

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA ANGLISTIKO IN AMERIKANISTIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

TANJA VUČKOVAC

**Psihološke teorije učenja in njihova aplikacija v
učbenikih za angleščino in slovenščino**

**General psychological theories of learning and their
application in textbooks for English and Slovene**

Magistrsko delo

Celje, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA ANGLISTIKO IN AMERIKANISTIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

TANJA VUČKOVAC

**Psihološke teorije učenja in njihova aplikacija v
učbenikih za angleščino in slovenščino**

**General psychological theories of learning and their
application in textbooks for English and Slovene**

Magistrsko delo

Mentorja:
red. prof. dr. Janez Skela
doc. dr. Jerca Vogel

Študijski program:
Anglistika – D, P
Slovenistika – D, P

Celje, 2016

Zahvala

*Iskreno se zahvaljujem mentorjema red. prof. dr. Janezu Skeli in doc. dr. Jerci Vogel
za strokovno pomoč in usmeritve pri nastajanju magistrskega dela.*

*Zahvaljujem se mami in bratu, ker sta bila vedno tu, ko sem potrebovala podporo in
pomoč. Prav tako se zahvaljujem fantu Juretu in najboljšim prijateljem, ki so me
spodbujali skozi celoten študij.*

Brez vas mi ne bi uspelo!

IZVLEČEK

Psihološke teorije učenja in njihova aplikacija v učbenikih za angleščino in slovenščino

V magistrskem delu predstavljamo temeljne psihološke teorije učenja in njihovo aplikacijo v učbenikih za angleščino in slovenščino. V teoretičnem delu najprej predstavimo razliko med učenjem in usvajanjem maternega jezika oz. drugega/tujega jezika. Podrobneje predstavimo splošne psihološke teorije učenja – temeljne značilnosti posamezne teorije, pri čemer poudarjamo predvsem tiste značilnosti, ki se povezujejo z jezikovnim učenjem. Teoretični del zaključimo z definicijo učbenika in kratkim pregledom lastnosti, ki sestavljajo kakovosten (tuje)jezikovni učbenik.

V empiričnem delu magistrske naloge nas je zanimalo, na katerih psiholoških teorijah učenja temeljijo naloge v učbenikih za angleščino in slovenščino oz. katere od teh teorij v učbenikih prevladujejo. Analizirali smo osem učbenikov, ki so namenjeni štirim različnim skupinam uporabnikov: govorcem slovenščine kot maternega jezika, govorcem slovenščine kot drugega/tujega jezika, govorcem angleščine kot maternega jezika in govorcem angleščine kot tujega jezika.

Analiza je pokazala, da je v vseh učbenikih najbolj zastopana behavioristična teorija učenja, kar pomeni, da so naloge zasnovane tako, da od učencev zahtevajo uporabo precej nezahtevnih miselnih operacij, kot sta npr. pomnjenje in ponavljanje. Precej je tudi nalog, ki temeljijo na kognitivni teoriji učenja, vendar je še zmeraj nemogoče reči, da je prišlo do prehoda od behaviorizma h kognitivizmu in da prevladujejo naloge, ki spodbujajo uporabo višjih kognitivnih procesov in ne le reprodukcijo prebranega ali slišanelega.

Ključne besede: učenje jezika, materni jezik, drugi/tuji jezik, psihološke teorije učenja, učbenik

ABSTRACT

General psychological theories of learning and their application in textbooks for English and Slovene

The MA thesis deals with the basic psychological theories of learning and their application in textbooks for English and Slovene. In the theoretical part, we start by presenting the difference between learning and acquiring a mother tongue or a second/foreign language. We present the general psychological theories of learning in detail – the main characteristics of each theory, with the stress on those characteristics that are associated with language learning. We conclude the theoretical part with a definition of a textbook and a brief overview of the features that constitute a (high) quality textbook.

In the empirical part of the MA thesis, we wanted to establish which psychological theories are the basis for the exercises in the textbooks for English and Slovene and which of these theories prevail. We analysed eight textbooks intended for four different user groups: native speakers of Slovene, speakers of Slovene as a second/foreign language, native speakers of English and speakers of English as a foreign language.

The analysis revealed that behaviourism is still the most represented psychological theory of learning in all of the textbooks, which means that the activities are designed in a way that requires from the students the use of quite undemanding cognitive operations, such as memorization and repetition. There are also many activities that are based on the cognitive theory of learning, but it is still impossible to say that the transition from behaviourism to cognitivism has taken place; activities that encourage the use of higher cognitive processes and not just the reproduction of what has been read or heard still do not prevail.

Keywords: language learning, mother tongue, second/foreign language, psychological theories of learning, textbook

KAZALO VSEBINE

1. UVOD	1
2. INTRODUCTION.....	3
3. USVAJANJE IN UČENJE JEZIKA.....	5
3.1. USVAJANJE PRVEGA JEZIKA.....	6
3.2. USVAJANJE DRUGEGA/TUJEGA JEZIKA.....	8
3.3. RAZLIKA MED USVAJANJEM PRVEGA IN DRUGEGA/TUJEGA JEZIKA	10
4. RAZVOJNA PSIHOLOGIJA	13
5. PSIHOLOŠKE TEORIJE UČENJA	14
5.1. BEHAVIORISTIČNA TEORIJA UČENJA	16
5.1.1. JEZIKOVNI VIDIK BEHAVIORISTIČNE TEORIJE	18
5.2. NATIVISTIČNA TEORIJA UČENJA.....	19
5.2.1. JEZIKOVNI VIDIK NATIVISTIČNE TEORIJE	20
5.3. KOGNITIVNA TEORIJA UČENJA	22
5.3.1. JEZIKOVNI VIDIK KOGNITIVNE TEORIJE	24
5.4. SOCIALNOKOGNITIVNA TEORIJA UČENJA	26
5.5. TEORIJA AFEKTIVNEGA DEJAVNIKA	27
5.5.1. JEZIKOVNI VIDIK TEORIJE AFEKTIVNEGA DEJAVNIKA	29
5.6. KONSTRUKTIVISTIČNA TEORIJA UČENJA.....	29
5.6.1. JEZIKOVNI VIDIK KONSTRUKTIVISTIČNE TEORIJE	30
5.7. SOCIALNI KONSTRUKTIVIZEM	31
5.7.1. JEZIKOVNI VIDIK SOCIALNEGA KONSTRUKTIVIZMA.....	32
5.8. SOCIALNI INTERAKCIONIZEM.....	34
5.9. MODEL NADZORA.....	35
6. UČBENIK IN NJEGOVA VLOGA PRI POUČEVANJU	37
6.1. KAKOVOSTEN UČBENIK	39

6.2. ZNAČILNOSTI KAKOVOSTNEGA (TUJE)JEZIKOVNEGA UČBENIKA IN NJEGOVA IZBIRA	40
7. EMPIRIČNI DEL.....	44
7.1. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	44
7.2. HIPOTEZI	44
7.3. OPIS VZORCA	45
7.3.1. POSTOPEK IZVEDBE ANALIZE	47
7.4. REZULTATI IN NJIHOVA INTERPRETACIJA.....	50
7.4.1. PRVA HIPOTEZA (V vseh štirih sklopih učbenikov bodo prevladovali naloge, ki temeljijo na behavioristični teoriji, najmanj pa bo nalog, ki temeljijo na nativistični teoriji učenja)	51
7.4.2. DRUGA HIPOTEZA (V učbenikih, ki so namenjeni tujcem, ki se učijo slovenščino/angleščino kot drugi/tuji jezik, bo prevladovala behavioristična teorija).....	55
8. SKLEP.....	58
9. CONCLUSION	59
10. SUMMARY – DALJŠI POVZETEK V ANGLEŠČINI.....	60
11. LITERATURA IN VIRI.....	66
12. SEZNAM PRILOG.....	70
12.1. A: <i>LEAP AHEAD: ENGLISH BASICS 9–10</i> (Igloo Books Ltd, 2013); Synonyms; Direct and reported speech; Common expressions; Adverbs; Plurals; Joining sentences; Prefixes; Auxiliary verbs; Suffixes; Verb tenses (str. 2–11)	70
12.2. B: <i>CAMBRIDGE IGCSE FIRST LANGUAGE ENGLISH</i> (CUP, 2014); PART 1: TRAVEL AND SPORTS – UNIT 1: Reading comprehension (str. 1–9) 71	
12.3. C: <i>TOUCHSTONE 9</i> (Tangram, 2006); Unit 3: Communications – part A2 YOU'RE TOO YOUNG FOR THIS FILM (str. 108–114)	73
12.4. Č: <i>WAY UP</i> (Rokus Klett, 2011); Module 2 – part 6: The internet and the media (str. 40–43).....	74

12.5. D: <i>ZNANKA ALI UGANKA 8</i> (Modrijan, 2011); Drugi del – BEREMO IN PIŠEMO: Opravičilo (str. 78–82)	75
12.6. E: <i>SLOVENŠČINA 1: Z BESEDO DO BESEDE</i> (Mladinska knjiga, 2015); 6. enota: SREDI ZEMLJE SREDOZEMLJE (str. 96–113)	76
12.7. F: <i>POIGRAJMO SE SLOVENSKO</i> (Zavod RS za šolstvo, 2014); 8. enota: Obiščimo živali (str. 108–129)	77
12.8. G: <i>NAPREJ PA V SLOVENŠČINI</i> (Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2015); 4. enota: Sreča na vrvici (str. 24–30)	78

KAZALO SLIK

Slika 5.1: Kontinuum empiristi – racionalisti (Skela in Dagarin Fojkar 2009: 31)	15
Slika 5.2: Nativistični princip jezikovnega razvoja (https://www.premedhq.com/theories-of-language-development)	20
Slika 5.3: Köhlerjev eksperiment s šimpanzi (http://knowledgeclass.blogspot.si/2015/01/behavior.html)	23
Slika 5.4: Eksperiment z lutko Bobo; v prvi vrsti je eksperimentatorjevo agresivno vedênje, v drugi in tretji vrsti pa je posnemanje takšnega vedênja (http://thedirtpsychology.com/wp-content/uploads/2015/06/bandura-bobo_doll.jpg)	27
Slika 5.5: Pozitiven učni cikel: učenec se želi učiti; učenec uporabi kognitivne sposobnosti, da pridobiva znanje; učenje je uspešno; učenčeva kompetenca se razvija; bolj razvita kompetenca omogoča učencu lažje učenje; učenec dojema učenje kot prijetno in izpolnjujočo izkušnjo (Hutchinson in Waters 1987: 47)	28
Slika 5.6: Krashenova teorija oz. model nadzora za usvajanje tujega jezika (http://jlt-polinema.org/?tag=innatist)	36
Slika 6.1: Klasifikacija učbenikov (Božič 2007: 4)	38
Slika 6.2: Pogoji za kakovosten učbenik (Božič 2007: 5)	40
Slika 7.1: Graf 1 – Grafični prikaz posameznih učbenikov glede na zastopanost psiholoških teorij učenja	50

Slika 7.2: Graf 2 – Grafični prikaz zastopanosti psiholoških teorij učenja v vseh učbenikih.....	53
Slika 7.3: Graf 3 – Grafični prikaz zastopanosti psiholoških teorij učenja v učbenikih, ki so namenjeni domačim govorcem jezika, in učbenikih, ki so namenjeni tujcem....	55

KAZALO TABEL

Tabela 5.1: Teorije učenja (Skela in Dagarin Fojkar 2009: 30)	15
Tabela 5.2: Razlike med klasičnim in instrumentalnim pogojevanjem (Kompore idr. 2001: 101).....	17
Tabela 7.1: Pregled analiziranih učbenikov	45
Tabela 7.2: Prikaz analize učbenika z navedenimi nalogami	48
Tabela 12.1: Prikaz analize učne enote učbenika <i>Leap Ahead: English Basics 9–10</i>	70
Tabela 12.2: Prikaz analize učne enote učbenika <i>Cambridge IGCSE First Language English</i>	71
Tabela 12.3: Prikaz analize učne enote učbenika <i>Touchstone 9</i>	73
Tabela 12.4: Prikaz analize učne enote učbenika <i>Way up</i>	74
Tabela 12.5: Prikaz analize učne enote učbenika <i>Znanka ali uganka 8</i>	75
Tabela 12.6: Prikaz analize učne enote učbenika <i>Slovenščina 1: z besedo do besede</i>	76
Tabela 12.7: Prikaz analize učne enote učbenika <i>Poigraymo se slovensko</i>	77
Tabela 12.8: Prikaz analize učne enote učbenika <i>Naprej pa v slovenščini</i>	78

1. UVOD

Kljub naraščajoči priljubljenosti informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) je učbenik ostal eden od temeljnih učnih pripomočkov, ki ga učitelji uporabljajo za poučevanje, učenci pa za učenje. Učiteljem je v veliko pomoč, saj jim omogoča uresničevanje ciljev pouka in jih usmerja h kakovostni in raznovrstni obravnavi učne snovi, učencem pa služi kot učni vir za samostojno učenje. Je pa tudi nepogrešljiv del jezikovnega pouka, saj si jezikovnega poučevanja (predvsem na začetnih stopnjah) brez njega ne znamo predstavljati. Prav zaradi tega je pomembno, da je učbenik kakovosten, saj omogoča učencem, da razvijajo vse ravni in sestavine sporazumevalne zmožnosti. Sestavljanje oz. zasnova nalog je zato ključna dejavnost pri pisanju učbenika, kjer pa je potrebno dobro poznavanje človekovih psiholoških procesov, predvsem pa dobro poznavanje psiholoških teorij učenja.

Učbenik in značilnosti, ki naredijo učbenik kvaliteten, bomo predstavili v teoretičnem delu magistrske naloge, na tem mestu se bomo najprej osredotočili na učenje jezika. Teoretični del bomo začeli z razlikovanjem dveh ključnih pojmov – *usvajanje* in *učenje* jezika. Nato bomo opisali, kako poteka proces učenja oz. usvajanja maternega, drugega ter tujega jezika. Poseben poudarek bomo namenili tudi razlikovanju med tema dvema procesoma, saj je količina in kakovost izpostavljenosti drugemu ali tujemu jeziku neprimerljiva z izpostavljenostjo maternemu jeziku.

Posebno poglavje bomo posvetili razvojni psihologiji. Na kratko bomo obrazložili, katere so temeljne naloge razvojne psihologije in katere psihološke smeri so se razvile skozi raziskovanje razvojnih procesov. Za nas je pomembna predvsem ena smer, in sicer teorije učenja/vedenja. Nato se bomo lotili teme, ki je za nalogo osrednjega pomena – psiholoških teorij učenja. Predstavili bomo devet teorij, ki so postale pomemben del v okviru teorij (tuje)jezikovnega učenja: behaviorizem, nativizem, kognitivizem, socialni kognitivizem, teorijo afektivnega dejavnika, konstruktivizem, socialni konstruktivizem, socialni interakcionizem in model nadzora. Opredelili bomo osrednje predstavnike, jezikovni vidik ter temeljne značilnosti teh teorij, ki nam bodo služile kot podlaga za analizo učbenikov.

V zadnjem poglavju teoretičnega dela bomo podali definicijo učbenika ter predstavili značilnosti kakovostnega (tuje)jezikovnega učbenika in kriterije, ki bi jih morali učitelji upoštevati pred izbiro učbenika, ki ga bodo uporabljali pri jezikovnem pouku.

V empiričnem delu magistrske naloge bomo analizirali osem učbenikov za angleščino in slovenščino, v katerih bomo opazovali, katere psihološke teorije so aplicirane v nalogah oz. katere teorije prevladujejo. Učbeniki bodo razdeljeni v štiri sklope, in sicer glede na to, komu so namenjeni – domačim govorcem slovenščine, govorcem slovenščine kot drugega/tujega jezika, domačim govorcem angleščine in govorcem angleščine kot tujega jezika. Učbeniki v posameznem sklopu bodo izbrani naključno. V vsakem učbeniku bomo izbrali eno učno enoto in analizirali naloge, ki se v njej pojavljajo. Enote bomo izbirali na podlagi primerljivosti teme v učbenikih posameznega sklopa, kar pomeni, da bomo primerjali enote v učbenikih posameznega sklopa ter izbrali tisti enoti, ki sta tematsko primerljivi. V primeru, da ne bomo našli enot, ki bi bili tematsko podobni, bomo enote izbrali naključno. Na podlagi zbranih podatkov za posamezno učno enoto bomo ugotovitve posplošili na celoten učbenik, saj so si načeloma učne enote v posameznem učbeniku didaktično zelo podobne. Skenirane učne enote so na voljo na priloženi zgoščenci. Empirični del bomo zaključili z interpretacijo dobljenih rezultatov analize, čemur bo sledil še sklepni del naloge.

Ker je magistrsko delo dvodisciplinarno (z Oddelkom za anglistiko in amerikanistiko), v nadaljevanju predstavljamo še uvod, na koncu dela pa tudi sklep in daljši povzetek v angleščini.

2. INTRODUCTION

Despite the increasing popularity of information and communications technology (ICT), the textbook remains one of the basic teaching aids that teachers use for teaching and students for learning. It is of great help to the teachers, enabling them to achieve learning objectives and directing them to carry out diverse and high-quality lessons. It is also of great assistance to the students, serving them as a learning source for independent study. It has become an indispensable part of language teaching; we cannot imagine a language class without it (especially at the early stages). That is why it is crucial to have a high-quality textbook, which helps the students to develop all of the aspects of the communicative competence. Designing and preparing coursebook tasks is therefore a key activity when writing a textbook, which requires an overall understanding of psychological processes in human beings, above all an overall understanding of psychological theories of learning.

The textbook and the characteristics that make it a high-quality textbook will be presented in the theoretical part of the MA thesis, but first we will focus on language learning. We will begin the theoretical part by distinguishing two key concepts – *language acquisition* and *language learning*. Then we will describe the processes of learning/acquiring the mother tongue, second language and foreign language. We will put special emphasis on the distinction between these two processes due to the fact that the quantity and quality of exposure to a particular language are incomparable to the exposure to the mother tongue.

A special chapter will be devoted to developmental psychology. We will briefly explain the basic tasks of developmental psychology and provide the psychological fields that have evolved out of it. There is one field that is particularly important for us, namely theories of learning/behaviour. Then we will address the issue that is of central importance for this thesis – psychological theories of learning. We will present nine theories that have become a significant part within the framework of theories of (foreign) language learning – behaviourism, nativism, cognitivism, social-cognitivism, affective factor theory, constructivism, social-constructivism, social-interactionism and monitor model. We will define the main representatives, linguistic

aspects and fundamental characteristics of these theories, which will serve us as the basis for our textbook analysis.

In the last chapter of the theoretical part, we will provide a definition of a textbook and outline the characteristics of a quality (foreign) language textbook and also provide the criteria that the teachers should take into consideration before choosing a textbook for their language classes.

In the empirical part of the MA thesis, we will analyse eight textbooks for English and Slovene and we will observe which psychological theories are applied in the tasks and which theories prevail. The chosen textbooks will be divided into four categories, depending on whom they are intended for – native Slovene speakers, second-/foreign-language speakers of Slovene, native English speakers and foreign-language speakers of English. In each textbook we will choose a unit and analyse the tasks that occur in it. The units will be selected on the basis of the comparability of a topic in each of the four categories of textbooks, which means that we will compare the units in the textbooks of each category and then choose the ones that are thematically comparable. In case we do not find any units that would be thematically similar, we will select the units randomly. On the basis of the collected data for each learning unit, we will generalise the conclusions to the entire textbook due to a general tendency of great didactical similarity of the units in a single textbook. Scans of the chosen units are available on the accompanying CD. We will conclude the empirical part with the interpretation of the results of the analysis, which will be followed by a general conclusion of the MA thesis.

3. USVAJANJE IN UČENJE JEZIKA

Pri usvajanju in učenju jezika je pomembno ločevati med zavestnim procesom učenja, ki poteka v natančno določeni situaciji po vnaprej začrtanih ciljih, in spontanem procesom usvajanja, ki poteka v okolju, kjer je ciljni jezik tudi jezik vsakdanje komunikacije, in pri katerem ne sledimo vnaprej začrtanim ciljem, določenim v učnem načrtu ali programu. Izraz *učenje* uporabljamo, kadar gre za vodeno, organizirano in načrtno pridobivanje jezika; učenje vodi k eksplicitnemu in zavestnemu znanju o jeziku, najpomembnejša procesa pa sta memoriranje in reševanje problemov. Izraz *usvajanje* pa uporabljamo, kadar spontano, neorganizirano in nenačrtno pridobivamo jezik; gre za nenačrtovane procese, ki omogočajo razumevanje jezika, rezultat pa je implicitno in nezavedno znanje (Pirih Svetina 2005).

Nekateri sociolingvisti oz. didaktiki jezika govorijo tudi o jezikovni socializaciji. Jezikovna socializacija se osredotoča na način, kako se otroci socializirajo skozi jezik ter se tako naučijo uporabljati jezik za smiselno, primerno in uspešno komunikacijo v določenem okolju ("ekosistemu"). Otroci se kot začetniki učijo pravilne rabe jezika od bolj izkušenih članov družbe, hkrati pa prek jezikovnega delovanja oblikujejo družbene odnose in spoznavajo oz. ponotranjajo druge družbeno-kulturne pojave, s čimer bodo postali kompetentni govorci. Jezik tu ni razumljen kot vnos podatkov, temveč kot sredstvo za doseg željenih ciljev v določenem socio-kulturnem okolju (Kramsch 2002).

Razlika med jezikovno socializacijo in usvajanjem jezika je v tem, da se jezikovna socializacija osredotoča predvsem na družbeno-kulturne pojave pri usvajanju maternega jezika v različnih kulturnih kontekstih, medtem ko so pri usvajanju jezika v središču pozornosti jezikovni procesi, ki se odvijajo pri usvajanju maternega ali drugega jezika v različnih naravnih in institucionalnih situacijah. Rezultat uspešne jezikovne socializacije je akulturacija v jezikovno skupnost, rezultat uspešnega usvajanja jezika pa je obvladovanje jezikovnih in komunikacijskih vidikov določenega jezika, kar pa ne pomeni nujno tudi asimilacije v jezikovno skupnost (prav tam). V nadaljevanju se bomo osredotočili predvsem na usvajanje in učenje

jezika, saj jezikovna socializacija in družbeno kulturni pojavi, ki so povezani z jezikom, za našo temo niso osrednjega pomena; zanimajo nas psihološki procesi, ki potekajo med usvajanjem oz. učenjem jezika.

3.1. USVAJANJE PRVEGA JEZIKA¹

Usvajanje prvega jezika je dolgotrajen proces, s katerim se sooča vsak človek in je začetek razvoja jezikovne zmožnosti.

Razvoj prvega jezika poteka spontano, nenačrtovano in v naravnem okolju, v katerem poteka celotna komunikacija, zato temu procesu pravimo usvajanje, seveda pa se jezika, tudi prvega, lahko naučimo, kar je zaveden in načrtovan proces z določenimi cilji in vsebinami, ki poteka v za to določenem okolju, po navadi nespontano. Tako poteka tudi učenje drugega jezika (J2), ki pa ga je mogoče tudi usvajati.

(Novak 2013: 47)

Prvi oz. materni jezik je tisti, ki se ga človek začne učiti kot prvega in je pred tem še brez jezika. Prvega jezika se torej začne učiti, preden se začne učiti kateregakoli drugega jezika, ki se uporablja v njegovem okolju. Prav tako je materni jezik prvi po pomembnosti, saj je to jezik, ki ga najpogosteje uporabljamo in ponavadi najbolje obvladamo, kar se tudi pokaže v najrazličnejših diskurzih, učenje določenih segmentov pa poteka vse življenje (npr. učenje besed). Je sredstvo, s katerim se identificiramo z določeno jezikovno ter družbeno skupnostjo in s katerim se sporazumevamo z govorcji istega jezika. »Učenje prvega jezika je nujnost, ki ji je podvržen vsak normalen posameznik (otrok), ki živi v običajni (eno)jezikovni skupnosti« (Pirih Svetina 2005: 9).

Otroci se rodijo z zmožnostjo interakcije s socialnim in fizičnim svetom, kar je dobra osnova za učenje jezika. V samem procesu učenja jezika se ne učijo le semantičnih in sintaktičnih pravil, temveč se morajo naučiti tudi strategij govora, tj. kdaj, kje in kako govoriti. Na razvoj govora vplivajo različni dejavniki, kot so npr. prirojene predispozicije za razvoj govora, socialni položaj družine, motivacija ipd. Aktivno vlogo v razvoju govora imajo starši, saj so oni tisti, ki za otroka prvi izberejo jezik,

¹ Izraza *učenje*, *učiti se* se v tem poglavju nanašata na usvajanje, tj. nenačrtno učenje (prvega) jezika.

kar je še posebej pomembno pri dvojezičnih družinah ali v okolju, kjer se jezik okolja razlikuje od maternega jezika staršev (Kranjc 1999).

