

Pošttnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Slovenščina v šoli



velika začetnica

KRESNA NOČ

SLOVENŠČINA V ŠOLI

FONEM

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

ZDRAVLJICA

BESEDA

BALADA O TROBENTI IN OBLAKU

leto 2014

3-4

XVII letnik

priloga

priloga

priloga

KRALJ NA BETAJNOVI

SLOVENŠČINA V ŠOLI

književnost v šoli

| | | |
|-----|---|--|
| 01 | Za uvod Mirjam Podsedensek: Uvodnik | Introduction |
| 02 | Razprave Igor Saksida: PISA – sferično zrcalo slovenske bralne pismenosti | Proceedings Igor Saksida, PISA – the spherical mirror of Slovenian reading literacy |
| 15 | Mojca Štraus: Bralna pismenost v raziskavi PISA | Mojca Štraus, Reading literacy in PISA |
| 25 | Boža Krakar Vogel: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso | Boža Krakar Vogel, Reading literacy between theoretical principles and teaching practice |
| 36 | Marja Bešter Turk: Pouk slovenskega jezika med načrtom in izvedbo | Marja Bešter Turk, Teaching Slovenian between plan and execution |
| 42 | Maja Melinc Mlekuž: Maturitetna pisna naloga iz slovenščine na slovenskih šolah v Italiji – odraz kulturne zmožnosti zamejskih maturantov | Maja Melinc Mlekuž, Leaving exam written task in Slovenian in Slovenian schools in Italy – a reflection of cultural competence of the graduates living beyond the border |
| 49 | Martina Kocbek: Mnenja učiteljev/učiteljic razrednega pouka o svoji zmožnosti govornega nastopanja | Martina Kocbek, Primary school teachers' opinions on their speaking appearance competence |
| 70 | Darinka Rosc Leskovec, Vladimir Milekšič: Koliko so preizkusi znanja (testi) veljavni | Darinka Rosc Leskovec, Vladimir Milekšič, Test papers – how valid they are |
| 79 | S konference - Jeziki v izobraževanju Kozma Ahačič: Kaj prinaša akcijski načrt za jezikovno izobraževanje na področju pouka slovenščine na osnovnih in srednjih šolah | The Conference - Languages in Education Kozma Ahačič, What does the Action Plan for Language Education bring in the area of teaching Slovenian in basic and in secondary schools |
| 83 | Jerca Vogel: Spremembe učnega načrta in novosti pri jezikovnem delu izpita iz slovenščine na splošni maturi – (ne)ujemanje in nekaj pasti | Jerca Vogel, Curriculum changes and innovations in the language part of the exam of Slovene in general matura – (not) matching and some pitfalls |
| 86 | Lara Godec Soršak, Jana Kvas: Izpit iz slovenščine na poklicni maturi | Lara Godec Soršak, Jana Kvas, Izpit iz slovenščine na poklicni maturi |
| 91 | Fani Nolimal: Empirične ugotovitve projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja kot izhodišče za nadaljnji razvoj pismenosti | Fani Nolimal, Empirical findings of the project Empowering Students with Improving Reading Literacy and Access to Knowledge as a starting point for further literacy development |
| 95 | Janez Skela: Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji | Janez Skela, From global trends to local contexts: Foreign language learning and teaching in Slovenia |
| 98 | Mihaela Brumen, Fanika Fras Berro: Izkušnje z učenjem tujega jezika v slovenskih vrtcih | Mihaela Brumen, Fanika Fras Berro, Experience of teaching foreign languages in Slovenian pre-school institutions |
| 101 | Barbara Lesničar: Pomen nacionalnega preverjanja znanja angleščine v osnovni šoli | Barbara Lesničar, The importance of national knowledge testing in English in basic school |
| 104 | Alenka Rot Vrhovec: Kako se slovenski jezik kot drugi jezik uči nadarjeni tretješolec | Alenka Rot Vrhovec, How a gifted third grader learns Slovenian as a second language |
| 108 | Marijanca Ajša Vižintin: Med jezikom okolja, maternim jezikom in tujimi jeziki: o večjezičnosti pri otrocih priseljencih | Marijanca Ajša Vižintin, Between the language of environment, mother tongue, and foreign languages: about plurilingualism with immigrant children |
| 113 | Katica Pevec Semec: Večjezičnost in medkulturnost na obmejnih šolah – odgovor na izziv globalnih evropskih jezikovnih smernic | Katica Pevec Semec, Multilingualism and interculturalism in the schools in border areas – a response to the challenge of European guidelines for languages |
| 117 | Didaktični (od)zivi Boža Krakar Vogel: Tesno branje kot dodatna podpora učencem z bralnimi težavami | Didactical Boža Krakar Vogel, Close reading as additional support to students with reading difficulties |
| 122 | Božena Brence: Uporaba kompleksne bralne učne strategije v gledališkem klubu | Božena Brence, The use of complex reading learning strategy in theatrical club |
| 129 | Bojana Modrijančič Reščič: Tujska legija v govornih nastopih | Bojana Modrijančič Reščič, Foreign Legion in speaking appearances |
| 139 | Povzetki | Abstracts |

Slovenščina v šoli 3-4

XVII. letnik leto 2014 ISSN 1318-864X

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 00, faks 01/300 51 99. **Predstavniki:** dr. Vinko Logaj. **Uredništvo:** mag. Mirjam Podsedensek (odgovorna urednica), mag. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), mag. Mojca Honzak (Osnovna šola Riharda Jakopiča v Ljubljani), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Adrijana Spacapan (Tehniški šolski center Nova Gorica), dr. Miha Vrbinc (Zvezna gimnazija in zvezna realna gimnazija za Slovence, Celovec), Maja Melinc Mlekuž (Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko). **Naslov uredništva:** Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica; tel. 05/330 80 79; mirjam.podsedensek@zrss.si. **Urednica založbe:** Simona Vozelj. Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba, Katja Križnik Jeraj. **Prevod povzetkov:** mag. Mirko Zorman. **Oblikovanje:** Anže Škerjanec. **Prelom in tisk:** Design Demšar d.o.o., Present d.o.o. **Naklada:** 570 izvodov. **Naročila:** Nataša Bokan, ZRSS – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; zalozba@zrss.si. **Letna naročnina (4 številke):** je 23,80 € za posameznike, 19,61 € za dijake, študente, upokojenca in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino. Cena dvojne številke v prosti prodaji je 21,60 €. Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij). Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Mirjam Podsedenshek, Zavod RS za šolstvo

ZA UVOD

Jezik je zakladnica pomenov. Vsak.

Je kakor dom, kamor se lahko vračamo, da bi v njem prepoznali, razumeli in sprejeli lastno dožemanje sveta in sočloveka v njem.

Gotovo tudi zato skušamo najti stik z govorjeno in zapisano besedo drugega, povsod, še posebej v šoli in z mladimi.

V Razpravah se tokrat posvečamo razumevanju mladostnikovega branja v najširšem smislu, saj prispevek dr. Igorja Saksida *PISA – sferično zrcalo slovenske pismenosti* odpira nekatera ključna vprašanja in ugotovitve mednarodne raziskave, obenem pa želi opozoriti tudi na pomen dela z različnimi besedili v šoli; dr. Mojca Štraus v članku *Bralna pismenost v raziskavi PISA* umešča vlogo in pomen bralne pismenosti in uzavešča razlike med mladimi bralci in bralkami, dr. Boža Krakar Vogel v članku *Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso* gradi most med teorijo in prakso v razredu, Maja Melinc Mlekuž spregovori o kulturni zmožnosti v maturitetnih nalogah iz slovenščine na slovenskih šolah v Italiji; Darinka Rosc Leskovec in Vlado Milekšič pišeta o veljavnosti preizkusov znanja, Martina Kocbek pa nas seznanja z mnenji učiteljev o njihovi zmožnosti govornega nastopanja.

Sredica revije, sicer namenjena branju, ki jo smiselno dopolnjujejo tudi prispevki s konference *Jeziki v izobraževanju* in so jo tokrat sooblikovali učitelji jezikov na Slovenskem – ob slovenistih tudi učitelji tujih jezikov, je še posebno pestra.

Dr. Kozma Ahačič predstavlja akcijski načrt za jezikovno izobraževanje na področju pouka slovenščine na osnovnih in srednjih šolah, dr. Janez Skela spregovori o poučevanju tujih jezikov v Sloveniji, dr. Fani Nolimel celostno delo pri projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* kot izhodišče za nadaljnji razvoj pismenosti.

Zanimive in dragocene so ugotovitve dr. Jerce Vogel, ki piše o spremembah in novostih pri jezikovnem delu izpita iz slovenščine na splošni maturi na eni strani, ter mag. Lare Godec Soršak in mag. Jane Kvas, ki se ukvarjata z izsledki izpita iz slovenščine na poklicni maturi.

V prispevkih se avtorice posvečajo tudi osnovnošolskemu znanju pouka angleščine; kako je s poukom že zelo zgođaj, v slovenskih vrtcih, piše dr. Mihaela Brumen, ki bralce seznanja z ugotovitvami projekta.

Alenka Rot Vrhovec ugotavlja, kako se slovenskega jezika kot drugega jezika lahko uči nadarjeni tretješolec, dr. Marjanca Ajša Vižintin osvetljuje vplive okolja na pouk maternega in tujega jezika, pa tudi vlogo večjezičnosti pri otrocih priseljencih, mag. Katica Pevec Semec pa pomen in vlogo večjezičnosti in medkulturnosti na obmejnih šolah.

V Didaktičnih odzvih se znova posvečamo branju; dr. Boža Krakar Vogel poudarja pomen tesnega branja kot ene od dodatnih podpor učencem z učnimi težavami, Božena Brence predstavi, kako je mogoče kompleksno bralno učno strategijo uporabiti v gledališkem klubu, Bojana Modrijančič Reščič pa, kako je z izborom besedila dijake v srednji šoli pritegnila k pripravi govornih nastopov.

Mirjam Podsedenshek



Igor Saksida, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

PISA – SFERIČNO ZRCALO SLOVENSKE BRALNE PISMENOSTI

Prispevek uvodoma predstavlja in primerja rezultate mednarodne bralne pismenosti PISA 2009 in 2012 ter ugotavlja, da slovenski učenci dosegajo temeljno raven bralne pismenosti, manj uspešni pa so pri doseganju (naj)višjih ravni. V nadaljevanju opozarja na to, da razvijanje bralne pismenosti ne spada le v okvir pouka slovenščine, saj se mednarodna raziskava osredotoča tudi na priložnosti branje in bralne interese nasploh; ti in drugi dejavniki kažejo na to, da je bralna pismenost družbeno pogojena. Osrednji del prispevka se osredotoča na analizo bralnih nalog raziskave PISA in njihovo povezanost s cilji veljavne učnega načrta za slovenščino (književnost): vse naloge je mogoče povezati s cilji v njem.

Ali je krivo zrcalo,
če imaš kljukast nos.

Slava Heineju!

Poglej se v sferično zrcalo,
da se spoznaš!

(Srečko Kosovel: Sferično zrcalo, odlomek)

Uvod

Mednarodna raziskava bralne pismenosti **PISA 2009** je zaznala upadanje dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti:

- rezultati so bili nižji kot v sorodni raziskavi leta 2006;
- v »Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je teh učencev 81 %, v EU pa 82 %«;
- »(naj)višje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %« (PISA, 2010: 2).

Na podlagi presoje dosežkov »z vidika vrste bralnega procesa, ki obsega iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila (izpeljava pomenov in sklepov), razmišljanje o prebranem in ovrednotenje prebranega (povezovanje z lastnimi izkušnjami, zamislili in znanjem)« (prav tam: 7), se je pokazala še ena značilna poteza dosežkov mladih slovenskih bralcev: očitno je, da jim **manj zahtevni** bralni procesi (razumevanje informacij in povzemanje besedila) ne delajo težav, zanje zahtevnejše pa so naloge, ki od njih zahtevajo **kompleksnejše** bralne odzive, tj. poglobljeno razmišljanje in kritično vrednotenje prebranega besedila.

Primerjava opisnikov zmožnosti učencev (»Opisi ravni dosežkov na lestvici bralne pismenosti« – prav tam: 9) pokaže bistvene razlike med temeljno (2.) ravno (npr. *iskanje informacij, prepoznavanje vodilnih idej, nižja raven sklepanja*) in višjimi ravni: tako 5. in 6. raven zahtevata npr. povezovanje



informacij, razumevanje neznanih vsebin ter predvsem kritično vrednotenje zahtevnih besedil. Že naloge 5. ravni, ki jo dosega le pet odstotkov slovenskih učencev (povprečje v OECD je osem odstotkov), »običajno vključujejo obdelavo pojmov (konceptov), ki so nasprotni pričakovanim« (prav tam). – Nič drugače ni z dosežki na področju bralne pismenosti v raziskavi **PISA 2012**, »ko je bila raziskava osredotočena na matematično pismenost« (PISA 2013: 1):

- »v Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence (2. raven bralne pismenosti), v povprečju v OECD je teh učencev 82 %«;
- tako kot leta 2009 dosega najvišjo, tj. 6. raven bralne pismenosti, le »0,3 % slovenskih učencev in v povprečju 1 % učencev iz držav OECD« (prav tam: 22);
- »(s)lovenski dosežki v bralni pismenosti so glede na prejšnjo raziskavo PISA stabilni« (prav tam: 3) – dodali bi lahko: stabilno »temeljni«, **komaj (ali pod-) povprečni** in predvsem nezadovoljivi (prim. Štraus in Šimenc 2011: 7 in Izhodišča 2013: 14).

Ob dejstvu, da ob pomikanju po ravneh dosežkov na lestvici bralne pismenosti navzgor dosežki slovenskih učencev opazno in značilno **padajo** – dijaki imajo torej razmeroma dobro razvito temeljno bralno pismenost, neprimerljivi pa so z najboljšimi državami, ki so bile vključene v raziskavo (v teh dosega najvišjo raven od »3,8 do 5 %« (PISA 2013: 23) učencev) – se je vsekakor smiselno vprašati po razlogih za take (nizke, komaj temeljne) »rezultate«. Kaj je narobe z razvijanjem bralne zmožnosti v Sloveniji, da slovenski petnajstletniki dosežejo le temeljno raven, najboljših bralcev pa je med njimi bistveno manj kot v najboljših državah? Je temu kriv neustrezen pouk slovenščine? Tak, ki spodbuja predvsem iskanje temeljnih informacij in očitnih sporočil v besedilu ter preproste povezave in primerjave? Je res pouk slovenščine kriv za to, da učenci niso zmožni razlage podatkov, ki so v besedilu prikriti in manj opazni, da ne zmorejo oblikovanja hipotez na podlagi podrobnega razumevanja neznanega besedila, povezovanja besedil in kritičnega vrednotenja prebranega? (Prim. prav tam: 22) Preden se na ta vprašanja odgovarja z uperjenim obtožujočim kazalcem, je treba vendarle opozoriti na tale zapis o **nepovezanosti** raziskave PISA s tem ali onim šolskim predmetom: »Naloge se ne omejujejo na ugotavljanje znanja, ki je specifično za določeni šolski predmet, temveč se osredotočajo na tisto znanje in tiste spretnosti na področju branja, matematike in naravoslovja, ki so potrebni za učinkovito delovanje v odraslem poklicnem in zasebnem življenju. Poudarek je torej na obvladovanju procesov, razumevanju pojmov in sposobnosti delovanja v različnih situacijah znotraj vsakega izmed področij.« (PISA 2010: 5 in PISA 2013: 6) Isti poudarek je zaslediti tudi v **pojmovanju pismenosti**; ta »je opredeljena kot zmožnost učencev uporabe znanja in spretnosti tudi v kontekstih zunaj šolskega kurikulumuma, zmožnost svoje zamisli in ugotovitve ob postavljanju, reševanju in interpretiranju problemov tudi analizirati, utemeljevati in učinkovito sporočati« (PISA 2013: 5).

Bralna pismenost je »v raziskavi PISA opredeljena kot razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (prav tam: 21); procesno-motivacijski

dejavniki, ki prevladujejo v tej opredelitvi, vsekakor **so pomembni** tudi za pouk slovenščine. Ni pa bralna zmožnost (kljub njeni vlogi v življenju in pri učenju) – če zmožnosti tvorjenja besedil niti ne omenjam – edino, kar se razvija pri pouku slovenščine: njegove naloge so tudi usvajanje znanja, pomembnega za oblikovanje narodne in državljske identitete (med splošnimi cilji predmeta so npr. poznavanje vloge slovenščine kot državnega jezika ter pravorečna, pravopisna in metajezikovna zmožnost; pridobivanje književnega znanja: spoznavanje konteksta, v katerem je nastalo književno besedilo, ter poznavanje temeljnih vrstno-vrstnih in slogovnih posebnosti književnih besedil (prim. Učni načrt 2011: 6 in 7). **Znanje** o zakonitostih, ki veljajo za slovenski jezik in književnost – četudi kdo dvomi v cilje, povezane s poznavanjem in uporabo »podatkov« – **je in mora ostati** pomembna sestavina kurikularnega načrtovanja, ne le zato, ker je (tudi) obveščena o jeziku in književnosti gradnik posameznikove in družbene identitete, tudi zato, ker tovrstno znanje tvori sporazumevalno zmožnost; ta »(s)estoji iz naslednjih gradnikov/sestavin:

- iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje,
- iz stvarnega znanja prejemnika in sporočevalca,
- iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca,
- iz pragmatične/slogovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca« (Bešter Turk, Križaj Ortar 2009: 4).

To, da bralna pismenost ni »le« predmet slovenščina, potrjujejo tudi druge okoliščine, ki sooblikujejo (ne)uspeh učencev v raziskavi PISA; pomembna je predvsem povezava bralne zmožnosti z bralnimi navadami učencev, njihovim stališčem do branja nasploh in branjem za zabavo (prim. PISA 2010: 13–14). Razumljivo, celo samoumevno spoznanje, da je naklonjenost do branja povezana z bralnim uspehom (prim. tudi Pečjak 2011) in da učenci, ki ne marajo branja, tudi ne berejo dobro (in obratno), v vseh državah, sodelujočih v raziskavi PISA, vodi k razmisleku, »kako bi učence, ki ne berejo radi in tudi nikoli ne berejo za zabavo, spodbudili k branju« (PISA 2010: 14). Vprašanje, kako to, da kljub nekaterim množičnim in uveljavljenim oblikam spodbujanja pristočnega branja (kot je npr. *Bralna značka*), motivacija mladih za branje ni višja, presega okvire in namen tega prispevka, zagotovo pa je stališče do pomena branja nujno povezati tudi z njegovo »družbenostjo«. V teoriji branja oz. recepcije književnega besedila je že dalj časa znano stališče, da se bralna zmožnost povezuje z (družbenimi) predstavami o pomenu branja (prim. že Grosman 1989: 17–32). Posebej pa je družbeni kontekst pismenosti, tj. na povezanost razvitosti bralne zmožnosti ter širših družbenih dejavnikov na Finskem v predavanju na ljubljanski pedagoški fakulteti (2010) opozorila Elina Harjunen: podčrtala je pomen bralne kulture in naklonjenost do izobraževanja v finski družbi, podnaslavljanje televizijskih oddaj, visok delež jezikov v predmetniku (vsaj dva poleg maternega jezika) – in ne nazadnje etiko dela ter izobraževanje in ugled učiteljev (o tovrstnih okoliščinah, ki vplivajo na pismenost, ter o podrobnejših dosežkih finskih učencev (PISA 2006), tudi o razlikah med spoloma, prim. Hautamäki, Harjunen idr. 2008: 146–177).



Naloge za preverjanje bralnega razumevanja, postopki branja in učni načrt

Kljub temu da bralna pismenost ni le odraz pouka slovenščine v naših šolah, se občasno – ne le v (strokovnem) ustnem »izročilu«, tudi v kakem javnem strokovnem predavanju in zapisu – pojavijo trditve, da so slabi rezultati raziskave bralne pismenosti odraz **neustreznega učnega načrtovanja** (in posledično pouka) slovenščine. Najbolj neposredno se je tovrstno stališče izrazilo v predavanju, ki ga je imel v Trubarjevi hiši literature (Ljubljana, 12. aprila 2012) Janez Justin. Avtor je v **Šolskem polju** (2011) objavil analizo nalog, v kateri uvodoma povzema opise spoznavnih procesov ter zapiše nekaj tez, in sicer da zahtevajo bralne naloge raziskave PISA »prepoznavanje komunikacijske namere tvorca besedila« (Justin 2011: 16), da morajo dijaki pri reševanju bralnih nalog zapolnjevati vrzeli v besedilu in pri tem uporabiti »t. i. naravno logiko« (prav tam). Zapolnjevanje vrzeli poteka z uporabo dveh vrst sklepanja (dopolnitvenega in premostitvenega, prim. prav tam: 17, kar avtor prikaže ob bralnih nalogah iz raziskave), opozarja na pomen (splošnega in specifičnega) védenja pri sestavljanju sklepa (in s tem pomena besedila, npr. o vrednosti zlata in kamna, prim. prav tam: 19 in 21), povzema intencionalno teorijo govora (prepoznavanje namere tvorca besedila) in jo navezuje na bralne naloge (prim. prav tam: 22–26). Zapiše tudi, da so dijaki »med učenjem maternega jezika usvojili osnovna pragmatična pravila za rabo besed in razlikovanje med vrstami namer ter govornih (ilokucijskih, prelokucijskih) dejanj. Po zaslugi tega dela svoje komunikacijske kompetence prepoznavajo vrste namer, ki jih izražajo pisna ali ustna besedila.« (Prav tam: 27) Taka presoja razvitosti sporazumevalne zmožnosti je, vsaj glede na osnovnošolski učni načrt, vsekakor **upravičena**; če njegova izhodišča in cilje dosledno uresničujemo pri pouku, potem učenci že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju »določajo okoliščine nastanka besedila in sporočevalčevega namena« (Učni načrt 2011: 9); cilji, povezani z namero/namenom, v drugih dveh obdobjih nadgrajujejo ta cilj in so usmerjeni k doseganju temeljnih standardov znanja, npr. »določi sporočevalčev namen« (prav tam: 80). Zato je nenavadno, da so izsledki raziskave avtorja kasneje privedli do razmišljanja: »Koliko pa se ta usmeritev velike mednarodne raziskave sklada z napotki za razvijanje bralne kompetence učencev, ki jih slovenskim učiteljem dajejo učni načrti, denimo učni načrt za slovenščino? Nekateri od teh napotkov nesporno vodijo v razvoj spoznavnih sestavin bralne kompetence mladostnikov. Zapostavljen je razvoj kritične bralne pismenosti, ki omogoča bralcu, da prepozna manipulativno naravo nekaterih besedil. Največji del omenjenih napotkov pa sledi predstavam, ki jih je v zvezi z besedili in branjem uveljavljala romantična pedagogika.« (Justin 2012: 1) V nadaljevanju avtor opredeljuje ključne značilnosti tovrstne pedagogike; med njimi kot temeljno značilnost prepoznava bralčevo vživljanje v besedilo, manj pa naj bi bila v njej izražena zmožnost kritične presoje besedil. Prvine bralne vzgoje, ki jih kot »doživljajske« podrobneje navaja avtor, spadajo na področje književnosti – med cilji sprejemanja in tvorjenja **neumetnostnih** besedil v učnem načrtu brez dvoma ni mogoče najti čustvenega vživljanja v književne osebe, estetskega doživetja in uživanja v slogovnih in drugih oblikah. Ta del učnega načrta tudi večkrat (med cilji in temeljnimi

standardi znanja) omenja kritično pismenost, npr. »Učenec/učenka ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil. Pokaže jo tako, da: (...) vrednoti besedilo in utemelji svoje mnenje. (4., 5., 6. r.)« (Učni načrt 2011: 80) – Označevanje književnega pouka kot zgolj doživljajskega, nekritičnega, na ugodju in subjektivnem odzivu zasnovanega procesa je neustrezno; učni načrt in sodobna didaktika mladinske književnosti sicer izhajata iz recepcijske veje literarne vede (torej iz spoznanj o tem, kako poteka bralčev »soustvarjanje« umetnostnega besedila, vendar se pri tem nikakor ne zadovoljujeta z bralčevim subjektivnim in delnim opomenjanjem besedila, temveč poudarjata nujnost razvijanja recepcijske zmožnosti učencev, tj. usmerjenost k napredku mladih bralcev z opozarjanjem na to, kar so med branjem prezrli. Smiselno vključevanje učitelja v ta proces izhaja iz stališča, da je neproduktivna »skrajnost, v kateri vzamemo preveč dobesedno načelo, da mora biti pouk književnosti osredinjen na učenca« (Kordigel Aberšek 2008: 25). Prvin učnega načrta, ki dokazujejo, da je tudi pri pouku književnosti nujno presegati spontane odzive mladih bralcev in razvijati kritično pismenost, je zelo veliko. Učenci že v prvem obdobju »poglobljajo prvotno doživetje in razumevanje ter izražajo mnenje o besedilu (...), posamezna besedila primerjajo in vrednotijo« (Učni načrt 2011: 14), zapolnjujejo vrzeli v besedilu (»podatke o književni osebi iz besedila dopolnijo s podobami iz vsakdanje izkušnje *ter domišljijскими predstavami, ki izvirajo iz poslušanja oziroma gledanja drugih umetnostnih del (medbesedilna izkušnost)*« (prav tam: 16) ter spoznavajo in poimenujejo formalne značilnosti književnih vrst. Gradnike razmišljujočega in kritičnega branja vsebuje književni del učnega načrta tudi v drugih dveh obdobjih – in jih opredeljuje še bolj natančno. V drugem obdobju učenci »oblikujejo lastno stališče do ravnanja književnih oseb in *ga utemeljujejo*« (prav tam: 33), določajo temo besedila, spoznavajo značilnosti slovenskih in tujih pravljic ter nekaterih glavnih vrst realistične pripovedi, v lastnih besedilih (tudi govornih nastopih) dokazujejo razumevanje in vrednotenje besedila (prim. prav tam: 30) in pri tem uporabljajo primerno strokovno izrazje (prvine literarnovednega sistema so vidne v izrazih ljudska pravljica, fantastična pripoved ipd., prim. prav tam: 43). V tretjem obdobju je ciljev, povezanih s preseganjem spontanih odzivov na besedilo, še bistveno več. To obdobje namreč branje književnosti, ki razvija zmožnost dialoga mladega bralca z besedilom, bolj kot drugi dve povezuje s pridobivanjem literarnovednega znanja (pregledno poznavanje izbranih književnih ustvarjalcev in slogovno-vrstnih poimenovanj, prim. prav tam: 67–69). Ob branju se ob tem npr. v povezavi z opazovanjem književne osebe razvija kritična (in ne neposredna) identifikacija, učenci spoznavajo osrednje prvine sloga (npr. govorniško vprašanje) ter književne vrste (npr. balada, sonet, roman, črtica). Ciljev je toliko, da jih v tem prispevku ni smiselno navajati – vsekakor pa že njihov prelet po celotni vertikali dokazuje, da književni pouk, ki poteka na podlagi učnega načrta, nikakor ni »doživljajski«, temveč **sistematično razvija** gradnike bralne (oz. recepcijske) zmožnosti, saj:

- izhaja iz **subjektivnega** branja posameznega učenca,
- subjektivno doživetje **nadgrajuje** z opozarjanjem na to, kar je v bilo v prvem branju prezrto,
- besedilo **umešča** v sistem zvrstno-vrstnih pojmovanj in kasneje časov-



no-kulturnih (in literarnozgodovinskih) okoliščin nastanka in sprejemanja besedil,

- tvorbnosti dejavnosti (npr. pisanje in govorjenje) usmerja k temeljni dejavnosti književnega pouka, tj. k **branju** (zaznavanju, doživljanju, razumevanju in vrednotenju) leposlovja.

Pri izvedbi takega pouka učenec nikoli ne sme (in pravzaprav tudi ne more) biti »sam z besedilom«: poglobljanje prvotnega literarnoestetskega doživljanja poteka bodisi kot **pogovor** z vrstniki ali z mentorjem o prebranem (na vse to se navezujejo *didaktična priporočila*, prim. prav tam: 95–107). Zato se je mogoče, predvsem kadar gre za zahtevna besedila in bralne naloge, povsem strinjati z mislijo: »Učenec in dijak potrebuje učiteljevo pomoč zlasti takrat, ko morata interpretirati spoznavno zahtevnejše besedilo.« (Justin 2011: 32) Ta misel **v celoti velja** tudi za učni načrt: zasnova ciljev in njihovo doseganje pri pouku.

Kaj merijo naloge bralne pismenosti v raziskavi PISA in kako se povezujejo s cilji književnega pouka

Odgovor na vprašanje se zdi preprost: *merijo razumevanje besedila (iskanje bistvenih informacij, njihovo povezovanje, vrednotenje sporočil ipd.)*. Vendar v resnici naloge ne merijo le tega. Za uvod je smiselno navesti primer, ki je zgovoren, čeprav spada k preverjanju bralne zmožnosti ob **neumetnostnem** besedilu. V zbirki nalog je besedilo *Darovanje krvi*, ki mu sledijo vprašanja (Izhodišča 2013: 157–160). Besedilo deluje kot spodbuda naslovniku, da se odloči za darovanje krvi, čeprav tak namen (po katerem sprašuje tudi prva naloga: Kateri je glavni namen besedila »Darovanje krvi«? – Pravilni odgovor: Spodbuditi ljudi, da darujejo kri.) ni neposredno zapisan (npr. v možnem naslovu *Darujte kri*) in je o njem mogoče sklepati na podlagi značilnih izraznih sredstev oglasa (dobrodelna akcija, fotografija, postavitve besedila). V že obstoječi analizi besedila in nalog ter procesov razumevanja (prim. Justin 2011) so izpostavljene težave razumevanja ene od nalog:

V besedilu piše: »Pripomočki za odvzem krvi so sterilni in za enkratno uporabo ...«

Zakaj besedilo vsebuje ta podatek? (Pravilni odgovor: Da ljudem zagotovi, da je darovanje krvi varno.)

Ob tem je pojasnjen namen vprašanja: »Razmišljanje o ... in vrednotenje besedila: razmišljanje o vsebini besedila. Prepoznati prepričevalen namen fraze v oglasu.« (Prav tam: 160)

Vprašalnica zakaj sprašuje po vzroku in ne namenu (in ji navadno sledi veznik ker) – ustrezna vprašalnica bi torej bila čemu (ki ji sledi veznik da). A to glede na ponujene odgovore ni osrednja težava, saj do pravilnega odgovora bralec lahko pride z izločanjem manj smiselnih. Bolj problematična je povezava: *sterilni pripomočki* – ni tveganja – je varno. Bralec mora na podlagi splošnega vedenja razumeti besedo *sterilen* – če ne razume njenega

pomena in jo razvozla npr. kot steklen, nov ali sodoben, potem ne more vzpostaviti zveze z besedo varno – zato bi, vsaj hipotetično, kot pravilnega lahko izbral tudi zadnji odgovor (*Da poda podrobnosti o testiranju in analizi krvi.*) – Čeprav je seveda tak odgovor manj verjeten (dijaki bržkone povečini vedo, kaj pomeni »sterilen«), kaže na pomembno značilnost preverjanja tovrstnega bralnega razumevanja: naloga je rešljiva na podlagi znanja, ki ni »slovenistično«, ampak **splošno**; s tem presega vsebinske okvire učnega načrta za slovenščino.

Osrednji del razdelka je vendarle treba nameniti vprašanju, **s katerimi cilji književnega pouka se povezujejo besedila in bralne naloge**. Ker take povezave ni mogoče podrobno prikazati za vsa besedila in naloge v preizkusu, se omejujem na razdelek *Skopuh in njegovo zlato*. Povezavo prikazuje preglednica.

Besedilo in naloge (prav tam: 161–166)

SKOPUH IN NJEGOVO ZLATO

Ezopova basen

Skopuh je prodal vse svoje imetje in kupil kepo zlata, ki jo je zakopal v jamo ob starem zidu. Vsak dan jo je hodil gledat. Eden izmed njegovih delavcev je opazil, da skopuh pogosto prihaja na to mesto, zato je sklenil, da ga bo opazoval. Delavec je kmalu odkril skrivnost skritega zaklada, prekopal zemljo, našel kepo zlata in jo ukradel. Ko je skopuh naslednjič prišel tja in našel prazno luknjo, si je začel puliti lase in glasno tožiti. Ko ga je sosed videl strtega od žalosti in izvedel, zakaj je tak, je dejal: »Prosim, nikar se tako ne žalosti; raje poišči kamen, ga položi v jamo in si predstavljaj, da zlato še vedno leži tam. Služil ti bo enako dobro kot zlato: tudi ko je bilo še tam, ga nisi imel, ker ga nisi prav nič uporabljal.«

Preberi spodnje stavke in jih oštevilči glede na zaporedje dogodkov v besedilu.

Skopuh je sklenil, da bo ves svoj denar zamenjal za kepo zlata.

Neki človek je ukradel skopuhovo zlato.

Skopuh je izkopal jamo in vanjo skril svoj zaklad.

Sosed je skopuhu rekel, naj zlato nadomesti s kamnom.

NAMEN VPRAŠANJA:

Integracija in interpretacija: razvijanje interpretacije.

Kronološka razporeditev dogodkov v pripovednem besedilu.

Katero je glavno sporočilo te zgodbe?

- Ne kopicati bogastva, ki ga lahko ukradejo.
- Zaupati drugim ljudem je napaka.
- Ne uporabljati tega, kar imaš, je enako, kot če tega ne bi imel.
- Ne žaluj za stvarmi, ki jih ni mogoče spremeniti.

NAMEN VPRAŠANJA:

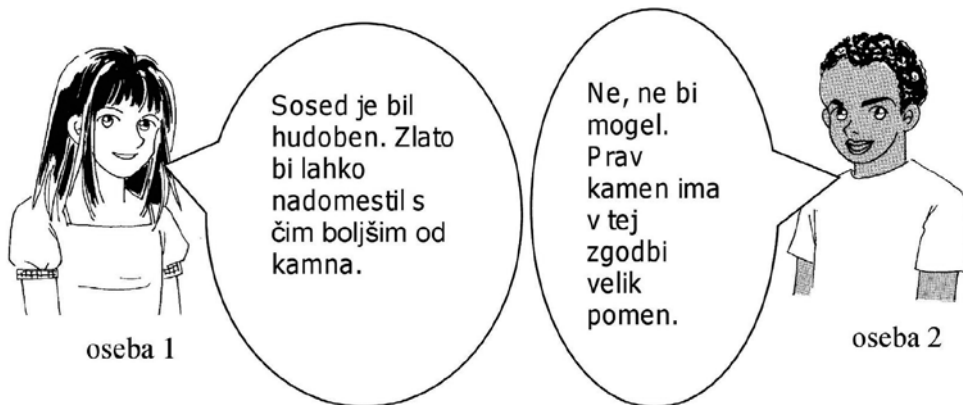
Integracija in interpretacija: razvijanje širšega razumevanja.

Prepoznati poglobitno idejo zgodbe.

Učni načrt (2011)

- Basen prepoznavajo po tipiziranih, večidel živalskih likih, ki se obnašajo kot ljudje, in kratki zaokroženi zgodbi, usmerjeni k poanti, ki jo pojasni nauk (str. 60);
- opazujejo vzročno-posledična in časovna razmerja med dogodki v besedilu (zgodba/fabula);
- kronološko razvrščajo dogodke, tudi ko gre za analitično oziroma retrospektivno dogajalno zgradbo;
- obnavljajo/povzemajo dogajanje (str. 57–58);
- izluščijo osrednjo idejo (sporočilo) in temo književnega besedila;
- opazujejo razvijanje teme v besedilu: npr. na dogajalni ravni (str. 58);

To je del pogovora med osebama, ki sta prebrali basen »Skopuh in njegovo zlato«.



Kaj bi lahko še rekla oseba 2, da bi podprla svoje stališče?

NAMEN VPRAŠANJA:

Integracija in interpretacija: razvijanje interpretacije.

Povezovanje podrobnosti iz basni z njeno pogloblveno idejo.

Pravilen odgovor: Omeni, da je za sporočilo zgodbe bistveno, da zlato nadomesti z nečim neuporabnim ali brez vrednosti. (...)

Zakaj je skopuh zakopal svoje zlato?

NAMEN VPRAŠANJA:

Razmišljanje o ... in vrednotenje besedila: razmišljanje o vsebini besedila in vrednotenje le-te.

Oblikovanje hipoteze o razlogu za dejanje lika iz zgodbe s kombiniranjem predhodnega znanja in podatkov iz besedila.

Pravilen odgovor: Omeni, da je skopuh hotel shraniti zlato na varnem ALI da se je bal. (...) Da bi ga skril.

Nepravilen odgovor: Bil je neumen.

Komentar: Naloga ponavlja napako, opisano prej: zamenjava vprašalnic *zakaj* (vzrok) in čemu (namen) – predvideni odgovori nakazujejo spraševanje po skopuhovem namenu (prim. Justin 2011). Vprašalnica *zakaj* napeljuje na te mogoče odgovore: *Ker je pač skopuh in vsi skopuhi se obnašajo tako.* (Tak odgovor ustreza namenu vprašanja, pojasnjuje tudi razlog za dejanje.) Ustrezen odgovor (ki je v rešitvah označen kot nepravilen) je glede na vsebino in bralčevo oblikovano stališče do nje (tj. do ravnanja književne osebe) tudi: *Ker je neumen.* Do njega lahko bralec pride tako: *Skopuh zlata ni porabil za kaj koristnega, ni ga delil z drugimi. Zdaj je brez vsega in še žalosten je. Torej je neumen/nespameten/nepremišljen* ipd.

Kako je skopuh dobil kepo zlata?

NAMEN VPRAŠANJA:

Iskanje in dostopanje do podatkov: prepoznavanje podatkov.

Iskanje podatka, ki je eksplicitno naveden na začetku kratkega besedila.

Pravilen odgovor.

Omeni, da je prodal vse svoje imetje. Lahko parafrazira ali citira del besedila.

- oblikujejo lastno stališče do ravnanja književnih oseb in *ga utemeljujejo* (str. 33);
- zmožnost razumevanja književnih besedil dokazujejo tako, da tvorijo (po)ustvarjalna besedila oziroma fragmente besedil (pisno/govorno); pri tem upoštevajo že znane značilnosti književne vrste (str. 63);
- izrazi osrednjo idejo (sporočilo) in **temo književnega besedila** (str. 94);

- razvijajo zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe (str. 39).
- **Svoje trditve oz. ugotovitve o književnih besedilih skladno s cilji v tem učnem načrtu ponazori, utemelji in vrednoti.** (Str. 93)

- Dogodke iz književnega besedila razvrščajo vzročno-posledično in časovno (str. 17);
- **kronološko razvrsti dogodke, obnovi/ povzame dogajanje** (str. 94).

Ali torej drži domneva, da cilji pouka književnosti niso skladni s procesi bralnega razumevanja, ki jih opisuje raziskava PISA? Brez dvoma je odgovor nikalen – slovenski učni načrt za osnovno šolo **po celotni vertikali** zasleduje iste cilje bralnega razumevanja kot mednarodna raziskava (navedeni cilji in standardi so tako iz prvega kot iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja). Še več: teh ciljev je bistveno več, podrobno so oblikovani, spremljajo jih didaktična priporočila za njihovo uresničevanje. Zlahka bi zato po isti metodi lahko dokazali prepletanje ciljev učnega načrta z drugimi objavljenimi nalogami, hkrati pa opozorili tudi na dodatne pomanjkljivosti ali dvomnosti v njih, npr.:

Besedilo

Namen vprašanj in učni cilji (Cilje zaradi manjšega obsega smiselno povzemam in združujem.)

.....
 Macondo: odlomek iz romana
 Sto let samote; situacija
 »branje za zasebno uporabo«

- *Sklepanje o razlogih za vedenje oseb* – psihološke lastnosti in motivi za ravnanje književne osebe;
- *razmišljanje o besedilu in vrednotenje besedila* – osebno vrednotenje ravnanja oseb na podlagi lastnih izkušenj.

Komentar: Naloge za preverjanje bralnega razumevanja so zelo dobre, ker vključujejo odgovore, do katerih bi bralec lahko prišel le na podlagi lastnih izkušenj, besedilo pa jih ne dopušča; so »distraktorji, ki temeljijo na vnaprejšnjih idejah in ne na samem besedilu« (str. 58).

Motorno kolo: nejasen žanr,
 po obliki besedilo spominja na
 pesem. Zakaj je torej označeno
 kot »kratka zgodbica«?

- *Napovedati dogodek na podlagi informacije v kratki zgodbi* – razumevanje motivacije – razumevanje zaporedja dogodkov v besedilu;
- *opisno frazo povezati z dogodki, navedenimi v kratki zgodbi* – razumevanje pomena osrednje besedne zveze (glede na vsebino besedila).

Komentar: Naloga ponavlja napako, opisano prej: zamenjava vprašalnic *zakaj* (vzrok) in čemu (namen): Zakaj avtor začne zgodbo z vprašanjem? – Iz opisa naloge je jasno, da sprašuje po *namenu*. Zakaj ne kar: *Avtor začne besedilo z vprašanjem: (...)*

Naj stvar bo igre same:
 pirandellovska Molnarjeva
 igra, v kateri nastopajo dva
 dramatika in mlajši skladatelj
 – odlomek se poigrava z
 gledališko iluzijo.

- *Prepoznavanje podatkov* – razvrščanje dogodkov;
- *razvijanje interpretacije (»pomen fraze«)* – razumevanje besedne zveze s prenesenim pomenom;
- *»tolmačenje motivacije osebe«* – razumevanje motivov za ravnanje književne osebe in oblikovanje stališč do tega (sicer vprašanje, pri katerem »je bila iz spomina priklicana enota splošnega vedenja tudi že *rešitev* naloge« (Justin 2011: 30).

Komentar: Vprašanje *Kaj na splošno dramatik Molnar počne v tem odlomku?* vsekakor zasluži premislek. Dramatik Molnar v odlomku ne počne ničesar, saj **ni** dramska oseba. Če naloga sprašuje po *namenu* odlomka, potem bi bilo ustrezno vprašanje: *Kakšen je bil po vsej verjetnosti dramatikov namen, da je napisal to igro?* Navedeni pravilni odgovor (*Uporablja osebe, da odigrajo eno njegovih ustvarjalnih zagat.*) nakazuje na to možnost. V resnici vprašanje hkrati sprašuje po temi odlomka. Zakaj torej ne kar: *Poišči najustreznejši odgovor. Dramatik: (...)*

Smer Buenos Aires: *Nočni let*

- *Uporabiti podatke iz besedila za oblikovanje sklepa o počutju glavnega lika ter navesti dokaze za posplošitev* – razumevanje psiholoških lastnosti književne osebe;
- *podati hipotezo o vplivu, ki ga ima lahko sprememba okoliščin v pripovedi na neko osebo* – ugotavljanje dogajalnega časa in povezovanje s temo besedila;
- *prepoznati poglobitveno dejanje v pripovedi* – glavno in stransko dogajanje;
- *razumeti bistvo primerjave v metafori* – razvijanje teme (metaforično izražanje).

Od vseh pregledanih nalog so te še najbolj »književne«; zadnje vprašanje »se osredotoča na literarne značilnosti besedila, kakršen je preneseni pomen« (str. 121).



Temeljni namen tega prispevka **nikakor ni kritika** raziskave PISA. Kakšne koli naloge že so, bolj ali manj izvrstne, opozarjajo nas na to, da rezultati bralne pismenosti niso zadovoljivi. Vprašanje je, ali bi bili kaj višji, tudi če bi bile naloge povsem brezhibne ... Razloge za take rezultate bo treba najti drugje, učni načrt oz. sodobna didaktika književnosti pač **nista krivca zanje**.

Sklepi in nova (retorična?) vprašanja

Vpogled v zasnovo, izpeljavo in rezultate raziskave bralne pismenosti ter njeno povezovanje z učnim načrtom za slovenščino (književnost) omogoča te sklepe:

- razvijanje pismenosti in posledično dosežki mladih pri njenem merjenju niso le področje **pouka** jezika in književnosti, saj na bralno zmožnost vplivajo tudi razvijanje pismenosti pri drugih predmetih, branje v prostem času ter stališča do branja in izobraževanja v družbi nasploh;
- **vse** pregledane bralne naloge v raziskavi PISA je mogoče povezati s cilji, ki jih predpisuje veljavni učni načrt za slovenščino;
- posamezne bralne naloge raziskave PISA ne preverjajo le bralne zmožnosti (razumevanja informacij v prebranem besedilu), ampak se navezujejo na **splošno znanje**, ki (kot vsebina) presega okvire predmeta slovenščina.

Te ugotovitve sprožajo vrsto vprašanj, na katere didaktika književnosti sicer lahko poskuša odgovoriti, ni pa nujno, da bo odgovorom odprta pot do »položajev, kjer se sprejemajo odločitve o nacionalnih politikah« (Štraus in Šimenc 2011: 7).

Ali je za dvig bralne pismenosti smiselno, mogoče (*in nujno?*) spremeniti pouk književnosti tako, da ne bo izhajal le iz pretiranega poudarjanja književnih in drugih besedilnih interesov učencev, ampak bo učitelj kot »bralni model« (prim. Gradišar, 2000) pri bralnem dogodku uporabil (tudi) **zahtevna besedila in kakovostne bralne naloge** ter učencem prikazal, »kako uporabljati posamezne bralne strategije« (Pečjak 2000: 39).

Se bralne strategije razvijajo kar same od sebe? Kako naj učitelj (književnosti) združuje protislovne značilnosti branja umetnostnih besedil pri pouku, predvsem **subjektivnost** (in delnost) ter **razvijanje** literarnoestetskega doživetja? Kako ob podatku, da je za učence ob branju najbolj privlačno, če »lahko o prebranem izrazijo/povedo svoje mnenje« (Pečjak 2011: 80), zagotoviti, da bo izražanje mnenj **kakovostno**, oprto tako na razumevanje in osebno vrednotenje besedila kot na kontekstno znanje, ki ga zahteva interpretacija – če naj se ta ne sprevrže v poljubno izražanje vtisov o prebranem, pri katerem je dovoljeno (in tudi pravilno) kar vse, kar se pove? Kako naj se učitelj ob zavedanju posebnosti šolskega branja besedil znajde med protislovnimi priporočili? Po eni strani naj bi učencem pomagal pri uporabi in zavedanju bralnih strategij – rezultati analize besedilnih nalog, ki jo je izvedel Janez Justin (2011), so »nemara vsaj delno izhodišče za razvoj metod, s pomočjo katerih bi učitelji lahko pospeševali razvoj splošne bralne pismenosti pri učencih in dijakih« (Štraus in Šimenc 2011: 8) – po drugi strani naj bi učence o prebranem spraševal čim manj ali najbolje sploh ne. Kako naj stremi k višjim ravnam bralne zmožnosti, če ga omejujejo druž-

bene predpostavke o čim lažjem pouku slovenščine in mu hkrati ta ali oni strokovni priročnik dopoveduje, da je za bralno kulturo najboljše, če v pogovoru z bralci stori čim manj, saj bralne naloge motijo bralno ugodje učencev: »Zato že ob prvem srečanju z umetnostnim besedilom posvečajo večjo pozornost tistim delom besedila in problemom, na katera jih opozarjajo vprašanja, pogosto pa sploh ne dosežejo neobremenjenega razumevanja celotnega besedila, kot bi ga dosegli brez predhodnega poznavanja vprašanj oziroma kot bi jih zanimalo samo po sebi.« (Pečjak, Grosman idr. 2011: 26) Se bodo bralne zmožnosti res povečale, če se bo učitelj o(b) skupnem branju z mladimi bralci pogovarjal čim manj – in jim prijazno dovolil, da besedilo razumejo kakor koli? Kako mu ob njegovi strokovni avtonomiji in odgovornosti lahko pomagajo strokovna izobraževanja, primeri dobre prakse razvijanja bralne pismenosti (npr. zahtevne bralne naloge ob besedilih) ter uveljavljene motivacijske oblike razvijanja in izražanja kritičnega branja, npr. *Cankarjevo tekmovanje*?

Kako pri pouku slovenščine preseči umetno opozicijo med notranjo in zunanjo motivacijo? Kako naj ravna učitelj v primeru, ko učenec ne bere rad (in noče brati)? Je res edina pot ta, da do onemoglosti išče primerno (lahko, zanimivo) besedilo zanj – in s tem morda celo povečuje razlike v bralni zmožnosti med njim in boljšimi bralci? Ali pa naj svoje drugačno ravnanje utemelji na vlogi učitelja kot **avtoritete**, ki se »ne more in ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca: cilji morajo biti doseženi, četudi na podlagi samostojnega dela učenca, delo mora biti opravljeno, nemara tudi na določen način« (Šebart Kovač, Krek 2009: 197)?

In ne nazadnje: Kako na upad ali dvig ambicioznosti in rezultatov v povezavi z bralno pismenostjo vplivajo nenehno zmanjševanje pomena zunanjega preverjanja znanja, poudarjanje ustvarjalnosti in visoke samopodobe kot zgolj pozitivnih ter storilnosti in zahtevnosti kot negativnih lastnosti šole, zavračanje tekmovalnosti (ki je drugod opredeljena pozitivno, prim. Gaber 2008) ter osredotočenosti poučevanja na manj zmožne učence in prezrtje (da ne zapišem preziranje) tistih, ki zmorejo več?

POVZETEK

Sferično zrcalo bralne pismenosti, ki nam ga nastavlja PISA, ponuja le podobo; kakršna koli je – realna ali navidezna –, je pred nami. Zrcalo, tudi če je sferično, ni krivo, da ima kdo kljukast nos! Zato je nesmiselno za vsako ceno dokazovati, kako je podoba v njem izmaličena in nepomembna – razsodnejše je analizirati in spremeniti to, kar v zrcalu odseva. Tak (samo)vpogled bržkone mora postaviti višje zahteve na področju pismenosti od prvih korakov v svet besedil naprej ter poleg svobode, ustvarjalnosti in interesov otrok v »pedagoški slovar« znova vnesti pojme: avtoriteta učitelja in šole, visoki cilji in pričakovanja ter učenje kot delo, ki vodi k njihovem doseganju. – Kako torej ob ugotovitvi, da učenci in



dijaki slovenščini, v primerjavi z matematiko (!), po-svečajo malo domačega dela (prim. Brglez 2008: 19–20), doseči, da bodo pri slovenščini (doma in v šoli, z jasno izraženim bralnim interesom ali tudi brez njega, s takšno ali drugačno motivacijo) – delali več?

Virji in literatura

- Brglez, Alja (nosilka raziskave), 2008: Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in kulturo. V: http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf (12. 3. 2014).
- Bešter Turk, Marja, in Križaj Ortar, Martina, 2009: Gradim slovenski jezik 4, Gradim slovenski jezik 5, Gradim slovenski jezik 6, Slovenščina za vsak dan 7, Slovenščina za vsak dan 8, Slovenščina za vsak dan 9. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus Klett. V: http://www.devletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/4.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf (7. 3. 2014).
- Gaber, Slavko, 2008: Nordijski zov. V: Zakaj Finci letijo dlje? (ur. Slavko Gaber). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij. (9–53).
- Gradišar, Ana, 2000: Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo : Vloga motivacije pri bralnem poučevanju. V: Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja (ur. Milena Ivšek). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 98–114.
- Grosman, Meta, 1989: Bralac in književnost. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hautamäki, Jarkko, Harjunen, Elina, idr. 2008. PISA 06, Finland. Analyses, Reflections and Explanations. Ministry of Education Publications, 44. V: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm44.pdf?lang=en> (12. 3. 2014).
- Izhodišča 2013. Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog (ur. K. Šterman Ivančič). Ljubljana: Pedagoški inštitut (Digitalna knjižnica. Documenta , 6). V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_6_ISBN_978-961-270-192-5_PDF/978-961-270-192-5.pdf (6. 3. 2014).
- Justin, Janez, 2011: Besedilo, branje, sklepanje. Šolsko polje, XXII, 5-6. (15–34.) V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (7. 3. 2014).
- Justin, Janez, 2012: Šola in branje. Upad bralne pismenosti slovenskih mladostnikov in breme romantične dediščine. Ljubljana, 12. 4. 2012. V: <http://www.pei.si/Sifranti/NewsPublic.aspx?id=60> (7. 3. 2014).
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: Didaktika mladinske književnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kovač Šebart, Mojca, Krek, Janez, 2009: Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Obrazi edukacije).
- Pečjak, Sonja, 2000: Razvoj branja skozi očala sodobnih pedagoško-psiholoških (spo)znanj. V: Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja (ur. Milena Ivšek). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 34–45.
- Pečjak, Sonja, 2011: Bralna pismenost slovenskih učencev v PISA 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenje učenja«. Šolsko polje, XXII, 5-6. (69–88.) V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (7. 3. 2014).
- Pečjak, Sonja, Grosman, Meta, idr., 2011: Bralna kultura. V: Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol (ur. Nataša Bucik, Nataša Požar Matijašič, Vlado Pirc). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (23–33).
- PISA (2010). OECD, PISA, 2009: Ljubljana: Pedagoški inštitut. V: <http://www.pei.si>

- si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf (6. 3. 2014).
- PISA (2013). OECD, PISA, 2012: Ljubljana: Pedagoški inštitut. V: http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf (6. 3. 2014).
 - Štraus, Mojca, in Šimenc, Marjan, 2011: Uvodnik. Šolsko polje, XXII, 5-6. (7-11.) V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (7. 3. 2014).
 - Učni načrt, 2011: Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. V: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (6. 3. 2014).

Mojca Štraus, Pedagoški inštitut, Ljubljana

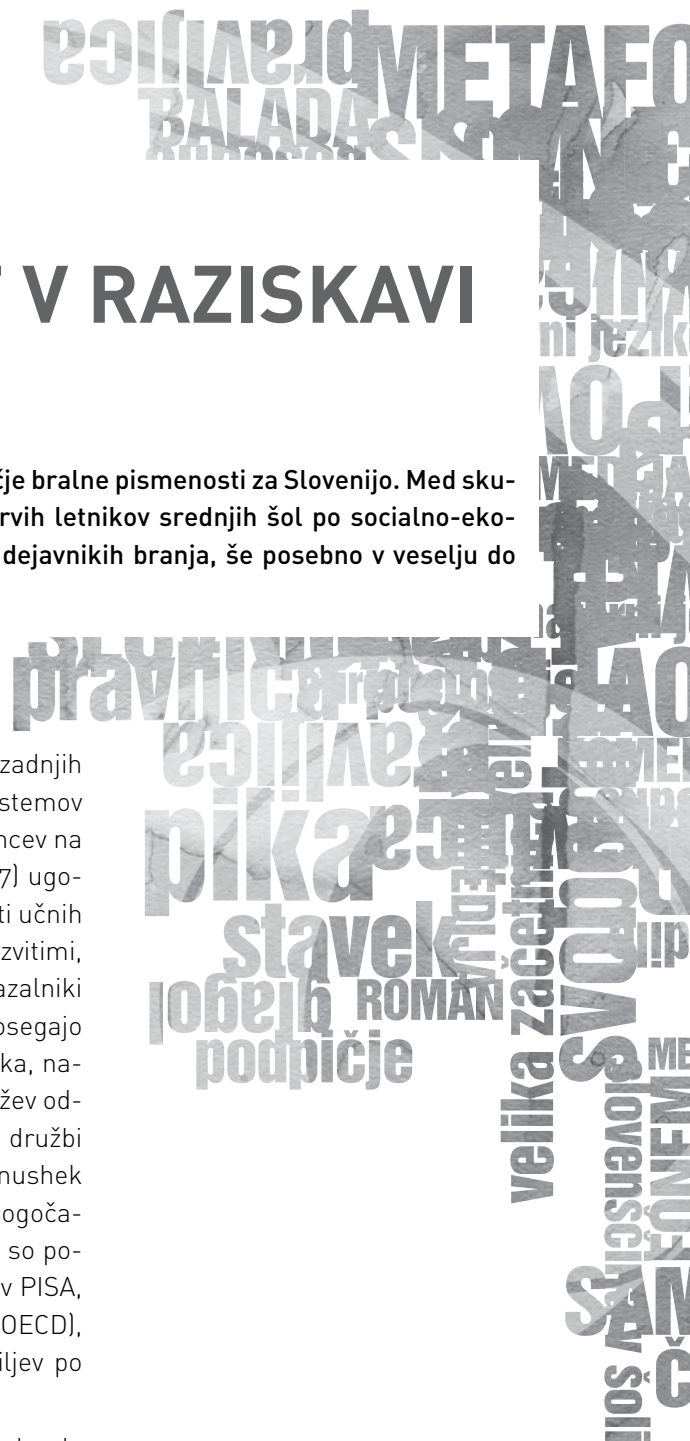
BRALNA PISMENOST V RAZISKAVI PISA

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave PISA za področje bralne pismenosti za Slovenijo. Med skupinami deprivilegiranih in privilegiranih dijakinj in dijakov prvih letnikov srednjih šol po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu ugotavljamo večje razlike v dejavnih branja, še posebno v veselju do branja med dijaki in dijakinjami.

Uvod

Mednarodne raziskave dosežkov v izobraževanju so se uveljavile v zadnjih desetletjih kot mehanizmi spremljanja razvoja izobraževalnih sistemov prek mednarodnih primerjav izobraževalnih dosežkov učenk in učencev na določeni stopnji izobraževanja. Hanushek in Woessmann (2008: 607) ugotavljata, da mednarodne raziskave, ki vključujejo podatke o kakovosti učnih dosežkov, kažejo precej večje zaostanke razvijajočih se držav za razviti, kot jih je zaznati s kazalniki vključenosti mladih v izobraževanje in kazalniki števila let šolanja. Države z večjimi deleži učenk in učencev, ki ne dosegajo temeljnih ravni pismenosti na osnovnih področjih, kot so matematika, naravoslovje in branje, bodo verjetneje zaostajale v razvoju zaradi deležev odraslih s pomanjkljivimi kompetencami, ki se potrebujejo v moderni družbi in na delovnih mestih (glej npr. Hanushek in Woessmann 2008; Hanushek in Woessmann 2010; The Well Being ... 2001). Med raziskavami, ki omogočajo ugotavljanje mednarodnih primerjav dosežkov učenk in učencev, so podatki Programa mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev PISA, ki ga koordinira Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), postali pomemben vir operacionalizacije vzgojno-izobraževalnih ciljev po svetu.

