

# PROCESNE METODE PRI POUKU SLOVENSKEGA JEZIKA KOT PRVEGA JEZIKA

---

Tako didaktična literatura kot učni načrti za slovenščino kot prvi/materni jezik pri pouku jezika v zadnjih desetletjih priporočajo predvsem uporabo komunikacijske besedilnoanalitične metode. Vendar ta metoda ne odseva vedno procesov naravnega učenja, hkrati pa ne omogoča dovolj razvijanja kritične sporazumevalne zmožnosti. Kot ugotavljamo, je te pomanjkljivosti mogoče preseči, če pri pouku prvega jezika poleg besedilnoanalitične metode uporabljamo tudi procesne. V prispevku razpravljamo predvsem o problemski in projektni metodi, ki imata mnogo skupnih značilnosti, a se hkrati zaradi različnih težišč pomembno razlikujeta. V članku ju tako predstavljamo ločeno, pri čemer so v središče postavljene analitično prikazane faze učnega procesa pri posamezni metodi ter možnosti, ki ju ponujata za razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti. Razprava se zaključí s pregledom prednosti procesnega pouka in z opozorilom na nekatere pasti.

**Ključne besede:** pouk prvega jezika, procesne metode, problemski pouk, projektni pouk, kritična sporazumevalna zmožnost

## 1 Uvod

V didaktiki prvega jezika<sup>1</sup> (J1) se je v slovenskem prostoru v zadnjih desetletjih pozornost usmerjala predvsem v vprašanje, kaj je temeljni cilj pouka slovenščine kot J1, redkeje pa se je razpravljalo o metodah, s katerimi se zastavljene cilje dosega. Jezikovnodidaktična literatura in učni načrti (UN) tako kot temeljno metodo

---

<sup>1</sup> V prispevku se v okviru predmeta slovenščina osredotočamo na uporabo procesnih metod pri pouku jezika. Problemsko-ustvarjalne metode in njihovo operativizacijo pri pouku književnosti je predstavila A. Žbogar (2013: 93–122). Čeprav procesne metode na obeh področjih predmeta slovenščina povezujejo enaka izhodišča, se namreč njihova uresničitev zaradi različnih vsebin in ciljev razlikuje, tako da je o njih smiselno razpravljati posebej.

pouka J1 priporočajo predvsem induktivno komunikacijsko besedilnoanalitično metodo oziroma šolsko razčlemba (neumetnostnega) besedila, ki sta jo ob uvažanju sprememb sredi 90. let 20. stoletja opredelili M. Križaj in M. Bešter Turk (Križaj Ortar in Bešter 1994/5: 12–14; Bešter Turk in Križaj 2018; Vogel 2015a: 177). Ta metoda postavlja v središče besedilo in tako učiteljem omogoča lažjo umestitev jezikovne rabe v neposredne okoliščine ter usmerjanje pozornosti tako na pomensko-kontekstualno kot na jezikovno-izrazno stran jezikovnih elementov.

Vendar pa se že vse od 90. let opozarja, da ima besedilnoanalitična metoda tudi pomanjkljivosti. Tako je s spoznavnega vidika včasih oddaljena od naravnega procesa učenja J1 (Kunst Gnamuš 1992: 69), še posebej ob spretnostih in znanjih, pri katerih je mogoče izhajati iz učenčevega predznanja. Hkrati pa so z vidika kritične sporazumevalne zmožnosti spregledane nekatere temeljne razsežnosti – od širše kontekstualizacije do avtorefleksije, sistemizacije in ustvarjalnega prenosa znanja v nove naloge (Vogel 2015a, 2021). Te omejitve je mogoče po mnenju O. Kunst Gnamuš (1992: 81) preseči, če v središče namesto teorije ali že oblikovanega besedila postavimo procesno učenje, ki temelji na opazovanju jezikovnih oblik med njihovim nastajanjem oziroma izhaja iz procesa. Razmislek o dopolnjevanju uveljavljenih analitičnih metod s procesnimi dodatno utemeljujejo izsledki raziskav iz 80. in 90. let, ki so pokazali, da se učenci, ki niso motivirani, manj naučijo, pa tudi, da se skoraj vsi učenci – celo tisti z najboljšimi rezultati – v šoli dolgočasijo (Blumenfeld idr. 1991 v Krajcik in Blumenfeld 2006: 317). Prav tako se je v 90. letih pokazalo, da dijaki v srednji šoli usvojijo le površinsko znanje in da celo najboljši pogosto ne dosežejo globljega razumevanja vsebin. S tem problemom se po Krajcik in P. Blumenfeld (2006: 317) učitelji srečujejo še danes.

## 2 Procesno učenje

Sodobno procesno učenje<sup>2</sup> je vrsta situacijskega učenja, ki temelji na (socio)konstruktivističnih ugotovitvah, da je razumevanje učencev globlje, če ga aktivno gradijo ob delu in uporabi idej (Krajcik in Blumenfeld 2006: 318) in če nanj ne gledamo zgolj kot na individualni miselni proces, temveč ga umestimo v posameznikov celostni kontekst (prim. Plut Pregelj 2004: 25; Vogel 2015a: 179). Procesno učenje tako temeljno opredeljuje 5 značilnosti (prim. Krajcik in Blumenfeld 2006: 319; prim. Edens 2000: 55–56).

- Aktivno učenje zagotavlja globlje razumevanje, saj učenci pri njem gradijo in na novo povezujejo znanje na podlagi izkušenj in predznanja (Krajcik in Blumenfeld 2006: 319) z raziskovanjem, opazovanjem in interakcijo s pojavi, oblikovanjem povezav med starimi in novimi idejami, z razpravo z drugimi.