Usvajanje jezika in razvoj govora potekata zelo hitro v obdobju od rojstva do šestega leta starosti, prav tako pa procesa potekata skozi podobne razvojne stopnje pri vseh otrocih. »Zaporedje razvoja govora je torej univerzalno, in sicer od razvoja glasov do besed in slovnice jezika« (Kranjc, Marjanovič Umek in Fekonja 2006: 352). Materina vloga je ključnega pomena v razvoju govora, saj se ona nenehno odziva na otrokove geste in vokalizacijo, s tem pa otrok pričinja odkrivati vlogo jezika in njegov komunikacijski namen. Otrok pri približno devetih mesecih že razume besede, ki pomenijo določen predmet iz njegovega okolja, kar pokaže tudi z demonstracijo (npr. s prstom pokaže na omenjen predmet). Po prvem rojstnem dnevu se začnejo pojavljati tudi prve besede za predmete. Na začetku (v obdobju od enega leta do šestnajstih mesecev) je otroški govor zelo konkreten, kar pomeni, da za vsako izgovorjeno besedo stoji njena konkretna podoba, ki jo je otrok doživel. Konkretno fizične geste, kot je npr. kazanje predmeta s prsti, nadomešča verbalna intervencija. V tem obdobju je otrok že na robu sintakse (Kranjc 1999).

Ob zadostni količini informacij in možnostih za interakcijo se torej vsak otrok nauči svojega maternega jezika brez večjega napora in se uspešno sporazumeva v okviru znanih kontekstov. S pomočjo informacij in interakcije z odraslimi se otroci sicer učijo jezika, vendar je še vedno bistvenega pomena delovanje njihovih prirojnih sposobnosti. Konstantno oblikujejo določene trditve o zgradbi jezika, ki jih preizkušajo v praksi in tako kažejo izjemno ustvarjalnost in dejavnost pri usvajanju materinščine. Do 4. ali 5. leta otroci svoj materni jezik že v veliki meri usvojijo, predvsem v obliki slovničnega nadzora in besedišča, ki je potrebno za vsakdanjo komunikacijo, vendar je še vedno potrebno precej učenja, da bi se lahko uspešno sporazumevali zunaj domačega okolja (Skela in Dagarin Fojkar 2009).

O izvoru slovnice v otroškem govoru sta se oblikovali dve teoriji. Prva poudarja, da mora otrok za učenje jezika imeti določene prirojene predispozicije o slovnica; to svoje védenje nato uporabi za oblikovanje »domnev o tem, kako pomen preslikati v glas v njegovem t. i. posebnem jeziku« (Kranjc 1999: 39). To prirojeno védenje mu omogoča razvoj govora in odkrivanje vzorcev, ki jih nato uporabi kot mentalno

slovnico. Druga teorija pa »poudarja funkcijske dejavnike, ki vplivajo na slovnično obliko, naravni spopad med površinsko strukturo izreka in komunikacijsko nalogo, za katero je bila slovnica načrtovana« (prav tam, str. 38). Po mnenju zagovornikov druge teorije se otroci jezika lahko naučijo, ker rešujejo komunikacijske težave in tako sami zase odkrivajo dejavnike, ki določajo obliko slovnice.

Učenje ali usvajanje prvega jezika je del otrokovega razvoja oz. sredstvo socializacije, skozi katerega usvaja kulturne, verske, moralne ter ostale vrednote v družbi in tako pridobiva družbeno-kulturno identiteto. To pa ne velja v enaki meri za učenje drugega/tujega jezika, saj je socialna identiteta učenca bolj ali manj že določena. Potreba po ohranjanju te identitete je lahko ovira za učenje drugega/tujega jezika predvsem za odrasle, medtem ko je za otroke ta nepotreba po ohranjanju družbeno-kulturne identitete prednost. Odrasli so nosilci različnih družbenih vlog, pripadnost svoji jezikovni skupini pa kažejo z ohranjanjem govora prvega jezika, ki se mu nočejo odpovedati², medtem ko otroci niso obremenjeni s svojo socialno identiteto in so zato uspešnejši pri učenju drugega jezika. Pri odraslih se lahko pojavljajo občutki ogroženosti socialne identitete, kar izhaja iz neuspešnosti pri učenju drugega jezika, ali »fossilizacija znanja drugega jezika celo na zelo osnovni ravni, ki jo strokovnjaki povezujejo tudi z bojznijo pred izgubo socialne in nacionalne identitete« (Pirih Svetina 2005: 11). Drug razlog, ki je lahko ovira odraslim pri učenju drugega/tujega jezika, pa je t. i. hipoteza o kritičnem obdobju za učenje jezika, ki prevede, da je struktura možganov tista, ki v prvih desetih letih življenja omogoča naravno in brezpogojno uspešno usvajanje jezika. Po desetih letih se struktura možganov spremeni, kar posledično pomeni, da usvajanje jezika ni več nujno brezpogojno uspešno (Pirih Svetina 2005).

3.2. USVAJANJE DRUGEGA/TUJEGA JEZIKA

V strokovni literaturi se izraza drugi jezik in tuji jezik pogosto zamenjujeta oz. je eden od izrazov nadpomenka drugemu. »Večina definicij in razlikovanj med drugim in

² Pri tem pa ni nujno, da odrasli ohranjajo govor prvega jezika z uporabo knjižnega oz. zbornega jezika – gre bolj za rabo značilnih diskurzov znotraj jezika.

tujim jezikom temelji na upoštevanju socio-geografskih okoliščin, torej konteksta, v katerem se ciljni jezik usvaja, uči in poučuje» (Pirih Svetina 2005: 12).

Drugi jezik je tisti jezik, ki ga posameznik uporablja za komunikacijo, vzporedno s prvim jezikom. Po navadi ga uporablja kot primarno sredstvo komunikacije v okolju, kjer se ta jezik govori (zato drugemu jeziku pravimo tudi jezik okolja). Po navadi gre tu za priseljence, ki pridejo v formalno enojezično okolje, kar pomeni, da je raba njihovega maternega jezika funkcijsko in socialno zelo omejena. Drugi jezik se tudi uporablja v večjezičnih državah, kjer ga govorci uporabljajo poleg maternega jezika in sta jezika popolnoma enakovredna (gre za okolje, kjer sta uradno enakovredna dva ali več jezikov). Tuji jezik je tisti jezik, ki se ga učimo v okolju, kjer se ta jezik običajno ne uporablja. Ko je usvojen, ga ljudje po navadi ne potrebujemo (nujno) za vsakodnevno komunikacijo v osebni in javni življenju v svojem okolju. Učimo se ga za vzpostavljanje stikov zunaj lastne jezikovne skupnosti (prav tam).

Možnost neposredne komunikacije z domačimi govorci jezika (angl. *native speaker*) je ključnega pomena za uspešno usvajanje drugega jezika. To je predvsem možno opaziti pri manjših otrocih v večjezičnih skupinah v vrtcu, kjer pride do hitrega stika z drugim jezikom. Vendar je potrebno opozoriti na bistveno razliko med odraslimi in otroki – odrasli močno stremijo k temu, da bi se uspešno sporazumevali v naravnem okolju ter da bi izpolnili vse zahteve, ki jih okolje postavlja pred njih. Otroci si tega ne želijo tako močno, zato je lahko vnos informacij za njih prelahak ali pretežek, kar lahko privede do nezainteresiranosti za jezik. Raziskava, v kateri so bili otroci več let izpostavljeni drugemu jeziku, je pokazala, da se otroci jezika ne naučijo mimogrede in da ni nujno, da v določenem okolju razvijejo visoko stopnjo razumevanja in rabe jezika okolja (Novak 2013).

Glavna pedagoška razlika med drugim in tujim jezikom je v tem, da gre pri drugem jeziku za širši obseg družbene rabe ciljnega jezika, kar pomeni, da ga bo posameznik uporabljal kot primarno sredstvo komunikacije v okolju, kjer se ta jezik govori, pri tujem jeziku pa gre za omejenost na razredno okolje. Kljub temu pa ne moremo enačiti pouka vseh tujih jezikov, saj obstaja bistvena razlika med angleščino in drugimi tujimi jeziki. »Z angleščino se učenci namreč srečujejo tudi zunaj razreda

bistveno več kot z drugimi tujimi jeziki, zato pouk tega jezika verjetno zahteva drugačne pristope in metode dela« (Skela in Dagarin Fojkar 2009: 48). To pa ne pomeni nujno prednosti, saj lahko večjo izpostavljenost angleščini spremlja tudi manj prijetna posledica – stiki z angleščino izven razreda se razlikujejo v različnih družbenih okoljih, kar povzroča ogromno jezikovno razlikovanje med učenci. Nekateri lahko zaradi tega izgubijo motivacijo za nadaljnje učenje angleščine, saj jim šolski predmetnik ponuja premalo, medtem ko od drugih zahteva preveč. Podobno se (vsaj do neke mere) dogaja tudi z nemščino, ki zaradi bližine tega govornega področja (Avstrija, Nemčija) in pomena Nemčije kot gospodarske velesile pridobiva veliko težo v Sloveniji in slovenskem šolstvu. Vse več mladih se nemščino uči že v osnovni šoli, povpraševanje po tečajih nemškega jezika narašča iz dneva v dan, jeziku pa smo močno izpostavljeni tudi v vsakdanjem življenju.

3.3. RAZLIKA MED USVAJANJEM PRVEGA IN DRUGEGA/TUJEGA JEZIKA

Razlika med učenci prvega, drugega ali tujega jezika je v tem, kaj prinesejo s sabo v učno situacijo, skupna lastnost pa je njihova zmožnost za usvajanje jezika. Učitelje tujih jezikov najbolj zanima, kako je proces usvajanja prvega jezika podoben procesu učenja drugega oz. tujega jezika. Gre za zelo zapletena procesa, ki sta odvisna od velikega števila dejavnikov; obstaja več različnih mnenj o razmerju med procesoma, kot so npr.:

- **behavioristično stališče** – oba procesa sta si podobna, skupna sta jima posnemanje in vadba;
- **nativistično stališče** – oba procesa sta dejavnosti, ki zahtevata pretekle izkušnje za strukturiranje novih (učenec sprejme jezik, ki ga sliši in ga uporablja glede na osvojeno predznanje);
- **kognitivno stališče** – med procesoma obstajajo bistvene razlike, saj je učenec drugega jezika bolj zrel kot učenec maternega jezika;
- **stališče socialnih interaktivistov** – družbeni kontekst se za vsakogar razlikuje glede na razpoložljive tipe in količine vnosa informacij, prikazane oz. izvedene tipe in količine iznosa informacij ter razloge za rabo jezika (Skela in Dagarin Fojkar 2009: 45).

Od dejavnikov, ki vplivajo na proces usvajanja prvega jezika in proces učenja drugega oz. tujega jezika, je odvisen obseg kontekstualizacije jezika s kretnjami, obrazno mimiko, intonacijo, čustvi, nameni, predmeti ali stvarnimi situacijami. Kadar otrok zgodaj usvoji materni jezik, je takšen jezik močno kontekstualiziran, kar v njem vzbudi visoko motiviranost, medtem ko je učenje drugega oz. tujega jezika mnogo manj kontekstualizirano ali pa je predstavljeno v nestvarni situaciji, kar zniža stopnjo motiviranosti pri otroku. Kontekst ima ključno vlogo pri usvajanju oz. učenju jezika, saj se otroci razlikujejo po svojih zmožnostih soočanja s kontekstualiziranim in dekontekstualiziranim jezikom. Učenci, ki se učijo tujega jezika in se uspešno soočajo s kontekstualiziranimi dejavnostmi, »podprtimi s slikovnim gradivom, čustvi ali stvarnimi situacijami, niso nujno dobri pri dekontekstualiziranih dejavnostih, pri katerih ni tovrstne podpore« (prav tam, str. 45). Otroci, ki so uspešni pri soočanju z dekontekstualiziranimi dejavnostmi v maternem jeziku, so po navadi uspešni tudi pri podobnih dejavnostih v drugem/tujem jeziku.

Glede vprašanja, ali sta procesa usvajanja prvega jezika in drugega oz. tujega jezika enaka ali podobna, lahko zavzamemo stališče, da sta istovetna, kar se tiče tega, kaj se moramo naučiti (npr. pravila rabe, jezikovne oblike), ne pa tudi glede tega, kako se učimo. Bistvene razlike se pojavijo že pri ciljnih učenju prvega in tujega jezika, ki so povezane tako z raznovrstnostjo položajev in rab kot s tekočnostjo in repertoarjem diskurzov v določenem jeziku. Prav tako je razlika glede predvidene ravni jezikovne zmožnosti, saj je pri tujih jezikih pogosto cilj usvojitev funkcionalne zmožnosti, medtem ko je pri prvem jeziku cilj večinoma kritična pismenost, ki zahteva tudi razvito jezikovno in kulturno zavest. Pri tem gre torej tudi za to, da je pouk tujega jezika marsikdaj usmerjen predvsem v njegovo komunikacijsko vlogo, pri prvem jeziku pa sta enako poudarjeni identitetna (in družbena) vloga jezika ter sistematska urejenost, ki omogoča ustvarjalno uporabo.

Otroci se morajo naučiti govoriti, poslušati, brati in pisati za uspešno sporazumevanje v maternem jeziku, medtem ko se najstniku oz. odraslemu pri učenju tujega jezika ni potrebno ponovno učiti določenih miselnih procesov, saj jih je že prej usvojil. Potrebno je le to predznanje prenesti na novo znanje, tj. na tuji jezik. Iz tega sledi dejstvo, da je bistvena razlika med usvajanjem prvega in drugega/tujega jezika način, na katerega usvajamo znanje. Usvajanje prvega jezika je bistvena in notranja

sestavina otrokovega osebnostnega, socialnega, čustvenega in spoznavnega razvoja, usvajanje drugega/tujega jezika pa ni tako razburljivo, saj tu ne pridobivamo nadzora nad svetom in ne oblikujemo svoje individualnosti, kot to počnemo pri usvajanju prvega jezika (Skela in Dagarin Fojkar 2009).

Ena bistvenih lastnosti, po kateri se razlikujeta procesa usvajanja oz. učenja prvega jezika in učenja tujega jezika, je količina in vrsta izpostavljenosti ciljnemu jeziku. Obstaja šest kontekstov jezikovnega usvajanja oz. učenja:

1. usvajanje maternega jezika od otroštva;
2. učenje maternega jezika pri pouku v šoli in v drugih oblikah izobraževanja (npr. na tečajih retorike, ustvarjalnega pisanja);
3. dvojezičnost v otroštvu oz. usvajanje dveh ali več jezikov v otroštvu;
4. učenje drugega jezika pri odraslih;
5. usvajanje drugega jezika pri odraslih;
6. usvajanje drugega jezika pri otrocih;
7. učenje drugega jezika pri otrocih (prav tam, str. 47).

Jezikovno pedagogiko zadnjih dveh desetletij je močno zaznamovalo razlikovanje med drugojezиковnimi in tujejezиковnimi konteksti (angl. *ESL = English as a Second Language*; *EFL = English as a Foreign Language*). Okolji, kjer poteka učenje jezika, zaradi razlikovanja zahtevata povsem drugačen način poučevanja in posledično drugačne učne načrte ter učna gradiva. V tujejezиковnem okolju učenci izven razreda niso pogosto izpostavljeni ciljnemu jeziku in nimajo veliko priložnosti, da bi jezik uporabljali v vsakdanjih situacijah. V takšnem okolju se učenci tujega jezika učijo bodisi v šoli kot del osnovnošolskega/srednješolskega predmetnika bodisi v jezikovnih šolah oz. drugih izobraževalnih okoljih (prav tam).

4. RAZVOJNA PSIHOLOGIJA

Razvojna psihologija preučuje izvor in razvoj tako človekovih duševnih procesov skozi vse življenje kot tudi duševnih procesov ostalih živih bitij. To počne z oblikovanjem teorij o razvoju, s preučevanjem dejavnikov, ki vplivajo na razvoj, ter s predvidevanjem in vplivanjem na sam človekov duševni razvoj. Kot posebna smer znotraj psihologije se je razvila v zadnjih nekaj desetletjih iz psihologije otroka in mladostnika, katere glavni cilj je razumevanje razvoja v posameznih starostnih obdobjih in odkrivanje vpliva zgodnjih izkušenj na nadaljnje človekovo vedenje ter osebnost (Batistič Zorec 2014). Razvojna psihologija poleg otroštva in mladostništva preučuje tudi obdobje odraslosti in staranja, saj »danes prevladuje prepričanje, da se človek razvija oziroma spreminja vse življenje, to je od spočetja do smrti« (prav tam, str. 11), vendar psihologi še vedno niso prišli do enotnega mnenja o tem, kako razvoj poteka ter kaj sploh vpliva nanj.

Dolgo časa je prevladovalo mišljenje, da je možno oblikovati neko splošno teorijo o človekovem duševnem razvoju, vendar se v sodobni razvojni psihologiji vedno bolj uveljavlja prepričanje, da »ni mogoče oblikovati celostne in splošno veljavne teorije o otrokovem razvoju« (prav tam, str. 61), saj so teorije razvojne psihologije pod vplivom kulturno-zgodovinskega ozadja. Povezovanje različnih teorij v eno samo, ki bi zajemala praktični pomen (razlaga vzrokov in predvidevanje posledic) in bi bila usmerjena v spremembe v času (spremembe znotraj vedénja), bi bilo po mnenju mnogih raziskovalcev nerealistično in zavajajoče. Ravno zato so se znotraj razvojne psihologije razvile številne teorije, ki skušajo omogočiti razumevanje človekovega razvoja.

Batistič Zorec (prav tam) v svojem delu poudarja, da vsi avtorji, ki raziskujejo teorije razvojne psihologije, kot glavne psihološke smeri navajajo:

- behaviorizem oz. teorije učenja/vedénja;
- psihoanalizo oz. psihodinamske teorije;
- Piagetovo kognitivno-razvojno oz. organizmično teorijo.

Mnogi avtorji sem prištevajo še teorijo Vigotskega in etološko, ekološko ter humanistično teoretsko smer.

5. PSIHOLOŠKE TEORIJE UČENJA

Spremembe v človeku so deloma posledica zorenja organizma, tj. razvijanje pod vplivom genetskih dejavnikov, deloma pa so posledica učenja. »Učenje so razmeroma trajne spremembe v dejavnosti in osebnosti, ki so posledica individualnih izkušenj ob interakciji med človekom in njegovim okoljem« (Kompore idr. 2001: 93). Obstaja več vrst učenja, ki jih lahko razporedimo glede na različne kriterije, in sicer sta najpomembnejša kriterija sestavljenost in gradivo. Za nas je pomembna delitev glede na sestavljenost, saj sem uvrščamo klasično in instrumentalno pogojevanje, ki spadata med enostavnejši vrsti učenja, ter modelno učenje in učenje z razumevanjem ali vpogledom, ki spadata med najbolj zapletene oz. kompleksne vrste.

Otroci v prvih letih razvoja usvajajo zmožnost zaznavanja in proizvajanja določenih zvokov v jeziku, ki so mu izpostavljeni, hkrati pa usvajajo določena fonološka pravila, ki so nujna za kombiniranje zvokov v besede s pomenom. Poleg tega usvajajo tudi široko in raznoliko besedišče ter pravila, ki jim omogočajo, da besede ustrezno razporejajo v slovnično pravilne povedi. To jih oblikuje v spretno uporabnike določenega jezika s sposobnostjo jezikovnega prilagajanja različnim družbenim situacijam, katerim so izpostavljeni v vsakdanjem življenju.

Eno osrednjih vprašanj, s katerim se dolga leta srečujejo tako psihologi kot jezikoslovci, je odnos med mislijo in besedo. Raziskovalci so se glede te teme razdelili na dve strani; prva je tista stran, ki zagovarja enačenje misli in besede, druga stran pa je tista, ki zagovarja razhod oz. razlikovanje misli od besede.

Glede učenja jezikov so se razvile številne teorije učenja; nekatere od teh so splošne psihološke teorije, druge pa psiholingvistične teorije, ki se nanašajo predvsem na učenje oz. usvajanje tako maternega kot drugega ali tujega jezika. Določene splošne psihološke teorije so postale pomemben del v okviru teorij (tuje)jezikovnega učenja, čeprav njihov namen ni bil pojasnjevanje tega procesa. To pa ni nič nenavadnega, saj si številni raziskovalci želijo oblikovati eno samo teorijo jezikovnega učenja, ki bi razložila usvajanje maternega jezika in tudi učenje tujega jezika (Skela in Dagarin Fojkar 2009).

5.1. BEHAVIORISTIČNA TEORIJA UČENJA

Behaviorizem je psihološka smer, ki se osredotoča le na to, kar je dostopno objektivnemu raziskovanju, tj. vedênje. Za očeta behaviorizma v psihologiji velja ameriški psiholog John B. Watson, ki je leta 1913 objavil članek *Psychology as the Behaviorist Views It*, v katerem je poudaril, da lahko psihologija, če želi postati znanost, opazuje le človeško vedênje (angl. *behaviour*), tj. tisto, kar posameznik naredi ali reče (Batistič Zorec 2014). Zanj je glavni cilj psihologije nadziranje vedênja, kar pa omogoča razumevanje tega, zakaj so se behavioristi osredotočili predvsem na preučevanje učenja. Če želimo vplivati na človeško vedênje oz. ga spremeniti, moramo človeka naučiti novega zaželenega vedênja (Kompore idr. 2001).

Ena temeljnih značilnosti behavioristične teorije je zanimanje za učenje – kako se učimo. Batistič Zorec (2014: 39) poudarja, da je človeški razvoj »po mnenju behavioristov proces učenja«. Zagovorniki teorije so razpravljali o zakonih učenja, ki preučujejo odnos med dražljajem (angl. *stimulus*) in reakcijo (angl. *response*) ter jih je možno uveljavljati za vsakega človeka, ne glede na njegovo starost. Prav tako pomembna značilnost te smeri je poudarek vpliva okolja. Zgodnje teorije behaviorizma izhajajo iz Lockovega empirizma ('tabula rasa') – človek je kot nepopisan list papirja, ki ga oblikuje okolje (prav tam). Človekova osebnost je popolnoma odvisna od okolja, v katerem je človek vzgojen.

Med najbolj znane behavioriste spada ruski psiholog Ivan Pavlov, ki se je ukvarjal s klasičnim pogojevanjem (angl. *Stimulus-Response Theory* ali *Classical Conditioning*), ki velja za prvi eksperimentalni model učenja. Je način, na katerega se organizem nauči nenavadnih odzivov na nevtralne dražljaje, saj sta bila določen odziv in določen dražljaj povezana v preteklosti. Spoznanja Pavlova »so postala osnova Watsonovega nadaljnjega dela in razmišljanja, ki je znano pod imenom *instrumentalno pogojevanje*« (Batistič Zorec 2003: 70). Instrumentalno ali operativno pogojevanje je učenje, kjer je verjetnost pojavljanja vedênja odvisna od posledic, ki jih ima takšno vedênje. Ime izhaja iz dejstva, da »je akcija organizma operacija (nameren oz. zavesten gib in ne nehoten kot pri Pavlovu) in hkrati sredstvo – instrument za doseg cilja« (Marentič Požarnik 2000: 15).

Instrumentalni odziv je »tisti, ki zagotavlja delovanje dražljajev s prijetnim učinkom ali pa preprečuje delovanje dražljajev z neprijetnim učinkom (princip utrditve)« (Kompore idr. 2001: 99). Našemu vedênju ponavadi sledijo nagrade ali kazni. Če našemu vedênju sledijo pozitivne posledice, je to pozitivno utrjevanje (npr. pohvala), kar pomeni, da se bomo podobno vedli tudi v prihodnosti. Takšno vedênje se bo ponavljalo v podobnih okoliščinah, kar privede do tega, da to postane navada in formira človekov življenjski stil. Negativno utrjevanje je postopek odstranjevanja neprijetnih posledic; omogoča nam, da se izognemo neprijetnim situacijam (npr. ko imamo glavobol, vzamemo tableto). Tako pozitivno kot negativno utrjevanje povečujeta verjetnost, da se bo takšno vedênje v prihodnosti pogosteje pojavljalo. Obe vrsti utrjevanja sta povezani z nagrajevanjem, saj pri pozitivnem utrjevanju dobimo nagrado, medtem ko je pri negativnem nagrada prenehanje neprijetnih posledic. Da pa bi določeno vedênje popolnoma odpravili, mu sledi kazen oz. neprijetna posledica.

