



www.slovenščina.eu
sporazumevanje

Tadeja Rozman, Irena Krapš Vodopivec, Mojca Stritar, Iztok Kosem
Empirični pogled na pouk slovenskega jezika

Zbirka *Sporazumevanje*
Urednik zbirke *Simon Krek*

Recenzenta *Kozma Ahačič, Nataša Pirih Svetina*
Urednica *Tadeja Rozman*
Oblikovanje in prelom *Tomato Košir*
Avtor črkovne vrste »BadNews« *Samo Ačko*

Založila *Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani* Izdal
Center za jezikovne vire in tehnologije Univerze v Ljubljani
Za založnika *Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani*

Ljubljana, 2020

Prva e-izdaja.
Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na
<https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>
DOI: 10.4312/9789610603511



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Operacijo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, razvojne prioritete: razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja; prednostne usmeritve: izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja 2007–2013.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



Naložba v tvošo prihodnost
OPERATIVNI PROGRAM RAZVOJA ČLOVEŠKIH VIROV
Evropskega socialnega sklada

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni
knjižnici v Ljubljani

E-knjiga
COBISS.SI-ID=20980995
ISBN 978-961-06-0351-1 (pdf)

*Empirični pogled na pouk
slovenskega jezika*

avtorji:

Tadeja Rozman,
Irena Krapš Vodopivec,
Mojca Stritar,
Iztok Kosem

Kazalo vsebine

| | |
|----|---|
| 8 | Kazalo slik |
| 9 | Kazalo grafov |
| 10 | Kazalo tabel |
| 13 | Uvod |
| 15 | 1 Šolar – korpus šolskih pisnih izdelkov |
| 15 | 1.1 Uvod |
| 16 | 1.2 Zbiranje in izbor besedil za korpus |
| 18 | 1.3 Karakteristike korpusa |
| 19 | 1.3.1 Besedila po šolah (stopnji šolanja) |
| 19 | 1.3.2 Besedila po razredih/letnikih |
| 20 | 1.3.3 Besedila po registrskih območjih |
| 20 | 1.3.4 Besedila po predmetih |
| 21 | 1.3.5 Besedila po tipih besedil |
| 22 | 1.4 Transkribiranje besedil |
| 24 | 1.5 Označevanje učiteljskih popravkov |
| 26 | 1.5.1 Učiteljevi komentarji |
| 26 | 1.5.1.1 Besedilni komentarji |
| 27 | 1.5.1.2 Likovni komentarji |
| 28 | 1.5.2 Označevanje napak |
| 30 | 1.5.2.1 Napake zapisa |
| 30 | 1.5.2.1.1 Napake črkovanja |
| 31 | 1.5.2.1.2 Napake v pisanju skupaj/narazen |
| 31 | 1.5.2.1.3 Napake v rabi male/velike začetnice |
| 31 | 1.5.2.1.4 Napake ločil |
| 33 | 1.5.2.1.5 Napake številke |
| 33 | 1.5.2.1.6 Napake krajšav |
| 33 | 1.5.2.2 Napake besedišča |
| 34 | 1.5.2.3 Napake oblike |
| 35 | 1.5.2.4 Napake skladnje |
| 35 | 1.5.2.4.1 Napake besednega reda |
| 36 | 1.5.2.4.2 Izpuščeni podatki |
| 36 | 1.5.2.4.3 Odvečni podatki |
| 37 | 1.5.2.4.4 Neustrezna struktura |
| 37 | 1.5.2.5 Dvojne napake |
| 38 | 1.5.2.6 Povezane napake |
| 39 | 1.6 Analiza korpusa |
| 39 | 1.6.1 Analiza na podlagi označenih napak |
| 40 | 1.6.1.1 Splošno pregledovanje korpusa |
| 42 | 1.6.1.2 Iskanje vnaprej znanega problema |
| 44 | 1.6.2 Analize brez označenih napak |
| 48 | 1.6.3 Možnosti analize učiteljskih popravkov |
| 49 | 1.7 Zaključek |

| | | |
|-----|-----------|--|
| 50 | 1.8 | Priloga: pogodba o odstopu avtorskih pravic |
| 52 | 2 | Anketna raziskava o jezikovnem pouku slovenščine in rabi informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku |
| 52 | 2.1 | Uvod |
| 53 | 2.1.1 | Vzorčenje |
| 53 | 2.1.2 | Statistične analize |
| 53 | 2.2 | Anketa za učiteljice in učitelje slovenščine |
| 53 | 2.2.1 | Vzorec |
| 56 | 2.2.2 | Rezultati |
| 56 | 2.2.2.1 | Jezikovni pouk slovenščine |
| 91 | 2.2.2.2 | Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) pri pouku slovenščine |
| 101 | 2.3 | Anketa za učenke in učence osnovnih in srednjih šol |
| 101 | 2.3.1 | Vzorec |
| 103 | 2.3.2 | Rezultati |
| 103 | 2.3.2.1 | Jezikovni pouk slovenščine |
| 116 | 2.3.2.2 | Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) pri pouku slovenščine |
| 118 | 2.4 | Povzetek |
| 124 | 2.4.1 | Omejitve raziskave |
| 125 | 2.5 | Zaključek |
| 126 | 2.6 | Priloga: anketna vprašalnika |
| 142 | 3 | Analiza jezikovnih učbenikov za slovenščino – podajanje snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah |
| 142 | 3.1 | Uvod |
| 142 | 3.2 | Cilji učnega načrta za slovenščino |
| 144 | 3.3 | Motivacija za učbeniško analizo |
| 150 | 3.4 | Analiza jezikovnih učbenikov |
| 152 | 3.4.1 | Rokusovi učbeniki za srednjo šolo |
| 152 | 3.4.1.1 | Členitev snovi v prenovljenih Rokusovih učbenikih |
| 153 | 3.4.1.2 | Poglavji Sporazumevanje in Besedila v Rokusovih učbenikih – splošne pomanjkljivosti |
| 154 | 3.4.1.3 | Primerjalni pregled sestave učbenika za prvi letnik iz leta 2000 in prenovljenega učbenika za prvi letnik iz leta 2008 |
| 154 | 3.4.1.3.1 | Poglavji Sporazumevanje 2000/2008, Besedilo 2000/2008, Besedilne vrste 2000/2008 – primerjalno |
| 156 | 3.4.1.3.2 | Poglavje Sporazumevanje (učbenik 2008) |
| 160 | 3.4.1.3.3 | Besedilo in besedilne vrste v Rokusovih učbenikih v vseh letnikih |
| 162 | 3.4.2 | Analiza ostalih srednješolskih učbenikov |
| 162 | 3.4.2.1 | Učbeniki Mladinske knjige in Modrijanovi učbeniki |
| 164 | 3.4.2.2 | Učbeniki ozs |
| 166 | 3.4.3 | Analiza osnovnošolskih učbenikov |
| 166 | 3.4.3.1 | Rokusovi učbeniki za oš |
| 168 | 3.4.3.2 | Učbeniki Mladinske knjige |

| | | |
|-----|---------|---------------------------|
| 168 | 3.4.3.3 | Učbeniki dzs |
| 170 | 3.5 | Sinteza |
| 170 | 3.5.1 | Srednješolski učbeniki |
| 174 | 3.5.2 | Osnovnošolski učbeniki |
| 175 | 3.6 | Zaključek |
| 178 | | Summary |
| 179 | | Literatura in viri |
| 181 | | Spletne strani |
| 182 | | Učbeniki |
| 183 | | Imensko kazalo |

Kazalo slik

- 25 Slika 1: Del besedila v rokopisu in njegova transkripcija
- 35 Slika 2: Del rokopisa s popravljenim besednim redom (številke) in njegova transkripcija
- 35 Slika 3: Del rokopisa s popravljenim besednim redom (puščica) in njegova transkripcija
- 41 Slika 4: Napake ločil v Šolarju, pri katerih je popravek vejica
- 42 Slika 5: Napake besedišča v Šolarju
- 43 Slika 6: Napake besedišča v Šolarju, razporejene po prvi besedi znotraj oznake
- 44 Slika 7: Napake besedišča v Šolarju, povezane z zaimkom *kateri*

Kazalo grafov

- 53 Graf 1: Učitelji – spol
- 54 Graf 2: Učitelji – starost
- 54 Graf 3: Učitelji – leta poučevanja
- 55 Graf 4: Učitelji – šola
- 55 Graf 5: Učitelji – srednješolski programi
- 56 Graf 6: Zadovoljstvo z vsebino jezikovnega pouka
- 59 Graf 7: Pouk uspešno razvija sporazumevalno zmožnost
- 61 Graf 8: Pouk spodbuja samostojno iskanje jezikovnih rešitev
- 62 Graf 9: Prikazovanje jezikovne variantnosti je pri pouku moteče
- 63 Graf 10: Pouk je preobremenjen z jezikoslovnimi izrazi
- 65 Graf 11: Pri pouku se jezikovne pojave preveč kategorizira
- 67 Graf 12: Jezikoslovno izrazje omogoča lažje učenje jezikovnih vsebin
- 68 Graf 13: Jezikoslovno izrazje omogoča objektivnejše ocenjevanje znanja
- 69 Graf 14: Jezikoslovno izrazje je potrebno za učenje tujih jezikov
- 71 Graf 15: Primerjava časa, ki bi ga učitelji v idealnih razmerah namenili posameznim vsebinam/dejavnostim jezikovnega pouka
- 76 Graf 16: Ustreznost načinov poučevanja slovnice
- 81 Graf 17: Ustreznost obravnave besedišča
- 83 Graf 18: Uspešnost modela obravnave snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah
- 84 Graf 19: Všečnost modela obravnave snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah
- 85 Graf 20: Smiselnost obravnave besedilnih vrst po letnikih
- 88 Graf 21: Primerjava uporabe učbenikov različnih založb glede na stopnjo šolanja
- 93 Graf 22: Uporaba IKT pri pouku slovenščine
- 95 Graf 23: Pogostost uporabe interaktivne table
- 97 Graf 24: Domače naloge za delo z računalnikom
- 98 Graf 25: Prednosti uporabe IKT pri pouku
- 99 Graf 26: Slabosti uporabe IKT pri pouku
- 101 Graf 27: Učenci – spol
- 101 Graf 28: Učenci – starost
- 102 Graf 29: Učenci – stopnja šolanja
- 102 Graf 30: Učenci – razred OŠ
- 103 Graf 31: Učenci – letnik SŠ
- 104 Graf 32: Jezikovni pouk pomaga, da učenci bolje pišejo besedila
- 106 Graf 33: Razumljivost učbeniških razlag
- 107 Graf 34: Všečnost različnih načinov razlaganja
- 109 Graf 35: Uporaba virov pri pisanju in reševanju domačih nalog
- 112 Graf 36: Uporaba virov pri slovničnih težavah
- 114 Graf 37: Pomembnost znanj za uspešno sporazumevanje v slovenskem knjižnem jeziku

Kazalo tabel

- 19 Tabela 1: Delež besedil po šolah
- 19 Tabela 2: Povprečna dolžina besedil glede na šolo
- 20 Tabela 3: Delež besedil po razredih/letnikih
- 20 Tabela 4: Delež besedil po registrskih območjih
- 21 Tabela 5: Delež besedil po predmetih
- 21 Tabela 6: Povprečna dolžina besedil glede na predmet
- 22 Tabela 7: Delež besedil po tipih besedil
- 22 Tabela 8: Povprečna dolžina besedil glede na tip besedila
- 24 Tabela 9: Osnovne metajezikovne oznake
- 27 Tabela 10: Osnovne likovne oznake
- 28 Tabela 11: Klasifikacija napak v Šolarju
- 30 Tabela 12: Napake črkovanja
- 31 Tabela 13: Napake pisanja skupaj/narazen
- 31 Tabela 14: Napake zapisovanja male/velike začetnice
- 31 Tabela 15: Napake ločil
- 33 Tabela 16: Napake krajšav
- 33 Tabela 17: Napake besedišča
- 34 Tabela 18: Napake oblike
- 36 Tabela 19: Napake izpusta
- 36 Tabela 20: Napake odvečnih podatkov
- 37 Tabela 21: Napake neustrezne strukture
- 38 Tabela 22: Primeri povezanih napak
- 39 Tabela 23: Število posameznih tipov in podtipov napak v Šolarju
- 41 Tabela 24: Nekateri podtipi napak vejice v Šolarju
- 42 Tabela 25: Nekateri podtipi napak besednega reda v Šolarju
- 43 Tabela 26: Tipi popravkov za povratni svojilni zaimek *svoj* v Šolarju
- 45 Tabela 27: Korpusno iskanje napak pri rabi predlogov *h* in *k*
- 46 Tabela 28: Primeri napačne rabe predloga *k* v korpusu Šolar
- 46 Tabela 29: Zadetki iskanj za *življensk** in *življenjsk** ter njihova pogostost
- 47 Tabela 30: Primeri napak s seznama besed v korpusu Šolar in njihova pogostost
- 48 Tabela 31: Pogostost rabe besede *dandanes* po posameznih razredih/letnikih
- 57 Tabela 32: Ocena ustreznega deleža jezikovnega pouka pri slovenščini
- 58 Tabela 33: Ocena ustreznega deleža pouka književnosti pri slovenščini
- 66 Tabela 34: Strinjanje z izjavami o tem, zakaj je potrebno učenje jezikoslovnega izrazja

- 70 Tabela 35: Vsebine/dejavnosti jezikovnega pouka, ki bi jim učitelji namenili največ do najmanj časa
- 75 Tabela 36: Strinjanje z izjavami o poučevanju slovnice
- 78 Tabela 37: Slovnicične težave, ki jih učitelji pogosto opažajo pri svojih učencih
- 79 Tabela 38: Strinjanje z izjavami o obravnavi besedišča
- 90 Tabela 39: Ustreznost virov za samostojno reševanje slovnicičnih težav učencev
- 92 Tabela 40: Uporaba ИКТ pri pouku slovenščine
- 96 Tabela 41: Pogostost domačih nalog za delo z računalnikom
- 107 Tabela 42: Načini razlaganja jezikovnih vsebin glede na vsečnost
- 108 Tabela 43: Pogostost uporabe različnih virov za slovenščino pri samostojnem šolskem delu
- 111 Tabela 44: Pogostost načinov reševanja slovnicičnih težav pri pisanju domače naloge
- 114 Tabela 45: Znanja in spretnosti, pomembne za uspešno rabo slovenskega knjižnega jezika
- 116 Tabela 46: Pogostost uporabe elektronskih pripomočkov in virov pri pouku slovenskega jezika
- 117 Tabela 47: Pogostost uporabe računalnika za reševanje domačih nalog iz slovenščine
- 156 Tabela 48: Kazali učbenika 1 iz leta 2000 in učbenika 1 iz leta 2008 – primerjalno

Uvod

avtorica: TADEJA ROZMAN

Knjiga *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika* vsebuje tri poglavja, ki prinašajo različne poglede na sodobni pouk slovenskega jezika. Poglavja so vsebinsko samostojna, a med seboj tematsko povezana, saj vsa obravnavajo jezikovni pouk slovenščine v tretjem triletju osnovnih šol in v srednjih šolah. V njih so predstavljene tri raziskave, nastale v okviru projekta *Sporazumevanje v slovenskem jeziku* (<http://www.slovenščina.eu>), ki je pretežno usmerjen v izdelavo prosto dostopnih elektronskih referenčnih virov za slovenski jezik, kot so različni besedilni korpusi, leksikalna baza, slovnični analizator, pedagoška slovnica in slogovni priročnik. Gre za vire, ki so podlaga za sodobno raziskovanje slovenskega jezika, pripravo jezikovnih priročnikov in drugih jezikovnih opisov, služijo pa lahko tudi kot pomoč pri usvajanju jezika in reševanju jezikovnih težav. Ker so ti viri v marsičem novost v slovenskem prostoru, njihova izdelava zahteva vrsto raziskav in strokovnih premislekov – in nekateri izmed njih so oziroma bodo predstavljeni v knjižni zbirki *Sporazumevanje*.

V pričujoči knjigi predstavljamo izbrane rezultate aktivnosti *Nova didaktika poučevanja slovenskega jezika*, v okviru katere smo se posvetili pouku slovenskega jezika v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Tako smo – sledeč projektnim ciljem – izdelali poseben korpus, ki bo omogočil empirične raziskave pisne jezikovne zmožnosti šolajoče se populacije, in opravili empirično utemeljene analize pouka slovenskega jezika, ki predstavljajo eno izmed redkih raziskav področja v zadnjem času. Avtorji zato verjamemo, da so rezultati pomembni tudi za širšo strokovno javnost in da bo knjiga, v kateri jih predstavljamo, zanimiva za vse udeležence šolskega procesa: raziskovalce, didaktike, načrtovalce učnega procesa in učitelje.

V prvem poglavju Tadeja Rozman, Mojca Stritar in Iztok Kosem predstavljamo *korpus šolskih pisnih izdelkov Šolar*. To je velika elektronska zbirka pisnih besedil, ki so jih učenci osnovnih in srednjih šol iz vseh slovenskih regij samostojno tvorili pri različnih šolskih predmetih. Vsebuje čez 2700 besedil in skoraj 970.000 besed ter tako predstavlja trenutno največjo zbirko šolskih pisnih izdelkov v slovenščini. Korpus bo tako omogočil empirične raziskave o stopnji sporazumevalne zmožnosti slovenskih šolarjev in o naravi njenega usvajanja, poleg tega pa tudi služil kot vir za pripravo učnih vsebin in gradiv za jezikovni pouk slovenščine. V poglavju je predstavljeno, kako smo korpus gradili, kakšne so njegove karakteristike in kako ga je mogoče uporabljati.

V drugem poglavju Tadeja Rozman, Irena Krapš Vodopivec in Mojca Stritar predstavljamo rezultate *anketne raziskave*, ki smo jo v okviru projekta izvedli jeseni 2010. V raziskavo so bili zajeti učiteljice in učitelji slovenščine ter učenke in učenci osnovnih in srednjih šol, in sicer z namenom preveriti mnenja, stališča in prakse, povezane z jezikovnim poukom slovenščine in vključevanjem informacijsko-komunikacijske tehnologije v pouk slovenščine. Vsi rezultati so bili statistično obdelani in interpretirani, interpretacije pa dopolnjujemo s komentarji o obstoječem pouku in s predlogi za spremembe.

Rezultate anketne raziskave dopolnjuje tretje poglavje Irene Krapš Vodopivec, ki prinaša obširno *kritično analizo učbenikov za jezikovni pouk slovenščine*, in sicer predvsem s stališča podajanja snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah. Analiza je podprta s teoretičnimi koncepti sporazumevalnih procesov, z dognanji že opravljenih raziskav s področja šolske obravnave te snovi, z rezultati projektne anketne raziskave in avtoričinimi pedagoškimi izkušnjami. Avtorica pohvali, kar je dobro, in graja, kar ni – predvsem pa je dragoceno, da analizo ves čas dopolnjuje s predlogi za spremembe, za katere meni, da bi pouk slovenščine lahko izboljšale.

Avtorji smo prepričani, da predstavljeni rezultati projekta Sporazumevanje v slovenskem jeziku predstavljajo dobro podlago za nadaljnje raziskave, ki jih na tem področju primanjkuje, in za pripravo novih predlogov obravnave jezikovnih vsebin pri pouku slovenščine. Iskreno si želimo, da bi knjiga spodbudila raziskovanje ter pripravo rešitev, ki bi naredile jezikovni pouk slovenščine še zanimivejši, aktualnejši in uspešnejši s stališča razvoja prožne sporazumevalne zmožnosti oziroma vzgoje uspešnih govorcev slovenskega knjižnega jezika. Tega si, verjamemo, želijo tudi vsi, ki so pri projektu sodelovali – in ker je bilo sodelujočih res veliko, se nekoliko neosebno, a zato nič manj iskreno, na tem mestu vsem resnično zahvaljujemo za pomoč.

1 Šolar – korpus šolskih pisnih izdelkov

avtorji: TADEJA ROZMAN, MOJCA STRITAR, IZTOK KOSEM

1.1 Uvod

Korpusi, (elektronske) zbirke besedil, so v zadnjih desetletjih postali pomembno orodje za preučevanje jezika. To se kaže tako v številu raziskav, ki temeljijo na korpusnih podatkih, kot v naraščanju števila disciplin in namenov, za katere se korpusi uporabljajo, npr. izdelava jezikovnih virov (slovarjev, slovnice itd.), jezikovne tehnologije, literarne študije, forenzično jezikoslovje, poučevanje. Korpusi kot (velike) zbirke dejanske jezikovne rabe predstavljajo (zanesljivejšo) alternativo intuiciji, saj, kot pravi Sinclair (1995), „obstaja veliko dejstev o jeziku, ki jih ne moremo odkriti samo z razmišljanjem o njem, branjem ali poslušanjem“. Še več, posameznikova jezikovna intuicija je pogosto nezanesljiva, med drugim zato, ker ljudje hitreje opazimo nenavadno rabo kot pa tipično.

Korpusi se že od konca 80-ih let 20. stoletja ne uporabljajo le za opis jezika odraslih rojenih govorcev, npr. v slovarjih, ampak tudi za opis jezika govorcev, ki jezik še usvajajo (npr. mladina, tuji govorcev), in ugotavljanje njihovih jezikovnih težav (Granger 2004). Največ raziskav in učnih gradiv, temelječih na korpusih, je bilo narejenih za tuje govorce angleščine, o čemer priča tudi dejstvo, da največji korpusi usvajanja jezika vsebujejo besedila te skupine govorcev, npr. 35-milijonski korpus založbe Cambridge (Cambridge Learner Corpus), 25-milijonski korpus hongkonške univerze za znanost in tehnologijo (Hong Kong University of Science and Technology Learner Corpus), 10-milijonski korpus založbe Longman (Longman Learners' Corpus) in 3,7-milijonski mednarodni korpus usvajanja angleščine (International Corpus of Learner English; Granger idr. 2009). Za raziskave jezika mlajših rojenih govorcev pa je npr. pomembna korpusna baza CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu>), ki vsebuje 130 govornih korpusov in več kot 20 jezikov, na podlagi katerih je bilo opravljenih že več kot 3000 študij.

V Sloveniji so korpusi prisotni že od konca 20. stoletja, pri čemer prevladujejo referenčni korpusi (zbirke besedil, ki naj bi predstavljale določen jezik), npr. 100-milijonski korpus FIDA in njena nadgradnja, 620-milijonska FIDAPLUS, 162-milijonski korpus Nova beseda ter v okviru projekta Sporazumevanje v slovenskem jeziku nedavno zgrajena 1,2-milijardni korpus Gigafida in milijonski korpus govorne slovenščine gos. Posledično se večina raziskav in analiz usmerja

v jezik odraslih rojenih govorcev. Korpusov usvajanja slovenščine, ki bi omogočali analizo jezika tistih, ki se slovenščine učijo, tj. mlajše populacije ali tujih govorcev, in so najbolj potrebni jezikovne pomoči, skorajda ni – eden redkih je PiKUST, poskusni korpus usvajanja slovenščine kot tujega jezika (Stritar 2009). Ravno zato je korpus Šolar, ki ga predstavljamo v tem poglavju, potrebna in velika pridobitev za slovenski prostor.

Korpus šolskih pisnih izdelkov Šolar je korpus besedil, ki so jih učenci slovenskih osnovnih in srednjih šol samostojno tvorili pri pouku. Gre za prvi tovrstni korpus besedil v Sloveniji, ki je narejen po vzoru korpusov usvajanja jezikov, vendar pa se od večine teh korpusov razlikuje v tem, da a) besedila niso nastala kot pobuda na projekt, ampak predstavljajo dejansko šolsko produkcijo, b) so jezikovni popravki, ki so označeni v korpusu, realni, naredili pa so jih učitelji in ne raziskovalci. Zaradi izrabe učiteljskih popravkov za namene označevanja jezikovnih napak učencev je korpus edinstven ne samo v slovenskem, ampak tudi v evropskem oziroma svetovnem merilu.

Šolar je bil narejen za namene raziskovanja pisne jezikovne zmožnosti šolajoče se populacije. S korpusno analizo bo mogoče detektirati jezikovne probleme in težave, ki jih imajo učenci pri pisanju, ter na tej osnovi pripraviti smiselne didaktične rešitve. Korpus seveda omogoča raziskovanje pisanja na različnih jezikovnih ravneh, analize pa – poleg oblikoskladenjskih oznak – olajšuje sistem označevanja učiteljskih popravkov, ki smo ga razvili posebej za ta korpus. Šolar je zato edinstveno orodje in gradivo hkrati, ki je namenjeno jezikoslovcem in učiteljem za raziskovanje jezikovne zmožnosti v času šolanja ter pripravo učnih vsebin in gradiv.

Pričujoče poglavje prinaša vpogled v način zbiranja in izbiranja besedil za korpus ter urejanje avtorskih pravic (poglavje 1.2), prikazane so karakteristike korpusa (poglavje 1.3), opisana osnovna načela transkribiranja besedil (poglavje 1.4) in sistem označevanja učiteljskih popravkov (poglavje 1.5), na koncu pa je navedenih nekaj možnosti analize korpusa (poglavje 1.6).

1.2 Zbiranje in izbor besedil za korpus

Zbiranje besedil za korpus Šolar je potekalo v več fazah. Že pred zbiranjem se je bilo potrebno odločiti, katera besedila sploh želimo vključiti v korpus in na kakšen način jih bomo zbirali, kar je bilo po eni strani v glavnem pogojeno s projektnimi cilji in časovnimi okviri, po drugi pa seveda z namenom korpusa. Zaradi želje po avtentičnosti besedil smo tako zbirali besedila, ki predstavljajo dejansko šolsko produkcijo pri različnih šolskih predmetih in niso bila napisana posebej za namene projekta. Poleg tega smo zbiranje omejili le na besedila, ki so nastala v šoli pri pouku, saj so bili za korpus relevantni

samo tisti teksti, ki so jih učenci tvorili sami, brez pomoči odraslih in prepisovanja. Starostno pa smo se omejili na besedila, ki so jih napisali učenci zadnjega triletja osnovnih in dijaki srednjih šol, saj je Šolar eden izmed pomembnih virov tudi za pripravo korpusne pedagoške slovnice, tj. spletnega slovničnega priložnika, ki ga prav tako pripravljamo v okviru projekta Sporazumevanje v slovenskem jeziku in bo namenjen tej starostni ciljni publiki (gl. Arhar Holdt idr. 2011).

Pred zbiranjem je bilo potrebno urediti tudi vprašanje avtorskih pravic, saj smo želeli, da bi bil korpus prosto dostopen vsem zainteresiranim raziskovalcem in učiteljem. Po posvetu s pravniki in Informacijskim pooblaščencom Republike Slovenije smo zato pripravili pogodbe, s katerimi so besedilodajalci oziroma njihovi zakoniti zastopniki¹ projektnemu konzorciju odstopili pravice za uporabo besedil v namene izgradnje korpusa, konzorcij pa se je zavezal, da bodo vsi osebni podatki, ki se pojavljajo v besedilih učencev, anonimizirani in varovani v skladu z Zakonom o varstvu osebnih podatkov, Zakonom o varstvu dokumentarnega in arhivskega gradiva ter arhivih, njunimi podzakonskimi akti in drugo veljavno zakonodajo ter da se bo korpus uporabljal v skladu z licenco Creative Commons: „priznanje avtorstva“ + „nekomercialno“ + „deljenje pod istimi pogoji“.²

Zbiranje besedil je bilo zaradi časovnih okvirov projekta omejeno na šolsko leto 2009/2010. V prvi polovici šolskega leta smo tako vzpostavili mrežo učiteljev (pretežno slovenistov) iz vseh delov Slovenije, ki so na šolah organizirali zbiranje. Njihova naloga je bila pridobivanje besedilodajalcev, fotokopiranje besedil in beleženje okoliščin nastanka. Vsakemu besedilu je bilo namreč potrebno pripisati podatke o stopnji šolanja, na kateri je besedilo nastalo, o predmetu, razredu, regiji šole in tipu besedila; vsi ti podatki morajo skupaj z besedilom biti vključeni v korpus, saj so nujni za ustrezno interpretacijo korpusnega gradiva.

Od 48 šol iz vse Slovenije, ki so uvodoma pristale na sodelovanje, smo ob koncu šolskega leta besedila s pripadajočimi podpisanimi pogodbami o odstopu avtorskih pravic prejeli z 39 šol. Pri projektu je sodelovalo 59 učiteljev, ki so zbrali 8594 besedil.

Vendar pa zaradi časovnih okvirov projekta vseh besedil ni bilo mogoče vključiti v korpus. Večina je bila namreč napisanih na roko, kar pomeni, da jih je bilo potrebno pretipkati, zaradi varovanja osebnih podatkov in preverjanja pravilnosti digitalizacije pa jih je bilo že pred tem potrebno tudi do določene mere anonimizirati in označiti s kodami. Pregled prejetih besedil pa je tudi pokazal, da skoraj 14 % (torej več kot 1000) besedil ni vsebovalo ustreznih podatkov za vključitev v korpus (manjkali so npr. podatki o stopnji šolanja ali razredu) ali pa so bila besedila neprimerna zato, ker so bila prekratka, slikovna (npr. miselni vzorci) ali slabo prefotokopirana.

1 Polnoletni učenci so pogodbe podpisali sami, pri nepolnoletnih pa je bil potreben podpis staršev oziroma njihovih zakonitih zastopnikov. Na šolah, kjer so imeli že urejene pravice za tovrstne situacije, je zadostoval podpis predstavnika šole.

2 Primer pogodbe je v poglavju 1.8.

3 Regijska razdelitev je bila po vzoru gradnje korpusa Gos (Krek idr. 2009) narejena na podlagi registrskih območij. K jugozahodu tako sodijo območja z registrskimi oznakami LJ, NM, KK, PO, GO, KP in KR, k severovzhodu pa območja z registrskimi oznakami MB, MS, CE in SG (Verdonik in Zwitter Vitez 2011: 53).

4 Gl. opombo 3.

Glavni kriterij izbora je bila regijska uravnoveženost, kar pomeni, da smo se trudili v korpus vključiti približno 60 % besedil, ki so nastala v šolah na jugozahodnem delu Slovenije, in 40 % besedil iz šol na severozahodu.³ Deleži so bili narejeni na podlagi aktualnih podatkov Statističnega urada Republike Slovenije in Ministrstva za šolstvo in šport o regionalni razporejenosti šol po Sloveniji, po teh kriterijih izbrana besedila pa predstavljajo regijsko uravnovežen vzorec besedil, ki je reprezentativen za celo Slovenijo.

Poleg regijske uravnoveženosti smo, kolikor se je glede na prejeta besedila pač dalo, upoštevali tudi uravnoveženost po šolah, razredih in registrskih območjih.⁴ Ker smo dobili daleč največ besedil, ki so nastala pri slovenščini, pa smo v korpus ne glede na ostale kriterije vključili vsa ustrezna besedila, ki so nastala pri ostalih predmetih.

Zelo pomemben kriterij so bili tudi učiteljski popravki. Določen delež prejetih besedil je namreč vseboval popravke učiteljev slovenščine, ki so bili sicer namenjeni učencem kot povratna informacija o jezikovni, besedilni in vsebinski ustreznosti njihovih besedil. Vključitev teh informacij v korpus je pomembna zato, ker omogoča razmeroma lahko detektiranje in označevanje napak v besedilih ter olajša korpusno analizo (več o tem v poglavju 1.5). Vendar pa so bila popravljena besedila, ki smo jih prejeli, pretežno iz jugozahodnega dela Slovenije, zato smo se – zaradi težnje po regijsko čim bolj uravnoveženem korpusu – odločili, da vključimo tudi precejšen delež besedil brez učiteljskih popravkov.

V transkribiranje je tako šlo 2751 besedil, s katerimi smo dosegli regijsko uravnoveženost po številu besedil glede na regijo (približno 60 % besedil iz jugozahodne in 40 % iz severovzhodne regije). V fazi transkribiranja so bila zaradi različnih vzrokov (npr. slaba čitljivost rokopisa) nekatera izmed teh besedil sicer naknadno izločena, tako da je končno število v korpus zajetih besedil 2703.

1.3 Karakteristike korpusa

Šolar je pisni korpus besedil, napisanih v slovenščini, ki so jih tvorili učenci in dijaki osnovnih in srednjih šol v Republiki Sloveniji. Učni jezik sodelujočih šol je slovenščina, zato so glavnino besedil tvorili govorci, katerih prvi jezik je slovenščina. Vsebuje 2703 besedil, ki so bila napisana na roko in pretipkana za potrebe šolarja, kar skupaj znaša 967.477 besed. Podrobne karakteristike so prikazane v nadaljevanju poglavja.

1.3.1 Besedila po šolah (stopnji šolanja)

Korpus Šolar vsebuje največ gimnazijskih besedil in najmanj besedil, ki so nastala v programih poklicnega izobraževanja (tabela 1). Razmerja med deleži besedil po šolah sicer niso povsem uravnotežena glede na razmerja v populaciji, kar je posledica dejstva, da smo za vsako posamezno stopnjo šolanja prejeli precej različno količino besedil.

Tabela 1: Delež besedil po šolah

| Šola | Število besedil | Delež | Število besed | Delež |
|-------------------------|-----------------|--------|---------------|--------|
| osnovna šola | 505 | 18,7 % | 133.423 | 13,8 % |
| gimnazija | 1172 | 43,3 % | 520.136 | 53,8 % |
| strokovno izobraževanje | 843 | 31,2 % | 261.496 | 27 % |
| poklicno izobraževanje | 183 | 6,8 % | 52.422 | 5,4 % |

Deleži zastopanosti posamezne stopnje šolanja glede na število besed pa se še nekoliko razlikujejo od deležev glede na število besedil. Gimnazijski delež se tu še nekoliko poveča, kar je povezano s tem, da gimnazijci v povprečju pišejo daljša besedila kot ostali šolarji: povprečna dolžina vseh besedil v korpusu je 358 besed, povprečna dolžina gimnazijskih pa 444 besed (tabela 2).

Tabela 2: Povprečna dolžina besedil glede na šolo

| Šola | Povprečno število besed na besedilo |
|-------------------------|-------------------------------------|
| osnovna šola | 264 |
| gimnazija | 444 |
| strokovno izobraževanje | 310 |
| poklicno izobraževanje | 287 |

1.3.2 Besedila po razredih/letnikih

Korpus Šolar v osnovi zajema besedila srednješolcev in učencev zadnjega triletja osnovnih šol, ker pa smo dobili zelo malo besedil s krajskega območja (gl. poglavje 1.3.3), smo v korpus vključili vsa prejeta besedila s tega območja, tudi besedila učencev 6. razreda (tabela 3). Ta tako predstavljajo najmanjši delež besedil v korpusu, sicer pa smo se trudili, da bi bili deleži besedil po posameznih razredih oziroma letnikih kar se da enakovredni. Zaradi manjše zastopanosti osnovnošolskih besedil je teh v primerjavi s srednješolskimi nekoliko manj, smo pa zato vključili največ besedil dijakov 1. letnika, ki predstavljajo neko vmesno stopnjo med osnovno in srednjo šolo. Nekoliko nižja sta tudi deleža besedil dijakov 5. letnika in dijakov, ki so obiskovali maturitetni tečaj, kar pa je povezano s tem, da je tudi v populaciji teh dijakov bistveno manj.

Tabela 3: Delež besedil po razredih/letnikih

| Razred/letnik | Število besedil | Delež | Število besed | Delež |
|-------------------|-----------------|--------|---------------|--------|
| 6. razred | 26 | 1,0 % | 8537 | 0,9 % |
| 7. razred | 125 | 4,6 % | 32.542 | 3,4 % |
| 8. razred | 177 | 6,5 % | 51.597 | 5,3 % |
| 9. razred | 175 | 6,5 % | 39.850 | 4,1 % |
| 1. letnik | 671 | 24,8 % | 239.544 | 24,7 % |
| 2. letnik | 433 | 16,0 % | 142.983 | 14,8 % |
| 3. letnik | 521 | 19,3 % | 197.908 | 20,5 % |
| 4. letnik | 513 | 19,0 % | 235.791 | 24,4 % |
| 5. letnik | 46 | 1,7 % | 11.064 | 1,1 % |
| maturitetni tečaj | 16 | 0,6 % | 7661 | 0,8 % |

1.3.3 Besedila po registrskih območjih

V korpusu je največ besedil z ljubljanskega območja (tabela 4), ker se je v projekt vključilo največ ljubljanskih šol, najmanjši delež pa predstavljajo besedila s kranjskega območja, ker smo dobili besedila le z ene šole. Na to, koliko besedil smo dobili s posameznega območja, žal nismo imeli dovolj vpliva – v prvi polovici šolskega leta smo se za sodelovanje sicer dogovorili z več šolami iz vsakega območja, vendar nam na koncu leta nekatere šole besedil niso poslale ali pa jim ni uspelo dobiti podpisanih pogodb o odstopu avtorskih pravic za že zbrana besedila.

Tabela 4: Delež besedil po registrskih območjih

| Območje | Število besedil | Delež | Število besed | Delež |
|----------------|-----------------|--------|---------------|--------|
| Celje | 563 | 20,8 % | 164.305 | 17,0 % |
| Gorica | 423 | 15,7 % | 255.556 | 26,4 % |
| Koper | 77 | 2,9 % | 23.983 | 2,5 % |
| Kranj | 12 | 0,4 % | 632 | 0,1 % |
| Krško | 148 | 5,5 % | 43.361 | 4,5 % |
| Ljubljana | 667 | 24,7 % | 255.786 | 26,4 % |
| Maribor | 271 | 10 % | 73.005 | 7,5 % |
| Murska Sobota | 43 | 1,6 % | 4910 | 0,5 % |
| Novo mesto | 335 | 12,4 % | 102.776 | 10,6 % |
| Postojna | 28 | 1 % | 17.907 | 1,9 % |
| Slovenj Gradec | 136 | 5 % | 25.256 | 2,6 % |

1.3.4 Besedila po predmetih

Največji delež v korpus vključenih besedil je nastal pri pouku slovenščine (tabela 5), kar je bilo pričakovano, saj so besedila po šolah zbirali pretežno učitelji slovenščine. Ti so najlaže dobili besedila, ki so nastala pri njihovih urah, do drugih besedil pa je bilo priti bistveno težje.

Tabela 5: Delež besedil po predmetih

| Predmet | Število besedil | Delež | Število besed | Delež |
|---|------------------------|--------------|----------------------|--------------|
| slovenščina | 2226 | 82,3 % | 814.756 | 84,2 % |
| domovinska in državljanska vzgoja ter etika | 65 | 2,4 % | 13.026 | 1,3 % |
| ekonomija | 5 | 0,2 % | 1443 | 0,2 % |
| filozofija | 43 | 1,6 % | 19.456 | 2 % |
| geografija | 33 | 1,2 % | 7415 | 0,8 % |
| kemija | 4 | 0,1 % | 106 | 0,1 % |
| podjetništvo | 19 | 0,7 % | 1283 | 0,1 % |
| psihologija | 123 | 4,6 % | 69.447 | 7,2 % |
| sociologija | 100 | 3,7 % | 21.640 | 2,2 % |
| umetnostna vzgoja | 13 | 0,5 % | 4280 | 0,4 % |
| zgodovina | 72 | 2,7 % | 14.625 | 1,5 % |

5 V korpus so vključeni samo odgovori brez vprašanj (gl. poglavje 1.4).

Glede na število besed se besedila, ki so nastala pri različnih predmetih, precej razlikujejo (tabela 6). Najdaljša so pri psihologiji, kar je posledica tega, da so v korpusu v glavnem testi z več esejskimi odgovori, pri čemer smo vse odgovore enega testa šteli kot eno korpusno besedilo. Precej dolga besedila so nastala tudi pri filozofiji, sociologiji in umetnostni zgodovini: besedila teh predmetov so namreč prav tako bodisi daljši eseji bodisi testi z več esejskimi odgovori. Najkrajša besedila so nastala pri kemiji (gre za besedila testov z nekoliko krajšimi odgovori),⁵ pri slovenščini pa je nastalo največ raznovrstnih besedil, od zelo kratkih do zelo dolgih, kar je razumljivo, saj jih je v korpusu največ.

Tabela 6: Povprečna dolžina besedil glede na predmet

| Predmet | Povprečno število besed na besedilo |
|---|--|
| slovenščina | 366 |
| domovinska in državljanska vzgoja ter etika | 200 |
| ekonomija | 288 |
| filozofija | 453 |
| geografija | 225 |
| kemija | 27 |
| podjetništvo | 68 |
| psihologija | 565 |
| sociologija | 216 |
| umetnostna vzgoja | 329 |
| zgodovina | 203 |

1.3.5 Besedila po tipih besedil

V korpus smo vključili različne vrste besedil, ki smo jih klasificirali na štiri tipe (tabela 7). Besedila, ki so nastala med poukom kot del učne ure in so besedilnovrstno različna (obnove, opisi, prošnje,

6 Ekipo je sestavljalo 19 transkriptorjev in 5 kontrolorjev.
7 To velja tudi za datume nastanka besedila, izjema pa so datumi, ki so specifičen element določenih tipov besedil, npr. dnevnikov. Ti so vključeni v korpus.

opravičila ...), smo označili za *pisni izdelek (učna ura)*. Ta besedila so nastala le pri pouku slovenščine in praviloma niso bila napisana za oceno. *Eseji/spisi* so nastali pri različnih predmetih, v glavnem pa predstavljajo izdelke, ki so nastali v testni situaciji (kot šolska naloga) in so bili tudi ocenjeni. Enako velja za *teste*, ki smo jih razdelili v dve skupini: *odgovori na vprašanja* predstavljajo klasične teste z vprašanji in (esejskimi) odgovori, ki so nastali pri različnih predmetih, v skupino *daljše besedilo* pa sodijo različna praktična besedila (prošnje, zahvale ...), ki so jih učenci morali napisati v okviru daljšega testa iz slovenščine.

Tabela 7: Delež besedil po tipih besedil

| Tip besedila | Število besedil | Delež | Število besed | Delež |
|------------------------------|-----------------|--------|---------------|--------|
| pisni izdelek (učna ura) | 487 | 18,0 % | 68.717 | 7,1 % |
| esej/spis | 1737 | 64,2 % | 765.352 | 79,1 % |
| test (odgovori na vprašanja) | 434 | 16,1 % | 127.739 | 13,2 % |
| test (daljše besedilo) | 45 | 1,7 % | 5669 | 0,6 % |

V korpusu je največ esejev/spisov (tabela 7), saj smo jih dobili največ. Zaradi nadpovprečne dolžine teh besedil (tabela 8) pa primerjava po deležu besed na tip besedila še poraste v prid esejev/spisov. Najkrajša so besedila, ki so nastala kot del učne ure, primerjava testov pa pokaže, da so testi z odgovori na vprašanja bistveno daljši kot testi z daljšimi besedili, saj smo pri odgovorih na vprašanja vse odgovore v testu označili kot eno besedilo.

Tabela 8: Povprečna dolžina besedil glede na tip besedila

| Tip besedila | Povprečno število besed na besedilo |
|------------------------------|-------------------------------------|
| pisni izdelek (učna ura) | 141 |
| esej/spis | 441 |
| test (odgovori na vprašanja) | 294 |
| test (daljše besedilo) | 126 |

1.4 Transkribiranje besedil

Besedila za korpus Šolar so bila napisana na roko in pretipkana med gradnjo korpusa. Razmeroma številčna ekipa, ki jih je digitalizirala,⁶ se je pri tem držala naslednjih načel:

a) Varovanje osebnih podatkov

Vsi osebni podatki učencev so v besedilih izpuščeni oziroma nadomeščeni s kodami.⁷ V Šolarju zato niso označeni morebitni učiteljevi jezikovni popravki učenčevih osebnih podatkov (npr. zamik pri navedbi razreda na začetku eseja).

b) Nevključitev delov besedil

Deli besedil, ki so manj relevantni za analizo jezika učencev, v korpus niso vključeni:

- naslov besedila, ki ga učenec ni prepisal na svoj list,
- učiteljeva navodila ali vprašanja pri testih ne glede na to, ali jih je učenec prepisal ali ne,⁸
- poprave, ki so jih učenci napisali pod nekaterimi spisi ali eseji.

c) Nevključitev učenčevih grafičnih dodatkov

Za vsebino nerelevantni grafični dodatki učencev (npr. velik smeško na naslovni strani eseja) niso bili transkribirani.

d) Upoštevanje učiteljevih oznak

Besedila so transkribirana tako, kot so jih napisali učenci, z ohranjenimi napakami, rabo malih oziroma velikih črk (npr. v naslovih) itn. Poleg tega pa so zabeleženi tudi vsi učiteljski posegi v tekste, kakršni so besedilni in likovni komentarji (prim. poglavje 1.5.1) ter popravki napak (prim. poglavje 1.5.2). Posegi učiteljev, ki niso relevantni za jezikovno podobo besedil in so namenjeni evidenci učiteljev pri popravljanju, so izpuščeni:

- učiteljevi popravki nejezikovnih napak pri predmetih, ki niso slovenščina,
- zaznamki za število besed (npr. na vsakih sto besed),
- zaznamki, na kateri del navodil za pisanje eseja odgovarja del besedila,
- popravki, ki jih učitelji naredijo in nato izničijo,
- popravki, ki se nanašajo na čitljivost oziroma lepopyis (npr. popravlanje strešice pri šumnikih v bolj ošiljeno obliko).

e) Rekonstrukcija slabše čitljivih delov

Manj čitljive dele besedila so transkriptorji rekonstruirali glede na kontekst. Kadar to ni bilo mogoče, je nečitljivi ali delno čitljivi del ustrezno označen (prim. poglavje 1.5). Enako velja za dele besedila na zgornjem, stranskem ali spodnjem robu strani, ki so bili odrezani na pomanjkljivih fotokopijah.

f) Odločanje v prid učenca

Ker je pri besedilih, ki jih je bilo treba pretipkati, večinoma šlo za črno-bele fotokopije, je bilo pri transkribiranju včasih treba ločevati učiteljeve popravke od učenčevega besedila na podlagi manj zanesljivih kazalcev, kot sta pisava (manj relevantna posebej pri ločilih) ali debelina uporabljenega pisala. Kadar ni bilo mogoče razmeroma zanesljivo ugotoviti, čigav je del besedila, je bil prepisan v prid učenca, torej kot da je učenec zapisal ustreznješo oziroma pravilnejšo obliko.

⁸ Deli besedil brez vprašanj, na katera se sklicujejo, lahko postanejo manj razumljivi, vendar je šolar korpus besedil učencev, ne pa učiteljev. Poleg tega ne želi nuditi nabora testnih vprašanj učiteljev in možnih odgovorov nanje.

9 Avtorji smo se pri tem naslonili na sistem, oblikovan za korpus usvajanja slovenščine kot tujega jezika (Stritar 2009, gl. poglavje 1.5.2), vendar smo ga glede na specifično usvajanja slovenščine kot prvega jezika v marsičem tudi preoblikovali.

10 Oznake so lahko točkovne (omejene na posamezno točko) ali vezane na besedo oziroma večji del besedila. Točkovna oznaka <u k="?" /> pomeni, da je učitelj naredil vprašaj npr. na vrhu strani, medtem ko <u k="?" l="vijugasto podčrtano">otroške želje</u> pomeni, da je bil vprašaj označen ob besedni zvezi.

Besedilo je prepisano v zaporedju, kakršnega je predvidel učenec (gre za različne vstavljene dele s puščicami, zvezdicami ali celo pripisanimi deli „jedro“, „uvod“, „zaključek“).

Zaradi koherentnosti to velja tudi, kadar je namenoma pisal v neobičajnem zaporedju (npr. v besedilu, kjer je bilo originalno treba najprej brati vse lihe, nato pa vse sode vrstice).

1.5 Označevanje učiteljskih popravkov

Velik delež besedil, ki smo jih prejeli, je vseboval učiteljske popravke. Ti so bili narejeni za namene ocenjevanja ali pa so služili le kot povratna informacija učencem o jezikovni, besedilni in tudi vsebinski ustreznosti njihovih besedil. Učiteljski popravki tako po eni strani predstavljajo neke vrste analizo jezikovnih problemov učencev, po drugi pa nudijo vpogled v to, kaj in do kakšne mere učitelji v pisanju učencev vidijo kot problematično. Ker tako dragocene informacije nismo hoteli izgubiti, smo se odločili popravke zabeležiti, in to na način, ki omogoča enostavno iskanje tovrstnih informacij v korpusu. Za ta namen je bil izdelan sistem metajezikovnih oznak in oblikovana načela označevanja učiteljskih popravkov.⁹

Osnovne metajezikovne oznake, uporabljene pri transkripciji besedil, so navedene v tabeli 9.

Tabela 9: Osnovne metajezikovne oznake

| Opis | Primer oznake |
|--|---|
| Učitelj besedilni komentar (gl. poglavje 1.5.1.1) ¹⁰ | <u k="učitelj komentar">učenčevo besedilo</u> |
| Učitelj likovni komentar (gl. poglavje 1.5.1.2) | <u l="likovni komentar">učenčevo besedilo</u> |
| Učitelj popravek napake (gl. poglavje 1.5.2) | <u tip="tip napake" podtip="podtip napake">učenčevo besedilo<p>učitelj popravek</p></u> |
| Nečitljiv zapis učenca | <u n=""/> |
| Delno čitljiv zapis učenca (prepisano je, kar se da prebrati) | <u n="nasprot"/> |
| Nečitljiv učitelj popravek/komentar | Antigoni vendarle uspe <u l="ravno podčrtano" kn=""/>na skrivaj</u> pokopati brata. |
| Delno čitljiv učitelj popravek/komentar (prepisano je, kar se da prebrati) | <u kn="poskusi"/> |

Za ilustracijo, kako je potekala transkripcija, prilagamo tudi sliko dela besedila v rokopisu in njegovo transkripcijo s primeri oznak za učitelj popravek napake, besedilni in likovni komentar (slika 1).

Slika 1: Del besedila v rokopisu in njegova transkripcija

drugim pa nastavijo zanke, ^{ti} ~~ta~~ zatore se mi težko uloviti.
Ženske je Linhart predstavil kot ljudi, ki imajo glavo
na pravem mestu in jih v pravi meri vodita enkrat raz-
zum, drugič srce. Ženske tudi pomagajo nekaterim moškim
sram, da ne ~~gibi~~ preveč zapletati ali ni škodli. ^{Konkretno!}

drugim pa nastavijo zanke, <u tip="B">za<p>v</p></u> ka-
tere se ni težko uloviti. Ženske je Linhart predstavil kot ljudi, ki
imajo glavo na pravem mestu in jih v pravi meri vodita enkrat raz-
zum, drugič srce. Ženske tudi pomagajo <u k="Konkretno!"
l="obkroženo">nekaterim</u> moškim likom, da se <u tip="Z"
podtip="SN">nebi<p>ne bi</p></u> preveč zapletli ali si škodili.

Pesmi oziroma verzi v besedilu so na začetku označeni z oznako
<verzi>, na koncu pa z zaključno oznako </verzi>. Verzi so pri tem lo-
čeni z običajnimi odstavki in prepisani brez morebitnih zamikov, ki
so jih naredili učenci:

<verzi>"dokler krvi ne uteče zadnja sraga ti sužno moje ko življenje celo,
in groba temna noč me ne objame, ti gospoduj čez vero, misli, delo!"</verzi>

Pisni izdelki, ki so nastali med učno uro (npr. pisma, poročila), in
testi (daljša besedila) imajo nekaj dodatnih oznak, ki se nanašajo na
oblikovne značilnosti oziroma na poravnavo posameznih delov be-
sedila (npr. datumov ali naslovov). Poravnava desno je označena z
<obl tip="POR_DESNO">, poravnava na sredino z <obl tip="POR_SRE">, besedilo, napisano navpično, pa z <obl tip="NAPIS_NAVPICNO">:

Damjana Božič¹¹

Prešernova 5 <obl tip="POR_DESNO">Piran, 25. 3. 2010</obl tip="POR_DESNO">

Osebni podatki učencev so nadomeščeni s tipom osebnega podat-
ka, ki mu je na začetku in koncu dodan X (npr. XImeX, XPriimekX,
XUlicaX). Te oznake se ne pregibajo: ne glede na to, ali je originalno
pisalo Janez ali Janezu, je to nadomeščeno z XImeX. Upoštewane pa so
originalne velike oziroma male začetnice (npr. XulicaX, če je učenec
ime ulice pisal z malo začetnico). To velja tako za besedila učencev
kot tudi za učiteljeve komentarje (prim. poglavje 1.5.1.1):

<u k="XImeX, učil si se, ampak naslednja stopnja je, odgovarjati na zahteve v nalogi,
ne pa pisati, kar koli se spomniš."/>

11 Fiktivni osebni podatki iz navodila za pisanje besedila niso bili prikriti oziroma nadomeščeni s kodami.

12 Gre za primer iz rokopisa na sliki 1.

13 Pri gnezdenju se oznaka za komentar oziroma oznaka napake pojavi znotraj druge oznake komentarja oziroma napake.

1.5.1 Učiteljevi komentarji

Učiteljevi komentarji k učenčevemu besedilu so lahko besedilni ali likovni, zelo pogosto pa oboje hkrati (npr. učitelj besedo obkroži in zraven dopiše komentar). V tem primeru sta oba komentarja navedena v isti oznaki; najprej je zapisan besedilni, nato pa likovni komentar:

<u k="Konkretno!" l="obkroženo">nekaterim</u>¹²

<u k="ponavljanje" l="vijugasto podčrtano">čisto nič v prid svojega brata</u>

Dva istovrstna komentarja, ki se nanašata na isti del besedila, npr. dva likovna komentarja, sta gnezdena¹³ (o gnezdenju gl. poglavje 1.5.2.5):

<u l="ravno podčrtano"><u l="oklepaj">tekst</u></u>

Če je mogoče in dovolj zanesljivo verjetno, pa so komentarji interpretirani kot popravki napak.

1.5.1.1 Besedilni komentarji

Besedilni komentarji so pripombe, ki jih učitelji pripišejo k učenčevemu besedilu (običajno ob besedi, nad njo ali na robu strani) in jih ni mogoče interpretirati kot popravke napak:

<u k="kaj?">očitala</u>

Gre za besede, daljše komentarje ali zgolj ločila (vprašaj ali klicaj), ki jih učitelji tipično uporabljajo pri popravljanju, npr.:

<u k="!"><u tip="z" podtip="CRK">plačau<p>plačal</p></u></u>.

Nanašajo se na del besedila, pa tudi na celoten odstavek, če je to jasno nakazano z likovno oznako ali kako drugače (npr. če je komentar napisan ob robu besedila). V primerih, ko ni bilo mogoče z gotovostjo določiti, na kateri del besedila se komentar nanaša, pa je bil komentar vnesen točkovno kot <u k="besedilo komentarja"/>:

kar on označi za zelo naglusno dejanje.<u k="? S-čas"/> S tem in

1.5.1.2 Likovni komentarji

Likovni komentarji so grafični znaki, s katerimi učitelji popravljajo jezikovno podobo besedila (tabela 10). Nanašajo se na točko v besedilu, na besedo ali večji del besedila. Sem sodijo tako uveljavljena korekturna znamenja (npr. za nov odstavek ali za manjkajoče podatke) kot besedilni komentarji s podobnim pomenom (npr. „nov odstavek“). Oznake se vedno nanašajo na celotno besedo, tudi če je bil originalno podčrtan ali obkrožen samo njen del. Ločila so zajeta v likovni komentar, če je tako označil učitelj, npr. če je podčrtal tudi vejico, sicer so iz likovnih oznak izvzeta.

Tabela 10: Osnovne likovne oznake

| Opis | Primer oznake |
|--|---|
| Vijugasto podčrtano | <i><u l="vijugasto podčrtano">svoje nasprotno mišljenje pred smrtjo</u></i> |
| Ravno podčrtano | <i><u l="ravno podčrtano">zoper prejetega pisma</u></i> |
| Dvojno ravno podčrtano ¹⁴ | <i><u l="dvojno ravno podčrtano">punci</u></i> |
| Odveč podčrtava | <i><u l="odveč podčrtano">HVALA ZA RAZUMEVANJE</u></i> |
| Oklepaj ¹⁵ | <i>ter zanj družina ne predstavlja <u l="oklepaj">neke</u> pomembne vrednosti</i> |
| Obkroženo | <i><u l="obkroženo">To</u></i> |
| Nov odstavek | <i><u l="nov odstavek"></u></i> |
| Odveč narejen novi odstavek | <i>Pisateljji so nam predstavili partizanski boj, kot so ga sami doživeli. <u l="odveč odstavek"></u>Zelo težko, bi se poistovetila z junaki druge svetovne vojne</i> |
| Manjkajoči zamik ob začetku novega odstavka | <i><u l="zamik odstavka"></u>Vsakemu človeku se je kdaj dogodilo,</i> |
| Novi odstavek je eno vrstico prenizko | <i><u l="nov odstavek je eno vrstico prenizko"></u>az bi zgodbo zaključil tako</i> |
| Vijuga ali črta ob strani besedila, ponavadi v kombinaciji z drugimi popravki oziroma komentarji | <i>Ampak vse to je moral <u l="označeno ob strani">storiti Izidor in ne on sam, tako je izgledalo to, kako se je moral Izidor odkupovati za očetove grehe.</u></i> |
| Manjkajoči del besedila | <i>Izvedenih je bilo že več iskalnih akcij a nobena <u l="manjka"></u> uspešna</i> |
| Puščica od enega do drugega dela besedila | <i>skrivajo <u l="začetek puščice">humor</u>, ki nam v današnjem svetu sploh ni tako <u l="konec puščice">smešen</u>.</i> |
| Dvosmerna puščica med dvema deloma besedila | <i><u l="dvosmerna puščica" pov="1">je</u> <u l="dvosmerna puščica" pov="1">veliko </u></i> |
| Enačaj med dvema deloma besedila | <i>nimajo razvitega svojega<u l="je enako"></u>lastnega mnenja</i> |
| Popravljen poravnava znotraj praktičnega besedila | <i><u l="odveč zamik">Upam da bo moja prošnja vslišana ter vas lepo pozdravljam! </u></i> |

14 Analiza Šolarja bo pokazala, koliko vsebinske teže imajo različni tipi podčrtav, koliko pa gre zgoj za učiteljev osebni slog.
15 Oklepaj bi pogosto lahko interpretirali, kot da je učitelj ocenil, da je del besedila, ki ga je postavil v oklepaj, odvečen (prim. poglavje 1.5.2.4.3). Ker pa je pri mnogih učiteljih oklepaj manj zavezujoč popravek kot prečrtani del besedila, je bil ohranjen kot posebna oznaka.

1.5.2 Označevanje napak

V korpusu Šolar so označeni popravki napak, ki so jih v besedilih učencev naredili učitelji. Sistem za označevanje temelji na klasifikaciji, pripravljeni za gradivo govorcev slovenščine kot tujega jezika (Stritar 2009), ki pa je bila med gradnjo Šolarja prilagojena in ustrezno dopolnjena. Njena osrednja načela so formalnost, splošnost, objektivnost, opisnost in čim manjša interpretativnost. Kljub načelni neinterpretativnosti pa se subjektivnosti pri označevanju ni mogoče vedno izogniti; v dvoumih primerih so bila za enotno podobo korpusa zato ključna enotna navodila za transkriptorje.

Klasifikacija označevanja napak v Šolarju, navedena v tabeli 11, je dvostopenjska. Na prvi ravni se napake delijo glede na tip oziroma jezikovno ravnino, na drugi pa imajo napake zapisa in skladnje še podtipe.

Tabela 11: Klasifikacija napak v Šolarju

| Tip napake | Podtip | Oznaka | Primer oznake |
|------------------|----------------------------|---|--|
| Napaka zapisa | Črkovanje | <u tip="Z" podtip="CRK">besedilo učenca<p>učiteljev popravek</p></u> | <u tip="Z" podtip="CRK">bližnjih<p>bližnjih</p></u> |
| | Pisanje skupaj/narazen | <u tip="Z" podtip="SN">besedilo učenca<p>učiteljev popravek</p></u> | <u tip="Z" podtip="SN">neglede<p>ne glede</p></u> |
| | Mala/velika začetnica | <u tip="Z" podtip="MV">besedilo učenca<p>učiteljev popravek</p></u> | napadel mesto <u tip="Z" podtip="MV">tebe<p>Tebe</p></u> |
| | Ločilo | <u tip="Z" podtip="LOC">besedilo učenca<p>učiteljev popravek</p></u> | <u tip="Z" podtip="LOC"><p>„</p></u>Ne da sovražim |
| | Krajšava | <u tip="Z" podtip="KR">besedilo učenca<p>učiteljev popravek</p></u> | <u tip="Z" podtip="KR">oz.<p>oziroma</p></u> |
| | Številka | <u tip="Z" podtip="STEV">besedilo učenca<p>učiteljev popravek</p></u> | je dolgo trajala, <u tip="Z" podtip="STEV">30<p>trideset</p></u> let, |
| Napaka besedišča | | <u tip="B">besedilo učenca<p>učiteljev popravek</p></u> | <u tip="B">vzrok<p>razlog</p></u> |
| Napaka oblike | | <u tip="O">besedilo učenca<p>učiteljev popravek</p></u> | Njeni bližnji so se <u tip="O">jo<p>je</p></u> sramovali |
| Napaka skladnje | Besedni red | <u tip="S" podtip="BR">besedilo učenca<p>učiteljev popravek</p></u> | <u tip="S" podtip="BR">pokopati simbolično<p>simbolično pokopati</p></u> |
| | Izpuščeni podatki (izpust) | <u tip="S" podtip="IZP"><p>učiteljev popravek</p></u> | Oba sta bila zelo delavna, saj je Kajn delal na polju, Abel pa <u tip="S" podtip="IZP"><p>je</p></u> pasel drobnico. |

| Tip napake | Podtip | Oznaka | Primer oznake |
|------------|-------------------------|---|--|
| | Odvečni podatki (odveč) | <u tip="S" podtip="ODV">besedilo učenca<p></p></u> | Julija mu izpove ljubezen <u tip="S" podtip="ODV">do njega<p></p></u> |
| | Neustrezna struktura | <u tip="S" podtip="STR">besedilo učenca<p>učiteljv popravek</p></u> | <u tip="S" podtip="STR">rek Jezusa<p>Jezusov rek</p></u> |

V Šolarju ni ločevanja med lapsusi in napakami, ki so nastale zaradi učenčeve pomanjkljive jezikovne zmožnosti (James 1998), saj bi to že pomenilo interpretiranje oziroma iskanje vzrokov. Zato so enako označeni tudi primeri, ki so skoraj zagotovo nastali kot lapsusi (npr. nekatere napake črkovanja). Njihova obravnava je prepuščena uporabnikom korpusa:

<u tip="Z" podtip="CRK">Grgor<p>Gregor</p></u> se je raje <u tip="Z" podtip="CRK">poddedil<p>podredil</p></u> sistemu

Uporabniki morajo sami prepoznati tudi kontekst napake, saj so oznake vezane zgolj na neustrezno pojavitev: začetek elementa <u> je pred samo napako, konec </u> pa takoj za njo. O morebitnih razlogih za napako v sobesedilu morajo sklepati uporabniki sami. Znotraj elementa <u> je za oznako <p> naveden učiteljv popravek. Kadar učitelj predlaga dve ustrežnejši možnosti, sta navedeni obe:

<u tip="B" pov="1">Preko<p>V/Z</p></u> <u tip="O" pov="1">njega<p>njem/njim</p></u> avtor predstavi sebe.

Del interpretativnosti v Šolarju je vendarle načrten; pogosto učitelji napake, posebej pri črkovanju ali drugih pravopisnih težavah, zgolj podčrtajo, ne navedejo pa popravkov. Če je kljub temu nesporno, kaj so želeli popraviti, je to označeno kot popravek napake in ne kot likovni komentar:

Na slovenskem se je

Na <u tip="Z" podtip="MV">slovenskem<p>Slovenskem</p></u> se je

Podobno velja za učiteljske popravke, ki so napisani na robu besedila, a se očitno nanašajo na del besedila v sredini vrstice; tudi v tem primeru je to popravek napake in ne komentar. Če pa je neustrezna pojavitev v besedilu označena brez navedenega popravka (npr. samo podčrtana ali obkrožena) in se ni mogoče enoznačno in zelo verjetno odločiti zanj, je napaka označena z likovnim komentarjem (prim. poglavje 1.5.1). V naslednjem primeru je npr. učitelj neustrezno obliko

16 Tu zaradi preglednosti navajamo le popravke v kontekstu brez korpusnih oznak. Učenčevo besedilo in učiteljev popravek, ki se nanaša nanj, sta pisana odebeljeno, med njima stoji puščica.

obkrožil. Ker sta možna dva popravka, „za njega“ in „zanj“, in ker nobeden ni verjetnejši, je označen samo likovni komentar:

to je <u l="obkroženo">zanga</u> dovolj

1.5.2.1 Napake zapisa

Napake zapisa so povezane s pisno podobo besedila. Podtipi se nanašajo na neustrezno črkovanje, pa tudi na tipično pravopisne težave, kakršna je raba ločil, in so predstavljeni v nadaljevanju.

1.5.2.1.1 NAPAKE ČRKOVANJA

Napake črkovanja se nanašajo na neustrezen zapis glasov. Nekateri primeri se prekrivajo z napakami besedišča in oblike, za razlikovanje med njimi pa načeloma velja:

- napake besedišča so tiste, pri katerih neustrezna črka, posebej v korenu besede, spremeni pomen besede:

so smo prestopili prag domače hiše, smo se zavedali → zavedli,¹⁶ da naše otroštvo in življenje ne zaznamuje samo okolje,

- napake oblike so tiste, pri katerih gre za neustrezen glas v končnici besede (npr. *umoriste* → *umorige*),
- napake črkovanja so vse ostale (gl. tabelo 12).

Tabela 12: Napake črkovanja

| Opis | Primer napake in popravka |
|--|---|
| Neustrezna črka | <i>hladnokrvro</i> → <i>hladnokrvno</i> |
| Izpuščena ali dodana črka | <i>tvigati</i> → <i>tvegati</i> |
| Neustrezen zapis polglasnika | <i>Veliko so imeli vojen</i> → <i>vojn</i> in <i>spopadov z drugimi državami.</i> |
| Zapis sklopov lj in nj | <i>mišljenja</i> → <i>mišljenja</i> |
| Zapis v, u, l | <i>življenje</i> → <i>življenje</i> |
| Neustrezen zapis j v stiku samoglasnikov | <i>Na svetu je približno 6 milijard ljudi</i> |
| Zapis diakritičnih znamenj na šumnikih | <i>je bil Polikarp prej dober clovek</i> → <i>človek</i> |
| Zapis predloga z/s in k/h | <i>z</i> → <i>s</i> takim dejanjem |

Zapis predloga z/s (zadnji tip v tabeli 12) bi lahko sodil tudi med napake besedišča ali oblike, a ker gre za variantnost zaradi zapisa preme po zvonečnosti, je bil uvrščen med napake zapisa.

1.5.2.1.2 NAPAKE V PISANJU SKUPAJ/NARAZEN

Te napake (tabela 13) zajemajo pravopisni problem zapisovanja besed skupaj in narazen: beseda, ki bi morala biti napisana skupaj, je napisana narazen, ali pa sta skupaj napisani besedi, ki bi morali biti napisani narazen. Nekoliko poenostavljeno sta mednje vključena tudi napačna raba oziroma izpust vezaja in neustrezen zapis pik v datumu.

Tabela 13: Napake pisanja skupaj/narazen

| Opis | Primer napake in popravka |
|-------------------------------------|--|
| Beseda, neustrezno pisana skupaj | <i>neglede</i> → <i>ne glede na to</i> |
| Beseda, neustrezno pisana narazen | <i>če prav</i> → <i>čeprav</i> |
| Beseda, neustrezno pisana z vezajem | <i>nesvobodo-miselen</i> → <i>nesvobodomiselen</i> |
| Neustrezen zapis pik v datumu | <i>26.2.2010</i> → <i>26. 2. 2010</i> |

1.5.2.1.3 NAPAKE V RABI MALE/VELIKE ZAČETNICE

Pri neustrezni rabi male oziroma velike začetnice (tabela 14) gre za pravopisne napake, kadar učenec besedo, ki bi morala biti pisana z malo, piše z veliko začetnico ali obratno.

Tabela 14: Napake zapisovanja male/velike začetnice

| Opis | Primer napake in popravka |
|--|---|
| Beseda, neustrezno pisana z malo začetnico | <i>Na slovenskem</i> → <i>Slovenskem</i> |
| Beseda, neustrezno pisana z veliko začetnico | <i>se ga je Baron</i> → <i>baron Naletel skušal</i> |

1.5.2.1.4 NAPAKE LOČIL

Napake ločil se nanašajo na manjkajoča, odvečna ali neustrezna ločila (tabela 15).

Tabela 15: Napake ločil

| Opis | Primer napake in popravka |
|------------------------------|---|
| Neustrezno ločilo | <i>Važno je priti na "→ „grič“.</i> |
| Izpuščeno ločilo | <i>Ko Matiček to izve →, sklene ukrepati.</i> |
| Odvečno ločilo | <i>Gregor je bil razpet, → med ljubeznijo do Katarine in zgodovino.</i> |
| Neustrezno deljena beseda | <i>Reklame nas obveščajo o ugodnostih v prodajaln(-)ah → prodajal(-)nah</i> |
| Beseda, deljena brez deljaja | <i>če()prav → če(-)prav</i> |

Med napake ločil spada tudi neustrezno zapisana (ne)stičnost ločil, ki je v korpusnih oznakah nakazana z (ne)rabo presledka:

Antigona je kršila zakon<u tip="Z" podtip="LOC">, <p></p></u> ko je pokopala

Podobno so v oznakah nestično pisana tudi ločila, ki so v besedilu neustrezno pisana na začetku nove vrstice namesto na koncu prejšnje.