Raziskava PISA je z zbiranjem podatkov v letih 2009 in 2012 pokazala, da imajo slovenski petnajstletniki v povprečju nižje bralne dosežke kot njihovi vrstniki v državah OECD in EU, medtem ko so njihovi dosežki pri matematični in naravoslovni pismenosti nadpovprečni (npr. PISA 2006 Science ... 2007; PISA 2009 Results ... 2010a; PISA 2012 Results ... 2013). Zdi se torej smiselno pozornost nameniti še posebno bralni pismenosti. Kot je zapisano v osnovnih izhodiščih raziskave PISA (PISA 2009 Assessment Framework ... 2009), pojmovanje bralne pismenosti vključuje spekter kognitivnih kompetenc, od osnovnega dekodiranja prek poznavanja besed, slovnice, jezikovnih in besedilnih struktur in značilnosti do znanja o svetu. Prav tako vključujejo zavedanje in zmožnost uporabe različnih strategij med obdelavo besedila. Tako je bralna pismenost v raziskavi PISA opredeljena kot razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi. Pojmovanje pismenosti v razis-





kavi PISA je širše kot običajno pojmovanje spretnosti branja in pisanja, saj pismenost meri v smislu naraščanja od nižje do višje pismenosti in ne kot lastnost, ki jo posameznik ima ali je nima. Temeljna raven bralne pismenosti pomeni zmožnosti poiskati eno ali več informacij z vključevanjem (preprostega) sklepanja ali upoštevanjem različnih pogojev za te informacije, prepoznavanje vodilnih idej besedila, razumevanje odnosov ali oblikovanje pomena znotraj omejenega dela besedila, ko informacija sicer ni očitna, primerjave na podlagi ene značilnosti besedila ali povezovanje med informacijami iz besedila z lastnim znanjem in izkušnjami. (Prav tam) Iz navedenega lahko povzamemo, da imajo učenke in učenci z nizkimi dosežki v raziskavi PISA (pod 2. ravnjo) torej težave z lociranjem osnovnih informacij pod iskalnimi pogoji, primerjanjem informacij glede na že eno samo lastnost, izpeljavo pomena jasno zasnovanega besedila in povezovanjem vsebine besedila z drugimi informacijami iz osebnih izkušenj in mnenj.

Na dosežke pri branju vpliva oz. se z njimi povezuje vrsta dejavnikov, ki lahko izhajajo iz učenčevega domačega ali šolskega okolja ali iz njegovih mnenj in stališč (npr. Kotte, Lietz in Martinez Lopez 2005; Rowe 1995). V prispevku podrobneje analiziramo podatke o teh dejavnikih v Sloveniji iz raziskave PISA. Raziskava PISA iz leta 2009 je glavni del preverjanja namenila bralni pismenosti in ob tem tudi zbiranju več spremljajočih podatkov o branju in dejavnikih branja, zato bomo uporabili podatke iz te raziskave. Ker je naslednja raziskava PISA leta 2012 pokazala, da se dosežki v zadnjem obdobju niso zelo spremenili (PISA 2012 Results ... 2013), lahko sklepamo, da bodo ugotovitve na podlagi podatkov iz leta 2009 še vedno aktualne.

Za načrtovanje pristopov poučevanja za izboljševanje dosežkov učenk in učencev je bolj kot njihova starost pomembna razredna stopnja, saj pristope poučevanja oblikujemo glede na učne načrte, ki so pripravljene po razrednih stopnjah. Večina petnajstletnikov v Sloveniji obiskuje prve letnike srednjih šol. Zato bomo za raziskovanje navedenega vprašanja uporabili podatke za Slovenijo iz raziskave PISA 2009, ki vključujejo reprezentativni vzorec vseh dijakinj in dijakov prvih letnikov srednjih šol. Slovenija je namreč v raziskavi PISA 2009 poleg vzorca petnajstletnikov, na podlagi katerega so izpeljane mednarodne primerjave, priključila dodatni vzorec dijakinj in dijakov prvih letnikov, ki v času raziskave niso bili stari petnajst let. S tem so pridobljeni podatki, iz katerih lahko izpeljemo kazalnike o dosežkih in spremljajočih dejavnikih za vso populacijo prvih letnikov srednjih šol (tistih izobraževalnih programov, ki vključujejo petnajstletnike). Podrobneje je ta vzorec opisan v naslednjem razdelku.

Med dejavniki branja v tej analizi imata dva posebno vlogo spol ter socialno-ekonomski in kulturni status. PISA in druge raziskave (npr. raziskava PIRLS; Mullis idr. 2012) so v vseh letih izvajanja pokazale (statistično) pomembne razlike med učenkami in učenci. Zato je v prvi vrsti nujno, da dejavnike branja analiziramo ločeno po spolu. Analize podatkov bomo ločili tudi glede na socialno-ekonomski in kulturni status, saj ta dejavnik pomembno določa okoliščine razvoja branja in znanja v splošnem (glej npr. PISA 2009 Results ... 2010b). Raziskovalno vprašanje, ki ga naslavljamo v tem prispevku, se torej glasi: *Kakšne razlike v bralnih dosežkih in dejavnikih branja iz raziskave PISA 2009 se pokažejo med skupinami dijakinj ozi-*

roma dijakov prvih letnikov slovenskih srednjih šol z nižjim oziroma višjim socialno-ekonomskim in kulturnim statusom?

Priznati je seveda treba, da še tako širok nabor dejavnikov in natančne analize podatkov ne bodo izčrpali zapletene problematike razvijanja znanja oz. kompetenc v različnih okoliščinah, v katerih učenci in učenke živijo in se učijo. Čeprav razvoj znanj in kompetenc ne poteka le v šolah ali v okviru drugega formalnega učenja, temveč tudi zunaj šolskega okolja, vzgojno-izobraževalni sistem ostaja primarni mehanizem, prek katerega z zastavljanjem ciljev, standardov znanja in uporabo ustreznih pristopov k poučevanju poskušamo izboljševati ravni pismenosti mladih. V tem smislu lahko tudi rezultate raziskav, kot je PISA, v določenem delu obravnavamo kot dosežke, na katere pomembno vpliva vzgojno-izobraževalni sistem.

Opis podatkov in analiz

Vsak učenec oz. učenka, ki sodeluje v raziskavi PISA, dve uri rešuje bralne, matematične in naravoslovne naloge v enem od trinajstih različnih delovnih zvezkov. Njegov oz. njen dosežek, npr. pri branju, je določen glede na težavnost dovolj uspešno rešenih bralnih nalog in je predstavljen na lestvici dosežkov skupaj s težavnostno razvrščenimi nalogami. Vrednost na lestvici, ki jo doseže učenec, ponazarja, koliko bralne pismenosti izkazuje učenec, hkrati pa vrednost za nalogo na lestvici kaže, kolikšno zahtevnost bralne pismenosti obsega naloga.

Na podlagi zbranih podatkov o dejavnikih branja iz postavk v vprašalnikih za dijake in dijakinje so bili v mednarodni bazi PISA oblikovani indeksi na intervalnih lestvicah, za katere velja, da je povprečje OECD enako 0 in standardni odklon 1 (v standardizaciji je vsem državam dodeljena enaka utež) (PISA 2009 Technical Report 2009). Pomembno je razumevanje, da negativna vrednost indeksa ne nakazuje neposredno negativnega odgovora na postavke, iz katerih je izpeljan indeks, ampak odgovore, ki so manj pozitivni (ali bolj negativni) od povprečnega odgovora v državah OECD. Podobno pozitivna vrednost indeksa nakazuje bolj pozitivne (ali manj negativne) odgovore od povprečnega odgovora v državah OECD.

Značilnosti vzorca

Omenili smo že, da bomo analizo dejavnikov, ki se povezujejo z bralnimi dosežki, izvedli za populacijo vseh dijakin in dijakov prvih letnikov srednjih šol. Slovenija je v raziskavi PISA 2009 poleg vzorca petnajstletnikov, na podlagi katerega so izpeljane mednarodne primerjave, priključila dodatni vzorec dijakin in dijakov prvih letnikov, ki v času raziskave niso bili stari petnajst let. Ti so na preizkusu bralne pismenosti PISA 2009 v povprečju dosegli nižje število točk (472 točk) kot le petnajstletniki (483 točk). To je pričakovano, saj so dodatno vključeni dijaki in dijakinje, ki niso stari petnajst let, praviloma starejši in nekoliko počasneje napredujejo po izobraževalnih stopnjah, kar je povezano tudi s povprečno nižjimi dosežki.

Ker nas zanimajo razlike v povezavah med dejavniki in dosežki glede na raven socialno-ekonomskega in kulturnega statusa, smo v okviru obravnavanja

ne populacije oblikovali štiri skupine, ki smo jih poimenovali *deprivilegirane dijakinje*, *deprivilegirani dijaki*, *privilegirane dijakinje* in *privilegirani dijaki*. V skupini deprivilegiranih so dijakinje oz. dijaki, katerih podatek o socialno-ekonomskem in kulturnem statusu je v območju pod slovenskim povprečjem in v skupini privilegiranih so dijakinje oz. dijaki, katerih podatek o socialno-ekonomskem in kulturnem statusu je v območju nad slovenskim povprečjem. Za namen določanja deprivilegiranih in privilegiranih skupin za to analizo so bili podatki za indeks socialno-ekonomskega in kulturnega statusa standardizirani za slovensko populacijo dijakinj in dijakov prvih letnikov srednjih šol na povprečje 0 in standardni odklon 1 in kot deprivilegirana skupina so izbrani dijakinje oz. dijaki z indeksom socialno-ekonomskega in kulturnega statusa od vrednosti -1,5 do -0,5 (torej del območja pod slovenskim povprečjem) in kot privilegirana skupina so izbrani dijakinje oz. dijaki z indeksom socialno-ekonomskega in kulturnega statusa od vrednosti 0,5 do 1,5 (del območja nad slovenskim povprečjem). V preglednici 1 so navedeni osnovni podatki za te štiri skupine.

Preglednica 1: Osnovni podatki o izbranih skupinah dijakinj oz. dijakov v analizi

| | Deprivilegirane dijakinje | Deprivilegirani dijaki | Privilegirane dijakinje | Privilegirani dijaki |
|---|---------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|
| Št. dijakinj oz. dijakov v bazi PISA 2009 | 1001 | 1008 | 614 | 776 |
| Št. dijakinj oz. dijakov, ki jih predstavljajo izbrani dijaki oz. dijakinje iz baze PISA 2009 | 2698 | 2430 | 2193 | 2522 |
| Povprečni bralni dosežek | 477 | 419 | 545 | 493 |
| Povprečna vrednost indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa | -0,83 | -0,81 | 0,91 | 0,90 |

Podatki o dejavnih branja v obliki statističnih indeksov

V raziskavi PISA 2009 so bili ozadenjski podatki zbrani v skladu z vnaprej pripravljenimi izhodišči (PISA 2009 Assessment Framework 2009). Nekateri dejavniki, ki jih obravnava raziskava PISA 2009, izhajajo iz učenčevega sedanjega šolskega okolja, kar pa pomeni, da gre za šolsko okolje, v katerem se slovenski učenci in učenke praviloma nahajajo šele nekaj mesecev – več kot 90 odstotkov petnajstletnikov v Sloveniji obiskuje prvi letnik srednje šole (Statistični urad 2014 ab). Ti podatki tako bolj opisujejo sedanje stanje in ne pojasnjujejo toliko okoliščin, v katerih je učenec razvijal svoje branje. Zato se bomo v prispevku omejili na tiste dejavnike iz podatkov raziskave PISA, ki opisujejo ozadje branja iz daljšega predhodnega obdobja, kot na primer veselje do branja, raznovrstnost branega gradiva, mnenje o uporabnosti različnih bralnih strategij pri učenju in podobni.

Podatki o dejavniki branja so v bazi PISA 2009 navedeni v obliki statističnih indeksov. Pomen statističnega indeksa smo na kratko že opisali. Za analizo smo izbrali te indekse: *socialno-ekonomski in kulturni status* (ESCS¹), *veselje do branja* (JOYREAD), *raznovrstnost branega gradiva* (DIVREAD), *pogostost uporabe knjižnice* (LIBUSE), *ocena uporabnosti strategij za povzemanje besedila* (METASUM), *ocena uporabnosti strategij za razumevanje in pomnjenje besedila* (UNDREM), *pogostost uporabe strategij kontrole učenja* (CSTRAT), *pogostost uporabe elaboracijskih strategij pri učenju* (ELAB), *pogostost uporabe strategij za pomnjenje besedil pri učenju* (MEMOR), *pogostost branja na spletu* (ONLNREAD), *pogostost uporabe IKT za šolsko delo* (HOMSCH), *pogostost uporabe interneta in IKT za zabavo* (ENTUSE). Opis priprave teh indeksov iz postavk v vprašalnikih za dijake in dijakinje ter mednarodno primerljive vrednosti indeksov so dostopne v mednarodnih poročilih raziskave PISA 2009 (PISA 2009 Results ... 2010 cde).

Statistične analize²

Za analizo bralnih dosežkov in dejavnikov branja slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov srednjih šol po skupinah glede na socialno-ekonomski in kulturni status smo uporabili preprosto primerjavo povprečnih vrednosti posameznih spremenljivk po teh skupinah. Tovrstna analiza je prvi korak k raziskovanju povezav med (bralnimi) dosežki in spremljajočimi dejavniki. Nadaljnji korak bi bila regresijska analiza medsebojnih povezav med celotno skupino teh dejavnikov in bralnimi dosežki, česar pa zaradi kompleksnosti rezultatov obseg tega prispevka ne dopušča.

Omenimo še, da je treba pri interpretacijah rezultatov upoštevati, da so indeksi izpeljani iz odgovorov dijakinj in dijakov na vprašanja v vprašalniku in ne iz neodvisnih opazovanj ali drugih vrst meritev. To pomeni, da so odgovori in s tem tudi zaznave o povezavah z dosežki odvisni od razumevanja vprašanj in posledično izbranega odgovora.

Ugotovitve o razlikah med skupinami deprivilegiranih oz. privilegiranih dijakinj in dijakov glede bralnih dosežkov in dejavnikov branja

Zastavili smo si vprašanje, ali je mogoče zaznati razlike med dejavniki branja, ko posebej obravnavamo dijake oz. dijakinje z višjim oz. nižjim socialno-ekonomskim in kulturnim statusom. Predhodna korelacijska analiza povezav med dejavniki branja in bralnimi dosežki iz raziskave PISA 2009 za dijake in dijakinje prvih letnikov slovenskih srednjih šol (Štraus 2014) je pokazala, da tako pri dijakih kot pri dijakinjah z bralnimi dosežki relativno visoko korelirajo *socialno-ekonomski in kulturni status*, *ocena uporabnosti strategij za povzemanje besedila* in *ocena uporabnosti strategij za razumevanje in pomnjenje besedila*, pri dijakinjah pa dodatno še indeks *veselja do branja*, ki ima pri dijakih občutno nižjo korelacijo. Rezultati analize povprečnih vrednosti po izbranih skupinah dijakinj oz. dijakov so predstavljeni v preglednici 2.

¹ Oznake predstavljajo poimenovanje indeksa v mednarodni bazi PISA 2009.

² Za analize smo uporabili statistični paket SPSS 21.0 z dodatnim modulom Replicates, kar je omogočalo izračun statističnih parametrov in njihovih populacijskih ocen s standardnimi napakami z uporabo ustreznih vzorčnih uteži in vseh pet ocen dosežka v bazi PISA 2009 (t. i. plausible values).

Preglednica 2: Povprečne vrednosti dejavnikov branja po skupinah deprivilegiranih in privilegiranih dijakinj in dijakov³

| | Deprivilegirane dijakinje | Deprivilegirani dijaki | Privilegirane dijakinje | Privilegirani dijaki |
|---|---------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|
| Socialno-ekonomski in kulturni status (ESCS) | -0,83 (0,00) | -0,81 (0,00) | 0,91 (0,01) | 0,90 (0,01) |
| Veselje do branja (JOYREAD) | -0,12 (0,03) | -0,68 (0,03) | 0,36 (0,05) | -0,42 (0,03) |
| Raznovrstnost branega gradiva (DIVREAD) | 0,05 (0,02) | -0,24 (0,03) | 0,19 (0,03) | 0,05 (0,04) |
| Pogostost uporabe knjižnice (LIBUSE) | 0,46 (0,03) | 0,23 (0,03) | 0,47 (0,03) | 0,30 (0,03) |
| Ocena uporabnosti strategij za povzemanje besedila (METASUM) | -0,22 (0,04) | -0,66 (0,04) | 0,26 (0,04) | -0,26 (0,04) |
| Ocena uporabnosti strategij za razumevanje in pomnjenje besedila (UNDREM) | -0,09 (0,04) | -0,49 (0,03) | 0,26 (0,04) | -0,20 (0,04) |
| Pogostost uporabe strategij kontrole učenja (CSTRAT) | 0,17 (0,04) | -0,24 (0,03) | 0,42 (0,03) | 0,14 (0,04) |
| Pogostost uporabe elaboracijskih strategij pri učenju (ELAB) | 0,01 (0,03) | 0,14 (0,03) | 0,23 (0,05) | 0,42 (0,04) |
| Pogostost uporabe strategij za pomnjenje besedila pri učenju (MEMOR) | 0,18 (0,03) | 0,05 (0,03) | 0,05 (0,03) | -0,04 (0,04) |
| Pogostost branja na spletu (ONLNREAD) | 0,06 (0,03) | 0,10 (0,04) | 0,26 (0,03) | 0,58 (0,05) |

Rezultati so predstavljeni glede na štiri obravnavane skupine dijakinj oz. dijakov po ravneh socialno-ekonomskega in kulturnega statusa. V preglednici 1 smo že navedli, da je povprečni dosežek v skupini deprivilegiranih dijakinj 477 točk, v skupini deprivilegiranih dijakov 419 točk, v skupini privilegiranih dijakinj 545 točk in v skupini privilegiranih dijakov 493 točk. Glede na mednarodno povprečje v državah OECD, ki je 494 točk, je le dosežek v skupini privilegiranih dijakinj (statistično pomembno) nadpovprečen. Za skupini deprivilegiranih dijakinj in dijakov to ni presenetljivo, povprečen rezultat v skupini privilegiranih dijakov pa bi tudi lahko označili za pričakovana, saj je iz prvih objavljenih rezultatov raziskave PISA 2009 znano, da je v Sloveniji pri bralnih dosežkih velika razlika med spoloma (na ravni vseh petnajstletnikov je razlika 55 točk).

Poglejmo rezultate analize s primerjavami povprečnih vrednosti posameznih dejavnikov po izbranih skupinah. Povprečna vrednost indeksa veselja do branja je najnižja v skupini deprivilegiranih dijakov (-0,68),⁴ še vedno relativno nizka pa je tudi v skupini privilegiranih dijakov (-0,42), medtem ko je pri deprivilegiranih dijakinjah nekoliko »boljša« (-0,12) in relativno zelo visoka v skupini privilegiranih dijakinj (0,36). Ta dejavnik se zdi bolj polariziran med spoloma kot pa med skupinami privilegiranih in deprivilegiranih po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu.

³ V oklepajih so navedene standardne napake statističnih cenilk.

⁴ Za oporo pri razumevanju rezultata je lahko podatek, da je za vsak indeks mednarodno povprečje vrednosti za OECD enako 0 in standardni odklon 1.

Raznovrstnost branja je v skupini deprivilegiranih dijakinj podobna⁵ povprečju OECD (0,04), v skupini deprivilegiranih dijakov nižja od tega povprečja (-0,24), v skupini privilegiranih dijakinj relativno višja (0,19) in v skupini privilegiranih dijakov zopet podobna povprečju OECD (0,05). Zanimivo je morda, da obiskovanje knjižnice dijaki in dijakinje v vseh štirih skupinah navajajo pogosteje kot v povprečju v OECD (vse štiri povprečne vrednosti tega indeksa po skupinah so pozitivne), ponovno pa so vrednosti bolj polarizirane po spolu kot po skupinah glede na socialno-ekonomski in kulturni status.

Indeksa ocene uporabnosti strategij za povzemanje besedila in strategij za razumevanje in pomnjenje besedila imata oba v treh skupinah – deprivilegirane dijakinje, deprivilegirani dijaki in privilegirani dijaki – negativno vrednost, najnižjo v skupini deprivilegiranih dijakov. To pomeni, da so ti dijaki in dijakinje izražali nižje ocene uporabnosti teh strategij za branje besedila kot v povprečju petnajstletniki v OECD. V skupini privilegiranih dijakinj je povprečna vrednost za oba indeksa 0,26, kar torej nakazuje, da so od primerjanih skupin le te dijakinje ocenjevale uporabnost teh strategij za branje višje od povprečja v OECD. Ponovno se zdi, da gre za polarizacijo po spolu in manj po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu. Relativno nizke vrednosti teh dveh indeksov v skupinah dijakov pa morda tudi nakazujejo nepoznavanje teh strategij ali neprepoznavanje njihove uporabnosti pri branju. Lahko pa gre le za povezavo z nizkimi vrednostmi veselja do branja (vrednost korelacije v celotni populaciji je za oba indeksa 0,27).

Med strategijami za učenje vse štiri skupine dijakinj in dijakov navajajo večinoma pozitivne ali vsaj nevtralne vrednosti (v primerjavi s povprečjem OECD) glede pogostosti njihove uporabe. Deprivilegirane dijakinje navajajo relativno več uporabe strategij kontrole učenja in strategij pomnjenja pri učenju, nevtralno pa uporabo elaboracijskih strategij. Deprivilegirani dijaki relativno manj poročajo o pogostosti uporabe strategij kontrole učenja, več elaboracijskih strategij in nevtralno uporabo strategij pomnjenja pri učenju. Privilegirane dijakinje navajajo relativno visoko pogostost uporabe kontrolnih strategij učenja (povprečna vrednost indeksa je 0,42), nekoliko nižjo, vendar še vedno relativno visoko pogostost uporabe elaboracijskih strategij (povprečna vrednost indeksa je 0,23) in nevtralno uporabo strategij pomnjenja (povprečna vrednost indeksa je 0,05). Primerjava med skupinama deprivilegiranih in privilegiranih dijakov pokaže podobnost v tem, da je v obeh skupinah najvišja povprečna vrednost za indeks pogostosti uporabe elaboracijskih strategij pri učenju, pri čemer so povprečne vrednosti vseh treh indeksov v skupini privilegiranih dijakov višje kot v skupini deprivilegiranih dijakov. Privilegirani dijaki tako navajajo najpogostejšo uporabo elaboracijskih strategij pri učenju (povprečna vrednost indeksa je 0,42), nekoliko manj uporabo strategij kontrole učenja (0,14) in nevtralno uporabo strategij pomnjenja (vrednost indeksa je -0,04). V grobem se kaže, da dajejo več prednosti kontrolnim strategijam učenja dijakinje, elaboracijskim strategijam pa dijaki. Pri tem deprivilegirani dijaki navajajo izrazito manj uporabe kontrolnih strategij učenja kot ostale skupine.

Zadnji sklop dejavnikov obsega povezavo z delom na računalniku: branje na spletu, domačo uporabo računalnika za šolsko delo in domačo uporabo računalnika za zabavo. Privilegirani slovenski dijaki in dijakinje poročajo nadpovprečno pogostost branja na spletu v primerjavi s povprečjem OECD (za privilegirane dijakinje je vrednost indeksa 0,58 in za privilegirane dijakinje

⁵ Izraza podobnost in nevtralnost se ne nanašata na primerjave vrednosti indeksov z uporabo standardnih napak statističnih cenilk, temveč na oceno avtorice. Standardne napake statističnih cenilk predstavljenih indeksov so na voljo pri avtorici.

0,26), deprivilegirane dijakinje in dijaki pa približno povprečno (vrednosti sta za dijake 0,10 in za dijakinje 0,06). Vse štiri skupine so si po dejavniku domače uporabe računalnika za šolsko delo nekoliko bolj podobne med seboj, največ tovrstne uporabe računalnika sicer poročajo privilegirani dijaki in najmanj deprivilegirane dijakinje. Pri domači uporabi računalnika za zabavo se pokaže precejšnja polarizacija med spoloma. Vse skupine poročajo o nadpovprečni uporabi računalnika za zabavo glede na povprečje OECD, vendar dijakinje veliko manj kot dijaki. Tako pri deprivilegiranih kot pri privilegiranih dijakih je vrednost tega indeksa najvišja v primerjavi z ostalimi indeksi. Slovenski dijaki torej v tovrstni uporabi računalnika najbolj prednjačijo, slovenske dijakinje pa najbolj prednjačijo v obiskovanju knjižnice.

Razprava in sklep

Med glavnimi nameni mednarodnih raziskav, kot je PISA, je poleg primerjanja dosežkov učenk in učencev med državami poskušati opisati povezave dosežkov s spremljajočimi dejavniki, med katerimi bi mogoče lahko zaznali tiste, ki jih lahko spremenimo skozi delo v šoli in s tem izboljšamo tudi dosežke. V prispevku smo si zastavili vprašanje o teh dejavnikih oziroma o razlikah med njimi, ko obravnavamo različne skupine dijakinj in dijakov po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu.

Raziskava PISA s svojim prečnim pristopom k zbiranju podatkov ne ponuja neposrednih odgovorov na vzroke za izkazane (nezadovoljive) rezultate in še manj na mehanizme, ki bi le-te po možnosti v zelo kratkem času izboljšali. Vendar pa pregledna baza podatkov, pridobljena s pomočjo skrbno zgrajenih mehanizmov, ki zagotavljajo mednarodno primerljivost in analize dosežkov in dejavnikov iz domačega in šolskega okolja, predstavlja pomembno podlago za t. i. s podatki podprto odločanje v izobraževanju. Ugotavljanje razlik med skupinami deprivilegiranih in privilegiranih dijakinj in dijakov glede dejavnikov branja nam lahko pomaga pri razumevanju, kako slovenski dijaki in dijakinje berejo, in ponudi podlago za načrtovanje pedagoških pristopov v prihodnje. Na podlagi podatkov o uporabi računalnikov za zabavo in šolsko delo ter posebej različne bralne aktivnosti na spletu, o čemer sicer največ poročajo privilegirani dijaki, je mogoče razmišljati o spodbujanju veselja do branja in posledično izboljševanja bralnih kompetenc z uporabo modernih tehnologij. Seveda pa morajo biti tovrstni pristopi primerno osmišljeni in izpeljani, da dosežejo želeni učinek. Puklek Levpušček idr. (2012) namreč ugotavljajo, da so lahko aktivnosti iskanja informacij na spletu pozitivno povezane z bralnimi dosežki, vendar le, če niso pretirane.

Na podlagi analiz v prispevku lahko ugotovimo oziroma verjetno potrdimo splošno zasnovo, da se podatki o dejavnikih branja med skupinami privilegiranih in deprivilegiranih dijakinj in dijakov razlikujejo pri večini indeksov. Večinoma se najnižje povprečne vrednosti dejavnikov branja pokažejo v skupini deprivilegiranih dijakov, najvišje pa v skupini privilegiranih dijakinj.

Iz predstavljenih rezultatov se zdi smiselno sklepati, da večji delež dijakinj in dijakov ne pozna (uporabnosti) strategij dela z besedili (pozitivne vrednosti indeksov so le v skupini privilegiranih dijakinj). To je mogoče poskusiti nadoknaditi oziroma razviti z delom učenk in učencev (še preden vstopijo v srednješolsko izobraževanje) skupaj z delom v šoli. Čeprav je verjetno razumljivo, da deprivilegirani dijaki in deprivilegirane dijakinje izražajo podpov-

prečno veselje do branja, bi bilo smiselno poskušati tudi pri teh skupinah dijakinj in dijakov spremeniti odnos do branja. Je pa bolj presenetljiv negativen odnos do branja pri privilegiranih dijakih, kar še dodatno postavlja tudi vprašanja o načinih dela v šoli. Napori za izboljšanje ravni bralnih kompetenc morajo torej premišljeno obravnavati različen interes bralk in bralcev kot tudi njihove izhodiščne kompetence.

V prispevku smo uporabili dokaj preprosto analizo povprečnih vrednosti indeksov za dejavnike branja, ki je zadoščala za osnovne ugotovitve o razlikah v dejavnikih med skupinami po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu privilegiranih in deprivilegiranih dijakinj in dijakov prvih letnikov slovenskih srednjih šol. Pri tem je pomembno razumevanje, da nismo predpostavljali vzročnosti, ali res dejavnik vpliva na dosežek ali morda obratno, dosežek vpliva na dejavnik, ali sta povezana celo kako drugače. Podrobnejše ugotovitve o tem bi nadaljnje raziskave lahko poskušale dobiti s pripravo in preizkušanjem regresijskih in strukturnih modelov. Prav tako pa bi morda dodatne ugotovitve prispevale primerjave obravnavanih dejavnikov med različnimi državami.

V vseh državah, ki sodelujejo v raziskavi PISA, se je pokazalo, da so bralno kompetentni učenke in učenci tisti, ki dobro poznajo najbolj učinkovite bralne in učne strategije za doseganje različnih učnih ciljev, pri čemer pa berejo širok spekter različnih gradiv tudi za lastno veselje (PISA 2009 Results ..., 2010c). Da postanejo učinkoviti pri učenju, morajo učenci razumeti, kaj naj se naučijo in kako naj dosežejo svoje učne cilje. Pri tem potrebujejo tudi spekter kognitivnih in metakognitivnih strategij procesiranja informacije, ki jim pomagajo pri učinkovitem učenju. Spreminjanje izobraževalnih sistemov z namenom izboljšanja dosežkov učencev je seveda težavna naloga, vendar primeri nekaterih držav kažejo, da ni nemogoča. OECD ugotavlja, da je na primer Poljska z večjim prestrukturiranjem šolskega sistema predvsem v smislu ukinitve srednješolskega programa za dijake z nižjimi izobrazbenimi pričakovanji dosegla velik napredek v bralnih dosežkih učencev v letih 2000 do 2003 (Strong Performers ..., 2010: 230).

POVZETEK

Raziskava PISA je v slovenskem izobraževalnem prostoru sprožila polemike o (ne)doseganju ustreznih ravni bralne pismenosti slovenskih petnajstletnikov. V prispevku je osrednje vprašanje, pri katerih dejavnikih branja se pokažejo razlike med skupinami dijakinj in dijakov prvih letnikov slovenskih srednjih šol glede na raven socialno-ekonomskega in kulturnega statusa. Z analizo podatkov o dejavnikih branja v obliki statističnih indeksov iz mednarodne baze PISA 2009 zaznamo razlike v teh dejavnikih, iz katerih lahko poskušamo prepoznati iztočnice za pristope k izboljševanju branja v slovenskem izobraževanju. V skupini privilegiranih dijakinj so povprečne vrednosti vseh obravnavanih indeksov višje od povprečja OECD, po drugi strani pa privilegirani



dijaki precej manj radi berejo, kar je razvidno iz njihovih podpovprečnih odgovorov glede na OECD in iz tega, da manj radi berejo tudi kot deprivilegirane dijakinje. V splošnem je v dejavnikih branja več razlik med spoloma kot med skupinami glede na socialno-ekonomski in kulturni status.

↘ Viri in literatura

- Hanushek, Eric A., in Woessmann, Ludger, 2008: The role of cognitive skills in economic development. *Journal of economic literature* 46/3. 607–668. Dostopno na http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/Hanushek_Woessmann_2008_JEL_46.pdf. Uporabljeno 25. 1. 2011.
- Hanushek, Eric A., in Woessmann, Ludger, 2010: Education and Economic Growth. Penelope Peterson, Eva Baker, in Barry McGaw (ur.): *International Encyclopedia of Education* Vol. 2. 245–252. Oxford: Elsevier.
- Kotte, Dieter, Lietz, Petra, in Martinez Lopez, Maria, 2005: Factors influencing reading achievement in Germany and Spain: Evidence from PISA 2000. *International Education Journal* 6/1. 113–124.
- Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Foy, Pierre, in Drucker, Kathleen T., 2012: PIRLS 2011 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA, ZDA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Vol 1: Analysis, 2007. Pariz, Francija: OECD.
- PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science, 2009. Pariz, Francija: OECD.
- PISA 2009 Results: What students know and can do. Vol 1, 2010a. Pariz, Francija: OECD.
- PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Vol 2, 2010b. Pariz, Francija: OECD.
- PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices. Vol 3, 2010b. Pariz, Francija: OECD.
- PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices. Vol 4, 2010c. Pariz, Francija: OECD.
- PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance. Vol 6, 2010e. Pariz, Francija: OECD.
- PISA 2009 Technical Report, 2012. Pariz, Francija: OECD.
- PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Vol 1, 2013. Pariz, Francija: OECD.
- Puklek Levpušček, Melita, Podlesek, Anja, in Šterman Ivančič, Klauđija, 2012: Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica.
- Rowe, Kenneth J., 1995: Factors affecting students' progress in reading: key findings from a longitudinal study. *Literacy, Teaching and Learning – an International Journal of Early Literacy* 1/2. 57–110.
- Statistični urad RS (2014a). Podatkovni portal http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0953201S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/07_srednjesol_izobraz/01_09532_zac_sol_leta/&lang=2. Uporabljeno 20. 1. 2014.
- Statistični urad RS (2014b). Podatkovni portal http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952706S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/01_09527_zac_sol_leta/&lang=2. Uporabljeno 20. 1. 2014.
- Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States, 2010. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>. Uporabljeno 20. 1. 2011.
- Štraus, Mojca, 2014: Nizki bralni dosežki v raziskavi PISA 2009. Štremfel, Urška (ur.): *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- The Well Being of Nations, 2001. Pariz, Francija: OECD.

Boža Krakar Vogel, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta*

BRALNA PISMENOST MED TEORETIČNIMI NAČELI IN POUČEVALNO PRAKSO

H kakovostnejšemu razvijanju bralne pismenosti v šoli lahko prispevajo doslednejša uporaba didaktične-
ga instrumentarija ob literarnih besedilih v berilih, nekatere strategije tesnega branja klasičnih besedil
ter povezovanje jezikovnega in književnega pouka.

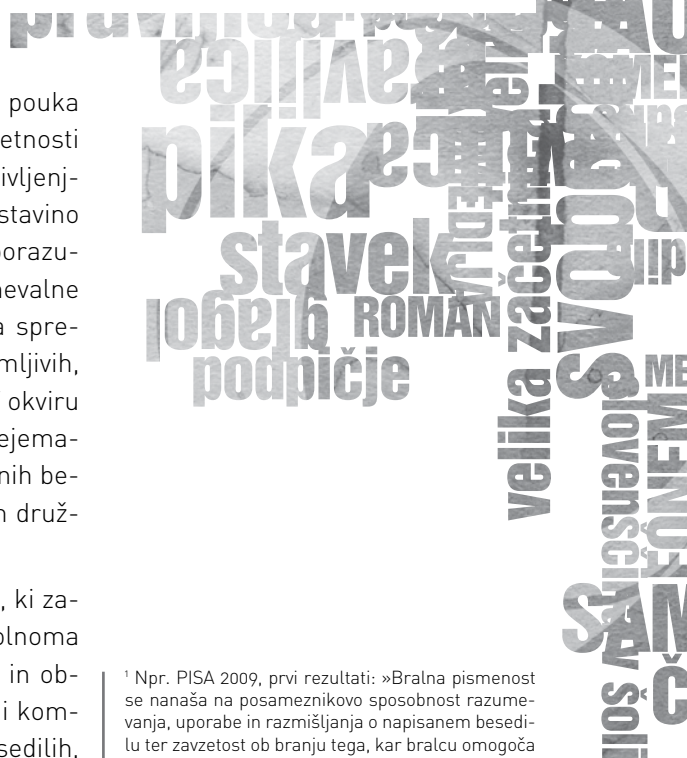
1 Bralno pismenost razumemo kot predmetni in čezpredmetni cilj pouka slovenščine, torej kot zmožnost, za katero se potrebno znanje, spretnosti in stališča pridobivajo pri slovenščini, učinki pa so vsesplošni in vseživljenjski. V okviru predmetnih ciljev bralno pismenost pojmuje kot sestavino temeljnega cilja pouka slovenščine, ki ga imenujemo razvijanje sporazumevalne zmožnosti. To pa razumemo v skladu z definicijo sporazumevalne zmožnosti v pedagoški slovenistiki, torej kot »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst« (Bešter Turk 2011: 121). V okviru sporazumevalne zmožnosti je tako bralna pismenost zmožnost sprejemanja, razumevanja, interpretiranja, vrednotenja in uporabe raznovrstnih besedi za izpolnjevanje stremeljenj oz. doseganje ciljev posameznika in družbe.¹

Posebna kategorija bralne pismenosti je literarnobralna pismenost, ki zajema našete dejavnosti ob literarnih besedilih. Dasiravno ni popolnoma prekrivna s splošno bralno pismenostjo, ker zahteva intenzivnejše in občutljivejše bralno doživljanje in domišljijско predstavlanje, je zaradi kompleksnih bralnih strategij, ki se oblikujejo ob zahtevnih literarnih besedilih, prenosljiva na razbiranje drugih zahtevnih besedil in zato v sodobnih pedagoških doktrinah nepogrešljiva ter se preverja tudi v testih PISA. Posebno to velja za razvijanje višjih in najvišjih ravni bralne pismenosti, katerih opredelitve v gradivih PISA 2012 (Povzetek rezultatov za Slovenijo 2013) povzemamo v spodnji tabeli:

¹ Npr. PISA 2009, prvi rezultati: »Bralna pismenost se nanaša na posameznikovo sposobnost razumevanja, uporabe in razmišljanja o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanja v družbi.«

* Članek posvečam letošnjima jubilejima: moji profesorici in mentorici prof. dr. Helgi Glušič in mojemu profesorju ter soudeležencu iz pionirskih časov kurikularne prenove, akad. prof. dr. Matjažu Kmeclu.

| Raven | 6. | 5. | 4. | 3. |
|-----------|---|--|---|--|
| Zmožnosti | <ul style="list-style-type: none"> Branje neznanega besedila ali več besedil hkrati Dobro razumevanje <ul style="list-style-type: none"> natančna analiza, pozornost na manj opazne sestavine | <ul style="list-style-type: none"> Branje neznanega besedila Podrobno razumevanje, specifično znanje | <ul style="list-style-type: none"> Branje znanega ali neznanega besedila Pravilno razumevanje, uporaba splošnega znanja | <ul style="list-style-type: none"> Razbiranje različnih virov informacije Uporaba preprostih strategij reševanja problemov |



| Raven | 6. | 5. | 4. | 3. |
|-----------|--|--|---|---|
| Zmožnosti | <ul style="list-style-type: none"> - Prisotnost distraktorjev - Procesiranje neznanih idej, kritično vrednotenje z več kriteriji | <ul style="list-style-type: none"> - Sklepanje o pomenu informacije na podlagi koščkov v besedilu - Kritično vrednotenje z uporabo specifičnega znanja | <ul style="list-style-type: none"> - Razumevanje različnih pomenskih odtenkov z vidika besedila kot celote | <ul style="list-style-type: none"> - Neposredno oblikovanje svoje utemeljitve - Oblikovanje sporočila |

2 V nadaljevanju se bomo posvetili možnostim za razvijanje bralne pismenosti ob literarnih besedilih, ob katerih se razvijata tako ožja literarnobralna kakor širša, splošna bralna pismenost. Zastavili si bomo tale vprašanja:

- Kakšne so naloge ob literarnih besedilih v testih PISA?
- Ali zastavljamo podobne naloge učencem tudi pri nas, npr. z vprašanji v berilih?
- Kateri so, na podlagi našega opazovanja in raziskav, razlogi za to, da v bralni pismenosti zaostajamo?
- Kako ravnati pri pouku, da bi dosegali boljše rezultate?

2.1 Ogleдали si bomo nekaj nalog v testu bralne pismenosti PISA 2012. Naloge so ob odlomku *Macondo* iz romana G. G. Marqueza *Sto let samote*. Za primerjavo nalog v testu s tistimi, ki jih učenci rešujejo pri književnem pouku, smo uporabili berili *Novi svet* iz besed 7 in *Svet* iz besed 8 založbe Rokus Klett (Blažič idr. 2007, 2010).

Za lažjo predstavo najprej navajamo izhodiščno besedilo v testu PISA 2012.²

MACONDO

Očarani nad tako številnimi in tako čudovitimi izumi se prebivalci Maconda kar niso mogli načuditi. Cele noči so prebedeli v ogledovanju slabotnih električnih žarnic, ki jih je napajal generator – Aureliano Triste ga je pripeljal s seboj, ko je v mesto drugič pripeljal vlak –, in le stežka in počasi so se privadili na njegov obsedeni tumtum. Ogorčeni so bili nad živimi slikami, ki jih je premožni trgovec Don Bruno Crespi prikazoval v gledališču z blagajniškimi okenci v obliki levjih glav, saj se je človek, ki so ga v nekem filmu mrtvega pokopali in nad čigar nesrečo so vsi pretakali grenke solze, pozneje živ in spremenjen v Arabca pojavil v naslednjem filmu. Občinstvo, ki je plačevalo po dva centava, da bi lahko delilo zgode in nezgode junakov, ni preneslo tako nezaslišane potegavščine in je polomilo vse stole. Župan je na vztrajno prigovarjanje Don Bruna Crespija v javnem razglasu pojasnil, da je kino stroj za ustvarjanje iluzij, ki si ne zasluži tako strastnih izbruhov občinstva. Ob taki posmehljivi razlagi se je mnogim zardelo, da so žrtev neke nove bahave ciganske kupčije, in sklenili so, da ne pojdejo več v kino, saj imajo preveč svojih lastnih tegob, da bi hodili objokovat nesrečo izmišljenih bitij.³

² Šterman Ivančič, Klaudija, ur. (2013). Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog.

³ Uokvirjeni deli besedil v prispevku so izvirna pojasnila sestavljalcev testa.

Macondo je odlomek iz romana *Sto let samote* kolumbijskega pisatelja Gabriela Garcie Márqueza. Spada v situacijo *branje za zasebno uporabo*, saj je namenjen branju na podlagi lastnega interesa in za lastni užitek. Naloga *Macondo* se začne s kratkim odstavkom, ki bralca seznani s kontekstom: »Besedilo na nasprotni strani je odlomek iz romana. V tem delu pripovedi so v majhnem, izmišljenem mestu Macondo pravkar zgradili železnico, napeljali elektriko in odprli prvi kino.« Osrednji motiv odlomka je očaranost⁴ prebivalcev nad kinom. Medtem ko sta čas in kraj dogajanja v odlomku za večino bralcev eksotična, imajo 15-letniki že izkušnjo z obiskovanjem kina, odzivi likov pa so zanimivi in hkrati povsem človeški oziroma domači. *Macondo*, ki ga uvrščamo med *vezana* besedila, je primer pripovedi; kot je za tovrstna besedila značilno, odlomek pojasnjuje specifično obnašanje likov v zgodbi ter beleži dejanja in dogodke z vidika subjektivnih vtisov. *Macondo* vsebuje vprašanja, ki od dijakov zahtevajo *povzemanje in interpretiranje* ter *razmišljanje o ... in vrednotenje besedila*. Eno od vprašanj je navedeno spodaj.

Didaktična prognoza nam o besedilu pove:

Vsebinsko zgoščeno, skladenjsko zahtevno neznano besedilo, ki spada med t. i. kompleksna;⁵ v njem je več dogodkov in njihovih nosilcev ter elementov kulturne tujosti: drugi prihod vlaka v Macondo, prihod elektrike prek generatorja (pripeljal ga je Aureliano Triste), prvi kino (uvedel ga je Bruno Crespi) in reakcije prebivalcev na eno in drugo. Dejavnosti povzemanja, interpretiranja, /.../, ki jih napoveduje komentar, zahtevajo natančno (večkratno!) branje s pozornostjo tudi za manj opazne sestavine (vse to spada na višjo raven bralne pismenosti).

1. vprašanje: MACONDO⁶

Katera značilnost filmov je razjezila prebivalce Maconda?

Opredelitev vprašanja na podlagi izhodišč

| | |
|--------------------------------------|---|
| <i>Bralni kontekst oz. situacija</i> | Osebni |
| <i>Oblika besedila</i> | Vezano besedilo |
| <i>Tip besedila</i> | Pripoved |
| <i>Bralni vidik</i> | Integracija in interpretacija: razvijanje interpretacije |
| <i>Namen vprašanja</i> | Sklepanje o razlogih za vedenje oseb ⁷ |
| <i>Oblika vprašanja</i> | Vprašanje odprtega tipa |

Pravilen je odgovor, v katerem bralec omeni izmišljeno naravo filmov.

Tej prvi nalogi v testu bi ustrezalo **vprašanje ob pesmi Andreja Rozmana Roze *Lepa Vida v akciji***:

Na katere od dogodkov bi Lepa Vida lahko vplivala, na katere pa ne? Zakaj? (Blažič idr. 2010: 57)

⁴ Branje odlomka pokaže, da je osrednji motiv razočaranje, ne pa očaranost prebivalcev nad kinom. Čeprav ta napaka nima neposrednega vpliva na reševanje nalog, vseeno utegne preusmeriti bralčevo pozornost, zato je v takem testu ne bi pričakovali.

⁵ Kompleksnost besedil določa več dejavnikov: besedišče – redko rabljene besede; metaforika; kohezijska sredstva – odsotnost npr. veznikov, zaimkov ali dvoumna raba; skladenjska razmerja – dolge zložene povedi; predvsem pa pomenska zgoščenost, h kateri največ prispevajo dolge (samostalniške) besedne zveze (Fang in Pace 2013).

⁶ Vprašanja in njihova tabelarična razčlenba so navedeni iz Analize rezultatov PISA 2012.

⁷ Pri taksonomskih opisih bralnih dejavnosti bralec (ocenjevalec) pogreša uvrstitev na ustrezno zahtevnostno raven na lestvici bralne pismenosti.

Nalogi bi lahko pripisali podoben opis, kakor ga beremo v prvi nalogi v testu – sklepanje o razlogih za ravnanje osebe, le da gre za verzno (med)besedilo, kar ob precej kompleksni skladenjski organizaciji nemara še povečuje bralno zahtevnost. Za ustrezen odgovor na vprašanje mora bralec slediti dogodkom, jih prepoznavati in sklepati o tistih, na katere ima glavna oseba vpliv, ter utemeljevati svoje odločitve (*Lepa Vida lahko vpliva na svojo odločitev za odhod od doma, na nakup ustreznega mednarodnega mobipaketa, ne more pa vplivati na neodzivnost moževega telefona po enem mesecu.*) Naštete dejavnosti zaradi posebne oblikovanosti besedila, pridobivanja informacij iz več delov besedila, sklepanja o njihovi pomembnosti, ironične perspektive, ki zahteva odprtost za nenavadne koncepte, štejemo med naloge višje ravni. Naloga je rešljiva ob pozornem (večkratnem) branju.

3. vprašanje: MACONDO

Zakaj so prebivalci Maconda na koncu odlomka sklenili, da ne pojdejo več v kino?

- A Hoteli so se zabavati in razvedriti, vendar so se jim zdeli filmi realistični in žalostni.
- B Niso si mogli privoščiti nakupa vstopnic.
- C Svoja čustva so želeli prihraniti za resnično življenje.
- D Hoteli so se čustveno vživeti v filme, vendar so se jim ti zdeli dolgočasni, neprepričljivi in slabe kakovosti.

Opredelitev vprašanja na podlagi izhodišč

| | |
|--------------------------------------|---|
| <i>Bralni kontekst oz. situacija</i> | Osebni |
| <i>Oblika besedila</i> | Vezano besedilo |
| <i>Tip besedila</i> | Pripoved |
| <i>Bralni vidik</i> | Integracija in interpretacija: razvijanje širšega razumevanja |
| <i>Namen vprašanja</i> | Sklepanje o razlogih za vedenje oseb ⁸ |
| <i>Oblika vprašanja</i> | Vprašanje izbirnega tipa |

MACONDO: TOČKOVANJE 3

Pravilen odgovor

C Svoja čustva so želeli prihraniti za resnično življenje.

Vprašanje zahteva razmišljanje o besedilu in vrednotenje tega besedila z namenom tvorjenja širšega razumevanja. Za dodelitev točk morajo dijaki s spajanjem elementov iz celotnega besedila⁹ določiti razlog za specifično obnašanje likov v zgodbi. Da bi izbrali odgovor C, morajo prej ovreči nekaj možnih razlogov za to, da ljudje niso več hoteli hoditi v kino – ti razlogi so distraktorji,¹⁰ ki temeljijo na vnaprejšnjih idejah in ne na samem besedilu.

⁸ Predvidevamo, da gre za 4. oz. 5.–6. stopnjo bralne zahtevnosti.

⁹ Menimo, da gre za 5. stopnjo.

¹⁰ 6. stopnja?

Podobno nalogo iskanja razlogov za vedenje oseb, ki dopušča izbiro in bi jo lahko razvili v nalogo izbirnega tipa, najdemo v berilu SIB 8 **ob odlomku iz Kersnikovih Mačkovih očetov**:

Še enkrat preletite dogodke, pozorno preglejte dialoge ter pisateljeve opazke in poskusite ugotoviti, zakaj se Mačkovi tako zelo sovražijo. (SIB 8: 97)

Mogoči odgovori z distraktorji: *zaradi dediščine, ker sin v vsaki generaciji grdo ravna z očetom, ker imajo premalo zemlje, ker stari zapusti svoje imetje sosedu*. Če želimo odgovor otežiti z distraktorji, jih lahko na podlagi predvidljivih izbir sestavimo sami.

5. vprašanje: MACONDO

Ali se strinjaš s končno sodbo prebivalcev Maconda o pomenu kina? Pojasni svoj odgovor, tako da primerjaš svoj odnos do filmov z njihovim.

Opredelitev vprašanja na podlagi izhodišč

| | |
|--------------------------------------|---|
| <i>Bralni kontekst oz. situacija</i> | Osebni |
| <i>Oblika besedila</i> | Vezano besedilo |
| <i>Tip besedila</i> | Pripoved |
| <i>Bralni vidik</i> | Razmišljanje o besedilu in vrednotenje besedila |
| <i>Namen vprašanja</i> | Primerjanje odnosa oseb iz odlomka z osebnimi spoznanji in izkušnjami |
| <i>Oblika vprašanja</i> | Vprašanje odprtega tipa |

To je dober primer naloge, ki se uvršča v kategorijo *razmišljanje o ... in vrednotenje besedila*, ter od bralca zahteva razmislek in oceno lastnih izkušenj, ki ji mora primerjati s tistimi v besedilu. Da je odgovor ocenjen s kodo za pravilen odgovor, morajo dijaki ovrednotiti in primerjati poglede, pripisane prebivalcem Maconda, s svojimi lastnimi ter navesti dokaze, da razumejo sporočilo in namen besedila. Medtem ko to vprašanje ne zajema kritičnega vrednotenja v smislu formalne analize ali osmišljanja besedila,¹¹ pa od bralca zahteva, da se z zgodbo poistoveti do te točke, da vsebino primerja z lastnimi prepričanji. Kodirna shema navaja, da se kot pravilni štejejo tudi nasprotujoči si odgovori, v kolikor lahko razberemo dokaze, da je dijak razumel poglobitno dilemo in jo ustrezno reflektiral (na primer »Da, strinjam se, da je na svetu dovolj trpljenja že brez izmišljevanja« in »Ne, ljudje razumejo, da ko gredo v kino, tisto, prikazano na platnu, ni resnično«). Približno polovica dijakov v predraziskavi je na to vprašanje odgovorila pravilno.

Vprašanje s podobno zahtevnostjo je **ob odlomku iz povesti Branke Jurca Ko zorijo jagode**:

Povejte, ali se svet mladega dekleta in fanta izpred tridesetih let razlikuje od sveta mladostnikov današnjega časa. Odgovor utemeljite. (SIB 8: 39)

¹¹ Torej 5. stopnja?



Bralec pisec mora primerjati in vrednotiti zapisano s svojo izkušnjo, navesti dokaze, primerjati vsebino z lastnimi pogledi in ustrezno reflektirati dilemo. Čeprav ni zahtevana podrobna pomenska analiza besedila, je za prepričljivo oblikovanje mnenja potrebna.

Povzemimo. Nakazane primerjave torej na vprašanje, ali didaktični instrumentarij v naših berilih spodbuja podobne dejavnosti, odgovarjajo pritrdilno. Res pa naloge v berilih niso vselej strukturirane tako, kakor so testne. Veliko nalog izbiranja, dopolnjevanja ipd. bi namreč terjalo neposreden odgovor oz. pisanje (vsaj zaznamke) v knjigo, kar pa pri nas zaradi izposojenih učbenikov ni mogoče. Zato je oblikovanje nalog po vzorcu testnih stvar učiteljeve fleksibilne prilagoditve – ponujanja izbir, distraktorjev, dopolnil ipd.

2.2 Opisane dejavnosti razvijanja bralne pismenosti so tudi del učnih načrtov. Za osnovnošolce je po dikciji UN 2011 (za književnost) predvideno, da naj bi bili učenci sposobni izraziti svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje elementov vsebine in zgradbe, kot so npr. motivi, teme, prostor, čas, književne osebe (UN 2011: 56), nekatere formalne prvine pa zgolj prepoznavati in razumeti (razložiti bistvene značilnosti, dokazati zaznamovanost sloga) (UN 2011: 57). Vrednotenje učenec izrazi tako, da se »sklicuje na besedilo/predstavo, (splošno) znanje in logično sklepanje« (UN 2011: 56).

Za gimnazijce pa velja, da »[d]ijaki/dijakinje razvijajo zmožnost literarnega branja kot specifično podvrsto sporazumevalne zmožnosti. Usposablja se za branje in interpretacijo besedil: doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj, književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti literarnih besedil iz domače in prevodne sodobne, novejšje in starejšje književnosti« (UN za gimnazijo 2011: 6).

2.3 Bralno pismenost razvijajo z različnimi pristopi učitelji tudi v praksi. To so nam mdr. zagotovili v intervjuju, ki smo ga z nekaterimi opravili pred dvema letoma (Krakar Vogel 2012). Sklepajoč po tedanjih odgovorih, učitelji vseh šolskih programov uporabljajo zelo pester nabor strategij, ki »pokriva« vse stopnje splošne in literarnobralne pismenosti. Posebno pri književnem pouku so učitelji razvili vrsto motivacijskih pristopov, od (glasnega) razrednega branja do oblikovanja lestvic priljubljenih knjig, debat, izbiranja vzornega bralca idr. Nekatere strategije uporabljajo posamezniki, druge se pojavljajo pri več učiteljih.

Vseeno pa je bilo dokaj opazno zanimivo dejstvo: nihče ni med pomembnimi pristopi omenil usmerjanja učencev k reševanju vprašanj v berilih ali k samostojnemu učenju razlag v njih s strategijami učenja oz. z metarefleksijo (npr. da učitelj svetuje, kako iskati podatke, kaj narediti, da razumemo in da si zapomnimo ...).

3 Opažanje o neizkoriščenosti beril pa že odškrne vrata v nekaj dodatnih možnosti za učinkovitejše razvijanje bralne pismenosti.

3.1 Prva možnost se kaže prav v bolj vsestranski uporabi učbenikov/beril. Opažamo, da se zdaj pri pouku pretežno uporabljajo zgolj kot zbirka literarnih besedil, torej kot vir za branje leposlovja, preostali didaktični instrumentarij v teh večkodnih tiskanih virih pa redko pride v poštev. Tako so učenci redko usmerjeni k ogledu ilustracij, slik, k branju anekdot in k reševanju vprašanj in nalog. Te so dovolj problemsko strukturirane, sestavili in recenzirali so jih strokovnjaki in so vsestransko pretehtane, pogosto bolj, kot to zmore posamezen učitelj v naglo sestavljenem učnem listu.

Naloge različnih ravni v učbenikih tudi omogočajo pestre oblike dela – poleg običajne frontalne še skupinsko in individualno, ki pride v poštev tudi kot samostojno delo doma (domače naloge). A te so zelo redke, na podlagi učbenikov pa jih tako rekoč ni, saj učenci berila puščajo v šoli. Tako ne opravijo ponovnega samostojnega branja, razčlenbe besedila, reševanja problemov itd. Za razvijanje bralne pismenosti pa je potreben tudi individualen poglobljen premislek, kakršnega učenec lahko v miru naredi doma. Priložnosti za dodatno samostojno razmišljujoče opazovanje besedilne predloge so tako precej zamujene. K tem okoliščinam precej prispevajo tudi tisti pravilniki, ki permisivno urejajo domače delo in njegovo nagrajevanje, pa kajpak učbeniški skladi v sedanji obliki, ki onemogočajo učencem normalno uporabo knjige – pisanje, reševanje nalog, zaznamki v lastnih knjigah ipd. –, da o odnosu do knjige, ki se kot potrošno blago po uporabi zavrže, ne govorimo.¹²

Prva možnost, ki se iz povedanega ponuja, je torej bolj **vsestranska in dosledna uporaba učbenikov v šoli in doma**, s ciljem večkratnega in različnega branja literarnih besedil, in upoštevanje več sestavin njihovega didaktičnega instrumentarija.

3.2 Pogled na lestvico pristopov za spodbujanje literarnega branja v osnovni šoli pokaže predvsem pester nabor strategij za bralno motivacijo, zbujanje zanimanja za besedilo, za doživljajsko-domišljijski stik z njim. Med strategijami za razumevanje besedila se pojavlja obnavljanje oz. iskanje motivov. Raziskave v zadnjih letih kažejo, da učenci pogosto spregledajo kak večplasten pomen celote zato, ker niso bili pozorni na detajle v besedilu. To v primerih branja literature potrjujejo tudi raziskave pri nas (Erhatic 2006; Jelenko 2008; Jožef Beg 2012; Čakš 2012): »[...] dijaki zaznajo malo prvin besedila, v glavnem vrednotijo na podlagi čustvenih izkušenj in berejo skozi besedilo, ne v globino.« (Jelenko, 2008: 246) »Pokaže se, da nekateri zelo površno, nenatančno berejo /.../ oziroma niso sposobni dejavnosti na vseh taksonomskih ravneh v procesu ...« (Erhatic 2006: 112), pa da imajo težave pri prepoznavanju in pomenski razlagi posameznih besed in besednih zvez, figur/metafor, pri povzemanju krajšega dela besedila (kitice, odstavka), pri prevajanju iz verzov v prozo ali iz starejšega jezika v sodobnega (Jožef Beg 2012).

