

UČBENIK PO MERI UČENCA? MEDNARODNA PRIMERJALNA ANALIZA VPRAŠANJ IN NALOG V UČBENIKIH ZA ZGODOVINO

Mojca KUKANJA GABRIJELČIČ

Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija
e-mail: mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

IZVLEČEK

Prispevek obravnava kvalitativno in kvantitativno analizo sodobnih, zakonsko potrjenih 44-ih učbenikov za zgodovino, ki so bili izdani pri različnih založbah v Sloveniji, Veliki Britaniji – Angliji in Italiji ter v uporabi v šolskih letih 2010/2011, 2011/12 in 2012/13. Obdelava podatkov je bila izvedena s tehniko analize 11.947 vprašanj in nalog v učbenikih za zgodovino v osnovni šoli, s katero smo ugotavljali stopnjo primernosti in težavnosti vprašanj. Predstaviti želimo predvsem okvire in sodobne učne strategije, ki stremijo k didaktično-metodični prenovi osnovnega šolstva, izhajajoč iz težnje po spodbujanju dela z učno uspešnimi (nadarjenimi) učenci ter možnosti za realizacijo njihovih potencialov.

Ključne besede: učbenik za zgodovino, vprašanja in naloge, mednarodna primerjalna analiza, učno uspešen učenec.

LIBRO DI SCUOLA A MISURA D'ALUNNO? VALUTAZIONE COMPARATIVA INTERNAZIONALE DELLE DOMANDE E COMPITI NEI LIBRI DI STORIA

SINTESI

Il documento presenta l'analisi qualitativa e quantitativa di 44 moderni testi scolastici di storia, approvati di legge, che sono stati pubblicati da diverse case editrici in Slovenia, Gran Bretagna – Inghilterra e Italia e utilizzati negli anni scolastici 2010/2011, 2011/12 e 2012/13. L'elaborazione dei dati è stata effettuata con la tecnica di analisi del contenuto nei libri di storia nella scuola elementare, attraverso la quale avremmo desiderato determinare il livello di appropriatezza e di difficoltà di 11.947 domande e compiti. Partendo dalla tendenza a incentivare il compito educativo con studenti ad alto livello di apprendimento e le opportunità per realizzare il loro potenziale, abbiamo desiderato presentare le strutture e le moderne strategie che tendono ad un rinnovamento didattico e metodologico dell'educazione di base.

Parole chiave: libro scolastico di storia, domande e compiti, l'analisi comparativa internazionale, l'apprendimento dello studente di successo.

UVOD

Učbenik za zgodovino je najpomembnejše učilo pri pouku zgodovine in hkrati pomemben pokazatelj stanja in razvoja šolske zgodovine v državi. Že v 19. stoletju je bil učbenik za zgodovino posebna nacionalna šolska knjiga, ki je nudila učencem sistemizirano strokovno znanje, temeljne informacije o zgodovinskem dogajanju, pri čemer so le v manjšem obsegu učence spodbujali k razmišljanju in problematizaciji (Trojar, 2001, 315).

Učbeniki za zgodovino so se od osamosvojitve dalje mnogokrat spreminjali in preoblikovali. Od leta 1992, ko je bil sprejet nov učni načrt za Osnovno šolo, so se učbeniki spremenili tako vsebinsko kot tudi didaktično-metodično. O slednjih je že leta 1975 govoril Strmčnik in s svojim delom utrl pot tako splošni kot tudi specialni didaktiki pri nadaljnjem raziskovanju učbenikov. Desetletja kasneje so sodobnejša dela, ki obravnavajo splošne (Filipčič, 2003; Justin et al., 2003; Kovač et al., 2005; Senegačnik, 2005) in specifične metodično-didaktične vidike učbenika za zgodovino (Bernik Burja, 2006; Kukanja Gabrijelčič, 2011; Radonjič, 2002; Rustja, 2004; Slivar et al., 2007; Trojar, 2002; Trškan, 2003 idr.) pomembno sooblikovala slovenski pedagoški in raziskovalni prostor.

Na področju terminološke opredelitve učbenika prihaja do nasprotujočih si mnenj, ki nakazujejo, da slednjega ni moč umestiti v preprosto in enoznačno definicijo. Osnovna konceptualizacija učbenik opredeljuje kot knjigo, ki didaktično transportira znanost skladno s posebnimi nalogami izobraževanja in šole. Znotraj slednjega se znanstvene in strokovne vsebine predelujejo po določenih programskih, pedagoških, psiholoških in didaktično-metodičnih načelih (Malić, 1992, 33-35).

Kljub temu, da nekateri avtorji učbenike uvrščajo med učila, drugi pa med učne pripomočke, sta obe definiciji tesno povezani z njegovimi funkcijami, ki jih ima v procesu poučevanja in učenja. Pri didaktični funkciji učbenika Malić (1992) razlikuje med informacijsko in transformacijsko funkcijo, Štefanc pa (2005) govori o učbeniku v funkciji učiteljevega poučevanja ali v funkciji učenja oz. učne aktivnosti učenca. Učbenik ima torej informativno in formativno funkcijo, ki znanja

posreduje, hkrati pa omogoča razvijanje sposobnosti in spretnosti ter vrednote. Specialni didaktiki zgodovine (Trojar, 2001; Trškan, 2002) delijo sodobne učbenike zgodovine v klasične učbenike, podelovne učbenike in delovne učbenike, Weber (1993) pa deli slednje na pri-povedne učbenike, tradicionalne učbenike, podelovne učbenike, delovne učbenike in integralne učbenike ter projektne učbenike zgodovine. Čeprav je funkcij¹ učbenika veliko, se v prispevku ne usmerjamo na njegovo funkcijo strukturiranja oz. reprezentiranja, temveč smo naklonjeni predvsem analizi funkcije usmerjanja, motiviranja in utrjevanja znanja.

KLASIFIKACIJE VPRAŠANJ PRI POUKU
OZ. V UČBENIKIH

Delitev vprašanj z vidika miselnih procesov je v osnovi največkrat na: vprašanja višjega in nižjega nivoja. Vprašanja nižjega nivoja zahtevajo reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov in dejstev (preverjajo že usvojeno znanje), vprašanja višjega nivoja pa angažirajo tudi miselne procese (analiziranje, primerjanje, sintetiziranje) in s tem ustvarjajo novo znanje.

Osnovna delitev vprašanj pa je tista, ki jih deli v dve kategoriji: na odprta in zaprta vprašanja (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009, 108). Če je vprašanje zaprto, o odgovoru ni mogoča nadaljnja razprava, saj nanj obstaja samo en pravilen odgovor; odprto vprašanje pa omogoča razlago in argumentiranje ter ima vrsto možnih odgovorov. Vprašanja so izredno dobra za razvijanje veščin razmišljanja pri učencih, ker omogočajo raziskovanje, problemskost, intuitivnost, individualnost in vrsto celotnih pristopov pri iskanju rešitve. Lahko privedejo tudi do preskokov v miselni verigi učencev (Cowley, 2008; Godinho, Wilson, 2007; Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009). Poljak (1991 v Rupnik Vec, Kompare, 2006) navaja obsežen seznam raznih vrst vprašanj, pri katerih pa se mešajo različni klasifikacijski kriteriji: perceptivna, alternativna, indirektna, enopomenska, večpomenska, zavajajoča, kategorična, pomožna, razvojna (ali verižna), retorična, skrajšana, sugestivna, večkratna (kaj je vzrok in povod?), izpitna ali kontrolna, fiktivna ali navidezna vprašanja.²

1 Številni avtorji različno označujejo funkcije učbenika kot npr., informativna, formativna, didaktična, vzgojna ipd. Funkcije, ki smo jih povzeli po Hackerju pa se bolj ali manj ujemajo s Strmčnikovo definicijo oz. razlago podrejenosti učbenika zakonitosti in poteku učnega procesa.

2 *Vprašanja nižjega nivoja*: Usmerjena so le na nižje psihične in miselne procese, zlasti na učenčev spomin. Zahtevajo reprodukcijo ali prepoznavanje določenih, prej naučenih vsebin. Te vsebine so: posameznosti (specifična dejstva) – npr. Kdaj se je pričela prva svetovna vojna?; kategorije, klasifikacije – npr. Katere države so bile v Sveti aliansi?; obči pojmi, teorije – npr. Kaj je reformacija?

(i) *Sugestivna vprašanja*: Učitelj s samim vprašanjem učencu sugerira odgovor. S tem zavira učenčev svobodni miselni tok in mu preprečuje izražanje njegovih lastnih idej. Primer: Kakšno je bilo življenje kmetov v času turških vpadov, težko? (ii) *Zavajajoča vprašanja*: Vprašanja namerno vsebujejo vsebinsko napako, ki učenca lahko zbega. Zato so z didaktičnega in s psihološkega vidika običajno negativna. Primer: Katere so glavni vzroki za nastanek francoske buržoazne revolucije v 16. stoletju? (iii) *Fiktivna vprašanja*: So sama sebi namen. Učitelj skuša z njimi zapolniti vrzeli v poteku učnega procesa in svojih misli. Primer: Učitelj kaže sliko, na kateri je porušeno mesto po bombardiranju, brez konkretne značilnosti, po kateri bi bilo mesto takoj prepoznavno, in vpraša: Morda kdo ve, kako se imenuje mesto na sliki? (iv) *Dodatna vprašanja*: Slednja so upravičena, kadar učenca spodbujajo, mu usmerjajo mišljenje, da lažje najde pravi ali boljši odgovor. Dodatnih vprašanj ne smemo kopičiti eno na drugo. Postavimo jih po določenem premoru, takrat, ko osnovno vprašanje ni razumljivo ali

Vprašanja glede na Bloomovo taksonomijo učnih ciljev (Bloom, 1970; Heacox, 2009; Marentič Požarnik, 1991, 2002; Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009; Rutar Ilc, 2003) podajamo na podlagi primerov s področja zgodovine.