(Ne)stičnost je upoštevana tudi pri dodanih oznakah za napake ločil – tako npr. vejice kot popravki za vejice so pisani levostično:

Vendar<u tip="Z" podtip="LOC"><p></p></u> če hočemo ljubiti

Narekovaj spodaj je desnostičen:

„<u tip="Z" podtip="MV">očeta<p>Očeta</p></u>

Vezaj je levo- in desnostičen:

Le<u tip="Z" podtip="LOC"><p></p></u>ta

Stičnost pri tropičju pa sledi učenčevemu zapisu.

Posebna pozornost pri transkribiranju je bila posvečena obliki narekovajev, ki jih je uporabil učenec in so jih učitelji večkrat popravljali. V Šolarju so uporabljeni dvojni narekovaj "...", zgornji-spodnji narekovaj „...“ in usredinjeni dvojni narekovaj »...«. Neustrezni, odvečni ali izpuščeni narekovaji so označeni vsak posebej in ne celotni par skupaj:

<u tip="Z" podtip="LOC"><p></p></u>šravf v parku<u tip="Z" podtip="LOC"><p></p></u>

Če je ločilo dodano ali izpuščeno skupaj z besedo pred njim, je označeno kot napaka ločila in ni vključeno v oznako za skladijsko napako (prim. poglavje 1.5.2.4):

V večini <u tip="S" podtip="ODV">reklam<p></p></u><u tip="Z" podtip="LOC"><p></p></u> pa nam ponujajo akcije

Učenčevo deljenje besed je v transkripcijah ohranjeno. Če je učenec delil besedo in uporabil deljaj, je ta označen z zavitim oklepajem:

*ali vera **sovpf-jade** z razumom ali ne*

Pri zgornjem primeru je pokazano, da je učenec delil besedo in tudi uporabil deljaj. V primerih, ko je učenec delil besedo, ni pa uporabil deljaja, je uporabljen zaviti oklepaj s prazno vsebino (gl. tabelo 15).

Korekturna znamenja (npr. za manjkajočo ali odvečno vejico), ki jih učitelji pogosto uporabljajo, so interpretirana kot popravek napake in ne kot likovni komentar.

1.5.2.1.5 NAPAKE ŠTEVILKE

Pri napakah številke gre za menjavo zapisa s številko oziroma z besedo, in sicer pri glavnih, vrstilnih ali drugih števnih (npr. *Po 30-letni* → *tridesetletni vojni*).

1.5.2.1.6 NAPAKE KRAJŠAV

Pri napakah krajšav gre za neustrezno rabo okrajšav ali kratic namesto razvezane oblike in obratno.

17 Takega primera v Šolarju ni bilo, čeprav smo predvideli rešitev za takšne primere.
18 Pri tem bi lahko šlo tudi za napake oblike ali celo strukture.

Tabela 16: Napake krajšav

| Opis | Primer napake in popravka |
|---|-----------------------------|
| Neustrezna raba krajšave namesto razvezane oblike | <i>oz.</i> → <i>oziroma</i> |
| Neustrezna raba razvezane oblike namesto krajšave ¹⁷ | |

1.5.2.2 Napake besedišča

Napake besedišča oziroma leksikalne napake (tabela 17) zajemajo uporabo besede ali besedne zveze, ki je v danem kontekstu slovnično, semantično ali pragmatično neustrezna, neustrezno tvorbo besed, uporabo neustrezne besedne vrste ipd. Do neke mere se prekrivajo z napakami črkovanja in oblike (prim. poglavji 1.5.2.1.1 in 1.5.2.3). Kadar gre za besedne zveze, pa je težje ločevanje med napakami besedišča in strukture (prim. poglavje 1.5.2.4.4): načeloma so med napake besedišča uvrščene napačne izbire na leksikalni ravni, pa čeprav se nanašajo na več kot eno besedo.

Tabela 17: Napake besedišča

| Opis | Primer napake in popravka |
|--|---|
| Zamenjava dveh besed iste besedne vrste | <i>ter</i> → <i>in</i> |
| Zamenjava dveh polnopolnomske besed različne besedne vrste ¹⁸ | <i>dekle si je želelo smrt</i> → <i>umreti</i> |
| Zamenjava dveh nepolnopolnomske besed različne besedne vrste | <i>In</i> → <i>Tako je ostale pogodbe</i> |
| Zamenjava polnopolnomske in nepolnopolnomske besede | <i>zakaj je tu in saj</i> → <i>trdi da sploh ni nor</i> |
| Zamenjava besedne zveze z besedo | <i>Torej spoznamo, da ljubezen ne prinese vedno le dobre stvari</i> → <i>dobrega</i> |
| Zamenjava besede z besedno zvezo | <i>Vodijo ga Bogomilina ljubezen, ljubezen do naroda in sreča</i> → <i>upanje na srečo v prihodnosti.</i> |
| Zamenjava dveh besednih zvez | <i>Pomembno mu je</i> → <i>se mu zdi</i> le še življenje in čimprejšen konec vojne. |
| Zamenjava moške in ženske oblike samostalnika | <i>Antigona je tragični junak</i> → <i>tragična junakinja</i> |

19 Izjemi pri tem sta zamenjava z/s in k/h, ki spadata k napakam črkovanja.
 20 Lahko bi šlo tudi za napako oblike.

| Opis | Primer napake in popravka |
|--|---|
| Zamenjava osnovne, primerne oz. presežne oblike pridevnika | <i>spremembe so dobre, lahko pa tudi slabše</i> → <i>slabe</i> |
| Zamenjava zaimkov | <i>en</i> → <i>eden</i> izmed najpogostejših pa je |
| Zamenjava zaimkov kateri/ki (povzroči tudi spremembo daljšega niza) | <i>katerega</i> → <i>ki ga</i> |
| Zamenjava predlogov ¹⁹ | <i>vračali smo se iz</i> → <i>z otoka</i> |
| Zamenjava nedoločne in določne oblike pridevnika mali/majhen | <i>Majhne</i> → <i>male</i> ljudi, kamor spada tudi |
| Zamenjava glagolskega vida oziroma predpon ²⁰ | <i>pripadalo</i> → <i>pripadlo</i> |

1.5.2.3 Napake oblike

Pri napakah oblike (tabela 18) normi ne ustreza oblika pregibnih besed (npr. oblike za sklon, število, čas). Podtipov napake oblike nimajo, saj je pogosto težko oceniti, ali je npr. neustrezna končnica pri samostalniku posledica neustreznega sklona ali števila. Lahko gre tudi za neobstoječe, neparadigemske oblike besed (npr. *človekov* → *ljudi*).

Oznako za napako dobi vsaka beseda posebej, tudi če gre za besedno zvezo – v tem primeru gre za povezane napake (prim. poglavje 1.5.2.6):

Sploh pa ne bi smeli <u tip="O" pov="1">svoje<p>svojih</p></u> <u tip="O" pov="1">otroke<p>otrok</p></u> kaznovati

Napake oblike se ponekod prekrivajo z napakami črkovanja in besedišča (prim. poglavji 1.5.2.1.1 in 1.5.2.2).

Tabela 18: Napake oblike

| Opis | Primer napake in popravka |
|---|---|
| Neustrezna končnica samostalnika | <i>možnostima</i> → <i>možnostma</i> |
| Neustrezna končnica pridevnika | <i>odnos med pacienti in bolniških</i> → <i>bolniškim osebjem</i> |
| Neustrezno tvorjen svojitni pridevnik | <i>Romeojev</i> → <i>Romeov prijatelj</i> <i>Mercurtio</i> |
| Neustrezno stopnjevan pridevnik | <i>najbolj pravilne</i> → <i>najpravilnejše</i> |
| Neustrezna končnica zaimka | <i>Ljubezen je v vsakemu</i> → <i>vsakem od nas</i> |
| Neustrezna končnica glagola | <i>upogiblja</i> → <i>upogiblje</i> |
| Neustrezen nedoločnik, namenilnik oziroma kratki nedoločnik namesto nedoločnika | <i>nezmožen presežti</i> → <i>preseči</i> |
| Neustrezen pretekli deležnik | <i>so jo šele po nekaj dneh najdlji</i> → <i>našli</i> |
| Neustrezen glagolski naklon | <i>naprej pa sem</i> → <i>bi spremenil konec</i> . |

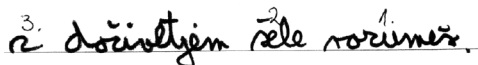
1.5.2.4 Napake skladnje

Napake skladnje se nanašajo na večbesedne enote oziroma neustrezne sintagmatske povezave med besedami. Napake skladnje se delijo v štiri podtipе (besedni red, izpuščeni podatki, odvečni podatki, neustrezna struktura), ki so predstavljeni v nadaljevanju.

1.5.2.4.1 NAPAKE BESEDNEGA REDA

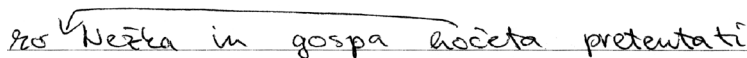
Napake besednega reda zajemajo zaporedje naslonk znotraj nasonskega niza, mesto naslonskega niza v povedi, zaporedje besed znotraj samostalniške besedne zveze ali zaporedje sestavin stavčnih členov, pa tudi napake členitve po aktualnosti. Popravki besednega reda so v izvornih besedilih največkrat označeni s številkami, napisanimi nad besedami (slika 2), s korekturnimi znamenji ali puščicami (slika 3), toda v korpusu so vedno označeni kot napake in ne kot komentarji. Učitelji neustrezno postavljeno besedo zaradi preglednosti večkrat prečrtajo in jo nato dodajo na ustreznem mestu. Ker gre za besedo na napačnem mestu, ne pa za kombinacijo odvečne in izpuščene besede (prim. 1.5.2.4.2 in 1.5.2.4.3), gre tudi v tem primeru za napako besednega reda, pa čeprav vključuje večji del besedila.

Slika 2: Del rokopisa s popravljenim besednim redom (številke) in njegova transkripcija



<u tip="S" podtip="BR">z doživetjem šele razumeš<p>razumeš šele z doživetjem</p></u>

Slika 3: Del rokopisa s popravljenim besednim redom (puščica) in njegova transkripcija



ko <u tip="S" podtip="BR">Nežka in gospa hočeta<p>hočeta Nežka in gospa</p></u> pretentati

Začetek oznake napake besednega reda je pred besedo, ki mora prva zamenjati položaj, konec pa za zadnjo tako besedo, četudi je učitelj originalno označil še večji del besedila. Učitelj je npr. kot prvi del zaporedja označil besedo „šel“, vendar ni spremenil njenega položaja, zato je oznaka taka:

šel <u tip="S" podtip="BR">domov je<p>je domov</p></u>

V primerih, ko je učitelj popravil samo besedni red, ni pa označil spremembe velikih oziroma malih začetnic, je v popravku navedena pravilna raba, saj je zelo verjetna:

<u tip="S" podtip="BR">V preteklih obdobjih je bilo tudi veliko<p>Tudi v preteklih obdobjih je bilo veliko</p></u>

1.5.2.4.2 IZPUŠČENI PODATKI

Kadar v besedilu manjka beseda ali besedna zveza, je to skladenjska napaka s podtipom izpust.

Tabela 19: Napake izpusta

| Opis | Primer napake in popravka |
|------------------------------------|---|
| Izpuščena beseda ali besedna zveza | <i>baron in baronica pa pobotata → baron in baronica pa se pobotata</i> |
| Menjava ločila z besedo | <i>Prijateljica je sedaj pri novi družini, srečna. → Prijateljica je sedaj pri novi družini in je srečna.</i> |

1.5.2.4.3 ODVEČNI PODATKI

Izpustu nasprotna napaka, kadar je beseda ali besedna zveza v besedilu odveč (tabela 20), je označena s podtipom odvečnih podatkov. Popravljen oblika ni navedena, saj je iz podtipa jasno, da je pravilno brez označenega dela. Zaradi enotnosti sistema so vključene tudi pojavitve, pri katerih je učitelj prečrtal vsebinsko neustrezen del besedila (npr. napačna dejstva, imena). To načelo velja kljub temu, da gre za drugačen tip neustreznosti, saj bi se bilo med označevanjem besedil preveč subjektivno odločati, ali gre za vsebinsko ali jezikovno neustreznost. Analiza korpusa pa bo pokazala, v katerih primerih gre za skladnjo in v katerih za vsebino.

Tabela 20: Napake odvečnih podatkov

| Opis | Primer označene napake |
|----------------------------------|---|
| Odvečna beseda ali besedna zveza | <i>Tako da sklepam, da je boljše počakati</i> |
| Odvečen odstavek | <i>Kljub navodilom in odlomkom nisem zadovoljen z mojim spisom. Prehitro sem se zagnal v to delo in s tem pozabil na lep opis in morda ponekod na zgradbo spisa. Zgodba je zelo zanimiva. Če bi še jaz bil njen brat bi ji z veseljem pomagal.</i> |
| Menjava besede z ločilom | <i>Pomaga očetu in →, ne popiva in ne zavravlja.</i> |
| Vsebinsko neustrezni podatki | <i>Delo se deli na tri dele: Uvod, Krst, in Bogomilo.</i> |

1.5.2.4.4 NEUSTREZNA STRUKTURA

Podtip neustrezna struktura se nanaša na neustrezno sintagmatsko povezavo znotraj večbesedne enote, besedne zveze ali celega stavka, ki presega raven leksikalne izbire. Primeri napak neustrezne strukture so podani v tabeli 21.

Tabela 21: Napake neustrezne strukture

| Opis | Primer oznake |
|--|---|
| Neustrezno oblikovan niz besed | <i>Bil je hladnokrven, predvsem se to → kar se predvsem pokaže</i> |
| Neustrezno izražanje svojine (zamenjava samostalnika v roditeljskem s svojilnim zaimkom) | <i>rek Jezusa → Jezusov rek</i> |
| Menjava glagola z naklonskim izrazom | <i>ne razumeš → moreš razumeti</i> |
| Menjava glagolskega načina | <i>čeprav je bil zasovražen med večina bogovi → so ga nekateri bogovi sovražili.</i> |
| Neustrezna glagolska vezava (s predlogom oziroma brez predloga) | <i>ples, na katerega se → ki se ga udeleži</i> |
| Popolnoma spremenjen del besedila | <i>Ta odlomek je iz zgodbe Odiseja ko se Odisej sreča → Odlomek iz Odiseje pripoveduje o Odisejevem srečanju z kiklopom Polifemom</i> |

V primerih popolnoma spremenjenega dela besedila, ko sta prečrtani in dodani del čisto drugačna, pa ne gre za napako strukture, ampak za kombinacijo odvečnih in izpuščenih podatkov:

Ko je za to izvedel Kreon, vladar, ki je zelo brezpameten, saj mu je bilo na koncu žal
<u tip="S" podtip="IZP" pov="3"><p>za svoje dejanje</p></u><u tip="S" podtip="ODV" pov="3">je se začel z antigono prepirati<p></p></u>.

1.5.2.5 Dvojne napake

Oznaki za dve napaki, ki se nanašata na isti popravek oziroma na isti del besedila, sta gnezdeni. Pri tem je hierarhično močnejša oziroma pomembnejša napaka označena na zunanji, manj pomembna pa na notranji strani. V spodnjem primeru je tako npr. napaka oblike (sivo obarvano) pomembnejša od napake črkovanja (krepki tisk):

poznamo v <u tip="O"><u tip=Z podtip=CRK>večjih<p>več</p></u></u> oblikah

Gnezdenje oznak je pogosto pri napakah besednega reda, ki se spremeni zaradi spremenjenega veznika ali zamenjave samostalnika z zaimkom:

Odločil se je, da <u tip="S" podtip="BR" pov="1">bo<u tip="B" pov="1">Antigono<p>jo</p></u><p>jo bo</p></u> kaznoval

Pogoste so tudi kombinacije likovnega komentarja in popravka napake:

<u l="vijugasto podčrtano"><u tip="B">katera<p>ki</p></u> nas najbolj opiše</u>

Pri prevajanju Šolarja v strojno berljivo obliko so bile k oznakam napak dodane številke, ki pomenijo stopnjo gnezdenja. Tako je prva, negnezdena napaka označena z <u1>, napaka, gnezdena znotraj te, z <u2> itn.:

je ljudem vseeno za druge in <u1 l="vijugasto podčrtano">skrbijo le <u2 k="?! Slog!"><u3 tip="B">za svojo rit<p3><u4 k="!">zase</u4></p3></u3></u2></u1>, <u1 k="??" l="vijugasto podčrtano">vendar nam je to lahko iziv za življenje</u1>.

1.5.2.6 Povezane napake

Če so napake med sabo povezane, je to označeno z atributom „pov“ in z zaporedno številko povezanih napak znotraj odstavka: prve povezane napake znotraj odstavka imajo številko 1 (pov="1"), druge številko 2 in tako naprej; v novem odstavku se spet začne šteti od 1 naprej.

Uporabnik korpusa se mora ob tem zavedati, da nekatere izmed povezanih napak dejansko niso prave napake, saj marsikdaj do popravka pride le zato, ker je učitelj popravil drugi del besedila. Taki so npr. primeri, kjer zamenjava ločila povzroči popravek velike/male začetnice pri besedi, ki stoji neposredno za ločilom (gl. tabelo 22): ker je učitelj npr. vejico zamenjal s piko, je moral popraviti tudi začetnico; popravek male v veliko začetnico je označen kot napaka zapisa, čeprav učenec v besedilu napake zapisa v resnici ni naredil.

Tabela 22: Primeri povezanih napak

| Opis | Primer označene napake |
|---|--|
| Zamenjava ločila povzroči popravek velike/male začetnice | <i>Antígona je čudovita a žalostna zgodba z dokaj vsakdanjo vsebino<u tip="Z" podtip="LOC" pov="1"><p></p></u> <u tip="Z" podtip="MV" pov="1"><p>S</p></u> tem</i> |
| Napaka sklonske oblike pri pridevniku in samostalniku | <i>dokler ni moje telo začelo kazati <u tip="O" pov="1"><p>vidne</p>vidnih</u> <u tip="O" pov="1">znake<p>znakov</p></u></i> |
| Odvečen predlog in posledično spremenjena sklonska oblika | <i>Izidor mu <u tip="S" podtip="ODV" pov="1">za<p></p></u> <u tip="O" pov="1">to<p>tega</p></u> dejanje ni zameril</i> |

*<u tip="S" podtip="ODV" pov="2">Ko<p>
</p></u> <u tip="S" podtip="BR"
pov="2">je za to<p><u tip="Z"
podtip="MV" pov="2">za<p>Za</p></u>
to je</p></u> izvedel Kreon, vladar,
ki je zelo brezpameten*

1.6 Analiza korpusa

1.6.1 Analiza na podlagi označenih napak

Učiteljski popravki, s katerimi je označen del Šolarja, so izjemno povedni za naprednejše uporabnike korpusa. Ker oznake temeljijo natančno opredeljeni, sistematični klasifikaciji glede na tip oziroma podtip napake (prim. poglavje 1.5.2), so že same po sebi preprosta analiza, ki omogoča hiter vpogled v pisno produkcijo učencev, primerno za uvodne faze raziskav ali površinsko seznanjanje z jezikovnimi težavami učencev.

Že osnovni podatki o številu pojavitev posameznih tipov in podtipov napak, uporabljenih v klasifikaciji, nakažejo, katera področja jezika so za učence bolj problematična. Iz tabele 23 je tako razvidno, da so glede na učiteljske popravke v njihovih besedilih najpogostejše napake ločil, sledijo jim napake besedišča, oblike, črkovanja in odvečnih elementov v besedilu. Nekoliko manj problematični so izpuščeni deli besedil in tri natančneje opredeljene kategorije, raba male in velike začetnice, pisanje skupaj in narazen ter besedni red. Zapis števil in krajšav pa imata med učiteljskimi popravki v Šolarju najmanj pojavitev.

Tabela 23: Število posameznih tipov in podtipov napak v Šolarju

| Tip | Podtip | Število |
|------------------|-----------------------|---------------|
| Zapis | | 21.402 |
| | Črkovanje | 2654 |
| | Krajšava | 23 |
| | Ločilo | 15.371 |
| | Mala/velika začetnica | 2125 |
| | Skupaj/narazen | 1179 |
| | Številka | 50 |
| Besedišče | | 3807 |
| Oblika | | 3618 |
| Skladnja | | 6190 |
| | Besedni red | 1265 |
| | Izpust | 1607 |
| | Odveč | 2665 |
| | Struktura | 653 |

22 Čeprav nerazumljivost učiteljskih popravkov sproži vprašanje o tem, kako razumljivi so tovrstni posegi v besedilo učencem, pa je ob tem treba opozoriti, da se konteksta popravljanih besedil v razredu in transkribiranja ter označevanja za korpus vendarle bistveno razlikujeta. Učenci so na učitelje in njihov slog popravljanih običajno navajeni, poleg tega pa lahko nejasnosti razrešijo z dodatnimi pojasnili učitelja, medtem ko je pri gradnji korpusa vse prepuščeno označevalcem.

Nekateri tipi in podtipi napak so tako raznorodni in odprti, da je za kakršno koli podrobnejšo analizo nujen podrobnejši pregled korpusnih pojavitev. Če je delo z nekaj desetimi primeri napak zapisa števnikov še obvladljivo, vsakokratna sprotna obdelava 3618 primerov napak oblike ni samo nesmiselna, ampak tudi nemogoča. Pod napake oblike namreč sodijo tako raznolike težave, kot so raba nedoločnika namesto namenilnika, neupoštevanje dvojninskih oblik pri glagolu, raba dajalnika namesto mestnika, neustrezno sklanjanje samostalnika *otrok* v množini ali neupoštevanje preglasa pri sklanjanju pridevnikov.

Poleg tega obstoječi, označeni popravki niso nujno zanesljivi – učitelji marsičesa ne popravijo, ker je napak v besedilu preveč, da bi popravili vse, ali pa jih namerno ali nehote spregledajo. Nekateri popravki transkriptorjem in označevalcem pri izdelavi korpusa niso bili razumljivi²² in so označeni zgolj z likovnim komentarjem. Tako transkriptor v spodnjem primeru ni mogel vedeti, zakaj je učitelj podčrtal besedo *ptica*:

Zeus je bil zato zelo jezen<u1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> zato je Prometej trpel vsak dan, ko mu je neka <u1 l="ravno podčrtano">ptica</u1> kljuvala jetra.

Nekateri učiteljski popravki so lahko nepotrebni ali dejansko celo napačni. V spodnjem primeru je učitelj poleg vejice dodal domnevno izpuščen veznik *da*, čeprav je bilo besedilo brez njega pravilno:

Pravično se mi zdi, da če nekdo naredi napako<u1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> <u1 tip="S" podtip="IZP"><p1>da</p1></u1> je zanj tudi kaznovan

Poudariti je treba tudi, da velik delež besedil, vključenih v Šolarja, niti nima oznak učiteljskih popravkov. Zato je za bolj celostno sliko o pisni jezikovni zmožnosti učencev, pa tudi za bolj specifične, na konkretne jezikovne težave usmerjene raziskave nujna dodatna analiza Šolarja s korpusnimi orodji. V okviru izdelave korpusne pedagoške slovnice, aktivnosti pri projektu Sporazumevanje v slovenskem jeziku (Arhar Holdt idr. 2011; Kosem in Može: 2011), so bile na primer ročno pregledane vse označene napake v Šolarju, tipi in podtipi napak pa so bili natančneje razdelani. Za večjo nazornost in jasnejšo predstavo o možnostih, ki jih nudi Šolar, je v poglavjih 1.6.1.1 in 1.6.1.2 predstavljениh nekaj primerov analiz iz raziskave za pedagoško slovnico.

1.6.1.1 Splošno pregledovanje korpusa

Splošno pregledovanje korpusnega gradiva, katerega namen je denimo prepoznavanje najpogostejših napak učencev, lahko poteka s kombinacijo avtomatskega in ročnega iskanja. V primerih, prikazanih v nadaljevanju, je korpusna analiza potekala s pomočjo orodja WordSmith Tools 5 (Scott 2008).

Iskanje po tipih oziroma podtipih napak je mogoče združiti z iskanjem po besedah oziroma ločilih znotraj posameznega tipa. Če nas na primer zanimajo samo napake vejice, ne pa vse napake ločil, najprej poiščemo vse napake ločil, ki jih je v Šolarju 14.596, in med temi napakami z avtomatskim urejanjem združimo primere, kjer je učitelj dodal vejico ali z njo zamenjal drugo ločilo (slika 4) – med vsemi napakami ločil je takšnih primerov 11.484.

Slika 4: Napake ločil v Šolarju, pri katerih je popravek vejica

Ko je gospa preoblačila Tončka <u1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> je baron <u1 tip="S" podtip="ODV" ost pa malce zbledita, ko izvemou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> da barona v komediji kar trikrat pre
 a. Pisatelj v odlomku pripovedujeu1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> kako barvito, pisano in predano ka
 a v prijatelja, ki se mu je izneverilou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> in beli oblaki, ki so zapolnjevali tist
 soražim, da ljubim sem na svetuou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> so besede, ki jih je izrekla Antigona
 tano">kanček večou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> da bi premagala strah pred smrtjo
 dokazuje, da Antigona ni „drevoou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> ki bi v naraslem hudourniku upogni
 ymonove okoliščine so podobneou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> saj bi <u1 tip="Z" podtip="CRK">Z
 e je igrati z baronom, samo za toou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> da bi pomagala Matičku in se z njir
 > ali pa je dodal lastno domišljijou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> da bi bilo bolj zanimivo. <u1 l="obk
 e bi udeležil vojne zato, ker moraou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> ampak bi ostal doma, ker noče ubi
 m, a bi našla skupno točko v temou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> da bi se skušala rešiti. Mislim, da j
 in okupacije ne jemlje tako resnou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> kot bi jo moral, saj zna govoriti nerr
 družine, saj bi jim bilo veliko lažjeou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> če bi jim svojci stali ob strani. Najte
 šne opravljati razna dela, trudi seou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> da bi zaslužil denar. Fant postaja č
 <u1> saj je ona prepričala Vatijau1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> da bi se preseliliou1 tip="Z" podtip
 varja svojo misel. Jerman je hotelou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> da bi ljudje začeli delovati po svojit
 , da je tuou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> napaka ljudiou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> saj bi s svojim mnenjem in odločno
 la le toliko, da so preživel, ne paou1 tip="Z" podtip="LOC"><p1></p1></u1> da bi obogateli in uživali v življenju.

Prepoznavanje tipov napak pri uporabi vejice na podlagi tako urejenega seznama opravimo ročno in s tem diagnosticiramo, katera mesta so pri rabi vejic bolj ali manj problematična. Nekateri podtipi napak vejice so podani v tabeli 24.

Tabela 24: Nekateri podtipi napak vejice v Šolarju

| Podtip napake vejice | Primer iz Šolarja |
|---|--|
| Manjkajoča vejica za odvisnikom, vrinjenim sredi stavka | <i>Najstarejša sestra, ki se je očeta še spomnila, je mlajšim bratu in sestram pripovedovala zgodbe o očetu.</i> |
| Manjkajoča vejica pred priredno zloženimi besednimi zvezami | <i>Ni bil urejen, temveč smrdljiv (večinoma zaradi pijanosti), nemaren, potolčen.</i> |
| Manjkajoča vejica pred pristavkom | <i>Fatima spozna lepega fanta, Adama Bohinjca.</i> |
| Manjkajoča vejica pri stavkih z izpustom poveдка | <i>Na eni strani je imel Meto, na drugi strani pa očeta in Karnice.</i> |
| Manjkajoča vejica pri pridevniškem nizu (levi prilastek) | <i>Imel pa je tudi mlajšega, pravega brata Benčija, ki ga je večkrat peljal v vrtec.</i> |
| Odvečna vejica pred kot | <i>V Mariborju živi še danes, kot svobodna umetnica.</i> |
| Odvečna vejica, ki stavčni člen ločuje od ostalega stavka | <i>Današnja mladina, na drugačne vrstnike gleda zelo različno.</i> |

Delo z oznakami v Šolarju pogosto v celoti poteka ročno, pri čemer je zamudnost postopka odvisna od količine in kompleksnosti pregledanih konkordanc. Tako je potekala tudi analiza napak besednega reda za potrebe pedagoške slovnice. V konkordančniku so bile poiskane vse pojavitve tovrstnih napak, nato pa so jim bili ob ročnem pregledu določeni podtipi glede na skupne značilnosti, npr. besedno vrsto ali semantični tip besed. V tabeli 25 je navedenih nekaj pogostejših napak besednega reda.

Tabela 25: Nekateri podtipi napak besednega reda v Šolarju

| Podtip napake besednega reda | Primer iz Šolarja |
|---|---|
| Neupoštevanje členitve po aktualnosti | <i>Zaradi tega sem jaz postal kralj Teb → kralj Teb postal jaz.</i> |
| Neustrezen besedni red ob posameznih veznikih (da, pa, ampak, namreč itn.) | <i>Vseeno je pa → pa je po drugi strani lahko</i> |
| Neustrezen besedni red ob posameznih členkih (tudi, le, seveda itn.) | <i>Ona seveda pa je → pa je seveda doštudirala</i> |
| Neustrezen položaj naslonskega niza v glavnem stavku, ki je za odvisnikom | <i>Ko so odšli v kazino prvič so → so prvič nekaj malega dobili</i> |
| Neustrezen besedni red v drugem stavku priredja | <i>Ožbej in Meta sta se zaljubila in ji je naredil → naredil ji je otroka.</i> |
| Neustrezno zaporedje pri kombinaciji pridevnika in zaimka ali dveh pridevniških zamikov | <i>Prav tako se tudi Pečorin predaja zabavi, ki njegov nekakšen → nekakšen njegov ideal</i> |

1.6.1.2 Iskanje vnaprej znanega problema

Šolar lahko nudi gradivo tudi za analize vnaprej znanih problemov, ki jih želijo uporabniki raziskati, predstaviti, ilustrirati ali zgolj preveriti, ali gre za splošno težavo šolske populacije. Če denimo opazimo, da imajo učenci težave z rabo predložnih parov *na – z/s* oziroma *v – iz*, nam Šolar omogoča pridobitev podatkov o tem, ob katerih besedah oziroma besednih zvezah se ti pari najpogosteje pojavljajo. Iskanje se torej začne z iskanjem napak besedišča (slika 5). Zadetke uredimo oziroma sortiramo po prvi besedi znotraj oznake, da lažje najdemo primere, v katerih so napačno uporabljeni omenjeni štirje predlogi (slika 6).

Slika 5: Napake besedišča v Šolarju

Antigona je imela zelo veliko dobrih vrednot<p1>lastnosti</p1></u1><u1 tip="B">on zelo diktatorski in tiranski vladar, <u1 tip="B">si<p1>mu</p1></u1> nihče ni upal ugovod<tip="ODV">mu<p1></p1></u1> <u1 tip="B">nobeden<p1>nihče</p1></u1> <u1 tip="B">Pesnik<p1>Pisatelj</p1></u1> je s tem="B">vidno<p1>razvidno</p1></u1> <u1 tip="B" pov="1">v<p1>iz</p1></u1><u1 tip="O">irši, pa tudi o alkoholizmu, kar je tudi <u1 tip="B">vidno<p1>razvidno</p1></u1> <u1 tip="B">Lojzkina oče in mati</p1></u1> <u1 tip="B">do sebe sovražna<p1>sovražna drug d</p1>am, da bo to nasilje za večno izginilo <u1 tip="B">iz<p1>s</p1></u1> sveta. To nikamor r e bila stvar v tej družini. Velikokrat je <u1 tip="B">napisano<p1>opisano</p1></u1> kakš ra. Pred enim letom sem na televiziji <u1 tip="B">zaznala<p1>videla</p1></u1> dogodek

Slika 6: Napake besedišča v Šolarju, razporejene po prvi besedi znotraj oznake

saj namerava ponoči zbežati <u1 tip="B">iz<p1>z</p1></u1> gradu. Poln je poguma, svojim rc
 dlanjo in umazanija je zginila <u1 tip="B">iz<p1>z</p1></u1> njenih rok. Nato pa ženska nenac
 odji in po eni strani tudi izdan <u1 tip="B">iz<p1>s</p1></u1> strani svoje žene<u1 tip="Z" pod
 Sveto pismo pomembno tudi <u1 tip="B">iz<p1>z</p1></u1> literarnega vidika in ne samo zar
 otroci<p1></u1> pa so ostali <u1 tip="B">iz<p1>z</p1></u1> enim izmed staršev. <u1 tip="Z"
 er smo bivali. Vračali smo se <u1 tip="B">iz<p1>z</p1></u1> otoka Brač, kjer smo preživel
 ve preveč vljudno so nas vrgli <u1 tip="B">iz<p2>s</p2></u2> plesa.</u1> Vendar mi Julijine le
 obvarovala pred udarci valov <u1 tip="B">iz<p2>z</p2></u2> odprtega morja. Vendar smo po
 svetu se ne znajde, preseli se <u1 tip="B">iz<p1>s</p1></u1> podeželja v <u1 k="?" l="ravno p
 /u1>. Stalno so se prestavljali <u1 tip="B">iz<p1>z</p1></u1> ene strani na drugo, enkrat na st
 olni zagona se torej odpravijo <u1 tip="B">iz<p1>z</p1></u1> gradu, kjer pa jih pričaka Valjhun
 unce<p1>dekleta</p1></u1> <u1 tip="B">iz<p1>z</p1></u1> <u1 n="e"/> šole in da ostanem :
 /u1> kot starost. Oba sta bila <u1 tip="B">iz<p1>s</p1></u1> podeželja, vendar je on večino č

Izločimo primere, pri katerih so ti predlogi nadomeščeni z be-
 sedami, saj v tem primeru za nas niso relevantni (npr. *Iz strahu sem
 zakričala* → *Od strahu sem zakričala*), in ugotovimo, da se *iz* name-
 sto *z/s* v Šolarju pojavi 49-krat. En primer za obravnavani problem
 ni relevanten (*oni pa so ostali iz enim izmed staršev* → *oni pa so osta-
 li z enim izmed staršev*), kot glavna težava pa se pokaže samostalniki
stran (sedem primerov nepravilne rabe *iz strani* namesto *s strani*).
 Problematično je tudi *podeželje* (3), pri dveh primerih pa bi bila de-
 jansko možna oba predloga: *grad* (4), *postelja* (2). Od zemljepisnih
 imen se pojavita *Dunaj* in *Koroška*, med samostalniki s prostorskim
 pomenom *jadrnica*, *morje*, *nebo*, *otok*, *polica*, *polje*, *šola*, *stol*, od ab-
 straktnjših pojmov pa *beg*, *čelo*, *konec*, *ples*, *potovanje*, *razdalja*, *vogal*,
zabava, *vidik*. Na podoben način analiziramo še ostale kombinacije
 napak predlogov, ki nas zanimajo.

Pri analizi posameznega problema je včasih treba iskati tudi po
 različnih tipih napak. Če nas zanima neustrezna raba svojilnih oziro-
 ma povratnih svojilnih zaimkov, moramo iskati po več tipih poprav-
 kov, prikazanih v tabeli 26.

Tabela 26: Tipi popravkov za povratni svojilni zaimek *svoj* v Šolarju

| Tip popravka za povratni svojilni zaimek <i>svoj</i> | Tip (in podtip) napake | Primer iz Šolarja |
|---|-----------------------------|---|
| Neustrezna raba svojilnega namesto povratnega svojilnega zaimka | Besedišče | <i>Sem Micka in povedala vam bom mojo</i> → <i>svojo</i> zgodbo. |
| Neustrezna raba povratnega svojilnega namesto svojilnega zaimka | Besedišče | <i>Bog je Kajna za svoj</i> → <i>njegov</i> greh hudo kaznoval. |
| Izpuščen povratni svojilni zaimek | Skladnja, izpuščeni podatki | <i>V svoj dnevnik je vedno pisala kot svojemu prijatelju.</i> |
| Odvečen povratni svojilni zaimek | Skladnja, odvečni podatki | <i>To sporočilo pa sem si tudi sama vtisnila v svoj spomin, saj vem, da mi bo marsikdaj prišel zelo prav.</i> |

Pri še podrobnejših analizah so učiteljski popravki lahko osnova za iskanje enakih ali podobnih napak v neoznačenem delu Šolarja. Eden od pogostih učiteljskih popravkov se na primer nanaša na oziiralni zaimek *kateri*, ki ga učitelji nadomestijo s *ki* (glede na sklon v sobesedilu po potrebi v kombinaciji z osebnim zaimkom). Analiza tovrstnih napak v Šolarju se začne z iskanjem že označenih neustreznih pojavitev, ki da 226 zadetkov (slika 7).

Slika 7: Napake besedišča v Šolarju, povezane z zaimkom *kateri*

da zapušča svojega edinega sina, <u1 tip="B">kateremu<p1>ki mu</p1></u1> ni bilo vseeno. a voz, saj ji je bilo vseeno za čevlje, <u1 tip="B">katere<p1>ki</p1></u1> so se ji sezuli med tel onovno za to družbeno raznolikost, <u1 tip="B">katere<p1>ki je</p1></u1> ne bi smeli delati. I n pisatelj predstavi zgodbo vojaka, <u1 tip="B">kateri<p1>ki</p1></u1> se je trudil, da bi čim t 'oljski<p1>poljski</p1></u1> oficir, <u1 tip="B">kateri<p1>ki</p1></u1> je bil brez nogo. Da je ugovzhodne države počnejo stvari, <u1 tip="B">katere<p1>ki</p1></u1> so bile grozovite že p " podtip="LOC"><p1></p1></u1> <u1 tip="B">kateri<p1>ki</p1></u1> so starši kupovali čist sanje, saj ne dogajajo vedno stvari, <u1 tip="B">katere<p1>ki</p1></u1> jo veselijo. Spomnim " podtip="LOC"><p1></p1></u1> <u1 tip="B">katero<p1>ki jo</p1></u1> <u1 tip="O">imate azličnih posledic</u1>, <u1 tip="S" podtip="STR"><u2 tip="B">katere<p2>ki</p2></u2> se ne mu je pomagala, da je ubil snubce, <u1 tip="B">kateri<p1>ki</p1></u1> so dvorili njegovi ženi " podtip="LOC"><p1></p1></u1> <u1 tip="B">katero<p1>ki jo</p1></u1> je hotel Jazon, ker i ž></u1> se je v naselju razvil ogenj, <u1 tip="B">katerim<p1>ki</p1></u1> je <u1 tip="S" podtip="LOC"><p1></p1></u1> <u1 tip="B">kateroga<p1>ki ga</p1></u1> je nanesel po c no popolnoma poštenega človeka, <u1 tip="B">kateroga<p1>ki ga</p1></u1> obsodijo na zap io našli kartico s podpisom oficirja, <u1 tip="B">katero<p1>ki jo</p1></u1> je Simon poslal prij r strahospoštovanjem. Tudi Simon, <u1 tip="B">kateri<p1>ki</p1></u1> je nov oskrbovanec za la in ven so zletele vse hude stvari, <u1 tip="B">katere<p1>ki</p1></u1> so obstajale. Vse laki " podtip="LOC"><p1></p1></u1> <u1 tip="B">kateri<p1>ki</p1></u1> kar kričijo po naši poz e nočejo boriti, da naj grede z njim, <u1 tip="B">kateri<p1>tisti, ki se</p1></u1> <u1 tip="S" pc , da bi lahko živela skupaj z Ingom, <u1 tip="B">kateri<p1>ki</p1></u1> je bi Bronjin sin, proč l le-ta. Na koncu Valjahunova vojska, <u1 tip="B">katera<p1>ki</p1></u1> je bila številčnejša od o ljubezni med Đurotom in Bronjo, <u1 tip="B">kateredva<p1>ki</p1></u1> se spopadata z re . Bronja pa je poročena z Lepcem, <u1 tip="B">kateri<p1>ki</p1></u1> z njo ravna zelo grdo.

Če nas problem natančneje zanima, poiščemo še neustrezne pojavitve v neoznačenem delu Šolarja. Dobimo jih tako, da poiščemo vse pojavitve zaimka *kateri* (teh je v Šolarju 2201), nato pa ročno izločimo že pregledane pojavitve z označenimi napakami in označimo vse preostale, ki so napačno uporabljene.

1.6.2 Analize brez označenih napak

Obstoječi sistem oznak učiteljskih popravkov je zelo koristen za analizo, vendar pa dokaj velik delež besedil v korpusu (47 %) popravkov ne vsebuje. Poleg tega tudi v besedilih, ki vsebujejo (označene) popravke, učitelji marsičesa niso popravili – ali zaradi prevelikega števila napak ali pa zato, ker so jih spregledali. Zaradi omenjenih razlogov je za bolj celostno sliko o pisni jezikovni zmožnosti učencev potrebno opraviti dodatno analizo s korpusnimi orodji. Smotno jo je osnovati na učiteljskih popravkih, ki se lahko uporabijo za iskanje enakih ali

podobnih napak (gl. 1.6.1.2). Pri nekaterih napakah bo vseeno potrebna precej obsežna ročna analiza. Iskanje neustrezne rabe zaimka *kateri* v 1975 neoznačenih konkordancah je tako dokaj zamudno, še bolj pa to velja za iskanje npr. neustrezne rabe besednega reda, povezanega z *lahko*, kjer je potrebno pregledati več kot 4000 konkordanc.

Korpus Šolar je mogoče analizirati tudi s preprostejšimi iskanji, ki so manj zamudna in ne zahtevajo poznavanja sistema označevanja učiteljskih popravkov. Tako lahko na primer poiščemo napake v pisanju skupaj/narazen. Če želimo preveriti napačno rabo pisanja *neglede* namesto *ne glede*, v korpusnem orodju izvedemo ločeni iskanji za oba zapisa. Rezultati pokažejo, da je v korpusu Šolar 46 pojavitev *neglede* in 119 pojavitev *ne glede*, kar pomeni, da so učenci v več kot četrtini primerov uporabili napačen zapis, na podlagi česar lahko sklepamo, da gre za splošnejši problem.

Podobno enostavno je poiskati napake v črkovanju, zlasti pri besedah z eno samo obliko. Če na primer v učenčevem pisanju naletimo na obliko *ušēč* in jo poiščemo v korpusu Šolar, najdemo 16 primerov rabe. Če to primerjamo s 528 korpusnimi zadetki za *všēč*, lahko ugotovimo, da gre za manj pogosto napako. Konkretno za učitelja to lahko pomeni, da opozorila na tovrstno napako omeji na učence, pri katerih jo zasledi.

Za iskanje nekaterih napak v besedilih je potrebno uporabiti naprednejša iskanja, na primer z nadomestnima znakoma * (nadomesti zaporedje alfanumeričnih znakov) in ? (nadomesti en alfanumerični znak). Napačno rabo predlogov *k/h* tako poiščemo z naprednimi iskanji, prikazanimi v tabeli 27, pri čemer znak * nadomešča katerikoli niz črk (npr. iskanje *h a** poišče vse pojavitve *h*, ki jim sledijo besede, ki se začnejo s črko *a*). Tako najdemo 15 primerov napačne rabe predloga *k* (6 za besede, ki se začnejo na *g*-, in 9 za besede, ki se začnejo na *k*-), ki so prikazani v tabeli 28, ter 26 primerov napačne rabe predloga *h* (4 za besede, ki se začnejo na *a*-, *m*-, *n*- ali *p*-, 3 za besede na *s*-, in 1 za besede na *h*-, *i*-, *f*-, *l*-, *o*-, *t*- in *z*-).

Tabela 27: Korpusno iskanje napak pri rabi predlogov *h* in *k*

| | Korpusno iskanje | | | |
|--------------------------------|------------------|------|------|------|
| Napačna raba predloga <i>h</i> | h a* | h f* | h n* | h t* |
| | h b* | h h* | h o* | h u* |
| | h c* | h i* | h p* | h v* |
| | h č* | h j* | h r* | h z* |
| | h d* | h l* | h s* | h ž* |
| | h e* | h m* | h š* | |
| Napačna raba predloga <i>k</i> | k k* | k g* | | |

Tabela 28: Primeri napačne rabe predloga *k* v korpusu Šolar

| | |
|----|--|
| 1 | ko sta z Matevžem odšla k gospodu Andreju po tržaske dinarje |
| 2 | tri dni in bil je šibek. Ko sta prispela k gospodu Andreju |
| 3 | Dvakrat na leto pa sta hodila k gospodu Andreju. |
| 4 | sem res stopila k kobilici . Dotaknila sem se s prstom |
| 5 | Po pouku se odpravim k Katarini in skupaj greva na verouk, |
| 6 | in vesele volje sem odhitel k Katarini . Povedal sem ji, |
| 7 | ko Kreonovi vojaki privedejo Antigono k Kreonu . |
| 8 | hitro je priklenil Antigono in jo odpeljal k Kreonu . |
| 9 | da je Fatima noseča. Odpeljali so jo k ginekologu , kjer so ugotovili |
| 10 | Lahko bi se preselila k kakšni boljši družini, kjer ji ne bi bilo |
| 11 | ter pristopil bližje k njemu. Pristopil je k grmu , takrat pa je grm ugasnil. |
| 12 | vrte, ki prav tako lahko prispevajo k germanizaciji Koroške. |
| 13 | odpravili na avstrijsko Koroško, na "obisk" k Koroškim Slovencem. |
| 14 | Če tu otrok spoznava, k kateremu družbenemu spolu spada. |
| 15 | Pri obredu so jo opazili stražarji in prepeljali k kralju Kreonu. |

Iskanje z nadomestnimi znaki je koristno tudi za odkrivanje napak pri pregibnih besedah. Denimo, da učitelj pri svojih učencih opazi napako izpusta drugega -j- v zapisu pridevnika *življenjski*. Ker moramo poiskati napake pri vseh oblikah (*življenjski*, *življenjskega*, ..., *življenjska*, *življenjske*, ..., *življenjsko* itd.), uporabimo ukaz *življenjsk**. Poleg tega opravimo še iskanje *življenjsk**, da dobimo podatek o pogostosti pravilne rabe. Dobljene oblike ter njihova pogostost so prikazani v tabeli 29. Učitelj lahko tako hitro dobi vpogled v pogostost napake (v celoti in po posamezni obliki); pri konkretnem primeru lahko opazimo, da se napaka v zapisu pridevnika *življenjski* pojavlja kar pogosto, in sicer v 38 % primerih, ter da ni bistvenih odstopanj pri deležu napak po posameznih oblikah (najpogosteje se napake pojavijo pri rabi najpogostejših oblik). Poleg tega med zadetki najdemo samostalnik *življenjskost*, ki sicer ni zelo pogost, a se pri njem napaka v zapisu pojavi v treh primerih od štirih. Pojav napake v zapisu drugih besed, tvorjenih z isto podstavo, tudi kaže, da velja preveriti težave z zapisom vseh besed, ki se začnejo z *življenj-*.

Tabela 29: Zadetki iskanj za *življenjsk** in *življenjsk** ter njihova pogostost

| Iskanje: <i>življenjsk*</i> | | Iskanje: <i>življenjsk*</i> | |
|--------------------------------|----|--------------------------------|----|
| življenjski | 23 | življenjski | 35 |
| življenjsko | 16 | življenjsko | 27 |
| življenjske | 10 | življenjske | 19 |
| življenjskih | 8 | življenjskih | 13 |
| življenjska | 6 | življenjska | 10 |
| življenjskega | 5 | življenjskega | 6 |

| Iskanje: življensk* | | Iskanje: življensk* | |
|--------------------------------------|-----------|--------------------------------------|------------|
| življenskost | 3 | življenskem | 6 |
| življenskem | 3 | življenskost | 1 |
| življenskimi | 2 | življenskemu | 1 |
| življenskim | 1 | življenskimi | 1 |
| SKUPAJ | 77 | SKUPAJ | 119 |

23 Številka ne vključuje primerov nesopomenske rabe besede mogoče (npr. V pravljicnem življenju je vse mogoče, glavno vlogo imajo nadnaravna bitja.).

Napake v besedilih lahko poiščemo tudi z ročnim pregledovanjem avtomatskih izpisov, kot so npr. sezname vseh besed, ki jih najdemo v korpusu. Na ta način lahko preverimo predvsem napake v črkovanju, obliki in pisanju skupaj/narazen. Pregledovanje začnemo pri besedah z manjšo pogostostjo, saj večina napak najbrž ne bo zelo pogosta (v primerjavi s pravilno rabo). V tabeli 30 je navedenih nekaj primerov takšnih napak ter njihova pogostost v korpusu Šolar.

Tabela 30: Primeri napak s seznama besed v korpusu Šolar in njihova pogostost

| | | | | | |
|----------------------|----|------------------|----|----------------------|---|
| <i>prakticno</i> | 43 | <i>vrjela</i> | 11 | <i>sm</i> | 7 |
| <i>neglede</i> | 42 | <i>sno</i> | 11 | <i>medseboj</i> | 7 |
| <i>nemore</i> | 36 | <i>približno</i> | 10 | <i>najdli</i> | 7 |
| <i>Intraspekcija</i> | 30 | <i>nesmejo</i> | 10 | <i>uzel</i> | 6 |
| <i>intraspekcijo</i> | 29 | <i>matero</i> | 10 | <i>primankuje</i> | 6 |
| <i>nakoncu</i> | 26 | <i>bota</i> | 9 | <i>trplenje</i> | 6 |
| <i>stem</i> | 20 | <i>kr</i> | 8 | <i>zmankalo</i> | 5 |
| <i>nemoremo</i> | 18 | <i>usak</i> | 8 | <i>upogiblja</i> | 5 |
| <i>vrjel</i> | 17 | <i>pomoje</i> | 8 | <i>rajše</i> | 5 |
| <i>ušeč</i> | 16 | <i>nemoreta</i> | 8 | <i>prov</i> | 5 |
| <i>najdel</i> | 16 | <i>ljudjem</i> | 8 | <i>prijateljstvo</i> | 5 |
| <i>vrjeti</i> | 13 | <i>čene</i> | 8 | <i>najvrjetneje</i> | 5 |
| <i>jast</i> | 13 | <i>bolši</i> | 8 | | |

Poleg analize napak so za preučevanje zanimivi tudi drugi elementi pisanja učencev, recimo jezikovne prvine oziroma njihovi deli, s katerimi učenci nimajo težav oziroma jih imajo le redko. Če nas denimo zanima raba veznika *in sicer*, pregled konkordanc pokaže, da ga učenci uporabljajo na tri načine: na začetku stavka (15 pojavitev), sredi stavka brez vejice pred *in sicer* (104 pojavitve) in sredi stavka z vejico pred *in sicer* (41 pojavitve). Poleg tega so zanimive primerjave pogostosti rabe dveh ali več sinonimov; na primer v besedilih učencev se *mogoče* (254 pojavitve)²³ in *morda* (185 pojavitve) pojavljata s podobno pogostostjo, medtem ko je razlika med pogostostjo rabe *temveč* (177 pojavitve) in *marveč* (5 pojavitve) veliko opaznejša.

Pri proučevanju pisne rabe jezika so koristni tudi podatki o regiji, razredu/letniku in šoli učenca, tipu besedila in o šolskem predmetu,

pri katerem je bilo besedilo napisano. Pri besedi *dandanes* lahko opazimo, da se pojavlja skoraj izključno v pisanju srednješolcev (tabela 31), na podlagi česar lahko sklepamo, da se produktivna raba te besede v pisanju učencev začne v srednji šoli. Seveda bi bila potrebna nadaljnja analiza o razlogih za tako nenaden začetek uporabe (npr. analiza učnega gradiva, primerjava med tipi besedil v osnovni in srednji šoli).

Tabela 31: Pogostost rabe besede *dandanes* po posameznih razredih/letnikih

| | |
|-------------------|----|
| 6. razred | 0 |
| 7. razred | 0 |
| 8. razred | 1 |
| 9. razred | 0 |
| 1. letnik | 31 |
| 2. letnik | 33 |
| 3. letnik | 23 |
| 4. letnik | 21 |
| 5. letnik | 3 |
| maturitetni tečaj | 3 |

Analize brez označenih napak morajo upoštevati izsledke analiz, ki temeljijo na označenih napakah, pri čemer velja opozoriti, da nizko število napak določenega tipa ne pomeni nujno, da s tem učenci nimajo težav. Lahko gre preprosto za to, da določene jezikovne prvine niso tipične za besedila v korpusu. Tako je jezikovna prvina lahko opredeljena za neproblematično za učence le takrat, ko analiza pokaže nizko število napak in je jezikovna prvina v korpusu pogosta. Rezultati tovrstnih analiz neproblematičnih prvin (ob primerjavi s problematičnimi prvinami) pa navsezadnje lahko podprejo ali ovržejo ustreznost obravnave jezika pri pouku slovenščine.

1.6.3 Možnosti analize učiteljskih popravkov

Tudi učiteljski popravki, ki so v pomoč pri analizi napak učencev, so lahko predmet posebnih analiz, osredotočenih na to, kako učitelji popravljajo pisanje učencev. Tako bi lahko ugotovili, na katere jezikovne prvine se učitelji pri popravljanju bolj osredotočajo in se jim torej zdijo pomembnejše. Takšna analiza bi morala biti opravljena po analizi napak, ki jih učitelji niso popravili ali so jih spregledali, saj bi tako dobili podatke za primerjavo. Eden od zanimivejših segmentov raziskave bi bil pregled pogostih tipov popravkov glede na stopnjo izobraževanja učencev (razred osnovne šole oziroma letnik srednje šole) in ciljev v učnih načrtih za slovenščino.

Druga analiza učiteljskih popravkov se lahko osredotoči na stopnjo posega v učenčev slog pisanja. Tu bi bili zanimivi predvsem učiteljski komentarji in popravki, kjer ne gre za napake v smislu prav ali narobe, temveč bolj ali manj primerno. Primer takšnega popravka je iz besedila, v katerem je učitelj prvo pojavitev besede *voznik* označil kot primer odvečne rabe, čeprav bi v tem primeru ponavljanje lahko interpretirali tudi kot poudarjanje:

Odlomek govori o Franckinem teku za vozom, kako ji voznik, nesramen voznik, ni hotel ustaviti.

1.7 Zaključek

Korpus Šolar je velika pridobitev za slovensko korpusno jezikoslovje, saj ponuja vpogled v pisanje šolajoče se mladine, torej populacije, katere jezikovna produkcija je bila doslej s korpusnim pristopom še neraziskana. To je deloma botrovalo pomanjkanju problemsko naravnanih jezikovnih priročnikov in učnih gradiv za osnovne in srednje šole, osnovanih na analizah dejanske jezikovne rabe. Korpus Šolar predstavlja velik korak k zapolnitvi tega manka, ne zgolj zaradi vanj vključenih besedil, temveč tudi zaradi zabeleženih učiteljskih popravkov, ki že predstavljajo delno analizo in posledično hiter vpogled v pisno produkcijo učencev (gl. poglavje 1.6.1), navsezadnje pa nudijo tudi vpogled v to, kaj učitelji popravljajo.

O vrednosti korpusa pričajo tudi rezultati analiz, opravljenih za potrebe pedagoške korpusne slovnice (Arhar Holdt idr. 2011). Na podlagi učiteljskih popravkov je bilo identificiranih približno 300 problemov na ravni jezikovne rabe, ki bodo predstavljali osnovo za omenjeni (elektronski) vir. Dejstvo, da se vsak od identificiranih problemov v korpusu pojavlja dokaj pogosto – in še to samo v 47 % besedil, označenih z učiteljskimi popravki – kaže na to, da tudi relativna majhnost korpusa Šolar, v primerjavi z referenčnimi korpusi slovenščine in tujimi korpusi usvajanja jezika, omogoča oblikovanje splošnejših zaključkov o pisni jezikovni rabi šolajoče se mladine. V prihodnosti bi veljalo korpus povečati (s še ne vključenimi besedili in/ali z novim zbiranjem besedil) in tudi besedila brez učiteljskih popravkov označiti s sistemom klasifikacije popravkov, uporabljenim pri označevanju Šolarja. Čeprav so učiteljski popravki nadvse dragoceni, pa je, kot je ponazorjeno v poglavju 1.6.2, marsikatero značilnost pravilne ali napačne jezikovne rabe moč odkriti tudi z enostavnejšimi iskanji, brez poznavanja sistema klasifikacije popravkov.

Korpus Šolar lahko služi kot model za izdelavo podobnih korpusov usvajanja slovenščine (kot prvega ali tujega jezika) pri nas, glede uporabe učiteljskih popravkov za namene delne analize pa je lahko

model tudi v tujini. Ena od potencialnih možnosti uporabe korpusa Šolar bi bila tudi izdelava orodij za polavtomatsko prepoznavanje in označevanje jezikovnih napak, kar bi pospešilo analizo in izdelavo Šolarju podobnih korpusov. Poleg tega razpoložljivost referenčnih zbirk besedil rojenih govorcev slovenščine (npr. korpus FidaPLUS, novi korpus Gigafida) omogoča primerjalno analizo pisanja učencev (tj. mladih rojenih govorcev) s pisanjem odraslih, korpusi usvajanja slovenščine (Rozman idr. 2010; Stritar 2009) pa razlike med domačimi in tujimi govorci primerljive starosti.

1.8 Priloga: pogodba o odstopu avtorskih pravic

IZJAVA O ODSTOPU PRAVIC

Podpisani/-a (ime in priimek)

(stalno bivališče)

(v nadaljevanju: besedilodajalec),
neodplačno odstopam vse pravice za uporabo besedil, ki sem jih
v šolskem letu 2009/2010 napisal/-a pri pouku v (naziv šole)

v namene izgradnje **korpusa usvajanja slovenščine**, ki je del
projekta “**Sporazumevanje v slovenskem jeziku**”, projektne
konzorciju v naslednji sestavi:

- Amebis, d.o.o., Kamnik, Bakovnik 3, 1241 Kamnik,
- Institut Jožef Stefan, Jamova cesta 39, 1000 Ljubljana,
- Univerza v Ljubljani, Kongresni trg 12, 1000 Ljubljana,
- Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Novi trg 2, 1000 Ljubljana, in
- Trojina, zavod za uporabno slovenistiko, Partizanska cesta 5, 4220 Škofja Loka

(v nadaljevanju: projektne konzorcije). **Operacijo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport.** Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, razvojne prioritete: razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja; prednostne usmeritve: izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja 2007–2013.

S to pogodbo brezplačno in brez časovnih omejitev prenašam pravico reprodukcije, distribucije, dajanja v najem, priobčitve javnosti in predelave svojih besedil na v tej izjavi naveden projektni konzorcij in dajem dovoljenje, da se moja besedila uporabijo za izgradnjo korpusa usvajanja slovenščine.

Vsi osebni podatki, ki se morebiti pojavljajo v besedilih, bodo **anonimizirani in varovani** v skladu z Zakonom o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-1, UL RS 86/4), Zakonom o varstvu dokumentarnega in arhivskega gradiva ter arhivih (ZVDAGA, UL RS št. 30/2006), njunimi podzakonskimi akti in drugo veljavno zakonodajo.

Projektni konzorcij in tretje osebe, ki bi izkazale interes, bodo **korpus usvajanja slovenščine** uporabljale v skladu z licenco Creative Commons: “priznanje avtorstva” + “nekomercialno” + “deljenje pod istimi pogoji”. Ta licenca dovoli uporabnikom avtorsko delo in njegove predelave reproducirati, distribuirati, dajati v najem, priobčiti javnosti in predelovati samo pod pogojem, da navedejo avtorja, da ne gre za komercialno uporabo in da tudi oni naprej širijo izvirna dela/predelave pod istimi pogoji. Uporaba te licence za podatkovno zbirko korpus usvajanja slovenščine je določena v 19. členu Pogodbe o sofinanciranju izvedbe projekta št. 3311-08-986003 v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 “Sporazumevanje v slovenskem jeziku”, sklenjene med Ministrstvom za šolstvo in šport Republike Slovenije in podjetjem Amebis, d.o.o., Kamnik.

Kraj, datum:

Podpis besedilodajalca:

Podpis predstavnika projektne konzorcija:

2 Anketna raziskava o jezikovnem pouku slovenščine in rabi informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku

avtorji: TADEJA ROZMAN, IRENA KRAPŠ VODOPIVEC, MOJCA STRITAR

2.1 Uvod

Jeseni 2010 smo med učitelji slovenščine in učenci slovenskih osnovnih in srednjih šol opravili anketno raziskavo, katere namen je bil preveriti mnenja, stališča in prakse, povezane z jezikovnim poukom slovenščine in vključevanjem informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v pouk slovenščine. Naše izhodišče pri tem je bilo, da bi bilo jezikovni pouk v določenih segmentih potrebno posodobiti oziroma spremeniti, tako na ravni vsebine kot oblike. To izhodišče je bilo postavljeno na podlagi analiz učnih načrtov in učbenikov, pedagoških izkušenj ter z upoštevanjem aktualnih pozivov po spremembah poučevanja slovenščine in šolskih prenov.²⁴ Z anketno raziskavo smo tako prišli do podatkov o zadovoljstvu učiteljev in učencev z obstoječim jezikovnim poukom ter izvedeli, kakšno je njihovo mnenje o obravnavi posameznih vsebin pri pouku slovenščine ter o uporabi in razumljivosti jezikovnih priročnikov. Poleg tega rezultati posredno tudi kažejo, kakšno stališče imajo anketiranci do nekaterih predlaganih sprememb in ali so pripravljeni na nove oblike posredovanja znanja in drugačne metode poučevanja. Rezultati so zato pomembni za vse, ki so na kakršenkoli način vpeti v šolski proces poučevanja slovenščine, pa naj bodo to raziskovalci, didaktiki, načrtovalci učnih načrtov, pripravljalci učnih gradiv ali učitelji praktiki.

V nadaljevanju podrobno predstavljamo potek in rezultate anketne raziskave. Najprej so opisani vzorčenje (poglavje 2.1.1) in statistične analize, ki smo jih uporabili za obdelavo zbranih podatkov (poglavje 2.1.2), v poglavjih 2.2 in 2.3 pa sta predstavljeni anketa za učiteljice in učitelje slovenščine ter anketa za učenke in učence. Rezultati raziskave so strnjeno povzeti v poglavju 2.4, v poglavju 2.5 so zapisane zaključne misli, v poglavju 2.6 pa sta priložena oba anketna vprašalnika.

2.1.1 Vzorčenje

Anketo za učitelje smo poslali na približno 1000 naslovov, od tega 800 po navadni, približno 200 pa po elektronski pošti. Naslove in imena učiteljev smo dobili na spletnih straneh tedanjega Ministrstva za šolstvo in šport in na spletnih straneh posameznih šol. S seznamov so bile izbrane šole iz vseh delov Slovenije, in sicer tako, da je bil vzorec učiteljev geografsko razpršen prek vseh slovenskih regij. Glede na stopnjo šolanja pa je bilo v vzorec izbranih približno 600 osnovnošolskih in približno 400 srednješolskih učiteljev. Izpoljenih anket smo dobili 276, kar predstavlja več kot četrtino poslanih vprašalnikov.

Anketo za učence smo izvajali s pomočjo 20 učiteljev z različnih koncev Slovenije, ki poučujejo tako v osnovnih kot srednjih šolah. Poslali smo jim 1700 vprašalnikov, vrnjenih pa smo dobili 1465 anket, ki so jih izpolnili njihovi učenci.

2.1.2 Statistične analize

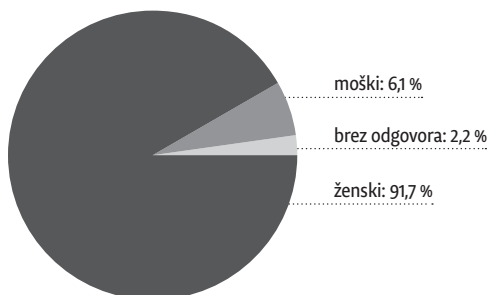
Podatke smo analizirali z različnimi metodami opisne statistike in statističnega sklepanja. Za opis podatkov so bile uporabljene frekven- ce pogostosti pojavljanja posameznih odgovorov, aritmetične sredi- ne, standardne deviacije ter najvišji in najnižji dosežki.²⁵ Za primer- javo med skupinami so bili uporabljeni t-testi in enosmerne analize variance,²⁶ za ugotavljanje povezav pa smo uporabili Pearsonove koe- ficiente korelacije in hi-kvadrat teste.²⁷

2.2 Anketa za učiteljice in učitelje slovenščine

2.2.1 Vzorec

Izpolnjene ankete nam je poslalo 276 učiteljic in učiteljev sloven- ščine. Večina anketiranih je ženskega spola, njihova povprečna starost je 42 let, v šoli pa v povprečju poučujejo 17 let (graf 1, 2 in 3).

Graf 1: Učitelji – spol

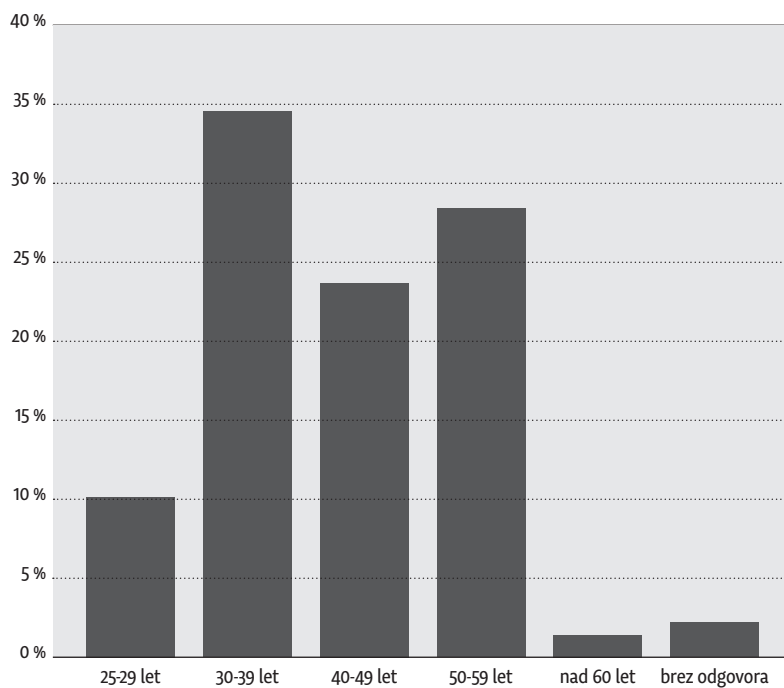


25 Aritmetična sredina: mera centralne tendence, ki ji pogosto rečemo tudi povprečje. Srednji dosežek dobimo tako, da seštejemo vse dosežke in vsoto delimo s številom seštetih števil (Ferbežar idr. 2004: 119). Standardna deviacija oziroma standardni odklon: mera razpršenosti množice podatkov okrog aritmetične sredine. Z njo je moč izmeriti, kako razpršene so vrednosti, vsebovane v populaciji. Velika standardna deviacija kaže na veliko razpršenost enot v populaciji, tj. enote so razporejene v velikem obsegu okoli aritmetične sredine. Majhna standardna deviacija pa nasprotno predstavlja veliko koncentracijo statističnih enot okoli aritmetične sredine (Ferbežar idr. 2004: 154; Wikipedija: Standardni odklon).

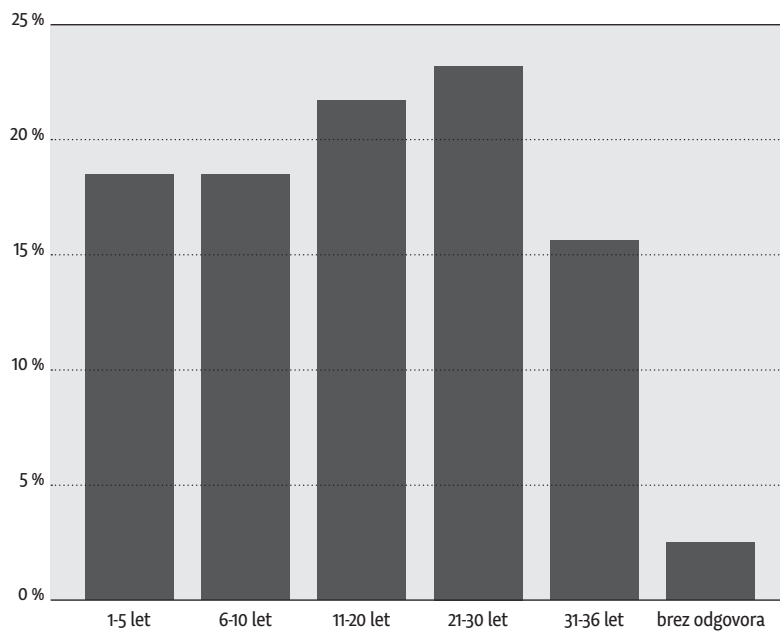
26 T-test: statistični test, ki ga uporabljamo za odločanje, ali se povprečji dveh vzorcev pomembno razlikujeta (Ferbežar idr. 2004: 159). Analiza variance (ANOVA): statistični postopek, s katerim preverjamo ničelno hipotezo, ki pravi, da so sredine različnih populacij enake. Pri tem upoštevamo razpršenost rezultatov znotraj posameznih populacij in razpršenost sredin teh populacij (Ferbežar idr. 2004: 118).

27 Pearsonov koeficient korelacije: indeks, s katerim izražamo stopnjo povezave (korelacije) med dvema ali več spremenljivkami. Pojavlja se v obsegu med -1 in +1. Pri spremenljivkah, ki so med seboj močno povezane, se ta koeficient približuje vrednostim +1 ali -1 (Ferbežar idr. 2004: 131). Hi-kvadrat test: statistični postopek, s katerim primerjamo vrednosti opaženih in pričakovanih odgovorov. S testom ugotavljamo, ali je razlika med opaženimi odgovori in pričakovanimi odgovori statistično pomembna (Ferbežar idr. 2004: 126).