Problem se torej kaže v tem, da so učenci premalo vajeni uporabljati **strategije tesnega, podrobnega branja »od vrstice do vrstice«** in iskanja detajlov v besedilnem temelju. Zdi se, da smo spričo naravnosti književnega pouka v razvijanje doživljanja in predstavljanja na podlagi celote pozabili na

¹² O potrebi in možnostih drugače urejenih učbeniških skladov sem pisala in govorila ob različnih priložnostih. A vsem ministrom je, se zdi, sedanja ureditev najudobnejša.



besedilni temelj, torej na pomene, ki jih je treba razbirati pozorno, kritično in v fazi, ko mora naša komunikacija z besedilom postati bolj distancirana, tj. v fazi razmišljujočega opazovanja. Torej v fazi, ko gradimo razumevanje celote iz podrobnega (tesnega) branja po sestavinah, ki vključujejo npr. **ponovno glasno branje (tokrat učencev) krajših izsekov besedila, preplet prevajanja v neumetniški jezik, povzemanja motivov in tem,¹³ dokazovanja svojih trditev s sklicevanjem na ustrezen del besedila,¹⁴ skladijsko-pomenske analize, pretvorb, razvezovanja metafor, iskanja sinonimov, pa spet vrnitev k celoti ...** To vse sodi k t. i. pomensko-slovnični razčlembi na tistih jezikovnih ravlinah, na katerih se nahaja »zvito izraženi« pomen danega besedila. Natančno opazovanje jezikovnih sredstev razkriva tako pomen kot odstopanja od običajne slovnične rabe in navaja bralce pozorno spremljati podrobnosti.

3.2.1 Posebno to velja za starejša slovenska klasična besedila, za katera se pogosto izkaže, da jih učenci zaradi arhaizmov, (kulturno pogojene) metaforike in zahtevne (klasične) skladnje sploh ne razumejo in jih zato ocenjujejo samo na podlagi slišane estetskega branja in mnenj od zunaj. Posebne težave zaznavamo pri razbiranju skladijskih razmerij, ko zaradi inverzij, zgoščenosti v besednih zvezah in verzne strukture učenci ne razumejo, kateri deli povedi spadajo skupaj in v kakšnih (logično pomenskih) razmerjih so.

Možno ravnanje v fazi razčlenjevanja ponazorimo z nekaj primeri iz Prešerna.

- Naloga: *Prevedite v nepesniški jezik:*

Njemu oča nje napravi/imenitno gostovanje. (Turjaška Rozamunda)

Težava – didaktična prognoza:¹⁵ bližina dveh samostalniških zaimkov z vlogo naveznikov na dve nanašalnici. Treba bo razvozlati inverzijo in rabo osebnega zaimka namesto svojilnega. Iz naše tradicije znan postopek reševanja, ki ga zdaj prikazujejo tudi strokovnjaki za tesno branje kompleksnih besedil, priporoča pomožna vprašanja: *Kaj se v povedi pripoveduje? Kdo deluje? Komu to namenja? Kaj ...?* Torej spraševanje po »stavčnih členih«, ki je v bistvu ugotavljanje skladijsko-pomenskih odnosov (Fang in Pace 2013).

- Naloga: *Kaj povesta verza?*

Ko najbolj iz zvezd je Danica svetla, / najlepša iz deklic je Urška bila. (Povodni mož)

- a) Urška je bila najlepša med deklicami, ko je najbolj svetila zvezda Danica.
- b) Urška je bila najlepša deklica, kakor je Danica najlepša zvezda.

Težava: dvoumna raba veznika. Kako potrdimo svojo ugotovitev? S prevodom v sodobno prozo, s pomočjo vprašanj za razvozlanje pomenskih odnosov, npr. *Katera misel je glavna, tj. bi lahko stala sama zase? Kako bi prevedli veznik ko v odvisnem stavku?*

- Naloga: *Kateri veznik bi postavili v teh dveh verzih in na katero mesto?*

To videt, grji videti napake, / je srcu rane vsekalo krvave. (Slovo od mladosti)

Težava: neobičajna nedoločniška zveza namesto odvisnika. Da bi ugotovili njeno razmerje do glavnega stavka, je treba opraviti pretvorbo zveze z ne-

¹³ Skrčitev besedila in njegovih delov do formulacij, primernih za naslov.

¹⁴ Odgovor na vprašanje: »Kje to piše?«

¹⁵ Didaktična prognoza pomeni učiteljevo napoved težkih mest in mogočih olajšav v pripravi na obravnavo besedila.

določnikom v odvisnik in postaviti veznik, da se izlušči smiseln pomen, ki pa je v tem primeru odvisen tudi od interpretacije oz. ugotavljanja pomenskega razmerja – kdaj ali zakaj: *Ker je to videlo, Ko je to videlo ...*

- Naloga: *Razložite verza – izluščite glavno misel (glavni stavek) in dopolnila.*

*Ve že roža, ki ob poti, koder draga hodi, raste,
tihu tožbo mojga bledga, velga lica, da jo ljubim.* (Gazele)

Težava: Za razumevanje in razlago bo treba razvozlati medsebojna razmerja med glavnim stavkom (mislijo, sporočilom) in vrstami odvisnikov, ki dopolnjujejo bodisi glavni stavek bodisi posamezne besede.

Takega podrobnega branja z natančno pomensko-slovnično analizo ne zahtevajo samo Prešernove pesmi. Tako je tudi z drugimi klasičnimi besedili, ki pa so prav zaradi zahtevne jezikovne organizacije primerna za natančno branje, kar razvozla pomen, senzibilizira slogovno občutljivost in bralcu omogoča boljše predstave.

Tako je tudi v prozi, ko npr. zaradi nerazumevanja skladenjsko zapletenega opisa, arhaičnega besedja, kulturne tujosti (onikanje) uide njegova humor na srž.

- Naloga: *Izrazite očetovo tolažbo Tilku v sodobnem premem govoru. Jo tudi vi razumete kot tolažbo?*

Ko je bil dopolnil devetnajsto leto in je dobil povabilo, naj bi se pomujal v Ljubljano, da bodo videli, ali je ustvarjen za junaka ali ne, takrat se je sicer tresel, vendar skrbni oče so ga kmalu potolažili, ker so mu dokazali, da je zdaj prišel čas, hvaliti Boga, da mu je dal malo nenavadne noge, take nareč, ki so se pri kolenih malo kresale, in so potem, to zmoto poravnati, pri stopalih nekoliko bolj narazen hodile, kakor pa imajo pri nas drugih Adamovih sinovih navado. (S. Jenko: Tilka)

Težave: dolga zapleteno zložena poved, nedoločniške zveze, raba množinskega osebk, metonimija, arhaizmi. Treba je opraviti globinsko skladenjsko-pomensko razčlemba povedi. V pomoč bi lahko »razbili« poved na več delov in pretvorili nedoločniške zveze v odvisnike. Ob tem bi bilo treba še razložiti arhaizme, metonimijo.

3.3 Povezovanje strategij jezikovnega in književnega pouka

Učitelji iz našega intervjuja pri jezikovnem in književnem pouku spodbujajo enake ravni bralne pismenosti, vendar dejavnosti (pač skladno s kurikularnimi dokumenti) imenujejo drugače, predvsem pa ločujejo nekatere strategije obravnave literarnih in neliterarnih besedil. Dolgo glasno branje je tako rezervirano za literarna besedila, izpis ključnih besed za neliterarna, vaje iz slovnice (npr. skladenjska analiza) in pisanje narekov za neliterarna besedila, glasno (drugo) branje krajših besedil za literarna. Prav tako je za naš pouk slovenščine značilna šibka terminološka povezanost s poukom jezika in nezadostna izraba od jezikovnega pouka znanih besedilovnih postopkov.



4 Primerjava s testi PISA in bežni vpogled v učbenike, učne načrte in poučevalno prakso nam povesta, da pri pouku slovenščine seveda obstajajo prizadevanja za razvijanje bralne pismenosti in da so dani pogoji za doseganje vseh ravni. Najbrž pa bo treba tej zmožnosti posvečati več zavestne pozornosti pri branju besedil, občasno zavestno uvajati postopke tesnega branja¹⁶ in se posvečati prenosu usvojenih strategij pri enem področju na druga področja rabe oz. vrst besedil.

Po drugi strani pa razvijanje bralne pismenosti ne more postati edina oz. prevladujoča dejavnost pri slovenščini, saj je pri predmetu še mnogo drugih predmetnih in čezpredmetnih ciljev. Najpomembnejše je, da se dejavnosti s tem ciljem dogajajo redno, zavestno in predvidene v pripravi ob primernih besedilih.

∨ POVZETEK

Najprej umestimo bralno pismenost v okvir temeljnega cilja pouka slovenščine in opozorimo na možnost razvijanja splošne bralne pismenosti z literarnim branjem. Navajamo nekatere naloge v testih PISA 2012, ki preverjajo prav ta transfer, in ugotavljamo, da naloge s podobno zahtevnostjo poznamo tudi v naših berilih. Za ravnanje v praksi zato priporočamo intenzivnejšo rabo didaktičnega instrumentarija v berilih, posebno reševanje vprašanj in nalog, ne le frontalno, temveč tudi v skupinah in samostojno doma. Sklicujoč se na domače in tuje raziskave nato ponazarjamo tudi strategije za občasno tesno branje izsekov iz zahtevnih literarnih besedil slovenske klasike kot pristop, ki uspešno razvija bralno zmožnost učencev.

∨ Literatura

- Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, let. 56, št. 3-4.
- Blažič, Milena, idr., 2007: *Svet iz besed 8*. Berilo za osmi razred osnovne šole. Ljubljana, Rokus Klett.
- Blažič, Milena, idr., 2010: *Novi svet iz besed 7*. Berilo za sedmi razred osnovne šole. Ljubljana, Rokus Klett.
- Čakš, Ada, 2012: *Bralna pismenost ob literarnih in neliterarnih učbeniških besedilih v osnovni šoli in gimnaziji*. *Slovenščina v šoli XV/2*.
- Erhatic, Blanka, 2006: *Učinkovitost navodil za pisanje maturitetnega eseja iz slovenščine*. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Fang, Zhihui, Barbara, G. Pace, 2013: *Teaching With Challenging Texts in the Disciplines*. *Journal of Adolescent&Adult Literacy*. Vol. 57. October.
- Fischer, Douglas, Nancy, Frey, 2014: *Close Reading as an Intervention for Struggling Middle School Readers*. *JAAL, Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Vol. 57, No. 5. Febr. 2014.
- Jelenko, Tanja, 2008: *Pisne interpretacije literarnih besedil kot kazalec uresničenosti ciljev pouka pri poklicni maturi*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

¹⁶ Gl. prispevek *Tesno branje kot dodatna podpora učencem z bralnimi težavami* (Krakar Vogel, v tej številki).

- Jožef Beg, Jožica, 2012: Literarnobralna pismenost v prvem letniku gimnazije.V: Slavistika v regijah – Koper. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 23. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo.
- Krakar Vogel, Boža, 2012: Bralna pismenost in književni pouk. Slavistika v regijah – Koper, Zbornik Slavističnega društva Slovenije 23. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo.
- OECD, PISA 2012: Povzetek rezultatov za Slovenijo. Uredile Mojca Štraus, Klavdija Šterman, Simona Štigl. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.
- PISA 2009, prvi rezultati. www.wpei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15 (dostop 6. 6. 2014).
- PREDMETNA KOMISIJA za posodabljanje učnega načrta za slovenščino (2008): SLOVENŠČINA. Gimnazija. Posodobljeni učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- PREDMETNA KOMISIJA za posodabljanje učnega načrta za slovenščino (2011): Vzgojno-izobraževalni program osnovna šola. Učni načrt Slovenščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Šlibar, Neva, 2008: Sedmero tujosti literature. Književnost v izobraževanju, Obdobja 25. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Šterman Ivančič, Klavdija (ur.), 2013: Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Digitalna knjižnica, Documenta 6. <http://193.2.222.157/Sifranti/StaticPage.aspx?id=144> (dostop 6. 6. 2014).

Marja Bešter Turk, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

POUK SLOVENSKEGA JEZIKA MED NAČRTOM IN IZVEDBO

V prispevku so predstavljeni odgovori maturantov splošne mature na vprašanja, povezana z jezikovnim poukom pri predmetu slovenščina v gimnazijah, in sicer o številu ur jezikovnega pouka, uresničevanju ciljev iz učnega načrta za slovenščino in o načinu dela.

1 Jezikovni pouk v učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah

Iz pogl. *Splošni cilji* in iz pogl. *Procesnorazvojni in vsebinski sklopi jezikovnega pouka* v zdaj veljavnem učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah (Učni načrt 2008) sta razvidna temeljna cilja jezikovnega pouka v gimnazijah: razvijanje zavesti o pomembni vlogi slovenskega jezika v osebni, družbeni in poklicni življenju ter razvijanje sporazumevalne zmožnosti (tj. »razvijanje zmožnosti pogovarjanja, poslušanja [gledanja], branja, pisanja in govorjenja raznih besedil« /prav tam: 6/). V komunikacijskem modelu pouka, v katerem je pozornost enakomerno namenjena vsem štirim sporazumevalnim dejavnostim (prav tam: 41), je »izhodišče in cilj« pouka besedilo – v učnem načrtu so (po letnikih) navedene besedilne vrste, ki jih dijaki sprejemajo, razčlenjujejo in tvorijo (prav tam).

Izboljšanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem knjižnem jeziku služi tudi razvijanje njenih sestavin (Bešter Turk, Križaj Ortar 2009), tj. »jezikovne, slogovne in metajezikovne zmožnosti« (Učni načrt 2008: 8). V okviru zadnje (prav tam: 15) dijaki pridobivajo ne le teoretično znanje o sprejemanju/sporočanju (npr. o njihovih dejavnikih, vrstah, načelih, fazah), o besedilnih vrstah, o jeziku (npr. o vrstah in lastnostih besed, povedi in besedil, o slovničnih, pravorečnih in pravopisnih pravilih), o slogu (npr. o slogovni vrednosti besed, povedi in besedil) ipd., temveč tudi strategije sprejemanja in tvorjenja (neumetnostnih) besedil (te naj bi dijaki upoštevali pri tvorjenju in sprejemanju besedil), merila za vrednotenje učinka vsebinskega in procesnega znanja, predloge/načrt za odpravo težav pri tvorjenju in razumevanju besedil itn. (prav tam), torej pri pouku uresničujejo tudi cilje za razvijanje metakognitivne zmožnosti.

Iz omenjenih poglavij učnega načrta je razvidna transakcijska metoda dela, ki predvideva aktivno vlogo dijakov – ti ob usmerjanju učitelja sami gradijo svoje znanje –, problemsko in sodelovalno učenje ter ob tem spremenjeno vlogo učitelja.

Jezikovnemu pouku je po učnem načrtu namenjena polovica ur pouka, druga polovica pa književnemu pouku (prav tam: 5).

2 Cilj raziskave

V raziskavi smo želeli ugotoviti, kakšen je jezikovni pouk pri slovenščini v praksi, in sicer koliko ur pouka je predmetu namenjenih v gimnaziji, katere cilje iz učnega načrta za slovenščino dijaki uresničujejo pri jezikovnem pouku ter kako. Zanimalo nas je mnenje nekdanjih gimnazijcev. Naj poudarimo, da se zavedamo dejstva, da se dijakova in učiteljeva percepcija istih dogodkov pri pouku lahko razlikujeta.

3 Metoda dela

Uporabljena je bila opisna (deskriptivna) metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Vzorec je bil priložnostni. Vprašalnik, ki so ga reševali študenti prvega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (v študijskem letu 2013/14), tj. takoj po končani gimnaziji in splošni maturi, je bil anonimen; odgovorilo je 90 odstotkov (90) vpisanih študentov. Analizo odgovorov smo opravili ročno, podatke pa prikazali besedno in v obliki preglednic.

4 Dijaška percepcija jezikovnega pouka v gimnazijah – povzetek mnenj

4.1 Nekdanji dijaki so na vprašanje, katero razmerje med jezikovnim poukom (JP) in književnim poukom (KP) je bilo značilno za njihov pouk slovenščine v gimnaziji, odgovorili tako, kot kaže preglednica 1.

Preglednica 1: Razmerje med urami JP in KP

| | f | f (%) |
|-------------------------|----|-------|
| Pol pouka JP, pol pa KP | 37 | 41,11 |
| Več KP, manj JP | 53 | 58,89 |

Iz odgovorov bi lahko sklepali, da pri pouku slovenščine v gimnazijah prevladuje KP, in sicer je bila slaba polovica dijakov (40) mnenja, da je 70 odstotkov ali več ur pouka namenjenega KP. Navedli so ta razmerja v korist KP: 60–40 % (9 odgovorov), 65–35 % (3), 70–30 % (21), 75–25 % (5), 80–20 % (11), 85–15 % (2), 90–10 % (1), eden pa ni zapisal razmerja v odstotkih.

4.2 Anketiranci so na vprašanje, kako pogosto so pri JP uresničevali cilje iz UN, ki so navedeni v preglednici 2, odgovorili tako, da so pri vsaki trditvi obkrožili enega izmed treh ponujenih odgovorov: 1 – (zelo) pogosto, 2 – včasih/redko, 3 – nikoli.

Preglednica 2: Uresničevanje ciljev JP

| | Povpr. vred. |
|---|--------------|
| Brali smo razna besedila in povzemali bistvene podatke. | 1,34 |
| Pogovarjali smo se, kako naj izboljšamo svojo zmožnost pisanja besedil. | 1,54 |

Povpr. vred.

| | Povpr. vred. |
|---|--------------|
| Pogovarjali smo se, kako naj izboljšamo svojo zmožnost razumevanja in vrednotenja prebranih besedil. | 1,67 |
| Pisali smo razna besedila, ne le esejev. | 1,69 |
| Poslušali smo razna besedila in povzemali bistvene podatke. | 1,80 |
| Vadili smo govorno nastopanje. | 1,83 |
| Pogovarjali smo se, kako naj izboljšamo svojo zmožnost razumevanja in vrednotenja poslušanih besedil. | 2,03 |
| Pogovarjali smo se, kako naj izboljšamo svojo zmožnost govornega nastopanja. | 2,04 |
| Vadili smo pogovarjanje. | 2,22 |
| Pogovarjali smo se, kako naj izboljšamo svojo zmožnost pogovarjanja. | 2,43 |

Iz izračunanih povprečnih vrednosti njihovih odgovorov lahko sklepamo, da so dijaki pri JP razvijali sporazumevalno zmožnost: (zelo) pogosto so brali razna besedila in povzemali bistvene podatke, nekoliko manj pisali in poslušali besedila, še manj pa so govorno nastopali in (skoraj) nikoli niso vadili pogovarjanja, čeprav je znano, da se globlje razumevanje oblikuje v pogovoru med dijaki in učiteljem in med samimi dijaki (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009). Ob razvijanju navedenih zmožnosti pa so razvijali tudi metakognitivno zmožnost.

4.2.1 Anketirance smo prosili tudi, naj ocenijo svoje zmožnosti, navedene v preglednici 3. Pri vsaki zmožnosti so obkrožili enega od treh ponujenih odgovorov: 1 – odlično/nimam težav, 2 – dobro/imam nekaj težav, 3 – slabo/imam še precej težav.

Preglednica 3: Ocena zmožnosti

| | Povpr. vred. |
|---|--------------|
| Sodelovanje v pogovorih | 1,57 |
| Branje in razumevanje daljšega (strokovnega) besedila | 1,58 |
| Poslušanje in razumevanje daljšega (strokovnega) besedila | 1,73 |
| Govorno nastopanje | 1,82 |
| Tvorjenje zapisanega besedila | 1,86 |

Anketiranci menijo, da vse navedene sporazumevalne dejavnosti obvladajo precej dobro (odlično). Najbolje naj bi obvladali pogovarjanje (čeprav ga ne razvijajo pri pouku in se torej ob pomoči učitelja ne ozavešajo o procesih pri poslušanju itn.; prim. Plut Pregelj 2012) in branje (ki ga najpogosteje vadijo pri pouku, verjetno tudi zaradi t. i. jezikovne pole na maturi). Nekaj težav imajo pri govornem nastopanju in tvorjenju zapisanega besedila. Če te rezultate primerjamo z odgovori na prejšnje vprašanje, vidimo, da je največja razlika pri pisanju – kljub vaji in pogovoru o načinih izboljšanja te zmožnosti imajo pri pisanju besedil še vedno nekaj težav.



4.3 Anketirance smo nato vprašali o načinu dela pri JP. Med več danimi trditvami so morali izbrati najznačilnejšega za njihov JP. Najpogosteje so izbrali odgovore, navedene v preglednici 4 (v desnem stolpcu je zapisano, koliko anketirancev je izbralo po dva najpogosteje zastopana odgovora).

Preglednica 4: Način dela pri JP

| | f | f (%) |
|---|----|-------|
| Na začetku ure nam je učitelj napovedal, kaj bomo obravnavali. | 51 | 56,67 |
| Na začetku ure nam je učitelj zastavil nekaj vprašanj in ugotavljal naše predznanje. | 28 | 31,11 |
| V jedrnem delu ure je učitelj »razlagal« novo snov, mi pa smo ga poslušali in si kaj zapisali. | 57 | 63,33 |
| V jedrnem delu ure je učitelj »razlagal« novo snov ob prosojnicah, mi pa smo ga poslušali in prepisali podatke s prosojnic. | 20 | 22,22 |
| Na koncu ure (po učiteljevi razlagi ali pogovoru z njim) smo skupaj z njim ustno povzeli nova spoznanja. | 23 | 25,56 |
| Na koncu ure (po učiteljevi razlagi ali pogovoru z njim) nam je učitelj narekoval povzetek. | 21 | 23,33 |

Anketiranci so se redkeje odločali za trditve, ki niso navedene v preglednici 4, in sicer:

- na začetku ure jim je učitelj zastavil »problem« in jih pozval k razmisleku o rešitvi (7,78 %); obravnava nove snovi je izhajala iz določene naloge v DZ (4,44 %);
- v jedrnem delu ure so v pogovoru z učiteljem in ob učnem gradivu reševali prej zastavljeni problem (12,22 %) ali pa so dijaki v dvojicah ali v skupinah in ob učnem gradivu skušali rešiti problem (2,23 %);
- po koncu obravnave je vsak sam napisal povzetek (pri pouku ali doma) (14,44 %) ali pa obravnave pri JP v glavnem ni bilo – snov iz učnega gradiva so morali sami predelati doma (10,00 %); na koncu ure so dijaki po obravnavi samostojno ustno povzeli nova spoznanja (5,56 %). Za trditev, da so prepisali učiteljev povzetek snovi s prosojnic/interaktivne table, se je odločilo kar 21,11 % anketirancev, vendar ni povsem jasno, ali so to storili po obravnavi ali namesto obravnave. Nihče ni izbral trditve, da so na koncu obravnave dijaki pri pouku v dvojicah napisali povzetek, in trditve, da jim je po koncu obravnave učitelj povzetek snovi poslal po e-pošti.

Predstavljeni podatki opozarjajo, da naj bi pri JP prevladoval transmisijski pouk: na začetku ure učitelj v glavnem napove temo obravnave ali preveri predznanje dijakov, nato »razlaga« snov (tudi ob prosojnicah), dijaki pa ga poslušajo in si kaj zapišejo ali prepisejo učiteljev povzetek s prosojnic ali pa jim učitelj celo narekuje povzetek. Pouk je premalo problemsko zasnovan in ni sodelovalnega učenja. Pri takem pouku je malo prostora za frontalni ali skupinski učni pogovor, v katerem bi se dijaki lahko naučili izražati svoje misli in jih konfrontirali z mislimi sošolcev in učitelja, ne pa samo ponavljali učiteljevih (prim. Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009).

4.3.1 Anketirance smo vprašali tudi, ali so uporabljali učno gradivo za JP. 96,67 odstotka (87) jih je odgovorilo, da so ga uporabljali.

4.3.1.1 Na vprašanje, ali jih je učitelj pri JP kdaj učil, kako naj se učijo iz učnega gradiva, je tretjina (33,33 %) odgovorila z da.

4.3.1.2 Na vprašanje, ali poznajo učne bralne strategije, je 18,89 odstotka anketirancev (17) odgovorilo z da. To je manj, kot pa jih je napisalo, da jih je učitelj učil učiti se iz UG. Vprašanje je torej, kaj jih je učil, ali pa so bili pri odgovarjanju previdnejši, saj so morali napisati tudi, katere strategije poznajo. Poznajo: *hitro/hitrostno/površno branje/prelet, selektivno branje, podrobno/natančno branje/poglobljeno branje z razumevanjem; bereš po odlomkih/branje po delih, prebereš – povzameš, branje s podčrtovanjem glavnih podatkov, izpisovanje/izločanje bistvenih podatkov, miselni vzorec, ponavljanje, skeniranje.*

5 Sklep

Če povzamemo mnenja nekdanjih dijakov gimnazije, naj bi bilo za jezikovni pouk pri predmetu slovenščina v gimnazijah značilno:

jezikovnemu pouku je v praksi povprečno namenjenih manj ur pouka kot književnemu pouku,

pri jezikovnem pouku dijaki mdr. razvijajo sporazumevalno zmožnost, kot je predvideno v učnem načrtu (ne pa vseh sporazumevalnih dejavnosti približno enakomerno), to pa ne velja za področje učenja bralnih/učnih strategij, pri jezikovnem pouku prevladuje transmisijski način dela; sodelovalnega učenja je malo.

Zanimivo bi bilo te ugotovitve primerjati z mnenjem učiteljev in nato razmisliti o vzrokih za tako stanje.

POVZETEK

V prispevku so predstavljeni odgovori 90 maturantov splošne mature na vprašanja, povezana z jezikovnim poukom pri predmetu slovenščina v gimnazijah v praksi. Po njihovem mnenju je več ur pouka namenjenega književnemu pouku. Pri jezikovnem pouku dijaki mdr. razvijajo sporazumevalno zmožnost, kot je predvideno v učnem načrtu (ne pa vseh sporazumevalnih dejavnosti približno enakomerno), to pa ne velja za področje učenja bralnih/učnih strategij. Pri jezikovnem pouku naj bi prevladoval transmisijski način dela; sodelovalnega učenja je malo.



↙ Viri in literatura

- Bešter Turk, Marja, Križaj Ortar, Martina, 2009: Gradim slovenski jezik, Uvod (k priročnikom za učitelja). Ljubljana: Rokus Klett. [online]. Dostopno na http://www.devletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/4.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf; uporabljeno 15. 3. 2014.
- Marentič Požarnik, Barica, Plut Pregelj, Leopoldina, 2009: Moč učnega pogovora, Poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
- Plut Pregelj, Leopoldina, 2012: Poslušanje, Način življenja in vir znanja. Ljubljana: DZS.
- Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija, splošna, klasična, strokovna gimnazija (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. [online]. Dostopno na http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf; uporabljeno 15. 3. 2014.

Maja Melinc Mlekuž, Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko

MATURITETNA PISNA NALOGA IZ SLOVENŠČINE NA SLOVENSKIH ŠOLAH V ITALIJI – ODRAZ KULTURNE ZMOŽNOSTI ZAMEJSKIH MATURANTOV

Prispevek želi opozoriti na pozitivne vplive literarnozgodovinsko naravnane pouka slovenščine v slovenskih šolah v Italiji na razvoj kulturne zmožnosti in z njo povezane narodne pripadnosti dijakov. Prav vzgoja narodne pripadnosti je od nekdanje ena od ključnih nalog slovenske šole v Italiji. Analiza državnih eksternih izpitov iz slovenščine pokaže, kakšna je bila miselnost ministrstva za šolstvo v Italiji pred reformo in po njej.

Na srednjih šolah druge stopnje¹ s slovenskim učnim jezikom v Italiji poteka v skladu z italijanskimi ministrskimi smernicami za slovensko manjšino pri pouku slovenščine skoraj izključno poučevanje književnosti, predvsem literarne zgodovine, zelo malo je jezikovnega pouka. Podobno stanje je bilo pri gimnazijskem pouku slovenščine v Sloveniji pred korenito kurikularno prenovo, pri kateri je prišlo v ospredje predvsem razvijanje splošne sporazumevalne in literarnobralne zmožnosti, vsebinska in procesna znanja pa so bila nekoliko potisnjena v ozadje. V zadnjih letih² se ponovno opozarja na pomen stvarnega, systemskega znanja in spodbuja k preučevanju literature kot teksta v kontekstu tudi po načelih systemske didaktike (Krakar Vogel 2011, 2013).

Pouk slovenščine v slovenskih srednjih šolah druge stopnje v Italiji

Šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji so sestavni del italijanskega državnega šolskega sistema in delujejo po istih načelih in pravilih kot državne šole večinskega naroda. Šolski programi v šolah s slovenskim učnim jezikom so ministrski in povsem enaki kot programi večinskih italijanskih šol, le da so dopolnjeni s predmetom slovenski jezik in literatura ter nekaterimi vsebinskimi dodatki pri zgodovini in zemljepis (Eduka 2013). Učitelji slovenščine na slovenskih šolah v Italiji se v osnovi sicer držijo smernic italijanskega šolskega ministrstva, vendar so pri izbiri učnih vsebin in učbenikov precej avtonomni. Pri pouku slovenščine v srednjih šolah druge stopnje je jezikovni pouk predviden samo v prvih dveh letnikih (v t. i. bieniju),

¹ V preteklosti je bilo v rabi poimenovanje višje srednje šole, pogovorno se uporablja še danes.

² Pravzaprav je bilo na pomen razvijanja kulturne zavesti in širših socialnih zmožnosti, poleg sporazumevalne zmožnosti v knjižnem jeziku, opozorjeno že v posodobljenem učnem načrtu za pouk književnosti v gimnazijah (2008).

v preostalih treh letih (v t. i. trieniju) pa obravnavajo le književnost, in to samo slovenska. Precej poudarka namenijo svojim, zamejskim avtorjem, ki dijake bolj pritegnejo in se z njimi lažje poistovetijo. Učitelji slovenščine, ki smo jih zajeli v raziskavo,³ sicer poročajo, da pri pouku slovenščine večinoma uporabljajo učbenike, ki so bili izdani v Sloveniji, v njih pa zelo pogrešajo zamejske vsebine in obširnejše literarnozgodovinske umestitve izbranih avtorjev. V rabi so tudi učbeniki zamejskih avtorjev, izdani v Italiji,⁴ ki so vsebinsko ustrezni, oblikovno pa nekoliko zastareli in za dijake manj privlačni. Po mnenju anketiranih učiteljev slovenščine se kaže potreba po sestavi novih učbenikov književnosti za slovenske srednje šole druge stopnje v Italiji, ki bi po zgledu učbenikov za pouk italijanščine vsebovali tudi nekatere jezikovne naloge. Kot je bilo že omenjeno, namreč jezikovna vzgoja v italijanskem šolskem sistemu ne poteka posebej, ampak prek obravnave literature pri pouku književnosti. Analiza odgovorov anketiranih učiteljev slovenščine v Italiji (Melinc Mlekuž 2014) kaže na težnjo učiteljev, da bi bilo pri pouku slovenščine smiselno nameniti jezikovnemu pouku več pozornosti, saj pri zadnjih generacijah dijakov opažajo slabo jezikovno znanje.⁵ Gotovo na to vpliva tudi vedno več vpisanih dijakov iz neslovenskih (pretežno italijanskih) družin. Slovenska šola je veliko let delovala le kot šola za pripadnike slovenske narodne skupnosti, vzgajala je predvsem v smislu ohranjanja identitete in jezika slovenske narodne skupnosti zunaj meja matičnega ozemlja kot edine možne referenčne in identifikacijske skupnosti. Danes se aktualnost te vloge zaradi velikega števila učencev iz neslovensko govorečih družin postavlja pod vprašaj (Pertot 2011).

Slovenske šole v Italiji so torej postavljene pred nove izzive, nekatere spremembe se zrcalijo tudi pri pouku slovenščine. Dijaki v slovenskih srednjih šolah druge stopnje v Italiji tako za domače branje berejo predvsem prostoizbirna besedila, v skladu s svojimi zmožnostmi in zanimanji. Druga (obvezna) besedila obravnavajo po odlomkih. Osrednje mesto zajema literarno- in kulturnozgodovinska umestitev, zelo pogosto tudi s pomočjo medpredmetnega povezovanja. Učitelji slovenščine na slovenskih šolah v Italiji, ki smo jih zajeli v raziskavo, so poudarili, da je razvijanje zavesti o narodnostni pripadnosti eden osrednjih ciljev šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji predvsem za razumevanje lastne identitete in okolja, v katerem živijo. Uresničevanje tega cilja je v zadnjih letih težje uresničljivo zaradi narodnostno heterogenih razredov, velikokrat se morajo narodnostno občutljivim temam in aktualizaciji besedil celo izogniti. Kljub temu rezultati raziskave kažejo, da pri pouku slovenščine v zelo veliki meri spodbujajo in razvijajo odnos do slovenske tradicije in zgodovine ter občutek slovenske narodne pripadnosti. Pregled maturitetnih naslovov pisne naloge iz slovenščine v letih 1969 do 2014 to še dodatno potrди, kompleksni naslovi namreč predvidevajo kulturno zmožnost oz. razgledanost dijakov.

Maturitetni izpit do leta 1998

Pri prvem preizkusu iz t. i. splošne mature leta 1969 so maturantje izbirali med štirimi naslovi – zgodovinskim, strokovnim, literarnim in splošnim, ki so bili za italijanske in slovenske šole enaki, le da so jih za slovenske šole prevedli v slovenščino. Naloge, za katere so imeli šest ur časa, so zahteva-

³ V sodelovanje pri raziskavi so privolile vse srednje šole druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji – Državni znanstveni licej France Prešeren, Državni pedagoški in družboslovni licej Anton Martin Slomšek, Državni trgovski tehniški zavod Žiga Zois, Državni izobraževalni zavod Jožef Stefan iz Trsta in Državni izobraževalni zavod Primož Trubar – Simon Gregorčič ter Državni izobraževalni zavod Ivan Cankar – Žiga Zois – Jurij Vega iz Gorice. Sodelovalo je 231 dijakov 3. in 4. letnikov in 25 učiteljev slovenščine iz srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji ter 189 dijakov 3. letnikov in 18 učiteljev slovenščine iz Slovenije. Anketiranje je potekalo od marca do maja 2014, izsledki raziskave bodo predstavljeni v prihodnje, statistična obdelava podatkov namreč še ni popolnoma končana.

⁴ Nada Perot: *Od antike do danes: I. slovensko berilo za višje srednje šole* (1979); Robert Petaros, Maks Šah: *Od prvih zapiskov do romantike: II. slovensko berilo za višje srednje šole* (1980), Lojzka Bratuž, Marija Pirjevec: *Od realizma do moderne: III. slovensko berilo za višje srednje šole* (1993); Marija Cenda – Klinc: *Besede naših dni: IV. slovensko berilo za višje srednje šole* (1982).

⁵ Kar 83 odstotkov vprašanih učiteljev slovenščine si želi več pomoči pedagoških svetovalcev, predvsem na področju jezikoslovja, pa tudi jezikovne in književne didaktike.

le od dijakov izdelan pogled na svet in zmožnost lastne presoje aktualnih problemov. Naslove so izbrali na ministrstvu, zatem pa so jih morali na slovenskih šolah člani izpitne komisije sami prevesti v slovenščino. Ni čudno torej, da je pri prevajanju na različnih šolah prihajalo do velikih razlik, različnih prevodov in napak, kar je dijakom dodatno oteževalo razumevanje navodil. Večina naslovov je bila splošnih, nekateri pa so bili posvečeni specifičnim vprašanjem z italijanskega kulturnopolitičnega področja. Tako so bili slovenski dijaki, ki so prvenstveno poznali slovenski svet, tudi v tem prikrajšani, ker niso mogli povsem izpovedati svojih misli. Iz naslovov je razvidno, da se vse do leta 1983 niti eden ni nanašal na izrazito slovensko literaturo, zgodovino in na vprašanja, ki bi bila kakorkoli vsebinsko neposredno vezana na slovensko narodnost, kar bi bilo logično pričakovati, če naj bi bila slovenska šola res slovenska tudi po duhu in ne samo po jeziku. To pomeni, da šolsko ministrstvo ni upoštevalo specifičnosti slovenske šole, kar je bilo v nasprotju s četrtem členom posebnega statuta londonskega memoranduma ter osmim členom osimskega sporazuma, v katerem je jasno zapisano, da mora slovenska šola vsebinsko odražati duha slovenske narodnostne skupnosti in ne sme biti prevod italijanske šole. Kljub številnim prošnjam članov izpitnih komisij iz slovenskih šol je šolsko ministrstvo za prvi prevod naslovov v slovenščino poskrbelo šele leta 1977. Prvi literarni naslov, ki se je nanašal na slovensko kulturo, sta sindikat slovenske šole in deželna komisija uspela priboriti šele leta 1983. Za ponazoritev, kakšna miselnost je vladala pri sestavljalcih mature, bomo našteali nekaj naslovov. Naslov prvega literarnega esejaja leta 1988 se je glasil: *Slovensko gledališče je prehodilo dolgo pot od Linhartove Županove Micke do Cankarjeve Lepe Vide, preden je doseglo svoj višek. Navedite glavna dela, zaustavite se zlasti pri temah in dramskih zvrsteh, ki jih je Cankar obravnaval, ter jih razložite* (Primorski dnevnik, 17. 6. 1988: 4). Leta 1989 je bil na primer literarni naslov posvečen Simonu Gregorčiču in Otonu Župančiču, dvema različnima umetniškima svetovoma in dvema različnima osebnostnima. Dijaki so morali primerjati njuno umetniško delo in povedati, katere njune pesmi so jim všeč in zakaj. Leta 1993 so člani komisije in maturante ponovno razburili slabi slovenski prevodi italijanskega izvirnika. Na nekaterih šolah so kandidatom razdelili tudi italijanski izvirnik, tako da so sploh razumeli, kaj naslov zahteva od njih. Literarni naslov se je glasil: *Predstavite povojnega slovenskega pisatelja, ki je po vašem mnenju največjega pomena za sodobno slovensko literaturo* (Primorski dnevnik, 25. 6. 1993: 4). Redki dijaki, ki so izbrali ta naslov, so pisali o Pahorju in Rebuli. Leta 1994 so dijaki primerjali tragiko, ki preveva Cankarjeve *Podobe iz sanj* z aktualnim tragičnim dogajanjem v Bosni in Hercegovini. Leta 1995 so dijaki sicer pričakovali literarni naslov o Alojzu Rebuli, dobil je namreč Prešernovo nagrado, vendar so o njem pisali redki, večina se je odločila za splošni naslov. Na maturi iz leta 1996 so dijaki pri literarni temi analizirali dela, ki obravnavajo razdvojenost med navezanostjo na dom in vabljenostjo tujine, ki boleče odmeva v delih mnogih slovenskih ustvarjalcev. Ravno tako so tudi leta 1997 izbirali med avtorji, ki so jim blizu, in skušali kritično ovrednotiti njihovo ustvarjalnost. Izbirali so med Kocbekom, Pahorjem, Borom, Kajuhom, Balantičem, Kosmačem in drugimi, ki so v svojih delih obravnavali tematiko druge svetovne vojne. Leta 1998 je bil literarni maturitetni naslov posvečen Kosovelu: *Srečko Ko-*

sovel nam je vedno bližje, saj lahko najdemo v njegovih pesmih odraz svojih iskanj, stisk, želja, dvomov, upornosti in razočaranj. Razvijte tematiko, ki jo pesem nakazuje in jo vključite v pesnikovo literarno delovanje tudi glede na zgodovinsko dogajanje in na posebno obdobje naše književnosti, ki se je odprla s Kosovelom in drugimi ustvarjalci novim umetniškim smerem (Primorski dnevnik, 25. 6. 1998: 6).

Reforma mature

V šolskem letu 1998/99 je bil v Italiji sprejet nov zakon, in sicer morajo od takrat dijaki opravljati izpit iz vseh predmetov zadnjega letnika. Nova oblika maturitetnega preverjanja je bila prvič izpeljana v šolskem letu 2000/2001. Izpit je enoten za vso Italijo, pri slovenski manjšini so izpitne pole v slovenskem jeziku. Naloge določi ministrstvo za šolstvo v Rimu.

Maturitetni izpit⁶ iz slovenskega jezika v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji je sestavljen iz pisnega in ustnega dela. Pisni del sestavljajo tri pole oz. naloge. V prvi izpitni poli maturantje izberejo eno izmed štirih tipov nalog. Pri nalogi tipa A dijaki na podlagi odlomka iz literarnega besedila (v italijanskih šolah iz italijanske, v slovenskih šolah iz slovenske književnosti) pišejo interpretativni esej. Naloga tipa B predvideva zapis kratkega eseja ali časopisnega članka. Pri tej nalogi maturantje lahko izbirajo med štirimi področji:

- tip B1: literarno-umetnostno področje,
- tip B2: socialno-ekonomsko področje,
- tip B3: zgodovinsko-politično področje,
- tip B4: tehnično-znanstveno področje.

Preostali dve nalogi v prvi izpitni poli nista literarni, naloga tipa C zajema zgodovinsko temo, naloga tipa D pa je t. i. splošna naloga. Opozoriti je treba, da jezikovno znanje ocenjujejo samo pri izbrani pisni nalogi iz slovenščine in ne še posebej z jezikovnim testom. Maturantom je pri pisanju dovoljena celo uporaba slovarja in pravopisa.

Naloge v drugi pisni poli so vezane na snov enega izmed predmetov, značilnih za posamezno šolo (npr. grščino in latinščino v klasičnem liceju), tretja pisna pola pa preverja znanje vseh predmetov zadnjega letnika. Te naloge sestavi izpitna komisija, upoštevajo vzorce nalog, ki jih komisiji predložijo predmetni učitelji.

Pisni maturitetni izpit se izvaja konec junija tri dni zapored. Maturantje pišejo prvo polo šest ur, drugo odvisno od šole od štiri do šest ur, tretjo polo pa sestavi izpitna komisija in določi trajanje izpita šele pred začetkom pisanja. Razporede ustnih izpitov objavijo čez tri dni, skupaj z ocenami pisnih delov. Maturantje že med letom pripravijo raziskavo in jo potem predstavijo na ustnem delu izpita. Sicer pa so na ustnem pogovoru zajete teme, ki so bile obravnavane pri posameznem predmetu v zadnjem šolskem letu. Dijaki lahko dvajset točk od možnih končnih stotih točk pridobijo že pred maturo; t. i. šolski kredit je dijakova srednja ocena, ki jo je dosegel v zadnjih treh letih šolanja. Dodeli jo razredni svet, torej profesorji, ki so dijaka učili. Na podelitev šolskega kredita vplivajo tudi zunajšolske dejavnosti, ki so povezane z usmeritvijo šole, ki jo je dijak obiskoval, in predstavljajo t. i. forma-

⁶ Informacije o maturitetnem izpitu na slovenskih šolah v Italiji je posredovala Neva Zaghet, učiteljica slovenščine in latinščine na Državnem znanstvenem liceju France Prešeren v Trstu.

tivni kredit. Razredni svet torej s t. i. šolskim kreditom (najvišje število točk je dvajset) ovrednotijo uspeh, ki ga je dijak dosegel pri pouku med šolanjem in pri zunajšolskih dejavnostih.

Pisna naloga iz slovenščine 2014

Dijaki na slovenskih srednjih šolah druge stopnje v Italiji so tudi letos (junij 2014) lahko pri maturitetni pisni nalogi iz slovenščine izbirali med šestimi, tematsko povsem različnimi naslovi. Maturitetna pola iz slovenščine poleg navodil zajema tudi odlomek iz literarnega dela pri nalogi tipa A ter odlomke in citate iz literarnih kritik, razprav, časopisnih člankov in zgodovinskih knjig pri ostalih tipih nalog.

Tip A (analiza besedila): Odlomek iz Tovarišije Edvarda Kocbeka

Tip B1 (literarno-umetnostno področje): Impresionizem v slovenski besedi in likovni umetnosti

Tip B2 (socialno-ekonomsko področje): Nove odgovornosti

Tip B3 (zgodovinsko-politično področje): Težavna pot demokracije v 20. stoletju

Tip B4 (tehnično-znanstveno področje): Vsiljiva tehnologija

Tip C (zgodovinsko področje): 1. svetovna vojna

Tip D (splošna naloga): članek arhitekta Renza Piana o »krpanju periferij« (Primorski dnevnik, 19. 6. 2014: 5)

Pri eseju tipa A (analizi besedila) ni naslova, temveč je le besedilo z navodili, ki so razdeljena v tri sklope – razumevanje besedila, analiza besedila ter interpretacija in poglobitev. Dijaki, ki so na letošnji prvi pisni nalogi (junij 2014) izbrali nalogo tipa A, so tako morali obnoviti in analizirati izbrani odlomek iz Kocbekove *Tovarišije* (Kocbek 1967: 161–162).

Poglejmo primer navodil za pisno nalogo tipa A (analizo besedila).

1. Razumevanje besedila

Pozorno preberi besedilo in ga obnovi.

2. Analiza besedila

2.1 Opiši jezikovne in slogovne značilnosti besedila.

2.2 Analiziraj notranji boj, ki ga opisuje avtor v tem odlomku.

2.3 Kako se ta notranji boj razplete? Kdo ali kaj iz njega izide kot zmagovalec?

2.4 Opiši zgodovinsko ozadje, na katerem se odvija pisateljev notranji boj.

2.5 Razloži stavek: »Partizanstvo se je preselilo v mojo notranjost«.

2.6 Ali te Kocbekovo besedilo osebno nagovarja?

3. Interpretacija in poglobitev

Odlomek iz Tovarišije postavi v širši okvir Kocbekovega opusa in slovenskega zgodovinskega in literarnega dogajanja. (Primorski dnevnik, 19. 6. 2014: 5)

Od uvedbe nove oblike maturitetnega preverjanja zajema zadnji sklop vprašanj pri nalogi tipa A (analiza besedila) splošnejša vprašanja, tudi iz literarne zgodovine. Taka struktura po poročanju učiteljev, s katerimi smo se pogovarjali o zamejski maturi,⁷ omogoča dijakom, da se ob težavah pri

⁷ Nazadnje smo se z nekaterimi učitelji slovenščine o maturitetni pisni nalogi iz slovenščine v slovenskih šolah v Italiji in pripravi nanjo pogovarjali na simpoziju o A. Rebuli ob njegovi devetdesetletnici na Opčinah (6. junija 2014). Veliko pronicljivih mnenj in informacij o pouku slovenščine v slovenskih srednjih šolah druge stopnje v Italiji in končnem maturitetnem izpitu nam je posredovala Neva Zaghet, učiteljica slovenščine in latinščine na Državnem znanstvenem liceju France Prešeren in tajnica Slavističnega društva Trst–Gorica–Videm.

interpretaciji besedila lahko izvečejo s poznavanjem književne smeri ali avtorja.

Naloga tipa B predvideva izdelavo kratkega eseja ali časopisnega članka. Navodila zanju se od leta 1999 ne razlikujejo.⁸

Razvij izbrano temo v obliki kratkega eseja ali časopisnega članka. Interpretiraj in primerjaj predlagane dokumente in podatke.

Če se odločiš za obliko kratkega eseja, utemelji svoja izvajanja. Pri tem upoštevaj tudi svoje znanje in študijske izkušnje.

Svojemu eseju določi primeren naslov. Če se ti zdi primerno, razdeli obravnavo na paragrafe, ki imajo lahko vsak svoj naslov.

Če se odločiš za obliko časopisnega članka, mu določi primeren naslov in navedi, v kateri vrsti časopisa naj bi bil objavljen.

V obeh primerih naj dolžina ne preseže petih stolpcev na pol upognjenega lista.

Kandidat mora poleg teme obvladati tudi posamezne vrste eseja oz. tipe članka, saj mora navesti, kateremu tipu publikacije bo namenjen esej oz. članek, znotraj teme pa mora tudi sam poiskati naslov. Ta tip naloge vsako leto izbere največ maturantov. Slaba stran italijanske mature je gotovo ta, da jo lahko opravi dijak, ki se že prej odloči, da ne bo pisal o književnosti, in se nanjo sploh ne pripravlja.

Sklep

Literatura ima na nacionalni (družbeni) ravni kot eden od sistemov družbene komunikacije prek besedil (fragmentov in citatov), avtorjev, njihovih poetik, bralcev, kritikov in posrednikov motivacijsko moč ohranjanja in spreminjanja stališč, vrednot in procesov v družbenem dogajanju (Krakar Vogel 2006: 66–69). Slovenska skupnost v Italiji je literaturo od vedno dojemala kot kulturni kapital oz. sooblikovalko narodne pripadnosti in družbene identitete posameznika. V šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji je tako velik poudarek namenjen poznavanju literarnega razvoja, razumevanju in vrednotenju zgodovinskega dogajanja, posledično tudi razvoju slovenske skupnosti. Velika pozornost je namenjena tudi širšim vzgojnim ciljem, tj. oblikovanju estetskih in etičnih vrednot dijakov, predvsem pa oblikovanju meril in argumentov, ki temeljijo na že obstoječem znanju, kar se kaže tudi pri zahtevah maturitetnih pisnih nalog iz slovenščine.

Razvijanje slovenske pripadnosti je v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji sicer zakonsko predpisano, vendar v zadnjem času to ni več tako samoumevno, saj učenci in dijaki slovenskih šol niso več le pripadniki slovenske jezikovne skupine (zakon iz leta 1961), ampak vedno bolj tudi narodno mešanih oz. povsem neslovenskih družin. Spremembam se učitelji pri pouku slovenščine sicer prilagajajo, vsekakor pa bo v prihodnje treba preoblikovati berila, učbenike in delovne zvezke ter temeljito prenoviti učni načrt za vse programe šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

⁸ Maturitetne pisne naloge so zadnja leta na vpogled na spletni strani Primorskega dnevnika, <http://media.primorski.eu/media/attach/2014/06/Matura2014.pdf> (dostop 20. 6. 2014).

POVZETEK

Pregled maturitetnih naslovov prve pisne naloge iz slovenščine na slovenskih šolah v Italiji od leta 1969 do danes ter empirična raziskava med zamejskimi dijaki in učitelji sta potrdila, da pouk slovenščine v srednjih šolah druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji temelji na obravnavi literature kot teksta v kulturnozgodovinskem kontekstu, kar posledično pripomore k razvoju kulturne zavesti dijakov. Ta se kaže na osebni, narodni in medkulturni ravni. Prav razvijanje narodne pripadnosti pa je ključno za obstoj manjšine in tako osrednja naloga slovenske šole v Italiji.

Literatura

- Juvan, Marko, 2000: Vezi besedila: študije o slovenski književnosti in medbesedilnosti. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Krakar Vogel, Boža, 2006: Književna vzgoja in ključne kompetence. Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela, letn. 37, št. 1. 66–69.
- Krakar Vogel, Boža, 2008: Prenova srednješolskega književnega pouka v luči aktualno vzgojno-izobraževalnih tendenc. Slovenščina v šoli, XII. letnik, št. 3. 13–27.
- Krakar Vogel, Boža, 2011: Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. Meddisciplinarnost v slovenistiki. Obdobja 30. Simona Kranjc [ur.]. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 271–278.
- Krakar Vogel, Boža, 2013: Sistemska didaktika književnosti – od teorije k praksi. Slovenščina v šoli, XVI. letnik, št. 2. 3–11.
- Melinc, Maja, 2007: Literarna vzgoja – izhodišče za razvijanje nacionalne pripadnosti. 43. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. I. Novak Popov [ur.]. Ljubljana. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 221–224.
- Pertot, Suzana, 2011: Identitetne spremembe med Slovenci v Italiji v družinah učencev šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja. Št. 66. str. 24–43.
- Prva pisna naloga iz slovenščine. [online]. [uporabljeno 20. 6. 2014]. Dostopno na URL: <http://media.primorski.eu/media/attach/2014/06/Matura2014.pdf>.

Martina Kocbek¹, Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona

MNENJA UČITELJEV/UČITELJIC RAZREDNEGA POUKA O SVOJI ZMOŽNOSTI GOVORNEGA NASTOPANJA

Razredni učitelji pri pouku govorno nastopajo, zato sem raziskovala, katere so po mnenju učiteljev razlike v govorni usposobljenosti med učitelji iz Ljubljane in Pomurja, ali na govorno usposobljenost učitelja vplivajo leta poučevanja, ali je razlika med učitelji, ki so študirali na pedagoških fakultetah v Mariboru, Ljubljani in Kopru. Med učitelji so se pojavile razlike pri uporabi pripomočkov, pojavom treme, gibanju po prostoru, vzdrževanju očesnega stika in analizi govornega nastopanja.

Uvod

Ko učitelj² poučuje, se ves čas uči in raste. To pomeni, da se profesionalno razvija – tudi na področju govornega nastopanja. V šoli – pri pouku in v dejavnostih, povezanih s šolo – vsakodnevno govorno nastopa, zato je pomembno, da učencem predstavlja govorni zgled, saj je dober govorni zgled za učenčev razvoj zelo pomemben. Da bo učitelj uspešen pri svojem delu, mora imeti ustrezno znanje, čim več mora govorno nastopati in imeti ob tem nekoga, ki ga posluša, s komer analizira svoj govorni nastop ali pa to naredi sam. Zavedati se mora svojih pomanjkljivosti, da je lahko nanje pozoren in jih ob naslednjem govornem nastopu odpravi. Za govorni nastop pred učenci se mora dobro pripraviti, ker lahko ob slabi pripravi ob okoliščinah, ki nastajajo pri pouku, izgubi rdečo nit govorenja.

Učiteljevo govorno nastopanje kot enosmerno sporazumevanje

Javno govorno nastopanje pomeni tvorjenje enogovornih govorenih besedil, namenjenih širši ali ožji javnosti oz. razredu. Pri govornem nastopu mora biti učitelj pozoren na zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih javnih enogovornih govorenih besedil, pri čemer mora upoštevati sestavine sporazumevalne zmožnosti, pravorečno zmožnost, metaforično, metajezikovno in metakognitivno zmožnost (povzeto po Križaj Ortar 1999, v Petek 2011: 60).

Učitelj je pri govornem nastopanju v šoli odgovoren za pošiljanje, sprejemanje in delovanje posredovanih sporočil. Skrbeti mora, da je sporazume-

¹ Martina Kocbek, prof. razrednega pouka in dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok

² V nadaljevanju bom uporabljala samo moško obliko samostalnika učitelj, in sicer za moški in ženski spol.

2011/12/10 METAFOR
BALADA

stavek
jobeje ROMAN
podpičje
velika začeti
SVOJEM
SLOVENSČINA
V ŠOLI

vanje popolno in strokovno. To doseže tako, da je njegovo govorno nastopanje hoteno, načrtovano in zavestno; pri tem mora iskati in sprejemati povratno informacijo učencev. Sprejeto sporočilo mora na učence vplivati v skladu z namenom sporočila (Brajša 1993).

Oblika javnega govora

Za učitelje je pomembno, da poznajo različne oblike javnega govora, tako se lahko dobro pripravijo na govorni nastop. Ob poznavanju oblik javnega govora bo učitelj vedel, s kakšnim govornim nastopom bo pri učencih dosegel boljše poslušanje in sodelovanje.

Glede na pripravljeno predlogo Tivadar (2011: 493) deli besedilo na pet osnovnih stopenj govora, ki zahtevajo različno obvladanje knjižnega govora. Te stopnje so: a) branje, b) polbranje, c) govor na podlagi opornih točk, č) prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo, d) popolnoma prosti govor.

Govor na podlagi opornih točk in prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo, spadata med nebrani govor, ki ni neposredno povezan s pisno predlogo in zahteva aktivno usvojitev pravorečne norme. Tak govor uporabljajo na televiziji, pri oddajah v studiih in zabavnih oddajah z generalko. Govora sta značilna za parlamentarni govor, ker je precej branja in polbranja ter je v razpravi mogoča le kratka miselna priprava oz. priprava po opornih točkah. Govor vsebuje več narečne zaznamovanosti govorcev, raba besed je manj predvidena (Tivadar 2011). Za učitelja sta ti stopnji pomembni, saj je tak govor prisoten v razredu. Učitelj si za govorni nastop v razredu najpogosteje pripravi oporne točke ali pa se na govor pripravi samo miselno.

Priprava učitelja na govorno nastopanje

Preden nastane besedilo, mora učitelj opraviti kar nekaj dela. Dejavnosti pri tvorjenju besedila Križaj Ortar idr. (2011) razdelimo v sedem faz – iznajdba (odločimo se, kaj bo namen in kaj tema našega besedila), urejanje (gradivo uredimo, da nastane smiselna celota), ubesedovanje (urejenemu gradivu izberemo ustrezne besedne in stavčne vzorce), popravljanje prve različice (presojujemo ustreznost, razumljivost in odpravimo napake), prepisovanje popravljenega besedila in navajanje podatkov o virih, pomnjenje besedila in pripravljajanje ponazoril za govorno nastopanje ter izvajanje govornega nastopa.

Načela učiteljevega uspešnega govornega nastopanja

Če želijo biti učitelji pri sporočanju uspešni, morajo upoštevati šest načel: a) sporočamo z jasnim namenom; b) sporočamo le o tistem, kar dobro poznamo; c) upoštevamo okoliščine sporočanja; č) upoštevamo pravila danega besednega jezika; d) upoštevamo oz. posnemamo značilno zgradbo izbrane besedilne vrste; e) upoštevamo prednosti in pomanjkljivosti prenosnika (Križaj Ortar idr. 2011: 46).

Nebesedno sporazumevanje

Brajša (1993) poudarja, da je nebesedno sporazumevanje učitelja zelo pomembno, ker je nepogrešljivi del našega sporazumevanja z učenci. Sestavljeno je iz več elementov, kot so a) telesno vedenje (drža, usmerjenost gibov telesa), b) mimika (čela, lic, brade, obrvi, ust), c) očesni stik (pogled, zenice, očesne mišice), č) gestikulacija (govorica rok, velike in majhne kretnje) d) dotik, e) oblačenje, f) vedenje v prostoru (intimni, osebni in družbeni prostor, območje telesne razdalje), g) vedenje v času (čas za srečanja), h) zunanji kontekst (zunanje okoliščine med komuniciranjem).

