

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Nastja Rojnik

Učbenik kot didaktični pripomoček za aktivno učenje sociologije
Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Nastja Rojnik
Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Učbenik kot didaktični pripomoček za aktivno učenje sociologije
Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

Učbenik kot didaktični pripomoček za aktivno učenje sociologije

Povzetek

Naloga predstavlja učbenik za sociologijo kot potencialni didaktični pripomoček za aktivno učenje predmeta. Aktivno učenje je celostno, kar pomeni, da učečega miselno ter čustveno aktivira. Do tega pride, če je posamezniku učna tema osebno pomembna in vpeta v vsakdanje okoliščine. Ugotavljam ali so lastnosti obstoječih učbenikov za sociologijo takšne, da dijake aktivirajo oziroma jim omogočajo samostojno aktivno učenje. Izpostavljena je informacijsko komunikacijska tehnologija kot sredstvo, ki lahko popolnoma spremeni načine in predvsem pripomočke za učenje, prav tako pa že spreminja vlogo učitelja. Z didaktično in vsebinsko oziroma zunanjo in notranjo analizo so analizirani potrjeni srednješolski učbeniki za sociologijo. Kot dopolnilna empirična metoda je bila izvedena anketa med srednješolci, ki poročajo o svojem pogledu na učbenik za predmet sociologija. Podrobno so opisani atributi, ki delajo učbenik kakovosten. Različni avtorji poudarjajo raznolike kakovosti, vendar so si v mnogo točkah tudi skupne. Na tej osnovi so tudi izbrani kriteriji za empirično analizo. Kot priloga je dodana predloga učne priprave za temo Etnična slojevitost v okviru učne enote Družbene različnosti in neenakosti.

Ključne besede: aktivno učenje, didaktični pripomoček, učbeniki za sociologijo, sodobna vloga učitelja, informacijsko komunikacijska tehnologija.

A Textbook as a Didactic Tool for Teaching Sociology through Active Learning

Abstract

This master's thesis introduces a sociology textbook as a didactic tool for the active learning. The active learning is integrated, meaning it motivates the learner mentally and emotionally. This occurs when an individual considers the subject important and topical. The aim of the master's thesis is to analyze if the characteristics of the existing sociology textbooks enable the students the independent active learning. It focuses on the information and communication technology (ICT) as a tool which can completely change the ways of learning, especially the learning tools, as well as it has already been changing a teacher's role. Furthermore, the approved sociology textbooks for secondary schools were analyzed using a didactic and substantive analysis, that is an external and internal analysis. As the empirical method, a survey among secondary school students was carried out illustrating their outlook on the sociology textbook. Moreover, the features that make a qualitative textbook are thoroughly presented. Different authors stress various qualities but agree on many points, on the basis of which, the criteria for the empirical analysis are chosen. At the end of the master's thesis, a lesson plan Ethnic Stratification within the teaching unit Social Differences and Inequalities is attached.

Key words: active learning, didactic tool, sociology textbooks, modern teacher's role, ICT.

Kazalo vsebine

1 Uvod	6
2 Opredelitve učenja	7
2.1 Aktivno učenje	9
2.1.1 Aktivni učeči se	12
3 Opredelitve in pristopi k poučevanju	15
3.1 Tradicionalna vloga učitelja	18
3.2 Sodobna vloga učitelja	20
3.2.1 Sodobni učitelj družboslovja	24
3.3 Učitelj kot »izbiralec« učenika	28
4 Učenik kot didaktični pripomoček	30
4.1 Atributi kakovostnega učenika	33
4.2 Učbeniki za sociologijo v slovenskih srednjih šolah	41
4.3 Vzorni primeri učbenikov iz tujine	42
4.4 Prihodnost učenika kot didaktičnega pripomočka	44
4.4.1 Vpliv informacijsko komunikacijske tehnologije	47
5 Vsebinsko didaktična analiza učbenikov za sociologijo v slovenskih srednjih šolah	51
5.1 Metodologija	52
5.1.1 Vzorec	52
5.2 Zunanja analiza učbenikov in rezultati anketnega vprašalnika	53
5.2.1 Zunanja in notranja analiza in interpretacija teme Družbene različnosti in neenakosti	63
5.3 Ugotovitve analize	68
6 Sklep	68
7 Literatura	70
Priloge	74
Priloga A: Predloga učne priprave za temo Družbene različnosti in neenakosti	74
Priloga B: Anketni vprašalnik za dijake	77

Kazalo Grafov

Graf 5.1: Nazadnje uporabljen učbenik pri predmetu sociologija	56
Graf 5.2: Strinjanje ali nestrinjanje s trditvami o lastnostih učbenikov	57
Graf 5.3: Strinjanje ali nestrinjanje s trditvami o lastnostih učbenikov	58
Graf 5.4: Strinjanje ali nestrinjanje s trditvami o lastnostih učbenikov	58
Graf 5.5: Kako so dijaki ocenili učbenik	59
Graf 5.6: Gradivo, iz katerega so se dijaki učili	61
Graf 5.7: Mnenja in dejstva o sociologiji pri pouku in kot predmetu	61
Graf 5.8: Kje in kdaj so dijaki uporabljali učbenik za sociologijo	62
Graf 5.9: Najprimernejši vir za učenje sociologije	62
Graf 5.10: Mnenja dijakov o temi Družbene različnosti in neenakosti	67

Kazalo tabel

Tabela 5.1: Grafično izstopajoči elementi v učbenikih za sociologijo	53
Tabela 5.2: Komunikativnost v učbenikih za sociologijo	55
Tabela 5.3: Členjenost in ilustracije v učbenikih za sociologijo	56
Tabela 5.4: Kaj bi spremenili pri učbeniku za sociologijo	59
Tabela 5.5: Kaj bi ohranili pri učbeniku za sociologijo	60
Tabela 5.6: Grafično izstopajoči elementi v učbenikih za sociologijo pri temi Družbene neenakosti in različnosti	63
Tabela 5.7: Komunikativnost v učbenikih za sociologijo pri temi Družbene neenakosti in različnosti ..	64
Tabela 5.8: Členjenost in ilustracije v učbenikih za sociologijo pri temi Družbene neenakosti in različnosti	65
Tabela 5.9: Temeljne sestavine in vrstni red učne enote Družbene neenakosti in različnosti	66

1 Uvod

Že pred dvema desetletjema se je govorilo o času velikih družbenih sprememb (Židan 1995, 7), za današnji čas pa lahko rečemo, da so še večje. Že takrat se je pojavilo vprašanje, kako v spremenjeni šoli uresničevati aktivno učenje družboslovnih znanj pri mladih na srednješolski stopnji. Takrat inovativni tip učenja je pri mladih zahteval aktivno oziroma sodelujoče učenje družboslovja (prav tam). Danes zaradi inovacij v informacijsko komunikacijski tehnologiji lahko govorimo še o večjih in rapidnih spremembah. Poraja se vprašanje ali bo tiskana oblika učbenika preživela skozi dobo visoko tehnoloških pripomočkov, kot so tablice in pametni telefoni. Predvsem pa, ali lahko učbenik v klasični obliki zadostno aktivira učeče se subjekte, ki so v vsakdanjem življenju obdani s pretežno elektronskimi viri informacij, ki so jim na voljo v vsakem trenutku. Skozi analizo obstoječih učbenikov v nalogi ugotavljam ali ti aktivirajo učeče se in ali učbeniki sploh sledijo smernicam »dobrega« učbenika.

Preden se naloga osredotoči na analizo, so uvodoma predstavljene opredelitve učenja in poučevanja. Podrobneje sta predstavljeni tradicionalna in sodobna vloga učitelja, kjer so izpostavljene tudi razlike. Nato preidem na poglavje, ki obravnava učbenik kot didaktični pripomoček oziroma sredstvo za morebitno aktivno učenje. Navedene so lastnosti, ki bi naj odlikovale kakovosten oziroma dober učbenik. Na osnovi teh atributov je narejena analiza slovenskih srednješolskih učbenikov za predmet sociologija. Posebej je izpostavljena tema Družbene različnosti in neenakosti, saj je zmeraj bolj aktualna. Ne le da se tudi neposredno dotika vedno več ljudi, ampak je povezana tudi z informacijsko komunikacijsko tehnologijo, ki zmeraj bolj spreminja vsakdanje življenje posameznikov in s tem družbe.

Skozi različna poglavja so teme zelo prepletene, saj sta na primer učenje in poučevanje znotraj pedagoškega procesa tako rekoč neločljiva. Povezanost med poučevanjem in učenjem je temeljni didaktični odnos, kjer poteka šolsko učenje komplementarno s poučevanjem (Blažič in drugi 2003, 28–29).

Vprašati se moramo ali današnja šola v resnici pripravlja učence za življenje v 21. stoletju? Na področju družboslovja, ki je najbližje pripravi na življenje, se ga v osnovni šoli najbolj dotaknejo na predmetnem področju Državlanske in domovinske vzgoje ter etike, v srednjih šolah pa na predmetnem področju Sociologije. Vendar, kot pravi Židanova (1993, 20), je v družboslovju vedenje treba razumeti, kar pa od učenca zahteva nenehno raziskujoče učenje. V 21. stoletju je kakovost na izobraževalnem področju ena izmed prevladujočih paradig. V

pomenu, da gre za kategorijo, ki se ves čas razvija, je dinamična in raznovrstna (Židan 2004, 23).

Temeljna teza magistrskega dela je, da so obstoječi učbeniki za predmetno področje sociologije korak za sodobnimi didaktičnimi pripomočki, ki so sestavni del novih pristopov k poučevanju. Sociologija, ki je didaktizirana s pripomočki, ki aktivirajo dijake, namreč krepi družbeno zavest učečih in jih opremlja z znanjem o družbenih dogajanjih, kar jim pomaga razumeti njihov položaj v družbi. Namen predmeta sociologija je, da učeče se opremi z znanji in spretnostmi, ki so pomembne za razumevanje lastnega življenja kot tudi družbenih fenomenov (Učni načrt 2008, 5). Hipoteza se torej glasi: učbeniki za sociologijo ne sledijo standardom kakovostnega učbenika in s tem smernicam v izobraževanju značilnem za tretje tisočletje, ki narekujejo aktivno vlogo učečih se. Raziskovalno vprašanje pa je sledeče: kakšni so obstoječi učbeniki za sociologijo, se pravi ali njihova struktura in lastnosti omogočajo aktivno učenje dijakov oziroma ali in v kakšni meri učbenik aktivira učečega? Kajti temeljni problem je kako naj se mladi v srednji šoli aktivno lotijo pridobivanja družboslovnega znanja (Židan 1996, 131). Težnja je torej ta, da učbenik aktivira učečega se, ki znanje »posrka« in ga poleg memoracije zna tudi uporabiti v vsakdanjem življenju. Veliko pa je seveda odvisno od učitelja, ki določeno, za nekatere novo temo prvič predstavi učencem.

2 Opredelitve učenja

Opredelitve učenja so pomembne, ker je pogosto prav od njihove definicije odvisno, kako se bomo učili oziroma kako bomo poučevali (Marentič-Požarnik 2003, 8). Glede na raziskave lahko pojmovanja učenja s perspektive učečega se razdelimo v šest kategorij, te pa v dve večji skupini. Prvo pojmovanje je učenje kot kopičenje, kjer gre za kvantitativno povečevanje znanja. Druga je učenje kot memoriranje vsebin za poznejšo reprodukcijo. Tretje je učenje za poznejšo uporabo, kjer gre za trajnejšo zapomnitev dejstev. Četrto je luščenje osebnega pomena, se pravi nekega smisla iz naučenega. Peto pojmovanje učenja je to, da bi razumeli življenje, resničnost in sebe, se pravi gre za učenje kot proces ustvarjanja lastne razlage. Slednje, šesto pojmovanje pa je učenje kot spreminjanje samega sebe, osebnosti. Kot že nakazano, lahko teh šest kategorij pojmovanj razdelimo na dve skupini. Prvim trem je skupen kvantitativen pogled na učenje, kjer učenje pomeni povečevanje količine znanja, zbiranje nepovezanih dejstev z namenom poznejše obnove bodisi uporabe. Gre torej za nižja pojmovanja. Druga skupina so višja pojmovanja, katerim je skupno to, da je učenje

razumljeno kot proces kvalitativnega spreminjanja pojmov, pogledov in globljega razumevanja. Pomeni, da več vemo, drugače gledamo na stvari in se tudi sami celoviteje spreminjamo (prav tam, 9). Pojmovanje učenja je povezano s tem, kako se ga lotimo, s kakšnimi pristopi in strategijami, učno motivacijo, čustvenim odnosom ter učnimi rezultati. Te povezave so pokazale raziskave¹ v Veliki Britaniji in na Nizozemskem. Kvantitativna oziroma nižja pojmovana so tako povezana s površinskim pristopom k učenju in zunanjo motivacijo, zato rezultati niso dolgotrajni. Nasprotno pa so višja pojmovanja povezana z globljim pristopom, pozitivnimi čustvi ter notranjo motivacijo (prav tam, 10).

Poglejmo, kakšna je definicija učenja UNESCO iz leta 1993: »Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.« (Marentič-Požarnik 2003, 10). S tem pojmovanjem se opredelitev učenja dotika tudi izkušenj, se pravi interakcij med ljudmi, zaradi česar pride do učenja. V zadnjem stoletju so se številni psihologi ukvarjali z vprašanji, kaj je bistvo učenja, kakšne so njegove oblike, kateri so pogoji da do njega pride in podobno. Tako se je oblikovalo preko petdeset teorij² učenja. Te hote ali nehote vplivajo na naše ravnanje pri izboru metod učenja in učnih postopkov (prav tam, 11).

Wiggins (v Bajd in Artač 2002, 116) učenje opredeljuje kot »proces aktivnega konstruiranja znanja in razvijanja miselnih struktur, ki poteka pod vplivom notranjega (fizičnega) in zunanjega (naravnega in družbenega) okolja posameznika ter mu s tem omogoča razumevanje dejstev, pojavov, dogodkov in zakonitosti«. Učenci bi tako naj v procesu učenja odkrivali in raziskovali, učitelj bi pa njihove dejavnosti smiselno organiziral in skupaj z njimi analiziral. Učitelj skozi raznolike pristope uvaja učence v različne tehnike in metode samostojnega učenja. Slednje je namreč temelj vseživljenjskega učenja. (Bajd in Artač 2002, 116–117).

V novem tisočletju se je začelo poudarjati, da učenje ni le kopičenje in pomnjenje podatkov, ampak tudi aktivna gradnja osebnega smisla ob kritičnem razmisleku. Jasno je tudi, da imajo naša stališča in ideje velik vpliv na to, kako in česa se naučimo. Dejstvo je, da je učenje bolj uspešno, če je bolj aktivno in življenjsko vpeto v življenje učečih se. Uveljavlja se torej

¹ Raziskave, ki so potekale v Sloveniji med dijaki in študenti kažejo, da pri njih med 44 % do 73 % vprašanih prevladujejo nižja oziroma kvantitativna pojmovanja učenja. Gre za raziskave med leti 1995-1998 v okviru diplomskih nalog, zato rezultati niso neposredno primerljivi, vendar je večina anketirancev povedala, da so bili prvič vprašani po tem kaj jim pomeni učenje (Marentič-Požarnik 2003, 10).

² Lahko jih razdelimo med šest glavnih teoretičnih pogledov na učenje: asociativistične, (neo)behavioristične, gestaltistične, kognitivno-konstruktivistične, humanistične ter kibernetično-informacijske.

celosten pogled na učenje, ki ga povzema geslo »od poučevanja k učenju«, kar pomeni manj osredotočenosti na snov in učitelja ter vse bolj na učence (Marentič-Požarnik 2003, 5). Ker gre pri učenju za trajne spremembe v vedenju, znanju in zmožnostih (prav tam, 10) je pomembno, da je le-to že zgodaj učinkovito, kajti pozneje ga je težje spreminjati.

Učenje torej pomeni vsako progresivno spreminjanje posameznika zaradi izkušenj oziroma pod vplivom interakcije z okoljem in ne le procesov biološkega dozorevanja (Marentič Požarnik 1980, 7). Dejavniki uspešnega učenja so notranji, ki se delijo na fiziološke in psihološke ter zunanji, kjer gre za fizikalne ter družbene ali socialne (prav tam, 10–12).

Pojmovanja so pomembna predvsem zaradi vpliva pri piscih učbenikov in tistih, ki sestavljajo učne načrte ter zunanja preverjanja znanja. Imajo torej v ospredju zavesti učenje kot spominsko usvajanje snovi ali se zavedajo, da je učenje tudi razmišljanje, povezovanje in uporaba znanja. (Marentič-Požarnik 2003, 10). Skozi pričujočo nalogo bomo torej tudi spoznali, kakšno je pojmovanje učenja piscev slovenskih srednješolskih učbenikov.

Opredelitve učenja so različne in se tudi spreminjajo, vendar je ključno, da se zavedamo lastnega pojmovanja učenja, saj je od tega le-to tudi odvisno. Sledi podrobnejša opredelitev aktivnega učenja, ki se zmeraj bolj izpostavlja.

2.1 Aktivno učenje

V prejšnjem poglavju smo osvetili, da prevladuje pojmovanje učenja kot kopičenje in zapomnitev spoznanj drugih. To posledično vpliva na šolsko izobraževanje. Pouk se namreč dojema le kot transmisijo oziroma prenos znanja. Ta prenos je velikokrat ločen od učenčevih izkušenj in življenjskih okoliščin. Posledice so vidne v netrajnosti in neuporabnosti znanja. Tudi v nižji motivaciji, slabših rezultatih in celo odporu do šolanja (Marentič-Požarnik 2003, 11–12).

Vse več je dokazov pridobljenih z raziskavami, da je kakovostno učenje tisto, ki učečega se miselno in čustveno aktivira, se pravi celostno. Temu rečemo aktivno učenje. Učenje je torej bolj uspešno, če poteka s samostojnim iskanjem ter razmišljanjem. Ali če poteka s smiselnim dialogom v skupini, kot je postavljanje in preizkušanje hipotez. Torej učenje, ki je posamezniku osebno pomembno in je vpeto v resnične življenjske okoliščine; učečega se aktivira tako miselno kot tudi čustveno. Takšno učenje bo namreč praviloma trajnejše in bo posledično uporabno tudi v novih okoliščinah. Pomagalo bo razumeti sebe in svet ter tudi

vanj posegati. Tako pouk ni več le transmisija, ampak transakcija, kar pomeni mnogo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci. Posledično lahko preide v transformacijo, ki je končna sprememba pojmovanj o svetu in s tem tudi osebnosti (Marentič-Požarnik 2003, 12). Po mnenju Gardnerja (1993) ter Biggsa in Moora (1993) ter še mnogih strokovnjakov bi moralo učenje v šoli prevzeti tudi nekatere lastnosti življenjskega učenja³, saj bi tako postalo toplejše (prav tam, 13).

Na tem mestu se je potrebno dotakniti besednega učenja z razumevanjem. To pomeni, da je učenca treba naučiti, da osmišljajo, primerjajo ter povezujejo podatke tekom samega branja besedila, iz katerega se učijo. Holt (v Marentič-Požarnik 2003, 47) našteva sledeče pogoje, ki pomenijo, da učeči se snov razume, če jo lahko izrazi s svojimi besedami, če lahko navede svoje primere, jo prepozna v različnih oblikah, jo poveže z drugimi dejstvi in jo uporabi na različne načine, če lahko vnaprej predvidi posledice ter poišče njeno nasprotje. Večkrat se izrazi, da za takšno učenje ni dovolj časa, saj je snovi preveč. Količina dejstev in podatkov je med pisci učbenikov in učnih načrtov ter učitelji in didaktiki tudi pogosto jabolko spora. Veliko strokovnjakov namreč trdi, da je naprej zanje potrebno nakopičiti, in se ga lahko še-le nato povezuje ter osmišlja. Potrebno je torej žrtvovati nekaj širine, če želimo doseči globino in kakovost znanja. Učenje z razumevanjem je pomembna sestavina višjih oblik učenja (prav tam).

Uspešno branje z razumevanjem je ena pomembnejših učnih strategij. Učenje iz učbenikov namreč predstavlja velik del učenja, predvsem na višji stopnji. Pogoj za uspešno učenje iz tiskanih virov je obvladanje različnih sestavin bralne spretnosti. Besedila tudi ne moremo razumeti, če v spoznavni strukturi nimamo ustrezne mentalne sheme. Se pravi moramo poznati pojme, da lahko izluščimo pomen (Marentič-Požarnik 2003, 169–170).

Metode aktivnega učenja v razredu so naslednje: debatna tehnika, reševanje problemov, igra vlog in simulacija, praktično delu pri naravoslovju, kritično branje oziroma delo z besedilom, aktivno učenje tujega jezika, uporaba informacijskih virov ter učenje s pomočjo računalnika (Rupnik Vec 2005a, 5).

Formalno debato se pri pouku lahko uporabi za spodbujanje aktivne vloge učenca. Rutar Ilčeva (v Vesel 2005, 66) pravi, da lahko organizacijske zamisli debate s časovnimi ter

³ Lastnosti vsakdanjega življenja so sledeče. Vsebina je učečemu pri vsakdanjem, spontanem učenju osebno pomembna in vključena v življenjske okoliščine. Povezano je z željo in tudi potrebo naučiti se nečesa, saj gre večkrat za spretnost.

vsebinskimi prilagoditvami uporabimo kot domišljen način za aktiviranje učencev, saj vsebuje vidike procesnega učenja. Ima tudi miselno obliko kritičnega mišljenja, ki pomaga graditi stališča, vsebuje pa tudi elemente problemskega učenja ter učenja z razumevanjem. Za dijake, tako govorce kot poslušalce, je debata zares smiselna, če jo po zaključku učitelj poveže z obravnavano učno snovjo. Predvsem je pomembno, da povzame bistvo problema, ki je bil izpostavljen v debati. Dijaki s pripravo in sodelovanjem v formalni debati sooblikujejo pouk ter z lastnim prispevkom pripomorejo k skupnim spoznanjem o neki temi. Ta lahko spodbudi interes in sproži nove poglobljene uvide (Vesel 2005, 66–68).

Učinkovita učna metoda je lahko tudi igra vlog. Ta učencem omogoča, da razvijejo znanja in veščine, poglobijo razumevanje in oblikovanje stališč in v veliki meri vpliva na njihovo motivacijo. Učenci v igri vlog učenje osmišljajo in ga navezujejo na realne življenjske situacije. Izpostavili bi le eno vrsto igre vlog, ki je primerna predvsem za obravnavo družbenih dilem. Imenuje se za in proti. Njen namen pa je, da učenci do problematike zavzamejo širšo perspektivo. Igra lahko poteka tudi tako, da učenci zamenjajo vloge in utemeljujejo tudi z drugega zornega kota. Od metode debate se razlikuje po tem, da predhodna priprava ni potrebna ter nima tako strogo določenih pravil (Debeljak 2005, 96–99).

Za družboslovne predmete je relevantna tudi uporaba kritičnega branja avtentičnih strokovnih besedil⁴. Učitelj naj postopno vabi učence k branju raznovrstnih avtentičnih besedil, ki so seveda povezana s predmetom katerega poučuje. Delo z avtentičnimi besedili namreč pomeni, da se učne vsebine poveže z življenjem. S tistim, kar je učencu ponujeno preko časopisov in podobnih publikacij. Na tak način namreč osmišlja učne vsebine, hkrati pa premišlja o uporabi informacij, ki ga obdajajo v vsakodnevnem življenju (Rupnik Vec 2005b, 133–134).

Mogensen (v Marentič-Požarnik 2003, 117) kritično mišljenje opredeljuje z naslednjimi značilnostmi. Pravi, da ne gre le za tehniko mišljenja, ampak tudi smer in vsebino, ker nas osamosvaja v presojanju. Gre za sposobnost razumevanja zvez in protislovij v problemih. Vrednoti in kritizira, a obenem išče boljše rešitve. Problem gleda z več zornih kotov in se vživlja v druga stališča. Je tudi angažirano in pripravljeno na osebno vključitev v rešitev problema. Verjame, da je stvar mogoče izboljšati. Povezuje čustva in razum, zna razlikovati med pomembnim in nepomembnim ter nagovarja k akciji. Tipičen primer takšne akcije je

⁴ Za podrobnejši opis treh modelov kritičnega branja glej Rupnik Vec 2005b.

prostovoljno delo⁵. Če je to dobro vodeno in pripravljeno, predstavlja dragocen vir izkušenj, saj gre za delovanje v resničnem okolju.

Znanje, ki ga učenec pridobi, mora biti odprto in gibljivo, kar pomeni, da ne sme biti že dokončno oblikovano, ampak ga mora vzpodbuditi k nadaljnjemu razmišljanju. Družboslovna znanja so namreč precej prožna, se pravi »določena s svojim pojavom v določenem časovnem obdobju ter kot taka tudi nikoli več ponovljiva« (Židan 1996, 50).

K aktivnemu učenju učencev tako veliki meri prispeva učitelj družboslovja, ki ga navaja na novo, dinamično izobraževanje (Židan 1996, 45). Danes se družboslovno izobraževanje hitro širi, saj je vedno več informacij. Ključno je to, kako iz množice družboslovnih informacij izbrati tiste, ki bodo učenčevo obogatile (prav tam, 47). Tisti učitelj, ki mu uspe aktivirati učence, nudi dodatno vrednost. Zaveda se namreč, da poznamo različne tipe učencev, eni so bolj vizualni, drugi slušni. Ključno je to, da »zadovolji« vse tipe, kar je omogoča uporaba različnih metod. Vseeno pa je realnost lahko tudi bolj črna, skoraj nasprotna.

Največji problem, s katerim se sooča šola, je po mnenju Macure in Babškove (2004, 12) tako imenovano socialno zdravje šolajočih, pod tem namreč razumeta pasivnost, nezainteresiranost, celo razvajenost in neodločnost učencev. Gre torej za krizo smisla.

2.1.1 Aktivni učeči se

»Novodobni šolajoči se je aktiven, participatoren konstruktor (izgrajevelec) svojih osebnih družboslovnih znanj, vedenj, verjetij« (Židan 2015, 48).

Danes je novodobni učeči se tudi digitalni subjekt. Ima namreč številne možnosti na spletu, da družboslovna znanja implementira s obstoječimi spletnimi učnimi viri, kot so spletna učilnica in učenje preko interneta. Današnja tako imenovana digitalna generacija mladostnikov ima tudi drugačne učenjske kulture, ki so odprtega značaja, saj se prepletajo v realnih oziroma tradicionalnih, kot tudi umetnih oziroma spletnih učnih okoljih. Tako mora biti novodobni učeči se »sam aktivni izobraževalni participant, izgrajevalec in stalni oblikovalec svojih družboslovnih znanj« (Židan 2015, 49).

⁵ V programih mednarodnih gimnazij je prostovoljno delo del predpisanega učnega načrta (prav tam).

Dve pomembni značilnosti sodobnega učenja sta sledeči. Prva je ta, da to zahteva nenehno aktivnost posameznika, kar ga vpelje v svet akcije, ki je svet odraslega. Druga je, da sodobno učenje posamezniku omogoča, da združi vse izobraževalne vire (Židan 1996, 40).