Graf 2: Učitelji – starost

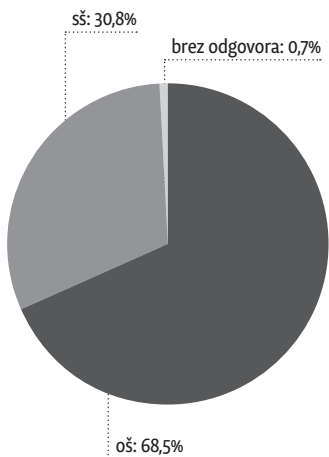


Graf 3: Učitelji – leta poučevanja



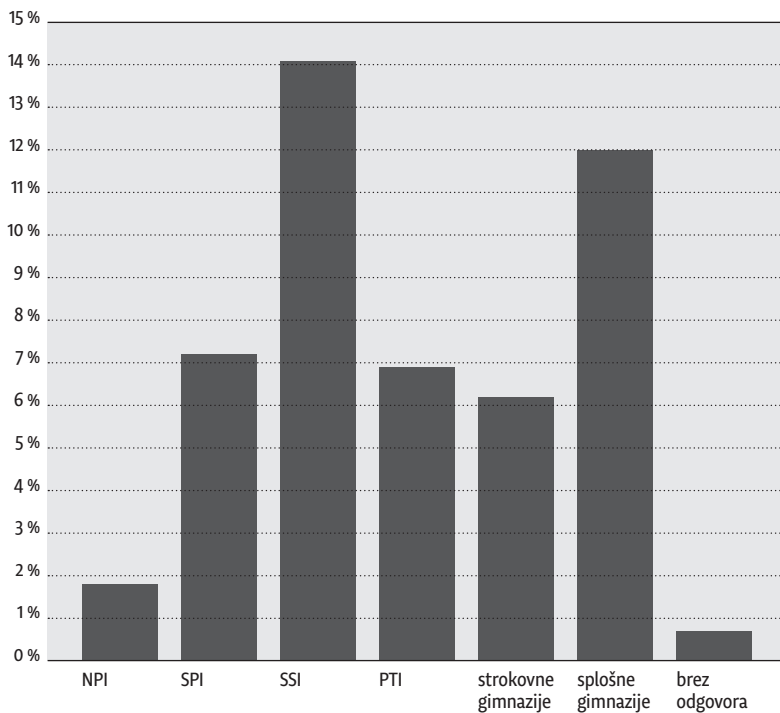
Približno dve tretjini anketiranih poučuje v osnovni šoli (graf 4), med učitelji srednješolskih programov pa največ anketiranih poučuje v srednjih strokovnih šolah in na splošnih gimnazijah²⁸ (graf 5).²⁹

Graf 4: Učitelji – šola



28 Deleži, prikazani v grafu 5, so šteti od celotnega vzorca, torej od 276 anketirancev. Ker nekateri učitelji učijo v več programih, je seštevek deležev po programih večji od deleža učiteljev, ki učijo v srednji šoli. **29** Kratice v grafu pomenijo: nižje poklicno izobraževanje (NPI), srednje poklicno izobraževanje (SPI), srednje strokovno izobraževanje (SSI) in poklicno-tehniško izobraževanje (PTI).

Graf 5: Učitelji – srednješolski programi



2.2.2 Rezultati

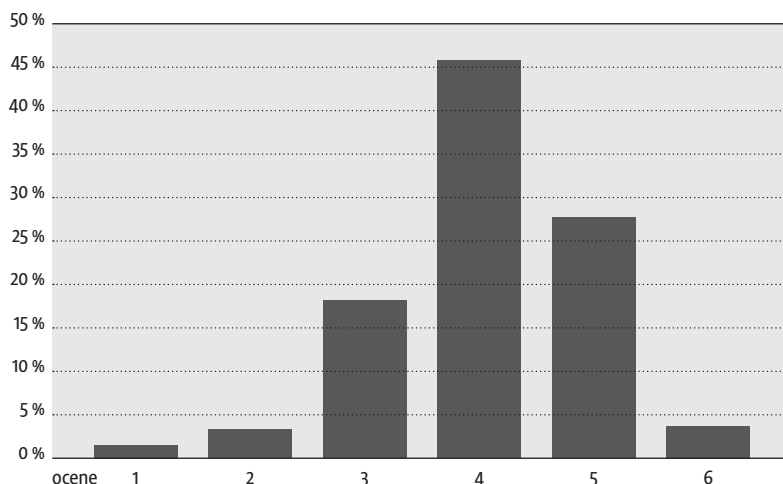
Vprašanja v anketi so bila razdeljena na dva vsebinska dela: prvi je preverjal stališča glede poučevanja jezika pri pouku slovenščine, drugi pa se je nanašal na uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije pri šolskem delu. Anketa je vsebovala 24 vprašanj, od tega 18 zaprtega, 5 polodprtega in 1 odprtega tipa. 17 vprašanj se je nanašalo na vsebino jezikovnega pouka in 7 na IKT, njihova analiza pa je prikazana v podpoglavjih 2.2.2.1 in 2.2.2.2. Vsako vprašanje je analizirano posebej, in sicer tako, da je opisan njegov namen, prikazani so statistični rezultati in njihova interpretacija.

2.2.2.1 Jezikovni pouk slovenščine

1. Ste zadovoljni z vsebino jezikovnega pouka, ki jo določajo učni načrti in katalogi znanja za slovenščino? Obkrožite številko od 1 do 6 (1 = NE, sploh nisem zadovoljen/-ljna, 6 = DA, zelo sem zadovoljen/-ljna).

S prvim vprašanjem smo preverjali, kako so učitelji na splošno zadovoljni s predpisano vsebino jezikovnega pouka. Nanj je odgovorilo 271 učiteljev in največ med njimi (45,8 %) jih je s predpisanimi vsebinami **srednje zadovoljnih** (ocena 4). Večina učiteljev je zadovoljstvo ocenila z ocenami od 3 do 5 (graf 6), zelo do srednje nezadovoljnih ter zelo zadovoljnih učiteljev pa je malo, kar potrjuje tudi povprečna ocena 4,059. Bolj nezadovoljstvo kot zadovoljstvo (ocene od 1 do 3) je skupaj tako izrazilo 22,9 % učiteljev, bolj zadovoljstvo kot nezadovoljstvo (ocene od 4 do 6) pa 77,1 % učiteljev.

Graf 6: Zadovoljstvo z vsebino jezikovnega pouka



Primerjava med spoloma pokaže, da so moški statistično značilno³⁰ manj zadovoljni z vsebino jezikovnega pouka kot ženske, primerjava glede na starost in leta poučevanja pa pokaže, da se odgovori različno starih učiteljev in učiteljev, ki poučujejo različno dolgo, med seboj značilno ne razlikujejo. Prav tako ni statistično pomembnih razlik med odgovori osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev ter učiteljev, ki poučujejo v različnih srednješolskih programih.³¹

2. Kolikšen delež pouka pri predmetu slovenščina bi bilo v programih, kjer poučujete, po vašem mnenju potrebno posvetiti jezikovnemu pouku in koliko pouku književnosti? Dopišite deleže za pouk jezika in književnosti, npr. jezik: 50 %, književnost: 50 %.

Če poučujete v več programih, napišite deleže za vse programe.

Z vprašanjem smo želeli preveriti, kakšno razmerje med deležem pouka jezika in pouka književnosti bi bilo po mnenju učiteljev najustreznejše, posredno pa tudi njihovo zadovoljstvo z obstoječim (po učnih načrtih) predpisanim razmerjem.

Skoraj polovica učiteljev³² (47,5 %) je mnenja, da bi bilo pri pouku slovenščine najustreznejše razmerje 50 % za jezik in 50 % za književnost (tabeli 32 in 33). Tretjina učiteljev meni, da bi bilo potrebno jezikovnemu pouku posvetiti nekoliko več časa kot književnosti, torej 60 % jeziku in 40 % književnosti, le približno 10 % učiteljev pa misli, da bi bilo idealno razmerje v prid književnosti, torej 40 % za jezik in 60 % za književnost. Večina učiteljev bi jeziku oziroma književnosti namenila od 40 do 60 % časa, odgovorov, ki izrazito preferirajo le enega izmed sestavnih delov pouka slovenščine, pa je malo.

Tabela 32: Ocena ustreznega deleža jezikovnega pouka pri slovenščini

| Delež pouka JEZIKA | Število odgovorov | Delež odgovorov |
|--------------------|-------------------|-----------------|
| 0 % | 1 | 0,3 % |
| 20 % | 1 | 0,3 % |
| 30 % | 5 | 1,5 % |
| 35 % | 1 | 0,3 % |
| 40 % | 34 | 10,0 % |
| 45 % | 4 | 1,2 % |
| 50 % | 161 | 47,2 % |
| 55 % | 5 | 1,5 % |
| 60 % | 114 | 33,4 % |
| 65 % | 2 | 0,6 % |
| 70 % | 12 | 3,5 % |
| 80 % | 1 | 0,3 % |
| Skupaj | 341 | 100 % |

³⁰ Na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test, $t = 2,382$, $df = 263$, $p = 0,018$).

³¹ Zaradi majhnega števila odgovorov učiteljev, ki poučujejo v posameznih poklicnih programih (NPI in SPI), smo pri vseh statističnih izračunih te odgovore združili.

³² Skupno število odgovorov na drugo anketno vprašanje je 341, ker so nekateri učitelji navajali razmerja za različne programe.

33 2,6 % učiteljev je zagovarjalo delež 55 % za jezik in 45 % za književnost, 4,8 % pa jih na vprašanje ni odgovorilo.

34 Z njim se strinja nekoliko manj učiteljev kot z odgovorom 50 % za jezik in 50 % za književnost.

Tabela 33: Ocena ustreznega deleža pouka književnosti pri slovenščini

| Delež pouka KNJIŽEVNOSTI | Število odgovorov | Delež odgovorov |
|--------------------------|-------------------|-----------------|
| 0 % | 1 | 0,3 % |
| 20 % | 1 | 0,3 % |
| 30 % | 12 | 3,5 % |
| 35 % | 2 | 0,6 % |
| 40 % | 115 | 33,7 % |
| 45 % | 5 | 1,5 % |
| 50 % | 162 | 47,5 % |
| 55 % | 4 | 1,2 % |
| 60 % | 33 | 9,7 % |
| 65 % | 1 | 0,3 % |
| 70 % | 4 | 1,2 % |
| 80 % | 1 | 0,3 % |
| Skupaj | 341 | 100 % |

Primerjava med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokaže, da največ osnovnošolskih učiteljev meni, da bi bilo idealno razmerje v prid jeziku, torej 60 % za jezik in 40 % za književnost, medtem ko največ srednješolskih učiteljev misli, naj bo pouk slovenščine enakovredno razdeljen, torej 50 % za jezik in 50 % za književnost.

Od 189 osnovnošolskih učiteljev jih največ zagovarja razmerji:

- 60 % za jezik in 40 % za književnost (40,7 %) oziroma
- 50 % za jezik in 50 % za književnost (38,6 %).

Ostalih odgovorov je bilo malo, več kot 60 % časa bi jeziku namenilo skupaj 3,7 % učiteljev, manj kot 50 % pa skupaj 9,5 % učiteljev.³³

Primerjava med različnimi srednješolskimi programi je zaradi razmeroma majhnega števila odgovorov po posameznih programih manj zanesljiva, vendar večina učiteljev zagovarja razmerje 50 % za jezik in 50 % za književnost. To velja za splošno in strokovno gimnazijo ter programe SSI in PTI, ne pa tudi za programe NPI in SPI; tam so bili sicer vsega skupaj le štirje odgovori, ki so jeziku namenili od 40 do 70 % časa. Zanimiva je tudi primerjava drugega najpogostejšega odgovora³⁴ znotraj posameznih programov: v splošni gimnaziji na drugem mestu stoji razmerje 40 % za jezik in 60 % za književnost, pri programih strokovna gimnazija, PTI in SSI pa razmerje 60 % za jezik in 40 % za književnost.

Rezultati torej kažejo, da se večina tako osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljev strinja z obstoječim razmerjem med deležem pouka jezika in književnosti, kjer je jezikovnemu pouku odmerjenega 50 % do 60 % časa.

3. Spodaj naštete izjave o pouku slovenskega jezika (PSJ) v slovenskih osnovnih in srednjih šolah ocenite z ocenami od 1 do 6 (1 = sploh se NE strinjam, 6 = POPOLNOMA se strinjam).

S tretjim vprašanjem smo želeli dobiti nekoliko konkretnješe mnenje o pogledih na jezikovni pouk, odgovori pa dopolnjujejo rezultate prvega anketnega vprašanja.

1. izjava: PSJ je zasnovan tako, da učenci uspešno razvijajo sporazumevalno zmožnost.

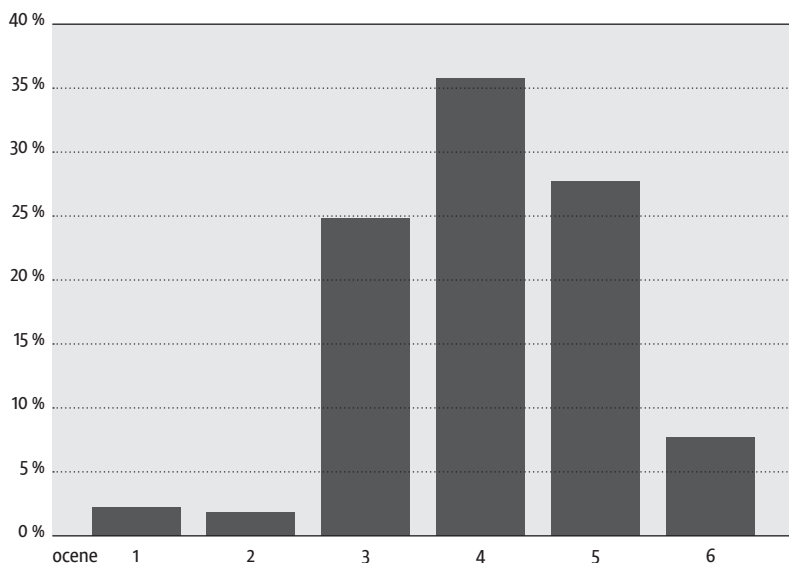
Glavni cilj jezikovnega pouka slovenščine je dobro razvita sporazumevalna zmožnost učencev, kar je določeno tudi z učnimi načrti in katalogi znanja, zato nas je zanimalo mnenje učiteljev o tem, kako uspešen je trenutni model jezikovnega pouka pri njenem razvoju. Seveda je pojem sporazumevalne zmožnosti mogoče razumeti različno, glede na opredelitev ciljev v učnih načrtih in katalogih znanja pa jo v osnovi lahko razumemo kot zmožnost učinkovitega govornega in pisnega sporazumevanja v slovenskem jeziku.³⁵

Na vprašanje je odgovorilo 274 učiteljev, rezultati pa so podobni kot pri prvem anketnem vprašanju: največ učiteljev (35,8 %) se je z izjavo **deloma strinjalo**, kar so na številčni lestvici ocenili z oceno 4 (graf 7). Približno četrtina učiteljev je strinjanje ocenila z oceno 3 oziroma 5, izrazitega nestrinjanja in popolnega strinjanja z izjavo pa je malo, kar potrjuje tudi povprečna ocena 4,0803. Bolj nestrinjanje kot strinjanje (ocene od 1 do 3) je skupaj izrazilo 28,8 % učiteljev, bolj strinjanje kot nestrinjanje (ocene od 4 do 6) pa 71,2 % učiteljev.

35 V zadnjem času se sicer pojavljajo pozivi, da bi bilo cilje jezikovnega pouka potrebno redefinirati tako, da ne bi bilo težišče le na razvijanju funkcionalne sporazumevalne zmožnosti, ampak da bi moral glavni cilj postati bodisi jezikovno kultiviran posameznik oziroma posameznik, ki ima poleg funkcionalne sporazumevalne zmožnosti dobro razvito tudi zmožnost kulturnega in kritičnega sporazumevanja (prim. Ahačič idr. 2010, Trobevšek 2009, Vogel 2010), bodisi ozaveščen jezikovni potrošnik, ki se pri komunikacijskih nalogah zaveda svojih jezikovnih omejitev ter jih zna in jih je pripravljen preseči z uporabo jezikovnih izdelkov in storitev ali z dodatnim jezikovnim izobraževanjem (Stabej 2011).

36 Upoštevani so deleži odgovorov samo tistih anketirancev, ki so na vprašanje odgovorili.

Graf 7: Pouk uspešno razvija sporazumevalno zmožnost



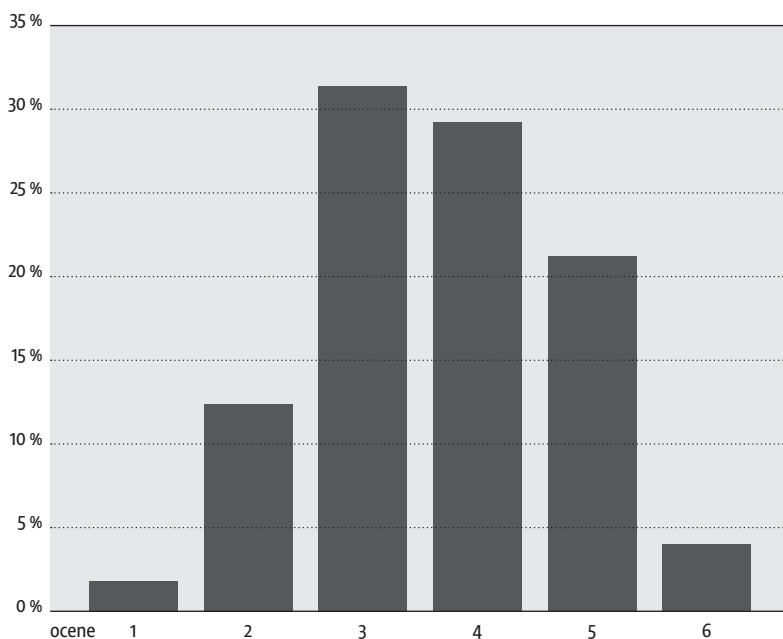
Primerjave odgovorov med spoloma, med različnimi starostnimi skupinami, glede na leta poučevanja, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik. Korelacija s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pa pokaže, da se učitelji, ki so z vsebino jezikovnega pouka bolj zadovoljni, tudi z izjavo *PSJ je zasnovan tako, da učenci uspešno razvijajo sporazumevalno zmožnost* statistično značilno³⁷ bolj strinjajo kot učitelji, ki so z vsebino jezikovnega pouka manj zadovoljni.

2. izjava: PSJ je zasnovan tako, da učenci dovolj pogosto samostojno (s pomočjo različnih virov) odkrivajo ustrezne jezikovne rešitve.

Navajanje na samostojno iskanje rešitev, povezanih z jezikovnimi problemi ali odločitvami, je bistvenega pomena za vzgojo kompetentnih govorcev in piscev slovenščine, zmožnost samostojnega reševanja problemov pa je ena izmed temeljnih sestavin dobro razvite sporazumevalne zmožnosti. Navajanje na samostojno delo pa ni povezano samo z glavnim ciljem jezikovnega pouka, ampak tudi s splošnimi cilji aktualne šolske preнове, ki predvideva aktivno vlogo učencev pri pouku, jih usposablja za samostojno reševanje problemov in si prizadeva za razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja (Križaj Ortar in Bešter Turk 2003: 484, 489–90, 494; Žakelj 2007: 9). Zato smo s tem vprašanjem preverjali mnenje učiteljev o tem, ali trenutna zasnova jezikovnega pouka slovenščine predvideva dovolj samostojnega iskanja rešitev ali je bolj orientirana na učitelja kot posrednika jezikovnih norm in učbenike, kjer so zapisane „prave“ rešitve. Sicer se zavedamo, da je to povezano tudi z metodami učenja in prepričanji učiteljev, ki so neodvisni od učnih načrtov in učbenikov, a hkrati ne moremo mimo dejstva, da je zaradi zunanjega preverjanja znanja realizacija pouka v veliki meri odraz učnih načrtov in obravnavne snovi, kot jo predvideva učbeniško gradivo.

Na vprašanje je odgovorilo 274 učiteljev in največ (31,4 %) jih je strinjanje ovrednotilo z oceno 3 (graf 8), nekoliko manj pa z oceno 4 (29,2 %). Precej učiteljev torej meni, da **bi jezikovni pouk moral bolj spodbujati samostojnost učencev** pri iskanju jezikovnih rešitev. To potrjujeta tudi povprečna ocena 3,6752 in delež ocene 2, ki je bil v primerjavi s 1. izjavo tretjega anketnega vprašanja razmeroma visok (12,4 %). Deleža ocen 1 in 6 sta bila tudi tukaj zelo nizka, sicer pa je delež učiteljev, ki se manj oziroma bolj strinjajo z izjavo, podoben: z izjavo se manj strinja (ocene od 1 do 3) 45,6 % učiteljev, bolj (ocene od 4 do 6) pa 54,4 %.

Graf 8: Pouk spodbuja samostojno iskanje jezikovnih rešitev



38 Na nivoju 1-odstotnega tveganja – Pearsonova korelacija znaša 0,173 (starost) oz. 0,174 (leta poučevanja), p je 0,005 (starost) oz. 0,004 (leta poučevanja).

39 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša 0,454, p je 0).

Primerjave med spoloma, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik, so pa statistično pomembne razlike med različnimi starostnimi skupinami in glede na leta poučevanja: starejši učitelji in učitelji z daljšim stažem poučevanja se statistično značilno³⁸ z izjavo bolj strinjajo kot mlajši učitelji in učitelji s krajšim stažem poučevanja. Korelacija s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pa pokaže, da se učitelji, ki so z vsebino jezikovnega pouka bolj zadovoljni, tudi z izjavo *PSJ je zasnovan tako, da učenci dovolj pogosto samostojno (s pomočjo različnih virov) odkrivajo ustrezne jezikovne rešitve* statistično značilno³⁹ bolj strinjajo kot učitelji, ki so z vsebino jezikovnega pouka manj zadovoljni.

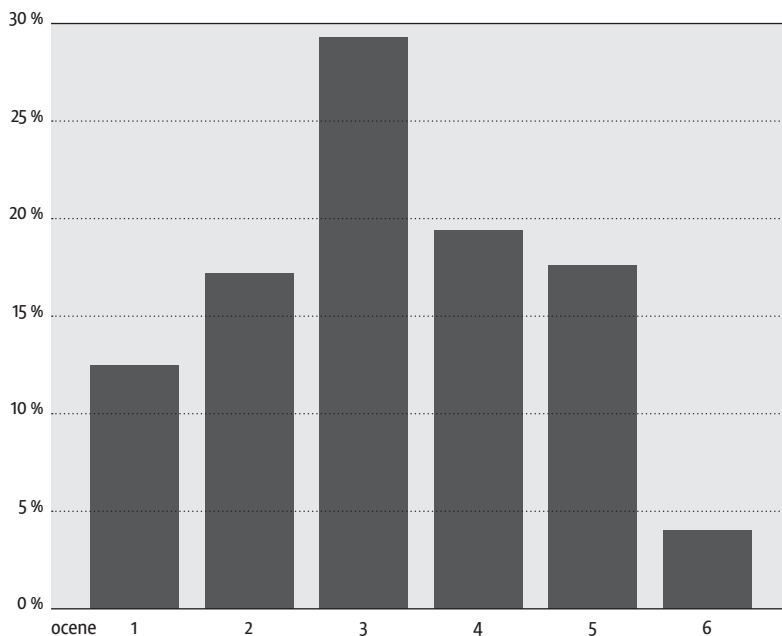
3. izjava: Prikazovanje variantnosti, ki jo norma dopušča, je pri PSJ za učence moteče.

Analize učbenikov so pokazale, da se pri jezikovnih vajah kot pravilna rešitev pogosto upošteva ena sama – tudi tam, kjer korpusne analize kažejo, da v jeziku obstajajo variante, kjer ena ni pravilnejša od druge. To je v veliki meri povezano s slovensko tradicijo jezikovnega normiranja in poučevanja norme, ki še danes v veliki meri sloni na konceptu *prav – narobe*, manj pa na konceptih *bolj – manj ustrezno*, *bolj – manj sprejemljivo*. Tudi med učiteljstvom se je pogosto slišalo, da učenci zahtevajo odgovore na vprašanja, kaj je prav in kaj ni, ter da je variantnost

za učence moteča. S tem vprašanjem smo zato želeli preveriti, ali učitelji, zajeti v anketni raziskavi, podobno opažajo pri svojih učencih. Naše mnenje sicer je, da pouk slovenščine v osnovi ne bi smel temeljiti na jezikovnosistemski preskripciji, ampak bi moral učence naučiti, kako iz bogatega jezikovnega nabora izb(i)rati tako, da bodo znali ustvarjati razumljiva in sprejemljiva besedila po svojih potrebah in svojem okusu. To pomeni, da se v šoli variantnosti nikakor ne smemo izogibati, ampak variante umestiti v kontekst in razložiti, kako lahko posamezne izbire vplivajo na pomen, razumljivost in sprejemljivost besedila.

Na vprašanje je odgovorilo 273 učiteljev in največ (29,3 %) jih je svoje strinjanje z izjavo ovrednotilo z oceno 3 (graf 9), kar kaže na to, da se z izjavo **pretežno ne strinjajo**. To potrjujejo tudi razmeroma nizka povprečna ocena 3,2454, relativno visoka deleža ocen 1 in 2 in deleži učiteljev, ki se z izjavo manj ali bolj strinjajo: nestrinjanje (ocene od 1 do 3) je izrazilo 59 % učiteljev, strinjanje (ocene od 4 do 6) pa 41 %, pri čemer je delež učiteljev, ki se z izjavo popolnoma strinjajo, majhen.

Graf 9: Prikazovanje jezikovne variantnosti je pri pouku moteče



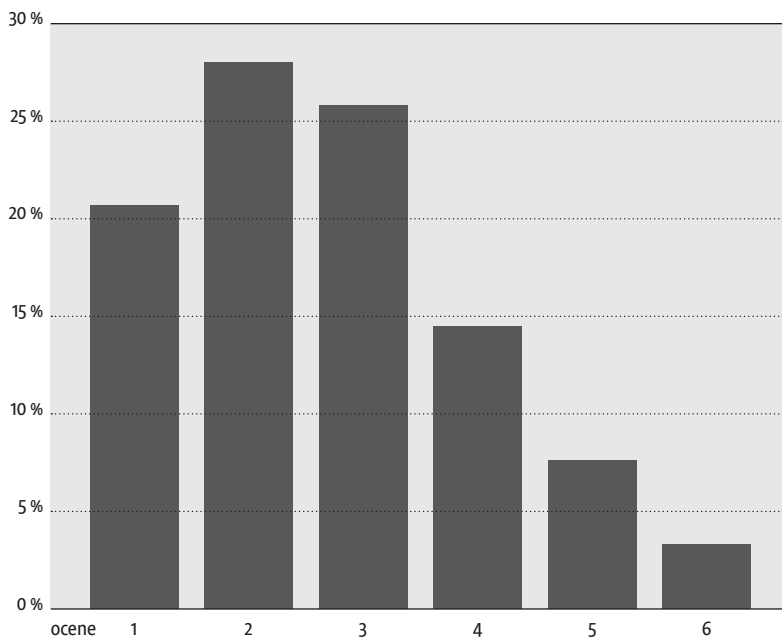
Primerjave odgovorov med spoloma, med različnimi starostnimi skupinami, glede na leta poučevanja, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik, korelacija s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pa ni pokazala statistično značilnih povezav.

4. izjava: PSJ je preobremenjen z jezikoslovnimi izrazi.

4. in 5. izjava pri tretjem anketnem vprašanju sta bili zastavljeni kot kritika obstoječega jezikovnega pouka, mnenje o tem, da se v šoli (še vedno) preveč poudarja učenje strokovnih jezikoslovnih izrazov in da se jezikoslovne pojave preveč kategorizira, pa temelji na analizah, opravljenih v okviru projekta, in posameznih učiteljskih izkušnjah (prim. npr. Trobevšek 2009).⁴⁰

4. izjavo je ocenilo 275 učiteljev in največ (28 %) med njimi jih je svoje strinjanje ovrednotilo z oceno 2 (graf 10), kar kaže na to, da se z izjavo **pretežno ne strinjajo**. To potrjujejo tudi nizka povprečna ocena 2,7018, zelo visok delež popolnega nestrinjanja z izjavo, ki znaša kar 20,7 %, in deleži učiteljev, ki se z izjavo manj ali bolj strinjajo: nestrinjanje (ocene od 1 do 3) je izrazilo kar 74,5 % učiteljev, strinjanje (ocene od 4 do 6) pa le 25,5 %, pri čemer sta deleža učiteljev, ki se z izjavo zelo ali popolnoma strinjajo (oceni 5 in 6), precej majhna.

Graf 10: Pouk je preobremenjen z jezikoslovnimi izrazi



Primerjave odgovorov med spoloma, med različnimi starostnimi skupinami, glede na leta poučevanja ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik, so pa razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji: srednješolski se z izjavo statistično značilno⁴¹ bolj strinjajo kot osnovnošolski.⁴² Korelacija s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pa ni pokazala statistično značilnih povezav.

40 Podobno je bilo mogoče slišati tudi na okrogli mizi Aktualna vprašanja pouka slovenščine v teoriji in šolski praksi, ki je oktobra 2010 potekala v okviru Slavističnega kongresa.

41 Na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test, $t = -2,268$, $df = 271$, $p = 0,024$).

42 To bi morda lahko bilo povezano s tem, da je jezikoslovnega izrazja v srednji šoli več kot v osnovni.

43 Navajamo samo citate iz učnega načrta za gimnazije, saj katalogi znanja za jezikovni pouk za ostale srednješolske programe v ničemer bistvenem ne odstopajo od gimnazijskega učnega načrta, razen ponekod v obsegu snovi. Za osnovne šole glede usmerjenosti v besedilni pouk velja podobno (prim. učni načrt iz leta 1998, str. 62–69, in učni načrt iz leta 2011, str. 46–49).

44 Po novem učnem načrtu za gimnazijo (2008) naj bi se delež jezikoslovnih izrazov zmanjšal sorazmerno z zmanjšanjem nekaterih obravnavanih snovi, zlasti snovi o sporazumevanju, pri katerem so bili iz obravnave vzeti mnogi sistemi delitve besedil po različnih kriterijih. Se je pa na ta račun povečalo število novih izrazov v zvezi z usvajanjem sporazumevalne dejavnosti (npr. dvosmerno sporazumevanje, poslušanje z razumevanjem, informativno branje; gl. tudi vprašanje 5 in poglavje 3). Zmanjšal se je tudi obseg snovi o glasoslovju, besedotvorju, oblikoslovju in skladnji, temu ustrezno pa so bili izločeni nekateri jezikoslovni izrazi, npr. glasovne različice, besedotvorni algoritem, povedkovnik.

45 Na predstavitev Rokusovih učbenikov (ki jih uporablja večina učiteljev, kar potrjujejo tudi rezultati naše anketne raziskave – gl. vprašanje 13), nastalih po prenovljenih učnih načrtih, so mnogi učitelji nasprotovali uvedenim spremembam v zvezi z zmanjšanim obsegom jezikoslovnih izrazov.

46 Gl. poglavje 3.

Komentar:

Prenova učnih načrtov za slovenski jezik prinaša v besedilo usmerjeno in iz besedila izhajajočo obravnavo snovi – velika teža je torej na sporazumevanju. V gimnaziji⁴³ je npr. skoraj cel prvi letnik namenjen obravnavi sporazumevalne dejavnosti kot take, torej procesu sprejemanja in tvorjenja različnih besedil, pri čemer dijaki v skladu z aktualnim učnim načrtom sistematično usvajajo načela sporazumevanja ter strategije sprejemanja in tvorjenja besedil (prim. učni načrt 2008, str. 15); v prvem in ostalih letnikih pa se to osnovno znanje nadgrajuje (tudi) ob spoznavanju posameznih besedilnih vrst.

Taka zasnova učnih načrtov napeljuje na misel, da bo pouk, kolikor je mogoče, pragmatično usmerjen in razbremenjen jezikoslovnega izrazja. V praksi to ne zdrži, ker je znotraj omejenega obsega 70 ur na leto, kolikor je namenjeno pouku jezika v gimnazijah, težko ali nemogoče jezik obravnavati problemsko, resnično izhajajoč iz konkretnih sporazumevalnih situacij, ne da bi se pri tem opirali na jezikovnosistemske klasifikacije (čprav so te pogosto moteče, če ne odvečne). Tako je do neke mere pravzaprav nesmiselno govoriti o preobremenjenosti obstoječega učnega načrta z jezikoslovnimi izrazi. Dejstvo je, da obstoječi sistem ne omogoča drugačne obravnave snovi kot (tudi) z uporabo jezikoslovnih izrazov.

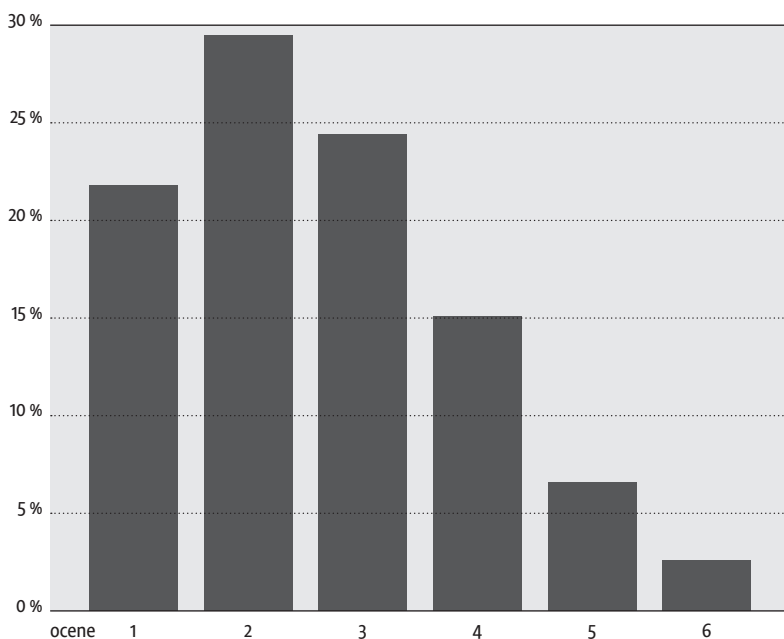
Poleg tega učitelji preobremenjenosti z jezikoslovnimi izrazi najverjetneje ne čutijo tudi zato,

- a) ker jih je v učbenikih in učnih načrtih relativno malo v primerjavi s prejšnjimi učnimi načrti, čeprav je v novem učnem načrtu tudi precej novih, ki so le zamenjali stare, najverjetneje v želji, da bi bil določen jezikoslovni pojav preprostejše opisan oziroma razložen;⁴⁴
- b) ker si drugačne obravnave jezikoslovne snovi znotraj obstoječega (ali morda tudi novega?) modela ne morejo predstavljati;⁴⁵
- c) ker se – sodeč po učbeniški obravnavi snovi – mnogi verjetno še vedno lotevajo obravnave jezikovnih tem po klasični „kronološki“ poti, ki zahteva poznavanje npr. celotne oblikoslovne vsebine, ne glede na njeno aktualno uporabnost.⁴⁶

5. izjava: Pri PSJ se jezikovne pojave preveč kategorizira.

Na vprašanje je odgovorilo 271 učiteljev in največ (29,5 %) jih je svoje strinjanje z izjavo ovrednotilo z oceno 2 (graf 11), kar kaže na to, da se z izjavo **pretežno ne strinjajo**. To potrjujejo tudi nizka povprečna ocena 2,631, zelo visok delež popolnega nestrinjanja z izjavo, ki znaša kar 21,8 %, in deleži učiteljev, ki se z izjavo manj ali bolj strinjajo: nestrinjanje (ocene od 1 do 3) je izrazilo kar 75,7 % učiteljev, strinjanje (ocene od 4 do 6) pa le 24,3 %, pri čemer sta deleža učiteljev, ki se z izjavo zelo ali popolnoma strinjajo (oceni 5 in 6), zelo majhna.

Graf 11: Pri pouku se jezikovne pojave preveč kategorizira



47 To se je pokazalo tudi pri prvem posodabljanju učnih načrtov za slovenščino v devetdesetih letih, ko se je težišče od teoretičnega premaknilo na uporabno znanje – vendar pa so bile, kakor ugotavljajo nekateri praktiki in strokovnjaki (npr. Trobevšek 2009; Ahačič idr. 2010), vsebine posodobljene precej togo, še vedno preveč v smislu tradicionalnega, naštevalnega klasificiranja.

Primerjave odgovorov med spoloma, med različnimi starostnimi skupinami, glede na leta poučevanja, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik, korelacija s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pa tudi ni pokazala statistično značilnih povezav.

Komentar:

Z našim izhodiščem, da sta preobremenjenost z jezikoslovnimi izrazi in pretirano kategoriziranje jezikovnih pojavov ena izmed slabosti obstoječega jezikovnega pouka, se večina učiteljev ne strinja – in to ne glede na to, ali so s trenutno predpisanimi vsebinami jezikovnega pouka zadovoljni ali ne, kar kaže, da se učiteljem tako učenje zdi uspešno oziroma vsaj ne problematično. Vendar pa bi – v podkrepitev našega izhodišča – rezultate lahko interpretirali tudi drugače: a) da si učitelji, vzgojeni v tradicionalnem sistemu opisnega podajanja jezikovne snovi, jezikovnega pouka drugače ne znajo predstavljati;⁴⁷ b) zaradi pomanjkanja časa si učitelji ne morejo privoščiti, da bi lahko snov razlagali drugače kot s pomočjo terminov in definicij. Izkušnje kažejo, da učitelji za pripravo iz problema izhajajoče jezikovne ure in takšno posredovanje snovi porabijo dosti več časa in je hkrati učinek na kratki rok slabši, ker učenci tako obravnavane snovi ne jemljejo enako resno, kot če je jezikovna snov predstavljena tradicionalno, saj se jim zdi, da se

brez sistemov, definicij in strokovnih izrazov niso ničesar naučili. To nas napeljuje na misel, da so tudi učenci še vedno vse preveč navezani na podobo šole, v kateri je učitelj posredovalec snovi, ne pa moderator. Slutimo lahko, da bi izproblemska obravnava jezikovne snovi, naslonjena na pravo mero systemskega jezikovnega opisa, na dolgi rok pomenila pozitivne spremembe na področju učenčeve sposobnosti za samostojno reševanje problemov in razvoja sporazumevalne zmožnosti – a to zahteva temeljito prenovno obstoječega didaktičnega procesa, saj je čutiti velik razkorak med tem, kar naj bi učenci znali za šolo in kar za razvijanje sebe v smeri kompetentnega govorca.

4. Zakaj je po vašem mnenju pri pouku slovenskega jezika potrebno učenje jezikoslovnega izrazja?

Vsaki izmed spodaj navedenih trditev pripišite oceno od 1 do 6 (1 = sploh se NE strinjam, 6 = POPOLNOMA se strinjam).

S četrtnim vprašanjem smo želeli preveriti mnenje učiteljev o tem, zakaj je v šoli potrebno učenje metajezika. Na razpolago so imeli tri trditve, svoje strinjanje pa so vrednotili z ocenami od 1 do 6. Vprašanje dopolnjuje rezultate 4. izjave tretjega anketnega vprašanja.⁴⁸

Glede na to, da se učitelji ne strinjajo z izjavo o preobremenjenosti jezikovnega pouka slovenščine z jezikoslovnimi izrazi, ne presenečajo rezultati, ki kažejo, da se kar močno strinjajo s podanimi mnenji o razlogih za potrebnost učenja jezikoslovnega izrazja (tabela 34).

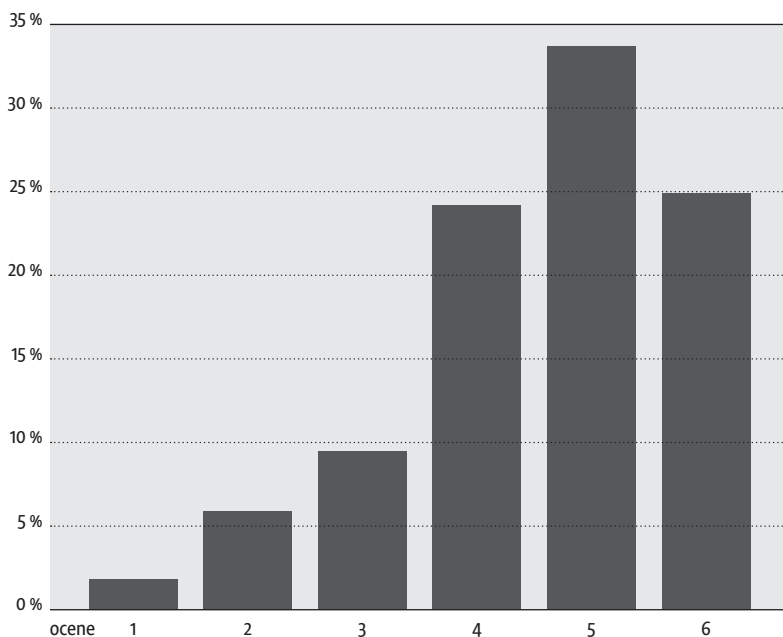
Tabela 34: Strinjanje z izjavami o tem, zakaj je potrebno učenje jezikoslovnega izrazja (zapisano od najvišje do najnižje povprečne ocene)

| IZJAVA | Povprečna ocena |
|--|------------------------|
| Ker poznavanje jezikoslovnega izrazja učencem omogoča lažje učenje jezikovnih vsebin. | 4,5678 |
| Ker učenci poznavanje jezikoslovnega izrazja potrebujejo za uspešnejše učenje tujih jezikov. | 4,4615 |
| Ker učenje jezikoslovnega izrazja omogoča objektivnejše ocenjevanje znanja. | 3,4579 |

1. izjava: Ker poznavanje jezikoslovnega izrazja učencem omogoča lažje učenje jezikovnih vsebin.

Na vprašanje je odgovorilo 273 učiteljev in največ (33,7 %) jih je izjavo ovrednotilo z **oceno 5** (graf 12), zelo visoka pa sta bila tudi deleža odgovorov 6 in 4 (24,9 % oziroma 24,2 %). Popolno nestrinjanje je izrazilo le 1,8 % učiteljev. Z izjavo se bolj strinja kot ne (ocene od 4 do 6) kar 82,8 % učiteljev, bolj ne strinja (ocene od 1 do 3) pa se jih le 17,2 %.

Graf 12: Jezikoslovno izražje omogoča lažje učenje jezikovnih vsebin



49 Na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test, $t = 2,053$, $df = 269$, $p = 0,041$).

50 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $-0,305$, p je 0).

Primerjave odgovorov med spoloma, med različnimi starostnimi skupinami, glede na leta poučevanja ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik; razlike so le med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji: osnovnošolski se z izjavo statistično značilno⁴⁹ bolj strinjajo kot srednješolski. Korelacija s 4. izjavo tretjega anketnega vprašanja o preobremenjenosti pouka z jezikoslovnimi izrazi pa pokaže, da se učitelji, ki se z izjavo o preobremenjenosti bolj strinjajo, statistično značilno⁵⁰ manj strinjajo z izjavo, da je učenje jezikoslovnega izražja potrebno, ker omogoča lažje učenje jezikovnih vsebin, kot učitelji, ki se z izjavo o preobremenjenosti ne strinjajo.

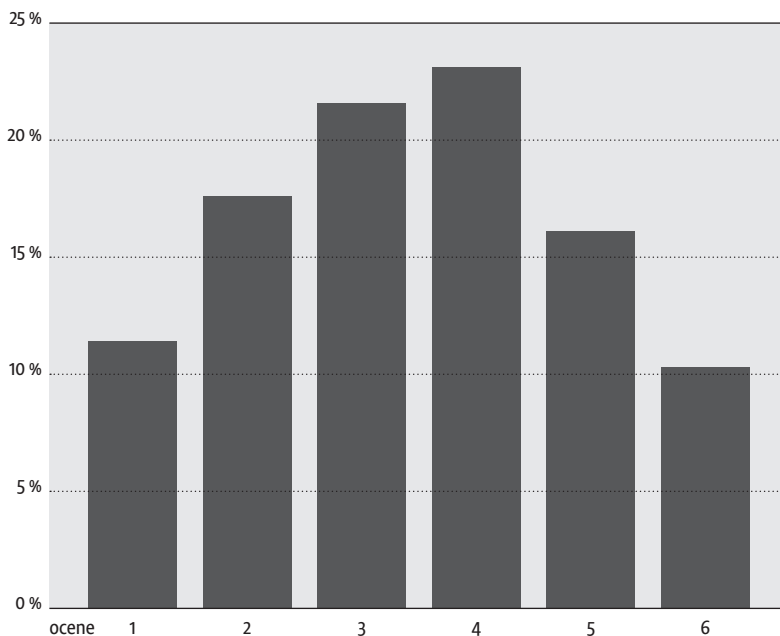
Komentar:

Poznavanje metajezika do določene mere gotovo vpliva na lažje učenje jezikovnih vsebin – še posebej v kontekstu obstoječega sistema jezikovnega pouka slovenščine, pa tudi za učenje tujih jezikov – zato visoko strinjanje s to izjavo ne preseneča. Poznavanje in razumevanje jezikoslovnih izrazov tudi učiteljem lahko omogočata lažjo razlago jezikovnih pojavov in uspešno komunikacijo o jezikovnih vsebinah. Seveda pa anketno vprašanje ne more odgovoriti na bolj pereče vprašanje, koliko metajezika (in katerega) je v šolskem procesu potrebno usvojiti, kaj pa predstavlja le obremenjevanje spomina in ne vpliva na uspešen razvoj sporazumevalne zmožnosti – če seveda zanemarimo druge razsežnosti metajezikovnega znanja, npr. simbolno vrednost, bogatenje mišljenja, urjenje spomina in še kaj.

2. izjava: Ker učenje jezikoslovnega izrazja omogoča objektivnejše ocenjevanje znanja.

Na vprašanje je odgovorilo 273 učiteljev in največ (23,1 %) jih je izjavo ovrednotilo z **oceno 4** (graf 13), razmeroma visok je tudi delež ocene 3 (21,6 %). Z izjavo se bolj strinja (ocene od 4 do 6) 49,5 % učiteljev, bolj ne strinja (ocene od 1 do 3) pa se jih 51,5 %.

Graf 13: Jezikoslovno izrazje omogoča objektivnejše ocenjevanje znanja



Primerjave odgovorov med spoloma, med različnimi starostnimi skupinami, glede na leta poučevanja, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik, korelacija s 4. izjavo tretjega anketnega vprašanja o preobremenjenosti pouka z jezikoslovnimi izrazi pa ni pokazala statistično značilnih povezav.

Komentar:

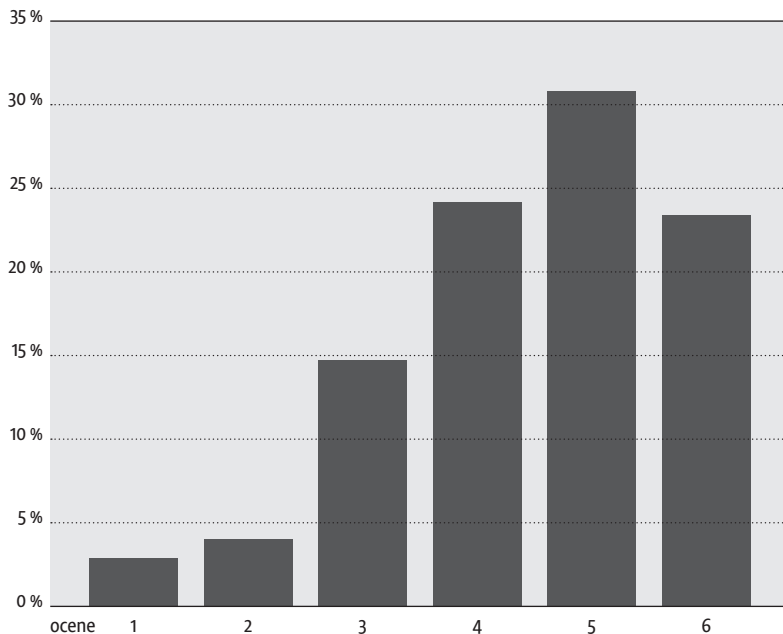
S to izjavo se je strinjalo najmanj učiteljev, kar je po svoje razumljivo; ta razlog se za učenje jezikoslovnega izrazja izmed navedenih zdi najmanj pomemben, saj zgolj objektivnejše ocenjevanja znanja ne more biti zadosten razlog za vpeljevanje določenih vsebin v učne načrte. Kljub temu pa je ocena strinjanja z izjavo razmeroma visoka. To posredno tudi kaže, da merjenje sporazumevalne zmožnosti (kot trenutno glavnega cilja jezikovnega izobraževanja) v vseh svojih razsežnostih ni enostavno, kar velja za merjenje kompetenc nasploh.

3. izjava: Ker učenci poznavanje jezikoslovnega izrazja potrebujejo za uspešnejše učenje tujih jezikov.

Na vprašanje je odgovorilo 273 učiteljev in največ (30,8 %) jih je izjava ovrednotilo z **oceno 5** (graf 14), razmeroma visoka pa sta tudi deleža ocen 4 (24,2 %) in 6 (23,4 %). Z izjavo se tako bolj strinja (ocene od 4 do 6) kar 78,4 % učiteljev, bolj ne strinja (ocene od 1 do 3) pa se jih le 21,6 %.

51 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša -0,212, p je 0).

Graf 14: Jezikoslovno izrazje je potrebno za učenje tujih jezikov



Primerjave odgovorov med spoloma, med različnimi starostnimi skupinami, glede na leta poučevanja, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik. Korelacija s 4. izjavo tretjega anketnega vprašanja o preobremenjenosti pouka z jezikoslovnimi izrazi pa pokaže, da se učitelji, ki se s z izjavo o preobremenjenosti bolj strinjajo, statistično značilno⁵¹ manj strinjajo z izjavo, da *učenci poznavanje jezikoslovnega izrazja potrebujejo za uspešnejše učenje tujih jezikov*, kot učitelji, ki se z izjavo o preobremenjenosti ne strinjajo.

Komentar:

Trenutna pojmovna usklajenost med poukom slovenščine in tujih jezikov je sicer rahla, rezultati ankete pa na nek način pritrjujejo misli, da bi bilo potrebno učne načrte jezikovnega pouka pri različnih jezikovnih predmetih uskladiti (vsaj) na tej ravni (Ahačič idr. 2010).

5. V spodnji tabeli so naštete nekatere vsebine oz. dejavnosti pouka slovenskega jezika. Za vsako izmed njih ocenite, koliko časa bi v idealnih razmerah (ne glede na obliko sedanjega pouka) namenili posamezni dejavnosti (1 = zelo MALO časa, 6 = zelo VELIKO časa).

S petim vprašanjem smo želeli preveriti, katerim vsebinam oziroma dejavnostim pouka slovenskega jezika bi bilo po mnenju učiteljev potrebno nameniti največ časa. Odgovori posredno tudi kažejo, katere vsebine se učiteljem zdijo najpomembnejše za razvoj sporazumevalne zmožnosti učencev, kar je tesno povezano z opažanji učiteljev, s čim imajo učenci (pri pouku) največ težav.

Izmed osmih navedenih možnosti so učitelji kot najpomembnejše vsebine jezikovnega pouka izbrali *usposabljanje za sprejemanje besedil z razumevanjem, učenje besed oziroma širjenje besednega zaklada in učenje pravopisa* (tabela 35).

Tabela 35: Vsebine/dejavnosti jezikovnega pouka, ki bi jim učitelji namenili največ (zapisano na vrhu) do najmanj časa

| VSEBINA/DEJAVNOST | Povprečna ocena |
|---|------------------------|
| usposabljanje za sprejemanje besedil z razumevanjem | 5,5165 |
| učenje besed / širjenje besednega zaklada | 5,2051 |
| učenje pravopisa | 5,1455 |
| kreativno pisanje | 4,9596 |
| spoznavanje in delo z jezikovnimi priročniki | 4,4526 |
| spoznavanje značilnosti besedilnih vrst | 4,3663 |
| učenje slovničnih zakonitosti | 3,9779 |
| učenje jezikoslovnega izrazja | 3,6007 |

Po mnenju učiteljev bi bilo potrebno največ časa posvetiti usposabljanju za sprejemanje besedil z razumevanjem, saj je kar 64,1 % učiteljev izbralo oceno 6, kar pomeni, da bi tej dejavnosti posvetili zelo veliko časa. Ocene 1 (zelo malo časa) sploh ni bilo, oceni 2 in 3 ter celo 4 pa je izbralo zelo malo učiteljev (graf 15). Med tistimi, ki bi dejavnosti namenili manj časa (ocene od 1 do 3), je le 2,2 % učiteljev, več časa (ocene od 4 do 6) pa bi ji namenilo kar 97,8 % od 273 učiteljev, ki so odgovorili na vprašanje.

Zelo veliko časa bi učitelji namenili tudi učenju besed. Tudi tukaj je bil delež ocene 6 večinski (51,3 %), ocene 1 pa sploh ni bilo. Med tistimi, ki bi dejavnosti namenili manj časa (ocene od 1 do 3), je le 8,1 % učiteljev, več časa (ocene od 4 do 6) pa bi ji namenilo kar 91,9 % od 273 učiteljev, ki so odgovorili na vprašanje. Podobno so učitelji ocenjevali učenje pravopisa in kreativno pisanje, kjer prevladujeta oceni 6 in 5, na pozitivnem polu lestvice (ocene od 4 do 6) pa je 94,1 % odgovorov (od 275 učiteljev, ki so odgovorili na vprašanje o pravopisu)

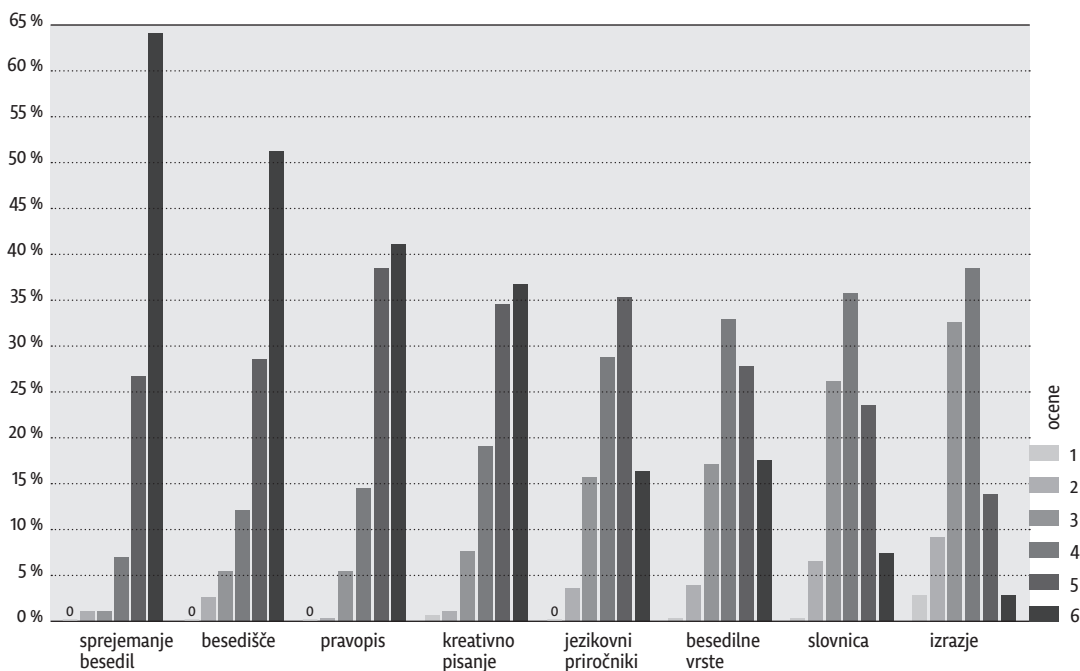
oziroma 71,4 % (od 272 učiteljev, ki so odgovorili na vprašanje o kreativnem pisanju).

Razmeroma veliko časa bi učitelji namenili tudi spoznavanju in delu z jezikovnimi priročniki, saj je bila tudi pri tej dejavnosti velika večina ocen (80,6 % od 274 učiteljev) na pozitivnem polu lestvice, vendar pa prevladujeta oceni 5 in 4, delež ocene 6 je nekoliko nižji. Podobno velja tudi za spoznavanje značilnosti besedilnih vrst: večina od 273 učiteljev, ki so odgovorili na to vprašanje, je izbrala oceni 4 in 5, več časa (ocene od 4 do 6) pa bi tej dejavnosti namenilo kar 78,4 % učiteljev.

Najmanj časa bi učitelji namenili učenju slovničnih zakonitosti in jezikoslovnega izrazja, saj pri obeh prevladujeta sredinski oceni 4 in 3, kljub temu pa bi več časa (ocene od 4 do 6) obema dejavnostima namenila več kot polovica učiteljev: slovničnim vsebinam 66,8 % od 271 učiteljev, jezikoslovnemu izrazju pa 55,3 % od 273 učiteljev, ki so odgovorili na vprašanje.

52 Pravopis in besedilne vrste na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,203$, $df = 267$, $p = 0,028$ oz. $t = 2,077$, $df = 265$, $p = 0,039$), sprejemanje besedil na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,932$, $df = 265$, $p = 0,004$).

Graf 15: Primerjava časa, ki bi ga učitelji v idealnih razmerah namenili posameznim vsebinam/dejavnostim jezikovnega pouka



Primerjava odgovorov glede na spol pokaže statistično pomembne razlike le pri ocenah o količini časa, namenjenega *učenju pravopisa*, *spoznavanju značilnosti besedilnih vrst* in *usposabljanju za sprejemanje besedil z razumevanjem*: vsem trem aktivnostim bi ženske namenile statistično značilno⁵² več časa kot moški.

53 Vse na nivoju 5-odstotnega tveganja: pravopis – Pearsonova korelacija znaša -0,150 (starost) oz. -0,141 (leta poučevanja), p je 0,014 (starost) oz. 0,021 (leta poučevanja), slovnica – Pearsonova korelacija znaša -0,121 (starost) oz. -0,142 (leta poučevanja), p je 0,049 (starost) oz. 0,021 (leta poučevanja).

54 Učenje jezikoslovnega izrazja na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,532$, $df = 269$, $p = 0,012$), ostalo na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,832$, $df = 121,355$, $p = 0,005$; $t = 4,423$, $df = 118,943$, $p = 0$; $t = 3,298$, $df = 114,253$, $p = 0,001$).

55 Na nivoju 5-odstotnega tveganja (analiza variance: $df = 4$ (med skupinami), 68 (znotraj skupin), $F = 2,581$, $p = 0,045$).

56 Analiza variance: $df = 4$ (med skupinami), 68 (znotraj skupin), $F = 2,213$, $p = 0,077$.

57 Vse na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša 0,217 oz. 0,182 oz. 0,190, $p = 0$ oz. 0,003 oz. 0,002).

58 Prim. komentar pri 4. izjavi tretjega anketnega vprašanja.

Primerjava glede na starost učiteljev in leta poučevanja pokaže statistično pomembne razlike le pri ocenah o količini časa, namenjenega *učenju pravopisa* in *učenju slovničnih zakonitosti*: starejši učitelji in učitelji z daljšim učiteljskim stažem bi tema dvema aktivnostma namenili statistično značilno⁵³ manj časa kot mlajši učitelji in učitelji s krajšim učiteljskim stažem.

Statistično pomembne razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji so pri ocenah o količini časa, namenjenega *učenju besed*, *učenju jezikoslovnega izrazja*, *kreativnemu pisanju* in *usposabljanju za sprejemanje besedil z razumevanjem*: vsem štirim aktivnostim bi statistično značilno⁵⁴ več časa namenili osnovnošolski učitelji. Primerjava med učitelji različnih srednješolskih programov pa pokaže statistično pomembne razlike le pri odgovoru *učenje besed / širjenje besednega zaklada*: tej dejavnosti bi statistično značilno⁵⁵ več časa namenili učitelji strokovnih, tehniških in poklicnih programov v primerjavi z učitelji splošne in strokovne gimnazije. Razlike pri odgovoru *učenje pravopisa* pa so na meji statistične pomembnosti:⁵⁶ tej dejavnosti bi prav tako nekoliko več časa namenili učitelji strokovnih, tehniških in poklicnih programov v primerjavi z učitelji splošne in strokovne gimnazije.

Korelacije s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pokažejo statistično pomembne razlike pri ocenah o količini časa, namenjenega *spoznavanju značilnosti besedilnih vrst*, *usposabljanju za sprejemanje besedil z razumevanjem* ter *spoznavanju in delu z jezikovnimi priročniki*: vsem trem dejavnostim bi statistično značilno⁵⁷ več časa namenili učitelji, ki so s predpisano vsebino obstoječega jezikovnega pouka bolj zadovoljni, kot učitelji, ki z njo niso zadovoljni.

Komentar:

Učni načrti sicer ne predvidevajo natančnega obsega ur za določeno snov, nekoliko natančnejše smernice za učitelje pa so glede števila ur za posamezno snov podane v nekaterih priročnikih, izdanih skupaj z učbeniki za jezik.

V skladu z učnim načrtom za gimnazije je npr. celoten jezikovni pouk usmerjen v sprejemanje besedil z razumevanjem in na tej osnovi v tvorjenje besedil;⁵⁸ ob tem pa seveda v obravnavo slovničnih in pravopisnih vsebin, ki so enakomerno porazdeljene po letnikih. Kar se tiče usvajanja metajezikovnega znanja, učni načrt za gimnazije (str. 15) tako predvideva, da dijaki v vseh štirih letih usvajajo značilnosti besedilnih vrst, ki jih nato sami tvorijo; da v 1. letniku usvajajo načela uspešnega sporazumevanja in strategije sprejemanja in tvorjenja besedil, v 2. letniku temeljne pomenske, slogovne, izvirne, tvorborne, oblikovne in tvarne značilnosti besede, v 3. letniku stavčnoočlensko sestavo stavka in stavčno sestavo povedi, v 4. letniku pa utrjujejo, nadgrajujejo, povzemajo in uporabljajo spoznanja o temeljnih besedilnih vrstah in o njihovih značilnostih.

V srednjih strokovnih šolah so vsebine v 1. letniku precej enakomerno porazdeljene: dijaki usvajajo temeljne slovnične pojme, veliko obravnavajo pravopis, pravorečje, učijo se uporabljati jezikovne priročnike, hkrati pa obravnavajo tudi različne besedilne vrste in preverjajo svoje razumevanje besedila ipd. V 2. letniku je poudarek na besednih vrstah, ob katerih so obravnavane tudi določene besedilne vrste, predvsem pa se usvajajo značilnosti besede – slogovna zaznamovanost, prevzetost, odnosi med besedami itn. Precej časa je namenjenega usposabljanju za sprejemanje besedil z razumevanjem, spoznavanju značilnosti besedilnih vrst in učenju slovničnih zakonitosti. V 3. in 4. letniku sta v ospredju usposabljanje za sprejemanje besedil z razumevanjem in spoznavanje značilnosti besedilnih vrst, pri čemer je v 3. letniku bolj poudarek na samostojnem tvorjenju besedil, v 4. letniku pa je v ospredju razčlemba neumetnostnega besedila kot predpriprava na maturitetni test iz jezika. V obeh letnikih je nekoliko več časa namenjenega tudi kreativnemu pisanju in učenju slovničnih zakonitosti.

V srednjih poklicnih programih se je ob prenovi število ur splošnih predmetov zmanjšalo na račun strokovnih modulov in medpredmetnega povezovanja. Slednje konkretno pomeni, da gre npr. učitelj(ica) slovenščine v rastlinjak ali delavnico in med praktičnim delom dijakov z njimi utrjuje npr. besedne vrste, opis delovnega postopka, predstavitev predmeta. Snov se torej črpa iz izhodiščnih besedil, ki naj bi se navezovala na stroko dijakov, poudarek pa je na njihovem usposabljanju za sprejemanje besedil z razumevanjem. Približna ocena o tem, koliko časa se posveča posameznim dejavnostim v posameznih letnikih, kaže, da je v vseh petih letnikih (1. do 3. letnik SPI in 4. do 5. letnik PTI) v ospredju usposabljanje za sprejemanje besedil z razumevanjem, pa tudi spoznavanje značilnosti besedilnih vrst. V 1. letniku je v primerjavi z ostalimi vsebinami nekoliko več časa namenjenega tudi učenju slovničnih zakonitosti in kreativnemu pisanju, v 2. letniku učenju besed, v 3. letniku pa učenju slovničnih zakonitosti. V 4. letniku so ostale vsebine razporejene nekoliko bolj enakomerno, čas se namreč namenja tudi učenju pravopisa, slovničnih zakonitosti in besed ter spoznavanju in delu z jezikovnimi priročniki, malo pa učenju jezikoslovnega izrazja in kreativnemu pisanju. V 5. letniku pa se od ostalih vsebin največ časa nameni učenju slovničnih zakonitosti, manj učenju pravopisa, kreativnemu pisanju ter spoznavanju in delu z jezikovnimi priročniki, le malo pa učenju besed in jezikoslovnega izrazja.

Po trenutno veljavnih učnih načrtih za srednje in tudi osnovne šole⁵⁹ je torej največ časa namenjenega usposabljanju za sprejemanje besedil z razumevanjem, kar so tudi učitelji ocenili kot najpomembnejšo dejavnost, ki bi ji v idealnih razmerah posvetili veliko časa. Po učnih načrtih pa je zelo veliko časa namenjenega tudi spoznavanju

59 Prim. novi učni načrt za osnovne šole iz leta 2011 (npr. določitev operativnih ciljev za jezikovni pouk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, str. 46–53).

in usvajanju značilnosti besedilnih vrst ter analogno pisanju teh besedilnih vrst po usvojenem vzorcu. Rezultati ankete pa kažejo, da bi učitelji tej dejavnosti namenili manj časa kot marsikateri drugi in je na lestvici pomembnosti pristala šele na šestem mestu. Pred njo npr. postavljajo kreativno pisanje, torej ne pisanje po vzorcu, ampak prosto (domišljijско) pisanje, kjer je jasno izražanje misli pomembnejše od oblikovnih pravil. Ti rezultati pritrjujejo pozivu, da bi učenci v šoli morali čim več pisati – ker je pisanje „vaja v izražanju in urejanju misli“ (Trobevšek 2009: 383), ker se s samostojnim pisanjem lahko naučijo opisovati, primerjati, izražati mnenje, argumentirati ... S pisanjem in učiteljevim preverjanjem napisanih besedil se lahko odpravljajo tudi pogoste napake (Trobevšek 2009: 383) na različnih jezikovnih ravneh in bogati besedišče. Vse to pa so ključna znanja kompetentnega govorca (in pisca) slovenskega knjižnega jezika. Pri tem se seveda postavlja vprašanje, ali oziroma do kakšne mere in kako se izogniti posredovanju besedilnih vzorcev, saj se prav pri merjenju tovrstne šolske snovi najpogosteje pojavi zadrega. Kljub zavedanju tako snovalcev učnih načrtov kot učiteljev, da je šola v prvi vrsti socializacijska ustanova, ki naj bi učence oblikovala v sporazumevalno kompetentne in družbi prijazne posameznike, besedilni vzorci v šolski teoriji najverjetneje ostajajo zato, ker ponujajo dovolj objektivizirano sliko, kaj je primerno oziroma pravilno, na podlagi katere se znanje v šoli lahko meri.

Zanimivo – čeprav ne nenavadno – je, da so učitelji na drugo mesto na lestvici pomembnosti postavili učenje besed, čeprav je glede na opravljene analize tej dejavnosti po učnem načrtu namenjenega nekoliko manj časa. Učitelji se dobro zavedajo, da je bogat besedni zaklad kot nosilec pomenskih sestavin ključnega pomena za uspešno sporazumevanje. Priznati je sicer treba, da se besedišče usvaja tudi takrat, kadar pouk ni eksplicitno namenjen temu, in da ga učitelji, ki se zavedajo pomena dobro razvitega besedišča, lahko razvijajo tudi takrat, ko to ni predpisano z učnim načrtom. Nenazadnje je za poznavanje treba besedo srečati in uporabiti večkrat, in to v ustreznih kontekstih. Kljub temu so neposredne vaje z besediščem na tej stopnji šolanja še vedno koristne, še posebej s „težjim besediščem“, tj. z abstraktnimi (in tudi strokovnimi) manj pogostimi besedami, ki v tej starosti predstavljajo glavni korpus na novo usvojenih besed (Menyuk in Brisk 2005: 180–183).⁶⁰ Zavedati se namreč moramo, da na razvoj besedišča močno vplivajo zunanji dejavniki (npr. Menyuk in Brisk 2005; Foley in Thompson 2003), zato (tudi) šola igra pomembno vlogo pri razvoju poimenovalne zmožnosti.

Učitelji so na lestvici pomembnosti na tretje mesto uvrstili učenje pravopisa, ki je v šoli sicer pogosto, a mu je namenjeno manj časa kot usvajanju slovničnih zakonitosti, ki bi jim učitelji namenili bistveno manj časa. O vzrokih za to sicer lahko le špekuliramo, a zdi se,

da s slovničnimi zakonitostmi učenci nimajo toliko težav (s poukom na marsikateri ravni le uzaveščajo in poimenujejo tisto, kar imajo pravzaprav že usvojeno) in da je učenje slovnice še vedno preveč formalizirano, preveč usmerjeno v izčrpno sistemsko obravnavo, manj pa v reševanje dejanskih težav, ki jih učencem povzročajo slovnična pravila knjižnega jezika.⁶¹ Pravopis pa so pravila, ki jih učenci začnejo usvajati šele v šoli, ko začenjajo pisati, in – tudi zato – ima veliko učencev z njim težave. Pomembnost pravopisnega znanja pa je najbrž visoko ocenjena tudi zato, ker so pravopisne napake zelo moteče za sprejemljivost besedil.

Učitelji so pred učenje slovničnih zakonitosti in spoznavanje značilnosti besedilnih vrst postavili tudi spoznavanje in delo z jezikovnimi priročniki, čemur v šoli – najbrž tudi zaradi pomanjkljive jezikovnopriročniške infrastrukture – ni namenjenega veliko časa. Ti rezultati dokazujejo, da se učitelji zavedajo pomembnosti tega, da učenci spoznajo jezikovne priročnike, saj je možnost njihove ustrezne rabe ena izmed pomembnih sestavin sporazumevalne možnosti.⁶²

6. Spodaj naštete izjave o poučevanju slovnice pri pouku slovenskega jezika ocenite z ocenami od 1 do 6 (1 = sploh se NE strinjam, 6 = DA, POPOLNOMA se strinjam).