Učenci zelo dobro zaznavajo nebesedna sporočila svojih učiteljev in so precej občutljivi nanje. Z opazovanjem mimike sklepajo o učiteljevem resničnem mnenju o tistem, o čemer govori. Učenci so pozorni na vse segmente nebesednega sporazumevanja in jim sledijo (Brajša 1993).

Opredelitev raziskovalnega problema in cilji raziskovanja

Učitelj v šoli – pri pouku in v dejavnostih, povezanih s šolo – vsakodnevno govorno nastopa, zato je pomembno, da vsem predstavlja govorni zgled.

Cilji raziskovanja so ugotoviti, kakšno mnenje imajo učitelji o svoji zmožnosti govornega nastopanja, ali so se učitelji dodatno izobraževali in jim dodatna znanja koristijo pri govornem nastopanju, ali je med govornimi nastopi pri pouku in govornimi nastopi v dejavnostih, povezanih s šolo, razlika v jezikovni zvrsti, obliki javnega govora, pripomočkih, pojavu in odražanju treme in v napakah. Ob tem želimo ugotoviti tudi, ali učitelji pred govornim nastopom in med njim občutijo tremo in kako se ta odraža, ali se učitelji pripravljajo na govorni nastop, kako dolgo se pripravljajo in kaj je pomembno pri pripravah, ali učitelji po govornem nastopu naredijo analizo in kako. Zanima nas še, katere so po mnenju učiteljev razlike v govorni usposobljenosti med učitelji iz Ljubljane in Pomurja, ali na govorno usposobljenost učitelja vplivajo leta poučevanja, ali je razlika med učitelji, ki so študirali na pedagoških fakultetah v Mariboru, Ljubljani in Kopru.

Vzorec in raziskovalna metoda

Raziskava temelji na vzorcu učiteljev razrednega pouka, ki so v šolskem letu 2012/13 poučevali na osnovnih šolah v Ljubljani in Pomurju. Podatke sem zbrala s pomočjo anketnega vprašalnika, ki sem ga poslala na osnovne šole v Ljubljani in Pomurju. V raziskavi je sodelovalo trinajst osnovnih šol, sedem iz Pomurja in šest iz Ljubljane. Na anketne vprašalnike sta odgovarjala 102 učitelja iz osnovnih šol v Pomurju (Osnovna šola Gornja Radgona, Osnovna šola Murska Sobota I, Osnovna šola Murska Sobota II, Osnovna šola Ivana Cankarja Ljutomer, Osnovna šola Benedikt, Osnovna šola dr. Antona Trstenjaka, Osnovna šola Radenci) in v Ljubljani (Osnovna šola Maksa Pečarja, Osnovna šola dr. Vita Kraigherja, Osnovna šola Franceta Bevka, Osnovna šola Mirana Jarca, Osnovna šola Šmartno pod Šmartno goro in Osnovna šola Oskarja Kovačiča).

Pri raziskovalnem delu sem uporabila kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Ugotovitve

Učitelji razrednega pouka so mnenje o svoji zmožnosti govornega nastopanja podali z izpolnjevanjem anketnega vprašalnika.

Govorno nastopanje učiteljev med učno uro

| ČAS POUČEVANJA (leta) | V katerem delu učne ure v glavnem govorno nastopate? | | | Skupaj | |
|--------------------------|--|---------------------------|--------------------------|--------|---------|
| | V uvodnem delu učne ure | V osrednjem delu učne ure | V sklepnem delu učne ure | | |
| 0–10 | f | 13 | 8 | 3 | 24 |
| | f % | 54,2 % | 33,3 % | 12,5 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 20 | 9 | 1 | 30 |
| | f % | 66,7 % | 30,0 % | 3,3 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 19 | 10 | 4 | 33 |
| | f % | 57,6 % | 30,3 % | 12,1 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 14 | 1 | 0 | 15 |
| | f % | 93,3 % | 6,7 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 66 | 28 | 8 | 102 |
| | f % | 64,7 % | 27,5 % | 7,8 % | 100,0 % |

Preglednica 1: Govorno nastopanje učiteljev z različnim številom let delovne dobe, med učno uro

| OBMOČJE POUČEVANJA | V katerem delu učne ure v glavnem govorno nastopate? | | | Skupaj | |
|-----------------------|--|---------------------------|--------------------------|--------|---------|
| | V uvodnem delu učne ure | V osrednjem delu učne ure | V sklepnem delu učne ure | | |
| V Ljubljani | f | 30 | 14 | 6 | 50 |
| | f % | 60,0 % | 28,0 % | 12,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 36 | 14 | 2 | 52 |
| | f % | 69,2 % | 26,9 % | 3,8 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 66 | 28 | 8 | 102 |
| | f % | 64,7 % | 27,5 % | 7,8 % | 100,0 % |

Preglednica 2: Govorno nastopanje učiteljev iz Ljubljane in Pomurja, med učno uro

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | V katerem delu učne ure v glavnem govorno nastopate? | | | Skupaj | |
|------------------------------------|--|---------------------------|--------------------------|--------|---------|
| | V uvodnem delu učne ure | V osrednjem delu učne ure | V sklepnem delu učne ure | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 38 | 15 | 2 | 55 |
| | f % | 69,1 % | 27,3 % | 3,6 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 27 | 12 | 6 | 45 |
| | f % | 60,0 % | 26,7 % | 13,3 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | f % | 50,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 66 | 28 | 8 | 102 |
| | f % | 64,7 % | 27,5 % | 7,8 % | 100,0 % |

Preglednica 3: Govorno nastopanje učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, med učno uro

Med učitelji z različnim številom let delovne dobe (učitelji iz Ljubljane in Pomurja; učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah) se ne

pojavljajo razlike glede tega, v katerem delu učne ure govorno nastopajo. Največkrat nastopajo v uvodnem delu učne ure.

Učitelji ob pouku največkrat še govorno nastopajo na roditeljskih sestankih. Najmanj učitelji govorno nastopajo na prireditvah.

Dodatno izobraževanje po študiju

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Ali ste se na področju govornega nastopanja dodatno izobraževali na seminarjih? | | Skupaj | |
|-----------------------|---|--------|--------|---------|
| | Da | Ne | | |
| 0–10 | f | 8 | 16 | 24 |
| | f % | 33,3 % | 66,7 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 9 | 21 | 30 |
| | f % | 30,0 % | 70,0 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 15 | 18 | 33 |
| | f % | 45,5 % | 54,5 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 3 | 12 | 15 |
| | f % | 20,0 % | 80,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 35 | 67 | 102 |
| | f % | 34,3 % | 65,7 % | 100,0 % |

Preglednica 4: Dodatno izobraževanje učiteljev z različnim številom let delovne dobe

| OBMOČJE POUČEVANJA | Ali ste se na področju govornega nastopanja dodatno izobraževali na seminarjih? | | Skupaj | |
|--------------------|---|--------|--------|---------|
| | Da | Ne | | |
| V Ljubljani | f | 21 | 29 | 50 |
| | f % | 42,0 % | 58,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | F | 14 | 38 | 52 |
| | f % | 26,9 % | 73,1 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 35 | 67 | 102 |
| | f % | 34,3 % | 65,7 % | 100,0 % |

Preglednica 5: Dodatno izobraževanje učiteljev iz Ljubljane in Pomurja

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Ali ste se na področju govornega nastopanja dodatno izobraževali na seminarjih? | | Skupaj | |
|------------------------------------|---|--------|--------|---------|
| | Da | Ne | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 15 | 40 | 55 |
| | f % | 27,3 % | 72,7 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 19 | 26 | 45 |
| | f % | 42,2 % | 57,8 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 1 | 1 | 2 |
| | f % | 50,0 % | 50,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 35 | 67 | 102 |
| | f % | 34,3 % | 65,7 % | 100,0 % |

Preglednica 6: Dodatno izobraževanje učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah

Med razrednimi učitelji z različnim številom let delovne dobe se ne pojavljajo razlike glede tega, ali so se po dokončanem študiju dodatno izobraževali. Prav tako se ne pojavljajo razlike glede izobraževanja po dokončanem študiju pri učiteljih iz Ljubljane in Pomurja in učiteljih, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah.



Socialna zvrst pri govornem nastopanju

| ČAS POUČEVANJA (leta) | V kateri jezikovni zvrsti v glavnem govorno nastopate? | | | | Skupaj | |
|-----------------------------|--|------------------------------------|--|--------------|--------|---------|
| | V zbornem knjižnem jeziku | V knjižnem pogovornem jeziku | V pokrajinskem pogovornem jeziku | V narečju | | |
| 0–10 | f | 6 | 18 | 0 | 0 | 24 |
| | f % | 25,0 % | 75,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 12 | 17 | 1 | 0 | 30 |
| | f % | 40,0 % | 56,7 % | 3,3 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 12 | 20 | 1 | 0 | 33 |
| | f % | 36,4 % | 60,6 % | 3,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 4 | 11 | 0 | 0 | 15 |
| | f % | 26,7 % | 73,3 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 34 | 66 | 2 | 0 | 102 |
| | f % | 33,3 % | 64,7 % | 2,0 % | 0,0 % | 100,0 % |

Preglednica 7: Uporaba socialne zvrsti pri govornem nastopanju glede na število let poučevanja učiteljev

| OBMOČJE POUČEVANJA | V kateri jezikovni zvrsti v glavnem govorno nastopate? | | | | Skupaj | |
|-----------------------|--|------------------------------------|--|-----------|--------|---------|
| | V zbornem knjižnem jeziku | V knjižnem pogovornem jeziku | V pokrajinskem pogovornem jeziku | V narečju | | |
| V Ljubljani | f | 13 | 35 | 2 | 0 | 50 |
| | f % | 26,0 % | 70,0 % | 4,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 21 | 31 | 0 | 0 | 52 |
| | f % | 40,4 % | 59,6 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 34 | 66 | 2 | 0 | 102 |
| | f % | 33,3 % | 64,7 % | 2,0 % | 0,0 % | 100,0 % |

Preglednica 8: Uporaba socialne zvrsti pri govornem nastopanju učiteljev iz Ljubljane in Pomurja

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | V kateri jezikovni zvrsti v glavnem govorno nastopate? | | | | Skupaj | |
|------------------------------------|--|------------------------------------|--|-----------|--------|---------|
| | V zbornem knjižnem jeziku | V knjižnem pogovornem jeziku | V pokrajinskem pogovornem jeziku | V narečju | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 22 | 33 | 0 | 0 | 55 |
| | f % | 40,0 % | 60,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 11 | 32 | 2 | 0 | 45 |
| | f % | 24,4 % | 71,1 % | 4,4 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | f % | 50,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 34 | 66 | 2 | 0 | 102 |
| | f % | 33,3 % | 64,7 % | 2,0 % | 0,0 % | 100,0 % |

Preglednica 9: Uporaba socialne zvrsti pri govornem nastopanju učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah

Največ učiteljev razrednega pouka poučuje v knjižnem pogovornem jeziku, temu sledi poučevanje v zbornem knjižnem jeziku. Učitelji v narečju govorno ne nastopajo. Med učitelji se ne pojavljajo razlike glede tega, katero socialno zvrst razredni učitelji (z različnim številom let delovne dobe; iz Ljubljane in Pomurja; ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah) uporabljajo pri govornem nastopu.

Učitelj kot govornik

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Kako bi se ocenili kot govornik? | | | Skupaj | |
|--------------------------|----------------------------------|------------------------|-------------------|--------|---------|
| | Sem dober govornik | Sem povprečen govornik | Sem slab govornik | | |
| 0–10 | f | 9 | 15 | 0 | 24 |
| | f % | 37,5 % | 62,5 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 7 | 23 | 0 | 30 |
| | f % | 23,3 % | 76,7 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 7 | 26 | 0 | 33 |
| | f % | 21,2 % | 78,8 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 1 | 14 | 0 | 15 |
| | f % | 6,7 % | 93,3 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 24 | 78 | 0 | 102 |
| | f % | 23,5 % | 76,5 % | 0,0 % | 100,0 % |

Preglednica 10: Kako se ocenjujejo kot govornici učitelji z različnim številom let delovne dobe

| OBMOČJE POUČEVANJA | Kako bi se ocenili kot govornik? | | | Skupaj | |
|-----------------------|----------------------------------|------------------------|-------------------|--------|---------|
| | Sem dober govornik | Sem povprečen govornik | Sem slab govornik | | |
| V Ljubljani | f | 13 | 37 | 0 | 50 |
| | f % | 26,0 % | 74,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 11 | 41 | 0 | 52 |
| | f % | 21,2 % | 78,8 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 24 | 78 | 0 | 102 |
| | f % | 23,5 % | 76,5 % | 0,0 % | 100,0 % |

Preglednica 11: Kako se ocenjujejo kot govornici učitelji iz Ljubljane in Pomurja

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Kako bi se ocenili kot govornik? | | | Skupaj | |
|------------------------------------|----------------------------------|------------------------|-------------------|--------|---------|
| | Sem dober govornik | Sem povprečen govornik | Sem slab govornik | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 12 | 43 | 0 | 55 |
| | f % | 21,8 % | 78,2 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 12 | 33 | 0 | 45 |
| | f % | 26,7 % | 73,3 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 2 | 0 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 24 | 78 | 0 | 102 |
| | f % | 23,5 % | 76,5 % | 0,0 % | 100,0 % |

Preglednica 12: Kako se ocenjujejo kot govornici učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah

Razlike se med učitelji z različnim številom let delovne dobe glede tega, kako se ocenjujejo kot govornici, ne pojavljajo. Tudi med učitelji iz Ljubljane in Pomurja in med učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, ni razlik glede tega, kako se ocenjujejo kot govornici. Največ učiteljev razrednega pouka je mnenja, da so povprečni govorniki. Ni učitelja, ki bi se ocenil kot slab govornik.



Oblika javnega govora

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Katero obliko javnega govora v glavnem uporabljate na govornih nastopih pri pouku? | | | | Skupaj |
|-----------------------------|--|-------------------------------|--|--|---------|
| | Govor na podlagi zapisanega besedila | Govor na podlagi opornih točk | Prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo | Govor brez poprejšnje miselne priprave | |
| 0–10 f | 1 | 8 | 15 | 0 | 24 |
| % | 4,2 % | 33,3 % | 62,5 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 10–20 f | 5 | 12 | 13 | 0 | 30 |
| % | 16,7 % | 40,0 % | 43,3 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 20–30 f | 3 | 21 | 8 | 1 | 33 |
| % | 9,1 % | 63,6 % | 24,2 % | 3,0 % | 100,0 % |
| 30–40 f | 0 | 6 | 9 | 0 | 15 |
| % | 0,0 % | 40,0 % | 60,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj f | 9 | 47 | 45 | 1 | 102 |
| f % | 8,8 % | 46,1 % | 44,1 % | 1,0 % | 100,0 % |

Preglednica 13: Oblika javnega govora pri učiteljih z različnim številom let delovne dobe pri pouku

| OBMOČJE POUČEVANJA | Katero obliko javnega govora v glavnem uporabljate na govornih nastopih pri pouku? | | | | Skupaj |
|-----------------------|--|-------------------------------|--|--|---------|
| | Govor na podlagi zapisanega besedila | Govor na podlagi opornih točk | Prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo | Govor brez poprejšnje miselne priprave | |
| V Ljubljani f | 4 | 22 | 23 | 1 | 50 |
| f % | 8,0 % | 44,0 % | 46,0 % | 2,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju f | 5 | 25 | 22 | 0 | 52 |
| f % | 9,6 % | 48,1 % | 42,3 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj f | 9 | 47 | 45 | 1 | 102 |
| f % | 8,8 % | 46,1 % | 44,1 % | 1,0 % | 100,0 % |

Preglednica 14: Oblika javnega govora pri učiteljih iz Ljubljane in Pomurja pri pouku

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Katero obliko javnega govora v glavnem uporabljate na govornih nastopih pri pouku? | | | | Skupaj |
|--------------------------------------|--|-------------------------------|--|--|---------|
| | Govor na podlagi zapisanega besedila | Govor na podlagi opornih točk | Prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo | Govor brez poprejšnje miselne priprave | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru f | 5 | 27 | 23 | 0 | 55 |
| f % | 9,1 % | 49,1 % | 41,8 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani f | 4 | 19 | 21 | 1 | 45 |
| f % | 8,9 % | 42,2 % | 46,7 % | 2,2 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru f | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| f % | 0,0 % | 50,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj f | 9 | 47 | 45 | 1 | 102 |
| f % | 8,8 % | 46,1 % | 44,1 % | 1,0 % | 100,0 % |

Preglednica 15: Oblika javnega govora pri učiteljih, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pri pouku

Pri učiteljih razrednega pouka se pojavljajo razlike glede tega, katero obliko javnega govora najpogosteje uporabljajo pri pouku. Učitelji, ki poučujejo 20–30 let, največkrat uporabljajo govor na podlagi opornih točk, preostali učitelji uporabljajo prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo. Govor na podlagi opornih točk večkrat uporabljajo učitelji v Pomurju, v Ljubljani pa

večkrat uporabljajo prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo. Učitelji, ki so študirali na Pedagoški fakulteti v Mariboru, največkrat uporabljajo govor na podlagi opornih točk, učitelji z ljubljanske fakultete največkrat uporabljajo prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo. Učitelja, ki sta se izobraževala na koprski fakulteti, sta eden za govor na podlagi opornih točk, drugi pa za prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo.

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Katero obliko javnega govora v glavnem uporabljate na govornih nastopih v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | Skupaj | |
|-----------------------------|--|-------------------------------|--|--|--------|---------|
| | Govor na podlagi zapisanega besedila | Govor na podlagi opornih točk | Prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo | Govor brez poprejšnje miselne priprave | | |
| 0–10 | f | 5 | 14 | 4 | 1 | 24 |
| | f % | 20,8 % | 58,3 % | 16,7 % | 4,2 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 4 | 23 | 3 | 0 | 30 |
| | f % | 13,3 % | 76,7 % | 10,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 7 | 22 | 3 | 1 | 33 |
| | f % | 21,2 % | 66,7 % | 9,1 % | 3,0 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 0 | 9 | 6 | 0 | 15 |
| | f % | 0,0 % | 60,0 % | 40,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 16 | 68 | 16 | 2 | 102 |
| | f % | 15,7 % | 66,7 % | 15,7 % | 2,0 % | 100,0 % |

Preglednica 16: Oblika javnega govora pri učiteljih z različnim številom let delovne dobe pri dodatnih dejavnostih

| OBMOČJE POUČEVANJA | Katero obliko javnega govora v glavnem uporabljate na govornih nastopih v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | Skupaj | |
|-----------------------|--|-------------------------------|--|--|--------|---------|
| | Govor na podlagi zapisanega besedila | Govor na podlagi opornih točk | Prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo | Govor brez poprejšnje miselne priprave | | |
| V Ljubljani | f | 9 | 32 | 9 | 0 | 50 |
| | f % | 18,0 % | 64,0 % | 18,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 7 | 36 | 7 | 2 | 52 |
| | f % | 13,5 % | 69,2 % | 13,5 % | 3,8 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 16 | 68 | 16 | 2 | 102 |
| | f % | 15,7 % | 66,7 % | 15,7 % | 2,0 % | 100,0 % |

Preglednica 17: Oblika javnega govora pri učiteljih iz Ljubljane in Pomurja pri dodatnih dejavnostih

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Katero obliko javnega govora v glavnem uporabljate na govornih nastopih v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | Skupaj | |
|------------------------------------|--|-------------------------------|--|--|--------|---------|
| | Govor na podlagi zapisanega besedila | Govor na podlagi opornih točk | Prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo | Govor brez poprejšnje miselne priprave | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 7 | 38 | 8 | 2 | 55 |
| | f % | 12,7 % | 69,1 % | 14,5 % | 3,6 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 8 | 29 | 8 | 0 | 45 |
| | f % | 17,8 % | 64,4 % | 17,8 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | f % | 50,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 16 | 68 | 16 | 2 | 102 |
| | f % | 15,7 % | 66,7 % | 15,7 % | 2,0 % | 100,0 % |

Preglednica 18: Oblika javnega govora pri učiteljih, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pri dodatnih dejavnostih



Učitelji z različnim številom let delovne dobe, učitelji iz Ljubljane in Pomurja in učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, največkrat pri dodatnih dejavnostih uporabljajo govor na podlagi opornih točk. Najmanjkrat uporabljajo govor brez poprejšnje miselne priprave.

Uporaba pripomočkov

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Katere pripomočke v glavnem uporabljate pri govornem nastopu pri pouku? | | | | | Skupaj | |
|-----------------------------|---|--------|-----------------------|------------------------------|-------|--------|---------|
| | Prosojnice | Tablo | Interaktivno tablo | Ne uporabljam pripomočkov | Drugo | | |
| 0-10 | f | 2 | 13 | 5 | 2 | 2 | 24 |
| | f % | 8,3 % | 54,2 % | 20,8 % | 8,3 % | 8,3 % | 100,0 % |
| 10-20 | f | 8 | 8 | 13 | 0 | 1 | 30 |
| | f % | 26,7 % | 26,7 % | 43,3 % | 0,0 % | 3,3 % | 100,0 % |
| 20-30 | f | 4 | 14 | 11 | 2 | 2 | 33 |
| | f % | 12,1 % | 42,4 % | 33,3 % | 6,1 % | 6,1 % | 100,0 % |
| 30-40 | f | 3 | 9 | 3 | 0 | 0 | 15 |
| | f % | 20,0 % | 60,0 % | 20,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 17 | 44 | 32 | 4 | 5 | 102 |
| | f % | 16,7 % | 43,1 % | 31,4 % | 3,9 % | 4,9 % | 100,0 % |

Preglednica 19: Uporaba pripomočkov učiteljev z različnim številom let delovne dobe pri pouku

| OBMOČJE POUČEVANJA | Katere pripomočke v glavnem uporabljate pri govornem nastopu pri pouku? | | | | | Skupaj | |
|-----------------------|---|--------|-----------------------|---------------------------------|-------|--------|---------|
| | Prosojnice | Tablo | Interaktivno tablo | Ne uporabljam pripomočkov | Drugo | | |
| V Ljubljani | f | 8 | 22 | 18 | 2 | 0 | 50 |
| | f % | 16,0 % | 44,0 % | 36,0 % | 4,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 9 | 22 | 14 | 2 | 5 | 52 |
| | f % | 17,3 % | 42,3 % | 26,9 % | 3,8 % | 9,6 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 17 | 44 | 32 | 4 | 5 | 102 |
| | f % | 16,7 % | 43,1 % | 31,4 % | 3,9 % | 4,9 % | 100,0 % |

Preglednica 20: Uporaba pripomočkov učiteljev iz Ljubljane in Pomurja pri pouku

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Katere pripomočke v glavnem uporabljate pri govornem nastopu pri pouku? | | | | | Skupaj | |
|---|---|--------|-----------------------|---------------------------------|-------|--------|---------|
| | Prosojnice | Tablo | Interaktivno tablo | Ne uporabljam pripomočkov | Drugo | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 10 | 24 | 14 | 2 | 5 | 55 |
| | f % | 18,2 % | 43,6 % | 25,5 % | 3,6 % | 9,1 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 7 | 19 | 17 | 2 | 0 | 45 |
| | f % | 15,6 % | 42,2 % | 37,8 % | 4,4 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 50,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 17 | 44 | 32 | 4 | 5 | 102 |
| | f % | 16,7 % | 43,1 % | 31,4 % | 3,9 % | 4,9 % | 100,0 % |

Preglednica 21: Uporaba pripomočkov učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pri pouku

Učitelji, ki poučujejo 10-20 let, najpogosteje od pripomočkov uporabljajo interaktivno tablo. Vsi drugi učitelji največkrat uporabljajo tablo. V Ljubljani

in Pomurju učitelji od pripomočkov najpogosteje uporabljajo interaktivno tablo. V Ljubljani interaktivno tablo uporabljajo večkrat kot v Pomurju. Med učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, ni razlik – največkrat uporabljajo tablo.

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Katere pripomočke v glavnem uporabljate pri govornem nastopu v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | | Skupaj | |
|-----------------------------|---|--------|--------------------|---------------------------|--------|--------|---------|
| | Prosojnice | Tablo | Interaktivno tablo | Ne uporabljam pripomočkov | Drugo | | |
| 0–10 | f | 5 | 3 | 7 | 5 | 4 | 24 |
| | f % | 20,8 % | 12,5 % | 29,2 % | 20,8 % | 16,7 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 6 | 4 | 16 | 4 | 0 | 30 |
| | f % | 20,0 % | 13,3 % | 53,3 % | 13,3 % | 0,0 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 9 | 6 | 10 | 5 | 3 | 33 |
| | f % | 27,3 % | 18,2 % | 30,3 % | 15,2 % | 9,1 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 15 |
| | f % | 20,0 % | 20,0 % | 26,7 % | 20,0 % | 13,3 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 23 | 16 | 37 | 17 | 9 | 102 |
| | f % | 22,5 % | 15,7 % | 36,3 % | 16,7 % | 8,8 % | 100,0 % |

Preglednica 22: Uporaba pripomočkov učiteljev z različnim številom let delovne dobe pri dodatnih dejavnostih

| OBMOČJE POUČEVANJA | Katere pripomočke v glavnem uporabljate pri govornem nastopu v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | | Skupaj | |
|-----------------------|---|--------|--------------------|---------------------------|--------|--------|---------|
| | Prosojnice | Tablo | Interaktivno tablo | Ne uporabljam pripomočkov | Drugo | | |
| V Ljubljani | f | 8 | 5 | 21 | 13 | 3 | 50 |
| | f % | 16,0 % | 10,0 % | 42,0 % | 26,0 % | 6,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 15 | 11 | 16 | 4 | 6 | 52 |
| | f % | 28,8 % | 21,2 % | 30,8 % | 7,7 % | 11,5 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 23 | 16 | 37 | 17 | 9 | 102 |
| | f % | 22,5 % | 15,7 % | 36,3 % | 16,7 % | 8,8 % | 100,0 % |

Preglednica 23: Uporaba pripomočkov učiteljev iz Ljubljane in Pomurja pri dodatnih dejavnostih

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Katere pripomočke v glavnem uporabljate pri govornem nastopu v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | | Skupaj | |
|------------------------------------|---|--------|--------------------|---------------------------|--------|--------|---------|
| | Prosojnice | Tablo | Interaktivno tablo | Ne uporabljam pripomočkov | Drugo | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 15 | 11 | 18 | 5 | 6 | 55 |
| | f % | 27,3 % | 20,0 % | 32,7 % | 9,1 % | 10,9 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 8 | 5 | 17 | 12 | 3 | 45 |
| | f % | 17,8 % | 11,1 % | 37,8 % | 26,7 % | 6,7 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 23 | 16 | 37 | 17 | 9 | 102 |
| | f % | 22,5 % | 15,7 % | 36,3 % | 16,7 % | 8,8 % | 100,0 % |

Preglednica 24: Uporaba pripomočkov učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pri dodatnih dejavnostih

Pri dodatnih dejavnostih se med učitelji iz Ljubljane in Pomurja pojavljajo razlike glede tega, katere pripomočke uporabljajo pri dodatnih dejavnostih. Vsi učitelji pri dodatnih dejavnostih največkrat uporabljajo interaktivno tablo. Predvidevanje, da se med učitelji z različnim številom let delovne



dobe in med učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, ne pojavljajo razlike glede tega, katere pripomočke uporabljajo pri dodatnih dejavnostih, potrjujem.

Trema pred govornim nastopanjem in med njim

Trema pred govornim nastopanjem

| ČAS POUČEVANJA (leta) | | Kako pogosto se vam pred govornim nastopanjem pojavi trema pred poukom? | | | | | Skupaj |
|-----------------------------|-----|--|---------|--------|--------|--------|---------|
| | | Vedno | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | |
| 0–10 | f | 0 | 0 | 1 | 11 | 12 | 24 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 4,2 % | 45,8 % | 50,0 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 1 | 1 | 3 | 8 | 17 | 30 |
| | f % | 3,3 % | 3,3 % | 10,0 % | 26,7 % | 56,7 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 0 | 0 | 3 | 15 | 15 | 33 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 9,1 % | 45,5 % | 45,5 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 0 | 0 | 1 | 6 | 8 | 15 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 6,7 % | 40,0 % | 53,3 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 1 | 1 | 8 | 40 | 52 | 102 |
| | f % | 1,0 % | 1,0 % | 7,8 % | 39,2 % | 51,0 % | 100,0 % |

Preglednica 25: Trema pred govornim nastopanjem učiteljev z različnim številom let delovne dobe pred poukom

| OBMOČJE POUČEVANJA | | Kako pogosto se vam pred govornim nastopanjem pojavi trema pred poukom? | | | | | Skupaj |
|-----------------------|-----|--|---------|--------|--------|--------|---------|
| | | Vedno | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | |
| V Ljubljani | f | 0 | 0 | 5 | 19 | 26 | 50 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 10,0 % | 38,0 % | 52,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 1 | 1 | 3 | 21 | 26 | 52 |
| | f % | 1,9 % | 1,9 % | 5,8 % | 40,4 % | 50,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 1 | 1 | 8 | 40 | 52 | 102 |
| | f % | 1,0 % | 1,0 % | 7,8 % | 39,2 % | 51,0 % | 100,0 % |

Preglednica 26: Trema pred govornim nastopanjem učiteljev iz Ljubljane in Pomurja pred poukom

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | | Kako pogosto se vam pred govornim nastopanjem pojavi trema pred poukom? | | | | | Skupaj |
|---------------------------------------|-----|--|---------|--------|--------|--------|---------|
| | | Vedno | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 1 | 1 | 4 | 21 | 28 | 55 |
| | f % | 1,8 % | 1,8 % | 7,3 % | 38,2 % | 50,9 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 0 | 0 | 4 | 18 | 23 | 45 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 8,9 % | 40,0 % | 51,1 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 50,0 % | 50,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 1 | 1 | 8 | 40 | 52 | 102 |
| | f % | 1,0 % | 1,0 % | 7,8 % | 39,2 % | 51,0 % | 100,0 % |

Preglednica 27: Trema pred govornim nastopanjem učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pred poukom

Čas poučevanja ne vpliva na razlike glede pojavljanja treme pred govornim nastopom pri pouku. Med učitelji z različnim številom let delovne dobe ni

razlik glede pojavljanja treme, ker se pri večini učiteljev treme ne pojavlja. Pri učiteljih iz Ljubljane in Pomurja in učiteljih, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, se ne pojavljajo razlike glede treme pred govornim nastopanjem pri pouku. Učitelji najpogosteje nimajo treme pred govornim nastopom pri pouku.

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Kako pogosto se vam pred govornim nastopanjem pojavi treme pred nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | | Skupaj | |
|-----------------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Vedno | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| 0–10 | f | 6 | 2 | 7 | 7 | 2 | 24 |
| | f % | 25,0 % | 8,3 % | 29,2 % | 29,2 % | 8,3 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 2 | 7 | 13 | 5 | 3 | 30 |
| | f % | 6,7 % | 23,3 % | 43,3 % | 16,7 % | 10,0 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 2 | 3 | 14 | 11 | 3 | 33 |
| | f % | 6,1 % | 9,1 % | 42,4 % | 33,3 % | 9,1 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 1 | 4 | 4 | 6 | 0 | 15 |
| | f % | 6,7 % | 26,7 % | 26,7 % | 40,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 11 | 16 | 38 | 29 | 8 | 102 |
| | f % | 10,8 % | 15,7 % | 37,3 % | 28,4 % | 7,8 % | 100,0 % |

Preglednica 28: Treme učiteljev z različnim številom let delovne dobe pred govornim nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo

| OBMOČJE POUČEVANJA | Kako pogosto se vam pred govornim nastopanjem pojavi treme pred nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | | Skupaj | |
|--------------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Vedno | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| V Ljubljani | f | 7 | 10 | 17 | 14 | 2 | 50 |
| | f % | 14,0 % | 20,0 % | 34,0 % | 28,0 % | 4,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 4 | 6 | 21 | 15 | 6 | 52 |
| | f % | 7,7 % | 11,5 % | 40,4 % | 28,8 % | 11,5 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 11 | 16 | 38 | 29 | 8 | 102 |
| | f % | 10,8 % | 15,7 % | 37,3 % | 28,4 % | 7,8 % | 100,0 % |

Preglednica 29: Treme pred govornim nastopanjem učiteljev iz Ljubljane in Pomurja pred nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Kako pogosto se vam pred govornim nastopanjem pojavi treme pred nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | | Skupaj | |
|------------------------------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Vedno | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 5 | 6 | 23 | 15 | 6 | 55 |
| | f % | 9,1 % | 10,9 % | 41,8 % | 27,3 % | 10,9 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 6 | 10 | 14 | 13 | 2 | 45 |
| | f % | 13,3 % | 22,2 % | 31,1 % | 28,9 % | 4,4 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 50,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 11 | 16 | 38 | 29 | 8 | 102 |
| | f % | 10,8 % | 15,7 % | 37,3 % | 28,4 % | 7,8 % | 100,0 % |

Preglednica 30: Treme pred govornim nastopanjem učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pred nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo

Glede treme pred govornim nastopom pri dodatnih dejavnostih se ne pojavljajo razlike med razrednimi učitelji z različnim številom let delovne dobe. Učitelji, ki poučujejo 10–20 in 20–30 let, najpogosteje odgovarjajo, da imajo tremo včasih. Največ učiteljev, ki poučujejo 0–10 let, ima tremo včasih ali redko. Redko imajo tremo tisti učitelji, ki poučujejo 30–40 let. Učitelji imajo včasih tremo pred govornim nastopanjem pri dodatnih dejavnostih.



Trema med govornim nastopanjem

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Kako pogosto se vam med govornim nastopanjem pri pouku pojavi trema? | | | | Skupaj | |
|--------------------------|---|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Vedno | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| 0–10 | f | 0 | 0 | 10 | 14 | 24 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 41,7 % | 58,3 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 0 | 2 | 14 | 14 | 30 |
| | f % | 0,0 % | 6,7 % | 46,7 % | 46,7 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 1 | 4 | 14 | 14 | 33 |
| | f % | 3,0 % | 12,1 % | 42,4 % | 42,4 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 0 | 0 | 6 | 9 | 15 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 40,0 % | 60,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 1 | 6 | 44 | 51 | 102 |
| | f % | 1,0 % | 5,9 % | 43,1 % | 50,0 % | 100,0 % |

Preglednica 31: Trema učiteljev z različnim številom let delovne dobe med govornim nastopanjem pri pouku

| OBMOČJE POUČEVANJA | Kako pogosto se vam med govornim nastopanjem pri pouku pojavi trema? | | | | Skupaj | |
|-----------------------|---|--------|-------|--------|--------|---------|
| | Vedno | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| V Ljubljani | f | 0 | 1 | 25 | 24 | 50 |
| | f % | 0,0 % | 2,0 % | 50,0 % | 48,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 1 | 5 | 19 | 27 | 52 |
| | f % | 1,9 % | 9,6 % | 36,5 % | 51,9 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 1 | 6 | 44 | 51 | 102 |
| | f % | 1,0 % | 5,9 % | 43,1 % | 50,0 % | 100,0 % |

Preglednica 32: Trema učiteljev iz Ljubljane in Pomurja med govornim nastopanjem pri pouku

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Kako pogosto se vam med govornim nastopanjem pri pouku pojavi trema? | | | | Skupaj | |
|---------------------------------------|---|--------|-------|--------|---------|---------|
| | Vedno | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 1 | 5 | 20 | 29 | 55 |
| | f % | 1,8 % | 9,1 % | 36,4 % | 52,7 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 0 | 1 | 24 | 20 | 45 |
| | f % | 0,0 % | 2,2 % | 53,3 % | 44,4 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 1 | 6 | 44 | 51 | 102 |
| | f % | 1,0 % | 5,9 % | 43,1 % | 50,0 % | 100,0 % |

Preglednica 33: Trema učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah med govornim nastopanjem pri pouku

Med govornim nastopanjem učiteljev z različnim številom let delovne dobe se ne pojavljajo razlike glede treme pri pouku. Pri vseh učiteljih se trema najpogosteje pojavlja redko ali se ne pojavlja. Tudi pri učiteljih iz Ljubljane in Pomurja in učiteljih, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, se ne pojavljajo razlike glede treme med govornim nastopanjem pri pouku. Prav tako se tudi pri teh učiteljih trema pojavlja redko ali se ne pojavlja. V Ljubljani se trema največkrat pojavlja redko, v Pomurju pa včasih.

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Kako pogosto se vam med govornim nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo pojavi trema? | | | | | Skupaj | |
|-----------------------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Vedno | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| 0–10 | f | 1 | 5 | 7 | 10 | 1 | 24 |
| | f % | 4,2 % | 20,8 % | 29,2 % | 41,7 % | 4,2 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 3 | 6 | 11 | 9 | 1 | 30 |
| | f % | 10,0 % | 20,0 % | 36,7 % | 30,0 % | 3,3 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 2 | 5 | 12 | 13 | 1 | 33 |
| | f % | 6,1 % | 15,2 % | 36,4 % | 39,4 % | 3,0 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 0 | 3 | 5 | 7 | 0 | 15 |
| | f % | 0,0 % | 20,0 % | 33,3 % | 46,7 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 6 | 19 | 35 | 39 | 3 | 102 |
| | f % | 5,9 % | 18,6 % | 34,3 % | 38,2 % | 2,9 % | 100,0 % |

Preglednica 34: Trema učiteljev z različnim številom let delovne dobe med govornim nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo

| OBMOČJE POUČEVANJA | Kako pogosto se vam med govornim nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo pojavi trema? | | | | | Skupaj | |
|-----------------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Vedno | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| V Ljubljani | f | 6 | 13 | 12 | 18 | 1 | 50 |
| | f % | 12,0 % | 26,0 % | 24,0 % | 36,0 % | 2,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 0 | 6 | 23 | 21 | 2 | 52 |
| | f % | 0,0 % | 11,5 % | 44,2 % | 40,4 % | 3,8 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 6 | 19 | 35 | 39 | 3 | 102 |
| | f % | 5,9 % | 18,6 % | 34,3 % | 38,2 % | 2,9 % | 100,0 % |

Preglednica 35: Trema učiteljev iz Ljubljane in Pomurja med govornim nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Kako pogosto se vam med govornim nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo pojavi trema? | | | | | Skupaj | |
|------------------------------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Vedno | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 1 | 6 | 25 | 21 | 2 | 55 |
| | f % | 1,8 % | 10,9 % | 45,5 % | 38,2 % | 3,6 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 5 | 13 | 9 | 17 | 1 | 45 |
| | f % | 11,1 % | 28,9 % | 20,0 % | 37,8 % | 2,2 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 50,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 6 | 19 | 35 | 39 | 3 | 102 |
| | f % | 5,9 % | 18,6 % | 34,3 % | 38,2 % | 2,9 % | 100,0 % |

Preglednica 36: Trema učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah med govornim nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo

Med razrednimi učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, se ne pojavljajo razlike glede treme med govornim nastopanjem pri dodatnih dejavnostih. Pri teh učiteljih se trema pojavlja včasih ali redko.



Napake med govornim nastopanjem

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Kako pogosto med govornim nastopanjem delate napake v zvezi z navedenimi prvinami pri pouku? | | | | | Skupaj | |
|------------------------------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Gibanje po prostoru | | | | | | |
| | Zelo pogosto | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 0 | 6 | 17 | 23 | 9 | 55 |
| | f % | 0,0 % | 10,9 % | 30,9 % | 41,8 % | 16,4 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 0 | 1 | 17 | 12 | 15 | 45 |
| | f % | 0,0 % | 2,2 % | 37,8 % | 26,7 % | 33,3 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 50,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 0 | 8 | 35 | 35 | 24 | 102 |
| | f % | 0,0 % | 7,8 % | 34,3 % | 34,3 % | 23,5 % | 100,0 % |

Preglednica 37: Napake učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pri pouku – gibanje po prostoru

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Kako pogosto med govornim nastopanjem delate napake v zvezi z navedenimi prvinami pri pouku? | | | | | Skupaj | |
|------------------------------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Vzdrževanje očesnega stika z občinstvom | | | | | | |
| | Zelo pogosto | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 5 | 4 | 4 | 23 | 19 | 55 |
| | f % | 9,1 % | 7,3 % | 7,3 % | 41,8 % | 34,5 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 1 | 4 | 10 | 9 | 21 | 45 |
| | f % | 2,2 % | 8,9 % | 22,2 % | 20,0 % | 46,7 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 6 | 9 | 14 | 33 | 40 | 102 |
| | f % | 5,9 % | 8,8 % | 13,7 % | 32,4 % | 39,2 % | 100,0 % |

Preglednica 38: Napake učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pri pouku – vzdrževanje očesnega stika z občinstvom

| OBMOČJE POUČEVANJA | Kako pogosto med govornim nastopanjem delate napake v zvezi z navedenimi prvinami pri pouku? | | | | | Skupaj | |
|-----------------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | Vzdrževanje očesnega stika z občinstvom | | | | | | |
| | Zelo pogosto | Pogosto | Včasih | Redko | Nikoli | | |
| V Ljubljani | f | 1 | 5 | 10 | 11 | 23 | 50 |
| | f % | 2,0 % | 10,0 % | 20,0 % | 22,0 % | 46,0 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 5 | 4 | 4 | 22 | 17 | 52 |
| | f % | 9,6 % | 7,7 % | 7,7 % | 42,3 % | 32,7 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 6 | 9 | 14 | 33 | 40 | 102 |
| | f % | 5,9 % | 8,8 % | 13,7 % | 32,4 % | 39,2 % | 100,0 % |

Preglednica 39: Napake učiteljev iz Ljubljane in Pomurja pri pouku – vzdrževanje očesnega stika z občinstvom

Napake med govornim nastopanjem se pojavljajo pri večini učiteljev razrednega pouka. Med učitelji z različnim številom let delovne dobe se ne pojavljajo razlike glede tega, katere napake delajo med govornim nastopom pri pouku. Pri učiteljih iz Ljubljane in Pomurja se pojavljajo razlike pri vzdrževanju očesnega stika z občinstvom, saj teh napak učitelji iz Ljubljane najpogosteje ne delajo, učitelji iz Pomurja pa napake delajo redko. Zavrčam tudi hipotezo, da se med učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, ne pojavljajo razlike glede tega, katere napake delajo med govornim nastopom pri pouku. Razlike med učitelji se pojavljajo pri gibanju po

prostoru in vzdrževanju očesnega stika z občinstvom. Med razrednimi učitelji z različnim številom let delovne dobe, učitelji iz Ljubljane in Pomurja in učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, se ne pojavljajo razlike glede tega, katere napake delajo med govornim nastopanjem pri dodatnih dejavnostih.

Med učitelji se ne pojavljajo razlike v zvezi s prvinami pri pouku, kot so telesna drža, kretnje rok, mimika obraza (kremženje), spreminjanje tona in barve glasu, primerna hitrost govorjenja, ustrezna jakost glasu in tekoče govorjenje brez mašil.

Priprava na govorno nastopanje

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Kaj je za vas pomembno pri pripravi na govorno nastopanje za pouk? | | | | Skupaj | |
|-----------------------------|--|--|------------------------------------|--------------------------------------|--------|---------|
| | Odločitev za temo besedila | Priprava načrta v obliki točk ali miselnega vzorca | Urejanje gradiva v smiselno celoto | Izbiranje ustreznih jezikovnih prvin | | |
| 0–10 | f | 2 | 5 | 6 | 2 | 15 |
| | f % | 13,3 % | 33,3 % | 40,0 % | 13,3 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 1 | 8 | 5 | 2 | 16 |
| | f % | 6,2 % | 50,0 % | 31,2 % | 12,5 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 0 | 7 | 9 | 1 | 17 |
| | f % | 0,0 % | 41,2 % | 52,9 % | 5,9 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 0 | 5 | 5 | 0 | 10 |
| | f % | 0,0 % | 50,0 % | 50,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 3 | 25 | 25 | 5 | 58 |
| | f % | 5,2 % | 43,1 % | 43,1 % | 8,6 % | 100,0 % |

Preglednica 40: Pomembno pri pripravi na govorno nastopanje pri pouku za učitelje z različnim številom let delovne dobe

| OBMOČJE POUČEVANJA | Kaj je za vas pomembno pri pripravi na govorno nastopanje za pouk? | | | | Skupaj | |
|--------------------|--|--|------------------------------------|--------------------------------------|--------|---------|
| | Odločitev za temo besedila | Priprava načrta v obliki točk ali miselnega vzorca | Urejanje gradiva v smiselno celoto | Izbiranje ustreznih jezikovnih prvin | | |
| V Ljubljani | f | 1 | 12 | 14 | 1 | 28 |
| | f % | 3,6 % | 42,9 % | 50,0 % | 3,6 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 2 | 13 | 11 | 4 | 30 |
| | f % | 6,7 % | 43,3 % | 36,7 % | 13,3 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 3 | 25 | 25 | 5 | 58 |
| | f % | 5,2 % | 43,1 % | 43,1 % | 8,6 % | 100,0 % |

Preglednica 41: Pomembno pri pripravi na govorno nastopanje pri pouku za učitelje iz Ljubljane in Pomurja

Preglednica 42: Pomembno pri pripravi na govorno nastopanje pri pouku za učitelje, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | Kaj je za vas pomembno pri pripravi na govorno nastopanje za pouk? | | | | Skupaj | |
|------------------------------------|--|--|------------------------------------|--------------------------------------|--------|---------|
| | Odločitev za temo besedila | Priprava načrta v obliki točk ali miselnega vzorca | Urejanje gradiva v smiselno celoto | Izbiranje ustreznih jezikovnih prvin | | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 2 | 15 | 10 | 5 | 32 |
| | f % | 6,2 % | 46,9 % | 31,2 % | 15,6 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 1 | 9 | 15 | 0 | 25 |
| | f % | 4,0 % | 36,0 % | 60,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | f % | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 3 | 25 | 25 | 5 | 58 |
| | f % | 5,2 % | 43,1 % | 43,1 % | 8,6 % | 100,0 % |

Pri pripravi na govorno nastopanje učiteljev z različnim številom let delovne dobe pri pouku se ne pojavljajo razlike, zato hipotezo zavračam. Več kot polovica učiteljev se pripravlja na govorni nastop. Za učitelje sta najpomembnejši priprava načrta v obliki točk ali miselnega vzorca in urejanje gradiva v smiselno celoto. Skoraj polovica učiteljev se na govorni nastop pripravlja do 30 minut, nekoliko več kot 30 odstotkov učiteljev pa se na govorni nastop pripravlja do ene ure. Med učitelji iz Ljubljane in Pomurja in učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, se ne pojavljajo razlike glede priprave na govorno nastopanje pri pouku. Pri obeh skupinah učiteljev sta pri pripravi na govorni nastop za učitelje najpomembnejši priprava načrta v obliki točk ali miselnega vzorca in urejanje gradiva v smiselno celoto.

Preglednica 43: Pomembno pri pripravi na govorno nastopanje v dejavnostih, povezanih s šolo, za učitelje z različnim številom let delovne dobe

| ČAS POUČEVANJA (leta) | Kaj je za vas pomembno pri pripravi na govorno nastopanje za nastopanje v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | Skupaj | |
|-----------------------------|--|--|------------------------------------|--------------------------------------|--------|---------|
| | Odločitev za temo besedila | Priprava načrta v obliki točk ali miselnega vzorca | Urejanje gradiva v smiselno celoto | Izbiranje ustreznih jezikovnih prvin | | |
| 0–10 | f | 2 | 9 | 10 | 1 | 22 |
| | f % | 9,1 % | 40,9 % | 45,5 % | 4,5 % | 100,0 % |
| 10–20 | f | 1 | 15 | 11 | 1 | 28 |
| | f % | 3,6 % | 53,6 % | 39,3 % | 3,6 % | 100,0 % |
| 20–30 | f | 5 | 7 | 11 | 2 | 25 |
| | f % | 20,0 % | 28,0 % | 44,0 % | 8,0 % | 100,0 % |
| 30–40 | f | 2 | 6 | 7 | 0 | 15 |
| | f % | 13,3 % | 40,0 % | 46,7 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 10 | 37 | 39 | 4 | 90 |
| | f % | 11,1 % | 41,1 % | 43,3 % | 4,4 % | 100,0 % |

| OBMOČJE POUČEVANJA | | Kaj je za vas pomembno pri pripravi na govorno nastopanje za nastopanje v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | Skupaj |
|-----------------------|-----|--|--|------------------------------------|--------------------------------------|---------|
| | | Odločitev za temo besedila | Priprava načrta v obliki točk ali miselnega vzorca | Urejanje gradiva v smiselno celoto | Izbiranje ustreznih jezikovnih prvin | |
| V Ljubljani | f | 2 | 23 | 18 | 1 | 44 |
| | f % | 4,5 % | 52,3 % | 40,9 % | 2,3 % | 100,0 % |
| V Pomurju | f | 8 | 14 | 21 | 3 | 46 |
| | f % | 17,4 % | 30,4 % | 45,7 % | 6,5 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 10 | 37 | 39 | 4 | 90 |
| | f % | 11,1 % | 41,1 % | 43,3 % | 4,4 % | 100,0 % |

Preglednica 44: Pomembno pri pripravi na govorno nastopanje v dejavnostih, povezanih s šolo, za učitelje iz Ljubljane in Pomurja

| DODIPLOMSKO ŠTUDIRANJE | | Kaj je za vas pomembno pri pripravi na govorno nastopanje za nastopanje v dejavnostih, povezanih s šolo? | | | | Skupaj |
|------------------------------------|-----|--|--|------------------------------------|--------------------------------------|---------|
| | | Odločitev za temo besedila | Priprava načrta v obliki točk ali miselnega vzorca | Urejanje gradiva v smiselno celoto | Izbiranje ustreznih jezikovnih prvin | |
| Na Pedagoški fakulteti v Mariboru | f | 8 | 17 | 21 | 3 | 49 |
| | f % | 16,3 % | 34,7 % | 42,9 % | 6,1 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani | f | 2 | 20 | 16 | 1 | 39 |
| | f % | 5,1 % | 51,3 % | 41,0 % | 2,6 % | 100,0 % |
| Na Pedagoški fakulteti v Kopru | f | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| | f % | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % | 100,0 % |
| Skupaj | f | 10 | 37 | 39 | 4 | 90 |
| | f % | 11,1 % | 41,1 % | 43,3 % | 4,4 % | 100,0 % |

Preglednica 45: Pomembno pri pripravi na govorno nastopanje v dejavnostih, povezanih s šolo, za učitelje, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah

Največ učiteljev se na govorni nastop pripravlja do 30 minut, tem pa sledijo učitelji, ki se na nastop pripravljajo do ene ure. Med učitelji iz Ljubljane in Pomurja in učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, ni razlik glede priprave na govorno nastopanje pri dodatnih dejavnostih. Zavračam hipotezo, da se med razrednimi učitelji z različnim številom let delovne dobe pojavljajo razlike glede priprave na govorno nastopanje pri dodatnih dejavnostih. Za vse učitelje sta najpomembnejši priprava načrta v obliki točk ali miselnega vzorca in urejanje gradiva v smiselno celoto. Skoraj polovica učiteljev se na govorni nastop pripravlja več kot eno uro, nekaj manj učiteljev pa do ene ure.

Analiza govornega nastopanja

Moja predvidevanja se niso potrdila, saj se med učitelji z različnim številom let delovne dobe ne pojavljajo razlike glede analize govornega nastopa pri pouku. Prav tako se med učitelji iz Ljubljane in Pomurja ne pojavljajo razlike glede analize govornega nastopa pri pouku. V Pomurju je 61 odstotkov učiteljev, ki po govornem nastopu naredijo analizo. Med razrednimi učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, se ne pojavljajo razlike

glede analize govornega nastopanja pri pouku. Največ učiteljev analizo naredi tako, da prosi nekoga, da ga posluša in nato oceni. Med razrednimi učitelji se ne pojavljajo razlike glede analize govornega nastopanja pri dodatnih dejavnostih. Med razrednimi učitelji z različnim številom let delovne dobe se tako ne pojavljajo razlike glede analize govornega nastopanja. Med učitelji iz Ljubljane in Pomurja in učitelji, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, se ne pojavljajo razlike glede analize govornega nastopanja pri dodatnih dejavnostih. Učitelji najpogosteje naredijo analizo govornega nastopa tako, da prosijo nekoga, da jih posluša in nato oceni.

Sklep

S pomočjo izsledkov analize sem dobila odgovore na vprašanja o govornem nastopanju učiteljev. Ugotovila sem, da učitelji ne delajo veliko napak med govornim nastopanjem pred učenci. Med učitelji so se pokazale razlike pri a) uporabi pripomočkov pri dodatnih dejavnostih med učitelji iz Ljubljane in Pomurja; b) pojavu treme med učitelji iz Ljubljane in Pomurja med govornim nastopanjem v dejavnostih, povezanih s šolo; c) napakah učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pri pouku – gibanje po prostoru; č) napakah učiteljev, ki so študirali na različnih pedagoških fakultetah, pri pouku – vzdrževanje očesnega stika z občinstvom; d) napakah učiteljev iz Ljubljane in Pomurja pri pouku – vzdrževanje očesnega stika z občinstvom; e) analizi govornega nastopa učiteljev iz Ljubljane in Pomurja po govornem nastopu pri pouku.

POVZETEK

Ker učitelji razrednega pouka pri pouku tudi govorno nastopajo, sem raziskovala, kakšno mnenje imajo o svoji zmožnosti govornega nastopanja. Dobljene podatke sem primerjala med učitelji z različnim številom let delovne dobe, učitelji iz Ljubljane in Pomurja ter učitelji, ki so študirali na različnih slovenskih pedagoških fakultetah.

Na govorni nastop se učitelji pripravljajo, in sicer do 30 minut. Pri pouku učitelji najpogosteje govorijo na podlagi opornih točk ali prosto brez zapisa, a z miselno pripravo, pri dodatnih dejavnostih zunaj pouka pa uporabljajo predvsem govor na podlagi opornih točk, najmanj pogosto pa govor brez prejšnje miselne priprave. Iz rezultatov je razvidno tudi, da učitelji od pripomočkov najpogosteje uporabljajo tablo in interaktivno tablo. Učitelji iz Ljubljane po govornem nastopu pri pouku manjkrat naredijo analizo govornega nastopa kot učitelji iz Pomurja. Razlik glede analize govornega nastopa pri dodatnih dejavnostih ni. Po govornem nastopu

učitelji opravijo analizo tako, da prosijo nekoga, da jih posluša in nato oceni. Večina razrednih učiteljev se ima za povprečnega govornika. Pri učiteljih ni razlik glede tega, katere napake delajo med govornim nastopanjem pri dodatnih dejavnostih. Pri pouku se pojavljajo napake pri učiteljih, ki so obiskovali različne pedagoške fakultete, glede gibanja po prostoru in pri vzdrževanju očesnega stika. Razlike glede vzdrževanja očesnega stika so tudi pri učiteljih iz Ljubljane in Pomurja. Pred govornim nastopanjem in med govornim nastopanjem pri pouku se trema pri učiteljih najpogosteje ne pojavi. Izsledki so pokazali, da med učitelji ni razlik glede tega, v katerem delu učne ure govorno nastopajo, ali so se na področju govornega nastopanja izobraževali še po končanem dodiplomskem študiju, da pri govornem nastopanju uporabljajo pogosteje knjižni govorni jezik kot pa knjižni zborni jezik.

↳ Literatura

- Brajša, P., 1993: Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta Nova.
- Kocbek, M., 2013: Mnenja učiteljev/učiteljic razrednega pouka o svoji zmožnosti govornega nastopanja. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., Ambrož, D., Židan, S., 2011: Na pragu besedila 1. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol. Ljubljana: Založba Rokus.
- Petek, T., 2011: Učinkovito učiteljevo javno govorno nastopanje kot temelj za uresničevanje sodobnega in kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. 59–74.
- Tivadar, H., 2011: Vzpostavitev razmerij med govorom in branjem, recitacijo in igranjem. Meddisciplinarnost v slovenistiki. 489–495.

Darinka Rosc Leskovec, Vladimir Milekšič, Zavod RS za šolstvo

KOLIKO SO PREIZKUSI ZNANJA (TESTI) VELJAVNI

Učni načrt – temeljno merilo veljavnosti

Znanje lahko dobro vrednotimo samo z dobrimi preizkusi znanja. Med merskimi karakteristikami, ki jih morajo imeti dobri preizkusi znanja, je na prvem mestu – pred objektivnostjo,¹ zanesljivostjo² in občutljivostjo³ – njihova **veljavnost** (validnost). Preizkus znanja je veljaven, če res meri tisto, kar mislimo, da meri oz. mora meriti, in če je sestavljen v skladu z namenom preverjanja. V Napotkih za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli, objavljenih na spletni strani Državnega izpitnega centra,⁴ je kot najpomembnejša izpostavljena vsebinska veljavnost: »Preizkus znanja je vsebinsko veljaven, če preverja učne cilje oziroma standarde znanja, ki jih določa učni načrt. Če torej pri sestavljanju preizkusa znanja upoštevamo pomembne cilje, ki smo jih določili v prvi fazi postopka sestavljanja (v mrežnem diagramu), bo preizkus znanja vsebinsko veljaven.«

Veljavnost je najpomembnejša zahteva preizkusov znanja tako pri notranjem, učiteljevem, kot pri zunanem ocenjevanju. Ko govorimo o vrednotenju znanja pri slovenščini v osnovni šoli, je temeljno merilo veljavnosti preizkusa znanja posodobljeni učni načrt⁵ – z vsebinami, cilji, standardi znanja, zmožnostmi, razmerjem med njimi, ravnmi zahtevnosti ... določa tako vsebino – kaj ocenjevati (in še prej v procesu pouka razvijati) – kot način – kako ocenjevati. Pri notranjem, učiteljevem ocenjevanju znanje vrednotimo z vidika doseganja ciljev/standardov znanja, opredeljenih v letni pripravi/učnih sklopih/sklopu, ki jih mora učenec na preizkusu znanja doseči za določeno oceno (normativna vloga). Nacionalno preverjanje znanja (NPZ) ima drugo, formativno vlogo – ugotoviti, kaj učenci dosegajo od določenega z učnim načrtom in v kolikšni meri in tudi česa ne, podatki pa naj bi na vseh ravneh služili predvsem izboljševanju znanja/pouka.