<sup>2</sup> V prispevku uporabljamo izraz procesno (problemsko, projektno) učenje kot širši pojem, ki se nanaša na vsako učenje, ki vsebuje elemente procesnosti, bodisi v posameznih fazah bodisi skozi celotni učni proces. Izraza problemska (projektna) metoda in pouk pa razumemo sopomensko, in sicer za procesno učenje, ki je metodično izpeljano skozi vse faze učnega procesa (prim. Edens 2000: 55).

- Procesno učenje je osmišljeno, če so učenci postavljeni v avtentične situacije.<sup>3</sup> Šele v njih se lahko vživijo v določene vloge, ki so povezane z njihovimi izkušnjami in znanjem. S tem se ohranja motivacija med raziskovalnim procesom, tudi ko usvajajo strokovno znanje; hkrati pa omogoča, da učenje ni usmerjeno zgolj v kognitivno raven, temveč tudi v čustveno-vrednotno, saj so stališča oziroma odnos na lestvici med pozitivnim in negativnim pomembna sestavina našega jezikovnega delovanja (Vogel 2015b: 24).
- Bistvena sestavina je tudi refleksija že usvojenega znanja v razmerju do novih ugotovitev, relevantnih virov (npr. strokovne literature ali analize in primerjave opazljivk), ustvarjalne uporabe znanja, pri čemer rabo jezika umeščajo ne le na lestvico prav – narobe, temveč tudi na lestvici ustrezno – manj ustrezno z vidika (prevladujoče) družbe oziroma kulture in veljavno – manj veljavno z vidika lastnega kritičnega premisleka (prim. Edens 2000).
- Rešitve so vedno variantne in zahtevajo učenčevo razlago, pojasnilo, utemeljitev, usklajevanje z drugimi, oblikovanje predlogov, zato procesno učenje vključuje pogovor na ravni učitelj – učenec ali učenec – učenec. Tako pogosto ponuja možnost govorne dejavnosti učencem, ki so pri pouku sicer tiho in le redko želijo prevzeti besedo.
- Kognitivna orodja ali učne tehnologije, med katera sodijo tudi računalniški programi s svojimi orodji, lahko okrepijo in razširijo to, česar se učenci zmorejo naučiti. Lahko jim pomagajo (1) zbrati določene podatke in informacije; (2) podatke grafično oziroma slikovno prikazati in jih analizirati; (3) jih predstaviti drugim in od njih pridobiti nove podatke; (4) načrtovati, graditi in preverjati modele; (5) oblikovati večpredstavnostne dokumente, ki ponazarjajo učenčevo razumevanje.

Te temeljne značilnosti so v učenje vključene na različne načine, pri čemer so cilji, koraki in vsebine vnaprej bolj ali manj določeni oziroma je dejavnost učencev bolj ali manj samostojna in kompleksna. Na tej podlagi lahko procesne metode okvirno razdelimo na analitične in sintetične (prim. Kunst Gnamuš 1992: 68, 81). Med analitične je mogoče uvrstiti zlasti metodo, ki izhaja iz reševanja nalog. Ta predvideva, da učenec značilnosti izbranega jezikovnega elementa ali procesa spoznava z lastnim tvorjenjem oblik, povedi ali besedil (prim. Kunst Gnamuš 1992: 69). Dejavnost pa je še vedno usmerjena z nizom bolj ali manj natančno predvidenih korakov, kar učitelju omogoča, da usmerja potek spoznavne dejavnosti in miselne procese.<sup>4</sup> Čeprav je metoda reševanja nalog v primerjavi z besedilnoanalitično po-

<sup>3</sup> Avtentične situacije so položaji, v kakršnih se, se bodo ali bi se lahko v različnih vlogah srečevali učenci kot govorci J1, npr. ob obravnavi seznamov se vživijo v vlogo organizatorja izleta, ki mora na podlagi različnih seznamov izbrati vsebinsko in časovno usklajene dogodke, ki jih bodo vključili v izlet, nato pa oblikovati nov seznam oziroma opis poti za udeležence.

<sup>4</sup> Po tej metodi učenci jezikovne pojme usvajajo po posameznih korakih, pri čemer učitelj dejavnosti kontekstualizira, nato pa z nalogami učence usmerja najprej v pomen ter zatem v obliko, funkcijo in morebitne posebne rabe danega jezikovnega sredstva. Tako glagolsko vezljivost usvajajo ob nepopolnem receptu za pripravo jedi, na katerem imajo navedene pripomočke in sestavine ter fotografije posameznih korakov, besedilo pa je nedokončano: prvemu odstavku, ki je dokončno oblikovan, sledita dva odstavka, v katerih je treba opis postopka dopolniti, četrti odstavek pa v celoti manjka.

gosto bližje naravnemu procesu spoznavanja in za učence zato bolj motivacijska, pa procesnosti ne zagotavlja v celoti. V prispevku se bomo tako usmerili zlasti v problemski in projektni pouk kot sintetični procesni metodi.