Temeljni problem je, kako naj se mladi v srednji šoli aktivno lotijo pridobivanja družboslovnega znanja (Židan 1996, 131). »V šoli informacijske družbe je zelo veljavno strokovno reklo: Vse bolj različni učeči naj bodo deležni vse bolj različnih učnih vsebin, didaktičnih praks, samoizobraževalnih kultur in tako dalje« (Židan 2015, 64).

Peklajeva in drugi (2009, 62–63) povzema,⁶ kateri elementi so v različnih raziskavah pokazali največji učinek na učenje. Ti elementi so: namigi (vključujejo uporabo zemljevidov, slik oziroma neverbalnih ponazoritev, aktivacijo predznanja, začetno preverjanje in postavljanje ciljev)⁷, vključenost v učenje (kjer velja izpostaviti ugotavljanje podobnosti in razlik ter povzemanje in zapisovanje), povratne informacije za korekcijo napak in podkrepitev, kjer gre za spodbujanje in pohvale. Za pričujočo nalogo primerno bom izpostavila aktivno vključenost v učenje. Raziskovalci jo opredeljujejo na načine: kot čas, ki ga učenec nameni izvajanju neke naloge v šoli ali doma; s spoznavnimi in metakognitivnimi⁸ strategijami, ki jih uporabljajo pri učenju, z aktivnim poslušanjem pri socialnem učenju, dajanjem povratne informacije, podpore, z enoznačnim sporočanjem ter reševanjem konfliktov v situacijah družbenega učenja. Kot pravita Piaget (1956) in Vigotski (1983) (v Peklaj in drugi 2009, 63) je aktivna vključenost v miselne in družbene situacije pogoj za izgradnjo lastne miselne strukture. Ali kot opozarjata Weinsterin in Mayer (1986) (v prav tam) si učenec brez aktivnega ponavljanja in uporabe organizacijskih strategij ne more dolgoročno zapomniti informacij in jih priklicati ter uporabiti takrat, kadar jih potrebuje.

Z novimi učnimi načrti je tudi v praksi potrebno uporabiti sodobne pristope k poučevanju, kot so problemski pouk, izkustveno učenje in konstruktivistični pouk. Pri teh pristopih je učenec enakovreden, predvsem pa dejaven »sodelavec« v procesu samostojnega »dopolnjevanja« znanja. Učitelj je le organizator in soustvarjalec učnih situacij (Bajd in Artač 2002, 110).

⁶ Po avtorjema raziskav Marzanu, 2000 in Walbergu, 2003.

⁷ Našteti so od največjega učinka proti manjšemu.

⁸ Pri metakogniciji gre za posameznikovo zavedanje lastnih kognitivnih procesov, se pravi njihovo usmerjanje, nadzorovanje, spremljanje ter evalvacijo v procesu učenja ter mišljenja (Rupnik Vec 2005b, 123). Metakognitivno učenje je učenje o učenju. Gre za razmišljanje o lastnem učenju in njegovim uravnavanjem (Marentič-Požarnik 2003, 32). Ali kot pravi Židanova (1996, 132), gre pri metaučenju za sposobnost premišljenega uravnavanja in uporabe svojih strategij.

Uspešni pouk danes več ne pomeni, da učenci mirno sedijo in poslušajo razlago, ampak da so spoznavno in tudi čustveno angažirani do mere aktivnega sodelovanja. To učitelj med razlago lahko doseže s tem, da učenci vprašajo česar ne razumejo, dodajo lastne izkušnje ter izrazijo tudi kritične misli. V diskusiji je za učence se nekaj več »prostora«. Paziti pa je potrebno, da se oglasi čim širši krog učencev, da se preveč ne odmakne od zastavljenega problema, da učitelj nima zmeraj glavne besede in da zna učence spodbuditi k razpravi (Marentič Požarnik 1980, 58).

McGill in Beaty (1992, 17–19) govorita o besedno podobnem konceptu, ki je znan pod imenom akcijsko učenje. Gre za paradigmo, kjer je akcijsko učenje opredeljeno kot neprekinjen proces učenja in razmisleka podprtega s sodelavci z namenom, da se nekaj naredi. Skozi akcijsko učenje se posamezniki učijo delati eden z drugim na resničnih problemih ter jih skozi svoje izkušnje skušajo reflektirati. Gre za odnos med refleksijo in akcijo. Vsi se namreč učimo na podlagi preteklih izkušenj in v prihodnosti lahko v podobni situaciji drugače odreagiramo. Pri akcijskem učenju skupina ljudi dela skupaj v določenem obdobju. Že sam termin akcijsko učenje nakazuje, da gre za učenje skozi akcijo. V skupini vsak član prevzame svoj del akcije, saj gre za več kod le podporno skupino.

Ena izmed ključnih komponent je tudi ocenjevanje⁹, ki naj bo podpora samoustvarjalnemu učenju in oblikovanju pozitivne samopodobe. To je bilo pomembno predvsem zaradi prepoznavanja lastnih zmožnosti učencev, sedaj pa prinaša tudi koristi, ker se tako nenehno preverjajo lastne meje. V tem pogledu je ključna usmerjenost na učenca kot odgovornega za lastni razvoj. Ocenjevanje bi učence naj podpiralo pri razvoju in oblikovanju realne samopodobe. Cilj je samoevalvacija učnega procesa. Ta je namreč v veliki meri povezan s tem, ali se učenec zna spoprijeti z neuspehi in kako vidi svoje zmožnosti (Gaber in drugi 2006, 184).

Pri pouku je premalo reševanja problemov zaradi sledečih objektivnih okoliščin, ki jih navajajo učitelji: premalo časa, preveliki razredi, preveč obsežni učni načrt, premalo pripomočkov in opreme. Reševanje problemov namreč zahteva tako čas za pripravo kot čas za izvedbo. To pa rezultira v bolj poglobljenem in trajnejšem znanju. Navedemo pa lahko tudi nekaj subjektivnih dejavnikov. To so nepripravljenost za takšno delo, prepričanje učiteljevega

⁹ Finci dajejo zaradi koncepta, ki temelji na odgovornosti šol in učiteljev za lastno učenje, manjšo težo zunanjim ocenjevanjem. V osnovni šoli na primer zunanji preizkus nima selekcijske ampak le evalvacijsko funkcijo, zato je tudi izveden le na vzorcu (Gaber in drugi 2006, 178).

pojmovanja, kaj je pomembno znanje. Znanje pridobljeno z reševanjem problemov naj ne bi bilo dovolj sistematično, saj je najprej potrebno nekaj znati¹⁰ in nato se lahko rešuje probleme. Najbolje bi bilo, če bi reševanje problemov, seveda primerno razvojni stopnji, učeče se spremljalo skozi vso šolanje. Uvajanje učencev v reševanje problemov zahteva učiteljevo osebno gotovost oziroma prepričanost vase, saj rezultati ni zmeraj predvidljiv in morebiti zahteva tudi medpredmetno povezavo (Marentič-Požarnik 2003, 86–87). Če je učenje spremenjeno v reševanje problemov so učenci praviloma bolj angažirani za reševanje in s tem učenje, kot pri uporabi drugih metod. Takšna izkušnja jim lahko pozneje pomaga tudi pri samostojnem reševanju problemov.

Stopnja aktivnega učečega je za učitelja naporna, saj ima več nalog za popravljanje in ocenjevanje (Marentič Požarnik 2005, 67). Predvsem pa zahteva več intelektualnega napora tekom učne ure, pri podajanju snovi in reševanju kompleksnih problemov.

Povzamem lahko s Senegačnikovo (2005, 10) zgovorno mislijo, ki pravi, da je danes učencem na voljo sicer obilica informacijskih virov, ampak problem ostaja v tem, ali se bo le ta znal samostojno učiti. Ena najpomembnejši nalog formativnega izobraževanja je ravno to, »učiti mlade učiti se«.

3 Opredelitve in pristopi k poučevanju

Blažič (v Marentič Požarnik 2005, 63) poučevanje opredeli kot: »Učiteljeva neposredna pomoč mladim pri osvajanju izbranih in prilagojenih spoznanj, sposobnosti, spretnosti, vrednot in izkušenj, vključevaje (mladih) v neposredni učni kontakt z učno stvarnostjo in smotrno vodenje pri čimbolj aktivnem in samostojnem učenju.«

»Poučevanje razumemo kot osrednji didaktični pojav, ki je pomensko in vsebinsko veliko več od samega posredovanja gotovega znanja, vendar zajema tudi posredovanje znanja, saj je to zelo pomemben vidik učiteljeve aktivnosti in v mnogih primerih učencem nujno potrebna sestavina vzgojno-izobraževalnega procesa« (Blažič v Marentič Požarnik 2005, 71).

Vse pogosteje slišimo geslo »od poučevanja k učenju«. Zaradi preprostosti ga mnogi narobe razumejo. Če preveč poenostavimo namreč pomeni, da če želimo mlade pripraviti na prihodnost, je potrebno prenesti poudarek od poučevanja kot prenašanja golega znanja na

¹⁰ Celo nekateri univerzitetni profesorji reševanje problemov potiskajo na podiplomsko stopnjo, saj naj študentje ne bi imeli dovolj znanja (Marentič-Požarnik 2003, 86).

poučevanje kot le spodbujanje učenja, ki naj bo uspešno. Bolje bi bilo če bi se to geslo glasil: »Od pouka, usmerjenega v učitelja, do pouka, usmerjenega v učenca« (Marentič Požarnik 2005, 60). Gre namreč za paradigmatški premik perspektive. Glavno sporočilo pa je sledeče: kakovost učenja in posledično rezultatov se bo izboljšala, če bodo učitelji pozornost od vsebine poučevanja preusmerili k učencem, se pravi razumevanju in spodbujanju njihovega učnega procesa. To pomeni, da naj bi v pedagoško dejavnost vgrajevali le najboljše, kaj vemo o učenju (Marentič Požarnik 2005, 59–61).

V sodobnih teorijah je učenje opredeljeno kot »urjenje učencev v njihovi samostojni presoji, zastavljanju vprašanj, raziskovanju, sodelovanju, eksperimentiranju in reševanju problemov v komunikaciji« (Marzano in drugi v Bajd in Artač 2002, 113). V tradicionalnem pojmovanju poučevanja je v ospredju podajanje vsebine in nato preverjanje znanja, s katerim učenec dobi povratno informacijo. V sodobnih modelih poučevanja je učenec bolj enakovreden učitelju, zato poučevanje in preverjanje nista več strogo ločena (Bajd in Artač 2002, 113).

V ospredje prihaja celostno učenje, ki ga je utemelji Howard Gardner. V teorijo učenja je uvedel sedem inteligentnosti in s tem vzgoji in izobraževanju dal nove razsežnosti. Ta vedno bolj nadomešča pristop v moderni, ki je v pedagogiki uveljavljala razum in z njim povezano faktografsko učenje (Gerjolj 2004, 93–94).

»Če je učenje najpomembnejši rezultat tega, kar se dogaja na šolah, potem je poučevaje poglavitno sredstvo, prek katerega se učenje doseže« (Marentič Požarnik 2005, 72). Na poučevaje, se pravi na to, kar učitelji delajo in kako poučujejo vplivajo njihova prepričanja o učenju in učencih, in ne le tisto, kar jim sporočajo učbeniki in učni načrti (prav tam).

Globalizacija postavlja šolstvo v nove okoliščine. Njena temeljna značilnost pa je nenehna dinamika in aktivnost. Gre za dogajanje, ki pasivnosti ne prenese. Seveda je mišljena aktivnost v upoštevanju preteklosti in njene tradicije (Gerjolj 2004, 89).

»V kompleksnem pedagoškem delu družboslovja morajo zaživeti različni stili poučevanja. Različni stili poučevanja, ki dopuščajo (bodo tudi dopuščali) različne učenjske stile« (Židan, 2004, 15). Govorimo o postopnem prehodu od tradicionalnih oziroma transmisijskih učnih pristopov na interaktivne oziroma transakcijske.

Dve diametralno nasprotni paradigmi poučevanja in učenja sta asociativistična ali behavioristična in kognitivno konstruktivistična. Prva je znana tudi pod imenom

tradicionalna, druga pa sodobna. Behavioristi trdijo, da je učenje sprememba v vedenju ter da je osnovni princip učenja utrjevanje. Učenec se novih odgovorov uči s pomočjo dražljajev, ki ji daje učitelj. Vloga učitelja je intervencija z ustrezno povratno informacijo, saj tako zagotovi spremembo v učenčevem vedenju. V behavioristični perspektivi ima odgovornost za učenje učitelj, saj on nadzoruje in manipulira z učnim okoljem. Poučevanje poteka po sledečih korakih: dražljaj, ki prezentira problem; modeliranje, kjer gre za demonstracijo metode reševanja problema; vadbo, kjer učenci prakticirajo uporabo prikazane metode; podkrepitev, ki je nagrajevanje učencev ob pravilnem odgovoru ter ponavljanje vseh štirih korakov, za tiste, ki pravih odgovorov niso našli. Znanje učitelj posreduje učencem, ti pa ga sprejmejo pasivno v nepredelani obliki. Učitelj ve, kaj je resnica, učenje poteka kot nizanje dejstev. Količina znanja je najpomembnejši kriterij kakovosti učenja. Glavna značilnost je torej površinsko učenje. Ravno nasprotno pa je temelj kognitivno-konstruktivistične perspektive, kjer je središčna točka globinsko ali smiselno učenje. Kognitivna perspektiva v središče postavlja izgradnjo notranjih mentalnih struktur ter procesov, ki imajo potencial za dejavnost. Poudarja se učenčeve miselne strategije, kot so sklepanje, odločanje, spomin in percepcija. Spodbuja se učenje z razumevanjem, kjer je potrebno uporabiti analizo, sintezo ali evalvacijo. Abstraktni nivo konceptualizacije spodbuja učitelj z usmerjanjem v učenca, tako da povezuje s predznanjem, postavlja hipoteze, gradi teorije, postavlja vprašanja in podobno. Znanje, ki je pridobljeno na ta način je osmišljeno in kompleksno. Učiteljeva vloga je zagotoviti učno gradivo, ki bo vzbujalo učenčevo pozornost. Da spodbudi učinkovito kodiranje učnega gradiva ter da spodbudi strukturiranje učne snovi, ker je tako prehod v dolgoročni spomin lažji. Znanje je za konstruktiviste relativna in ne absolutna kategorija, saj ne obstaja neodvisno od učenca. Proces učenja se tako nikoli ne konča (Rupnik Vec 2005b, 119–123).

Jonsova (2006) pravi, da se pri deljenju vlog, kdo se uči in kdo poučuje, zdijo meje zabrisane kot še nikoli prej. Vse kaže, da je tako ena kot druga dejavnost stvar tako učiteljev kot učencev.

Razlike med tradicionalnimi in novejšimi pogledi na učenje lahko povzamemo v sledečih deset alinej:

- učenje ni samo sprejemanje znanja in njegova reprodukcija, ampak aktiven proces ustvarjanja lastnega znanja ter aktivne konstrukcije idej
- učenje ni samo individualno, ampak je tudi socialnem proces, saj v sodelovanju in preko interakcije dojamemo pomen naučenega

- pri učenju ni pomembna samo vsebina naučenega, ampak tudi sam proces učenja, strategije učenja ter nenazadnje presoja ustreznosti strategij oziroma metaučenje; pozornost se je premaknila od vsebine k procesu
- učenje ni samo spoznaven, temveč tudi čustven proces; pozitivna čustva pomenijo trajnejše in uporabnejše znanje
- učenje ni samo sprejemanje resnic, ampak preverjanje domnev, tehtanje vrednot in podobno
- učenje ni samo urejen, zaporeden proces analitičnega mišljenja, ampak poteka tudi neurejeno in v več smeri, kjer je vključeno celostno in intuitivno mišljenje
- napake so sestavni del učenja, učimo se tudi postavljati prava vprašanja
- namen učenja ni le v pridobitvi popredalčkanega znanja, ampak življenjsko uporabnega ter z izkušnjami povezanega
- merilo uspešnega učenja ni samo količina znanja, ampak kakovost, kjer gre za globlje razumevanje ter uporabo v novih situacijah
- cilj je prehod od vodenega učenja k samostojnemu, kjer se tudi kot osebnosti celovito spreminjamo (Marentič-Požarnik 2003, 282–283.)

Tako kot so se spremenili pogledi na učenje tako se spreminja tudi vloga učitelja. V nadaljevanju je najprej predstavljena njegova tradicionalna vloga, sledi opis učiteljeve sodobne vloge, še podrobnejše pa je predstavljena sodobno vloga učitelja družboslovja. Že tekom opisa so mestoma izpostavljene razlike med tradicionalno in sodobno vlogo.

3.1 Tradicionalna vloga učitelja

Tradicionalni model poučevanja je posledica pretekle družbene stvarnosti. Kurikulum je bil zasnovan vsebinsko in je pogojeval učiteljev način dela z učenci. Način izvajanja je bil predpisan. Nadzor je bil vzpostavljen s stalno inšpekcijsko službo, tako na nivoju šole kot učitelja in predmeta. Pouk je zaradi poudarjenih vsebinskih ciljev bil naravnani predvsem faktografsko ter storilnostno. Učitelji in učenci so imeli na voljo le en učbenik. Ta je bil didaktično zasnovan na faktografskem nivoju, se pravi nizanju znanja, ne pa tudi na višjih kategorijah znanja, kjer bi lahko razvijali razumevanje. To je tudi zožalo možnost pestrosti didaktičnih pristopov, posledično pa je prevladoval frontalni predavateljski pristop. Učiteljeva vloga je bila na ravni izvajalca oziroma repetitorja. Izobraževalni sistem je bil zelo zaprt, zato

na primer ni bilo medsebojnega povezovanja med šolami. Model izobraževanje je bil usmerjen v učenca prejemnika znanja, ki je privzel učiteljevo razlago (Bajd in Artač 2002, 110–111).

V tradicionalnem modelu učitelj nadzira tako vsebino kot potek poučevanja in učenja. Učenec je tako pasiven poslušalec, ki pogosto mehanično beleži podane informacije (Bežan in drugi v Bajd in Artač 2002, 114).

V zaprtih kurikulumih, kjer učitelj nima veliko avtonomije, je trg učbenikov manjši, saj je učbenik »operacionalizacija strogo predpisanih učnih načrtov«. Pomeni, da ni možnosti za odmike in različne pristope tako pri poučevanju kot tudi učenju. Edina ozka pot namreč vodi k doseganju točno določenih standardov in ciljev znanja. V takšnem sistemu je učitelj le uradnik, ki v šoli izvaja program (Kovač in drugi 2005,11).

Nujno je torej, da učitelj začne spreminjati način poučevanja od tradicionalnega k procesnemu, saj je takšno učenje širše, trajnejše in uporabnejše (Bajd in Artač 2002, 120).

V vzgojno-izobraževalnem sistemu ima ključno vlogo učitelj oziroma učiteljica. Le-ta se mora zavedati da od tradicionalnega učenja prehajamo k poti, ki vodi k interaktivnosti, multimedijskosti, globalni odprtosti ter krajšim tekstom (Židan 2015).

Tradicionalno poučevanje, ki se sklada s transmisijским modelom poučevanja, ima pozitiven vpliv na učne dosežke, ko je sestavljeno iz vseh sledečih pomembnih faz:

- dnevnega preverjanja, pregleda nalog in po potrebi ponovne razlage
- razlage nove snovi v majhnih korakih
- vodene vaje pod nadzorom učitelja
- povratne informacije o morebitnih napakah
- samostojne vaje ali domače naloge, ki mora biti opravljena 90 %
- pogostih preverjanj, tedenskih in mesečnih (Peklaj in drugi 2009, 64.)

Ta in podobne raziskave dokazujejo, da tradicionalnih izobraževalnih oblik ni potrebno popolnoma nadomestiti, jih je pa potrebno vsekakor posodobiti z modernejšimi pristopi k učenju in poučevanju.

Če sodobne modele primerjamo s tradicionalnimi, so njihove slabosti predvsem v premajhnem spodbujanju različnih mišljenj učencev; razvijanju samo nižjih kategorij znanja;

nizki motiviranosti učencev; v tem, da je rezultat učenja pomembnejši od procesa ter preveliki odvisnosti učencev od učitelja kot edinega vira znanja. Prednosti sodobnih modelov pred tradicionalnimi pa so aktivno vključevanje učencev v proces učenja, kompleksno razvijanje znanja in spretnosti, visoka motiviranost učencev, metode samostojnega učenja učencev, učenceva samoodgovornost za rezultat učenja ter upoštevanje potreb in izkušenj učečega se (Bajd in Artač 2002, 114).

3.2 Sodobna vloga učitelja

Učiteljeva vloga se je spremenila, saj ni več le prenašalec »gotovega« znanja. Za svojo uspešno delo potrebuje poleg strokovnega znanja še znanje o učenju in metodah, ki spodbujajo kakovostno učenje. Mlade je namreč potrebno usposobiti, da se bodo znašli v vedno bolj zapletenem svetu bodočnosti. Učitelj jim naj skuša pomagati, da bodo znali poglobljeno razmišljati o pojavih okrog sebe in tako bolje razumeli tudi sebe ter svet, ki jih obdaja (Marentič-Požarnik 2003, 5).

Marentič Požarnikova (2005, 63) ugotavlja, da gre v novi paradigmi predvsem za kvalitativno in ne kvantitativno pojmovanje učenja. Bistvenega pomena je, da zna učitelj ustvariti produktivno učno okolje, ki bo vzpodbudno za učne aktivnosti, kjer bodo učenci lahko zavzeli globinski pristop k učenju. Ta se veže z notranjo motivacijo in tako bolj verjetno vodi k razumevanju znanja.

Spremenjena vloga učitelja se kaže v tem, da je učitelj nekakšen vodnik, mentor, koordinator, ki učeče se usmerja in vodi. Njegova pglavitna vloga ni več prenašanje znanja in pravil. Vseeno pa le redkim učiteljem uspe zahteven korak, da spodbudijo samostojnost učečih se. Pomeni, da se ti znajo, in kar je še pomembneje, želijo (hic) učiti še naprej in še več od tega kar jih je naučil učitelj, in to brez njegove pomoči. To pa ni pomembno le z vidika, da se znanosti spreminjajo, ampak mu bo morda koristilo kadar bo v življenju počel tudi druge stvari. »Kako se učiti« je torej enako pomembno kot »česa se učiti« (Marentič Požarnik 2005, 67).

Seveda so si učitelji med seboj različni. Enim učencem bolj ustrezajo eni, drugim drugi. Vendar pa si jih tako kot sošolcev ne moremo izbrati, ampak so določeni.

Raziskovalci so razlike med bolj in manj uspešnimi učitelji iskali v osebnostih lastnostih t.i. idealnega učitelja. Nato so se usmerili v učiteljev stil vodenja, ki je bodisi avtoritaren bodisi

demokratičen. Nato so sistematično proučevali oblike interakcije med učiteljem in učečim se. Danes pa se usmerjajo v proučevanje, kako pojmovanja o učiteljevi ter učenčevi vlogi vplivajo na ravnanje. Izpostavljenih je le nekaj lastnosti dobrih učiteljev, saj se ti med seboj lahko v teh zelo razlikujejo, pa so vseeno »dobri«. Učitelj naj bo v odnosu z učencem pristen, tak kot je v resnici, potem lahko govorimo o njegovi skladnosti oziroma kongruentnosti. Gotovost naj ustvarja z brezpogojno naklonjenostjo in zaupanjem učencem. Učenca naj empatično razume in tudi sprejme. Pomembne so še sledeče lastnosti: ekstravertiranost, socialna inteligenca, osebna zrelost, pozitivna samopodoba ter prožnost v uporabi različnih metod. Učenci na prva mesta uvrščajo tiste, ki imajo smisel za humor, so dosledni ter zaupanja vredni (Marentič-Požarnik 2003, 226–227).

Gre za premik v paradigmi in sicer od v učitelja in snov usmerjenega pouka v pouk, ki je usmerjen v učenca. Ta naj bi pridobival učne ter spoznavne spretnosti pod učiteljevim spodbujevalnim vodstvom in ne samo kopičil učne vsebine. Tako bi se postopno osamosvojil v učenju. Pouk ima vse manjšo vlogo pri podajanju znanja in vse večje pri ustvarjanju učnih okoliščin, ki spodbujajo samostojno učenje (Marentič-Požarnik 2003, 283).

Na osnovnošolski ravni imajo učitelji nove oziroma spremenjene vloge, saj se je tudi družba spremenila v tako imenovano »družbo znanja« oziroma »učečo se družbo«. Spremembe v družbi so torej povzročile, da morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, nekatere od prejšnjih pa spremeniti ali opustiti. Med novimi vlogami Hirvi (v Razdevšek Pučko 2013, 8) poudarja odprtost za spreminjanje. Učitelj je med tem izgubil tradicionalno vlogo v tem, da je bil skoraj edini vir informacij. Prilagoditi se je moral novim okoliščinam, z mentorsko in organizacijsko vlogo ter intenzivnejšim vključevanjem učencev. Od novih vlog je moral v pouk na primer sprejeti vključevanje nove tehnologije. Niinisto (v prav tam) pa današnjega učitelja vidi kot iniciatorja sprememb. Učitelja vidi kot spodbujevalca učenja, kot nekoga, ki skrbi za svoj profesionalni in osebni razvoj, kot nekoga, ki je del učeče se organizacije. Skozi študij pridobljene kvalifikacije učitelju več ne zadoščajo. Day (v Razdevšek Pučko 2013, 8–9) pravi, da nova spoznanja na področju stroke povzročajo potrebo po stalnem izpopolnjevanju profesionalnih kompetenc. Tako je potrebno izpopolnjevanje na področju metod in organizacije pouka, na področju novih tehnologij, ki pomenijo druge vire informacij. Vedno več je tudi vedenjsko ter učno težavnih učencev, kateri zahtevajo drugačne načine poučevanja. Vse več in vedno pogostejša so tudi zunanja preverjanja. Avtor pravi, da je že leta 1993 bila zapisana ambiciozna vizija učitelja v 21. stoletju. Ta naj bi bil: avtoriteta in

hkrati spodbujevalec znanja, idej, vrednot, ki bi jih učenci naj pridobili; ekspert na področju učinkovitega učenja; poznavalec metod učenja, ki jih je zmožen inteligentno uporabljati; sposoben kritičnega mišljenja o izobraževalnem programu; pripravljen za motivacijo vseh učencev in zmožen ocenjevanja napredka. Meni, da je potrebno investirati v učitelje in njihove nove vloge. Pravi, da je potrebna investicija v učitelja kot osebnost, v partnerstvo v učenju ter v stalni profesionalni razvoj. Učenci imajo namreč pravico, da jih poučuje dober učitelj, ki je seznanjen z najnovejšimi spoznanji. Dobrega učitelja ne more nadomestiti nič. Nove tehnologije ga lahko le razbremenijo, če jih zna vključiti v učni proces. Da ne izgublja časa z rutinskimi postopki, ga lahko izkoristi za spoznavanje in motivacijo učencev. Učitelj se torej preusmerja od vloge posredovalca znanja k vlogi svetovalca za učenje. Če strnem najpogostejše nove vloge, je prva med njimi preusmeritev od poučevanja k učenju, nato poudarek na sodobni informacijsko komunikacijski tehnologiji, sledi usposobljenost za delo z učenci, ki imajo različne sposobnosti, potem sodelovanje z drugimi učitelji, sodelavci, starši ter raziskovanje in evalvacija lastnega dela. Da učitelj te vloge uspešno prevzame, mora biti odprt za spremembe, motiviran za vseživljenjsko učenje in stalen profesionalni razvoj. Učitelj pri svojem delu lahko razvija kompetence predvsem z akcijskim¹¹ in kvalitativnim raziskovanjem ter uporabo učiteljevih zapisov. Te oblike namreč omogočajo pristop od znotraj, refleksijo, profesionalni dialog, tako se oblikuje intelektualno okolje učiteljev (Razdevšek Pučko 2013, 8–10).