Znanje - znanje oz. poznavanje je prva stopnja, kjer se od učenca pričakuje, da priključuje v spomin dejstva in druge podatke, o katerih se je učil. Ta način mišljenja spodbudimo tako, da učencu naročimo, naj nekaj pove, našteje, označi, ponovi, poišče itd. Gre za spominska vprašanja, ki se pogosto začenejo s »K« – vprašalnicami (kdo, kdaj, kje, kaj, koliko ...?) ali iztočnico povej, opiši. *Primer*: Kdaj se je pričela 1. svetovna vojna? Kje se je začela francoska revolucija?

Razumevanje - vprašanja po razumevanju od učenca zahtevajo, da vsebine pove ali opiše s svojimi besedami, poda glavne misli, nadaljuje začeto misel ipd. Učenec mora odgovor oblikovati samostojno in selektivno, nadaljevati začeto misel, razložiti, napovedati, kaj bo sledilo itd., v daljšem odgovoru. *Primer*: Pojasni razloge za nastanek fevdalizma. Razloži, kako je delovala rimska republika.

Uporaba - vprašanja usmerjajo učenca na uporabo pridobljenega znanja v novih, podobnih, tudi praktičnih primerih. Tovrstnih vprašanj se pri pouku pojavlja premalo, čeprav je zmožnost učenca, da je učno snov pravilno razumel in usvojil. *Primer*: Uredi časovni trak prve svetovne vojne glede na najpomembnejše bitke; Kje v domačem kraju lahko najdeš ostanke preteklosti? Kaj pomeni imeti volilno pravico?

Analiza - ko učenec odgovarja na vprašanja po analizi, razčlenjuje neko besedilo, članek, slikovno gradivo, pesem, pojav tako, da v odgovoru navaja sestavine, vzroke, motive, dokaze, sklepe in posplošitve. Ta vprašanja razvijajo sposobnost logičnega in analitičnega mišljenja. *Primer*: Primerjaj gospodarski razvoj Italije in Nemčije med drugo svetovno vojno; Analiziraj vzroke, ki so privedli do francoske revolucije;

Sinteza - povezovanje delov v novo celoto na samosvoj, drugačen način, pri čemer ne gre samo za preoblikovanje, temveč za izvirno ustvarjanje ali ponovno ustvarjanje (Heacox, 2009, 56). Sinteza je torej neka-

kšna ustvarjalna kombinacija spoznanj iz več področij, virov, informacij. Ravno zaradi izvirnosti in ustvarjalnega mišljenja, ki ga mora učenec prikazati, sintezo nekateri avtorji uvrščajo v sam vrh Bloomove taksonomije učnih ciljev. *Primer*: Sestavi pismo predsedniku vlade RS ter mu predlagaj možne poti za reševanje gospodarske krize ali spora med državljani in vlado v zvezi z novo nastajajočimi reformami; Kako bi lahko še drugače pojasnil razvoj totalitarizma?; Kakšna bi bila najboljša rešitev Versajske ureditve Evrope?

Vrednotenje ali evalvacija - s temi vprašanji spodbujamo učenčev izražanje osebnih, vrednostnih, moralnih in etičnih stališč. Pri tovrstnih vprašanjih (nalogah) zna učenec oceniti uporabnost, vrednost, zanesljivost različnih stališč, virov in podatkov. V odgovoru namreč navaja svoje mnenje o določenih problemih ter presoja prednosti različnih rešitev nekega problema in vrednosti nekaterih idej ali del. Pogoj je, da pozna kriterije vrednotenja (po določenih merilih) in da svoje sodbe tudi utemelji. *Primer*: Kaj misliš o uporabi jedrskega orožja v vojne namene?; Oцени pomen partizanov v 2. svetovni vojni; Pomen začetkov znanosti za današnji čas; Presodi, iz vidika človekovih pravic, vpliv totalitarnih režimov – ali se podobno kršenje človekovih pravic dogaja še dandanes?; Ovrednoti pomen reformacije na slovenskem.

UVOD V ANALIZO UČBENIKOV ZA ZGODOVINO

Namen analize učbenikov³ (vprašanj in nalog) za zgodovino v osnovni šoli je bil v tem, da ugotovimo, ali je v osnovni naših in tujih učbenikov dovolj elementov, ki spodbujajo učno diferenciacijo pouka zgodovine glede na interes in sposobnosti posameznega učenca. Zanimalo nas je predvsem, ali učbeniki spodbujajo uporabo višjih miselnih procesov, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja tako pri šolskem kot tudi domačem delu.

Metoda

V nadaljevanju predstavljamo analizo sodobnih, zasko potrjenih slovenskih učbenikov za zgodovino,

pa se nanaša na težjo snov. Če učenec na dodatno vprašanje ne odgovori, pomeni, da učne vsebine ne pozna ali ne razume. (v) *Alternativna vprašanja*: Alternativna vprašanja v odgovoru dopuščajo samo dve možnosti (da ali ne). Odgovori na takšen tip vprašanja učitelju ne pokažejo jasne slike o učenčevem znanju, saj učenec lahko ugaane odgovor s polovično verjetnostjo. S takšnimi vprašanji lahko spodbujamo tudi k višjim miselnim procesom in vrednotenju. *Primer*: Kaj meniš, kateri zgodovinski viri so bolj zanesljivi – materialni ali pisni? (vi) *Enopomenska – spominska vprašanja*: enopomenska vprašanja v odgovoru najpogosteje zahtevajo spominsko reprodukcijo določenih posameznosti, včasih tudi dobesedno obnovitev definicij ali teorij. *Primer*: Kdaj se je začela francoska revolucija?

Vprašanja višjega nivoja: Za razliko od vprašanj nižjega nivoja angažirajo vprašanja višjega nivoja učenčeve višje miselne procese, podpirajo razvoj logičnega, analitičnega, kritičnega in tudi ustvarjalnega mišljenja. Najpogosteje jih delimo na vprašanja, ki sprašujejo po: razumevanju, npr. Pojasni, zakaj je prišlo do prve svetovne vojne?; uporabi, npr. Kaj se zgodi, če med vojno prične primanjkovati orožje?; analizi, npr. Kakšne dokaze imamo, da je sta Hitler in Mussolini sodelovala?; sintezi, npr. Kakšne so bile posledice poraza za Nemčijo in Italijo?; po vrednotenju, npr. Kaj meniš o Hitlerjevi odločitvi za bombni napad na Anglijo?

3 Analiza učbenikov v svetu in Evropi nima zelo dolge tradicije. Največ raziskovalcev se je ukvarjalo predvsem s tematiko ideologije v učbenikih, veliko manj pa z metodično-didaktično zasnovno oz. uporabnostjo učbenika v razredu, nalogami in vprašanji. V Evropi imamo zaenkrat 9 institucij, ki se ukvarjajo s preučevanjem učbenikov, najpomembnejši med njimi je Institut Georg Eckert za mednarodno raziskavo učbenikov v Braunschweigu v Nemčiji. Najpomembnejše revije pa so predvsem; International Textbook Research (Nemčija, Hannover), Paradigm (Velika Britanija, Cambridge) in Bulletin d'information sur les manuels scolaires (Francija, Paris).

ki so bili izdani s strani različnih založb ter v uporabi v šolskem letu 2010/2011, 2011/12 in 2012/13. Obdelava podatkov je bila izvedena s tehniko analize vprašanj v učbenikih za zgodovino v devetletni osnovni šoli. Instrument za izvedbo raziskave je bil evidenčni list za vsak izbrani učbenik.

Pri kvalitativni in kvantitativni analizi vprašanj v učbenikih smo ugotavljali stopnjo primernosti in težavnosti vprašanj, pri čemer smo bili pozorni na sodobne učne strategije, ki stremijo k didaktično-metodični prenovi osnovnega šolstva, izhajajoč iz težnje po spodbujanju dela z učno uspešnimi ter možnosti za realizacijo njihovih potencialov.

Evidenčni list za analizo vprašanj in nalog je bil sestavljen iz naslednjih elementov :

(i) Bloomova taksonomija učnih ciljev, ki smo jo preoblikovali v tristopenjsko taksonomijo učnih ciljev;

(ii) Proces – katera raven mišljenja je zahtevana (najnižja, najvišja);

(iii) Spodbujanje ustvarjalnosti, izvirnosti (po Heacox 2002, smo se osredotočili predvsem na področje sinteze in posebej ustvarjalna vprašanja oz. naloge tudi ločeno zapisali);

(iv) Zastopanost Gardnerjevih vrst inteligentnosti. Pri analizi smo se usmerili na naslednja področja, naloge, dejavnosti (po vrstah inteligentnosti): Besedno-jezikovna inteligentnost; Vidno-prostorska; Logično-matematična; Naravoslovna; Glasbena; Telesno-gibalna; Osebna; Medosebna. Vprašanja in naloge smo analizirali glede na vrsto inteligentnosti (po Gardner-ju) in zahtevnost glede na Bloomovo taksonomijo spoznavnih ciljev.

Seznam analiziranih učbenikov

Pri slovenskih, italijanskih in angleških učbenikih je bil kriterij izbora učbenikov osredotočen zgolj na aktualnost učbenikov, saj smo uporabili le tiste, ki so bili v rabi v šolskih letih 2010/2011, 2011/12 in 2012/13 (seznam analiziranih učbenikov, glej viri in literatura).

ANALIZA SLOVENSkih UČBENIKOV ZA ZGODOVINO

Skupno smo analizirali 15 slovenskih učbenikov in 2361 vprašanj.

V nadaljevanju prikazujemo skupen prikaz analize vprašanj po *tristopenjski taksonomiji* učnih ciljev ter zastopanosti različnih vrst inteligentnosti v vseh analiziranih slovenskih učbenikih za osnovno šolo.