### **3 Problemski in projektni pouk slovenskega jezika kot J1**

Tako problemska kot projektna metoda sta zasnovani procesno skozi celoten proces učenja od oblikovanja izziva in načrtovanja ter ponujata avtentično uporabo znanja in spretnosti. Izhajata iz pobudnega odprtega vprašanja oziroma izziva, ki ga ni mogoče povezati le s posameznim jezikovnim elementom ali področjem jezika. Zaradi te kompleksnosti ne omogočata le ozaveščanja o izbranih elementih, ampak spodbujata tudi kontekstualno osmišljen razmislek o umestitvi elementov v sistem ter o njihovem razmerju z istovrstnimi, istofunkcijskimi, so- ali protipomenskimi elementi/rabami oziroma sistemizacijo znanja (prim. CLEAR 2021; Segar 2021; Larmer 2018). Razlikujeta pa se v procesu raziskovanja in v rešitvah (Segar 2021). Ob problemskem učenju se dijaki soočijo z avtentičnim problemom in ga skušajo čim bolj celostno osvetliti. Zato je osrednje težišče proces raziskovanja (postavljanja hipotez, iskanja informacij, njihovega vrednotenja in ustvarjalne povezave ob predlogu rešitev). Njihov odgovor na izhodiščni problem je teoretičen, od njih se ne pričakuje, da bodo svoje načrte sami uresničili. Pri projektnem učenju pa je v središču proces izdelave končnega izdelka na podlagi ene ali dveh rešitev, ki so jih učenci izbrali izmed vseh možnih (Segar 2021).

Ker je torej mogoče problemski pouk zasnovati tako, da njegov rezultat ni oprijemljiv izdelek, ter projektni pouk izpeljati kot uresničitev vnaprej predvidenega projekta in ne nujno kot odgovarjanje na problemsko vprašanje, bomo v razpravi metodi obravnavali ločeno.

#### **3.1 Problemski pouk prvega jezika**

Problemski pouk se je razvil v 60. letih 20. stoletja v okviru medicinskega izobraževanja, saj se je zdelo, da tradicionalne metode, ki poudarjajo usvajanje znanja, učencev ne usposobijo dovolj za reševanje problemov, s kakršnimi se bodo srečevali v svojem poklicnem življenju (Othman in Shah 2013: 125). Temeljne spodbude za uveljavljanje problemskega pristopa so bile torej funkcionalno usmerjene (Edens 2000: 55). Kasneje pa se je kot utemeljitev za uvajanje problemskega pouka začelo poudarjati predvsem to, da se z analitičnimi metodami premalo razvija spretnost kritičnega mišljenja ter da je poučevanje še vedno preveč usmerjeno v usvajanje vsebin, kar lahko pri učencih vodi v nezanimanje in izgorevanje (Abdullah 2005).

Kot poudarja K. Edens (2000: 55–56), so se razvile številne različice problemskega učenja, vendar vse gradijo na temeljnih značilnostih procesnega pouka. Izhodiščna

pobuda je kompleksen problem, ki ga učenci rešujejo v avtentični situaciji, njegova rešitev pa zahteva več informacij, kot jih učenci imajo oziroma kot jim jih je danih, kar pomeni, da po eni strani zahteva priklíc že usvojenega znanja in zmožnosti ter po drugi strani spodbuja usvajanje novih (Edens 2000: 55; prim. tudi Allen, Duch in Groh 1996; Stepien in Pyke 1997). Pri pouku jezika morajo tako učenci za rešitev problema poglobiti in razširiti svoje znanje o načelih jezikovne rabe ter o značilnostih jezika. Hkrati pa morajo raziskati kontekst, v katerega so postavljeni, in na njegovi podlagi izmed vseh možnih strategij, različic jezika in sopomenskih/sofunkcijskih jezikovnih elementov izbrati tiste, ki so po njihovem mnenju najučinkovitejši, najustreznejši in najbolj etični, ter svojo izbiro argumentirati.

Učitelj ima med izvedbo problemskega pouka vlogo organizatorja, svetovalca in usmerjevalca, a izpeljava problemskega učenja od njega zahteva natančno pripravo. Po S. Sardar Ali (2019: 76) mora prepoznati tista z jezikom oziroma s sporazumevanjem povezana vprašanja, ki jih učenci občutijo kot »problemska«. Ti problemi lahko izhajajo iz resničnih težav (npr. *Ali je pravopisna pravilnost v spletnih besedilih enako pomembna kot v »klasičnih«?*<sup>5</sup>), dogodkov (npr. *Ali je ustrezna raba angleščine kot uradnega jezika na prireditvah v Sloveniji?*), pa tudi s predmetom povezanih vprašanj, tem, pojmov, navedenih v UN (npr. *Ali je tudi danes pomembno znanje o tvorjenju besed v J1?*) (prim. Edens 2000: 56). Ob vprašanjih učitelj določi cilje, znanje in spretnosti, ki so jih učenci že usvojili, ter tiste, ki jih bodo usvojili s problemskim učenjem; prav tako izbere za učence zanimivo problemsko situacijo, ki omogoča osmišljen priklíc predhodnega znanja in usvajanje novega. Predvidi tudi, ob katerih pojmi in postopkih bo potrebna refleksija, ali bo ta potekala na ravni posamezne skupine ali pa so pojmi oziroma strategije pomembni za vse učence. Končno še pred izvedbo problemskega pouka v razredu predvidi nekatere možne poteke raziskovanja (Edens 2000: 56), saj bo moral učence usmerjati tako, da bodo njihove dejavnosti vključevale (tudi) miselne procese na najvišjih ravneh (študij teoretičnih virov se ne zaokroži le s povzemanjem, temveč tudi s prikazi v grafičnih oblikah, izbiro relevantnih možnosti ipd.; iskanje podatkov v korpusih in besedilnih virih, z anketo ipd. se ne konča z obdelavo statističnih podatkov, temveč zahteva tudi kritično analizo in interpretacijo ...).

### 3.1.1 Potek problemskega pouka v razredu

Čprav je potek problemskega pouka ciklični in se lahko faze tudi prepletajo ali večkrat ponovijo, ima po mnenju raziskovalcev (Edens 2000: 56; Žbogar 2013: 94–95) tri prepoznavne korake: oblikovanje problema, raziskovanje in rešitev problema. Tem bomo, ko govorimo o pouku jezika, kot 4. korak dodali predstavitev ugotovitev z refleksijo.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> V prispevku navedeni primeri so prilagojeni za pouk v srednjih šolah; ob prilagojenih vprašanjih in raziskovalnih dejavnostih pa je mogoče procesne metode uporabiti tudi v osnovni šoli.