Tabela 5.2: Razlike med klasičnim in instrumentalnim pogojevanjem (Kompore idr. 2001: 101)

Vrsta pogojevanja	Vrsta pogojevanega vedênja	Zakaj se učenje pojavi?	Učinek pogojevanja
Klasično pogojevanje	refleksno/samodejno	večkratno sočasno pojavljanje nevtralnega in pogojnega dražljaja	nov dražljaj izzove enak odziv
Instrumentalno pogojevanje	voljno/naključno		
pozitivno utrjevanje		vedênju sledijo zaželene posledice	utrjeno vedênje
negativno utrjevanje		vedênje odstrani nezaželene posledice	utrjeno vedênje
kaznovanje		vedênju sledijo nezaželene posledice	manjša verjetnost vedênja

5.1.1. JEZIKOVNI VIDIK BEHAVIORISTIČNE TEORIJE

Klasični behavioristi so obravnavali učenje jezikov kot rezultat posnemanja, vaje, okrepitve oz. povratne informacije o uspehu ter oblikovanja navad (Lightbown in Spada 1999). Otroci posnemajo zvoke, ki jih slišijo v svoji okolici, čemur sledi pozitivna posledica v obliki pohvale (pozitivno utrjevanje). Na takšen način jih okolica spodbuja k nadaljnjemu posnemanju zvokov in prakticiranju le-teh do te mere, da otrok sam oblikuje določene težnje pravilne uporabe jezika. Otroški govor je torej le posnetek govora odraslih, dokler se otrok ne nauči lastnega govora, ki bo enak govoru odraslih. Pri takšnem učenju jezika ima otrok pasivno vlogo in je njegovo znanje odvisno le od jezikovnih podatkov, ki jih je prejel iz okolice (Kranjc 1999). Ta vidik behaviorizma pozitivno vpliva na otrokove dosežke pri učenju jezikov, saj so stalno izpostavljeni kvaliteti in kvantiteti jezika, ki ga slišijo, ter imajo konstantno podporo oseb v bližnji okolici.

V povezavi z instrumentalnim pogojevanjem je jezik obravnavan kot vedénje, ki se ga je potrebno naučiti. Majhen delež tujega jezika (npr. stavčna zgradba) je označen kot dražljaj, kateremu sledi učenčeva reakcija, tj. ponovitev ali zamenjava, čemur pa posledično sledi učiteljeva okrepitev (pozitivno ali negativno utrjevanje). Učenje jezika je razumljeno kot usvajanje nabora primernih avtomatskih navad, kjer so napake obravnavane kot slabe navade. Williams in Burden (1997) poudarjata, da je vloga učitelja, da v učencih razvije dobre jezikovne navade, kar lahko doseže predvsem z zelo kontroliranimi oz. vodenimi vajami (drili iz angleške besede *drill*), učenjem dialogov na pamet oz. memoriranjem dialogov ali pa z ustnim ponavljanjem strukturnih vzorcev. Instrumentalno pogojevanje lahko ponazorimo na primeru otroka, ki pričinja s fazo razvoja govora. Če otrok slučajno izusti besedo *mama* v prisotnosti mame in le-ta pokaže svoje odobravanje z nasmehom ali pozitivno spodbudo, se bo otrok zaradi okrepitve naučil izgovarjati to besedo vsakič, ko bo mama ob njem. Obstaja možnost, da bo otrok pričel izgovarjati besedo *mama* vsakič, ko bo v njegovi okolici katerakoli ženska oseba, a se bo zaradi reakcije, ki jo bo prejel, sčasoma naučil uporabljati to besedo le, kadar bo ob njem njegova mama.

Enostavnost in neposrednost behaviorizma sta imela ogromen vpliv na psihološke teorije učenja in jezikovno učenje. Behavioristični vidiki so izrednega pomena za

napredek avdio-lingvalnega pristopa k učenju jezikov. Ta pristop je izhajal iz teoretične osnove avdio-lingvalne metode, ki se je razvijala v 50. in 60. letih prejšnjega stoletja in je opredeljevala sklop vodilnih metodoloških pravil, ki so temeljila na konceptu dražljaj – reakcija oz. *Stimulus-Response* ter na predpostavki, da je potrebno pri učenju drugega/tujega jezika uporabiti oz. 'prezrcaliti' tehnike usvojene pri učenju maternega jezika (Hutchinson in Waters 1987).

Avtorja Hutchinson in Waters (prav tam) v svojem delu predstavita nekaj primerov teh metodoloških pravil:

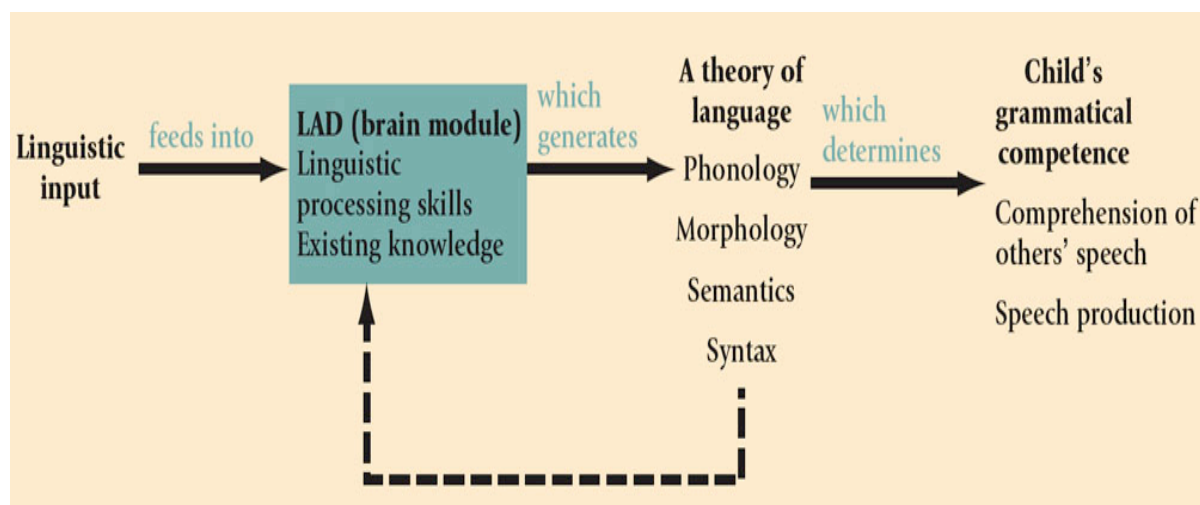
1. NIKOLI ne prevajaj.
2. Nov jezik je potrebno obravnavati v zaporedju POSLUŠAJ, GOVORI, BERI, PIŠI.
3. POGOSTA PONAVLJANJA so ključnega pomena za produktivno učenje.
4. Vse napake morajo biti NEMUDOMA popravljene/korigirane.

5.2. NATIVISTIČNA TEORIJA UČENJA

Podlaga za nativizem so teorije iz 17. in 18. stoletja, ki so poudarjale stališče, da obstajajo določene prirojene (univerzalne) značilnosti človeškega mišljenja. S tem se je veliko ukvarjal ameriški jezikoslovec Noam Chomsky, ki je imel pomemben vpliv na naš pogled na jezik. Bil je med prvimi, ki je kritiziral behavioristično teorijo ter zavrnil koncept posploševanja, ki je prevladoval v behaviorizmu. Trdil je, da koncept posploševanja ne more delovati, saj enostavno ne more razložiti, kako je možno, da se lahko človeški um z omejenimi izkušnjami spopada z neomejeno množico možnih situacij. Njegov sklep je torej bil, da mora biti mišljenje pogojeno s pravili: majhen, omejen set pravil omogoča umu, da se je sposoben soočiti z neskončno množico izkušenj (Hutchinson in Waters 1987).

Temeljna teza nativistov je, da so »otroci programirani za učenje nekega jezika in da so izjemno dojemljivi za jezikovne značilnosti svojega okolja« (Novak 2013: 52), kar jim omogoča, da so se ob rojstvu sposobni naučiti kateregakoli človeškega jezika. Chomsky je razvil princip univerzalne slovnice, ki temelji na predpostavki, da ima vsak človek nekakšen notranji mehanizem oz. prirojeno sposobnost, ki mu omogoča

usvajanje naravnega jezika (angl. *Language Acquisition Device*); omogoča mu tudi analiziranje jezikovnih podatkov, s čimer razvija hipoteze o slovničnih pravilih.



Slika 5.2: Nativistični princip jezikovnega razvoja
(<https://www.premedhq.com/theories-of-language-development>)

5.2.1. JEZIKOVNI VIDIK NATIVISTIČNE TEORIJE

Noam Chomsky je dejal, da »morajo biti vsaj nekateri jeziki razloženi s posebnimi mehanizmi za učenje jezika, ki vključujejo prirojeno védenje o splošni naravi slovnice« (Kranjc 1999: 27). Otrok ima v procesu učenja govora aktivno vlogo, saj od okolice ne prejema sistemskih jezikovnih navodil, temveč ravno obratno. Velikokrat prejema nepopolne in slovnično nepravilne stavke, saj govor ni popolna slika našega védenja o jeziku, kar pomeni, da mora otrok svoje védenje o jeziku in jezikovnem sistemu oblikovati na podlagi nepopolnih in nenatančnih informacij. Zato je jezik z nativističnega vidika najbolje opisati kot vrsto pravil in naloga otroka je odkrivanje teh pravil (prav tam).

Učenje po mnenju nativistov torej ni sestavljeno iz oblikovanja navad, temveč iz usvajanja jezikovnih pravil – je proces, pri katerem um uporablja individualne izkušnje za oblikovanje hipotez. Ta hipoteza je nato preverjena in preoblikovana glede na poznejše izkušnje. Drugače povedano – ne samo, da se človeški um odziva na dražljaje, temveč tudi uporablja te individualne dražljaje za iskanje osnovnega jezikovnega vzorca ali sistema. To znanje lahko potem uporabi v novih situacijah, da

vneprej predvidi, kaj se bo zgodilo oz. kakšen je primeren odziv za to določeno situacijo. Vse, kar otrok dejansko potrebuje, je le »izpostavljenost določenemu jeziku, da bi se njihova mentalna slovnica razvila v določeni smeri, saj prvi jezik usvoji vsak normalen otrok že s tem, da živi v skupnosti, ki govori ta jezik« (Pirih Svetina 2005: 10–11).

Takšno razmišljanje je omogočilo lažje razumevanje jezikovne ustvarjalnosti otrok pri usvajanju maternega jezika, ki se je kasneje prenesla tudi na proces učenja drugega/tujega jezika. Otrok na podlagi temeljnih podatkov o jeziku, ki so mu na voljo, in podatkov, ki jih pridobi iz okolja, izoblikuje sistem, ki upošteva pridobljene informacije. Te informacije so vnos ali input, ki oblikuje sredstvo za usvajanje jezika, kot proizvod oz. output pa dobimo jezikovni sistem oz. strukture jezika (Grabljevec 2011).

Površinska struktura jezika se razlikuje od jezika do jezika in vključuje pravila povezovanja glasov v besede ter povezovanje besed v stavke, medtem ko globinska struktura vključuje prirojena sredstva, ki pa so enaka za različne jezike, kar omogoča upoštevanje splošnih jezikoslovnih načel kateregakoli jezika. Dokaz za to je dejstvo, da otroci pogosto tvorijo stavke, ki jih niso mogli slišati v svoji interakciji z drugimi, kar pomeni, da sami oblikujejo predpostavke o zgradbi jezika in le-te preizkušajo v praksi (Žniderič 2014).

Kritiki nativistom očitajo, da se osredotočajo predvsem na sporazumevalno zmožnost odraslih domačih govorcev, ne pa tudi na razvojne vidike usvajanja jezika, ki so privedli do te stopnje obvladovanja jezika. Nativistične trditve temeljijo na študijah, ki se ukvarjajo z zapletenostjo jezikovnega znanja in izvedbami domačih govorcev, čemur so osnova le njihove intuicije o jeziku. Prav tako »so kritizirali Chomskyjevo pretirano zavzetost za jezikovne strukture, medtem ko so bili po njihovem prepričanju drugi, bolj osebni in družbeni vidiki jezikovne rabe zanemarjeni« (Novak 2013: 53). Za nativiste ima okolje »vlogo katalizatorja, ki poganja govorni organ, ki ga ima posameznik v sebi« (Grabljevec 2011: 6) in mu pogosto očitajo, da zavira proces pojavljanja določenih slovnčnih struktur.

5.3. KOGNITIVNA TEORIJA UČENJA

V petdesetih letih prejšnjega stoletja je prišlo do t. i. kognitivne revolucije, tj. do premika od behaviorizma h kognitivni psihologiji.

Kognitivizem je psihološka smer, ki poudarja pomen človekovih notranjih, mentalnih, predvsem spoznavnih procesov pri učenju (npr. vpliv predznanja, ciljev, pričakovanj, pripisovanj) ter doseganje globljega razumevanja.

(Marentič Požarnik 2000: 17)

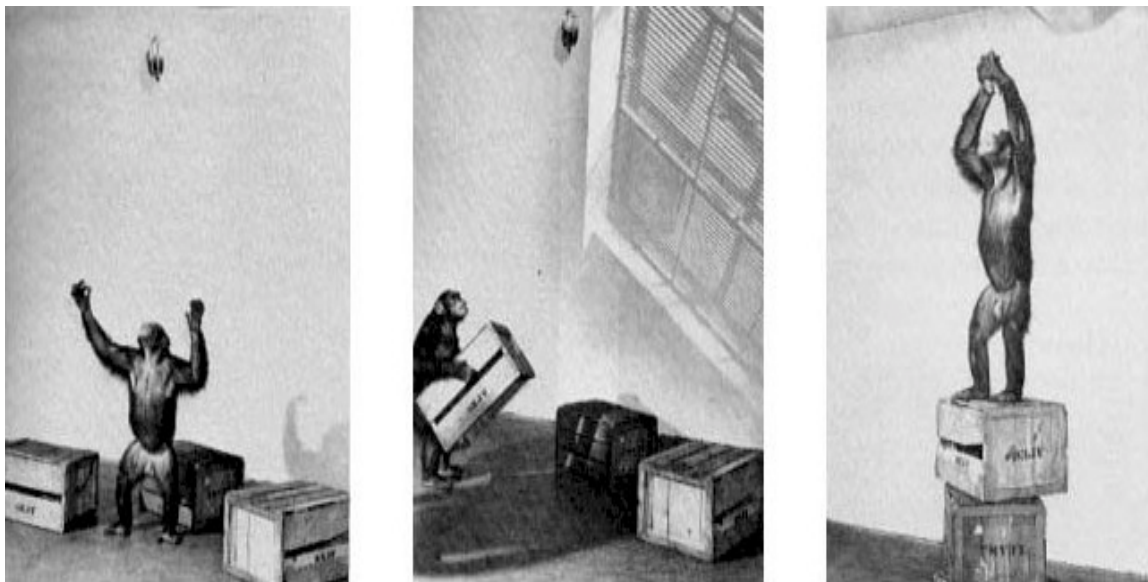
Prehod od behaviorizma h kognitivizmu se je začel v 70. letih prejšnjega stoletja. To je pomenilo prehod od izjemno kontroliranih vaj (drilov) k miselnem reševanju problemov, ki učenca vodijo k razmišljanju in samostojnemu iskanju rešitev ter uporabi pravil. Behavioristični vidik na učni proces je začel počasi pešati, saj je v ospredje prihajal učeči se posameznik, kjer je poudarek predvsem na njegovem učenju, ne pa na učiteljevem poučevanju (Gunc 2012).

Ta prehod je povezan s preходом od tradicionalne šole, kjer je v središču učitelj, k sodobni šoli, kjer je v središču učenec. Tradicionalna šola poudarja transmisijo oz. reprodukcijo znanja – učitelj posreduje znanje učencem, kar od učencev ne zahteva veliko aktivnosti, saj morajo zgolj sprejeti in kopiciti vsa posredovana spoznanja; sodobna šola poudarja transformacijo – učenci ne sprejemajo učiteljevega znanja v enaki obliki, temveč pridobljeno znanje preoblikujejo, kar pomeni, da so bolj aktivni in dosegajo višje spoznavne cilje. Oba vidika sta bila že od nekdaj prisotna pri pouku in ni opaziti strogega ločevanja med njima (Štefanc 2005).

Pomembno vlogo pri razvoju kognitivne teorije je imel švicarski psiholog Jean Piaget. Njegovo razumevanje znanja »se razlikuje od popularnega oziroma zdravorazumskega pojmovanja« (Batistič Zorec 2014: 51). Zdravorazumsko pojmovanje dojema znanje kot zbiranje podatkov pridobljenih preko izkušenj ali poučevanja, medtem ko Piaget vidi znanje kot proces pridobivanja podatkov »s pomočjo *mentalne ali fizične akcije* in ne inventar zbranih in shranjenih informacij« (prav tam, str. 51). Strinjal se je s tem, da je znanje povezano s kvantitetnim zbiranjem podatkov, vendar je tudi verjel, da obstaja aktivni spomin, ki otroku omogoča sprotno rekonstrukcijo

preteklih izkušenj, kar pomeni, da otrok »v razvoju *aktivno gradi (konstruira)* svoje znanje oziroma vednost« (prav tam, str. 52).

Kognitivna teorija učenja poudarja dejstvo, da »je bistvo učenja v človekovi sposobnosti, da si svet miselno predstavlja in v mislih operira s temi predstavami« (Kompore idr. 2001: 104). Abstraktno in logično mišljenje za razvoj potrebuje ta šolanje oz. nekakšno spodbudo iz okolja ter določene izkušnje, ki omogočijo to vrsto mišljenja. Wolfgang Köhler je v 30. letih prejšnjega stoletja veliko pozornosti posvečal eksperimentom s šimpanzi. S pomočjo teh eksperimentov je utemeljil model reševanja problemov z nenadnim uvidom/vpogledom.



Slika 5.3: Köhlerjev eksperiment s šimpanzi

(<http://knowledgeclass.blogspot.si/2015/01/behavior.html>)

Značilnost učenja z uvidom/vpogledom je nenadna rešitev problema, ki jo lahko uporabimo v podobnih problemskih situacijah. Povezano je z mišljenjem (reševanje problema) ter pomnjenjem (shranjevanje rešitve v spomin) in je značilno za višje razvite sesalce in človeka, pri katerem pa se ta način razvija naprej na abstraktno raven. Takšna vrsta učenja omogoča trdnejše, kvalitetnejše znanje, saj bo vsak vedno znal reševati tiste probleme, o katerih je sam premleval in jih tudi sam rešil (prav tam).

5.3.1. JEZIKOVNI VIDIK KOGNITIVNE TEORIJE

Z vidika kognitivne psihologije sta usvajanje maternega in tujega jezika razumljena podobno, saj se oba oblikujeta na podlagi enakih procesov zaznavanja, spomina, kategorizacije informacij in posploševanja. Razlika je v okoliščinah, v katerih učenje poteka, in tudi v samem vprašanju, kaj učenci že vedo o določenem jeziku in kako njihovo predznanje oblikuje dožemanje novega oz. tujega jezika.

Piaget je trdil, da se misel razvije neodvisno od govora, saj je mišljenje tisto, ki omogoča razvoj govora. Otrok v prvi fazi v razvoju mišljenja pridobiva spoznanja s pomočjo zaznavanja in gibanja, kar vodi k razvoju govora, ta pa nato razširi moč miselnih operacij in omogoča razvoj formalno-logičnega mišljenja. Bistvo Piagetove teorije je koncept otrokove egocentričnosti, ki je povezana s funkcijo govora otrok. Ločuje dve vrsti otroških dialogov, in sicer egocentrični govor, kadar otrok govori sam zase in se ne obremenjuje z okolico, ter socializirani govor, s katerim otrok pojasnjuje, kritizira, prosi, sprašuje (Kranjc 1999).

Piaget je torej zagovarjal tezo, da »se jezik razvije iz otrokovih misli ter njegovega razvijajočega se in rastočega zavedanja sveta« (Novak 2013: 53), kar je v nasprotju s stališčem nativizma in univerzalne slovnice, ki pravi, da imamo ljudje prirojeno zmožnost za učenje jezikov. Po njegovem mnenju je razvoj mišljenja pogoj za razvoj jezika in ne obratno. Govor se pri otrocih pojavi sorazmerno pozno, saj je nujno, da razum ustvari možnosti zanj. Otroci na določenih razvojnih stopnjah razumejo in izražajo samo tiste pojme, ki so se jih že naučili s pomočjo miselnih predstav (Kranjc 1999).

Skozi nadaljnji razvoj je kognitivna teorija prišla do spoznanja, da se otrok jezika uči s pomočjo oblikovanja in preverjanja predpostavk o jeziku, ki ga uporabljajo odrasle osebe v njegovi okolici. Kognitivisti vidijo učenje kot samostojno konstrukcijo znanja in povezovanje le-tega v lastno shemo pojmov, informacij ter pravil in ne kot nalaganje informacij v spomin. To podlago ima več različnih teorij in modelov učenja tujega jezika. Najbolj pogosta med temi teorijami je model procesiranja informacij (Gunc 2012).

Model procesiranja informacij (angl. *McLaughlin's information-processing model*) je razvil ameriški psiholog McLaughlin, ki je trdil, da je »pri tem modelu bistvena domneva, da so temelj kompleksnega vedênja preprosti procesi« (prav tam, str. 43). Znotraj tega modela je učenje tujih jezikov prikazano kot usvajanje kompleksnih kognitivnih sposobnosti. Da bi usvojili tuji jezik je potrebno najprej usvojiti določene sposobnosti, saj je potrebno različne vidike nalog vaditi do te mere, da dosežemo avtomatizacijo ostalih sestavnih spretnosti. Z izboljšavo učinkovitosti učenca se razvija njegov kognitivni razvoj – učenec konstantno prestrukturira, poenostavlja informacije ter povečuje nadzor nad svojimi miselnimi procesi. »Ta dva pojma – avtomatizacija in prestrukturiranje – sta osrednjega pomena za kognitivno teorijo« (McLaughlin 1987 v Mitchell in Myles 2004: 100).

Kognitivni psihologi, ki se ukvarjajo z modelom procesiranja informacij, vidijo usvajanje tujega jezika kot grajenje znanja, katerega lahko učenci prikléjejo avtomatično za govor ali razumevanje jezika (Lightbown in Spada 2013). Skozi komunikacijo in vajo učenci nove informacije lažje procesirajo ter tako lažje dostopajo do njih in jih avtomatizirajo. Izbiranje primernih besed, izgovarjava in oblikovanje slovnično pravih stavkov je za spretnejše govorce avtomatizirano, kar omogoča tekočnost jezika (angl. *fluency*). Tekočnost jezika je v nenehnem boju s pravilnostjo jezika (angl. *accuracy*) – behavioristična teorija poudarja načelo, da se iz pravilnosti razvije tekočnost skozi veliko zelo nadzorovanih vaj oz. drilov, medtem ko kognitivna teorija poudarja načelo, da se iz tekočnosti razvije pravilnost in posledično avtomatizacija pravilne rabe jezika.

Kot poudarjata Hutchinson in Waters (1987), je glavna učna tehnika, povezana s kognitivno teorijo, reševanje problemov (angl. *task-based activity*). V takšnih nalogah morajo učenci uporabiti lastno mišljenje, da opazujejo, razmišljajo, razvrščajo in postavijo hipoteze ter tako pridejo do spoznanja, kako deluje jezik. Kognitivna teorija na ta način spodbuja učence, da uporabljajo svoje miselne zmožnosti in pri učenju iščejo jezikovna pravila, ne pa, da se jih učijo na pamet (Skela 2008).

Kognitivna teorija učenja jezika vpliva na slovnični učni načrt tako, da vključuje predvsem dejavnosti, ki učencem omogočajo aktivno raziskovanje jezika in z njim povezanih pravil, in ne dejavnosti, povezane z vnaprej danimi pravili, ki se jih morajo

naučiti na pamet. To ne pomeni, da se učenje pravil zanemari; pravila so omejena in skrbno izbrana tako, da omogočajo učencem priložnosti, da skozi aktivno raziskovanje sami pridejo do pravil in z njihovo pomočjo dojamajo še ostala jezikovna pravila. Prav tako pa takšne dejavnosti omogočajo dejavno refleksijo in razpravo o samem jeziku (prav tam).