Čačinovič Vogrinčičeva (2008, 15–19) govori o tem, da se v šoli mora zgoditi paradigmataska sprememba. Ta bo namreč zagotovila, da bo učenec soustvarjalec v projektu pomoči. Učenec namreč mora biti aktiven v učnem procesu in procesu pomoči. Soustvarjanje v šoli pa pomeni tudi več dela in odgovornosti. To je namreč šola, ki učenca uči spoštovati znanje, kar je to smiselno ga razume in je v njem tudi udeležen. Na področju socialnega dela pomoč soustvarjajo učenci, ki so iz izkušenj strokovnjaki svojega življenja ter učitelji, kot odgovorni zavezniki učencev.

»Soustvarjanje v šoli pomeni, da ima vsak učenec svoj izvirni delovni projekt učenja. Da je projekt tudi on ubesedil, ga kompetentno sooblikuje, se ukvarja s svojim projektom, zna govoriti o njem in ni brez besed. Vsak učenčev projekt je izviren, ker se vsakič na novo in posebej oblikujejo zanj, ker je soustvarjen skupaj z njim« (Čačinovič Vogrinčič 2008, 31).

¹¹ Opredelitev akcijskega raziskovanja je podana v poglavju 3.2.1.

Ena izmed možnih oblik za doseganje kakovostnega znanja je tudi raziskovalno učenje. To poleg večje aktivnosti učencev v učnem procesu vodi tudi k trajnejšemu znanju. Učenci razvijejo ustvarjalnost, krepijo samozavest ter pozitivno samopodobo, kar pripomore k pozitivnemu vzpostavljanju medsebojnih odnosov. Poleg tega, da pripomore k novi aktivni vlogi učenca, tudi mentor s svojo vlogo pridobiva in izpopolnjuje znanje. Takšna izkušnja učencem pozneje lahko pomaga, da samostojno rešujejo probleme (Benčič Rihtaršič 2006, 129).

Večji je poudarek na stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev. Pri dodatnem izobraževanju je vodilo nov kurikulum, v prvem triletju so za učitelje na primer potrebni moduli. Da bi se spremenila kakovost poučevanja, so poleg zunanjih nadzorov uvedeni tudi novi, kot je učiteljeva samoevalvacija (Bajd in Artač 2002, 112).

Spremenjene razmere v družbi narekujejo tudi drugačne načine izobraževanja. Glavni poudarek je na uporabi znanja in vseživljenjskem učenju. Učitelj mora tako spreminjati način poučevanja od tradicionalnega k procesnemu. Natančneje povedano, pozitivne elemente tradicionalnega modela naj nadgradi z elementi procesnega. Učenec tako postane soustvarjalec in ne le prejemnik ugotovitev. Ključno pa je, da je znanje, ki je rezultat procesnega učenja, širše, uporabnejše in tudi trajnejše (Bajd in Artač 2002, 120). Ker so učenci v obdobju adolescence, je najboljši učitelj tisti, ki jih empatično razume v njihovem odrasčajočem, običajno težavnem življenjskem obdobju (Židan 1996, 42).

Da bi razumeli spremenjeno, tako imenovano sodobno vlogo učitelja, ne moremo mimo značilnosti postmoderne didaktike družboslovja.

V postmodernem času lahko govorimo o sinhronizacijski didaktiki, kjer gre za spajanje obeh akterjev. Na eni strani za učitelja na drugi pa za učenca, kjer se njuna inteligenca povezuje preko didaktizacije kurikularnih vsebin. Pomembna značilnost je informatizacija didaktike. Pojav novih informacijskih orodij zahteva od učenca kot tudi učitelja nova znanja, ki jih prinašajo nove tehnologije. Ogromno učnih virov se tako seli na splet ter učečemu se ponuja nove načine za pridobivanje družboslovnih znanj. Posledica tega je lahko ustvarjalnost. Ustvarjalna didaktika namreč išče vedno nove delovne prijeme in izobraževalne metode, ki so še boljši. Pomembna značilnost je tudi meta-reflektornost. Tukaj gre za to, da mora didaktika analizirati dosežene učinke svojih vsebin pri učencih. Didaktika družboslovja mora biti odprta, saj to od nje zahtevajo globalizirane družbene okoliščine. Družboslovna znanja in

verjetja se namreč hitro spreminjajo. S to odprtostjo posledično privede do slednje značilnosti, ki teži k medpredmetnemu povezovanju in holistični naravnosti. Vseh šest značilnosti postmoderne družboslovne didaktike je medsebojno povezanih (Židan 2015, 22–23).

Spremembe v okviru didaktične znanosti se tako odražajo tudi v spremenjeni vlogi učitelja. Posebej je treba obravnavati učitelje družboslovja, saj so lahko ti tudi nekakšni »vzgojitelji« preko tematik, ki so obravnavane znotraj predmetnih področij. Z aktualizacijo in povezovanjem z vsakdanjostjo lahko namreč odraščajočim pomagajo pri oblikovanju njihovih vrednot. Vrednot, ki bodo prispevale k strpnosti v družbi in tudi aktivnemu državljanstvu (prav tam).

Ali kot opozarja Židanova (2009, 8) je o demokraciji kot vrednoti potrebno zmeraj razmišljati. Je namreč pomembna vrednota mladine kot konstruktorjev sveta v trtjem tisočletju. Družboslovna vedenja namreč prispevajo k oblikovanju kritične demokratične pismenosti.

3.2.1 Sodobni učitelj družboslovja

Židanova (2004, 39–40) navja t.i. kakovosti učitelja družboslovja. Ta naj bi nenehno stremel k didaktičnim, strokovnim ter odnosnim kakovostim. Učenec pa naj bo uporabnik teh strokovnih kakovosti učitelja družboslovja. Spoznati mora življenjsko moč in dinamizem družboslovnih znanj. Učenec naj spozna, da mu družboslovna znanja v življenju lahko pomagajo iskati ravnotežje med posameznim in družbenim. S tem, ko na primer spozna človekove pravice, ga to znanje nauči tolerantne komunikacije. S tem znanjem se kultivira. Pomembno je tudi, da ima učenec do družboslovnih znanj spoštljiv odnos, kajti ta mu lahko pomagajo oblikovati lastne vrednote. Da lahko učitelj vse to uresniči, mora vzpostaviti konstruktivno razmerje med količino snovi in njeno temeljitostjo obravnave. Aktualno vodilo je, da je potrebno kakovost okrepiti, kvantiteto pa razbremeniti. Konkretno za učitelja družboslovja to pomeni, da naj učence opremlja za spopad z izzivi informacijske družbe. Mladim naj družboslovna znanja prikazuje v izzivni ter spreminjajoči obliki. Učiteljev strokovni pristop se namreč mora odsevati v njegovih sodobnih didaktičnih delovnih strategijah, ki so dinamične, ustvarjalne in participatorne. Učitelj družboslovja naj bo tudi uporabnik sodobnih didaktičnih modelov učenja ter poučevanja. Učiteljem je treba omogočiti, da lahko zastavljajo konstruktivna vprašanja, saj le tako učencem omogočijo pridobivanje raziskovalnih veščin in strategij za reševanje problemov. Učitelj postaja tudi svetovalec na

različnih ravneh, od didaktične, strokovne in organizacijske. Pomemben je tudi odnos med učencem in učiteljem družboslovja, ta naj bo kakovosten, etičen, človečen in ustvarjalen. Ravno s kakovostnim pedagoškim odnosom lahko učitelj družboslovja učence pripravi na njihovo opravljanje zahtevnih družbenih vlog v prihodnosti.

Učitelj družboslovja je v vlogi metadidaktika, ta mora stalno spremljati dosežke različnih didaktičnih pristopov, ki jih je uporabil (Židan 1996, 31). »V družboslovnih vsebinah morajo učenci (u)videti življenjski smisel. Takšen uvid pa jim omogoča le učiteljeva uporaba formativnega didaktičnega koncepta« (Židan 1996, 32).

Seveda pa mora učitelj družboslovja svoje delo opravljati profesionalno. Prizadevati si mora za čim več ustvarjalnosti v pedagoškem procesu. To lahko doseže s permissivnim delovnim stilom, kjer je soustvarjalec z učencem. Tako bo lahko učeče se navdušil za družboslovje (Židan 1996, 48). »Samo strokovno ter didaktično dobro usposobljen učitelj namreč mlade lahko pritegne k njihovemu aktivnemu učenju družboslovnih znanj« (Židan 1995, 8).

Didaktika družboslovja se trenutno nahaja na poti med predmoderno, moderno in postmoderno. V družbi razuma mora ta didaktika upoštevati spoznanja celostne pedagogike, kjer se zavzema za celostno odraščanje učečih se. Slednje je pri pouku družboslovja potrebno navajati na to, da bodo morali svoja družboslovna znanja nadgrajevati z novimi, tako znanji kot tudi socialnimi spretnostmi, komunikacijskimi vzorci in družbenimi kompetencami (Židan 2015, 40).

Za učitelja in šolajočega se, kot temeljna akterja družboslovnega pouka, velja, da morata izkoristiti potencial IKT, saj se bo ta še naprej razvijala in tako tudi bogatila pedagoški proces. Šolajoči se in tudi učitelji bodo tako postali oziroma že postajajo e-šolajoči se subjekti ter e-učitelji. Učitelj je torej nenehni iskalec novih didaktičnih praks, saj je pouk družboslovja za e-šolajoče uspešnejši in učinkovitejši, če poteka v interaktivno didaktično delovnih oblikah. Prav tako naj bodo tudi družboslovni učni kurikulumi bolj življenjski in manj formalizirani, saj bodo le tako vsebinsko in procesno bogatili mlade učeče se. Za izpolnitev opisanih nalog morata oba akterja kultivirati didaktično kompetenco. Ta je pomembna sestavina učiteljeve profesionalne delovne kulture, ki pri učečem se vzpodbudi radovednost po znanju družboslovja. Didaktično kompetenten učitelj družboslovja sledi novim pedagoškim paradigmam in s tem učeče se navaja na gibko in inovativno razmišljanje, s čimer jim omogoči konkurenčni bolj v svetovni družbi (Židan 2015, 40).

Težišče učiteljevega dela tako ni več zasipavanje učečih se z obrobnimi informacijami, ampak navajanje učencev na samostojno iskanje družboslovnih znanj in informacij, ki so zanj pomembna (Židan 1996, 47). Družboslovno znanje se mora uresničevati tudi tako, da učenec lahko vnese svoje že pridobljene družbene izkušnje v pedagoški proces (prav tam, 51).

Danes nastajajo novodobni učni modeli, ki naj imajo značilnosti odprtosti, ustvarjalnosti, dinamičnosti ter konstruktivizma. Najpomembnejša značilnost postmoderne didaktike družboslovja je njena odprtost in iskanje vedno novih izzivov (Židan 2015, 65).

Že pred dvema desetletjema se je avtorica spraševala, kako v srednji šoli pri mladih uresničevati aktivno učenje družboslovja. Že takrat se ukvarja z inovativnim tipom izobraževanja, ki naj pri mladih zahteva aktivno oziroma sodelujoče učenje družboslovja. Tako se je tudi tip učitelja družboslovja moral spremeniti. Postal naj bi akcijski raziskovalec, ki ves čas proučuje rezultate lastnega pedagoškega dela, saj ga le tako lahko kakovostno izboljša (Židan 1996, 9). »Namreč, samo strokovno ter didaktično dobro usposobljen učitelj lahko mlade pritegne k njihovemu aktivnemu učenju družboslovnih znanj, pa tudi k njihovemu spoznavanju pomena (tudi) takšnih znanj za usmerjanje njihovega življenja« (Židan 1996, 11).

»Samo ustvarjalna didaktizacija pedagoškega procesa družboslovja lahko učenca vrednotno bogati, lahko mlado generacijo ustrezno, to je ustvarjalno socializira« (Židan 1996, 29). Takšna didaktizacija pa zahteva razmišljajočega učitelja. Ker je vsak učenec edinstvena osebnost, mora imeti v pedagoškem procesu možnost za samouresničitev te osebnosti. To pa lahko omogočijo le raznoliki učiteljevi didaktični pristopi. Ključno je torej, da učenec prejme sodobno družboslovno informacijo, ki mu je posredovana na didaktično zanimiv način. S tem je vpeljan v individualno iskanje, kritično razmišljanje o določeni družboslovni informaciji (Židan 1996, 29–31). Rečemo lahko, da je aktivno vključen v šolsko temo, ki jo išče in prenaša v svoje družbeno življenje.

Na družboslovnih predmetnih področjih, kot so državljanska vzgoja in etika, etika in družba ter sociologija so zajete vsebine iz človekovega življenja in družbe. Zato so te vsebine dinamične in ne statične, saj vedno znova naletijo na zapletena družbena dogajanja. Ravno zaradi tega mora biti učitelj družboslovja tudi stalni akcijski raziskovalec lastnih pedagoških dogajanj, saj tako lahko ohranja in neguje svoj profesionalizem. Akcijsko raziskovanje je namreč učiteljev instrument za bogatejši in kakovostnejši profesionalni razvoj. Je tudi

sredstvo za refleksijo učinkov lastnega pedagoškega dela. Tako didaktičnih in strokovnih učinkov, kot tudi takšnih, ki niso predvidljivega značaja (Židan 2004, 23) Na drugi strani pa tudi instrument za bogatejši razvoj učencev, saj jim omogoča, da se izražajo na svoj način (Židan 1996, 68).

Akcijsko raziskovanje¹² je učiteljevo sredstvo za pridobivanje povratne informacije o učinkih njegovega dela. Je pomembno sredstvo za doseganje večje aktivnosti učencev in je pomembno za pozitivno spreminjanje družboslovne pedagoške prakse (Židan 1996, 55–56). »Učenci se lahko aktivno učijo družboslovne vsebine le tedaj, če so (tudi) postavljeni v vlogo akcijskih raziskovalcev. Družboslovno učenje mora biti za učence čim bolj raziskovalno učenje« (Židan 1996, 67). Raziskovalno družboslovno učenje učencem omogoča samostojno odkrivanje novih zakonitosti in s tem kakovostno raziskovanje družboslovnih situacij. To je zanje učenje, ki je v stiku z družbeno realnostjo (prav tam, 68).

Akcijsko raziskovanje povezuje praktične izkušnje s teorijo, se pravi je uspešni združevalec teoretičnih in praktičnih spoznanj učitelja družboslovja. Akcijsko raziskovanje je element šolske inovativnosti, zato ga je potrebno spodbujati. V njem namreč sodelujejo učitelj, znanstvenik in učenci. Akcijsko raziskovalno učenje temelji na interakciji med vsemi njegovimi udeleženci (Židan 2004, 35–43). V kritično samorefleksijo učiteljevega dela, so vključeni učenci in lahko tudi ravnatelj, sodelavci ali zunanji raziskovalec (Židan 1996, 58). Se pravi, da je za akcijsko raziskovanje pomembno kolektivno učenje vseh sodelujočih. Učitelje družboslovja je potrebno opomniti, da se z uporabo različnih strategij in različnih tipov učnih ur lahko lotijo aktivnega in zelo dinamičnega poučevanja, ki bo učence življenjsko bogatilo.

Družboslovna znanja bi morala vedno bolj pridobivati na pomenu, saj mlademu človeku lahko pojasnijo zapletena družbena dogajanja v globaliziranem svetu. Zato je pomembno, kako učitelj družboslovja subjektivno razume ta znanja. Vedeti pa mora tudi, po kakšni didaktični poti bo mlade pripeljal do ponotranjenja družboslovnih znanj. Kakovostno družboslovno izobraževanje namreč lahko prispeva k osebni rasti učencev. Prav tako lahko povečuje strpnost in razumevanje med različnimi ljudmi, ki so drugačne narodnosti ali vere.

¹² Židanova (1996, 58) akcijsko raziskovanje definira kot: »Zelo uporaben pristop (tudi) učitelja družboslovja za kritično samorefleksijo lastnega dela.« Z vidika naloge je potrebno izpostaviti predvsem sledeče: »Akcijsko raziskovanje je tudi lahko pomembno učiteljevo sredstvo za doseganje večje aktivnosti učencev« (Židan 1996, 56).

Skozi družboslovno izobraževanje se posameznika mora pripraviti za participacijo v demokraciji. Razvije naj se tudi kritični duh in sposobnost avtonomne presoje (Židan 2004, 14–15).

Učitelj lahko poveča interes učencev za »svoj« predmet. Pri tem je pomembno, da snov podaja zanimivo, kvalitetno in z nekim žarom, da učenci vidijo, da ima rad svojo stroko. Učence naj miselno izzove in jih s problemi spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri pouku. Zanimariti ne gre niti demokratičnih medsebojnih odnosov, se pravi med učiteljem in učencem (Marentič Požarnik 1980, 93).

»Samo zadovoljen učitelj je dober učitelj, to pa je učitelj, ki v svojo odločevalno prakso vključuje tudi učence« (Židan 1998, 60). Učitelj družboslovja mora težiti k doseganju kakovostnih profesionalnih kompetenc. Njegov profesionalni razvoj ni nikoli dokončan, saj je zmeraj postavljen pred nove izzive, ki jih mora obvladati. Razvijati mora tudi distanco do svojega poklicnega dela ter biti nosilec kakovostne kulture odločanja (prav tam, 60–61).

3.3 Učitelj kot »izbiralec« učbenika

V Sloveniji se potrjevanje učbenikov nanaša predvsem na vsebinsko naravo, kjer so kriteriji določeni. Pravilnik o potrjevanju učbenikov iz leta 2002 je za prvo triletnje predpisal še oceno razvojnopsihološke ustreznosti. Država ima torej precej vpliva oziroma nadzora na t.i. vsebinsko primernost učbenika, kot na primer v Združenih državah Amerike (Kovač in drugi 2005, 70). Da bi se to spremenilo so potrebni učni načrti, ki niso usmerjeni samo v vsebino pouka, ampak tudi v procesne cilje. Učni načrti so postali bolj učno ciljno naravnani, vendar so ohranili veliko formalnih možnosti za vsebinski nadzor (prav tam, 73). Učbenik mora potrditi strokovni svet, ki je za to pristojen, sicer se ga ne sme uporabljati pri pouku za osnovno gradivo. Pravilnik o potrjevanju učbenikov ima predpisane tri recenzentske ocene. Prva je skladnost učbenika s spoznanji stroke, druga je didaktična ustreznost, tretja pa razvojnopsihološka¹³ (prav tam, 26).

Pojavlja se vprašanje kako naj učitelj spozna dober učbenik. Za nasvet se lahko obrne na kakšnega dobrega urednika. Ta namreč ve, kako je narejen in kako z njim delati. Ni pa zmeraj enostavno kategoriziranje po ocenjevalni lestvici, saj je včasih izbira učbenika tudi subjektivna zadeva. Učbenik je potrebno izbrati v skladu z željenimi učnimi cilji. Prepričati se

¹³ Ta je obvezna le za učna gradiva prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (prav tam).

je potrebno ali ima avtor podobno razumevanje kot učitelj in želi razviti podobne veščine. Ker ni dovolj časa za preizkušanje na učencih, ga naj učitelj preizkusi na sebi, saj bo tako ugotovil, ali ga je mogoče učinkovito uporabljati kot učno sredstvo. Za učinkovit preizkus je učitelj hkrati učitelj in učenec, v katerega se vživi (Kovač in drugi 2005, 173–176). Vseeno pa je jasno, da je učenec najboljše možno preizkusiti v razredu. Zares je namreč preizkušen takrat, ko se ga uporablja na takšen način kot ga je predpostavil avtor (prav tam, 178–179).

Od 90. let naprej se dogajajo bistvene spremembe v kurikulumih, zato imajo učitelji bolj proste roke pri izbiri učnih vsebin in metod raznih pedagoških pristopov (Kovač in drugi 2005, 18). Učitelji o izbiri učbenika odločajo avtonomno na Švedskem in Nizozemskem. Tam namreč država vsebine učbenikov ne predpisuje, prav tako ne izda seznama potrjenih učbenikov. Poleg tega odprtega trga, kjer ima učitelj svobodno izbiro, pa v demokratičnih državah poznamo še drug model. Ta pa je tak, da imajo učitelji in šola omejen izbor s seznamom potrjenih učbenikov (prav tam, 47). Založniki učbenikov se ne usmerjajo direktno na končnega kupca, ampak na učitelje in šole, saj ti s svojim mnenjem in nenazadnje odločitvijo odločajo o izbiri učbenika. Vedeti pa je potrebno tudi, da bo »dober« oziroma kompetenten učitelj prepoznal agresivne marketinške poteze in se vendarle odločal le na osnovi kakovosti didaktičnih gradiv.

Učitelji lahko uspešno spreminjajo ustaljeno prakso, če je njihovo učenje samostojno, izkustveno ter predvsem kakovostno že skozi usposabljanje za poklic (Marentič-Požarnik 2003, 283). Jurman (1999, 7) opozarja, da slovensko šolstvo ne potrebuje vrhunskih strokovnjakov, ampak dobre metodike, ki so na uspešen način sposobni prenesti znanje na mladino. Že na nekaterih fakultetah, ki »proizvajajo« učitelje, se namreč dogaja, da o pedagoških in metodičnih predmetih ni sledu. Posledično ti ne znajo posredovati znanja na ravni, ki bi bila za učence usvojljiva.

»Sleherni učeči se subjekt je unikaten in zelo različno implementira učno-kurikularne vsebine sociološkega kurikula kot pomembnega oblikovalca socialne zavesti mladih. Sociologija kot zelo dinamična, življenjska znanstvena disciplina stalno prihaja do novih spoznanj, znanj, verjetij, ki morajo stalno svežiti in prodirati skozi zanimive didaktične prakse v sociološki kurikulum« (Židan 2015, 60). Tudi didaktična priporočila opozarjajo, da se naj poučevanje približa dijakom tako, da se družbene pojave skuša razmeti tudi s pomočjo konkretnih družbenih primerov. Izbirati je potrebno didaktične metode, ki omogočajo samostojnost in iniciativnost učečih se (Učni načrt 2008, 22).

Dosedanja funkcija učbenikov je predvsem v informiranju in izobraževanju, zmeraj pa je bila zraven še vzgojna funkcija, seveda z ideološkimi elementi. Z novo šolsko zakonodajo je iz šolskega polja oziroma sistema v celoti izločena namerna vzgoja. Gre za sociološki način gledanja na vzgojo, da se znanja brez vrednot ne sme posredovati mladini, saj lahko povzroči asocialnost ali celo uporabo znanja zoper ljudi (Jurman 1999, 10).

4 Učbenik kot didaktični pripomoček

Učbenik je eden temeljnih učnih sredstev pri pouku (Kovač in drugi 2005, 17). V preteklosti je bilo snovanje učbenika predvsem tehnične narave, saj so bili učni procesi, cilji in vsebine vnaprej definirani (prav tam, 18).

Ivić in drugi (2013, 42) definirajo učbenik kot učni pripomoček ali kombinacijo učnih pripomočkov, ki vsebujejo sistematizirano znanje in informacije o določenem predmetu. Te morajo biti didaktično oblikovane za določeno stopnjo šolanja in starostno skupino učencev, da tako izpolnijo razvojno in formativno vlogo pri učenčevi konstrukciji znanja.

Ključni avtorji didaktičnih del učbenike obravnavajo v okviru učnih sredstev ali v okviru učnih metod. Bakovljev (v Kovač in drugi 2005, 19) s pojmom učno sredstvo pojmuje »vse objekte, ki so bodisi posebej izdelani za uporabo pri pouku bodisi jih učitelj za ta namen izbere«.

Učbenik je za učitelja učno sredstvo, za učenca pa predvsem učni vir. Zato opredelitve učbenika ni mogoče enoznačno podati in se moramo zadovoljiti s širšo definicijo, ki pravi: »učbenik kot učno sredstvo oz. učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja« (Kovač in drugi 2005, 20). Za učenca je lahko učbenik sestavni del samostojne dejavnosti. Učitelj pa ga lahko kot učno sredstvo vključi v poljubne etape učnega procesa ali učne metode. Nekateri avtorji¹⁴ govorijo o »metodi dela z učno knjigo«, kar pomeni samostojno učno metodo. To danes več ni aktualno, saj je učbenik le eden od učnih medijev, v šestdesetih letih pa je bil obvezno predpisan (prav tam).

Učbenik se od drugih besedilnih medijev razlikuje po tem, da so znanstvene strukture v njem ustrezno poenostavljene, strukturirane ter predelane. Takšna transformacija je logična, če imajo učenci premalo predznanja, da bi vsebino lahko sprejeli v didaktično nepredelano

¹⁴ Gogala (1966) ter Danilov in Jesipov (1961).

(Kovač in drugi 2005, 23). Vseeno pa je potrebno paziti, da učna vsebina ostane strukturirana, saj so le tako zveze med pojmi učencem razumljive (prav tam, 25).

Pojem učbenik lahko vsebinsko določimo tudi z njegovimi značilnostmi. Prva je ta, da gre za osnovno šolsko knjigo. Drugič, pisan je na osnovi predpisanega učnega načrta. Tretjič, učenci ga uporabljajo skoraj vsakodnevno za izobraževanje in samoizobraževanje. Četrto, mora biti didaktično oblikovan zaradi racionalnejšega in bolj ekonomičnega izobraževanja. Če učbenik nima teh lastnosti, gre za strokovno knjigo, zbornik, zbirko nalog in podobno (Poljak 1983, 18).

Kaj je učbenik, je bilo v stari šoli popolnoma jasno. Njegova naloga je bila, da vsebinsko konkretizira vsebino učnega načrta določenega učnega predmeta. Bil je razdeljen na lekcije, ki so se jih učenci morali učiti na pamet. Učbenik je tako v svojem prvotnem namenu opravljal le didaktično funkcijo v procesu pouka. Skupaj z učiteljevo razlago je v stari šoli za učenca predstavljal edini vir informacij. V sodobni šoli pa funkcija učbenika ni več popolnoma jasna. Obstajajo namreč skrajna stališča, da ga je potrebno odpraviti ter nadomestiti s strokovno literaturo. Razen na visokošolski stopnji je ta ideja glede na obstoječ šolski sistem nevzdržna. V sodobni šoli je učbenik namreč sestavni del metodično-didaktičnega gradiva, ki skupaj z učiteljem sodeluje v učnem procesu. Tako nima več samo didaktične, ampak tudi vzgojno funkcijo. Obe funkciji pa vplivata na oblikovanje učenčeve osebnosti. Dve temeljni funkciji, s katerima se strinjajo sodobni pedagogi,¹⁵ sta informativna in transformativna. Pri informativni gre za znanje, kjer se skozi konotacije oblikujejo tudi vrednote. Poleg konativne pa še kognitivno, kjer gre za sposobnosti in emotivno, ki se dotika emocionalne obarvanosti vsebine. Informativna funkcija je torej didaktične narave, transformativna pa vzgojene (Jurman 1999, 57).