<sup>6</sup> Ta od učencev zahteva tvorjenje besedil, zato učitelj s problemskim poukom uresničuje tudi cilje, povezane z razvijanjem zmožnosti tvorjenja besedil.

1. Oblikovanje problema: motivacijsko vlogo ima po navadi problemsko vprašanje samo (npr. *Ali je tudi danes pomembno znanje o tvorjenju besed v J1?*), saj izhaja iz učenčevih sporazumevalnih izkušenj oziroma pričakovanj. V uvodni fazi tako učitelj najprej predstavi splošni problem in njegovi družbeno-kulturni kontekst (prim. Vogel 2019: 13) (izhodišče za razmislek o pomenu besedotvornega znanja je npr. *pogovor o najljubših mladinskih knjigah učencev in o tem, kakšna je po njihovem mnenju ob prevajanju fantastične literature, npr. romanih o Harryju Potterju, naloga prevajalca*). Nato pa skupaj z učenci natančneje določi problemsko situacijo in izoblikuje problem, ki mora odsevti kompleksnost dejanske jezikovne rabe ali jezika samega. (Edens 2000: 56). (Problemska situacija in problem ob obravnavi besedotvorja sta lahko npr.: *Zamislite si, da ste urednik za mladinsko književnost pri znani slovenski založbi. Na knjižnem sejmu otroških knjig v Bologni ste odkrili pravljичno zgodbo. Ker predvidevate, da bo zgodba postala svetovna uspešnica, je vaša naloga, da izberete prevajalca.*) Učitelj mora ob tem upoštevati, da so resnični problemi spremenljivi in situacije, v kateri jih rešujemo, ni mogoče obravnavati statično (Edens 2000: 56). Zato bodo morali učenci ob iskanju odgovora na vprašanje razmišljati tudi o morebitni/verjetni projekciji v prihodnosti oziroma o drugačnem razpletu dogajanja v drugačnih okoliščinah (npr. *Kakšna bi bila vloga prevajalcev, če bi se mladi začeli še prej in pogosteje srečevati z angleščino?*).

Ob problemskem vprašanju učitelj skupaj z učenci opredeli vse možne vidike (npr. *Kako si predstavljate tipičnega prevajalca mladinskih knjig? Kakšen naj bi bil v taki književnosti jezik? Ali pričakujete, da bo prevod zvesto sledil izvirniku ali da ga bo pisec prilagajal slovenskim bralcem? Na prevajanje katerih izrazov bi bili posebej pozorni?*) in iz njih izhajajoče hipoteze (npr. *mlajši prevajalec bolje pozna svet bralcev romana; izkušeni prevajalci so navajeni reševati jezikovne težave*) ter razmisli o možnih poteh raziskovanja teme, iskanja podatkov (npr. strategijah študijskega branja ob pregledu učbenikov oziroma strokovnih virov, analizi odlomkov oziroma izbranih besed iz prevodov ali strategijah kritičnega branja, ki jih bodo učenci uporabili ob branju ocen knjig, ki so jih prevedli posamezni prevajalci, v medijih ter na različnih forumih; prim. Pečjak in Gradišar 2012; Vogel 2022).

2. Raziskovanje: ob načrtovanju strategij učenci izberejo eno od prej predvidenih hipotez ali oblikujejo svojo, ki bo usmerjala njihovo raziskavo. Zberejo vse, (1) kar o problemu že vedo, (2) kar morajo še izvedeti, in (3) kar morajo narediti, da bi to izvedeli. V tem koraku predvidijo tudi spoznavanje jezikoslovnih vsebin (npr. *načine tvorjenja besed in vrste tvorjenk, načela prevzemanja lastnih in občih imen iz danega jezika*) ter vire tega znanja (npr. *učbeniki, jezikovni priročniki, spletne zbirke besedil*).<sup>7</sup> Sledijo načrtovanje dela, določitev nalog posameznih učencev ter časovni pregled poteka raziskovanja (prim. tudi z Othman in Shah 2013: 126).

<sup>7</sup> Ob določitvi jezikoslovnih vprašanj in izbiri virov učence po navadi usmerja učitelj, tako da ob tem dosegajo cilje, predvidene z UN.

Učenci po predvidenem času drug drugemu predstavijo ugotovitve. Pri tem je zelo pomemben tudi razmislek o strategiji iskanja, izbiranja, analiziranja, povezovanja in interpretiranja informacij ob reševanju problema. Ob predstavitvah so pozorni na to, ali se je *Kaj moramo izvedeti?* med procesom reševanja problema spremenilo v *Kaj vemo?* (Ob obravnavi besedotvorja tako npr. *najprej skupaj pripravijo merila, na podlagi katerih bi izbirali prevajalca, pri čemer si pomagajo tudi z analizo kritik in forumskih odzivov. Razmislijo, katere od omenjenih jezikovnih vidikov že poznajo, za katere pa bodo morali usvojiti novo znanje. Skupaj preletijo gradivo o tvorjenkah in se odločijo, ali bodo raziskali vsak določen način tvorjenja ali pa bodo vsi študijsko prebrali celoten vir in v pogovoru strnili ugotovitve v grafični prikaz. Ker gre za usvajanje nove snovi, pred nadaljevanjem dela njihove ugotovitve preveri tudi učitelj.*) Hkrati so morda med reševanjem problema naleтели na nove pojme, vsebine, procese, ki jih morajo spoznati, in jih dodajali na spisek *Kaj moramo izvedeti?* (npr. *S katerimi obrazili izražamo nosilca stanja ali prostor, kjer dejanje poteka, in kakšna je pomenska razlika med njimi?*). Če je tako, bodo morali 2. korak deloma ponoviti.