S tem vprašanjem smo želeli preveriti, kakšna so stališča učiteljev do poučevanja slovnice. Na voljo smo jim dali tri izjave, svoje strinjanje pa so morali ovrednotiti z ocenami od 1 do 6. Z vsemi tremi izjavami so se učitelji⁶³ kar strinjali, primerjava povprečnih ocen pa med ocenami vseh treh izjav ne pokaže bistvenih razlik (tabela 36).

Tabela 36: Strinjanje z izjavami o poučevanju slovnice

(od najvišje do najnižje ocene)

| IZJAVA | Povprečna ocena |
|--|------------------------|
| Poučevanje slovnice po jezikovnih ravninah je ustrezno za uspešen razvoj sporazumevalne možnosti učencev. | 4,2 |
| Trenutna obravnavo slovnice, ki izhaja iz besedil, je ustrezna za uspešen razvoj sporazumevalne možnosti učencev. | 4,1709 |
| Pouk slovnice bi se moral v glavnem posvečati tistim slovničnim vsebinam, s katerimi imajo učenci največje težave. | 4,0655 |

Vse tri izjave so učitelji sicer pretežno ocenjevali z ocenami 5, 4 ali 3 (graf 16), večina ocen (dobrih 70 %) pa je na pozitivnem polu lestvice (ocene od 4 do 6).

⁶¹ Gl. tudi vprašanje 6.

⁶² Več o raziskavah rabe slovarskih priročnikov v šolskem procesu in vključevanju slovarskih vsebin v pouk slovenščine gl. Stabej idr. 2008 in Rozman 2010.

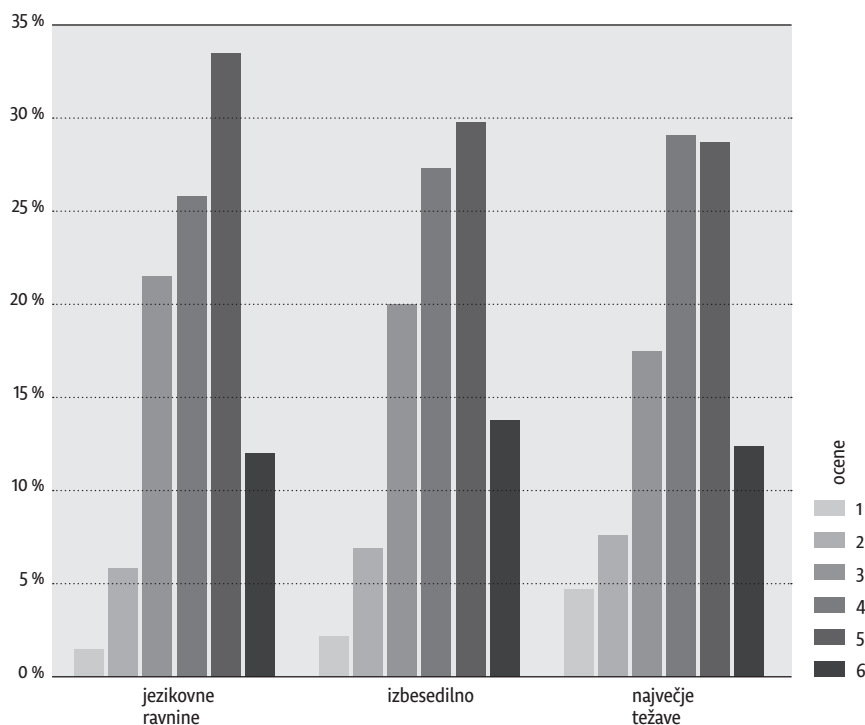
⁶³ Na vse tri izjave je odgovorilo 275 učiteljev.

64 T-test: $t = -1,898$, $df = 271$, $p = 0,059$.

65 Prva izjava na nivoju 5-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $0,157$, $p = 0,01$), druga na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $0,396$, $p = 0$).

66 Gl. Arhar Holdt idr. 2011.

Graf 16: Ustreznost načinov poučevanja slovnice



Primerjave odgovorov glede na spol, starost, leta poučevanja in srednješolski program ne pokažejo statistično pomembnih razlik. Enako velja za primerjavo odgovorov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, z izjemo ocene o tem, ali bi se pouk moral v glavnem posvečati tistim slovnicihim vsebinam, s katerimi imajo učenci največje težave: tukaj so razlike na meji statistične pomembnosti,⁶⁴ pri čemer se z izjavo v večji meri strinjajo srednješolski učitelji. Korelacije s prvim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pa pokažejo statistično pomembne razlike pri ocenah prve in druge izjave, ki se nanašata na trenutno obravnavo slovnice v šolah: z obema se statistično značilno⁶⁵ bolj strinjajo učitelji, ki so z vsebino obstoječega jezikovnega pouka bolj zadovoljni, kot učitelji, ki z njo niso zadovoljni.

Komentar:

Izhodišče projektnih aktivnosti (v mislih imamo predvsem zasnovano korpusne pedagoške slovnice)⁶⁶ predstavlja prepričanje, da šolska obravnava slovnice ne bi smela prikazovati slovnice kot poenostavljenega, didaktično oklešččenega jezikoslovnega znanstvenega opisa t. i. imanentne slovnice jezika, ampak bi morala pri (korpusno utemeljenem) opisu upoštevati potrebe ciljne publike (prim. Stabej 2010).

Učenje slovnice bi zato moralo biti bolj funkcionalno, ne več toliko usmerjeno v izčrpno sistematično usvajanje sistemskih lastnosti po ravninah, ampak se bolj posvečati vsebinam, s katerimi imajo učenci pogosto težave, ter slovnico usvajati v besedilnem kontekstu in neizolirano od besednega usvajanja.⁶⁷ Ker so ti pogledi v slovenskem prostoru še zelo sveži (prim. Stabej 2010), ne preseneča, da rezultati ankete kažejo na razmeroma visoko strinjanje z izjavama, ki se dotikata uspešnosti trenutne obravnave slovnice pri pouku slovenskega jezika, ter na najmanjše (čeprav kar precejšnje) strinjanje, da bi se pouk v glavnem moral posvečati tistim vsebinam, s katerimi imajo učenci največje težave. Ta rezultat sicer kaže, da se učitelji zavedajo pomembnosti težišča slovnične obravnave na mestih, ki so bolj težavna, ocene pa bi bile morda še višje, če bi v izjavi namesto *največje težave* zapisali *pogosto težave*. Naše analize so pokazale, da je kljub besedilnemu težišču pri jezikovnem pouku slovenščine in načelnemu povezovanju slovnične obravnave z besediloslovno povezava med besedilom in slovnico pri obravnavi slovnice rahla, včasih celo vsiljena, kar še posebej velja za gimnazije, čeprav razčlemba neumetnostnega besedila na maturi vendarle zahteva takšno povezavo.

Obravnava slovnice v šoli poteka pretežno po jezikovnih ravninah. Če za primer izpostavimo Rokusove učbenike za gimnazije in srednje strokovne šole, ki se jih, kot kaže naša anketa, v šolah najpogosteje uporablja,⁶⁸ to zagotovo velja. Zasnova učbenika v prvih treh letnikih je naslednja: celotna slovnična snov, predvidena za obravnavo v posameznem letniku, je zbrana v začetnem poglavju (v 1. letniku na splošno o jeziku, o nastanku slovenskega knjižnega jezika, o zvrsteh slovenskega jezika; v 2. letniku o besedi z vseh zornih kotov – izvor, pomen, slogovna vrednost, tvorjenost, oblike; v 3. letniku o skladnji – stavku, povedi, skladenjski sestavi povedi), sledijo poglavja o sporazumevanju/besedilu (in besedilnih vrstah) ter posebno poglavje o pravorečju in pravopisu. V učbeniku za 4. letnik je zasnova nekoliko drugačna, ker je zadnji letnik namenjen predvsem obravnavi jezikovne politike, zgodovine jezika, poleg obveznega spoznavanja besedilnih vrst. Če npr. pogledamo, kako se razlaga oblike besede, gre za v celoti jezikovnosistemsko obravnavo te slovnične snovi, in sicer je na začetku poglavja podana „baza“, ki se jo potem razveja v celovit sistem (1. besedne vrste, 1.1 samostalniška beseda: samostalnik, posamostaljeni pridevnik, samostalniški zaimek; 1.1.1 samostalnik, samostalniške sklanjatve ...). Uvodno poglavje sicer izhaja iz izhodiščnega besedila, v katerem morajo dijaki prepoznati posamezne besedne vrste, saj se glede na učni načrt predvideva, da je bila ta snov v celoti obdelana že v osnovni šoli. Tudi podpoglavja so zastavljena tako, da dijaki primere rabe iščejo v najpogosteje enopovednem besedilu. Na ta način naj bi, tudi s pomočjo v nadaljevanju postavljenih vprašanj in danih nalog, sami izpeljali bodisi definicijo bodisi odkrili

67 Gl. tudi vprašanje 8.

68 Gl. vprašanje 13.

značilnosti besedne vrste. Ta način je funkcionalen le zato, ker dijaki vsaj poskusijo sami odkriti značilnosti jezikovnega sistema, še vedno pa iščejo njegove značilnosti, torej gre le za v drugo smer obrnjen tradicionalni jezikovnosistemski postopek, pri katerem je najprej podana definicija in potem primeri rabe, ki jo potrjujejo.

7. 5 katerimi slovničnimi vsebinami imajo po vaših izkušnjah učenci največ težav? Navedite nekaj primerov.

S tem vprašanjem smo želeli izvedeti, katere najpogostejše slovnične napake učitelji opažajo pri svojih učencih. Rezultati so bili pomembni za nadaljevanje projekta Sporazumevanje v slovenskem jeziku v okviru zasnove pedagoške slovnice, saj dopolnjujejo sliko o slovničnih težavah, dobljeno z analizo korpusa šolskih pisnih izdelkov Šolar⁶⁹ (več o tem gl. Arhar Holdt idr. 2011).

Učitelji so skupaj napisali 653 odgovorov, ki so med seboj zelo različni, kategorizacija po posameznih jezikovnih ravneh pa je pokazala, da imajo po mnenju učiteljev učenci največ težav s skladnjo in oblikoslovjem (tabela 37). Razmeroma velik delež učiteljev je navedel tudi primere pravopisnih težav, čeprav po tem neposredno nismo spraševali.

Tabela 37: Slovnične težave, ki jih učitelji pogosto opažajo pri svojih učencih
(zapisano po ravneh od najpogosteje do najredkeje opaženih težav)

| Raven | Število odgovorov | Delež odgovorov |
|---------------|--------------------------|------------------------|
| skladnja | 200 | 30,63 % |
| oblikoslovje | 197 | 30,17 % |
| pravopis | 146 | 22,36 % |
| sporočanje | 33 | 5,05 % |
| glasoslovje | 25 | 3,83 % |
| besedotvorje | 15 | 2,30 % |
| besedoslovje | 9 | 1,38 % |
| stilistika | 4 | 0,61 % |
| pravorečje | 3 | 0,46 % |
| drugo | 21 | 3,22 % |
| Skupaj | 653 | 100 % |

Pri skladnji učitelji večinoma opažajo težave na ravni stavka in povedi (npr. težave z odvisniki, stavčnimi členi, prirednji, stavčnimi strukturami) – takih je bilo 65,5 % vseh odgovorov, ki se nanašajo na težave s skladnjo. 21 % primerov se je nanašalo na skladnjo na splošno oziroma na razmerja med besednimi vrstami in stavčnimi členi, 9 % na odstavek in besedilo (npr. težave z besednim redom, nadpovedno skladnjo, navezovanjem), 4,5 % pa na besedno zvezo (npr. težave z določanjem zloženosti stavčnih členov, analizo besednih zvez).

Pri oblikoslovju učitelji najbolj opažajo težave s sklanjanjem – takih je bilo skoraj 30 % vseh odgovorov, ki se nanašajo na oblikoslovje. Pogoste so tudi težave z glagolom (22 % vseh odgovorov), med katerimi prevladujejo problem glagolskega vida, razmerje nedoločnik – namenilnik in problem glagolskega naklona. Razmeroma pogosto so opažene tudi težave z določanjem besednih vrst (11 % odgovorov), med besednimi vrstami pa nekoliko več težav po mnenju učiteljev povzročata tudi predlog (npr. izbira *s/z*, *k/h*, vezava predlogov) in pridevnik (npr. vrste pridevnikov, določnost).

Pri ostalih ožje slovnčnih ravninah je bilo odgovorov manj ali pa so bili precej različni, tako da je kategorizacija manj zanesljiva s stališča posploševanja.⁷⁰

8. Spodaj naštete izjave o obravnavi besedišča pri pouku slovenskega jezika ocenite z ocenami od 1 do 6 (1 = sploh se NE strinjam, 6 = POPOLNOMA se strinjam).

S tem vprašanjem smo želeli preveriti, kakšna so stališča učiteljev do poučevanja besedišča. Na voljo smo jim dali štiri izjave, svoje strinjanje pa so morali ovrednotiti z ocenami od 1 do 6.

Razmeroma visok delež učiteljev se strinja s prvima dvema izjavama, ki sta merili načelno prepričanje o načinu poučevanja besedišča, nekoliko manj pa so se strinjali z izjavama, ki sta merili stališče do dejanske obravnave besedišča pri pouku slovenskega jezika (tabela 38).

Tabela 38: Strinjanje z izjavami o obravnavi besedišča

(od najvišje do najnižje ocene)

| IZJAVA | Povprečna ocena |
|---|------------------------|
| Nove besede bi se učenci morali vedno učiti na podlagi besedil. | 4,7964 |
| Besedišče in slovnico bi morali obravnavati skupaj in povezano. | 4,6022 |
| Učbeniške naloge za delo z besediščem so ustrezne in pozitivno vplivajo na razvoj poimenovalne zmožnosti učencev. | 3,9414 |
| Slovenskim besedam se velikokrat neutemeljeno daje prednost pred besedami tujega izvora. | 2,3673 |

1. izjava: Nove besede bi se učenci morali vedno učiti na podlagi besedil.

2. izjava: Besedišče in slovnico bi morali obravnavati skupaj in povezano.

Z obema izjavama se je strinjal velik delež učiteljev: prvo izjavo je ocenilo 275, drugo 274 učiteljev, pri obeh je **večina izbrala oceno 5 ali 6** (graf 17), z izjavo pa se je bolj strinjal kot ne (ocene od 4 do 6) večji delež, tj. 85,1 % oziroma 81,4 % učiteljev.

Primerjava ocen glede na spol pri obeh vprašanih pokaže statistično pomembne razlike: z obema se statistično značilno⁷¹ bolj strinjajo ženske kot moški. Primerjave glede na starost, leta poučevanja, šolo in različne srednješolske programe pa ne pokažejo statistično pomembnih razlik.

70 Več o tem in predstavitvi drugih (ne ožje slovnčnih) jezikovnih ravni v Rozman idr. 2010 ter Arhar Holdt idr. 2011.

71 Prva izjava na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,615$, $df = 17.026$, $p = 0,018$), druga izjava na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = 3,305$, $df = 266$, $p = 0,001$).

72 Analiza variance: $df = 4$ (med skupinami),

67 (znotraj skupin), $p = 0,088$.

73 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša 0,405, $p = 0$).

74 Na nivoju 5-odstotnega tveganja: Pearsonova korelacija znaša -0,122 (starost)

oz. -0,123 (leta poučevanja),

$p = 0,046$ (starost)

oz. 0,044 (leta poučevanja).

3. izjava: Učbeniške naloge za delo z besediščem so ustrezne in pozitivno vplivajo na razvoj poimenovalne zmožnosti učencev.

Izjavo je ocenilo 273 učiteljev in večina med njimi je izbrala **oceno 4 ali 5**. Ocene 6 je bilo zelo malo, prav tako ocen 1 ali 2, z izjavo pa se bolj strinja kot ne (ocene od 4 do 6) 68,1 % učiteljev.

Primerjave ocen glede na spol, starost, leta poučevanja ter primerjave med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ne pokažejo statistično pomembnih razlik. Razlike med ocenami učiteljev različnih srednješolskih programov pa so na meji statistične pomembnosti:⁷² z izjavo se nekoliko bolj strinjajo učitelji poklicnih in tehniških programov kot učitelji srednjih strokovnih šol in gimnazij.

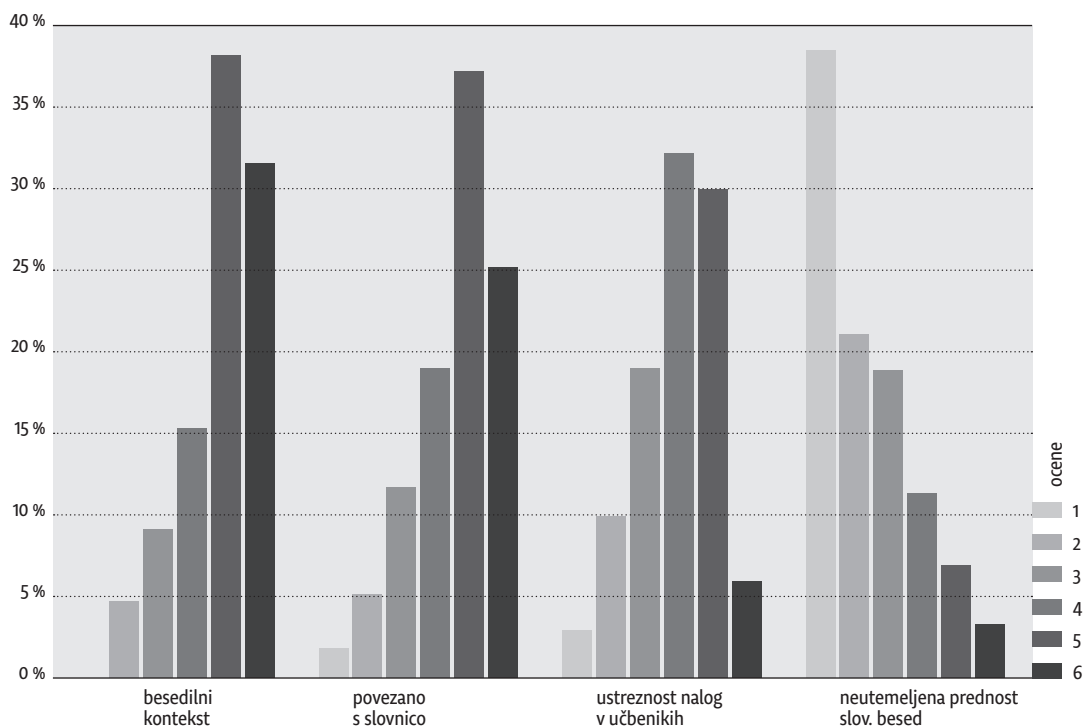
Pri tej izjavi smo naredili tudi korelacijo s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka, ki je pokazala, da se z izjavo statistično značilno⁷³ bolj strinjajo učitelji, ki so bolj zadovoljni z vsebino obstoječega pouka, kot učitelji, ki z njo niso zadovoljni. Korelacija z vprašanjem 13 (*Katere učbenike uporabljate pri jezikovnem pouku slovenščine?*) pa ne pokaže statistično značilnih povezav, kar pomeni, da učitelji ustreznost nalog ocenjujejo podobno ne glede na to, katere učbenike uporabljajo.

4. izjava: Slovenskim besedam se velikokrat neutemeljeno daje prednost pred besedami tujega izvora.

Na vprašanje je odgovorilo 275 učiteljev in z izjavo **se pretežno niso strinjali**, saj je daleč največ učiteljev izjavo ocenilo z 1 (38,5 %) oziroma 2 (21,1 %), večina ocen (78,5 %) pa je na negativni strani lestvice (ocene od 1 do 3).

Primerjave ocen glede na spol, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik, pokaže pa jih primerjava glede na starost in leta poučevanja: mlajši učitelji in učitelji s krajšim učiteljskim stažem se z izjavo statistično značilno⁷⁴ bolj strinjajo kot starejši učitelji in učitelji z daljšim učiteljskim stažem. Korelacija s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pa ni pokazala statistično značilnih povezav.

Graf 17: Ustreznost obravnave besedišča



Komentar:

Prvi dve izjavi sta preverjali, koliko se učitelji strinjajo z ugotovitvami strokovnjakov s področja jezikovnega razvoja, da je potrebno besedišče usvajati v kontekstu – in rezultati kažejo, da se učitelji vsaj na načelni ravni tega dobro zavedajo. Poleg nalog, ki so oblikovane posebej za razvijanje besedišča, je namreč potrebno skrbeti, da učenje besedišča poteka tudi ob analizah obravnavanih besedil in se raba na novo usvojenih, težjih besed spodbuja pri pisanju lastnih besedil (prim. Rozman 2010). Poleg besedilnega konteksta pa je zelo pomembno, da se usvajanje besedišča formalistično ne ločuje od obravnave slovnice, saj novejši pristopi (t. i. leksikogramatika) kažejo, da sta besedišče in slovnica v marsičem močno povezana in da pri obravnavi besedišča ne bi smeli zanemarjati njegovih vezljivostnih in družljivostnih lastnosti (prim. npr. Stabej idr. 2008).

Analiza učnih načrtov (Rozman 2010) je pokazala, da so šolske leksikalne vsebine v veliki meri v skladu s priporočili za razvoj poimenovalne zmožnosti, ki upoštevajo spoznavno-jezikovni razvoj otrok, ter da so obravnavi besedišča namenjene tako samostojne vaje za neposredno učenje besed kot tudi vaje v sklopu analize besedil. Nekatere

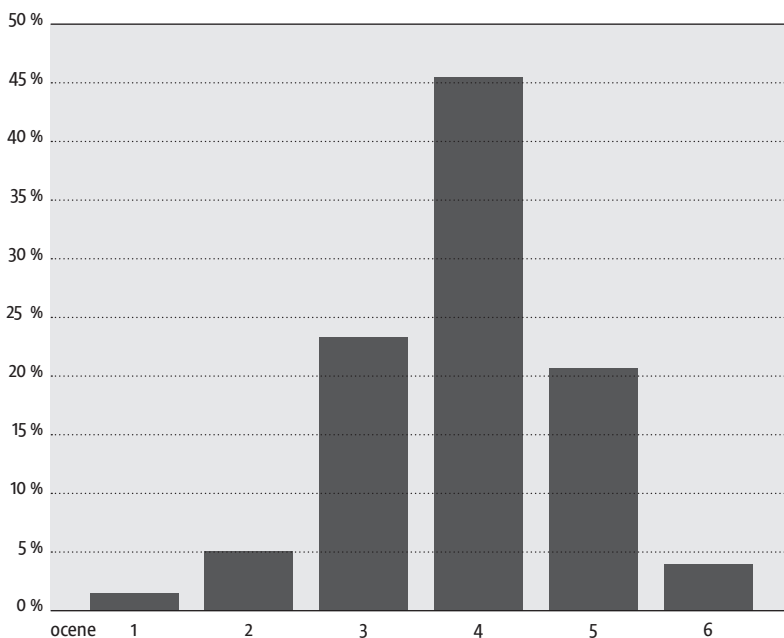
vidnejše slabosti so bile opažene v določenih srednješolskih učnih načrtih (predvsem v prenovljenih učnih načrtih za gimnazije in prenovljenih katalogih znanj za programe srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja), kjer se delo z besediščem omejuje na posamezne besedilne vrste oziroma pretežno na sprejemanje besedil, na ravni samostojne rabe besed v kontekstu ter tvorjenja besedil na sploh pa je leksikalni problematiki namenjenega le malo prostora. Analiza šolskih gradiv (Stabej idr. 2008) pa je izpostavila problem dekontekstualizacije leksikalnih vaj, kar se kaže tako v izključujočem polariziranju besedišča na *knjižno* proti *neknjižnemu* oziroma *domače/slovensko* proti *tujemu*⁷⁵ kot tudi v izrazitem ločevanju obravnave besedišča in slovnice. Kot primer lahko navedemo vaje, povezane z medleksemskimi razmerji, ki so za usvajanje besedišča zelo pomembne in jih je v šolskem gradivu pogosto zaslediti, vendar pa večinoma ostajajo na ravni dekontekstualiziranega naštevanja besed ali pa celo ocenjevanja, katere izmed naštetih besed so boljše. Rezultati pri 3. in 4. izjavi sicer kažejo, da so učitelji z učbeniško obravnavo razmeroma zadovoljni, in nakazujejo, da dekontekstualizacije obravnave besedišča najbrž ne pojmujejo kot pretirano problematične. Zelo jasno pa tudi pokažejo, da se učitelji z mnenjem, da se pri pouku slovenskim besedam pogosto neutemeljeno daje prednost pred besedami tujega izvora (Stabej idr. 2008), ne strinjajo. To po eni strani lahko kaže, da je takšnih nalog v kontekstu celote jezikovnega pouka pravzaprav malo, po drugi pa, da učitelji problema neutemeljenega favoriziranja po izvoru slovenskih besed ne zaznavajo in da načelno prepričanje o „boljših slovenskih besedah“ prevlada tudi tam, kjer slovenjenje ni utemeljeno.

9. Ocenite, kako je za razvoj učenčeve sporazumevalne zmožnosti uspešen obstoječi model posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah. Obkrožite številko od 1 do 6 (1 = zelo NEUSPEŠEN, 6 = zelo USPEŠEN).

Z devetim vprašanjem smo želeli preveriti, kakšno je mnenje učiteljev o vplivu obstoječega modela posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah na razvoj sporazumevalne zmožnosti. Temeljna usmerjenost učnih načrtov za slovenščino je namreč prav razvita sporazumevalna zmožnost učencev. V skladu s tem ciljem so oblikovani tudi učbeniki za slovenščino v osnovni in srednji šoli, katerih metajezik je predstavljen v poglavju 3.

Na vprašanje je odgovorilo 275 učiteljev, največ med njimi (45,5 %) jih je odgovorilo, da se jim obstoječi model zdi **še kar uspešen**, kar pomeni, da so na lestvici uspešnosti obkrožili oceno 4, takšna pa je tudi povprečna ocena (3,9091). Približno polovica manj, to je 23,3 % učiteljev, je na lestvici izbrala 3, le malo učiteljev pa meni, da je obstoječi model zelo neuspešen oziroma zelo uspešen (graf 18). Večina ocen (70,2 %) je sicer na pozitivni strani lestvice (ocene od 4 do 6).

Graf 18: Uspešnost modela obravnave snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah



76 Na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,154$, $df = 267$, $p = 0,032$).

77 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (analiza variance: $df = 4$ (med skupinami), 68 (znotraj skupin), $F = 4,309$, $p = 0,004$).

78 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $0,539$, $p = 0$).

79 Več o tem v poglavju 3.

Primerjave ocen glede na starost in leta poučevanja ne pokažejo statistično pomembnih razlik, glede na spol pa razlike so: ženske statistično značilno sistem ocenjujejo za uspešnejšega od moških.⁷⁶ Tudi razlike med ocenami učiteljev različnih srednješolskih programov so statistično pomembne:⁷⁷ učitelji splošne gimnazije bistveno slabše ocenjujejo uspešnost modela od učiteljev ostalih programov, med ocenami osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev pa ni statistično pomembnih razlik. Korelacija s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pa pokaže, da obstoječi model posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah statistično značilno⁷⁸ ocenjujejo kot uspešnejšega tisti učitelji, ki so bolj zadovoljni z vsebino obstoječega pouka, kot učitelji, ki z njo niso zadovoljni.

Komentar:

Rezultat kaže, da je mnenje učiteljev razmeroma naklonjeno obstoječemu modelu posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah. Učenci naj bi s tovrstno besedilnovrstno oziroma v sporazumevalno dejavnost usmerjeno obravnavo jezikovnih vsebin, ki jo smiselno opredeljuje učni načrt, dokaj uspešno razvijali sporazumevalno zmožnost, čeprav se v šolski praksi srečujejo s sistemsko in pretežno metajezikovno obravnavo žive sporazumevalne dejavnosti.⁷⁹

80 T-test: $t = 1,736$, $df = 266$, $p = 0,084$.

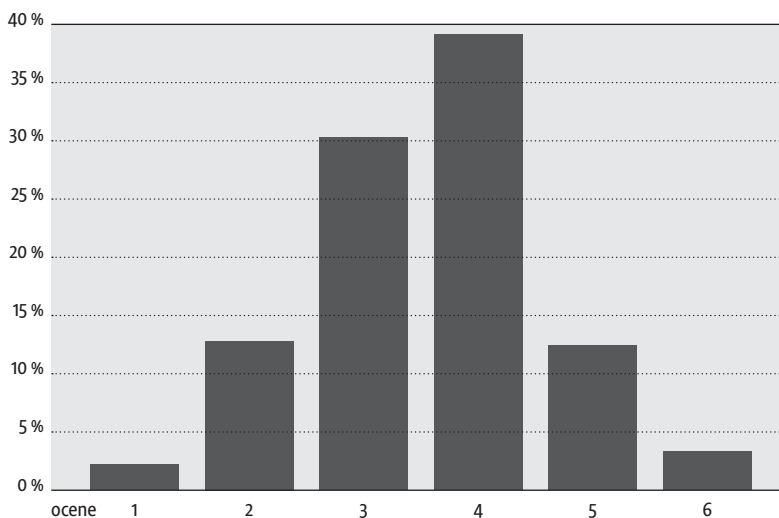
81 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $0,386$, $p = 0$).

82 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $0,608$, $p = 0$).

10. Ocenite, koliko je obstoječi model učencem oz. dijakom blizu/všeč. Obkrožite številko od 1 do 6 (1 = NI všeč, 6 = zelo VŠEČ).

S tem vprašanjem smo preverjali, kakšno je mnenje učiteljev o všečnosti obstoječega modela med učenci. Večina, ki je na vprašanje odgovorila (skupaj 274), meni, da jim je model srednje všeč (graf 19), saj so na lestvici všečnosti večinoma obkrožali oceni 4 (39,1 %) in 3 (30,3 %). Povprečna ocena znaša 3,5657, deleža ocen na pozitivnem in negativnem polu lestvice pa sta podobna: ocene od 4 do 6 je izbralo skupaj 54,8 % učiteljev, ocene od 1 do 3 pa 45,3 %.

Graf 19: Všečnost modela obravnave snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah



Primerjave ocen glede na starost in leta poučevanja ne pokažejo statistično pomembnih razlik, glede na spol pa so na meji statistične pomembnosti:⁸⁰ ženske ocenjujejo obstoječi model za učencem bolj všečnega kot moški. Primerjava med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokaže statistično pomembnih razlik. Korelacija s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka pa pokaže, da obstoječi model posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah za učencem bolj všečnega statistično značilno⁸¹ bolj ocenjujejo učitelji, ki so zadovoljni z vsebino obstoječega pouka, kot učitelji, ki z njo niso zadovoljni. Podobno pokaže tudi korelacija z devetim anketnim vprašanjem o uspešnosti modela: učitelji, ki obstoječi model posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah ocenjujejo kot uspešnejšega, se statistično značilno⁸² bolj strinjajo, da je ta model učencem všeč.

Komentar:

Učitelji sicer ocenjujejo, da je obstoječi model učencem pretežno všeč, vendar rezultati kažejo, da so nekoliko bolj prepričani v

uspešnost modela kot v njegovo vsečnost učencem (je bil pa pri obeh vprašanjih najpogosteje obkrožen odgovor 4, ki kaže na usmerjenost bolj proti uspešnosti oziroma vsečnosti kot nasprotno, čeprav je pri obeh vprašanjih zelo nizek delež odgovorov 5, ki bi uspešnost oziroma vsečnost modela ovrednotil višje).

11. Ocenite, koliko se vam zdi smiselna izbira obravnave besedilnih vrst po posameznih letnikih. Obkrožite številko od 1 do 6 (1 = NESMISELNA, 6 = zelo SMISELNA).

Zanimalo nas je, kaj učitelji menijo o dejstvu, da je obravnava posameznih besedilnih vrst razporejena po posameznih letnikih.⁸³ S prenovo učnega načrta za gimnazije⁸⁴ (2008) in osnovne šole (2011) je sicer manj strogo določeno, katero snov obravnavati v katerem razredu oziroma letniku, saj imajo učitelji možnost obravnave po tematskih sklopih po posameznih razredih po lastni presoji (kar velja tudi za besedilne vrste).⁸⁵ Toda predvidevamo lahko, da je v praksi snov še vedno obravnavana kronološko glede na svojo postavitev v učnem načrtu, saj so v skladu z njim tudi oblikovani učbeniki, ki so še vedno vezani na posamezni razred.

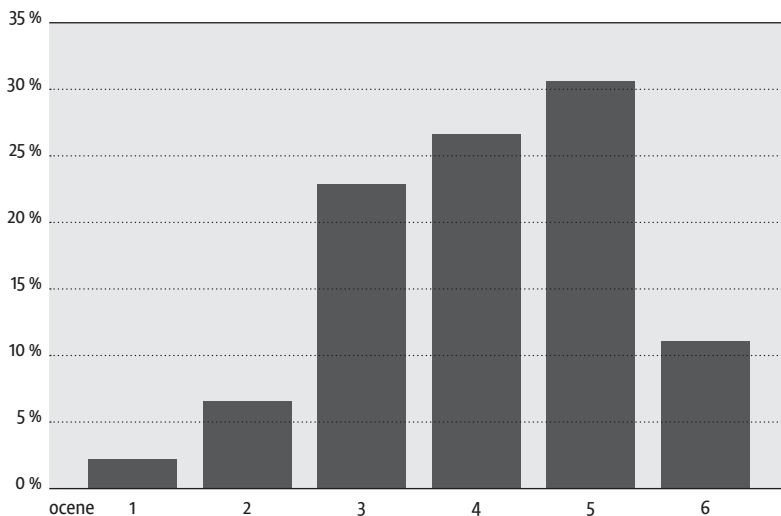
Učiteljem se **obrnava besedilnih vrst po posameznih letnikih pretežno zdi smiselna**, saj povprečna ocena znaša 4,0996, pri čemer je največji delež učiteljev izbral oceno 5 (30,6 % od skupno 271 odgovorov), razmeroma visoka pa sta bila tudi deleža ocen 4 in 3 (graf 20). Večina odgovorov je bila na pozitivni strani lestvice, saj je 68,3 % učiteljev izbralo ocene od 4 do 6.

83 Zanimalo nas je tudi mnenje osnovnošolskih učiteljev o razporeditvi po posameznih razredih, vendar je ta formulacija pomotoma izpadla iz vprašanja. Glede na veliko število odgovorov vendarle predvidevamo, da so osnovnošolski učitelji ocenjevali osnovnošolsko situacijo, sicer bi verjetno bilo odgovorov manj.

84 Podobno velja tudi za negimnazijske srednješolske programe; edina izjema so programi poklicno-tehniškega izobraževanja, ki imajo manjši obseg snovi ter drugače razporejeno snov.

85 Učni načrt za gimnazije 2008, str. 9, 10, in učni načrt za osnovno šolo 2011, str. 106.

Graf 20: Smiselnost obravnave besedilnih vrst po letnikih



86 Na nivoju 5-odstotnega tveganja (analiza variance: $df = 4$ (med skupinami), $F = 3,246$, $p = 0,017$).

87 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $0,326$, $p = 0$).

88 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $0,454$, $p = 0$).

89 Gl. vprašanje 3.

Primerjave ocen glede na spol, starost in leta poučevanja ne kažejo statistično pomembnih razlik, prav tako jih ni med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji. So pa med odgovori učiteljev, ki poučujejo v različnih srednješolskih programih:⁸⁶ izbira obravnave besedilnih vrst po posameznih letnikih se zdi najmanj smiselna učiteljem splošne gimnazije, najbolj smiselna pa učiteljem poklicnih programov.

Naredili smo tudi korelacijo s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka in pokazalo se je, da se izbira obravnave besedilnih vrst po posameznih letnikih statistično značilno⁸⁷ zdi bolj smiselna učiteljem, ki so bolj zadovoljni z vsebino obstoječega pouka, kot učiteljem, ki z njo niso zadovoljni. Korelacija z devetim anketnim vprašanjem o oceni vpliva obstoječega modela posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah na razvoj učenčeve sporazumevalne zmožnosti pa je pokazala, da se izbira obravnave besedilnih vrst po posameznih letnikih statistično značilno⁸⁸ zdi bolj smiselna učiteljem, ki obstoječi model posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah ocenjujejo kot bolj uspešen.

Komentar:

Interpretacija rezultatov tega vprašanja ni enoznačna, saj v vprašanju ni bilo jasno navedeno, ali učitelje sprašujemo po njihovem mnenju o smiselnosti obravnave besedilnih vrst po sistemu, kakršen velja trenutno, ali pa gre za načelno vprašanje. Odgovor, ki zagovarja smiselnost take obravnave, torej lahko razumemo kot učiteljsko mnenje, da je besedilne vrste potrebno obravnavati po posameznih letnikih in ne vseh v enem letniku ali pa da je izbira, katere besedilne vrste se obravnava v posameznem letniku, stvar posameznega učitelja in v tem primeru pravzaprav nerelevantna (bistveno je, da model ohranja obravnavo besedilnih vrst, ni pa bistveno, kdaj in kako). Rezultate torej lahko interpretiramo bodisi kot mnenje, da se jim obstoječi izbor obravnave posameznih besedilnih vrst po letnikih zdi smiseln, bodisi kot mnenje, da se jim zdi smiselno obravnavati besedilne vrste postopoma v več letnikih (v nasprotju z možnostjo, da bi vse besedilne vrste obravnavali v istem letniku).

12. Ali pri pisnem ocenjevanju znanja popravljate učenčeva neumetnostna besedila z vidika odstopanja od vzorčnega besedila v učbeniku?

Vprašanje je bilo postavljeno, da bi preverili prožnost učiteljev pri vrednotenju učenčeve jezikovne produkcije. Namen ni bil ocenjevati, zakaj se učitelji odločajo, da bodisi sledijo vzorcu iz učbenika bodisi vrednotijo v skladu z lastnim jezikovnim čutom oziroma drugimi modeli, na katere se naslanjajo, ampak le preveriti misel, da prožnost pri vrednotenju učenčeve jezikovne produkcije skoraj ni mogoča. Čeprav je jezikovna variantnost nekaj običajnega in njeno prikazovanje pri jezikovnem pouku po mnenju učiteljev ni moteče,⁸⁹ se vendarle zdi,

da se je – predvsem zaradi zunanjega preverjanja znanja in lažjega, objektivnejšega ocenjevanja – pri posredovanju jezikovnega znanja ne upošteva dovolj.

Na vprašanje je odgovorilo 261 učiteljev, od tega 55,9 % pritrnilno, da torej učenčeva neumetnostna besedila **vrednotijo z vidika odstopenja od vzorčnega besedila v učbeniku**. Zanimivo pa je, da je tudi delež negativnih odgovorov precej visok (44,1 %), kar kaže na to, da se učitelji pogosto odločajo za drugačno vrednotenje. Rezultat nam odgovora, kakšni so ti drugačni kriteriji, seveda ne daje, samo sklepano lahko, da imajo ti učitelji lastne kriterije, ki so lahko bolj ali manj skladni z učbeniškiimi.

Primerjava odgovorov glede na spol, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokaže statistično pomembnih razlik. Te pa so glede na starost: starejši učitelji statistično značilno⁹⁰ besedila pogosteje popravljajo z vidika odstopanja od vzorčnega besedila v učbeniku kot mlajši. Primerjava glede na leta poučevanja pa je na meji statistične pomembnosti:⁹¹ pritrnilno odgovarjajo učitelji, ki v povprečju poučujejo nekoliko dlje kot učitelji, ki odgovarjajo negativno.

Opravili smo tudi korelacije s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka, devetim vprašanjem o uspešnosti modela posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah ter trinajstim vprašanjem o tem, kateri učbenik učitelji uporabljajo pri poučevanju: rezultati ne kažejo statistično značilnih povezav med temi odgovori in odgovorom na dvanajsto anketno vprašanje.

13. Katere učbenike uporabljate pri jezikovnem pouku slovenščine? Obkljukajte ali dopišite založbo, ki te učbenike izdaja.

S tem vprašanjem smo želeli izvedeti, kateri učbeniki za jezik se najpogosteje uporabljajo pri jezikovnem pouku slovenščine. Daleč **največ učiteljev uporablja učbenike založbe Rokus-Klett** (83 %), bistveno manj pa uporabljajo učbenike založb Mladinska knjiga (24,6 % učiteljev), DZS (17,8 %) in Modrijan (5,4 %). 3,6 % učiteljev je zapisalo, da uporabljajo učbenike drugih založb, vendar niso navedli, katerih.

Primerjava odgovorov glede na spol ne pokaže statistično pomembnih razlik, primerjava glede na starost jih pokaže le pri uporabi učbenikov Modrijan in DZS, primerjava glede na leta poučevanja pa pri uporabi učbenikov Modrijan (pri učbenikih DZS so razlike na meji statistične pomembnosti): Modrijanove učbenike statistično značilno⁹² bolj uporabljajo starejši učitelji⁹³ (enako tudi učbenike DZS)⁹⁴ in tisti z daljšim učiteljskim stažem⁹⁵ (podobno tudi učbenike DZS).⁹⁶ Tak rezultat bi lahko interpretirali kot posledico bolj tradicionalne zasnove učbenikov Modrijan in DZS, zaradi česar bi lahko bili bolj všeč starejšim učiteljem, vendar pa na izbiro vpliva še vrsta drugih faktorjev, zato je to pravzaprav le špekulacija.

90 Na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,033$, $df = 252$, $p = 0,043$).

91 T-test: $t = 1,968$, $df = 225,519$, $p = 0,05$.

92 Starost na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = 3,313$, $df = 14,869$, $p = 0,005$), leta poučevanja na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,956$, $df = 14,082$, $p = 0,01$).

93 Razlika v povprečni starosti med učitelji, ki te učbenike uporabljajo, in učitelji, ki jih ne, je več kot 6 let.

94 Na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,17$, $df = 76,394$, $p = 0,033$).

Razlika v povprečni starosti med učitelji, ki te učbenike uporabljajo, in učitelji, ki jih ne, je 3 leta.

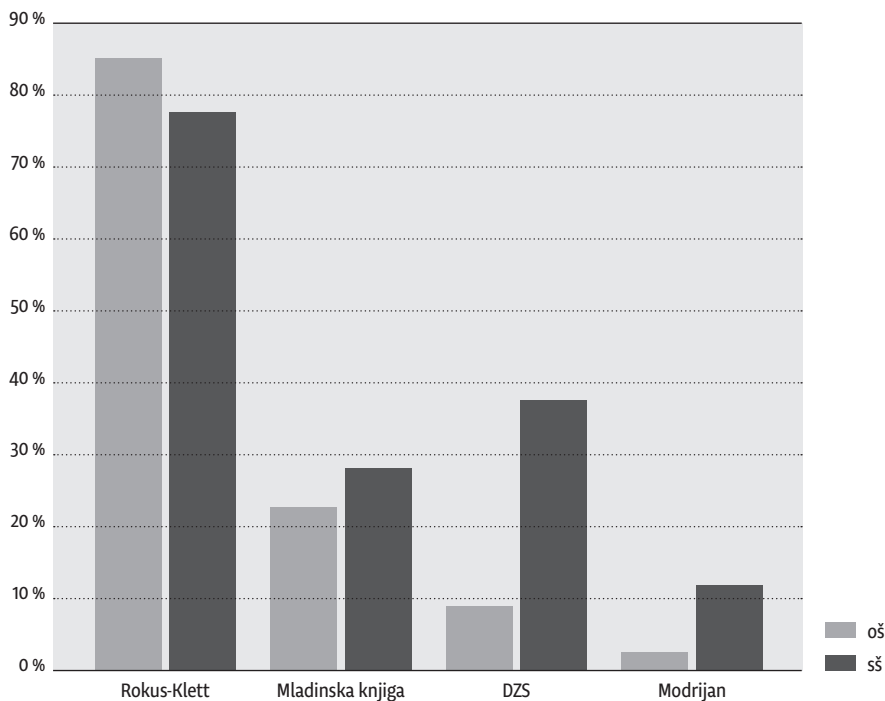
95 Učitelji, ki te učbenike uporabljajo, v povprečju poučujejo 7 let več kot učitelji, ki jih ne.

96 T-test: $t = 1,877$, $df = 72,127$, $p = 0,065$. Učitelji, ki te učbenike uporabljajo, v povprečju poučujejo 3 leta več kot tisti, ki jih ne.

Vse štiri navedene založbe imajo učbenike za osnovno šolo, vendar se med njimi daleč najpogosteje uporabljajo učbeniki založbe Rokus-Klett (85,2 %), precej manj učbeniki Mladinske knjige (22,8 %), zelo majhen delež pa dosegajo učbeniki založb Dzs (9 %) in Modrijan (2,6 %, graf 21).

Med učbeniki za srednje šole imajo založbe Rokus-Klett, Mladinska knjiga in Modrijan učbenike za gimnazijske in srednje strokovne programe. Med njimi so prav tako najbolj priljubljeni Rokusovi (delež v srednjih šolah je 77,6 %), še posebej med gimnazijskimi učitelji, saj jih v strokovnih gimnazijah uporablja kar 92,9 %, v splošnih pa 81,8 % učiteljev. Učbenike Mladinske knjige uporablja 28,2 % srednješolskih učiteljev, v vseh programih dosegajo približno 25-odstotni delež, najbolj priljubljeni pa so v programih poklicno-tehniškega izobraževanja, kjer jih uporablja kar 46,2 % učiteljev (kljub temu da poseben učbenik za te programe ponuja samo založba Dzs). Modrijanove učbenike uporablja 11,9 % srednješolskih učiteljev, pretežno v gimnazijskih programih (15,2 % učiteljev splošne gimnazije in 7,1 % učiteljev strokovne gimnazije). Založba Dzs pa izdaja učbenike samo za poklicne in poklicno-tehniške programe; med vsemi srednješolskimi učitelji te učbenike uporablja 37,6 % učiteljev, pretežno v poklicnih programih (100 % učiteljev, ki poučujejo v programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, ter 76,9 % učiteljev, ki poučujejo v poklicno-tehniških programih).

Graf 21: Primerjava uporabe učbenikov različnih založb glede na stopnjo šolanja



14. Ste te učbenike izbrali sami?

S tem vprašanjem smo želeli izvedeti, koliko učitelji lahko vplivajo na izbiro učbenikov, saj se v praksi zaradi prehodnosti učencev med razredi in učbeniškega sklada šola ponavadi odloči za en učbeniški komplet oziroma učbenike ene same založbe. Vprašanje je bilo sicer zastavljeno nekoliko nenatančno, saj iz odgovorov nismo izvedeli, ali lahko vsak učitelj izbere učbenike, ki se zdijo njemu najbolj ustrezni, ali se odločajo v okviru kolektiva in imajo na izbiro tako le večji ali manjši vpliv.

Odgovori kažejo, da **ima vpliv na izbiro učbenikov večina učiteljev**, saj je na vprašanje pritrnilno odgovorilo 71 % vseh anketiranih učiteljev.

Med učitelji, ki uporabljajo učbenike Rokus-Klett (skupaj 225 odgovorov), je te učbenike izbralo 74,7 % učiteljev, 25,3 % pa jih vpliva na izbor ni imelo. Podobni deleži so tudi pri izbiri učbenikov DZS (48 odgovorov) in Mladinska knjiga (66 odgovorov): na izbiro je pri učbenikih DZS vplivalo 70,8 % učiteljev, pri učbenikih Mladinske knjige pa 72,7 %. Le pri izbiri Modrijanovih učbenikov (14 odgovorov) so razmerja drugačna (kar je morda posledica manjšega števila učiteljev, ki jih uporabljajo): 50 % učiteljev jih je izbralo, 50 % pa na izbiro ni imelo vpliva.

Primerjava odgovorov glede na spol pokaže, da so razlike na meji statistične pomembnosti:⁹⁷ večina moških in žensk lahko vpliva na izbiro učbenika, vendar je delež moških, ki so odgovorili z DA, nekoliko višji kot delež žensk (88,2 % moških in 69,2 % žensk). Primerjava glede na starost in leta poučevanja pokaže, da imajo starejši učitelji in učitelji z daljšim učiteljskim stažem statistično značilno⁹⁸ večji vpliv na izbiro: učitelji, ki so odgovorili z DA, so v povprečju stari 43,6 let in poučujejo 19,2 let, učitelji, ki so odgovorili z NE, pa so v povprečju stari 37 let in poučujejo 12 let. Primerjava med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokaže, da imajo osnovnošolski statistično značilno⁹⁹ večji vpliv na izbiro učbenikov kot srednješolski: z DA je odgovorilo 73 % osnovnošolskih in 65,9 % srednješolskih učiteljev. Primerjava med učitelji različnih srednješolskih programov pa ne pokaže statistično pomembnih razlik.

15. Ali se vam razlage jezikovnih vsebin v učbenikih na splošno zdijo učencem dovolj razumljive?

S tem vprašanjem smo želeli izvedeti, kako razumljive se učiteljem zdijo razlage jezikovnih vsebin v učbenikih. Rezultati kažejo, da je **velika večina z razlagami zadovoljna**, saj je na vprašanje pritrnilno odgovorilo kar 81,9 % učiteljev, ki so sodelovali pri anketi.

Primerjave glede na spol, starost, leta poučevanja, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik. Tudi primerjava odgovorov glede na učbenik, ki ga učitelji uporabljajo pri

⁹⁷ Hi-kvadrat statistika znaša 8,146, $p = 0,086$.

⁹⁸ Na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = 5,115$, $df = 263$, $p = 0$; $t = 5,1$, $df = 262$, $p = 0$).

⁹⁹ Na nivoju 5-odstotnega tveganja (hi-kvadrat statistika znaša 6,214, $p = 0,045$).

100 Število učiteljev, ki so na vprašanje odgovorili: Rokus-Klett 222, DZS 45, Mladinska knjiga 66, Modrijan 14.

101 Deleži so izračunani glede na 276 učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, seštevek vseh deležev pa je večji od 100 %, zato ker so nekateri učitelji označili več virov.

102 Nekateri učitelji so označili več virov, zato je številka višja od števila sodelujočih učiteljev.

103 Natančneje o tem v Rozman idr. 2010.

104 Gl. vprašanje 16.

jezikovnem pouku, ne pokaže bistvenih razlik, saj so deleži učiteljev, ki se jim zdijo razlage razumljive, podobni pri učbenikih vseh založb in se gibljejo med 80 % in 85 %.¹⁰⁰

16. Označite, kateri izmed navedenih virov je po vašem mnenju najustreznejši za reševanje slovnicih težav učencev zunaj šole (npr. doma med pisanjem naloge).

S tem vprašanjem smo želeli izvedeti, kateri viri (učbenik za slovenščino, slovnica, spletna stran) so po mnenju učiteljev najprimernejši za reševanje slovnicih težav učencev zunaj šole. Vprašanje je zahtevalo, naj obkrožijo vsaj enega izmed navedenih virov in/ali dopišejo kakšen drug vir; pri slovnici in spletni strani so lahko sami tudi dopisali naslov konkretnega vira.

Rezultati so pokazali, da se učiteljem daleč **najustreznejši zdi učbenik za slovenščino**, ostali viri so po njihovem mnenju manj primerni (tabela 39):

Tabela 39: Ustreznost virov za samostojno reševanje slovnicih težav učencev

| VIR | Število odgovorov | Delež odgovorov¹⁰¹ |
|------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| učbenik za slovenščino | 219 | 79,3 % |
| spletna stran | 36 | 13 % |
| slovnica | 30 | 10,9 % |
| drugo | 43 | 15,6 % |
| Skupaj | 328¹⁰² | |

Med slovniciami so učitelji najpogosteje navajali Malo slovnico slovenskega jezika Mateje Gomboc (8 odgovorov) in slovnicih priročnikih Franceta Žagarja (6 odgovorov), med spletnimi stranmi pa elektronske slovarje (7 odgovorov). Med pogosteje navedenimi viri sta tudi dva sicer splošna jezikovna priročnika, to sta Slovar slovenskega knjižnega jezika (10 odgovorov) in Slovenski pravopis (7 odgovorov).¹⁰³

17. Ali bi po vašem mnenju potrebovali slovnico slovenskega jezika, ki bi bila napisana tako, da bi upoštevala potrebe in zmožnosti učencev osnovnih in srednjih šol?

S tem vprašanjem smo želeli izvedeti, ali bi po mnenju učiteljev potrebovali posebno pedagoško slovnico, ki bi učencem in dijakom služila kot pomoč pri učenju slovnice oziroma razreševanju slovnicih težav. **Velika večina učiteljev (84,8 %) se strinja, da je takšna slovnica potrebna.** Rezultat ne preseneča, saj – tudi glede na mnenje učiteljev¹⁰⁴ – trenutno nimamo zares ustreznih slovnicih priročnikov za učence, problem učbenikov pa je po eni strani ta, da jih večina učencev nima pri roki za vse razrede oziroma letnike in da jih zaradi učbeniških

skladov po končanem šolanju vrnejo, po drugi strani pa so vsebine v njih razdrobljene, kar lahko povzroča težave pri iskanju odgovorov.

Primerjave odgovorov glede na spol, med učitelji osnovnih in srednjih šol in med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokažejo statistično pomembnih razlik, kar velja tudi za korelacijo s prvim anketnim vprašanjem o zadovoljstvu z vsebino jezikovnega pouka. Primerjave glede na starost in leta poučevanja pa pokažejo, da potrebo po takšni slovnici statistično značilno¹⁰⁵ bolj izražajo mlajši učitelji in učitelji s krajšim učiteljskim stažem: z DA so odgovarjali učitelji, ki so povprečno stari 41,1 let in poučujejo 16,4 leta, z NE pa učitelji, ki so v povprečju stari 45,6 let in poučujejo 21,4 leta.

105 Starost na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = -2,801$, $df = 41,791$, $p = 0,008$), leta poučevanja na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = -2,375$, $df = 257$, $p = 0,018$).

106 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (hi-kvadrat statistika znaša 13,541, $p = 0,009$).

2.2.2.2 Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) pri pouku slovenščine

18. Ste se kdaj izobraževali za delo z IKT?

Če ste odgovorili z DA, dopišite, KJE.

Na vprašanje so odgovorili vsi anketiranci in **večina** med njimi (70,3 %) **se je za delo z IKT že izobraževala**.

Primerjave odgovorov glede na spol, starost, leta poučevanja in med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ne kažejo statistično pomembnih razlik. Se pa kažejo statistično pomembne razlike¹⁰⁶ pri primerjavi med različnimi srednješolskimi programi: za delo z IKT se je izobraževalo daleč najmanj učiteljev, ki poučujejo v programih srednjega strokovnega izobraževanja (40 %), razmeroma nizek pa je tudi delež v poklicno-tehniških programih (61,5 %); delež učiteljev po drugih programih se namreč giblje med 75 % in 100 %.

Velika večina učiteljev se je za delo z IKT izobraževala v okviru svojih šol (služb), bodisi na internih izobraževanjih bodisi so seminarje na šolah vodili zunanji izvajalci. Učitelji so se izobraževali tudi na seminarjih Ministrstva za šolstvo in šport, v okviru projekta E-šolstvo, na seminarjih Zavoda RS za šolstvo, založbe Rokus-Klett in v okviru izobraževanj, ki jih pripravlja Miška d.o.o. Nekaj je tudi samoukov, le majhen delež učiteljev pa je ta znanja pridobil v času študija.

19. Označite, kako pogosto pri jezikovnem pouku slovenščine uporabljate IKT (1 = NE uporabljam, 6 = POGOSTO uporabljam).

S tem vprašanjem smo želeli preveriti, katere oblike IKT učitelji slovenščine uporabljajo pri pouku in kako pogosto. Rezultati kažejo, da izmed petih navedenih možnosti učitelji najpogosteje uporabljajo spletne iskalnike (tabela 40).

107 Raziskava o uporabi slovarjev med učitelji slovenščine (Stabej idr. 2008) je pokazala, da pri slovarjih, kjer sta na voljo tako knjižna kot spletna oblika, učitelji še vedno raje posežejo po knjigi.

108 Ppt-predstavitve: starost na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša -0,179, $p = 0,004$), leta poučevanja na nivoju 5-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša -0,142, $p = 0,023$). Spletna e-gradiva: starost in leta poučevanja na nivoju 5-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša -0,146 oz. -0,122, $p = 0,019$ oz. 0,05).

Tabela 40: Uporaba IKT pri pouku slovenščine

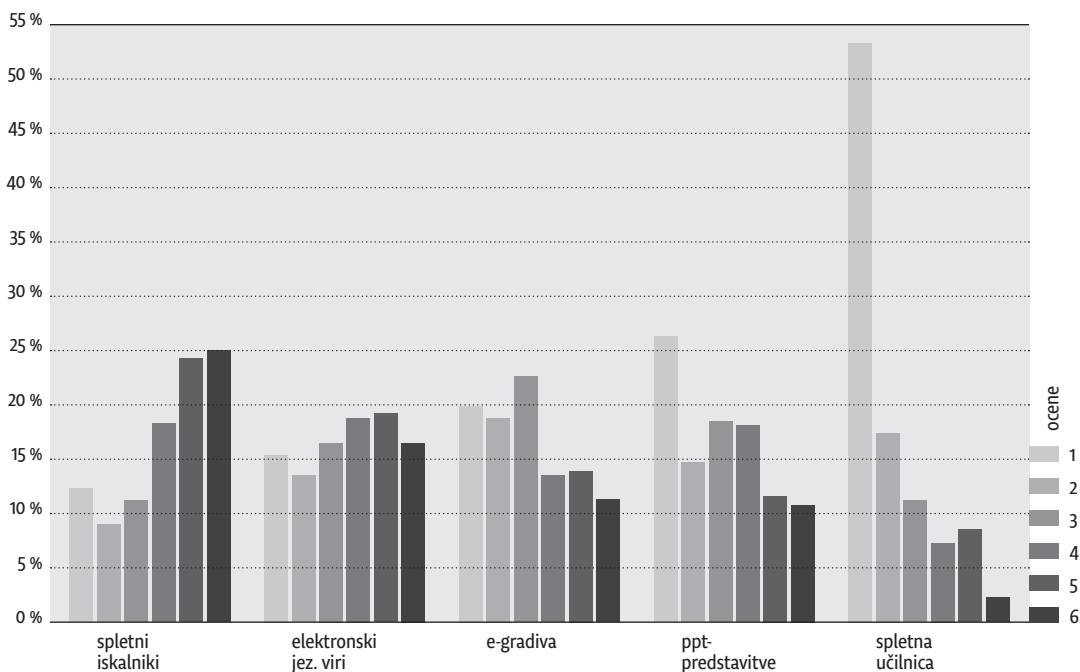
(zapisano po vrsti od najpogosteje do redkeje rabljenih oblik IKT)

| IKT | Povprečna ocena |
|---|-----------------|
| spletni iskalniki (npr. Google, Najdi.si) | 4,0821 |
| elektronski jezikovni viri (npr. spletni slovarji) | 3,6241 |
| spletna e-gradiva za jezikovni pouk slovenščine | 3,1654 |
| ppt-predstavitve | 3,0656 |
| spletna učilnica | 2,0734 |

Med učiteljstvom je najbolj priljubljeno iskanje podatkov s spletnimi iskalniki, kar je pravzaprav splošen trend uporabe spletnih informacij. Kar polovica učiteljev, ki so odgovorili na vprašanje (skupaj 268), splet uporablja pogosto (ocena 5 ali 6), na negativnem polu lestvice (ocene od 1 do 3) pa je bilo 32,5 % odgovorov (graf 22). Razmeroma pogosto učitelji uporabljajo tudi elektronske jezikovne vire, čeprav so bili odgovori (skupaj 266) zelo razpršeni, tako da imamo podobne deleže učiteljev, ki jih uporabljajo pogosto (ocene od 4 do 6 je izbralo skupaj 54,5 %) in ki jih uporabljajo redko ali sploh ne (ocene od 1 do 3 je izbralo skupaj 45,5 % učiteljev).¹⁰⁷

Redkeje učitelji uporabljajo spletna e-gradiva za jezikovni pouk slovenščine, saj je največ učiteljev, ki so na vprašanje odgovorili, izbralo oceno 3 (22,6 % od skupaj 266), prevladujejo pa ocene na negativnem polu lestvice (ocene od 1 do 3 je izbralo skupaj 61,3 % učiteljev). Podobno velja za ppt-predstavitve, saj je tudi tukaj večina ocen na negativni strani lestvice (59,5 % od skupaj 259 učiteljev), le da je največji delež učiteljev (26,3 %) izbral oceno 1. Ocena 1 prevladuje tudi pri spletnih učilnicah, vendar je tukaj delež še bistveno večji, saj je kar 53,3 % učiteljev (od skupno 259) zatrdilo, da spletnih učilnic ne uporabljajo nikoli, na negativnem polu lestvice pa je skupaj kar 81,9 % ocen.

Graf 22: Uporaba IKT pri pouku slovenščine



Primerjava odgovorov glede na spol in med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokaže statistično pomembnih razlik. Primerjava glede na starost in leta poučevanja pokaže statistično pomembne razlike pri uporabi ppt-predstavitve in spletnih e-gradiv za jezikovni pouk slovenščine: oboje statistično značilno¹⁰⁸ pogosteje uporabljajo mlajši učitelji in učitelji s krajšim učiteljskim stažem. Primerjava odgovorov med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pa pokaže statistično pomembne razlike pri odgovoru o uporabi spletne učilnice: srednješolski učitelji jo statistično značilno¹⁰⁹ pogosteje uporabljajo kot osnovnošolski.

Naredili smo tudi primerjavo odgovorov učiteljev, ki so se za delo z IKT izobraževali, z odgovori tistih, ki se niso: vse naštetje možne oblike IKT statistično značilno¹¹⁰ pogosteje uporabljajo učitelji, ki so se izobraževali za delo z IKT, kot tisti, ki se niso.

Komentar:

Kljub temu da na spletu obstaja vrsta bolj ali manj kvalitetnih in sistematiziranih e-gradiv za poučevanje, je naš pregled pokazal, da je glede tega trenutno najuporabnejša spletna stran slovenskega izobraževalnega omrežja (SIO: <http://www.sio.si/>), od koder so povezave tudi na spletno stran Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport¹¹¹ in projekta Slovenščina.¹¹² Na teh mestih je zbrana večina dostopnih e-gradiv za slovenščino,¹¹³ kar konkretno pomeni interaktivne

¹⁰⁹ Na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = -2,069$, $df = 127,79$, $p = 0,041$).

¹¹⁰ Elektronski jezikovni viri in spletni iskalniki na nivoju 1-odstotnega tveganja, ostalo na nivoju 5-odstotnega tveganja: Pearsonova korelacija znaša $-0,152/-0,127/-0,146/-0,226/-0,198$, $p = 0,014/0,04/0,017/0/0,001$ (vrednosti so zapisane po enakem vrstnem redu, kot so zapisane oblike IKT v anketi).

¹¹¹ http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_investicije/ikt_v_solstvu/
¹¹² http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/sio/000_mapa/projekt.html

¹¹³ Seveda obstajajo tudi druge strani, npr. različnih založb, spletni portali MojUčitelj.net, Učiteljska.net idr., vendar so to pretežno nesistematizirana in posamezna gradiva.

114 Prim. vprašanje 24.

115 Oboje na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = -3,524$, $df = 260$, $p = 0,001$; $t = -2,948$, $df = 260$, $p = 0,003$).

116 Na nivoju 1-odstotnega tveganja: hi-kvadrat statistika znaša 8,198, p je 0,004.

117 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija: $p = 0,001$).

priprave za pouk, primere besedil, kvizov ipd. Kot kaže anketa, si učitelji s tem ne pomagajo prav pogosto, čeprav o vzrokih za to lahko le ugibamo: morda za te možnosti niti ne vedo, e-gradiv ne znajo dobro uporabljati ali pa se jim njihova uporaba ne zdi dovolj smiselna; da bi bila za to kriva slaba kvaliteta e-virov, pa se učitelji ne strinjajo.¹¹⁴

Zanimivo je, da učitelji precej redko uporabljajo ppt-predstavitve, čeprav dobro nadomeščajo klasične prosojnice in omogočajo razmerno preprosto vizualno dopolnitev razlagam. Še manj uporabljajo spletne učilnice, ki sicer omogočajo marsikaj, npr. usmerjajo učence na uporabne povezave v zvezi s predmetom, jih opominjajo na razpise, učenci v njih lahko najdejo dodatne naloge, navodila za pisanje domače naloge, projektnega dela. Vzroke za redko uporabljanje tega vira pa lahko iščemo v tem, da učitelji vse te vsebine lahko učencem posredujejo tudi na različne druge načine. Zdi se, da so spletne učilnice mnogim učiteljem zaenkrat le dodatno breme, ne pa olajšava. Nenazadnje uporaba spletnih učilnic predvideva, da imajo vsi učenci doma računalnik in dostop do spleta, o čemer pa učitelji ne morejo biti prepričani, zato takšnega dela zaenkrat ne morejo in ne smejo zahtevati od vseh učencev in v vsaki situaciji.

20. Ali pri pripravi učnih ur kdaj uporabljate e-gradiva za jezikovni pouk slovenščine?

To vprašanje je podobno prejšnjemu, vendar ne poizveduje po uporabi e-gradiv med poukom, ampak o e-gradivih kot pomoči pri pripravi na pouk. Žal je bilo vprašanje zastavljeno drugače od prejšnjega in ne omogoča primerjave na lestvici uporabe od *ne uporabljam* do *uporabljam pogosto*. Na zastavljeno vprašanje je sicer **pritr-dilno odgovorilo 72,8 % učiteljev**, kar je nekoliko manj v primerjavi z uporabo gradiv pri jezikovnem pouku (če odštejemo le odgovore z oceno 1, dobimo skupaj 80,1-odstotni delež).

Primerjava odgovorov glede na spol in med učitelji različnih srednješolskih programov ne pokaže statistično pomembnih razlik. Primerjava glede na starost in leta poučevanja pa pokaže, da e-gradiva statistično značilno¹¹⁵ bolj uporabljajo mlajši učitelji: učitelji, ki so odgovorili z DA, so v povprečju stari 40,7 let in poučujejo 16,2 let, učitelji, ki so odgovorili z NE, pa so v povprečju stari 45,6 let in poučujejo 20,7 let. E-gradiva statistično značilno¹¹⁶ pogosteje uporabljajo tudi osnovnošolski učitelji (79,6 %, med srednješolskimi je takih 63 %) in učitelji, ki so se izobraževali za delo z IKT:¹¹⁷ gradiva uporablja 80,3 % učiteljev (od skupaj 188, ki so se izobraževali za delo z IKT), med učitelji, ki se za delo z IKT niso izobraževali, pa gradiva uporablja 61,7 % učiteljev (od skupaj 81).

21. Ali imate svojo spletno stran, namenjeno vašim učencem?

Velika večina učiteljev (84,8 %) nima svoje spletne strani.

Primerjava odgovorov glede na spol, leta poučevanja, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji in učitelji različnih srednješolskih programov ne pokaže statistično pomembnih razlik. Razlike v odgovorih glede na starost so na meji statistične pomembnosti:¹¹⁸ svojo spletno stran imajo v povprečju mlajši učitelji. Na meji statistične pomembnosti so tudi razlike med učitelji, ki so se, in učitelji, ki se niso izobraževali za delo z IKT:¹¹⁹ od učiteljev, ki so se izobraževali (skupaj 192), jih ima svojo spletno stran 16,7 %, od tistih, ki se niso (skupaj 81), pa jih ima svojo spletno stran 8,6 %.

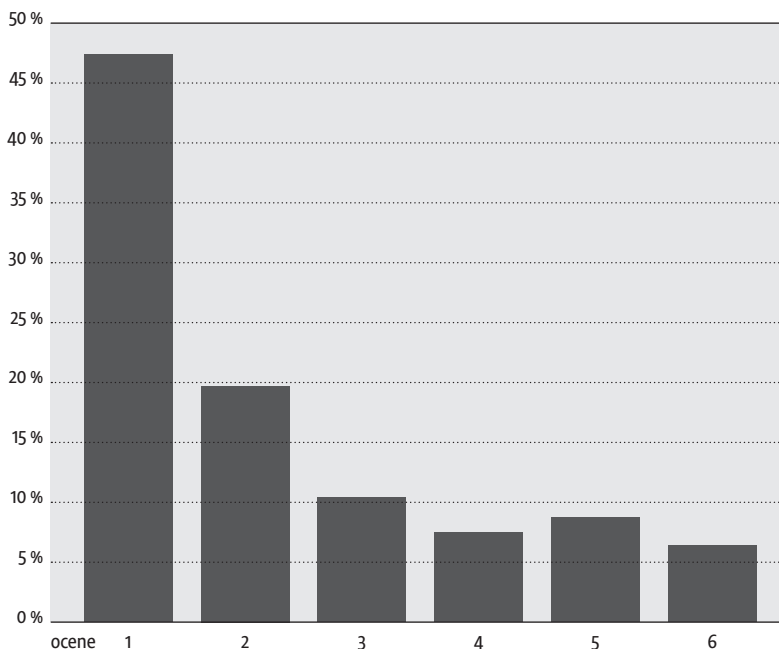
22. Ali imate v šoli na voljo interaktivno tablo?

Če ste odgovorili z DA, napišite, kako pogosto jo uporabljate pri pouku slovenskega jezika (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

Na šoli ima interaktivno tablo na voljo 59,8% učiteljev, pri čemer so razlike med osnovnimi in srednjimi šolami malenkostne (59,4%:61,9%).

Med učitelji, ki tablo imajo, je največji delež učiteljev (47,4 % od skupaj 173) ne uporablja nikoli (graf 23) ali le redko (ocena 2 ali 3: skupaj 30,1 %). Da njena uporaba med učitelji slovenščine ni priljubljena, potrjujeta tudi majhen delež učiteljev, ki jo uporabljajo pogosto (le 6,4 %), in izračunana povprečna ocena, ki znaša 2,2948.