Učbeniki so precej neraziskano področje, saj med raziskovalci večinsko veljajo za bežno področje zanimanja. Johnsen (v Kovač in drugi 2005, 11) pravi, da kljub temu, da je z njim povezan pomemben del izobraževalnega procesa ostajajo nezanimivi za raziskovalce.¹⁶ So na nekakšnem presečišču slepih peg v družboslovju in humanistiki. To seveda ne pomeni, da se nihče ne ukvarja z načini zalaganja učbenikov. Avtorji in predvsem založniki to večinoma počnejo zaradi tržnih koristi. Na samo vsebino in trženje tako vplivata »narava kurikula in

¹⁵ Pedagogi, ki se v celoti strinjajo s to klasifikacijo, so V. Poljak, D. D. Zujev, R. Ničković, J. Malič.

¹⁶ Podobno je ugotovil tudi Poljak (1983, 13), saj do leta 1980 sploh ni znanstvenih študij o učbenikih, niti o njihovem didaktičnem oblikovanju.

razumevanje vloge učitelja v izobraževalnem procesu» (Kovač in drugi 2005, 11). Lahko pa nezanimanje pojasnimo tudi z vse večjo aktualnostjo informacijsko-komunikacijske tehnologije in s tem sodobnih izobraževalnih pripomočkov. Učbenik je v digitaliziranem času kot nekakšen ostanek preteklosti (prav tam, 18).

V 18. in 19. stoletju v t.i. *stari šoli* so bili učbeniki skrajšana znanstvena sistematika za določen predmet in konkretizacija učnih programov. Iz njih so se učenci težko učili, večinoma so jih le brali in ponavljali, kajti teksti so bili tudi nerazumljivi. Na prehodu iz 19. v 20. stoletje ter do druge svetovne vojne je bila značilna *nova šola*. Ta je poudarjala usposabljanje za delo, zato so jo imenovali tudi delovna oziroma aktivna šola. To je poudarilo funkcionalno nalogo pouka, posledično tudi učbenika. Avtor učbenika je namreč moral učenca usmeriti k določeni dejavnosti, delu. Učbenik je tako postal delovna knjiga z navodili učencem, kako morajo delati. Nekateri so jih zaradi slabega slovesa učbenikov v stari šoli želeli celo odpraviti. Opazimo lahko diametralno nasprotje med omenjenima šolama. Prva je namreč poudarjala pridobivanje znanja in zapostavljala uvajanje v delo, medtem ko je v drugi bilo ravno nasprotno. Zapostavljeno je bilo sistematično pridobivanje znanja iz učbenikov, učenec je bil usmerjen le v delo kot vir znanja (Poljak 1983, 10–11).

Še zmeraj je slišati pritožbe javnosti, da učenci učbenikov ne uporabljajo, da jih ne znajo brati in se iz njih učiti. Gre seveda za kritike, ki se nanašajo na samostojno učenje iz učbenika, se pravi izven šole, kjer je učbenik najprimernejši vir. Za nezadovoljstvo lahko poiščemo objektivne in subjektivne vzroke oziroma dejavnike. Eden od objektivnih dejavnikov je tudi učbenik in njegovo didaktično oblikovanje. Če je dobro oblikovan, bo vplival na metode tako učiteljevega kot učenčevega dela pri pouku ter jih tako pomagal racionalizirati. S tem bo tudi vplival na subjektivne dejavnike, kar kaže na to, da so vzroki medsebojno povezani (Poljak 1983, 16–17). Vendar če šole niso zadovoljne z učbeniki, je potrebno piscem učbenikov povedati, kako naj napišejo boljše učbenike. Na to pa ne gre odgovoriti le z empiričnim preskušanjem obstoječega učbenika, marveč tudi z teoretičnim preučevanjem učbenikov (prav tam, 52).

Rečemo lahko, da je učbenik nekakšno izhodišče, iz katerega učenec napreduje v ustvarjalnem delu, kar pomeni, da si širi in pogloblja znanje tudi zunaj okvira učbenika. Ta ni in ne more biti edino besedilo iz katerega se učenci učijo. Učbenik je namreč v veliko pomoč pri pridobivanju znanja in razvijanju sposobnosti, vendar ko mora učenec pokazati sposobnost

napredovanja v reševanju problemov, mora zapustiti okvir učbenika in s tem avtorjevo vodstvo. Tako začnejo učenci postopoma posegati po drugih knjigah (Poljak 1983, 41).

Pisano besedilo torej zahteva racionalno, logično ter metodično pravilno oblikovanje. Pogosto se zgodi, da še-le pisec učbenika pravilno opredeli učno snov, je razporedi po vrstnem redu ter določi primeren obseg. Sooči se lahko tudi z napačno zastavljenimi problemi in pomanjkljivostmi učnega načrta. Če se učbenik ne sklada z učnim načrtom glede vsebin, vrstnega reda in obsega, v učiteljevem delu povzroči zmedo. Nenazadnje se glede na to oblikuje tudi znanje učencev, ki je posledično zmedeno, nepovezano in fragmentarno. Ker ne daje celote, s tem kvari razgledanost učenca, ali kot opozarja avtor: »Kup gradbenega materiala še ni hiša« (Jurman 1999, 54–55).

V naslednjem poglavju bom skušala izluščiti lastnosti, ki so značilne za kakovostne, se pravi »dobre« učbenike, takšne, ki učečim se čim boljše služijo.

4.1 Atributi kakovostnega učbenika

Široka ponudba učbeniških gradiv in odprt učbeniški trg pomenita demokratizacijo šolskega sistema, vendar je zato še pomembneje oblikovati strokovne kriterije za presojanje kakovosti učbenikov (Kovač in drugi 2005, 18).

Ivić in drugi (2013, 66–67) raziskujejo t.i. standarde kakovosti. Standardi kakovosti¹⁷ za učbenik so zahteve (norme in kriteriji), ki jih učbeniki morajo izpolnjevati. Tisti učbeniki, ki so v skladu s temi kriteriji, se lahko uporabljajo v šolah. Med avtorji obstaja konsenz glede kategorij standardov kakovosti. Razdelimo jih lahko v tri večje skupine. Prva zadeva standarde kakovosti, ki zadevajo vsebino učbenika. Druga se dotika standardov kakovosti didaktičnega oblikovanja učbenikov, tretja pa standardov kakovosti na jezikovnem področju in strokovne produkcije vrednosti.

Težko je govoriti o kriterijih didaktično ustreznega učbenika, saj se kazalci za presojanje kakovosti spreminjajo z ideologijo časa. Vseeno pa lahko presojamo po nekaterih »stalnejših« teoretsko-normativnih okvirih, kot so didaktična načela. Strmčnik (v Kovač in drugi 2005, 27) pravi, da so načela splošne smernice za ciljno, vsebinsko ter organizacijsko vodenje pouka. Niso pa normativne determinante oziroma razlogi za didaktično odločitev. Blažič (2003, 166–225) didaktična načela opiše kot »logične posplošitve učnih spoznanj in izkušenj«. Vendar pa

¹⁷ Avtorji navajajo 43 standardov kakovosti (Ivić in drugi 2013, 10).

jih ni mogoče razumeti, brez upoštevanja njihove večplastnosti. Razdela sedem didaktičnih načel pouka: aktivnost, nazornost, strukturiranost in sistematičnost, racionalnost in ekonomičnost, problemskost, diferenciacija in individualizacije te življenjskost, kjer gre za prepletanje teorije s prakso. Kovač in drugi¹⁸ (2005, 28–30) pa izpostavljajo štiri didaktična načela, ki jih je mogoče upoštevati pri oblikovanju kriterijev za presojo didaktične ustreznosti učbenika. Prvi vidik je vsebina učbenika, kjer so pomembna načela nazornosti, stvarno-logične pravilnosti ter strukturiranost in sistematičnost pouka. Drug vidik je odnos do učenca, kjer je pomembno najdemo načelo razvojne bližine, individualizacije ter vzgojnosti. Tretji vidik je aktivnost učencev, kjer se srečamo z načeli aktivnosti ter problemskosti. Četrty vidik pa se osredotoča na organizacijo učnega procesa, kjer sta načeli ekonomičnosti in racionalnosti. Najbolj kakovosten bo tisti učbenik, ki bo vključeval vsa didaktična načela, tako s svojo vsebino kot obliko. Čeprav se zdijo nekatera načela protislovna, je to predvsem prednost, saj tako »enakopravno« uporabijo vse pedagoške koncepte.

Jurman (1999, 72) navaja osem načel, ki jih povzema po pedagogih didaktike. Ta so načelo nazornosti, načelo postopnosti, načelo aktivnosti, načelo primernosti razvojni stopnji načelo znanstvenosti, načelo ekonomičnosti, načelo povezave teorije s prakso ter načelo individualizacije in diferenciacije.

Marentič-Požarnikova (2003, 171–172) pravi, da je za uspešno učenje iz učbenika pomembno, da se ta prilagaja učencem in obratno, saj se ti tako naučijo uporabe učinkovitih učnih strategij. Če avtor učbenika pri pisanju upošteva naslednje zahteve, s tem učbenik prilagodi učencem. Upošteva torej razvojno stopnjo učečih se, kar pomeni njihovo raven razumevanja. Uporablja primeren jezik s čim manj tujkami in tvori kratke stavke. Temo razgradi in z naslovi ter podnaslovi poveča preglednost teksta. Na več načinov spodbuja branje z razumevanjem ter višje spoznavne aktivnosti, kar lahko doseže z nalogami, vprašanji, povzetki, preglednicami ter slovarčkom pojmov. Posebno pozornost posveti slikovnemu gradivu, tabelam ter skicam. Tako bi naj učbenik spodbujal dejavnosti, ki rojevajo učenje. Psiholog Rothkopf je na primer ugotovil, da je vprašanja najbolj smiselno dati na konec, saj pomagajo pri zapomnitvi. Obraten proces, se pravi prilagajanje učenca učbeniku pa se mora začeti dovolj zgodaj, najbolje v drugi triadi osnovne šole in tako vse do konca šolanja. Je pa marsikje praksa, da učitelji snov sami razložijo in celo narekujejo, saj odklanjajo učenje po zanje neustreznem učbeniku. Vedno bolj pa je zaželeno, da učeči se znajo kombinirati

¹⁸ Opirajoč se na dva vidnejša vira: Šilih (1961) in Strmčnik (2001).

podatke iz učbenika z drugimi viri. Se pravi, da jih sploh znajo poiskati ter izbrati. »O razumljivosti in primernosti učbenika naj imajo možnost vnaprej presoditi učenci sami in učitelji, ne le uradni recenzenti; pisec naj ima vsaj nekaj ustreznih učnih izkušenj ali pa naj bo pisanje timsko delo« (Marentič-Požarnik 2003, 172).

Didaktične funkcije učbenika lahko vidimo v sledečih funkcijah. Ali kot v funkciji učiteljevega poučevanja ali pa v funkciji učenja oziroma učenčeve učne dejavnosti. V prvi funkciji je učbenik le eno od učnih sredstev za učitelja s katerim poskuša doseči optimalne učne rezultate. Ni pa to njegov edini vir, ampak mu služi le kot orientacija. Od profesorja se namreč pričakuje, da ima bolj temeljit uvid v vsebino predmeta, ki ga poučuje, kot je predstavljen v učbeniku. Če učitelj obvladuje učbenik ga lahko učinkovito vključi v učni proces. V drugi funkciji, funkciji učenja, pa je učencu učbenik učni vir. Učbenik naj bi učenca motiviral in mu z vsebino zbudil interes za učenje. Ima pa tudi pomembno vlogo kot vir za samostojno učenje in poglobitev šolske razlage (Kovač in drugi 2005, 31–32). Učbenik je vir »uradnega« znanja, reproducira in legitimizira družbena razmerja. Zato ker ni vseeno, kar v njem piše, je podvržen mehanizmu nadzora in je zmeraj »regulirano blago« (prav tam, 34).

Temeljno vodilo pri učbenikih naj bo, da so napisani zdravo razumsko in hkrati strokovno-akademsko. Za aktivnejšo sodelovanje učečih se pa naj vsebujejo več nastavkov individualizacije in kulture samoizobraževanja (Židan 1996, 131).

Za didaktično oblikovanje učbenikov je potrebno poznati sodobno didaktično teorijo. Predstavljena bodo le didaktična načela, ki se neposredno nanašajo na oblikovanje. Kot prvo morajo avtorji učbenikov poznati temeljno strukturo izobraževalnega procesa in njegove zakonitosti. Kot drugo mora biti v izhodišču, da učenci izobrazbo, se pravi znanje in sposobnosti pridobivajo, sprejemajo ter oblikujejo z lastno dejavnostjo. In ne kot v preteklosti, da se mora izobrazba učencem dati, predati ti pa jo le sprejmejo. Zato morajo avtorji v učbenike vgraditi čim več raznovrstnih dejavnosti. Takšen učbenik postane delovni učbenik, s katerim je učenec vsak dan v stiku. Takšen učbenik bo učencem nudil, da pridobijo tudi operativno znanje, naučil jih bo tudi, kako se učiti. Pridobili bodo sposobnost samoizobraževanja. Kot tretje je pomembno, da učenec potrebuje pomoč pri učenju oziroma poučevanje. Brez tega je lahko učenje neekonomično in neracionalno. Avtor učbenika mora učbenik didaktično oblikovati tako, da učencu pomaga pri učenju. Kot četrto se z učbenikom drugi viri izobraževanja dopolnjujejo in razširjajo, pomeni da ni nadomestilo za druge vire.

Ena od prednosti učbenika v primerjavi z drugimi viri je ta, da avtor besedila lahko učenca miselno vodi (Poljak 1983, 19–21).

Pri didaktičnem oblikovanju je potrebno upoštevati strukturo učnega procesa in vseh njegovih delov. Didaktična teorija je tako metodološka podlaga za didaktično oblikovanje učbenikov. Temeljne komponente uspešnega izobraževanja pa so sledeče: priprava oziroma uvajanje učenca v novo učno vsebino, obdelava nove učne vsebine zaradi pridobivanja znanja, urjenje v aktivnostih za pridobivanje sposobnosti, ponavljanje vsebin za trajnost znanja ter preverjanje rezultatov. Bistvo didaktičnega oblikovanja je ravno v teh strukturnih komponentah. Zato bodo v nadaljevanju na kratko osvetljene. Ker je predmetnik razdeljen po učnih temah, bo tudi v sledeči analizi učna tema obravnavana kot temeljna sestavina učbenika (prav tam, 22).

Vseh pet komponent je podrobneje predstavljenih v nadaljevanju:

1. Uvajanje učenca v novo temo

Tukaj gre za začetno fazo učnega procesa, kjer je ključna učiteljeva vloga, vendar ne gre zanemariti vloge učbenika. Ni mišljeno, da bi se učenci med poukom iz učbenika pripravili za novo temo, čeprav je tudi to mogoče, ampak da so v tem delu besedila informacije o tem kaj je potrebno opraviti zunaj pouka, preden se lotijo preučevanja nove teme. Učbenik tako postane vir informacij za pripravljalno delo učencev. V praksi to za avtorja učbenika pomeni, da v začetni del besedila vključi naloge, ki učenca pripravijo na novo temo. Pripravljalno delo je lahko raznovrstno glede na temo, dobro pa je tudi da se od teme do teme spreminja, da učencem ne postane enolično. Učenci ga lahko opravijo doma ali pa ga učitelj vključi v pouk, v okviru samostojnega dela učencev, bodisi je to delo individualno, v dvojicah ali skupinah. V učbeniku to didaktično zahtevo prepoznamo z naslovi kot so: priprava na delo, pripravljalne vaje, preuči in reši, skušaj pojasniti, preveri, ponovi in podobnimi. Ta del besedila ne sme biti obsežen, kajti uvajanje v novo učno temo je kratkotrajno (Poljak 1983, 23–24).

2. Obravnava nove učne teme

Tukaj gre za eno temeljnih komponent v strukturi učnega procesa. S preučevanjem učnih vsebin morajo namreč učenci pridobiti znanje, zato mora biti ta del zelo skrbno didaktično oblikovan. Vsebinska učna tema mora biti prikazana tako, da učencu pomaga pridobiti znanje, kljub temu, da učencu med obravnavo pomaga tudi učitelj s svojo razlago. Učbenik naj učiteljevo pomoč učencem razširi, dopolni oziroma podvoji. V praksi za avtorja to pomeni, da

mora pri razlagi vsebine uče teme imeti pred očmi znanje, ki ga tukaj razumemo kot sistem trajno usvojenih dejstev. Znanje kot sistem oziroma logičen pregled učnih vsebin avtorju učbenika narekuje, da vsebino učne teme sistematizira, kar učencem omogoči logičen pregled. Sistematiziranje pomeni, da iz učne vsebine po kriterijih izlušči ključne točke, okrog katerih povezuje druge vsebinske elemente. Logično zaporedje opornih točk doseže z oblikovanjem podnaslovov, pri čemer avtorju lahko pomaga tudi urednik. Ključno je, da učenci v besedilu na prvi pogled spoznajo temeljno vsebinsko strukturo teme. Znanje lahko razumemo tudi kot poznavanje oziroma usvajanje dejstev. Ker učbenik ne more zamenjati objektivne stvarnosti gre za sekundarni vir. Avtor lahko dejstva prikaže na sledeče načine: predstavi izvirno besedilo, ki je primarni vir za spoznavanje dejstev; z besedilom predstavi dejstva ter podatke in pri tem uporablja opisovanje kot besedno fotografiranje stvarnosti, pri čemer skuša učencem olajšati predstave; jih prikaže likovno s skico, sliko, diagramom in podobno; z besedilom učence usmeri v preučevanje primarnih virov v realnosti, da bi sami spoznali določena dejstva, na primer z opazovanjem, praktičnim delom, poskusi. Vsak način ima svoje posebnosti ter prednosti in pomanjkljivosti. Avtor mora presoditi, katera dejstva je smiselno prikazati z besedilom oziroma s sliko. Bistveno je, da so dejstva učencem prikazana čimbolj jasno in nedvoumno. Če avtor pri tem ni preveč spreten, morajo učenci sprejemati »suha« dejstva. Za pridobitev znanja pa je potrebno tudi posploševanje, ne samo dejstva. Pri posplošitvah gre za splošnosti oziroma abstrakcije. To so običajno pojmi, načela, metode, definicije, zakoni, dokazi, hipoteze, teorije, simboli. Gre za najtežji del učnih vsebin, saj posplošitev ne moremo videti, niti otipati. Pridobijo se le z razumevanjem, ki je rezultat mišljenja. Da učenec z mišljenjem pride do posplošitev in jih dojame, mu je potrebno pomagati z besedno razlago in pojasnjevanjem. V tem je prednost učbenika, ker mu je vedno na voljo za pojasnila. Avtor ga mora oblikovati tako, da učencem na različne načine oblikuje posplošitve. Vrednost učbenika se ocenjuje ravno po tem, kako so pojasnjene abstrakcije. Pri podajanju vsebine je pomembno tudi, da se znanje pridobiva glede na šolsko stopnjo oziroma razvojno stopnjo učencev. To se kaže v tem, ali avtor doseže ravnovesje med dejstvi in posplošitvami. Tudi učitelj mora dobro poznati učbenik, da ga lahko uskladi s svojo razlago učne teme. Tega pa ne smemo razumeti kot le reprodukcijo vsebine učbenika, saj ima učbenik med drugimi viri izobraževanja dopolnilo funkcijo. Usklajevanje se najbolje pokaže v podajanju dejstev. Učitelj razlago uskladi z učbenikom tako, da ne navaja enakih kot jih avtor v učbeniku. S tem razširi in obogati zavest učencev. Lahko jih celo spodbudi, da sami iščejo še druga navedena dejstva za preučevanje posplošitev (Poljak 1983, 24–27).

3. Urjenje dejavnosti

Naslednja etapa učnega procesa so vaje. Funkcionalna naloga pouka je namreč tudi ta, da učence usposobi za izvajanje dejavnosti. Naloga lahko sestoji iz sledečih področij dejavnosti: senzorične, praktične, izražajoče in miselne. Za didaktično oblikovanje tega dela učbenika so zahteve naslednje. Pomembno je, da avtor glede na vsebino teme določi glavne naloge, ki jih morajo učenci obvladati. Avtor naj za delo navede tudi gradivo. Med analizo naloge morajo učenci spoznati tudi njeno strukturo, saj tako spoznajo tudi njene faze oziroma posamezna opravila. Če avtor prikaže vzorec naloge, je učencem lažje. Seznaniti jih mora z načinom izvedbe naloge oziroma postopki, iz katerih je sestavljena. Učenec lahko vadi tisto nalogo, ki je v učbeniku; lahko vadi podobno nalogo, ki se od prejšnje razlikuje le v delih; lahko dela po predlagani vaji, ki se nanaša na podobno; lahko na podlagi pridobljenega znanja samostojno izdela nalogo. Naloge za vajo se lahko dopolnijo tudi z drugo literaturo, na primer delovnimi zvezki, zbirkami nalog, zborniki in podobno. V učbeniku mora biti zajeto poučevanje v vajah, saj je to ena izmed njegovih nalog. Ta del učbenika prepoznamo s sledečimi podnaslovi: vaje, naloge, analiziraj, primerjaj, ugotovi in podobnimi (Poljak 1983, 27–29).

4. Ponavljanje učnih vsebin

Ponavljjanje je pomembno v globalni strukturi učnega procesa. Učne vsebine je potrebno ponavljati zaradi zapomnitve in s tem trajnosti znanja. Glede na kvaliteto in funkcijo lahko govorimo o reproduktivnem in produktivnem ponavljanju. Pri prvem gre za dobesedno reproduciranje obdelane učne vsebine. Avtor učbenika to lahko nakaže s poudarjenim, poševnim ali podčrtanim tiskom. Nanje lahko opozori tudi s formulacijami: pomembno!, pomni!, ne pozabi! S tako urejenim besedilom učencu olajša, da loči bistveno od nebistvenega. Na reproduktivno ponavljanje avtor lahko opozori tudi z oblikovanjem posplošitev, povzetkov, grafičnim pregledom in podobno. Osnova reproduktivnega ponavljanja je tekstovno ali grafično izražena učna vsebina, ki jo učenec lahko ponavlja fragmentarno ali v celostno. Produktivno ponavljanje pa se nanaša na uporabo produktivnih dejavnosti, kar pomeni, da se vsebine ponovijo z novega vidika, se razširijo, poglobijo, tudi spremenijo. V ponavljanje avtor vnese določeno spremembo v načinu dela. K produktivnemu ponavljanju se učence napoti na primer s tem, da s primerjanjem ugotovijo enake oziroma različne elemente, poiščejo podobne primere iz vsakdanjega življenja, konkretizirajo posplošitve na svojih primerih, povežejo vsebine s prejšnjimi temami iz istega predmeta ter še na mnogo podobnih načinov. V učbeniku mora avtor učence opozoriti na to, kaj morajo

narediti, sicer se lahko omejijo le na mehanično učenje na pamet in večkratno branje. V produktivno ponavljanje lahko uvrstimo tudi navajanje učencev na branje dopolnilne literature, kar v praksi pomeni že navedena literatura za vsakim poglavjem ali pa ob koncu učbenika. Produktivno ponavljanje v bistvu združuje ponavljanje in vaje, saj učenci učne vsebine ponavljajo v spremenjeni strukturi ter obenem vadijo produktivne dejavnosti (Poljak 1983, 29–31).

5. Preverjanje znanja in sposobnosti

Predvidevati moramo, da učenci ob vsaki učni temi samostojno ugotavljajo koliko so se naučili oziroma koliko obvladajo znanje. Avtor učbenika zahtevi po tako imenovani samokontroli zadosti z oblikovanjem nalog v zvezi s tem, kaj morajo preveriti. Lahko postavijo vprašanja na katera učenci odgovorijo ali pa rešijo nalogo, s katero pokažejo pridobljeno znanje. Pri slednjem lahko učenci ugotovijo, ali so dosegli operativno stopnjo znanja, ki vključuje določene sposobnosti ali pa so se naučili le za reproduciranje znanja (Poljak 1983, 31).

Po podrobni predstavitvi etap učnega procesa pa je treba dodati, da se v didaktičnem oblikovanju lahko učne teme med seboj različno kombinirajo in integrirajo. Komponente so lahko v učbeniku nanizane druga na drugo, lahko se združujejo med seboj, lahko pa tudi menjujejo (prav tam). Z razčlenitvijo didaktičnega oblikovanja strukture učnega procesa v učbeniku je določeno tudi merilo za vrednotenje didaktične kvalitete učbenika. Vidimo lahko, da od avtorja učbenika didaktično oblikovanje zahteva velik napor, vendar pa so mu lahko hvaležni tisoči učencev, ki se iz kvalitetnega učbenika učijo bolj racionalno, ekonomično ter predvsem učinkovito (Poljak 1983, 32–33).

Poljak (1983, 36) govori o več vrstah¹⁹ učbenikov. Pri kvaliteti jih razdeli na tradicionalne in sodobne. Za tradicionalni učbenik je značilno, da je v njem v bolj ali manj strnjeni sistematiki navedena znanstvena vsebina. Takšen učbenik nima didaktično-metodičnega instrumentarija, kar pomeni slabo vodenje učenca in malo pomoči. Nasprotno pa je za sodoben učbenik značilno, da je didaktično oblikovan.

¹⁹ Učbenike razvrsti po sledečih merilih: glede na stopnjo integracije oziroma diferenciacije učbenika, koncepcijo dolgih oz. kratkih didaktičnih korakov, kvaliteto, šolsko stopnjo in multimedijiskost (Poljak 1983, 34–37). Jurman (1999, 66) jih klasificira glede na namensko oziroma uporabo: učbeniki za opismenjevanje, učbeniki za razvijanje razgledanosti, učbeniki za poklicno oblikovanje.

Za bralca je najugodnejša dolžina vrstice med 50 in 60 črkovnih znamenj. Črkovna znamenja so vsi znaki in tudi presledki med besedami. Pri najpogostejše uporabljeni velikosti črk naj bo najkrajša vrstica iz 38 znamenj, najdaljša pa 76. Tudi idealen obseg učbenika mora biti določen že v začetku. Pri predmetu, ki je zastopan z dvema urama tedensko, kar je okrog 70 letno, učbenik sme obsegati največ 144 strani, kar je dve strani na šolsko uro (Flegar 1983, 60).

Tako kot besedilo morajo biti tudi ilustracije usklajene s programsko vsebino učbenika in razvojno stopnjo učencev. Ilustracija in tekst se naj medsebojno dopolnjujeta²⁰. Pomembno je tudi, kako so razporejene, saj je njihov namen olajšanje težjih delov besedila. »Ilustracija v učbeniku ni za okras, temveč izključno za razširjanje vizualne predstave« (Flegar 1983, 61).

Funkcija učbenika kot knjige znanja je v njeni uporabnosti. Kot knjiga je namenjen množični uporabi in zato se mora podrežati načelom množičnosti. Napisana mora biti v jeziku, ki je primeren razvojni stopnji učencev. Slednji se mora podrediti tudi glede vsebine in obsega problemov. Zato učbenik lahko piše le »praktik«, ker obvlada jezik, pozna raven učenčevih zmožnosti, seveda ob upoštevanju individualizacije in diferenciacije (Jurman 1999, 59).