Kako torej pri slovenščini sestaviti preizkus znanja, da bo čim bolj skladen z določili učnega načrta (in s pomenom pridevnika *veljaven* v SSKJ: »... 3. *ki se zaradi dobrih, primernih lastnosti upošteva, uporablja*: veljavne metode raziskovanja; veljavne norme vedenja 4. *ki je v skladu z resničnostjo*: absolutno veljavna resnica ...«)? Kaj zagotavlja veljavnost preizkusa znanja kot celote in kaj veljavnost posamezne naloge?

¹ Objektivnost pomeni, da vrednotenje znanja za vse, ki opravljajo preizkus znanja, poteka pod enakimi pogoji. Vključuje vse postopke od priprave preizkusov znanja, izvedbe preverjanja in vrednotenja nalog do interpretacije dosežkov.

² Preizkus znanja je zanesljiv, če na več preverjanjih istih ciljev/standardov znanja v podobnih okoliščinah zagotavlja primerljive dosežke. Visoko objektivnost in zanesljivost morajo imeti zlasti selekcijski preizkusi znanja.

³ Občutljivost (diskriminativnost) preizkusa znanja pomeni, da so naloge v preizkusu in preizkus znanja kot celota sestavljeni na način, da omogočajo zaznavanje razlik v znanju vseh učencev, tako tistih z visokimi učnimi zmožnostmi kot tistih s povprečnimi in z nizkimi. Občutljivost je tesno povezana z zahtevnostjo preizkusa – prelahek ali prezahteven preizkus ima nizko občutljivost in posledično tudi nizko veljavnost.

⁴ http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/ (dostop 17. 3. 2014).

⁵ Učni načrt Slovenščina, MŠŠ, ZRSŠ, 2011, elektronski vir. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (dostop 17. 3. 2014).

Veljavnost preizkusa znanja kot celote

Prva zahteva pri veljavnosti **pisnega preizkusa znanja (testa) iz slovenščine** je določilo učnega načrta, da tako pri jeziku kot pri književnosti **doseganje standardov znanja ugotavljamo in vrednotimo (in še prej v vsem procesu pouka razvijamo) na osnovi besedil:**

- za jezik tako UN določa, da *»učitelj preverja in ocenjuje učenčevo sporazumevalno zmožnost, to je zmožnost sprejemanja in tvorjenja različni besedil«,* da *»ocenjuje učenčevo zmožnost branja in pisanja tistih besedilnih vrst, ki so določene z UN«* in da *»ob različnih besedilih vrednoti učenčevo poimenovalno, skladijsko, pravopisno, slogovno in metajezikovno zmožnost«,*
- za književnost pa, da *»učitelj preverja in ocenjuje učenčevo zmožnost književnega branja, recepcijsko zmožnost, tako da vrednoti učenčeve odgovore, s katerimi ta skladno s cilji in standardi znanja v učnem načrtu dokazuje zmožnost samostojnega razumevanja, vrednotenja književnega besedila in medbesedilnega primerjanja književnih besedil«. (UN, Preverjanje in ocenjevanje znanja, str. 110).*

Učni načrt med vsebinami določa tudi vrsto besedil, ki jih učenci v posameznem razredu oz. vzgojno-izobraževalnem obdobju sprejemajo (v primeru pisnega preizkusa znanja to pomeni, da jih sami tiho berejo, razumejo, razčlenjujejo, vrednotijo in primerjajo) in tvorijo (na podlagi prebranega izhodiščnega neumetnostnega ali umetnostnega besedila pišejo v učnem načrtu določena krajša besedila).

Dolžine in zahtevnosti besedil učni načrt sicer neposredno ne določa, je pa opredeljena z vrsto besedil v posameznem razredu in vzgojno-izobraževalnem obdobju v povezavi s cilji jezikovne in metajezikovne zmožnosti, ki jo razvijamo in vrednotimo ob te vrste besedilih, in še na več drugih mestih – poleg splošnih ciljev predmeta tako še v standardih znanja, didaktičnih priporočilih in medpredmetnih povezavah.

Za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje učni načrt tako npr. za jezikovni del določa:

- v standardih znanja, da učenec zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil (poleg teh učenci v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih berejo tudi dvogovorna besedila in besedila za razvijanje zmožnosti selektivnega branja) pokaže tako, da *»tekoče in primerno hitro tiho bere in razume svoji starosti ustrezna besedila, predvidena v tem učnem načrtu«* (UN, str. 88);
- v didaktičnih priporočilih, da *»temeljni cilj pouka slovenščine, to je razvijanje sporazumevalne zmožnosti kot zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst, izhaja iz obravnave neumetnostnih in umetnostnih besedil, primernih starostni stopnji učencev v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju«* (UN, str. 97) in da se *»pri obravnavi neumetnostnih besedil predmet povezuje z učenčevimi izkušnjami in predznanjem ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih«* (UN, str. 105), ter
- v medpredmetnih povezavah, da se *»v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri obravnavanju neumetnostnih besedil predmet*

povezuje z učenčevimi izkušnjami in predznanjem ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih; učenci namreč govorijo, pišejo prikazovalna besedila o sebi in svojem družbenem oz. naravnem okolju ter poslušajo, berejo in razčlenjujejo poljudnoznanstvena besedila, ob tem pa tudi nebesedne dele teh besedil, kot so preglednice, grafikoni ipd.» (UN, str. 108).

Besedila in njihova zahtevnost so opredeljena tudi v delih učnega načrta, ki določajo rabo informacijske tehnologije.

Razlogi, zakaj je treba sporazumevalno zmožnost učencev v preizkusu znanja vrednotiti z nalogami, ki se navezujejo na izhodiščno besedilo, so v osnovni šoli enaki, kot jih Jerca Vogel navaja za maturo: »Kot smo zapisali, je za zmožnosti, znanje in stališča, ki sooblikujejo sporazumevalno zmožnost, značilno, da ne delujejo izolirano, temveč v interakciji. Zato je tudi pri preverjanju pomembno, da se stalno ohranja vpetost v kontekst in da so naloge povezane v koherentno celoto. To pomeni, da so tudi naloge, s katerimi se preverja jezikovna in metajezikovna zmožnost, bodisi neposredno povezane z razumevanjem izhodiščnega besedila oz. okoliščin njegovega nastanka bodisi se navezujejo na dejansko ali morebitno rabo jezikovnih sredstev v podobnih/različnih sporazumevalnih položajih.« (Vogel 2012: 74)⁶

V šolski praksi⁷ se v preizkusih znanja zvezi z besedili pojavljajo predvsem te pomanjkljivosti:

- Še vedno se tako pri jeziku kot pri književnosti pojavljajo preizkusi znanja brez izhodiščnih besedil, sestavljeni iz med seboj nepovezanih nalog, ki preverjajo cilje/standarde znanja na podlagi posameznih primerov jezikovnih sredstev (besed, oblik, stavkov, povedi) ali literarnovednih pojmov in književnega znanja (večinoma na prvi taksonomski ravni). Sklepati je mogoče, da tako poteka tudi pouk, kljub temu da besedilo kot izhodišče pouka jezika in književnosti ni novo, določa ga že učni načrt iz leta 1998.
- Za vrednotenje znanja s preizkusi niso izbrana ustrezna izhodiščna besedila, npr. niso ustrezne besedilne vrste glede na vrsto zmožnosti (*primer: pogovor – vrste pogovorov so vsebina v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih – je namenjen razvijanju in vrednotenju zmožnosti pogovarjanja in s tem povezanimi cilji/standardi znanja, ne pa zmožnosti branja in pisanja; ustrezno besedilo za preizkus znanja bi bil npr. pisni intervju kot vrsta publicističnega besedila*); niso ustrezna za vrednotenje (in prej razvijanje) izbranih ciljev/standardov znanja (*primer: besedilna vrsta opis v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju: opis rastline ali predmeta kot izhodiščno besedilo je zgradbeno in jezikovno ustreznejši za preverjanje jezikovne in metajezikovne zmožnosti, povezane s pomenskimi razmerji med besedami, samostalnikom, pridevnikom ...; opis igre, športa je ustreznejši za cilje/standarde, povezane z glagolom ...; opis naravnega pojava za cilje/standarde jezikovne in metajezikovne zmožnosti, povezane z izražanjem vzročnosti, posledičnosti, ne pa npr. časovnega razmerja ...*). Razlog za to je nepovezanost obravnave jezikovnih sredstev z njihovo vlogo v besedilih in s tem neupoštevanje načina razvijanja/pridobivanja znanja, kot ga določa učni načrt: učenci se na branje pripravijo, besedilo preberejo in ga razčlenijo okoliščinsko, naklonsko in pomensko ter besedno-skladenjsko in tvarno.⁸ Preizkus znanja torej preverja

⁶ Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57/1-2, 67-81.

⁷ Ugotovitve so povzete iz gradiv pri delu z osnovnošolskimi učitelji slovenščine v različnih projektih in v študijskih skupinah, iz spremljav pouka, svetovalnih storitev za šole in učitelje, seminarjev za učitelje na temo ocenjevanja s preizkusi znanja in iz gradiv za izvedenska mnenja.

⁸ Učni načrt, didaktična priporočila, 2. VIO, str. 102, 3. VIO str. 105.

zmožnost branja (tudi hitrost branja in »znajdenje« v besedilu z uporabo ustreznih bralnih strategij), zmožnost razumevanja neznanega besedila na različnih ravneh od besed, besednih zvez, stavkov, povedi, zvez povedi, odstavkov ... do besedila kot celote (jezikovna zmožnost) in zaznavanje, razumevanje, poimenovanje in razlago vloge teh sredstev v besedilu ter zmožnost utemeljevanja s sklicevanjem na besedilo in z uporabo ustreznih jezikoslovnih izrazov, določenih pod vsebinami za vsak razred (metajezikovna zmožnost). Velik nabor za vrednotenje znanja primernih neumetnostnih in umetnostnih besedil (vrste, teme, dolžina, zahtevnost ...) je v povezavi s cilji/standardi znanja učiteljem vsa leta na voljo tudi v preizkusih znanja za nacionalno preverjanje znanja po 6. in 9. razredu, ki skupaj z opisi dosežkov omogočajo vpogled v stopnjevanje zahtevnosti po vertikali.

- Z besedili, tako z neumetnostnimi kot umetnostnimi, so v preizkusih znanja povezane samo naloge, ki preverjajo razumevanje vsebine besedila, pa še to večinoma na prvi taksonomski ravni (sprašujejo po podatkih, ki so v besedilu neposredno zapisani), naloge za preverjanje jezikovne in metajezikovne zmožnosti (te prevladujejo) pri jeziku oz. literarnovednih pojmov pri književnosti pa ne izhajajo iz izhodiščnega besedila in z njim niso povezane.
- Besedila niso ustrezne dolžine in zahtevnosti, da bi omogočala preverjanje tudi zahtevnejših bralnih zmožnosti – so prekratka (čeprav dolžina ni ključni dejavnik zahtevnosti, vsebinsko in jezikovno zelo strnjena besedila so lahko tudi zelo zahtevna), so premalo jezikovno (predvsem skladijsko) zahtevna in vključujejo premalo posredno izraženih informacij (ki niso neposredno zapisane, o njih je treba sklepati iz okoliščin in iz sobesedila).

Preizkusi znanja brez izhodiščnih besedil oz. samo s posameznimi nalogami, ki preverjajo razumevanje besedila, ter preizkusi z neustreznimi izhodiščnimi besedili niso v skladu z učnim načrtom in imajo nizko veljavnost.

Tako sestavljeni preizkusi znanja glede na določila učnega načrta ne upravičujejo doseganja najvišjih ocen, četudi bi bili rešeni stoddostno pravilno, ker ne vključujejo določenih (predvsem zahtevnejših) zmožnosti oz. ciljev/standardov znanja.

Nekaj primerov tovrstnih standardov znanja: *pri branju upošteva bralne strategije; v pripovedovalnem besedilu določi uvod, jedro in zaključek ter predstavi njihovo vlogo; v besedilu prepozna ... ter utemelji svoje rešitve s strokovnimi argumenti; dano besedilo uvrsti ... in utemelji svojo odločitev* (UN, jezik, standardi, 2. VIO, str. 84); *tekoče in primerno hitro tiho bere in razume svoji starosti ustrezna besedila; določi okoliščine nastanka besedila/namen/temo; razloži besede/besedne zveze/povedi iz prebranega besedila; vrednoti besedilo in utemelji svoje mnenje; v vlogi odzivnega dopisovalca piše ...* (UN, jezik, standardi 3. VIO, str. 88, 89).

Poleg izhodiščnega besedila ustrezne dolžine in zahtevnosti bralno zmožnost (hitrost, tehniko branja in razumevanje) vrednoti tudi sam preizkus znanja kot posebne vrste besedilo – vrednotenje znanja vključuje tudi omejeni čas, v katerem je treba prebrati tako izhodiščno besedilo kot prebrati in rešiti preizkus znanja v celoti, z vsemi nalogami in navodili za reševanje,

kar pomeni najti se v besedilu in za reševanje uporabiti ustrezno bralno strategijo.

Druga zahteva v zvezi z veljavnostjo preizkusa znanja kot celote je **ustrezno razmerje med vprašanji/nalogami (in številom točk) za preverjanje posameznih zmožnosti oz. ciljev/standardov znanja in njihovo zahtevnostjo, kot ga določa učni načrt.**

Za razliko od učnega načrta 1998 v posodobljenem učnem načrtu cilji/standardi znanja niso več razdeljeni na funkcionalne in izobraževalne in po posameznih sporazumevalnih dejavnostih (v primeru pisnega preizkusa znanja torej branje in pisanje), ampak po zmožnostih oz. procesnih in vsebinskih sklopih, ki se medsebojno povezujejo, prepletajo in nadgrajujejo ter poglobljajo iz razreda v razred in med vzgojno-izobraževalnimi obdobji. V primeru notranjega, učiteljevega ocenjevanja je to povezano s procesom pouka/razvijanja/pridobivanja znanja – z ustreznim načrtovanjem učnih sklopov v letni pripravi in z načrtovanjem ocenjevanja oz. z izbiro standardov znanja, ki jih bomo preverjali s preizkusom. Preizkus znanja mora npr. pri jeziku vključevati tako naloge za jezikovno in slogovno kot za metajezikovno zmožnost, v razmerju in zahtevnosti, kot to določa učni načrt.

V preizkusih znanja v šolski praksi se pri tem kažejo predvsem te pomanjkljivosti:

- Nesorazmerno prevladujejo naloge za preverjanje določenih ciljev/standardov znanja – metajezikovne zmožnosti pri jeziku (slovnično znanje, poznavanje jezikoslovnih pojmov /brez povezave z besedilom/; *primer: Podčrtaj pridevnike, se po njih vprašaj in določi vrsto. Naslednje glagole prestavi iz sedanjika v nedoločnik. Podčrtaj glavni stavek in določi vrsto odvisnika. Naštej značilnosti opisa.*) in literarnovednega in literarnozgodovinskega znanja pri književnosti (poznavanje obravnavanih besedil in avtorjev, poznavanje književnih obdobij in literarnovednih pojmov /brez povezave z njihovo vlogo v besedilu/; *primer: Naštej značilnosti basni. Kaj je sonet? Poimenuj navedena pesniška sredstva.*), premalo pa je nalog za preverjanje jezikovne in slogovne zmožnosti in še manj obojega v povezavi z besedili (*primer: Kaj v besedilu pomeni podčrtana beseda/besedna zveza/del povedi? S katerimi besedami je v besedilu izraženo časovno razmerje? Kaj je glavni namen besedila? Po čem v besedilu sklepamo, da ...? Utemelji, zakaj ...*).
- Tako pri jeziku kot pri književnosti je v preizkusih prevelik delež nalog, ki preverjajo znanje na prvi taksonomski ravni (pri razumevanju sprašujejo po podatkih, ki so v besedilu neposredno zapisani, ne pa po tistih, ki vključujejo zahtevnejše miselne procese /sklepanje, utemeljevanje s sklicevanjem na besedilo/; v znanje/poznavanje spadajo tudi vsi primeri za metajezikovno zmožnost in literarnovedno znanje, navedeni v prvi alineji).
- Premalo je v preizkusih nalog, ki zahtevajo samostojno tvorjenje in zapis daljših odgovorov na podlagi prebranega besedila; tovrstne naloge poleg tvorbnih najbolj celovito preverjajo sporazumevalno zmožnost – vključujejo tako poimenovalno kot skladijsko, slogovno in pravopisno zmožnost.

Kolikšna je veljavnost tako sestavljenih preizkusov znanja glede na pouk,⁹ ni mogoče presojati, ne da bi bili opredeljeni cilji/standardi znanja v učnem

⁹ Kot določa Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v OŠ, (<https://www.uradni-list.si/1/content?id=113609>; dostop 17. 3. 2014), [3. člen, 3. odst.], lahko »učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin«, kar pomeni, da lahko preizkus znanja pri notranjem, učiteljevem ocenjevanju vključuje samo to in tako, kot obravnava pri pouku (pri čemer pa mora prav tako upoštevati določila učnega načrta).



sklopu/sklopih, za katere so sestavljeni, in ne da bi bili za preizkuse sestavljeni mrežni diagrami. Glede na določila učnega načrta pa imajo preizkusi (pre)nizko veljavnost predvsem za vrednotenje zahtevnejših ravni znanja.

Veljavnost posameznih nalog v preizkusu znanja

Naloge v preizkusih znanja morajo izhajati iz izhodiščnega besedila oz. morajo biti z njim povezane, imeti morajo opredeljen cilj/standard znanja, ki ga preverjajo, morajo biti ustrezno didaktično oblikovane (ne glede na vrsto oz. tip naloge morajo vključevati dvoje – po čem naloga sprašuje in kako jo rešiš /vprašanje/trditev ... in navodilo za reševanje/) in imeti morajo opredeljene kriterije za vrednotenje (zapisan pričakovani pravilni odgovor/rešitev /navedbo odgovora ali vrednotenje *Po smislu, npr. .../* in opredeljeno število točk). V preizkusu znanja naj bi si kot pri obravnavi sledile od sprejemanja besedila prek razčlenjevanja do tvorjenja o/ob besedilu.

Posamezne naloge v preizkusu znanja so vsebinsko veljavne:

- če preverjajo tisti cilj/standard znanja, za katerega so bile sestavljene,
- če vključujejo različno zahtevne primere za preverjanje istih standardov znanja (različno zahtevne primere iz besedil in različno taksonomsko zahtevnost), da omogočajo pokazati znanje tako učencem z nižjimi kot z višjimi učnimi zmožnostmi, in
- če imajo v skladu s tem sestavljena merila za vrednotenje.

V šolski praksi se pri vsebinski veljavnosti nalog kažejo predvsem te pomanjkljivosti:

- Naloge nimajo opredeljenih standardov znanja ali pa ne preverjajo standardov znanja, za katere naj bi bile sestavljene. Nerazumevanje standardov znanja, ki jih je v preizkusu (in že prej v procesu pridobivanja/razvijanja znanja) treba pretvoriti/oblikovati v vprašanja oz. naloge, se kaže tako na ravni zmožnosti kot na ravni vsebin.

Na ravni vsebin (v UN 1998 izobraževalni cilji) se tako v preizkusih znanja pojavljajo tudi strokovni pojmi, ki so v učnem načrtu namenjeni učiteljem, ne pa tudi učencem. *Primer: Tvorilni skladenjsko pravilna enogovorna in dvogovorna besedila (upošteva pomensko, oblikovno in aktualnostno razmerje) (UN, standardi, 3. VIO, str. 89); najde bistvene prvine književnega besedila (upošteva neposredne in posredne besedilne signale) in jih zna ustrezno uporabiti pri interpretativnih in (po)ustvarjalnih odzivih na besedilo. Vsebine, namenjene učencem, so v učnem načrtu za jezik vrste besedil in jezikoslovni izrazi, določeni po razredih in vzgojno-izobraževalnih obdobjih (»Učenci poznajo, razumejo, opišejo in uporabljajo naslednje jezikoslovne izraze«)¹⁰ in za književnost pridobivanje literarnovednega znanja in obvezna besedila (»Učenci poznajo in uporabljajo naslednje strokovne izraze in jih znajo opisati«, »Učenci pregledno poznajo književnike in njihova dela« in »Obvezna besedila«).¹¹*

Na ravni zmožnosti (v UN 1998 funkcionalni cilji) pa se pri jeziku¹² nizka veljavnost kaže predvsem pri nalogah, ki naj bi preverjale jezikovno zmožnost (rabo jezika), preverjajo pa metajezikovno (vedenje o jeziku, slovnično znanje).

¹⁰ UN, prvo VIO str. 13, drugo VIO str. 32, 33, tretje VIO str. 55, 56 – s pomembnim določilom: »... poleg tistih iz prvega/drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja«.

¹¹ UN, prvo VIO str. 21, 22, drugo VIO str. 43, 44, tretje VIO str. 67–69; učenci morajo poznati navedena besedila in avtorje (ne pa tudi drugih, npr. tistih iz predlaganih besedil).

¹² Primeri so navedeni za jezik v 2. VIO, podobne ugotovitve veljajo tudi za 3. VIO in za književnost.

Primeri: besedišče – Katera beseda v besedilu ima enak pomen kot ... (poimenovalna zmožnost – »k danim besedam doda njihove sopomenke«): Iz besedila izpiši sopomenko za ... (metajezikovna zmožnost – »besedam določi pomenske lastnosti, pri tem uporablja jezikoslovne izraze, navedene v tem UN«); skladnja – Iz katerih besed v besedilu izvemo, kdaj ... (jezikovna zmožnost): Podčrtaj v besedilu časovne prislove ... (metajezikovna zmožnost).

Podobno je tudi pri književnosti – naloge, ki naj bi preverjale recepcijsko zmožnost, so sestavljene na način, da preverjajo literarnovedno znanje. V mrežnih diagramih/specifikacijskih tabelah za nacionalno preverjanje znanja je za vsako nalogo opredeljen standard znanja, ob nalogah, ki zahtevajo tudi poznavanje strokovnih izrazov, pa so ti posebej navedeni pod vsebinami. Tako jezikovne kot metajezikovne naloge lahko preverjajo znanje/zmožnosti na vseh taksonomskih ravneh.

- Premalo je v nalogah primerov različno zahtevnih jezikovnih sredstev za preverjanje istih standardov znanja na isti taksonomski stopnji.

Primer: skladijska zmožnost, minimalni standard, 5., 6. razred – »sprušuje po danih delih povedi« ali »dopolni nepopolne povedi s pomensko in oblikovno pravnimi besedami« (taksonomska stopnja uporaba) – primeri so lahko enobesedni, preprosti za razumevanje, pregibanje in zapis, ali zapleteni, večbesedni, v netipični vlogi, taki, ki preverjajo samo poznavanje izjem. Če so naloge sestavljene iz prevelikega deleža prvih primerov, imajo nizko veljavnost za učence z višjimi dosežki, če pa je v nalogah prevelik delež drugih, ne omogočajo pokazati znanje učencem z nizkimi dosežki.

- Merila za vrednotenje so sestavljena tako, da naloga ne preverja doseganja izbranega/določenega standarda znanja, ampak neko drugo zmožnost.

Primer: V nalogi, ki preverja standard »v zvezah dveh povedi prepozna časovno razmerje«, učenec pravilno prepozna razmerje, naredi pa pravopisno napako, npr. ne napiše vejice, in je naloga zato ovrednotena z 0 točkami. Naloga bi v tem primeru preverjala pravopisno zmožnost. V nalogah, ki zahtevajo samostojno tvorjenje in zapis daljših odgovorov, v tvorbnih nalogah in v preizkusu znanja kot celoti je zato treba opredeliti tudi delež točk za preverjanje jezikovne (slovnične in pravopisne) pravilnosti.

Z vidika zahtevnosti se veljavnost nalog in preizkusa znanja kot celote tesno povezuje z njihovo občutljivostjo (diskriminativnostjo) – ustrezno občutljivi so preizkusi znanja, ki v razmerju, kot ga določa učni načrt, vključujejo različno zahtevne naloge in primere znotraj nalog – od takih, ki jih reši velika večina učencev, do takih, ki jih rešijo samo učenci z visokimi učnimi zmožnostmi. Tudi s tega vidika je pri sestavi preizkusa znanja treba zelo premišljeno izbrati že izhodiščna besedila.

Zahtevnost standardov znanja, različnost besedil in primerov jezikovnih sredstev (in deloma tudi različnost tipov nalog) poleg vsebinske vključuje še kriterijsko veljavnost – »obteženost« posameznih meril za vrednotenje (ali so lažji in zahtevnejši primeri točkovani enako ali različno ...) – in določanje mej med ocenami glede na zahtevnost preizkusa znanja. Kriterijska

veljavnost je tesno povezana tudi z veljavnostjo interpretacije dosežkov – kaj nam rezultati povedo o tem, kar je predmet merjenja, v povezavi z namenom preverjanja.

Primer strokovne interpretacije podatkov za celotno populacijo učencev so Opisi dosežkov na NPZ¹³ – vključujejo podatke preizkusu znanja kot celoti in o posameznih nalogah – o tem, kaj naloga preverja (katero zmožnost, cilj/standard, minimalni, temeljni), na kateri taksonomski stopnji, kako uspešno so jo rešili posamezni učenci (zeleno, rumeno, rdeče, modro območje, območje nad modrim) ter kaj nam to pove o doseganju tega, kar kot temeljno določa učni načrt – kaj učenci znajo in tudi česa ne, z namenom izboljšati pouk. Predvsem za to naj to naj bi šole uporabile svoje podatke o dosežkih pri nacionalnem preverjanju znanja za vsak predmet, ki jih dobijo poleg podatkov za celotno populacijo. Velika vrednost opisov dosežkov za nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine je tudi v tem, da vključujejo primerjave o doseganju istovrstnih ciljev/standardov znanja med leti ter med 6. in 9. razredom in tako omogočajo spremljanje trendov.

Sklep

Koliko so torej preizkusi znanja iz slovenščine veljavni? Toliko, kolikor dobro so sestavljeni. Kolikor merijo to, kar naj bi merili v skladu z učnim načrtom – razmerje jezik : književnost, delež področij/zmožnosti, delež standardov znanja in njihovo zahtevnost, taksonomsko zahtevnost; koliko vključujejo naloge, ki se nanašajo na besedilo kot celoto ali na dele besedila; koliko vključujejo različno zahtevne primere jezikovnih sredstev in različne tipe nalog. Kolikor imajo v skladu z namenom preverjanja in s standardi znanja sestavljene rešitve in merila za vrednotenje. In kolikor strokovno interpretiramo dosežke za preizkus kot celoto, za posamezna področja, zmožnosti in standarde znanja – tako tista, ki so v skladu s pričakovanji, kot tista, na katerih bi bilo treba pri pouku še kaj postoriti, da bi učenci tako pri jeziku kot pri književnosti dosegali tudi višje ravni sporazumevalne zmožnosti.

↳ POVZETEK

Prispevek izpostavlja nekatere dejavnike, ki so pomembni za sestavo dobrih preizkusov znanja iz slovenščine tako pri notranjem kot pri zunanjem ocenjevanju. Na podlagi primerov vrst besedil, vprašanj, nalog, navodil in meril za vrednotenje podrobneje opredeljuje kriterij veljavnosti kot njihovo najvažnejšo mersko lastnost, ki zagotavlja, da so preizkusi sestavljeni tako, da učencem omogočajo pokazati znanje na način, kot ga določa učni načrt.

¹³ Opisi dosežkov učencev 6. in 9. razreda in specifi-
kacijske tabele preizkusov znanja NPZ 2013. [http://
www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/](http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/)
(dostop 17. 3. 2014).

↘ Viri in literatura

- Kranjc, Simona, 2013: Branje, razumevanje besedil in razumljivost. Seminarsko gradivo. Ljubljana: Državni izpitni center. http://ericdoc.ric.si/Ucitelji/gradiva/Kolosej_2013/SLJ/Branje,%20razumevanje%20besedil%20in%20razumljivost.pdf (dostop 17. 3. 2014).
- Milekšič, Vladimir, 2008: Uporaba opisnih kriterijev pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin v strokovnem in poklicnem izobraževanju. Vzgoja in izobraževanje, 39/1. 49–58.
- Milekšič, Vladimir, 2002: Preverjanje in ocenjevanje znanja v devetletni osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje, 33/6. 8–18.
- Milekšič, Vladimir, 2013: O ocenjevanju znanja. Gradivo za seminar Ocenjevanje s preizkusi znanja pri slovenščini. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Napotki za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli. Ljubljana: Državni izpitni center. http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/ (dostop 17. 3. 2014).
- Opisi dosežkov učencev 6. in 9. razreda in specifikacijske tabele preizkusov znanja NPZ. Ljubljana: Državni izpitni center. http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/ (dostop 17. 3. 2014).
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v OŠ. Uradni list RS, št. 52/2013. <http://www.uradni-list.si/1/content?id=113609> (dostop 17. 3. 2014).
- Rosc Leskovec, Darinka, 2013: Naloge objektivnega tipa pri zunanjem preverjanju znanja iz slovenskega jezika ob zaključku osnovne šole. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko.
- Rosc Leskovec, Darinka, 2014: Kaj o jezikovni zmožnosti učencev kažejo dosežki nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli. Slovenščina v šoli, 3–4. 16–26.
- Rosc Leskovec, Darinka, 2013: Kakovost vrednotenja pri slovenščini na NPZ 2013, jezik. Seminarsko gradivo. Ljubljana: Državni izpitni center. http://ericdoc.ric.si/Ucitelji/gradiva/Kolosej_2013/SLJ/Kakovost%20vrednotenja%20pri%20slovenscini%20na%20NPZ%202013,%20jezik.pdf (dostop 17. 3. 2014).
- Učni načrt Slovenščina, MŠŠ, ZRSŠ, 2011, elektronski vir. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (dostop 17. 3. 2014).
- Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. Jezik in slovstvo, 57/1–2. 67–81.



v Republiki Sloveniji (Krek 2011). Toda Bela knjiga se je omejevala predvsem na kurikularne rešitve, ReNPJP 2014-18 in akcijski načrt pa se problematike lotevata širše in sistemsko. Predlagane rešitve upoštevajo tudi obstoječo znanstveno literaturo na to temo (ki je žal še ni dovolj),⁵ rezultate raziskav⁶ ter dosedanje odzive zainteresirane strokovne javnosti.⁷

V akcijskem načrtu je tako predvidenih več aktivnosti.

1 Osnovne aktivnosti

Akcijški načrt predvideva večjo raziskavo, ki bo obsegala evalvacijo učnih načrtov, učnih gradiv, pouka in zunanjih preverjanj slovenščine glede na njihove trenutne cilje in glede na druge cilje, ki se pojavljajo v relevantni literaturi. Poleg tega se bo opravila tudi primerjava učnih načrtov in učbenikov za slovenščino z učnimi načrti in učbeniki za tuje jezike (s posebnim poudarkom na slovanskih jezikih). Opravljena bo empirična preverba razmerja med jezikovnim in književnim delom pouka slovenščine s pomočjo (anonimne) analize vpisov v elektronske dnevnike v sistemu eAsistent. V tem okviru bo raziskava vsebovala razmislek o večjem znotrajpredmetnem povezovanju jezikovnega in književnega dela pouka slovenščine. Še posebej skrbno bi želeli analizirati razmerje med cilji pouka in cilji zunanjih preverjanj znanja v osnovnih in srednjih šolah. Razmislilo se bo o ukrepih za povečanje avtonomije učiteljev slovenskega jezika. V tem okviru bo pripravljena tudi analiza dosedanjih standardov znanja ter predlog za njihov jasnejši opis. Raziskava se bo posvetila tudi učinkom individualizacije in diferenciacije pri jezikovnem pouku slovenščine. Vsebovala bo razmislek o kvantitativnem in kvalitativnem medsebojnem razmerju med spretnostmi, znanjem in stališči (oz. med funkcionalnimi, izobraževalnimi in odnosnimi cilji) – skušala bo presoditi, ali je razmerje, ki ga izkazuje trenutno stanje na področju pouka slovenščine, ustrezno. Raziskava bo vsebovala tudi primerjavo obravnave jezikovnih vsebin in jezikoslovnih izrazov v učnih načrtih ter učbenikih za slovenščino ter učnih načrtih in učbenikih za tuje jezike. Primerjavi naj bi sledil predlog slovarčka poenotenih jezikoslovnih izrazov s kratko razlago. Preverjene bodo tudi možnosti za metodološko in časovno usklajevanje obravnave jezikovnih vsebin pri pouku slovenščine in tujih jezikov (s spremembo učnih načrtov in učnih gradiv), kjer je to smiselno. Raziskavo bo opravljala raziskovalna skupina, ki bo sestavljena iz raziskovalcev slovenistov in pedagogov/didaktikov, ki niso bili udeleženi pri pripravi učnih načrtov, s sodelovanjem učiteljev praktikov, ki niso bili udeleženi pri pripravi učnih načrtov, pod vodstvom raziskovalca slovenista, ki izpolnjuje merila za vodenje raziskovalnih projektov pri ARRS.

Takšni raziskavi bo sledila sprememba učnih načrtov, ki naj bi upoštevala ugotovitve raziskave, dosedanje pripombe in predloge javnosti, obenem s spremembo učnih načrtov pa bodo začele teči usklajene aktivnosti za implementacijo vsebin novega učnega načrta v učbenike in druga učna gradiva. Raziskava bo pripravila tudi predloge za morebitne spremembe zunanjih preverjanj znanja.

Portali, kot so Pedagoški slovnčni portal, in korpusi, kot je korpus Šolar, naj bi se dodatno nadgrajevali oziroma naj bi se vzpostavljali podobni

⁵ Prim. npr. tematsko številko *Jezika in slovstva* o zunanjem preverjanju znanja iz slovenščine kot prvega jezika v osnovni in srednji šoli, št. 1-2, 2012; Rozman 2012; Kosem 2012; Ferbežar 2012; Vogel 2002; Puklek Levpušček 2012; ter druge posamične znanstvene in strokovne prispevke.

⁶ Npr. rezultati mednarodne raziskave PISA, ki so bili objavljeni 2010 (http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf) in so doživeli številne komentarje v znanstveni in strokovni literaturi; mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS (<http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=20>); Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji (raziskovalno poročilo), Ljubljana: ICK, 2012 (http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Pri-slov_ICK_porocilo.pdf); letna poročila o izvedbi NPZ in mature itd.

⁷ Npr. odprto pismo *Za premislek o učnih načrtih za pouk slovenščine*, Delo, 4. december 2010, 25 podpisnikov, odzivi v javni razpravi o predlogu ReNPJP2014-18 ([http://www.mizks.gov.si/pageuploads/Stovenski_jezik/resolucija/ODZIVI_na_del_besed_resolucije_URADNI_za_objavo_na_spletni_strani.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/Stovenski_jezik/resolucija/ODZIVI_na_del_besed_resolucije_URADNI_za_objavo_na_spletni_strani.pdf)), (http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/slovenski_jezik/ODZIVI_na_osnutek_resolucije__feb_2013_.pdf).

dopolnjujoči novi portali. Z najrazličnejšimi aktivnostmi se bo spodbujalo smiselno uporabo jezikovnih tehnologij pri pouku slovenščine z namenom večje ozaveščenosti o možnostih dostopa do jezikovnih virov in priročnikov s področja slovenščine.

2 Zagotavljanje kakovosti poučevanja slovenščine s sistemskimi ukrepi

Sistemska ureditev in pristojnosti javnih zavodov omogočajo po mnenju sestavljavcev akcijskega načrta preveliko prepletenost med avtorji učnih načrtov in učnih gradiv ter med tistimi, ki nato spremljajo izvajanje pouka in izobražujejo učitelje. Zato akcijski načrt predvideva pravno študijo, ki bi na primeru predmeta slovenščina preverila možnosti za boljše sistemsko ločevanje med pripravljavci ter recenzenti učnih načrtov in avtorji ter recenzenti učnih gradiv, avtorji evalvacij pouka ter avtorji zunanjih preverjanj znanja.

Priča smo tudi številnim dobrim projektom javnih zavodov (npr. ZRSŠ), ki po izteku ne prinesejo zelenega učinka, saj ni ustrezno sistemsko poskrbljeno za vpeljavo uspešnih rešitev v sistem oziroma v redni pouk slovenščine. Zavod za šolstvo bo zato pozvan, da vzpostavi sistemske rešitve, ki že ob samem začetku projektov predvidevajo tudi način vključevanja morebitnih pozitivnih rezultatov v redni pouk oziroma redno spremljanje učinkov teh projektov.

3 Informiranje in izobraževanje učiteljev

Del učiteljev slovenščine je še vedno slabo obveščen o novostih na področju pouka slovenskega jezika, saj organizirana izobraževanja za uvajanje novosti v učnih načrtih in gradiva v spletnih učilnicah niso dosegla vseh naslovnikov. Slabo obveščenost dodatno povzroča dejstvo, da založbe ob učbenikih ponujajo že izdelane letne priprave na pouk oz. delovne načrte, ki jih učitelji v veliki meri uporabljajo. Vpliv takšnih gradiv je zato večji od vpliva predpisanih oziroma priporočenih gradiv, ki bi jih morali učitelji dobro poznati in jih uporabljati. Zato akcijski načrt predvideva izdelavo vsebinskih in izvedbenih rešitev za pripravo elektronskega sistema boljšega obveščanja učiteljev slovenščine. V tem okviru bo treba predvideti način občasnega obveščanja in posredovanja gradiv, ki bo temeljil na neposrednem stiku med pošiljateljem in učiteljem (npr. mailing lista, pošiljanje obvestil prek sistemov, kot je eAsistent, ali podobno), učitelje pa s pomočjo ustreznega točkovanja prijave v tak sistem spodbuditi k aktivnejšemu spremljanju tovrstnih gradiv.

Poleg tega bo treba ravnatelje, učitelje, pa tudi inšpekcijske službe dodatno ozavestiti o neustreznosti zgoraj omenjene izdelave letnih delovnih načrtov, ki bi morali biti učiteljevo avtorsko delo.

Akcijski načrt predvideva tudi načrtovanje, organizacijo in izpeljavo posvetov, delovnih srečanj in seminarjev za seznanjanje z novostmi na področju prenove učnih načrtov, učnih gradiv, didaktike predmeta, strokovnih novo-



sti, novosti na področju jezikovnih tehnologij in jezikovne politike (večjezičnost, medkulturnost). Z denarjem, namenjenim tej aktivnosti, se bo podpiralo izključno posvete, delovna srečanja in seminarje, ki bodo obravnavali katero od problematik, izpostavljenih v NPJP in v tem akcijskem načrtu.

↘ Viri in literatura

- Ferbežar, Ina, 2012: Razumevanje in razumljivost besedil. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jezik in slovstvo 2012/1-2 [tematska številka, ur. Boža Krakar Vogel].
- Kosem, Iztok idr., 2012: Analiza jezikovnih težav učencev: korpusni pristop. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Krek, Janez (ur.) idr., 2011: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na URL: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.
- Navodilo o vodenju postopkov priprave, posredovanja v sprejem in objave javno veljavnih izobraževalnih in vzgojnih programov (Uradni list RS, št. 5/11).
- Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli (Uradni list RS, št. 67/05, 64/06, 2/10 in 30/13).
- Pravilnik o poklicni maturi (Uradni list RS, št. 44/08, 9/09 in 40/11).
- Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Uradni list RS, št. 13/03 in 74/09).
- Puklek Levpušček, Melita, 2012: Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009 [Elektronski vir]. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na URL: <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=123>.
- ReNPJP14-18 = Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018 (Uradni list RS, št. 62/13).
- Rozman, Tadeja idr., 2012: Empirični pogled na pouk slovenskega jezika. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Vogel, Jerica, 2002: Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije: doktorska disertacija. Ljubljana.
- Zakon o gimnazijah (Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo).
- Zakon o maturi (Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D).
- Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in 63/13).
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 79/06).

Jerca Vogel, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

SPREMEMBE UČNEGA NAČRTA IN NOVOSTI PRI JEZIKOVNEM DELU IZPITA IZ SLOVENŠČINE NA SPLOŠNI MATURI – (NE)UJEMANJE IN NEKAJ PASTI

- ↘ Splošna matura je kljub eksternosti in širši dostopnosti tesno povezana z gimnazijskim učnim procesom, saj je njena temeljna naloga dokazati, da dijaki dosegajo standarde znanja, določene s cilji gimnazijskega programa. Podlaga za pripravo predmetnega izpitnega kataloga za slovenščino na splošni maturi je zato veljavni učni načrt za gimnazijo in v razpravi bomo pozorni na dve pomembni spremembi, ki ju je prinesla njegova prenova.

Cilji pouka slovenskega jezika so bili ob prenovi pouka slovenščine v devdesetih letih prejšnjega stoletja razdeljeni na funkcionalne in izobraževalne ter predstavljeni brez medsebojne povezave. S tem se je začrtala ločnica med jezikovno rabo in jezikovnim znanjem, ki se je postavilo na drugo, manj pomembno mesto. V skladu s sočasno jezikovno didaktiko in kot odziv na do tedaj prevladujoči tradicionalni model jezikovnega pouka se je tako uveljavilo ožje, funkcionalno razumevanje sporazumevalne zmožnosti. Za splošno maturo kot končno preverjanje doseganja ciljev gimnazijskega pouka je to pomenilo, da je morala v svojem jezikovnem delu izhajati iz razumevanja neumetnostnega besedila in se zaključiti z njegovim tvorjenjem. Poleg tega so se v nizu samostojnih nalog, ki so večinoma sicer izhajale iz izhodiščnega besedila, a z njegovim razumevanjem niso bile neposredno povezane, preverjali poimenovalna, slovnična in pravopisno-pravorečna zmožnost ter metajezikovno znanje.

V novem učnem načrtu so cilji strukturirani bistveno drugače, saj so »funkcionalne« in »izobraževalne« sestavine sporazumevalne zmožnosti v procesnorazvojnih in vsebinskih sklopih predstavljene medsebojno povezano, pa tudi v povezavi z metakognitivno in odnosno sestavino (oblikovanjem jezikovne, narodne in državljanske zavesti). S tem je v učnem načrtu uveljavljen koncept kritične sporazumevalne zmožnosti, ki funkcionalno in kulturno nadgrajuje z motiviranostjo za kritično sporazumevanje, občutljivostjo za ožji in širši kontekst, zavestjo o čustvenih dimenzijah sporazumevanja, vrednotenjem na podlagi meril, zmožnostjo razmisleka o sporazumevanju in etično odgovornostjo. Tak koncept pri poučevanju med drugim zahteva drugačno razumevanje načel celostnosti, saj predvideva vključevanje »novih« razsežnosti sporazumevalne zmožnosti, in kontekstualizacije, saj

stavek
lobojeb ROMAN
podpičje

velika zač

SV
SLOVENSČINA
FUNKCIONALNE
ZMOŽNOSTI
ŠOLI



predvideva ne le seznanitev z zunanjimi okoliščinami, temveč vživljanje v govorni položaj in z njim določene kulturno-družbene vloge.

Številne nove izzive pa je postavil tudi pred jezikovni del splošne mature iz slovenščine. Odgovoriti je bilo namreč treba na številna vprašanja, med njimi: *Kako ob rabi jezika vrednotiti kontekstualno relevantno znanje, umesčeno tudi v sistemski okvir, ter preverljive sestavine jezikovne in kulturne zavesti? Kako preverjati posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti v medsebojnem delovanju? Kako z izpitnimi dejavnostmi meriti tudi kakovost oz. stopnjo dosežkov na različnih kognitivnih ravneh?* Iskanje odgovorov nanje je bilo še zahtevnejše zaradi druge za preverjanje pomembne spremembe učnega načrta. Standarde znanja, v katerih so bili pregledno navedeni preverljivi učni cilji, so namreč zamenjali **pričakovani dosežki**. Ti so marsikje zastavljeni zelo splošno ter zajemajo nove, stališčne elemente, zato so zahtevali pri oblikovanju maturitetnega izpitnega kataloga dodaten razmislek. Če namreč želimo, da bi bilo preverjanje večplastne sporazumevalne zmožnosti veljavno, jo je namreč treba preverjati v vsej njeni kompleksnosti, a hkrati zagotavljati čim večjo objektivnost.

Okvirno vodilo pri doseganju veljavnosti je pri splošni maturi že nekaj časa specifikacijska mreža ciljev, s katero spremljamo delež nalog po posameznih sestavinah sporazumevalne zmožnosti in po ravneh kognitivne zahtevnosti. Vendar upoštevanje samo teh dejavnikov ne zagotavlja, da se bodo sestavine sporazumevalne zmožnosti preverjale v interakciji ter da bodo poleg obsega in vrste dosežkov omogočale tudi merjenje njihove kakovosti oz. stopnje. Da bi izpolnili tudi ta pogoja, je treba po eni strani vse dejavnosti tesneje vpeti v skupni sporazumevalni kontekst, po drugi strani pa natančno opredeliti sestavine oz. korake izbranega procesnega cilja (npr. presoje) in jih neposredno povezati z vsebinskimi cilji naloge. Zate se v prenovljeni izpitni poli 2 kompleksnejši cilji preverjajo ob strukturiranih in polodprtih nalogah; kot strukturirana naloga, ki kandidatu omogoča, da ob konkretnem govornem položaju uporablja svoje znanje o slovenskem jeziku v prostoru in času na različnih ravneh, pa so po novem zasnovana tudi jezikovna vprašanja na ustnem delu mature.

Čeprav predstavljene rešitve vsaj deloma zagotavljajo veljavnost v okviru sedanje zasnove jezikovnega dela maturitetnega izpita iz slovenščine, pa hkrati ostaja odprtih veliko vprašanj. Med njimi, denimo, kakšna naj bo vloga minimalnih ciljev pouka, kolikšen naj bo delež samostojnega tvorjenja neumetnostnega besedila in ali lahko govorimo o celostnem preverjanju sporazumevalne zmožnosti ob sedanjem deležu jezikovnih vprašanj pri ustnem delu splošne mature iz slovenščine.

↘ POVZETEK

V razpravi razmišljamo o razmerju med splošno maturo in učnim načrtom za pouk slovenščine v gimnazijah. S spremembami učnega načrta se je namesto koncepta funkcionalne sporazumevalne zmožnosti uveljavil koncept kritične sporazumeval-

ne zmožnosti, ki vključuje tudi jezikovno in kulturno zavest. Hkrati so izhodišče za preverjanje postali pričakovani dosežki, ki so za oblikovanje maturitetnih ciljev včasih presplošni ali preširoki. Na podlagi teh ugotovitev se je spremenil del izpita iz slovenščine, tako da so bile v razčlemba neumetnostnega besedila in na ustni del mature vključene nove vrste nalog, ki omogočajo kontekstualizacijo in vrednotenje sestavin sporazumevalne zmožnosti v medsebojni interakciji.

∟ Viri in literatura

- Brown, G., Bull, J. in Pendlebury, M., 1997: *Assessing Student Learning in Higher Education*. London in New York: Routledge.
- Bucik, Valentin, 2009: Splošna matura na Slovenskem: včeraj, danes, jutri. *Sodobna pedagogika*, št. 1. 116–134.
- Ferbežar, I., 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. *Slavistična revija*, 47/4. 417–436.
- Ferbežar, I., Pirih Svetina, N., 2006: Oblikovanje smernic za testiranje strokovne funkcionalne pismenosti vojaških oseb, zaposlenih v slovenski vojski. *Obdobja 24: Razvoj slovenskega strokovnega jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 219–229.
- Gomezel Mikolič, V., 1999/2000: Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo*, 45/1. 173–185.
- Kramsch, C. (ur.), 2003: *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Continuum International Publishing Group.
- Križaj-Ortar, M.; Bešter, M., 1995/96: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 41/1/2. 5–16.
- Marjanovič Umek, L., 2008: Različna pojmovanja znanja: povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja. 10–23.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006. *Official Journal of the European Union*.
- Rutar Ilc, Z., 2008: Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja 24–47.
- Štefanc, D., 2006: Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, št. 5. 66–85.
- Štefanc, D., 2012: Ocenjevanje – znanja ali pričakovanih rezultatov? Šteh, B. (ur.): *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju*. Pedagoško-andragoški dnevi: zbornik. 28–34.
- Vogel, J., 2004: Preverjanje ciljev pouka slovenščine pri razčlembi izhodiščnega besedila na maturi. Ivšek, M. (ur.): *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 164–176.
- Vogel, J., 2010: Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V: Ivšek, M. (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Zavod za šolstvo RS, Ljubljana.
- Vollmer, H. J., 2007: *Language across the Curriculum*. Language Policy Division, Strasbourg; <http://www.coe.int/lang> (dostop 31. 8. 2010).

Lara Godec Soršak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Jana Kvas, Šolski center Celje

IZPIT IZ SLOVENŠČINE NA POKLICNI MATURI

1 Uvod

Poklicna matura poteka od leta 2002. Je oblika državnega zaključnega izpita in z opravljeno poklicno matura kandidat pridobi srednjo strokovno izobrazbo (Zakon o maturi, 3. člen). Na poklicni maturi kandidati dokazujejo svoje znanje, usvojeno med izobraževanjem, in tudi svojo usposobljenost za visokošolski študij. Torej poklicna matura na eni strani pomeni naraven zaključek formalnega izobraževanja na srednji strokovni ali poklicno-tehniški šoli in kandidatu omogoča kvalificirano zaposlitev, na drugi strani pa kandidatom daje pravico do nadaljevanja študija v višjih in visokošolskih študijskih programih in je v tem smislu eno od selekcijskih meril za vpis na univerzo.

2 Zgradba in vrednotenje izpita iz slovenščine na poklicni maturi

Kandidati opravljajo poklicno matura iz štirih predmetov: iz dveh predmetov skupnega dela in dveh predmetov izbirnega dela (Zakon o maturi, 3. člen). Slovenščina je prvi (obvezni) predmet skupnega dela. Izpit iz slovenščine je sestavljen iz dveh delov: iz pisnega in ustnega. Na pisnem delu kandidati rešujejo dve izpitni poli, za vsako imajo na voljo 60 minut. V prvi izpitni poli so naloge za razčlemba neumetnostnega besedila, v zadnji nalogi pa morajo kandidati tvoriti krajše besedilo dane besedilne vrste. V drugi izpitni poli kandidati pišejo vodeno ali samostojno interpretacijo (odlomka) umetnostnega besedila. Pri vsaki izpitni poli lahko dosežejo največ 30 točk, torej lahko dosežejo na pisnem delu izpita 60 točk.

Ustni del izpita traja do 20 minut, kandidat ima pred tem pravico do 15 minut priprave na izpit. Tudi na tem delu izpita preverjamo kandidatovo znanje književnosti in jezika. Državna predmetna komisija za slovenščino in slovenščino kot drugi jezik za poklicno matura zanj ni pristojna,¹ zato

¹ V Pravilniku o poklicni maturi je določeno, da je ena izmed nalog državne predmetne komisije priprava ustreznega števila izpitnih kompletov za pisni izpit (Pravilnik o PM, 10. člen), medtem ko mora seznam izpitnih vprašanj za ustni del na podlagi predmetnega izpitnega kataloga pripraviti strokovni aktiv šole. Izpitne listke s po tremi vprašanji nato na podlagi seznama izpitnih vprašanj pripravijo izpraševalci (prav tam, 21. člen).



zaradi večje enotnosti pri preverjanju in ocenjevanju samo predlaga vsebine in načine preverjanja ter ocenjevanja znanja. Naloge na izpitnih listkih so tri, in sicer pri književnem delu ustnega izpita kandidati glasno berejo umetnostno besedilo oz. njegov odlomek, nato ga vodeno interpretirajo. Državna predmetna komisija za slovenščino in slovenščino kot drugi jezik za poklicno maturo predlaga za naloge na izpitnih listkih 90 odstotkov besedil literarnozgodovinskih sklopov, 10 odstotkov žanrskih besedil izberejo učitelji po svoji presoji. Z literarnozgodovinskim sklopom je vzpostavljeno ravnovesje med pisnim in ustnim delom izpita: v pisnem delu kandidati interpretirajo književna besedila, izbrana po tematskem merilu, v ustnem poleg zmožnosti interpretacije pokažejo tudi osnovno poznavanje literarnozgodovinskih okoliščin, v katerih so nastala besedila, kar je v skladu z zastavljenimi cilji poučevanja v programih srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja.

Tretja naloga na ustnem delu izpita je jezikovno vprašanje ob krajšem ne-umetnostnem besedilu. Poleg znanja, ki ga kandidat izkaže z odgovarjanjem na vprašanja, se na ustnem delu ocenjuje še kultura dialoga in kandidat lahko zbere 40 točk.² Razmerje med pisnim in ustnim delom v odstotnem deležu točk je 60 : 40.

Zgradba prve in druge izpitne pole ter izpitnega listka na ustnem delu poklicne mature so taksonomsko zasnovani. Upoštevajo tri spoznavne ravni: znanje (prva taksonomska stopnja); razumevanje, uporaba in analiza (druga taksonomska stopnja); sinteza in vrednotenje (tretja taksonomska stopnja). Naloge v prvi izpitni poli so zasnovane na podlagi mrežnega diagrama. V njem je določen delež točk glede na (Bešter Turk 2003):

- sprejemanje izhodiščnega besedila (80 %) in tvorbo besedila dane besedilne vrste (20 %);
- vrsto razčlenbe izhodiščnega besedila (pomenska razčlenba – 15 %, pragmatična razčlenba – 10 %, jezikovna razčlenba – 20 %, metajezikovna razčlenba – 15 %, tvarna razčlenba – 10 %);
- spoznavno zahtevnost posamezne naloge (20 % točk pri nalogah prve taksonomske stopnje, 50 % točk pri nalogah druge stopnje in 30 % točk pri nalogah tretje stopnje).

Znanje književnosti se preverja v drugi izpitni poli. Kandidati pišejo vodeno ali samostojno interpretacijo umetnostnega besedila oz. njegovega odlomka. Za vodeno interpretacijo dobijo konkretna navodila, usmerjena v določeno prvino/problem, za samostojno interpretacijo pa splošno navodilo, ki jih opozarja na dejavnosti različnih taksonomskih stopenj, medtem ko prvino/problem za interpretacijo izberejo sami.

Ker interpretirajo neznano, nenapovedano besedilo, je pisni izpit zanesljiv pokazatelj njihove sposobnosti literarnega branja. Umetnostna besedila, ki jih izbere državna izpitna komisija za poklicno maturo, ustrezajo načelu doživljajske bližine, merili za izbor pa sta še univerzalnost teme (problema) in jezikovno-slogovna dostopnost, razumljivost.

Elemente vodene in samostojne interpretacije vrednotimo po Bloomovih taksonomskih stopnjah znanja, prilagojenih interpretaciji književnega besedila, kot je prikazano v spodnji preglednici (PIK 2014 2012: 9).

² Za glasno branje lahko kandidati dosežejo največ 4 točke, za vodeno interpretacijo do 15 in za odgovarjanje na jezikovno vprašanje prav tako do 15 točk. Kultura dialoga se upošteva pri izpitnih vprašanjih za jezik in književnost ter je ovrednotena z največ 6 točkami.

| Elementi | Opis | Točke (delež v %) |
|--|---|----------------------|
| Znanje in razumevanje (ZR) | Opredelitev (odlomka) umetnostnega besedila glede na književno zvrst/vrsto Povzetek (odlomka) umetnostnega besedila | 6 (6 %) |
| Razčlemba in razlaga (RR) | Razčlemba in razlaga (odlomka) umetnostnega besedila in njegovih značilnih prvin, npr. teme, motivov, književnih oseb, književnega dogajanja, prostora, časa | 6 (6 %) |
| Predstavitev dejstev in stališč (PDS) | Utemeljevanje s primeri iz besedila/odlomka Utemeljevanje s primeri iz življenja ali iz drugih književnih besedil Zgradba interpretacije (logična členitev, koherenca, obseg) | 6 (6 %) |
| Sinteza in vrednotenje (SV) | Povzetek ugotovitev Presoja problema oziroma prvin/-e v besedilu/odlomku Presoja problema oziroma prvin/-e na splošno | 6 (6 %) |
| Jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost (JPSU) | Pravopisna pravilnost Slovnična pravilnost Slogovna ustreznost | 6 (6 %) |
| Skupaj | | 30 (30 %) |

Cilji pisnega in ustnega izpita iz slovenščine na poklicni maturi so skladni s temeljnimi cilji pouka v srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju. Izpitni cilji, izpitne vsebine, zgradba in vrednotenje izpita ter tipi nalog so predstavljeni v predmetnem izpitnem katalogu za poklicno maturo.

3 Pregled poročil o poklicni maturi in ugotovitve

Pregledali smo vsa poročila o slovenščini na poklicni maturi od uvedbe poklicne mature leta 2002 do leta 2013. Zanimali so nas podatki o izpitu na spomladanskem roku, predvsem komentar statističnih podatkov o posameznih nalogah. Cilj pregleda je bil ugotoviti, katere naloge v prvi izpitni poli glede na vrsto razčlemba izhodiščnega neumetnostnega besedila in katere prvine pri pisanju interpretacije v drugi izpitni poli povzročajo kandidatom največ težav. Če se zavedamo, kaj dijakom povzroča težave, so lahko učitelji na to pri pouku pozornejši.

Pri reševanju prve izpitne pole kandidati večinoma uspešno rešijo prvo nalogo (navadno o dejavnih sporočanjih). Dobro rešujejo tudi druge naloge pragmatične razčlemba in naloge pomenske razčlemba. Pri slednjih jim težave povzroča ubeseditev teme in/ali podtem izhodiščnega besedila.

Kandidatom povzročajo težave naloge, pri katerih morajo izkazati meta-jezikovno zmožnost. Tako ne znajo npr. poimenovati besedilne vrste ali prevladujočega načina razvijanja teme, besednih vrst danih besed ali vrste odvisnika. Slabo rešujejo naloge, v katerih je treba določiti stavčne člene, in naloge o slovarskem sestavku.