5.4. SOCIALNOKOGNITIVNA TEORIJA UČENJA

Socialnokognitivna teorija učenja je po mnenju nekaterih del behavioristične smeri, medtem ko jo drugi obravnavajo kot samostojno smer zaradi njenega odmika od klasičnega behaviorizma h kognitivizmu. Za razliko od behaviorizma obravnava otroka kot aktivno bitje, ki razvija svoje kognitivne sposobnosti v interakciji z okoljem ter hkrati upošteva tudi motivacijske vidike. Njena temeljna predpostavka je, da »učenje temelji na posnemanju različnih modelov, ki delujejo kot socialni vpliv na posameznika« (Batistič Zorec 2003: 81).

Ameriška psihologa Dollard in Miller sta poudarjala dejstvo, da je ena izmed najpomembnejših sil procesa socializacije posnemanje; po njunem mnenju je človekova »težnja k posnemanju naučena, ker so različna posnemanja vedénja ojačana« (Miller 1989 v Batistič Zorec 2014: 44). Prav tako zagovarjata stališče, da igra jezik ključno vlogo pri človekovem razvoju. Zmožnost uporabe jezika in drugih odzivnih iztočnic je pod konstantnim vplivom družbe in kulture, v kateri se posameznik razvija, kar mu omogoča ogromno družbenega usposabljanja v obliki združevanja besed v stavke na način, ki vodi k rešitvi problemov. Posledično je povsem naravno, da so določene determinante vedenja, ki vključujejo jezik, ključnega pomena pri pojavu raznih vedenjskih motenj.

Najpomembnejši predstavnik socialnokognitivne teorije je Albert Bandura, kanadski psiholog, ki je trdil, da učenje ne poteka le na osnovi naših lastnih izkušenj, temveč poteka z opazovanjem vedénja in posledic, ki jih ima takšno vedénje pri drugih ljudeh. Otrokovu novo vedénje ni le spontano in slučajno dejanje, temveč je reprodukcija vedénja, ki ga je nekje videl. Novo vedénje je lahko posledica posnemanja določenega modela ali posnemanja kombinacije vedénj različnih oseb

(Batistič Zorec 2014). Najbolj znan eksperiment, ki je povezan s socialnokognitivno teorijo učenja, je Bandurovo raziskovanje modelnega učenja z lutko Bobo (zanimalo ga je posnemanje agresivnosti), ki je spodbudilo nadaljnje raziskovanje o učinkih učenja z opazovanjem in posnemanjem.



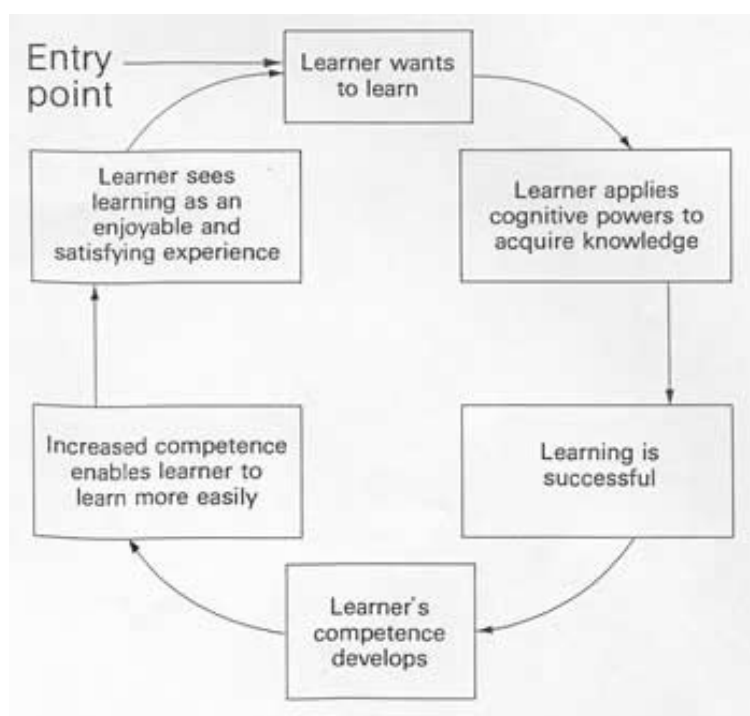
Slika 5.4: Eksperiment z lutko Bobo; v prvi vrsti je eksperimentatorjevo agresivno vednjenje, v drugi in tretji vrsti pa je posnemanje takšnega vednjenja (http://thedirtpsychology.com/wp-content/uploads/2015/06/bandura-bobo_doll.jpg)

5.5. TEORIJA AFEKTIVNEGA DEJAVNIKA

Ljudje nismo le razmišljujoča bitja, temveč tudi čustvena bitja. Eden izmed paradoksov človeške narave je v tem, da kljub temu da se zavedamo svojih čustev in njihovih učinkov na naše ravnanje, vselej iščemo odgovore za naše težave v racionalnih pogojih, kot bi verjeli, da človek vedno ravna na logičen in razumen način. Takšen odnos vpliva na naše videnje učencev – vidimo jih kot stroje, ki jih je potrebno programirati, in ne kot osebe s strahovi, slabostmi in predsodki. Učenje, predvsem učenje jezika, je čustvena izkušnja in občutki, ki se v ljudeh porajajo med učnim procesom, bodo ključnega pomena za uspeh ali neuspeh učenja (Hutchinson in Waters 1987).

Pomembno vlogo čustvenega dejavnika lahko vidimo v razmerju med kognitivnimi in afektivnimi vidiki učenca. Kognitivna teorija pravi, da se bo učenec učil, ko bo aktivno razmišljal o tem, kaj se sploh uči, vendar ta kognitivni dejavnik predvideva, da bo prisoten afektivni dejavnik motivacije. Preden lahko učenec aktivno razmišlja o nečem, si mora želeti razmišljati o tem. Čustvena reakcija na učno izkušnjo je temelj za začetek kognitivnega procesa. KAKO učenec dojema učenje, bo vplivalo na to, KAJ se bo učenec učil, če se bo sploh učil (prav tam).

Medsebojno delovanje kognitivnega in afektivnega lahko predstavimo v obliki učnega cikla; ta je lahko negativen ali pozitiven. Pozitiven cikel je posledica dobrega in primerne učnega procesa – učenec se želi učiti; pri tem uporablja kognitivne sposobnosti, da bi pridobil znanje; učenje je uspešno in posledica le-tega je razvoj učenčevih sposobnosti, lažje učenje in dojemanje učenja kot prijetne izkušnje.



Slika 5.5: Pozitiven učni cikel: učenec se želi učiti; učenec uporabi kognitivne sposobnosti, da pridobiva znanje; učenje je uspešno; učenčeva kompetenca se razvija; bolj razvita kompetenca omogoča učencu lažje učenje; učenec dojema učenje kot prijetno in izpolnjujočo izkušnjo (Hutchinson in Waters 1987: 47).

Afektivni dejavniki imajo velik vpliv na uspešno učenje jezikov, zato je pomembno, da učitelji zmanjšajo morebitne negativne dejavnike in izvajajo aktivnosti, ki ustvarjajo pozitivno skupinsko dinamiko v razredu, in sicer tako, da vključujejo učence v proces odločanja o samem poteku učnih ur ter izbirajo aktivnosti, ki so primerne starosti in razvojni stopnji učencev.

5.5.1. JEZIKOVNI VIDIK TEORIJE AFEKTIVNEGA DEJAVNIKA

Razmerje med kognitivnimi in afektivnimi vidiki je torej ključnega pomena za uspešno učenje jezika; eden izmed najpomembnejših dejavnikov za to pa je motivacija (Hutchinson in Waters 1987). Učitelj lahko zmanjša negativne dejavnike v procesu učenja in razvija pozitivne z aktivnostmi, ki motivirajo učence in ustvarjajo prijetno skupinsko dinamiko, pri čemer upoštevajo želje učencev.

Najpomembnejša študija motivacije na področju učenja jezikov je bila Gardnerjeva in Lambertova študija dvojezičnosti v francosko govoreči Kanadi. Opredelila sta dve obliki motivacije: instrumentalno in integrativno. Instrumentalna motivacija je odraz zunanje potrebe, kar pomeni, da se učenci jezika ne učijo zato, ker bi to želeli, temveč zato, ker se ga morajo. Ta potreba lahko izhaja iz različnih dejavnikov, npr. morajo opravljati izpit iz tega jezika za poslovne potrebe. Integrativna motivacija pa izhaja iz želje s strani učenca, da postane član govorne skupnosti, ki uporablja ta jezik. Gre za notranje oblikovano željo in ne zunanje vsiljeno potrebo. Gardner in Lambert trdita, da sta obe obliki motivacije prisotni v vseh učencih. Vpliv obeh motivacij na učenca je spremenljiv; odvisen je od starosti, izkušenj in spremembe poklicnih ali socialnih potreb (prav tam).

5.6. KONSTRUKTIVISTIČNA TEORIJA UČENJA

Konstruktivizem je teorija učenja, ki poudarja načelo, da »je učenje aktivni miselni proces, v katerem učeči sam konstruira svoje lastno znanje v procesu osmišljanja svojih izkušenj, ob nadgrajevanju ali spreminjanju obstoječih idej oz. razlag« (Marentič Požarnik 2003: 36). Ne obstaja enotna konstruktivistična teorija, saj nekateri predstavniki postavljajo v ospredje bolj ena spoznanja, drugi spet druga. Konstruktivizem je vključen tudi v večini kognitivnih teorij, saj prav tako predstavlja

idejo, da posameznik sam oblikuje svoje kognitivne strukture z interpretacijo lastnih izkušenj v določenih situacijah. S takšnimi načeli je konstruktivizem nasprotje behaviorizma ter posledično zaveznik kognitivizma in mentalizma ter hkrati del humanističnih pristopov k poučevanju jezikov (Skela in Dagarin Fojkar 2009).

Na področju izobraževanja sta teorijo oblikovala psihologa Piaget in Bruner. Piaget je izhajal iz procesov, ki posamezniku omogočijo, da konstruira svoje znanje skozi interakcijo z različnimi pojavi v svojem okolju. Otrok se uči skozi lastne izkušnje in raziskovanje, ki pa morajo biti zanimivi, da lahko otrok napreduje na višjo raven mišljenja; če se otrok dolgčas ali zaostaja pri razvoju zaradi nerazumevanja, ne more napredovati. Bruner se je pri svojem delu naslonil na Piageta in Vigotskega. Njegove raziskave poudarjajo dejstvo, da je jezik najpomembnejše sredstvo za kognitivno rast, ter pomembno vlogo učitelja pri tem. »Govor, s katerim pomagamo otroku pri izvedbi neke dejavnosti, je dobil oznako "zidarski oder" (angl. *scaffolding*)« (Skela in Dagarin Fojkar 2009: 38). Otroci potrebujejo pomoč in podporo pri učenju, da lahko dosežejo določeno stopnjo samozavesti in nadzora nad dejavnostjo ter hkrati dosežajo višje ravni znanja. Učitelj oz. odrasli spodbujajo otroka in ga motivirajo ter pazijo, da ostane osredotočen na ključne koncepte tega, kar se uči (prav tam).

5.6.1. JEZIKOVNI VIDIK KONSTRUKTIVISTIČNE TEORIJE

Konstruktivizem je postal zelo pomemben pri organizaciji pouka tujih jezikov kot tudi pri zasnovi sodobnega pouka prvega/maternega jezika, saj na njem načeloma temeljijo tudi učni načrti za slovenščino. Dejstvo, da učenec sam konstruira svoje znanje, pomeni, da lahko pasivne učne postopke, kot sta posnemanje in učenje na pamet, nekoliko zanemarimo in se osredotočimo na »učenca osredinjeno poučevanje (angl. *learner-centred instruction*)« (Skela in Dagarin Fojkar 2009: 37). Spodbujanje učencev, da sami odkrivajo delovanje jezika, pa omogoča izkušnjsko učenje.

Konstruktivistične teorije kot ključno komponento učenja vidijo interaktivni odnos med učencem in učiteljem. Komunikacija med učiteljem in učencem pomeni postavljanje odprtih vprašanj učencem, spodbujanje njihovih vprašanj, predlogov, idej ter drugih načinov, s katerimi oblikujejo in izrazijo lastne poglede, ideje in stališča do določenega problema. Konstruktivističen pouk pripisuje velik pomen »poznavanju

predznanja učenca, njegovih pogledov in izkušenj, saj je od predznanja odvisna nadaljnja pot učnega procesa« (Tomljenović 2014: 29).

Bruner je skozi raziskovanje konstruktivizma prišel do spoznanja, da se otrokom šolsko učenje zdi težko zaradi tega, ker ga doživljajo kot nekaj, kar je povsem ločeno od realnega življenja. To spoznanje je ključnega pomena za poučevanje prvega jezika in tujih jezikov, saj poudarja pomembnost personalizacije pouka. Poučevanje tujih jezikov bi moralo temeljiti na otrokovem doživljajskem svetu in se osredotočiti na dejavnosti, ki nudijo otrokom možnost, da svoje učenje poosebijo (Skela in Dagarin Fojkar 2009).

5.7. SOCIALNI KONSTRUKTIVIZEM

Konstruktivizem lahko razdelimo na psihološki in socialni konstruktivizem. »Socialni konstruktivizem ali socialnokulturna teorija učenja je oblika konstruktivizma, ki poudarja dinamično součinkovanje med posamezniki in njihovim družbenim okoljem« (Skela in Dagarin Fojkar 2009: 38). Začetnik socialnega konstruktivizma je Lev Vigotski.

Vigotski se je strinjal s Piagetom, vendar je bolj poudarjal vlogo okolja oz. socialne interakcije, saj je videl dialog kot glavni element gradnje znanja oz. razumevanja; bistvo učnega procesa je kakovosten dialog ob smiselnem problemu, kjer se razrešujejo možni nastali konflikti. Po njegovi teoriji se učenje posreduje prek družbene in kulturne dejavnosti, in sicer v obliki *podpornega delovanja* – učitelj oz. odrasla oseba z več znanja komunicira z učencem in mu nudi podporo ter pomoč, da lahko učenec konstruira novo znanje in ga prisvoji, kar mu daje nekakšno samostojnost. Zaradi pomembnosti vpliva okolja je konstruktivizmu dodal besedo socialni.

Na Slovenskem se z opredelitvijo socialnega konstruktivizma ukvarja Leopoldina Plut-Pregelj, ki poudarja, da gre pri tej teoriji za dve različni smeri, in sicer se ena »pri nastajanju znanja učencev ukvarja z mikrosocialnimi vidiki, npr. ki nastopajo na ravni medsebojnih odnosov v razredu« (Plut-Pregelj 2004: 25), medtem ko se druga smer

ukvarja »tudi s širšimi vidiki ozaveščanja procesov nastajanja znanja na makronivoju, npr. vpliv posameznih kultur, družbenih ureditev, političnih struktur ter procesi legitimiranja znanja« (prav tam, str. 25). Prva skupina je usmerjena na preučevanje vplivov socialnih odnosov med učenci, učitelji in drugimi osebami, ki vstopajo neposredno v učni proces (npr. starši), druga skupina pa poudarja ozaveščanje učencev o družbenih razsežnostih znanja, ki ga pridobivajo, ter spodbuja soočanje učencev z različnimi razlagami istih pojavov, kar posledično vodi do razmisleka o učenčevem položaju in vlogi, ki jo ima v učnem procesu. Socialni konstruktivizem zato posebej poudarja oblike učenja, ki spodbujajo medsebojne dogovore ter razmišljanje v kompleksnem okolju (npr. sodelovalno učenje) (prav tam).

5.7.1. JEZIKOVNI VIDIK SOCIALNEGA KONSTRUKTIVIZMA

Vigotski zagovarja stališče, da se v obdobju razvoja otrokovega prvega jezika zgodi temeljni premik v razvoju mišljenja. V nasprotju s Piagetom, ki je izhajal iz prepričanja, da je prvotni otrokov govor egocentričen, je Vigotski trdil, da je »prvotni otrokov govor popolnoma socialen, opravlja vlogo sporočanja, družbene interakcije, ključ socialnih odnosov pa predstavlja razmerje med otrokom in odraslim in je zato večfunkcijski« (Kranjc 1999: 14). Večfunkcijski govor se kasneje razvije v egocentrični in sporazumevalni govor. Na podlagi egocentričnega govora nastaja notranji govor otroka, ki predstavlja osnovo mišljenja. Vigotski je s tem postavil egocentrični govor na drugačno pot razvoja kot Piaget, in sicer je zanj to prehodna faza od zunanjšega k notranjemu govoru, od socialnega k individualnemu govoru.

Ena izmed razlik med Piagetom in Vigotskim je tako pogled na vlogo jezika v učenju, saj je Vigotski v nasprotju s Piagetom trdil, da se govor pojavi pred mišljenjem. Otrokov zasebni govor se tako v starosti od 3 do 7 let spremeni in postane del konverzijskega govora z drugimi osebami. Pri opredelitvi razvojnih obdobj človeka je bil bolj dinamičen kot Piaget in je posebej izpostavil predšolsko obdobje, saj je po njegovem mnenju »prav to obdobje intenzivnega razvoja spoznavnih zmožnosti in razvoja višjih psihičnih procesov« (Marjanovič Umek 2011: 74). V tem obdobju otroci uporabljajo jezik, da pretvorijo svet, ki ga zaznavajo, v svet, ki si ga predstavljajo; začnejo uporabljati egocentrični govor, ki nato prehaja v notranji govor.

Vigotski je razpravljajal o razlikah med notranjim in zunanjim (komunikacijskim) govorom ter poudarjal pomembnost ustvarjanja priložnosti, ki otrokom nudijo možnost govorjenja in s tem možnost razvijanja lastnega mišljenja (prav tam).

Jezik torej otroku ponuja številne priložnosti in orodja, s katerimi bo s pomočjo besed in simbolov oblikoval dobljene informacije v znanje. Otrok je pojmovan kot aktiven učenec v procesu učenja, odrasla oseba pa ga pri tem usmerja in mu pomaga razumevati svet okoli njega. Z razvojem postaja jezik tako komunikacijsko orodje, s katerim razvijamo in delimo znanja, kot tudi psihološko orodje, ki nam pomaga pri organizaciji, načrtovanju in pregledu misli ter dejanj. Za učenje jezika sta obe funkciji ključnega pomena, saj omogočata otroku, da komunicira s svetom okoli sebe ter da uporablja jezik za razmišljanje o lastnem procesu učenja (Košalin 2015).

Pomembno vlogo tukaj igra učitelj, ki uresniči učenčevo zmožnost, da samostojno reši problem, in sicer to stori z rabo jezika. To je pomembno sporočilo zlasti za učitelje tujih jezikov, saj se morajo zavedati, da je njihov govor oz. raba jezika glavni vir jezikovnih informacij za učence. Učitelji morajo dobro razmisliti, kako bodo spodbujali jezikovno rabo v tujem jeziku, saj učenci potrebujejo ogromno priložnosti za uspešno tujejezikovno sporazumevanje z učiteljem in drugimi učenci. V razredu učenje poteka v ciklih podpornega delovanja, kar pomeni, da postane učenje sodelovalno in skonstruirano (Skela in Dagarin Fojkar 2009).

Reprezentacija sveta, ki ga otrok skonstruira na osnovi informacij iz okolja, je odvisna od socialne skupine, ki ji otrok pripada, kar pomeni, da »učenci v šolo prinašajo socialno in kulturno specifično znanje in predstave o svetu« (Skubic Ermenc 2004: 175). Socialni konstruktivisti predlagajo, da v šoli izhajamo iz učenčevega predznanja, ki ga razumejo v socialnem, kulturnem smislu, kar pomeni, da bi moral učitelj pri obravnavi določenega besedila izhajati iz premisleka, ali učenci pripadajo istemu socialno-kulturnemu ozadju, kot je ozadje besedila, saj bi nepripadanje temu ozadju pomenilo drugačno razumevanje tega besedila. Če se učenčevo razumevanje besedila razlikuje od učiteljevega in učitelj tega ne opazi, lahko vpliva na učiteljevo zaznavanje učenčevega znanja in sposobnosti (prav tam).

Socialni konstruktivizem se je pri pouku tujega jezika »navezal na pragmatični funkcionalni koncept znanja« (Skubic Ermenc 2004: 177). To pomeni, da je učna vsebina podrejena spretnostim, ki učencem omogočajo učinkovito sporazumevanje v tujem jeziku, upoštevanje učenčevega predznanja pa je razumljeno kot funkcija usposobitve za komunikacijo. Učence se usposablja za hitro in smotrno komunikacijo v tujejezični govorni situaciji, ne pa za sistematično in disciplinirano spoprijemanje z abstraktno slovnico, njeno strukturo in posebnostmi (prav tam).

5.8. SOCIALNI INTERAKCIONIZEM

Socialni konstruktivizem in socialni interakcionizem sta si skoraj sorodna; razlikujeta se predvsem v tem, da se konstruktivizem osredotoča na pomen družbenega okolja, medtem ko interakcionizem poudarja pomen socialne interakcije (Skela in Dagarin Fojkar 2009).

»Socialni interakcionizem torej poudarja pomen družbenih interakcij ter vlogo odnosov med odraslimi in otrokom v procesu učenja« (prav tam, str. 40). Zagovorniki razlagajo, da je govor primarno socialna dejavnost in da v človeku od rojstva obstaja potreba po komunikaciji z drugimi. Bruner je zagovarjal tezo, da človekova prirojena sposobnost, kot je npr. mehanizem za usvajanje jezika v teoriji Chomskega, ne more delovati brez pomoči odrasle osebe, saj otroci v komunikacijskih procesih potrebujejo povratne informacije in podporo. Iz tega izhaja poimenovanje za tovrstno pomoč – podporni sistem usvajanja jezika (angl. *Language Acquisition Support System*). Partner v govoru nudi otroku model oz. okvir, imenovan zidarski oder.

Vigotski je uvedel pojem območje bližnjega razvoja, ki omogoča razumevanje dejstva, da otrok s pomočjo osebe, ki je spretnejša in ima več znanja, zmore veliko več, kot bi zmoget sam. Tako lahko razumemo pomembnost družbene interakcije in učenja ob pomoči drugih oseb. Tako Vigotski kot Bruner sta veliko doprinesla k uveljavljanju pomena komunikacije in interakcije pri učenju (tujega) jezika (prav tam).

5.9. MODEL NADZORA

Model nadzora (angl. *The Monitor Model*) je ena najvplivnejših teorij jezikovnega učenja, ki jo je razvil ameriški jezikoslovec Stephen Krashen. Teorijo sestavlja pet predpostavk oz. hipotez.

Prva hipoteza predstavlja razliko med učenjem in usvajanjem jezika (angl. *the learning-acquisition hypothesis*), ki smo jo že omenili v prvem poglavju. Učenje jezika je zavesten proces, ki poleg znanja jezika vključuje tudi poznavanje jezikovnih pravil, medtem ko je usvajanje nasprotno temu procesu, saj poteka na podzavestni ravni. Če želimo neki jezik govoriti, ni dovolj, da se ga samo naučimo, temveč ga moramo tudi usvojiti (veliko učencev pozna vsa jezikovna pravila nekega jezika, a jih ne znajo uporabiti v vsakdanji komunikaciji).

Druga hipoteza o naravnem redu (angl. *the natural order hypothesis*) pravi, da usvajamo slovnične strukture po vnaprej predvidljivem vrstnem redu. Zavestno vsiljevanje vrstnega reda nima smisla, saj učenec kognitivno še ni pripravljen za novo strukturo. Tako pri maternem jeziku kot tudi pri tujem jeziku upoštevamo naraven, podzavesten red učenja, ki vodi k uspešnemu znanju jezika (prav tam).