V zadnjem času se v Sloveniji uporablja tristopenjska taksonomija, sestavljena iz združitve posameznih stopenj po Bloomovi taksonomiji učnih ciljev. Sprejeta je bila s strani Republiške maturitetne komisije, Državne komisije za

pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni OŠ⁴ in Zavoda RS za šolstvo, in sicer za:

1. stopnja: poznavanje (reprodukcija znanja),
2. stopnja: razumevanje in uporaba znanja,
3. stopnja: analiza, sinteza in vrednotenje (s poudarkom na novosti problemske situacije, na samostojnosti reševanja problemov in na originalnih oz. ustvarjalnih rešitvah).⁵

Graf 1 prikazuje zastopanost vprašanj na različnih kognitivnih ravneh v vseh slovenskih učbenikih za zgodovino v devetletni osnovni šoli, ki so bili v rabi v šolskem letu 2010/2011, 2011/12 in 2012/13.

Ugotovitve analiziranih slovenskih učbenikov od 6. do 9. razreda (po Bloomovi taksonomiji) :

(i) na 1. taksonomski stopnji – znanje, imata največ vprašanj učbenika Raziskujem preteklost 6 (48,70 %) ter Stari svet (44,64 %). Najmanj vprašanj, ki terjajo zgolj znanje in poznavanje ima učbenik Prvi koraki v preteklost (zgolj 4,62 %); (ii) na 2. taksonomski stopnji – razumevanje, ima največ vprašanj učbenik Raziskujem preteklost 8 (53,73 %), najmanj pa učbenik Raziskujem preteklost 6 (28,70 %) vsi ostali učbeniki imajo zastopanost tovrstnih vprašanj visoko nad 30,00 %; (iii) na 3. taksonomski stopnji – uporaba, smo največ vprašanj in nalog zasledili v učbeniku Od prazgodovine skozi stari in srednji vek (4,14 %), nič vprašanj s področja konkretne rabe znanja pa ni bilo v naslednjih učbenikih Spoznavajmo zgodovino, Novi vek, Vzpon meščanstva, Naše stoletje in Raziskujem preteklost 9 (0,00 %);

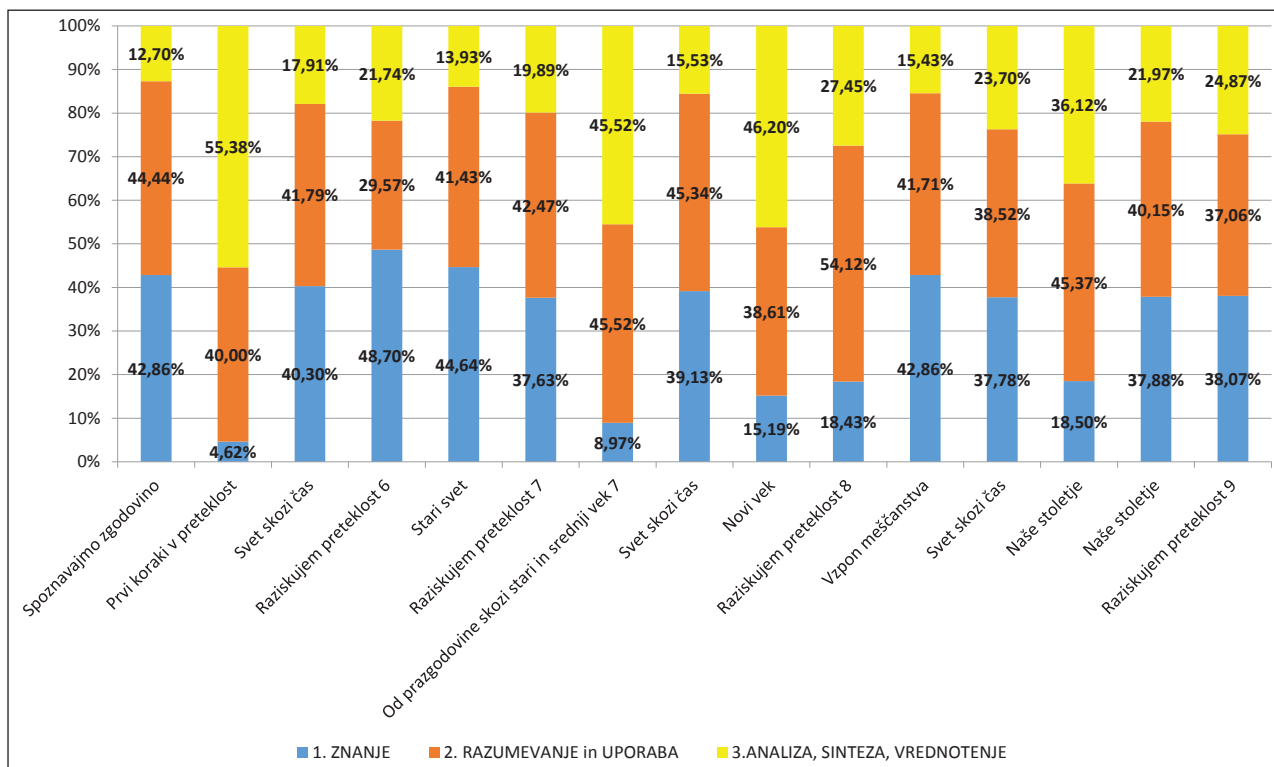
(iv) na 4. taksonomski stopnji – analiza, ima največ vprašanj učbenik Prvi koraki v preteklost (kar 40,00 %), najmanj pa učbenik Stari svet (9,29 %); (v) na 5. taksonomski stopnji – sinteza, smo največ vprašanj in nalog, ki so tudi ustvarjalno naravnana, zasledili v učbeniku Od prazgodovine skozi stari in srednji vek (14,48 %) in v učbeniku Novi vek (10,76 %), najmanj pa v učbeniku Raziskujem preteklost 7 (1,08%) in Raziskujem preteklost 8 (0,39 %); (vi) na najvišji, 6. taksonomski stopnji, ki terja vrednotenje, smo zasledili največ tovrstnih vprašanj in nalog v učbenikih Prvi koraki v preteklost (12,31 %) in Novi vek (12,03 %), najmanj pa v učbeniku Vzpon meščanstva (0,57 %) in učbenikih Spoznavajmo zgodovino, ki nima nobenega vprašanja oz. naloge na najzahtevnejši ravni.

Analiza vseh vprašanj in nalog po Bloomovi taksonomiji učnih ciljev in Gardnerjevi klasifikaciji različnih vrst inteligentnosti v slovenskih učbenikih za zgodovino:

(i) najpogosteje je zastopana vidno-prostorska inteligentnost s 169-imi nalogami oz. 49,27 % (v ospredju je delo s slikovnim gradivom, zgodbe v slikah, fotografije); (ii) sledi besedno-jezikovna inteligentnost, kjer so za-

4 Državna komisija za vodenje nacionalnega preizkusa znanja je v lzhodiščih nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli priporočila naslednje deleže taksonomskih ravni: poznavanje 30 %, razumevanje in uporaba 35 % in samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija, vrednotenje 35 %.

5 Redukcijo taksonomije na tri kategorije je sprejela Republiška maturitetna komisija, Državna komisija za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni OŠ, 2005.



Graf 1: Skupen prikaz analize vprašanj po tristopenjski taksonomiji v slovenskih učbenikih za osnovno šolo

sledili 111 nalog oz. 32,36 % (predvsem gre za sporočanje v pisni in ustni obliki, razprave, pripovedovanje, pisanje zgodb ipd.); (iii) logično-matematična je spodbujena z 49-imi nalogami oz. 13,28 % (urejanje podatkov, razbiranje iz preglednic s statističnimi podatki, računanje, reševanje miselnih problemov, razumevanje vzroka in posledice, zapomnitev števil ipd); (iv) glasbena inteligentnost je spodbujena z 9-imi nalogami oz. 2,62 % (pesmi, skladbe, rime, reklamna gesla ipd.); (v) medosebna se pri učencu lahko razvija s tremi nalogami (predvsem gre za razprave, razgovore, intervjuje in skupinsko delo); (vi) naravoslovna in (vii) telesno-gibalna inteligentnost sta spodbujeni z eno nalogo; (viii) osebna inteligentnost v učbenikih ni zastopana.

Ugotavljamo, da so glede na težavnostne stopnje po Bloomovi taksonomiji v učbenikih zajete vse stopnje, med katerimi so najbolj izrazita in najpogosteje zastopana vprašanja in naloge na stopnji razumevanja (167) in uporabe analize (72 nalog in vprašanj) ter stopnja znanja (46). Najmanj je nalog in vprašanj na zadnji taksonomski stopnji – vrednotenje (zgolj 7).

Diskusija glede na ugotovitve analiziranih slovenskih učbenikov

Ugotovili smo, da imata najbolj enakomerno porazdelitev vprašanj, ki naj bi se približala porazdelitvi (op. glede na priporočila Državne komisije za vodenje naci-

onalnega preizkusa znanja) 30,00 % – 35,00 % – 35,00 % učbenika Raziskujem preteklost 9 (38,00 % – 37,00 % – 25,00 %) in Svet skozi čas (38,00 % – 39,00 % – 24,00 %); (i) najmanj primerna učbenika (ki imata največje število nalog, ki terjajo zgolj znanje v primerjavi z najmanjšim številom nalog na 3. stopnji) sta učbenika Stari svet in Spoznavajmo zgodovino; (ii) najboljši učbenik zgodovine za učno uspešne učence v slovenskih osnovnih šolah učbenik Prvi koraki v preteklost (6. razred), ki mu sledita učbenika Od prazgodovine skozi stari in srednji vek (7. razred) in učbenik Novi vek (8. razred).