Kandidati imajo težave pri nalogah, pri katerih dokazujejo svojo skladenjsko zmožnost, npr. združevanje enostavnih povedi v dvostavčno, razširitev stavčnega člena v odvisnik, pretvorba premega govora v odvisnega ipd. Slabo rešujejo tudi pravopisne naloge. Slabše rešujejo naloge polodprtega tipa, pri katerih morajo odgovarjati v povedih in svoje odgovore utemeljevati.

Pri reševanju druge izpitne pole se kandidati večinoma odločajo za pisanje vodene interpretacije. Pri obeh vrstah interpretacije znajo dobro povzeti odlomek umetnostnega besedila in dobro izraziti svoje mnenje o problemu v odlomku ali na splošno. Največ težav imajo s povzemanjem svojih ugotovitev in z določitvijo književne zvrsti. Pri vrednotenju pravopisne in slovnične pravilnosti ter slogovne ustreznosti se pokaže dobro ločevanje med kandidati, ki so bolje pisali interpretacijo, in tistimi, ki so jo pisali slabše.

Vsa leta se kaže občutno odstopanje med deležem doseženih točk na pismem (60 % vseh točk) in ustnem delu izpita (75 % vseh točk). Menimo, da je vzrok za tak razkorak predvsem internost ustnega dela izpita, zato si je treba prizadevati za povišanje stopnje objektivnosti ocenjevanja na ustnem delu izpita.

Pragmatična in pomenska razčlemba neumetnostnega besedila kandidatom ne povzročata težav, prav tako so večji pisanja interpretacije odlomka umetnostnega besedila, težave pa imajo s povzemanjem svojih ugotovitev. Zato je treba pri pouku več pozornosti namenjati razvijanju jezikovne zmožnosti in razvijanju teme ter predvsem tvorbi koherentnega besedila. Dijake je treba v večji meri spodbujati k povzemanju, razlaganju, vrednotenju in utemeljevanju ter jih opozarjati na slovnično in pravopisno pravilnost ter slogovno ustreznost tvorjenih besedil.

Sklep

Predstavili smo zgradbo izpita ter zasnovo prve (razčlemba neumetnostnega besedila) in druge izpitne pole (pisanje vodene ali samostojne interpretacije [odlomka] umetnostnega besedila) ter izpitnega listka na ustnem delu pri slovenščini na poklicni maturi. Vse naloge na pismem in ustnem delu izpita so taksonomsko zasnovane, upoštevajoč tri spoznavne ravni: znanje (prva raven); razumevanje, uporaba in analiza (druga raven); sinteza in vrednotenje (tretja raven).

V poročilih o poklicni maturi od uvedbe izpita leta 2002 do leta 2013 smo pregledali komentarje statističnih podatkov o posameznih nalogah in ugotovili, da dijaki v prvi izpitni poli uspešno rešujejo naloge pragmatične in pomenske razčlembe. Težave imajo pri nalogah, pri katerih morajo sami ubesediti temo in/ali podteme izhodiščnega besedila. Slabo rešujejo naloge, pri katerih morajo izkazati svojo metajezikovno zmožnost, npr. ne znajo poimenovati besedilne vrste ali prevladujočega načina razvijanja teme, besednih vrst danih besed ali vrste odvisnika. Kandidatom povzročajo največ težav naloge, pri katerih dokazujejo svojo jezikovno, in sicer skladenjsko zmožnost, npr. združevanje enostavnih povedi v dvostavčno, razširitev stavčnega člena v odvisnik, pretvorba premega govora v odvisnega, ali pra-

vopisno zmožnost. Glede na tip naloge slabše rešujejo naloge polodprtega tipa, pri katerih morajo odgovarjati v povedih in svoje odgovore utemeljevati.

Pri reševanju druge izpitne pole kandidati večinoma pišejo vodeno interpretacijo. Pri obeh vrstah interpretacije znajo dobro povzeti odlomek umetnostnega besedila in dobro izraziti svoje mnenje o problemu v odlomku ali na splošno, slabo pa določajo književno zvrst in povzemajo svoje ugotovitve.

Menimo, da je treba pri pouku več pozornosti namenjati razvijanju jezikovne zmožnosti in razvijanju teme ter predvsem tvorbi koherentnega besedila. Dijake je treba (pri vseh predmetih, ne samo pri slovenščini) v večji meri spodbujati k povzemanju, razlaganju, vrednotenju in utemeljevanju ter jih opozarjati na slovnično in pravopisno pravilnost ter slogovno ustreznost tvorjenih besedil.

POVZETEK

V prispevku sta predstavljeni zgradba izpita ter zasnova prve in druge izpitne pole pri slovenščini na poklicni maturi. Pregledali smo vsa poročila državne izpitne komisije za slovenščino in slovenščino kot drugi jezik za poklicno maturo o poklicni maturi od leta 2002 do 2013 in ugotavljali, katere naloge v prvi izpitni poli glede na vrsto razčlenbe izhodiščnega neumetnostnega besedila in katere prvine pri pisanju interpretacije v drugi izpitni poli povzročajo kandidatom največ težav. Na podlagi ugotovitev predlagamo, čemu bi bilo treba pri pouku slovenščine v srednji šoli posvečati več pozornosti.

Viri in literatura

- Bešter Turk, M., 2003: Zasnova jezikovnega dela pri predmetu slovenščina na poklicni maturi. V: Ivšek, M. (ur.), Poučevanje materinščine – Načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 151–158.
- Letno poročilo za poklicno maturo (2002–2012). http://www.ric.si/poklicna_matura/statisticni_podatki/ (17. 3. 2014).
- Pravilnik o poklicni maturi (2008). Ur. l. RS 44/2008. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200844&stevilka=1976> (17. 3. 2014).
- Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo 2012 – Slovenščina (2010). Ljubljana: DIC. http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/slovenscina (17. 3. 2014).
- Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo 2014 – Slovenščina (2012). Ljubljana: DIC. http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/slovenscina (17. 3. 2014).
- Spomladanski rok: Slovenščina – Izpitna pola 1 (2004–2013). http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/slovenscina (17. 3. 2014).
- Zakon o maturi (2007). Ur. l. RS 1/2007. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=3> (17. 3. 2014).

Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo

EMPIRIČNE UGOTOVITVE PROJEKTA OPOLNOMOČENJE UČENCEV Z IZBOLJŠANJEM BRALNE PISMENOSTI IN DOSTOPA DO ZNANJA KOT IZHODIŠČE ZA NADALJNI RAZVOJ PISMENOSTI

Uvod

Zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti in kontinuirano nadgrajevanje ciljev vzgoje in izobraževanja temelji na **obvladovanju pismenosti**, saj ta zagotavlja *osnovne spretnosti* za nadaljnje učenje, aktivno vključevanje v družbo in trg dela (*EU Literacy Policies* 2010). Leta 2010 so ministri za izobraževanje sprejeli odločitev, da bodo vse države EU do leta 2020 zmanjšale delež učencev, ki ne dosegajo druge oz. temeljne ravni bralne, naravoslovne in matematične pismenosti, pod 15 odstotkov (prav tam). To za slovenski izobraževalni sistem oz. področje matematične in posebej bralne pismenosti pomeni precejšen izziv.¹ Zaradi vse višjih mednarodnih in nacionalnih standardov postaja razvoj pismenosti vse bolj zahteven, kompleksen in kontinuiran proces na vseh stopnjah izobraževanja, kar dokazuje tudi pred nedavnim končani dvoletni projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (v nadaljevanju *Opolnomočenje učencev*), katerega cilje, izhodišča, dejavnosti in empirične ugotovitve predstavljamo v nadaljevanju.

Okvir in teoretska izhodišča

Globalni namen projekta *Opolnomočenje učencev*, znotraj katerega so šole oblikovale njim lastne oz. specifične cilje, je bil prispevati k zagotavljanju *enakih izobraževalnih možnosti*, izboljšanju dostopa do *kakovostnega izobraževanja* in integraciji učinkovitih didaktičnih strategij za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja ter *s tem prispevati k uresničevanju nacionalne strategije* za razvoj pismenosti (Nolimal 2013b: 8–9). *Kako smo navedeno uresničevali?* Eksperti na področju pismenosti, delujoči v okviru Evropske komisije, so zapisali, da je za *obvladovanje pismenosti* treba opredeliti *skupno in usklajeno vizijo ter nacionalne stra-*

¹ Podatki PISA 2012 kažejo, da temeljne ravni bralne pismenosti v Sloveniji ne dosega 21,1 % učencev, matematične 20,1 % in naravoslovne 12,9 % (*Povzetek raziskav PISA in PIRLS*, 2014). S tem ugotavljamo, da cilj EU 2020 dosegamo le pri naravoslovni pismenosti, izziv pomenita bralna in matematična pismenost.





tegije pismenosti (EU high level group of experts on literacy,² Final report 2012). Znotraj skupnih okvirov mora vsaka država poiskati sebi najbolj primerno pot, ki je zgodovinsko in drugače pogojena, skupna pa ostane skrb za zagotavljanje **dejavnikov uspešnosti** za razvoj pismenosti. Med ključnimi dejavniki le-ti izpostavljajo:

- 1) *ustvarjanje pismenega okolja*;
- 2) *izboljšanje kakovosti poučevanja*;
- 3) *večje sodelovanje in inkluzijo* (prav tam: 38).

Projekt smo tako vodili skladno z navedenimi mednarodnimi izhodišči in po metodologiji **akcijskega raziskovanja** (Marentič Požarnik 2013). Po posameznih akcijskih korakih smo uresničevali učne dejavnosti, načela in strategije, ki sovpadajo s splošnimi in/ali specifičnimi dejavniki za razvoj pismenosti ter aktualnimi didaktičnimi trendi, npr.:

- načela in cilji³ *celostnega pouka branja*;
- pouk, *osredinjen na učenca*;
- sprotno (*formativno*) *spremljanje* in vrednotenje znanja;
- *timsko medpredmetno povezovanje* pri načrtovanju, poučevanju in učenju;
- *avtonomija, odgovornost in samoregulacija* strokovnih delavcev in učencev itd. (glej več v Nolimal 2013a).

Empirične ugotovitve – kaj smo uspeli izboljšati na šolah v projektu

V evalvacijo projekta smo vključili **raziskovalna področja**, kot so *motivacija za branje, tehnike branja in pisanja, branje z razumevanjem, bralne učne strategije, bralna pismenost pri vseh predmetih, metakognicija in učiteljeva refleksija, dosežki na nacionalnem preverjanju znanja*. Za vsa raziskovalna področja smo v skupini za metodologijo, skladno s cilji projekta in teoretskimi izhodišči, opredelili ključne **spremenljivke** in jih vključili v pripravo instrumentov za zbiranje podatkov.

V **zaključni, sumativni evalvaciji** projekta (Nolimal idr. 2014) smo ugotovili, da so šole, sodelujoče v projektu, pri učencih v vsej vertikali *izboljšale motivacijo in interes za branje* in prav tako tudi *tehniko branja in pisanja* (Pečjak idr. 2013, v Nolimal 2014). Učitelji in učenci so se *usposobili za izvajanje najrazličnejših učnih strategij in strategij dela z besedilom*, ki podpirajo sodelovalno in/ali individualno učenje in so učinkovite za razvoj komunikacijskih zmožnosti, različnih vrst pismenosti ter prispevajo k večji kakovosti znanja.

Rezultati na sodelujočih šolah odražajo, da so bili *učenci z učnimi težavami na področju pismenosti* v projektu *ustrezno podprti*, saj ti pri nacionalnem preverjanju znanja na spodnji meji dosejajo *višje dosežke* od primerljivih skupin učencev na ostalih šolah. *Skupni povprečni dosežki oz. odstotne točke sodelujočih šol pri nacionalnem preverjanju znanja so sicer nekoliko nižje od ostalih šol (šole v projektu: SLO 51,06; MAT 54,06; ostale šole: SLO 51,61; MAT 55,13)* (Cankar 2013, v Nolimal idr. 2014: 60–61), vendar *razlika ni statistično pomembna*, kljub temu da v projektu (med sodelujočimi šolami) nismo imeli populacije šol z normalizirano razporeditvijo dosežkov učencev, temveč nad 80 odstotkov takih šol, ki so pred vstopom v projekt več let

² Gre za zaključno poročilo, imenovano *For 1 in 5 Europeans, the world is hard to read*, ekspertne skupine za področje pismenosti iz devetih držav EU, katerim je pri nastajanju dela predsedovala nizozemska princesa Laurentien.

³ *Načela celostnega pouka branja*: poučevanje branja v naravni, avtentični situaciji, na avtentičnih besedilih in v povezavi z vsemi komunikacijskimi veščinami; *cilji*: dvigniti motivacijo in interes za branje, izboljšati branje z razumevanjem in razviti procese metakognicije (prim. Pečjak 1999, v Nolimal 2012: 12–13).

zapored dosegale statistično pomembne podpovprečne dosežke učencev pri nacionalnem preverjanju znanja. *Velik premik* je dosežen tudi na področju *ozaveščanja učiteljev* idr. strokovnih delavcev šol o pomembnosti razvoja pismenosti za uspešno izobraževanje in vključevanje v ožje in širše družbeno okolje ter o tem, da je razvoj pismenosti domena vseh učiteljev, ne samo razrednih učiteljev in učiteljev jezikovnih predmetov. V projektu je nastala *banka dobrih primerov prakse* za razvoj pismenosti.

Strokovni delavci šol so vzpostavili *različne oblike medsebojnega učenja, izmenjave izkušenj in znanja* (medsebojne hospitacije, timsko načrtovanje in poučevanje), spoznali metodologijo akcijskega raziskovanja in se tako preizkusili v najrazličnejših vlogah, tudi v vlogi raziskovalca lastne prakse, kar je bilo za mnoge novost (glej več v Nolimal 2013b).

Nadaljnji izzivi – kaj bi morali izboljševati in razvijati v prihodnje

Ugotovili smo, da so med šolami precejšnje razlike, ki jih pogojujejo številni dejavniki, ki so v domeni vodstva in drugih strokovnih delavcev, npr. umeščenost ciljev projekta (osrednja prioriteta šole) in posledična usklajenost dela na ravni šole (porazdeljeno vodenje po vsej vertikali in med predmeti), redna spremljava in analiza dela, zbiranje dokazil in neprestano vnašanje izboljšav, kompenzacija primanjkljajev, personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela. *Nadaljnji izziv* predstavlja tudi razvoj višjih ravni pismenosti, kajti dosežki peto- in sedmošolcev ne odražajo zadovoljivega znanja na drugi in tretji taksonomski ravni – sedmošolci so na tretji ravni celo nekoliko slabši od petošolcev (Nolimal 2013b). Potrebna je tudi doslednejša personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela s formativnim spremljanjem učencev ter kompenzacija primanjkljajev, ki izvirajo iz nestimulativnega družinskega okolja. Dejstvo, da je korelacija med dosežki nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) in socialno ekonomskim statusom (SES) ter zlasti šolskimi ocenami še vedno visoka (nad 0,40) (Cankar 2013, v Nolimal idr. 2014), zato je treba sistematično in kontinuirano izboljševati socialni in kulturni kapital: obisk kulturnih prireditev znotraj in zunaj kraja, obogatiti dejavnost za razvoj pismenosti znotraj pouka in v okviru razširjenega programa ter ponuditi dodatne, brezplačne vzgojno-izobraževalne aktivnosti v času počitnic in drugih pouka prostih dni, npr. kot poletne bralne aktivnosti. Navedenim izzivom bomo kos le ob vzajemnem, kontinuiranem in usklajenem delovanju vseh odgovornih na ravni predmetov, šol, regij in države.

∇ POVZETEK

Dvoletni projekt *Opolnomočenje učencev*, katerega osnovni namen je bil zviševanje ravni pismenosti in vzpostavljanje dejavnikov, ki le-to omogočajo, smo vodili po metodologiji *akcijskega raziskovanja*. Sodelujoče šole so aktivno sodelovale v vseh akcijskih korakih in fazah, vključno s spremljanjem in evalva-

cijo dosežkov. Pri delu smo udeleževali mednarodne in nacionalne usmeritve za razvoj pismenosti ter aktualne didaktične trende in v ta namen spodbujali vzpostavitev pismenega okolja ter celostni pouk branja, izboljševali kakovost poučevanja in učenja ter sodelovanje in inkluzijo s formativnim spremljanjem. V sumativni evalvaciji ugotavljamo, da je bil projekt v splošnem učinkovit, saj je prispeval k *višji motivaciji in interesu za branje*, učenci in učitelji so usvojili najrazličnejše *strategije dela z besedilom za boljše razumevanje*, učenci z *učnimi težavami* so bili z dejavnostmi v projektu ustrezno podprti itd. Vse to se odraža tudi pri nacionalnih preizkusih znanja, pri katerih šole, ki so sodelovale v projektu, dosegajo primerljivo povprečje odstotnih točk pri slovenščini in matematiki kot ostale šole. Nadaljnji izzivi so premoščanje razlik v dosežkih med šolami, kompenzacija primanjkljajev učencev iz nespodbudnih okolij in personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela.

↘ Viri in literatura

- Cankar, G., 2014: Dosežki pri NPZ in SES. V: F. Nolimal (ur.). Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta, str. 48–65. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>.
- EU literacy policies 2010. V: European Commission, Education & Training, Literacy, Literacy and European Union. Dostopno na http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/literacy-eu/literacy-school-policy_en.htm (pridobljeno 11. 11. 2012).
- EU high level group of experts on literacy, Final report: For 1 in 5 Europeans the world is hard to read [2012]. Bruselj: European Commission. Dostopno na http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-final-report_en.pdf (pridobljeno 5. 10. 2012).
- Marentič Požarnik, B., 2013: Uveljavljanje prvin akcijskega raziskovanja v projektu Bralna pismenost. Vzgoja in izobraževanje, letnik XLIV, številka 2-3. 16–21.
- Nolimal, F., 2013a: Spodbujanje razvoja bralne pismenosti (v vrtcih in) osnovnih šolah. Vzgoja in izobraževanje, letnik XLIV, številka 2-3. 8–15.
- Nolimal, F., 2013b: Razvoj pismenosti osnovnošolcev – od izhodišč do empiričnih ugotovitev projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. V: F. Nolimal in T. Novakovič (ur.). Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 15–48.
- Nolimal, F., 2013c: Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nolimal, F. idr., 2014: Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>.
- Pečjak, S. idr., 2013: Bralne zmožnosti učencev ob koncu prvega triletja. V: F. Nolimal (ur.). Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta, str. 19–24. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>.
- Pečjak, S., 1999: Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štraus, M., 2014: Povzetek raziskav PISA in PIRLS. Ljubljana: Pedagoški inštitut – DELOVNO GRADIVO.

Janez Skela, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko

OD GLOBALNIH SMERNIC DO LOKALNIH KONTEKSTOV: UČENJE IN POUČEVANJE TUJIH JEZIKOV V SLOVENIJI

1 Uvod

Poučevanje in učenje tujih jezikov imata v Sloveniji razmeroma dolgo tradicijo, ki so jo na vseh razvojnih stopnjah v večji ali manjši meri pomembno sooblikovala tuja teoretična, znanstveno-raziskovalna in praktična spoznanja jezikovne pedagogike oz. uporabnega jezikoslovja. Zato moramo trenutno stanje (tuje)jezikovnega izobraževanja pri nas videti kot nasledek, preplet in sintezo najpomembnejših zgodovinskih oz. globalnih razvojnih tokov, prizadevanj in stremeljenj na tem področju.

2 Formalno izobraževanje in jezik: načela, strateške smernice in teoretični pristopi k načrtovanju jezikovnega izobraževanja

Teoretične razprave o jezikovni politiki in vsi iz njih izhajajoči modeli za njeno analizo in/ali načrtovanje poleg *kadrovskega* (tj. izobraževanje učiteljev), *kurikularnega*, *didaktičnega* in *učbeniškega* vidika vključujejo tudi t. i. *vidik dostopnosti* oz. *razpoložljivosti* (tj. Katere jezike naj poučujemo? Koga? Na kateri stopnji? Kako dolgo?). Glede vidika *dostopnosti* oz. *razpoložljivosti* zavzemajo teoretiki jezikovnega načrtovanja dve različni stališči: 1) *funkcionalistično* in 2) *medkulturno* (Mitchell 2009: 84–85).

2.1 Kurikularni vrednostni sistemi in tuji jeziki

Pri presojanju razlogov za učenje tujih jezikov lahko uporabimo Clarkovo (1987: 91–99) kategorizacijo treh izobraževalnih filozofij oz. vrednostnih sistemov, ki so vplivali na dosedanje oblikovanje kurikulumov:

- klasični humanizem (tj. prenos čislane kulturne dediščine),
- rekonstrukcionizem (tj. izobraževanje kot instrument družbene spremembe),
- progresivizem (tj. rast in samouresničitev posameznika).

Klasični humanizem se pretežno ukvarja z razvijanjem splošnih kognitivnih zmožnosti in s prenosom cenjene/spoštovane kulture oz. znanja od ene generacije na drugo. *Rekonstrukcionizem* se ukvarja z doseganjem soglasja o





skupnih družbenih ciljih in s tem, kako ob pomoči izobraževalnega sistema doseči zelene družbene in gospodarske spremembe. *Progresivizem* pa se ukvarja z razvijanjem posameznega učenca kot celostne osebe in s krepitevijo njegove avtonomije ter zmožnosti za učenje. »Klasično humanistični« razlogi za učenje tujih jezikov v okviru formalnega izobraževanja so na mednarodni ravni prevladovali do 2. svetovne vojne, danes pa so v glavnem v zatonu.

2.2 Izbor jezikov v okviru tujejezikovnega izobraževanja: prevlada angleščine

Popolno prevlado v okviru formalnega tujejezikovnega izobraževanja ima angleščina, ki se je je v šolskem letu 2009/10 učilo 73 odstotkov vseh osnovnošolcev, medtem ko je povprečje pri učencih nižje srednje šole (tj. višji razredi naše osnovne šole) in srednješolcih višje od 90 odstotkov (Eurydice 2012).

Po mnenju nekaterih strokovnjakov je razširjenost angleščine danes že tolikšna, da o njej ne moremo več govoriti kot o *tujem jeziku*, vsaj v tradicionalnem pomenu besede ne. Angleščina je namesto tega postala *osnovna spretnost oz. temeljno znanje* (Lo Bianco 2008: 13–14).

V okviru Evropske unije je Svetu Evrope uspelo oblikovati soglasje glede načel za razvijanje takšne politike jezikovnega izobraževanja, ki si za svoj temeljni cilj zadaja spodbujanje posameznikove *večjezičnosti* in (družbene) *raznojezičnosti*. V 126. členu maastrichtskega sporazuma iz leta 1992 je prizeto načelo, po katerem je jezikovni pluralizem priznan kot dragocen vir, ki ga je treba ohranjati: dolžnost vsakega državljana je, da se poleg svoje materinščine uči še dveh jezikov Evropske skupnosti (The Maastricht Treaty 1992: 28–29).

2.2.1 Vpliv prevlade angleščine na njeno poučevanje in poučevanje ostalih tujih jezikov

Angleščina prevladuje in zapolnjuje prostor v tujejezikovnem razdelku kurikulumov po vsem svetu ter izpodriva tradicionalne »prve tuje jezike«. Zaradi navdušenja nad angleščino se namreč vedno bolj kaže tudi vse večje nezadovoljstvo s »tradicionalnim« načinom njenega poučevanja (tj. nekaj ur tedensko v razponu nekaj let), ki prepogosto temelji na formalnem jezikovnem sistemu (tj. slovnici) in ne razvija v zadostni meri funkcionalnih in sporazumevalnih spretnosti. Za doseganje večje učinkovitosti pouka tujih jezikov sta bili doslej predlagani in do neke mere tudi uvedeni dve temeljni spremembi, in sicer: 1) zniževanje začetne starosti poučevanja tujih jezikov in 2) povečanje izpostavitve ciljnemu jeziku.

Zniževanje začetne starosti poučevanja tujih jezikov je gotovo ena izmed najpomembnejših sprememb, ki so dodobra prevetrite večino izobraževalnih sistemov od devetdesetih let prejšnjega stoletja naprej. Zniževanje starostne meje uvajanja učenja angleščine je v največji meri posledica pritiskov in pričakovanj staršev, ki želijo svojim otrokom zagotoviti več časa za učenje, daljše časovno obdobje za razvijanje jezikovnih zmožnosti in seveda možnost, da jih dosežejo na višji ravni.

Druga sprememba, ki se kaže kot odziv na nezadovoljstvo s tradicionalnim in neučinkovitim poučevanjem angleščine, so različni poskusi povečanja

izpostavitve ciljnemu jeziku bodisi z *razširitvijo učnega okolja* (npr. IKT) ali pa z uporabo ciljnega jezika kot učnega jezika v t. i. *programih jezikovne kopeli*. Programi jezikovne kopeli imajo različne pojavne oblike. Sem spada na primer *medpredmetni pristop*, kar pomeni, da pri tujem jeziku obravnavamo vsebine iz drugih šolskih predmetov.

Zaradi posebnega položaja angleščine kot *lingue france* in zaradi potrebe po uspešnejšem »poučevanju« sporazumevalne zmožnosti se pomen dobre prakse neprestano spreminja. Po celotnem angleško govorečem delu sveta se pojavljajo novi, hibridni modeli poučevanja angleščine, ki – v različnih preoblikah – združujejo značilnosti tako *tujejezikovnih* kot *drugojezikovnih* teorij in praks poučevanja angleščine ter tako poučevanje angleščine kot drugega jezika postavljajo v okvir poučevanja angleščine kot tujega jezika (Clegg 1999: 79).

∟POVZETEK

Članek osvetljuje nekatera načela, strateške smernice in teoretične pristope k načrtovanju tujejezikovnega izobraževanja, ki ga v 21. stoletju povsod po svetu – tudi v Sloveniji – odločilno zaznamuje prevlada angleščine kot svetovne *lingue france*. Ta prevlada angleščine močno vpliva na standarde znanja in pričakovane dosežke učencev, posledica česar sta vsaj dve temeljni spremembi, in sicer 1) zniževanje začetne starosti poučevanja tujih jezikov in 2) povečanje izpostavitve ciljnemu jeziku.

∟Literatura

- Clark, L. J., 1987: Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford: OUP.
- Clegg, J., 1999: Teaching the Primary and Secondary Curriculum through the Medium of English. Kennedy, C. (ur.). Innovation and Best Practice. Harlow: Longman/The British Council. 69–82.
- Eurydice. (2012). Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Kachru, B. B., 1985: Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. Quirk, R. in Widdowson, H. G. (ur.). English in the World: Teaching and learning the language and literatures. Cambridge: CUP in association with The British Council. 11–30.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.), 2011: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (pridobljeno 26. maja 2012).
- Lo Bianco, J., 2008: Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian-European-World citizens. Ivšek, M. (ur.). Jeziki v izobraževanju: Zbornik prispevkov s konference (Ljubljana, 25.–26. september 2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 9–17.
- Mitchell, R., 2009: Foreign language teaching and educational policy. Knapp, K. in Seidlhofer, B. (ur.). Handbook of Foreign Language Communication and Learning. Volume 6. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & C. KG. 79–108.
- Svet Evrope. (2011). Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. (Prevod dela: Council of Europe. 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: CUP).
- The Maastricht Treaty. (1992). Dostopno na www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf (pridobljeno 12. aprila 2012).

Mihaela Brumen, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
Fanika Fras Berro, Zavod RS za šolstvo

IZKUŠNJE Z UČENJEM TUJEGA JEZIKA V SLOVENSKIH VRTCIH

Danes so jezikovne in (med)kulturne kompetence eden izmed temeljev vseživljenjskega učenja v sodobnem svetu. Tudi spoznanja razvojne psihologije, psiholingvistike, sociolingvistike, jezikoslovja in didaktike potrjujejo, da je zgodnje učenje tujega jezika lahko prednost v razvoju in kasnejšem izobraževanju otrok, zato smo otrokom v vrtcih dolžni ponuditi dobro, strokovno utemeljeno in sodobno vzgojo in izobraževanje, v katerem imajo jeziki pomembno vlogo.

V prispevku bomo predstavili ugotovitve empirične raziskave, ki smo jo opravili v okviru mrežnega inovacijskega projekta sedmih vrtcev v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo. S pomočjo vezanih pogovorov z otroki, ki so bili vključeni v integrirano obliko učenja tujega jezika, smo želeli ugotoviti, kako predšolski otroci spoznavajo in doživljajo tuji jezik v spon-tanih in načrtovanih dejavnostih izvedbenega kurikula (Kurikulum za vrtce 1999) oddelka oz. vrtca.

Evropski standardi – npr. *Vodnik za razvoj politik jezikovnega izobraževanja v Evropi* (Svet Evrope 2007), *Akcijski načrt 2004–2006 za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti*, *Skupni evropski referenčni okvir za jezike* (CEFR) – potrjujejo zavezanost Evropske jezikovne politike k večjezičnosti v Evropski uniji in učenju dveh jezikov (ob prvem) od zgodnjega otroštva naprej. Zato vprašanja »Zgodnje učenje tujega jezika – da ali ne?« ne postavljamo več na načelni ravni, temveč je predvsem treba odgovoriti, kdaj začeti s sistemskim poučevanjem tujega jezika, kako naj poteka učenje oz. kako ga umestiti v izvedbeni kurikulum vrtca, da bi bila zagotovljena kakovost in učinkovitost tega učenja.

Zavedamo se, da je prišel čas za usklajeno jezikovno politiko na vsej ver-tikalni vzgoje in izobraževanja, v kateri bodo našli ustrezno mesto učenje maternega/prvega jezika, učenje jezika okolja ter učenje izbranih so-sedskih oz. tujih/dodatnih jezikov. Ugotovitve naših raziskav kažejo, da v Sloveniji že več kot dvajset let poteka nesistemska in nekoordinirano, velikokrat didaktično nedorečeno uvajanje jezikov v vrtcih, predvsem na željo staršev.

Ugotavljamo, da uvedba tujega jezika ni v nasprotju z načeli in cilji ku-rikula za vrtce (Kurikulum za vrtce 1999). Kurikul je strokovna podlaga





za kakovostno izvajanje vzgojnega procesa v slovenskih vrtcih; v njem pa tuji jeziki niso opredeljeni kot posebno področje dejavnosti. Omenjeni so le v povezavi z narodnostnima manjšinama (Italijani, Madžari) ter avtohtono manjšino Romov (prav tam: 8–9). Nekatera načela kurikula (demokracija, pluralizem, avtonomnost idr.) pa celo podpirajo uvedbo tujega jezika v vrtce. To podpira tudi dejstvo, da je življenjsko okolje sodobnega otroka vse bolj prepleteno z elementi tujih kultur, kar vključuje tujejezično komunikacijo (Čok idr. 1999). Prav tako prodira v družino komunikacijska tehnologija, ki omogoča, da se otrok poleg domače govorice in pogovorne različice prvega/slovenskega jezika že zelo zgodaj srečuje s tujim jezikom tudi tam, kjer naj bi bilo družbeno okolje pretežno enojezično/slovensko.

Tudi v izvedbenem kurikulu vrtca lahko ob ustreznih pogojih predstavljamo otroku integrirane vsebine v tujem jeziku, ki spodbujajo pozitiven odnos do tujih jezikov in jezikov nasploh in mu omogočajo celostno učenje jezikov. Ob tem izkoristimo tudi s starostjo povezane razvojne lastnosti otroka (radovednost, potrebo po sporazumevanju, pripravljenost in sposobnost posnemanja in sposobnost izgovarjanja novih in neznanih glasov). Tako jezikovna raba tujega jezika v vrtcu ni le priložnostna, temveč tudi načrtovana, povezana z zanimivo vsebino in obliko sporočanja.

V želji, da bi bilo učenje tujega jezika kakovostno in ustrezno otrokom na predšolski stopnji, se je sedem vrtcev v severno-vzhodni Sloveniji prijavilo na razpis Zavoda RS za šolstvo za sodelovanje v mrežnem inovacijskem projektu, ki spodbuja in omogoča raziskovanje lastne prakse, preizkušanje različnih didaktičnih pristopov in izmenjavo inovativnih pristopov, kar prispeva k profesionalnemu razvoju strokovnih delavcev. V ta namen so vrtci, ki so sodelovali v projektu, strokovnim delavkam omogočili izobraževanja s področja učenja in poučevanja tujega jezika v vrtcu. Strokovne delavke, ki so poučevale tuji jezik, so ustrezno usposobljene vzgojiteljice z mednarodno priznanim izpitom o znanju tujega jezika na ravni B2 (npr. *First Certificate in English – FCE* oz. *Mittelstufe Deutsch*) oziroma profesorice tujega jezika.

V skladu z metodologijo akcijskega raziskovanja so strokovne delavke, ki so poučevale tuji jezik, na začetku šolskega leta jasno opredelile cilje in kazalnike razvoja novosti, timsko (vzgojiteljica in izvajalka tujega jezika) sprotno in skrbno načrtovale, izvajale, spremljale, dokumentirale in analizirale ter evalvirale vse predvidene in izvedene dejavnosti v tujem jeziku.

V mrežnem inovacijskem projektu sedmih vrtcev v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo smo s pomočjo vezanih pogovorov z otroki, ki so bili vključeni v integrirano obliko učenja tujega jezika, želeli ugotoviti, kako predšolski otroci spoznavajo in doživljajo tuji jezik v spontanih in načrtovanih dejavnostih izvedbenega kurikula oddelka oz. vrtca.

Rezultati raziskave, ki smo jo izvedli na namenskem neslučajnostnem vzorcu otrok (N = 120), so pokazali, da so otroci z navdušenjem, brez zavor in pozitivno sprejemali učenje tujega jezika, da so bili zelo motivirani ter da so radi sodelovali pri dejavnostih v tujem jeziku. V svojih odgovorih so izpostavili pomen interakcij med vrstniki in med njimi ter odraslimi v procesu učenja. Ugotavljamo, da je integrirano učenje tujega jezika, tj. učenje v kontekstu z vsebinami različnih kurikularnih področij, ustrezno in učinkovito.

Menimo, da lahko kakovostno integracijo tujega jezika v predšolskem kurikulumu izvaja le strokovni delavec, ki je obenem strokovnjak za delo s predšolskimi otroki in odličen tujejezični govorec. Poznati mora tako razvojne značilnosti in značilnosti poučevanja predšolskih otrok, imeti temeljna znanja iz predšolske pedagogike ter področij dejavnosti v vrtcu, kot tudi odlično tujejezikovno znanje. Znati mora povezovati vsebine dejavnosti v prvem in tujem jeziku, poznati materinščino otrok, na podlagi česar bi lahko sklepal o prenosu med obema jezikoma.

↳ Literatura

- Kurikulum za vrtce. 1999. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., Razdevšek-Pučko, C., 1999: Učenje in poučevanje tujega jezika. Koper: ZRS.
- Council of Europe. 2007. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (Vodnik za razvoj politik jezikovnega izobraževanja v Evropi. Strasbourg: Council of Europe.
- European Commission. 2006. Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity (Akcijski načrt 2004–2006 za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti). Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. 2001. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching and Assessment (Skupni evropski referenčni okvir za jezike: Učenje, poučevanje in vrednotenje). Strasbourg: Council of Europe.

Barbara Lesničar, Zavod RS za šolstvo

POMEN NACIONALNEGA PREVERJANJA ZNANJA ANGLEŠČINE V OSNOVNI ŠOLI

Nacionalno preverjanje znanja zakonsko opredelujeta Zakon o osnovni šoli in Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. Učenci in učenske opravljajo nacionalno preverjanje znanja angleščine samo v pisni obliki, in sicer v šestem razredu vsako leto, v devetem razredu pa spada angleščina kot prvi tuji jezik v nabor izbirnih predmetov, ki jih vsako leto določi pristojni minister. Že vsa leta stroka opaža velik razkorak med dosežki učno zmožnejših in učno šibkejših učencev. Te razlike so zelo opazne že v šestem razredu. Pomemben del učencev zna precej več, kot bi običajno pričakovali in kot predvideva učni načrt, veliko pa je tudi takih učencev, ki znajo manj, kot predvidevajo standardi znanja v učnem načrtu. Preizkus znanja je enoten za vse učence, njihovo znanje pa je zelo različno. Menimo, da temu botrujejo različni razlogi. Najprej naj omenimo različne pogoje učenja: nekateri učenci začnejo z učenjem angleščine zelo zgodaj, že v prvem razredu ali celo v vrtcu, drugi pa se s prvim tujim jezikom srečajo šele v četrtem razredu osnovne šole, kot je to predvideno s predmetnikom. Jezikoslovci so enotnega mnenja, da zgoden začetek učenja tujega jezika ugodno vpliva na kasnejše obvladovanje le-tega in da primankljaja, ki nastane s poznejšim začetkom učenja, ni mogoče nikoli popolnoma nadoknaditi. Glede na razširjenost angleščine v okolju je veliko tudi zunajšolskega učenja, vendar pa samo na podlagi preizkusov ne moremo sklepati o tem, kateri dejavniki vplivajo na dosežke nacionalnega preverjanja znanja in v kakšni meri.

Vsekakor lahko trdimo, da je preverjanje znanja pomemben del poučevanja in učenja. Dosežek pri nacionalnem preverjanju znanja pomeni ovrednotenje učenčevega dela, kakor tudi povratno informacijo za vse vpletene (učenca, učitelja, starše). Pomembno vpliva tudi na učenčevo motivacijo. Dobro sestavljen preizkus znanja lahko učencem pomaga na najmanj dva načina. Lahko ustvari pozitiven odnos do predmeta, ki se preverja in ocenjuje, in hkrati obogati učenca s prijetnimi izkušnjami. Poudariti je treba zlasti, da ustrezno sestavljeni preizkusi znanja dajejo učencem občutek zadoščenja, pa tudi občutek, da se učiteljevo delo sklada s tem, kar so pridobili s poučevanjem in učenjem. Če je preizkus pomemben, npr. zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja, lahko med poučevanjem in učenjem prevlada priprava



na takšen preizkus. Če se vsebina preizkusa in testna metoda razlikujeta od ciljev pouka, je povratni učinek lahko negativen. Najbolj pomembno pa je, da preizkusi znanj – ne glede na to, ali so del notranjega preverjanja in ocenjevanja znanja ali zunanji preizkusi – zadostijo najpomembnejšim merilom, med katere spadajo veljavnost, zanesljivost, praktičnost in povratni učinek.

Prav tako kot na šolske ocene tudi na dosežke učencev pri nacionalnem preverjanju znanja vplivajo različni dejavniki, npr. predznanje učencev, njihove učne zmožnosti, motiviranost za učenje, delovne navade, učne strategije, spodbude staršev in drugih, socialno-ekonomski položaj družine ipd. Na nekaterih šolah je npr. lahko večji delež učencev priseljencev iz drugih držav, učencev Romov, na drugih npr. več učencev s posebnimi potrebami; upoštevati je treba tudi delež učencev, ki se morda celo neresno (neodgovorno) lotijo reševanja nalog pri nacionalnem preverjanju znanja. Če bi želeli na podlagi dosežkov učencev pri nacionalnem preverjanju znanja celostno ocenjevati kakovost dela pri pouku, bi morale biti vse šole najprej izenačene po vseh bistvenih dejavnikih, za katere vemo, da vplivajo na dosežke učencev. To je nemogoče. Poudariti je treba, da dosežek pri nacionalnem preverjanju znanja pokaže le tisti del znanja učencev, ki ga je mogoče preveriti pisno. V njem torej ni upoštevano tisto znanje, ki ga je mogoče preveriti le ustno ali praktično (npr. govorne sposobnosti).

Trdimo lahko, da primerjanje ocene, ki jo učenec dobi pri pouku z dosežkom pri nacionalnem preverjanju znanja ni ustrezno iz različnih razlogov:

Pri nacionalnem preverjanju znanja znanje preverimo samo pisno, v razredu pa mora biti najmanj polovica ocen pridobljenih na druge načine.

Odstotka uspešno rešenih nalog pri nacionalnem preverjanju znanja ni mogoče primerjati s pragovi med ocenami, ki jih običajno uporabljamo pri pisnem ocenjevanju znanja v razredu (npr. 50 odstotkov ustrezno rešenih nalog zadostuje za zadostno oceno v razredu).

Zaradi razlikovanja med dosežki učno uspešnejših in učno šibkejših učencev deleži posameznih taksonomskih stopenj (znanje in poznavanje; razumevanje in uporaba; samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija, vrednotenje) pri nacionalnem preverjanju znanja (npr. znanje in poznavanje – 35 %) niso razporejeni tako, kot je to običajno v šolski praksi (npr. znanje in poznavanje – 50 %).

Zaradi omenjenih razlik je nacionalno preverjanje znanja v formativni funkciji. Temeljni smisel takega preverjanja znanja je, da vsi skupaj, učenke in učenci s starši, učitelji in šola, pa tudi država, preverimo, kako uspešni smo pri doseganju ciljev in standardov, določenih z učnim načrtom, in na podlagi tega ustrezno načrtujemo pedagoško delo.

∟ POVZETEK

Glavni namen nacionalnega preverjanja znanja iz angleščine je izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja, s tem pa tudi zagotavljanje kakovostnejšega znanja in zmožnosti naših učencev. Strokovna merila primernosti preizkusov obsegajo od veljavnosti, zanesljivosti in objektivnosti pa do tega, da morajo meriti različne vrste in taksonomske stopnje znanja. Omogočajo tudi boljši vpogled v to, kakšna je stopnja doseganja celotnega spektra standardov znanja, ki jih določajo učni načrti. S tem je omogočeno, da z večjo zanesljivostjo spremljamo uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev ter pravočasno in preventivno ukrepamo, kadar je potrebno.

∟ Viri

- Alderson, C. idr., 2004: Sestavljanje nacionalnih preizkusov znanja most k evropskim standardom. Državni izpitni center.
- Alderson, J. C., C. Clapham in D. Wall., 1995: Language Test Construction and Evaluation. Cambridge. CUP.
- Eržen, V. idr., 2011: Angleščina. Učni načrt za prvi tuji jezik v osnovni šoli. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Skupina avtorjev, 2000: Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni OŠ. Ljubljana.
- Predmetna komisija za NPZ iz angleščine, 2012: Analiza vprašalnika o učenju angleščine za učence 6. razreda. Ljubljana: Državni izpitni center.

Alenka Rot Vrhovec, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

KAKO SE SLOVENSKI JEZIK KOT DRUGI JEZIK UČI NADARJENI TRETJEŠOLEC

Uvod

V Slovenijo prihaja v osnovne šole zaradi priseljevanja vsako leto več otrok, katerih prvi jezik ni slovenski. Vsem starši pri učenju drugega jezika ne morejo pomagati, zato mora skrb zanje prevzeti šola (Knaflič 1998). Prvo raven jezikovnega znanja, ki zadošča za osnovno sporazumevanje, otroci usvojijo približno v dveh letih, za spoznavno-akademsko raven pa potrebujejo od pet do sedem let (Knaflič 1999).

Med omenjenimi otroki so tudi nadarjeni¹ otroci, ki so pogosto spregledani. Z ustrezno podporo bi njihovo znanje drugega jezika glede na njihove sposobnosti lahko hitro izboljšali. Poučevanje jezikovnega pouka v razredu z otroki, katerih raven obvladovanja slovenščine je različna, zahteva program, ki je še posebej premišljeno zasnovan. Čim bolj je otrok jezikovno izpostavljen jezikovni kopeli v slovenskem jeziku, lažje in hitreje napreduje v učenju jezika. A. Zorman (2005) meni, da lahko obvladovanje prvega jezika pozitivno ali negativno vpliva na učenje drugega jezika – glede na večjo ali manjšo podobnost jezikov. Močna negativna dejavnika učenja jezika sta strategija posploševanja in pozabljanje (Pirih Svetina 2005).

Otrok staršev, ki ne govorijo slovenskega jezika oz. ga govorijo slabo, ima manj ustrezno jezikovno podporo, prav tako tisti, ki ima malo priložnosti za redno rabo slovenščine. S priložnostmi rabe jezika se spreminjajo govorne navade, narašča znanje jezika, krepi se otrokova samozavest in ta vpliva na pogostejše vzpostavljanje stikov. Sporazumevalno okolje in vzdušje v šoli ustvarja učitelj.² Otrokovo doseganje minimalnih standardov znanja ne sme biti vzrok za zmanjšanje ali odvzem posebne podpore pri učenju jezika. Treba je razmišljati o možnostih za optimalen napredek, ki ga otroku lahko ponudi šolsko okolje.

Organizirati je treba čim boljši komunikacijski model pouka slovenskega jezika, ki bo vsem v razredu omogočal spodbudno sobivanje in ustrezno jezikovno kopel, da bodo ali zmanjšali primanjkljaj ali nadgradili svoje jezikovno znanje.

¹ Pri izrazu nadarjenost mislimo na specifično visoko sposobnost, ki jo otrok kaže na jezikovnem področju.

² Pri izrazu učitelj mislimo na oba spola, učiteljico in učitelja, vendar moško obliko uporabljamo zgolj zaradi boljše preglednosti besedila in lažjega branja.

Spoznanja iz prakse

Da bi bilo nadarjenemu otroku omogočeno optimalno učenje jezika, učitelju pa ustrezno načrtovanje procesa, navajamo praktična spoznanja petih učiteljic, ki so v tretjem razredu poučevale nadarjenega otroka, ki se je učil slovenščino kot drugi jezik.

- Anketirane učiteljice so povedale, da je nadarjeni učenec spremljal pouk brez večjih težav po petih oz. osmih mesecih bivanja v Sloveniji, čeprav brez domače podpore, ker starši niso obvladali jezika (nega otroka je dvakrat tedensko učila študentka). Nadarjenost otrok se je kazala z ogromno voljo do dela, vestnostjo, discipliniranostjo, s hitrim učenjem in tekočim govorjenjem slovenskega jezika, z bogatim besediščem oz. uporabo besed, ki jih prej niso slišali pogosto, razumevanjem zahtevnejših besedil, s hitrim opismenjevanjem (nekateri pred šolanjem v Sloveniji niso znali latinice) in z visoko zastavljenimi cilji – ob rezultatih, ki niso bili takšni, kot so jih želeli in pričakovali, so kazali nezadovoljstvo.
- Pozitivne izkušnje v šoli povečujejo samozavest in krepijo motivacijo, obe pa pospešujeta proces učenja jezika. Učiteljice imajo različne izkušnje z začetnim vključevanjem nadarjenega otroka. Pomagale so si s partnerskim odnosom z drugimi učenci v razredu. Če je bil otrok na začetku šolanja plašen in ni iskal stikov, pogosto jokav ali pa tekmovalen in agresiven, so se pogovorile z drugimi otroki, jim vzbudile empatijo in jih prosile za pomoč pri vključevanju otroka v življenje in delo razreda. V vseh razredih so se pozitivno odzvali ter pomagali novincu in ga nevede spodbudili k učenju jezika.
- Učiteljice so povedale, da so se morali nadarjeni priseljeni otroci na začetku učenja slovenščine najprej naučiti glasove, ki jih ima slovenski jezik. To ni nenavadno, saj niti dva jezika na svetu nimata enakih vseh glasov. Izkušnje učiteljic potrjujejo dognanja psiholingvistov, da se mora za obvladovanje jezika otrok v nekem zaporedju naučiti znanja s petih jezikovnih področij, in sicer glasoslovja, oblikoslovja, pomenoslovja, skladnje in pragmatike (Shaffer, Kipp 2007), torej mora začeti z učenjem glasov.
- V šoli je najpogostejša vrsta poslušanja poslušanje z razumevanjem. Otroci poslušajo »razlago«, posneta ali govorjena besedila. Ker nadarjeni otroci priseljenci niso znali slovenskega jezika, so učiteljice govorjena navodila, »razlago« itd. prilagajale receptivnim zmožnostim omenjenih otrok. Vsako govorjeno besedilo je razumljivejše, če ga spremljajo ustrezni vidni in zvočni nebesedni spremljevalci, tj. mimika, artikulacija, gibanje rok, slike itd. Slike omogočajo večje razumevanje tudi napisanega besedila. Zato ni presenečenje, da je bila najpogostejša metoda, ki so jo učiteljice uporabljale pri poučevanju in s pomočjo katere so se nadarjeni priseljeni učenci učili slovenskega jezika, demonstracijska metoda. Sledili sta ji pogovor in metoda didaktične igre. Učiteljice so za pomoč pri poučevanju in učenju pogosto uporabljale sodobno izobraževalno-komunikacijsko tehnologijo, tj. računalnik, projektor in interaktivno tablo. Ker otrok in učiteljica nista znala istega jezika, sta si npr. pri sporazumevanju pomagala s spletnim prevajalnikom.

- Pomemben dejavnik pri učenju jezika okolja nadarjenega otroka so vrstniki. Jezikovno boljši sošolec je otroku, ki ne obvlada učnega jezika, »model za posnemanje«, pomočnik in vrstniški učitelj (Chen, Gregory 2004). Poleg pogostosti sporazumevanja je pomembno tudi, kolikokrat poteka sporazumevanje in kako dolgo. Sodelovalno delo, v dvojicah ali manjših skupinah, omogoča več medvrstniških stikov in v primerjavi s frontalnim in individualnim poukom tudi več besednega sporazumevanja, ki je za učenje jezika pomembno. Učiteljice so opazile, da je bil pri sodelovalnih oblikah učenja nadarjeni otrok bolj sproščen, večkrat je s sošolci vzpostavil stik in se z njimi sporazumeval, kolikor je znal. Pridobival je sodelovalne in sporazumevalne izkušnje ter si širil besedni zaklad. Povedale so, da je učenje jezika nadarjenih otrok priseljencev intenzivno potekalo tudi pri individualni obliki, ker so se lahko posvetile posamezniku.
- Motivacija je povezana z uspehom in uspeh vpliva na motivacijo. Izkušnje učiteljic kažejo, da se motiviranost za učenje jezika in možnost uspeha zvišujeta tudi s prilagojenimi besedili ter z različnimi, zanimivimi in primerno zahtevnimi nalogami, predvsem zaprtega tipa.
- Nadarjeni otrok, ki mu je slovenščina drugi jezik, se uči še hitreje, če mu učitelj vsakodnevno omogoči bogat stik z jezikom, pripravi izzive in mu pomaga z različnimi strategijami. Učiteljice so povedale, da je bilo za ponavljanje in širjenje besedišča koristno/učinkovito, da je otrok izdeloval slikovno-besedni slovar ali s pomočjo stavnice in slikovnega gradiva zapisoval nove besede ali povedi v zvezek. Začetne bralne kompetence so razvijali tako, da so najprej ob slikah brali le besede, pozneje povedi in nato preprosta besedila z enostavnimi povedmi. Govorne zmožnosti so razvijali tudi ob simbolni igri in premišljeno načrtovanih didaktičnih igrah. Večina nadarjenih priseljenih otrok je na svojo željo že po nekaj mesecih izvedla kratek govorni nastop, tj. naštevanje slovenskih besed/pripovedovanje v povedih ob slikah v slikanicah.

Sklep

Prepričanje, da se bo nadarjeni priseljski otrok zaradi sposobnosti naučil jezik mimogrede, je nevarno, ne glede na to, kako dobre rezultate dosega. Z njim je treba načrtno delati, mu ponuditi sporazumevalne priložnosti in pomoč pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenskem knjižnem jeziku, da bi se pri nadaljnjem izobraževanju izognil morebitnim težavam tudi na drugih področjih, ki bi lahko bile posledica neznanja/neobvladovanja slovenskega jezika.

Če mora šola nadarjenim učencem zagotoviti ustrezne razmere za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela itd. (Zakon 2006), je treba te še drugače prilagoditi nadarjenim priseljenim otrokom, ki slovenskega jezika ne znajo oz. ga znajo slabo.

POVZETEK

Praksa ne pozna splošnega modela poučevanja nadarjenega otroka, katerega prvi jezik ni slovenski. Učitelji ne vedo, kaj naj delajo z omenjenim otrokom in kako, ne da bi pri tem zavirali učenje drugih in nasprotno. Posameznik, družina, učitelj in vrstniki so med seboj odvisni dejavniki, ki vplivajo na otrokovo učenje jezika. S prispevkom želimo opozoriti na pomen ustreznega načrtovanja jezikovnega pouka in dati smernice za pomoč pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika. V ta namen so predstavljene izkušnje petih učiteljic z različnih osnovnih šol, ki so v tretjem razredu poučevale nadarjenega otroka, ki se je učil slovenščino kot drugi jezik.

Literatura

- Chen, Y., Gregory, E., 2004: How do I read these words? Bilingual exchange teaching between Cantonese-speaking peers. V: Many Pathways to Literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities. New York, London: RoutledgeFalmer. 117–128.
- Knaflič, L., 1998: Večkulturnost, dvojezičnost in šola. Vzgoja in izobraževanje. Let. 29, št. 3. 26–29.
- Knaflič, L., 1999: Možnosti preprečevanja učne neuspešnosti pri otrocih priseljencev v začetku šolanja. V: Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Pirih Svetina, N., 2005: Slovenščina kot tuji jezik. Domžale: Izolit.
- Shaffer, D. R., Kipp, K., 2007: Developmental Psychology. Childhood and Adolescence. Seven Edition. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Zakon o osnovni šoli. 2006. <http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775#!/Zakon-o-osnovni-soli-%28uradno-precisceno-besedilo%29-%28ZOsni-UPB3%29> (21. 3. 2014).
- Zorman, A., 2005: Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. Sodobna pedagogika. Posebna izdaja. Let. 56. 24–45.

Marjanca Ajša Vižintin, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Ljubljana

MED JEZIKOM OKOLJA, MATERNIM JEZIKOM IN TUJIMI JEZIKI: O VEČJEZIČNOSTI PRI OTROCIH PRISELJENCIH

Evropska unija poskuša zadnja leta premakniti svoje argumentacijsko in tematsko težišče za večjezičnost s področja kulture in izobraževanja na področje gospodarstva. Večjezičnost naj bi med drugim zagotavljala boljšo možnost zaposlitve. V Sloveniji je večjezičnost ena od cenjenih družbenih vrednot, konkretno podprta tudi v vzgojno-izobraževalnem sistemu z možnostjo učenja tujih jezikov (prvi tuji jezik od prvega triletja naprej in tuji jeziki kot izbirni predmeti v tretjem triletju osnovne šole) in drugih uradnih jezikov (italijanščina oz. madžarščina na določenih območjih). V Sloveniji smo večjezičnost uresničevali, še preden so v Evropski uniji priporočili, da naj bi vsak Evropejec govoril vsaj tri jezike: materni jezik, lingvo franko in en sosedski jezik.

O večjezičnosti lahko govorimo v primeru, ko posamezna oseba govori več jezikov. Običajno so to prvi/materni jezik(i), jezik(i) okolja, če se razlikuje(l)jo od maternega jezika, sosedski jezik(i), tuj(i) jezik(i). Prva od osmih možnosti, ki naj bi jih vse življenje razvijal vsak evropski prebivalec za uspešno (so) delovanje v evropski družbi, je sporazumevanje v maternem jeziku; druga je sporazumevanje v tujih jezikih (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006).¹ Toda kateri jezik je temelj večjezičnosti? Se začne večjezičnost z znanjem in uporabo tujih jezikov ali z znanjem in uporabo maternega jezika? Kakšen je odgovor na to vprašanje, če si ga postavi v (kateri koli) državi pripadnik večinske skupnosti ali priseljenc ali pripadnik manjšine?

Zagovarjamo stališče, da se začne večjezičnost razvijati s prvim/maternim jezikom. Vendar je odgovor, da je temelj večjezičnosti prvi/materni jezik, večinoma pritrden le za prebivalca večinske skupnosti, rojenega v državi, v kateri je jezik večinskega prebivalstva tudi državni in uradni jezik: za večino

¹ Šesta so socialne in državljanske zmožnosti, ki vključuje tudi medkulturno zmožnost, osma kulturna zavest in izražanje, če navedemo samo tiste, ki so najbolj povezane z jeziki in kulturo.

ONEN
velika začetnica
travliica

STALNIK
podni verz
SLOVNICA
AMOSTAENKA
PIKA
STALNIK
vejiica
ALADA
ONET
certica
vobodni verz
PRISLOV
velika začetnica
materni jezik
KAMUŠIALNIK

velika začetnica
materni jezik

književnost v šoli

Slovencev, rojenih v Sloveniji, je prvi jezik, ali vsaj eden od dveh prvih jezikov, slovenščina. Tudi za mnoge Slovence in njihove potomce, živeče zunaj slovenske državne meje in razseljene po vsem svetu, je slovenščina eden od prvih/maternih jezikov. Za učenje, uporabo in ohranitev slovenskega jezika (in slovenske kulture) imamo Slovenci v zamejstvu in po svetu razvito široko podporno mrežo (npr. na območju nekdanje skupne države Jugoslavije smo Slovenci ustanovili več kot štirideset slovenskih društev, v Nemčiji deluje Koordinacijski odbor za južno Nemčijo, ki združuje delovanje več kot petnajstih slovenskih društev v južni Nemčiji ter šestih redno zaposlenih učiteljev slovenščine v Nemčiji: Žitnik Serafin 2013; Koordinacijski odbor 2014; De Toni, Kožar Rosulnik, Vižintin 2013). Mreže delujejo zaradi samoiniciativnosti in vztrajnosti ljudi, podpore v okolju in podpore iz Slovenije (ali navkljub nepodpori).

V tem prispevku se osredotočam na otroke priseljence v Sloveniji in sprašujem, ali smo soodgovorni za organizacijo pouka njihovega maternega jezika in kulture v Sloveniji. Se tudi večjezičnost otrok priseljencev začne z njihovim maternim jezikom ali naj pozabijo nanj, ker se učijo jezik novega okolja, slovenščino? Ko se odločam o tem, si postavljam več vprašanj. Katere možnosti in katere vrste podpore bi pričakovala zase in za svoje otroke, če bi se preselila v drugo državo? Katere primere Slovencev po svetu in njihove načine ohranjanja slovenščine kot maternega jezika poznam? So izseljenci iz Slovenije in priseljenci v novem okolju v podobnem položaju kot priseljenci v Sloveniji, ki so hkrati izseljenci iz svoje izvorne države?