3. Rešitev problema: v tej fazi učenci v skupini najprej oblikujejo vse možne rešitve in utemeljujejo njihovo veljavnost. Šele po tem premisleku se odločijo, katero možnost bodo zagovarjali in kako jo bodo argumentirali (npr. *vsaka skupina izbere prevajalca, ki bi po njihovem najbolje prevedel viteško pripoved za mlade; svoje mnenje podkrepijo tudi z analizo odlomka iz njegovega dela, pri kateri so bili posebej pozorni na to, kako obravnava osebna, stvarna in krajevna lastna imena*), predvidevajo pa lahko tudi nasprotno argumente in načrtujejo svoj odziv nanje. Ta faza torej vključuje končno ovrednotenje rešitve in ponoven pregled poti do nje (raziskovalnega procesa), kar omogoča učencem poglobljeno razumevanje konceptov (npr. *besedotvorni načini, izpeljanke, sestavljenke, zloženke; kritika*) in spretnosti (npr. *razumevanje tvorjenk in vloge njihovih sestavin; tvorjenje novih besed na podlagi opisov, presojanje danih tvorjenk glede na okoliščine rabe; kritično branje; oblikovanje veljavnih sklepov in dokazovanje*), ki so jih spoznali oziroma uporabili ob reševanju problema (Edens 2000: 56).
4. Predstavitev rešitve in razmislek o jezikovnem raziskovanju: problemsko učenje se zaključí s predstavitvijo in zagovorom rešitev. Ker pri problemskem pouku učenci ali skupine po navadi rešujejo isti problem, se predstavitve pogosto zaokrožijo s pisanjem besedil določene besedilne vrste (npr. *ocene, poročila, komentarja*) ali s soočenjem mnenj in argumentov v obliki okrogle mize oziroma debate ipd. Ob predstavitvi se morajo tako tisti, ki svoje rešitve zagovarjajo, kot poslušalci zavedati, da odgovori niso pravilni ali nepravilni ter da so stališča različna. Pomembno je predvsem, da učenci dobro in prepričljivo utemeljijo, zakaj se jim zdi izbrana možnost boljša kot druge (Deakin University 2019). Temeljni cilj tega koraka je tako razvijanje zmožnosti tvorjenja (prepričevalnih) besedil, pa tudi razmislek o tem, kako jim je pri odločanju pomagala na novo usvojena snov ter kako jim bo pomagala v prihodnje.

Ta razmislek zaokroži oblikovanje (pozitivnega) odnosa do obravnavanega jezikovnega/sporazumevalnega vidika in raziskovanja jezika, ki se je začel oblikovati z motivacijo, saj ga ozavešči skozi usmerjeno refleksijo na podlagi neposredne izkušnje.

### 3.2 Projektni pouk

Projektni pouk je Buckov inštitut za izobraževanje (2018) opredelil kot metodo poučevanja, ob kateri učenci razvijajo znanje in spretnosti, tako da dalj časa raziskujejo in iščejo najboljšo rešitev za dani izziv ter jo tudi udejanjijo. V središču projektnega pouka je torej dalj časa trajajoči projekt, pri čemer je osrednji proces bodisi ustvarjanje izdelka bodisi izvedba dogodka na podlagi predhodnega znanja (Larmer 2018). V nasprotju s problemskim poukom, ki od učencev pričakuje le argumentirano opredeljevanje ali iskanje »teoretičnih« odgovorov, projektno učenje – tudi kadar je izhodišče problemsko vprašanje – poudarja končne izdelke oziroma izvedbo predvidenih rešitev. Zato projektno učenje po navadi zahteva nekoliko več časa in vključuje sodelovanje s člani širše skupnosti (sošolci, šolsko skupnostjo, strokovnjaki, krajanji ipd.) (Segar 2021). Projektno učenje z usmerjanjem v uporabo oziroma izvedbo ideje učence ozavešča o pomenu znanja ter o lastni (so)odgovornosti za sporazumevalni uspeh. Hkrati so v njem učenci vključeni v dejavnosti, podobne tistim, s katerimi se v svojem delovnem okolju srečujejo strokovnjaki. Tako se osmišlja raziskovanje jezika in jezikovnega sistema ter razvija zmožnost kritičnega razmisleka o lastni in tuji jezikovni dejavnosti.

Učni proces izhaja iz projektne ideje. Ta je pri pouku jezika načeloma že v izhodišču povezana z jezikovnim vprašanjem, a hkrati za učence zanimiva in zanje osebno ali z vidika družbe pomembna (npr. *Kako bi mladim predstavili vlogo narječij/krajevnih govorov v sodobnem času?*). Vključevati mora torej jezikoslovne vsebine, ki so pomembne za razumevanje jezikovnega delovanja v resničnem svetu, in ponuditi kontekst, v katerem bodo učenci usvajali ne le predmetnospecifično znanje, temveč tudi procese in postopke, značilne za strokovno področje (prim. Krajcic in Blumenfeld 2006: 319).<sup>8</sup> Ustreznost projektne pobude tako načeloma presojava po petih merilih (Harding da Rosa 2018). Biti mora: 1. *izvedljiva*, tj. učenci morajo biti zmožni zastaviti in izvesti raziskavo, da bi prišli do rešitve; 2. *vredna*, da se z njo ukvarjamo, tj. vsebovati mora strokovno bogato vsebino, ki je usklajena s cilji UN za slovenščino in povezana s tem, kar strokovnjaki dejansko počnejo; 3. *avtentična*, tj. »vzeta iz« resničnega življenja, a ne trivialna in nepomembna; 4. *smiselna*, tj. zanimiva in vznemirljiva za učence; 5. *etična*, tj. z njo ne škodujemo nobenemu posamezniku, bitju ali okolju.