Graf 23: Pogostost uporabe interaktivne table



118 T-test: $t = -1,971$,
 $df = 264$, $p = 0,05$.

119 Pearsonova korelacija:
 $p = 0,083$.

120 Na nivoju 5-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša -0,157, $p = 0,04$).

121 Prim. vprašanje 24.

122 Seveda ob predpostavki, da imajo učenci dostop do računalnika.

123 <http://www.sirikt.si/>, <http://is.ijs.si/>

Primerjava odgovorov glede na spol, leta poučevanja, med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ter med učitelji različnih srednješolskih programov ni pokazala statistično pomembnih razlik. Statistično pomembne razlike pokaže le primerjava glede na starost: interaktivne table statistično značilno¹²⁰ pogosteje uporabljajo mlajši učitelji.

Komentar:

Zdi se, da sta za tak rezultat ključna dva razloga: omejena uporabnost interaktivne table in dolgotrajne priprave na delo z njo. Njena uporaba tudi podaljša čas podajanja snovi, vaje pa lahko hkrati dela malo učencev (če v šoli nimajo na voljo tudi glasovalnih naprav, katerih možnosti so prav tako omejene). Zaenkrat različne interaktivne možnosti, ki se jih uvaja v šolsko prakso, podaljšujejo čas obdelave snovi – tudi zaradi pomanjkljivega znanja za delo z njimi, kar je za nekatere učitelje zadosten razlog, da omejujejo uporabo teh možnosti. Če bi se obseg učnih načrtov skrčil, bi se to morda spremenilo.¹²¹

23. Ocenite, kako pogosto učencem za domačo nalogo dajete spodaj napisane naloge, pri katerih morajo uporabljati računalnik (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

Uporaba računalnika med otroki in mladostniki je v sodobnem času nekaj običajnega, zato se zdi smiselno – vsaj s stališča visoke motiviranosti in v kontekstu razvoja digitalne pismenosti – domače naloge občasno zasnovati tako, da jih morajo učenci rešiti s pomočjo računalnika.¹²² Kljub temu se je izkazalo, da učitelji slovenščine učencem le **redko dajejo domače naloge, pri katerih je potrebna uporaba računalnika** (tabela 41), kar je najbrž povezano s tem, da šola ne more zahtevati, da imajo vsi učenci doma računalnik. Vprašanje je bilo vsebinsko sicer omejeno le na določene naloge, izbrali pa smo take, o katerih so v zadnjih letih poročali učitelji različnih predmetov na konferencah Sirikt in Informacijska družba.¹²³

Tabela 41: Pogostost domačih nalog za delo z računalnikom

(zapisano po vrsti od najpogostejše do najmanj pogoste)

| Naloga | Povprečna ocena |
|---|-----------------|
| poiskati podatke na spletu | 3,4647 |
| učitelju poslati e-pismo, npr. uradno vabilo, prijavo | 2,6357 |
| predelati snov s pomočjo podatkov iz spletne učilnice oz. z učiteljevih spletnih strani | 1,6477 |
| s sošolci rešiti nalogo s pomočjo spletne klepetalnice | 1,4015 |
| napisati blog | 1,1794 |

Najpogosteje učitelji slovenščine zastavijo nalogo poiskati podatke na spletu. Večina od 269 anketirancev, ki so na vprašanje odgovorili, nalogo sicer zastavi občasno, saj sta bila med odgovori največkrat izbrani oceni 3 in 4 (27,5 % in 22,7 %; graf 24). Skrajnih odgovorov

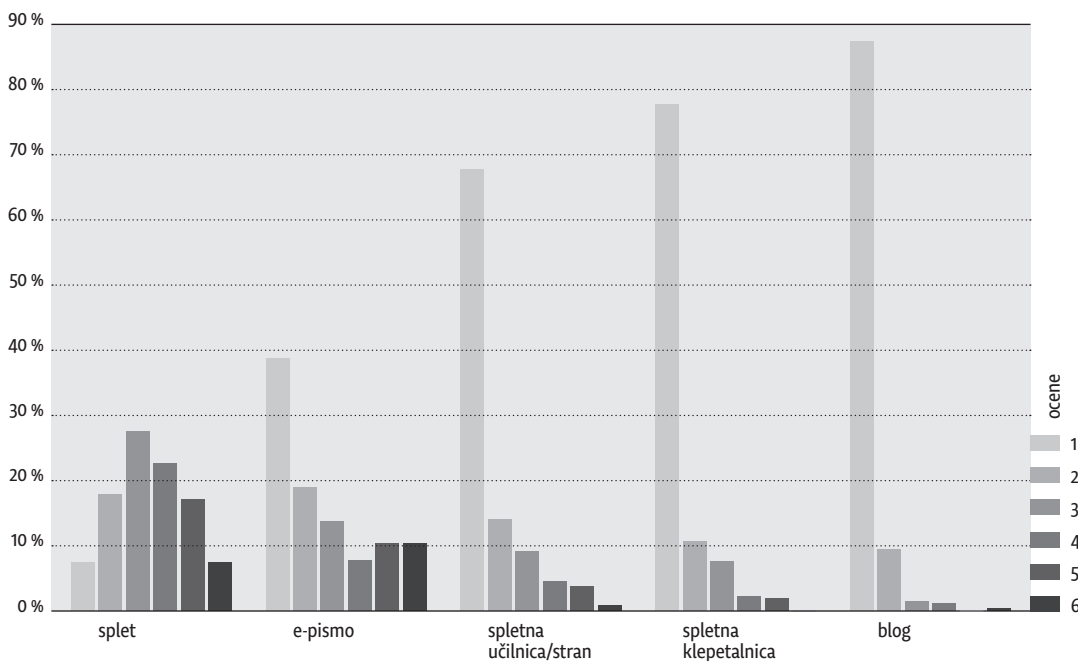
nikoli in pogosto je bilo malo, deleža ocen na pozitivni in negativni strani lestvice sta podobna: ocene od 1 do 3 je izbralo skupaj 52,7 % učiteljev, ocene od 4 do 6 pa 47,3 %.

Pisanje uradnih elektronskih pisem je v današnjem času zelo pogosto in običajno ne samo v službenem okviru, ampak tudi v drugih uradnih položajih. Predvidevamo lahko, da se bo večina učencev po končanem šolanju znašla v situacijah, ko bodo morali pisati tovrstna besedila. Kljub temu večina učiteljev slovenščine takih nalog svojim učencem ne daje nikoli (38,7 %) ali redko (oceni 2 in 3 skupaj 32,8 %). Tudi vsi ostali tipi nalog, ki smo jih navedli v vprašanju, so med učiteljstvom zelo nepriljubljeni, velika večina učiteljev tovrstnih nalog ne daje nikoli, ocen na pozitivni strani lestvice pa je izredno malo.

124 Starost na nivoju 1-odstotnega tveganja, leta poučevanja na nivoju 5-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša -0,181 oz. -0,152, $p = 0,003$ oz. 0,014).

125 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = -3,684$, $df = 102,233$, $p = 0$).

Graf 24: Domače naloge za delo z računalnikom



Primerjava odgovorov glede na spol in srednješolske programe ne pokaže statistično pomembnih razlik. Primerjava glede na starost in leta poučevanja jih pokaže le pri pošiljanju e-pisma učitelju: nalogo statistično značilno¹²⁴ pogosteje zastavijo mlajši učitelji in učitelji s krajšim učiteljskim stažem. Primerjava med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokaže statistično pomembne razlike pri nalogi predelati snovi s pomočjo podatkov iz spletne učilnice oz. z učiteljevih spletnih strani, ki jo srednješolski učitelji za domačo nalogo dajejo statistično značilno¹²⁵ pogosteje kot osnovnošolski učitelji.

126 Oboje na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija, $p = 0,006$ oz. $0,007$).

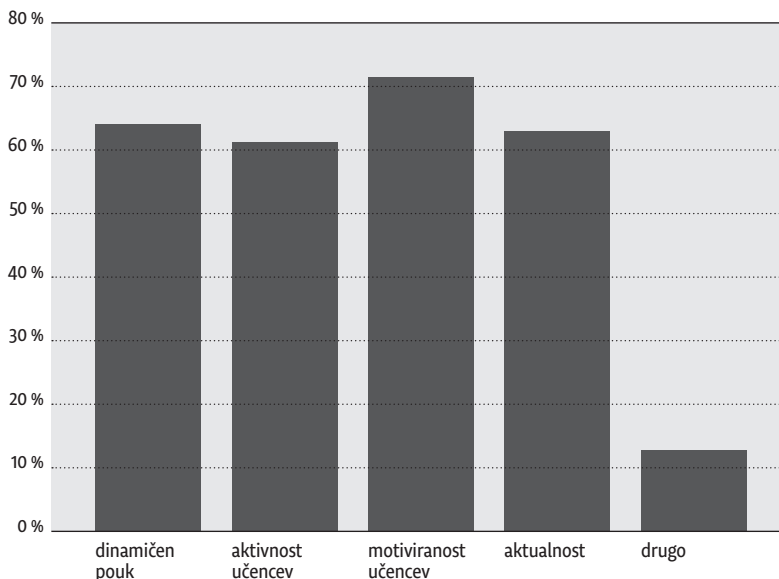
Primerjali pa smo tudi odgovore učiteljev, ki so se za delo z IKT izobraževali, z odgovori tistih, ki se niso: predelavo snovi s pomočjo podatkov iz spletne učilnice oz. z učiteljevih spletnih strani in pošiljanje e-pisma učitelju statistično značilno¹²⁶ pogosteje zahtevajo učitelji, ki so se izobraževali za delo z IKT, kot tisti, ki se niso.

24. Obkrožite in dopišite, kaj so po vašem mnenju prednosti in slabosti uporabe IKT pri pouku (možnih je več odgovorov).

| PREDNOSTI | SLABOSTI |
|------------------------|---|
| A dinamičen pouk | A časovna obremenjenost učiteljev |
| B aktivnost učencev | B težave z dostopnostjo in delovanjem opreme |
| C motiviranost učencev | C slaba kvaliteta razpoložljivih e-virov |
| D aktualnost | D učenci vsebin, obravnavanih s pomočjo IKT, ne jemljejo dovolj resno |

Učiteljem smo dali na izbiro štiri prednosti in slabosti uporabe IKT pri pouku ter možnost, da tudi sami dopišejo, kaj se jim zdijo dobre in slabe lastnosti. Učitelji v uporabi IKT vidijo predvsem prednosti, saj se večina strinja, da uporaba omogoča dinamičen pouk, aktivnost in motiviranost učencev ter da pripomore k aktualnosti pouka. Pri tem navzgor izstopa motiviranost, ki jo je za prednost označilo 71,4 % anketirancev, ostalim trem odgovorom je to lastnost pripisalo od 61 % do 64 % učiteljev (graf 25).

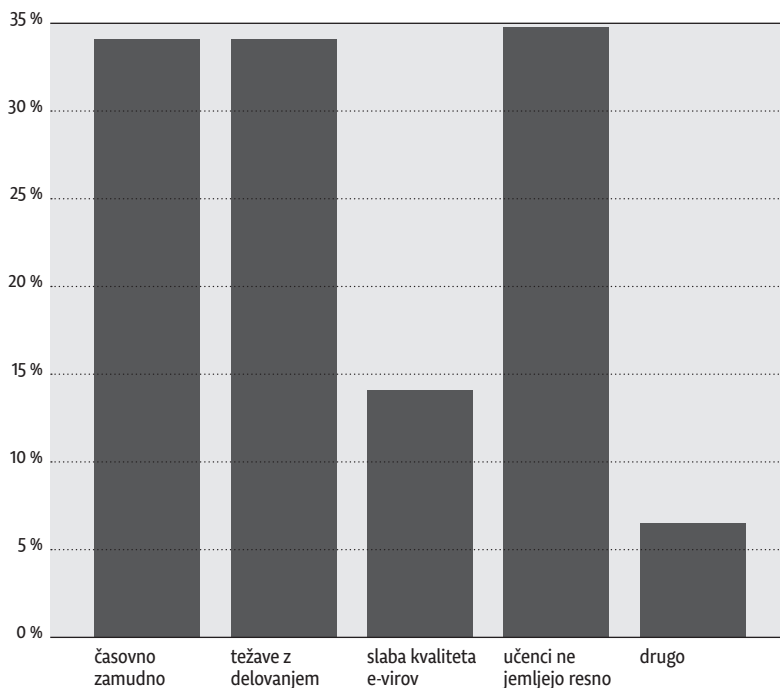
Graf 25: Prednosti uporabe IKT pri pouku



Pod drugo so učitelji (skupaj 35 odgovorov) največkrat navajali, da uporaba IKT omogoča hiter in lahek dostop do informacij (7 odgovorov) ter diferenciacijo oziroma individualizacijo (6 odgovorov), da je uporaba IKT zanimiva in drugačna (5 odgovorov), enostavna (3 odgovori), pregledna oziroma nazorna (3 odgovori), učencem pa naj bi nudila samostojnost (2 odgovora). 10 drugih odgovorov, ki so se pojavili po enkrat, se je osredotočilo na razvoj različnih učenčevih zmožnosti (učenje učenja, razvijanje računalniških spretnosti, širjenje razgledanosti) in na vpliv na organizacijo pouka (učitelj ves čas gleda učence, medpredmetno povezovanje – izdelava PowerPoint predstavitev, svoboden pouk). Uporaba IKT naj bi bila racionalna in ekološka (manj papirja), omogočala naj bi delo na daljavo in bila privlačnejša/uporabnejša za učence s posebnimi potrebami. Dva učitelja sta odgovorila, da prednosti ni, ena prednost pa spada med slabosti („Ni dovolj opreme, vsi dijaki ne morejo biti aktivni“).

Veliko manj učiteljev se je strinjalo, da uporaba IKT prinaša slabosti: le dobrih 34 % anketirancev meni, da IKT časovno preobremenuje učitelje, da so prepogosto težave z dostopnostjo in delovanjem opreme in da učenci vsebin, obravnavanih s pomočjo IKT, ne jemljejo dovolj resno; z izjavo o slabi kvaliteti razpoložljivih e-virov pa se je strinjalo še bistveno manj, tj. 14,1 % učiteljev (graf 26).

Graf 26: Slabosti uporabe IKT pri pouku



127 Na nivoju 5-odstotnega tveganja: hi-kvadrat statistika znaša 7,302, p je 0,026.

128 Prednost: starost na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = -2,212$, $df = 267$, $p = 0,028$), leta poučevanja na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = -2,802$, $df = 267$, $p = 0,005$); slabost: oboje na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = -3,103$, $df = 267$, $p = 0,002$; $t = -3,271$, $df = 267$, $p = 0,001$).

129 Na nivoju 5-odstotnega tveganja: hi-kvadrat statistika znaša 5,451, p je 0,02.

130 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša 0,159, $p = 0,008$).

Pod drugo so učitelji (skupaj 18 odgovorov) navedli, da je težko dostopati do podatkov oziroma iskati po njih, saj jih je preveč (3 odgovori), pouk je frontalen, če ni v računalniški učilnici (3 odgovori), delo pa je brezosebno (2 odgovora). Besedne komunikacije naj ne bi bilo oziroma naj bi bila komunikacija nepristna (2 odgovora), po en anketiranec pa je napisal, da virov ni dovolj, da so nedodelani oziroma da delo z IKT pomeni zahtevno usklajevanje. Učenci naj bi bili ob IKT nedelavni, nekreativni in nemotivirani za daljše pisanje na roko (po 1 odgovor), zanašali naj bi se na računalnik, IKT pa naj bi zavirala njihovo motoriko. En anketiranec je napisal, da IKT ne pozna, dva pa sta komentirala, da slabosti ni („Če jih uporabljamo premišljeno, slabosti praktično ni“).

Primerjava odgovorov med spoloma ne pokaže statistično pomembnih razlik, z izjemo odgovora *dinamičen pouk je prednost*, s čimer se statistično značilno¹²⁷ strinja več žensk kot moških (64,6 % : 41,2 %).

Primerjava glede na starost in leta poučevanja pokaže statistično pomembne¹²⁸ razlike le pri odgovorih *aktivnost učencev je prednost in težave z dostopnostjo in delovanjem opreme so slabost*. Z izjavo, da je aktivnost učencev prednost uporabe IKT pri pouku, se statistično značilno bolj strinjajo mlajši učitelji in učitelji s krajšim učiteljskim stažem (povprečna starost 40,8 let, povprečna doba poučevanja 15,8 let) kot starejši in učitelji z daljšim učiteljskim stažem (povprečna starost 43,5 let, povprečna doba poučevanja 19,5 let). Prav tako se z izjavo, da so težave z dostopnostjo in delovanjem opreme slabost uporabe IKT pri pouku, bolj strinjajo mlajši učitelji in učitelji s krajšim učiteljskim stažem (povprečna starost 39,3 let, povprečna doba poučevanja 14,3 let) kot starejši in učitelji z daljšim učiteljskim stažem (povprečna starost 43,1 let, povprečna doba poučevanja 18,8 let).

Primerjava odgovorov med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokaže statistično pomembne razlike le pri odgovoru *aktualnost je prednost*: veliko več srednješolskih učiteljev statistično značilno¹²⁹ aktualnost ocenjuje kot pomembno prednost uporabe IKT v primerjavi z osnovnošolskimi učitelji (72,9 % : 58,2 %). Razlike med odgovori učiteljev različnih srednješolskih programov pa statistično niso pomembne.

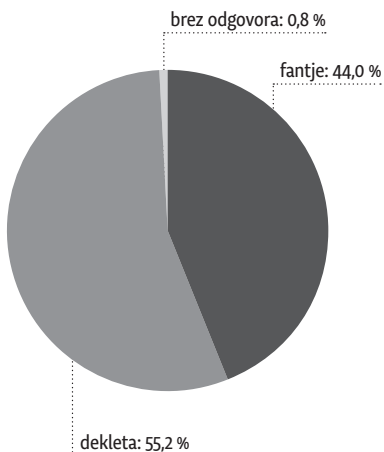
Naredili smo tudi primerjavo odgovorov učiteljev, ki so se za delo z IKT izobraževali, z odgovori učiteljev, ki se niso. Statistično pomembne¹³⁰ razlike so se pokazale samo pri odgovoru *aktualnost je prednost*, s čimer se statistično značilno bolj strinjajo učitelji, ki so se za delo z IKT izobraževali (68 % od skupaj 194 : 51,2 % od skupaj 82 učiteljev).

2.3 Anketa za učenke in učence osnovnih in srednjih šol

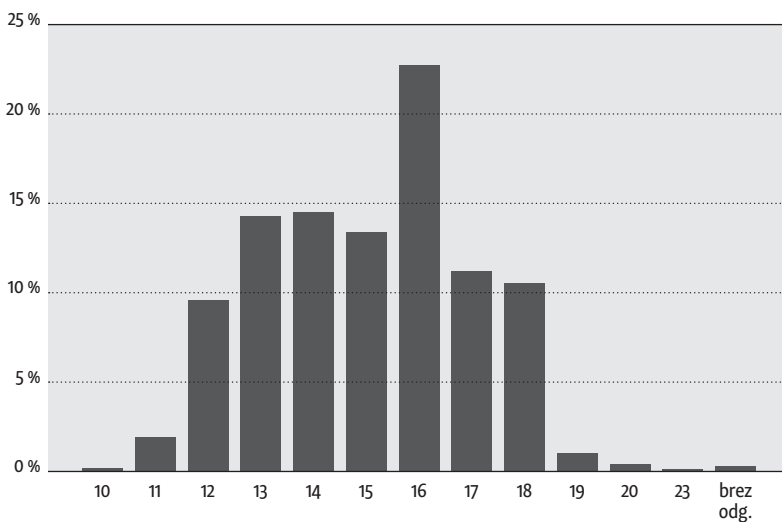
2.3.1 Vzorec

V raziskavi med učenkami in učenci osnovnih in srednjih šol je sodelovalo 1465 anketirancev, ki so v povprečju stari 15 let (graf 28). Med anketiranimi je več deklet kot fantov (graf 27) in več osnovnošolcev kot srednješolcev (graf 29).

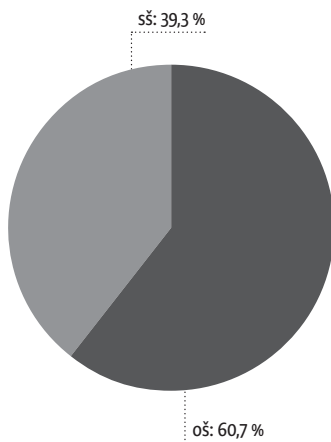
Graf 27: Učenci – spol



Graf 28: Učenci – starost

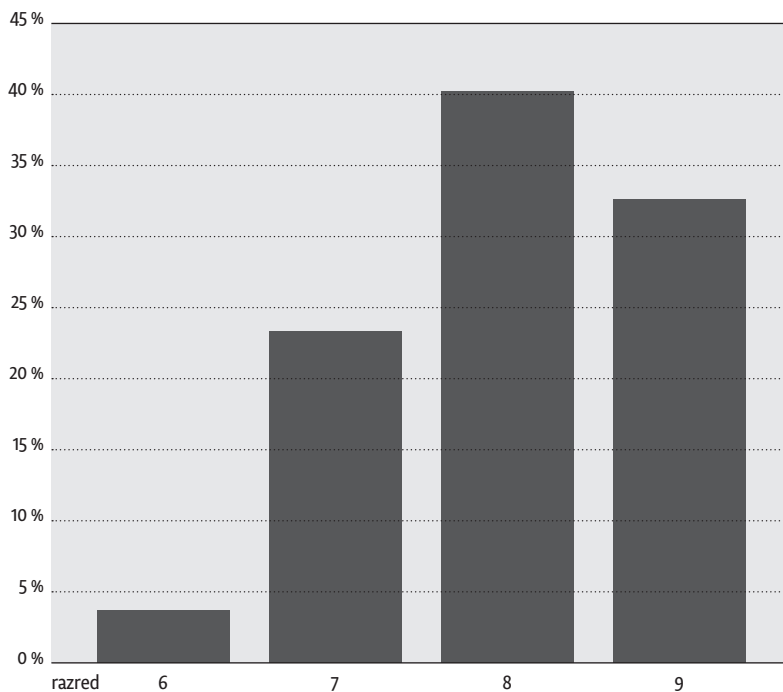


Graf 29: Učenci – stopnja šolanja

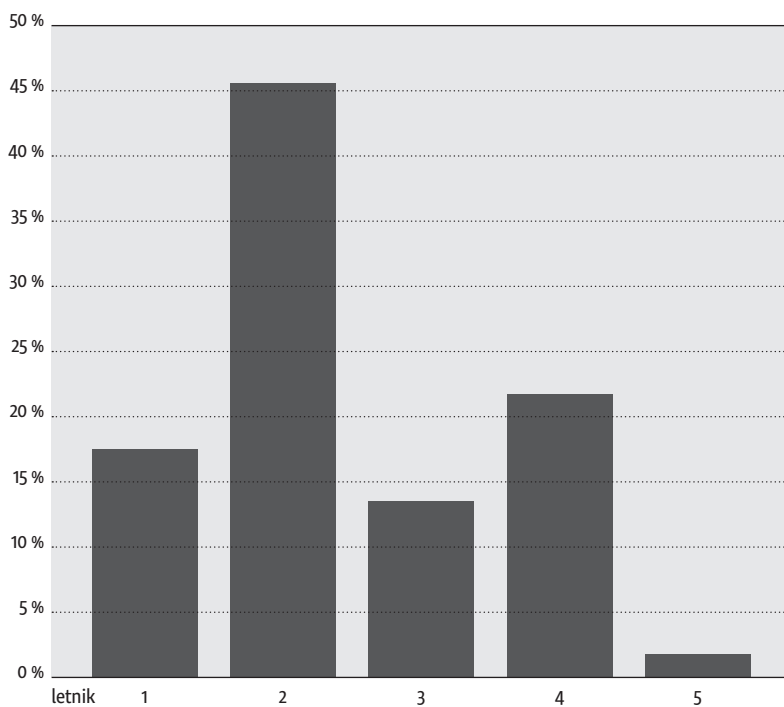


Med osnovnošolci največ anketirancev obiskuje 8. razred (graf 30), med srednješolci pa 2. letnik (graf 31). Pri srednješolcih so odgovarjali dijaki poklicnih (0,6 %) in strokovnih šol (14,3 %) ter dijaki strokovne (9,3 %) in splošne gimnazije (9,1 %), kar 66,7 % pa jih na vprašanje o programu srednje šole ni odgovorilo.

Graf 30: Učenci – razred OŠ



Graf 31: Učenci – letnik SŠ



2.3.2 Rezultati

Tako kot anketa za učitelje je bila tudi anketa za učence razdeljena na dva vsebinska dela: prvi je preverjal stališča glede jezikovnega pouka slovenščine, drugi pa se je nanašal na uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije pri šolskem delu. Anketa je vsebovala 13 vprašanj, od katerih je bilo eno zaprtega, ostala pa odprtega tipa. 8 vprašanj se je nanašalo na vsebino jezikovnega pouka in 5 na IKT, njihova analiza pa je prikazana v podpoglavjih 2.3.2.1 in 2.3.2.2. Vsako vprašanje je analizirano posebej, in sicer tako, da je opisan njegov namen, prikazani so statistični rezultati in njihova interpretacija.

2.3.2.1 Jezikovni pouk slovenščine

1. Kateri učbenik za jezik uporabljate pri pouku slovenščine?

Napiši naslov:

S prvim vprašanjem smo poizvedovali, katere učbenike uporabljajo učenci pri pouku slovenščine. Anketiranci so lahko napisali več odgovorov.

131 Kar v nekaterih primerih lahko interpretiramo, da uporabljajo samo (samostojni) delovni zvezek.

132 Gl. vprašanje 13 v anketi za učitelje.

Večina anketirancev (88,2 % od skupno 1465) uporablja učbenike založbe Rokus-Klett: 58,6 % učbenik za srednjo šolo *Na pragu besedila*, 29,6 % pa osnovnošolski učbenik *Slovenščina za vsakdan in vsak dan*. Precej redko so se pojavili drugi odgovori: osnovnošolski učbenik založbe Mladinska knjiga *Slovenščina* uporablja le 8 % anketirancev, učbenik založbe DZS za poklicne programe *Besede* pa le 1,1 %. Ostali anketiranci so navajali učbenike in berila za književnost. Nekateri so napisali, da učbenikov ne uporabljajo,¹³¹ oziroma niso napisali ničesar.

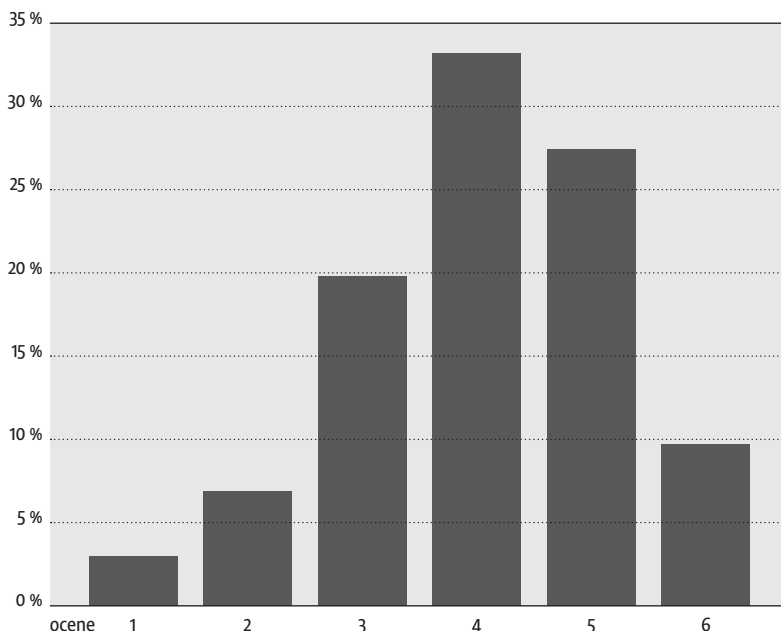
Tako kot rezultati ankete za učitelje¹³² tudi rezultati učencev kažejo, da se v šolah večinoma uporabljajo Rokusovi učbeniki, čeprav je pri interpretaciji rezultatov ankete za učence potrebna previdnost, saj se učenci, zajeti v raziskavo, šolajo le na 20 različnih šolah.

2. Z oceno od 1 do 6 oceni, ali ti jezikovni pouk slovenščine pomaga, da lažje in bolje pišeš različna besedila (na primer spise, eseje, prošnje, vabila ...) (1 = NIČ mi ne pomaga, 6 = ZELO mi pomaga).

S tem vprašanjem smo želeli izvedeti, ali se učencem zdi, da zaradi jezikovnega pouka pri slovenščini lažje in uspešneje tvorijo besedila. Odgovorilo jih je 1475, 8 jih je bilo brez odgovora.

Vprašani so večinoma menili, da jim jezikovni pouk **precej pomaga**, saj je bila povprečna ocena 4,0446, 70,3 % vprašanih pa je izbralo odgovor 4 ali več (graf 32).

Graf 32: Jezikovni pouk pomaga, da učenci bolje pišejo besedila



Primerjava odgovorov glede na spol,¹³³ starost¹³⁴ in šolo¹³⁵ pokaže,¹³⁶ da dekleta, mlajši učenci in osnovnošolci menijo, da jim pouk slovenščine bolj pomaga pri pisanju, kot to menijo fantje, starejši učenci in srednješolci (razlike so statistično pomembne).

Komentar:

Visok delež odgovorov 4 in več več na 6-stopenjski lestvici kaže na mnenje učencev, da jim jezikovni pouk precej pomaga pri boljšem in lažjem pisanju različnih besedil. Učitelji menijo podobno, saj so se z izjavo¹³⁷ o tem, da zasnova pouka slovenskega jezika učencem omogoča uspešen razvoj sporazumevalne zmožnosti, deloma strinjali – večinoma so se odločali za oceno 4 na 6-stopenjski lestvici, izrazitega nestrinjanja oziroma strinjanja z izjavo pa je bilo malo.

3. Ali te moti, da moraš uradna besedila (na primer vabila, prošnje ...) pisati po navodilih in s posnemanjem besedil iz učbenika?

Tretje vprašanje dopolnjuje rezultate vprašanj 9 do 12 v anketi za učitelje, z njim pa smo želeli izvedeti, kako omejeni se učenci počutijo, ker morajo besedila pisati po zgledih iz učbenika. Odgovorilo jih je 1455, od tega skoraj dveh tretjin učencev (64,6 %) to ne moti, dobro tretjino (35,4 %) pa. Primerjava odgovorov glede na spol pokaže, da dekleta statistično značilno¹³⁸ bolj moti pisanje po vzorcu kot fante, primerjava glede na starost in šolo pa ne pokaže statistično pomembnih razlik.

Komentar:

Če rezultate tega vprašanja povežemo s prejšnjim, lahko sklepamo, da učencem pri uspešnejšem pisnem sporazumevanju po njihovem mnenju pomagata tudi učenje vzorcev oziroma spoznavanje lastnosti besedilnih vrst in tvorjenje teh besedilnih vrst na podlagi znanja, ki so ga usvojili pri njihovem sprejemanju.

Splošno mnenje učiteljev o tem, koliko je obstoječi model posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah uspešen in koliko je všeč učencem,¹³⁹ dopolnjuje mnenje učencev pri pričujočem vprašanju. 45 % učiteljev namreč meni, da je model pretežno uspešen, 39 % pa, da je učencem precej všeč (najpogosteje izbrana ocena 4). So pa učitelji spoznavanje značilnosti besedilnih vrst pri vprašanju 5 v učiteljski anketi ocenili kot za učence manj pomembno znanje (v primerjavi z nekaterimi drugimi znanji),¹⁴⁰ čeprav učencev, sodeč po rezultatih ankete, tvorjenje besedil po vzorcih ne moti. Domnevamo lahko, da je tako tudi zato, ker je vrednotenje njihove tvorbene zmožnosti povezano s temi vzorci – njihovo znanje je torej ocenjeno na podlagi napak, ki se kažejo kot odstopanje od učbeniškega vzorca besedila. To potrjuje tudi odgovor učiteljev pri 12. vprašanju, kjer je 52 % učiteljev odgovorilo, da učenčeva neumetnostna besedila vrednotijo z vidika odstopanja od vzorčnega besedila v učbeniku.

133 Na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = -2,59$, $df = 1443$, $p = 0,01$).

134 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $-0,224$, $p = 0$).

135 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = 6,636$, $df = 1455$, $p = 0$).

136 Zaradi premajhnega deleža odgovorov o srednješolskem programu primerjav glede na program nismo upoštevali. Prav tako za interpretacijo rezultatov niso bile relevantne korelacije z odgovorom 1, saj večina anketirancev uporablja učbenike ene same (iste) založbe.

137 Gl. vprašanje 3 v učiteljski anketi.

138 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = -4,076$, $df = 1326,831$, $p = 0$).

139 Gl. vprašanje 9 in 10 v anketi za učitelje.

140 Med osmimi ponujenimi vsebinami je spoznavanje značilnosti besedilnih vrst pristalo na šestem mestu glede na količino časa, ki bi jo tej dejavnosti učitelji v idealnih razmerah posvetili pri pouku (gl. vprašanje 5 v anketi za učitelje).

141 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = -2,991$, $df = 1449$, $p = 0,003$).

142 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $-0,127$, $p = 0$).

143 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = 3,395$, $df = 1461$, $p = 0,001$).

144 Takšen rezultat bi bil morda lahko povezan tudi z večjo kompleksnostjo razlag v srednješolskih učbenikih, čeprav v anketi za učitelje pri vprašanju, ki sprašuje o razumljivosti učbeniških razlag (gl. vprašanje 15), med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ni statistično pomembnih razlik.

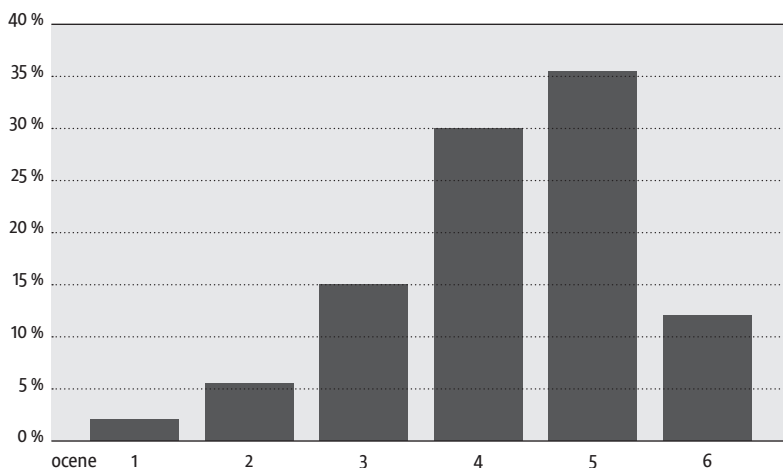
145 Gl. vprašanje 15.

4. Z oceno od 1 do 6 oceni, kako dobro ponavadi razumeš razlage jezikovnih vsebin, ki jih imaš v učbenikih za slovenščino (1 = SLABO razumem, 6 = ZELO razumem).

Vprašanje dopolnjuje rezultate vprašanja 15 pri anketi za učitelje, preverjalo pa je, kako razumljive se učencem zdijo razlage jezikovnih vsebin v učbenikih za slovenščino. Pri tem je seveda šlo za njihovo samooceno in ne za dejansko merjenje razumljivosti.

Na vprašanje je odgovorilo 1463 učencev. Pokazalo se je, da **učenci po lastnem mnenju razlage precej dobro razumejo**: povprečna ocena je bila 4,2741, več kot tri četrtine vprašanih pa je izbralo odgovor 4 ali več (graf 33), pri čemer jih je največ izbralo oceno 5.

Graf 33: Razumljivost učbeniških razlag



Primerjava odgovorov glede na spol,¹⁴¹ starost¹⁴² in šolo¹⁴³ pokaže, da dekleta, mlajši učenci in osnovnošolci statistično značilno bolje ocenjujejo razumevanje razlag kot fantje, starejši učenci in srednješolci.¹⁴⁴

Komentar:

Mnenje učencev sovпада z mnenjem učiteljev: v anketi za učitelje¹⁴⁵ jih je skoraj 82 % odgovorilo, da se jim učbeniške razlage zdijo učencem razumljive.

5. Z oceno od 1 do 6 oceni, kako so ti všeč spodaj napisani načini razlaganja jezikovnih vsebin, ki jih najdeš v učbenikih za slovenščino (1 = NI mi všeč, 6 = ZELO mi je všeč).

Učenci so v tem vprašanju morali oceniti, kako so jim všeč posamezni načini razlaganja jezikovnih vsebin v učbenikih za slovenščino, in sicer razlaga ali definicija, primer, miselni vzorec, tabela in slika. Vsi so bili ilustrirani s primeri.

Vsi učenci niso odgovorili na vsa podvprašanja: od 1465 učencev, kolikor jih je v raziskavi sodelovalo, jih je vsečnost razlage ali definicije ocenilo 1452, primera 1446, miselnega vzorca 1451, tabele 1452 in slike 1449. Rezultati kažejo, da so glede na povprečno oceno **vse oblike razlaganja učencem razmeroma všeč**, najraje pa imajo miselne vzorce in tabele (tabela 42).

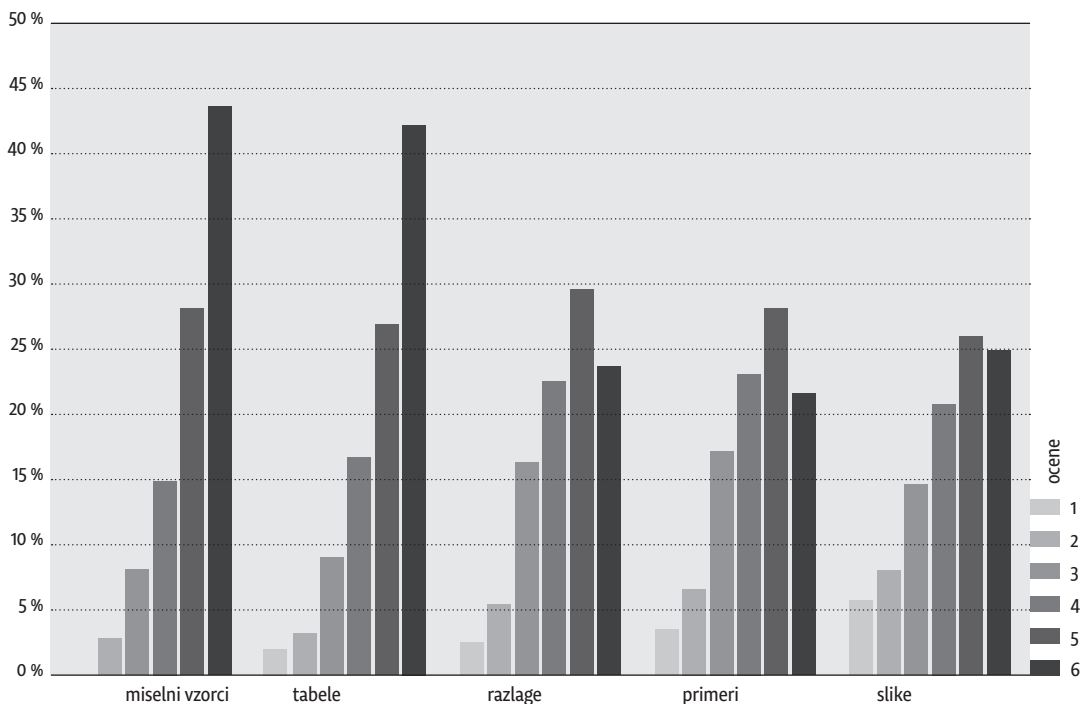
Tabela 42: Načini razlaganja jezikovnih vsebin glede na všečnost

(zapisano od najljubšega (na vrhu) do manj ljubelega načina)

| NAČINI RAZLAGANJA | Povprečna ocena |
|------------------------|-----------------|
| miselni vzorci | 4,9421 |
| tabele | 4,8981 |
| razlage ali definicije | 4,4222 |
| primeri | 4,3050 |
| slike | 4,2809 |

Pri vseh načinih razlaganja je večina učencev izbrala ocene na pozitivni strani lestvice (od 4 do 6), pri čemer je vsečnost miselnih vzorcev in tabel največ učencev ocenilo z najvišjo oceno 6, razlage ali definicije, primere in slike pa je največ učencev ovrednotilo z oceno 5 (graf 34).

Graf 34: Všečnost različnih načinov razlaganja



146 Vse na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = -3,103/-6,319/-6,301, -6,404/-6,699, df = 1314,606/1433/1275,546/1245,97/1436, p = 0,002/0/0/0/0$).

147 Vse na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $-0,111/-0,087/-0,075, p = 0/0,001/0,004$).

148 Za definicije se to sicer zdi nekoliko nenavadno, vendar morda razumljivo s stališča načina definiranja v osnovni v primerjavi s srednjo šolo (prim. vprašanje 4).

149 Oboje na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,292, df = 1123,989, p = 0,022; t = 2,417, df = 1444, p = 0,016$).

Primerjava odgovorov glede na spol pokaže, da so vsi načini razlaganja statistično značilno¹⁴⁶ bolj všeč dekletom kot fantom. Glede na starost so statistično pomembne razlike le pri razlagi ali definiciji, primeru in sliki: vsi navedeni načini razlaganja so statistično značilno bolj všeč mlajšim¹⁴⁷ kot starejšim učencem.¹⁴⁸ Primerjava odgovorov glede na šolo pa pokaže statistično pomembne razlike le pri razlagi ali definiciji in primeru, ki sta statistično značilno¹⁴⁹ bolj všeč osnovnošolcem kot srednješolcem.

Komentar:

Usvajanje podatkov o jeziku je na vseh stopnjah šolanja lahko naporno, zato ni presenetljivo, da imajo pri razlagah jezikovnih vsebin učenci najraje miselne vzorce in tabele – so najbolj pregledni, vsebujejo najmanj teksta in so zato lažje zapomnljivi. Zanimiv podatek pa je, da so učencem najmanj všeč primeri in slike in da pred te postavljajo razlage ali definicije, saj bi pričakovali, da je jezikovno vsebino za učence najzabavneje usvajati ob jezikovnih primerih. Morda so razlog nezanemivi, neživljenjski primeri, netipični za učence, oziroma primeri, ki jih ne razumejo. Razloge za tak izbor lahko iščemo tudi v dejstvu, da se primera rabe ni mogoče naučiti niti ga učitelj ne bo ocenil, ampak bo učenec pri preverjanju znanja moral pokazati teoretično znanje. Če ta domneva drži, lahko sklepamo še naprej, da je šolsko posredovanje jezikovnih vsebin še vedno vezano pretežno na ravnine jezikovnega sistema, za povezovanje jezikovnega sistema in rabe – ob aktualnih primerih – pa zmanjkuje časa, najverjetneje zaradi prenatrpanosti učnega načrta. Lahko pa je posredi tudi mnenje, da je tak način manj ustrezen za razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

6. Označi, kako pogosto za pomoč pri reševanju domačih nalog iz slovenščine in za pomoč pri pisanju (na primer seminarskih nalog pri različnih šolskih predmetih) uporabljaš spodaj napisane vire (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

Učenci so v tem vprašanju ocenjevali, kako pogosto za pomoč pri pisanju in reševanju domačih nalog iz slovenščine uporabljajo različne vire. Sodeč po povprečni oceni **najpogosteje uporabljajo** najlažje dosegljive vire, **spletne iskalnike** (tabela 43).

Tabela 43: Pogostost uporabe različnih virov za slovenščino pri samostojnem šolskem delu (zapisano po vrsti od najpogosteje do redkeje uporabljenih)

| VIRI | Povprečna ocena |
|--------------------------------|------------------------|
| spletni iskalniki | 4,2776 |
| spletno gradivo za slovenščino | 3,261 |
| učbeniki za slovenščino | 3,2202 |
| slovarji na spletu | 2,922 |
| pravopis | 2,3754 |
| slovarji v knjigah | 2,3678 |

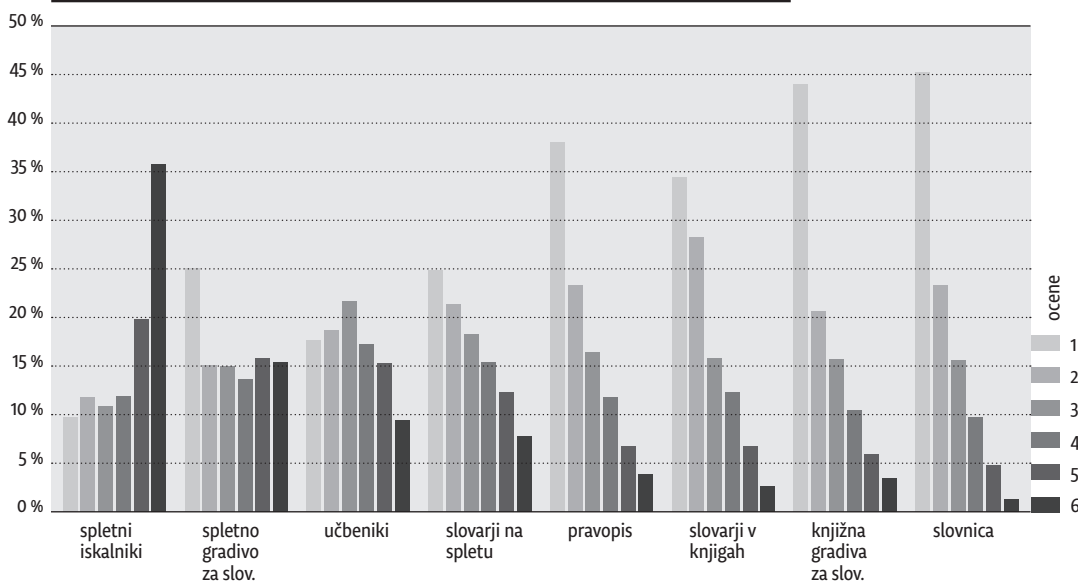
| VIRI | Povprečna ocena |
|--|-----------------|
| dodatna knjižna gradiva za slovenščino | 2,2397 |
| slovnica | 2,0956 |

Na daleč največjo uporablanost spletnih iskalnikov pri samostojnem pisanju in reševanju domačih nalog pokaže tudi primerjava deležev ocen o pogostosti uporabe posameznih virov. Večina učencev, ki je na vprašanje o uporabi spletnih iskalnikov odgovorila (67,5 % od skupaj 1448 odgovorov), je izbrala oceno na pozitivni strani lestvice (od 4 do 6), pri čemer je največ vprašanih (35,8 %) izbralo najvišjo oceno 6 (graf 35).

Iskalnikom po povprečni oceni sledijo dodatna spletna gradiva za slovenščino, vendar so ocene precej enakomerno porazdeljene, izrazito pa prevladuje najnižja ocena 1 (25,1 % od skupaj 1456 odgovorov). Tudi sicer je negativnih odgovorov (ocene od 1 do 3) več kot polovica (55,2 %). Podobno, razmeroma enakomerno porazdelitev med ocenami so učenci namenili tudi učbenikom za slovenščino, čeprav je največ vprašanih izbralo oceno 3 (21,7 % od 1453 odgovorov).

Za vse ostale vire največ učencev trdi, da jih ne uporabljajo nikoli (ocena 1), primerjava ocen na negativni in pozitivni strani lestvice pa kaže, da tudi sicer učenci te vire uporabljajo razmeroma redko: ocene od 1 do 3 je pri spletnih slovarjih izbralo 64,6 % vprašanih (od skupno 1435), pri pravopisu 77,7 % (od 1428), pri knjižnih slovarjih 78,4 % (od 1441), pri dodatnih knjižnih gradivih za slovenščino 80,3 % (od 1435), pri slovnici pa kar 84,1 % (od skupno 1433).

Graf 35: Uporaba virov pri pisanju in reševanju domačih nalog



150 Statistično nepomembne razlike so le pri slovnici, pravopisu in spletnih gradivih za slovenščino.

151 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (spletni iskalnik, slovnica, pravopis) oz. 5-odstotnega tveganja (slovar v knjigah, spletno gradivo za slovenščino): t-test: $t = -4,061/-2,406/-3,996/-3,073/-2,531$, $df = 1439/1434/1421/1427/1422$, $p = 0/0,016/0/0,002/0,011$.

152 Vse na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $0,094/-0,081/-0,125/-0,168/0,235$, $p = 0/0,002/0/0/0$).

153 Na nivoju 1-odstotnega tveganja (spletni iskalnik, slovnica, pravopis, spletno gradivo za slovenščino) oz. 5-odstotnega tveganja (slovar v knjigah, dodatna knjižna gradiva za slovenščino): t-test: $t = -4,508/2,114/3,252/4,566/1,672/-11,218$, $df = 1114,448/1138,858/1049,084/1084,715/1100,229/1454$, $p = 0/0,035/0,001/0/0,095/0$ (vrednosti so napisane v enakem vrstnem redu kot viri v anketi).

Primerjava odgovorov glede na spol pokaže, da si z večino virov¹⁵⁰ statistično značilno¹⁵¹ pogosteje pomagajo dekleta kot fantje. Glede na starost so statistično pomembne razlike pri uporabi spletnega iskalnika, slovarjev v knjigah, slovnice, pravopisa in spletnega gradiva za slovenščino: mlajši statistično značilno¹⁵² pogosteje uporabljajo klasične jezikovne vire, starejši pa splet oziroma spletna gradiva. Primerjava glede na šolo pa pokaže statistično pomembne razlike skoraj pri vseh virih, z izjemo učbenikov za slovenščino in slovarjev na spletu. Tudi tukaj se pokaže, da osnovnošolci statistično značilno¹⁵³ bolj uporabljajo klasične knjižne (slovarje v knjigah, slovnico, pravopis, dodatna knjižna gradiva za slovenščino), srednješolci pa spletne vire (spletne iskalnike, spletno gradivo za slovenščino).

Komentar:

Rezultati niso povsem nepričakovani, saj sodobna mladina najrazličnejše informacije najprej išče na spletu, učbenike in knjižne vire pa – tudi za pomoč pri pisanju šolskih nalog – uporablja bistveno manj pogosto. Da relativno redko uporabljajo knjižne (pa tudi spletne) slovarje, je bilo pričakovati. To je med drugim pokazala že raziskava o uporabi slovarjev med šolarji (Stabej idr. 2008); podobno pa se je izkazalo tudi za slovnice, ki so trenutno na voljo le v knjižni obliki. Zanimivo pa je, da ne posegajo niti po učbenikih, ki naj bi bili gradivo, namenjeno prav njim – sploh glede na odgovore pri četrtem in petem anketnem vprašanju, kjer so učenci zatrjevali, da so jim načini razlaganja v učbenikih razmeroma všeč, razlage pa večinoma dobro razumljive.

7. Kaj narediš, ko pri pisanju domače naloge naletiš na slovnico težavo? Pri spodaj napisanih možnih odgovorih z oceno 1 do 6 oceni, kako pogosto to počneš (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

Sedmo vprašanje deloma dopolnjuje rezultate vprašanja 16 v anketi za učitelje, z njim pa smo ugotavljali, s čim si učenci doma pomagajo pri reševanju slovnčnih težav, ki so bile tudi ilustrirane s primeri. Glede na povprečno oceno se učenci najpogosteje zanašajo na pomoč domačih oziroma sošolcev (tabela 44).

Tabela 44: Pogostost načinov reševanja slovničnih težav pri pisanju domače naloge

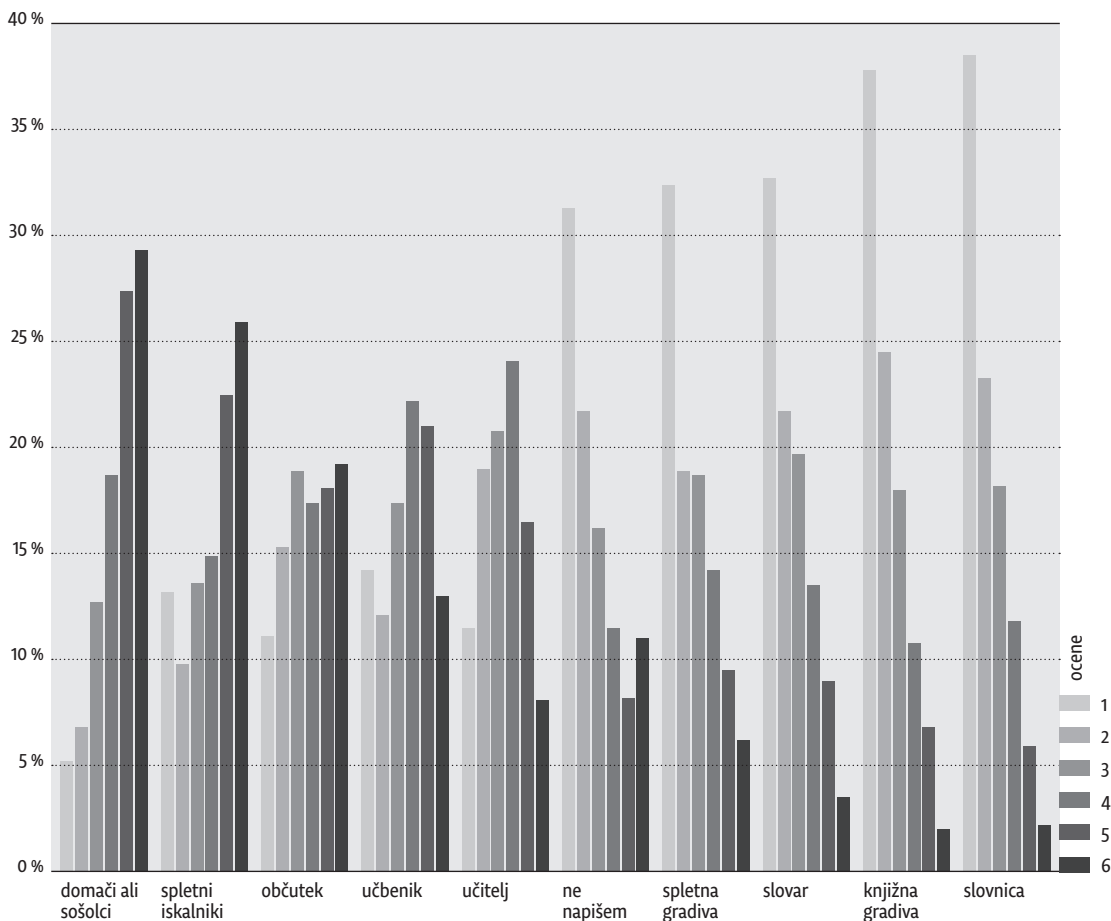
(zapisano po vrsti od najpogostejšega do redkeje uporabljene)

| REŠEVANJE SLOVNIČNIH TEŽAV | Povprečna ocena |
|--|------------------------|
| vprašam domače ali sošolca/sošolko | 4,4412 |
| pogledam na internet (vpišem v spletni iskalnik) | 4,0144 |
| napišem po občutku | 3,7378 |
| pogledam v učbenik za slovenščino | 3,6271 |
| naslednji dan vprašam učitelja/učiteljico | 3,3931 |
| tega rajši sploh ne napišem | 2,7660 |
| pogledam po spletnih gradivih za slovenščino | 2,6824 |
| pogledam v slovar | 2,5472 |
| pogledam po dodatnih gradivih za slovenščino | 2,3034 |
| pogledam v slovnico | 2,2992 |

Tudi primerjava deležev med posameznimi ocenami pokaže, da se na pomoč staršev ali sošolcev zanaša največ vprašanih, saj je bilo tri četrtnine odgovorov na pozitivni strani lestvice (ocene od 4 do 6 je izbralo 75,4 % od skupaj 1462 učencev), pri čemer največji delež vprašanih (29,3 %) trdi, da to strategijo uporabljajo zelo pogosto, saj so izbrali oceno 6 (graf 36). Podobno je tudi z uporabo interneta oziroma iskanjem s spletnim iskalnikom: največji delež učencev (25,9 % od skupaj 1454) je izbral najvišjo oceno 6, pogosto uporabo pa potrjuje tudi visok delež (63,3 %) odgovorov na pozitivni strani lestvice. Na lasten občutek in na učbenik se pogosteje (ocene od 4 do 6) zanaša dobra polovica vseh vprašanih (54,7 % od skupaj 1457, kolikor jih je ocenilo pogostost uporabe strategije pisanja po občutku, in 56,2 % od skupaj 1440, kolikor jih je ocenilo pogostost uporabe učbenika), pri čemer so pri občutku ocene o uporabljanosti razmeroma enakomerno porazdeljene, pri učbeniku pa prevladujeta oceni 4 in 5. Tudi pri zanašanju na pomoč učiteljev prevladujejo sredinske ocene, saj je največ učencev (od skupaj 1455 odgovorov) izbralo oceno 4 ali 3, manj je takih, ki te strategije ne uporabljajo nikoli ali zelo pogosto.

Ostale ponujene možnosti reševanja slovničnih težav so manj pogoste, saj je pri vseh največ učencev odgovorilo, da jih ne uporabljajo nikoli (ocena 1), večina odgovorov pa je na negativni strani lestvice: ocene od 1 do 3 je pri strategiji „ne napišem“ izbralo 69,2 % od skupno 1449 anketirancev, pri spletnih gradivih za slovenščino je delež teh odgovorov 70 % (od skupaj 1442), pri slovarju 74,1 % (od 1440), pri dodatnih gradivih za slovenščino 80,3 % (od 1447), pri slovnici pa 80 % (od skupno 1454).

Graf 36: Uporaba virov pri slovnicih težavah



154 „Napišem po občutku“ na nivoju 5-odstotnega tveganja, ostalo na nivoju 1-odstotnega tveganja: t-test: $t = -7,301/-4,117/-3,668/-3,725/-7,068/-2,575/-3,103/-2,091$, $df = 1297,7/1441/1403,044/1426/1317,752/1440/1386,33/1335,252$, $p = 0/0/0/0/0/0,01/0,002/0,037$ (vrednosti so napisane v enakem vrstnem redu kot načini v anketi).

155 „Vprašam domače ali sošolca“ in „pogledam po dodatnih gradivih za slovenščino“ na nivoju 5-odstotnega tveganja, ostalo na nivoju 1-odstotnega tveganja: Pearsonova korelacija znaša $-0,065/-0,118/0,104/-0,061/0,161/0,203$, $p = 0,013/0/0/0,021/0/0$ (vrednosti so napisane v enakem vrstnem redu kot načini v anketi).

Primerjava odgovorov glede na spol pokaže, da skoraj vse možne načine za reševanje slovnicih težav (statistično nepomembne razlike so le pri *pogledam po spletnih gradivih za slovenščino* in *tega rajši sploh ne napišem*) statistično značilno¹⁵⁴ pogosteje uporabljajo dekleta kot fantje.

Statistično pomembne razlike so tudi glede na starost, in sicer pri naslednjih načinih: *vprašam domače ali sošolca*, *vprašam učitelja*, *pogledam na internet*, *pogledam po dodatnih gradivih za slovenščino*, *tega rajši sploh ne napišem*, *napišem po občutku*. Rezultati kažejo, da mlajši statistično značilno¹⁵⁵ pogosteje vprašajo domače, sošolca ali učitelja ter pogledajo po dodatnih (knjižnih) gradivih za slovenščino, starejši pa pogledajo na splet, sploh ne uporabijo nobenega vira in se rajši zaneajo na jezikovni občutek ali se težavi izognejo tako, da tega sploh ne napišejo.

Primerjava glede na šolo pokaže statistično pomembne razlike pri naslednjih načinih: *vprašam učitelja, pogledam na internet, pogledam po dodatnih gradivih za slovenščino*,¹⁵⁶ *pogledam po spletnih gradivih za slovenščino, tega rajši sploh ne napišem, napišem po občutku*. Tudi tukaj se pokaže, da osnovnošolci statistično značilno¹⁵⁷ pogosteje nekoga vprašajo oziroma uporabijo knjižne vire (*dodatna gradiva za slovenščino*), srednješolci pa uporabijo splet (*spletne iskalnike, spletno gradivo za slovenščino*), napišejo po občutku ali tega sploh ne napišejo.

Komentar:

Čeprav bi bilo pričakovati, da je slovnica najprimernejši priročnik za razreševanje slovnčnih težav, jo izmed ponujenih desetih možnosti učenci uporabljajo najredkeje; tudi učiteljem se zdi za reševanje slovnčnih težav učencev zunaj šole najmanj primerna.¹⁵⁸ Ti rezultati kažejo na neustreznost obstoječih slovnčnih priročnikov za reševanje slovnčnih težav, do katerih prihaja pri jezikovni rabi, ali na neustreznost slovnčnega opisa za potrebe ciljne publike (prim. Stabej 2010). Čeprav poleg znanstvene slovnice Jožeta Toporišiča obstaja tudi nekaj šolski rabi prilagojenih slovnčnih priročnikov, se zdi, da služijo predvsem usvajanju metajezikovnega znanja za šolske potrebe.

Povsem pričakovano pa je tudi pri tem vprašanju na vrhu lestvice iskanje po internetu (s spletnimi iskalniki); učenci pogosteje le še vprašajo domače ali sošolca. Tudi to ni nepričakovano, saj je raziskava Stabej idr. 2008 pokazala, da se tudi pri težavah z besediščem najpogosteje po pomoč zatečejo prav k domačim, pogosti pa sta tudi strategiji rabe interneta in izogibanja. Kot izogibanje bi v naši anketi lahko razumeli odgovora *napišem po občutku*, ki je tretji najpogostejši način razreševanja slovnčnih težav, in *tega rajši sploh ne napišem*, ki ga na lestvico pogostosti po naši anketi sicer lahko zapišemo šele na šesto mesto.

Učenci razmeroma pogosto uporabijo tudi učbenik za slovenščino,¹⁵⁹ ki ga učitelji ocenjujejo kot najustreznejši vir za reševanje slovnčnih težav zunaj šole.¹⁶⁰ Dodatna gradiva se učencem ne zdijo (dovolj) uporabna, tudi spletna ne, kar je verjetno povezano tudi z naravo teh gradiv, saj je večina zasnovanih kot pomoč učiteljem pri pripravi učnih ur ali za utrjevanje posameznih jezikovnih poglavij. Pričakovano učenci manj uporabljajo tudi slovar, saj je njegova uporabnost omejena na ožji segment slovnčne problematike.

8. Katera od spodaj napisanih znanj in spretnosti so po tvojem mnenju še posebej pomembna za to, da uspešno govoriš, pišeš in bereš v slovenskem knjižnem jeziku? Oцени jih z oceno od 1 do 6 (1 = sploh NI pomembno, 6 = zelo JE pomembno).

S tem vprašanjem smo želeli preveriti, kaj je po mnenju učencev pomembno za uspešno sporazumevanje v slovenskem jeziku. Po povprečni oceni učenci menijo, da je **najpomembnejši velik besedni zaklad**, ki mu sledita znanje pravopisa in slovnice (tabela 45).

156 Tukaj so razlike sicer na meji statistične pomembnosti (t-test: $t = 1,945$, $df = 1089,832$, $p = 0,052$).

157 Vse na nivoju 1-odstotnega tveganja ($t = 3,519/-5,767/-2,853/-6,288/-7,499$, $df = 1162,418/1158,905/1440/1267,461/1171,777$, $p = 0/0/0,004/0/0$).

158 Prim. vprašanje 16 v anketi za učitelje.

159 Sodeč po povprečni oceni učenci učbenik pogosteje uporabljajo pri reševanju slovnčnih težav (ocena 3,6) kot pri reševanju domačih nalog in pisanju, kjer je povprečna ocena 3,2 (prim. vprašanje 6).

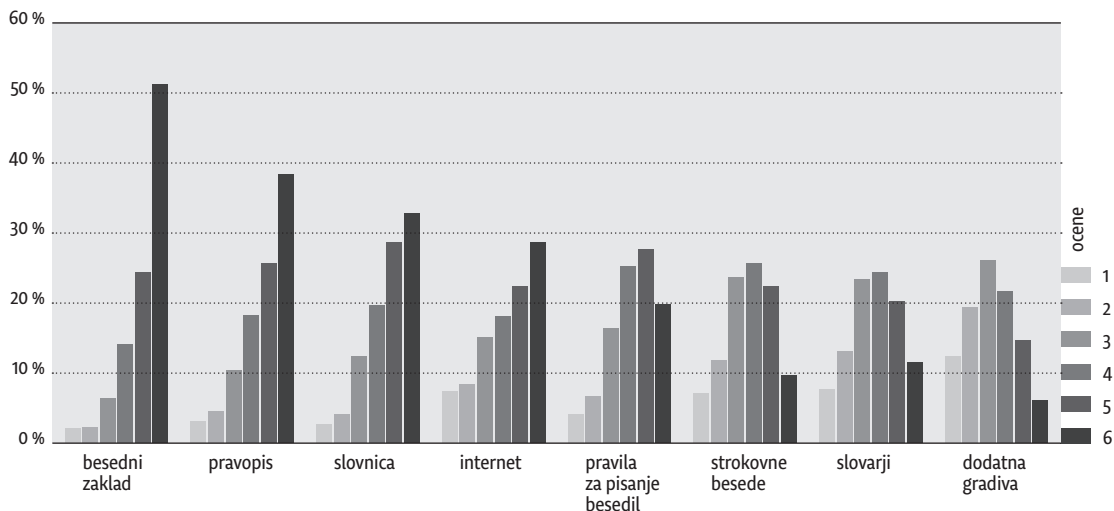
160 Prim. vprašanje 16 v anketi za učitelje.

Tabela 45: Znanja in spretnosti, pomembne za uspešno rabo slovenskega knjižnega jezika
(zapisano po vrsti od najpomembnejših do manj pomembnih)

| ZNANJA/SPRETNOSTI | Povprečna ocena |
|---|-----------------|
| velik besedni zaklad | 5,0993 |
| znanje pravopisa | 4,7380 |
| znanje slovnice | 4,6559 |
| poznavanje in uporabljanje interneta | 4,2606 |
| poznavanje pravil za pisanje različnih tipov besedil | 4,2526 |
| poznavanje strokovnih besed s področja slovenščine | 3,7352 |
| poznavanje in uporabljanje slovarjev | 3,7080 |
| poznavanje in uporabljanje dodatnih gradiv za slovenščino | 3,2467 |

Največ učencev meni, da je ključen velik **besedni zaklad**, pri katerem je bilo od skupno 1440 odgovorov na pozitivni strani lestvice (ocene od 4 do 6) 89,5 % odgovorov, za najvišjo oceno pa se je odločilo kar 51,2 % vprašanih (graf 37). Zelo pomembna se jim zdita tudi **znanje pravopisa** in **znanje slovnice**, saj je pri obeh več kot 80 % odgovorov (od skupno 1458 oziroma 1450) na pozitivni strani lestvice, največ učencev pa jima pripisuje zelo veliko pomembnost, saj jih je kar 38,3 % oziroma 32,7 % pripisalo oceno 6. Največji delež vprašanih (28,7 % od skupno 1462) z oceno 6 ocenjuje tudi poznavanje in uporabo interneta, vendar je na pozitivnem polu skupno nekaj manj odgovorov, tj. 69,2 %. Podobno velja za poznavanje pravil za pisanje različnih tipov besedil, kjer je pozitivnih odgovorov celo nekoliko več (73 % od skupno 1453), vendar se je največ učencev odločilo za oceno 5 ali 4. Pri ostalih treh znanjih (poznavanje strokovnih besed s področja slovenščine, raba slovarjev in zmožnost poznavanja in uporabe dodatnih gradiv za slovenščino) prevladujejo sredinske ocene (3, 4 in 5).

Graf 37: Pomembnost znanj za uspešno sporazumevanje v slovenskem knjižnem jeziku



Primerjava odgovorov glede na spol pokaže, da dekleta statistično značilno¹⁶¹ kot pomembnejša ocenjujejo naslednja znanja in spretnosti: *znanje pravopisa, slovnice, velik besedni zaklad in poznavanje pravil za pisanje različnih tipov besedil*.¹⁶²

Statistično pomembne razlike glede na starost so pri ocenjevanju pomembnosti vseh znanj in spretnosti, z izjemo velikega besednega zaklada ter poznavanja in uporabljanja interneta. Vsa znanja in spretnosti statistično značilno¹⁶³ kot pomembnejša ocenjujejo mlajši učenci.

Primerjava odgovorov glede na šolo pa pokaže statistično pomembne razlike pri vseh znanjih in spretnostih, z izjemo poznavanja in uporabljanja interneta, kjer razlike niso statistično pomembne. Osnovnošolci statistično značilno¹⁶⁴ kot pomembnejša ocenjujejo vsa navedena znanja in spretnosti, z izjemo velikega besednega zaklada,¹⁶⁵ ki je pomembnejši po mnenju srednješolcev.

Komentar:

Do neke mere je razumljivo, da učenci na prvo mesto postavljajo velik besedni zaklad, saj je obseg mentalnega besedišča pomemben del sporazumevalne zmožnosti, ki se mu od najzgodnejšega usvajanja jezika namenja veliko pozornosti. Tudi v šoli je bila povezava med pismenostjo in besednim zakladom vedno izpostavljena. Zanimivo pa je, da učenci sami ugotavljajo, da samo besedni zaklad ni dovolj in da je za uspešno sporazumevanje potrebno tudi obvladanje pravopisa in slovnice, čeprav ne pravopisnega ne slovničnega priručnika ne bi praktično nikoli uporabili;¹⁶⁶ še učbenike, kot poljudnoznanstveno različico obeh priručnikov, uporabljajo zelo malo. Po njihovem mnenju je raba interneta, ki sledi omenjenim trem najpogosteje izbranim odgovorom, pomembnejša pri uspešnem sporazumevanju kot poznavanje pravil za pisanje različnih tipov besedil. To je zanimivo, saj so pri tretjem anketnem vprašanju zatrdili, da jih pisanje besedil po vzorcu ne moti, kar nakazuje, da gre za precejšnje razlikovanje med tem, kar morajo znati v šoli, in tem, kar menijo, da je potrebno znati za uspešno sporazumevanje.