Avtor, ki hoče napisati dober učbenik mora spoštovati objektivne metodične determinante²¹ učbenika, ki so: vsebinske, oblikovne, spoznavne in tehnične. Prve se nanašajo na vsebino narave učbenika, ki je odvisna od razvojne stopnje učečih se. Druge se nanašajo na strukturo učbenika z notranjo in zunanjo obliko. Notranja struktura so pojmi, vrednote ter usmeritve. Zunanja struktura pa vpliva na razporeditev po poglavjih in ilustracije. Tretja determinanta je najpomembnejša in odloča o tem, kakšna je »moč učbenika pri prenosu znanja« na učence. Določi, kako je spoznavno-teoretska funkcija učbenika prilagojena učencem oziroma njihovi razvojni stopnji. Četrta determinanta se nanaša na fizično izdelavo učbenika, kot je izbor črk, narava ilustracij, tip vezave in druga oprema. Pri vseh štirih determinantah je potrebno govoriti v množini, saj je znotraj ene vključenih več raznovrstnih dejavnikov, ki pa imajo skupni imenovalac (Jurman 1999, 61).

Jurman (1999, 62–99) med vsebinske determinante učbenika, se pravi dejavnike, ki odločajo kaj sodi v učbenik, uvršča: resnico ali znanost; predznanje kot temelj; izbor vsebin iz urbanega in neurbanega okolja; strukturo vsebine učbenika; naravnost zahtevnosti

²⁰ Običajno je razmerje med tekstom in ilustracijo 70–90 % proti 10–30 % (Flegar 1983, 62).

²¹ Za podrobnejši opis determinant glej Jurman (1999, 61–99).

učbenika; napake pri izboru vsebin in vrste učbenikov. Pri oblikovnih determinantah razlikuje med notranjimi in zunanjimi. Med prve uvršča idejno orientacijo učbenika, vpliv didaktičnih načel ter semantične orientacije učbenika. Med zunanje pa šteje opredelitev obsega vsebine; razporeditev vsebine; odnos med tekstom in ilustracijo; posredovanje znanj, ki ne temeljijo na predznanju ter razporeditev učbenikov po obliki. Med spoznavne determinante uvršča: spoznavne zmožnosti učečega se z vidika njegove razvojne stopnje; pomen hierarhične ter distinktivne logike; tipe zaznavanja pri učečih se; oblikovanje pojmov v učbeniku ter zaprtost bodisi odprtost učbenika. Pri tehničnih determinantah izpostavi dve načeli. Prvo je to, da učbenik mora biti poceni in tako dostopen vsem slojem prebivalstva. Drugo pa, da je čitljiv, saj s tem motivacijsko spodbuja k branju s tehnične plati izdelave. Da bi slednje dosegel so pomembne naslednje značilnosti: oblika znakov in ilustracij; izbor črk in razporeditev besedila; razporeditev ilustracij v besedilu in format učbenika.

4.2 Učbeniki za sociologijo v slovenskih srednjih šolah

Razvoj trga učbenikov v Sloveniji je določila kurikularna reforma. Eden od pomembnejših ciljev te prenove je bil, da se poveča avtonomija in odgovornost šol ter učiteljev. Učni načrti tako vsebujejo cilje, ki jih je v procesu izobraževanja potrebno doseči na posamezni stopnji. Učna snov, metode in načini dela ter učbeniki pa dopuščajo izbiro šolam oziroma učiteljem (Svetlik v Kovač in drugi 2005, 133–134).

Tudi Kovaču in drugim (2005, 14–15) se pojavlja vprašanje, ali več učbenikov za posamezen predmet zagotavlja pluralnost vsebin in tudi poti po katerih učeči se gredo do ciljev in standardov znanja. Avtor meni, da je obstoj prve nujen pogoj za drugo, vendar je sam po sebi ne zagotavlja. Verjetno sicer je, da konkurenca med učbeniki izboljšuje kakovost avtorjevega dela. Kovač in drugi (2005, 159-160) se torej sprašujejo ali več učbenikov pomeni tudi večjo pluralnost. Zastavlja si namreč vprašanje, kakšne in ali sploh so konceptualne in didaktične razlike med učbeniki. Številna konkurenca pa vendar ne pomeni tudi konkurence med pedagoško-didaktičnimi pristopi in pluralnostjo vsebin, ampak je lahko tudi sama sebi namen. V tako majhni jezikovni skupnosti, kot je slovenska, je smiselnost odprtega učbeniškega trga vprašljiva. Meni, da je razlog zgolj ekonomski, saj kakovosti učbenikov ne izboljšuje.

Vsaka pedagoška doktrina, ki daje prednost delovnim učbenikom pred učbeniki, ima v slovenskem kontekstu poleg pedagoških tudi jasne ekonomske in socialne posledice. V zadnjih letih je namreč opaziti, da se po uvedbi učbeniških skladov učbeniki tanjšajo, delovni

zvezki in delovni učbeniki pa postajajo vedno debelejši ter jih je vedno več. Razlog je seveda ta, da založnikom prinašajo boljši vir dohodkov kot učbeniki (Kovač in drugi 2005, 12). Za predmetno področje sociologije tega ne moremo reči, saj ni niti enega potrjenega delovnega zvezka. Morda kot predmet, ki ni na urniku štiri leta in pet dni na teden, ni dovolj zanimiv iz finančnega gledišča. Morda je celo razumljivo, da pri predmetnem področju sociologije ni delovnega zvezka, saj vendar gre za znanstveno disciplino, ki je vseskozi živa med nami in ne za toge aksiome. Zatorej je morda težje oblikovati vprašanja za obkroževanje ali s pričakovanim enostavnim odgovorom, vseeno pa je veliko možnosti za esejske razprave, ki aktivirajo učečega se do vseh skrajnosti. Veliko je torej odvisno od učitelja, ali učencem daje takšne aktivne naloge, da ti v svojem družbenem življenju vidijo določene družbene vzorce ali pa jim sociologija predstavlja le še en odvečen suhoparni šolski predmet. Morda je odsotnost delovnega zvezka povezana tudi s tehnološko ekspanzijo, ki na drugačen način zastavlja vprašanja in problematizira družbene dogodke.

Namen predmeta sociologija je namreč, da učeče se opremi z znanji in tudi spretnostmi, ki so pomembne za razumevanje lastnega življenja kot tudi družbenih fenomenov (Učni načrt 2008, 5). Tudi didaktična priporočila opozarjajo, da se naj poučevanje približa dijakom tako, da se družbene pojave skuša razmetu tudi s pomočjo konkretnih družbenih primerov. Izbirati je potrebno didaktične metode, ki omogočajo samostojnost in iniciativnost učečih se. Posebej gre še poudariti sposobnost kritične analize (prav tam, 22).

Avtor oziroma pisec učbenika mora dobro poznati oziroma znati:

- znanstveno vsebino in metodološko zasnovo, se pravi mora biti predmetni strokovnjak
- učni program predmeta in njegovo didaktično zasnovo glede na šolsko stopnjo
- zakonitosti mikrostrukture izobraževanja, kar pomeni mora imeti pedagoško izobrazbo tako v teoretično kot praktično
- jezikovno oblikovati besedilo glede na razvojno stopnjo učencev
- tehnično oblikovati besedilo in grafične priloge, saj je učbenik tako bolj funkcionalen (Poljak 1983, 38.)

4.3 Vzorni primeri učbenikov iz tujine

Težko je izpostaviti vzorne primere iz tujih držav, saj je zmeraj v zakup potrebno vzeti razlike v samem šolskem sistemu. Znano je, da se zmeraj izpostavlja skandinavske države kot države s popolnim šolskim sistemom. Razlog za to pa ni le en sam, in tudi »recepta« ni mogoče le

prenesti na drugo okolje. Ali kot pravi Strmčnik (2001, 90): »vsak narod, etnične skupine in nacionalna kultura imajo svoje individualne specifičnosti, zato mora biti specifično tudi splošno izobraževanje«. Vseeno bom izpostavila Švedsko, kot vzoren primer in na kratko opisala razlike.

Na Švedskem potrjevanje učbenikov ni potrebno. Znotraj šolskega sistema poznajo enoten kurikulum, predmetnike ter učne načrte, vendar se ti od naših pomembno razlikujejo. Na primer, določeno je le skupno število ur za posamezen predmet v obdobju devetih let, ni pa določeno, v katerih razredih in koliko letno jih je potrebno realizirati. O tem se vsaka šola odloča sama. Pri izbirnih predmetih tudi ni učnih načrtov, ki bi bili predpisani na nacionalni ravni. Njihova priprava je v celoti prepuščena učiteljem. Ker učni načrti na Švedskem niso obsežni ali jih pa sploh ni, se učitelji znajdejo v tako imenovanem praznem prostoru, kadar se odločajo o vsebinah in metodah, s katerimi bi dosegli predpisane cilje in standarde znanja. Ta prazen prostor je mogoče zapolniti s primerno izbiro učnih gradiv in pripomočkov. Učbeniki seveda niso nadomestilo učnih načrtov, saj puščajo velik maneverski prostor avtorjem učnih gradiv. Zoži ga le to, da imajo v devetletnem obdobju kar štiri nacionalna preverjanja znanja, ki so prostovoljna. Učitelji morajo vsebino pouka prilagoditi tako, da so učenci pri preverjanjih znanja uspešni. Ravno preverjanja pomembno vplivajo na način, na kateri so napisani ter sestavljeni šolski učbeniki. Učitelj se o njegovi izbiri odloča glede na to, da bo z njegovo pomočjo učence na najučinkovitejši način pripeljal do želenega znanja, vednosti in spretnosti. Čeprav na Švedskem torej poznajo državne učne načrte, avtor meni, da se priprava učbenikov v veliki meri navezuje na standarde znanja, ki jih preverjajo skozi zunanjimi preizkusi znanja. O načinih, kako jih pridobiti, pa odločajo učitelji oziroma šole. V tem kontekstu je vsebinsko potrjevanje učbenikov na državni ravni nepotrebno, saj bi država tako posegla v pristojnost in avtonomijo šol. Avtor poudarja, da imajo šole in učitelji na ta način sami interes in so usposobljeni za izbiro ustreznih učbenikov, učnih gradiv ter sredstev, saj le tako uspejo organizirati poučevanje in učenje tako, da učeči se dosežejo predpisane cilje (Kovač in drugi 2005, 59–62).

V raziskavi PISA so finski učenci dosegli najboljše uspehe, ker njihova socialna država zagotavlja enake možnosti šolanja vsem mladim. Učenci imajo namreč popolnoma brezplačno šolstvo, ki je celodnevno in z vsemi sestavinami. Podobne razmere so tudi v drugih nordijskih državah, kot na primer na Danskem, Islandiji, Norveški ter že omenjeni Švedski (Lipušič 2002, 29).

4.4 Prihodnost učbenika kot didaktičnega pripomočka

Razvoj informacijske in računalniške tehnologije marsikoga napelje k razmišljanju o nepotrebnosti²² in celo odvečnosti klasičnega učbenika. Izpostavila bomo le eno predpostavko za premislek v nasprotno smer. Učenci niso znanstveniki in raziskovalci, ki naj samostojno odkrivajo zakonitosti narave in družbe. Pogosto jih je treba voditi z učno vsebino, ki naj bo prilagojena njihovim razvojnim značilnostim in predznanju (Kovač in drugi 2005, 21–22).

Nasprotno pa Poljak (v Kovač in drugi 2005, 25) meni, da bo učbenik ostal osnovna šolska knjiga ravno zaradi tega, ker učencem bolje približa znanstveno vednost, saj so vsebine ustrezno didaktično transformirane.

Vseeno se ne bo mogoče izogniti digitalnim nosilcem vsebin, ki bodo ob tiskanih učnih sredstvih postajali vedno bolj pomembni. Nagel razvoj se po mnenju nekaterih avtorjev zdi manj verjeten kot ob koncu prejšnjega tisočletja. Eden od razlogov za nekakšno regresijo je močen razmah piratstva. V izobraževalnem založništvu se izogibajo, da bi učno gradivo ponudili le na digitalnem nosilcu, saj ga je lažje in tudi hitreje mogoče ilegalno razmnoževati. Nastali pa so številni izdelki, ki tisk in digitalno obliko povezujejo v neločljivo celoto. V Sloveniji kljub nekaterim založniških uspehom v e-založništvu še ne moremo govoriti o njegovi prevladi. Razvoj elektronskega izobraževalnega založništva bo odvisen predvsem od državne strategije pri uvajanju računalnikov v šole. Ni povezan le z nakupi opreme, ampak tudi z uvajanjem v učne procese (Kovač in drugi 2005, 169–172).

Širjenje informacijsko komunikacijske tehnologije nudi nove možnosti za razvoj strategij uspešnega učenja. Na voljo je namreč učenje z računalnikom, multimedija, zgoščenke za učenje, elektronski učbeniki, iskanje informacij na spletu, komunikacija preko spletnih učilnic ter zmeraj nove novitete. Tehnologija lahko pomeni neomejeno dostop do virov ter s tem kakovost v učnih strategijah in rezultatih. Vendar le, če se bo navezovala na modernejša pojmovanja učenja, poučevanja ter vloge učitelja in učenca. Bolj konkretno to pomeni, da je potrebno vseskozi navajati na selekcijo, strukturiranje ter predvsem kritičen razmislek ob poplavi informacij. Vseeno pa ne smemo zanemariti učenja iz izkušenj, kot so ekskurzije, terenske vaje in delovna praksa (Marentič-Požarnik 2003, 172). Nenazadnje pa vsakdanje okolje in družba, v kateri živimo.

²² O tem piše Purves (1993).

V prihodnosti bo treba razvijati zmožnost za inteligentno predvidevanje prihodnjih problemov in več alternativ za njihovo reševanje. Gre za t.i. inovativno učenje, kjer je treba spodbuditi razmišljanje, spodbuditi zavzetost ter odgovornost. Inovativno učenje ima dve sestavini. Prvo je anticipatorno, ki temelji na predvidevanju prihodnosti. Drugo pa je anticipatorno učenje, ki temelji na demokratičnem sodelovanju. Prav tako za vsakogar velja načelo vseživljenjskega učenja. Zlasti za učitelje, saj kot tak predstavlja dober model identifikacije za učence. Učeči se učitelj jih namreč zna kakovostno in zavestno organizirati. Ne učijo pa se le posamezniki ampak tudi organizacije, kot os institucije, skupnosti, države. Tudi te se morajo ustvarjalno prilagajati novitetam (Marentič-Požarnik 2003, 282).

Od takšne učljivosti je namreč odvisna prihodnost človeštva. To v poročilu Učenje – skriti zaklad poudarja Delors (v Židan 2009, 19), učenje pojmujejo zelo kompleksno: »Učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se biti; učiti se sobivati«.

Židanova (2004, 9) ugotavlja, da prihodnost potrebuje učenje, seveda tudi družboslovno. Hkrati pa družboslovno izobraževanje potrebuje prihodnost. V tem okviru postaja vse bolj aktualno vprašanje, kako naj se posameznik znajde v tej revoluciji učenja. Skozi vzgojo in izobraževanje k temu lahko pripomorejo predmetna področja s področja družboslovja kot so: državljanska vzgoja in etika, verstvo in etika, državljanska kultura ter seveda sociologija.

Pri omenjenih predmetnih področjih postaja delo vedno bolj zahtevno, tako z vidika strokovnosti kot tudi didaktično. Mladi so bolj kot kadarkoli prej seznanjeni z mnogimi družboslovnimi informacijami, a tudi zelo različno informacijsko opremljeni. Kako naj torej profesor mlade kakovostno informira o res pomembnih strateških znanjih zanje. Pomemben je tudi način, zato je mlade potrebno seznaniti s fleksibilnimi, ustvarjalnimi in odprtimi modeli učenja družboslovja. Takšno učenje naj bo zanje prijetno, ampak tudi odgovorno (Židan 2004, 10). Seveda je pomembno, da so te predmetne vsebine podprte tudi s sodobno tehnologijo, aktualnimi temami, ki učeče se aktivirajo.

Kakor se danes hitro pojavljajo nove izobraževalne tehnologije, tako te vplivajo tudi na oblikovanje novih didaktičnih modelov družboslovnih znanj (Židan 2015, 19). Informacijsko komunikacijska tehnologija ima različne vloge pri kakovostnem izvajanju pedagoškega dela. Je pomemben konstruktivni element didaktičnega petkotnika. Tega tvorijo: družboslovna učna vsebina, učitelj družboslovja, profesionalni pedagoški odnos med učiteljem in učečim se, učeči se ter IKT. Slednja je vse bolj prisotna v pedagoškem delu, znotraj in zunaj razreda.

Zato je tudi spremljevalka novodobnega učitelja, kot tudi učečega se. Lahko rečemo, da je podporni temelj pedagoškega dela v družboslovju (prav tam, 51).

IKT je orodje za opolnomočenje obeh glavnih akterjev na izobraževalnem polju. Učitelj in učeči se s pridobivanjem novih družboslovnih znanj postaneta profesionalno bolj močna, se pravi opolnomočena. IKT je tudi orodje za spoznavanje oziroma informiranje o učnih vsebinah. Glavna akterja lahko bolje spoznata življenjsko naravo družboslovnih vsebin in se tako strokovno poglobita. IKT je tudi analitično orodje, saj omogoča razčlenitev kompleksnih prvin družbenega sveta. Je možno orodje za povečanje kakovosti pedagoškega dela. Je tudi novodobni komunikator. IKT omogoča individualiziranje pedagoškega dela. Lahko nadgrajuje kulturo samoizobraževanja, tako pri učitelju kot učečemu se. Lahko je tudi odlični motivator. Učitelju družboslovja pomaga vzpostaviti medpredmetne povezave, s čimer lahko dodatno motivira učečega se. Vendar pa mora biti vsaka digitalna učna prvina v družboslovje vnesena premišljeno in strokovno načrtovano (Židan 2015, 51–52).

Wechtersbach (2005, 162–163) pravi, da če želimo z izobraževanjem mlade pripraviti za življenje v informacijski družbi, to ne more biti posedovanje enoznačnih resnic učitelja, ampak mora biti šola prostor, kjer učenci izpeljujejo projekte, ki so plod njihovega zanimanja, kar pa informacijska tehnologija vsekakor omogoča. Računalnik je lahko učinkovito orodje in hkrati ustvarjalen učni pripomoček, s katerim si tako učenci kot tudi učitelji širijo svoja obzorja.

Že pred več desetletji je Poljak (1983, 3) ugotavljal, da kljub prodiranju sodobne tehnologije učbenik ostaja temeljni pripomoček pri učnem in vzgojnem delu v šoli. Z njegovo pomočjo učenci pridobijo znanje in razvijajo umske sposobnosti pa tudi kritično in ustvarjalno mišljenje. Učbenik ima tudi direkten vzgojni vpliv, saj pripomore k oblikovanju osebnosti učenca ter njegovemu pogledu na svet.

Že takrat je bilo pogosto slišano, da je izobraževanje z računalniki najvišja stopnja izobraževalne tehnologije. Kar so potrjevali, vendar so vseeno opozarjali, da ne smemo pozabiti drugih kategorij, kot je neposredna komunikacija v izobraževalnem procesu, kjer so všteti učbeniki, priročniki, televizijske oddaje in podobno. Vendar morajo biti v njih vgrajeni ustrezna vsebina in didaktična funkcija. Le tako bi se lahko ustrezno izobrazili brez učiteljevega posredovanja (Poljak 1983, 9).

Tudi v Sloveniji smo že priča e-učbenikom. Vendar kot opozarjajo (Pesek in drugi 2014, 12) se je žal spremenil njihov namen in se pod vprašaj postavlja smiselnost. Leta 2010 je bilo s spremembo Pravilnika o potrjevanju učbenikov uvedeno tudi e-potrjevanje. V pravilniku je zapisano, da e-učbenik zahteva le digitalno obliko zapisa, kar je v sledečih letih povzročilo potrjevanje digitaliziranih oblik tiskanih učbenikov. To je strokovno nesmiselno, saj je tiskana različica že bila potrjena na podlagi skladnosti z učnim načrtom in strokovne korektnosti. »Tako je pojem e-učbenik v slovenskem šolskem prostoru izgubil prvotni pomen interaktivnega elektronskega učbenika in obsega vse elektronske učbenike« (prav tam). Vseeno se v prihodnosti obetajo novosti na tem področju, eden pilotnih projektov je »e-Šolska torba«²³.

E-učbenike lahko razdelimo v tri kategorije. Prva so d-učbeniki ali digitalizirani učbeniki, kar pomeni, da je vsebina enaka tiskani verziji, se pravi je sestavljena iz besedila in slikovnega materiala. Uporablja torej medij, na katerem je prikazan. Druga kategorija so r-učbeniki ali bogati učbeniki, ki so v bistvu d-učbeniki z dodanimi video in zvočnimi vprašaji ter interaktivnimi vprašanji. V tretjo kategorijo pa uvrščamo i-učbenike, ki imajo vse lastnosti d- in r-učbenikov, poleg tega pa je vsebina prilagojena interakciji človeka in računalnika. To omogočajo interaktivni elementi in tudi interaktivno preverjanje znanja, kjer dobimo hipno povratno informacijo. Interaktivni učbenik torej polno izkorišča medij na katerem se prikazuje (Pesek in drugi 2014, 13).

4.4.1 Vpliv informacijsko komunikacijske tehnologije

V današnji informacijski družbi je informacijsko komunikacijska tehnologija²⁴ lahko ključna oblikovalka pedagoškega dela, tako pri učenju in tudi poučevanju učnih vsebin družboslovja (Židan 2015, 14).

»Znanja je dovolj, manjka mu etični naboj, modrost in potrpljenje za ustvarjalno rabo. Komunikacijska tehnologija bi se morala v večji meri usmeriti v hitrejšo širjenje vrednot« (Pavšer 2004, 133). To lahko bil pozitiven globalizacijski rezultat. Globalna dimenzija v izobraževanju naj širi holistični pristop (prav tam, 134).

V času hitrih tehnoloških in družbenih sprememb se zmanjšuje vloga učitelja kot prenašalca znanja, saj učenci sami pridobijo mnogo informacij iz drugih virov. Te informacije so

²³ Gre za razvoj i-učbenikov v Sloveniji, kjer je poleg tehnoloških zahtev potrebno še razviti metodologijo.

²⁴ Za informacijsko komunikacijsko tehnologijo se uporablja kratica IKT.

neurejene in neosmišljene. Zaradi tega se poveča vloga učitelja kot usmerjevalca in spodbujevalca učencev k novim znanjem. Tako znanje dobi ustrezno kakovost in učencu pomaga oblikovati podobo sveta. Eden od pogojev za kakovostno znanje je funkcionalna pismenost, katere del je tudi informacijska pismenost.²⁵ Slednja je še posebej pomembna, saj zaradi hitrih sprememb znanje tudi hitro zastara. Ena izmed možnosti za učenje z informacijskimi viri kot novo metodo poučevanja lahko poteka s podporo knjižnice ter njenega gradiva, seveda tudi informacijskega. Cilj informacijskega opismenjevanja je usvojitev tega procesa, pri katerem je potrebno uporabiti sposobnost kritičnega mišljenja, kjer ne gre brez razumevanja, sinteze, vrednotenja, analiziranja in podobnih sposobnosti. Uporabnik mora znati izbrati informacijo, ki je zanj pomembna in jo tudi uporabiti. Skozi vzgojno-izobraževalni program je potrebno spodbujati k obvladovanju informacijskega procesa tako za potrebe učenja kot reševanje problemov v ostalih situacijah. Na voljo so različne aktivne metode poučevanja, najbolj celovito pa te spretnosti lahko razvijamo v okviru projektnega učnega dela. Pri tem so namreč učenci aktivni, saj z različnimi informacijskimi viri gradijo lastno znanje. Pri tej metodi hkrati usvajajo spretnosti informacijske pismenosti in predmetne vsebine. Vseeno pa potrebujejo usmerjanje in vodenje. (Steinbuch 2005, 146–148).

Uporaba računalnikov in interneta na vseh področjih življenja zahteva, da se na šolsko polje vpelje informacijska in komunikacijska tehnologija ter se tako posodobi izobraževanje. V bližnji prihodnosti pa IKT vpliva na spremembe v organizaciji kot metodah poučevanja in učenja. V vseh državah, ki v šolstvo vpeljujejo IKT, se spremlja in ocenjuje spremembe v učnem procesu in kakovosti pouka. V Evropski uniji se spodbuja izmenjava izkušenj med državami. Izdelan je tudi Evropski akcijski načrt za elektronsko učenje oziroma eLearning (Lipužič 2002, 67). Na organizacijskem področju so spremembe že vidne, v Slovenji na primer s sistemom E-asistent. Glede metod poučevanja in vključevanja IKT pa menim, da so še razlike med šolami precejšnje.

Računalniško podprto učenje ima lahko v primerjavi s tradicionalnim prednosti, ker lahko kombinira in zagotavlja elemente uspešnega učenja vsakemu učencu posebej. Učinkovito je lahko v vseh starostnih obdobjih, posebej se je izkazalo pri mlajših učencih (Peklaj in drugi 2009, 64). Informacijske vire se vse pogosteje išče tudi preko računalnika, na svetovnem spletu, kjer jih je vedno več.

²⁵ Wechtersbach (2005, 160) jo definira kot splet znanja na treh nivojih: prvič, da znamo presoditi, kdaj je informacija potrebna; drugič, da vemo, kje pridobiti potrebne podatke, jih znamo od tam dobiti ter ovrednotiti, in tretjič, da vemo kako iz podatkov pridobiti pravo informacijo ter kje, kdaj, kako jo uporabiti.

Uporaba informacijske tehnologije se širi na vsa področja človekovega delovanja. Ta tehnologija omogoča, da vsak lahko objavlja podatke, jih tudi obdeluje in distribuira. Posledično se nezanesljivi in dvomljivi podatki mešajo z zanesljivimi in kakovostnimi. V poplavi podatkov na omrežju ni več težava podatke poiskati, ampak je pa težje najti prave. Na internetu tako ni urednika, ki bi podatke pred objavo pregledal in zanje tudi odgovarjal. Vlogo urednika torej prevzame uporabnik. To od njega zahteva več časa zaradi vrednotenja podatkov. Na drugi strani pa čuti pritisk konkurence in hitrega tempa. V informacijski družbi ni več hierarhične organizacije, kjer bi za vse odgovarjal vodilni, ki bi bil vseveden. V odločanje so vključeni vsi, vsak na svojem področju. To sicer omogoča večjo avtonomijo posamezniku, vendar pa tudi večjo odgovornost (Wechtersbach 2005, 159–160).