Glavna ugotovitev se pri vseh analiziranih učbenikih nanaša predvsem na upoštevanje načela učne individualizacije, ki je pri zasnovi vprašanj in nalog sicer upoštevano, vendar prilagojeno predvsem povprečnim in učno šibkejšim učencem. Ugotavljamo namreč, da imajo le štiri učbeniki (od skupno analiziranih 15, tj. le 26,6 %) več kot 30,00 % vseh vprašanj in nalog na najvišji, tretji taksonomski stopnji (po Tristopenjski taksonomiji), ki terja višje miselne procese in je prilagojena zmogljivejšim učencem.

Ugotovitve zahtevnosti vprašanj in nalog v učbenikih za zgodovino glede na razvojne stopnje mišljenja (po Piagetu)

V raziskavi smo zajeli predvsem populacijo otrok, ki spada v stopnjo formalne operacije, saj so učenci v 6.

razredu devetletne osnovne šole stari (v povprečju) 12 let. Čeprav meje med stopnjami niso jasne, saj se slednje v kontinuiranem razvoju prekrivajo, bi morali imeti učenci na stopnji konkretne operacije razvito/e:⁶ vzročno-posledično mišljenje; sposobnost logičnega mišljenja v odnosu do fizičnih predmetov, prostorske operacije; sposobnost reverzibilnosti; zmožnost mišljenja na področju odnosov, kot sta klasifikacija in razvrščanje po vrstnem redu; matematične operacije ipd. Operacije na tej stopnji potekajo predvsem na miselni ravni, a so vseeno vezane na konkretne predmete in pojave, ki jih učenec zaznava ali si o njih pridobi izkušnje (Labinowicz, 2010, 69). Učenci na stopnji konkretnih operacij (7.–11. let starosti) torej niso sposobni odgovoriti na vprašanje, če jim ne predstavimo konkretnih predmetov oz. primerov. Pri učenju potrebujejo nazorno razlago. Sposobni so logičnega mišljenja, če stvari vidijo, zaznavajo, opazujejo ali jih sami preizkušajo. Abstraktno zastavljene naloge rešujejo manj uspešno (Labinowicz, 2010, 57; Marentič Požarnik, 2000, 141).

Za našo raziskavo je pomembna formalno-operacijska stopnja (od 11. oz. 12. leta dalje, ki traja do 15. leta starosti) ali t. i. stopnja abstraktno-logičnega mišljenja. To obdobje označuje zmožnost mišljenja izven konkretne stvarnosti, slednje torej ni več vezano le na predmete in konkretne izkušnje, temveč na abstraktnije pojme, razmerja, besedne izjave in propozicije (Labinowicz, 2010, 80; Marentič Požarnik, 2000, 143). Učenec razvije zmožnosti hipotetičnega mišljenja in razumevanja abstraktnih pojmov, ter se problemov loteva na sistematičen in organiziran način. Na tej stopnji razvije hipotetično-deduktivno mišljenje, ki mu omogoča, da si zamišlja hipotetične situacije in sklepa deduktivno od splošne predpostavke k posameznim primerom in posledicam. Sposoben je tudi metakognicije; znanstvenega mišljenja (spoznavanja); izvajanja miselnih eksperimentov; osvajanja abstraktnih pojmov; zanima se za socialne, politične ideje, filozofske nauke, religijo idr. Pri interpretaciji ustreznosti učbenikov smo se oprli tudi na Strmčnika (2001, 107), ki govori o različnih ravneh učenja glede na namen, kakovost, stopnje miselne aktivnosti in samostojnosti posameznika ter ugotovili, da so za nas pomembni predvsem: produktivno (sposobnost lastnega urejanja naučenega, poglobljeno razumevanje, transfer znanja in vrednot na nove učne situacije); ustvarjalno (sposobnost globljega uvida v učno vsebino in videnja novih vprašanj, reševanja zahtevnejših problemov) ter metakognicijsko učenje (kritično zavedanje spoznavnih in učnih procesov). Če različne ravni učenja primerjamo s klasifikacijo znanja (po Bloom-u) glede na različne stopnje zahtevnosti (od preprostega do komple-

ksnega, konkretnega do abstraktnega) ugotovimo, da se z najvišjimi ravnmi učenja povezujejo taksonomske stopnje analize, sinteze in vrednotenja.

Glede na prikazane značilnosti razvojne stopnje mišljenja v povezavi z različnimi ravnmi učenja ugotavljamo, da so v slovenskih učbenikih za zgodovino ustrezno upoštevane razvojne značilnosti učencev. Učbeniška analiza razkriva, da je najboljši učbenik za učno uspešne učence (in hkrati najzahtevnejši iz vidika nalog in vprašanj) učbenik *Prvi koraki v preteklost* (učbenik za 6. razred). Slednji je prilagojen učencem, ki so na prehodu iz obdobja konkretno-logičnega mišljenja v abstraktno-logično mišljenje. Iz tega vidika je učbenik (pre)zahteven za ostale učence, ki tovrstnih sposobnosti (še) nimajo dobro razvitih, vendar odličen za učno uspešne, nadpovprečno sposobne, nadarjene učence, ki hitreje dosegajo določene razvojne (intelektualne) mejnike. Tudi iz vidika različnih ravnih učenja (po Strmčniku) učbenik spodbuja produktivno in ustvarjalno učenje, manj pa metakognicijsko učenje. Nevralgičnost se pojavlja tudi na področju vprašanja ustreznosti učbenikov v 9. razredu osnovne šole, kjer imajo učenci v povprečju 15 let in pri katerih je stopnja abstraktno-logičnega mišljenja, hipotetičnega in deduktivnega mišljenja, že zelo dobro razvita. Pričakovati bi bilo, da bi se stopnji intelektualnega razvoja učencev prilagodili tudi učbeniki z zahtevnejšimi nalogami in vprašanji, ki bi spodbujala višje miselne procese in zahtevnejše ravni učenja. Vendar ugotavljamo, da nobeden izmed analiziranih učbenikov za 9. razred ne zaseda na 3. taksonomski stopnji (po tristopenjski taksonomiji) zadostno (relevantno) število tovrstnih vprašanj in nalog. Prav tako je iz vidika upoštevanja ustvarjalnega mišljenja veliko vrzeli, saj naloge in vprašanja v slovenskih učbenikih za zgodovino slednjega ne spodbujajo v zadostni meri.

ANALIZA ITALIJANSKIH UČBENIKOV ZA ZGODOVINO

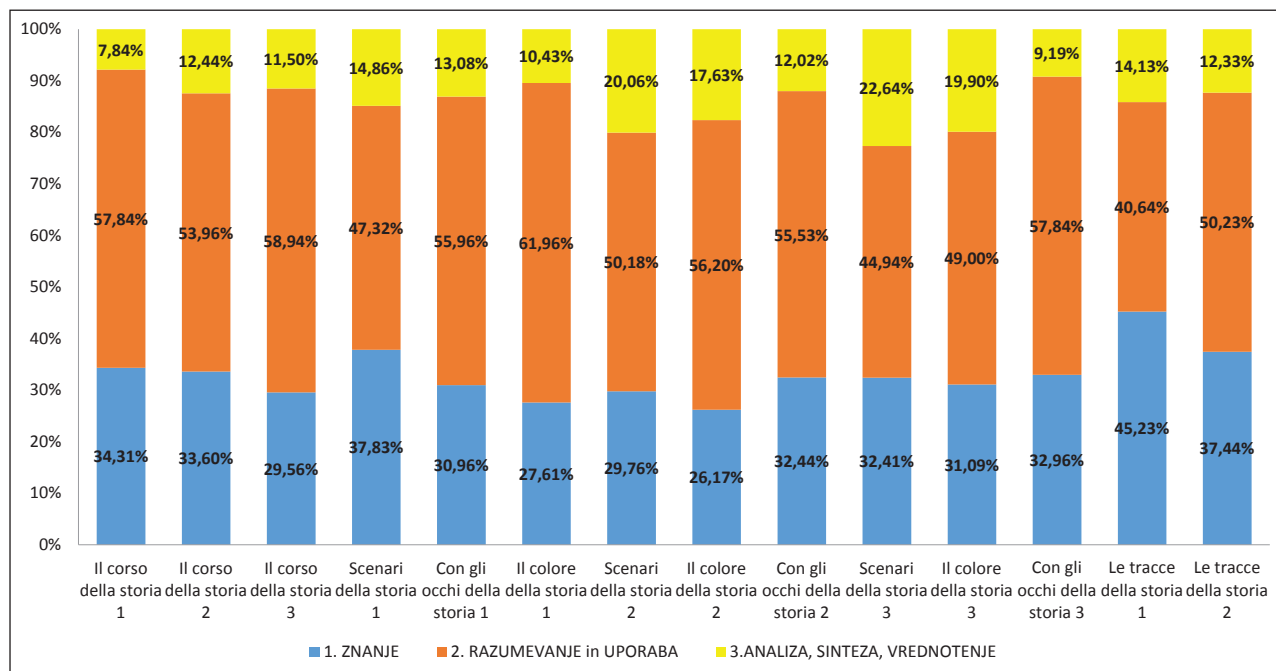
Skupno smo analizirali 14 učbenikov in 7743 vprašanj.

Graf 2 prikazuje zastopanost vprašanj na različnih kognitivnih ravneh v izbranih italijanskih učbenikih za osnovno šolo sekundarne stopnje in liceja (Scuola secondaria in liceo), ki sta primerljiva s slovensko devetletno osnovno šolo od 6.–9. razreda.

