični način poučevanja. V: (ur.): Marentič Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Sagadin, J. 1993: *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sivec, M. 2003: Koraki do razumevanja neumetnostnega besedila. V: (ur.): Ivšek, M. *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja*: zbornik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Strmčnik, F., 1975a: Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige. *Sodobna pedagogika* 26/5–6. 177–190.

Strmčnik, F., 1975b: Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige. *Sodobna pedagogika* 26/7–8. 257–270.

Strmčnik, F., 2001: *Didaktika*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.

Špoljar, K. 2004: Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. V: (ur.): Marentič Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Štefanc, D. 2005: Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika* 56/1. 34–57.

Šteh, B. 2004: Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V: (ur.): Marentič Požarnik, B. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Toporišič, J. 1993: *Slovenska zvrstna besedila*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Toporišič, J. 2000: *Slovnica slovenskega knjižnega jezika*. Maribor: Založba Obzorja.

*Učni načrt, 2002. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Žagar, F., 1978/79: Poučevanje sporočanja. *Jezik in slovstvo* 24/2. 39–42.

Žagar, F., 1980/81: Kratka vsebina. *Jezik in slovstvo* 26/2. 79–82.

Žagar, F., 1981/82: Jezikovni učbenik in njegova uporaba pri pouku. *Jezik in slovstvo* 27/1. 16–20.

Žagar, F., 1985: Pismo. *Vzgoja in izobraževanje* 31/3. 37–40.

Žagar, F., 1985/86: Obravnavanje in prepoznavanje besedilnih vrst v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo* 31/4. 115–119.

Žagar, F., 1988/89: Domišljjski spis v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo* 3/6. 141–145.

Žagar, F., 1988/89: Oznake v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo* 34/1–2. 23–30.



Žagar, F., 1989/90: Opis v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo* 35/1–2. 32–34.

Žagar, F., 1990: Ovire pri sporočanju. *Pedagoška obzorja* 5/16. 25–28.

Žagar, F. 1992/1993: Definiranje, klasificiranje in spoznavanje besedilnih vrst. *Jezik in slovstvo* 38/3. 83–88.

Žveglič, M. 2003: Vloga učnih gradiv pri načrtovanju pouka slovenščine v osnovni šoli. V: (ur.): Ivšek, M. *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja*: zbornik (ur. Ivšek, M.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## **IZJAVA O AVTORSTVU**

Podpisana Katarina Leban izjavljam, da sem diplomsko nalogo z naslovom *Sodobne jezikovne in didaktične usmeritve pri obravnavi besedilnih vrst* izdelala sama ob pomoči mentorjev izr. prof. dr. Simone Kranjc in doc. dr. Milana Adamiča ter z uporabo navedene literature. Vsa mesta v besedilu, ki druga dela navajajo dobesedno ali jih smiselno povzemajo, so jasno označena kot prevzeta mesta z navedbo vira.

Katarina Leban