Tretja hipoteza o nadzoru (angl. *the monitor hypothesis*) potrjuje drugo hipotezo, in sicer pravi, da ima zavestno učenje le funkcijo nadzora nad učenjem. Za uspešno rabo nadzora moramo izpolniti tri pogoje:

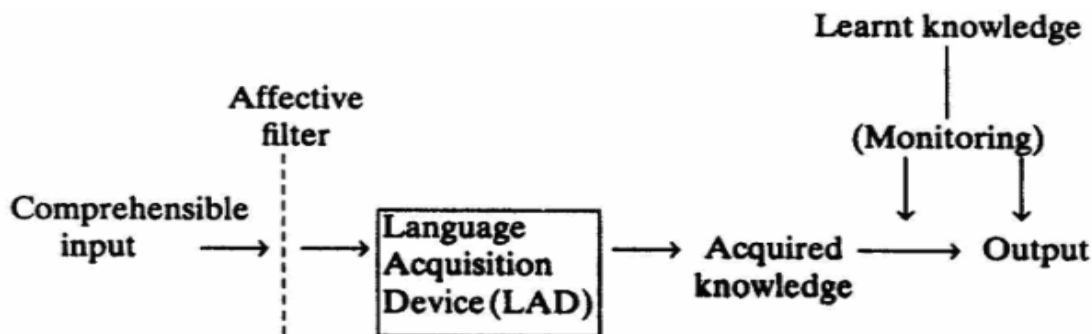
1. dovolj časa za popravljanje lastnih napak;
2. osredotočenost na pravilno obliko;
3. poznavanje slovničnih pravil (prav tam).

Če pri učenju tujega jezika preveč nadzorujemo svoj govor, lahko to predstavlja veliko oviro za uspešno komunikacijo. Ravno zato morajo učitelji paziti, da se bolj kot na analiziranje učenčevih napak osredotočijo na spodbujanje njegovih podzavestnih zmogljivosti.

Četrta hipoteza o vnosu (angl. *the input hypothesis*) govori o tem, »da človek usvaja jezik, kadar razume učno snov, katere zahtevnost je na nekoliko višji ravni kot

njegova trenutna zmožnost obvladanja jezika» (prav tam, str. 41). Pomembno je, da učna snov vsebuje sestavine naslednje zahtevnostne ravni; ta vnos Krashen označi s formulo $i + 1$. Razumljiv vnos (angl. *comprehensible input*) je ključnega pomena za uspešno usvajanje jezika, predvsem pri učenju v otroštvu. To dosežemo s prilagojenim govorom, rabo neverbalnih sredstev in s pomočjo konteksta. Hipoteza je podobna teoriji Vigotskega o *območju bližnjega razvoja* – otroci napredujejo s pomočjo odraslih in njihove prilagoditve govora (prav tam).

S peto hipotezo o čustvenem filtru (angl. *the affective filter hypothesis*) Krashen označuje »vse vrste psiholoških dejavnikov, ki lahko ovirajo ali pospešijo učenje jezika, od motivacije, potreb učencev, odnosov do učenja do čustvenih stanj učencev« (prav tam, str. 42). Krashnove raziskave so pokazale, da je ključ do uspešnega učenja jezikov v okolju, ki učence motivira, dviguje njihovo samozavest in jim ne vpliva občutka strahu. Nizka stopnja filtra pri tem pomeni, da učenci lažje sprejemajo nove snovi in so bolj samozavestni pri komunikaciji s tujci; visoka stopnja pa pomeni, da učenci ne dosežejo svojih optimalnih sposobnosti (prav tam).



Slika 5.6: Krashenova teorija oz. model nadzora za usvajanje tujega jezika (<http://jlt-polinema.org/?tag=innatist>)

Krashen je povezal usvajanje maternega jezika z učenjem tujega jezika in predlagal več možnosti poučevanja, ki so podobne usvajanju materinščine. Njegove hipoteze so imele velik vpliv na poučevanje tujih jezikov, ker so poudarjale pomen vsebinsko pomembne interakcije med učenci, sproščeno vzdušje in pristop, ki je temeljil na dejavnostih; še posebno velik vpliv je imelo to na komunikacijski pristop k poučevanju (prav tam).

6. UČBENIK IN NJEGOVA VLOGA PRI POUČEVANJU

Obstaja veliko različnih definicij besede učbenik, s katerimi poskušajo avtorji čim bolj izčrpno opisati njegovo funkcijo:

[...] učbenik kot učno sredstvo oz. učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja. Kot tak je učbenik sestavni del samostojne učne dejavnosti učenca, učitelj pa ga lahko kot učno sredstvo vključi v vse etape učnega procesa ter k tistim učnim metodam, ki implicirajo delo z besedilom.

(Kovač idr. 2005: 20)

Pojem učbenika lahko opredelimo tudi na podlagi njegovih temeljnih lastnosti, po katerih se ločuje od ostale literature. Poljak (1983: 18) jih strne v štiri točke:

1. Učbenik je *osnovna šolska knjiga*, druge knjige pa so dopolnilna in pomožna literatura med šolanjem.
2. Učbenik je napisan na podlagi *predpisanega učnega načrta in predmetnika*, druge strokovne, znanstvene in umetniške knjige pa ne.
3. Učbenik učenci *uporabljajo vsak dan, da se izobražujejo in samoizobražujejo*, drugo literaturo pa uporabljajo le občasno.
4. Učbenik mora biti po svojem osnovnem namenu *didaktično oblikovan* zaradi bolj racionalnega, ekonomičnega in učinkovitega izobraževanja, medtem ko ostala literatura ni.

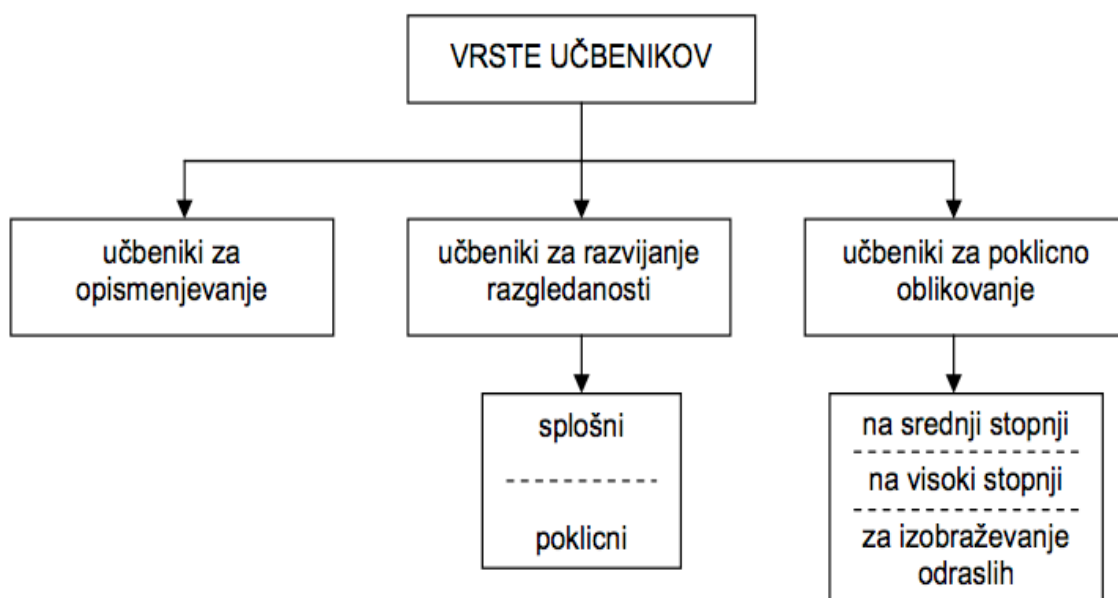
Učbenik lahko torej definiramo kot posebno zvrst strokovne literature, ki je odvisna od narave šolskega sistema. Vsebina učbenika v najširšem smislu je določena s strani države z učnimi načrti, v katerih so zapisani vsebinski in operativni cilji določenega predmeta. S pomočjo učbenika lahko tako učitelj kot učenec dosežeta te cilje.

Znanstvene vsebine so v učbeniku primerno predelane, poenostavljene in strukturirane, saj učenci teh informacij ne morejo sprejeti v nepredelani obliki, ker imajo premalo predznanja o vsebini, ki jo učbenik posreduje. Znanstvena vsebina mora biti ustrezno preoblikovana v didaktični sistem preko t. i. didaktične redukcije – znanstvena vsebina, terminologija ipd. morajo biti poenostavljene, okrajšane in selekcionirane. Učbenik mora po tem strokovno zahtevnem procesu postati

funkcionalen in razumljiv za vsakega uporabnika (Kovač idr. 2005). Prilagojene morajo biti tudi druge jezikovne značilnosti, kot sta npr. velika strnjjenost besedila in tipično samostalniško izražanje. Znanstveno besedilo mora biti z jezikovnega in besedilnega vidika preoblikovano v poljudnoznanstveno besedilo didaktičnega tipa.

V preteklosti je v učbeniku prevladovala njegova didaktična funkcija, saj je bil poleg učiteljeve razlage edini vir informacij za učence. Njegova glavna vloga je bila konkretiziranje vsebin, ki so bile določene v učnem načrtu za posamezen predmet. Danes je učbenik del metodično-didaktičnega gradiva, ki ima skupaj z učiteljem ključno funkcijo v vzgojno-izobraževalnem procesu. »Vključuje informativno funkcijo (znanje), skozi pa še konativno (vrednote), kognitivno (sposobnosti) in emotivno (emocionalne obarvanosti vsebine)« (Jurman 1999 v Božič 2007: 3). Temeljno vodilo avtorjem učbenikov so učni cilji in standardi znanja, ki jih morajo učenci doseči.

Glede na namen ločimo tri vrste učbenikov (slika 6.1). Od tega so odvisne tudi posamezne determinante učbenika.



Slika 6.1: Klasifikacija učbenikov (Božič 2007: 4)

6.1. KAKOVOSTEN UČBENIK

Težko je določiti enotne kriterije, po katerih bi presojali kakovost učbenikov. Vsebina se mora skladati z učnimi načrti, vendar se učbeniki med seboj razlikujejo tako po vsebini kot tudi po načinu podajanja vsebine, kar vpliva na njihovo zgradbo in obliko. Zato je pomembno, da se kakovost učbenikov presoja za vsak posamezen učbenik, kar pa ni enostavno, saj obstaja veliko elementov, ki jih je potrebno upoštevati.

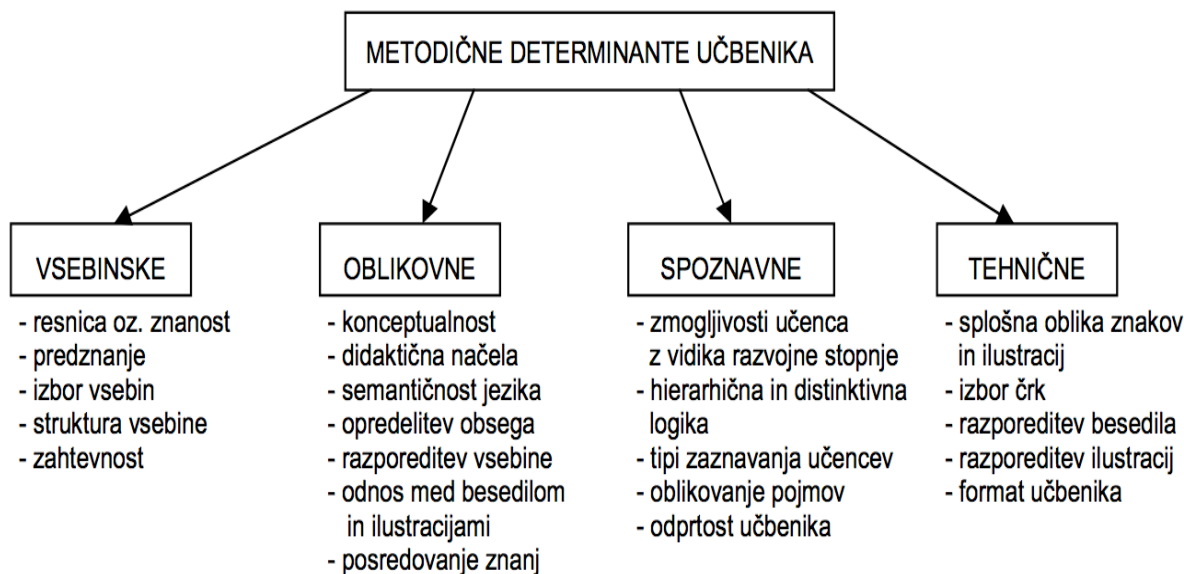
Izhodišče za oblikovanje kakovostnega učbenika je teza, da učenci oblikujejo svoje znanje in sposobnosti z lastno dejavnostjo. To usmerja avtorje, da v učbenik vključijo praktične, senzorične in miselne naloge, ki spodbujajo raznovrstne aktivnosti. Velik vpliv na novejšje pristope pri oblikovanju učbenikov imajo sodobna psihološka, didaktična in strokovna spoznanja (Božič 2007).

Razprave o kakovosti učbenikov izpostavljajo nekatera didaktična načela, ki zagotavljajo kakovost z različnih vidikov:

- vsebina učbenika – načela nazornosti, sistematičnosti pouka ter stvarno-logične pravilnosti in strukturnosti;
- razmerje oz. odnos do učenca – načela razvojne bližine, vzgojnosti ter individualizacije;
- dejavnost oz. aktivnost učencev – načeli problemskosti in aktivnosti;
- organizacija učnega procesa – načelo ekonomičnosti in racionalnosti (Kovač idr. 2005).

Metodične determinante učbenika so objektivni pogoji, ki jih je potrebno upoštevati pri oblikovanju učbenika, da bi zagotovili njegovo kvaliteto. Delimo jih v štiri osnovne determinante, glede na to, kaj opredeljujejo (Božič 2007):

- **vsebinske** – kakšne vsebine sodijo v učbenik;
- **oblikovne** – kakšna naj bo notranja struktura učbenika;
- **spoznavne** – kakšna je spoznavna moč besedila učbenika;
- **tehnične** – kakšen bo izgled učbenika (učbenik kot tiskarski in knjigoveški izdelek).



Slika 6.2: Pogoji za kakovosten učbenik (Božič 2007: 5)

Po mnenju številnih avtorjev je kakovosten učbenik tak, ki sledi tem temeljnim didaktičnim načelom tako, da motivira učence, vzbuja interes za učenje, spodbuja aktivnost in samoiniciativo, omogoča reševanje problemskih nalog, ustrezno in nazorno predstavlja vednost z različnih znanstvenih in umetnostnih področij ter omogoča ponotranjenje temeljnih vrednot in etičnih norm. Prav tako pa je pomembno, da učbenik omogoča doseganje učnih ciljev na različnih zahtevnostnih stopnjah. Kakovosten učbenik tako omogoča učencem uspešnejše pridobivanje operativnega znanja, napisan je v primernem jeziku glede na učenčevo starost in je zahtevnostno prilagojen povprečnemu učencu. »S svojo didaktično organizacijo vsebine in prirejeno likovno ter grafično opremo vodi k doseganju ciljev učnega načrta« (prav tam, str. 4).

6.2. ZNAČILNOSTI KAKOVOSTNEGA (TUJE)JEZIKOVNEGA UČBENIKA IN NJEGOVA IZBIRA

Kljub konstantnemu napredku tehnologije in z njo povezanimi učnimi sredstvi je učbenik še zmeraj najpomembnejše sredstvo za poučevanje in učenje prvega, drugega ali tujega jezika. Zaradi nepregledne množice učbenikov na tržišču se učitelji pogosto ne znajdejo dobro, saj niso usposobljeni za ugotavljanje kakovosti učbenikov, kar

posledično pomeni nesistematično in neprimerno izbiro učbenikov. Številni avtorji poudarjajo pomen učiteljeve usposobljenosti za izbiro kakovostnega jezikovnega učbenika, saj je izjemno pomembno, da znajo kritično ovrednotiti gradivo, ki ga bodo uporabljali. Kritično vrednotenje učbenika pomeni, da učitelji upoštevajo potrebe učencev in omejitve situacije, v kateri poučujejo, ter prilagodijo uporabo učbenika omenjenim okoliščinam. Ker je učbenik še zmeraj temeljno učno sredstvo za poučevanje in učenje ter sestavni del pouka, predstavlja učencem in instituciji oz. šoli finančno naložbo, učiteljem pa predvsem časovno naložbo, saj se morajo z njim temeljito seznaniti; iz teh razlogov njegove izbire ne gre jemati zlahka (Gunc 2012).

Pri načrtovanju pouka in izbiri kakovostnega jezikovnega učbenika ima najpomembnejšo vlogo učni načrt, ki določa učne vsebine, cilje in standarde znanja, ki so predvideni za določene predmete. Za večino učencev v Sloveniji je slovenščina materni jezik, medtem ko je za pripradnike manjšin splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. Jezikovni pouk je namenjen razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku, kar pomeni obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti (govorjenje, poslušanje, branje, pisanje), književni pouk pa poudarja razvijanje sporazumevalne zmožnosti, doživljajske, vrednotenjske, domišljijskoustvarjalne in intelektualne zmožnosti skozi obravnavo umetnostnih besedil (Uлага 2015). Da bi učbenik pripomogel k doseganju zastavljenih učnih ciljev, mora imeti določene lastnosti.

Ključna lastnost za kakovosten učbenik za slovenščino je torej skladnost z učnim načrtom. Učbeniki za slovenščino morajo učencem omogočati, da se usposablajo za učinkovito govorno in pisno komunikacijo, da razvijajo zavest o pomenu maternega jezika, zavest o slovenščini kot o državnem in uradnem jeziku, ter da prepoznajo položaj slovenščine na vseh področjih delovanja. Pomembno je, da je vsebina, ki je vključena v učbenik, v skladu z učnim načrtom, da si lahko učitelji z njim pomagajo pri načrtovanju pouka. Učbenik in njegova vsebina naj izhajata iz ciljev ter sta namenjena uresničevanju le-teh (prav tam).

Prav tako pomembna lastnost za kakovosten učbenik je strokovnost učbenika, kar pomeni, da je učbenik strokovno neoporečen, za kar mora poleg avtorja poskrbeti tudi recenzent. Učbenik mora vsebovati pomembne definicije, pojme, pravila in metode,

ki so preverjene, trajne ter podkrepljene s praktičnimi primeri. Vsebina ne sme biti preobsežna in ne sme vsebovati podatkov, ki se nenehno spreminjajo ali niso preverjeni (prav tam).

Ena izmed lastnosti je tudi didaktična ustreznost, ki je povezana s samo vsebino učbenika. Vsebina mora biti prilagojena zahtevnosti in razvojni stopnji učencev, ki jim je namenjena, hkrati pa mora upoštevati različne stile učencev ter omogočati individualizacijo in diferenciacijo. Učbenik mora biti pregleden, praktičen in razumljiv ter mora učence motivirati. Spodbujati mora aktivno učenje, kar pomeni, da od učenca pričakuje odziv na predstavljeno vsebino ter mu ponuja aktivnosti za utrjevanje in preverjanje pridobljenega znanja (prav tam).

Za pouk slovenščine je prav tako pomembno, da učbenik vsebuje besedila, ki so jezikovno pravilna in ustrezna (kar se dokazuje s potrdilom lektorja), aktualna ter zanimiva, da s tem pritegnejo pozornost učencev, saj učenci na podlagi teh besedil spoznavajo določene vsebine. Besedila morajo biti razumljiva, težji pojmi morajo biti dodatno razloženi, slog besedila pa mora biti jasen. Z zanimivimi uvodnimi besedili se učenci lažje spopadajo z novimi vsebinami in nalogami (prav tam).

Kar se tiče tujejezikovnih učbenikov, sta tako Skela (1993) kot McGrath (2002) v svojih delih prišla do ugotovitve, da le-ti pomembno prispevajo h kakovosti samega učnega procesa, vendar jih učitelji velikokrat izbirajo na podlagi intuicije, saj nimajo dovolj strokovnega znanja za izbiro najprimernejšega učbenika. Posledično se zgodi, da učitelj po dejanski uporabi ugotovi, da učbenik ni primeren za učence in kontekst, v katerem se poučuje, kar pomembno vpliva na potek pouka, saj mora učitelj izpustiti celotne učne enote ali pa se učenci niso mogli vživeti v jezikovne vloge zaradi neavtentičnosti situacije.

Avtentičnost je eden izmed kriterijev kakovosti tujejezikovnega učbenika, ki so učitelju tujega jezika v pomoč pri izbiri primerne učbenika. Avtentičnost pomeni uporabo jezika in besedil, ki so postavljena v didaktično funkcijo in niso posebej pripravljena za uporabo pri pouku. Na začetku učenja tujega jezika je avtentičnost bolj omejena, saj morajo biti besedila bolj didaktično prilagojena zaradi boljšega razumevanja (lahko so vključeni npr. resnični vozni redi ali jedilniki). Z razvojem

sporazumevalne zmožnosti se razvija tudi potreba po avtentičnosti oz. čim boljšem približku sveta zunaj učilnice. »Avtentične prvine v učbeniku tako učencu lažje prikažejo uporabo tujega jezika v praktične namene, to pa je tudi eden glavnih ciljev učenja tujega jezika – da ga znamo uporabljati pravilno glede na okoliščine, v katerih se najdemo« (prav tam, str. 35).

Pomembna kriterija sta tudi avtonomija učenca in kulturna ozaveščenost. Avtonomnost učenca se lahko uveljavlja skozi njegovo zavedanje ciljev lastnega učenja, korekcijo lastnih napak, evalvacijo lastnega napredka, razvijanje lastnih učnih strategij in skozi samostojno izbiro gradiv, nalog ter evalvacijo le-teh. Razvijanje kulturne ozaveščenosti pa je v učbenik vključeno tako, da se učenci učijo o zgodovinskih osebah in dogodkih, političnih in geografskih vidikih ter njihovih vplivih na ljudi in različne kulture (prav tam).

Med načela, ki so temelj dobrega sodobnega učbenika, spadajo tudi kognitivni pristop pri obravnavi slovničnih elementov, ravnotežje med teoretičnim in praktičnim znanjem, vsebina, ki učenca usmerja k izražanju in komunikaciji, ter teme in situacije, ki se ujemajo z mišljenjem učencev in jih motivirajo (prav tam).

Poleg vsega naštetega je pomembno, da učitelj posebno pozornost nameni specifičnim potrebam svojih učencev (starost učencev, stopnja znanja, njihov interes) in kontekstu, v katerem poteka jezikovni pouk (širše in ožje socialno okolje, časovne in finančne zmožnosti). Ti dejavniki vplivajo na količino avtentičnih vsebin v učbeniku, obravnavo slovničnih elementov, razmerje med teoretičnim in praktičnim znanjem ter izbiro zgodovinskih oseb in dogodkov, ki jih učenci spoznajo s pomočjo učbenika (prav tam).

7. EMPIRIČNI DEL

7.1. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

V raziskavi smo želeli analizirati aplikacijo psiholoških teorij učenja v učbenikih za angleščino kot prvi oz. tuji jezik in učbenikih za slovenščino kot prvi oz. drugi/tuji jezik, kar pomeni, da nas je zanimalo, katera teorija oz. teorije prevladujejo in kako se aplikacija psiholoških teorij razlikuje glede na to, ali je učbenik namenjen domačim govorcem ali tujcem. Prav tako poskušamo ugotoviti, ali se v učbenikih kaže premik od behaviorizma h kognitivizmu. Konstruktivizmu tukaj nismo namenili posebne pozornosti, saj je vključen v večini kognitivnih teorij in smo ga tako prišteli h kognitivizmu.

7.2. HIPOTEZI

1. V vseh štirih sklopih učbenikov bodo prevladovale naloge, ki temeljijo na behavioristični teoriji, najmanj pa bo nalog, ki temeljijo na nativistični teoriji učenja.

2. V učbenikih, ki so namenjeni učencem, ki se učijo slovenščino/angleščino kot drugi/tuji jezik, bo prevladovala behavioristična teorija.

Prvo hipotezo smo postavili na podlagi dejstva, da se zahtevnost nalog v behavioristični teoriji stopnjuje (začetne naloge so preproste, nato postajajo vedno bolj zahtevne), kar omogoča učencem postopno učenje maternega, drugega ali tujega jezika. Prav tako so naloge zelo kontrolirane oz. vodene, kar jih privede do zelene stopnje znanja jezika. Nativistična teorija učenja pa temelji na predpostavki, da so otroci programirani za učenje nekega jezika oz. imajo v sebi prirojeno napravo za usvajanje jezika (univerzalna slovnica), ki jim omogoča procesiranje jezika iz okolice. To pomeni, da je za nativiste značilno natančno poznavanje slovničnih pravil določenega jezika, kar se kaže tudi v nalogah.