Priseljenci se po priselitvi v novo okolje običajno naučijo jezik okolja države/družbe, v katero so se priselili. Če se ne naučijo jezika novega okolja, so iz tega lahko izključeni oz. v njem ne morejo aktivno sodelovati, zato Svet Evrope poudarja pomembnost znanja jezika večinskega prebivalstva: »Medkulturni pristop prepoznava vrednost jezikov, ki jih uporabljajo člani manjšinskih skupnosti, vendar je zanje temeljno, da člani manjšin usvojijo jezik, ki prevladuje v državi, tako da lahko delujejo kot polnopravni državljani.« (Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu 2009: 16) Otroci priseljenci se po vključitvi v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem srečajo s slovenskim jezikom v treh oblikah: zanje je to učni jezik, učni predmet (Vogel 2008) in jezik novega okolja. Livija Knaflič (2010) ugotavlja, da trojna vloga slovenskega jezika pomeni ključno težavo za otroka priseljenca: ob vključevanju v slovenski šolski sistem slovenskega jezika ne obvlada zadoosti, otrok je obremenjen sočasno z usvajanjem jezika in z obvladovanjem učne snovi. Posamezni učitelji in šole se s temi izzivi soočajo na različne načine (primerjaj Skubic Ermenc 2007; Knez 2008, 2009; Baloh 2010; Hanuš 2010; Gombač idr. 2011; Milharčič Hladnik 2011; Pavlič, Veljić 2010; Lesar, Čančar, Jug Drošler 2012; Prijavnica 2013; Vižintin 2009, 2013a, 2013b: 294–461). Poučevanje slovenščine kot drugega jezika je pomemben del sistemske podpore v večletnem in večplastnem procesu vključevanja otrok priseljencev (Vižintin 2013: 143–178).

Priseljenci se želijo vključiti v državo/družbo sprejema, se izobraževati, zaposliti in delovati kot aktivni državljani, obenem pa si večina želi tudi ohraniti materni jezik in kulturo države/dežele, iz katere so se priselili, ter to prenesti na svoje potomce. Sistematična organizacija pouka maternega je-

zika in kulture v organizaciji države sprejema je bolj izjema kot pravilo, čeprav ohranjanje in razvoj prvega/maternega jezika priporoča tudi evropsko poročilo o izobraževanju in integraciji otrok priseljencev (Heckmann 2008). Največkrat ostajata uporaba maternega jezika in ohranjanje kulturnega izročila vezana na zasebno življenje in delovanje v društvih priseljencev. Mojca Peček in Irena Lesar (2006: 186) ugotavljata, da se za otroke priseljence v Sloveniji »na formalni ravni sicer dopušča dopolnilni pouk maternega jezika, pa vendar je iz načina realizacije te možnosti jasno, da gre le za zadostitev formalnim kriterijem, ne pa za dejansko zavezanost temu, da mora šolski sistem upoštevati in prispevati k razvoju materinščine in osebne identitete posameznika. To se da razbrati tudi iz razumevanja projekta Evropskega sveta o pospeševanju učenja tujih jezikov v Evropski uniji. /.../ Pri nas smo omenjeni projekt razumeli tako, da spodbujamo učenje svetovnih jezikov, na Švedskem pa recimo tako, da podpirajo učenje tistih jezikov, ki jih govorijo državljani in prebivalci Švedske. V tem pogledu smo v Sloveniji v razmišljanju podobni Nemcem: učenje jezikov v Nemčiji velja za izraz multikulturalnosti, vendar bolj v internacionalnem smislu, torej v smislu vzpostavljanja dobrih odnosov z narodi zunaj meja države.«

V prispevku bomo primerjali nekaj primerov dobrih praks ohranjanja maternega jezika slovenskih izseljencev po svetu in priseljencev v Sloveniji, za konec pa soočili stališča do organizacije pouka maternega jezika in kulture v Zakonu o osnovni šoli (1996, 2011), Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju Republike Slovenije (2011), Smernicah za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012) ter v doktorski disertaciji Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli (Vižintin 2013b).

Simona Bergoč (2011) predlaga, da spodbujamo k učenju jezikov otrok priseljencev vse učence/dijake. S tem bi dosegli, da postanejo materni jeziki otrok priseljencev enakovredna alternativa angleščini, nemščini in drugim jezikom z visokim družbenim statusom (Skubic Ermenc 2010). Zagovarjamo nadaljnje spodbujanje učenja tujih jezikov ter sočasno večjo spodbudo in podporo pri organizaciji pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev, upoštevajoč dejansko večjezičnost in večkulturnost slovenskih prebivalcev. Predlagamo, da bi bil pouk maternih jezikov in kultur otrok priseljencev (ki že poteka na nekaterih slovenskih šolah, običajno po pouku) enakovreden z drugimi izbirnimi predmeti v tretjem triletju, in sicer tako, da bi se ocenjeval in zapisal v šolsko spričevalo (tovrstno možnost poznajo npr. v Nemčiji): če obiskuje otrok priseljenec pouk maternega jezika in kulture v tretjem triletju, bi bilo to enakovredno kateremu koli drugemu izbirnemu predmetu (podobno kot velja za programe glasbene šole).

POVZETEK

Sprašujemo se, kaj pomeni večjezičnost, če izhajamo iz položaja otrok priseljencev v Sloveniji. Otroci priseljenci se po vključitvi v slovensko osnovno šolo učijo slovenščino, zanje jezik novega okolja. Učijo

se tudi (drugi) jezik okolja, če se priselijo na območje italijanske ali madžarske manjšine, ter tuje jezike, ki jih ponuja slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Kakšen pa je po priselitvi v Slovenijo položaj njihovega maternega jezika? Glede na odnos do maternega jezika primerjamo položaj Slovencev po svetu in priseljencev v Sloveniji ter predstavljamo nekaj primerov dobrih praks. V prihodnosti predlagamo na področju večjezičnosti oboje: nadaljnje spodbujanje učenja tujih jezikov ter sočasno večjo spodbudo in podporo pri organizaciji pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev, upoštevajoč dejansko večjezičnost in večkulturnost slovenskih prebivalcev.

Virji in literatura

- Baloh, A. (ur.), 2010: Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule. Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria.
- Bańczerowski, J., 2004: Problemi in perspektive jezikovnega sporazumevanja v sodobnem svetu. Slavistična revija, letnik 52, št. 3. 337–344.
- Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu: živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu. 2009. Ljubljana: MNZ RS, Sektor za načrtovanje politik in raziskave.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 2011. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bergoč, S., 2011: Pismenost priseljeniških otrok: politika vključevanja? V: Cotič, M., Medved Udovič, V., Starc, S. (ur.), Razvijanje različnih pismenosti. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. 153–161.
- De Toni, M., Kožar Rosulnik, K., Vižintin, M. A., 2013: Razvijanje medkulturne zmožnosti pri učiteljih in učencih = Lo sviluppo della competenza interculturale degli insegnanti e degli allievi. Ljubljana in Trst, SLORI in ZRC SAZU ISIM, <http://www.eduka-itaslo.eu/elenco.php?p=analyze&lang=slo> (14. 3. 2014).
- Gombač, J. idr., 2011: Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo. [Elektronski vir]: poročilo o opravljenem terenskem delu analize primerov dobrih praks: kvalitativna raziskava, http://www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/datoteke/porocilo_terensko_delo1.pdf (14. 3. 2014).
- Hanuš, B., 2010: Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. Sodobna pedagogika, letnik 61, št. 1. 122–135.
- Heckmann, F., 2008: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: a synthesis of research findings for policy-makers: an independent report submitted to the European Commission by the NESSE network experts. European Commission's Directorate-General for Education and Culture, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> (14. 3. 2014).
- Koordinacijski odbor za južno Nemčijo, <http://koslovenija.wordpress.com/drustva/> (19. 3. 2014).
- Knaflič, L., 2010: Pismenost in dvojezičnost. Sodobna pedagogika, letnik 61, št. 2. 280–294.
- Knez, M., 2008: Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. V: Ivšek, M. (ur.), Jeziki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 155–163.
- Knez, M., 2009: Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. V: Stabej, M. (ur.), Infrastruktura slovenščine in slovenistike. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 197–202.

- Lesar, I., Čančar, I., Jug Došler, A., 2012: Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljelih učencev. *Dve domovini/Two Homelands*, št. 36. 59–72, <http://twohomelands.zrc-sazu.si/?c=2> (19. 3. 2014).
- Milharčič Hladnik, M., 2011: Šola kot institucija izenačevanja razlik v precepu multikulturne raznolikosti. *IB revija*, letnik 45, št. 1-2. 13–18.
- Pavlič, T., Veljič, I., 2010: Medkulturni dialog. Osnovna šola Elvire Vatovec Prade, Koper, <http://www.os-ev-prade.si/index.php/dokumenti/medkulturni-dialog> (19. 3. 2014).
- Peček, M., Lesar, I., 2006: Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Pirih Svetina, N., 2005: Slovenščina kot tuji jezik. Domžale: Izolit.
- Prijavnica za pouk materinščine. 2013. Osnovna šola Kašelj, <http://www.oska-selj.si/u269enci-tujci.html> (19. 3. 2014).
- Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. 2006. Uradni list Evropske unije 2006/962/ES.
- Skubic Ermenc, K., 2007: Vzgoja za sožitje med različnimi možna le kot subverzivna dejavnost učitelja? V: S. Devetak (ur.), *Zgodba o uspehu s priokusom grenkobe – diskriminacija v Sloveniji*. Maribor: ISCOMET – Inštitut za etnične in regionalne študije. 62–69.
- Skubic Ermenc, K., 2010: Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, št. 2. 268–279.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole. 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf (19. 3. 2014).
- Stabej, M., 2010: Protislovnost večjezičnosti. V: Krek, S. (ur.), *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, Zavod za uporabno slovenistiko. 92–107.
- Vižintin, M. A., 2009: Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands*, št. 30. 193–213. <http://twohomelands.zrc-sazu.si/?c=2>.
- Vižintin, M. A., 2013a: The integration of immigrant children in Slovenia: good practices from primary schools. *Innovative issues and approaches in social sciences*, letnik 6, št. 2. 53–68, <http://www.iiass.com/pdf/IIASS-volume6-number2-article4.pdf> (19. 3. 2014).
- Vižintin, M. A., 2013b: Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli: doktorska disertacija. Koper: [M. A. Vižintin] 2013, <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1952> (19. 3. 2014).
- Vogel, J., 2008: Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. V: Ivšek, M. (ur.), *Jeziki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 117–128.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn). 1996. Uradni list RS, 12/1996.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H). 2011. Uradni list RS, 87/2011.
- Žitnik Serafin, J., 2013: Organiziranost, delovanje in prihodnji izzivi slovenskih društev v drugih delih nekdanje Jugoslavije. *Dve domovini/Two Homelands*, št. 37. 41–52. <http://twohomelands.zrc-sazu.si/?c=2> (19. 3. 2014).

Katica Pevec Semec, Zavod RS za šolstvo

VEČJEZIČNOST IN MEDKULTURNOST NA OBMEJNIH ŠOLAH – ODGOVOR NA IZZIV GLOBALNIH EVROPSKIH JEZIKOVNIH SMERNIC

»L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas,«¹ je pred nekaj leti napisal francoski jezikoslovec Claude Hagège in s tem izrazil svojo prepričanost o nujnosti ohranitve in spoštovanja drugih jezikov v Evropi danes (v Oštir 2011). S tem je mislil integracijo Evrope, ki bo, tako pogodba iz Maastrichta, mogoča le, če nam bo uspelo ohraniti jezikovno raznolikost Evrope in spodbujati večjezičnost. To se gotovo nanaša vsaj na dvoje: na ohranjanje manjšinskih jezikov in s tem jezikovne raznolikosti kontinenta ter na pouk tujih jezikov v šolah.

Modeli izobraževanja manjših etničnih skupnosti in dvojezičnega izobraževanja v svetu so v zadnjih petdesetih letih bili pogosto v središču političnih, družbenih in ekonomskih obravnav, kar je vplivalo na procese njihovega razvoja in postopke spreminjanja (Čok 2009). Raziskovanja modelov manjšinskega šolstva v obalnem slovensko-italijanskem prostoru so bila v žarišču raziskovalnih interesov predvsem Univerze na Primorskem. Odmevnejša raziskava Učinkovitosti dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije UDMI2008 – izziv in prednost za Evropo jezikov in kultur, je ovrednotila učinkovitost pri doseganju izbranih izobraževalnih standardov znanja in socializacijskih ciljev, oblikovanje stališč in percepcij učencev o sobivanju različnih jezikovnih-etničnih skupnosti v mešanem okolju. Med drugim je izpostavila potrebo po nadaljnjem raziskovanju modelov izobraževanja za dvojezičnost v evropskih in svetovnih okoljih ter poudarila pomen usposabljanja učiteljev manjšinskih jezikov. To usposabljanje je mogoče izvajati kot sestavne dele študijskih programov (modulov) ali kot samostojni program prve ali druge stopnje visokošolskega izobraževanja pedagoške usmeritve s poudarkom na didaktiki večjezičnosti in medkulturnosti.

Z vstopom Slovenije v EU opazamo naraščanje odprtosti šol do mednarodnega sodelovanja, ki običajno poteka v obliki projektov in različnih med-

¹ Evropa bo večjezična ali pa je ne bo.





mrežnih povezav ter dogodkov. V našem prispevku nas bo zanimalo, kakšne izzive si postavlja osnovnošolska praksa na obmejnem področju (vključno z dvojezičnimi šolami) in kako jih rešuje, kakšno je stanje danes, kako so jeziki sosedov prisotni v osnovnih šolah, ki mejijo na sosednje države? Koliko je na obmejnih šolah prisotna tujejezikovna paradigma predvsem z vidika uresničevanju načela funkcionalne večjezičnosti s poudarkom na vključevanju sosedskih jezikov? Znamo izkoristiti geografsko bližino med dvema državama kot obogatitev izvedbenih kurikulumov osnovnih šol? Kakšna je dodana vrednost medregijskega in meddržavnega sodelovanja na področju izmenjave učnih praks?

Bistvo medkulturnih in večjezikovnih povezav je po mnenju L. Čok (2009) oblikovanje medkulturne zavesti in večjezikovne kompetence, pri čemer ni dovolj le opazovati in poznati razlike med posameznimi okolji, treba je najti medij, ki jih približa in vzpostavi odnos med njimi. Medij so lahko medpredmetne oz. kroskurikularne vsebine, vzete iz različnih izvedbenih kurikulumov šol, ki so na meji med državami. Pri tem gre tudi za razvijanje kulturnega spomina, ki se razvija v dejavni uporabi miselnih in dejansko uporabljenih sredstev, s pomočjo katerih nastaja popolnoma nova, bolj poglobljena kulturna izkušnja, ki je temeljna za nadaljnji razvoj odnosov med posamezniki in skupinami (Cole 1996).

Različne države, narodnosti in socialne skupine imajo različno zgodovino, potrebe, izzive in pričakovanja do svojih otrok, zato morajo biti na nacionalni ravni na voljo različne vzgojno-izobraževalne možnosti. Ni si treba zatiskati oči, da potreba po večjezičnosti v osnovnošolskem sistemu presega okvire zagotavljanja pravic na tem področju samo nacionalnim manjšinam. Večjezično in medkulturno prakso je treba razširiti zunaj okvirov, da lahko pridemo do kompleksnosti večjezičnega in večmodularnega komunikativnega mreženja v 21. stoletju. Na nacionalni ravni je treba spodbujati in razvijati učne prakse, ki bi ustrezale kompleksnosti razvoja večjezičnosti na kurikulumnem, pedagoško-psihološkem področju in področja preverjanja in ocenjevanja znanja.

Medkulturno izobraževanje predvideva razvoj medkulturne občutljivosti in medkulturnih zmožnosti s poudarkom na zavesti o različnosti s kulturo pogojenih svetovnih nazorov, kar vpliva najprej na profesionalni razvoj pri pedagoških delavcih. Učitelj, ki ima razvite večjezične in medkulturne kompetence, bo zmožen razvijanja medkulturnega izobraževanja, ki ima po C. Bennet kot glavni cilj razvoj intelektualnih, socialnih in osebnih potencialov vseh učencev do njihove najvišje ravni (Benett 2003).

Učenje in raba jezikov sta temeljna pogoja za sobivanje in sožitje v skupnem evropskem prostoru, še posebno v tistih okoljih, kot meni L. Čok (2009), kjer jeziki in kulture sobivajo že stoletja. V Sloveniji imamo po eni strani dolgo tradicijo prisotnosti jezikov sosednjih držav na manjšinskih področjih Prekmurja in Istre. Po drugi strani pa lahko trdimo, da je naša tradicija širša, jeziki sosednjih držav so prisotni na širšem področju, kot ga določa državna meja, kjer gre za urbano bližino med sosednjimi državami. Jeziki živijo v družinah, ki so raznojezične, večjezične oz. enojezične, kot jezik okolja ali socialnih skupin. Pogosto se vplivi jezikov kažejo na ravni posameznih besed (izpeljanke, prevzete besede, popačenke itd.), na ravni skladnje, pre-

vzemanja kulture in vedenja. Kljub nedvoumni prisotnosti sosedskih jezikov v slovenskem govornem prostoru pa v osnovnih šolah ne moremo govoriti o tradiciji tujejezikovnega poučevanja jezikov sosedov.

Zato so našo pozornost še posebno pritegnila prizadevanja šol, ki se nahajajo ob meji med Avstrijo, Italijo in Slovenijo ter imajo večletno prakso učenja sosedskih jezikov kot obogatitveni izvedbeni kurikulum šol (Projekt Tri roke – Drei Hände – tre mani, Comenius Regio: Sodelovanje na vzgojno-izobraževalnem področju med Slovenijo in Italijo). Zbrane šole iz Kranjske Gore, Trbiža (Italija) in Čajne (Avstrija) že nekaj let uspešno izvajajo medsebojne mobilnosti učiteljev, kar pomeni, da se učitelji iz Italije, Avstrije in Slovenije v tednu zamenjajo za en dan ter istočasno izvajajo večjezično in medkulturno učno prakso v šoli in vrtcu na drugi strani državne meje. Tako pri učencih na treh šolah in vrtcih hkrati bogatijo učno prakso z razvijanjem večjezičnih in medkulturnih kompetenc pri učencih (Pevec Semec 2013).

Predstavljena izkušnja je edinstvena v tem, ker izkorišča kratko prostorsko razdaljo med šolami ob državni meji za pogosto mobilnost učiteljev. Hkrati učencem v različnih državah omogoča učenje jezikov sosedov na naraven način z naravnimi govorniki ter ob vsebinah iz obstoječih kurikulumov. Z izvajanjem didaktičnega koncepta CLIL-a² se v treh različnih državah in šolskih sistemih hkrati ustvarja učinkovito učno okolje za pogostejšo rabo sosedskih jezikov.

Poleg tedenskih mobilnosti učiteljev se med šolskim letom izvajajo tudi mobilnosti učencev, ki potekajo kot dnevi dejavnosti, tabori, učni projekti. To sodelovanje je pri učencih še posebno dragoceno, saj se na ta srečanja predhodno pripravljajo ter se v živo preizkušajo v uporabi jezika sosedov in medkulturnih kompetenc na učnih vsebinah, ki so jih prej skupno izbrali.

Ker zgledi vlečejo, z veseljem ugotavljamo, da se širi interes za obmejno sodelovanje med šolami na obeh straneh državne meje. Tak primer je sodelovanje med osnovnimi šolami v Preddvoru, Železni Kaplji v Avstriji in Nabrežini v Italiji.

Pomen znanja sosedskih jezikov kot dodane vrednosti za boljšo regijsko zaposljivost občanov se zavedajo tudi lokalne skupnosti na različnih straneh meja, ki so šolam ves čas v podporo. Navedene šole strokovno podpirajo tudi zavod za šolstvo in fakultete.

Z upoštevanjem dejstva, da države podpirajo izvajanje nacionalnih kurikulumov, menimo, da bi dodatna kurikularna ponudba lahko kakovostno obogatila obstoječe izvajanje nacionalnih kurikulumov s tem, da bi vključili več posebnosti jezikovnih in kulturnih okoliščin posamezne države, na katero mejijo šole, ter hkrati dopolnjevali skupne kurikularne cilje in vsebine. S podporo pri izmenjavi mobilnih učiteljev bi države spodbujala k profesionalni rasti strokovnega kadra ter učnega okolja kot celote. Kratka prostorska razdalja med šolami ob meji omogoča pogostejšo mobilnost učiteljev in učencev, učenje jezikov sosedov izkorišča okoliščine za pogostejšo rabo jezika, znanje jezika soseda pomeni dodano vrednost in boljšo regijsko zaposljivost idr.

To so le nekateri dejavniki, ki govorijo v prid temu, da je tudi v slovenskem šolskem prostoru čas za oblikovanje dodatne kurikularne ponudbe na področju spodbujanja in razvijanja jezikov sosedov in medkulturne zavesti. V

² CLIL – Content and language Integrated Learning (jezikovno in vsebinsko integrirano poučevanje in učenje tujih jezikov)

prihodnje bi bilo treba najti vzode, ki bi podprli predstavljeno prakso. Žal obstoječi razpis mednarodnega sodelovanja (npr. Erasmus +), objavljen leta 2014, zaenkrat še ne omogoča mobilnosti strokovnega kadra na kratkih krajevnih razdaljah ter v pogosti in kontinuirani izmenjavi.

POVZETEK

Potreba po večjezičnosti in medkulturnosti v osnovni šoli postaja nujna na poti do kompleksnega večjezičnega in večmodularnega komunikativnega mreženja v 21. stoletju. Na nacionalni ravni je treba spodbujati in razvijati učne prakse, ki ustrezajo kompleksnosti razvoja večjezičnosti na kurikularnem ter pedagoško-psihološkem področju.

Pozitivne prakse nekaterih obmejnih šol, na katerih izvajajo mobilnosti med učitelji in učenci, so dober zgled odgovora na izzive globalnih evropskih jezikovnih smernic.

Literatura

- Bennett, C., 2003: *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cole, M., 1996: *Cultural Psychology, a once and future discipline*. Cambridge, Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Čok, L., 2009: *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov*. Znanstveno raziskovalno središče Koper, Založba Annales.
- Lipavac Oštir, A., Pižorn, K., Pevec Semec, K., 2011: *Funkcionalna večjezičnost – pot k vseživljenjskemu znanju tujih jezikov: prispevek na mednarodni znanstveni konferenci »Kakšno znanje hočemo? Vrtec, šola in koncepti znanja v sodobnem času«*, Žalec, 2011. [Cobiss.si-id 18454792].
- Pevec Semec, K., 2012: *Trojezično poučevanje – primeri iz projekta Comenius Regio SLO- ITA 2011–2013, Prispevek na konferenci Poti do čezmejnega večjezičnega izobraževanja med Italijo, Avstrijo in Slovenijo, Videm, 2012.*

Boža Krakar Vogel, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

TESNO BRANJE KOT DODATNA PODPORA UČENCEM Z BRALNIMI TEŽAVAMI¹

↳ Članek, o katerem poročamo v tem zapisu, nakazuje, kako je mogoče učinkovito pomagati slabim bralcem. Pristopi, ki jih opisuje, so bili preizkušeni v eksperimentalni raziskavi leta 2013. Zajemajo razčlemba besedila, prepoznavanje besedišča, predstavlanje, parafraziranje, samospraševanje, pisanje. Tovrstna učna podpora je, kot pravi avtorja, mogoča med rednim poukom ali pa zunaj njega, kot dopolnilni pouk. Značilno zanjo je, da ne gradi na uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije. O tej, ki je za izboljšanje branja tudi razširjena, npr. ena od skupin raziskovalcev (2012) poroča, da so učenci napredovali pri usvajanju besedišča in bralnega razumevanja, ne pa pri tekočem glasnem branju. Spet drugi so na vzorcu 7000 učencev z bralnimi težavami dokazali, da ima tehnologija majhen vpliv na bralne dosežke slabih bralcev, in da je njena učinkovitost pri štirinajstletnikih na splošno precenjena.

V raziskavi, ki jo povzemamo v tem prispevku, sta avtorja izhajala iz predpostavke, da je za slabe bralce lahko učinkovit pristop branje zahtevnih besedil, in to bolj kakor pa zgolj branje besedil na ravni njihovih aktualnih bralnih zmožnosti. Na tej domnevi sta zasnovala dopolnilni pouk za mladoletnike, ki dosegajo komaj 40-odstotno bralno učinkovitost. Zanimalo ju je, ali dopolnilni pouk, zasnovan na natančnem tesnem branju kompleksnih besedil, lahko pripomore k izboljšanju bralnih dosežkov pri zunanjem preverjanju.

Izhajala sta iz definicije tesnega branja, ki so jo oblikovali v raziskovalni skupini Inštituta v Aspnu (2012):

»Tesno branje je raziskovanje krajšega izseka iz besedila ob podpori večkratnega branja v več učnih urah. Učence vodimo v globlje razčlenjevanje in vrednotenje besedila prek vprašanj in diskusije, tako da se ukvarjamo z besediščem, in s pomeni, ki jih luščimo iz konteksta; da smo pozorni na obliko, ton, podobe, slogovna sredstva, pomen izbire besed in sintakso, pa tudi na odkrivanje različnih pomenskih ravni, ki se razkrivajo ob večkratnem branju.« (368).

Pri uvajanju v preizkus tesnega branja sta raziskovalca upoštevala tale načela:

- Besedilni odlomki morajo biti kratki – dolžine od enega odstavka do treh strani, upoštevajoč merila besedilne kompleksnosti.
- Večkratno branje – učenec med uro besedoilo večkrat bere na različne načine in odgovarja na vprašanja. Raziskave kažejo, da večkratno usmerjeno branje izboljša bralno tehniko in razumevanje besedila.
- Označevanje: učenci v besedilo označujejo svoja opažanja – pomembne ideje, težka mesta (besede, stavke) –, pišejo robne opombe, npr. vpraša-

SLAVNIK
JOBEJ ROMAN
podpičje

velika zač

SVOL
SLOVENS
AVŠOL
C
NEM
ŠOL

¹ Povzetek članka: Douglas Fischer, Nancy Frey (2014): Close Reading as an Intervention for Struggling Middle School Readers. JAAL, Journal of Adolescent and Adult Literacy, Vol. 57, No. 5. Febr. 2014. Članek je povzet, saj bi bil prevod celote preobsežen, konkretne podrobnosti o besedilih, učencih, preizkusnih šolah pa za naš namen nerelevantne.



nja, odzive, primere, bodisi v natisnjenih ali v elektronskih verzijah besedil.

- Vprašanja o besedilu – ta usmerjajo pozornost in učencem pomagajo pri odzivanju. Njihov namen ni pomnjenje, ampak usmerjanje pozornosti na različne vidike besedila. Sprašujemo po ključnih podrobnostih, besedju, zgradbi besedila, primerjavah in utemeljevanju s pomočjo besedila.
- Razpravljanje z utemeljevanjem: učenci sodelujejo med seboj in z učiteljem, uporabljajo terminologijo in argumentacijo. Če lahko besedilo preberejo brez take interakcije, to najbrž ni dovolj zahtevno za natančno branje. Razpravljanje o besedilu izboljša razumevanje in omogoča učencem, da si razjasnijo svoje razmišljanje ter upoštevajo razmišljanje drugih.

Preizkus je potekal v eksperimentalni in kontrolni skupini. Zajel je 438 učencev, ki so imeli na začetku vsi bralne težave. Eksperimentalna skupina je imela pouk po načelih tesnega branja, kontrolna pa običajen dopolnilni bralni pouk – v kombinaciji z računalniškim delom, delom v manjših skupinah in z branjem po izbiri. Nekaj učencev je pri vsaki uri delalo na računalniku, drugi so v manjših skupinah brali besedila različnih težavnostnih stopenj, nekateri pa so se med tem posvečali branju po lastni izbiri. Učenci so vsake pol ure menjali dejavnost, tako da so vsakokrat prišle na vrsto vse tri možnosti. Ta način je bil na teh šolah v veljavi že tri leta. V razredih je bilo po 20 učencev, dopolnilni pouk je bil trikrat na teden po 90 minut.

Pri pouku tesnega branja pa je učiteljica na začetku ure razdelila besedila.² Učencem je naročila, naj jih preberejo in sproti delajo zaznamke. Tesno branje je po navadi trajalo okrog 40 do 55 minut, preostali čas pa so učenci brali besedila po lastni izbiri, medtem ko se je učiteljica ukvarjala s posamezniki glede na njihove bralne primanjkljaje, npr. v besedišču, razumevanju, bralni tehniki.

Učenci so besedilo prvič brali po tihem in delali zaznamke. Učiteljica je krožila po razredu in si zapisovala oznake, ki so jih naredili učenci. Tako si je lahko skicirala kasnejši pogovor. Ko so končali s tihim branjem in prvim pogovorom, je učiteljica pozvala skupine učencev, naj izberejo nekoga, ki jim bo besedilo prebral na glas. Učenci so namreč sedeli v skupinah po trije ali štirje. Med branjem so drugi nadaljevali z označevanjem besedila. Potem jih je učiteljica vprašala, katero je glavno sporočilo v besedilu. Spodbudila jih je k medsebojnemu pogovoru v skupini. Med pogovorom je krožila med skupinami in jim pomagala z nasveti. Po koncu pogovora pa jim je predvajala posnetek avtorjevega branja. Po tem tretjem branju jih je vprašala, kdo je avtor in kaj že vedo o njem. Opozorila jih je, naj se orientirajo po časovnem traku literarnih in zgodovinskih obdobj, ki visi na steni. Potem je sledilo glasno branje še enega učenca v vsaki skupini.

Ko so končali, je sledil frontalni pogovor o glavni ideji dela. Učenci so se opredeljevali do nje. Sledilo je pisno odgovarjanje na nekaj odprtih vprašanj o besedilu, na katera so učenci odgovarjali v svoje zvezke. Učiteljica je med tem klicala k sebi nekatere posameznike, da so pesem ponovno glasno brali, in jim pomagala pri prozodičnih težavah. Nekateri drugi so z njo razpravljali o besedišču. Ostalim, ki so med tem pisali, pa je naročila, naj se lotijo branja knjige po lastni izbiri, ko bodo končali s pisanjem.

² Pesem Langstona Hughesa I, *Too, Sing America* (1994) z domoljubno tematiko.

Drugi del poskusa je bilo branje neumetnostnega besedila (spreminjanje nakupovalnih vrečk skozi čas). Učenci so najprej prebrali prvi odstavek in v besedilu zaznamovali nejasnosti. Učiteljica je med tem v svojo (povečano) kopijo zaznamovala njihove opazke. Potem je začela pogovor o neznanih besedah. Ko so jih razjasnili, je postavila nekaj frontalnih vprašanj za obnovo in komentiranje besedila. Ves čas jih je opozarjala, naj odgovore iščejo v besedilu. Nato so se lotili drugega odstavka. Spet so tihemu branju sledili pogovor o nejasnostih in vprašanja o vsebini. Po končanem branju so učenci dobili nekaj vprašanj za pisno reševanje, ki so pričakovala razumevanje in opredeljevanje. Ko so končali, je sledilo branje po izbiri.

Rezultati poskusa

Prvo, kar je bilo mogoče opaziti, je bila boljša prisotnost pri urah. V »tradicionalni« skupini je dosegla 84 odstotkov, v eksperimentalni pa 94 odstotkov.

Večje je bilo tudi samozaznavanje bralnega napredka. Eksperimentalna skupina je svoj bralni napredek ocenila s 4,2 na petstopenjski lestvici, kontrolna pa z 2,3.

Napredek je bil potrjen pri letnem zunanjem preverjanju, saj je 64 odstotkov učencev eksperimentalne skupine napredovalo vsaj za eno oceno v primerjavi s prejšnjim letom.

Na koncu prispevka avtorja dodajata, da so bili učenci pretežno iz šibkih socialnih okolij in pretežno fantje. Pogosto obiskujejo dopolnilni pouk, vendar najpogosteje ne dohitijo zaostankov, ki se nakopičijo med letom. Opisani eksperiment pa je pokazal, da je to mogoče.

Izhodišče eksperimenta je bilo branje zahtevnih besedil z vsestransko podporo. Ni bilo pričakovano, da bi učenci ta besedila razumeli sami od sebe. Potrebno je bilo večkratno branje po vseh opisanih korakih. Branje je bilo upočasnjeno, raztegnilo se je skozi več ur, namenjeno pa je bilo učenju branja. Veliko je k napredku prispevalo tudi skupinsko delo. Učenci so bili primorani razmišljati, ne le zlahka prebrati besedilo po lastni izbiri. In bili so zadovoljni z napredkom pri razumevanju, ki je sledilo večkratnemu branju in pogovorom z vrstniki.

Prav tako se pri takem branju in razpravljanju ob vprašanjih, vezanih na besedilo, niso mogli zanašati le na lastne izkušnje, pač pa na svoje razmišljanje in primerjanje z razumevanjem vrstnikov.

Vsekakor pa je pomembno, da imajo bralci ves čas tudi spodbudo za branje izbirnih besedil, ki je sestavni del učnih ur tesnega branja in pri katerem ni bilo veliko interpretativnih dejavnosti. Torej, da so se potopili v branje, kakor so le želeli.

Iz nasvetov za učitelje

- Poiščite besedilo, primerno za tesno branje vaših učencev (to so številna prozna in verzna literarna besedila 19. stol., nahajajo se v berilih, op. BKV).
- Zaznamujte v njem težka mesta za učence, izhodišča za pouk.

- Razmislite, kolikokrat naj bi učenci prebrali besedilo, da ga bodo poglobljeno razumeli.
- Oblikujte vprašanja o besedilu in spodbude za razpravo.
- Izdelajte celo pripravo, predno postopek prenesete v razred.
- Pogovorite se z učenci o takem pristopu in upoštevajte izkušnje.
- Motivirajte jih za stalno branje po lastni izbiri, kamor bodo postopoma prenašali tudi na novo pridobljene bralne spretnosti.

Nazadnje naj dodam nekaj komentarjev, ki so se mi porodili ob branju raziskave.

- Čeprav članek poroča o delu z učenci, ki imajo bralne težave, so opisani pristopi ustrezni tudi za druge, saj učinkovito razvijajo splošno bralno pismenost;
- Za učenje natančnega branja je treba brati (seveda učencem vsebinsko in oblikovno ustrezna) zahtevna literarna in neliterarna besedila oz. odlomke iz njih. Ta ugotovitev rahlja prepričanje, da k večji bralni pismenosti pripomore predvsem branje učencem všečnih besedil. Pokazalo se je namreč že iz tradicije znano dejstvo, da je za učenje branja učencu pomembno omogočiti, da mu neznanost in nerazumljivo postaja znano in razumljivo, ne pa zgolj pristajati na izbiro površinsko všečnega bralnega gradiva, ki ne omogoča soočanja z zahtevnejšim opomenjanjem. Ta dognanja tako demantirajo dolgo veljavno tezo, da učenci prek branja lažjih všečnih besedil postopoma pridobivajo sposobnost za branje bolj zahtevnih; pokazalo se je, da ta prehod ni kar samodejen. Za sposobnost branja zahtevnih besedil je potrebno učenje prav takega branja! Lažja in všečna besedila, ki pomenijo ves čas ustrezno uravnoteženje, pa ohranjajo pomembno motivacijsko vlogo.
- Branje zahtevnih besedil mora biti vodeno in se mora dogajati na različne načine: glasno (učitelja in učencev), samostojno tiho branje, sprotno zaznamovanje nejasnosti, pogovor o jezikovnih tujostih in vsebini, pisno in ustno razpravljanje s sklicevanjem na ustrezna mesta; v opisanem eksperimentu je bilo prvo branje literarnega besedila celostno, branje neumetnostnega besedila, pri katerem celostni začetni vtis ni podlaga za razvijanje estetskega doživetja, pa segmentirano.
- Učenci disciplinirano delajo v skupinah in samostojno, se dovolj poglobijo v besedilo, da izluščijo nejasnosti.
- Učiteljica si sproti beleži njihove zapise; tako pobudo za pogovor o nejasnostih prevzame sama, da se učencem ni treba izpostavljati.
- Učenci pri isti uri kombinirajo zahtevno natančno branje in branje izbirnega besedila – tega berejo v za to določenem delu ure ali pa, kadar končajo z nalogo ob obveznem besedilu in čakajo na druge – pomeni, da so navajeni nositi ves čas s seboj tudi izbirno branje. Branje izbirnih besedil torej ni izključeno iz bralnega pouka. Vendar dobi ustreznejšo vlogo in pripomore k izkušnji o različnih vrstah bralne zahtevnosti in o različnih učinkih vsake od njih na bralčevo čustvovanje, domišljijo in (samo)spoznavanje.
- Poleg potrditve o smiselnosti tesnega branja z natančnim poglobljanjem v vse poglavitne ravnine besedila nam zapis, o katerem poročamo,

sporoča še: za učinkovit bralni pouk ni poglavitni medij. Kot beremo v raziskavi, podpora informacijsko-komunikacijske tehnologije učinkuje manj, kot bi mnogi predvidevali. Pomembnejši je bralčev dejanski stik z besedilom, upočasnjeno, vendar zanesljivo napredovanje k razumevanju besedila, k pridobivanju občutka, da je razumevanje dosegljivo in da so sporočila v besedilu vredna razmisleka. Pomembno je sodelovanje med vrstniki in podpora učitelja. Ta mora biti dosledna in zajemati poleg samih bralnih korakov tudi pogoje, ki jih morajo učenci dosledno izpolnjevati – da so redno prisotni pri pouku in da prinašajo potrebne knjige in zvezke redno s seboj.

- Ni mogoče pričakovati, da se bo bralni pouk pri slovenščini v celoti odvijal po metodi tesnega branja in po vseh predstavljenih korakih. Vendar ga je smiselno fleksibilno izvajati takrat, ko nam didaktična prognoza pri določenem besedilu napoveduje bralne težave kot oviro pri dojemljanju njegove umetniškosti, vsaj nekajkrat v letu pa tudi s primarnim ciljem urjenja v bralni pismenosti.

∟ POVZETEK

V članku je povzeto poročilo dveh ameriških avtorjev o eksperimentu s ciljem razvijanja bralne pismenosti učencev z bralnimi težavami z metodo upočasnjene tesnega branja. Avtorja prikazujeta strategije, uporabljene v eksperimentalni skupini – izbira zahtevnega besedila, večkratno branje na različne načine (tiho, glasno, interpretativno idr.), vmesni pogovori ter podrobna pomenska in slovnično stilistična analiza in vrednotenje, delo v skupinah, individualno delo učitelja s posameznim učencem. Delo je potekalo kot dopolnilni pouk. Učenci so vsakokrat določen del ure poleg tesnega branja imeli tudi čas za sproščeno branje izbirnega besedila. Pri zunanjem preverjanju ob koncu šolskega leta so učenci iz te skupine napredovali bistveno bolj kakor tisti iz kontrolne skupine, ki so imeli klasičen dopolnilni pouk (branje v kombinaciji z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, delo v manjših skupinah, branje po izbiri).

Božena Brenc, Osnovna šola Gustava Šiliha Laporje

UPORABA KOMPLEKSNE BRALNE UČNE STRATEGIJE V GLEDALIŠKEM KLUBU

↳ Prispevek govori o spontani rabi kompleksne bralne učne strategije v gledališkem klubu. Ideja se je porodila ob sprotni pripravi na šolsko uro. Učenci so se na njo pozitivno odzvali in rabo bralne učne strategije, kar je najpomembnejše, sprejeli kot način, kako priti do cilja, ta pa je bil kakovostna uprizoritev dramskega besedila, in ne kot nekaj, kar je samo sebi namen.

Učni sklop, cilji in vsebine izbirnega predmeta gledališki klub

V začetku decembra, ko smo z mojimi enajstimi »gledališčniki«, kot jim pravim/si pravijo, že imeli za seboj nekaj ur, med katerimi smo se urili v improvizaciji, ter nekaj recitiranja in deklamiranja, usvojili pa smo že tudi osnovne izraze, brez katerih ne moremo govoriti o gledališču, sem izbrala sklop »uprizorimo besedilo«. Odločili smo se, da bo uprizoritev darilo za mlajše učence v veselem decembru. Od ciljev predmeta smo realizirali naslednje: pripravijo gledališko uprizoritev; besedilo doživeto interpretirajo; razvijajo možnosti izražanja z mimiko, kretnjami in gibanjem; načrtujejo in izdelujejo kostume ter sceno. Od vsebin iz učnega načrta so vključene: (pravljíčna) improvizacija, gibanje, interpretiranje, ukvarjanje z besedilom in priprava na gledališko predstavo.

Smernice za pouk v šolskem letu 2013–14, nastale na podlagi analize NPZ iz prejšnjega šolskega leta

NPZ na naši šoli opravljajo temeljna cilja, ki ju je oblikovala Strokovna posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja na začetku preverjanja, to sta izboljšanje znanja učencev in izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja. V ta namen vsako leto ob siceršnji analizi pripravimo tudi smernice za izboljšanje na nekaterih področjih, ki jim bomo namenili posebno pozornost. Vnesemo jih v letni delovni načrt in spremljamo napredek. Tako smo na primer pri slovenščini že izboljšali poznavanje obdobj, avtorjev in kanonskih besedil ter prepoznavanje in upovedenje teme besedila. V letni delovni načrt za izbirni predmet gledališki klub sem tako vnesla: spodbujala bom možnost samostojnega tihega branja in razume-

vanja besedil ter zmožnost samostojnega tvorjenja besedila. Za oboje sem sicer videla veliko možnosti, toda opisana se je porodila šele med sprotno pripravo na pouk.

Določitev namena/cilja branja

»Značilnost učinkovitih bralcev/učencev je, da vedno berejo z določenim namenom oz. ciljem. /.../ Opredelitev cilja branja je s psihološkega vidika pomembna zato, ker pomaga učencu med branjem selektivno usmerjati pozornost na tiste dele besedila oz. na tiste informacije, ki ga bodo pripeljali do zastavljenega cilja.« (Pečjak 2012: 148)

Pri svojem delu v razredu, naj gre za pouk slovenščine ali izbirnega predmeta gledališki klub, se skušam dosledno držati zgornjega nasveta. Zavedam se, da učenci ne bodo brali zato, ker sem jaz tako rekla, ker je vedno tako bilo in vedno bo ali ker nas bo, če ne bomo brali, prirejeno po Tonetu Pavčku, kar pobralo ... ne glede na to, koliko se sama strinjam z vsemi temi razlogi za branje.

Naš cilj je bila kakovostna uprizoritev dramskega besedila, ki so jo lahko učenci dosegli samo tako, da so našli in razumeli vse, kar jim pri tem lahko pomaga, čeprav gre za besedilo, ki je »skrito« med drugim in ne jasno že na videz ločeno od preostalega besedila (poševno tiskane didaskalije).

Pred branjem

V članku ne bom pisala o motivaciji, to je bila zgodba zase. Preden so začeli delati z besedilom, so učenci vedeli, da bodo dramsko besedilo Snežno drevo brali z namenom, da ga kakovostno uprizorijo in da bodo v uprizoritvi le-tega sodelovali prav vsi. Prejšnjo uro smo se tudi dogovorili, kdo bo igral katero od živali, ki v prizoru nastopajo, in katera učenka bo pripovedovalka zgodbe. Prav tako smo že bili dogovorjeni, da bodo poskrbeli vsak za svoj kostum, za kar sem jim dala enotno navodilo: za nastop bodo oblekli oblačila, ki po barvi spominjajo na žival, ki jo bodo predstavljali, izdelali pa si bodo še nekaj rekvizitov (ušesa, rep, krila ...). Več o tem bodo izvedeli iz besedila. Prav tako bodo iz besedila s pomočjo natančnega in usmerjenega branja dobili še druga navodila za uprizoritev. Gledališki klub imamo namreč eno uro na teden, zato smo nekatere dejavnosti opravili predhodno. Delo sem načrtovala tako, da sem upoštevala posebnosti učencev, kot je na primer slabše branje, torej sem ga individualizirala in diferencirala. Med evalvacijo ure z gospo ravnateljico in po predstavitvi kompleksne bralne učne strategije, ki sem jo uporabila na konferenci, sem dobila od kolegov povratno informacijo, ki jo bom naslednjič gotovo koristno uporabila. Že med pripravami, ko so si učenci izbirali vlogo, bi jih bila morala usmeriti tako, da bi bolj uspešni ali celo nadarjeni, izbrali žival, o kateri so vse potrebne informacije zbrali samo z zelo natančnim branjem in razumevanjem. S tem bi bila diferenciacija popolna. Vlogo so si izbrali, ne da bi imeli besedilo pred seboj, torej na osnovi tega, koliko jim je katera od živali všeč in katero žival, menijo, jim bo lažje predstavljati; tako res ne bi bilo pretežno vplivati na njihov izbor. Možnosti, da bi se odločali na podlagi npr. dolžine odstavka

za določeno žival, niso imeli; če bi jo, bi manj uspešni bralci verjetno izbrali krajše in tako »nehote« pomagali.

Strategije med branjem in po njem

Med branjem so učenci iskali ključne besede oz. za uprizoritev pomembne informacije, si jih označevali in zapisali v pripravljeno tabelo. Prvič sem jim besedilo že prejšnjo uro prebrala jaz, in sicer zato, da so skupaj ugotovili, za katero starostno stopnjo bo uprizoritev te dramatizacije zanimiva; takrat so besedilo samo poslušali. Bili so si enotni v presoji, da bo uprizoritev zanimiva za otroke v vrtcu ali morda učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

SNEŽNO DREVO

Mali medvedek se je zbudil in svet je bil bel. Vse je bilo neskončno belo in tiho.

»Kam so šle pa vse barve?« je milo zajokal, kajti še nikoli ni videl tako belega in tako zimskega sveta.

Njegovo milo jokanje pa so slišale vse gozdne živali, ki so prihajale z majhnimi darilci, da bi ga potolažile.

»Za sneženo drevo so,« je rekel ris. »Tako se bomo spominjali toplega žarenja jeseni in ognjenega sončnega zahoda na večernem nebu.«

Nato je priskakljala veverica in k njegovim nogam nežno položila vejico bodike. Njene jagode so kot kapljice rdeče barve pordečile sneg.

»Spominjale nas bodo na cvetje in sadeže iz gozdom in polj,« je rekla veverica.

Priletela je še šoja, ki je v kljunčku stiskala nekaj svojih peres.

»Moja peresa so modra kot poletno nebo in žuboreča voda rek,« je rekla šoja.

Iz ledenega gozda je nagajivo pritekla kuna, ki je medvedkovi zbirki dodala dlačice svojega žametnega kožuščka.

»Moje dlačice so rjave kot zemlja, ki zdaj počiva pod snežno odejo,« je rekla kuna.

Skozi debeli sneg je počasi pricapljal zajček in pred začudenega medvedka položil zelene poganjke.

»Moje darilo naj nas spomni na zeleno pomlad, na novo življenje po zimskem spanju,« je rekel zajček.

Prikorakala je srnica in na hrbtu prinesla kupček kamenčkov.

»Barva kamenčkov je večna kot barva gora in nevihtnih oblakov, ki se valijo po nebu,« je rekla srnica.

Majhen vrabček, obložen s storži, se je spustil na bližnjo vejo.

»Prinesel sem, kar sem mogel. Tako ne bomo pozabili žita, ki vse poletje zori na polju za gozdom,« je zaščebetal vrabček.

Polarna lisica je prinesla ledene sveče, ki so se v srebrni zimski svetlobi bleščale kot velike dežne kaplje v soncu.

Polarna lisica se je nenadoma domislila in vzkliknila: »Okrasimo snežno drevo! Ti, mali medvedek, pa boš pazil nanj! Tvoj temni kožušček nas bo spominjal na skrivnostno temino noči!«

Ko so okrasili snežno drevo, se jim je zadnji približal severni jelenček. Na verižici okoli njegovega vratu se je bleščala zlata zvezda, ki mu jo je nekoč podarila Luna.

Severni jelenček je ukazal: »Obesite zlato zvezdo na vrh snežnega drevesa! Njena svetloba bo dosegla vsa bitja sveta. Naj se zberejo in poveselijo, naj se v tem čarobnem času poklonijo naravi, miru in prijateljstvu!«

In od takrat naprej, vsako leto ob istem času, vsa živa bitja širom sveta tako tudi naredijo.

Slika 1: Besedilo

DRAMSKE OSEBE

| | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|--|
| MEDVEDEK Učenec 1 | | | | |
| RIS Učenec 2 | | | | |
| VEVERICA Učenka 3 | | | | |
| ŠOJA Učenka 4 | | | | |
| KUNA Učenka 5 | | | | |
| ZAJČEK Učenka 6 | | | | |
| SRNICA Učenka 7 | | | | |
| VRABČEK Učenka 8 | | | | |
| POLARNA LISICA Učenka 9 | | | | |
| SEVERNI JELENČEK Učenka 10 | | | | |
| PRIPOVEDOVALEC Učenka 11 | | | | |

Slika 2: Tabela za vpisovanje vseh ključnih besed z izjemo dramskih oseb

Med prvim samostojnim tihim branjem je bila naloga učencev, da po zgledu prve kolone v tabeli ugotovijo, kaj vse naj vpišejo v prvo vrsto, torej kaj vse za uprizoritev pomembnega lahko izvedo iz besedila. Šlo je za informativno

branje; namen te bralne tehnike je ugotoviti pomembne točke v besedilu. Kasneje sem med analizo ure ugotovila, da je bil to velik izziv, ki mu nekateri niso bili kos; a delali so kot skupina ter skupaj in z zelo malo moje pomoči ugotovili, da so v besedilu podatki, ki se nanašajo na: način gibanja, nošenje darila, način govorjenja, rekvizit/darilo. Izpolnili so prvo vrsto tabele in s tem določili, na kaj bodo med ponovnim natančnim branjem še posebno pozorni.

Zaradi časovne omejenosti sem se odločila, da ponovno branje izvajajo po vlogah, individualno. V ta namen so morali učenci ugotoviti, kako je besedilo zgrajeno: da ima kratka in učinkovita uvod ter zaključek, vmesno besedilo pa je členjeno. V njihovem primeru to pomeni, da se ukvarjajo z nekaj vrsticami besedila (ki se nanašajo na žival, ki jo bodo igrali), za uprizoritev pomembnih podatkov namreč ne morejo najti drugje. »Svoj« del besedila so si označili. Zaporedje nastopov posameznih učencev v uprizoritvi kot celoti nima velikega pomena, smo ugotovili. Toda če so hoteli najboljšo mogočo uprizoritev, je bilo najbolje, da so se vrstnega reda držali, saj so si s tem zagotovili, da ne bo prišlo do nepotrebne zmede; vsi namreč niso enako uspešni improvizatorji. Učenki, ki imata za branje zagotovljeno pomoč, sta delali v parih z dobrima bralkama, vsak par pa je izpolnil dve vrstici. Učenci so seveda delali različno hitro in prva učenka je prišla svojo vrstico tabele izpolnit po zelo kratkem času. Tisti, ki so delo hitro in v redu opravili, so potem pomagali drugim in res malo, nekaj besed, so odkrili šele s pomočjo gospe ravnateljice, ki je hospitirala pri uri, ali mojo pomočjo.

| DRAMSKE OSEBE | NAČIN GIBANJA | KJE NOSI DARILO | NAČIN GOVORJENJA | REKVIZIT |
|------------------|--------------------------------------|---|------------------|---------------------|
| MEDVEDEK | | | je milo zajokal | |
| RIS | | | je rekel | |
| VEVERICA | je priskakljala je nežno položila | | je rekla | vejica bodike |
| ŠOJA | je priletela | v kljunčku je stiskala peresa | je rekla | peresa |
| KUNA | je nagajivo pritekla | | je rekla | dlačice iz kožuščka |
| ZAJČEK | je počasi pricapljal | | je rekel | zeleni poganjki |
| SRNICA | je prikoralala | na hrbtu je prinesla kupček kamenčkov | je rekla | kupček kamenčkov |
| VRABČEK | se je spustil na vejo | obložen s storži | je zaščebetal | storži |
| POLARNA LISICA | | | je vzkliknila | ledene sveče |
| SEVERNI JELENČEK | | | je ukazal | zlata zvezda |
| PRIPOVEDOVALEC | | | | |

Slika 3: Tabela z vpisanimi ključnimi besedami

*neskončno belo in tiho
 *veja (za vrabca)
 *snežno drevo

Učenci so ključne besede vpisovali sami, zato so naredili nekaj pravopisnih napak; te sem, preden sem jim tabele skopirala, da bodo služile svojemu namenu, popravila. Sicer so v celoti realizirali zastavljen cilj.

Sledilo je delo s tabelo in besedilom. Vsak učenec se je samostojno ali v paru s sošolcem pripravil na nastop. Dala sem jim kratka in jasna navodila: pomembno je samo to, da upoštevajo vse, kar o uprizoritvi lahko izvedo iz besedila. Če je npr. v besedilu zapisano, da je mali medvedek milo zajokal, potem naj igralec uporabi jokav in mili glas. Kadar ni posebnih pojasnil (je rekel/rekla), je dobrodošla vsaka premišljena improvizacija.

Ura je v celoti zelo dobro uspela in res sem lahko bila zadovoljna s »krstno uprizoritvijo«. Učenci so celo na lastno pobudo postavili improvizirano sceno: velika roža iz učilnice jim je predstavljala drevo, ki v tem primeru pač še ni bilo belo, poiskali so tudi razne predmete, ki so jim služili kot »darila«. V veliki večini so upoštevali vse podatke, ki so jih našli v besedilu, in bili zelo iznajdljivi tam, kjer je bilo kaj prepuščeno njim.

(Samo)evalvacija

Evalvacija ure je sledila neposredno po uri. Priznati moram, da si še nisem utegnila urediti vtisov in iskati, kaj vse bi lahko šlo bolje. Gospa ravnateljica, ki je uro opazovala, je bila navdušena in kmalu sem taka postala tudi jaz. V bistvu zelo različni učenci, med njimi celo učenki, ki imata težave z branjem, in učenec, ki je le redko motiviran za samostojno delo, so dosegli zastavljene cilje in spretno uporabljali bralne učne strategije na manj znan način. Učitelji na naši šoli se res trudimo razvijati bralno (in tudi vse druge) pismenost naših učencev. Včasih gre s katero skupino to kar samo od sebe, v kaki drugi sredini pa takoj, ko damo navodila, da morajo delati na določen način, naletimo na negotovanje. Seveda je rešitev za to več svobode pri izbiri bralne učne strategije, a ponuditi jim jih vsekakor želimo vsaj nekaj, da bi učenci prepoznali med ponujenim tisto, ki jim najbolj ustreza. V opisani učni uri sem se izognila teoriji o delu z besedilom. Urjenje bralnih učnih strategij zelo pogosto poteka ob neumetnostnih besedilih. Pri umetnostnih besedilih se skoraj vedno odločimo za interpretativno branje. Ne nazadnje gre pri branju umetnostnih besedil bolj za spoznavanje načina pisanja in doživljanja le-tega in manj za pridobivanje informacij, ki si jih bo potrebno zapomniti. Med branjem in po njem pa se umetnostnega besedila tudi lotevamo z drugim namenom in drugače kot neumetnostnega. Dramsko besedilo pušča več možnosti za uporabo kompleksne bralne učne strategije, brez nje je v bistvu kakovostna priprava na uprizoritev nemogoča.

Življenje Snežnega drevesa

Ko se je neposredno delo z besedilom končalo, je naš mali projekt šele v resnici zaživel. Postavili smo ga na ogled tistim, zaradi katerih je nastal. Med urami knjižničnih informacijskih znanj sem, ko sem mlajšim učencem predstavljala postavitev knjižnega gradiva, povabila člane gledališkega kluba, da so pokazali, kaj pomeni »dramsko besedilo« in čemu je v prvi vrsti namenjeno.

POVZETEK

Članek predstavi rabo kompleksne bralne učne strategije pri pouku izbirnega predmeta gledališki klub. Izhodišče je dramsko, torej umetnostno besedilo, v katerem glavno in stransko besedilo nista ločeni na katerega od običajnih načinov. Učenci so z uporabo ustreznih strategij prepoznali vse elemente (stransko besedilo, didaskalije), pomembne za kakovostno uprizoritev.

Viri in literatura

- Izhodišča NPZ v osnovni šoli. Pridobljeno iz: http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/ dne 21. 3. 2014.
- Pečjak, S., & Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., & Gradišar, A., 2012: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Repchuk, Caroline, 1997: Snežno drevo. Ljubljana: Kres.
- Učni načrt za slovenščino: gledališki klub, literarni klub, šolsko novinarstvo [2003]. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno iz: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Slovenscina_izbirni.pdf dne 21. 3. 2014.

Bojana Modrijančič Reščič, Šolski center Nova Gorica, Elektrotehniška in računalniška šola

TUJSKA LEGIJA V GOVORNIH NASTOPIH

- ▷ Prispevek govori o tem, da so pri pouku slovenščine na strokovni šoli zelo pomembni tudi govorni nastopi oz. so del šolskega predmeta za dijake, ki nimajo težav pri slovenščini, in tiste, ki jim učni predmet povzroča preglavice. Teme literarne obravnave so zelo različne; izbere jih učitelj sam ali s pomočjo dijakov. Fantje velikokrat izpostavijo vojno, vojsko, tudi tujsko legijo. Govorni nastop pripravijo sami s pomočjo računalniških programov PowerPoint in Word, profesor šolskega predmeta pa jih z navodili usmeri k ustni predstavitvi in zapisu.