<sup>8</sup> Podobno kot lahko za učenje naravoslovja trdimo, da morajo naloge odsevati znanstveni proces, lahko tudi za projektno učenje jezika rečemo, da mora odsevati dejansko dejavnost raziskovalcev jezika in jezikovnih svetovalcev. Učenci so tako postavljeni v vlogo gledališkega lektorja, pisca spletne jezikovne svetovalnice, slovarja ...



### 3.2.1 Potek projektnega pouka v razredu

Okvir projektnega pouka, primeren za poučevanje angleščine kot tujega jezika na višjih ravneh, ki ga je oblikovala J. M. Harding da Rosa (2018), je s prilagoditvami primeren tudi za pouk J1, zato ga bomo uporabili kot izhodišče pri shematskem opisu učnega procesa. Sestoji iz sedmih korakov, med katerimi se na površini nekateri prekrivajo s potekom problemskega pouka, vendar je ob natančnejšem pogledu mogoče poudariti pomembne razlike.

1. V uvodu učitelj postavi dejavnost učencev v avtentični kontekst, saj gre za vloge, s katerimi se učenci v svojem življenju dejavno večinoma (še) ne srečujejo, in učence usmerja pri izbiri zamisli, ki jo bodo skušali uresničiti (npr. *postavitev spletne strani, na kateri bodo krajevni govori in narečja predstavljeni skozi njihovo vključenost v popularno glasbo*). Skupaj z učenci oblikuje raziskovalna vprašanja ter predvidi vire, ob katerih bodo usvojili strokovno znanje (npr. *V katerih govornih položajih se srečujemo s krajevnimi govori? Kaj je narečje z vidika mladih? Kakšna so njihova stališča do narečij in kako na stališča vpliva jezikovno okolje, tudi popularna kultura?*).
2. V naslednjem koraku učitelj z učenci natančno opredeli projektne naloge. Ker v nasprotju s problemskim poukom ne gre za soočanje stališč, temveč za uresničitev zamisli, je dobro, da ima vsak učenec ali vsaka skupina posebno nalogo, usklajeno z interesi (prim. Harding da Rosa 2018).
3. Projektno načrtovanje zahteva natančnejšo opredelitev raziskovalnih korakov. Določimo, kaj bo kdo naredil (npr. *oblikoval anketni vprašalnik za dijake*) in kdaj, pa tudi, kateri koraki morajo biti opravljeni pred nalogo posameznega učenca (npr. *pred oblikovanjem anketnega vprašalnika za dijake je treba preučiti strokovne vire*) ter kateri koraki so neposredno odvisni od njegovega dela (npr. *izvedba ankete*). Naloge in dejavnosti morajo biti takšne, da nihče od učencev nima občutka, da mora delati več kot drugi ali da njegov prispevek za izvedbo projekta ni bistven. Na tej stopnji je tudi smiselno zapisati cilje, dejavnosti posameznega učenca in časovnico.
4. V procesu raziskovanja učenci izhajajo iz znanja in spretnosti, ki so jih že usvojili (npr. *Kaj vemo o narečjih, njihovih govornicah, okoliščinah rabe, vlogah in značilnostih?*), nato pa jih skozi raziskavo nadgrajujejo (npr. *Kakšno je stališče mladih do narečij, kdaj jih uporabljajo, kakšen je njihov odnos do drugih narečij in na podlagi česa ga oblikujejo; katere so posebnosti jezikovnih priložnikov, ki jih bodo uporabili?*). Pri obojem si pomagajo z orodji, ki se uporabljajo v resničnem življenju, ne samo s šolskimi prilagoditvami (uprabljajo tudi elektronske vire, namenjene splošnemu ali v višjih letnikih gimnazije celo specializiranemu uporabniku ...).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Vendar Patsy Lightbown (v Harding da Rosa 2018) opozarja, da je sicer večino jezikovnih značilnosti mogoče usvojiti skozi osmišljeno rabo jezika, da pa so nekatere vendarle take, da jih učenci v zadostni meri ne morejo usvojiti sami. Zato je naloga učitelja, da jih »opremi« z jezikovnim znanjem, ki ga bodo potrebovali, oziroma da njihova opažanja, predvidevanja, ugotovitve ovrednoti ter jih povzame v splošnejša načela in pravila.

5. Bistven korak v raziskovanju so predstavitev, primerjava in izmenjava ugotovitev ter povratnih informacij, kar od učencev zahteva načrtno tvorjenje besedila. Učence je pri tem vsaj sprva smiselno vodeno usmerjati v pisanje povzetkov oziroma sklepov raziskave ter pojasnil, utemeljitev. Po Krajcik in P. Blumenfeld (2006) so namreč mnoge študije pokazale, da učenci hitro oblikujejo stališče, težave pa imajo pri uporabi dokazov, s katerimi argumentirajo ugotovitve, pri razumevanju, kaj šteje kot dokaz, in pri preseganju izhajanja zgolj iz svojega osebnega pogleda, kar zahteva kritično mišljenje. Z vidika jezikovnega pouka pa zahtevata oblikovanje in utemeljevanje sklepov tudi jasno izražanje logičnih razmerij, tako da je del procesnega pouka tudi razvijanje zmožnosti upovedovanja in ubesediljevanja.
6. Proces posamičnega raziskovanja se zaokroži s končnim pregledom prispevka. V tej fazi učenci razmislijo o celotnem projektu in se sprašujejo, s čim so zadovoljni in kaj bi naredili drugače, če bi se dela lotili ponovno. To jim pomaga tudi utrditi naučeno in presoditi, česa so se naučili.
7. Projekt nato učenci dokončajo in ga predstavijo drugim. (Spletno predstavitev, npr. posnetek ali dokument v različnih formatih, je mogoče predstaviti na svojih spletnih straneh,<sup>10</sup> pa tudi na dijaških spletiščih, družbenih omrežjih, okoljih za delitev posnetkov, kot je YouTube ipd.) To od učencev zahteva izpeljavo kompleksnega procesa tvorjenja besedila v izbranem mediju, prepričljivega utemeljevanja svoje rešitve oziroma konstruktivnega pogovora o možnih izboljšavah, pa tudi razmislek o učinkovitosti in etičnosti rešitve.