Ugotovitve za vse analizirane učbenike po Bloomovi taksonomiji učnih ciljev:

(i) na 1. taksonomski stopnji – znanje, ima največ vprašanj učbenik *Le tracce della storia 1* (45,23 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 9. razredom OŠ), kar

6 Glede na prikazane značilnosti stopnje konkretnih operacij (obdobja konkretno-logičnega mišljenja) ugotavljamo, da učbeniki za zgodovino od 6. razreda dalje upošteva intelektualne (razvojne) zmožnosti učencev ter jim ustrezno sledijo v kontinuiranem razvoju. Za podrobnejši pregled in primerjavo razvoja učenčevega mišljenja iz vidika upoštevanja intelektualnega razvoja (v smislu njegove kontinuitete), bi bilo smiselno opraviti analize učbenikov družboslovja v 4. in 5. razredu devetletne osnovne šole. Na podlagi primerjalne analize bi lahko resnično normativno ocenili vrednost učbenikov iz vidika upoštevanja in sledenja stopnjam intelektualnega razvoja učencev.



Graf 2: Skupen prikaz analize vprašanj po tristopenjski taksonomiji v italijanskih učbenikih za osnovno šolo

bi posledično pomenilo, da ni najbolj primeren za učno uspešne, najmanj vprašanj pa ima učbenik *Il colore della storia 2* (26,17 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 7. razredom OŠ); (ii) na 2. taksonomski stopnji – razumevanje, ima največ vprašanj učbenik *Il corso della storia 3* (42,48 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 8. razredom OŠ), najmanj pa učbenik *Le tracce della storia 1* (22,26 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 9. razredom OŠ); (iii) na 3. taksonomski stopnji – uporaba, smo največ vprašanj in nalog zasledili v učbeniku *Con gli occhi della storia 2* (33,21 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 7. razredom OŠ), najmanj pa v učbeniku na isti stopnji, in sicer *Il corso della storia 2* (15,02 %); (iv) na 4. taksonomski stopnji – analiza, ima največ vprašanj učbenik *Il colore della storia 3* (12,69 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 8. razredom OŠ), najmanj pa učbenik *Il corso della storia 1* (4,41 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 6. razredom OŠ); (v) na 5. taksonomski stopnji – sinteza, smo največ vprašanj in nalog, ki so tudi ustvarjalno naravnana, zasledili v učbeniku *Scenari della storia 3* (8,97 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 8. razredom OŠ), najmanj pa v učbeniku *Il corso della storia 1* (0,65 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 6. razredom OŠ). Sinteza je bila pri analiziranih vprašanjih izrednega pomena, saj je po nekaterih avtorjih (kot npr. Heacox) pomembnejša od vrednotenja, zato je lahko postavimo, da je iz tega vidika najboljši italijanski učbenik *Scenari della storia 3*, ki ima na vseh ravneh nadpovprečno vrednost vprašanj v primerjavi z drugimi učbeniki); (vi) na najvišji, 6. taksonomski stopnji, ki terja vrednotenje, smo zasledili

največ tovrstnih vprašanj in nalog v že omenjenem učbeniku *Scenari della storia 3* (4,83 %), najmanj pa jih je v učbeniku *Le tracce della storia 2* (0,91 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 9. razredom OŠ).

Italijanski učbeniki imajo precej enakomerno porazdeljena vprašanja na vseh stopnjah. Najmanj jih je na zadnjih treh stopnjah (po Bloomovi taksonomiji), predvsem na stopnji sinteze in stopnji vrednotenja. Ugotovljamo, da italijanski učbeniki niso najbolj primerni za učno uspešne učence, saj ne vsebujejo večjega števila zahtevnejših vprašanj, ki silijo k uporabi višjih miselnih procesov.

Diskusija glede na ugotovitve analiziranih italijanskih učbenikov

(i) najbolj enakomerno porazdelitev vprašanj, ki naj bi se približala porazdelitvi 30,00 % – 35,00 % – 35,00 %, ima učbenik *Scenari della storia 3*, in sicer: 33,00 % – 45,00 % – 23,00 %.

(ii) najmanj primeren učbenik (ki ima največje število nalog, ki terjajo zgolj znanje v primerjavi z najmanjšim številom nalog na 3. stopnji) je *Le tracce della storia 1*;

(iii) najboljši učbenik zgodovine za učno uspešne učence v italijanskih osnovnih šolah je učbenik *Scenari della storia 3*, ki ima največ vprašanj in nalog na 3. taksonomski stopnji, čeprav mu tesno sledi učbenik *Scenari della storia 2*. Pri analizi učbenikov *Scenari della storia* (1, 2, 3) lahko potrdimo spoznanje, ki smo ga zapisali pred analizo učbenikov, kjer smo poudarili, da so slednji v Italiji najboljši učbeniki, glede na kazalce,

ki jih imajo v knjigarnah in kateri prikazujejo, koliko šol se je zanje odločilo. V Tržaški provinci (Friuli-Venezia Giulia) se je za omenjene učbenike odločilo skorajda 90 % vseh osnovnih šol.⁷

Analiza različnih vrst inteligentnosti po Gardnerju, ki smo jih zasledili v vseh italijanskih učbenikih:

(i) najpogosteje zastopana je besedno-jezikovna inteligentnost z 2052-imi nalogami oz. 52,86 %; (ii) sledi vidno-prostorska, kjer smo zasledili 1434 nalog oz. 36,94 %; (iii) logično-matematična je spodbujena s 297-imi nalogami oz. 7,65 %; (iv) naravoslovna je spodbujena v 41-ih nalogah oz. 1,06 %; (v) osebna inteligentnost je v učbenikih zastopana pri treh nalogah (samovrednotenje); (vi) medosebna pa se pri učencu lahko razvija s 55-imi nalogami oz. v deležu 1,42 %.

Glede na težavnostne stopnje po Bloomovi taksonomiji pa so v italijanskih učbenikih zajete vse stopnje, med katerimi so najbolj izrazita in najpogosteje zastopana vprašanja in naloge na stopnji uporabe znanja, kar v slovenskih učbenikih nismo zasledili (tovrstnih vprašanj oz. nalog je 1210; sledi 2. stopnja – razumevanje (1124 nalog in vprašanj) ter stopnja znanja (779) in stopnja analize (450) ter sinteze (173) in vrednotenja (146).

Ugotavljamo, da imajo vsi analizirani učbeniki za zgodovino vprašanja na različnih taksonomskih ravneh, kar pomeni, da v svoji vsebinski strukturi (zasnovi vprašanj) upoštevajo načelo učne individualizacije in diferenciacije, vendar so manj primerni za delo z učno uspešnimi učenci. Izmed skupno analiziranih 14 učbenikov namreč nima nobeden število vprašanj in nalog na 3. taksonomski stopnji preko 30,00 %.

Glede na značilnosti razvoja mišljenja (po Piagetu) ugotavljamo, da učbeniki slabše sledijo razvojnim zmoglostim učencev na intelektualnem področju, ki so na starostni stopnji 15 let sposobni višjih, zahtevnejših miselnih operacij, abstraktno-logičnega mišljenja, hipotetičnega in deduktivnega mišljenja, moralne presoje idr. Prav tako učbeniki spodbujajo predvsem reproduktivno učenje in produktivno učenje, manj pa ustvarjalno mišljenje (sposobnost globljega uvida v učno vsebino in videnja novih vprašanj, reševanja zahtevnejših problemov) ter metakognicijsko učenje (kritično zavedanje spoznavnih in učnih procesov).

V primerjavi s slovenskimi učbeniki, italijanski bolje sledijo razvojnim stopnjam povprečnega intelektualnega razvoja učencev, saj je najmanj primeren učbenik za učno uspešne učence (ki ima največje število nalog, ki terjajo zgolj znanje učbenik *Le tracce della storia 1* (starostna stopnja učencev je 11–12 let). Najboljši učbenik zgodovine za učno uspešne učence v italijanskih osnovnih šolah pa je učbenik *Scenari della storia 3* (starostna stopnja učencev je 14–15 let), ki ima največ vprašanj in nalog na 3. taksonomski stopnji, kjer je v povprečju

stopnja abstraktno-logičnega mišljenja, hipotetičnega in deduktivnega mišljenja učencev že zelo dobro razvita.

ANALIZA ANGLEŠKIH UČBENIKOV ZA ZGODOVINO

Skupno smo analizirali 10 učbenikov (ter dodatnih 5, ki vprašanj in nalog niso vsebovali) in 1918 vprašanj.

Ugotavljamo, da v analiziranih angleških učbenikih vprašanja niso tako sorazmerno porazdeljena kot v italijanskih in slovenskih.