Učenci na precej visoko mesto torej postavljajo internet, primerjava z vrednotenjem poznavanja in uporabljanja slovarjev pa tudi pri tem vprašanju kaže na to, da je iskanje po klasičnih jezikovnih virih manj priljubljeno kot iskanje po spletu, ki učencem na relativno lahek način omogoča priti (tudi) do jezikovnih informacij, kadar jih potrebujejo. Rezultati, ki kažejo na razmeroma slabo uporabljanost in mnenje o relevantnosti slovarjev, sicer ustrezajo ugotovitvam predhodnih raziskav, ki so se osredotočale na rabo slovarjev v šoli (Stabej idr. 2008, Rozman 2010), in pritrjujejo ugotovitvam o neustreznosti obstoječih slovarjev za šolsko publiko in pomanjkljivi obravnavi pri pouku slovenščine (Rozman 2010). Zanimivo pa je, da anketni rezultati tudi kažejo, da učenci slovarsko znanje po pomembnosti postavljajo celo za poznavanje strokovnih besed s področja slovenščine, kar se

161 Vse na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = -6,579/-5,67/-5,867/-3,84$, $df = 1237,244/1270,445/1213,211/1439$, p je povsod 0).

162 Pri poznavanju in uporabljanju slovarjev pa so razlike na meji statistične pomembnosti (t-test: $t = -1,933$, $df = 1429$, $p = 0,053$).

163 Vse na nivoju 1-odstotnega tveganja (Pearsonova korelacija znaša $-0,099/-0,113/-0,094/-0,095/-0,166/-0,186$, p je povsod 0).

164 Vse na nivoju 1-odstotnega tveganja, le poznavanje strokovnih besed s področja slovenščine na nivoju 5-odstotnega tveganja: t-test: $t = 2,851/3,713/2,25/3,018/4,873/5,427$, $df = 1456/1448/1448/1451/1440/1090,068$, $p = 0,004/0/0,025/0,003/0/0$ (vrednosti so zapisane v enakem vrstnem redu, kot so znanja zapisana v anketi).

165 Razlike so tukaj na meji statistične pomembnosti (t-test: $t = -1,665$, $df = 1438$, $p = 0,096$).

166 Prim. vprašanji 6 in 7.

167 Zato so tudi analize manj podrobne in vsebujejo manj tabelarnih in grafičnih predstavitev.

168 Razlike pri uporabi računalnikov (učenci delate z računalniki) so na meji statistične pomembnosti (t-test: $t = 1,793$, $df = 1454$, $p = 0,073$), pri reševanju nalog s spleta (učenci rešujete naloge s spleta) na nivoju 5-odstotnega tveganja (t-test: $t = 2,243$, $df = 1448$, $p = 0,025$), ostalo na nivoju 1-odstotnega tveganja (t-test: $t = 3,129/2,973/8,81/9,847$, $df = 1442/1120,399/928,507/1039,127$, $p = 0,002/0,003/0/0$).

za uspešno sporazumevanje v (in ne o) slovenskem knjižnem jeziku vendarle zdi manj relevantno. Takšen rezultat lahko tudi nakazuje, da so učenci uspešno govorjenje, pisanje in branje v slovenskem knjižnem jeziku enačili s poukom slovenskega jezika; nenazadnje je raba knjižnega jezika v tej starosti v veliki meri omejena na šolski prostor.

2.3.2.2 Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) pri pouku slovenščine

Rezultati naslednjih vprašanj dopolnjujejo rezultate vprašanj 18 do 24 v anketi za učitelje. Vprašanja 9 do 12 poizvedujejo po uporabi IKT v šoli, ker pa je v raziskavi sodelovalo le 20 šol, so ti rezultati manj zanesljivi,¹⁶⁷ primerjave z odgovori učiteljev pa le delno relevantne.

9. Označi, kako pogosto pri pouku slovenskega jezika uporabljate spodaj napisane pripomočke in vire (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

V devetem vprašanju so učenci označevali, kako pogosto se pri pouku slovenskega jezika srečujejo z različnimi pripomočki in viri. Glede na povprečno oceno **najpogosteje učitelji uporabljajo računalnik in projektor**, vse ostale povprečne ocene pa so bližje negativnemu polu lestvice (tabela 46).

Tabela 46: Pogostost uporabe elektronskih pripomočkov in virov pri pouku slovenskega jezika

(zapisano po vrsti od najpogosteje do manj pogosto uporabljenih)

| PRIPOMOČKI IN VIRI | Povprečna ocena |
|--|------------------------|
| učitelji uporabljajo računalnik in projektor | 3,6042 |
| učenci uporabljajo spletne priročnike (slovarje, slovnice, pravopis) | 2,8938 |
| učitelji razlagajo s primeri s spleta | 2,5194 |
| uprabljajo glasovalne naprave | 2,3423 |
| uprabljajo interaktivne table | 2,2114 |
| učenci delajo z računalniki | 2,0879 |
| učenci rešujejo naloge s spleta | 1,9828 |

Tudi primerjava po deležu ocen pokaže, da z izjemo učiteljeve uporabe računalnika in projektorja, kjer je bila najpogostejša ocena 6, ostale pa precej enakomerno porazdeljene, vseh drugih napisanih pripomočkov in virov večinoma nikoli ne uporabljajo. Pri vseh je bil delež ocene 1 najvišji, (velika) večina odgovorov pa na negativnem polu ocenjevalne lestvice.

Primerjava odgovorov glede na šolo pokaže statistično pomembne razlike pri uporabi vseh navedenih pripomočkov in virov, z izjemo uporabe spletnih priročnikov, kjer razlike statistično niso pomembne. Vse pripomočke in vire statistično značilno¹⁶⁸ pogosteje uporabljajo v osnovnih kot v srednjih šolah.

Komentar:

Mnenje učencev je, da učitelji pri pouku jezika najpogosteje uporabljajo računalnik in projektor, kar najverjetneje pomeni uporabo ppt-predstavitev, saj je bila eksplicirana tudi možnost učiteljeve razlage s primeri s spleta, ki so jo učenci označili kot redko. Učitelji pa so zapisali, da zelo redko uporabljajo ppt-predstavitve, najbolj pogosto pa spletne iskalnike, kar je – zanimivo – nasprotno od mnenja učencev.

10. Označi, kako pogosto pri domači nalogi iz slovenščine uporabljaš računalnik (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO), ker moraš:

Vprašanje je ugotavljalo, za kateri tip domačih nalog morajo pri pouku slovenščine učenci uporabljati računalnik. Tudi tu so bile povprečne ocene omejene na negativno polovico ocenjevalne lestvice, z izjemo **iskanja na spletu**, za kar učenci računalnik uporabljajo najpogosteje (tabela 47).

Tabela 47: Pogostost uporabe računalnika za reševanje domačih nalog iz slovenščine
(zapisano po vrsti od najpogosteje do najmanj pogosto)

| DOMAČE NALOGE ZA DELO Z RAČUNALNIKOM | Povprečna ocena |
|---|-----------------|
| iskanje podatkov na spletu | 3,93367 |
| učenje s pomočjo spletne učilnice ali učiteljeve spletne strani | 2,57670 |
| reševanje naloge s pomočjo spletne klepetalnice | 2,53070 |
| pisanje bloga | 2,34747 |
| pisanje e-pisma učitelju | 2,33860 |

Razen iskanja podatkov na spletu, ki mu je večina učencev pripisala oceno 6, so vsi ostali načini rabe računalnika pri domači nalogi redki. Vsem je večina učencev pripisala oceno 1, večina odgovorov je bila na negativnem polu ocenjevalne lestvice. Primerjava odgovorov glede na šolo pa večinoma ni pokazala statistično pomembnih razlik, z izjemo pisanja bloga: to nalogo statistično značilno¹⁶⁹ pogosteje dobijo učenci osnovnih šol.

Komentar:

Odgovori učencev so primerljivi z odgovori učiteljev na vprašanje 23 v učiteljski anketi in večinoma tudi sovpadajo. Učenci podobno kot učitelji trdijo, da najpogosteje za domačo nalogo iščejo podatke po spletu, se pa mnenja učencev in učiteljev razlikujejo v zvezi s pisanjem e-pisem, za katera učenci trdijo, da jih pišejo najmanj pogosto, učitelji pa to nalogo postavljajo na drugo mesto, takoj za iskanjem po spletu.

11. Ali za pouk slovenščine uporabljate spletno učilnico?

Glede na odgovore učencev (skupaj 1444 odgovorov) pri pouku slovenščine spletnih učilnic **ne uporabljajo** v 84,8 % primerih, uporablja pa jih 15,2 % vprašanih. Primerjava odgovorov glede na šolo pa

170 T-test: $t = 1,921$,
 $df = 1295,725$, $p = 0,055$.

171 Prim. vprašanje 19
v anketi za učitelje.

172 Na nivoju 1-odstotnega
tveganja (t-test: $t = -3,177$,
 $df = 1067,749$, $p = 0,002$).

173 Prim. vprašanje 21
v anketi za učitelje.

174 Na nivoju 5-odstotnega
tveganja (t-test: $t = 2,103$,
 $df = 1150,356$, $p = 0,036$).

je pokazala, da so razlike med osnovnošolci in srednješolci na meji statistične pomembnosti:¹⁷⁰ spletne učilnice nekoliko pogosteje uporabljajo v osnovnih kot srednjih šolah, kar je v nasprotju z odgovori učiteljev,¹⁷¹ ki so pri tem vprašanju bolj zanesljivi.

12. Ali ima tvoj učitelj slovenščine svojo spletno stran?

Svojo spletno stran ima po oceni učencev 18,1 % učiteljev (od skupaj 1413 odgovorov), medtem ko je 81,9 % **brez nje**. Verjetno tudi precej visok delež neodgovorjenih vprašanj (52) kaže na to, da spletne strani učiteljev niso pogoste. Primerjava glede na šolo pa je pokazala, da ima svojo spletno stran statistično značilno¹⁷² več učiteljev srednjih kot osnovnih šol, čeprav anketa za učitelje teh razlik ni potrdila.¹⁷³

13. Ali pri pouku in učenju rad uporabljaš računalnik in splet?

Prej navedeni rezultati so pokazali, da učenci pri pouku slovenščine razmeroma malo uporabljajo računalnik in splet, vendar imajo načeloma pri pouku in učenju to **radi** (76 % od skupaj 1437 odgovorov), saj je na trinajsto anketno vprašanje negativno odgovorila le slaba četrtnina vprašanih (24 %). Primerjave odgovorov glede na spol in starost niso pokazale statistično pomembnih razlik, glede na šolo pa razlike so: osnovnošolci statistično značilno¹⁷⁴ pri pouku rajši uporabljajo računalnik in splet kot srednješolci.

2.4 Povzetek

Anketi za učitelje in učence sta v grobem deljeni na dve področji: najprej so nas zanimali pogledi učiteljev in učencev na poučevanje jezika na splošno in konkretno o različnih vsebinskih delih jezikovnega pouka, potem pa smo spraševali še o mnenju in izkušnjah z uporabo IKT v šoli in doma.

Splošna vprašanja in dvomi o (ne)uspešnosti jezikovnega pouka se pogosto porajajo, tako učencem – ki se zavedajo, da svojih napak pri tvorjenju besedil ne odpravijo, čeprav jezikovni test pišejo odlično – kot mnogim učiteljem praktikom in jezikoslovcem. Leta 1998 je bila izvedena obsežna prenova učnih načrtov za slovenščino, ki se je zgodila kot logična posledica sprememb v jezikoslovju, ko so v ospredje stopale t. i. uporabne znanosti, ki so preučevale jezik v rabi (pragmatolingvistika, sociolingvistika ...). V sodobnem času je zavedanje dejstva, da noben sistem ni popoln, še bolj razumljivo, ker se svet nepojmljivo hitro spreminja, kar še posebej velja za narode z relativno majhnim številom pripadnikov, ki se v primerjavi s številčno večjimi narodi še nekoliko bolj ponosno oklepajo vsega (jezikovno) tradicionalnega. Kljub temu se pouk slovenščine v zadnjih letih deloma prenavlja na več nivojih, pri tem pa je po eni strani slišati pozive po bolj temeljnih, obsežnejših prenovah, po drugi pa pozive, naj se šola ne prenavlja kar

naprej, saj ne prenese stalnih reform.¹⁷⁵ V tem kontekstu je zato zagotovo zelo pomembno izvedeti mnenje učiteljev o tem, ali se jim zdi obstoječi model jezikovnega pouka uspešen in na katerih področjih bi bile spremembe potrebne.

S predpisanimi vsebinami jezikovnega pouka, kot jih določajo obstoječi učni načrti in katalogi znanja, je srednje zadovoljna nekoliko manj kot polovica vseh anketiranih učiteljev: na 6-stopenjski lestvici, kjer 6 pomeni največje zadovoljstvo, je večina izbrala oceno 4, zelo nezadovoljnih ter zelo zadovoljnih učiteljev je malo, pri čemer ni statistično pomembnih razlik glede na starost, leta poučevanja in glede na to, na kateri stopnji poučujejo. Prav tako je skoraj polovica vseh učiteljev zadovoljna s trenutnim predvidenim razmerjem 50 % časa za jezik in 50 % za književnost v srednjih ter 60 % za jezik in 40 % za književnost v tretjem triletju osnovnih šol.

Če pogledamo natančneje, kaj je tisto, zaradi česar so učitelji z vsebinami pouka zadovoljni, se večini zdi, da je pouk zasnovan tako, da učenci uspešno razvijajo sporazumevalno zmožnost (tudi tukaj je večina izbrala oceno 4 na 6-stopenjski lestvici), kar je po učnih načrtih eden glavnih ciljev jezikovnega pouka slovenščine.¹⁷⁶ Kljub temu pa čutijo, da učenci pri pouku premalo pogosto samostojno odkrivajo ustrezne jezikovne rešitve¹⁷⁷ in da bi bilo prikazovanje variantnosti, ki jo dopušča norma, pri pouku slovenskega jezika za učence koristno. Čeprav so učbeniki zasnovani tako, da naj bi – v skladu z učnimi načrti – spodbujali samostojno delo, reševanje problemov in odkrivanje zakonitosti jezika, pa se zdi, da zaradi prenatrpanosti učnega načrta, sploh če govorimo o srednji šoli in pripravi na maturo, za to enostavno ni dovolj časa. Podobno velja za pogovor o variantah v jeziku; sistem, ki temelji na konceptih *bolj oziroma manj ustrezno/sprejemljivo*, ne omogoča istočasno tudi hitrega odgovora v smislu *tako je pravilo*, ampak zahteva opisno pojasnilo, postavitvev jezikovnega problema v konkretno situacijo, zato bi se v boju za čas, natančno obravnavo vse predvidene snovi ter v želji učencem olajšati delo učiteljeva izbira „povem eno pravilno rešitev“ zdela logična – pa še v skladu s tradicijo je. Zato je zanimivo in spodbudno mnenje učiteljev, da se jim prikazovanje variantnosti ne zdi moteče.

Pomenljivo je tudi dejstvo, da se učiteljem pouk ne zdi preobremenjen s količino jezikoslovnih izrazov, trditev, da se jezikoslovne pojave pri pouku preveč kategorizira, pa zanikajo. To pomeni, da se učiteljem tako učenje zdi uspešno oziroma vsaj ne problematično, čeprav rezultate lahko interpretiramo tudi drugače: a) da si učitelji, vzgojeni v tradicionalnem sistemu opisnega podajanja jezikovne snovi, jezikovnega pouka drugače ne znajo predstavljati; b) zaradi pomanjkanja časa si učitelji ne morejo privoščiti, da bi lahko snov razlagali drugače kot s pomočjo terminov in definicij.

175 Gl. npr. Ahačič idr. 2010, Trobevšek 2009, Vogel 2010, prispevki na okrogli mizi Aktualna vprašanja pouka slovenščine v teoriji in šolski praksi (Slavistični kongres 2010, Ljubljana), Stabej 2011.

176 Podobno menijo tudi učenci, saj je 70,3 % vprašanih odgovorilo, da jim jezikovni pouk precej pomaga, da lažje in uspešneje tvorijo besedila – večina je izbrala odgovor 4 ali več na 6-stopenjski lestvici.

177 Zanimivo je, da se starejši učitelji z daljšim stažem poučevanja (v primerjavi z mlajšimi učitelji) bolj strinjajo z mnenjem, da so učenci pri pouku dovolj samostojni.

178 Prav iz teh kritičnih mest, določenih z analizo korpusa Šolar, naj bi rasla tudi projektna pedagoška slovnica, prilagojena uporabniku (gl. Arhar Holdt idr. 2011).

179 Podobno velja za ostale srednješolske programe, v manjšem obsegu pa seveda tudi za osnovno šolo.

Na nek način so zato razumljivi in predvidljivi tudi rezultati vprašanja, ki je med učitelji poizvedovalo o nujnosti učenja metajezika. Učitelji so se v največji meri strinjali, da je učenje jezikoslovnega izrazja potrebno zato, ker njegovo poznavanje omogoča lažje učenje jezikovnih vsebin, pa tudi z izjavo, da jezikoslovno izrazje potrebujejo za uspešnejše učenje tujih jezikov. Najmanj so se strinjali s tem, da je učenje jezikoslovnega izrazja potrebno zato, ker omogoča objektivnejše ocenjevanje znanja.

V anketi nas je zanimalo tudi, katerim vsebinam jezikovnega pouka bi bilo po mnenju učiteljev potrebno nameniti največ časa. Odgovori posredno kažejo, katere vsebine se učiteljem zdijo najpomembnejše za razvoj sporazumevalne zmožnosti in s čim imajo učenci pri pouku največ težav. Izmed osmih danih možnosti so učitelji kot najpomembnejše izbrali usposabljanje za sprejemanje besedil z razumevanjem, učenje besed oziroma širjenje besednega zaklada in učenje pravopisa. Najpogosteje izbrani vsebini kažeta na zavedanje učiteljev, da je za razvoj učencev v kritične in suverene govorce potreben izbesedilni pragmatični pristop, ne pa toliko učenje slovničnih zakonitosti in jezikoslovnega izrazja – tema dvema vsebinama bi namenili najmanj časa. Hkrati pa se je pri vprašanju, ki je preverjalo ustreznost obstoječega načina obravnave slovnice, pokazalo dokaj visoko strinjanje učiteljev z vsemi tremi, čeprav precej različnimi trditvami: za uspešen razvoj sporazumevalne zmožnosti učencev se jim zdita ustrezna tako poučevanje slovnice po jezikovnih ravninah kot trenutna obravnava slovnice, ki izhaja iz besedil, prav tako pa se strinjajo z mnenjem, da bi se pouk slovnice moral v glavnem posvečati tistim slovničnim vsebinam, s katerimi imajo učenci največje težave. To nakazuje, da se v šolski praksi zelo počasi in postopoma uzavešča spoznanje o nujnosti funkcionalnega poučevanja slovnice, kjer je usvajanje slovnice postavljeno v besedilni kontekst, ni izolirano od besednega usvajanja in je le do določene mere povezano z usvajanjem sistemskih ravnin jezika. Obstoječi jezikovni pouk na konceptualni ravni sicer omogoča obravnavo slovnice, ki izhaja iz besedil, v konkretnih šolskih praksah pa ni tako, ker je kljub konceptu izbesedilnosti potrebno učencem posredovati izčrpen opis jezikovnega sistema. Tako seveda zmanjka časa za posvečanje tistim vsebinam, s katerimi imajo učenci največ težav oziroma s katerimi imajo stalne težave,¹⁷⁸ kar bi bilo po našem mnenju potrebno.

Vprašanja o besedišču in sporazumevanju so povezana z nekoliko bolj konkretnimi problemi, saj se dotikajo dveh obsežnih vsebinskih sklopov pri pouku jezika – besedi kot taki je npr. v gimnaziji¹⁷⁹ namenjen cel drugi letnik, sporazumevanju cel prvi, usvajanju besedišča in besedilnih vrst (ter „problemom“ sporazumevanja) pa je tudi sicer v vsakem razredu oziroma letniku posvečenega kar nekaj časa.

Razmeroma visok delež učiteljev se strinja z izjavama, ki sta merili načelno prepričanje o načinu poučevanja besedišča, in sicer da naj bi

se učenci nove besede vedno učili na podlagi besedil in da bi morali besedišče in slovnico obravnavati skupaj in povezano, kar kaže na to, da se učitelji dobro zavedajo pomembnosti usvajanja besedišča v kontekstu. Glede obstoječega stanja pri poučevanju besedišča pa menijo, da obstoječe učbeniške naloge še kar dobro vplivajo na uspešen razvoj učenčeve poimenovalne zmožnosti, z izjavo, da se slovenskim besedam pogosto neutemeljeno daje prednost pred besedami tujega izvora, pa se v glavnem ne strinjajo.

Mnenje učiteljev o vplivu obstoječega modela posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah na razvoj sporazumevalne zmožnosti se kaže v izbiri vrednosti 4 na 6-stopenjski lestvici, kar sicer pomeni pretežno zadovoljstvo, ne gre pa zanemariti, da je bilo odgovorov 5 in 6 (torej velikega zadovoljstva) zelo malo. Velika večina učiteljev tudi meni, da je učenecem ta model bolj všeč kot ne (spet gre za večinsko izbiro vrednosti 4), zelo malo pa je odgovorov, ki bi kazali na mnenje o visoki stopnji všečnosti oziroma nevišečnosti.

Učitelji se zavedajo variantnosti v jeziku, njeno posredovanje pri pouku se jim tudi ne zdi pretirano moteče, čeprav je v šolski praksi še vedno premalo praktičnega „usposabljanja“ učencev v smeri izbire različnih bolj ali manj ustreznih možnosti v določeni sporazumevalni situaciji. Glavni razlog za to je verjetno pomanjkanje časa, pa tudi, vsaj kar se tiče srednje šole, priprava na maturo, pri kateri je variantno vrednotenje učenčeve jezikovne produkcije (zlasti pri nalogi tvorjenja neumetnostnega besedila) minimalno ali celo onemogočeno. Več kot polovica (zlasti starejših) učiteljev je ocenila, da tudi sami vrednotijo učenčevo jezikovno produkcijo v skladu z učbeniški vzorci besedil, kljub temu pa je še vedno visok delež tistih učiteljev, ki menijo, da učenčevega izdelka ne vrednotijo z vidika odstopanja od učbeniškega vzorca; pri tem ne gre za statistično pomembne razlike med osnovno- in srednješolskimi učitelji, kot bi morda pričakovali, ker prvi učencev še ne pripravljajo neposredno na maturo. Zanimivo je, da skoraj dveh tretjin vprašanih učencev tudi ne moti dejstvo, da morajo besedila tvoriti po vzorcih. Še več, najverjetneje je tovrstno učenje, za katerega posredno trdijo, da jim pomaga pri lažjem sporazumevanju, motivirano prav z zavedanjem, da bodo njihovi besedilni izdelki bolje ocenjeni, če bodo podobni vzorčnim.

Učbeniki so pomembno orodje oziroma pripomoček pri pouku slovenskega jezika, zato je seveda pomembno, katere učbenike anketirani učitelji najpogosteje uporabljajo. Anketa je pokazala, da kar 83 % anketirancev uporablja učbenike založbe Rokus-Klett,¹⁸⁰ večina učiteljev (71 %) pa jih tudi sama izbere oziroma na izbiro lahko vpliva. Prav tako se učiteljem učbeniške razlage jezikovnih vsebin v veliki meri (81,9 %) zdijo razumljive,¹⁸¹ učbeniki pa se učiteljem zdijo tudi najboljši vir za reševanje slovničnih težav učencev izven šole. Kljub mnenju o uporabnosti učbenika tako v šoli kot izven nje pa kar

180 Tudi večina anketiranih učencev (čeprav gre tu le za učence 20 šol, na katerih je bila izpeljana anketa) uporablja učbenike založbe Rokus-Klett. **181** V anketi za učence se je pokazalo, da tudi ti po lastnem mnenju razlage v učbenikih precej dobro razumejo.

182 To potrjujejo tudi odgovori v anketi za učence.

183 V anketi za učence je bila ta možnost, torej raba projektorja in ppt-predstavitve pri pouku, izbrana kot najpogostejša izmed danih možnosti rabe IKT. Pri tem pa je, kot je bilo že omenjeno, najverjetneje relevantnejša anketa za učitelje.

184 Glede na odgovore učencev v njihovi anketi pri pouku slovenščine spletnih učilnic ne uporabljajo v 84,8 % primerih.

185 Anketa za učence prav tako kaže, da imajo ti pouk in učenje ob uporabi računalnika radi.

186 Čeprav nobeden izmed sodelujočih učiteljev v anketi tega ni izrazil.

187 V anketi za učence so odgovori do neke mere podobni, saj kot pogosto domačo nalogo navajajo le iskanje podatkov na spletu; za razliko od učiteljev pa so učenci kot najmanj pogosto domačo nalogo označili pisanje e-pisem.

84,8 % učiteljev meni, da je posebna pedagoška slovnica kot dodatni pripomoček pri reševanju slovnčnih težav potrebna, saj je na področju uporabnih jezikovnih priročnikov, ki bi jih tudi učenci lahko imeli vedno pri roki, velik primanjkljaj.

Zadnji sklop vprašanj v anketi je poizvedoval o učiteljevih izkušnjah z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT). Kar 70,3 % učiteljev se je za delo z IKT že izobraževalo, in sicer na različnih seminarjih in delavnicah. Velika večina učiteljev (84,8 %) sicer nima svoje spletne strani,¹⁸² na šoli pa ima interaktivno tablo na voljo 59,8 % učiteljev, a je večina ne uporablja nikoli oziroma redko, najverjetneje zaradi omejene uporabnosti in dolgotrajnih priprav na pouk ter podaljšanja časa podajanja snovi.

Precej velik delež učiteljev (72,8 %) IKT uporablja tudi pripravi na pouk, pri pouku pa najpogosteje uporabljajo spletne iskalnike, nekoliko manj elektronske jezikovne vire, bistveno manj pa spletna e-gradiva, ppt-predstavitve¹⁸³ in spletne učilnice.¹⁸⁴ Zanimivo je zlasti dejstvo, da med njimi niso pogoste ppt-predstavitve, kljub temu da elegantno nadomeščajo stare prosojnice. V zvezi z redkejšo uporabo e-gradiv med učitelji pa bi lahko sklepali, da je razlog v njihovi omejeni uporabnosti, a so učitelji to domnevo pri vprašanju o prednostih in slabostih uporabe IKT pri pouku posredno zanikali, saj se z neuporabnostjo oziroma slabšo kvaliteto niso strinjali. Nasploh vidijo učitelji v uporabi IKT predvsem prednosti,¹⁸⁵ saj menijo, da omogoča dinamičen pouk, poveča aktivnost in motiviranost učencev ter pripomore k aktualnosti pouka. Veliko manj učiteljev je menilo, da uporaba IKT prinaša slabosti, in sicer predvsem, da časovno obremenjuje učitelje, da so težave z dostopnostjo in delovanjem opreme in da učenci vsebin, obravnavanih s pomočjo IKT, ne jemljejo dovolj resno. Morda bi lahko med slabosti dodali tudi domnevo, da šole od učencev še ne morejo zahtevati, da imajo doma računalnik,¹⁸⁶ zaradi česar najverjetneje učitelji učencem le redko dajejo domače naloge, pri katerih je potrebna uporaba računalnika. Najpogostejše domače naloge, ki od učencev zahtevajo uporabo spleta, so povezane z iskanjem podatkov po spletu in pošiljanjem e-pisem (uradnega vabila, prijave ...); zelo redko pa učitelji od učencev zahtevajo, da za domačo nalogo predelajo snov s pomočjo podatkov iz spletne učilnice oziroma z učiteljevih spletnih strani, da s sošolci rešijo nalogo s pomočjo spletne klepetalnice ali da napišejo blog.¹⁸⁷

Glede na naše izhodiščne domneve o potrebnih spremembah pri pouku jezika in prilagoditvah ciljnemu uporabniku je morda v ključku smiselno nekoliko izpostaviti rezultate štirih anketnih vprašanj v anketi za učence. Eno izmed njih je preverjalo, kako so učencem vseč posamezni načini razlaganja jezikovnih vsebin v učbenikih za slovenščino (razlaga ali definicija, primer, miselni vzorec, tabela in slika). Izkazalo se je, da so na splošno sicer vse oblike vsečne, najraje

pa imajo miselne vzorce in tabele, ki jim sledijo razlage ali definicije, primeri in slike.

Zagotovo ni zanemarljiva tudi ugotovitev, da je po mnenju učencev za uspešno sporazumevanje v slovenskem knjižnem jeziku najpomembnejši velik besedni zaklad, ki mu sledita znanje pravopisa in slovnice. Nekoliko manj poudarjajo uporabo interneta in poznavanje pravil za pisanje različnih tipov besedil, še manj poznavanje strokovnih besed s področja slovenščine in poznavanje ter uporabo slovarjev, najmanj pa uporabo dodatnih gradiv za slovenščino.

Zanimivi so odgovori učencev na vprašanje, katere pripomočke in vire uporabljajo pri pisanju in reševanju domačih nalog iz slovenščine ter s čim si doma pomagajo pri reševanju slovničnih težav. Pri pisanju in reševanju domačih nalog najpogosteje uporabljajo spletne iskalnike, manj pogosto si pomagajo z dodatnimi spletnimi gradivi, učbeniki za slovenščino in slovarji na spletu, še redkeje pa s knjižnimi viri: pravopisom, slovarji v knjigah, dodatnimi knjižnimi gradivi in slovnico. Ko pa se doma soočijo s slovnično težavo, se najpogosteje zanašajo na pomoč domačih oziroma sošolcev, nato na internet (podatke iščejo s pomočjo spletnega iskalnika), sicer pa napišejo po občutku ali si pomagajo z učbenikom za slovenščino oziroma učiteljem. Redkeje učenci problematične zveze raje sploh ne napišejo ali pogledajo v spletna gradiva, slovar in dodatne knjižne vire. Najredkeje uporabijo slovnico.

Učenci torej ne menijo enako kot učitelji, ki so se zelo strinjali, da so učbeniki trenutno najprimernejši vir za pomoč pri slovničnih težavah, na katere učenci naletijo zunaj šole, npr. doma med pisanjem naloge. Postavlja se vprašanje, komu so učbeniki torej namenjeni? Učiteljem, čeprav naj bi bili gradivo za učence? Ali učencem le v zvezi s šolskim posredovanjem znanja in pripravo na preverjanje znanja? Različno mnenje o uporabnosti učbenikov med učitelji in učenci nakazuje, da je v obstoječih učbenikih manj očitna povezava med uporabnim jezikovnim znanjem oziroma znanjem, ki omogoča uspešno sporazumevanje, in znanjem, potrebnim za uspešno šolanje. Učenci tako mnenje posredno potrjujejo, ko poleg besednega zaklada izpostavijo tudi slovnično in pravopisno znanje kot pomembne elemente pri uspešnem sporazumevanju, čeprav v praksi ne bi uporabili ne slovarja, ne slovnice, ne pravopisa. To kaže na potrebo po uporabnejših jezikovnih priročnikih, ker so obstoječi manj primerni za šolajočo se ciljno publiko. Na drugi strani tako učitelji kot učenci menijo, da so učbeniške razlage za učence razumljive, se pa učenci na učbenik ne spomnijo kot na prvi najprimernejši vir za pomoč pri reševanju jezikovnih neznank zunaj šole, ampak jim je veliko bližje spletni iskalnik.

Pri razmišljanju o zasnovi pedagoške slovnice, ki se zdi potrebna tudi učiteljem, pa je vsekakor treba imeti pred očmi najprej ciljnega uporabnika, učenca zadnjega triletja osnovne šole in srednješolca. To pomeni tudi upoštevanje njegovih navad, potreb in želja, ki kažejo

v smeri spletnega učenja s pomočjo tabel, miselnih vzorcev, shem ter opisnih razlag, ki bodo uporabniku v pomoč ne le pri reševanju domačih nalog iz slovenščine, ampak predvsem, ko se bo kot tvorec ali sprejemnik soočal s konkretno jezikovno težavo.

2.4.1 Omejitve raziskave

Kot vsako raziskovanje ima tudi pričujoča raziskava nekaj omejitev. Anketna vprašanja namerno niso bila preveč osredotočena na konkretne probleme, ki se morda kažejo pri pouku slovenskega jezika. Glavni razlog za tako odločitev je bil v želji, da anketa ne bi bila predolga, saj bi jo tako rešilo manj učiteljev in učencev. Število in regionalna razpršenost rešenih anket sta odtehtala natančnejše ugotovitve, ki bi jih prinesla bolj poglobljena anketa, ker smo presodili, da so v tej fazi raziskave pomembnejše splošne ugotovitve, na podlagi katerih se bo v prihodnosti dalo izpeljati konkretnejše rešitve. Zadnji del ankete, povezan s prisotnostjo in uporabo IKT pri pouku, je npr. potrdil domnevo, da je novih oblik poučevanja malo, čeprav mnenje učiteljev o prednostih tovrstnega poučevanja prevladuje nad slabostmi in so tudi želje učencev po njih večje. To je gotovo argument, ki podpira težnje po spremembi – nove didaktične rešitve za pouk slovenskega jezika bodo zato morale podpirati oziroma vključevati tudi nove jezikovnotehnološke možnosti raziskovanja jezika.

Anketna raziskava pa ni bila omejena samo zaradi predvidenega in želenega krajšega obsega, ampak tudi zato, ker smo se želeli pri vprašanjih nasloniti na že obstoječe oziroma istočasno potekajoče raziskave – raziskave o šolski obravnavi besedišča in slovarjev ter razumljivosti slovarskih informacij (Stabej idr. 2008, Rozman 2010), raziskavo učbenikov ter učnih načrtov za jezikovni pouk slovenščine v osnovni in srednji šoli (gl. poglavje 3) – in ker smo z anketo želeli dobiti čim več informacij, pomembnih za pripravo projektne pedagoške slovnice.

Nenazadnje pa je potrebno opozoriti tudi na omejitve, ki izhajajo iz same metode anketnega raziskovanja: s takim tipom ankete je skoraj nemogoče dobiti povsem objektivne rezultate, tj. izmeriti, kdaj anketiranci odgovarjajo tako, kot mislijo, da delajo, in ne tako, kot v resnici delajo; kdaj odgovarjajo tako, kot mislijo, da je prav, čeprav v resnici to ni v skladu z njihovim resničnim delovanjem; in kdaj odgovarjajo tako, kot mislijo, da je družbeno sprejemljivo, čeprav osebno menijo drugače.

2.5 Zaključek

Rezultati anketne raziskave kažejo, da so učitelji z obstoječimi vsebinami jezikovnega pouka in obravnavo slovnice, besedišča in sporazumevanja razmeroma zadovoljni in se v marsičem z našimi izhodišči za prenovo vsaj na načelni in abstraktni ravni ne strinjajo. V anketi smo namreč postavili zelo splošne trditve, brez utemeljitev in nakazanih možnosti oziroma realnih primerov drugačne obravnave, zato so takšni rezultati tudi pričakovani. Kljub temu pa se povprečne ocene obstoječega sistema na 6-stopenjski lestvici, kjer 6 pomeni največje zadovoljstvo, v veliki meri gibljejo okrog 4, kar kaže, da nezanemarljiv delež učiteljev čuti potrebo po določenih spremembah pri jezikovnem pouku slovenščine. Rezultati torej kažejo vsaj na delno upravičenost pozivov po spremembah, hkrati pa tudi na to, da bo treba spremembe vnašati premišljeno in ne brez upoštevanja učiteljskega mnenja o tem, kaj je v obstoječem sistemu dobro in kaj slabo. To pomeni, da morajo biti spremembe strokovno utemeljene, in če se le da, tudi testirane na delu populacije, v vsakem primeru pa je potrebno pripraviti konkretne predloge za obravnavo posameznih jezikovnih vsebin pri pouku slovenščine, tako v klasični obliki kot v obliki interaktivnih računalniških vaj oziroma obravnav.

Pri tem je potrebno upoštevati splošni trend hitrega razvoja informacijskih in komunikacijskih tehnologij, ki se – čeprav razmeroma počasi – selijo tudi v šole. Da je to smiselno, kaže tudi del anketne raziskave, ki se nanaša na uporabo IKT pri pouku slovenščine. Rezultati namreč potrjujejo veliko naklonjenost uporabi IKT pri pouku tako učiteljev kot učencev, a hkrati razmeroma redko uporabo. Razlogov za to je seveda več, npr. pomanjkanje časa za vpeljevanje tehnoloških novosti, nezadostna opremljenost šol, pomanjkanje e-gradiv in nenazadnje tudi dejstvo, da nimajo vsi učenci domačega dostopa do računalnika. Država na tem področju sicer vlaga v razvoj z različnimi projekti in skrbi za izobraževanje učiteljev, kar je dobro in gotovo prinaša dobrodošle spremembe. Rezultati naše ankete in analiz, ki se nanašajo le na pouk slovenščine, pa kažejo, da bi bilo pri razvijanju gradiv za jezikovni pouk potrebno bolje poskrbeti za različna kvalitetna e-gradiva, ki bi bila po eni strani primerna za šolarje in hkrati privlačna za samostojno (domačo) uporabo, po drugi strani pa učiteljev časovno ne bi preveč obremenjevala. Poskrbeti pa bi bilo potrebno tudi za osnovno jezikovnopriročniško infrastrukturo; obe anketi namreč potrjujeta že večkrat zapisane ugotovitve o pomanjkljivi ponudbi jezikovnih priročnikov, ki bi bili primerni za šolsko ciljno publiko, tako na ravni vsebine kot na ravni oblike. Glede slednjega velja upoštevati, da učenci, kot potrjuje pričujoča raziskava, jezikovne informacije najpogosteje iščejo na spletu – in to s klikanjem po spletnih iskalnikih.

2.6 Priloga: anketna vprašalnika

Spoštovana učiteljica, spoštovani učitelj,

pred vami je vprašalnik, ki smo ga za učiteljice in učitelje slovenščine pripravili v okviru projekta *Sporazumevanje v slovenskem jeziku* (www.slovenščina.eu). Vprašanja poizvedujejo po vaših stališčih glede poučevanja jezika in uporabe IKT (informacijske in komunikacijske tehnologije) pri pouku slovenščine v osnovnih in srednjih šolah. **Vaše mnenje bo dragocen podatek za pripravo dokumenta o smereh prenove didaktike poučevanja slovenskega jezika in izdelavo šolskih jezikovnih priročnikov za slovenščino, ki jih bomo zasnovali v naslednjih treh letih in bodo na spletu prosto dostopni za uporabo.**

Prosimo vas, da si za reševanje vprašalnika vzamete 10 minut časa in ga najkasneje **do 28. oktobra 2010** v priloženi ovojnici oddate na pošto. Če vam je ljubše, lahko vprašalnik rešite na spletu na naslovu <http://raziskave.fluidsurveys.com/surveys/sporazumevanje/nova-didaktika/>.

Zagotavljamo vam, da bomo podatke uporabili zgolj v projektne namene in da je raziskava anonimna, saj je zasnovana tako, da odgovorov nikakor ni mogoče povezati z avtorjem.

Za sodelovanje se vam najlepše zahvaljujemo.

A. Osebni podatki

Spol:

M Ž

Starost:

Označite, kje ste trenutno zaposleni in v katerih programih poučujete:

- osnovna šola
- srednja šola (obkrožite):

| | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|------------------------|----------------------|
| NPI | SPI | SSI | PTI | strokovna gimnazija | splošna gimnazija |
|-----|-----|-----|-----|------------------------|----------------------|

Koliko let že poučujete?

B. Jezikovni pouk slovenščine

1. Ste zadovoljni z vsebino jezikovnega pouka, ki jo določajo učni načrti in katalogi znanja za slovenščino?

Obkrožite številko od 1 do 6 (1 = NE, sploh nisem zadovoljen/-ljna, 6 = DA, zelo sem zadovoljen/-ljna).

| NE, sploh nisem | | | | | DA, zelo sem |
|-----------------|---|---|---|---|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

2. Kolikšen delež pouka pri predmetu slovenščina bi bilo v programih, kjer poučujete, po vašem mnenju potrebno posvetiti jezikovnemu pouku in koliko pouku književnosti? Dopišite deleže za pouk jezika in književnosti, npr. jezik: 50 %, književnost: 50 %. Če poučujete v več programih, napišite deleže za vse programe.

jezik: _____ %, književnost: _____ % (program: _____)
jezik: _____ %, književnost: _____ % (program: _____)
jezik: _____ %, književnost: _____ % (program: _____)

3. Spodaj naštete izjave o pouku slovenskega jezika (PSJ) v slovenskih osnovnih in srednjih šolah ocenite z ocenami od 1 do 6 (1 = sploh se NE strinjam, 6 = POPOLNOMA se strinjam).

PSJ je zasnovan tako, da učenci uspešno razvijajo sporazumevalno zmožnost.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

PSJ je zasnovan tako, da učenci dovolj pogosto samostojno (s pomočjo različnih virov) odkrivajo ustrezne jezikovne rešitve.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Prikazovanje variantnosti, ki jo norma dopušča, je pri PSJ za učence moteče.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

PSJ je preobremenjen z jezikoslovnimi izrazi.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Pri PSJ se jezikovne pojave preveč kategorizira.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

4. Zakaj je po vašem mnenju pri pouku slovenskega jezika potrebno učenje jezikoslovnega izrazja? Vsaki izmed spodaj navedenih trditev pripišite oceno od 1 do 6 (1 = sploh se NE strinjam, 6 = POPOLNOMA se strinjam).

Ker poznavanje jezikoslovnega izrazja učencem omogoča lažje učenje jezikovnih vsebin.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Ker učenje jezikoslovnega izrazja omogoča objektivnejše ocenjevanje znanja.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Ker učenci poznavanje jezikoslovnega izrazja potrebujejo za uspešnejše učenje tujih jezikov.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

5. V spodnji tabeli so naštetne nekatere vsebine oz. dejavnosti pouka slovenskega jezika. Za vsako izmed njih ocenite, koliko časa bi v idealnih razmerah (ne glede na obliko sedanjega pouka) namenili posamezni dejavnosti (1 = zelo MALO časa, 6 = zelo VELIKO časa).

učenje pravopisa

| MALO | | | | | VELIKO |
|------|---|---|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

učenje slovničnih zakonitosti

| MALO | | | | | VELIKO |
|------|---|---|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

učenje besed / širjenje besednega zaklada

| MALO | | | | | VELIKO |
|------|---|---|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

učenje jezikoslovnega izrazja

| MALO | | | | | VELIKO |
|------|---|---|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

spoznavanje značilnosti besedilnih vrst

| MALO | | | | | VELIKO |
|------|---|---|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

kreativno pisanje

| MALO | | | | | VELIKO |
|------|---|---|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

usposabljanje za sprejemanje besedil z razumevanjem

| MALO | | | | | VELIKO |
|------|---|---|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

spoznavanje in delo z jezikovnimi priročniki

| MALO | | | | | VELIKO |
|------|---|---|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

6. Spodaj našete izjave o poučevanju slovnice pri pouku slovenskega jezika ocenite z ocenami od 1 do 6 (1 = sploh se NE strinjam, 6 = DA, POPOLNOMA se strinjam).

Poučevanje slovnice po jezikovnih ravlinah je ustrezno za uspešen razvoj sporazumevalne zmožnosti učencev.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Trenutna obravnava slovnice, ki izhaja iz besedil, je ustrezna za uspešen razvoj sporazumevalne zmožnosti učencev.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Pouk slovnice bi se moral v glavnem posvečati tistim slovničnim vsebinam, s katerimi imajo učenci največje težave.

| NE | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

7. S katerimi slovničnimi vsebinami imajo po vaših izkušnjah učenci največ težav? Navedite nekaj primerov:

8. Spodaj naštete izjave o obravnavi besedišča pri pouku slovenskega jezika ocenite z ocenami od 1 do 6 (1 = sploh se NE strinjam, 6 = POPOLNOMA se strinjam).

Učbeniške naloge za delo z besediščem so ustrezne in pozitivno vplivajo na razvoj poimenovalne zmožnosti učencev.

| NE | | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

Nove besede bi se učenci morali vedno učiti na podlagi besedil.

| NE | | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

Besedišče in slovnico bi morali obravnavati skupaj in povezano.

| NE | | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

Slovenskim besedam se velikokrat neutemeljeno daje prednost pred besedami tujega izvora.

| NE | | | | | | DA |
|----|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

9. Ocenite, kako je za razvoj učenčeve sporazumevalne zmožnosti uspešen obstoječi model posredovanja znanja o sporazumevanju in besedilnih vrstah. Obkrožite številko od 1 do 6 (1 = zelo NEUSPEŠEN, 6 = zelo USPEŠEN).

| NEUSPEŠEN | | | | | | ZELO USPEŠEN |
|-----------|---|---|---|---|---|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

10. Ocenite, koliko je obstoječi model učencem oz. dijakom blizu/všeč. Obkrožite številko od 1 do 6 (1 = NI jim všeč, 6 = zelo jim je VŠEČ).

| NI VŠEČ | | | | | | ZELO VŠEČ |
|---------|---|---|---|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

11. Ocenite, koliko se vam zdi smiselna izbira obravnave besedilnih vrst po posameznih letnikih. Obkrožite številko od 1 do 6 (1 = NESMISELNA, 6 = zelo SMISELNA).

| NESMISELNA | | | | | | SMISELNA |
|------------|---|---|---|---|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

12. Ali pri pisnem ocenjevanju znanja popravljate učenčeva neumetnostna besedila z vidika odstopanja od vzorčnega besedila v učbeniku?

DA NE

13. Katere učbenike uporabljate pri jezikovnem pouku slovenščine? Obkljukajte ali dopišite založbo, ki te učbenike izdaja.

Rokus Klett DZS Mladinska knjiga Modrijan drugo:

14. Ste te učbenike izbrali sami?

DA NE

15. Ali se vam razlage jezikovnih vsebin v učbenikih na splošno zdijo učencem dovolj razumljive?

DA NE

16. Označite, kateri izmed navedenih virov je po vašem mnenju najustreznejši za reševanje slovničnih težav učencev zunaj šole (npr. doma med pisanjem naloge).

- a) učbenik za slovenščino
- b) slovnica – Dopišite, katera:

- c) spletna stran – Dopišite, katera:

- d) drugo:

17. Ali bi po vašem mnenju potrebovali slovnico slovenskega jezika, ki bi bila napisana tako, da bi upoštevala potrebe in zmožnosti učencev osnovnih in srednjih šol?

DA NE

C. IKT (informacijska in komunikacijska tehnologija) pri pouku slovenščine

18. Ste se kdaj izobraževali za delo z IKT?

DA NE

Če ste odgovorili z DA, dopišite, KJE: _____

19. Označite, kako pogosto pri jezikovnem pouku slovenščine uporabljate IKT (1 = NE uporabljam, 6 = POGOSTO uporabljam).

ppt-predstavitve

| NE | | | | | POGOSTO |
|----|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

spletna učilnica

| NE | | | | | POGOSTO |
|----|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

spletna e-gradiva za jezikovni pouk slovenščine

| NE | | | | | POGOSTO |
|----|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

elektronski jezikovni viri (npr. spletni slovarji)

| NE | | | | | POGOSTO |
|----|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

spletni iskalniki (npr. Google, Najdi.si)

| NE | | | | | POGOSTO |
|----|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

20. Ali pri pripravi učnih ur kdaj uporabljate e-gradiva za jezikovni pouk slovenščine?

DA NE

21. Ali imate svojo spletno stran, namenjeno vašim učencem?

DA NE

22. Ali imate v šoli na voljo interaktivno tablo?

DA NE

Če ste odgovorili z DA, napišite, kako pogosto jo uporabljate pri pouku slovenskega jezika (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

23. Ocenite, kako pogosto učencem za domačo nalogo dajete spodaj napisane naloge, pri katerih morajo uporabljati računalnik (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

poiskati podatke na spletu

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

napisati blog

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

predelati snov s pomočjo podatkov iz spletne učilnice oz. z učiteljevih spletnih strani

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

s sošolci rešiti nalogo s pomočjo spletne klepetalnice

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

učitelju poslati e-pismo, npr. uradno vabilo, prijavo

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

24. Obkrožite in dopišite, kaj so po vašem mnenju prednosti in slabosti uporabe IKT pri pouku (možnih je več odgovorov).

| PREDNOSTI | SLABOSTI |
|------------------------|--|
| A dinamičen pouk | A časovna obremenjenost učiteljev |
| B aktivnost učencev | B težave z dostopnostjo in delovanjem opreme |
| C motiviranost učencev | C slaba kvaliteta razpoložljivih e-virov |
| D aktualnost | D učenci vsebin, obravnavanih s spomočjo IKT, ne jemljejo dovolj resno |
| E | E |
| F | F |
| G | G |
| H | H |

Anketa za učence in dijake:

Pouk jezika pri slovenščini

A. Osebni podatki

Spol:

M Ž

Starost:

Šola (obkroži):

- a) osnovna šola
- b) srednja šola: poklicna šola, srednja strokovna šola, strokovna gimnazija, splošna gimnazija

Razred/letnik:

B. Jezikovni pouk slovenščine

1. Kateri učbenik za jezik uporabljate pri pouku slovenščine?

Napiši naslov:

2. Z oceno od 1 do 6 oceni, ali ti jezikovni pouk slovenščine pomaga, da lažje in bolje pišeš različna besedila (na primer spise, eseje, prošnje, vabila ...) (1 = NIČ mi ne pomaga, 6 = ZELO mi pomaga).

| NIČ | | | | | ZELO |
|-----|---|---|---|---|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

3. Ali te moti, da moraš uradna besedila (na primer vabila, prošnje ...) pisati po navodilih in s posnemanjem besedil iz učbenika?

DA NE

4. Z oceno od 1 do 6 oceni, kako dobro ponavadi razumeš razlage jezikovnih vsebin, ki jih imaš v učbenikih za slovenščino (1 = SLABO razumem, 6 = ZELO razumem).

(Razlage jezikovnih vsebin so na primer pojasnila,

- kaj je glagol,
- kakšna je razlika med tvorbo in trpno povedjo,
- kaj je slogovna zaznamovanost besed.)

| SLABO | | | | | ZELO |
|-------|---|---|---|---|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

5. Z oceno od 1 do 6 oceni, kako so ti všeč spodaj napisani načini razlaganja jezikovnih vsebin, ki jih najdeš v učbenikih za slovenščino (1 = NI mi všeč, 6 = ZELO mi je všeč).

Razlaga ali definicija

| VŠEČ MI: | NI | | | | | JE |
|----------|----|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Na primer:

Zahvala je dopis, v katerem sporočevalec izraža hvaležnost naslovniku, ker je ta storil dejanje, ki je sporočevalcu koristilo.

razlaga, kaj je **zahvala**, je iz učbenika Na pragu besedila 1, Rokus Klett (2008), str. 81

Primer

| VŠEČ MI: | NI | | | | | JE |
|----------|----|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Na primer:

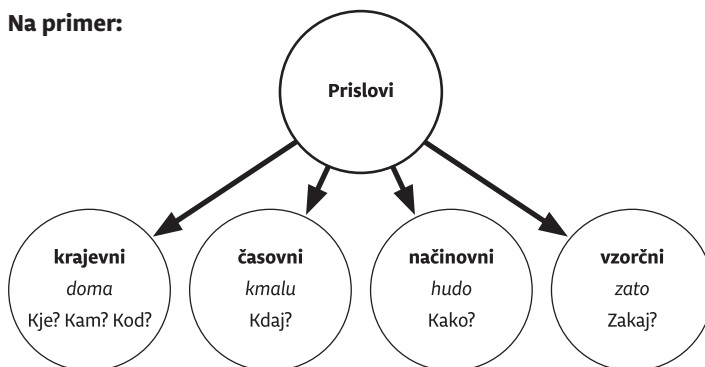
Že v gimnaziji ga je čisto prevzel svet igralcev in gledališča, **zato** se je po maturi odpravil študirat na gledališko akademijo v Prago.

primer **posledičnega priredja** je iz priročnika Razvezani jezik, Mladinska knjiga (2006), str. 65

Miselni vzorec

| VŠEČ MI: | NI | | | | | JE |
|----------|----|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Na primer:



miselni vzorec za **prislove** je iz učbenika Besede 4, DZS (2008), str. 35

Tabela

| VŠEČ MI: | NI | | | | | JE |
|-----------------|-----------|---|---|---|---|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Na primer:

| | | |
|----------|-------|-------|
| I | kdo | kaj |
| R | koga | česa |
| D | komu | čemu |
| T | koga | kaj |
| M | o kom | o čem |
| O | s kom | s čim |

tabela sklanjatve zaimkov **kdo in kaj** je iz učbenika Na pragu besedila 2,
Rokus Klett (2009), str. 48

Slika

| VŠEČ MI: | NI | | | | | JE |
|-----------------|-----------|---|---|---|---|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Na primer:



slika za **ujemanje povedka z osebkom** je iz učbenika Slovenščina 7,
Mladinska knjiga (2008), str. 59

6. Označi, kako pogosto za pomoč pri reševanju domačih nalog iz slovenščine in za pomoč pri pisanju (na primer seminarskih nalog pri različnih šolskih predmetih) uporabljaš spodaj napisane vire (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

učbenik za slovenščino

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

spletni iskalnik (npr. Google, Najdi.si)

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

slovar na spletu (npr. Slovar slovenskega knjižnega jezika)

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

slovar v knjigah (npr. etimološki slovar, slovar tujk)

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

slovnica (npr. Mala slovnica slovenskega jezika)

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

pravopis

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

dodatna knjižna gradiva za slovenščino

(npr. Razvezani jezik, Znam za več, Kaj znam za maturo?)

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

spletno gradivo za slovenščino

(npr. eknjiga.si, 9letka.net, dijaski.net)

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

7. Kaj narediš, ko pri pisanju domače naloge naletiš na slovnico težavo? Pri spodaj napisanih možnih odgovorih z oceno 1 do 6 oceni, kako pogosto to počneš (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

(Slovnicih težave imamo, kadar na primer

- ne vemo, ali napisati *pri toliko vprašanjih* ali *pri tolikih vprašanjih*,
- ne vemo, ali uporabiti *ki* ali *kateri*,
- ne vemo, ali je prav reči *najbolj pomembno*, *najpomembnejše* ali *najpomembneje*.)

vprašam domače ali sošolca/sošolko

| NIKOLI | | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

naslednji dan vprašam učitelja/učiteljico

| NIKOLI | | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

pogledam v slovnico

| NIKOLI | | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

pogledam v slovar

| NIKOLI | | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

pogledam v učbenik za slovenščino

| NIKOLI | | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

pogledam na internet (besedo vtipkam v spletni iskalnik)

| NIKOLI | | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

pogledam po dodatnih gradivih za slovenščino

| NIKOLI | | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

pogledam po spletnih gradivih za slovenščino

| NIKOLI | | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

tega rajši sploh ne napišem

| NIKOLI | | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

napišem po občutku

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

8. Katera od spodaj napisanih znanj in spretnosti so po tvojem mnenju še posebej pomembna za to, da uspešno govoriš, pišeš in bereš v slovenskem knjižnem jeziku? Oceni jih z oceno od 1 do 6 (1 = sploh NI pomembno, 6 = zelo JE POMEMBNO).

znanje pravopisa

| NI | | | | | JE |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

znanje slovnice

| NI | | | | | JE |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

velik besedni zaklad

| NI | | | | | JE |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

poznavanje strokovnih besed s področja slovenščine

| NI | | | | | JE |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

poznavanje pravil za pisanje različnih tipov besedil

| NI | | | | | JE |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

poznavanje in uporabljanje slovarjev

| NI | | | | | JE |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

poznavanje in uporabljanje dodatnih gradiv za slovenščino

| NI | | | | | JE |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

poznavanje in uporabljanje interneta

| NI | | | | | JE |
|----|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

9. Označi, kako pogosto pri pouku slovenskega jezika uporabljate spodaj napisane pripomočke in vire (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO).

učenci delate z računalniki

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

učenci rešujete naloge s spleta

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

učitelj/učiteljica za razlago uporablja primere s spleta

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

učitelj/učiteljica uporablja računalnik in projektor

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

uporabljate interaktivne table

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

uporabljate glasovalne naprave

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

uporabljate spletne priročnike (slovarje, slovnice, pravopis)

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

10. Označi, kako pogosto pri domači nalogi iz slovenščine uporabljaš računalnik (1 = NIKOLI, 6 = zelo POGOSTO), ker moraš:

poiskati podatke na spletu

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

napisati blog

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

predelati snov s pomočjo podatkov iz spletne učilnice ali z učiteljevih spletnih strani

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

s sošolci rešiti nalogo s pomočjo spletne klepetalnice

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

učitelju poslati e-pismo, npr. uradno vabilo, prijavo ...

| NIKOLI | | | | | POGOSTO |
|--------|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

11. Ali za pouk slovenščine uporabljate spletno učilnico?

DA NE

12. Ali ima tvoj učitelj slovenščine svojo spletno stran?

DA NE

13. Ali pri pouku in učenju rad uporabljaš računalnik in splet?

DA NE

Najlepša hvala za sodelovanje.

188 Poudarila IKV.

189 Podobno velja za UN v OŠ, kjer je sporazumevalna dejavnost izhodišče in cilj pri podajanju snovi vseh treh let zadnjega triletja.

190 Navajam samo citate iz UN za gimnazije, saj katalogi znanja za jezikovni pouk za ostale srednješolske programe v ničemer bistvenem ne odstopajo od gimnazijskega UN, razen ponekod v obsegu snovi. Za OŠ velja glede usmerjenosti v besedilni pouk podobno, saj UN za tretje triletje navaja naslednje funkcionalne cilje (str. 62–65): „Učenci sprejemajo in tvorijo svoji starosti primerna besedila – poslušajo in gledajo pogovore, govorne nastope; berejo neuradna in uradna besedila, strokovna in publicistična besedila ter sami tvorijo podobna besedila ...“.

3 Analiza jezikovnih učbenikov za slovenščino – podajanje snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah

avtorica: IRENA KRAPŠ VODOPIVEC

3.1 Uvod

Pričujoče poglavje prinaša pretres potrjenih jezikovnih učbenikov za osnovno šolo (oš) in srednjo šolo (sš), in sicer – izhajajoč iz naravnosti učnega načrta (UN) za slovenščino – predvsem z vidika podajanja snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah. Glavni namen analize učbenikov je bil dopolniti rezultate ankete med učitelji slovenščine in učenci z vpogledom v način obravnave posameznih snovi, o katerih so razmišljali in se odločali tudi anketiranci. Analiza je podprta z ugotovitvami predhodne raziskave, izvedene v okviru magistrskega in doktorskega študija (Krapš Vodopivec 2008), del katere je bil posvečen prav obravnavi sporazumevanja in besedilnih vrst, ker naj bi bila ta snov po prenovi UN temelj za gradnjo učenčeve/dijakove kompleksne jezikovne zmožnosti in ker je v okviru pedagoškega procesa, usmerjenega v pripravo na maturo, oblikovan tudi (razumljivo nujno potrebni) sistem vrednotenja oziroma „merjenja“ dijakove jezikovne zmožnosti.

3.2 Cilji učnega načrta za slovenščino

Temeljna usmerjenost UN (2008) za slovenščino v gimnazijah oziroma drugi splošni cilj/kompetenca je razvita sporazumevalna zmožnost dijaka, saj UN za gimnazije (str. 6) navaja: „*Dijaki/dijakinje razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja (gledanja), branja in pisanja različnih besedil. /.../ Tvorijo učinkovita, razumljiva, ustrezna in jezikovno pravilna ustna in pisna besedila. Razumevanje in vrednotenje procesov sprejemanja in tvorjenja besedil spodbuja učenje učenja*¹⁸⁸ /.../“.

Tudi UN za osnovno šolo (2005) za tretje triletje (str. 9, 10) kot četrtri in peti temeljni cilj navaja: „*Učenci so motivirani za vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje in govorjenje ter branje in pisanje). Poslušajo in berejo svoji starosti ustrezna umetnostna in neumetnostna besedila; zavedajo se, da jim to odpira nove možnosti za zadovoljevanje*

vedoželnosti ter osnovnih čustvenih in družbenih potreb, za spoznavanje in razumevanje sebe ter stvarnega, duhovnega in domišljjskega sveta ter za sprostitev in zabavo. Vedo, da se neumetnostna besedila poslušajo/berejo drugače kot umetnostna, ter obvladajo temeljne bralne in učne pristope za uspešno in hitro pridobivanje informacij iz zapisanih neumetnostnih besedil. /.../ Učenci poslušajo in berejo različna neumetnostna besedila, posredovana neposredno ali preko občil. Besedila sprejemajo (poslušajo/berejo) razmišljuječe in kritično: pridobivajo si novo znanje ter ga uporabljajo v vsakdanjem življenju ali ga samostojno širijo z uporabo raznih priročnikov; presojajo besedila ter utemeljujejo svoje mnenje; v besedilih prepoznajo propagandne prvine in si oblikujejo kritično stališče do propagandnih besedil.“

Posodobljeni UN za slovenski jezik (iz l. 2008, ki temelji na veljavnem UN iz l. 1998) torej prinaša v besedilo usmerjeno in iz besedila izhajajočo obravnavo snovi (celoten jezikovni pouk je usmerjen v sprejemanje besedil z razumevanjem in na tej osnovi v tvorjenje besedil) – velika teža je tako na sporazumevanju (skoraj cel prvi letnik gimnazije in nekoliko manj obsežno tudi drugih srednjih šol je namenjen obravnavi sporazumevalne dejavnosti kot take, torej procesu sprejemanja in tvorjenja različnih besedil; v prvem in ostalih letnikih pa se to osnovno znanje nadgrajuje (tudi) ob spoznavanju posameznih besedilnih vrst),¹⁸⁹ saj je v učnem načrtu za gimnazije¹⁹⁰ v razdelku Cilji in vsebine med Procesnorazvojnimi in vsebinskimi sklopi jezikovnega pouka sklop Razvijanje metajezikovne zmožnosti (UN 2008, str. 15), kjer je med drugim zapisano, da dijaki/dijakinje: „sproti (v vseh štirih letnikih) usvajajo: 1. značilnosti tistih besedilnih vrst, ki jih sami tvorijo (gl. seznam besedilnih vrst v sklopih Razvijanje zmožnosti (uradnega) pogovarjanja, Razvijanje zmožnosti (uradnega) dopisovanja in Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih besedil),¹⁹¹ svoje znanje o značilnostih dane besedilne vrste nato uporabijo (in tudi preverijo) pri tvorjenju besedila dane vrste; 2. merila za vrednotenje besedil in ta nato upoštevajo pri vrednotenju svojih in tujih besedil; 3. merila za vrednotenje zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil ter ta nato upoštevajo pri vrednotenju svoje in tuje zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil“; da v **1. letniku** „sistematično usvajajo: 1. načela uspešnega dvogovornega in enogovornega sporazumevanja; v vseh letnikih jih upoštevajo pri tvorjenju in sprejemanju besedil ter presojajo njihovo uresničevanje v tujih besedilih; 2. strategije sprejemanja in tvorjenja besedil; v vseh letnikih jih upoštevajo pri tvorjenju in sprejemanju besedil ter presojajo njihovo uresničevanje v tujih besedilih“; da v **2. letniku** usvajajo „temeljne pomenske, slogovne, izvorne, tvorbnne, oblikovne in tvarne značilnosti besede; vrednotijo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na rabo in razumevanje besed ter na svoje poznavanje značilnosti besed; izdelajo načrt za odpravo težav pri rabi in razumevanju besed“ /.../; da v **3. letniku** usvajajo „stavčnočlensko sestavno stavka in stavčno sestavo povedi, vrednotijo

191 V UN piše (str. 9, 10) v razdelku „Razvijanje zmožnosti (uradnega) pogovarjanja“, kamor sodijo raziskovalni, pogajalni, preprečevalni pogovor ter okrogla miza/sestane, da je „predlagana obravnava po letnikih (mogoča pa je tudi strnjena obravnava)“. Enako velja za razdelek „Razvijanje zmožnosti (uradnega) dopisovanja“, kamor sodijo vabilo, zahvala, opravičilo (po UN predvidena za 1. letnik) ter prošnja, prijava in pritožba (po UN predvidena za 3. letnik). V razdelkih „Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil“ in „Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil“ pa možnosti strnjene obravnave UN ne ponuja – besedilne vrste so razporejene po letnikih, tako so potem tudi obravnavane v učbenikih. V UN je uvodoma tudi pojasnjeno (str. 8, v razdelku „Cilji in vsebine“), da je potrebno ločevati „splošna znanja“, „posebna znanja“ in „izbirne vsebine“ – vsaka od njih je natisnjena drugače. Splošna znanja morajo usvojiti vsi dijaki, posebna znanja po lastni presoji obravnava učitelj (v skladu z dijakovimi zmožnostmi in interesi), izbirne vsebine pa so namenjene dodatnemu delu. Med splošna znanja v okviru besedilnih vrst v prvem letniku tako sodijo: predstavitev osebe in predstavitev postopka; med posebna pa predstavitev naprave, besedilo ekonomske propagande, pripoved o doživetjih, predstavitev umišljenih dogodkov/svetov, poročanje o zanimivih/aktualnih dogodkih, obnova knjige/filma/prireditve, predstavitev svojih poklicnih ... načrtov; izbirno pa se lahko obravnava še predstavitev kraja/države. V drugem letniku sodijo med splošna znanja življenjepisi (pri tem je izbirno, ali pišejo lastni in/ali življenjepisi izbrane osebe) ter referat, med posebna znanja pa reportaža. V tretjem letniku splošna znanja zajemajo komentar in esej, posebna znanja pa seminarsko nalogo. V četrtem letniku je vsem dijakom namenjena le obravnava eseja, kot posebno znanje pa je dodan zapisnik.

192 Poudarila IKV.

193 Ko učenec razrešuje konkretni problem, npr. zakaj naj uporabi zvezo „je mogla“ in ne „je morala“, mu, izhajajoč iz izkušenj pri pouku, ne koristi znanje spregatvenega vzorca ali teoretično poznavanje modalnih glagolov nasploh.

194 Besedilni korpus Fidadplus (<http://www.fidadplus.net/>); referenčni besedilni korpus Gigafida (<http://demo.gigafida.net/>), nastal v okviru projekta Sporazumevanje v slovenskem jeziku.

195 Zaradi tega so z njihove strani vedno pogostejša vprašanja, zakaj je npr. raba določene jezikovne oblike po obstoječih jezikovnih priročnikih obravnavana kot zaznamovana, če pa v različnih sporazumevalnih okoliščinah to obliko zaznavajo kot nevtralnno, ali zakaj je zgradba neke besedilne vrste tako toga, če v sporazumevalni realnosti funkcionira tudi drugačna zgradba, po „normativnih“ zgledih povsem neprimerna.

učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na tvorjenje in razumevanje enostavnih in večstavčnih povedi /.../, izdelajo načrt za odpravo svojih težav pri tvorjenju in razumevanju enostavnih in večstavčnih povedi“ /.../; ter da v 4. letniku: „1. sistematično utrjujejo, nadgrajujejo, povzemajo in uporabljajo spoznanja o temeljnih besedilnih vrstah in o njihovih značilnostih; 2. vrednotijo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na svoje poznavanje značilnosti raznih besedilnih vrst ter na tvorjenje in sprejemanje besedil; 3. izdelajo načrt za odpravo svojih težav pri poznavanju značilnosti raznih besedilnih vrst ter pri tvorjenju in sprejemanju besedil različnih vrst.“¹⁹²

UN po prenovi je pragmatično usmerjen, saj naj bi učenčevo/dijakovo ukvarjanje s konkretnimi besedili (tu mislim predvsem kritično sprejemanje z razumevanjem), spoznavanje in usvajanje zakonitosti sporazumevalnega procesa ter značilnosti posameznih besedilnih vrst vodilo v razvoj kompetentnega udeleženca v različnih sporazumevalnih situacijah, tako v vlogi sprejemnika kot tvorca raznovrstnih besedil. Pri tem pa se obseg slovnične in pravopisne snovi ter posredovanje le-te nista bistveno spremenila, saj UN še vedno predvideva precej podrobno in pretežno frontalno posredovanje jezikovnega sistema oziroma česa drugega niti ne omogoča, kljub navideznemu poskusu izhajanja iz besedila, in sicer predvsem zato, ker resnično izbesedilno problemsko učenje ne zahteva od učenca/dijaka poznavanja kompleksne slovnične/pravopisa, ampak ga celovita obravnava pri razrešitvi konkretnega problema prej kot ne ovira.¹⁹³

3.3 Motivacija za učbeniško analizo

V dobi hitro razvijajočih se jezikovnih tehnologij, odprtih možnosti za preverjanje/raziskovanje najširše jezikovne rabe (ki pa so žal iz različnih vzrokov še vedno premalo dostopne, o čemer pa mora steči beseda drugje)¹⁹⁴ se zdi v šolski praksi nerazumljivo (predvsem) na področju sporazumevanja in besedilnih vrst vztrajati pri sistemu celovitega podajanja snovi v obliki normativnih vzorcev in pravil (kakršno imamo danes v srednji, pa tudi v osnovni šoli). Učni načrt ostaja na tem področju, kljub vsem pozitivnim spremembam, v svojem najglobljem bistvu enak – gre za t. i. maksimalno univerzalnost (Verschueren 2000: 97): „pravilno“ v jeziku najširše gledano določa jezikoslovna avtoriteta, jezikoslovec kot določevalec in branitelj „dobrega“ jezika, „primernih“ besedil. Sporazumevalna realnost, ki jo dijaki/učenci tudi živijo,¹⁹⁵ torej ne šteje (ali je vsaj premalo upoštevana), tam nastajajo – če se usmerim le na besedila, ki kompleksno gledano delujejo drugače kot jezikovni sistem – z vidika jezikoslovca „neustrezna, neprimerna“ besedila (citiram soavtorice učbenikov Na pragu besedila, ki so leta 2008 predstavljale prenovljene učbenike, nastale v skladu s posodobljenim UN 2008). Zato je treba ta besedila

„ustrezno popraviti“, taka naj gredo v priročnike, učbenike, taka naj se pišejo – torej razvoj prožne jezikovne zmožnosti dijaka, ki je eden glavnih ciljev UN za jezik, pomeni usposabljanje dijaka za pisanje besedil, ki so po mnenju obstoječih jezikovnih avtoritet trenutno „pravilna in ustrezna“. Jasno je, da mora šola kot inštitucija socializacije in izobrazbe učeče se usposobiti za rabo standardne različice jezika, za poznavanje obstoječih pravil jezikovnega sistema, za uporabo jezikovnih priročnikov. Sprašujem pa se, če v ta kontekst res sodi tudi usposabljanje učečih se v tvorbeni zmožnosti, ki ponuja formule – torej tvorjenje vzorčnih besedil. Lahko res govorimo o jezikovni prožnosti, če naučimo dijaka tvoriti besedila po primerih? Kako bo ta deloval v vlogi prejemnika – bo znal sprejemati pomanjkljiva besedila oziroma kako bo ta besedila sprejemal, če je bil v šolski praksi obdan le s „pravilnimi, ustreznimi“ besedili?