Jasno je, da uporaba računalnika ter z njim povezane informacijske tehnologije pri pouku zelo malo ali nič ne vplivajo na znanje učencev, če se hkrati ne spreminjajo oblike ter metode učenja in poučevanja, z njimi pa tudi izobraževalni cilji. Na prelomu tisočletja se je izobraževanje začelo obravnavati kot vseživljenjski proces ter pri znanju poudarjati njegovo uporabnost. Šola naj bo prostor, kjer bodo učenci izpeljali projekte, za katere se zanimajo in imajo interes zanje. Takšno prilagajanje pouka omogoča ravno informacijska tehnologija, saj lahko učenec išče podatke in informacije okrog »svojega« problema. Podatek, ki ga učenec najde, je le sredstvo, da pride do spoznanja, ki ga lahko zagovarja v skupini. Pomembnejši je proces iskanja odgovora. Tudi informacijska tehnologija je le orodje, ki pospeši ta proces. Vemo pa tudi, da informacijska tehnologija ne more nadomestiti učitelja. Spremenila je le njegovo vlogo. Učitelj v izobraževalni proces prinaša modrost ter izkušnje, učenci svežino ter drugačne ideje, informacijska tehnologija pa hitrost ter zanesljivost obdelovanja podatkov. Računalnik v šoli je lahko učinkovito orodje in ustvarjalen učni pripomoček, s katerim si tako učenci kot učitelji lahko razširijo obzorja in hitro preverijo mnoge ideje (Wechtersbach 2005, 161–163). Vendar pa nekateri avtorji opozarjajo na velike nevarnosti, ki jih prinaša sodobno tehnologija. Eden izmed njih je Manfred Spitzer, ki svoje trditve podaja na podlagi raziskav.

Spitzer (2016) govori o digitalni demenci, kjer gre za to, da si mladi ljudje ne zapomnijo stvari in se ne morejo zbrati, veliko pa uporabljajo digitalne medije. Demenca pa pomeni duhovno nazadovanje, zaradi domnevnega vzroka so jo poimenovali digitalna demenca. Avtor se že več let ukvarja s tem povezanimi raziskavami, kjer je pri mladih in otrocih opaziti, da digitalni mediji ovirajo učenje. Pravi, da kdor ne razvije svojih možganskih sposobnosti in te začnejo nazadovati, pade zelo nizko, kajti ni začel visoko. To argumentira s

tem, da višje kot začnemo, nižje se lahko spuščamo in hkrati smo več časa lahko »zgoraj«. Za vsako demenco namreč velja, da bolj kot so možgani razviti, dlje se ji lahko upiramo. Na primer dvojezični ljudje imajo bolj razvite možgane in pri takšnih se demenca pojavi nekje pet let pozneje, kar je potrdilo več raziskav. Do nasprotnega pa pride ko je naša pozornost motena, kadar se malo učimo, takrat demenca lahko nastopi prej. To povzročajo digitalni mediji. Psiholog pravi celo, da nas Google poneumlja. V raziskavah se je namreč pokazalo, da si ljudje v primerjavi s prebranim v časopisih, knjigah, revijah in Googlu najmanj in najtežje zapomnijo ravno iz slednjega. Najlažje si zapomnimo iz knjig. Pravi, da zato ni dobro, da se učimo iz Googla. Avtor se ne strinja s tem, da se nam več ni potrebno učiti, ker vse lahko najdemo na spletu. Znano je namreč, da tam lahko iščemo le, če že nekaj vemo. Kajti če ničesar o nečem ne vemo, tega tudi na spletu ne moremo najti. Meni, da otroci v šoli ne bi smeli uporabljati Googla, saj za učenje ni primeren. Podobno se tudi druženja ne naučimo, če posedamo pred zaslonom, ampak je potrebna neposredna interakcija. Odrasli lahko imajo Facebook, saj so njihove socialne veščine razvite, pri otrocih pa je seveda drugače, zato se morajo družiti z ljudmi. Raziskave so pokazale, da če so mladi dolgo pred zaslonom, postanejo manj sočutni, tako do staršev kot prijateljev. Dokazano je torej, da digitalni mediji škodujejo razvoju empatije. Tudi prenosni računalniki in tablice na predšolski stopnji škodijo razvoju otroka. Ne vzdrži niti argument, da se z drsenjem po tablici izboljšajo senzomotorične spretnosti. Bistveno je namreč to, da ovirajo učenje in povzročajo zasvojenost. Avtor meni, da v vrtcu in osnovni šoli povzročajo le škodo in nobene koristi, zato bi jih odstranil. Za razvoj otroci in mladi ne potrebujejo zaslona, ampak stvarnost. Odraslim pa uporaba računalnika prinese večjo učinkovitost. Za mlade pa to ni koristno preživljanje prostega časa. Pravi, da šole naj denar namenjen digitalnim medijem raje namenijo učiteljem.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri učencih lahko vzpodbudi prizadevanje za učenje. Pomaga jim lahko pri razvoju bralne in politične pismenosti, kritičnega mišljenja, etičnih pravil, vrednostnega sistema, komunikaciji z drugimi ter uresničevanju aktivnega državljanstva. Učitelj s pomočjo IKT lažje uresničuje učni načrt, saj lahko aktivno in življenjsko predstavi vsebine in s tem tudi popestri pouk. Pouk podprt z IKT ni več le pouk informatike in računalništva, ampak je del pouka pri vseh predmetih. Spletne strani in drugi mediji povezani s cilji predmeta Domovinska in državljanska kultura in etika so nujni instrumenti za poučevanje tega predmeta (Kokol in Majerič 2013, 45).

Rabe IKT pri pouku se ne sme zanemariti, saj se bo tako izgubilo nekaj interesa učencev ter kredibilnosti učiteljev. To zahteva od učitelja spremljanje trendov IKT in nekaj novega in dodatnega dela. Vendar pa je zmeraj potrebno misliti na to, komu je vse to namenjeno, to so seveda učenci. V mislih je potrebno imeti njihova vprašanja, razmišljanja in pobude. Učitelj je pa tisti, ki mora skozi vzgojno-izobraževalni sistem učence opolnomočiti za odgovorno in varno rabo interneta oziroma novih učnih okolij, za tako imenovano digitalno kompetenco (Kokol in Majerič 2013, 50).

Elektronski testi²⁶ se bodo pojavljali vse pogostejše. Imajo veliko pozitivnih lastnosti, kot je manj dela za učitelja in takojšnja povratna informacija za učenca. Vendar pa niso primerni za vse predmete, saj je nekatere vsebine nemogoče meriti oziroma jih nekritično »popravlja« (prav tam).

5 Vsebinsko didaktična analiza učbenikov za sociologijo v slovenskih srednjih šolah

Pri analizi mi je bil v oporo didaktični aparat, ki ga je na vzorcu učbenikov v študiji uporabil Janez Justin (2003). Osredotočila sem se na srednješolsko stopnjo izobraževanja, točneje na učbenike za predmet sociologija. Zunanja analiza celotnih učbenikov se opira na Justina (2003) in mestoma na Jurmana (1999), saj sem predpostavila, da le dober učbenik lahko prispeva k aktivnemu učenju. Notranja analiza učbenikov je izvedena na aktualni temi o beguncih, ki jih lahko najdemo pod sociološko enoto Družbene različnosti in neenakosti (Učni načrt 2008, 18). Pri poučevanju sociologije je potrebno razvijati empatijo in s tem strpnost do drugačnosti (prav tam, 22). Posebej se osredotočam torej na nagovarjanje k strpnemu in aktivnemu znotraj izbrane sociološke teme. Kajti kot izhaja iz opredelitve aktivnega učenja, le to človeka miselno in čustveno aktivira in je vpeto v resnične življenjske dogodke (Marentič Požarnik 2003, 12). Sociološka enota Družbene neenakosti in različnosti je analizirana v celoti, se pravi so zajete vse strani te enote. Poleg zunanje analize opirajoč se na Justina (2003) in Jurmana (1999) se opiram še na Poljakov (1983) prispevek o didaktičnem oblikovanju učbenikov. Podrobnejši kriteriji so opisani v nadaljevanju. Notranja in zunanja analiza učbenikov je nadgrajena s spletnim anketnim vprašalnikom (Groves 2004), na

²⁶ Tudi nekatere mednarodne raziskave se že izvajajo kot elektronski testi, na primer PISA, PIRLS.

katerega so odgovarjali srednješolci dveh²⁷ šol iz Pomurja. Dijaki so povedali, kakšen je njihov odnos do učbenikov in ali ti prispevajo k njihovemu aktivnemu učenju.

5.1 Metodologija

Kriteriji za analizo so izbrani iz obstoječe strokovne literature, ki definira standarde kakovosti učbenikov in na podlagi, da najbolje odgovorijo na zastavljeno raziskovalno vprašanje, ki se glasi ali struktura in lastnosti slovenskih učbenikov omogočajo aktivno učenje dijakov in v kakšni meri jih aktivirajo. Mestoma je dodana interpretacija anketnega vprašalnika, kjer dijaki sami odgovarjajo ali in v kakšni meri jih je učbenik aktiviral in kako ocenjujejo njegove lastnosti ter na podlagi katerih ga ocenjujejo za »dobrega«.

Z zunanjo in notranjo analizo učbenikov za sociologijo v srednji šoli in anketnim vprašalnikom ugotavljam ali je učbenik še zmeraj primarni didaktični pripomoček pri pouku sociologije in ali v zadostni meri aktivira uporabnike oziroma učeče se. Ali ima elemente dobrega učbenika in je zgrajen tako, da učence napelje, da o določeni temi pobrska še v drugih virih.

5.1.1 Vzorec

Analizirala sem trenutno potrjene učbenike za sociologijo v slovenskem srednješolskem izobraževanju. Takih učbenikov je pet* (oziroma sedem če vključimo še dva učbenika za srednje šole z italijanskim učnim jezikom, oziroma šest, če upoštevamo, da je e-učbenik identičen enemu izmed tiskanih) . Vzorec je sledeč:

- A. Barle Lakote et al. Uvod v sociologijo, učbenik za sociologijo v 2. oz. 3. letniku gimnazijskega izobraževanja. DZS. (leto potrditve: 2010)
- M. Počkar et al. Uvod v sociologijo, učbenik za sociologijo v gimnazijskem izobraževanju. DZS. (leto potrditve: 2013²⁸)
- M. Počkar, M. Tavčar Krajnc. Sociologija, učbenik za sociologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja. DZS. (leto potrditve: 2011)
- A. Barle Lakota et al. Sociologija, učbenik za sociologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja z 280ur. DZS. (leto potrditve: 2009)

²⁷ Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer in Gimnazija Murska Sobota. Razposlanih je bilo več kot 80 anketnih vprašalnikov, za analizo je primernih 39.

²⁸ Leto potrditve e-učbenika.

- M. Počkar. Teme iz sociologije, učbenik za sociologijo za srednje strokovne in poklicno-tehniške šole. DZS. (leto potrditve: 2013)

Poleg vzorca potrjenih učbenikov, so bili »drug« vzorec²⁹ dijaki dveh srednjih šol, ki so odgovarjali na anketni vprašalnik.

5.2 Zunanja analiza učbenikov in rezultati anketnega vprašalnika

Zunanja analiza zajema vseh pet³⁰ zgoraj omenjenih učbenikov. Analizirana je vsaka deseta stran, ker imajo vsi več kot sto strani. Analiza predstavlja 10 % učbenika, takšen delež je analiziral tudi Justin (2003), kajti s tem deležem je zagotovljena reprezentativnost.

Justin (2003) sicer učbenike analizira z mnogo več kriteriji, jaz sem izbrala le tiste, ki so ustrezni in smiselni glede na opredelitev aktivnega učenja in prispevajo k aktivnemu učenju:

a) Grafična salientnost

Za analizo sem pri grafični salientnosti oziroma izstopajočnosti iskala sledeča grafična sredstva: krepki tisk, poševni tisk ter podčrtanost, torej grafično izstopajoče besede. Doslej opravljene empirične študije so namreč pokazale, da se spoznavna učinkovitost didaktičnega besedila poveča, če so nove besede izpostavljene (Justin 2003, 34–42). Pri notranji analizi iščem še slovarčke novih besed, saj avtor pravi, da se spoznavana učinkovitost didaktičnega besedila poveča, če je pomen novih besed opredeljen (prav tam, 42) To je pomembno predvsem za aktivacijo učečih se.

Tabela 5.1: Grafično izstopajoči elementi v učbenikih za sociologijo

²⁹ Glede na število anketirancev ne moremo govoriti o reprezentativnosti ankete, ampak služi kot dopolnilna empirična metoda, s katero so mnenje izrazili aktivni »uporabniki« učbenikov. Lahko pa predpostavim, da so odgovorili najbolj »zainteresirani« dijaki, ki so v večini učbenik zelo dobro »poznali«.

³⁰ Učbenika Uvod v sociologijo se razlikujeta le po naslovnici, didaktično in vsebinsko pa sta enaka.

Učbenik / elementi	<i>Uvod 1</i> ³¹	<i>Uvod 2</i> ³²	<i>Soc-stro.</i> ³³	<i>Sociologija 3</i> ³⁴	<i>Sociologija 4</i> ³⁵
Krepki tisk	8,3 besed	8,3 besed	17,6 besed	7,4 besede	12,5 besed
Poševni tisk	0,5 odstavka	0,5 odstavka	0,2 odstavka	0,4 odstavka	0,2 odstavka
Podčrtano	0	0	0	0	0
Barvno	= poševno	= poševno	0,05 odstavka	= poševno	1,1 odstavka

Pri krepkem tisku je izračunano povprečje krepko tiskanih besed na posamezni strani. Kjer niso všteti vezniki in predlogi. V učbenikih *Uvod 1* in *Uvod 2*, ki sta enaka, je ta krepki tisk nekoliko slabše viden, saj je obenem tudi v drugi barvi, ki je siva, se pravi, bolj bleda od ostalega tiska. Največ krepkega tiska na stran najdemo v učbeniku *Soc-stro.*, kar je razumljivo, saj dijaki morda rabijo več pomoči pri izpostavitvi pomembnih pojmov oziroma povedi. Najmanj je krepkih besed v učbeniku *Sociologija 3*, kar lahko razumemo, da v višjih letnikih več ni potrebno toliko sugestij za dijake. Vseeno ima učbenik za enak letnik *Sociologija 4* skoraj dvakrat toliko krepko tiskanih besed. Poševni tisk je v učbenikih *Uvod* uporabljen povprečno na vsaki drugi strani, kjer je poševno tiskan krajši odstavek z zanimivostmi. Pri učbenikih *Soc-stro.* in *Sociologija 4* je takšen odstavek v povprečju na vsaki peti strani. V nobenem izmed učbenikov se avtorji niso odločili za podčrtovanje. Zanimivo pa je, da je v treh učbenikih vsak poševen tisk hkrati tudi v drugi barvi, natančneje v modri. Po mojem mnenju bi se lahko odločili le za en grafično izstopajoč element. V učbeniku *Sociologija 4* najdemo barven odstavek na vsaki strani učbenika. Justin (2003, 42) priporoča, da je na strani med 7 in 8 novih besed in se s starostjo učencev naj ne povečuje, ampak naj se poveča število vseh besed na strani. Če privzamemo, da je nekje 30 % vrednosti

³¹ Oznaka se nanaša na učbenik A. Barle Lakote et al. *Uvod v sociologijo*, učbenik za sociologijo v 2. oz. 3. letniku gimnazijskega izobraževanja. DZS.

³² Oznaka se nanaša na učbenik M. Počkar et al. *Uvod v sociologijo*, učbenik za sociologijo v gimnazijskem izobraževanju. DZS.

³³ Oznaka se nanaša na učbenik M. Počkar. *Teme iz sociologije*, učbenik za sociologijo za srednje strokovne in poklicno-tehniške šole. DZS.

³⁴ Oznaka se nanaša na učbenik M. Počkar, M. Tavčar Krajnc. *Sociologija*, učbenik za sociologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja. DZS.

³⁵ Oznaka se nanaša na učbenik A. Barle Lakota et al. *Sociologija*, učbenik za sociologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja z 280ur. DZS.

rezultatov³⁶ v zgornji tabeli novih besed, se pravi, da večina učbenikov upoštevajo optimalno priporočilo novih besed na stran. Izjema je le učbenik *Soc-stro.*, kjer je po tem izračunu še zmeraj preveč novih besed. Vendar se po podrobnejšem pregledu izkaže, da ne gre zmeraj za nove besede, ampak predvsem poudarjanje pomembnih informacij.

b) Komunikativnost

Eno od priporočil v zvezi s sestavinami didaktičnega aparata je, da vodi učence k samostojnim dejavnostim ter mu tako omogoča, da sam preverja doseženo. Avtorji učbenikov z rabo različnih jezikovnih sredstev dosežejo, da se uporabnikom zdi, kot da so z njim v dialogu. Navidezno komunikacijsko razmerje tudi poveča zanimivost besedila za učečega (Justin 2003, 69–70). Kot manifestacijo komunikacijskega razmerja sem upoštevala na primer nagovor dijakov v obliki »ali veš« in podobne. Prav tako sem vključila vprašanja in navodila za učence, ki so označena ločeno, vendar se velikokrat pokrivajo. Posebej sem bila pozorna na konkreten nagovor k aktivaciji dijakov v vsakdanjem življenju, ki so »preštet« v okvirčku navodila, kjer so največkrat bile podane določene naloge za razmislek. Posebej pa sem iskala konkretne primere iz vsakdanjega življenja, ki pojasnjujejo teoretičen del besedila in se velikokrat pojavljajo skupaj z besedama »na primer«.

Tabela 5.2: Komunikativnost v učbenikih za sociologijo

Učbenik / elementi	<i>Uvod 1</i>	<i>Uvod 2</i>	<i>Soc-stro.</i>	<i>Sociologija 3</i>	<i>Sociologija 4</i>
»Nagovori«	0	0	0	0	0
Vprašanja	1,6 na stran	1,6 na stran	0,5 na stran	2 na stran	1,5 na stran
Navodila za nalogo	0,2 na stran	0,2 na stran	0,8 na stran	0,3 na stran	0,3 na stran
Primeri v VŽ	1,4 na stran	1,4 na stran	2,1 na stran	2,4 na stran	2,1 na stran

Nagovorov avtorjev z posebnimi besednimi figurami ni bilo zaznati v nobenem izmed učbenikov, kar bi lahko tudi pričakovali, saj so takšni izrazi primernejši za osnovnošolske, se

³⁶ Pri rezultatih je potrebno sorazmerno znižati število besed, saj krepko tiskane niso le nove besede, ampak večkrat tudi celi stavki.

pravi mlajše učence. Morda avtorji nagovarjajo bolj implicitno ali s samo vsebino. Povprečje vprašanj je nekje eno in pol na stran, kar je zadovoljiv rezultat. Šteta so bila tudi retorična vprašanja, ampak jih upoštevam kot nekakšno poživitev komunikacije skozi besedilo. Glede vprašanj izstopa učbenik *Soc-stro.*, saj ima veliko manj vprašanj kot ostali. Vendar ta manko nadoknadi z naslednjo značilnostjo v okvirčku. To so navodila za nalogo, bodisi aktivnost ali razmislek. Omenjen učbenik ima namreč zelo dobro vizualno izpostavljene »okvirčke« z navodili kot so »razmislite«, »poiščite primere«, »ugotovite«, »preberite«. Če ima ta učbenik skoraj na vsaki strani takšno aktivnost, jo imajo ostali povprečno le na vsakih pet strani. Zanimivo je tudi, da imata učbenika *Uvod* manj primerov na stran, kot *Sociologija*, ki sta učbenika za zadnje letnike.

c) Členjenost na naslove in podnaslove ter umestitev ilustracij

Členjenost lahko uvrstimo med tehnične determinante (Jurman 1999, 95–98), saj če je čitljiv s tem deluje motivacijsko. Naslovi glavnih poglavij, poglavij in podpoglavij naj so v črkovnem pogledu usklajeni, kar pomeni izbor črk in velikosti, ki je oblikovno usklajen, saj tako dobimo pregleden učbenik. Smiselno je na primer glavno poglavje umestiti na novo stran.

Pri ilustracijah je pomembna njihova pravilna razporeditev v besedilu. Optimalno je, če je povezanost med vsebino in ilustracijo organska kar pomeni, da avtor učbenika najprej z besedilom razloži, potem napove ilustracijo, jo poda ter z besedilom pod njo razloži ali podnaslovi (prav tam, 98). Učbenik nas velikokrat najprej pritegne ravno vizualno, da smo pri vsebini s pozitivnimi čustvi.

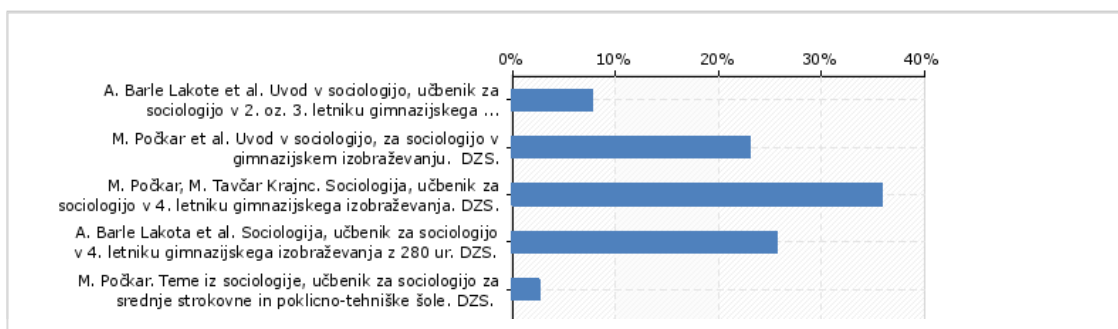
Tabela 5.3: Členjenost in ilustracije v učbenikih za sociologijo

Učbenik / členjenost	<i>Uvod 1</i>	<i>Uvod 2</i>	<i>Soc-stro.</i>	<i>Sociologija</i> ³	<i>Sociologija</i> ⁴
Koherentnost med naslovi	usklajeno	usklajeno	usklajeno	usklajeno	usklajeno
Povezanost ilustracij z vsebino	predstavljene in povezane	predstavljene in povezane	ilustracije brez naslovov	ilustracije delno brez naslovov	predstavljene in povezane

V učbeniku *Soc-stro.* slike niso naslovljene, niti posebej opisane. Lahko pa ob njih dobimo asociacijo, ki je povezljiva z vsebino. Grafi in tabele so ustrezno opisani in podnaslovljeni. Pri Učbeniku *Sociologija 3* prav tako najdemo ilustracije, ki so brez naslova, je pa velik delež v stripovski obliki, kjer naslov morda niti ni potreben. Vendar je strokovno veliko bolj ustrezna oblika, ki je uporabljena v učbeniku *Sociologija 4*, saj ima kljub stripovski obliki naslov ter zraven dopisan še vir slike. Glede črkovne in oblikovne usklajenosti naslovov nisem zasledila nobenega neskladja.

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati anketnega vprašalnika in povzete ugotovitve na podlagi vzorca dijakov ter na nekaterih mestih primerjane z didaktično analizo.

Graf 5.1: Nazadnje uporabljen učbenik pri predmetu sociologija

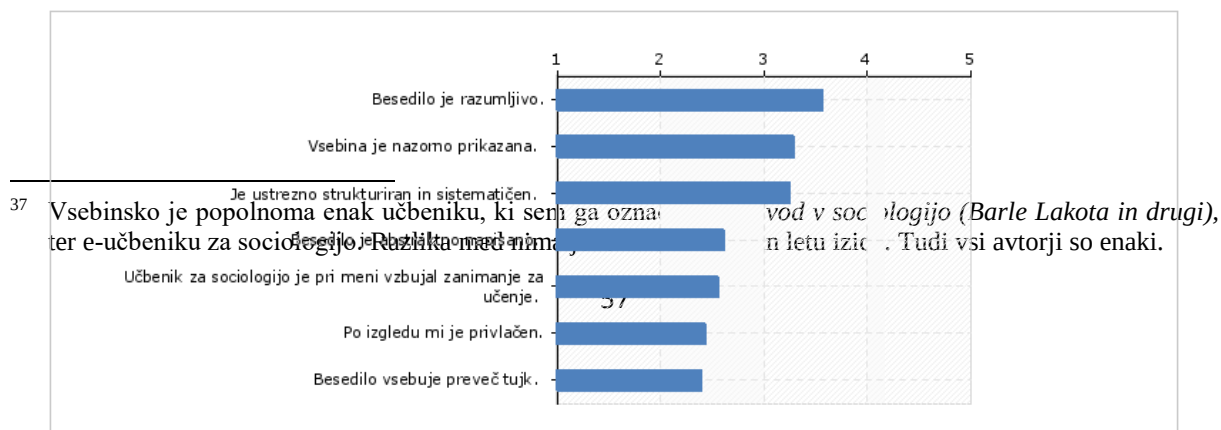


Vprašanje: Označi kateri učbenik si nazadnje uporabljal pri predmetu sociologija:

Največ anketiranih dijakov (38 %) je uporabljalo učbenik *Sociologija* (Počkar in Tavčar Krajnc). S 27 % sledi uporaba učbenika *Sociologija* (Barle Lakota in drugi). S 24 % učbenik *Uvod v sociologijo*³⁷ (Počkar in drugi), nato *Uvod v sociologijo* (Barle Lakota in drugi) z 8 % ter s 3 % učbenik *Temе iz sociologije* (Počkar). Takšna razporeditev je bila pričakovana, saj je kar 74 % dijakov zaključilo 4. letnik, in le 26 % drugi ali tretji letnik. *Sociologijo* je na maturi izbralo ali še jo bo izbralo 62 % vprašanih, 38 % pa ne.

Graf 5.2: Strinjanje ali nestrinjanje s trditvami o lastnostih učbenikov

Vprašanje: Dobro pomisli na učbenik za sociologijo, ki si ga uporabljal/uporabljala in ustrezno oceni ali se s trditvami strinjaš ali ne (1-spolh se ne strinjam, 2- se ne strinjam, 3-delno se strinjam, 4-strinjam se, 5-



popolnoma se strinjam).

Iz grafa lahko razberemo, da se kar 57 % dijakov strinja (32 %) in popolnoma strinja (25 %) z izjavo, da je besedilo razumljivo. 50 % se jih strinja (39 %) ali popolnoma strinja (11 %) z izjavo, da je vsebina nazorno prikazana. Ob repu grafa pa se s 36 % dijaki sploh ne strinjajo (18%) ali se ne strinjajo (18 %) s tem, da je preveč tujk, kar 54 % pa se jih delno strinja.

Graf 5.3: Strinjanje ali nestrinjanje s trditvami o lastnostih učbenikov

Vprašanje: Dobro pomisli na učbenik za sociologijo, ki si ga uporabljal/uporabljala in ustrezno oceni ali se s trditvami strinjaš ali ne (1-sploh se ne strinjam, 2- se ne strinjam, 3-delno se strinjam, 4-strinjam se, 5-popolnoma se strinjam).



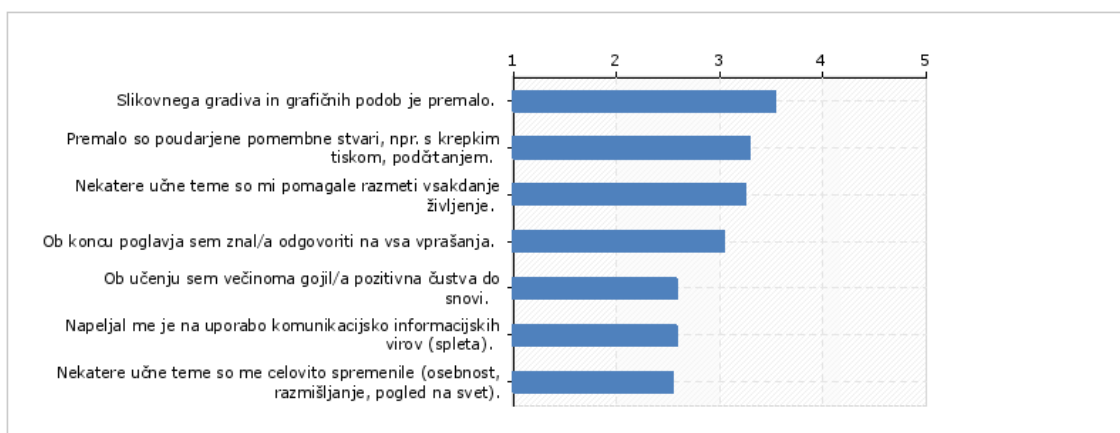
Vprašanja, ki so služila preverjanju so svoj namen izpolnila, saj so dijaki resnično premišljeno odgovarjali na vprašanja. To dokazuje prva trditev, ki je vsebinsko zelo podobna prvi iz prejšnjega grafa. O tem, da je učbenik napisan v jeziku, ki jim je blizu, se strinja 37 % dijakov in popolnoma strinja 33 % dijakov. Glede povezovanja teorije s prakso so dijaki bolj kritični, saj se jih s trditvijo strinja le 26 %, popolno se ne strinja nobeden, 37 % se jih strinja delno, 22% se jih ne strinja ter 15 % se jih sploh ne strinja.