Skupne ugotovitve analiziranih učbenikov po Bloomovi taksonomiji:

(i) na 1. taksonomski stopnji – znanje, ima največ vprašanj učbenik GCSE Modern History, ki je tudi oblikovan v funkciji končnega preverjanja znanja (97,17% – primerljivost stopnje je s slovenskim 9. razredom OŠ), vendar za našo analizo slednji ni najbolj primerljiv, saj je veliko bolj primeren za dijake v 1. letniku slovenske srednje šole. Sledi mu učbenik *The world of History* (71,65 %). Najmanj vprašanj, ki terjajo zgolj znanje in poznavanje, imata učbenika SHP History 9 (5,35 %) in *What is a history* (5,13 %, primerljivost s 6. razredom devetletne OŠ);

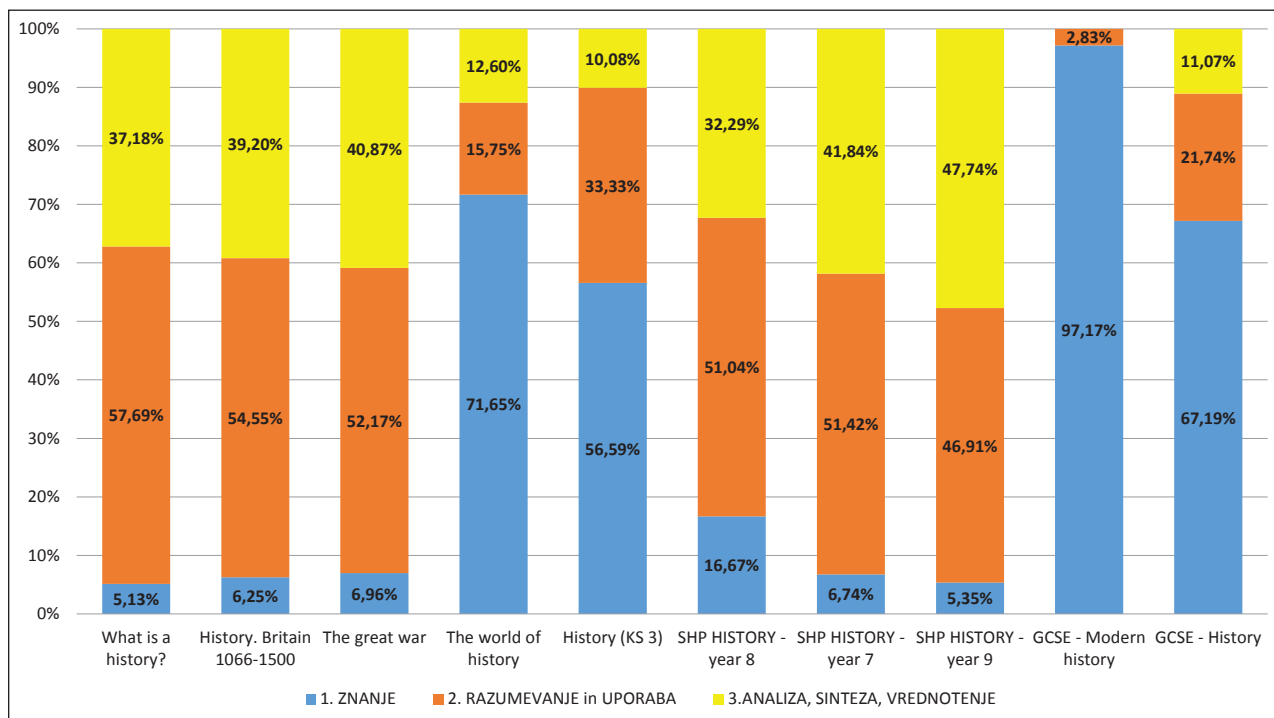
(ii) na 2. taksonomski stopnji – razumevanje, ima največ vprašanj učbenik *The great war* (46,09 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 8. in 9. razredom OŠ), najmanj pa učbenik GCSE Modern History, (2,83 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 9. razredom OŠ);

(iii) na 3. taksonomski stopnji – uporaba, smo največ vprašanj in nalog zasledili v učbeniku *What is a history* (34,62 %, primerljivost s 6. razredom devetletne OŠ), najmanj pa v učbeniku GCSE – History (3,16 %) in GCSE Modern History (ki od 2. taksonomske stopnje dalje nima nobenega vprašanja oz. naloge);

(iv) na 4. taksonomski stopnji – analiza, ima največ vprašanj učbenik *History – Britain 1066–1500* (26,14 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 7. razredom OŠ), najmanj pa učbenika *History KS 3* (3,88 %) in GCSE Modern History (ki od 2. taksonomske stopnje dalje nima nobenega vprašanja oz. naloge); (v) na 5. taksonomski stopnji – sinteza, smo največ vprašanj in nalog, ki so tudi ustvarjalno naravnana, zasledili v učbeniku SHP History Year 9 (20,16 %) in SHP History Year 7 (14,18 %), najmanj pa v učbeniku *The great war* (1,74 %) in GCSE Modern History (ki od 2. taksonomske stopnje dalje nima nobenega vprašanja oz. naloge);

(vi) na najvišji, 6. taksonomski stopnji, ki terja vrednotenje, smo zasledili največ tovrstnih vprašanj in nalog v že omenjenih učbenikih *The great war* (20,00 %), SHP History Year 9 (14,81 %) in SHP History Year 7 (12,77 %), najmanj pa jih je v učbeniku *The world of History* (1,57 %) in učbenikih GCSE Modern History ter *History KS 3*, ki nimata nobenega vprašanja oz. naloge na najzahtevnejši ravni.

⁷ Podatki so informativne narave in smo jih pridobili v knjigarni v Trstu (Italija), ki skrbi za nabavo učbenikov za osnovne in srednje šole v celotnem Tržaškem območju (4. 4. 2013).



Graf 3: Skupen prikaz analize vprašanj po tristopenjski taksonomiji v angleških učbenikih za osnovno šolo

Ugotavljamo, da imajo vsi analizirani angleški učbeniki precej neenakomerno zastopana vprašanja in naloge (glede na zahtevnost stopenj) in v svoji vsebinski strukturi (zasnovi vprašanj) upoštevajo načelo učne individualizacije in diferenciacije.

Glede na tristopenjsko taksonomijo ima največ vprašanj na 1. stopnji učbenik GCSE Modern History (97,17 % – primerljivost stopnje je s slovenskim 9. razredom OŠ), sledi mu učbenik The world of History (71,65 %). Najmanj vprašanj, ki terjajo zgolj znanje in poznavanje, imata učbenika SHP History 9 in What is a history;

na 2. taksonomski stopnji (razumevanje in uporaba) so vprašanja najpogosteje zastopana v učbeniku What is history (57,69 %), sledi mu učbenik učbenik History – Britain 1066–1500 (54,55 %); najmanj vprašanj smo na 2. taksonomski stopnji zasledili v učbeniku The world of history (15,75 %) in GCSE Modern History (2,83 %);

na 3. taksonomski stopnji, ki predstavlja združitev analize, sinteze in vrednotenja imata največ vprašanj učbenika SHP History Year 9 (47,74 %) in SHP History Year 7 (41,84 %), sledi jima učbenik The great war (40,87 %), vsi ostali učbeniki imajo zastopnost tovrstnih vprašanj in nalog v vrednosti manj kot 40,00 %; najmanj nalog in vprašanj na 3. stopnji je v učbenikih GCSE history (11,07 %), History KS 3 (10,08 %) in GCSE Modern History (0,00 %).

Analiza osmih vrst inteligentnosti po Gardnerju, ki smo jih zasledili v vseh analiziranih angleških učbenikih:

(i) tudi v slednjih je najpogosteje zastopana besedno-jezikovna inteligentnost z 447-imi nalogami oz.

49,94 %; (ii) sledi vidno-prostorska, kjer smo zasledili 263 nalog oz. 29,38 %, (delo s slikovnim gradivom, zgodbe v slikah, fotografije); (iii) logično-matematična inteligentnost je spodbujena s 119-imi nalogami oz. 13,29%; (iv) naravoslovna je spodbujena v 15-ih nalogah oz. 1,76 %; (v) glasbena je spodbujena s 13-imi nalogami oz. 1,45 %; (vi) osebna inteligentnost je v učbenikih zastopana pri štirih nalogah; (vii) medosebna se pri učencu lahko razvija s 34-imi nalogami oz. v deležu 3,79 %.

Glede na težavnostne stopnje po Bloomovi taksonomiji so v učbenikih zajete vse stopnje, med katerimi so najbolj izrazita in najpogosteje zastopana vprašanja in naloge na stopnji razumevanja in uporabe znanja (razumevanje – tovrstnih vprašanj oz. nalog je 257; sledi 3. stopnja – uporaba (217 nalog in vprašanj) ter stopnja analize (143) ter sinteze (123), vrednotenja (107) in na zadnjem mestu – znanja (48).

Diskusija glede na ugotovitve analiziranih angleških učbenikov

(i) Najbolj enakomerno porazdelitev vprašanj, ki naj bi se približala porazdelitvi 30,00 % – 35,00 % – 35,00 % ima učbenik SHP History – Year 8, in sicer: 17,00 % – 52,00 % – 33,00 %;

(ii) najmanj primeren učbenik (ki ima največje število nalog, ki terjajo zgolj znanje v primerjavi z najmanjšim številom nalog na 3. stopnji) je GCSE Modern History, sledijo mu še GCSE History in The world of History;

(iii) najboljši učbenik zgodovine za učno uspešne učence v angleških osnovnih šolah je učbenik SHP History Year 9, ki mu sledita učbenika SHP History Year 7 in učbenik The great war.

Vsi analizirani učbeniki za zgodovino imajo vprašanja na različnih taksonomskih ravneh, kar pomeni, da v svoji vsebinski strukturi (zasnovi vprašanj) upoštevajo načelo učne individualizacije in diferenciacije. Angleški učbeniki za zgodovino so v veliki večini primerni za delo z učno uspešnimi učenci, saj jih ima izmed skupno analiziranih 10, kar 6 učbenikov (tj. 60,00 %) preko 30,00 % vprašanj na 3. taksonomski stopnji.

Glede na prikazane značilnosti razvoja mišljenja (po Piagetu) ugotavljamo, da učbeniki veliko bolje sledijo razvojnim zmožnostim učencev na intelektualnem področju, ki so na starostni stopnji 15 let sposobni višjih, zahtevnejših miselnih operacij, abstraktno-logičnega mišljenja, hipotetičnega in deduktivnega mišljenja, moralne presoje idr., saj je najboljši učbenik zgodovine za učno uspešne učence v angleških osnovnih šolah učbenik SHP History Year 9 (starost učencev je 13–14 let). Prav tako učbeniki spodbujajo predvsem produktivno učenje in ustvarjalno mišljenje (sposobnost globljega uvida v učno vsebino in videnja novih vprašanj, reševanja zahtevnejših problemov) ter metakognitivno učenje (kritično zavedanje spoznavnih in učnih procesov), ki se pomembno povezuje z posameznikovim občutkom učinkovitosti in učne uspešnosti (Čotar Konrad, Kukanja Gabrijelčič, 2013).