#### 4 Prednosti in pasti procesnega pouka prvega jezika

Procesni pouk ima, tako kot vsaka metoda jezikovnega pouka, svoje prednosti in pasti. Med prednostmi velja glede na slovenski šolski sistem, UN in težave, ki jih opažajo strokovnjaki, omeniti predvsem naslednje (prim. Sardar Ali 2019: 73; Kunst Gnamuš 1992: 70):

- Usklajenost z naravnim procesom spoznavanja: deduktivna in besedilnoanalitična metoda temeljita na opisu in analizi danih opazljivk, kar pomeni, da se učenci pojmov učijo tako, da se sprašujejo po nečem znanem, že oblikovanem. S tem sta včasih<sup>11</sup> oddaljeni od naravnega procesa učenja in za učenčevo raziskovanje jezika po eni strani manj motivacijski, po drugi pa zaradi abstraktnega mišljenja spoznavno zahtevni, čeprav ne razvijata nujno kritičnega mišljenja. Pri procesnem pouku pa učenci ne razčlenjujejo samo tujih besedil, temveč razmišljajo tudi o tem, kaj, kako in zakaj so nekaj z

<sup>10</sup> Projekt, v katerem je kot končna rešitev predvidena spletna stran, je mogoče zasnovati in izvesti le, če so učenci pri pouku računalništva, v tečajih programiranja ali drugih oblikah zunajšolskega učenja pridobili potrebno znanje in spretnosti.

<sup>11</sup> O. Kunst Gnamuš (1992) na oddaljenost obeh metod od naravnega procesa spoznavanja opozarja predvsem ob razvijanju jezikovne zmožnosti in usvajanju jezikoslovnih pojmov, kjer se učenci ob povedih sprašujejo po danih podatkih, medtem ko se v naravnem procesu spoznavanja sprašujemo po novem, neznanem. Prav tako je po njenem mnenju za učence kot govorce J1 analiziranje abstraktnih jezikovnih oblik v besedilih drugih piscev zahtevnejše kot samostojno tvorjenje teh oblik na podlagi sobesedila.

jezikom naredili sami. Tako učenje hkrati omogoča, da učenci lažje razumejo pomen jezikovnega in metajezikovnega znanja.

- Večja motiviranost za učenje: naloge, problemi ali projekti, ki so postavljeni v osebne, družbene ali strokovne kontekste in jih učenci prepoznajo kot relevantne in pomembne, učence motivirajo za učenje ter olajšajo razvijanje pozitivnega odnosa do jezika, njegovega raziskovanja na splošno, pa tudi do jezikovne dejavnosti, ki je po njihovi presoji ustrezna, etična in zaželena.
- Trajnejše znanje: učenci pri procesnem pouku izhajajo iz svojega jezikovnega znanja in sporazumevalnih izkušenj, ki so temeljno izhodišče za reševanje naloge, novo znanje pa usvajajo kot pogoj za njeno dokončanje. Predmetnospecifično znanje, usvojeno ob reševanju problema oziroma kot pogoj za uspešno rešitev, je trajnejše (Othman in Shah 2013: 125), izhajanje iz predznanja, ki ga imajo kot govorci J1, pa prispeva k razvijanju jezikovne samozavesti, tudi pri rabi knjižnega jezika.
- Celostno razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti: procesne metode, kot je ugotavljala že O. Kunst Gnamuš (1992: 81), omogočajo sočasno razvijanje jezikovnega znanja in jezikovne rabe. Z umeščenostjo učenčeve jezikovne dejavnosti v kontekste, v katerih so za uspešno rešitev potrebni iskanje, izbira, nadomeščanje ali pretvarjanje izraznih sredstev, s katerimi učenci pomene in namene v raznovrstnih kontekstih upovedujejo z izbirnimi izraznimi sredstvi, učenci razvijajo ne le splošno sociolingvistično zmožnost, temveč tudi slogovno (Kunst Gnamuš 1992: 70). Z metakognicijo o izbirah pa poglobljajo razumevanje jezikovnega sistema ter postajajo občutljivi za so- in protipomenska ali isto- oziroma raznofunkcijska razmerja, ki se oblikujejo bodisi znotraj sistema bodisi kontekstualno. Procesni pouk torej omogoča sočasno razvijanje vseh temeljnih sestavin sporazumevalne zmožnosti (strateške oziroma kognitivne, jezikovne in kontekstualne) v vseh razsežnostih (spoznavni, odnosno-vrednotni in aktivnostni) (prim. Vogel 2021).
- Kontinuirano razvijanje zmožnosti tvorjenja: zaradi reševanja problema ali oblikovanja projekta v skupinah procesne metode omogočajo aktivnejše razvijanje zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil, in to tudi pri učencih, ki so ob frontalnem ali individualnem delu v razredu po navadi manj dejavni oziroma ne pridejo do besede (Othman in Shah 2013: 126).