Vprašanje je torej, ali je upravičena bojazen, da bi šola ne uspela enako uspešno opraviti svoje vloge, če bi se učeči se znotraj njenih okvirov srečevali z realnimi besedili, s katerimi se tako ali tako že srečujejo v svojem življenju, pri čemer bi bil manjši tudi razkorak med „šolskim“ in „uporabnim“ znanjem. Ne zdi se namreč smiselno početje, da se realna besedila predeluje v t. i. vzorčna besedila, ki se pojavljajo v učbenikih in so kot „pravilen“ vzorec posredovana šolajoči se mladini, čeprav bo potem učenec/dijak v vsakodnevni jezikovi rutini srečal ponovno „nepredelana“, „nevzorčna“ (pravzaprav izvorna) besedila znotraj neke besedilne vrste. Kot učitelj praktik se v komunikaciji z dijaki s temi težavami pojasnjevanja, zakaj je pravilno takó in ne drugače, če pa se najdejo tudi druge možnosti, za katere ne moremo utemeljeno/dokazano trditi, da so „slabše“, tudi večkrat in vse pogosteje srečujem, saj živimo v času medmrežja, torej velike dostopnosti informacij (tudi npr. „t. i. referenčni korpus slovenščine Fidaplus“ (Stabej 2008: 9) postaja vedno pogostejše izrabljena možnost pridobitve informacij).

Učitelji praktiki se srečujemo ne samo z dilemami uspešnosti pojasnjevanja/utemeljevanja „pravilnosti“ neke jezikovne možnosti, ampak tudi z dilemami pri vrednotenju učenčeve/dijakove produktivne zmožnosti, pri kateri učbeniški vzorci besedila predstavljajo normo.¹⁹⁶ Tudi rezultati ankete za učitelje, ki smo jo izvedli jeseni 2010 in je podrobno opisana v poglavju 2, kažejo, da gre v šolskem procesu¹⁹⁷ in na maturi¹⁹⁸ za preverjanje in ocenjevanje znanja tvorjenja besedila z vidika odstopanja od določenega (učbeniškega) besedilnega vzorca. Tovrstno „merjenje“ razvitosti dela jezikovne zmožnosti je neživljenjsko, togo in zato lahko zavajajoče¹⁹⁹ – težko namreč utemeljeno trdimo, da neko konkretno besedilo, ki odstopa od določenega vzorca, ni „primerno/ustrezno“, saj je vsako besedilo tvorjeno z namenom, zato za vsako besedilo tudi „obstajajo okoliščine, ki ga osmislijo“ (Verschueren 2000).²⁰⁰

196 Ne da bi bila normativnost kakorkoli „dokazana“ (Krapš Vodopivec 2005). Pri oblikovanju meril za vrednotenje „primernosti/ustreznosti“ tvorjenega besedila se izhaja s stališča, da obstaja maksimalna univerzalnost; torej so raziskovalčeve lastne izkušnje univerzalne izkušnje (Verschueren 2000: 99). Prim. Stabej 2008.

197 V anketi za učitelje je na vprašanje „Ali pri pisnem ocenjevanju znanja popravljate učenčeva neumetnostna besedila z vidika odstopanja od vzorčnega besedila v učbeniku?“ 54 % učiteljev odgovorilo z „da“ (podrobneje o tem v poglavju 2.2.2.1, vprašanje 12).

198 Gl. navodila za ocenjevanje na maturi, razčlemba neumetnostnega besedila (RIC: <http://www.ric.si/>).

199 Prim. Krapš Vodopivec 2005.

200 Podobno piše tudi Hoey (2001: 18), ki navaja primere, kako je lahko neko besedilo nesprejeto oziroma obravnavano kot nekoherentno, ker niso upoštewane vse okoliščine oziroma ni upoštevano, koga je pisec/avtor imel pred očmi, ko je besedilo pisal.

Dejstvo je, da so v pedagoškem procesu nujna precej natančno opredeljena merila za vrednotenje znanja. Zato je do neke mere razumljiv in predvidljiv krožni proces, v katerem stroka oblikuje „pravilna in ustrezna“ besedila, tj. popravi in predela manj primerena izbrana besedila iz jezikovne realnosti,²⁰¹ šola pa ta besedila oziroma vzorce učencem/dijakom podaja kot normativne – na podlagi odstopanja od le-teh je vrednoteno tudi njihovo znanje. Zato sedaj učeči se učenci/dijaki do neke mere gotovo ponotranijo v šoli posredovane besedilne vzorce, v prihodnosti pa bodo ti (tudi z njimi) sooblikovali jezikovno realnost. Zdi se, da bi bilo pri tem potrebno storiti še korak dlje, tj. nasloniti jezikoslovčev čut za zgradbo in vsebino besedila na konkretna, iz sporazumevalne realnosti izhajajoča dejstva o besedilu. Konkretno to pomeni seveda potrebo po kontinuiranem raziskovanju obstoječih besedil iz jezikovne realnosti in ugotavljanje skladnosti teh z učbeniškiimi vzorci. V tem trenutku so učbeniški vzorci dokaj skladni z vzorci iz jezikovne realnosti, se pa učni načrti in šolska jezikovna gradiva glede na hitrost spreminjanja sporazumevalne dejavnosti in sporazumevalnih navad prepočasi spreminjajo, da bi lahko govorili o trajni aktualnosti učbeniških vzorcev oziroma o trajni besedilni in/ali sporazumevalni normativnosti. Pragmalingvistično spoznanje je, da sta jezik kot abstraktni sistem (na različnih ravninah) in raba jezika neločljivo povezana in soodvisna, pri čemer dosega t. i. znanstveno obvladovanje ene in druge ravni precej različne stopnje. Metodologija strukturalističnega opisa je uporabna na ravni systemskega obvladovanja posameznih jezikoslovnih ravni (fonološka, morfološka itd.), „raziskovanje jezika v resničnem sporazumevanju in opazovanje jezikovnega sporazumevanja kot družbene in psihološke dejavnosti, ki je izrazito kontekstualne narave“, pa zahteva povsem „drugačno metodologijo, drugačno izbiro raziskovalnih problemov, drugačno raziskovalno izvedbo in interpretacijo podatkov“ (Stabej 2008: 2). Jezikovne norme naj tako ne bi enačili z jezikovnim sistemom, saj naj bi bila norma (za razliko od sistema kot teoretičnega konstrukta) „nekaj družbeno oprijemljivega in celo v veliki meri preverljivega“ (prav tam), ampak naj bi v ospredje t. i. jezikoslovnega modela resničnosti postavili jezikovno zmožnost in dejanski jezik v sporazumevanju. Jezikoslovci pa naj bi pri raziskovanju jezika v sporazumevanju upoštevali jezikovno gradivo, temelječe na rabi jezika vseh uporabnikov tega jezika in ne le na rabi jezika t. i. reprezentativnih uporabnikov jezika,²⁰² ki naj bi predstavljala „najkvalitetnejšo rabo jezika“ in naj bi se jo kot tako zajelo v normo, ta pa naj bi tako „postala obvezno izhodišče družbeno sprejemljivega jezikovnega vedenja vseh govorcev in govork neke jezikovne skupnosti“ (Stabej 2008: 8). Jezikoslovno raziskovanje te vrste pomeni „pogledati na normo kot na nekaj, kar govori/piše večina, kar je torej tipično, standardno za jezikovno skupnost v celoti, pa tudi kot nekaj, kar je tipično za posamezne

(pod)skupine govorcev in govork v neki skupnosti na nekem področju v nekem prostoru in času“ (Stabej 2008: 9). Šolsko podajanje in usvajanje jezika ter sporazumevalnih spretnosti je glede na cilje v učnem načrtu za slovenščino resda namenjeno „produciranju“ prožnih uporabnikov jezika (torej govorcev, ki so sposobni uporabiti pridobljeno znanje o jeziku in sporazumevanju z besedili v bolj ali manj novih okoliščinah). A zdi se, da se resnična jezikovna prožnost govorcev pokaže v tem, da zmorejo tvoriti/prejemati (tudi) besedila, ki niso skladna s podanimi šolskimi vzorci in so torej zaradi odstopanja od šolske besedilne norme „neprimerna“ (čeprav s strani prejemnikov sprejeta in razumljena), vendar pa je ta prožnost jezikovnega uporabnika (s strani pooblaščenega politične/strokovne elite, ki soustvarja UN) omejena s „kriteriji“, ki določajo družbeno sprejemljiva in zaželena znanja, vedenja in ideje, kamor gotovo sodijo tudi kriteriji za „primerna in razumljiva“ besedila različnih vrst.²⁰³

Sporazumevanje je vsakodnevna človekova dejavnost, vpeta v širši družbeni kontekst, ki vključuje sporočevalca in naslovnika, pri čemer sporočevalec (ki je najpogosteje tudi sam tvorec zapisanega ali govorjenega besedila) vstopa v interakcijo z naslovnikom vselej z določenim namenom in v želji, da bi namen dosegel, poskuša, izhajajoč iz skupnega vedenja, predvideti, kakšna so pričakovanja naslovnika v konkretnih okoliščinah. „Rezultat“²⁰⁴ kompleksne interakcije med tvorcem in prejemnikom je besedilo. Ker besedilo ni statično, ampak je zelo dinamična tvorba, gre pri njegovem nastajanju za zapleten postopek raznovrstnih izbir na različnih jezikovnih in nejezikovnih ravneh, o čemer piše Verschueren (2000: 26), ki jezik in sporazumevanje obravnava s splošnega funkcionalnega („kognitivnega, socialnega in kulturnega“) vidika, torej širše, manj „sistemsko“, kar predstavlja pomemben preskok v jezikoslovni teoriji, pomeni presežek preveč razdrobljenega preučevanja jezikovne rabe, zaradi česar se je brisala temeljna povezava med jezikovnim vedenjem in širšim socialnim vedenjem ljudi/govorcev jezika.²⁰⁵ Verschueren (2000: 88) se ukvarja s po njegovem mnenju temeljnim vprašanjem, ki naj bi zanimalo pragmatično jezikoslovje, in sicer kako deluje jezik v življenju ljudi oziroma kaj počnejo ljudje, ko uporabljajo jezik. Jezikovno rabo (prav tam: 89, 106) definira kot nenehno jezikovno izbiranje. Za razumevanje tega „izbiranja“ so po njegovih besedah potrebni trije ključni pojmi: *spremenljivost, dogovorljivost in prilagodljivost*.

Spremenljivost tako avtor (prav tam: 93, 94, 107) definira kot „lastnost jezika, ki določa paleto možnosti, med katerimi lahko izbiramo. Paleta izbir ni bila določena enkrat za vselej, ampak se nenehno spreminja.“ Raziskava makro- in mikrooblikovanosti uradnih besedil (Krapš Vodopivec 2008) – ta so v ospredju zanimanja tudi v okviru pričujoče analize učbenikov – je pokazala, da je pri tvorjenju npr. prijave na razpis tvorec/pisec (bolj ali manj zavedno) zagotovo izbiral med

203 Več o tem Stabej 2008: 8.
204 Izraz „rezultat“ sem si sposodila iz t. i. „slovenskega pragmatičnega modela sporazumevanja“, čeprav ta pojem implicira neko končnost, statičnost. Bešter in Krizaj Ortar (1994: 10) npr. pišeta, da je besedilo „rezultat“ sporočanja, kar gotovo ne drži za govorjeno besedilo, za katerega veljajo lastni/specifični kriteriji, pa tudi za zapisano ne, kot ugotavlja M. Hoey (2001: 14), ki zavrača definicijo, „da je besedilo prizorišče interakcije med piscem in bralcem, pri čemer situacijo nadzoruje pisec“, ampak navaja celo štiri udeležence interakcije: avtorja, pisca, občinstvo in bralca.
205 Ta vidik v osnovi seveda ni nov, saj so v 60-ih letih 20. stoletja, ko središčno mesto v jezikoslovju izgubljata strukturalizem in generativna slovnica ter stopijo v ospredje pragmatika, sociolingvistika, psiholingvistika, diskurzivne analize, konverzijske analize, nastajali različni modeli/sistemi, ki so se ukvarjali z jezikovno rabo, a so prav zaradi poskusa oblikovanja zaokroženih statičnih modelov ostajali na ravni formalizma. Jezikoslovci so razširili predmet obravnave – prešli so meje stavka, se usmerili v obravnavo besedila in besedila v kontekstu – niso pa razširili/spremenili metode jezikoslovnega opisa, ampak so ostajali pri obstoječi metodologiji strukturalizma in generativne slovnice. To problematiko zelo kompleksno obravnava prav Verschueren; v najnovejšem času pa se s tem ukvarja npr. Sinclair (2004: 11).

206 Tako bi bilo po mojem mnenju tudi najustreznejše/najuspešnejše posredovati védenje o sporazumevalni dejavnosti v pedagoškem procesu. Prim. analizo ankete za učitelje (poglavje 2.2.2.1, vprašanje 3).

207 Prim. Krapš Vodopivec 2008 (poglavje 4.3 v drugem delu disertacije).

različnimi možnostmi zapolnitve nekega hipotetičnega vzorca, ki naj bi omogočil dosego njegovega cilja – npr. sprejetje v službo. Pri tem pa so bile izbire vezane na neko prevladujoče, v trenutku nastajanja besedila obstoječe stanje v družbi, ki narekuje tako izbiro oblikovanosti prijave kot tudi zapolnitev mikroelementov znotraj besedila.

Dogovorljivost Verschueren (prav tam: 94) opredeli kot „*lastnost jezika, zaradi katere izbiranje ne poteka samodejno, po strogih pravilih oziroma na podlagi togih razmerij med obliko in funkcijo, temveč na podlagi izredno prožnih načel in strategij.*“ Avtor poudarja, da pravzaprav noben primer jezikovne rabe ni povsem nesprejemljiv, saj vedno obstajajo okoliščine, ki ga osmislijo. V analizi primerov npr. prošnje za delo (Krapš Vodopivec 2008) nobene možnosti ni bilo mogoče šteti kot – univerzalno gledano – povsem neustrezne, ampak jo je možno obravnavati le kot manj ustrezno glede na neke obstoječe hipotetične vzorce, ob predpostavki, da so ti vzorci normativni.²⁰⁶ Samoumevno je, da so uporabniki jezika prisiljeni izbirati, čeprav, kot navaja Verschueren (prav tam: 95), „*možnosti jezika ne ustrezajo povsem njihovim potrebam.*“ Tvorec npr. prošnje za delo torej izbere eno možnost iz množice konvencionalnih možnosti, ki najbolj ustreza njegovemu dojemanju sveta in družbe. Pri tem se, kot trdi Verschueren (prav tam: 96), pogosto ne zaveda, da ga ta množica omejuje in da bi zlahka ustvaril nove možnosti, ki bi kmalu postale vir novih omejitev. Rezultati analize uradnih besedil (Krapš Vodopivec 2008) kažejo, da lahko veliko večino zbranih in analiziranih besedil razvrstimo v dva do tri prevladujoče vzorce; tvorci uradnih besedil se torej držijo nekega ponotranjenega vzorca besedila (ki ni nujno šolski vzorec), redkeje pa se poslužujejo novih/drugačnih možnosti. Razlogi za to so najverjetneje v dejstvu, da uradna besedila implicirajo neko uniformiranost, ki je pričakovana s strani prejemnika besedila, pri čemer se te pričakovanosti pri tvorjenju zaveda tudi sporočevalec. To na videz preprečuje na eni strani subjektivnost prejemnika, na drugi pa inovativnost sporočevalca oziroma povzročča, da lahko s tvorjenjem „drugačnega“ besedila znotraj neke besedilne vrste (zlasti uradnega tipa) sporočevalec sporoča, da se zaveda tveganja morebitnega nerazumevanja ali celo zavrnitve s strani naslovnika. A če predpostavimo, da vsak tvorec piše besedilo, ki naj bi doseglo nek namen pri naslovniku, je najverjetneje po njegovem mnenju tveganje, da bo zavrnjen, manjše od verjetja v uspeh „drugačnega“ besedila. Tvorec je pri oblikovanju besedila gotovo predpostavil določenega naslovnika, pri katerem naj bi „drugačno“ besedilo uspešneje izpolnilo komunikacijski namen, in dopustil tudi možnost, da dejanski bralec besedila ne bo enak predvidenemu bralcu (oziroma občinstvu, Hoey 2001), zaradi česar bo besedilo manj uspešno izpolnilo namen.²⁰⁷

Prilagodljivost je tretja lastnost jezika, ki jo Verschueren (2000: 96,97) definira kot lastnost, ki uporabnikom jezika „*omogoča dogovorljive jezikovne izbire med spremenljivo paleto možnosti, s katerimi se*

približajo zadovoljitvi svojih komunikacijskih potreb (brez prilagodljivosti bi bilo jezik težko uspešno uporabljati v komunikacijske namene)“.

Verschueren opozarja, da se prilagodljivosti ne sme interpretirati enosmerno, saj lahko sicer prehitro zapademo v poenostavljeno pojmovanje (kot se je to dogajalo pri mnogih jezikoslovnih poskusih oblikovanja modelov sporazumevanja), da do jezikovnih izbir prihaja v skladu s predobstoječimi okoliščinami. To sicer drži, vendar velja tudi obratno – tudi izbire spreminjajo okoliščine oziroma se jim prilagajajo. Primer so sistemi vljudnosti, ki jih oblikujejo socialna razmerja, obenem pa tudi ta razmerja oblikujejo sistemi vljudnosti. Pojmovanje pragmatike, ki se ukvarja s prilagodljivostjo kot lastnostjo jezikovne rabe, naj bi bilo (Verschueren 2000: 99) nezdružljivo povezano s pojmovanjem univerzalnosti, ki se opira na Chomskyjevo²⁰⁸ zamisel o prirojeni jezikovni kompetenci – ta naj bi bila genetsko določena, samostojna sestavina mentalne strukture in naj bi vsebovala celotno univerzalno slovnico. Verschueren opozarja na nevarnost pristopa, ki domneva, da obstaja maksimalna univerzalnost – pri čemer raziskovalčeve lastne izkušnje maksimalno predstavljajo ustrezne univerzalne izkušnje (kot tako Verschueren označi npr. Searlovo teorijo govornih dejanj).

Te dileme, kot je bilo uvodoma že nakazano, se pojavljajo zlasti v zvezi s posredovanjem vzorcev besedil, ki naj bi jih kot normativne v okviru teorije sporazumevanja sprejemali dijaki v srednjih (in učenci v osnovnih) šolah in izhajajoč iz le-teh nadalje ta besedila tvorili, čeprav – kot je bilo že večkrat omenjeno – je vzorčnost teh besedil posledica odločitve jezikoslovne stroke, ne pa (tudi) empiričnih raziskav konkretne jezikovne realnosti.

Pomenljiva je Verschuernova (2000: 100) trditev, da je, če se želimo v zvezi z jezikovno rabo izogniti postavljanju kriterijev na osnovi univerzalne jezikoslovčeve izkušnje, pri preučevanju jezikov in njihove rabe primerneje sprejeti domnevo o minimalni univerzalnosti.²⁰⁹ V zvezi s posredovanjem vzorcev uradnih besedil se zdi namreč najbolj smiselna rešitev naslednja: na osnovi kontinuiranih raziskav relevantnega vzorca jezikovne realnosti oziroma pojavitev konkretnih besedil (kar v današnjem času že zaradi dejavnosti korpusnega jezikoslovja ne bi smel biti več problem) izoblikovati splošna nezavezujoča načela, ki bi kazala, kakšna je trenutno prevladujoča konkretna uresničitev posamezne vrste besedila. Ta načela bi sicer ponujala smernice tako učiteljem pri posredovanju znanja v okviru šole kot tudi tistim posameznikom, ki ne želijo izstopati iz t. i. družbenega „mainstreama“, ne bi pa imela normativne vrednosti oziroma vrednosti vzorcev, neupoštevanje katerih bi bilo družbeno nesprejemljivo oziroma manj sprejemljivo.

Slednje se zdi zlasti pomembno z vidika kurikularne prenovе, ki kot enega temeljnih ciljev navaja razvijanje prožne jezikovne zmožnosti posameznika. Zato posredovanje preveč natančno določenih oziroma togih/statičnih vzorcev besedil kot edinih „primernih/ustreznih“

208 Gl. Chomsky 1989 in Vitez 1999: 26.

209 Sploh ker naj bi bilo empirično raziskovanje v bistvu protislovno: za utemeljitev in potrditev vsake teoretične trditve je potrebno empirično delo, obenem pa so kot opisno in heuristično orodje celo za najbolj empirične naloge potrebni teoretični okviri (pri čemer Verschueren poudarja, da nima namena razvijati teorije z univerzalističnimi težnjami).

210 To potrjuje tudi mnenje učiteljev v anketi, v kateri so bili naprošeni za oceno naslednje izjave: „Prikazovanje variantnosti v jeziku, ki jo norma dopušča, je pri pouku slovenskega jezika moteče.“ Kar 59 % učiteljev je izbralo ocene 1, 2 oz. 3 na 6-stopenjski lestvici, pri čemer je ocena 1 pomenila nestrinjanje z izjavo (gl. anketo za učitelje, poglavje 2.2.2.1, vprašanje 3).

211 Omenjeni avtorici sta tudi soavtorici Rokusovih učbenikov za OŠ in SŠ, v katerih je izkazan prenos navedenega modela v „šolsko teorijo“. Več o tem Križaj Ortar, Bešter 1995/1996; Bešter, Križaj Ortar 1994; Krapš Vodopivec 2008 (poglavje 2.1.1: T. i. slovenski model sporazumevanja in prenos le-tega v pedagoško teorijo).

212 Zavedam se, da je pri prenosu nekega teoretičnega modela v šolsko teorijo potreben model poenostaviti, vendar pa se zdi potrebno vsaj nakazati, da v realnih komunikacijskih situacijah stvari niso tako enoznačne, sicer lahko najdemo vzporednice celo s povsem nepragmatično shemo sporočanja v Slovenski slovnici (več o tem Krapš Vodopivec 2008: 23).

v okviru šole kot pomembne družbene inštitucije izobrazbe ne more biti (samo)zadostno, saj jezikovna realnost prevečkrat izkazuje povsem drugačno sliko, kot jo ponujajo učbeniki – v sporazumevalni realnosti se dijaki/učenci srečujejo z drugačnimi besedili, kot so tista, ki jih berejo v jezikovnih učbenikih.²¹⁰ Kriterij izbire besedil, ki sodijo v jezikovni učbenik, kot je bilo že zapisano, pa je omejen na skopo oznako: v učbenik sodijo „dobra“ besedila oziroma „pravilna“ besedila, ki jih v jezikovni realnosti „zelo težko izsledimo“ (prim. Stabej 2008: 8). Zato naj bi bilo za potrebe šolske teorije vsako v realnih komunikacijskih okoliščinah nastalo besedilo potrebno predelati, da dobimo „primerno in pravilno“ besedilo (torej besedilo, ki je slovnično/pravopisno pravilno in izpolnjuje vse ostale kriterije, določene s strani stroke) – šele tako besedilo lahko predstavlja vzorec, ki ga (lahko) posreduje šola. Šola je inštitucija, ki ima pomembno socializacijsko vlogo, zato naj bi ustrezno pripravila bodoče udeležence in soustvarjalce družbenega življenja – ponudila naj bi jim znanje, potrebno za tako udejstvovanje. Prehajanje določenih npr. besedilnih vzorcev preko šolske prakse na uporabnike jezika ima med drugim tudi namen vzpostavljanja določenega stanja v družbi oziroma „*vzpostavljanja ter vzdrževanja hierarhične strukture neke skupnosti*“, saj predstavlja „*predpisovanje jezika izkazovanje družbene moči*“ (Stabej, 2008: 3). Stabej (prav tam: 7) nadaljuje, da naj bi bili prav jezikovni učbeniki „*vir oblikovanja jezikovnih vedenj in prepričanj v skupnosti, bodisi v neposrednem stiku z učenci bodisi po ovinku prek učiteljev*.“

3.4 Analiza jezikovnih učbenikov

V slovenskem prostoru sta t. i. pragmatični sporazumevalni model izpeljali/oblikovali Marja Bešter (1992) in Martina Križaj Ortar (Bešter, Križaj Ortar 1994); njun opis tega modela vključuje/zajema mnoge pomembne komunikacijske modele iz tuje literature in povzema dotedanje slovenske opredelitve sporazumevanja. V skladu s pojmovanjem sporazumevanja in jezika nasploh znotraj tega modela je bil leta 1998 prenovljen učni načrt za slovenski jezik, posledično pa so bili izdani tudi novi učbeniki/delovni zvezki za slovenski jezik.²¹¹

Razumljivo je, da je bila pri prenosu omenjenega modela v šolsko prakso potrebna določena poenostavitev (predvsem upoštevajoč cilje prenovljenega učnega načrta za slovenski jezik). Vendar pa se zdi, da shematičen prikaz tako prožnega raziskovalnega predmeta, kot je sporazumevanje, ne bi smel biti povsem zavezujoč za uporabnika. Navaja se npr., da „*sporočevalec mora upoštevati naslovnika pri tvorjenju sporočila*“ (Bešter, Križaj Ortar 1994), da bo sporazumevanje uspešno, čeprav naj bi se pragmatični komunikacijski modeli izogibali zapovedovanju in naj bi opisovali stanje v jezikovni realnosti.²¹²

Iz omenjenega modela je tudi mogoče razumeti, da je postopek nastajanja besedila nekaj dokončnega, statičnega, torej da gre pri procesu tvorčeve dejavnosti za zaporedje racionalnih in na vseh ravneh nadzorovanih izbir (tj. *sporočevalec najprej izbere namen, temo, nato način razvijanja teme in ustrezno jezikovno sredstvo itd.*); nikjer ni nakazano, da gre v realnosti za veliko bolj kompleksno in ne v celoti načrtovano dejavnost izbiranja, kot poudarja že Verschueren. Prav tako lahko le z vidika šolske poenostavitve na raven razumljive in uporabne definicije upravičimo npr. povezavo izbora dveh nenormativnih („izmuzljivih“) kategorij namena in teme z normativnima kategorijama pravopisa in pravorečja (Bešter, Križaj Ortar 1994: 8).²¹³

V naslednjih poglavjih bo predstavljena analiza potrjenih učbenikov za oš in sš, pri kateri sem se, kot je bilo uvodoma že pojasnjeno, zaradi časovne omejitve usmerila le v kritičen pregled podajanja snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah, tako z vidika ugotovitev predhodne analize besedil²¹⁴ kot tudi z vidika lastnih pedagoških izkušenj. Pri pregledovanju učbenikov me je predvsem zanimalo, kako je posamezen učbenik zasnovan – pri vseh sem pregledala kazalo oziroma razporeditev snovi po letnikih in znotraj letnika. Osredotočila sem se na to, kako učbenik uvaja snov o sporazumevanju in besedilnih vrstah, koliko je ta snov neposredno povezana z obravnavo slovnice/pravopisne snovi, kako je z uporabo terminologije in razlagami.

Pregledala sem vse potrjene učbenike,²¹⁵ ki so bili v času raziskave uporabljani v sš in oš, in sicer:²¹⁶

A) učbenike za gimnazije:

- a) Z besedo do besede 1, 2, 3, 4, Mladinska knjiga
- b) Govorica jezika 1, 2/3, 4, Modrijan
- c) Na pragu besedila 1, 2, 3, 4, Rokus

B) učbenike za srednje poklicne in tehniške šole:

- a) Besede 1, 2, 3, 4, 5, DZS
- b) Govorica jezika 1, 2/3, 4, Modrijan
- c) Z besedo do besede 1, 2, 3, 4, Mladinska knjiga

C) učbenike za osnovne šole:

- a) Slovenščina 7, 8, 9, Mladinska knjiga
- b) Slovenščina za vsak dan 7, 8, Rokus
- c) Slovenščina za vsakdan in vsak dan 7, 8, 9, Rokus
- d) Hura za slovenščino 8, 9, DZS

Najprej in najbolj natančno sem analizirala Rokusove učbenike za srednjo šolo Na pragu besedila.²¹⁷ Pregledala sem prenovljene Rokusove učbenike – in sicer poglavja o sporazumevanju in besedilih.²¹⁸ Pri učbeniku za prvi letnik sem ta poglavja analizirala tudi primerjalno s prvo izdajo tega učbenika ob prenovi UN l. 1998, ker je iz primerjave lepo razvidna težnja avtorjev prenovljenih učbenikov, da bi

213 Več o tem Krapš Vodopivec 2008: 24.

214 Primerjalna analiza „učbeniških“ vzorcev uradnih besedil (iz učbenika Na pragu besedila) z zbranimi vzorci uradnih besedil iz sporazumevalne realnosti (tj. prošnje, prijave na razpis, pooblastila, pritožbe) v Krapš Vodopivec 2008.

215 Spletna stran Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, šolsko leto 2009/2010: katalog potrjenih učbenikov za srednjo šolo in katalog učbenikov za osnovno šolo.

216 Natančni bibliografski podatki o naštevanih učbenikih so v poglavju Literatura in viri.

217 Srednješolski Rokusov učbenik je bil temelj primerjalne analize učbeniških in „avtentičnih“ besedil v okviru raziskave pri pripravi moje doktorske disertacije, ker ga sama od leta 1998 pri pouku tudi uporabljam. Rokusove učbenike za OŠ in SŠ uporablja tudi velika večina šol po Sloveniji, kar sta pokazali anketa za učitelje (gl. poglavje 2.2.2.1, vprašanje 13) in anketa za učence, ki smo jo izvedli v okviru iste projektne raziskave in je prav tako opisana v poglavju 2 (gl. poglavje 2.3.2.1, vprašanje 1).

218 V tej raziskavi se osredotočam samo na poglavja o sporazumevanju in besedilnih vrstah, kar pa glede na to, da UN temelji na postavki, da se pri razvijanju jezikovne zmožnosti učenca/dijaka „izhaja iz besedila“, sploh ni obrobna zadeva.

se izognili preveč zapletenemu sistemu delitve besedil, preveč zapletenim in nerazumljivim pojmom iz teorije sporazumevanja – zato so v prenovljene učbenike uvedli nove sisteme, na videz so zadevo poenostavili, a uvedli so spet nove termine, nove sisteme ...

Ostale srednješolske učbenike za slovenščino sem pregledovala primerjalno z Rokusovimi učbeniki, primerjala pa sem jih tudi med sabo. V analizi navajam npr. le sestavo poglavij o (uradnih) besedilih, primerjalno z Rokusovimi učbeniki, sicer pa v poglavju 3.5 predstavim splošno podobo Modrijanovih učbenikov, učbenikov Mladinske knjige in učbenikov Besede založbe DZS. Natančnejših analiz posameznega učbenika na tem mestu ne navajam. Osnovnošolske učbenike predstavim na kratko, izhajajoč iz enakega izhodišča.

3.4.1 Rokusovi učbeniki za srednjo šolo

3.4.1.1 Členitev snovi

v prenovljenih Rokusovih učbenikih

V prenovljenih učbenikih je delitev snovi drugačna kot v starih, zastavljena po sistemu, da se vsako leto obdela nekaj slovnčnih poglavij, nekaj pravopisnih in pravorečnih tem ter nekaj besedilnih tipov/vrst.

V **učbeniku 1** so tako naslednja poglavja: Jezik (Besedni jezik, Slovenski jezik (sj), Zvrsti sj, Nastanek sj), Sporazumevanje (Dvo-smerno in Enosmerno – o tem več v nadaljevanju), Besedilo (Dvogovorna besedila: raziskovalni pogovor – intervju; uradni dopisi – zahvala, opravičilo, vabilo; Enogovorna besedila: predstavitev kraja, osebe, opis naprave, opis postopka, reklamno besedilo), Pravorečje (Prozodične prvine besedila, Glasovne in prozodične prvine besede), Pravopis (Zapisovanje glasov s črkami, Zapisovanje prevzetih besed in besednih zvez, Pisanje skupaj, narazen ali z vezajem, Deljenje besed, Kratak pregled razvoja pisave, Kratak pregled razvoja slovenske pisave).

V **učbeniku 2**: Jezik, Beseda (Kaj je, Pomen, Frazemi, Pomenska razmerja med besedami, Slogovna vrednost besed, Izvor besed, Tvornost besed, Oblikovna stran besed – besedne vrste, Tvarna stran besed), Slovarji, Besedilo (Dvogovorna besedila: pogajalni pogovor, Enogovorna: referat, publicistično poročilo, reportaža, življenjepis, javno obvestilo, vabilo, opravičilo, zahvala), Pravorečje, Pravopis (Pisanje z veliko začetnico).

V **učbeniku 3**: Jezik (Slovenščina kot prvi jezik v zamejstvu, Slovenščina kot prvi jezik v izseljenstvu), Skladnja (Skladanje, Skladenjska/slovnčna sestava besedil, Poved, Stavek /.../, Zveza stavkov /.../, Večpovedno besedilo /.../, Besedilo (Dvogovorna besedila: prepričevalni pogovor; uradni dopisi – prošnja, prijava, pritožba; Enogovorna

besedila: poljudnoznanstveni članek, seminarska naloga, komentar, esej), Pravorečje, Pravopis (Ločila).

V učbeniku 4: Jezik (Jezikovna politika v RS), Zgodovina slovenskega knjižnega jezika in jezikoslovja (Od naselitve do 20. stol.), Besedilo (Dvogovorna besedila: okrogla miza, Enogovorna besedila: znanstveni članek, predavanje, zapisnik, zakon in statut, odločba, besedilo politične propagande), Povzetek o vrstah besedil.

3.4.1.2 Poglavlji Sporazumevanje in Besedila v Rokusovih učbenikih – splošne pomanjkljivosti²¹⁹

- (hitra) zastarelost posredovanih besedil iz avtentičnega okolja – sploh v poglavju Sporazumevanje pa tudi sicer (npr. Na pragu besedila 2008: 31, 50, 54 ...);²²⁰
- problematičnost kriterija izbire besedil, ki so privzeta v učbenike („morajo biti primerna, ustrezna in pravilna“ – kako naj bo tak pristop funkcionalen, če se potem dijaki v avtentičnih sporazumevalnih situacijah srečujejo z drugačnimi besedili, ki niso vedno v vsem najbolj „ustrezna“; potrebno bi bilo ločiti sporazumevalni vidik od strogo normativnega – slovnično-pravopisni del, standardni knjižni jezik);
- nefunkcionalnost pristopa, ki npr. natančno predpisuje, kako naj se tvori besedilo, kakšna naj bo oblika določenega besedila (neizhajajoč iz empirične analize avtentične jezikovne produkcije ...); uporabljena besedila so obravnavana kot normativna, podana kot vzorci (dijakovo znanje oziroma produktivno/receptivno zmožnost se vrednoti na osnovi odstopanja od teh vzorcev – kar se je, kot sem nakazala uvodoma, izkazalo za neuspešno), ni pa nobenih empiričnih raziskav, na osnovi katerih bi bilo jasno, razumljivo, zakaj so ravno ta besedila normativna (ni preverljivosti);²²¹
- dijaki so še vedno preobremenjeni z neuporabnimi termini; preveč je teorije v smislu znanstvene metajezikovne formulacije (opis jezika; model jezikovnega opisa se prenaša na področje sporazumevanja kot takega – normiranje stvari, ki jih je težko podpreti z dokazi);
- ustvarjanje na videz avtentičnih sporazumevalnih situacij, v katerih se dijaki ne znajdejo, so jim tuje, zanje niso avtentične

219 Podobne pomanjkljivosti, kot bo razvidno iz nadaljnjih analiz, najdemo tudi v ostalih obravnavanih učbenikih.

220 M. Bešter Turk je na seminarju za učitelje (Nova Gorica, marec 2008) predstavila posodobljene učbenike. Izpostavila je, da so besedila pomembna, saj se pri pouku izhajajo iz besedila, tvori besedila; menila pa je, da ni tako zelo pomembno, koliko je besedilo vsebinsko in tematsko za dijaka aktualno, saj naj bi se ti pri pouku ukvarjali predvsem s sestavo besedila in njegovo jezikovno platjo. Dejstvo, da dijaki pri pouku spoznava določene vzorce besedil, v realnosti pa drugačne, po njenem mnenju tudi ni pretirano moteče. Zanimiv je tudi odgovor na vprašanje, od kod avtoricam podatek, da se uradna besedila piše le po takem vzorcu, kot jih ponuja učbenik, in sicer: za pomoč so bile naprošene strojepiske, ki naj bi se s temi besedili srečevale vsakodnevno in naj bi imele pri tvorjenju uradnih besedil največ izkušenj.

221 Pri tem so tudi profesorji premalo fleksibilni, da bi sami našli pot iz „neaktualnosti“; kar jim je mogoče oprostiti, saj so „omejeni“ z UN, predvsem pa z maturo, na kateri je tvorjenje neumetnostnega besedila vrednoteno po teh predpisanih vzorcih in ovrednoteno s precejšnjim številom točk (znotraj same razčlemba neumetnostnega besedila) ...

3.4.1.3 Primerjalni pregled sestave učbenika za prvi letnik iz leta 2000 in prenovljenega učbenika za prvi letnik iz leta 2008

To primerjavo bom predstavila, da bi pokazala – kar sem izpostavila že v uvodu v analizo učbenikov – kako so tvorci učbenikov s prenovljenimi učbeniki sicer res odpravili neuporabne sisteme v okviru poglavja o sporazumevanju in neuporabne/nerazumljive termine, so pa uvedli nove sisteme, nove termine, zaradi česar ni obravnava snovi nič prijaznejša do uporabnika – dijaka. Oba učbenika sta sicer v skladu z UN, prvi z UN iz l. 1998, drugi s posodobljenim UN iz l. 2008, ki pa je nastal na osnovi prvega, zato se obseg obravnavane snovi, kot je razvidno iz kazala, ni bistveno spremenil.

Kazalo učbenika iz leta 2000 zajema naslednja poglavja: Jezik (Kaj je, Besedni jezik, Besede, Slovnična ter pravorečna in pravopisna pravila, Slovenski jezik (sj), Socialne zvrsti sj, Nastanek sj), Sporazumevanje (Kaj je, Sporočanje, Sprejemanje besedil), Besedilo (Kaj je, Vloge besedila, Vrste besedil), Obravnava besedilnih vrst (intervju, predstavitev kraja, osebe, naprave, postopka, reklamno besedilo, zahvala, opravičilo, vabilo).

Kazalo prenovljenega učbenika (2008) je navedeno v poglavju 3.4.1.1.

3.4.1.3.1 POGlavJA SPORAZUMEVANJE 2000/2008, BESEDILO 2000/2008, BESEDILNE VRSTE 2000/2008 – PRIMERJALNO

Primerjalno sem pregledala tri poglavja – Sporazumevanje, Besedilo, Besedilne vrste. Tabela 48 kaže, koliko se je – vsaj skozi prvi pogled na kazalo – spremenila sestava teh poglavij. S krepkim tiskom in puščico spredaj so označeni naslovi poglavij, ki jih predstavljam; samo krepko pa so obarvani glavni naslovi v posameznem poglavju. Kot je razvidno iz tabele, sta prva dva naslova poglavij ohranjena tudi v novem učbeniku, zadnji naslov (tj. Obravnava besedilnih vrst) pa je izpuščen, saj so posamezne besedilne vrste obravnavane v poglavju Besedilo, v katerem se po novem besedila delijo na dvogovorna in enogovorna – in v okviru te delitve je mogoča tudi obravnava posameznih besedilnih vrst, katerim je bilo prej namenjeno ločeno poglavje.

Tabela 48: Kazali učbenika 1 iz leta 2000 in učbenika 1 iz leta 2008 – primerjalno

| Učbenik 1, 2000 | Učbenik 1, 2008 |
|---|---|
| → Sporazumevanje | → Sporazumevanje |
| Kaj je sporazumevanje | Dvosmerno sporazumevanje |
| Sporočanje | <i>Pogovarjanje</i> |
| <i>Dejavniki sporočanja</i> | <i>Dopisovanje</i> |
| <i>Faze sporočanje</i> | Enosmerno sporazumevanje |
| <i>Načela uspešnega sporočanja</i> | <i>Sporočanje (govorno nastopanje in pisanje enogovornih besedil)</i> |
| Sprejemanje besedil | Faze sporočanja |
| | Načela uspešnega sporočanja |
| | <i>Sprejemanje enogovornih besedil</i> |
| | Poslušanje govornih nastopov |
| | Branje enogovornih besedil |
| → Besedilo | → Besedilo |
| Kaj je besedilo | Dvogovorna besedila |
| Vloge besedila | <i>Raziskovalni pogovor (intervju)</i> |
| Vrste besedil | <i>Uradni dopisi (zahvala, opravičilo, vabilo)</i> |
| Umetnostna in neumetnostna b. | Enogovorna besedila |
| Govorjena in zapisana b. | <i>Prikazovalna besedila</i> |
| Enogovorna in dvogovorna b. | Predstavitev osebe |
| Subjektivna in objektivna b. | Predstavitev kraja |
| Zasebna in javna b. | Opis postopka |
| Uradna in neuradna b. | Opis naprave |
| Praktičnosporazumevalna, uradovalna, strokovna in publicistična b. | <i>Propagandna (oglaševalna) besedila</i> |
| Prikazovalna, zagotavljalna, vrednotenjska, čustvena, pozivna, poizvedovalna, povezovalna in izvršilna b. | Besedilo ekonomske propagande (reklamno besedilo) |
| Obveščevalna, opisovalna, pripovedovalna, razlagalna in utemeljevalna b. | |
| → Obravnava besedilnih vrst | |
| Intervju | |
| Predstavitev | |
| Predstavitev osebe | |
| Predstavitev kraja | |
| Predstavitev naprave | |
| Predstavitev postopka | |
| Reklamno besedilo | |
| Zahvala, opravičilo, vabilo | |

3.4.1.3.2 POGlavJE SPORAZUMEVANJE (UČBENIK 2008)

Poglavje **Sporazumevanje** v novem učbeniku želi dati videz bolj funkcionalne postavitve, saj vsaj poskuša izhajati iz trenutne jezikovne situacije oziroma iz trenutnega stanja na področju raznovrstnih sodobnih možnosti za sporazumevanje. Podrobnejši pogled razkrije, da se globalno (razen v nekaj nujnih malenkostih) to poglavje ni spremenilo, vsebina ostaja enaka kot v starejši različici učbenika, le razporedjena je v drugačno zaporedje, razvrščena v nove sisteme, uporabljani so novi pojmi, o katerih pišem v nadaljevanju.

Poglavje Sporazumevanje je zelo obsežno poglavje, ki zajema veliko večino šolskega leta. V učbeniku obsega več kot 40 strani. Uvodoma so definirani pojmi *sporočanje*, *sprejemanje*, *sporočevalec*, *prejemnik*; *dvosmerno* in *enosmerno sporazumevanje* – slednji dve terminološki zvezi sta tudi naslova dveh obsežnejših podpoglavij.

Podpoglavje **Dvosmerno sporazumevanje** je členjeno na *Pogovarjanje* in *Dopisovanje* – pri čemer se glede na starejšo različico učbenika ločuje sam „sporazumevalni dogodek“ (*dvosmerno sporazumevanje*) od „rezultata sporazumevanja“ (*dvogovorno besedilo*, ki ga učbenik deli na več vrst: *pobudna*, *odzivna*, *čista dvogovorna*). Primeri za ta besedila (str. 31) še nekako dopuščajo jasne meje med posameznimi vrstami, poskus, da bi vanje uvrstili „živa“ besedila, o katerih dijaki sprašujejo, pa je po mojih dosedanjih izkušnjah pogosto neuspešen. Primer so recimo „odprta pisma“ v časopisih, ko avtor članka napiše neke vrste odziv na odprto pismo. Po učbeniških kriterijih je „odprto pismo“ pobudno besedilo, odziv nanj pa odzivno, ne pa tudi pobudno, čeprav je velika verjetnost, da se bo na odziv ponovno odzval pisec prvega besedila.

V podpoglavju **Pogovarjanje** sta uvedena pojma *pogovorna menjava* in *replika*, ki sta na tem mestu, nepojasnjeno, rabljena sinonimno (= *pobuda oziroma odziv nanjo*, str. 33), v prejšnji različici učbenika pa sta poimenovala različno stvarnost.

V nadaljevanju je uveden sistem, ki vsebuje štiri vrste pogovarjanja, ki se jih ločuje glede na „namen pobudnega govorca“ (str. 34), in sicer *raziskovalno*, *pogajalno*, *prepričevalno*, *povezovalno pogovarjanje* (v starem učbeniku so bili to „pogovori“, ko še ni bilo ločevanja med dejanjem in rezultatom sporazumevanja). Podani so primeri teh vrst pogovarjanja, pri čemer – če zanemarimo dejstvo, da se uvaja neživljenjske delitve in zapletene termine po nepotrebnem, saj je v teh primerih mogoč jasen, razumljiv opis – dijaki sami ugotovijo, kako nejasne so meje med enimi in drugim „pogovarjanjem“, saj vedo, da ko npr. „prepričujejo“ mamo, če lahko gredo v kino, se istočasno (ali skoraj istočasno) z njo tudi „pogajajo“.

Sledi definiranje *javnih*, *zasebnih*, *uradnih* in *neuradnih okoliščin* s primeri besedil, ki naj bi nastajala v enih ali drugih; potem pa so v štirinajstih obsežnih točkah navedena *načela* za pogovarjanje, v katerih

so omenjene tako zahteve, da sogovorca pri pogovoru „gledamo v oči“ in da ne „govorimo preglasno“, če gre za „zasebni pogovor v javnosti“, kot tudi navodila, kako vodimo uradni sestanek ali javni pogovor.

Podpoglavje **Dopisovanje** dopolnjuje podpoglavje Pogovarjanje (uporabljeni so isti pojmi v zvezi z zasebnimi, javnimi ... okoliščinami, pobudnimi, odzivnimi besedili ...), sicer pa je na tem mestu zaslediti največ novosti – ne govorimo več le o dopisovanju po *navadni pošti* (ki ga mladi skorajda več ne poznajo), ampak učbenik navaja tudi *sms-sporočila, spletne klepetalnice, elektronsko pošto*. Zanimiva je razlaga „jezikovne podobe sms-sporočil“, saj naj bi bila ta odvisna od sporočevalčevega pojmovanja sms-sporočila: če mu je to nadomestilo za pogovarjanje, uporablja neknižni jezik, če pa je „sms-sporočilo zanj le ena od oblik pisnega sporazumevanja, uporablja pretežno knjižni jezik“. Učbenik v zvezi s spletnimi klepetalnici navaja, da so „v rabi jezika zelo podobne sms-sporočilom“, pri „dopisovanju po elektronski pošti“ pa predvideva, da se „navadno uporablja knjižni jezik“ in ne omenja nobene alternative. Čisto na koncu pa učbenik ponuja še pojasnilo, kako naj bi si dopisovali po navadni pošti, in sicer izpostavlja „čist, nepopackan, nezmečkan (bel) papir“ in omenja, kam napisati ime in naslov naslovnika ter nalepiti znamko.

Naslednje podpoglavje je **Enosmerno sporazumevanje**, ki se deli na **Sporočanje (govorno nastopanje in pisanje enogovorih besedil)** in **Sprejemanje**. Znotraj podpoglavja Sporočanje je predstavljen „postopek za tvorbo besedil“ z naslovom **Faze sporočanja** (te so: *iznajdba, urejanje, ubesediljevanje, popravljanje osnutka besedila, prepisovanje popravljenega osnutka in navajanje virov, pomnjenje besedila in izdelovanje ponazoril, izvajanje govornega nastopa*)²²² in **Načela uspešnega sporočanja**.²²³

Sam opis postopka nastajanja besedila ni napačen s stališča, da se o tem z dijaki lahko precej prosto pogovarjamo, a le ob izpolnjenem pogoju, da si profesor dovoli mimo zastavljenih smernic v učbeniku in da poskuša snov, vezano na zapleten postopek nastajanja besedila, prenesti v situacijo, ki je dijakom dovolj blizu. Do sedaj se je pri mojih urah izkazalo, da velika količina ur, namenjena podajanju te snovi po učbeniških navodilih, ne obrodi sadov, sama tema pa je zelo dobro sprejeta s strani dijakov – pravzaprav sami sprašujejo, se želijo pogovarjati o sporazumevalnih možnostih, razmišljajo o tem, kakšno moč ima lahko jezik ..., ne primejo pa se jih dani in s strani UN zahtevani izrazi (faze sporočanja, sovisno besedilo, iznajdba, ubesediljenje ...) – zadevo opišejo po svoje, preprosteje – niti se jih ne prime postopek (popisan v fazah sporočanja), kako do „primernega“ besedila priti (vsak sam najde pot, individualno, ki mu najbolj ustreza, da pride do zelenega cilja – in sicer da doseže nek namen, da je sporazumevanje uspešno). V učbeniku so tudi ob vsakem „definiranem načelu“ podani primeri besedil, ki ustrezajo temu načelu. Gre za namensko izbrana

222 V starejši različici učbenika so bile faze tri, in sicer iznajdba, urejanje in ubesediljenje.

223 Te so:

1. Sporočamo z jasnim namenom.
2. Sporočamo le o tem, kar dobro poznamo.
3. Upošteujemo okoliščine sporočanja.
4. Upošteujemo pravine in pravila danega besednega jezika.
5. Upošteujemo oziroma posnemamo značilno zgradbo izbrane besedilne vrste.
6. Upošteujemo prednosti in pomanjkljivosti prenosnika.

224 Na seminarju „Opismenjevanje učenik in učencev, pismenost mladih in odraslih – vprašanja, dileme, rešitve“ maja 2010 v Žalcu je M. Križaj Ortar pokazala ta primer prošnje (vzete iz učbenika Na pragu besedila 1: 46), ki naj bi bila nefunkcionalna, kot dokaz, zakaj je treba učiti dijake „vzorcev“; na njen dokaz je ravnatelj žalske šole postavil protiargument, in sicer, da on dobiva veliko prošenj in da če bi nekdo napisal tako prošnjo, bi jo napisal z namenom, ne pa po pomoti! Kar sem poskusila tudi sama dokazati, ko sem poudarjala namen sporočevalca, saj si ta želi biti uspešen v sporazumevanju, torej namerno ne bo nikoli napisal besedila, ki bo neuspešno. Pri posredovanju takih vzorcev besedil, ki naj bi bili „napačni“, „neustrezni“, ne da bi za „neustreznost“ obstajali preverljivi kriteriji iz jezikovne realnosti, gre za Verschuernovo maksimalno univerzalnost, ko jezikoslovna elita določa, kaj je v jeziku prav in kaj narobe, „strokovno nepooblaščen množica“ pa naj bi to brez dokazov sprejela in upoštevala.

besedila, ki definicijo potrdijo. Se pa za ta besedila pogosto izkaže, da jih bodisi v jezikovni realnosti ne srečaš (primer prošnje – str. 46, gl. tudi nadaljnjo razlago) bodisi imajo v jezikovni realnosti povsem drugačen namen in so tudi sporazumevalno povsem uspešna (isti primer prošnje, ki je podan kot primer neuspešnega besedila, je lahko nastal z določenim namenom, saj nihče ne tvori besedila, da bi bil v sporazumevanju neuspešen). Včasih definicija ustreza le v primeru v učbeniku podanega besedila, ne pa tudi v primeru iz jezikovne realnosti vzetih besedil (npr. ločevanje med prepričevalnim in pogajalnim pogovorom, str. 33) ali pa je besedilo že popolnoma neaktualno in samo zanika načela, ki so podana kot relevantna (npr. Michael Owen je bil star 18 let že leta 2000 in tako tudi leta 2008, str. 54).

Nekatere stvari v poglavju o načelih uspešnega sporočanja so po mojem mnenju zastavljene zelo neživiljenjsko:

- npr. „sporočamo le o tem, kar dobro poznamo“ – vsakomur je jasno, da ne more govoriti ali pisati o stvareh, o katerih nič ne ve; tudi je vsakomur jasno, da se vedno sporoča z nekim namenom, pa pri tem ni potrebno, da zna te namene poimenovati tako, kot so poimenovani v učbeniku ...;
- tudi ni res, da je namen vedno jasen, ne sporočevalcu, ne naslovniku, pa je kljub temu lahko dosežen (včasih ne izrečemo/ zapišemo nečesa z jasnim namenom, pa bo naslovnik naše sporočilo dojel/sprejel ...); najbrž tudi za dijake ni pomembno vedeti, ali je namen izražen posredno ali neposredno, temveč samo, da v določenih situacijah ni mogoče uporabiti obeh možnosti (npr. A imaš rep? Prosim, zaprite vrata): ta „definicija“ jih tudi zelo moti, jim je nejasna – znajo presoditi, da v določenih okoliščinah seveda ne morejo uporabiti vseh možnosti izrazitve nekega namena (npr. ravnatelj ne bodo rekli A imate rep?, če bodo želeli, da zapre vrata), ne razumejo pa prav jasno, zakaj je to posredno, drugo pa neposredno, pri čemer se postavlja vprašanje, zakaj bi to razliko sploh morali „razumeti“;
- dvoumno je vprašanje resničnosti podatkov („sporočamo samo resnične podatke“, kakor je predstavljeno s primerom besedila iz časopisa v učbeniku, str. 50) – tako formulirana usmeritev je zavajajoča, saj je spet vsakomur samoumevno, da želi sporočiti resnične podatke, v nasprotnem primeru gre za hoteno željo po sporočanju neresnice ali za pomoto;
- vprašljivo je definiranje jedrnatosti, natančnosti ...;
- „izberemo ustrezno temo, saj naslovnika lahko vsiljevanje tem, ki so všeč samo sporočevalcu, odvrne od sprejemanja“ – kaj je ustrezna tema? Konkretnih situacij je toliko in tako različnih, da take formulacije ne zdržijo niti dveh;
- „upoštevamo/posnemamo značilno zgradbo izbrane besedilne vrste“ – kot primer neustreznega besedila prošnje za delo je

podan primer (str. 46), kjer naj sporočevalka ne bi dosegla namena, a vse to je le ugibanje, saj niso podane okoliščine, v katerih je oseba tako prošnjo napisala, pa tudi zanesljivo lahko trdim, da takega besedila v jezikovni realnosti nisem zasledila (nekatero prošnje, ki sem jih v okviru doktorske raziskave analizirala, so imele elemente tega besedila, tj. zaznati je bilo željo tvorca po inovativnosti pri sporočanju, po preseganju nekih formalnih „vzorcev“, nobeno pa ni bilo povsem brez vsaj približnega zavedanja tvorca, da gre za uradno sporočanje, ki ne dopušča popolne subjektivnosti, osebnosti ...); tvorec gotovo želi biti uspešen v sporazumevanju, sploh če gre za pisanje prošenj za delo, zato nečesa ne bo tvoril iz preproste nevednosti ali zaradi želje po neuspehu; če tvori drugačno besedilo od „pričakovanega“, je verjetno zadaj namen.²²⁴

Podpoglavje **Sprejemanje besedil** se deli na **Poslušanje govornih nastopov** in **Branje enogovornih besedil** in je po obsegu opisnega besedila zelo obsežno – zelo na dolgo je opisan „postopek“ poslušanja/branja; navedeni in razloženi so raznovrstni termini v zvezi s tema dvema dejavnostma.²²⁵ Gre za zelo umetno predstavljen postopek, „priporočeno“ je, kako naj se posluša, bere ... Dijaki so, po mojih izkušnjah, zmedeni, ker morajo poznati razliko med npr. razločevalnim poslušanjem in poslušanjem z razumevanjem ..., predvsem pa se jim zdi tak pristop k dejavnostma, ki ju vsakodnevno izvajajo, nejasen, nepotreben, saj ne razumejo, zakaj morajo za uspešno sprejemanje besedil poznati poimenovanje posameznih faz branja oziroma poslušanja.²²⁶

V tem poglavju je tudi zapisano, da naj bi dijaki „analizirali, vrednotili besedilo, njegovo pravilnost, primernost ...“ (str. 69), kar je sicer v skladu z UN, saj naj bi na ta način dijaki usvojili potrebno znanje za kasnejše kompetentno tvorjenje podobnih besedil. Po mojih izkušnjah tak pristop ne dosega zelenih ciljev, saj dijak ne postane nujno kompetentnejši tvorec neke besedilne vrste, če zna primer te besedilne vrste analizirati oziroma ovrednotiti njegovo pravilnost ... glede na nek predpostavljeno uveljavljen, „normativni“ vzorec.

Če povzamem povedano, lahko rečem, da želi to poglavje v novem učbeniku dajati videz bolj funkcionalne postavitve, saj vsaj poskuša izhajati iz trenutne jezikovne situacije oziroma iz trenutnega stanja na področju raznovrstnih sodobnih možnosti za sporazumevanje (v poglavju o pogovarjanju/dopisovanju so na novo omenjene spletne in telefonske možnosti komuniciranja, ki jih v prejšnjem učbeniku ni bilo: sms-sporočila, klepetalnice ...). V novem učbeniku je manj nerazumnih/nefunkcionalnih/neživljenjskih delitev in sistemov ter pojmov (npr. dejavniki sporočanja ...), ki so povsem neuporabni (pogojno lahko sprejmemo njihovo uporabnost v smislu enostavnejšega systemskega

225 Učbenik ločuje: razločujoče poslušanje, razčlenjujoče poslušanje in poslušanje z razumevanjem; ločuje tudi tri faze, in sicer dejavnosti pred, med in po poslušanju, ki so natančno opredeljene in katerim morajo dijaki slediti tudi pri reševanju nalog v delovnem zvezku; pri branju pa učbenik ločuje bralne tehnike: informativno branje ali branje s preletom, selektivno ali diagonalno branje in podrobno ali študijsko branje ter ponovno navaja faze: dejavnosti pred, med in po branju.

226 Konkretno tega področja v anketi za učence (gl. poglavje 2.3) nismo preverjali, ker je bila anketa namenjena tako osnovno- kot srednješolcem. Posredno pa kaže na to, da učencem/dijakom učbenik za slovenščino (v ospredju je Rokusov učbenik za OŠ in SŠ, ker je ta, sodeč po rezultatih anket, tudi najpogosteje rabljen) ne predstavlja vira, ki bi ga uporabili, ko naletijo na jezikovni problem, ampak sta najpogosteje vir pomoči okolica (domači, sošolci) oziroma splet; zanimivo pa je, da učencev/dijakov ne moti, da morajo pisati besedila po vzorcu iz učbenika, čeprav na drugi strani menijo, da poznavanje tipov besedil in njihovih značilnosti ne pripomoreta bistveno k razvoju sporazumevalne zmožnosti. Več o tem v analizi rezultatov ankete za učence (poglavje 2.3.2.1).

227 V anketi za učence so se učenci/dijaki pri vprašanju, katere vire najpogosteje uporabljajo pri pisanju npr. seminarских nalog, najpogostejše odločali za spletne iskalnike, veliko manj pogosto pa za učbenik (gl. vprašanje 6 v poglavju 2.3.2.1). Ta odgovor je v povezavi z odgovorom učencev, ki kaže, kako redko učitelji uporabljajo jezikovnotehnoške možnosti pri pouku (gl. vprašanje 9 v poglavju 2.3.2.2), lahko pokazatelj, da je med enim in drugimi velik razkorak – učenci/dijaki obvladajo prakso, učitelji teorijo.

228 Kriterij izbire teh besedil za uporabo v didaktičnem procesu v posameznem letniku ni jasen – v UN je le namig na „primernost besedila glede na starost dijaka“ – niti ni jasen kriterij, na osnovi katerega so bila oblikovana „pravila“ za tvorjenje teh besedil, ki naj bi se jih dijaki držali: eno „načelo uspešnega sporočanja“ je npr. „upoštevamo zgradbo dane besedilne vrste“; za vsako besedilno vrsto je podan „vzorec“, ki naj bi mu dijaki sledili.

poročanja o nekem besedilu in enostavnejšega vrednotenja, k čemur šolska praksa teži, pa še v tem primeru je to mogoče storiti opisno).

Toda ponovno so uvedeni novi termini (enosmerno, dvosmerno sporazumevanje ...) – zelo nejasno, nedorečeno, pri čemer sistem nikakor ne zajame vseh besedil – in nove delitve, ki do neke mere ustrezajo potrebam/zahtevam uspešnega didaktičnega pristopa pri pouku slovenščine, še vedno pa so nenaravne. Postavljene so smernice v obliki pravil, kako naj bi se uporabljalo nove jezikovnotehnoške možnosti – v smislu določanja, kdaj je npr. v sms-sporočilih primerna raba neknjižnega jezika, kdaj pa je obvezen knjižni jezik., nikjer ni razvidno, da bi te smernice podpirale empirične raziskave. Za dijake je to, po mojih izkušnjah, precej nesmiselna zadeva, saj sami praktično „od zibke“ živijo s temi jezikovnotehnoškimi možnostmi in se jim zdi milo rečeno nenavadno, da bi jim uporabo jezika na teh področjih krojili učbeniki, za katerimi stojijo starejši, ki imajo veliko manj „znanja“ ne tem področju oziroma so vsaj manj vsakodnevno vključeni v to sporazumevalno okolje.²²⁷

3.4.1.3.3 BESEDILNO IN BESEDILNE VRSTE V ROKUSOVIH UČBENIKIH V VSEH LETNIKIH

Kriterij izbire besedilnih vrst/tipov po posameznih letnikih ni pojasnjen²²⁸ – v starejši različici učbenika so naslednja besedila: **prvi letnik**: intervju, predstavitev kraja, osebe, naprave, postopka, reklamno besedilo, zahvala, opravičilo, vabilo; **drugi letnik**: pogajalni pogovor, referat, poročilo, reportaža, življenjepis, uradno potrdilo, pooblastilo, izjava; **tretji letnik**: prepričevalni pogovor, poljudno-znanstveni članek, ocena, esej, zapisnik, uradna prošnja, prijava, pritožba; **četrti letnik**: javno vabilo, zahvala in pismo, politična propaganda, zakon in statut, upravna odločba, okrogla miza, predavanje, znanstveni članek, strokovno poročilo.

V prenovljenih učbenikih se v skladu z UN, ki ponuja obvezna, izbirna in dodatna znanja, spremeni tudi število in vrsta obravnavanih besedil. Obravnava besedilnih vrst v prenovljenih učbenikih sodi k poglavju **Besedilo** (v prvem letniku), v prejšnjem učbeniku so se besedilne vrste obravnavale kot samostojno poglavje. Pozitivna sprememba je, da so v novem učbeniku opuščene vse nefunkcionalne, neživljenjske členitve besedil na različne vrste (npr. prikazovalna, zagotavljalna, vrednotenjska, čustvena, pozivna, poizvedovalna, povezovalna in izvršilna besedila), za katere kriteriji delitve niso bili povsem jasni. Dijakom se je posredovalo veliko nepotrebnih strokovnih izrazov, ki naj bi jih pri obravnavi besedila uporabljali. Poznavanje teh izrazov za opis besedila ni bilo nujno, še manj pa funkcionalno – delo je otežilo tako dijaku kot tudi profesorju, ki je te delitve vedno znova umetno, na pamet „pomnil“. Sistemi delitve besedil so bili oblikovani na podlagi strokovne literature – v skladu s t. i.

„slovenskim sporazumevalnim modelom“, izhajajoč zlasti iz teorije govornih dejanj, kriteriji zanje so na teoretični ravni dovolj uspešni, nedorečeni in nepopolni pa so, ko trčijo ob hitro spreminjajočo se sporazumevalno dejavnost.

Besedilo je definirano s pomočjo zahtevnih terminov (smiselnost, sovisnost, zaokroženost), nadalje pa učbenik deli besedila na dvogovorna besedila in enogovorna besedila. V prvem letniku se najprej obravnava intervju, zahvalo, opravičilo, vabilo (= uradni dopisi), ki sodijo pod dvogovorna besedila; ostala besedila pa pod enogovorna besedila, in sicer med „prikazovalna besedila“ sodijo predstavitev kraja, osebe, naprave, postopka – pri teh so nekoliko spremenjena, nepojasnjeno, tudi poimenovanja vrst besedil (npr. iz „predstavitev postopka/naprave“ v npr. „opis postopka/naprave“; v prejšnjem učbeniku je pojem predstavitev naprave združeval v sebi tudi opis); med „propagandna besedila“ pa reklamno besedilo oziroma besedilo ekonomske propagande.

Pri obravnavi posamezne besedilne vrste učbenik sledi načelu, da dijaki besedilo najprej sprejemajo (ga torej berejo, poslušajo ali gledajo), se nato ob sprejemanih besedilih poučijo o značilnostih besedilne vrste, najprej v obliki odgovarjanja na vprašanja v zvezi z danimi besedili, nato pa v obliki natančno definiranih lastnosti posamezne besedilne vrste (ne da bi bila dopuščena ali vsaj omenjena mogoča dvojnost, trojnost možnosti, kar zlasti velja za uradna besedila). V nadaljevanju (npr. v delovnem zvezku) večinoma ta besedila po „navodilih“ in skladno z „vzorcem“ v učbeniku tudi tvorijo.

Tudi v drugem letniku so besedila v novem učbeniku razporejena v dve skupini – med dvogovorna (pogajalni pogovor) in med enogovorna (vsa ostala). Isti sistem je ohranjen v tretjem letniku, pod dvogovorna besedila sodita prepričevalni pogovor in uradni dopisi (prošnja, prijava, pritožba); za četrti novih učbenikov še ni.

Besedilne vrste (še posebej uradna besedila)²²⁹ so v Rokusovih učbenikih obravnavane po naslednjem sistemu:

- najprej so dijakom zastavljena splošna vprašanja o poznavanju npr. prijave, prošnje, pritožbe, torej o tem, ali so se že srečali s temi besedili in (če so se) v kakšnih okoliščinah;
- sledijo „vzorčni“ primeri besedil in razlaga posamezne besedilne vrste – s podatki o „značilni zgradbi in vsebini“, ki so tudi osnova za to, kako naj bi dijaki ta besedila kasneje tvorili – pri tem niso podane dvojne ali trojne možnosti, ampak le ena, „normativna“ – (in na podlagi odstopanja od le-teh naj bi se dijakovo produktivno zmožnost vrednotilo – kar se, kot kažejo rezultati ankete za učitelje, tudi v dobri polovici primerov počne);²³⁰
- na koncu sledijo naloge za dijake, s katerimi naj bi utrdili usvojeno znanje, ter naloge tvorjenja obravnavanih besedil po vzorčnem primeru (kadar je seveda to mogoče; pri npr. publicističnem poročilu so naloge tvorjenja izvzete);

229 Ki so me, kot sem pojasnila, že v okviru doktorske raziskave najbolj zanimala, zlasti zato, ker sem predvidevala, da zanje veljajo bolj stabilni vzorci in bolj dorečena pravila. Prošnje, prijave na razpis, pritožbe itd. sem natančno analizirala v svoji doktorski raziskavi.

Glej Krapš Vodopivec 2008.

230 Anketa za učitelje kaže, da kar 83 % vseh anketiranih učiteljev pri pouku uporablja Rokusove učbenike; 55,9 % vseh učiteljev pa tudi vrednoti učenčevo/dijakovo produktivno zmožnost z vidika odstopanja od učbeniških (vzorčnih) besedil (poglavje 2.2.2.1, vprašanja 12, 13).

231 Kot sem že zapisala, na tem mestu natančnejših analiz posameznega učbenika ne navajam.

- tudi naloge v delovnem zvezku so zastavljene tako, da se preveri, ali je dijak usvojil pravila o zgradbi in vsebini posamezne besedilne vrste – npr. ugotavljati mora, kateri element zunanje zgradbe prošnje ni na svojem mestu.

3.4.2 Analiza ostalih srednješolskih učbenikov

V skladu z učnim načrtom je tudi pri Mladinski knjigi in Modrijanu zasnova poglavij o sporazumevanju in besedilnih vrstah podobna, nekoliko drugačna pa je v učbenikih Besede.

3.4.2.1 Učbeniki Mladinske knjige in Modrijanovi učbeniki²³¹

Učbeniki Mladinske knjige, zlasti seveda učbenik 1, v katerem je, v skladu z UN, zajeta snov o sporazumevanju, prinaša drugačno zasnovo kot Rokusov učbenik (podobno je imel Rokusov učbenik v prejšnjih izdajah), in sicer skuša z razporejenostjo poglavij in snovi znotraj le-teh upoštevati dejstvo, da je sporazumevanje celovit proces, ki ga je težko členiti na posamezne segmente, čemur pa se seveda ne izogne. Vsako poglavje prinaša tematski naslov, povezan z izhodiščnim besedilom, ter del snovi o sporazumevanju, nekatera poglavja pa tudi slovnično/pravopisno snov, izbrano za prvi letnik. Znotraj posameznega poglavja so obravnavane tudi besedilne vrste. V četrtem poglavju npr., ki se začne s predstavitvijo osebe, dijaki postopoma, izhajajoč iz uvodnega besedila, spoznajo, kaj je sporočanje, kako poteka tvorjenje besedila od odločitve za temo in namen do končnega besedila ... Tako kot v Rokusovih učbenikih je tudi pri Mladinski knjigi v zvezi s sporazumevalno dejavnostjo veliko preveč nepotrebnega sistematiziranja, razlaganja živega postopka tvorjenja s pojmi „iznajdba, dispozicija, elokucija“ itd.