SKLEPI

Pri analizi učbenikov za zgodovino v Republiki Sloveniji, Italiji in Veliki Britaniji – Angliji, s katero smo skupno analizirali 44 učbenikov in 11.947 vprašanj ter nalog, smo prišli do naslednjih spoznanj (s poudarkom na domačem prostoru):

(i) naloge v sodobnih slovenskih učbenikih za zgodovino v osnovni šoli v veliki večini poudarjajo enciklopedično znanje in zahtevajo realizacijo splošnih učnih ciljev (iz učnih načrtov) na nižjih taksonomskih ravneh po Bloomovi taksonomiji ter ne razvijajo dovolj ustvarjalnosti in višjih miselnih procesov pri učno uspešnih (nadarjenih) učencih. Medtem ko so pri tujih učbenikih (predvsem angleških) naloge oz. vprašanja veliko bolj diferencirana in prilagojena različnim sposobnostim učencev, spodbujajo ustvarjalnost in višje miselne procese;

(ii) ugotavljamo, da v slovenskih učbenikih velika večina avtorjev ne sledi temeljnemu priporočilu Sveta Evrope (1999), ki v svojih priporočilih prvovrstno poudarjajo pomen razvijanja kritičnega mišljenja, analize in interpretacije informacij;

(iii) po Bloomovi taksonomiji kognitivnih ciljev so se med slovenskimi učbeniki na določeni starostni stopnji (in med stopnjami) pojavljale manjše razlike. Ugotovili smo, da naloge in vprašanja v slovenskih učbenikih v največji meri stremijo k razumevanju in konkretni upo-

rabi znanja, najmanj pa je tistih na stopnji analize, sinteze in vrednotenja, ki so tudi najpomembnejša pri delu z učno uspešnimi učenci.

(iv) glede na rezultate analize nalog po Gardnerjevih vrstah inteligentnosti, izpostavljamo problem spodbujanja različnih vrst inteligentnosti, saj je slovenskih učbenikov za zgodovino najbolj zastopana *vidno-prostorska* inteligentnost (kjer je v ospredju delo s slikovnim gradivom, zgodbami v slikah, fotografijami, plakati, ilustracijami ipd.), sledi pa ji *besedno-jezikovna* inteligentnost (predvsem gre za sporočanje v pisni in ustni obliki, razprave, pripovedovanje, pisanje zgodb ipd.), ostale vrste inteligentnosti pa so slabše zastopane oz. jih ni;

(v) prav tako ugotavljamo, da naloge in vprašanja v slovenskih učbenikih za zgodovino ne spodbujajo ustvarjalnega mišljenja (slednjih je zanemarljivo malo, predvsem so to naloge, ki sprašujejo po tem, kaj bi bilo, če bi ...) ter so usmerjena predvsem h konvergentnemu mišljenju, kjer vsi učenci pridejo do iste rešitve zgodovinskega problema. Divergentno mišljenje, ki je v bistvu ustvarjalno, v slovenskih učbenikih za zgodovino ni spodbujeno. Pri projektne in raziskovalnem delu pri pouku in izven pouka zgodovine slovenski učbeniki ne ponujajo dodatnih nalog, problemskih iztočnic, raziskovalnih dejavnosti idr., ki bi učence spodbudilo k samostojnemu delu;

(vi) *najboljši učbeniki za zgodovino so v Veliki Britaniji – Angliji*, sledijo jim slovenski učbeniki ter nazadnje italijanski učbeniki, ki izstopajo predvsem po razsežnosti 2. taksonomske stopnje (razumevanje in uporaba). Izbrani angleški učbenik (kot najboljši izmed analiziranih) je najbolj prilagojen delu z učno uspešnimi učenci, saj ima največje število vprašanj in nalog na najtežjih ravneh mišljenja: sintezi (kjer zasledimo tudi ustvarjalnost in izvирnost) ter vrednotenju. Prav tako ima slednji najbolj diferencirana vprašanja in naloge;

(vii) ker je formuliranje ter priprava vprašanj in nalog zahtevno delo, ki terja dobro pedagoško-psihološko usposobljenega specialnega didaktika, je smiselno, da se avtorji učbenikov povežejo v projektni tim, ki ga bodo sestavljali različni strokovnjaki iz predmetnega, pedagoško-psihološkega in drugega polja.

ZAKLJUČEK

Ko govorimo o optimalnem razvoju učenca, smo usmerjeni k celostnemu (holističnemu) pristopu, k zadovoljivosti njegovih potreb, želja in interesov na vseh vidikih razvoja. Pri optimalnem razvoju učno uspešnega učenca pri pouku zgodovine smo bili usmerjeni tako na kognitivne kot tudi afektivne vidike (predvsem pri analizi učbenikov) ter možnosti individualiziranih učnih pristopov, ki jih slednji ponujajo. Afektivni vidiki so bili najbolj nazorno prikazani preko različnih vrst inteligentnosti, kjer smo iskali naloge in vprašanja, ki bi spodbujale osebno in medosebno inteligentnost (predvsem samovrednotenje, skupinsko delo, sodelovalno učenje).

Na kognitivnem področju pa smo slednje želeli dokazati z analizo vprašanj in nalog po izbrani taksonomiji, primerov individualnih zadolžitvev (raziskovalnim, projektnim delom in drugimi diferenciranimi strategijami pouka).

Ugotavljamo, da je za optimalni razvoj učno uspešnih (nadarjenih) učencev v Sloveniji (pri pouku zgodovine) slabše poskrbljeno, saj naloge in vprašanja ne spodbujajo ustvarjalnega mišljenja, višjih miselnih procesov, hkrati pa ostale dejavnosti ne stremijo k zadovoljivi različnih vrst inteligentnosti. Spodbujanje ustvarjalnosti in mnogoterih vrst inteligentnosti pa je najbolje razvito pri angleških učbenikih za zgodovino, najmanj pa v italijanskih.

Glede na prikazane rezultate analize vprašanj in nalog v osnovnošolskih učbenikih za zgodovino, izpostavljamo predvsem pomen temeljite priprave diferenciranega učnega gradiva, ki bo prilagojeno tudi učno uspešnim učencem. Vprašanja in naloge v učbenikih so namreč v veliki meri bolj prilagojena učno manj uspešnim in ne učno uspešnim (nadarjenim) učencem, saj je še vedno največ nalog in vprašanj na prvih takso-

nomskih stopnjah, ki so usmerjene predvsem k znanju, razumevanju in uporabi (preko 72,00 % vseh nalog in vprašanj).

Založbe in avtorji didaktičnega gradiva bi morali upoštevati tudi potrebe in predvsem lastnosti učno uspešnih učencev, različne vrste inteligentnosti in predvsem višje sposobnosti, ki jih ločujejo od povprečja ostalih vrstnikov. Naloge in vprašanja bi morala biti v gradivu ločeno zapisana na višjih kognitivnih ravneh ter spodbujati h kritičnemu in ustvarjalnemu mišljenju. Poleg tega bi morali stremeti k obogatitvi učil in pripravi dodatnih rubrik v učbenikih za zgodovino, ki bodo namenjene učno uspešnejšim učencem z naborom dodatnih vsebin, zahtevnejših vprašanj in nalog ter primeri obogatitvenih, raziskovalnih dejavnosti.

Učbenik v sodobnem svetu ni več en in edini vir informacij, zato je pomembno, da vsebuje tudi druge vsebine, ki so ključnega pomena za delo pri pouku zgodovine; bodisi razvijanje ključnih kompetenc, učenje učenja, medkulturnih odnosov in predvsem ustrezno diferenciacijo vsebin, nalog ter vprašanj, ki jih lahko učitelj uporabi pri delu s heterogeno skupino učencev.

STUDENT TAILORED TEXTBOOK? INTERNATIONAL COMPARATIVE ANALYSIS OF QUESTIONS AND TASKS IN HISTORY TEXTBOOKS

Mojca KUKANJA GABRIJELČIČ

University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia
e-mail: mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

SUMMARY

The paper presents a qualitative and quantitative analysis of 44 contemporary, legally approved history textbooks, which were issued by various publishers in Slovenia, United Kingdom – England and Italy and in use in the school years 2010/2011, 2011/12 and 2012/13. The data processing has been conducted with technique of content analysis in history textbooks in basic school, through which we wished to determine the level of appropriateness and the difficulty of 11.947 questions and tasks. Starting from the tendency to promote educational work with high ability learners and the opportunities to realize their potential, we wished to present the frameworks and modern teaching strategies that strive towards didactic and methodological renewal of basic education. In Slovenia, Italy and in the UK (England) we highlighted history textbooks, as belief that they reflect the ethics, culture and other areas of a society, while their content also reveals the nature of the whole educational system of the country. The research has shown that the most developed system for teaching more successful students is in England, while the least developed is the Italian system. Slovenian history textbooks in majority emphasizes encyclopedic knowledge and require the realization of general learning objectives at lower taxonomic levels according to Bloom's taxonomy, and do not sufficiently promote creativity and higher mental processes with high ability students.

Key words: history textbook, questions and tasks, international comparative analysis, high ability student.

VIRI IN LITERATURA

Bernik Burja, V. (2006): Vsebinske in metodološke spremembe v osnovnošolskih učbenikih zgodovine od konca 19. do začetka 21. stoletja na Slovenskem. Doktorska disertacija. Ljubljana, Filozofska fakulteta.

Bloom, B. (1970): Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Kognitivno područje. Beograd, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Cowley, S. (2008): Kako mularijo pripraviti do razmišljanja. Ljubljana, Modrijan založba d.o.o.

Čotar Konrad, S., **Kukanja Gabrijelčič, M. (2013):** Motivacijska prepričanja, metakognitivne učne strategije in učni dosežek študentov pedagoških smeri. *Anthropos*, 45, 3/4, 109–128.