S tem se na podlagi zunanje analize celotnih učbenikov ne morem strinjati, saj se je izkazalo, da sta na strani povprečno 1,5 primera (glej tabelo 5.2). Morda je za dijake glede na obseg besedila v celotnem učbeniku to lahko premalo, ampak ne gre trditi, da povezav med teorijo in prakso sploh ni.

Še bolj zaskrbljujoče je, da kar 52 % dijakov pravi, da jih učbenik sploh ni aktiviral, da bi poiskali dodaten vir za določeno temo. Le 4 % vprašanih se s trditvijo popolnoma strinja. Ali pa lahko razumemo tako, da je učbenik tako »dober«, da dodaten vir ni potreben.

Graf 5.4: Strinjanje ali nestrinjanje s trditvami o lastnostih učbenikov

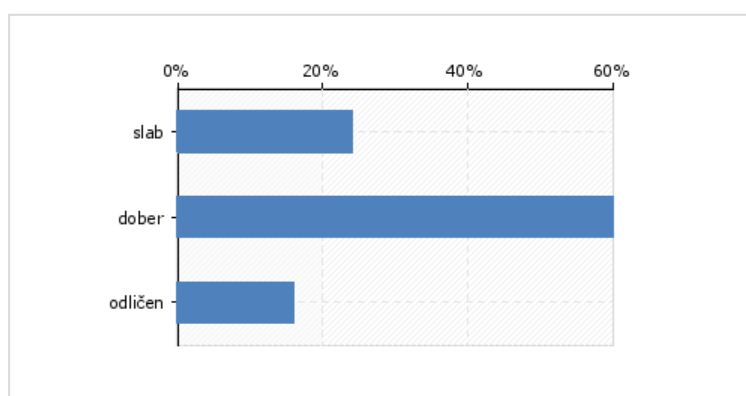
Vprašanje: Dobro pomisli na učbenik za sociologijo, ki si ga uporabljal/uporabljala in ustrezno oceni ali se s trditvami strinjaš ali ne (1-sploh se ne strinjam, 2- se ne strinjam, 3-delno se strinjam, 4-strinjam se, 5-popolnoma se strinjam).



Pri trditvi o tem, da nekatere učne teme dijakom pomagajo razumeti življenje, je rezultat kar zadovoljiv, saj se s trditvijo strinja 38 % vprašanih in popolnoma strinja 13 %, prav tako pa se jih 13 % sploh ne strinja ter 13 % ne strinja, 25 % pa delno strinja. Pri vprašanju o celoviti spremembi osebnosti se jih 25 % sploh ne strinja, 21 % ne strinja, 33 % delno strinja ter 21 % strinja (17 %) ali popolnoma strinja (4 %).

Graf 5.5: Kako so dijaki ocenili učbenik

Vprašanje: Glede na zgoraj predstavljene kriterije bi učbenik za sociologijo ocenil/a kot:



Najboljše (75 % dijakov ga ocenjuje kot odličnega ali dobrega) so ocenili *Uvod v sociologijo* (Počkar in drugi), saj ga 12,5 % ocenjuje kot odličnega, 62,5 % kot dobrega. Podobno je ocenjen tudi *Sociologija* (Počkar in Tavčar Krajnc), kjer 72,7 % dijakov učbenik ocenjuje z oceno odličen (18,2 %) ali dober (54,5 %). Sledi učbenik *Sociologija* (Barle Lakota in drugi),

ki ga je 17 % dijakov ocenilo za odličnega, 50 % za dobrega ter 33 % kot slabega. Pri učbenikoma *Uvod v sociologijo (Barle Lakota in drugi)* ter *Teme iz sociologije (Počkar)* je bilo število anketiranih uporabnikov premajhno za sodbo o kakovosti učbenika.

Tabela 5.4: Kaj bi spremenili pri učbeniku za sociologijo

lastnost	ferkvenca
več slik	3x
več primerjav s prakso/vsakdanjim življenjem	2x
večja preglednost	2x
vizualni izgled/grafično podobo	2x
pisavo	1x
bolj razumljivo podana snov	1x
naslovnico	1x

Preostali anketiranci odgovora niso zapisali ali so napisali »vse« oziroma »nič«. Spet drugi so se bolj poglobili: »predvsem pisavo (učbenik je napisan z modro barvo... vsi drugi normalni učbeniki so napisani z normalno pisavo in črno barvo)«. Dijak si je zapomnil predvsem večjo količino modre barve pri pisavi, vendar učbenik ni v celoti natisnjen v modri barvi.

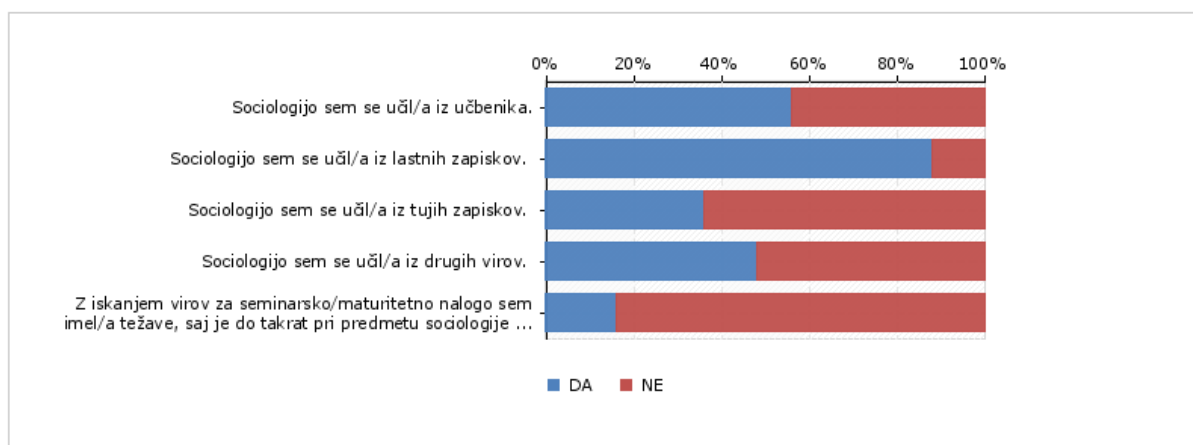
Tabela 5.5: Kaj bi ohranili pri učbeniku za sociologijo

lastnost	ferkvenca
slike/slike kot iz stripa	3x
teme/način razvijanja teme	3x
nazorne primere	2x
jasnost in jedrnatost	1x

Ostali anketiranci odgovora pod vprašanjem niso napisali. Zanimivo je, da bi nekateri spremenili enako stvar oziroma lastnost, kot bi jo drugi radi ohranili. To je le dokaz, da poznamo različne tipe učencev, ki jim odgovarjajo drugačne lastnosti učbenika. Avtorji dobrih učbenikov se tako morajo posluževati čimbolj raznolikih lastnosti.

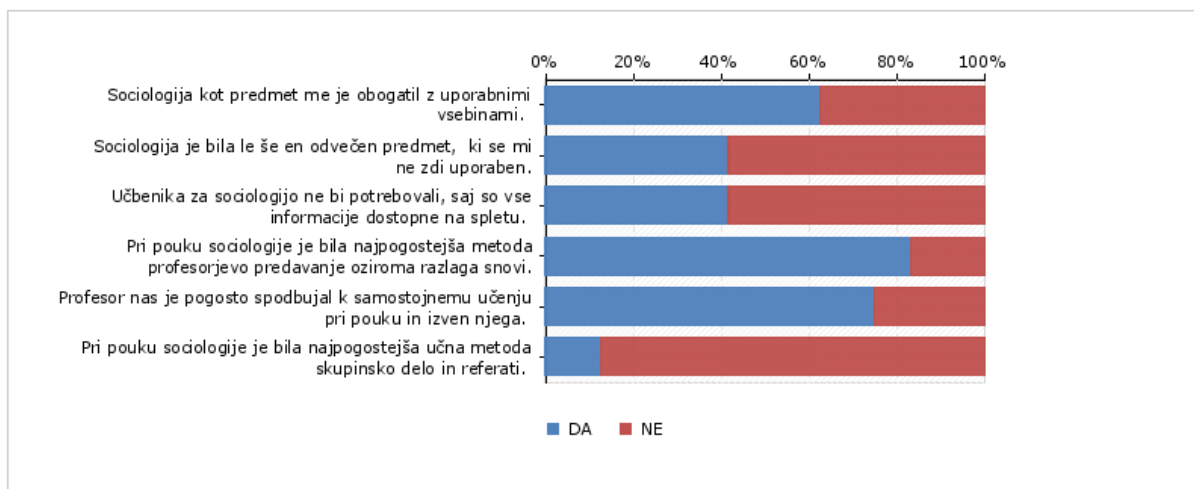
Na podlagi zunanje analize učbenikov ne morem razvrstiti po hierarhični lestvici, saj mestoma izstopa eden, v drugih kvalitetah spet drugi. Iz posameznih tabel in interpretacije je razvidno, kaj je pri katerem posebej dobro. Krivično bi bilo soditi o celoti na podlagi partikularnih kriterijev, ki se iščejo predvsem elemente za aktivno učenje sociologije. Glede na slednji kriterij bi izpostavila učbenik, ki sem ga analizirala pod *Soc-stro. oziroma Teme iz sociologije (Počkar)*, saj je po tem kriteriju izrazito pozitivno izstopal. Na drugi strani pa precej bolj negativno glede ustrezne umestitve ilustracij.

Graf 5.6: Gradivo, iz katerega so se dijaki učili



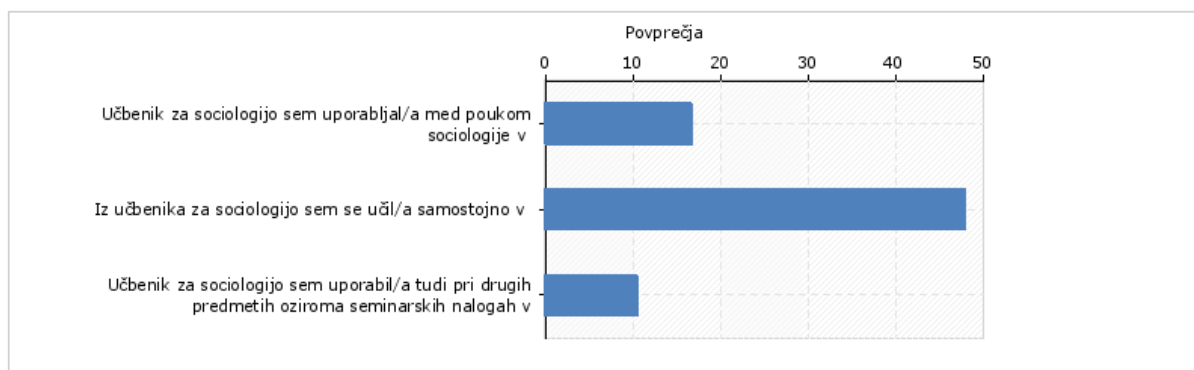
Najbolj zaskrbljujoči so že rezultati prve trditve. Kar 44 % dijakov je namreč odgovorilo, da se iz učbenika sploh niso učili. Presenetljivo se tudi dijaki četrtil letnikov niso vsi učili iz učbenika, niti vsi, ki so predmet sociologija izbrali za maturitetni predmet! Zaznati je tudi opazno razliko med spoloma. Med tistimi iz četrtega letnika je 87,5 % dijakinj, ki so se iz učbenika učile, in le 12,5 % dijakov.

Graf 5.7: Mnenja in dejstva o sociologiji pri pouku in kot predmetu



Večina dijakov (88 %) poroča, da je učna ura sociologije še zmeraj v večini frontalno predavanje profesorjev, ki pa v 75 % dijake tudi spodbujajo k samostojnemu učenju sociologije. 63 % dijakov pravi, da so pri predmetu sociologija bili obogateni z uporabnimi vsebinami. Kar 42 % dijakov pa meni, da učbenika za sociologijo ne bi potrebovali, saj so informacije dostopne na spletu. Enak odstotek dijakov meni tudi, da je bila sociologija odvečen predmet, a več kot polovica (58 %) jih je nasprotnega mnenja.

Graf 5.8: Kje in kdaj so dijaki uporabljali učbenik za sociologijo

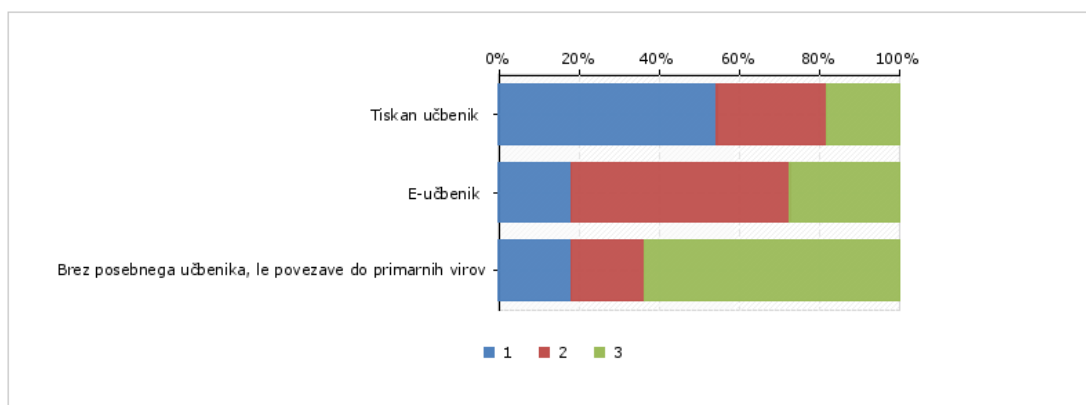


Vprašanje: Skušaj oceniti v kolikih odstotkih drži naslednje (skupni seštevek naj bo 100 %).

Ključno je torej, da je učbenik »dober« po vseh navedenih kvalitetah, saj ga dijaki še zmeraj največ (48 %) uporabljajo za samostojno učenje. 16,7 % so učbenik uporabljali znotraj samega pouka ter v 10,4 % tudi v okviru nalog pri drugih predmetih. Slednje kaže na nekakšno interdisciplinarnost sociologije kot znanstvene discipline.

Graf 5.9: Najprimernejši vir za učenje sociologije

Vprašanje: *Kateri učni vir za sociologijo se ti zdi najprimernejši in bi bil najučinkovitejši pri tvojem učenju (z 1 označi najprimernejši vir, z 2 srednje primernega, z 3 najmanj primernega): (n = 39).*



Zanimivo, da kljub vedno večji uporabi sodobne tehnologije³⁸, večina dijakov (55 %) meni, da je najprimernejši učni vir vseeno tiskan učbenik. 27 % dijakov ga je označilo za srednje primernega, le 18 % kot najmanj primernega. Kot drugi najprimernejši vir so izbrali e-učbenik. Kar 64 % dijakov, pa meni, da brez učbenika ne bi učenje bilo učinkovito, se pravi le preko primarnih virov.

5.2.1 Zunanja in notranja analiza in interpretacija teme Družbene različnosti in neenakosti

Tema, ki je aktualna, so begunci, ki jih lahko najdemo pod sociološko enoto Družbene različnosti in neenakosti (Učni načrt 2008, 18). Natančneje pod temo Etnična slojevitost. To poglavje obravnava načine, na katere smo si ljudje različni, eden od teh je tudi etnična pripadnost. Eden od ciljev je, da dijaki »razumejo pomen etnične identitete in presodijo njen pomen za posameznika, njegov status in družbo ter različne odnose med etnijami« (prav tam, 9). Znotraj tega poglavja sem prav tako naredila analizo po vseh »zunanjih« kriterijih, dodala pa sem še »notranje« oziroma vsebinske.

a) Grafična salientnost ter slovar novih besed

³⁸ Kot zanimivost: 33 učencev je anketni vprašalnik v celoti rešilo na telefonu, le 6 na računalniku! Za učenje pa jim očitno vseeno najbolj odgovarja tiskana oblika gradiva.

Tabela 5.6: Grafično izstopajoči elementi v učbenikih za sociologijo pri temi Družbene neenakosti in različnosti

Učbenik / element	<i>Uvod 1</i>	<i>Uvod 2</i>	<i>Soc-stro.</i>	<i>Sociologija 3</i>	<i>Sociologija 4</i>
Krepki tisk	4,9 besed	4,9 besed	20,9 besed	4,1 besed	10,4 besed
Poševni tisk	0,1 odstavka	0,1 odstavka	0,2 odstavka	0,3 odstavka	0
Podčrtano	0	0	0	0	0
Barvno	= poševno	= poševno	= poševno	0,6 odstavka	0,9 odstavka
Slovarček	Na koncu učbenika	Na koncu učbenika	Na koncu učbenika	Na koncu učbenika	Na koncu učbenika

S tabelo 5.1 je najopaznejša razlika glede števila krepkih besed. Največja za 3,4 besede je v učbeniku *Uvod 1* oziroma *Uvod 2*, s 3, 3 besedami na stran sledi *Sociologija 3*, ter z 2,1 krepko besedo na stran manj *Sociologija 4*. Obratno pa je pri učbeniku *Soc-stro.* kar 3,3 besede na stran več krepko tiskanih. Pri slednjem so večkrat krepko natisnjeni celotni stavki oziroma povedi. Manjše povprečno število krepkih besed na stran pri ostalih učbenikih pa lahko vidimo kot manjše število novih besed. Vsi analizirani učbeniki pa imajo abecedni slovarček novih besed, ki se nahaja na koncu učbenika. Morda bi bilo smiselno, da je slovarček tudi ob koncu posamezne teme oziroma poglavja.

b) Komunikativnost

Tabela 5.7: Komunikativnost v učbenikih za sociologijo pri temi Družbene neenakosti in različnosti

Učbenik / element	<i>Uvod 1</i>	<i>Uvod 2</i>	<i>Soc-stro.</i>	<i>Sociologija 3</i>	<i>Sociologija 4</i>
»Nagovori«	0	0	0	0	0
Vprašanja	0,9 na stran	0,9 na stran	1,5 na stran	2,4 na stran	1,6 na stran
Navodila za nalogo	0,1 na stran	0,1 na stran	0,4 na stran	0,4 na stran	0,2 na stran
Primeri v VŽ	1,5 na stran	1,5 na stran	2,2 na stran	2,1 na stran	1,6 na stran

V primerjavi s tabelo 5.2 prihaja do manjših odstopanj v treh kategorijah pa do večjih. Prava je število vprašanj na stran pri učbeniku *Uvod 1* oziroma *Uvod 2*, kjer je rezultat v celotnem učbeniku 1,6 vprašanj na stran, v posamezni temi pa 0,9 na stran. To vidim kot rezultat tega,

da je nek del te teme obravnavan teoretično in razlaga ne dopušča toliko vprašanj. Nasprotno je opaziti pri učbeniku *Soc-stro.*, kjer je razlika kar za eno vprašanje na stran več. Večji razkorak opazimo še v kategoriji primeri iz vsakdanjega življenja pri učbeniku *Sociologija 4*, kjer jih je v tej temi manj kot v celotnem učbeniku.

b1) Povezava teorije s prakso

Poleg teh že preverjenih kriterijev pa sem posebej iskala še eno izmed didaktičnih načel, to je povezava teorije s prakso (Jurman 1999, 72) ali življenjskost izkazana s primeri iz vsakdanjega življenja, ki menim, da lahko v veliki meri prispeva k aktivnosti učečega se. Iskala sem jo kot izraz konkretnih primerov in situacij.

»Pri nas tako ob pojmu etnične skupine neredko pomislimo npr. na pripadnike Romov, italijanske ali madžarske manjšine, mogoče še pripadnike etničnih skupin iz nekdanjih jugoslovanskih republik /.../« (Barle Lakota in drugi 2013, 95). Avtorji učbenika predstavijo najpogostejše primere, s katerimi se dijaki srečujejo v vsakdanjem življenju. V sledečem primeru je morda že zaznati posplošitve in sodbe avtorjev, saj menim, da to ne velja za vse Rome. »/.../ za Rome velja, da so pogostejše zaposleni na nižjih delovnih mestih, pogostejše brezposelni, živijo v neustreznih bivališčih, dosegajo slabše uspehe v izobraževanju /.../« (Počkar in drugi 2011, 96). Nasprotno pa je v sledečem učbeniku opozorjeno, da gre za predsodke. »Med stereotype o Romih sodijo prevladujoče podobe njihovega nomadstva /.../« (Počkar in Tavčar Krajnc 2011, 172). Lep primer oziroma povezavo teorije s prakso poda Počkarjeva (2013, 117), ki pravi: »Etnična diskriminacije se najpogostejše kaže v tem, da delodajalci ne zaposlujejo ljudi določene etnične pripadnosti«.

b2) Aktivnost

Največja pozornost je bila namenjana didaktičnemu načelu aktivnosti, ki je avtor pri oblikovanju vsebine skoraj ne more uporabiti, vendar pa se kaže v uporabi povezovanja vsebine z vajami ali nalogami za reševanje (Jurman 1999, 72). Deloma se ta značilnost lahko pokriva z manifestacijo komunikacijskih razmerij, točneje nalog za reševanje.

Manifestacijo aktivnosti sicer najdemo že v tabeli 5.7, vendar je na tem mestu predstavljena še vsebinsko. Čeprav gre za eno pomembnejših didaktičnih načel, ki so morda na dolgi rok najuspešnejše, pa jo je zelo težko izmeriti v številkah. Pri vsebinski analizi izbrane sociološke teme je tako prikazana bolj vsebinsko, oziroma orisana s konkretnimi stavki, ne le številkami.

Učbenik *Soc-stro.* posebej nagovarja dijake, naj poiščejo primere stereotipov o različnih etičnih skupinah in narodih ter poiščejo medijske obravnave pripadnikov različnih etničnih skupin in razpravljajo o njihovi verodostojnosti in morebitnih posledicah v vsakdanjem življenju (Počkar 2013, 117). Ta primer je izpostavljen, ker avtor učbenika na ta način aktualizira dogajanje, saj v družbi zmeraj obstajajo stigmatizirane skupine ljudi, ki ji dijaki lahko navedejo za primer in se tako aktivneje učijo.

V učbeniku *Sociologija 3* lahko najdemo »namig za ogled filma«, kjer je posebej izpostavljeno, da naj bodo dijaki »pozorni na dokumentarne posnetke medijskih prikazov /.../« (Počkar in Tavčar Krajnc 2011, 172).

c) Členjenost na naslove in podnaslove ter umestitev ilustracij

Tabela 5.8: Členjenost in ilustracije v učbenikih za sociologijo pri temi Družbene neenakosti in različnosti

Učbenik / členjenost	<i>Uvod 1</i>	<i>Uvod 2</i>	<i>Soc-stro.</i>	<i>Sociologija3</i>	<i>Sociologija 4</i>
Koherentnost med naslovi	usklajeno	usklajeno	usklajeno	usklajeno	usklajeno
Povezanost ilustracij z vsebino	predstavljene in povezane	predstavljene in povezane	ilustracije brez naslovov	ilustracije delno brez naslovov	predstavljene in povezane

Tabela 5.8 je enaka tabeli 5.3, kar pomeni, da so učbeniki glede členjenosti in ilustracij enako koherentni oziroma nekoherentni tudi znotraj teme Družbene neenakosti in različnosti.

d) Temeljne sestavine učne enote Družbene neenakosti in različnosti

Prvo vodilo so bile Poljakove (1983, 22) temeljne komponente uspešnega izobraževanja, kjer kot temeljno sestavino učbenika obravnava učno temo: priprava oziroma uvajanje učenca v novo učno vsebino, obdelava nove učne vsebine zaradi pridobivanja znanja, urjenje v aktivnostih za pridobivanje sposobnosti, ponavljanje vsebin za trajnost znanja ter preverjanje rezultatov. Na tej osnovi sem v poglavju preverjala ali je vrstni red takšen.

Tabela 5.9: Temeljne sestavine in vrstni red učne enote Družbene neenakosti in različnosti

Učbenik / sestavine	<i>Uvod 1</i>	<i>Uvod 2</i>	<i>Soc-stro.</i>	<i>Sociologija 3</i>	<i>Sociologija 4</i>
Uvajanje	+	+	+	+	+
Obdelava	+	+	+	+	+
Urjenje	-	-	+	+	-
Ponavljjanje	-	-	-	-	+
Preverjanje	+	+	+	+	+

Vrstni red temeljnih sestavin v skoraj vseh učbenikih³⁹ je v navedenem vrstnem redu, le pri učbeniku *Sociologija 4* je ponavljanje že pred novo temo, a se naveže in preide v uvajanje. Ponavljjanja v ostalih učbenikih praktično ni, razen če vprašanja za preverjanje ob koncu poglavja štejemo kot ponavljanje, kar nenazadnje tudi je.

Gerjolj (2004, 92) ugotavlja, da je vzgoja brez etiketiranja in zavračanja drugačnosti precej zahteven proces. Veliko lažje je namreč krepi svojo identiteto v zavračanju drugačnosti. Učni proces do resničnega sožitja bo tako dolgotrajen in za nekatere tudi boleč. Sprejemanje in razumevanje sebe kot tudi drugačnih je običajno povezano s spravo. Brez sovražnikov lahko živimo na sledeča načina. Pri je ta, da se ignoriramo, se pravi živimo drug mimo drugega. Posledično nas ne bo nihče sovražil, vendar v tako površnih odnosih tudi ne razumel. Drug način pa je ustvarjanje intenzivnih odnosov v sožitju, kjer nas raznolikost bogati.

Poglejmo, kaj so dijaki povedali o različnosti in neenakosti glede aktualnega dogajanja okrog begunske problematike.