Kar se tiče obravnave besedilnih vrst, naj navedem primer iz učbenika 3 (str. 168), kjer se obravnava snov o uradni prošnji, prijavi in pritožbi. Uvodoma, kot tudi sicer v vsakem poglavju, je podano izhodiščno besedilo – na tem mestu razmišljanje Draga Jančarja, o katerem naj bi dijaki po branju vodeno razmišljali in naj bi služilo kot uvodna motivacija v obravnavo snovi o uradnih besedilih. Sledijo primeri obravnavanih besedil in naloge – in sicer najprej npr. prošnja za pojasnilo ..., ki ji sledijo naloge o prepoznavanju okoliščin, razmerju med sporočevalcem in naslovnikom, namenu, kako ga spoznamo, o tem, kam uvrstiti besedilo glede na namen, razbiranju stališča avtorice, o vprašanju odziva ... (podobno tudi za ostali dve besedilni vrsti).

Sledi razlaga, kaj je skupno uradni prošnji, prijavi in pritožbi; katere značilnosti uradnih besedil imajo, po čem se uradna prošnja, prijava in pritožba razlikujejo med seboj; kaj je značilno za uradno

prošnjo, uradno prijavo, uradno pritožbo (pri vsaki posebej je zelo natančno razložena sestava jedrnega dela, pa tudi precej je navezave na sisteme delitev besedil po vlogah, namenu ... oziroma utemeljevanja določene hipotetično nujne sestavine besedila s pomočjo teh sistemov, kar pomeni, da mora dijak te sisteme zelo dobro poznati).

Zanimivost in živost v tem učbeniku predstavlja ikonica Razmislite (o teh sestavinah učbenika pišem v poglavju 3.5), ki dijake spodbuja k uporabi pridobljenega znanja (npr. kako bi se znašli pri vpisu mnenja v knjigo pritožb). Sledijo naloge (str. 176), vezane na izhodiščno besedilo, namenjene ponovitvi slovnične/pravopisne snovi (kako zapisujemo glasove in besede slovenskega knjižnega jezika?) in uvajanju nove slovnične/pravopisne teme (kako zapisujemo povedi slovenskega knjižnega jezika?, ločila, str. 179).

Modrijanovi učbeniki imajo spet drugačno zasnovo. V učbeniku 1, kjer je osrednja snov sporazumevanje, je učbenik razčlenjen po nekaterih temeljnih/osnovnih sporazumevalnih pojmih – tako zasledimo uvodoma splošno poglavje o sporazumevanju, kasneje pa poglavje Besedilo, Sporočevalec, Naslovnik ... Znotraj teh poglavij je pojasnjena slovnična snov (npr. glasovi slovenskega knjižnega jezika so vpeti v poglavje Okoliščine sporazumevanja), pravopisna pa na koncu posameznih poglavij – sledijo uvodni obravnavi/razlagi besedilne vrste – pod naslovom Pogled v pravopis.

Primer obravnave besedilne vrste v Modrijanovem učbeniku za 1. letnik je npr. podpoglavje Uradna in neuradna besedila (str. 130) – najprej so podani trije primeri besedil – eno vabilo in dve zahvali; vsako besedilo je razčlenjeno tako, da so kar v samem besedilu pojasnjeni izrazi „sporočevalec“, „naslovnik“, „zadeva“ ..., pri čemer je na ta način tudi podano, kje je mesto posameznega elementa v zgradbi celotnega besedila. Sledi kratka razlaga, kako se uradno besedilo loči od neuradnega, ter zanimiva rubrika Za obzorje (o teh sestavinah učbenika pišem v poglavju 3.5) – tokrat o arhivskem gradivu, primer Plebiscitne razglednice iz l. 1920. Sledijo vprašanja o izhodiščnih treh besedilih – o prenosniku, o značilnih delih besedila, o tem, ali je besedilo javno/zasebno ... – ter skica uradnega pisma (natančno določeno mesto posameznega podatka v skici) s pojasnilom (str. 134), da *„danes večina podjetij in ustanov že uporablja natisnjen dopisni papir z logotipom, svojim imenom, naslovom in morebitnimi drugimi potrebnimi podatki, ki se običajno nahajajo na vrhu ali na dnu lista. V takem primeru napišemo le naslovnika, prav tako na levo.“* Kratki razlagi posamezne besedilne vrste sledi rubrika „Pogled v pravopis“: „Uradno pismo“ (str. 136), v kateri je na dveh straneh natančno razloženo, kako naj se s pravopisnega (in slovničnega) vidika piše uradno pismo, in sicer: naslov naslovnika/sporočevalca je poved, zato velika začetnica; prikazan je pravilen in napačen zapis datuma in kraja v glavi besedila (ob ponovnem poudarku, kje v glavi pisma naj bi ta podatek stal) ter v

232 In sicer v učbeniku 1, v katerem je zajeta cela snov o sporazumevanju, najprej na splošno o sporazumevanju, nato o besedilu, posebno poglavje pa predstavljajo besedilne vrste; slovnična snov je spet razložena v samostojnem poglavju.

samem besedilu (ob opozorilu na vejice); pojasnjeni so zapis naslova in nagovora (začetnica in ločila; opozorilo na vikanje pri nagovoru – velja za oba spola in za množino) ter raba zaimkov, na koncu pa še oblika in vsebina zaključne povedi in podpisa (ločila, začetnica).

V vseh treh srednješolskih učbenikih imajo besedilne vrste predpisano zgradbo in vsebino, bolj natančno sta predpisani seveda za uradna besedila, čeprav se tudi pri drugih besedilnih vrstah učbeniki ne izogibajo „predpisovanju“. Zanimivo je, da sem le v Modrijanovem učbeniku 2/3 zasledila namig na to, da bi bilo lahko tudi drugače, kot je zapisano v učbeniku, in sicer pri seminarski nalogi piše, da je ta strokovno besedilo, ki ima „dogovorjena navodila o vsebini in zgradbi“ (str. 164), vendar pa „oblika seminarske naloge ni predpisana, zato so lahko navodila tudi drugačna“ (str. 166).

3.4.2.2 Učbeniki DZS

V Besedah 1, 2, 3 (pa tudi v 4 in 5, čeprav je tam več sklicevanja na prejšnje tri učbenike), tj. v učbenikih za poklicne in tehniške srednje šole, zasledimo najbolj tradicionalno zasnovo, saj so npr. značilnosti sporazumevanja pojasnjene v samostojnem poglavju, ločeno od razlage besedila oziroma besedilnih vrst. Besedilne vrste so obravnavane na naslednji način: najprej je besedilna vrsta (BV) opisana (uporabljene so pojmi, povezani s sporazumevanjem – zasebno, javno, uradno, neuradno, tvorjenje, sprejemanje ..., ki niso ponovno razloženi, ker so bili že v prejšnjih poglavjih;²³² ni pa kazalnikov/usmerjevalnikov na razlago teh pojmov v prejšnjih poglavjih); sledi primer, nato vprašanja o njem; sledi naštevanje značilnosti besedilne vrste (in ‚navodila‘, kako posamezno besedilno vrsto napišemo) in morebitne podvrste (npr. pri pogovoru informacijski, prepričevalni, pogajalni pogovor); ponekod so posebej izpostavljene še jezikovne značilnosti besedilne vrste; na koncu, v sivem okvirčku z naslovom ‚pojmi‘, je besedilna vrsta ponovno definirana.

Npr. pri uradnem pogovoru (Besede 2, str. 32) je navedeno, da „*ker je uradni pogovor največkrat javno besedilo, morajo udeleženci čimbolj dosledno uporabljati knjižni pogovorni jezik*“; nadalje je navedeno, „*da pogovor poteka v okoliščinah uradnega sporazumevanja: v uradih, poslovnih prostorih in na javnih mestih (npr. trgovinah, salonih, delavnicah, kjer imamo opravka s strankami)*“. Zanimivo je to, da dijaki imajo izkušnje s trgovinami, frizerskimi saloni ... in vedo, da tam nihče ne govori knjižnega jezika, še manj pa se, vsaj frizerke, držijo načela, da se s stranko pogovarjaš o „strokovnih zadevah“, ampak pogovor že od začetka teče precej bolj neformalno.

Za uradno pismo (Besede 4, str. 70, 71) je omenjeno, da je v sedanjosti pismo manj pogosta oblika sporazumevanja (nadomešča ga telefonski pogovor, sms, elektronska pošta); ostaja pa v uradovalnem

okolju. Podan je primer uradnega pisma – odgovor na prošnjo. Navedena je „značilna stalna zgradba uradnega pisma“, ki ne dopušča druge možnosti („levo zgoraj naslov sporočevalca, na desni strani kraj in datum nastanka uradnega pisma, levo naslov naslovnika, na levi strani ali na sredini naslov pisma, vsebinski del, v katerem navedemo razlog za pisanje, izrazimo svoj namen, namen utemeljimo, zaključek z zahvalo in uradnim pozdravom, na desni strani lastnoročni podpis, s katerim zagotavljamo resničnost podatkov, na sredi žig, če sporočevalec piše v imenu podjetja ali organizacije, na levi strani seznam morebitnih prilog“). Dijak je na tem mestu tudi opozorjen, da je pismo že obravnavano v učbeniku Besede 1, s čimer je sugerirano, da se od njega pričakuje, da ima znanje o pismu, podano v učbeniku Besede 1, že usvojeno, sicer pa naj ob uporabi omenjenega učbenika snov ponovi.

V poglavju o uradnem pismu so razložene še naslednje besedilne vrste:

Uradna prijava (Besede 4, str. 72), ki naj bi se v zgradbi skladala z uradnim pismom, v vsebinskem delu pa naj bi sledila zapisanim navodilom („v uvodu poudarimo, da se sklicujemo na objavljeni razpis, v jedrnem delu se predstavimo in utemeljimo, zakaj po našem mnenju ustrezamo razpisanim zahtevam, v zaključku se zahvalimo za pozornost in morebitno ugodno rešitev“). Omenjena sta primera prijavnice ali vloge. Sledi primer prijave na razpis, pri čemer je, najverjetneje s podobnim razlogom kot pri uradnem pismu, dijak opozorjen na že obravnavano snov o prošnji v Besedah 2.

Uradna pritožba (Besede 4, str. 73), ki naj bi se v zgradbi skladala z uradnim pismom, v vsebinskem delu pa naj bi sledila zapisanim navodilom („v uvodu navedemo, zakaj pišemo pritožbo, v jedrnem delu pojasnimo razloge svojega nezadovoljstva in jih utemeljimo z dokazi, ki jih je mogoče preveriti (po navadi jih priložimo v prilogi), v zaključku izrazimo upanje, da bodo naše pripombe upoštevane, in končamo z vljudnim pozdravom“). Sledi primer pritožbe. Tudi na tem mestu je dijak napoten še na drug učbenik, in sicer na Besede 3, v katerem je snov o pritožbi, ki naj bi jo dijak že usvojil.

Uradna izjava (Besede 4, str. 75), ki „naj bi bila najpogostejše obrazec in ki naj vsebuje podatke o osebi, ki kaj izjavlja, osrednji del – zagotovilo o resničnosti sporočenih podatkov, datum, lastnoročni podpis, žig, če izjavljamo v imenu ustanove“. Sledi primer izjave.

Zanimivo je, da se v Besedah 1 (str. 75) predpisuje celo zapis neuradnih besedil, kot je razglednica („V besedilu napišemo razločno: na vrhu kraj in datum; vsebinski del: v njem lahko naslovnika ogovorimo ali tudi ne. Besedilo naj bo kratko, saj ni lepo, če ga je preveč in nam zmanjka prostora ...“) ali voščilo („Nikar ne napišimo samo Vesel božič in srečno novo leto ali Vse najboljše. Bodimo izvirni, topli, neposredni. ...“, str. 78).

233 V sedmem razredu predvsem knjižni jezik/neknjižni jezik, SSKJ, oblikoslovje ter velika začetnica, v osmem razredu se obravnava jezikovne družine, sleng, slogovno zaznamovane in nezaznamovane besede, od oblikoslovja še glagolski vid in veznik, nato pa skladnja; prevzete besede, navajanje virov; od pravopisa pa vejica in ponovno začetnica, v devetem pa gre za nadgradnjo celotne snovi iz prejšnjih dveh let.

3.4.3 Analiza osnovnošolskih učbenikov

Tudi pri pregledovanju osnovnošolskih učbenikov za slovenščino sem se osredotočila le na poglavja o sporazumevanju in besedilnih vrstah, to pomeni, da me je zanimalo, kako je omenjena snov obravnavana in kako je vanjo vpeta slovnična, pravopisna snov. V nadaljevanju spet natančneje predstavim Rokusove učbenike, pri ostalih izpostavim elemente, ki so tako ali drugače zbudili pozornost.

3.4.3.1 Rokusovi učbeniki za OŠ

Iz kazala učbenika za sedmi razred, ki ga bom natančneje predstavila, ni razvidno, katera besedilna vrsta se obravnava v posameznem poglavju, podrobnejši pogled pa razkrije, da so naslovi poglavij največkrat povezani s posameznimi besedilnimi vrstami, ki so uvodoma ob primeru predstavljene, v nadaljevanju pa sledijo slovarske, slovnične in pravopisne teme.²³³ V poglavjih so kazalniki na različne spletne strani, ki so pogosto povezane z nalogami. Podobna je zgradba učbenika za 8. razred, za 9. razred sem pregledovala neprenovljeno izdajo (prenovljene še ni). Vsebinsko so sicer poglavja v učbenikih enaka ali zelo podobna (sodeč po primerjavi učbenikov 7 in 8 z neprenovljenimi izdajami je razlika predvsem v tem, da so v neprenovljenih izdajah definicije besedilnih vrst in ostalega v celoti izpisane, v prenovljenih izdajah pa jih morajo dopolnjevati učenci; nekaj je tudi novih ali novejših besedil, ki so namenjena ponazoritvi posamezne besedilne vrste). V podrobnejšo primerjavo se nisem spuščala.

Vsako poglavje je zasnovano tako, da učenci veliko sami raziskujejo, ugotavljajo značilnosti posamezne besedilne vrste ob vodenih vprašanjih in nalogah, povezanih z izhodiščnim besedilom (ki preverjajo sprejemanje in razumevanje besedila), ter jezikovne značilnosti (prav tako ob nalogah), zelo malo je opisovanja, razlaganja, podana je le kratka definicija oziroma razlaga značilnosti besedilne vrste (ki jo morajo učenci prav tako sami dopolniti) ter shematski prikaz bodisi same besedilne vrste bodisi njenih vrst/podvrst. Zanimivo je, da se v drugem poglavju učbenika za 7. razred učenca vodi po teletekstu in spletu.

Poglavje o sporazumevanju, tj. tretje poglavje v učbeniku za 7. razred, se začne s shemo, ki uvaja osnovne pojme sporazumevanja (sporočevalec, prejemnik, govorec, pisec, poslušalec, bralec). Sledijo različni tipi nalog v zvezi s temeljnimi dejavnostmi posameznega udeleženca sporazumevanja – iskanje pravih trditev, razbiranje dogajanja na sličicah, poslušanje posnetega pogovora in reševanje nalog v zvezi z njim (vse vodi k definiranju pogajalnega pogovora, kar je na koncu poglavja tudi storjeno – z rdečim črnilom je zapisana definicija pogajalnega pogovora, ki pa jo mora nekoliko učenec dopolniti).

Omenjena definicija je zavezujoča – zaključí se npr. „*Soglasje, ki ga skleneta sogovorca, je zanju obvezujoče.*“

Četrto poglavje obravnava pismo, začne pa s primerom zasebnega pisma, ki ga učenec pošlje prijatelju/sošolcu. Sledijo naloge v zvezi z besedilom; v nadaljevanju pa dva primera uradnih pisem – prošnje za katalog in odziva na prošnjo. Od učenca se zahteva primerjava med obema vrstama. Na koncu sta podani definiciji uradnega in neuradnega pisma – z zahtevanimi dopolnitvami, shema, ki navaja vrste pisem, ter skici z razporeditvijo sestavin v uradnem in neuradnem pismu. Peto poglavje obravnava vabilo – podana so tri vabila, neuradno, uradno in javno. Sledijo naloge v zvezi z besedili in definicija, ki jo je treba dopolniti. Nadalje sta podana kazalnik na Rokusovo spletno stran ter miselni vzorec za sestavo vabila, ki ga je treba dopolniti. Sledijo še naloge dopolnjevanja nepopolnega vabila in tvorjenja vabila. Šesto poglavje prinaša besedilo iz zgodovinskega učbenika, na katerega so navezane naloge v zvezi s sprejemanjem besedila – iskanjem mesta objave, sporočevalca, naslovnika, namena besedila ... in dopolnjevanje miselnega vzorca ...

Štimo poglavje uvodoma prinaša dve krajši predstavitvi kraja; v zvezi z njima je podanih nekaj nalog v zvezi s sprejemanjem besedila, sicer pa sta primarno namenjeni nadaljnji obravnavi glagola v tem poglavju. Predstavitvev kraja ni definirana niti nadalje obravnavana. Osmo poglavje ponovno uvodoma prinaša predstavitev kraja, ki pa je namenjena obravnavi slovnične enote – sklanjanju samostalnikov ž. sp. Deveto poglavje je uvodoma posvečeno življenjepisu, ki je na začetku poglavja. Sledijo naloge in definicija, ki jo je treba dopolniti. Nazadnje morajo učenci življenjepis tudi tvoriti.

Deseto poglavje prinaša opis (življenje določene skupine ljudi – v tem primeru Japoncev) – sledijo naloge v zvezi s sprejemanjem besedil, učenci morajo dopolniti miselni vzorec. Podana je definicija opisa določene skupine ljudi, ki jo je ponovno treba dopolniti. Zadnja naloga je tvorjenje opisa življenja nekega naroda. Enajsto poglavje ne vsebuje izhodiščnega besedila. Dvanajsto poglavje prinaša pripovedovalno besedilo, sledijo naloge, vezane na sprejemanje in razumevanje, naloge o jeziku prebranega besedila (poudarek na glagolih v pretekliku); nato je podana definicija (s praznimi mesti za dopolnitev) in naloga, ki zahteva tvorjenje pripovedi.

Trinajsto poglavje prinaša videoposnetek o prireditvi Čipkarski festival – sledijo naloge v zvezi s sprejemanjem in razumevanjem ogledanega posnetka, nato definicija poročila (z dopolnitvami) in še nekaj nalog tvorjenja poročila in primerjanja poročila s pripovedjo. Štirinajsto poglavje prinaša razlago besede ali definicijo, ki je pojasnjena skozi naloge sprejemanja in dopolnjevanja, nato pa definira; sledijo še naloge tvorjenja definicije. Petnajsto poglavje prinaša besedilo naročilnice, naloge v zvezi s prebranim besedilom, definicijo

234 Besedila oziroma vrste besedil v osmem razredu so: umetnostna in neumetnostna besedila, poročilo, objektivno in subjektivno besedilo, obvestilo, raziskovalni in pogajalni pogovor, intervju, neuradno in uradno pismo, telegram in poštni obrazci, komentar filma/knjige, opis delovnega postopka, pripoved o življenju osebe, uradna in neuradna zahvala, razlaga naravnega pojava/stanja, definicija ali opredelitev, oglas ali reklama; v devetem razredu pa: potopis, opis poti, življenjepis, uradna prošnja, sožalje, opis naprave, zasebno in javno besedilo, praktičnosporazumevalno, uradovno, publicistično in strokovno besedilo, opis in oznaka osebe.

235 Slovnica in pravopisna snov v osmem razredu: glagol, polnopomenske besede, stavčni členi, ločila, priredja, stalne besedne zveze, sleng, jezikovne družine, domače in prevzete besede, odvisniki, glasovi slovenskega jezika; v devetem pa: ločila, medmet, socialne zvrsti, priredja, podredja, državni, uradni, materni jezik, členek, tvorna in trpna poved, večstavčna poved, razvoj slovenskega knjižnega jezika, polstavek, pristavek, pastavek.

(z dopolnitvami), kazalnik na spletno trgovino Rokusa, naloge v zvezi s tem, primerjavo spletnega in papirnatega naročanja in tvorjenje naročilnice, če za to ni obrazca.

Zasnova učbenika je živa, predvsem je koristno to, da morajo učenci sami spoznati snov s pomočjo različnih nalog, celo definicije morajo dopolnjevati sami.

3.4.3.2 Učbeniki Mladinske knjige

Učbeniki Mladinske knjige so zgrajeni po sistemu, da se vsa poglavja začnejo z izhodiščnim besedilom, sledijo vprašanja o njem, nato predstavitev in razlaga besedilne vrste, ki ji besedilo pripada – načeloma na kratko, o zgradbi, vsebini, namenu.

V sedmem razredu so besedilne vrste naslednje:²³⁴ opisi – osebe, kraja, države, naprave, življenja ..., pripoved o poteku dogodkov, vabilo, opravičilo, pogajalni pogovor, kulturni program. Ponekod so zraven dodatna pojasnila. Sledi razlaga izbrane slovnice (in pravopisne) snovi – v sedmem razredu²³⁵ je to oblikoslovje (samostalniška beseda, glagol, predlogi, števniki); stavek in razmerja v povedi; premi in odvisni govor, zaznamovanost besed, velika začetnica, nekaj o ločilih in glasovih ... – v bistvu gre za slovnico (in del pravopisa) v malem, prilagojeno sedmošolcu.

Pri razlagi neuradnega pisma, opravičila, vabila – neuradnega in uradnega – je v samem besedilu označeno, kako kateri del pisma, opravičila ... imenujemo.

Učbeniki so polni slik, fotografij, smiselno razdelani, pregledni. Na začetku je razlaga simbolov – npr. dodatna pojasnila, pogovorimo se, delo v skupini, v osmem razredu še „ali več“, „zapomni si“; podano pa je tudi opozorilo, kaj sodi k osnovni in kaj k višji ravni. Določena slovnica snov je razložena v tistih poglavjih, kjer jo je mogoče najbolj smiselno povezati z izhodiščnim besedilom, npr. pri pripovedi o življenju osebe so razloženi trije odvisniki: časovni, krajevni, načinovni; dodano je pravopisno pojasnilo o pisanju z malo začetnico, če gre za poimenovanje zgodovinskih dogodkov.

3.4.3.3 Učbeniki DZS

Ti učbeniki so že na prvi pogled zelo pisani, polni slik, fotografij, risbic. V kazalu so krepko izpisane besedilne vrste, ki se obravnavajo, saj se v učbeniku „iz njih izpelje“ tudi ostalo snov. Na začetku učbenika je legenda oznak, uporabljenih v učbeniku, ki so vezane na stopnje zahtevnosti (nižja, srednja, višja); posebna ikonica opozarja na posneto besedilo. Vsak večji naslov poglavja je vezan na sklop med sabo bolj ali manj povezanih delnih snovi. Pod vsakim naslovom se skrivajo primeri različnih besedil, ki jih učenci prepoznavajo, razumejo,

s pomočjo spremljevalnih nalog, ki vodijo učenca skozi besedilo – te naloge zajemajo tako vsebinska vprašanja kot tudi preprosta vprašanja o zgradbi besedila, slovničnih značilnostih ...; večino besedil tudi sami tvorijo – spet ob navodilih, kako naj se pripravijo na govorjenje/pisanje, kako naj vadijo npr. za govorni nastop; kako naj si pomagajo tudi z vrednotenjem sošolčevega nastopa ...

Zelo malo je strokovnega teksta; definicij praktično ni, le preproste in kratke razlage najpotrebnejših novih/težjih pojmov, in sicer v rdečem krogcu ob strani (tudi oblikovno prijazno). Slovnična snov je „vpeta“ v besedilno, torej načeloma pri uvajanju neke slovnične snovi učenec izhaja iz izhodiščnega besedila in opazuje slovnično sestavo tega besedila, od koder nato preide na razumevanje sistema (npr. glasovi slovenskega knjižnega jezika so povezani z izhodiščnim stripom, glagol z reklamo ...).

Primer zgradbe poglavja iz učbenika 8: tematski naslov Postani zvezda prinaša poglavje o pogovoru na splošno (nadgradnja tega poglavja iz sedmega razreda), sledi telefonski pogovor, pogovor med mladimi in intervju. Del poglavja, zlasti povezan s pogovorom med mladimi, je snov o prevzetih besedah in jezikovni družini. Sledijo besedilne vrste: zahvala, telegram, pripoved o življenju osebe – v okviru teh besedilnih vrst se predela tudi snov o umetnostnih in neumetnostnih besedilih ter zvenceh in nezvenceh glasovih. Sledi še pripoved o dogodku ter ob besedilni vrsti razlaga objektivnega in subjektivnega besedila in poročilo o dogodku.

Zanimivo je, da so učenci vodeni skozi naloge, ki so jim, vsaj na prvi pogled, blizu – in sicer so naloge povezane s primeri, primericami za starost učenca, poleg tega pa so vezani na izhodiščno temo; nadalje se jih navaja na rabo npr. rumenih strani imenika tako, da so naloge zanje primerne („*Dogovori se za popravilo kolesa*“). Zanimivo in uporabno je tudi navezovanje, ki ga je mogoče zaslediti v tem učbeniku: od tega, da se skozi celotno poglavje izhaja iz uvodnega besedila in se naloge tako ali drugače nanj navezujejo, do tega, da so učenci opozorjeni, kdaj morajo kakšne podatke shraniti, ker jih bodo potrebovali v naslednjih poglavjih (npr. pri „pripravi se na intervju“ imajo nalogo „*pripravi si 5 vljudnih vprašanj za svojega znanca /.../*“; dodano je, naj si shrani podatke, ker jih bo v nadaljnjih poglavjih potreboval – ko bo tvoril pripoved o življenju osebe). Pri vsem tem je zelo malo definicij, strokovnega teksta; tudi ko je uvedena slovnična snov, npr. v tem primeru o jezikovni družini, se naloge še vedno dotikajo tudi izhodiščnega besedila – intervjuja.

3.5 Sinteza

3.5.1 Srednješolski učbeniki

Učbeniki za srednjo šolo so oblikovani v skladu z UN, zlasti v skladu s temeljnimi cilji/kompetencami UN. Po UN so ure, namenjene pouku slovenščine v srednji šoli, enakomerno porazdeljene: polovica za jezikovni pouk, polovica za pouk književnosti. V UN pa ni natančno določeno, koliko ur naj bi učitelj pri jezikovnem pouku namenil posamezni snovi, je pa to nakazano v učbenikih za jezik oziroma v priročnikih za učitelje. Vsi potrjeni učbeniki so usmerjeni v „sodelovalno“ učenje, pri katerem je učitelj z učbenikom v roki moderator, ki dijaka vodi skozi uvodne naloge pri posamezni snovi, ob katerih naj bi dijak sam odkril „posamezne sestavine“ slovnične, pravopisne snovi oziroma naj bi se sam dokopal do ugotovitev o snovi. Še posebej je ta način izpostavljen v poglavjih o sporazumevanju in besedilnih vrstah, kjer so dijaki vodeni skozi vprašanja, s pomočjo katerih naj bi se vživeli v okoliščine sporazumevanja, da bi tako lažje uzavestili zakonitosti sporazumevanja in njegovih oblik ter postali kompetentni člani sporazumevalne dejavnosti.

UN, kot je bilo uvodoma omenjeno, tudi v zvezi s snovjo o sporazumevanju in besedilnih vrstah, predvideva usvajanje metajezikovnega znanja, zato so učbeniki kljub težnji po čimvečji osvobojenosti sistemov, kjer to ni nujno potrebno, še vedno vpeti v shematične prikaze zelo živih sporazumevalnih dejavnosti in od dijaka zahtevajo poznavanje strokovnih izrazov, s katerimi naj bi „učinkoviteje“ opisal/razložil posamezni del sporazumevalne dejavnosti.

Rokusovi učbeniki so, kot sem natančneje predstavila v poglavju 3.4.1, edini, ki so pri ponovni izdaji opustili sisteme delitev besedil, povzete po „slovenskem sporazumevalnem modelu“, ostali učbeniki še delijo besedila vsaj glede na vloge, tudi glede na namen (Mladinska knjiga, učbenik 1, str. 39). Prenovljeni Rokusovi učbeniki so zgrajeni po načelu, da se lahko posamezna poglavja učbenikov od 1. do 4. letnika obravnava kot celoto – v skladu z možnostjo, ki jo ponuja UN, da lahko učitelj sam odloča, kdaj in kako bo določeno snov obravnaval. Če se torej učitelj odloči, da bo celoten pravopis – tj. pravopisna poglavja, predvidena za obravnavo v srednji šoli – obdelal v enem letniku, so Rokusovi učbeniki temu več kot naklonjeni. Podobno velja, če bi se za tak sistem učitelj odločil pri obravnavi sporazumevanja in besedilnih vrst.

Poglavja o slovenskem pravopisu in slovnici so, kljub usmerjenosti v sodelovalno učenje oziroma v „moderatorski“ način poučevanja, pri katerem naj bi dijaki čimveč snovi sami „usvojili“ oziroma se sami dokopali do definicij, še vedno zasnovana strogo kronološko in po načelu postopnosti – enakovredno je obravnavana vsa snov in potrebno je

obravnavati vso snov postopoma, ne pa npr. glede na potrebe dijakov. To pomeni, da če dijak potrebuje pomoč pri določenem slovničnem problemu, mu učbenik te pomoči ne bo dal, če ne bo predelal celotne „baze“, povezane s konkretnim slovničnim problemom (pa še v tem primeru je vprašanje, če bo dijak dobil, kar potrebuje). Prav tako so ta poglavja „neživa“ z vidika povezanosti sistema in rabe – ne izhajajo namreč npr. iz določenega izhodiščnega besedila, s katerim bi se potem slovnična/pravopisna snov povezovala.

Zasnova ponovno izdanih Rokusovih učbenikov je kljub temu dovolj vsečna – saj ob primerni fleksibilnosti učitelja ponuja dovolj možnosti za zanimivo obravnavo jezikovne snovi – pa tudi dokaj funkcionalna, če seveda ostanemo v okvirih, ki so za usvajanje slovenščine kot maternega jezika trenutno podani – tako z UN kot tudi z zaenkrat še prevladujočim mnenjem učiteljev o tem, kako naj bi se jezikovno znanje razvijalo in utrjevalo.²³⁶ Koliko pa ta zasnova zares pripomore k bolj razviti in zlasti prožni sporazumevalni zmožnosti šolajoče se mladine, pa bi bilo potrebno še preveriti – tudi primerjalno s sporazumevalno zmožnostjo starejših generacij, ki so uporabljale povsem drugače zasnovane učbenike. Nekoliko bo pri tem gotovo pomagal korpus Šolar,²³⁷ saj prinaša besedila trenutno šolajoče se mladine, ki uporablja obstoječe učbenike.

Učbeniki, ki jih je izdala Mladinska knjiga, poskušajo slediti težnji po povezanosti jezikovnega sistema in rabe. Prvi letnik je v skladu z UN posvečen poglavju o sporazumevanju, zato je že zaradi narave snovi, ki jo obravnava, poln primerov besedil. Zaporedje obravnave snovi je tu naslednje: splošen uvod, vezan na življenje posameznika (jezik v povezavi z družbo); splošna vprašanja o izkušnjah v zvezi z naslovno temo, všečnosti, mnenju ...; primeri besedil; vprašanja o besedilih; definicija/razlaga besedilne vrste in terminov, povezanih z njo. Definicije so zelo obsežne, a zelo jasne, kljub mnogim terminom – najbrž ravno zaradi obsega, ker se avtorice ne trudijo povedati čim-krajše, ampak čimbolj razumljivo.

Zanimivost in živost učbenika predstavljajo ikonice, ki so zbrane na začetku učbenika in so namenjene povezovanju izkušenj z naučenim: Opredelite se (npr. pri snovi o pogovoru – Se vam zdi vljudnost in spoštljivost v takih pogovorih pomembna?), Razmislite (npr. Ali boste kraj opisali ali o njem pripovedovali ...?), Slovnica in roman (npr. Preberite Visoko pesem in utemeljite, zakaj je to dvogovorno in zakaj umetnostno besedilo?), Medpredmetne povezave (z zgodovino, umetnostjo ...) ter kazalniki oziroma opomniki na Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) – razlaga določenega termina.

Učbeniki za ostale tri letnike so pri Mladinski knjigi zasnovani zelo „izbesedilno“, to pomeni, da je velik del posameznega učbenika posvečen besedilu, poglavja se začnejo z uvodnim/izhodiščnim besedilom, ki je povezano z vso snovjo v tem poglavju, tudi z razlago slovnice

236 Na prvo vprašanje v anketi za učitelje (gl. poglavje 2.2.2.1), s katerim smo preverjali, kako so učitelji na splošno zadovoljni s predpisano vsebino jezikovnega pouka, je odgovorilo 271 učiteljev in večina med njimi (45,8 %) je s predpisanimi vsebinami srednje zadovoljna, zelo do srednje nezadovoljnih ter zelo zadovoljnih učiteljev je malo.

237 Gl. poglavje 1.

(npr. pri zapisniku – se uvaja snov o prislovu, in sicer že z vprašanji, izhajajočimi iz besedila, preden se sploh uvede v temo prislov; pa tudi predlog ...). Najprej se v vsakem poglavju učbenik ob uvodnem besedilu vsaj dotakne sporazumevanja (bodisi na splošno, bodisi kot ponovitev snovi za nazaj ali da uvaja novo besedilno vrsto in novo snov o sporazumevanju), sledijo naloge in razmisleki v zvezi z uvodnim/izhodiščnim besedilom, ki na koncu uvajajo novo slovnično snov.

Taka zasnova učbenikov je zelo sodobna in vsaj poskuša povezovali rabo jezika s teorijo, kljub temu pa izhajanje iz besedila pri pouku slovenščine v resnici ni to, za kar se „oglašča“. Res se začenja poglavje o slovničnih vprašanjih z besedilom in s splošnimi vprašanji o besedilni vrsti in sporazumevanju, a nadaljevanje je še vedno zelo „tradicionalno“, le na povrhu povezano z besedilom. To pomeni, da se razlaga slovnične probleme večinoma frontalno, izhajajoč iz strukturalistične tradicije postavljanja razlag, besedilo je bolj okras in na nek način dodatno breme. Tudi je, kot sem že omenila, ohranjen sistem delitev besedil glede na vloge, kar samo po sebi morda ni nepomembno, je pa zagotovo nefunkcionalno, saj je posamezna vloga predstavljena ob primeru besedila, v katerem naj bi bila najbolj vidna, pa pogosto ni tako. Podobno velja za delitev besedil glede na namen.

Modrijanovi učbeniki na začetku učbenika 1 in 2/3 prinašajo „ključ za uporabo učbenika“, to pomeni, da je razloženo, kako naj bi se učbenik uporabljalo. Najprej je vedno naslov poglavja, sledi „motivacijski uvod v poglavje ter napovednik vsebine poglavja“. Nato sledi „izhodiščno besedilo, na katerem temelji razlaga; v podpoglavjih sledijo še dodatna besedila“; ob njem je „slovar zahtevnejših izrazov iz besedila“; vprašanja ob besedilu pa naj bi pomagala, da se ga pozorno prebere. Na primeru poglavja iz učbenika (npr. Sprejemanje besedil) je pojasnjeno, kaj je osnovno besedilo in kaj poudarjeni pojmi (npr. bralci ali poslušalci), sledi pojasnilo rubrike „Za obzorje“, ki vsebuje zanimivosti. Posebej je prikazan primer, ko gre za obravnavo besedilne vrste ter pojasnilo, da vprašanja ob razlagi vodijo k razumevanju učne snovi. Sledi še pojasnilo, da rubrika „Pogled v pravopis“ ponuja utrjevanje pravopisnih pravil (na koncu vsakega poglavja), rubrika „Pogled v književnost“ pa je navezava na podobno temo v književnosti.

Podobno je tudi v učbeniku 4, nekoliko je drugače le zato, ker je prvi del povezan z zgodovino jezika, drugi del pa z besedili – v zvezi s tem drugim delom je pojasnilo zgradbe učbenika naslednje: najprej je podano izhodiščno besedilo, na katerem temelji razlaga, sledijo vprašanja za poglobljeno branje besedila/poslušanje posnetka (zadnje vprašanje, pri katerem je številka obarvana, je v bistvu naloga za tvorjenje ene od besedilnih vrst) (sledijo morebitni posnetki); še vedno je prisotna tudi rubrika „Za obzorje“ z različnimi zanimivostmi. Na koncu učbenika so še preglednice, v katerih so podani izčrpni pregledi snovi, pri besedilnih vrstah so s krepkim tiskom označene tiste

besedilne vrste, ki jih morajo dijaki znati tvoriti. Vsako od podpoglavij v poglavju Vrste besedil se začne z izhodiščnim besedilom (ki so zanimiva in aktualna) – ponavadi z dvema ali več, sledijo vprašanja o besedilih – večinoma vsebinska, namenjena natančnejšemu branju, kot piše v uvodu, zadnje vprašanje pa je naloga tvorjenja besedilne vrste, in ob strani kazalka na učbenika 1 ali 2/3 (s stranmi, na katerih se nahaja snov, povezana z obravnavano snovjo). Sledi morebitni posnetek in vprašanja o njem, nato pa razlaga snovi s krepkeje obarvanimi temeljnimi strokovnimi izrazi oziroma ključnimi besedami v tem poglavju. Na koncu sledi še rubrika „Za obzorje“.

Moje mnenje o Modrijanovih učbenikih je, da so zelo pregledni, zanimive so povezave med izhodiščnim besedilom in slovnično snovjo ter sporazumevanjem. Manj je terminov, manj zahtevnega pojasnjevanja, še vedno pa ohranjajo okostenelo členitev besedil glede na besedilne vloge. Besedila, ki so podana kot izhodiščna, so zanimiva, aktualna; zanimive so tudi rubrike Za obzorje in Pogled v književnost – navezava na aktualno umetnostno besedilo v sklopu teme ali na poljudnoznanstveno razlago kakega pojava znotraj poglavja.

Besede – učbeniki, ki so v rabi v poklicnih in tehniških srednjih šolah – so izdane v petih delih. Prvi trije so namenjeni triletnim poklicnim šolam. V teh učbenikih so večini poglavij dodani pojmovniki, v katerih so na kratko razložene ključne strokovne besede. Velika večina poglavij v prvih treh učbenikih se navezuje na učbenika Besede 4 in 5, v katerih so mnoga poglavja ponovno in bolj poglobljeno razložena, saj je v pričujočem učbeniku nekoliko manj teorije, manj strokovnih izrazov, več opisa in več primerov.

V Besedah 1 moram izpostaviti način, kako je definirano besedilo – pri definiciji sta v pomoč dve besedili, eno izmed njiju naj bi bilo primer sporočila, ki ni besedilo, ker je nejasno. Ta način definiranja besedila je zelo zanimiv, saj je omenjeno nekoherentno besedilo, ki naj bi bilo t. i. nebesedilo, v realnosti nemogoče najti, če pa se ga že najde, zanj gotovo obstajajo okoliščine, ki bi ga osmislile.²³⁸ Podoben način definiranja najdemo v Rokusovih učbenikih. Členitev na posamezne vrste besedil je v Besedah 1 (str. 47) razložena s tem, da ima besedilo različne lastnosti (jezik, temo, sporočevalca, naslovnika, način razvijanja teme) in glede na to se loči več vrst besedil²³⁹ (od umetnostnih in neumetnostnih, do uradnih in neuradnih ...).

V Besedah 4 in 5 že kazalo pokaže, da ni poglavja, ki bi v sebi združevalo snov o sporazumevanju in besedilih, ampak so posamezne snovi obdelane razdrobljeno (verjetno je temu tako, ker se ta dva učbenika navezujeta na prve tri učbenike, namenjene triletnim poklicnim šolam). Vsa poglavja so kratka, dolga največ po eno stran oziroma eno stran in pol. Razlaga je strnjena, uporabljeni so strokovni izrazi, ki niso vedno tudi opisno pojasnjeni, primeri besedil niso podani povsod, večinoma je snov le opisno predstavljena.

238 Gl. poglavje 3.3 (Verschueren).

239 Gre za členitev, ki izhaja iz t. i. slovenskega modela sporazumevanja, ki sem ga pojasnila v poglavju 3.3 – in sicer je bil ta prenesen v UN in se zato obravnava tudi v šoli. V Rokusovih učbenikih so po ponovni prenovi leta 2008 te členitve izpuščene.

240 Ta členitev je v prenovljenih Rokusovih učbenikih za srednje šole izpuščena.

241 Podpoglavje učbenika Govorica jezika 1 (str. 53, 54, 55) nosi naslov Jezikovni priročniki; ti so slikovno predstavljeni (slovarji, enciklopedije, slovnica), omenjeno pa je tudi, da lahko „v novejšem času slovenščino, kakršna je v rabi, spoznavamo tudi v t. i. jezikovnih korpusih.“ Sledi pojasnilo, kaj korpus je, ter navedba korpusov slovenskega jezika (FIDA, FidaPLUS, Nova beseda). Tudi v Govorici jezika 2 (str. 19, 20) so pri temi slovarjev omenjeni korpusi, in sicer „Najpopolnejše zbirke besed so slovarji in jezikovni korpusi.“ Sledi razlaga, kaj je slovar; nadalje pa „Podatke o besedah vse pogosteje iščemo v jezikovnih korpusih. To so urejene elektronske zbirke besed. Gradivo zanje je zbrano iz sodobnih besedil po vnaprej določenih merilih in predstavlja govorjeni in pisni jezik vsakdanje rabe. Korpusi kažejo, kaj se uporablja v sodobnem jeziku, zato lahko na njihovi podlagi nastanejo jezikovni priročniki (tudi slovarji). Najobsežnejši korpus slovenskega jezika je FidaPLUS, ki trenutno vsebuje več kot 600 milijonov besed.“

Tudi v Besedah 4 (str. 52) je navedenih 6 vlog besedila (*predstavitvena, vplivajska, izrazna, metajezikovna, govornostikovna, lepotna vloga*),²⁴⁰ ki naj bi jih s strani sporočevalca posredovano besedilo opravljalo, pri tem naj bi v besedilu bodisi ena vloga prevladovala bodisi naj bi se vloge med seboj prepletale. Vsaka izmed vlog je predstavljena ob primeru besedila, v katerem naj bi ta prevladovala; izpostavljene so jezikovne značilnosti besedila, v katerem neka vloga prevladuje. Ta členitev je neživljenjska, dijakom se, vsaj po mojih izkušnjah, ne vtišne v spomin, zaradi tega sistema nič bolje ne tvorijo ali sprejemajo besedil, ker za izpolnitev sporazumevalnega namena ni relevantno, da dijak ve, kakšno vlogo besedilo, ki ga tvori ali sprejme, opravlja.

Kot zanimivost – pa tudi v povezavi z vprašanjem IKT v šolski praksi – naj omenim, da se večina učbenikov, vsaj na teoretični ravni, dotika področja IKT, saj razvijanje „digitalne pismenosti“ zahteva UN, čeprav so učbeniki še razmeroma skromni pri predstavljanju uporabe sodobnejših možnosti sporazumevanja. Pravim na teoretični ravni, saj npr. Rokusovi učbeniki sicer prinašajo „teorijo“ o sms-sporočilih (navodila, kako naj bi se pisala), klepetalnicah ipd. (ki je dijaki zagotovo ne potrebujejo), a tudi v zvezi s to tematiko ohranjajo okostnel pristop, saj so zapisana besedila, ki nastajajo v elektronski obliki (klepetalnica, elektronska pošta) in telefonsko „pismo“ pogovarjanje (sms) večinoma omenjena le vzporedno s tiskanimi/zapisanimi besedili, ne da bi bile izpostavljene specifične lastnosti teh besedil, pa tudi prednosti tovrstnega komuniciranja. V Rokusovem učbeniku je npr. pojasnjeno, kdaj naj bi se pri pisanju sms-jev uporabljal knjižni jezik in kdaj neknjižni. V Besedah pa je podan primer elektronskega neuradnega sporočila med dvema sošolcema, v katerem je uporabljen knjižni jezik (Besede 1 str. 58). Zelo natančno je tudi razložen postopek, kako popišemo ovojnice za pisma, kam in kako se napiše naslov; le kot izbirna, in sicer manj pogosta možnost, je na koncu dodano, da „lahko pismo pošljemo tudi po elektronski pošti. To so po navadi krajša neuradna ali uradna besedila“ (Besede 1, str. 83). Pri obravnavi jezikovnih priročnikov se Rokusovi učbeniki (in tudi ostali) večinoma držijo le „tradicionalnih“ slovarjev, čeprav vsaj Rokusovi učbeniki ponujajo kot izbirno možnost tudi že razlago uporabe spletnega SSKJ. Modrijanovi učbeniki pa glede jezikovnih priročnikov stopajo korak naprej, saj ne le, da pri razlagi jezikovnih priročnikov korpuse omenijo, tudi razložijo, kaj korpusi so in čemu so namenjeni.²⁴¹

3.5.2 Osnovnošolski učbeniki

Število ur, namenjenih pouku jezika, je za osnovno šolo v UN natančno določeno, ne pa tudi, kateri snovi naj se nameni koliko ur. V UN za osnovno šolo je v razdelku Opredelitev predmeta (str. 6) na koncu zapisano: „V 3. triletju predmet slovenščina obsega 420 ur, in sicer

je v sedmem razredu 140 (tj. 4 ure tedensko), v osmem 125,5 (tj. 3,5 ure tedensko) in v devetem 144 (tj. 4,5 ure tedensko) ur pouka na leto. Tako kot v drugem triletnju je 60 % ur predmeta namenjenih delu z neumetnostnimi besedili, 40 % pa obravnavi umetnostnih besedil. /.../“

Učbeniki za oš so v skladu s temeljnimi cilji UN za slovenščino, saj ponujajo učencem možnost poslušanja in branja različnih neumetnostnih besedil, naloge za kritično in razmišljujoče sprejemanje teh besedil ter naloge za tvorjenje najrazličnejših besedil. Predstavljena kratka analiza osnovnošolskih učbenikov seveda ne more pokazati, koliko taka zasnova učbenikov resnično omogoča učencu „uporabo pridobljenega znanja v vsakdanjem življenju in samostojno širjenje tega znanja“, kot tudi med cilji navaja UN, nakazuje pa, da se snovalci učbenikov zavedajo pomembnosti tega cilja.

3.6 Zaključek

Sporazumevanje je zlasti v sodobnem času, ki ponuja najrazličnejše možnosti, hitro spreminjajoča se dejavnost, ki jo sedanji učenci/dijaki živijo, ne da bi se o njej poglobljeno učili oziroma ne da bi tovrstno učenje želeli in potrebovali, in so zato bolj/drugače „besedilno“ pismeni, kot se od njih zahteva v šoli – na to njihovo znanje, pridobljeno spontano v vsakodnevnem sporazumevanju, se pri pouku/načrtovanju pouka pozablja.

Besedila, obravnavana v pregledanih potrjenih učbenikih, so večinoma leto ali dve starejša od letnice izida učbenika, kar je v primerih vseh besedilnih vrst moteče z vidika aktualnosti, živosti, zanimivosti in predvsem avtentičnosti sporazumevalne situacije za učenca/dijaka. V sporazumevalni dejavnosti se sicer nekaterim besedilnim vrstam (npr. uradna besedila) res počasneje spreminjajo prevladujoči vzorci, za veliko večino besedil pa to ne drži, saj smo v dobi raznovrstnih, vedno novih možnosti posredovanja in pridobivanja informacij, zato je posredovanje vzorcev besedil kot „normativnih“ neživljenjsko in premalo spodbuja razvoj prožne sporazumevalne zmožnosti.

Tako stanje v učbenikih je seveda razumljivo, saj so ti kljub najrazličnejšim jezikovnotehnoškimi možnostim (tudi zaradi premajhne izrabe teh možnosti v šolah oziroma relativno slabe tehnične opremljenosti šol)²⁴² še vedno vezani pretežno na papirnato različico, učitelji pa se, kot kaže tudi anketa,²⁴³ ne čutijo dovolj pripravljeni za jezikovni pouk, izhajajoč iz jezikovne realnosti, ki jo izkazujejo korpusi oziroma se jim zdi, da za tak pouk nimajo dovolj znanja, tehničnih možnosti in vsebinskih virov.

Uvajanje možnosti uporabe korpusa in privajanje učiteljev na to možnost se zdi nujno, in sicer ob ozaveščanju dejstva, da so korpusi baza podatkov, nastala na osnovi sporazumevalne realnosti, ki v mnogih primerih kaže, da jezik v različnih situacijah ponuja različne

242 Anketa za učence kaže, da pri pouku sami zelo redko ali nikoli ne uporabljajo računalnika, podobno je z domačimi nalogami (gl. poglavje 2.3.2.2, vprašanja 9 in 10); učitelji pa po njihovem mnenju najpogosteje uporabljajo računalnik za ppt-predstavitve (frontalno podajanje snovi). Zanimivo je, da anketa za učitelje, ki je zaradi večje razpršenosti po šolah in regijah relevantnejša, kaže drugačno sliko: učitelji sami navajajo, da ppt-predstavitve uporabljajo redko, tako tudi spletne učilnice in e-gradiva, najpogosteje uporabljajo spletne iskalnike in elektronske jezikovne vire (gl. poglavje 2.2.2.2, vprašanje 19).

243 Gl. poglavje 2.2.2.2, vprašanje 19.

244 Učence bi, kot kaže anketa, uporaba drugačnih jezikovnotehnoloških možnosti pri pouku slovenščine veselila (gl. poglavje 2.3.2.2., vprašanje 13).

245 Gl. npr. predavanje K. Ahačiča na okrogli mizi Aktualna vprašanja pouka slovenščine v teoriji in šolski praksi, Slavistični kongres 2010, in tudi Ahačič idr. 2010.

možnosti uporabe določenega „jezikovnega sredstva“, pri čemer nobena ni prevladujoča, ampak je vsaka bolj/manj primerna v določeni situaciji – gre torej za Verschuernovo minimalno univerzalnost, ki jo jezik izkazuje. Tudi pri podajanju snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah bi bilo potrebno jasno opredeliti, da jezikovna realnost izkazuje različne možnosti, bolj ali manj primerne/uspešne v različnih situacijah. Namesto razvlečenega poglavja o sporazumevanju v prvem letniku, polnega terminov in neuporabnih sistemov, bi ure lahko oblikovali ob obravnavi konkretnih besedil, vzetih iz sporazumevalne realnosti, kar bi pomenilo tudi veliko bolj dinamično in živo/aktualno posredovanje snovi.²⁴⁴ Namesto podajanja pravil za tvorjenje in sprejemanje konkretne besedilne vrste bi te ure namenili iskanju tovrstnih besedil v konkretnih sporazumevalnih okoliščinah in samostojnemu ugotavljanju večje/manjše primernosti besedilne zgradbe, vsebine, uporabe jezikovnih/slogovnih sredstev v določenih okoliščinah – zlasti pri slednjem bi bil korpus zelo uporaben in zanimiv vir. Namesto učiteljeve „strokovne avtoritete“, ki vse pogosteje ob dijakovih vprašanjih, zakaj je neka besedilna možnost edina pravilna in se je mora naučiti, čeprav se je sam že srečal z drugačno, v sporazumevanju prav tako uspešno možnostjo, ne more ponuditi utemeljenega argumenta za svojo/učbeniško/strokovno trditev (razen seveda „jezikoslovčeve avtoritete in jezikovnega občutka“), bi lahko dijaki ustvarjalno, ob učiteljevi podpori, sami ugotavljali, kdaj, kje in zakaj je ena ali druga možnost v sporazumevalnem procesu uspešnejša.

Namesto enoznačnega vrednotenja dijakove produktivne zmožnosti (pri tvorjenju določene besedilne vrste) z vidika odstopanja od „vzorčnega“ primera te vrste oziroma označevanju njegovih „napak“, bi lahko vrednotili posamezne uresničitve besedilnega namena, zapolnitve zgradbe besedila itd. ne več kot „napake“, ampak kot boljšo ali slabšo možnost besedilne uresničitve v konkretni sporazumevalni situaciji. Namesto systemske obravnave zlasti slovničnih (in tudi pravopisnih) pravil, bi lahko znotraj obravnave posamezne besedilne vrste, „točkovno“, izhajajoč iz konkretne „besedilne“ slike obravnavali tudi konkreten slovnični problem. Po mojem mnenju bi tak pristop, ki bi seveda zahteval najprej drugačen, celovitejši strokovni pogled na jezik, posledično pa tudi precejšnje spremembe v UN in zasnove samega pouka, dijaku omogočil najoptimalnejšo pot za razvoj prožne sporazumevalne zmožnosti in bi ga celovito pripravil na različne sporazumevalne situacije.

Te ideje so, razumljivo, začetna razmišljanja, osnovana na raziskavi znotraj doktorske disertacije, na pregledu obstoječih učbenikov znotraj projekta Sporazumevanje v slovenskem jeziku ter na konkretnih pedagoških izkušnjah (tako mojih lastnih kot predvsem izkušnjah učiteljev in učencev/dijakov, ki so sodelovali v anketi), pa tudi na podlagi drugih raziskav.²⁴⁵ So pa, po mojem mnenju, dobro izhodišče za

nadaljnje raziskovanje v tej smeri, ki bi ob smiselni uporabi vsega narejenega znotraj projekta Sporazumevanje v slovenskem jeziku lahko pripeljala do konkretnega predloga obravnave jezikovne snovi v šolah – na teoretični ravni, pa tudi čisto konkretno z domišljeno podporo za učitelje v obliki smernic in jezikovnotehnoloških orodij.

Summary

The book *An empirical view of Slovene as an academic subject* consists of three pieces of research, conducted as part of the Communication in Slovene project.

The first chapter presents Šolar, the first Slovene corpus of school texts. It is a large electronic collection of written texts, produced by students at different academic subjects in elementary and secondary schools across all Slovenian regions. The corpus will enable empirical research into the communication ability and language acquisition of Slovene students. In addition, it will serve as a resource for the production of learning materials to be used in teaching of Slovene. The chapter describes how the corpus was built, presents its characteristics, and indicates potential applications.

The second chapter presents the findings of the survey conducted among teachers of Slovene and students at elementary and secondary schools. The survey investigated opinions, views and practices associated with the teaching of Slovene, and the use of information communication technology in the teaching of Slovene. Statistical analysis and interpretation were performed on survey data; the interpretation part includes comments on the existing situation of Slovene language teaching, as well as suggestions for change.

The third chapter offers an extensive critical analysis of textbooks for Slovene, especially with regards to the contents related to communication and text genres. The analysis is supported with theoretical concepts of communication processes, the findings of existing research into the teaching of these topics, and author's teaching experience.

Literatura in viri

1. AHAČIČ, Kozma, idr., 2010: Končni cilj: jezikovno kultiviran človek. *Delo – Sobotna priloga*, 4. 12. 2010. 39.
2. ARHAR HOLDT, Špela, KOSEM, Iztok, KRAPŠ VODOPIVEC, Irena, LEDINEK, Nina, MOŽE, Sara, STRITAR, Mojca, SVENŠEK, Tanja, ZWITTER VITEZ, Ana, 2011: *Pedagoška slovnica pri projektu Sporazumevanje v slovenskem jeziku. K-16 – Standard za korpusno analizo slovničnih pojavov*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Amebis. <http://www.slovenščina.eu/Vsebine/Sl/Kazalniki/K16.aspx>
3. BEŠTER, Marja, 1992: *Izrazila slovenske politične propagande (ob gradivu iz pred- in medvojnega obdobja)*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
4. BEŠTER, Marja, KRIŽAJ ORTAR, Martina, 1994: Besedilo kot izhodišče in cilj. Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, Kržišnik, Erika (ur.): *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different. 7–21.
5. BEŠTER TURK, Marja, 2003: Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. Krakar Vogel, Boža (ur.): *XXXIX. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. Zbornik predavanj. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 57–81.
6. CHOMSKY, Noam, 1989: *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
7. FERBEŽAR, Ina, PIRIH SVETINA, Nataša, PODLESEK, Anja, SVETINA, Matija, 2004: *Angleško-poljsko-slovenski pojmovnik s področja jezikovnega testiranja*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Univerza v Ljubljani. Kraków: TaiWPN Universitas.
8. FOLEY, Joseph, THOMPSON, Linda, 2003: *Language Learning: A Lifelong Process*. London: Arnold.
9. HOEY, Michael, 2001: *Textual interaction, an introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
10. GRANGER, Sylviane, 2004. Computer learner corpus research: current status and future prospects. Connor, Ulla M., Upton, Thomas (ur.): *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective (Language and Computers)*. Amsterdam/New York: Rodopi. 123–145.
11. GRANGER, Sylviane, DAGNEAUX, Estelle, MEUNIER, Fanny, PAQUOT, Magali, 2009: *The International Corpus of Learner English. Version 2. Handbook and CD-Rom*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
12. JAMES, Carl, 1998. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London, New York: Longman.
13. KOSEM, Iztok, MOŽE, Sara, 2011: Rešitve slovničnih zagat na dosegu miške: analiza napak in besedilnih učencev in dijakov za potrebe elektronskega slovničnega vira. Kranjc, Simona (ur.): *Obdobja 30. Meddisciplinarnost v slovenistiki* (17. –19. 11. 2011). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 249–257. <http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp30/Zbornik/Kosem%20Moze.pdf>
14. KRAPŠ VODOPIVEC, Irena, 2005: Poskus kvantitativnega merjenja funkcionalne pismenosti. *Jezik in slovtvo* 1. 65–87.
15. KRAPŠ VODOPIVEC, Irena, 2008: *Jezikovna (besedilna) zmožnost med šolsko prakso in sporazumevalno resničnostjo: razmerje med učbeniškiimi vzorci in konkretnimi pojavitvami besedil*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
16. KREK, Simon, PISANSKI PETERLIN, Agnes, STABEJ, Marko, VEROVNIK, Tina, ZEMljARIČ MIKLAVČIČ, Jana, ZWITTER VITEZ, Ana, 2009: *Sporazumevanje v slovenskem jeziku – govorni korpus: splošne specifikacije zbiranja gradiva*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Amebis. <http://www.slovenščina.eu/Vsebine/Sl/Kazalniki/K4.aspx>
17. KRIŽAJ ORTAR, Martina, BEŠTER, Marja, 1995/1996: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovtvo* 1/2. 5–16.
18. KRIŽAJ ORTAR, Martina, BEŠTER TURK, Marja, 2003: Sodobni pouk slovenskega jezika v šolah Republike Slovenije. Gajda, Stanislaw, Vidovič Muha, Ada (ur.): *Sodobni jezikovni položaj na Poljskem in v Sloveniji*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej i Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk. 481–495.
19. MENVYK, Paula, BRISK, Maria Estela, 2005: *Language Development and Education: Children with Varying Language Experience*. Hampshire in New York: Palgrave Macmillan.
20. OKROGLA MIZA *Aktualna vprašanja pouka slovenščine v teoriji in šolski praksi* (SLAVISTIČNI KONGRES 2010, Ljubljana) [avdio posnetek, interno gradivo]
21. ROZMAN, Tadeja, 2010: *Vloga enojezičnega razlagalnega slovarja slovenščine pri razvoju jezikovne zmožnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
22. ROZMAN, Tadeja, STRITAR, Mojca, KRAPŠ VODOPIVEC, Irena, KOSEM, Iztok, KREK, Simon, 2010: *Nova didaktika poučevanja slovenskega jezika: Sporazumevanje v slovenskem jeziku*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Amebis. http://www.slovenščina.eu/Media/Kazalniki/Kazalnik15/Nova_didaktika_Sporazumevanje.pdf

23. SCOTT, Mike, 2008: *WordSmith Tools version 5*. Liverpool: Lexical Analysis Software. <http://www.lexically.net/wordsmith/version5/index.html>
24. SINCLAIR, John (ur.), 1995: *Collins COBUILD English Language Dictionary*, druga izdaja. Glasgow: HarperCollins.
25. SINCLAIR, John, 2004: *Trust the Text: language, corpus and discourse*. London: Routledge.
26. STABEJ, Marko, 2008: Kako pa govoriš?! (norma in normalno). Vitez, Primož (ur.): *Spisi o govoru*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 87–100.
27. STABEJ, Marko, 2010: Slovnica in ideologija. Novak Popov, Irena (ur.): *Vloge središča: konvergenca regij in kultur*. Slovenski slavistični kongres, Ljubljana, 30. september – 2. oktober 2010. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 45–56.
28. STABEJ, Marko, 2011: Jezikovni potrošnik in potrošnica. *Sodobna pedagogika* 62 (129)/2. 102–113.
29. STABEJ, Marko, ROZMAN, Tadeja, PIRIH SVETINA, Nataša, MODRIJAN, Nina, BAJEC, Boštjan, 2008: *Jezikovni viri pri jezikovnem pouku v osnovni in srednji šoli: končno poročilo z rezultati dela*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 30. 8. 2008. <http://www.trojina.si/Vsebine/Sl/Projekti/StabejRozman.pdf>
30. STRITAR, Mojca, 2009: *Korpus usvajanja slovenščine kot tujega jezika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
31. TROBEVŠEK, Marko, 2009: Pouk materinščine in jezikoslovje. Stabej, Marko (ur.): *Obdobja 28. Infrastruktura slovenščine in slovenistike* (16.–28. 11. 2009). Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete. 379–384. <http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp28/Trobevsek.pdf>
32. VERDONIK, Darinka, ZWITTER VITEZ, Ana, 2011: *Slovenski govorni korpus Gos*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
33. VERSCHUEREN, Jef, 2000: *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: Založba /cf*.
34. VITEZ, Primož, 1999: Od idealnih jezikovnih struktur k strategiji realnega govora. *Slavistična revija* 1. 24–48.
35. VOGEL, Jerca, 2010: Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. Ivšek, Milena (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 106–135.
36. ŽAKELJ, Amalija, 2007: *Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.zrss.si/pdf/_Smernice%20%2075.%2007.pdf

Spletne strani

1. Bela knjiga 2011: <http://www.belaknjiga2011.si/>
2. katalog potrjenih učbenikov za srednjo šolo (2009/2010): http://www.zrss.si/pdf/UCB_Katalog%20učbenikov%20za%20srednjo%20šolo%202009.pdf
3. katalog potrjenih učbenikov za osnovno šolo (2009/2010): http://www.zrss.si/pdf/UCB_Katalog%20učbenikov%20za%20osnovno%20šolo%202009.pdf
4. korpus Gigafida: <http://demo.gigafida.net/>
5. korpus Gos: <http://www.korpus-gos.net/>
6. korpus FidaPLUS: <http://www.fidaplus.net/>
7. korpus Nova beseda: http://bos.zrc-sazu.si/s_beseda.html
8. korpus šolskih pisnih izdelkov Šolar: <http://www.slovenščina.eu/Vsebine/Sl/Kazalniki/K15.aspx>
9. korpus usvajanja slovenščine: <http://www.slovenščina.eu/Vsebine/Sl/Kazalniki/K15.aspx>
10. konferenca SIRIKT: <http://www.sirikt.si/>
11. konferenca Informacijska družba: <http://is.ijs.si/>
12. korpusna baza CHILDES: <http://childes.psy.cmu.edu>
13. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport – IKT v šolstvu: http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_investicije/ikt_v_solstvu/
14. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport – seznam osnovnih šol: <https://krka1.mss.edus.si/registriweb/Seznam1.aspx?Seznam=2010>
15. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport – seznam srednjih šol: <https://krka1.mss.edus.si/registriweb/Seznam2.aspx?Seznam=3010>
16. portal MojUčitelj.net: <http://www.mojucitelj.net/resene-naloge-iz-slovenscine/pregled-nalog/57/>
17. portal Učiteljska.net: http://uciteljska.net/ucit_search.php?mode=search&contribute_predmet=36
18. projekt Slovenščina: http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo/000_mapa/projekt.html
19. projekt Sporazumevanje v slovenskem jeziku: <http://www.slovenščina.eu/>
20. RIC – Državni izpitni center: <http://www.ric.si/>
21. Slovensko izobraževalno omrežje – s10: <http://www.sio.si/>
22. učni načrti in katalogi znanj za slovenščino na spletnih straneh ZRSŠ in MIZKS: <http://www.zrss.si/>, <http://www.mizks.gov.si/>
23. Wikipedija, članek Standardni odklon: http://sl.wikipedia.org/wiki/Standardni_odklon

Učbeniki

DZS

1. GOMBOC, Mateja, 2001. *Besede 1. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku triletnih poklicnih šol*. Ljubljana: DZS.
2. GOMBOC, Mateja, 2006. *Besede 2. Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku triletnih poklicnih šol*. Ljubljana: DZS.
3. GOMBOC, Mateja, 2006. *Besede 3. Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku triletnih poklicnih šol*. Ljubljana: DZS.
4. GOMBOC, Mateja, 2006. *Besede 4. Učbenik za slovenski jezik za 1. leto poklicno-tehniškega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.
5. GOMBOC, Mateja, 2006. *Besede 5. Učbenik za slovenski jezik za 2. leto poklicno-tehniškega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.
6. ČREŠNIK, Vlasta, LAPAJNE, Irena, 2003. *Hura za slovenščino 8 – učbenik za slovenščino v 7. razredu osemletne in 8. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
7. ČREŠNIK, Vlasta, LAPAJNE, Irena, 2004. *Hura za slovenščino 9 – učbenik za pouk slovenščine v 9. razredu devetletne in 8. razredu osemletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Mladinska knjiga

8. VOGEL, Jerca, KASTELIC, Silva, OZIMEK, Jana, 2007. *Slovenščina 1 – z besedo do besede, učbenik za slovenščino – jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
9. VOGEL, Jerca, KASTELIC, Silva, OZIMEK, Jana, 2008. *Slovenščina 2 – z besedo do besede, učbenik za slovenščino – jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
10. VOGEL, Jerca, HODAK, Marjana, KASTELIC, Silva, 2009. *Slovenščina 3 – z besedo do besede, učbenik za slovenščino – jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
11. VOGEL, Jerca, HODAK, Marjana, KASTELIC, Silva, 2010. *Slovenščina 4 – z besedo do besede, učbenik za slovenščino – jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
12. VOGEL, Jerca, PAVLIN, Marta, SKAZA, Jože, 2004. *Slovenščina 7, učbenik za jezik v sedmem razredu 9-letne OŠ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
13. ČUDEN, Milena, KOŠAK, Tatjana, VOGEL, Jerca, 2005. *Slovenščina 8, učbenik za slovenski jezik v osmem razredu OŠ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
14. ČUDEN, Milena, KOŠAK, Tatjana, VOGEL, Jerca, 2006. *Slovenščina 9, učbenik za slovenski jezik v osmem razredu OŠ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Modrijan

15. ZAJC BERZELAK, Karla, VELIKONJA, Irena, 2007. *Govorica jezika 1, slovenščina za 1. letnik gimnazij*. Ljubljana: Modrijan.
16. ZAJC BERZELAK, Karla, ARBITER, Alenka, HRIBAR, Nataša, 2008. *Govorica jezika 2/3, slovenščina za 2. in 3. letnik gimnazij*. Ljubljana: Modrijan.
17. ZAJC BERZELAK, Karla, AHAČIČ, Kozma, 2010. *Govorica jezika 4, slovenščina za 4. letnik gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Modrijan.

Rokus

18. BEŠTER, Marja, KRIŽAJ ORTAR, Martina, KONČINA, Marija, BAVDEK, Mojca, POZNANOVIČ, Mojca, AMBROŽ, Darinka, ŽIDAN, Stanislava, 1999, 2008. *Na pragu besedila 1, učbenik*. Ljubljana: Rokus.
19. KRIŽAJ ORTAR, Martina, BEŠTER, Marja, KONČINA, Marija, POZNANOVIČ, Mojca, BAVDEK, Mojca, 2000, 2009. *Na pragu besedila 2, učbenik*. Ljubljana: Rokus.
20. KRIŽAJ ORTAR, Martina, BEŠTER TURK, Marja, KONČINA, Marija, POZNANOVIČ, Mojca, BAVDEK, Mojca, 2002, 2010. *Na pragu besedila 3, učbenik*. Ljubljana: Rokus.
21. KRIŽAJ ORTAR, Martina, BEŠTER TURK, Marja, KONČINA, Marija, BAVDEK, Mojca, POZNANOVIČ, Mojca, 2002. *Na pragu besedila 4, učbenik*. Ljubljana: Rokus.
22. KRIŽAJ ORTAR, Martina, BEŠTER TURK, Marja, KONČINA, Marija, BAVDEK, Mojca, POZNANOVIČ, Mojca, 2001. *Na pragu besedila 3, priručnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.
23. CAJHEN, Nana, DRUSANY, Nevenka, KAPKO, Dragica, KRIŽAJ ORTAR, Martina, BEŠTER TURK, Marja, 2009. *Slovenščina za vsak dan 7 – posodobljena izdaja*. Ljubljana: Rokus.
24. CAJHEN, Nana, DRUSANY, Nevenka, KAPKO, Dragica, KRIŽAJ ORTAR, Martina, BEŠTER TURK, Marja, 2010. *Slovenščina za vsak dan 8 – posodobljena izdaja*. Ljubljana: Rokus.
25. CAJHEN, Nana, DRUSANY, Nevenka, KAPKO, Dragica, BEŠTER TURK, Marja, KRIŽAJ ORTAR, Martina, 2007. *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 7, 8, 9*. Ljubljana: Rokus.

Imensko kazalo

A

Ahačić 52, 59, 65, 69, 119, 176
Arhar Holdt 17, 40, 49, 76,
78, 79, 120

B

Bešter Turk 60, 147, 150,
151, 153
Brisk 74

C

Chomsky 149

F

Ferbežar 53
Foley 74

G

Granger 15

H

Hoey 145, 147, 148

J

James 29

K

Kosem 13, 15, 40
Krapš Vodopivec 14, 52, 142,
145, 146, 147, 148, 150, 151, 161
Krek 18
Križaj Ortar 60, 147, 150,
151, 158

M

Menyuk 74
Može 40

R

Rozman 13, 14, 15, 50, 52, 75,
79, 81, 90, 115, 124

S

Scott 40
Searle 149
Sinclair 15, 147
Stabej 59, 75, 76, 77, 81, 82,
92, 110, 113, 115, 119, 124, 145,
146, 147, 150
Stritar 13, 14, 15, 16, 24, 28,
50, 52

T

Thompson 74
Trobevšek 52, 59, 63, 65,
74, 119

V

Verdonik 18
Verschueren 144, 145, 147,
148, 149, 151, 158, 173, 176
Vitez 149
Vogel 52, 59, 119

Z

Zwitter Vitez 18

Ž

Žakelj 60