Druga hipoteza pa temelji na prevladujoči miselnosti, da učenci pri učenju tujega jezika niso zmožni reševati nalog, ki preverjajo doseganje višjih stopenj kognitivnega razmišljanja. Predvidevamo, da so sestavljalci učbenikov prepričani, da je potrebno učencem učenje drugega/tujega jezika čim bolj olajšati, da bi lahko čim prej dosegli zelene rezultate, kar pa lahko najhitreje in najlažje storijo s kontroliranimi oz. vodenimi vajami.

7.3. OPIS VZORCA

Vzorec zajema osem učbenikov, ki so razdeljeni na štiri sklope, glede na to, ali je slovenščina oz. angleščina uporabnikom materni ali tuji jezik. Prvi sklop zajema dva učbenika angleščine za učence, ki se učijo angleščine kot maternega jezika, drugi sklop zajema dva učbenika angleščine za učence, ki se učijo angleščine kot tujega jezika, tretji sklop zajema dva učbenika slovenščine za učence, ki se učijo slovenščine kot maternega jezika, in četrti sklop zajema dva učbenika slovenščine za učence, ki se učijo slovenščine kot drugega/tujega jezika. V vsakem učbeniku smo analizirali le eno učno enoto, saj so si načeloma učne enote v posameznem učbeniku didaktično zelo podobne, kar nam omogoča, da na podlagi analize določene enote posplošimo ugotovitve na celoten učbenik. Skenirane učne enote so na voljo na priloženi zgoščenki. V tabeli so vključeni podatki o izbranih učbenikih, o opisu učbenika, ki so ga predstavili avtorji, recenzenti ali založniki, in o analizirani učni enoti. Učbeniki so označeni s tiskanimi črkami (A–G) za lažjo preglednost rezultatov raziskave.

Tabela 7.1: Pregled analiziranih učbenikov

	naslov učbenika, založba, leto izida	kratek opis učbenika	analizirana učna enota
A	Leap Ahead: English Basics 9–10 Igloo Books Ltd, 2013.	Učbenik <i>Leap Ahead: English Basics</i> je namenjen mlajšim učencem pri učenju maternega jezika. Z njegovo pomočjo lahko učenci usvojijo slovnična pravila, ki so previdena v angleškem učnem načrtu. Vsebuje kratke razlage posamičnih slovničnih pravil, katerim sledijo naloge. Barvit dizajn učbenika omogoča, da je učenje jezika zabavno in enostavno. (Podatki pridobljeni na spletni strani igloobooks.com).	Synonyms; Direct and reported speech; Common expressions; Adverbs; Plurals; Joining sentences; Prefixes; Auxiliary verbs; Suffixes; Verb tenses (str. 2–11)

B	Cambridge IGCSE First Language English CUP, 2014.	Učbenik Cambridge IGCSE First Language English je namenjen domačim govorcem angleščine. S pomočjo učbenika učenci razvijajo sposobnost za jasno, natančno ter učinkovito govorno in pisno komunikacijo. Aktivnosti omogočajo učencem, da se naučijo pravilne rabe angleške slovnice, črkovanja in ločil, da usvojijo obsežen besedni zaklad ter razvijajo osebni slog branja in pisanja. (Podatki pridobljeni na spletni strani www.cie.org.uk).	PART 1 – UNIT 1: Reading comprehension (str. 1–9)
C	Touchstone 9. Tangram, 2006.	»Učbenik TOUCHSTONE 9 uravnoteženo razvija vse štiri jezikovne zmožnosti. Avtor je tako v učbenik vključil komunikacijske aktivnosti za poslušanje, govor, pisanje in branje. Posebnega pomena na tej stopnji je vadba izgovorjave, zato ji je skozi ves učbenik posvečena ustrezna pozornost« (Iz recenzije Martine Lavrin).	Unit 3: Communications (str. 96–138)
Č	Way Up. Rokus Klett, 2011.	Way up je prvi učbeniški komplet za angleščino, napisan posebej za slovenske uporabnike. Joanne Collie je v kompletu upoštevala slovenski učni načrt in maturitetni katalog ter bogate izkušnje sodelujočih slovenskih profesorice angleščine. Oblikovno in vsebinsko svež komplet ponuja odlično pripravo na maturo, istočasno pa profesorju nudi popoln pripomoček za delo v razredu s pomočjo dodatnega gradiva na spletu. (Podatki pridobljeni na spletni strani www.dzs.si).	Module 2 – part 6: The internet and the media (str. 40–43)
D	Znanka ali uganka 8. Modrijan, 2011.	Učbenik je sestavljen iz dveh delov: v prvem delu so obravnavane jezikovne teme, v drugem pa besedilne vrste. Razlago snovi dopolnjujejo opozorila in pomagala, kot so zgledi za pravilno rabo, ter razne zanimivosti in duhovite ilustracije. Preglednice in zgledi iz <i>Slovarja slovenskega knjižnega jezika</i> , <i>Slovenskega pravopisa</i> , <i>Slovenskega etimološkega slovarja</i> in <i>Slovenskega velikega leksikona</i> učencem pomagajo pri reševanju vaj ter jih navajajo na uporabo priročnikov v knjižni in elektronski obliki. (Podatki pridobljeni na spletni strani www.dzs.si).	Drugi del – BEREMO IN PIŠEMO: Opravičilo (str. 78–82)

E	Slovenščina 1: z besedo do besede. Mladinska knjiga, 2015	Učbenik odlikuje konceptualna zasnova priznane jezikovne didaktičarke dr. Jerce Vogel, sledi najnovejšim didaktičnim spoznanjem in omogoča sodoben način poučevanja. Pregledno in nazorno predstavlja snov ob neumetnostnih besedilih, ki so blizu mladostniku ter hkrati vsebuje sistematičen povzetek posameznega tematskega sklopa v obliki preglednice. (Podatki pridobljeni na spletni strani www.emka.si).	6. enota: SREDI ZEMLJE SREDOZEMLJE (str. 96–113)
F	Poigrajmo se slovensko. Zavod RS za šolstvo, 2014.	Učbenik je namenjen začetnemu poučevanju otrok, starih od 7 do 10 let, ki živijo v tujini in se učijo slovenščino kot tuji jezik. Pestre dejavnosti v učbeniku omogočajo komunikativen pristop poučevanja, razvijajo vse štiri sporazumevalne spretnosti, različne oblike dela in upoštevajo različne tipe učencev. V okviru dejavnosti se prepletajo elementi slovenske kulture in medkulturnosti ter avtentična besedila. (Podatki pridobljeni na spletni strani www.emka.si).	8. enota: Obiščimo živali (str. 108–129)
G	Naprej pa v slovenščini. Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2015.	Učbenik je namenjen učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika na nadaljevalni stopnji. Primeren je za tuje govorce slovenščine, ki so se slovenščino že učili in so že dosegli raven A2 Skupnega evropskega jezikovnega okvira. Z njegovo pomočjo naj bi uporabniki dosegli raven B1, kar bi pomenilo, da so sposobni samostojne in ustrezne jezikovne rabe v raznovrstnih sporazumevalnih situacijah, ki se pogosto pojavljajo v slovensko govorečem okolju. (Podatki pridobljeni na spletni strani www.mkk.si).	4. enota: Sreča na vrvcici (str. 24–30)

7.3.1. POSTOPEK IZVEDBE ANALIZE

Vsako nalogo v izbranih enotah smo preučili in določili, na kateri psihološki teoriji temelji, in sicer glede na to, kakšen psihološki proces oz. miselno operacijo mora posameznik izvesti, da nalogo reši. Da bi si olajšali analizo, smo se osredotočili na štiri splošne psihološke teorije učenja – behaviorizem, nativizem, kognitivizem in afektivni dejavnik. V tabeli bodo teorije označene s črkami B, N, K in A.

Pri analizi smo morali upoštevati tudi dejstvo, da se lahko v določeni nalogi prepleta več psiholoških teorij. V takšnem primeru, kjer bi lahko nalogo uvrstili pod bodisi behavioristično teorijo bodisi teorijo afektivnega dejavnika, smo nalogo obravnavali kot dve različni nalogi – ena je temeljila na behavioristični teoriji, druga na teoriji afektivnega dejavnika. Določitev psiholoških teorij je relativna, saj obstaja verjetnost, da bi drugi raziskovalci v nekaterih nalogah zaznali katero drugo teorijo. Kljub verjetnim odstopanjem verjamemo, da bi se večinoma raziskovalci strinjali z rezultati in bi le-ti tako bili še vedno zanesljivi.

V nadaljevanju na primeru enega učbenika predstavljamo enoto oz. naloge, ki so bile zajete v analizo, in teorije, ki so bile podlaga tem nalogam. Tabeli sledi tudi obrazložitev izbire teorij.

C: TOUCHSTONE 9 (Tangram, 2006); Unit 3: Communications – part A2 YOU'RE TOO YOUNG FOR THIS FILM (str. 108–114)

Tabela 7.2: Prikaz analize učbenika z navedenimi nalogami

št. naloge	navodilo naloge	B	N	K	A
1	The Fisher family are sitting in front of their TV. Listen and read.	+			
2	Discuss.				+
3a	What would you do in these situations? Choose the most suitable comment for each. Can you put the sentences together, i.e. the beginnings and ends?	+			
3b	Listen and check.	+			
4a	Winning the lottery. Many people in Slovenia buy lottery tickets and hope to win a lot of money. What would you do if you won the lottery?	+			+
4b	Work with a partner. What would you do in these situations?				+
5	If you had a magic wand or were given three wishes by your Fairy Godmother, how would you use your magic powers? Which problems would you like to make disappear?	+			+
6a	On the moon. Imagine that you are the first person to live on the moon. You have to bring your most important living necessities with you. Make a list of ten things.				+
6b	Compare your list with the rest of the class. Explain why you have chosen the things on your list.	+			+
7	Do the personality test below and find out how brave you are.				+

8a	Giving advice. Give advice, using <i>If I were you</i> .	+			
8b	Asking for and giving advice. Give advice, using <i>If I were you</i> .	+			
9a	Listen to the song <i>El Condor Pasa</i> (Condor's Flight). What does the song mean?			+	+
9b	Work in pairs. Practise the following dialogue.	+			
9c	Work in pairs. Practise the following dialogue.	+			
10a	Some food for thought. Read the text below.	+			
10b	Do you find any of the information above surprising or shocking? Choose one piece of information that you find really surprising, and colour the percentage into the grid provided.			+	+

Ob sprejemanju odločitev smo pri vsaki nalogi opazovali, ali gre:

- za tipične drile (angl. *drills*), tj. urjenje oz. izvajanje aktivnosti po znanem vzorcu; le-ti so značilni za behavioristično teorijo;
- za naloge, kjer je potrebno dobro poznavanje slovničnih pravil, kar je značilno za nativistično teorijo;
- za naloge, kjer je potrebno rešiti določen problem (angl. *problem-solving activity*) tako, da zavestno razmišljamo o jeziku, kar je značilno za kognitivizem;
- ali pa gre za naloge, pri katerih je ključnega pomena tudi učenčev svet oz. njegovo mnenje o danih situacijah, kar je značilno za teorijo afektivnega dejavnika.

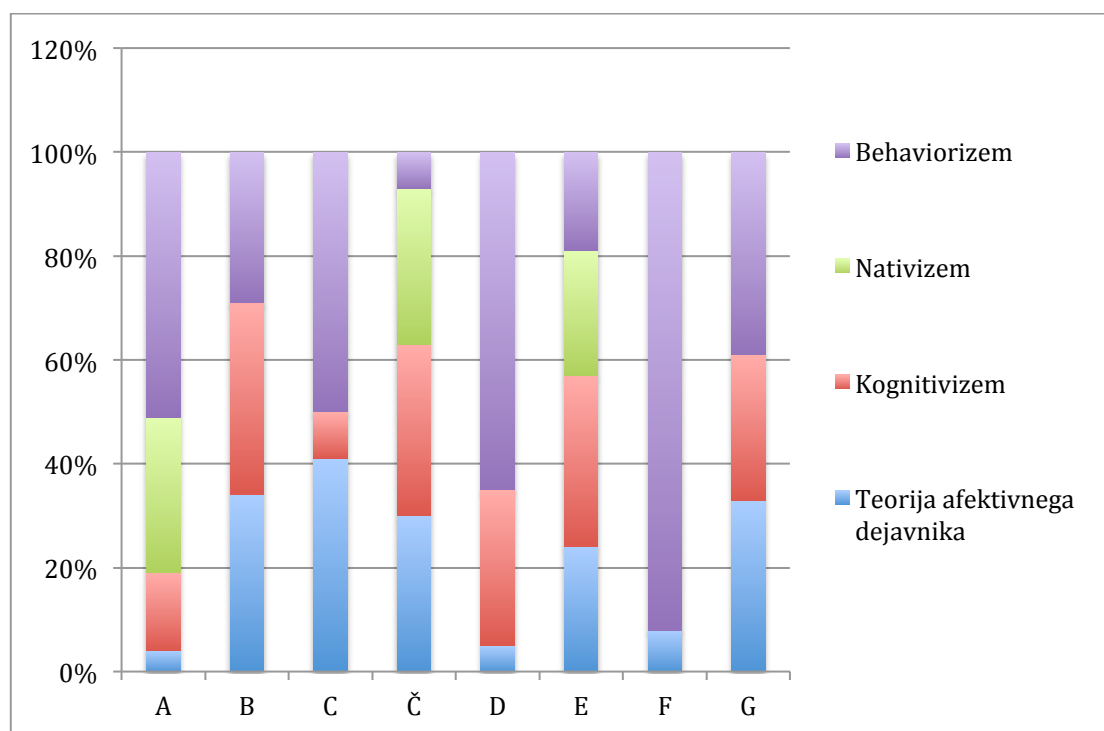
Tako smo se pri nalogah tipa *Razpravljaj, Kaj/Kako bi ti [...]?* ipd. odločili, da gre v teh primerih za teorijo afektivnega dejavnika, saj od učencev vselej zahteva, da izrazijo lastno mnenje ob določenih situacijah. K tej teoriji smo prišteli tudi nalogi, kjer morajo učenci sestaviti seznam najnujnejših stvari ter svoj seznam primerjati z razredom in zagovarjati svoje stališče. Prav tako smo sem prišteli tudi nalogo s testom osebnosti in nalogo s pesmijo, ki jo morajo učenci poslušati in razbrati njen pomen.

Naloge *Poslušaj in preberi, Poslušaj in preveri, Preberi tekst* so primer behavioristične teorije, saj učenca natančno usmerjajo, pri čemer od učenca ne zahtevajo aktivnega razmišljanja o jeziku. Naloga 3a, kjer morajo učenci povezati dane stavke v levem stolpcu s stavki v desnem, je tipičen dril; prav tako sta drila nalogi 9b in 9c, kjer morajo učenci v parih vaditi dane dialoge.

V nekaterih nalogah pa se teorije prepletajo oz. se prepletata dve teoriji. Takšen je primer pri nalogi 6b, kjer morajo učenci primerjati svoj izbor z razredom in razložiti, zakaj so se odločili za določene predmete, kar je povezano s teorijo afektivnega dejavnika, hkrati pa imajo podan primer, na kakšen način naj to storijo, kar spremeni nalogo v dril. Kognitivna teorija in teorija afektivnega dejavnika pa se prepletata v nalogah 9a in 10b, kjer morajo učenci uporabiti svoje kognitivne sposobnosti (npr. morajo razumeti sporočilo pesmi), pri čemer se naslanjajo na lastno mnenje in logično mišljenje.

7.4. REZULTATI IN NJIHOVA INTERPRETACIJA

V grafu 1 so prikazani rezultati analize vseh osmih učbenikov (A–G); vsak učbenik je predstavljen s svojim stolpcem. Učbenika A in B sta namenjena domačim govorcem angleščine, C in Č tujcem, ki se učijo angleščino kot tuji jezik, D in E domačim govorcem slovenščine ter F in G tujcem, ki se učijo slovenščino kot drugi/tuji jezik.



Slika 7.1: Graf 1 – Grafični prikaz posameznih učbenikov glede na zastopanost psiholoških teorij učenja

V učbeniku A prevladuje behavioristična teorija učenja (51,9 %), nekoliko manj je nativistične teorije (29,6 %), še manj je zastopana kognitivna teorija (14,8 %), najmanj pa se pojavlja teorija afektivnega dejavnika (3,7 %). V učbeniku B sta kognitivna teorija (36,8 %) in teorija afektivnega dejavnika skoraj enakomerno zastopani (34,2 %), nekoliko manj je zastopana behavioristična teorija (29 %), medtem ko se nativistična teorija sploh ne pojavlja. V učbeniku C prevladuje behavioristična teorija (50 %), sledita ji teorija afektivnega dejavnika s 40,9 % in kognitivizem s 9,1 %, medtem ko nativistična teorija v tem učbeniku ni zastopana. V učbeniku Č sta nativistična teorija in teorija afektivnega dejavnika enakomerno razporejeni (29,6 %), medtem ko prevladuje kognitivna teorija (33,3 %), najmanj pa je zastopana behavioristična teorija (7,4 %). V učbeniku D prevladuje behavioristična teorija (65 %), sledi ji kognitivna teorija (30 %), samo 5 % pa je nalog, ki temeljijo na teoriji afektivnega dejavnika, medtem ko nalog, ki bi temeljile na nativistični teoriji, sploh ni. Najbolj zanimiv je učbenik E, pri katerem so od vseh učbenikov psihološke teorije učenja najbolj enakomerno zastopane. Behavioristična teorija je zastopana s 17,8 %, nativistična teorija in teorija afektivnega dejavnika sta enakomerno razporejeni (24,4 %), kognitivna teorija pa prevladuje s 33,3 %. V učbeniku F najbolj od vseh učbenikov prevladuje behavioristična teorija z 91,7 %, medtem ko je teorija afektivnega dejavnika zastopana v 8,3 %, nativistična in kognitivna teorija pa v tem učbeniku nista zastopani. V zadnjem učbeniku pa ponovno prevladuje behavioristična teorija (38,9 %), nekoliko manj je teorije afektivnega dejavnika (33,3 %), še nekoliko manj je zastopana kognitivna teorija (27,8 %), pod nativistično teorijo pa nismo uvrstili nobene naloge.

7.4.1. PRVA HIPOTEZA (V vseh štirih sklopih učbenikov bodo prevladovale naloge, ki temeljijo na behavioristični teoriji, najmanj pa bo nalog, ki temeljijo na nativistični teoriji učenja)

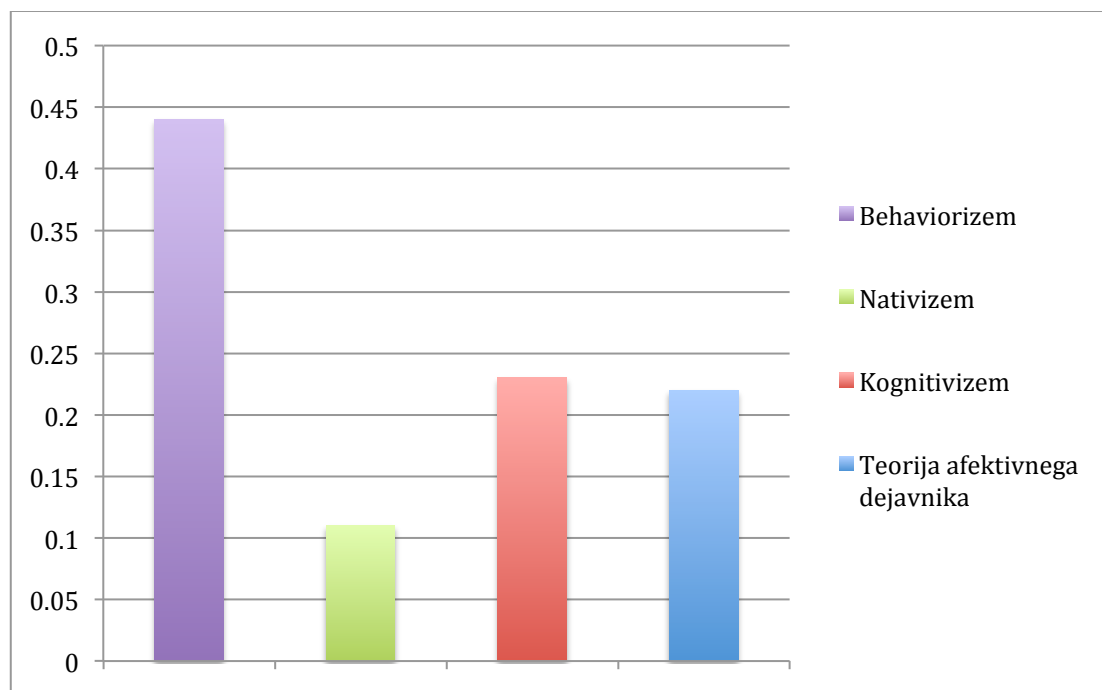
Tako iz grafa 1 kot grafa 2 je razvidno, da psihološke teorije učenja niso enakomerno zastopane v analiziranih učbenikih. Behavioristična teorija prevladuje v petih od osmih učbenikov, medtem ko v ostalih treh učbenikih prevladuje kognitivna teorija. Nativistična teorija in teorija afektivnega dejavnika ne prevladujeta v nobenem učbeniku, sta pa v nekaterih primerih zelo blizu odstotku prevladujoče teorije;

nativistična teorija se najbolj približa prevladujoči teoriji v učbeniku Č (za približno 4 % prevladuje kognitivna teorija), teorija afektivnega dejavnika pa se prevladujoči teoriji najbolj približa v učbeniku B, kjer je razlika v odstotkih izjemno majhna (za približno 3 % je bolj zastopana kognitivna teorija). Zanimivo je, da so v učbenikih, kjer ne prevladuje behavioristična teorija, ostale teorije dokaj enakomerno zastopane oz. prevladuje v teh učbenikih kognitivna teorija, vendar le z rahlo večjim odstotkom. Prav tako je zanimivo, da je behavioristična teorija šibko zastopana le v enem učbeniku, in sicer je to učbenik Č, kjer je le 7,4 % nalog, ki temeljijo na behaviorizmu, v ostalih dveh učbenikih, kjer prevladuje kognitivna teorija, pa je razlika med behavioristično teorijo in ostalimi teorijami relativno majhna.

Iz tega lahko sklepamo, da v učbenikih, kjer prevladuje behavioristična teorija, le-ta močno prevladuje nad drugimi teorijami, medtem ko je v učbenikih, kjer prevladuje kognitivna teorija, le-ta skoraj izenačena z ostalimi teorijami, kar bi lahko pomenilo, da v jezikovnih učbenikih ali behavioristična teorija prevladuje ali pa so vse teorije relativno enakomerno zastopane in se medsebojno dopolnjujejo. Vsaka teorija doprinese svoj delež k oblikovanju nalog v učbeniku, ki učencem omogoča razvijanje jezikovnega znanja na različnih ravneh. Uravnoveženost teorij je lahko posledica spreminjanja določenih funkcij jezikovnega znanja, kot npr. vloga metajezikovnega znanja, ki je najbolj poudarjena v nativistični teoriji in se z vidika ugotovitev o učinkovitosti eksplicitnega in implicitnega znanja nekoliko spreminja. Nekatere jezikovne zmožnosti oz. znanja, ki so bila prej tipična za določene psihološke teorije, se na podlagi novih jezikovnih raziskovanj spreminjajo in dobivajo drugačne karakteristike, zaradi česar jih ne moremo uvrstiti v eno samo kategorijo.

Izkazalo se je torej, da v večini učbenikov prevladuje behavioristična teorija učenja (44 %), kar pomeni, da učbeniki temeljijo na zelo kontroliranih oz. vodenih vajah, pri čemer ne spodbujajo višjih miselnih procesov pri učencih. Veliko je takšnih aktivnosti, ki od učencev zahtevajo znanje na nižjih taksonomskih stopnjah in ne razvijajo učenčevih strategij učenja ter sposobnosti mišljenja. Iz tega je razvidno, da so učbeniki večinoma osredotočeni na tradicionalno metodo učenja jezikov, kjer učitelj učencem predstavi novo jezikovno pravilo, ki ga potem skupaj vadijo v kontroliranem okolju in ga učenci šele na koncu uporabljajo sami v novih jezikovnih situacijah. Mnogo manj je v učbenikih zastopana kognitivna teorija učenja, saj

prevladuje le v treh učbenikih, v preostalih pa je zastopana med 10 in 30 % oz. se v enem učbeniku sploh ne pojavlja; značilne naloge kognitivne teorije, kot so odprta vprašanja in naloge, ki spodbujajo razvijanje višjih miselnih procesov in zanemarjajo reprodukcijo prebranega oz. slišane, predstavljajo 23,1 % vseh nalog. V skoraj enaki meri kot kognitivna teorija je zastopana tudi teorija afektivnega dejavnika (22,4 %), kar pomeni, da se pojavlja veliko aktivnosti, ki učence motivirajo in vzbujajo v njih željo po jezikovnem učenju. S takšnimi nalogami lahko učitelji zmanjšajo negativne dejavnike pouka in izvajajo aktivnosti, ki ustvarjajo pozitivno skupinsko dinamiko v razredu, kar vzbuja v učencih prijetne občutke, ki jih posledično asociirajo z jezikovnim poukom. Ključnega pomena so tudi miselni izzivi in možnost izražanja lastnega mnenja, kar sta pogosta pojava v analiziranih nalogah. Najmanj zastopana od vseh teorij je nativistična teorija, ki se pojavlja le v 10,5 % nalog, kar je za učenje jezikov dobro, saj pomeni, da avtorjem učbenikov ni bil glavni učni cilj le dobro poznavanje slovnice določenega jezika.