Godinho, S., Wilson, J. (2007): Ali je to vprašanje? Strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj. Ljubljana, Rokus Klett d.o.o.

Heacox, D. (2009): Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmoglosti. Ljubljana, Rokus Klett d.o.o.

Justin, J. et al. (2003): Učbenik kot dejavnik uspešnosti kurikularne prenove. Poročilo o rezultatih evalvacijske študije. Ljubljana, Fakulteta za podiplomski humanistični študij.

King, A. (1995): Inquiry Minds really Do want to know: Using Questions to teach Critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 1, 13–17.

Kovač, M. Kovač Šerbat, M., Krek, J., Štefanc, D. & T. Vidmar (2005): Učbeniki in družba znanja. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kukanja Gabrijelčič, M. (2011): Delo z učno uspešnimi učenci pri pouku zgodovine. Doktorska disertacija. Ljubljana, Filozofska fakulteta.

Labinowicz, E. (2010): Izvirni Piaget. Mišljenje – učenje – poučevanje. Ljubljana, DZS.

Malič, J. (1992): Vloga učbenika pri pouku. V: Cokan, A., Šmagelj, J. (ur.): Učbeniki danes in jutri. Ljubljana, DZS, 33–40.

Marentič Požarnik, B. (1991): Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: Blažič, M. (ur.): Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto, Pedagoška obzorja, 5–80.

Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.

Marentič Požarnik, B. (2002): Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009): Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana, DZS.

Radonjič, Z. (2002): Druga svetovna vojna v slovenskih učbenikih za zgodovino. Šolska kronika, 11, 35, 15–34.

Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006): Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rustja, E. (2004): Didaktično-metodična zasnova srednješolskih učbenikov in njihova uporaba pri pouku zgodovine. Magistrsko delo. Ljubljana, Filozofska fakulteta.

Rutar Ilc, Z., Rutar D. (1997): Kaj poučujemo in preverjamo v šolah. Radovljica, Didakta.

Senegačnik, J. (2005): Geografija Evrope v šolskih učbenikih evropskih držav. Doktorska disertacija. Ljubljana, Filozofska fakulteta.

Slivar, B., Trunk, Š., Valič, A., Zupan Šorli, N., Filipčič, V., Globočnik, J., Kunaver, V. & J. Prunk (2007): Kvantitativna in kvalitativna analiza učbenikov. Projekt v okviru ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2006-2013«. In: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0245_porocilo.pdf (1. 4. 2014).

Strmčnik, F. (1975): Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige. Sodobna pedagogika, 26, 5–6.

Strmčnik, F. (2001): Didaktika. Ljubljana, Znanstveni inštitut filozofske fakultete.

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

Trojar, Š. (1992): Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu. Zgodovina v šoli, letnik III, 1, 43–48.

Trojar, Š. (2001): Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine. V: Granda, S., Šatej, B. (ur.): Temeljne prelomnice preteklih tisočletij. Ljubljana, Zveza zgodovinskih društev Slovenije, 315–321.

Trškan, D. (2002): Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino. Zgodovinski časopis, 56, 3–4, 465–478.

Weber, T. (1993): Zgodovinski učbenik, njegova didaktična zasnova, tipi učbenikov in delo z njimi. Zgodovina v šoli, II, 3, 20–35.

Zorn, M. (1997): Ideološke in vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine. Sodobna pedagogika, 48, 5-6, 283–295.

Seznam analiziranih učbenikov za zgodovino v Sloveniji

6. razred

Janša Zorn, O., Kastelic, A. & G. Škraba (2006): Spoznavajmo zgodovino, Učbenik. Zgodovina za 6. razred osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana, Modrijan.

Otič, M. (2006): Zgodovina 6. Svet skozi čas. Učbenik za zgodovino v 6. razredu osnovne šole. Ljubljana, MKZ.

Rode, M., Tawitian, E. (2006): Koraki v času, prvi koraki v preteklost. Učbenik za zgodovino v 6. razredu osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana, DZS.

Verdev, H. (2008): Raziskujem preteklost 6. Učbenik za zgodovino za 6. razred osnovne šole. Ljubljana, Rokus Klett.

7. razred

Janša Zorn, O., Mihelič, D. (2005): Koraki v času. od prazgodovine skozi stari in srednji vek. Učbenik za zgodovino v 7. razredu osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana, DZS.

Otič, M., Potočnik, D. (2007): Zgodovina 7. Svet skozi čas. Učbenik za zgodovino v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana, MKZ.

Simonič Mervic, K. (2006): Stari svet. Učbenik. Zgodovina za 7. razred osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana, Modrijan.

Razpotnik, J., Snoj, D. (2009): Raziskujem preteklost 7. Učbenik za zgodovino v sedmem razredu osnovne šole. Posodobljena izdaja. Ljubljana, Rokus Klett

8. razred

Cvirn, J., Hriberšek Balkovec, E. & A. Studen (2000): Koraki v času – novi vek. Učbenik za zgodovino v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana, DZS.

Otič, M., Sevcnikar Krasnik, M. & D. Potočnik (2009): Zgodovina 8. Svet skozi čas. Učbenik za zgodovino v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana, MKZ.

Razpotnik, J. et al. (2006): Raziskujem preteklost 8. Učbenik za zgodovino v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana, Rokus Klett.

Žvanut, M., Vodopivec, P. (2003): Vzpon meščanstva. Učbenik. Zgodovina za 8. razred osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana, Modrijan.

9. razred

Dolenc, E., Gabrič A. & M. Rode (2002): Koraki v času – 20. stoletje. Učbenik za zgodovino v 9. razredu osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana, DZS.

Kern, N., Nečak, D. & B. Repe (1998): Naše stoletje. Učbenik. Zgodovina za 9. razred osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana, Modrijan.

Razpotnik, J., Snoj, D. (2008): Raziskujem preteklost 9. Učbenik za zgodovino v 9. razredu osnovne šole. Ljubljana, Rokus Klett.

Seznam analiziranih učbenikov za zgodovino v Italiji

Scuola secondaria - 1a classe (6. razred OŠ)

Calvani, V. (2008): Il colore della storia 1. Il medioevo e il Rinascimento. Milano, Mondadori Education S.p.A.

Giudici, O., Bencini, A. (2011): Con gli occhi della storia 1. Il medioevo. Milano, Mondadori Education S.p.A.

Paolucci, S., Signorini, G. (2001): Il corso della storia 1. Il mondo dalla preistoria alla meta' del trecento. Terza edizione. Bologna, Zanichelli.

Stumpo, B. E. (2010): Scenari della storia 1. Il medioevo. Milano, Mondadori Education S.p.A.

2a classe (7. razred OŠ)

Calvani, V. (2008): Il colore della storia 2. L'eta moderna e L'ottocento. Milano, Mondadori Education S.p.A.

Giudici, O., Bencini, A. (2011): Con gli occhi della storia 2. L'eta moderna e L'ottocento. Milano, Mondadori Education S.p.A.

Paolucci, S., Signorini, G. (2002): Il corso della storia 2. Il mondo moderno. Terza edizione. Bologna, Zanichelli.

Stumpo, B. E. (2010): Scenari della storia 2. L'eta' moderna. Milano, Mondadori Education S.p.A.

3a classe (8. razred OŠ)

Calvani, V. (2008): Il colore della storia 3. Il novecento Milano: Mondadori Education S.p.A.

Giudici, O., Bencini, A. (2011): Con gli occhi della storia 3. Il novecento e i temi di oggi. Milano, Mondadori Education S.p.A.

Paolucci, S., Signorini, G. (2002): Il corso della storia 3. Il mondo contemporaneo. Terza edizione. Bologna, Zanichelli.

Stumpo, B. E. (2010): Scenari della storia 3. Il novecento. Milano: Mondadori Education S.p.A.

Scuola secondaria superiore (liceo) - 1a classe (9. razred OŠ)

Cantarella, E., Guidorizzi, G. (2011): Le tracce della storia 1. La preistoria, Le civiltà' dell'antico Oriente, la civiltà' Greca. Milano, Einaudi Scuola.

Cantarella, E., Guidorizzi, G. (2011): Le tracce della storia 2. L'ascesa di Roma. Dalla Repubblica all'impero. Milano, Einaudi Scuola.

Seznam analiziranih učbenikov za zgodovino v Veliki Britaniji – Angliji

Banham, D., Luff, I. (2009): SHP history. Year 9. London, Hodder Education.

British History: The Victorian age. London, Kingfisher Publications.

Culpin, C., Dawson, I., Banham, D., Edwards, B. & S. Burnham (2009): SHP history. Year 8. London, Hodder Education.

Dawson, I. (2003): What is history? A starter unit for Key stage 3. London, Hodder Murray.

Dawson, I., Wilson, M. (2008): SHP history. Year 7. London, Hodder Education.

Demarco, N. (2004): The great war. London, Hodder Education.

Dixon, J. (2002): Modern history – GCSE. London, Letts Educational.

Dixon, J. (2005): The world of history. Key stage 3. London, Letts Educational.

Grant, N. (2006): Children's history of the world. Oxford, Oxford University Press.

Gregson, H., Von Kotze, L., Powers, R., Reed, K. & K. Robinson (2009): GCSE History. Modern world History. The revision Guide. Newcastle upon Tyne, Elanders Ltd.

Kerena, M. (2002): Muhammed and Islam. London, White Thomson Publishing.

Peach, S., Millard, A. & J. Chisholm (2003): The Greeks. London, Usborne Publishing Ltd.

Pace, B. (2007): History. Britain 1066–1500. Kent, Galore Park Publishing.

Parsons, R. (2002): Key stage 2. History in Key stage 3. History. The Study Guide. Newcastle upon Tyne, Elanders Hindson Ltd..

Whittock, M. (2000): Crown & Country. Britain 1500–1750. London, Hodder & Stoughton.