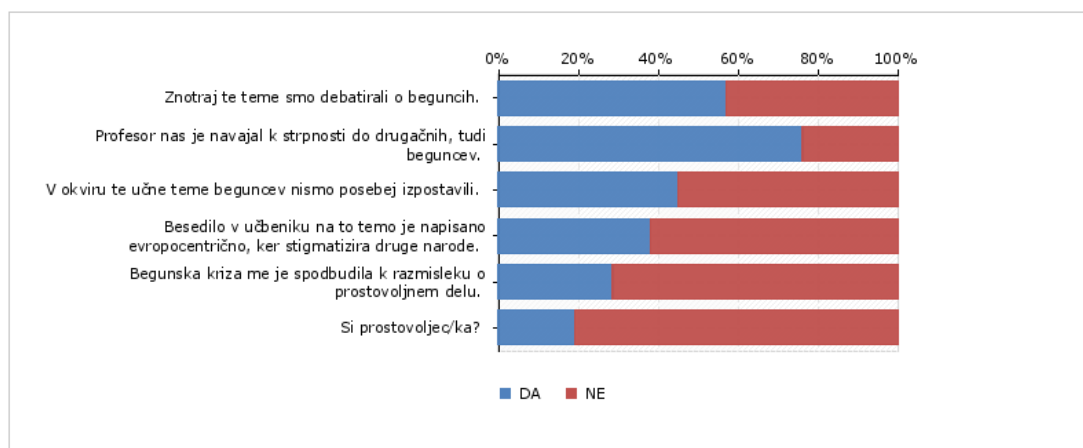
Dijaki v veliki večini (76 %) pritrjujejo, da jih profesorji nagovarjajo k strpnosti. Vseeno pa se 24 % dijakov tega ne potrjuje. Kar ne pomeni nujno, da profesorji spodbujajo nestrpnost, ampak pač posebej ne izpostavljajo tega, da bi bilo potrebno biti strpen. 38 % vprašanih dijakov meni, da je učbenik napisan evropocentrično. Skozi analizo tega nisem posebej zaznala.

³⁹ Učbenika za četrti letnik nimata učne enote pod imenom Družbene različnosti in neenakosti, najdemo pa temo etnične slojevitosti znotraj teme Etnija in rasa, ki je uvrščena pod učno enoto Množični mediji in komunikacije. V tej enoti sem tukaj iskala navedene sestavine.

Vprašanje o prostovoljstvu sem zastavila, ker ga razumem kot nekakšen izraz aktivnosti ter angažiranosti na konkretni ravni. Begunska kriza je 29 % vprašanih spodbudila k razmisleku o prostovoljnem delu, vendar pa je le 19 % vprašanih prostovoljcev, kar kaže na razkorak med razmislekom in akcijo, ki pa vseeno ni precejšen.

Graf 5.10: Mnenja dijakov o temi Družbene različnosti in neenakosti

Vprašanje: Pomisli na obravnavano učno temo Družbene različnosti in neenakosti in odgovori na spodnja



vprašanja.

Židanova (2004, 15) kot eno pomembnih nalog družboslovnega izobraževanja navaja ravno edukacijo za strpnost. V pedagoškem procesu mora do izraza priti nova vrednota naše družbe, ki je strpnost ter tudi pravica do drugačnosti. Proces naj izraža pluralizem različnih mnenj, stališč ter demokratično komunikacijo med učenci (Židan 1996, 29). Rus (2004, 76–77) pravi, da so šole v Ameriki do sedaj učinkovito usposabljele učence, da so tolerirali rasne, kulturne in verske razlike. Se pravi je bila vzgoja liberalna. Vendar opozarja, da se s privatizacijo šolstva večajo možnosti za segregacijo po rasni, verski ter socialni pripadnosti učencev. Država je tista, ki bi morala na primarni in sekundarni ravni izobraževanja to preprečiti, saj je glavna funkcija ravno nasprotna, to je toleranca in integracija različnih kultur.

5.3 Ugotovitve analize

Glede na opravljeno zunanjo in notranjo analizo učbenikov za sociologijo lahko podam sledeče ugotovitve:

1. Potrjeni učbeniki za sociologijo omogočajo aktivno učenje, saj so opremljeni z atributi kakovostnih učbenikov, predvsem zaradi vprašanj, ki jih v besedilu zastavljajo.

2. Učbeniki za sociologijo bi lahko vsebovali več nalog z aktivnostmi, ki bi bile smotrne v vsakdanjem življenju, saj tukaj izstopa le eden učbenik.
3. Vsi učbeniki imajo slovarčke novih pojmov, vendar je teh na nekaterih posameznih straneh preveč na kupu.
4. Polovica učbenikov ni dosledna pri umestitvah ilustracij v besedilo, saj te z njim niso direktno povezane, niti niso podnaslovljene.
5. Velika večina uporabnikov je analizirane učbenike označila za dobre ali odlične, kar pomeni, da je pri njihovem učenju bil učinkovit.
6. Uporabniki favorizirajo tiskano obliko učbenika, čeprav je vse več e-učbenikov.

6 Sklep

Ko oblikujemo didaktične modele, se je zmeraj potrebno vprašati, kakšno bo poučevanje družboslovnih vsebin, da bo učeče se vodilo do aktivnega sprejemanja, se pravi aktivnega učenja (Židan 1996, 80). Ali kot opozarja Jurman (1999, 157), da je težko napisati dober učbenik. Težavno pa ni le to, kako v knjigo vstaviti vso gradivo, ki ga predpisuje učni načrt, ampak še mnogo več. Gre za izziv vreden visokega spoštovanja. Poznamo namreč zelo razgledane učitelje v svoji stroki, ki pa v posredovanju znanja mladim niso jasni, niti razumljivi. Učenci se zato težko najdejo v učni snovi, ker marsičesa ne razumejo, saj je bilo povedano na prezahteven način. Na drugi strani pa so učitelji, ki niso vrhunski strokovnjaki, vendar pa znajo oblikovati misli na tako preprost način, da jih večina učencev razume. Ti učitelji so primerni za oblikovanje učbenikov, vendar je dobro, če sodelujejo s »prejšnjimi« učitelji, ki so strokovnjaki. Tukaj gre za eno plat oblikovanju učbenika. Druga, težja, pa je iz kupa strokovnega gradiva učbeniku vdahnuti ustrezno idejnost oziroma vzgojni koncept. Ta je namreč načrt za oblikovanje mladostnikov v tvorce kulture. Pisec učbenika zato mora poznati splošni vzgojni smoter oziroma, kakšnega človeka si želimo v prihodnosti. Seveda pa mora poznati tudi vzgojno-izobraževalnega, ki pove kakšnega strokovnjaka si želimo. Brez teh dveh elementov šolstvo proizvaja državljanke, ki nimajo »skupnega imenovalca«, so anarhično naravnani, niso strpni do drugih in imajo visoko stopnjo zadovoljevanja egoističnih potreb. Narod se tako spreminja v ljudstvo in zgublja istovetnost, mladina pa sprejema tuje običaje.

Dober je torej tisti učbenik, ki je kar se da najbolj učinkovit pri učenju učečega se (hic), se pravi ga mu omogoča čimbolj aktivno učenje, ki je seveda tudi trajnejše. Za družboslovni

predmet sociologije pa ne gre zanemariti niti uporabnosti spoznanj v vsakdanjem življenju. Konkretnije, da razvijejo veščine objektivnega kritičnega mišljenja. Sociologija, ki je didaktizirana s pripomočki, ki aktivirajo dijake, namreč krepi družbeno zavest učečih in jih opremlja z znanjem o družbenih dogajanjih, kar jim pomaga razumeti njihov položaj v družbi.

Na raziskovalno vprašanje sem deloma že odgovorila preko ugotovitev pa naj še enkrat povzamem. Analizirani učbeniki za sociologijo so se glede na obravnavane kriterije izkazali za dobre, enakega mnenja so njihovi uporabniki. Omogočajo namreč aktivno učenje, vendar pa učečega vseeno zmeraj ne uspejo aktivirati do mere, da bi na primer spremenil svoja prepričanja. Hipotezo lahko potrdim le delno, saj učbeniki za sociologijo sledijo standardom kakovostnega učbenika, vendar pa ne smernicam v izobraževanju, ki so značilne za tretje tisočletje, saj je e-učbenik le digitalizirana oblika klasičnega. Smernice pa stremijo k i-učbenikom, ki izkoriščajo informacijsko komunikacijsko tehnologijo, na kateri so prikazani. Dober je tisti učbenik, ki učečega se navaja na samostojno pridobivanje znanja, kar bo za nekatere zmeraj le v tiskani verziji, za druge pa morda nikoli.

Vseeno bi bilo potrebno posodobiti nekatere točke na izobraževalnem področju s sodobnejšimi načini dela, ki bi učenca aktivno vključili. Ne le z utrjevalnimi vprašanji ob koncu posameznih tematskih poglavij, ampak predvsem z zmeraj aktualnimi temami, ki vzbudijo zavedanje, da je sociologija zelo življenjsko predmetno področje, ki naj mlade pripravi na aktivno participacijo v družbenem svetu.

Če bi informacijsko komunikacijsko tehnologijo hoteli uporabiti v vsej njeni razsežnosti, menim, da je prihodnost v i-učbenikih, ki so interaktivni e-učbeniki. Nova tehnologija in mediji namreč omogočajo interakcijo z uporabniki, preko testov in didaktičnih iger. Digitalizirana oblika tiskanih učbenikov oziroma e-učbeniki, veliko manj aktivirajo učeče se od i-učbenikov. E-učbenike vidim le kot uporabne na kakšnem sodobnem bralniku, toliko da ne prenašamo težke knjige s seboj. Vse ostale dodane vrednosti, kot je učinkovitejša učna okolje, pa uporabniku ne nudi. Vsekakor je učbenike potrebo posodobiti oziroma, povedano enostavneje, stremeti k i-učbenikom. Pa lahko to res zahtevamo glede na nepredvidljive potencialno škodljive posledice, ki jih sodobna tehnologija prinaša? Izpostaviti gre na primer novodobno zasvojenost s tehnologijo, kako se jo bo »zdravilo«, če bodo učni viri samo elektronski.

7 Literatura

1. Bajd, Barbara in Sonja Artač. 2002. Nekateri vidiki postopnega prehajanja tradicionalnega poučevanja k procesnemu. *Sodobna pedagogika* 53 (2): 108–122.
2. Barle Lakota, Andreja, Mirjam Počkar, Bojana Novak Fajfar, Tanja Rener, Milica G. Antić, Tanja Popit, Alojz Pluško in Marjana Ratkai Ilič. 2006. *Sociologija: učbenik za 280-urni predmet sociologije v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
3. Barle Lakota, Andreja, Mirjam Počkar, Stanislav Andolšek in Mirjam Počkar. 2013. *Uvod v sociologijo, učbenik za sociologijo v gimnazijskem izobraževanju*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
4. Benčič Rihtaršič, Tanja. 2006. Uvajanje učencev na pot raziskovalnega učenja. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko* 21 (3/4): 123–130.
5. Blažič, Marjan, Milena Ivanuš-Grmek, Martin Kramar, France Strmčnik in Mladen Tancer. 2003. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
6. Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 2008. *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Dostopno prek:
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Soustvarjanje_v_soli_ucenje_pogovor.pdf (16. april 2016).
7. Debeljak, Barbara. 2005. Igra vlog in simulacija pri pouku. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, ur. Rupnik Vec, Tanja, 89–99. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Flegar, Rado. 1983. Grafično oblikovanje učbenikov. V *Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov*, prev. Vida Bano, 53–71. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

9. Gaber, Slavko, Zora Rutar Ilc, Ivan Lorenčič, Fani Nolimal, Slava Pevec Grm, Klara S. Ermenc in Veronika Tašner. 2006. *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa in Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
10. Gerjolj, Stanko. 2004. Vzgoja in izobraževanje pred nekaterimi izzivi globalizacije. V *Kakšna bo šola prihodnosti?*, ur. Macura Dušan in Jana Babšek. 89–99. Radovljica: Didakta.
11. Groves, Robert M. 2004. *Survey methodology*. New Jersey: Wiley-Interscience.
12. Ivić, Ivan, Ana Pešikan in Antić Slobodanka, ur. 2013. *Textbook quality: A guide to textbook standards*. Braunschweig: Georg Eckert Institut.
13. Jones, Jane. 2006. Ohranjanje razvoja ali kako trdno zasidrati spremembo. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. Mira Turk Škraba, 19–23. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Jurman, Benjamin. 1999. *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje*. Ljubljana: Jutro.
15. Justin, Janez. 2003. Poročilo o rezultatih evalvacijske študije: Učbenik kot dejavnik uspešnosti kurikularne prenove. Dostopno prek: www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/.../podrocje/.../janez_justin.doc (22. marec 2016).
16. Kokol, Dejan in Boštjan Majerič. 2013. Aktivna raba informacijsko-komunikacijske tehnologije. V *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Domovinska in državljanska kultura in etika*, ur. Karba Pavla. 45–51. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
17. Kovač, Miha, Mojca Kovač Šebart, Janez Krek, Damijan Štefanec in Tadej Vidmar. 2005. *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
18. Lipužič, Boris. 2002. *Globalna razvojna vprašanja v Evropi: primerjalna analiza izobraževalnih politik v državah EU, EFTE in predpristopnih kandidatkah za EU*. Nova Gorica: Educa.
19. Marentič-Požarnik, Barica. 1980. *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Univerzum.

20. --- 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
21. --- 2005. Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika* 56 (1): 58–74.
22. McGill, Ian in Liz Beaty. 1992. *Action learning: a practitioner's guide*. London. Kogan Page.
23. Pavšer, Nada. 2004. Globalizacija v izobraževanju. V *Kakšna bo šola prihodnosti?*, ur. Macura Dušan in Jana Babšek. 124–134. Radovljica: Didakta.
24. Peklaj, Cirila, Jana Kalin, Sonja Pečjak, Melita Puklek Levpušček, Milena Valenčič Zuljan in Neža Ajdišek. 2009. *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
25. Pesek, Igor, Blaž Zmazek in Gregor Mohorčič. 2014. *Od e-gradiv do i-učbenikov*. V Slovenski i-učbeniki. ur. Igor Pesek, Blaž Zmazek in Vladimir Milekšič. El. knjiga. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno prek: <http://www.zrss.si/pdf/slovenski-i-ucbeniki.pdf> (4. julij 2106).
26. Počkar, Mirjam, Stanislav Andolšek, Tanja Popit in Andreja Barle Lakota. 2011. *Uvod v sociologijo: učbenik za sociologijo v gimnazijskem in srednjem tehničnem oz. strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
27. Počkar, Mirjam in Marina Tavčar Krajnc. 2011. *Sociologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
28. Počkar, Mirjam. 2013. *Teme iz sociologije: učbenik za srednje strokovne in poklicno-tehniške šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
29. Poljak, Vladimir. 1983. *Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
30. Razdevšek Pučko, Cvetka. 2013. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Didakta* 22 (162): 8–10.
31. Rupnik Vec, Tanja. 2005a. *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

32. Rupnik Vec, Tanja. 2005b. Delo z besedilom – kritično branje avtentičnih strokovnih besedil. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, ur. Rupnik Vec, Tanja, 118–135. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
33. Rus, Veljko. 2004. Izobraževanje kot privatna in javna dobrina. V *Kakšna bo šola prihodnosti?*, ur. Macura Dušan in Jana Babšek. 71–77. Radovljica: Didakta.
34. Senegačnik, Jurij. 2005. *Geografija Evrope v šolskih učbenikih evropskih držav: doktorska dizertacija*. Ljubljana: [J. Senegačnik].
35. Spitzer, Manfred. 2016. *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva družba.
36. Steinbuch, Majda. 2005. Učenje z informacijskimi viri. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, ur. Rupnik Vec, Tanja, 146–157. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
37. Strmčnik, France. 2001. *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
38. *Učni načrt. Sociologija, gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
39. Vesel, Jasna. 2005. Uporaba debatnih tehnik pri pouku. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, ur. Rupnik Vec, Tanja, 62–78. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
40. Wechtersbach, Rado. 2005. Učenje ob računalniku. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, ur. Rupnik Vec, Tanja, 158–164. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
41. Židan, Alojzija. 1993. *Dinamično učenje v družboslovju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
42. --- 1995. *Aktivno učenje mladih v družboslovju*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze.
43. --- 1996. *Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

44. --- 1998. Poskus konceptualizacije odločevalne prakse učitelja družboslovja. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko* 13 (1–2): 58–61.
45. --- 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
46. --- 2015. *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Dostopno prek: http://www.mednarodni-odnosi.si/cmo/enhanced_EU_content/documents/KnjigaDidaktikaZidan.pdf (12. marec 2016).

Priloge

Priloga A: Predloga učne priprave za temo Družbene različnosti in neenakosti

UČNA PRIPRAVA

Predmet: SOCIOLOGIJA

Učna enota: DRUŽBENE NEENAKOSTI IN RAZLIČNOSTI

Učna tema: ETNIČNA SLOJEVITOST

V-I cilji:

- Splošnejši, globalni, procesni cilji

Dijaki razumejo:

- »pomen etnične identitete in presodijo njen pomen za posameznika, njegov status in družbo ter različne odnose med etnijami« (Učni načrt 2008, 9).
- težave, s katerimi se ljudje soočajo zaradi stereotipov in pomen strpnosti za sobivanje

- Operativni cilji

Dijaki znajo:

- opredeliti etnijo oziroma etnično skupino
- naštet in opisati kulturne značilnosti po katerih se razlikujejo
- analizirati procese spreminjanja kultur v okviru begunskih preseljevanj
- opredeliti etnično slojevitost
- definirati in navesti primere stereotipov
- ovrednotiti vlogo predsodkov pri nastajanju konfliktov
- ovrednotiti ali članki iz medijev vse skupine prikazujejo nevtrarno

Didaktična načela: aktivnost, sistematičnost, življenjskost

Učne metode: razgovor, razlaga, demonstracijska metoda

Učne oblike: frontalna, delo v dvojicah

Uporabljeni pripomočki: PowerPoint, slikovno gradivo, članki iz spletnih časopisov (splet)

Korelacije: zgodovina

ARTIKULACIJA UČNE URE

Učna etapa	Čas	Potek dela po posameznih etapah	
uvajanje	5min	učitelj motivira učence s fotografijami na »prosojnici« ter učence vpraša po čem vse se ljudje na fotografijah razlikujejo	dijak pregledajo fotografije in odgovorijo na vprašanje
obravnava nove snovi	30min	vpraša na kaj vse pomislijo ob besedi begunci in kako pogosto jo slišijo v medijih s pomočjo prosojnice povzame povedano in poda definicijo etnije vpraša ali zaradi vojni prihaja do velikih selitev kakšne so težave ob stiku kultur vpraša v kakšnem položaju so begunci v primerjavi z večinskim prebivalstvom opredeli etnično slojevitost in stereotipe pove, da kljub temu, da je vse več kulturnih konfliktov, je potrebno biti strpen in se skušati vživeti v žrtve predsodkov	dijaki odgovorijo dijaki poslušajo dijaki razmišljajo in odgovarjajo dijaki odgovorijo dijaki poslušajo
	(5min)	dijakom poda napotke za delo v dvojicah, kjer skušajo najti razlike pri obravnavi etnij v medijih, pozornost namenijo tudi sovražnemu govoru v spletnih komentarjih	dijaki berejo članke in primerjajo ali se v čem razlikujejo ter iščejo morebitni sovražni govor komentatorjev

urjenje	5min	ob izteku časa jih pozove k poročanju spodbudi dijake, da se spomnijo še kakšnega primera iz vsakdanjega življenja in ali so morda tudi oni bili stereotipizirani	dijaki poročajo dijaki sodelujejo pri opisovanju primerov in predlagajo rešitve za izboljšanje konkretnih situacij
ponavljanje	5min	povzame ključne pojme in sporočila obravnavane teme	skupaj z učiteljem ponavljajo in zapišejo nove pojme

Priloga B: Anketni vprašalnik za dijake

Vprašalnik - Učbenik pri sociologiji

Spoštovani dijaki in dijakinje!

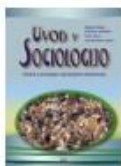
Preden se odpravite na zaslužen počitek vas prosim, da si vzamete 5 minut časa in izpolnite anketni vprašalnik o učbeniku, ki ste ga uporabljali pri predmetu sociologija.

Naslednja stran

Označi kateri učbenik si nazadnje uporabljal pri predmetu sociologija:



☐ A. Barle Lakote et al. Uvod v sociologijo, učbenik za sociologijo v 2. oz. 3. letniku gimnazijskega izobraževanja. DZS.



☐ M. Počkar et al. Uvod v sociologijo, za sociologijo v gimnazijskem izobraževanju. DZS.



☐ M. Počkar, M. Tavčar Krajnc. Sociologija, učbenik za sociologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja. DZS.



☐ A. Barle Lakota et al. Sociologija, učbenik za sociologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja z 280 ur. DZS.



☐ M. Počkar. Teme iz sociologije, učbenik za sociologijo za srednje strokovne in poklicno-tehniške šole. DZS.

☐ Nič od navedenega

Prejšnja stran

Naslednja stran

Dobro pomisli na učbenik za sociologijo, ki si ga uporabljal/uporabljala in ustrezno oceni ali se s trditvami strinjaš ali ne (1-sploh se ne strinjam, 2- se ne strinjam, 3-delno se strinjam, 4-strinjam se, 5-popolnoma se strinjam)

	1	2	3	4	5
Učbenik za sociologijo je pri meni vzbujal zanimanje za učenje.	☐	☐	☐	☐	☐
Vsebina je nazorno prikazana.	☐	☐	☐	☐	☐
Besedilo je razumljivo.	☐	☐	☐	☐	☐
Besedilo vsebuje preveč tujk.	☐	☐	☐	☐	☐
Besedilo je abstraktno napisano.	☐	☐	☐	☐	☐
Po izgledu mi je privlačen.	☐	☐	☐	☐	☐
Je ustrezno strukturiran in sistematičen.	☐	☐	☐	☐	☐

[Prejšnja stran](#)

[Naslednja stran](#)

Dobro pomisli na učbenik za sociologijo, ki si ga uporabljal/uporabljala in ustrezno oceni ali se s trditvami strinjaš ali ne (1-sploh se ne strinjam, 2- se ne strinjam, 3-delno se strinjam, 4-strinjam se, 5-popolnoma se strinjam)

	1	2	3	4	5
Aktiviral me je, da sem za določeno temo poiskal/a dodatne vire.	☐	☐	☐	☐	☐
Teorijo povezuje s prakso.	☐	☐	☐	☐	☐
Je problemsko naravnano.	☐	☐	☐	☐	☐
Učne teme so racionalno razdeljene.	☐	☐	☐	☐	☐
Napisan je v jeziku, ki mi je blizu.	☐	☐	☐	☐	☐
Učne teme so ekonomično uporabljene.	☐	☐	☐	☐	☐
Je življenjski, saj sem snov lahko povezal/a z vsakdanjostjo.	☐	☐	☐	☐	☐

[Prejšnja stran](#)

[Naslednja stran](#)

Dobro pomisli na učbenik za sociologijo, ki si ga uporabljal/uporabljala in ustrezno oceni ali se s trditvami strinjaš ali ne (1-sploh se ne strinjam, 2- se ne strinjam, 3-delno se strinjam, 4-strinjam se, 5-popolnoma se strinjam)

	1	2	3	4	5
Ob koncu poglavja sem znal/a odgovoriti na vsa vprašanja.	☐	☐	☐	☐	☐
Ob učenju sem večinoma gojil/a pozitivna čustva do snovi.	☐	☐	☐	☐	☐
Napeljal me je na uporabo komunikacijsko informacijskih virov (spleta).	☐	☐	☐	☐	☐
Slikovnega gradiva in grafičnih podob je premalo.	☐	☐	☐	☐	☐
Premalo so poudarjene pomembne stvari, npr. s krepkim tiskom, podčrtanjem.	☐	☐	☐	☐	☐
Nekatere učne teme so me celovito spremenile (osebnost, razmišljanje, pogled na svet).	☐	☐	☐	☐	☐
Nekatere učne teme so mi pomagale razmeti vsakdanje življenje.	☐	☐	☐	☐	☐

[Prejšnja stran](#)

[Naslednja stran](#)

Glede na zgoraj predstavljene kriterije bi učbenik za sociologijo ocenil/a kot:

- ☐ slab
☐ dober
☐ odličen

Pri učbeniku za sociologijo bi spremenil/a (opiši):

Pri učbeniku za sociologijo bi ohranil/a (opiši):

Prejšnja stran

Naslednja stran

Pri spodnjih trditvah odgovori z da ali ne, kot drži za tebe.

	DA	NE
Sociologijo sem se učil/a iz učbenika.	☐	☐
Sociologijo sem se učil/a iz lastnih zapiskov.	☐	☐
Sociologijo sem se učil/a iz tujih zapiskov.	☐	☐
Sociologijo sem se učil/a iz drugih virov.	☐	☐
Z iskanjem virov za seminarsko/maturitetno nalogo sem imel/a težave, saj je do takrat pri predmetu sociologije bil učbenik moj edini učni vir.	☐	☐

Prejšnja stran

Naslednja stran

Pri spodnjih trditvah odgovori z da ali ne, kot drži za tebe.

	DA	NE
Sociologija kot predmet me je obogatil z uporabnimi vsebinami.	☐	☐
Sociologija je bila le še en odvečen predmet, ki se mi ne zdi uporaben.	☐	☐
Učbenika za sociologijo ne bi potrebovali, saj so vse informacije dostopne na spletu.	☐	☐
Pri pouku sociologije je bila najpogostejša metoda profesorjevo predavanje oziroma razlaga snovi.	☐	☐
Profesor nas je pogosto spodbujal k samostojnemu učenju pri pouku in izven njega.	☐	☐
Pri pouku sociologije je bila najpogostejša učna metoda skupinsko delo in referati.	☐	☐

Prejšnja stran

Naslednja stran

Skušaj oceniti v kolikih odstotkih drži naslednje (skupni seštevek naj bo 100%):

Učbenik za sociologijo sem uporabljal/a med poukom sociologije v

Iz učbenika za sociologijo sem se učil/a samostojno v

Učbenik za sociologijo sem uporabil/a tudi pri drugih predmetih oziroma seminarskih nalogah v

Skupaj (max 100)

Prejšnja stran

Naslednja stran

Kateri učni vir za sociologijo se ti zdi najprimernejši in bi bil najučinkovitejši pri tvojem učenju (z 1 označi najprimernejši vir, z 2 srednje primerne, z 3 najmanj primerne):

Tiskan učbenik	1 ▲ 2 3 ▼
E-učbenik	1 ▲ 2 3 ▼
Brez posebnega učbenika, le povezave do primarnih virov	1 ▲ 2 3 ▼

[Prejšnja stran](#)[Naslednja stran](#)

Pomisli na obravnavano učno temo *Družbene različnosti in neenakosti* in odgovori na spodnja vprašanja:

	DA	NE
Znotraj te teme smo debatirali o beguncih.	☐	☐
Profesor nas je navajal k strpnosti do drugačnih, tudi beguncev.	☐	☐
V okviru te učne teme beguncev nismo posebej izpostavili.	☐	☐
Besedilo v učbeniku na to temo je napisano evropocentrično, ker stigmatizira druge narode.	☐	☐
Begunska kriza me je spodbudila k razmisleku o prostovoljnem delu.	☐	☐
Si prostovoljec/ka?	☐	☐

[Prejšnja stran](#)[Naslednja stran](#)

* Spol:

- ☐ Moški
☐ Ženski

Zaključil/a sem letnik srednje šole:

 (min 1, max 4)

Izbral/a sem/bom študij s področja:

- ☐ družboslovja oz. humanistike
☐ naravoslovja oz. tehnike

Sociologija je bila/bo moj maturitetni predmet:

- ☐ DA
☐ NE

[Prejšnja stran](#)[Zadnja stran](#)

Odgovorili ste na vsa vprašanja v tej anketi. Hvala za sodelovanje.

[Prejšnja stran](#)[Konec](#)