Slika 7.2: Graf 2 – Grafični prikaz zastopanosti psiholoških teorij učenja v vseh učbenikih

Našo prvo hipotezo smo le delno potrdili. Predvidevali smo, da bodo v vseh učbenikih prevladovale naloge, ki temeljijo na behavioristični teoriji učenja. Skozi analizo se je pokazalo, da to drži za pet učbenikov, v ostalih treh pa prevladuje druga teorija, tj.

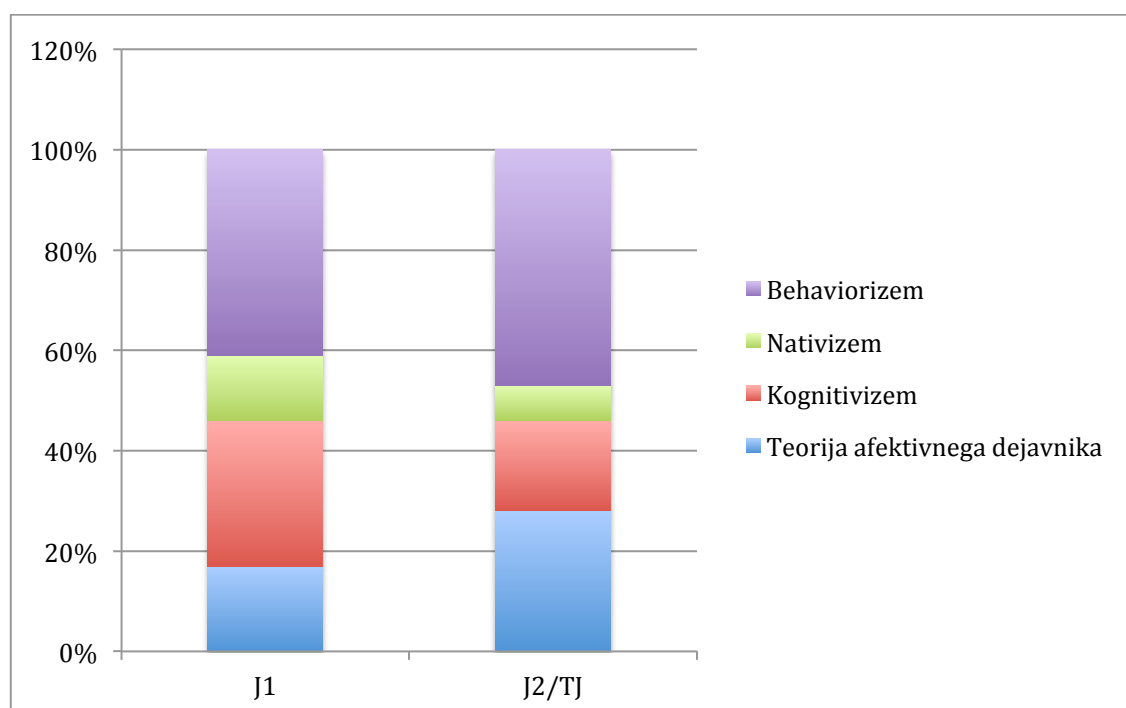
kognitivna teorija. Zanimivo je, da sta dva izmed treh učbenikov, v katerih bolj ali manj izrazito prevladuje kognitivna teorija, učbenika za prvi oz. materni jezik. Tukaj se pojavlja vprašanje, ali razlike res izhajajo samo iz zavestnega sprejemanja drugačnih psiholoških stališč ali pa morda iz drugačnih ciljev. Pri učenju tujega jezika je pogosto cilj usvojitev funkcionalne sporazumevalne zmožnosti, kar pomeni, da je pouk usmerjen predvsem v komunikacijsko vlogo jezika, temu prilagojene pa so tudi naloge v učbeniku. Pri učenju maternega jezika pa je vse pogostejše osrednji cilj pouka kritična sporazumevalna zmožnost, ki nadgrajuje funkcionalno (in kulturno) zmožnost ter tako predvideva celostno razvijanje jezikovne zavesti. Razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti samo po sebi zahteva metakognicijo, zavest o afektivni razsežnosti in kulturni zaznamovanosti sporazumevanja ter sistematsko urejenost, ki omogoča ustvarjalno uporabo; da bi s pomočjo učbenika dosegli predvideno raven kritične sporazumevalne zmožnosti, mora le-ta vsebovati naloge, ki bodo dovolj miselno zahtevne, da bodo od učencev zahtevale uporabo kompleksnih miselnih procesov.

Z delno potrditvijo prve hipoteze smo pokazali tudi to, da se je prehod od tradicionalne šole k sodobni oz. prehod od behaviorizma h kognitivizmu zgodil samo v teoriji, v praksi pa se ta prehod še ne kaže popolnoma. Še zmeraj ne moremo govoriti o prevladi novih, sodobnih pristopov; gre bolj za nadgrajevanje, preoblikovanje starega oz. tradicionalnega, pri čemer se vendarle upošteva tisto, kar je bilo dobro. Prav tako je najmanj zastopana nativistična teorija, kar pomeni, da pri učenju jezika ni več v ospredju natančno poznavanje slovnice določenega jezika.

Pri vsem tem je zanimivo vprašanje, zakaj so naloge, ki temeljijo na behavioristični teoriji, najštevilnejše. Mogoče zato, ker jih je najlažje sestavljati, in pa zato, ker jih je najlažje preverjati. Vsekakor bi bilo bolje, če bi učbeniki vključevali več nalog, ki preverjajo/spodbujajo doseganje ciljev na višjih kognitivnih stopnjah, saj je takšno znanje bolj kakovostno in trajnejše, večja pa je tudi motiviranost učencev. S tem bi učencem omogočili, da sami pridejo do znanja z uporabo višjih miselnih procesov in bi tako bili deležni bolj kakovostnega jezikovnega pouka.

7.4.2. DRUGA HIPOTEZA (V učbenikih, ki so namenjeni tujcem, ki se učijo slovenščino/angleščino kot drugi/tuji jezik, bo prevladovala behavioristična teorija)

Graf 3 nam razkrije, da lahko v celoti potrdimo drugo hipotezo, ki se je glasila, da bodo v učbenikih, namenjenih tujcem, prevladovale naloge, ki temeljijo na behavioristični teoriji. Zanimivo pa je to, da behavioristična teorija prevladuje tudi v nekaterih učbenikih, ki so namenjeni domačim govorcem.



Slika 7.3: Graf 3 – Grafični prikaz zastopanosti psiholoških teorij učenja v učbenikih, ki so namenjeni domačim govorcem jezika, in učbenikih, ki so namenjeni tujcem

V učbenikih A in B, ki sta namenjena govorcem angleščine kot prvega/maternega jezika, ter D in E, ki sta namenjena govorcem slovenščine kot prvega/maternega jezika, na splošno prevladuje behavioristična teorija (41 %), sledi ji kognitivna teorija (28,7 %), skoraj enakomerno pa sta razporejeni teorija afektivnega dejavnika (16,8 %) in nativistična teorija (13,5 %). Nižja odstotka nativistične teorije in teorije afektivnega dejavnika najverjetneje izhajata iz dejstva, da je težko motivirati učence za učenje maternega jezika, saj naj bi le-tega že obvladali v tolikšni meri, da ni potrebno posebej izpostavljati poznavanja slovnice. Dejstvo, da v večini učbenikov

prevladuje behavioristična teorija, je zanimivo, saj bi v učbenikih, ki so namenjeni učencem, ki se učijo oz. nadgrajujejo znanje maternega jezika, glede na zastavljene cilje v učnem načrtu slovenščine pričakovali več nalog, povezanih s kognitivno teorijo, saj so učenci načeloma že končali z opismenjevanjem v maternem jeziku in bi lahko preverjali doseganje višjih kognitivnih stopenj. Kot smo že omenili, za razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti, ki je eden osrednjih ciljev pouka materinščine, so potrebne naloge, ki bodo dovolj miselno zahtevne, da bodo od učencev zahtevale uporabo kompleksnih miselnih procesov. Jezikovno znanje bi bilo treba razvijati na vseh stopnjah ter pri vseh učencih (npr. ne le v gimnaziji, temveč tudi v strokovni ali poklicni šoli).

V učbenikih C in Č, ki sta namenjena govorcem angleščine kot tujega jezika, ter F in G, ki sta namenjena govorcem slovenščine kot drugega/tujega jezika, prav tako prevladuje behavioristična teorija s 47 %, sledi ji teorija afektivnega dejavnika z 28 %. Veliko manj je nalog, ki temeljijo na kognitivni teoriji (17,6 %), najmanj pa je nalog, katerim je podlaga nativistična teorija učenja (7,4 %). Osnova za prevladujočo behavioristično teorijo je najverjetneje miselnost, da učenci pri učenju tujega jezika niso zmožni reševati nalog, ki preverjajo doseganje višjih stopenj kognitivnega razmišljanja, saj še ne obvladujejo dobro jezika, da bi lahko znanje pridobili skozi uporabo višjih miselnih procesov. Še vedno niso prevladali novi pristopi, ki kažejo na to, da je možno tako mlajše učence kot tujce kognitivno bolj zaposliti. Dejstvo, da je kognitivna teorija v manjšini, ni sporno, saj so učbeniki za mlajše učence in tujce, ki se srečujejo z novim jezikom, bolj osredotočeni na učenje prek pesmi, iger ter temeljijo na veliko ponavljanja. Očitno je še vedno prevladujoča tradicionalna metoda pri učenju tujih jezikov – učitelj učencem predstavi jezikovno pravilo, ki ga potem skupaj vadijo v kontroliranem okolju in na koncu ga učenci uporabljajo v novih, zelo podobnih učnih situacijah.

Predvidevamo, da so sestavljalci učbenikov prepričani, da je treba učencem učenje drugega/tujega jezika čim bolj olajšati, da bi lahko čim prej dosegli zelene rezultate, kar pa lahko najhitreje in najlažje storijo s kontroliranimi oz. vodenimi vajami. S tem, ko avtorji stremijo k poenostavljanju jezika, da bi olajšali delo učencem, nižajo kvaliteto učnih izkušenj. To lahko posledično pomeni, da učbeniki podcenjujejo učence tako z vidika kognitivnega razvoja kot tudi z vidika stopnje znanja jezika, saj

niso vsi učenci na isti stopnji; takšni učbeniki so tako namenjeni predvsem učencem, ki so na nizki jezikovni in kognitivni stopnji. Takšne naloge lahko pri učencih vzbudijo tudi občutek dolgočasnosti oz. nezainteresiranosti za jezik, saj so za njih prelahke in jih ne spodbujajo dovolj. S tem, ko učbeniki učencem zagotovijo, da lahko naloge rešujejo z uporabo ponavljanja, pomnjenja in preproste zamenjave oz. transformacije, ustvarjajo napačno predstavo o učenju jezikov – nizka jezikovna raven ne pomeni tudi nizke kognitivne ravni.

Presenetljivo je, da je tako majhen odstotek nalog, ki temeljijo na nativistični teoriji, saj bi pričakovali, da bodo učbeniki za tujce temeljili na predstavitvi in osredotočenosti na dobrem poznavanju jezikovnih pravil določenega jezika. Večino slovničnih pravil, ki se jih je bilo včasih potrebno učiti na pamet, se danes usvoji z aktivnim grajenjem lastnega znanja, kar pomeni, da morajo učenci skozi lastne izkušnje in z uporabo višjih miselnih procesov priti do spoznanja o jezikovnih pravilih. Usmerjenost v natančno poznavanje slovnice posameznega jezika (nativizem) torej upada, medtem ko bo delež kognitivne teorije kot podlage za učenje (tujega) jezika najverjetneje dosegel delež behavioristične, in ga, upajmo, tudi presegel, saj bi tako bilo jezikovno znanje trajnejše in kakovostnejše.

Kot smo že omenili, je naša analiza precej relativna, kar je posledica nereprezentativnosti vzorca. Obstaja verjetnost, da bi drugi raziskovalci zaznali povsem druge teorije v nekaterih nalogah. Prav tako je marsikaj tudi odvisno od izbrane teme oz. izbranih nalog. Kljub verjetnim odstopanjem verjamemo, da so naši rezultati dovolj zanesljivi in da ponazarjajo trenutno stanje učbenikov za učenje angleščine in slovenščine.

8. SKLEP

Na razvoj teorij učenja in poučevanja so vplivale različne znanstvene discipline, predvsem s področja humanističnih in družbenih ved, med katerimi je imela največji vpliv psihologija. Psihološke teorije učenja zagotovo predstavljajo pomembno osnovo številnim vidikom, ki so povezani s poučevanjem in učenjem jezikov, predvsem pa imajo ključno vlogo pri sestavljanju nalog, ki bodo vključene v (tuje)jezikovne učbenike. Zato nas je v empiričnem delu naloge zanimalo, katere psihološke teorije so zastopane v različnih učbenikih za angleščino in slovenščino oz. katere teorije prevladujejo. Rezultati analize so pokazali, da v učbenikih na splošno prevladuje behavioristična teorija učenja. Vsi analizirani učbeniki so izšli po letu 2006, kar jih uvršča med novejšje jezikovne učbenike, in iz tega je razvidno, da še vedno ni prišlo do prehoda od behaviorizma h kognitivizmu, za kar si močno prizadevajo novejši pristopi k poučevanju jezikov. Razlog se verjetno skriva v tem, da še vedno prevladuje prepričanje, da je najprimernejši način za učenje jezikov tradicionalna metoda, ki temelji na učitelju kot modelu in učencih kot posnemovalcih.

Behavioristični teoriji sicer po zastopanosti sledi kognitivna teorija, vendar v precej manjši meri, iz česar lahko zaključimo, da večina analiziranih učbenikov vključuje premalo nalog, ki omogočajo oz. preverjajo doseganje ciljev na višjih kognitivnih stopnjah in tako učence kognitivno manj zaposlujejo. S tem ko učbeniki spodbujajo učenje jezikov izključno z uporabo ponavljanja, pomnjenja in transformacije, ustvarjajo napačno predstavo – nizka jezikovna raven ne pomeni tudi nizke kognitivne ravni pouka. Analizirani učbeniki torej, sodeč po analizi, kažejo višji delež zelo kontroliranih in vodenih nalog in nižji delež nalog, s katerimi bi učenci dosegali višje cilje pouka. Tu pa je potrebno poudariti, da je veliko bolj kot sam učbenik pomembno, na kakšen način se konkretni učitelj loti poučevanja jezika in doseganja ciljev, ki jih je predvidel v svojem načrtu dela za pouk. Dobro usposobljeni učitelj lahko tudi s takšnimi učbeniki dosega višje cilje pouka in pri učencih spodbuja razvijanje višjih miselnih procesov.

9. CONCLUSION

A variety of scientific disciplines, in particular in the field of humanism and social sciences, have influenced the development of the theories of learning and teaching, of which psychology had the biggest impact. Psychological theories of learning are certainly an important basis for many aspects related to language learning and teaching. They play a key role in preparing the tasks, which will be included in (foreign) language textbooks. Therefore, in the empirical part of the thesis, we set out to discover which of the psychological theories are represented in different textbooks for English and Slovene and which prevail. The analysis results showed that behaviourism prevailed. All of the analysed textbooks are published after 2006, making them among the newest language textbooks and this proves that the transition from behaviourism to cognitivism has not happened yet, which is what the newer approaches are trying to achieve but have not yet managed to. The reason probably lies in the belief that the best way to learn languages is by using the traditional method, which is based on the teacher as the model and learners as the imitators.

Behaviourism is followed by cognitive theory but to a much lesser extent, from which we can conclude that the analysed textbooks include less tasks, which verify the achievement of the objectives at higher cognitive levels and thus the learners are less cognitively employed. The textbooks create the wrong impression by promoting language learning solely through the use of repetition, memorization and transformation – low linguistic level does not necessarily mean low cognitive level of teaching. Therefore, the analysed textbooks, according to the analysis, show a higher content of very controlled and guided activities and a low content of activities that allow the learners to achieve higher goals. Here it is necessary to point out that it is much more important how a teacher tackles language teaching and achieves the goals he envisioned in his/her lesson plan than the textbook he uses. A well-trained teacher can reach higher learning goals and encourage the learners to develop higher mental processes even with the use of such textbooks.

10. SUMMARY – DALJŠI POVZETEK V ANGLEŠČINI

This chapter consists of a summary of the entire thesis, focusing especially on psychological theories of learning and their application in textbooks.

In the first chapter of the theoretical part of the thesis, we dealt with the distinction between two concepts closely connected to languages – language learning and language acquisition. Language learning is the result of a guided, organized and scheduled instruction about the rules of a language. Learners have a conscious knowledge of the new language. Language acquisition, on the other hand, is a process during which learners are not aware of the grammatical rules. In order to acquire language, learners need a source of communication that enables them to understand the rules of a language. We then dealt with the difference between acquiring your mother tongue and acquiring a second/foreign language. The main distinction between the two processes is the quality and quantity of exposure to the language. It is quite clear that children acquire their mother tongue through constant interaction with the surrounding environment without the need of systematic studies of any kind, whereas the learners of a particular language need a source of natural communication, which they get through classroom practice. We can state that the processes are the same when it comes to WHAT we must learn and different when it comes to HOW we learn that. The acquisition of the mother tongue is an essential and eternal component of a child's personal, social, emotional and cognitive development, while the acquisition of a second/foreign language is not so exciting due to the fact that here we do not gain control over the world and we do not establish our individuality as we do in the process of acquiring our mother tongue.

The next chapter is a very short introduction into developmental psychology, which is the scientific study of how and why people change throughout their lives. It involves a wide range of fields; the one that is important for us is the field of educational psychology. Psychological theories of learning fall into the category of educational psychology, which is a study on how humans learn in an educational environment, how affective the educational interventions are, about the psychology of teaching, and about the social psychology of schools as organizations. Educational psychology

theory has passed through a lot of changes and forms in its relatively short history. Some of these forms have had a larger impact on educational practice than others – some have strongly influenced the approaches to language teaching.

The next chapter is the most comprehensive because its content is the basis for our textbook analysis – psychological theories of learning. Psychological theories offer us an extensive research on how the human brain works and the way that people learn. They differ in their views as well as in their suggestions on how people should be taught and how they should learn. Many theories have developed regarding language learning; some of these are general psychological theories and others are psycholinguistic theories that refer mostly to learning/acquiring both the mother tongue as well as the second/foreign language. We presented in detail nine psychological theories – we dealt with the main representatives, characteristics of each individual theory and the linguistic aspect. In this summary, we will present in detail the four theories that we used for our analysis – behaviourism, nativism, cognitivism and affective factor theory.

Behaviourism is an approach in psychology that explores the human behaviour. It focuses on the change in external behaviour, which is achieved by using reinforcement and punishment to shape the behaviour of an individual. Skinner's experiments show that the behaviour can be shaped – desired behaviour is rewarded and thus occurs more frequently, whereas the undesired behaviour is punished until it stops. On the other hand, Pavlov's experiments with dogs resulted in a theory known as the Stimulus–Response (S-R) theory or classical conditioning. In connection to this theory, language is considered as a behaviour, which is supposed to be taught. A small part of the foreign language (like structural patterns) is stated as stimulus, which is followed by the learner's response (repetition or substitution). This results in the reinforcement by the teacher. Thus learning a language is seen as attaining a set of suitable mechanical habits and errors are therefore seen as bad habits. The role of a teacher is to increase good language habits with pattern drills, memorisation of dialogues or repetition of structural patterns. Children copy the sounds they hear around them and get a positive support for doing so. This is how their surrounding environment encourages them and they keep imitating and practicing these sounds up to the point when they form tendencies of correct language use. Behaviourist views

were significant for the advance of the audio-lingual approach to language learning. The Audio-lingual Method specified a set of leading methodological rules that were based on the Stimulus-Response concept and also on the premise that second language learning should mirror and copy the recognised processes of mother tongue learning.

The Audio-lingual Method and its behaviourist standards were accompanied by a considerable amount of empirical affirmations among language teachers and failed to deliver the promised results. Language learners would not adjust to the behaviourist principle – they kept translating things, requested the rules of grammar, were bored when they had to repeat things to a tape recorder, and failed to learn things even though they repeated it many times. The first person who successfully assaulted the behaviourist theory was Noam Chomsky; he is the main theorist associated with the nativistic perspective. He rejected the generalisation idea as unreasonable, because it could not justify how the human mind could deal with an unlimited range of possible situations in the world from a limited range of experience. He believed that thinking must be rule-governed – there is a finite set of rules that enable the mind to deal with the infinite range of experiences. Having based thinking as rule-governed behaviour leads to the conclusion that learning is not about forming habits but about gaining rules, which is a process using individual experiences by the mind to specify a hypothesis. In other words, the mind uses the individual stimuli to find the basic pattern or system and then uses this knowledge in an unfamiliar situation to anticipate what is likely to happen.

Cognitive psychology is interested in the way in which the human mind learns and thinks, in the mental processes that are incorporated in learning. Therefore, learning is a procedure in which the learner actively examines all the possible ways to make sense of the data. This transition from behaviourism to cognitivism is associated to the transition from traditional education where the focus was on the teacher to modern education where the focus is on the learner. While behaviourism interprets the learner as a passive receiver of information, cognitivism portrays the learner as an active processor of information, using his various mental strategies to sort out the system of the knowledge to be learned. Piaget believed that the past experiences and the current level of maturity influenced how children received information, gained from the

surrounding environment. Children have an active memory that allows them to reconstruct their past experiences and actively build their own knowledge. Through the further development, the cognitive theory realised that children learn a language through creating and verifying assumptions about the language used by the adults surrounding them. With the improvement of the efficiency of the learners they also develop their cognitive competence; they constantly restructure and simplify information and they also increase control of their mental processes. Fluency and accuracy are in constant battle when it comes to language learning – behaviourists emphasise the principle that fluency develops from accuracy through drills while cognitivists say that accuracy and consequently the automation of the correct use of language derive from fluency, which is why the main teaching technique connected to the cognitive theory of learning is the problem-solving task. In such exercises learners have to use their minds to observe, think, classify and hypothesise, and by doing so increasingly figure out how the language operates.

If we consider the link between the cognitive and the affective aspects of the learner, we can see the relevance of the emotional factor. The cognitive theory informs us that learners will learn only when they will actively think about what they are learning. However, this cognitive element presumes the affective element of motivation, which falls under the affective factor theory. There must be an emotional reaction to learning, which is essential for the commencement of the cognitive process. *How* the learner regards the learning will influence *what* he is learning. We can exemplify the cognitive/affective interaction in the form of a positive learning cycle – learner wants to learn and he applies his cognitive powers to acquire knowledge, which makes learning successful; his competence develops and his increased competence enables him to learn more easily, making the process of learning an enjoyable and satisfying experience. Motivation appears to be a complex and profoundly individual matter when it comes to language learning. There are no clear answers to the questions of the motivation of students (What motivates my students?). However, there is a simple answer to this question – relevance to target needs. If the students are not enthusiastic by the relevance of their language materials, then we have to remember that they are people and not machines. Language learning needs to be motivating; it should please their needs as learners and also their needs as possible target users of the language.

Basically, this means that learners should be satisfied by the actual experience of learning and not just from the presumption of eventually using what they have learnt.