Govorni nastopi

Govorni nastopi so zame, profesorico slovenščine na srednji strokovni šoli, sestavni del predmeta, ki ga poučujem. Dijaki s šibkim predznanjem na ta način izboljšajo svoje branje, govorjenje, pisanje. Boljši srednješolci pa s takim delom širijo svoje obzorje. Vsi dijaki pa z govornimi nastopi smeri Tehnik računalništva združijo svoje strokovno znanje z literaturo, saj svojo šolsko predstavitev pripravijo v računalniških programih PowerPoint in Word. Ob tem dobijo ustna navodila, in sicer morajo prebrano delo interpretirati sošolcem, o njem razmišljati in pripraviti svoje zaključke ob doživljanju le-tega. Vse to morajo zapisati tudi v računalniškem programu PowerPoint v obliki kratkih povzetkov, dodati fotografije, razpredelnice ... V programu Word morajo zapisati krajšo vsebino prebranega dela, razmišljati o temi, dopisati tudi svoje izkušnje ob tem s pomočjo pripovedovanja sorodnikov, znancev in to tudi predstaviti sošolcem. Nekateri raje zapišejo kot govorijo, zopet drugi so bolj zgovorni in jim zapis povzroča preglavice. Mnogi pa s takim načinom dela odpravijo zavore, ki nastanejo ob pripovedovanju, zapisovanju, tremi pred nastopanjem ... Tako tudi nadgradimo pouk slovenščine, saj srednješolci s samostojno predstavitvijo določenega tematskega področja izražajo samoiniciativnost ter pripravljenost za tako delo, ki se hkrati dopolnjuje s šolskim, klasičnim. S pomočjo izbranega književnega odlomka pri pouku slovenščine nastane tudi šolski esej, ki razvija veščini branja in razumevanja.

Tujska legija skozi oči srednješolcev

Za srednješolce, predvsem fante, je udeležba v vojski le še bled spomin nekdanje skupne domovine Jugoslavije. O njej jim pripovedujejo očetje, stari očetje, starejši nasploh. Velikokrat pravijo, da doma slišijo, da jim manjka vojska, saj so njihovi očetje ob koncu srednješolskega izobraževan-





ja morali na nabor. Danes tega ni več, pravijo, vendar bi mnogi izmed njih radi okusili vse to, kar se je zgodilo v preteklosti, »da bi vsaj počeli nekaj konkretnega«. Za nekatere pomeni tujska legija tisti svet, ki te popolnoma spremeni, da dozoriš. Ob mojem pomisleku, da te razčloveči, mi je dijak 2. letnika smeri Tehnik računalništva neposredno odgovoril: »*Takoj bi šel v tujsko legijo. Bi vsaj delal nekaj konkretnega. Bi se našel. In ne bi me razčlovečila, kot ste rekli. Ne bi me mogla.*« Zanimivi so bili tudi njihovi zapisi oz. njihovo razmišljanje v računalniškem programu Word. Tako smo pri pouku slovenščine pri govornih nastopih od 2. do 4. letnika smeri Tehnik računalništva izpostavili romana Goli vojščak Tonyja Sloana in Nocoj bom ubil Chomskega Dušana Jelinčiča.

Goli vojščak

Roman Tonyja Sloana je posvečen vsem žalujočim vdovam in otrokom padlih vojakov. 18-letni Anglež, ki ni občutil ljubezni svojih staršev, ki je pustil šolo in se ukvarjal s priložnostnimi deli, je na železniški postaji v Marseillu srečal legionarja. Njegove zgodbe so mladeniča prepričale, da se je pridružil francoski tujski legiji. S seboj je imel le potni list in nekaj centov. Izvedel je, da je moral in še mora vsak služiti taki vojski 5 let, če pa jih služi 15, se lahko upokoji: »*Na splošno velja, da se legiji lahko pridruži vsaka baraba ali norec in to ni ravno daleč od resnice. Imeti moraš le kanček znanja in znati dobro lagati, če se želiš izogniti rdečemu traku. ... Če pa poveš resnico, se lahko, odvisno od zločina, ki si ga zagrešil, legija odloči, da te obdrži. Spremenijo ti identiteto z lažnim imenom in zanikajo tvojo prisotnost vsem, ki sprašujejo po tebi, tudi družini.*« (Sloane 2006: 21)¹ Vojaki so v legiji jedli skromno, pili še manj. Ko so se odpravljali v hribe, so bili opremljeni z jurišno puško, težkim oprtnikom, ki so ga sestavljali trije okvirji za strelivo, steklenička hladne vode in pribor za čiščenje orožja. Nekaterim od njih so dodelili dodatno opremo: težko desetkilogramsko radijsko postajo, mitraljez ali osebne radijske postaje, ki so bile kot dve zlepljeni opeki, le težji, nosili so jih okrog vratu. Zaporniki so morali za kazen delati sklece ali prevale po asfaltirani cesti. In prihajali so novi vojščaki, ki so želeli spremeniti svoje življenje. In kmalu so spoznali, da je v legiji vladala stroga disciplina. Tony Sloane je kmalu spoznal, da si lahko postal častnik le, če si bil Francoz, vendar si se moral pet let šolati na častniški akademiji. Če si bil legionar, si se moral do naziva prebiti po činih. Le enkrat je pomislil, da bi dezertiral, a je bil preponosen, da bi to storil. Rad bi postal padalec; sprejeli so ga v padalski regiment 2 eme REP. Na Korziki so dvakrat tedensko tekli osem kilometrov ter za to porabili 55 minut, nosili so 11 kg težke nahrbtnike, čelade in puške. »*Legionarji vedno ubogajo – ničesar ne zavrneš!*« (Sloane 2006: 63)² Tudi ne prevalov na kamenju, plazenje po trebuhu z rokami v žepih, nisi smel prijeti hrane ... Tony si nekoč v tednu dni ni sezul škornjev za več kot štiri ure. Znašel se je tudi v Afriki v Djiboutiju: »*Afrika so nebesa za legijske kaznovalne ukrepe.*« (Sloane 2006: 106)³ Tu se je srečal tudi s spolnim nasiljem. In ko so se vrnili v Francijo, se je Sloane zavedel, da je govoril grobo poulično francoščino, ki je bila polna slengizmov in preklinjanja. A legija ga je tako zaslužila, da si brez nje ni predstavljal življenja. Bojeval se je tudi na meji z Etiopijo, kjer je izbruhnila državljanska vojna. Pri 21. letih je izgubil sočutje, želel si je le pijače, seksa in ubijanja. Ko je napredoval, je mislil,

¹ Sloane, Tony (2006): Goli vojščak. Izola: Meander, str. 21.

² Sloane, Tony (2006): Goli vojščak. Izola: Meander, str. 63.

³ Sloane, Tony (2006): Goli vojščak. Izola: Meander, str. 106.

da bo z novinci ravnal enako kruto, kot so nadrejeni z njim, vendar se je z njimi spoprijateljil. Opravil je tudi tečaj medicine, komaj pa je čakal, da bo zapustil Afriko, saj je haluciniral zaradi prahu in vročine. In zavedel se je, da so mu čustva popolnoma otopela. V legiji je bil že 4 leta. Ko je obiskal umirajočega očeta v Španiji, je popolnoma otopel, zavedel pa se je, da je življenje poceni, draga pa je bila smrt. Pozabljal je angleščino, užival je v ostrostrelskem vodu in je bil tudi miner. A življenja v legiji ni nikoli obžaloval: *»Legija je bila tovarna, ki je fante spremenila v može, kuharje v ubijalce, policiste v huligane, častnike v navadne vojake, nezaupljive v zaupljive in bila je metoda, ki je delovala, če si ostal dovolj dolgo.«* (Sloane 2006: 233)⁴ Po petih letih življenja v legiji je sklenil, da je bilo dovolj. Naivnega dečka ni bilo več, spal je s stisnjenimi pestmi, kasneje pa so mu pomagale joga, meditacija in filozofija. Postal je osebni svetovalec za varnost.

Dijak 3. letnika smeri Tehnik računalništva je ob svojem govornem nastopu zapisal v računalniškem programu Word: *»Knjiga mi je bila zelo všeč, ker pisatelj piše o tujski legiji, saj me ta tema zelo zanima. Med branjem sem opazil, da pisec ni naklonjen Afričanom oziroma je spoznal, kakšne so razmere v Afriki ter da tam vlada brezvladje. To tudi pove ob primerih, ko so starši zažgali hčer, ker se ni hotela poročiti po njihovi volji, ko so črnici posilili in razsekali irsko misijonarko. Zelo natančno predstavi režim v francoski tujski legiji (brezpogojno izpolnjevanje ukazov, izjemno stroga disciplina, telesne kazni, zelo naporno urjenje, ...). Tony Sloane se je pridružil tujski legiji, ker si je želel dogodivščin in se je želel povzpeti po družbeni lestvici. To ga je tudi spodbujalo, ko je bil na dolgih pohodih popolnoma izčrpan in bi najraje odnehal. Njegov cilj je bil pridružiti se 2eme REP (2. padalskemu regimentu), ker je to najelitnejša enota tujske legije, ki ima tudi najstrožje kriterije za vstop ter najtežje urjenje. Med urjenjem je bil tudi Sloane kot vsi legionarji večkrat zelo strogo kaznovan, zlasti ko je udaril nadrejenega častnika. Urjenje je uspešno končal in kmalu zatem so ga poslali v Djibouti, kjer je bil sčasoma povišan v desetnika. Opravil je tudi izpit za vojaškega bolničarja; nekaj časa je moral službovati v bolnišnici. Zaradi težkega življenja v legiji je začel posegati po alkoholu tako kot večina njegovih tovarišev, kar mu je pustilo dolgoročne posledice. Skoraj vsak večer je z ostalimi tovariši odšel v mesto, kjer so celo noč popivali ter razbijali lokale. Po petih letih ni podaljšal pogodbe in je odšel s prijateljem po svetu. Ko mu je zmanjkalo denarja, se je zaposlil v Kraljevem padalskem korpusu, kjer je služboval nekaj let. Kot je v knjigi napisal, je potreboval nekaj let, da se je lahko vključil v civilno življenje, saj se je v legiji naučil podzavestno prezirati civiliste oz. vse moške, ki niso služili v vojski. Potreboval pa je tudi ogromno let, da se je odvadil alkohola.*

Moj oče ima znanca, ki je bil več kot 3 leta v tujski legiji, potem pa je deztiral. Bil je v padalskih enotah in je opravil na stotine skokov s padalom. Vendar je fizično in psihično popolnoma uničen, saj so ga v tujski legiji popolnoma izčrpali. Zaradi težav v sklepih težko hodi. Pred letom dni pa ga je zadela kap, sedaj pa živi v domu za onemogle.«

Dijak 2. letnika iste smeri je o tujski legiji pripravil govorni nastop, povedal pa je, da je takemu življenju zelo naklonjen. Sam bi se takemu načinu življenja takoj priključil. Vprašala sem ga tudi, če ve, da v legiji borci pozabijo

⁴ Sloane, Tony (2006): Goli vojščak. Izola: Meander, str. 233.



na čustva, popolnoma otopijo in ne morejo več živeti vsakdanjega življenja. Ostal je neomajen, češ da bi bila zanj to ena velika izkušnja oz. »bi v legijo takoj odšel, zavedam pa se, kaj bi od mene zahtevali, ne bi mi pa mogli spreminiti moje osebnosti«. Sošolci obeh dijakov so se ob njunem pripovedovanju zamislili, povedali pa so, da bi tudi sami poskusili nekoliko časa preživeti v vojski, da pa tujska legija ni kar tako: »Saj sploh ne veš, v kaj se podajaš, zagotovo pa takega načina urjenja ne bi zdržali. Marsikdo izmed nas ne zna držati jezika za zobmi, zato bi se z nadrejenimi takoj sporekli. Tedaj bi vedeli, da nas čaka kruta kazen. Pa tudi vzdržljivi nismo, življenje v legiji pa je še kako kruto. Večkrat slišimo o bivših legionarjih, ki niso več normalni. Človeka ni več. Je že podoben živali?«

Nocoj bom ubil Chomskega

Tudi roman slovenskega pisatelja Dušana Jelinčiča govori o tujski legiji. Naslovni junak je Denis, ki je študent 2. letnika medicine, a je po uspešno opravljenem izpitu iz anatomije občutil praznino in tesnobo. S svojim življenjem ni bil zadovoljen, zato se je oprijel ideje o tujski legiji, ki je staršem ni zaupal, saj z njimi ni imel tesnejšega dialoga. Prijatelj Walter ga je opomnil, da se v tujski legiji zbirajo izobčenci, ki izrivajo prejšnje življenje ali pa si ga morajo ponovno ustvariti. Denisovemu nekdanjemu košarkarskemu trenerju Morelu pa se je zdela tujska legija Denisova negativna oblika bega. Svetoval mu je, naj gre kot prostovoljec v bolnišnico v džunglo. A študent je že bil prepričan: v legiji se bo uril 4 mesece, vojaški rok pa je trajal 5 let. A v Castelnaudaryju pri Toulousu so bile vaje fizično izčrpavajoče, vendar je bil on prav tako vzdržljiv kot Tony, saj je bil navajen vsakodnevnega teka in športnega udejstvovanja: »Ves dopoldan so se plazili po blatu pod bodečimi žicami in plezali po lesenih stenah in vrveh, za kosilo pa je bil tako utrujen, da bi najraje legel, a ga je čakalo še popoldansko urjenje.« (Jelinčič 2012: 33)⁵ Sam je delil rekrute na normalne, ki so hoteli le pustolovščino, psihično šibke slabiče ter bandite oz. lopove. Največ jih je bilo iz Nemčije, Rusije, Španije in Francije. In čeprav si je Denis prisegel, da bo ohranil svojo kulturo, da ne bo nikoli ubil človeka, se je kmalu zmotil. Ni smel več brati svojih romanov *Gospa Bovary*, *Živalska farma* in *Martin Eden*, saj je bil v legiji prostor le za pornografske stripe, mačizem in nazadnjaštvo. Ko je postal pravi legionar, mu je poročnik podaril knjigo *Slava in čast tujske legije*. Razmišljati je moral samo o njej, ubogati tudi nemogoče ukaze. Rus Ivan ga je prosil, naj ne dezertira, sicer ga bodo ustrelili kot psa. Odiiti bo moral v Sierro Leone, kjer je divjala državljanska vojna. Najprej se mu je ta pokrajina zdela čarobna, a so ga domačini kmalu kamenjali. Izvedel je, da so legionarji tisti, ki naj bi redni vojski pomagali vzdrževati mir. Njihovi nasprotniki so bili pripadniki Revolucionarne združene fronte in so se borili za oblast oz. za denar. A obe strani sta se borili le za diamante. Denis je spoznal tudi otroke vojake, ki so premagancem z mačetami odsekali glavo, iz prsi vzeli srce, izrezali jetra in v sklede ulovili kri. Nato se je začela njihova pojedina. Tako naj bi jim nasprotnik dal moči, za naslednje bitke pa so se utrdili s pitjem mleka s smodnikom. Bili so zadrogirani z amfetaminom, heroinom in hašišem, kar so dobili v zareze v kožo z injekcijami. Denis se je kmalu pridružil plačancem, da bi sploh ostal živ. Rešil ga je 42-letni poročnik Tom iz Avstralije, ki je izgubil službo, potem ko je udaril duhovnika, saj

⁵ Jelinčič, Dušan (2012): *Nocoj bom ubil Chomskega*. Ljubljana: Sanje, str. 33.

je nadlegoval njegovega mladoletnega sina. Ti so bili torej premična četa Revolucionarne združene fronte, njihovi značilnosti sta bili dobro poznavanje terena in gverilska vojna. Ustvarjati so morali napetost. Zdelo se je, da so ti ljudje izgubili čustva, tudi Tom. A to ga ni zanimalo več, saj je sam dokončno izgubil svojo družino. Svoje življenje je izgubil, ko je poveljniku izmaknil lepo Cindy, stotnico Rufa. Tako je Denis ostal sam, a so ga poslali v Senegal v Ziguinchor k reki Casamance, kjer je moral ubiti Chomskega, izdajalca Amerike in nehvaležneža. A tega ni storil, saj se je v misijonu Thomasa Sankare zaljubil v lepo Nino, nekakšno posvetno redovnico. Sam je tam opravljal službo bolničarja in učitelja angleščine za starejše in brezposelne reveže. Fant je začel zopet čutiti, hkrati pa se je zavedel, da je preteklost hodila za njim. Laična redovnica, sestra Mercedes, ga je izdala, vendar so ji Denisovi sovražniki z mačeto vzeli življenje. Denis in Nina sta morala izginiti, a ostala sta v Afriki in se bosta tako borila dalje za vse, ki so si želeli boljši jutri.

Zanimivo je, da je dijakinja 2. letnika smeri Tehnik računalništva roman prebrala ter o njem razmišljala v svojem zapisu v računalniškem programu Word: *»Osebnost mi je bila knjiga vseč. Rada imam bolj krvave zgodbe ter situacije, ko je glavni junak prisiljen sprejeti številne odločitve, na katere morda ni ravno ponosen, saj mu to utrdi karakter in mu ponudi nov pogled na svet iz različnih zornih kotov. Resnica mu je pahnjena v obraz in z njo se mora sprijazniti. V našem primeru je bil Denis prisiljen to narediti za svoje preživetje. Mi bi mogoče to morali narediti, da obdržimo službo, prijatelja ...? Všeč mi je bilo, da je kljub grozotam, ki jih je videl, Denis ostal dobrega srca in se ni prepustil temnim silam, ki so jim podlegli marsikateri v tujski legiji, med plačanci ... ipd. Knjiga je dobro napisana. Ima svoje trenutke miru in sproščenosti, a tudi trenutke brezglavega, neusmiljenega nasilja in krvavih pokolov. Zna pripraviti bralca do tega, da bere in bere, saj ga zanima, kaj se bo zgodilo. Ko doseže vrh, se spet razplete, dokler se ne pojavi nov zaplet. Drugi del knjige (Ziguinchor) mi je bil osebno manj zanimiv, ampak verjetno tudi zato, ker se avtor bolj osredotoči na romanco med Denisom in Nino, saj sama ne maram ljubezenskih zgodb. Mislim tudi, da si je Mercedes, ena od sester v misijonu, ki je bila ljubosumna na ljubezen, ki sta si jo delila Nina in Denis, svojo smrt zaslužila. Ne zato ker je bila nevoščljiva, zagrenjena ipd., temveč zaradi svojih dejanj, zaradi katerih sta dva človeka skoraj izgubila svoji življenji. V prvem delu knjige se je Denis prelevil iz naivnega študenta v zlomljenega človeka, ki je preveč videl za dobro svojega mentalnega zdravlja. A v Ziguinchorju je spet našel srečo in s tem sebe; tistega sebe, ki ga je izgubil v tujski legiji in pri plačancih. Boljše se je počutil in se sprijaznil s tem, kar je storil. Da se je napačno odločil, ko je tujcu vzel življenje. Moti me edino to, da ne izvemo, kako se je končala situacija s prijateljem Morelom ter Denisovimi starši. Jasno, da mora Denis prikriti svojo identiteto. A vsi mislijo, da je mrtev, vendar bi jim lahko vse razložil.«*

Tudi dijak 3. letnika iste smeri je bil v svojem zapisu zelo kritičen: *»Pripoveduje o problemih in zločinih, ki so se dogajali v Afriki. Zelo zanimiv del knjige se dogaja v osrčju vseh bojev med plačanci ter legijo; vsak je imel na svoji strani domačine ter njihove otroke in ženske. Starejše moške so uporabljali kot vodiče ali pa za bojevnike. Ženske so imele bolj stransko*

vlogo; z njimi so vojaki delali, kar so hoteli. To se mi zdi žalostno, najbolj žalostno pa je to, da so otroke uporabljali za ubijanje z mačeto ali pa so jim v roke dali kalašnikov. Pravijo da zato, ker je to orožje lahko in ga lahko uporablja prav vsak, saj ima hiter sprožilec. O tujski legiji sem pogledal film, ki govori, kako mučni so bili pogoji, da si postal njen del. Vsak vojak se je moral mesec dni uvajati, opravljali pa so tudi razne izpite, ki so bili tako fizični kot psihični. Dva najtežja fizična sta bila 8 km teka s polno opremo čez Saharo v eni uri ter 380 km marša; to so morali opravljati legionarji. Ne morem pa si predstavljati, kako se je Denis lahko odločil, da bo odšel v tako kruto vojsko, kot je tujska legija, in vem, da bi se sam odločil drugače. Tudi če je on ubil le enega možkega, je le-ta imel družino oz. ženo ter otroka, katerih slike je imel s seboj, ko je umiral. Zakaj sem knjigo ločil na dva začetka ter konca? Zdelo se mi je, da v prvi polovici knjige Denis ne ve, kaj bi sam s seboj, ne vidi prihodnosti in vse postaja vedno bolj črno. Gleda prizore krutosti, ki se dogajajo na straneh legije in plačancev in vsak dan znova vidi pred seboj smrt. Ve, da ga od nje loči le pritisk na petelina osebe, ki se morda skriva za drevesom. V drugi polovici se mi Denis zdi prerojen, postane profesor in zdravnik v misijonu, kjer najde tudi ljubezen in vse mu gre na bolje. Stvari mu postanejo bolj jasne in vidi svojo prihodnost z Nino ...«

Tudi dijak 4. letnika smeri Tehnik računalništva je izpostavil naslovnega junaka in temo krutosti take vojske: »Knjiga zelo dobro in jasno ponazori Denisovo notranjo stisko že na začetku knjige. Pisatelj te prepriča, da je Denis resnično reva, ker ne more preboleti dekleta ter da je že rosno mlad (drugi letnik medicine) obupal v življenju ter da zanj v trenutno živečem mestu ni ostalo nič. Šele naknadno pisatelj pokaže, kako nečastna je tujska legija, da so tamkajšnji vojaki navadni morilci in ne legionarji, kot imenujejo sami sebe. Zanimivo mi je tudi bilo, kako tujska legija pod vodstvom francoske vlade pošilja vojake v Afriko, da se borijo ter morijo tamkajšnje prebivalce, tako imenovane upornike, pri trgovanju z diamanti. Saj sta Evropa ter Amerika glavna kupca «krvavih» diamantov, ki jih kopljejo v Afriki. Knjiga ti da misliti tudi o ostalih mednarodnih organizacijah, kot sta npr. UNICEF in Rdeči križ, ki niso nič drugega kot medijski pomp, ki ga upravljajo najrazličnejši svetovni voditelji. Kmalu ugotoviš, da so vse te ustanove samo krinka za posle «velikih» ljudi. Drugi del knjige, ki je veliko bolj romantičen in čustveno pozitiven kot prvi, ti pokaže, kaj lahko vse narediš zase in druge s pozitivnim mišljenjem ter dobro voljo. Kot lik je Nina daleč najsvetlejša točka v knjigi, je kot nekakšen velik plus med ostalimi minusi, ki jo obkrožajo: bolni ljudje, neizobraženost, zahrbtnost, lakota, brezdomci, Denisova temačna preteklost, njena preteklost ... a se vseeno ne preda in ostaja zvesta cilju, ki si ga je zadala. ČE HOČEŠ SPOZNATI SREČO, MORAŠ IMETI DOVOLJ ZNAČAJA. IMETI ZNAČAJ PA POMENI OPRAVITI BOLEČE IZBIRE.«

Dijak 2. letnika iste smeri pa je ob svojem govornem nastopu **vračunalniškem programu Word** celo primerjal oba romana, torej Goli vojščak Tonyja Sloana ter Nocoj bom ubil Chomskega avtorja Dušana Jelinčiča: »Knjigi sta me vsebinsko presenetili, saj sem mislil, da zgodbi ne bosta tako zanimivi. Obe knjigi pripovedujeta zgodbo o dveh fantih, ki sta se pridružila tujski legiji iz podobnih razlogov. Oba sta čutila praznino na dnu srca, oba sta hotela izkusiti nekaj novega. V knjigi Goli vojščak je Tonyju zamisel za od-

hod v legijo dal stari legijski veteran. V knjigi Nocoj bom ubil Chomskega pa se je Denis sam odločil za odhod v legijo iz podobnih razlogov kot Tony. V romanu, kjer je glavna oseba Tony, je močno poudarjeno urjenje v legiji. Opisan je vsak poligon in vsak pohod. Predstavljena je vsakodnevna rutina in početje legionarjev v njihovem prostem času. Še posebej pa je poudarjeno nočno življenje legionarjev. V romanu, kjer je naslovni junak Denis, pa avtor o urjenju ne dolgovezi, ampak ga je opisal zelo na kratko. Raje je poudaril zgodbo, ki se nadaljuje po urjenju. Bralce verjetno to bolj pritegne k branju, vsaj po mojem mnenju, saj potek urjenja ne zanima veliko ljudi. Seveda pa je bilo zanimivo brati tudi, kaj vse so morali med urjenjem prestati legionarji. Knjiga Goli vojščak me je kljub pomanjkanju zgodbe pritegnila bolj kot knjiga Nocoj bom ubil Chomskega, saj so bili dogodki predstavljeni na zelo zanimiv in duhovit način. Grozni dogodki v knjigi so zapisani zelo natančno in realno. Ob branju romana Goli vojščak sem dobil občutek, da Tony Sloane ob pisanju te knjige ni izpustil veliko reči. Knjiga Dušana Jelinčiča seveda ni slaba. Predvsem opisuje šibkost človeškega uma zaradi strahu. Glavni junak Denis se mora v zgodbi spoprijeti z vsemi čustvi: jezo, žalostjo, veseljem, ljubeznijo, obupom, izgubljenostjo, strahom. To so čustva, ki jih je legijski rekrut moral preživeti. Kot pravi pisatelj, je veliko ljudi, ki je preživelo urjenje, ostalo brez čustev. Ob ubijanju človeškega bitja niso čutili popolnoma ničesar. Pranje možganov je bilo uspešno pri večini vojakov. Tony ob služenju v Afriki spozna veliko novih prijateljev, s katerimi tudi po služenju obdrži stike. Denisovi prijatelji so že umrli, preden je končal z vojskovanjem. Knjigi pa se razlikujeta predvsem v koncu zgodbe. Tony se po opravljenem obveznem roku služenja odpravi na potovanje okoli sveta. Posledice legije in znanega legijskega pranja možganov čuti še dolgo. Denisova zgodba ima srečen konec za razliko od Tonyjeve. On s svojo novo ljubeznijo ostane v Afriki in najbrž pomaga ljudem, ki pomoč nujno potrebujejo. Knjigi sta zelo zanimivi in ju priporočam tistemu, ki rad prebere zgodbe o drugačnem življenju.»

Dušan Jelinčič v bralnem klubu

O romanu Nocoj bom ubil Chomskega ter tujski legiji je v bralnem klubu na Elektrotehniški in računalniški šoli v Novi Gorici spregovoril tudi tržaški pisatelj Dušan Jelinčič. Dijakom je povedal, da je delo napisal v dveh mesecih. Bil je zelo motiviran, obiskal je tudi kraje, o katerih govori naslovni junak, študent Denis. Mladi, pravi pisatelj, so zelo vedoželjni, zato jih zanese na mnoge poti. Tudi sam je bil v Afriki in spoznal legionarje, ki so odhajali tudi v Južno Ameriko. Ve, da se nekateri niso vrnili, drugi so bili bolni, predvsem pa jih je razjedalo, saj so morali tudi ubijati, postali so kruti. Znani legionar na Idrijskem vsako noč sanja o vseh, ki jih je ubil. Sam trdi, da je tujska legija morilska združba za velik denar velesil. In vsak legionar ubije najmanj 1000 ljudi. Dijake je zanimalo, če so pokoli v romanu resnični. Avtor je zagotovil, da nikoli ne »blefira«, sicer bi to bralci tudi opazili. Ne želi si ugajati bralcem, saj je to bližnjica do uspeha. Izpostavil je tudi zanimivo dejstvo, da je bil leta 1980 v Sierri Leone, ki je bogata zaradi diamantov tudi danes, in je tudi poiskal legionarje, ki so tam delali. Nekateri izmed njih mu še vedno telefonirajo. V Casamancu je celo obiskal laični



misijon belih bratov. Za svojega romanesknega junaka Denisa pa pravi, da po duši ni bil legionar, a je vseeno šel med morilce. Kmalu pa je vedel, da iz tujske legije ne smeš nikoli zbežati. Jelinčič se je posredno srečal tudi s pobojem z mačetami, ko je v Afriki videl žensko brez roke. V polomljeni francoščini je izvedel, da so ob napadu na vas pobili moške, ženske pa so se morale odločiti za krajše ali daljše sekanje roke oz. za izgubo dlani ali cele roke. Izvedel pa je tudi o otrocih vojakih, ki živijo v neizmerni revščini. Ko legionarji oz. njihovi pomočniki napadejo vas, jih zadrogirajo, v kožo pa jim dajo tekoči heroin. Tako postanejo kralji sveta, saj lahko naredijo vse, ničesar in nikogar se ne bojijo več. Mačete ne morejo držati v roki, pač pa puško kalašnikov, ki je enostavno orožje. Na črni celini ostajajo le mladi ljudje, saj je tam povprečna življenjska starost 43 let. In zakaj imajo njegovi literarni Afričani tudi ameriška imena? Tudi oni gledajo ameriške morilske filme, zato si ime krvoločnega posameznika nadenejo še sami.

Didaktični cilji ob predstavitvi govornih nastopov

Dijaki so bili motivirani za branje, razumevanje ter zapisovanje tujega in slovenskega romana o tujski legiji, ki sta bili izbrana pri pouku slovenščine. Pripovedovalec oz. tisti, ki je govorno vajo pripravil, je razvijal zmožnost branja, pripovedovanja, poslušanja, pogovora ter ustnega in pisnega sporočanja. Pri slednjem je uporabil dva računalniška programa PowerPoint in Word. Upošteval je tudi mnenje sošolcev ter bil do njih strpen; določene trditve je pojasnjeval in utemeljeval. Svojo sporazumevalno zmožnost je razvijal v zbornem jeziku. Skupaj s sošolci se je seznanil tudi z avtorjem besedila. Dijaki so se kritično opredelili do takih drugačnih ljudi, ki jim tujska legija pomeni nov izziv, predvsem pa beg iz ustaljenega normalnega življenja. Pri pouku književnosti so tako s pomočjo pripovedovalca in profesorja prebrano doživljali, razumeli in nato aktualizirali dogajanje. Dijaki so ob govorjenju in pri pisanju poglobljali tudi zmožnost estetskega doživljanja. S pomočjo odlomka iz Jelinčičevega romana so sistematično opazovali in razčlenjevali besedila ter utrjevali in nadgrajevali svoje znanje. Z zapisi v obliki eseja pa so izražali svoje razumevanje odlomka in svojih izkušenj. Tako so razvijali tudi kritično mišljenje.

Odlomek iz romana – nadgrajevanje vedenja in estetsko doživljanje srednješolcev

V 2. letniku smeri Tehnik računalništva pri pisanju šolskih nalog oz. esejev uporabim tudi tiskane odlomke naključno izbranih literarnih del, saj dijaki prebrano tudi ubesedijo. Po predstavitvi teme o tujski legiji v govornih nastopih pri pouku slovenščine sem se odločila, da dijakom za pisanje šolske naloge ponudim odlomek iz romana Dušana Jelinčiča *Nocoj bom ubil Chomskega*, str. 92–93. Odlomek govori o krvavem srečanju legionarjev, plačancev in otrok vojakov. Slednji so zajete legionarje potolkli z mačetami ter se zagrizli vanje. Eden izmed treh preživelih je bil tudi Denis, ki ni mogel verjeti, da je njihov vodja Lothar mrtev.

Dijaki 2. letnika so sicer po branju odlomka priznali, da je zapisano zelo kruto, da pa to odslilkava stanje po boju v Afriki, ko se srečajo nasprotne strani. Celo dekleta je zagotovilo, da je avtor predstavil dogajanje zelo realno. O svojem razmišljanju je zapisala: *»Da otroka spremeniš v pobesnelo žival, mora biti s teboj res nekaj narobe. Razlog za tako početje mi ni znan, a nikakor ne bi smel biti pomemben. Otrokom v takšnem stanju je lahko vseeno, kaj se jim godi in kaj počnejo, ampak da jih do takega stanja sploh privedeš ... Tu nekaj ni v redu. Resnično bolni pa so bili njihovi najemniki in tisti, ki so to podpirali. A da ne bi mislili, da se take stvari v tem času ne dogajajo. Lahko da so posledice bolj blage, saj si otroci ne skačejo v lase z noži in mačeta, a to ni bistveno. Dejstvo je, da v sodobnosti ne potrebujemo droge in grozljivih okoliščin, da bi se spravili ne nekoga, saj smo izgubili občutek za sočloveka. Lahko imamo <fensi> tehnologijo in morda boljše življenjske razmere, ki naj bi nam olajšale bivanje in svet preuredile v kraj, v katerem lahko živimo v miru in brez predsodkov, a so nekatere stvari še vedno iste: rasizem, homofobija, kritika ljudi zaradi vere, kulture ... In zato bodo tudi spopadi, ki se ne bodo vedno lepo končali.«* Njen sošolec je iz odlomka videl, da so bili otroci stroji za pobijanje ljudi: *»Tako so jih izurili, da so bili povsem brez čustev in milosti. Zanje je bilo pobijanje vsakdanje opravilo. In tudi danes še divjajo vojne in vedno bodo.«* Zopet drugi je kritično zapisal: *»Odlomek mi ni preveč všeč, saj nikoli nisem hotel videti 11- oz. 12-letnega otroka, ki pobija. Na srečo tega še nisem videl, za take dogodke pa sem slišal, da jih po svetu ni malo. Velikokrat se vprašam, če se bo to kdaj končalo, a odgovora ne poznam. Denis, ki je morijo preživel, je zame nekakšen junak, saj mu je grozilo pogubljenje.«* Sošolcu se je zdel odlomek krut in zastrašujoč predvsem zato, ker so vodje boja nedolžne otroke spremenili v bojvnike: *»To so storili zato, ker so tako dobili močno vojsko, močnejšo tudi od odraslih mož, saj tako mladi otroci še nimajo izoblikovane vesti, ki bi jih pekla po strašnem dejanju. Otroci se v nekaterih državah tudi danes še vedno bojujejo, a kljub temu upam, da v prihodnosti ne bodo več vključeni v te grozote.«* Nekega dijaka je odlomek spomnil na klasično delo angleške renesanse, na Shakespearovo tragedijo Romeo in Julija: *»... Člani dveh sprtih družin so se bojevali, vendar je to pripeljalo do smrti njunih dveh najmlajših članov. Za tako dejanje ni bilo potrebno najmanjše opravičilo.«* Zopet drugega je odlomek spomnil na primer Kony 2012: *»To je bil veliki zločinec oz. vodja otroške vojske v Afriki. Veliko ljudi je videlo njegove posnetke in kaj je počel s tamkajšnjimi otroki. In prizor ni bil lep. In za Afriko nihče ne more povedati, da otroških vojska ni več, ker se morda nekje skrivajo in čakajo na udarec. To je narobe, bolno in manipulativno.«*

Dijaki so tako kritično razmišljali o odlomku, ki je izpostavil krutost vojne v sodobnem svetu na drugi celini. Priznali so, da so taki zapisi resnični, čeprav sami tega ne bi radi doživeli. Nekdo izmed njih je dodal, *»da nima rad temne plati življenja in grozljivih nečloveških dejanj, ko se ljudje obnašajo kot živali in pozabljajo, kaj pomeni biti človek«.*

Pomen govornih nastopov

Govorni nastopi so torej ključnega pomena pri pouku književnosti, saj se dijaki ob branju, pripovedovanju, zapisu s pomočjo računalniških progra-



mov znebijo vrzeli, ki so jih imeli že v osnovni šoli, češ da je »slovenščina brezveze, ker je itak ne znamo«. Ko kot srednješolci vzamejo v roke knjigo in jo preberejo, spoznajo, »da ni vse na netu«. S seboj jo prinesejo tudi k pouku. Ko gre iz rok v roke po razredu, sošolci listajo po straneh, velikokrat določeni odlomek tudi preberejo in se želijo o njem pogovoriti oz. poiskati mnenje tudi drugih. Pripovedovalec pripravi svoj govorni nastop, za katerega da pobudo sam ali poišče pomoč učitelja, oblikuje pa ga s pomočjo računalniških programov PowerPoint in Word. Učitelj upošteva dijakovo izvirnost, jasnost, natančnost pripovedovanja, zborni jezik ter samoiniciativnost, ki se pokaže že ob razvijanju teme, predvsem pa pri interpretaciji in pri zapisu v računalniškem programu Word, saj srednješolec izvirno razvija temo, ki jo nadgradi s svojim razmišljanjem o prebranem.

POVZETEK

V svojem prispevku sem predstavila nekoliko drugačno delo oz. dopolnjevanje pri poučevanju šolskega predmeta slovenščine. Kot profesorica letega menim, da je v sodobnem času tak način dela nujen, saj srednješolci velikokrat tarnajo, da je predmet nezanimiv, »saj nič od tega ne bomo rabili, ker smo na strokovni šoli«. Od tod njihovo slabše razumevanje učne snovi, nepripravljenost za delo, izostajanje od pouka ter naveličanost pri šolski uri. Govorni nastopi so jim všeč, čeprav priznajo, da imajo tremo, ker morajo nastopati pred svojimi sošolci. Hkrati pa so veseli, če uspešno opravijo svoje delo, saj izpostavijo tudi svoje mnenje. To pa nadgradijo v pogovoru s pisateljem kot gostom bralnega kluba. In ne nazadnje so tudi sami v vlogi pripovedovalca, saj skušajo sošolcem razložiti nastali problem, ter spraševalca, ker s pomočjo besedilne vrste Intervju izpostavijo svojo družino, tudi prijatelje in znance, ki so jim pomagali pri njihovem delu. Tako hkrati razvijajo zmožnost branja, ustnega in pisnega sporočanja, kar nadgrajujejo z zmožnostjo estetskega doživljanja in lastnimi spoznanji, ki jih tudi zapišejo.

Viri in literatura

- Jelinčič, D., 2012: Nocoj bom ubil Chomskega. Ljubljana: Sanje.
- Katalog znanja.Slovenščina. Srednje strokovno izobraževanje, 2010.
- Sloane, T., 2006: Goli vojščak. Izola: Meander.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS TO SLOVENŠČINA V ŠOLI

Igor Saksida

PISA – the spherical mirror of Slovenian reading literacy

The spherical mirror of reading literacy the PISA set for us just offers an image; whatever it is like – real or apparent – it is in front of us. It is not the mirror's guilt, even if it is spherical, if someone has a hooked nose. It is therefore unreasonable at all cost to endeavour to prove how the image in it is mutilated and irrelevant – it is more reasonable to analyse and change what is reflected in the mirror. Such (self)insight most probably should set higher demand in the area of literacy from the first steps into the world of texts on, and in addition to freedom, creativity, and children's interests re-enter concepts such as: the authority of teacher and school, high goals and expectations, and learning as work leading to their attainment into »educational vocabulary«. – How can we achieve then, noting that in comparison to mathematics (!) basic and secondary school students dedicate little homework to Slovenian (cf. Brglez, 2008: 19-20), for Slovenian (at home as well as at school, with clearly expressed reading interest or also without it, with such or different motivation) – **would work more?**

Mojca Štraus

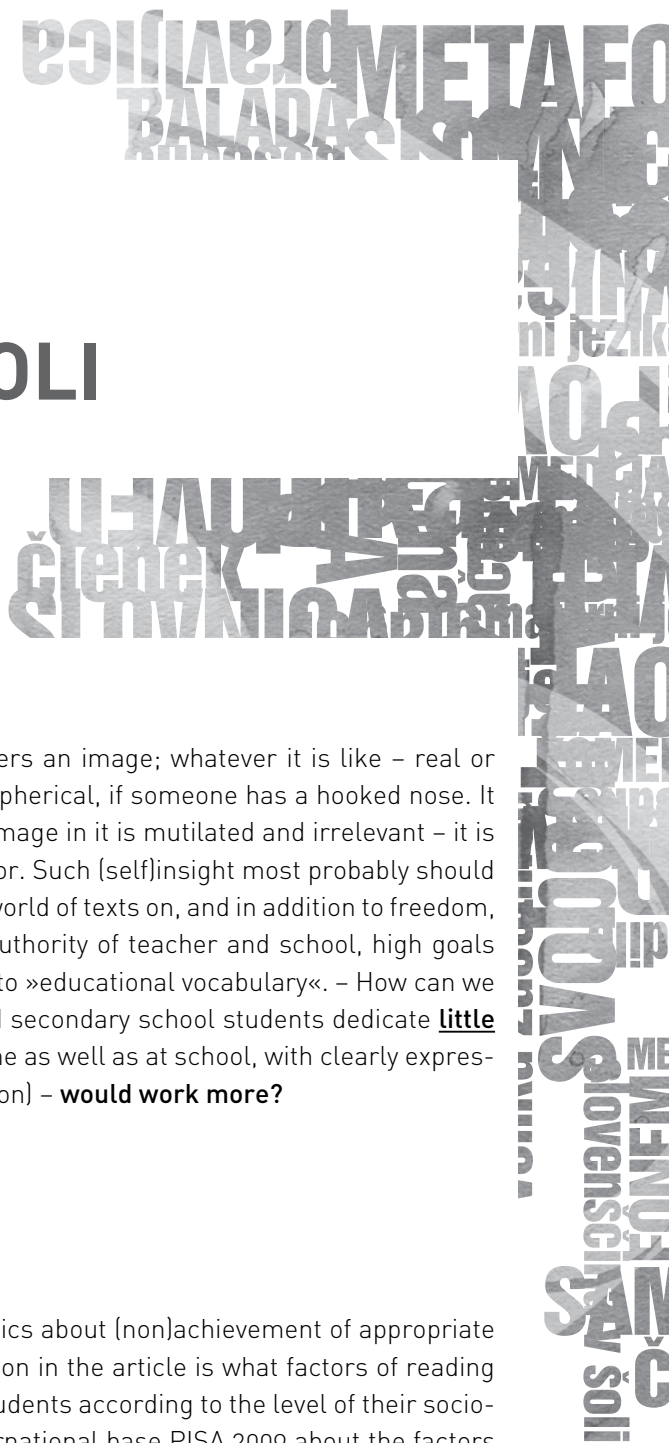
Reading literacy in PISA

In Slovenian education space the research PISA has triggered polemics about (non)achievement of appropriate levels of Slovenian 15-years olds' reading literacy. The central question in the article is what factors of reading indicate differences between groups of first year secondary school students according to the level of their socio-economic and cultural status. With an analysis of the data from international base PISA 2009 about the factors of reading in the form of statistical indices we can discern the differences in these factors, from which we can try to identify inspiration for approaches to improving reading in Slovenian education. In the group of privileged schoolgirls the average values of all the discussed indices are higher than the OECD average, while on the other hand the privileged schoolboys like reading much less, which reflects in their answers below average with respect to OECD, and from the fact they like reading less than the disadvantaged schoolgirls. In general among the factors of reading there are larger differences between the genders than between the groups according to socio-economic and cultural status.

Boža Krakar Vogel

Reading literacy between theoretical principles and teaching practice

We first place reading literacy into the framework of the basic goal of teaching Slovenian and draw attention to the possibility of developing general reading literacy through literary reading. We present some of the tasks in



the PISA 2012 tests that examine exactly this transfer and conclude there are tasks with similar level of difficulty in our readers. For conduct in practice we therefore recommend more intensive use of didactic instruments in the readers, especially solving the questions and tasks, not only from the front, but also in groups and individually at home. Referring to domestic and foreign research we then illustrate the strategies for occasional close reading of excerpts from demanding literary texts of Slovenian classics as the approach that successfully develops students' reading competence.

Marja Bešter Turk

Teaching Slovenian between plan and execution

In the article we present the answers of 90 graduates in the general matura to questions related to language classes in the subject Slovenian in gymnasium in practice. According to their opinion more lessons are dedicated to teaching literature than to language. In language classes the students, among other, develop communication competence as defined in the syllabus (but not all the communication activities approximately evenly). This is, however, not true of the area of reading/learning strategies. In language classes transmission way of work prevails; there is little cooperative learning.

Maja Melinc Mlekuž

Leaving exam written task in Slovenian in Slovenian schools in Italy – a reflection of cultural competence of the graduates living beyond the border

A review of the graduation titles of the first task in Slovenian in Slovenian schools in Italy from 1969 to date and an empirical study among the students and teachers in the neighbouring area of Italy have proved that the teaching of Slovenian in upper secondary schools with Slovenian as the language of instruction in Italy is based on dealing with literature as text in cultural and historical context, which in consequence contributes to the development of students' cultural awareness. This is manifested on individual, national, and intercultural level. It is precisely the development of national identity that is of vital importance for the survival of the minority and thus the central task of Slovenian school in Italy.

Martina Kocbek

Primary school teachers' opinions on their speaking appearance competence

As primary school teachers frequently also often perform orally in the classroom, in her graduation thesis the author explored what opinion they have about their speaking appearance competences. She compared the obtained data for teachers with different lengths of work experience, for teachers from Ljubljana and Pomurje, and the teachers according to the Slovenian education faculty they had graduated from.

Teachers prepare for their speaking appearances spending up to 30 minutes. In the classroom the teachers most frequently speak on the basis of supporting notes or freely without any notes, but with a mental preparation; while in supplementary activities outside classes they predominantly use speaking on the basis of support notes, and the least frequently speaking without prior mental preparation. The data also indicate of all resources teachers most frequently choose the board and interactive whiteboard. After classes teachers from Ljubljana do analysis of their speaking appearances less frequently than the teachers in Pomurje. There are no differences regarding analysis of speaking appearances in supplementary activities. After speaking appearances teachers do the analysis by asking someone to listen to them and then to assess the appearance. Most primary school teachers consider themselves average speakers. There are no differences between teachers regarding the mistakes they do in spe-

aking appearances with supplementary activities. In classes mistakes regarding movement around the room and keeping eye contact appear with teachers who have graduated from different universities. Differences regarding maintaining eye contact also appear between teachers from Ljubljana and those from Pomurje. Before and during speaking appearance teachers most often do not feel stage fright. The findings indicate there are no differences between teachers regarding the stage of a lesson in which they perform a speaking appearance, whether they attended any courses of speaking appearances after graduating, and that in speaking appearances they use the standard colloquial language more often than the standard literary language.

Darinka Rosc Leskovec, Vladimir Milekšič

Test papers – how valid they are

In this paper we try to expose certain factors which are essential for the development of quality Slovenian language test papers both in internal and in external assessment. On the basis of examples of different text types, questions, test methods, rubrics and rating scales we try to specify the criterion of validity as the most important characteristic of measurement which ensures that test papers are constructed in a way that enables pupils to demonstrate their knowledge as defined by the curriculum.

Kozma Ahačič

What does the Action Plan for Language Education bring in the area of teaching Slovenian in basic and in secondary schools

The starting point for activities in the framework of Slovenian as the first language in the Republic of Slovenia is the recognition with appropriate measures the teaching of Slovenian language would yield better outcomes. This is why the action plan provides for activities in the following areas: evaluation and adequate change in the teaching of Slovenian, quality assurance in the teaching of Slovenian with systemic measures and action in the field of informing teachers and school heads.

Jerca Vogel

Curriculum changes and innovations in the language part of the exam of Slovene in general matura - (not) matching and some pitfalls

In the article we discuss the relationship between the general matura examination and the syllabus for Slovenian in gymnasiums. In the process of the reform of the syllabus instead of the concept of functional communication competence the concept of critical communicative competence has been accepted that also includes language and cultural awareness. It has also been established that for the purpose of designing matura goals expected achievements are sometimes too broad. On the basis of these conclusions, we advocate introduction of new forms of tasks that allow consistent contextualisation of activities and a holistic assessment of the component elements of communicative competence in their interaction within the non-literary text analysis and at the oral exam.

Lara Godec Soršak, Jana Kvas

Exam in Slovenian in the vocational matura

This paper presents the structure of the exam and the design of the first and second examination papers in Slovenian vocational matura. We reviewed all reports by Subject Testing Committee for the Slovenian Language in

Vocational Matura from 2002 to 2013. We determined what kind of exercises in the first examination paper and which elements when writing the interpretation in the second examination paper cause the most problems to candidates. Based on the findings we suggest what teachers of Slovenian language in secondary schools should pay more attention to.

Fani Nolimal

Empirical findings of the project Empowering Students with Improving Reading Literacy and Access to Knowledge as a starting point for further literacy development

The two-year project Empowering Students, whose basic purpose was raising the level of literacy and establishing the factors that allow this, was led according to the methodology of action research. The participating schools were actively engaged in all action steps and phases, including the monitoring and evaluation of outcomes. In our work we implemented international and national guidelines for the development of literacy and current didactical trends supporting to this end establishing a literate environment and holistic teaching of reading, improving the quality of teaching and learning and cooperation, as well as inclusion with formative monitoring. In the summative evaluation we find in general the project has proved efficient, as it has contributed to higher motivation and improved interest for reading, students and teachers have acquired various strategies of working with text for better understanding, in the project students with learning difficulties were adequately supported with activities. All this also reflects in the national examination results, where in Slovenian and in Mathematics the schools that participated in the project attain an average of percentage points comparable to other schools. Further challenges are bridging the between schools differences in performance, compensation of deficits of students from unfavourable environments and personalisation of educational work.

Janez Skela

From global trends to local contexts: Foreign language learning and teaching in Slovenia

The article highlights some of the principles and strategic guidelines of foreign language education as well as theoretical approaches to the design of such education, which, in the 21st century, has been decisively marked all over the world – including in Slovenia – by the domination of English as the global lingua franca. The dominance of English has a major impact on the standards of knowledge and expected achievements of pupils, resulting in at least two fundamental changes: (1) the lower age of foreign language beginner learners, and (2) increasing exposure to the target language.

Barbara Lesničar

The importance of national knowledge testing in English in basic school

The main goal of the national examinations in English is to improve the quality of learning and teaching and to ensure better quality of our students' knowledge and competences. On the one hand our examinations are based on the principles of validity, reliability, objectivity and on the other hand they have to measure different kinds and taxonomies of knowledge. They also serve as an evaluation tool linked to the achievement level of the curriculum standards. This allows us greater reliability both in monitoring the realisation/implementation of educational goals as well as to act preventively when necessary.

Alenka Rot Vrhovec

How a gifted third grader learns Slovenian as a second language

In practice there is no general model of teaching gifted children whose first language is not Slovenian. Teachers don't know what and how to do with those children, without holding others back and vice versa. Individual, family, teachers and coevals are the factors that depend on each other and have an impact on child's language learning. With the present article we wish to point out the meaning of proper planning of language lessons and to offer guidelines to assist teaching Slovenian as a second language. With this purpose, we are presenting experience of five teachers from different basic schools who have taught Slovenian as a second language to a gifted child in third grade.

Marijanca Ajša Vižintin

Between the language of environment, mother tongue, and foreign languages: about plurilingualism with immigrant children

We ask ourselves what is the meaning of multilingualism for immigrant children in Slovenia. After immigrant children are included into Slovenian primary school, they learn Slovenian language and other foreign languages offered by the Slovenian education system. They also learn Italian or Hungarian language, if they settle down in an ethnically mixed area. What about their mother tongue? We compare the attitude towards mother tongue between Slovenian emigrants and immigrants in Slovenia, and present some examples of good practice in Slovenia. In the future, we propose both: further promotion of foreign language learning and at the same time greater encouragement in the organization of mother tongue lessons, taking into account the real multilingualism and multiculturalism of population in Slovenia.

Katica Pevcec Semec

Multilingualism and interculturalism in the schools in border areas – a response to the challenge of European guidelines for languages

The need for multilingualism and interculturalism in basic school has been becoming a need on the way towards complex multilingual and multimodular communicative networking in the 21st century. On the national level it is necessary to encourage and develop teaching practices that correspond to the complexity of the development of multilingualism in curricular and pedagogic-psychological area. Positive practices of some schools in Slovenian border areas, where mobility of teachers and students is carried out are a good example of response to the challenges of global European language guidelines.

Boža Krakar Vogel

Close reading as additional support to students with reading difficulties

The article summarises the report of two American authors about an experiment aiming at developing reading literacy of students with reading difficulties with the method of reduced speed close reading. The authors demonstrate the strategies used in the experimental group – the selection of a demanding text, repeated reading in various ways (silent, loud, interpretative, etc.), intermediate interviews, and detailed semantic and grammatical stylistic analysis and evaluation, group work, individual teacher's work with each student. The work was done as supplementary teaching. In addition to close reading each time students had time to spend part of the lesson for relaxed reading of a free choice text. On external assessment at the end of the school year, the students in this

group progressed significantly more than those in the control group who had classic supplementary classes (reading in conjunction with ICT, work in small groups, free choice reading).

Božena Brence

The use of a complex reading strategy in the drama club

This paper presents the use of complex reading teaching strategies in teaching the elective subject drama club. The starting point is drama – artistic text then in which the main and lateral texts are not separated in any of the usual ways. With the use of appropriate strategies the students have identified all the elements (side text, stage directions) important for high-quality productions.

Bojana Modrijančič Reščič

The foreign legion in speaking appearances

In her contribution the author presents a somewhat different work, i.e. supplement in teaching Slovenian as a school subject. As a teacher of this subject she believes in modern times such way of work is necessary, because secondary school students often complain the classes are not interesting saying »we will use nothing of what we are learning, because we are in a technical school«. Hence their poorer understanding of learning topics, not being willing to work, school absenteeism and demonstrating weariness in classes. They like speaking appearances although admitting they have stage fright because having to perform in front of their schoolmates. At the same time they are pleased if they do their work successfully, as they also expose their opinions. They upgrade this also in conversation with a writer as a guest of the reading club. Last but not least they appear in the role of a narrator themselves, trying to explain their schoolmates an emerging problem, and in that of an interrogator when exposing their family, their friends and acquaintances who helped them with their work in the interview as a text type. In this way they simultaneously develop their reading competences, the competences of oral and written communication, which they upgrade with the capacity of aesthetic experience and their own findings they also put down in writing.

NAVODILA AVTORJEM

- Prispevke za objavo v Slovenščini v šoli pošljite uredništvu revije na naslov: Zavod RS za šolstvo – OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva 2, 5000 Nova Gorica.
- Poslati jih je treba v izpisu in na PC-jevski disketi v enem od uveljavljenih urejevalnikov besedil (Word for Windows). Na listu naj bo 30 vrstic, tj. povprečno 300 besed oz. 1900 znakov.
- Besedilo na disketi naj bo levo poravnano in ne pretirano računalniško oblikovano (sprejemljiva sta le polkrepki in ležeči tisk ter podčrtavanje; tudi naj ne bo paginirano in besede naj ne bodo deljene. Avtorske napotke in želje sporočite uredniku/oblikovalcu bodisi z obliko izpisa bodisi z drugimi navodili.
- Dolžina prispevkov: za temeljne strokovno-teoretične članke do 16 strani po 30 vrstic (4800 besed), za poročila o poteku projektov, prispevke iz prakse za prakso (šolske interpretacije, intervjuji, opisi inovativnih modelov jezikovnega in književnega pouka idr.) do 8 strani (2400 besed), za poročila o metodičnih izkušnjah in recenzije novih učnih knjig do 4 strani (1200 besed).
- Slikovno in grafično gradivo priložite na posebnih listih (v originalih, ne fotokopirano), vsako sliko s svojo številko, v tipkopisu pa naj bo označeno, kam katera sodi. Podnapise k slikam vključite na ustrezno mesto kar v osnovno besedilo članka. Označiti je treba tudi tiste (krajše) dele besedila, ki naj bi bili posebej izpostavljeni in poudarjeni.
- Članek mora vsebovati poleg naslova, imena avtorja in ustanove, na kateri deluje, tudi sinopsis (30 do 50 besed), povzetek ter navedbo virov in literature.
- Ponazarjalni zgledi se v izpisih podčrtajo. Podnaslovi naj bodo izpisani polkrepko (zaželeno je, da so označeni tudi z vrstilnimi števniki). Daljši navedki (nad 5 vrstic) naj bodo odstavčno ločeni (navednice tedaj niso potrebne). Izpuste označimo s tremi pikami v poševnem oklepaju. Opombe naj bodo pod črto, v njih ne citiramo literature. Le-to navajamo v oklepaju tekočega besedila, kot kaže zgled: (Zorman 2000: 54). Tak navedek razvežemo v seznamu literature:

za knjigo:

Zorman, Marina, 2000: *O sinonimiji*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

za zbornik:

Ivšek, Milena (ur.), 2001: *Materni jezik na pragu 21. stoletja. Mednarodni simpozij. Portorož, 2.–4. december 1999*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

za članek v zborniku:

Kranjc, Simona, 2003: Pouk slovenskega jezika v osnovni šoli. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

za članek v reviji:

Krakar Vogel, Boža, 2002: Branje – pogoj za uspešno pisanje. *Slovenščina v šoli* 7/2. 15–22.

za spletno stran z znanim avtorjem:

DIMEC, J. 2000. Avtomatsko opisovanje vsebine dokumentov na internetu. COBISS Obvestila 4 [online]. [uporabljeno 2004-03-17]. Dostopno na URL: http://home.izum.si/cobiss/cobiss_obvestila/2000_4/index.html.

JAKOPIN, P. 1999. Zgornja meja entropije pri leposlovnih besedilih v slovenskem jeziku: doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za elektrotehniko, [online]. [uporabljeno 2002-02-20]. Dostopno na URL: <http://www.ff.uni-lj.si/hp/pj/disertacija/>.

za anonimno spletno stran:

Veronika z Malega gradu. [online]. [uporabljeno 2002-02-20]. Dostopno na URL: http://www.kamniskaveronika.net/e_knjiga_fs.html.

Geabios. Servis: Naslovi hitro in... [online]. [uporabljeno 2002-02-20]. Dostopno na URL: <http://www.geabios.com>.

- Če je sestavni del članka tudi učenčev izdelek, vas prosimo, da pridobite soglasje učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in ga priložite članku.
- Vsi prispevki, objavljeni v reviji, so recenzirani. Od avtorja se pričakuje, da pri dokončni obliki članka upošteva pripombe recenzenta/-ov in uredništva.
- Z oddajo prispevka uredništvu Slovenščine v šoli avtor prenese avtorske pravice na založnika Zavod RS za šolstvo. Pri morebitni kasnejši objavi svojega besedila v drugi reviji mora pri tem avtor vedno navesti prvotno objavo v Slovenščini v šoli in o tem prej pisno obvestiti uredništvo. Avtor prejme avtorski izvod revije.
- Avtor naj pošiljki uredništvu priloži izpolnjen obrazec Prijavnica prispevka za objavo v reviji, ki ga dobi pri odgovorni urednici (Mirjam.Podsedensek@zrss.si), pri urednici založbe (Simona.Vozelj@zrss.si) oz. na naslovu <http://www.zrss.si/default.asp?rub=5174>.

Uredništvo rokopisov ne vrača.

PROSIMO, DA UPOŠTEVATE TA NAVODILA, SICER PRISPEVKA NE BOMO MOGLI OBJAVITI.