Other psychological theories that we discussed were social-cognitivism, constructivism, social-constructivism, social-interactionism and monitor model. Social-cognitivism states that when people observe certain behaviour and the consequences of that behaviour, they remember the sequence of events and use this information to guide subsequent behaviours. Constructivism suggests that humans construct their knowledge and meaning from past experiences. Social-constructivism extends constructivism by incorporating the role of other actors and culture in language development. Social-interactionism emphasizes the role of social interaction between the developing child and adults, who transfer linguistic knowledge. Monitor model attaches great importance on the comprehensible input that language learners are exposed to.

In the last chapter of the theoretical part, we placed the textbook and its characteristics into a wider context. We dealt with the definition of the textbook in detail and pinpointed the factors that are significant when it comes to choosing a textbook for teaching. Teachers should take into consideration that they are not only choosing materials for their language lessons but also materials that become a source of knowledge for the learners. The starting point for the creation of a high-quality textbook is the hypothesis that the students extend their knowledge and skills through their own activity. This directs the authors of textbooks to include practical, sensory and mental tasks, which encourage diverse activities. Psychological, didactic and technical approaches have a profound influence on the newer designs of textbooks. According to many authors, a high-quality textbook follows the basic didactic principles so that it motivates the students, arouses their interest in learning, promotes active participation and self-motivation, enables them to deal with problem-solving activities, clearly and adequately presents the insights of diverse scientific and artistic fields, and enables the students to internalize fundamental cultural values and ethical norms. It is also important that the textbook is written in a suitable language according to the students' age and that the difficulty level is adjusted to the average student, which allows them to successfully achieve the learning objectives of the curriculum.

Our intention in the empirical part of the thesis was to discover which psychological theories were the basis for the exercises in the textbooks for English and Slovene and which of these theories prevailed. We analysed eight textbooks intended for four different user groups: native speakers of Slovene, speakers of Slovene as a second/foreign language, native speakers of English and speakers of English as a foreign language. We analysed one unit of each of the textbooks and we generalised the results for the entire textbook, as all the units of a textbook are commonly very similar from the didactic point of view. Sometimes it was difficult to decide which theory was the basis for a particular activity since there were several possibilities – the activity could either be placed under nativism or under cognitivism. It is important to point out that it is possible for other researchers to choose other theories for the basis of the same activities than we did. Nevertheless, we believe that most researchers would agree with our analysis, which makes our analysis sufficiently reliable (despite potential deviations).

During our analysis it was obvious that both hypotheses would be confirmed. The analysis revealed that behaviourism is the most represented psychological theory of learning in all of the textbooks, which means that the activities are designed in a way that requires from the students the use of quite undemanding cognitive operations, such as memorization and repetition. There are also many activities that are based on the cognitive theory of learning, but it is still impossible to say that the transition from behaviourism to cognitivism is complete; activities that encourage the use of higher cognitive processes and not just the reproduction of what has been read or heard have not yet prevailed. It is important for the textbooks writers to become aware that low language level should not mean a low cognitive level of activities – activities that verify high-level cognitive abilities can be adjusted for use for learners who do not speak the target language well. The language in the activity can be simple and at the same time the mental operations needed to perform the activity can be complex. This does take more effort on the part of the learner as well as on the part of the writers of the textbooks, but it challenges the learners to live up to their full cognitive potential.

11. LITERATURA IN VIRI

- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2014). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Božič, G. (2007). *Izgradnja odločitvenega modela za izbiro učbenika*. Diplomsko delo. Kranj: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.
- Collie, J. (2011). *Way up. Upper-Intermediate. Učbenik za angleščino v 3. in 4. letniku gimnazij*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Cox, M. (2014). *Cambridge IGCSE First Language English Coursebook*. Fourth Edition. Cambridge: CUP.
- Fidge, L. (2013). *Leap Ahead: English Basics 9–10*. Sywell: Igloo Books Ltd.
- Grabljevec, D. (2011). *Razlike v pripovedovanju otrok staršev z različno stopnjo izobrazbe*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Gunc, L. (2012). *Analiza nalog v učnih gradivih za angleški jezik*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Hutchinson, T. in Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: CUP.
- Kocjan-Barle, M. (2011). *Znanka ali uganka 8: slovenščina za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

- Kompare, A. idr. (2001). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.
- Košalin, D. (2015). *Stališča vzgojiteljev do učenja tujega jezika v vrtcu*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kovač, M. idr. (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kramsch, C. (ur.). (2002). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London; New York: Continuum.
- Kranjc, S. (1999). *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kranjc, S., Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Govorni razvoj v zgodnjem otroštvu: razvojne spremembe med 3. in 4. letom otrokove starosti. *Slavistična revija*, let. 54, št. 1, str. 351–367.
- Liberšar, P. idr. (2015). *Naprej pa v slovenščini: učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lightbown, P. M. in Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Konstruktivizem v izobraževanju. *Pedagoška obzorja*, let. 18, št. 2, str. 34–39.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja. *Sodobna pedagogika*, let. 62, št. 2, str. 68–83.

- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mitchell, R. in Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Novak, J. (2013). *Vloga vzgojitelja pri usvajanju slovenščine neslovensko govorečih otrok*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pirih Svetina, N. (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Poljak, V. (1983). *Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov*. Ljubljana: DZS.
- Skela, J. (1993). Vloga učbenika v izobraževalnem procesu in njegova evalvacija. V: Štrukelj, I. (ur.). (1993). *Jezik tako in drugače. Zbornik kongresa DUJS*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, Inštitut za družbene vede.
- Skela, J. (2006). *Touchstone 9: angleški jezik za 9. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Tangram.
- Skela, J. (ur.). (2008). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Skela, J. in Dagarin Fojkar, M. (2009). Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V: Pižorn, K. (ur.). (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Skubic Ermenc, K. (2004). Konstruktivizem in koncepti znanja v pedagogiki. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 1, str. 34–57.
- Tomljenović, Z. (2014). *Interaktivni pristop poučevanja in učenja pri pouku likovne vzgoje*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Ulaga, K. (2015). *Mnenja učiteljev o izbiri in rabi učbenikov za pouk slovenščine*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Vogel, J., Kastelic, S. in Hodak, M. (2015). *Slovenščina 1: z besedo do besede: učbenik za slovenščino – jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vučajnk, T. (2014). *Poigraymo se slovensko. Učbenik za začetno poučevanje otrok, starih od 7 do 10 let, ki živijo v tujini in se učijo slovenščino kot tuji jezik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Williams, M. in Burden, R. L. (1997). *Psychology for Teachers*. Cambridge: CUP.
- Žniderič, T. (2014). *Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje angleščine v vrtcu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

12. SEZNAM PRILOG

PRILOGA A: Prikaz analize učbenikov z navedenimi nalogami

PRILOGA B: Skenirane učne enote analiziranih učbenikov

PRILOGA A

- 12.1. A: *LEAP AHEAD: ENGLISH BASICS 9–10* (Igloo Books Ltd, 2013);
 Synonyms; Direct and reported speech; Common expressions;
 Adverbs; Plurals; Joining sentences; Prefixes; Auxiliary verbs;
 Suffixes; Verb tenses (str. 2–11)

Tabela 12.1: Prikaz analize učne enote učbenika *Leap Ahead: English Basics 9–10*

št. naloge	navodilo naloge	B	N	K	A
1	Underline the pairs of synonyms in each set.	+			
2	Join up the synonyms.	+			
3	After each sentence, write if direct speech (DS) or reported speech (RS) is used.	+			
4	Write these sentences as reported speech.	+			
5	Choose the correct word to complete each saying.	+	+		
6	Match up each common expression with its meaning.	+	+		
7	Choose the best adverb to complete each sentence.	+			
8	Write the adverb that can be made from each adjective. Write the adjective from which each adverb comes.	+			
9	Complete these by inserting the correct singular or plural word.	+			
10	Write each sentence again. Change each underlined noun into the plural.	+			
11	Think of a suitable conjunction to complete the sentences.		+	+	
12	Think of a good ending for each sentence.			+	+
13	Choose il , im , in or ir to make each word the opposite. Write the correct prefix for each word in the gap.		+		
14	Take the prefix off each word. Write the root word you are left with.		+	+	
15	Choose the correct auxiliary verb to complete each sentence.	+			
16	Think of a sensible auxiliary verb to complete each sentence.		+	+	
17	Do the suffix word sums.	+			
18	Write the words in pairs according to their suffixes.	+			
19	Underline the verb in each sentence. Say which tense it is in.	+	+		
20	Complete this chart.		+		

12.2. B: *CAMBRIDGE IGCSE FIRST LANGUAGE ENGLISH* (CUP, 2014); PART 1: TRAVEL AND SPORTS – UNIT 1: Reading comprehension (str. 1–9)

Tabela 12.2: Prikaz analize učne enote učbenika *Cambridge IGCSE First Language English*

št. naloge	navodilo naloge	B	N	K	A
1	You are going to read a passage about an island. To get you in the mood, with your partner jot down words associated with islands. Create a mind map to connect all the ideas that you can think of.				+
2	Looking at your mind map think about possible answers to the following questions and contribute to class discussion (a Which islands or types of island are you imagining?, b Why are islands generally considered attractive?, c What are the disadvantages of living on or being on an island?).				+
3	Skim read the passage below, which is an informative piece about the island of Tenerife.	+			
4	Without looking at the passage, answer the following general questions on Tenerife. Compare your answers with those of a partner, then check the passage to see who is right (a What are the most noticeable features of the scenery?, b What can tourists spend their time doing?, c What is the temperature like?, d What contributes to the economy?, e What is there to see?).			+	+
5	Scan the passage and find the single word in each paragraph which could be used as a topic heading for that paragraph. Are your choices the same as your partner's?	+		+	+
6	With a partner, in pencil or on a copy of the passage, put brackets around the material you would not use in a summary about the island.			+	+
7	Skim the passage below about Cape Town, and decide where it should be divided into paragraphs.	+		+	+
8	How many paragraphs did you make? Compare and discuss with your partner why you would put breaks in the places you chose.			+	+
9	Scan the passage and for each of the paragraphs think of a heading to indicate its topic, as if for a tourist brochure . This time, instead of using words from the passage, think of synonyms where possible.	+		+	+
10	Summarise in one sentence the attractions Cape Town has for visitors, according to the passage.	+		+	
11	Read the passage below, which is about a stop in Egypt during a journey from the North Pole to the South Pole without using air transport.	+			

12	Five words in the passage are underlined. Can you guess their meaning by looking at their context ? Use a dictionary to check your guesses, then write synonyms for the six words in your personal vocabulary list.	+		+	
13	Which words and phrases in the passage best illustrate the appearance of: a the West Bank and the Valley of the Kings (paragraph 5)?, b the tomb of Rameses III (paragraph 8)?, c the Nile at sunset (paragraph 9)? For each of your choices, explain why they are effective.			+	+
14	Scan the passage for the information given about Luxor and identify the key phrases.	+		+	
15	Make a grid as shown below and list the key phrases and your paraphrases.			+	+
16	Use your answers to Activities 5 and 15 to summarise the characteristics of a Tenerife and b Luxor in about 100 words <i>in total</i> . Use one paragraph for each place.	+		+	
17	As a class, discuss what you already know or think about the following topics (a Robinson Crusoe, b desert islands, c books, films or television series set on desert islands, d survival techniques).				+
18	Read the text below about Robinson Crusoe, which is an extract from a novel written in 1719 that includes journal entries.	+			
19	In one sentence, describe the situation of Robinson Crusoe on the Island of Despair by answering these questions in any order (Who is he? What happened to him? When did it happen? Where is he? How did he get there?).	+			
20	You are going to write a summary of Robinson Crusoe's: needs, difficulties, fears, disappointments. First, make brief notes under each heading. Then, write a one paragraph summary, in modern English, using all your notes.			+	+
21	With your partner, list future incidents or problems which Robinson Crusoe may face later in the novel, based on evidence in the extract. Share and support your predictions with the rest of the class.			+	+

12.3. C: *TOUCHSTONE 9* (Tangram, 2006); Unit 3: Communications –
part A2 YOU'RE TOO YOUNG FOR THIS FILM (str. 108–114)

Tabela 12.3: Prikaz analize učne enote učbenika *Touchstone 9*

št. naloge	navodilo naloge	B	N	K	A
1	The Fisher family are sitting in front of their TV. Listen and read.	+			
2	Discuss.				+
3a	What would you do in these situations? Choose the most suitable comment for each. Can you put the sentences together, i.e. the beginnings and ends?	+			
3b	Listen and check.	+			
4a	Winning the lottery. Many people in Slovenia buy lottery tickets and hope to win a lot of money. What would you do if you won the lottery?	+			+
4b	Work with a partner. What would you do in these situations?				+
5	If you had a magic wand or were given three wishes by your Fairy Godmother, how would you use your magic powers? Which problems would you like to make disappear?	+			+
6a	On the moon. Imagine that you are the first person to live on the moon. You have to bring your most important living necessities with you. Make a list of ten things.				+
6b	Compare your list with the rest of the class. Explain why you have chosen the things on your list.	+			+
7	Do the personality test below and find out how brave you are.				+
8a	Giving advice. Give advice, using <i>If I were you</i> .	+			
8b	Asking for and giving advice. Give advice, using <i>If I were you</i> .	+			
9a	Listen to the song <i>El Condor Pasa</i> (Condor's Flight). What does the song mean?			+	+
9b	Work in pairs. Practise the following dialogue.	+			
9c	Work in pairs. Practise the following dialogue.	+			
10a	Some food for thought. Read the text below.	+			
10b	Do you find any of the information above surprising or shocking? Choose one piece of information that you find really surprising, and colour the percentage into the grid provided.			+	+

12.4. Č: *WAY UP* (Rokus Klett, 2011); Module 2 – part 6: The internet and the media (str. 40–43)

Tabela 12.4: Prikaz analize učne enote učbenika *Way up*

št. naloge	navodilo naloge	B	N	K	A
1A	Put an X on the line to show your view of the opposition between A and B.				+
1B	In small groups, compare your views and compile a list of reasons for the views expressed in A or B.			+	+
2A	The text is an online debate about the benefits or otherwise of technology. Read through it quickly. Put the four headings (a–d) into the right place (1–4).	+			
2B	Which of the writers in the text (A–H) can be associated with these views?			+	
3	Find the words or expressions in the text in activity 2A that fit these descriptions (1–6).			+	
4A	Change the passive sentences into active ones.		+		
4B	Change the active sentences into passive ones.		+		
5	Read the statements and find one example in the text for each.		+	+	
1A	Work in groups of four. Read the four sentences.				+
1B	Compare the sentences on your paper and discuss them, giving reasons. Report an interesting sentence and/or your views to the class.			+	+
2A	Look again at the sentences in activity 1A. Which ones refer to the past?		+		
2B	Complete the statements about forming modal verbs to refer to the present and the past.		+		
3	Change the sentences in the present to sentences in the past.		+		
4	What is your preferred source of information? Write a number to show your opinion and compare with others.				+
5A	Read the five sentences. Then watch a survey of people's opinions of Wikipedia, and label the sentences T (True) or F (False). Correct the false ones.	+			
5B	Label the verb tenses in sentences 2–5 from activity 5A.		+		
5C	Change this informal spoken sentence into a more formal written form, using the Past Perfect. After you'd rewritten the sentence, what conclusion could you reach about the Past Perfect and the Past Perfect passive?		+	+	
6A	With a partner, read these opening sentences and rate each one with a number or your own opinion. Then, report to the class and give reasons for your preferences.			+	+
6B	With the class, add to these 'Dos and Don'ts' for starting an essay.			+	+
6C	With your partner, write three or four opening sentences for an essay on one of these topics. Then compare with others.			+	+

12.5. D: ZNANKA ALI UGANKA 8 (Modrijan, 2011); Drugi del –
BEREMO IN PIŠEMO: Opravičilo (str. 78–82)

Tabela 12.5: Prikaz analize učne enote učbenika *Znanka ali uganka 8*

navodilo naloge	B	N	K	A
Preberi besedilo.	+			
Odgovori (<i>Kdo je sporočevalec? S katerim namenom je napisal besedilo? Kdo je naslovnik? V kakšnem odnosu sta sporočevalec in naslovnik?</i>).	+			
Preberi besedilo.	+			
Odgovori (<i>Kdo je sporočevalec? Za kaj se opravičuje? Komu se opravičuje? Na kakšen način je sporočevalec posredoval sporočilo?</i>).	+			
Ponovno preberi prvo besedilo in odgovori (<i>Katero prireditev je spremljala Manca? Za kaj se opravičuje Ajdi? Ali je Manca navedla razlog, zaradi katerega je odšla pred koncem tekmovanja? Utemelji. Iz katerega dela besedila lahko razbereš, da je Manca želela ostati do konca tekmovanja?</i>).	+		+	
Ponovno preberi drugo besedilo in odgovori (<i>Za kaj se Petra opravičuje Moniki? Ali je Petra navedla, kdaj je izgubila dežnik? Utemelji. Kako bo Petra ravnala, če ga ne najde?</i>).	+		+	
Preberi besedilo.	+			
Odgovori (<i>S katerim namenom je nastalo besedilo? Komu je namenjeno? Ali sta sporočevalec in naslovnik v enakovrednem položaju? Pojasni.</i>).	+		+	
Preberi besedilo.	+			
Odgovori (<i>S katerim namenom je besedilo nastalo? V kakšnem odnosu sta sporočevalec in naslovnik? Pojasni. Na kakšen način je bilo besedilo posredovano? V čem se razlikuje od natisnjenih opravičil?</i>).	+		+	
Ponovno preberi prvo uradno opravičilo in odgovori (<i>Kdo v besedilu opravičuje? Koga opravičuje? Ali navaja razlog za izostanek? Pojasni. Kako se je sporočevalec podpisal? Ali je sporočevalec opravičilu kaj priložil? Razloži.</i>).	+		+	
Ponovno preberi drugo uradno opravičilo in odgovori (<i>Kdo v besedilu opravičuje? Zaradi česa se opravičuje? Kako se je sporočevalec podpisal? Na kakšen način je sporočevalec posredoval sporočilo?</i>).	+			
Odgovori (<i>S katerimi vrstami sporočil si se seznanil v tem poglavju? Katero od obravnavanih opravičil najpogosteje uporabljaš?</i>).	+			+
S sošolko ali sošolcem si drug drugemu napišita neuradno opravičilo. Nato si opravičili zamenjajta. Če odkrijeta kake napake, jih popravita. Pogovorita se o njih.			+	

12.6. E: *SLOVENŠČINA 1: Z BESEDO DO BESEDE* (Mladinska knjiga, 2015); 6. enota: SREDI ZEMLJE SREDOZEMLJE (str. 96–113)

Tabela 12.6: Prikaz analize učne enote učbenika *Slovenščina 1: z besedo do besede*

navodilo naloge	B	N	K	A
Odgovorite na vprašanja (str. 96).				+
Preberite besedilo <i>Andaluzija, lepa in vznemirljiva</i> .	+			
Odgovorite na vprašanja o besedilu (str. 97).			+	+
Pred branjem dopolnite naslednje trditve (str. 97).			+	
Preberite predstavitev in ob njej preverite svoje odgovore.	+			
Odgovorite na vprašanja – <i>Predstavitve kraja, države</i> (str. 99–100).		+	+	+
Odgovorite na vprašanja – <i>Nebesedni spremljevalci v zapisanem besedilu</i> (str. 101–102).		+	+	+
Odgovorite na vprašanja – <i>Kako zapisujemo glasove v slovenskem knjižnem jeziku?</i> (str. 102).				+
Poslušajte, kako je besedilo prebral napovedovalec. Med poslušanjem bodite pozorni na mesta, ki jih je izgovoril drugače, kot bi jih vi.	+			
Odgovorite na vprašanja, povezana z besedilom (str. 102).			+	+
Pozorno poslušajte poved in povejte, kateri glasovi so zapisani z obkroženimi črkami za samoglasnike.	+			
Za vsako besedo preverite, ali je označeni samoglasnik v njej naglašeni ali ne.	+			
Odgovorite na vprašanja – <i>Zapisovanje samoglasnikov SKJ</i> (str. 103).		+	+	
Odgovorite na vprašanja – <i>Zapisovanje soglasnikov SKJ</i> (str. 104).		+	+	
Odgovorite na vprašanja – <i>Zvočniki</i> (str. 104).		+	+	
Odgovorite na vprašanja – <i>Nezvočniki</i> (str. 105).		+	+	
Odgovorite na vprašanja – <i>Kako v SKJ zapisujemo prevzete besede?</i> (str. 107–110).		+	+	+
Odgovorite na vprašanja – <i>Kako besede delimo</i> (str. 110).				+
Poskusite prebrati naslednji izsek iz besedila.	+			
Odgovorite na vprašanje o izseku iz besedila.				+
Preberite odlomek iz besedila še enkrat, tokrat s pravilno deljenimi besedami.	+			
Ob primerjavi odlomkov poskusite odgovoriti na naslednja vprašanja.		+	+	
Preberite naslednji odlomek iz predstavitve Katalonije.	+			
Odgovorite na vprašanja o odlomku.		+	+	+
Povzemite svoje ugotovitve in povejte, na kaj moramo biti pozorni pri deljenju besed.			+	
Izberite si eno izmed besedil, iz katerih boste črpali snov za svojo predstavitev Slovenije. Ob njem preverite, ali je pravopisno urejeno: pozorni bodite predvsem na zapis besed s črkami, na zapis prevzetih besed in na deljenje besed. Pozorni pa bodite tudi na rabo velikih in malih začetnic ter ločil.		+	+	
Postavite se v vlogo pisca enciklopedije ali potopisnega novinarja in bralcem poskusite predstaviti slovensko Sredozemlje. Pomagajte si z navodili na spletni strani.		+	+	+

12.7. F: *POIGRAJMO SE SLOVENSKO* (Zavod RS za šolstvo, 2014); 8.

enota: Obiščimo živali (str. 108–129)

Tabela 12.7: Prikaz analize učne enote učbenika *Poigrajmo se slovensko*

navodilo naloge	B	N	K	A
Preberi	+			
Preberi.	+			
Napiši.	+			
Poslušaj opis psa. Obkroži pravega.	+			
Izdelaj si priponko.	+			
Preberi.	+			
Napiši.	+			
Preberi. Povej (<i>Kaj pa meniš ti?</i>).	+			+
Preberi.	+			
Povej (<i>Katero žival imaš najrajši ti?</i>).				+
Dopolni. Napiši.	+			
Izdelaj lutke za živali. Zaigraj.	+			
Obkroži imena živali v krajih. Poveži kraje s sliko živali.	+			
Igraj se. Sestavi.	+			
Poslušaj in napiši, katera žival se oglašča.	+			
Razreži, izberi svojo žival in se igraj.	+			
Igraj se.	+			
Nalepi. Napiši.	+			
Napiši.	+			
Nalepi. Povej. Napiši.	+			
Poslušaj. Nalepi. Zapoj.	+			
Napiši.	+			
Preberi. Napiši.	+			

12.8. G: *NAPREJ PA V SLOVENŠČINI* (Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2015); 4. enota: Sreča na vrvi (str. 24–30)

Tabela 12.8: Prikaz analize učne enote učbenika *Naprej pa v slovenščini*

št. naloge	navodilo naloge	B	N	K	A
1a	Odgovorite in poročajte. Izberete lahko več odgovorov.				+
1b	Označite in poročajte.				+
2a	Preberite in poslušajte anketo (<i>Kaj pa vi?</i>).	+			+
2b	Smiselno dopolnite stavke z ustreznim glagolom. En glagol je odveč.	+			
3a	Preberite besedilo in vstavite besede na ustrezna mesta. Besede so že v pravilni obliki. Ena beseda je odveč.	+			
3b	Glede na besedilo iz naloge 3a oblikujte vprašanja, ki so jih zastavili anketirancem.	+		+	
3c	Napišite besedilo z naslovom <i>Živali v moji soseki</i> . V besedilo vključite spodnje informacije.			+	+
4a	Poslušajte pogovor z Lucijo Zajc. Odgovorite na vprašanja.	+			
4b	Napišite obnovo pogovora s posnetka 8.			+	
5a	Preberite besedilo. Odstavkom iz besedila dodajte ustrezen naslov. En naslov je odveč.	+			
5b	Smiselno nadaljujte povedi glede na besedilo iz naloge 5a.	+			
5c	Kaj pomenijo označene besede in besedne zveze? Izberite ustrezni izraz.			+	
6	Pogovarjajte se.				+
7	Opišite slike in komentirajte situacije.			+	+

Izjava o avtorstvu

Izjavljam, da je magistrsko delo v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literature navedeni v skladu s strokovnimi standardi in veljavno zakonodajo.

Celje, 9. februarja 2016

Tanja Vučkovac