Poleg prednosti ima procesno učenje tudi nekaj pasti. Med njimi so:

- Težje oblikovanje posplošitev: kot opozarja že O. Kunst Gnamuš (1992: 70), je pozornost učencev usmerjena v iskanje konkretnih rešitev, ni pa nujno, da bodo znali svoje ugotovitve prenesti na abstraktno raven definicije ali jih umestiti v sistem. Zato je procesne metode smiselno bodisi povezovati z deduktivno ali induktivno analitično metodo bodisi jih dopolnjevati s fazami sinteze in sistemizacije,<sup>12</sup> ki ju usmerja učitelj.

<sup>12</sup> S sintezo je mišljen povzetek oziroma abstrahiranje ugotovitev in opažanj v strokovno opredelitev oziroma definicijo. Sistemizacija pa nam pomeni umestitev definiranih pojmov in procesov v sistemski opis jezika oziroma sporazumevanja.

- Pretirano poudarjanje učinkovitosti in uporabnosti: učiteljevo usmerjanje je pri problemskem pouku potrebno tudi zato, ker lahko usmerjenost v iskanje razlogov za in proti ter v zagovarjanje lastnih rešitev utrjuje prepričanje, da so vse možnosti, ki jih ponuja jezik in s katerimi dosežemo določeni cilj, enako ustrezne in korektne (temeljno merilo je učinkovitost). Podobno lahko pri projektne pouku prevlada funkcionalna usmerjenost v »poklicno relevantne probleme« oziroma neposredno uporabnost, pri čemer je znanje razumljeno le kot orodje za doseg praktičnega cilja, ne kot vrednota sama po sebi (Štefanc 2006: 68).
- Zahtevnost glede na učenčev predznanje: pogoj za uspešno izvedbo procesnega pouka je učenčev predznanje, zato moramo biti – ko usvajamo značilnosti knjižnega jezika – pozorni na to, da se njihova raba v učenčevem prvotnem govoru ne razlikuje (bistveno) od knjižne rabe. V nasprotnem primeru namreč lahko s procesnim usvajanjem spodbujamo utrjevanje v knjižnem jeziku napačnih vzorcev.
- Izhajanje zgolj iz učenčevih zanimanj: pri izbiri problema ali projekta nas po navadi usmerjajo interesi in izkušnje učencev. Vendar kot učitelji ne smemo pozabiti, da smo v prvi vrsti učitelji jezika, zato moramo v ospredje postaviti jezik in pri oblikovanju problemov in načrtovanju problemskega pouka upoštevati UN (Othman in Shah 2013: 125).

## 5 Sklep

Za procesni pouk slovenskega jezika se učitelji pogosteje odločajo v okviru projektne dni in tednov, po navadi ob medpredmetnem povezovanju, redkeje pa v okviru pouka pri predmetu slovenščina. Zdi se, da sta razloga predvsem dva. Prvi je povezan z ustaljenimi metodami pouka slovenskega jezika kot J1. Procesne metode so se namreč začele zaradi tradicionalne vsebinske zasnove UN do leta 1994 ter analitične predstavitve ciljev in vsebin v osrednjem delu sodobnih UN v pedagoški praksi uveljavljati precej pozno. Tako se, denimo, študenti med študijem ali učitelji ob stalnih izobraževanjih z njimi pogosteje srečujejo šele v zadnjih letih.<sup>13</sup>

Drugi razlog pa je v tem, da zahteva zasnova procesnega pouka od učitelja veliko več didaktičnega in organizacijskega dela kot načrtovanje obravnave izbranih tem po kateri od analitičnih metod, saj mora učitelj smiselno izbrati in povezati izobraževalne, funkcionalne in vzgojne cilje,<sup>14</sup> ki se umeščajo na različna področja jezikovnega dela predmeta slovenščina. Izhodišče za procesni pouk, ki je izpeljan skozi vse faze, tako ni posamezna učna ura, temveč učni sklop. Ta je sestavljen

<sup>13</sup> Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani se študenti slovenistike s procesnimi metodami pri pouku slovenskega jezika srečujejo pri jezikovnodidaktičnih predmetih, učitelji pa ob seminarjih v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja.

<sup>14</sup> V UN za slovenščino so v poglavju *Procesnorazvojni in vsebinski sklopi jezikovnega pouka* opredeljeni predvsem izobraževalni in funkcionalni cilji, vzgojni cilji pa so razvidni iz splošnih ciljev in jih mora učitelj kontinuirano vključevati v pouk.

iz različnih enot in obsega več učnih ur pouka slovenskega jezika, ki so časovno določene z urnikom. Uspešna izvedba problemskega ali projektnega dela tako zahteva natančno načrtovanje na letni ravni, na ravni problemskega ali projektne sklopa in na ravni posameznih učnih ur, pri čemer se učitelj večinoma ne more opreti na že oblikovano učno gradivo. Prav tako mora učitelj še pred izvedbo pouka predvidevati različne možnosti reševanja problema ali izpeljave projekta, načrtovati svoje vodenje učencev in tista mesta, kjer bo s sintezo novih ugotovitev posegel v proces, ter določiti, katere dejavnosti in kdaj bodo učenci izvajali v šoli in katere doma. Opredeliti mora načine spremljanja njihovega dela skozi vse korake in podajanja sprotnih povratnih informacij ter načrtovati končno dejavnost, ob kateri bodo učenci uporabili vse znanje in spretnosti, ki jih predvidevajo zastavljeni učni cilji, ter oblikovati merila, ki mu bodo omogočala ovrednotenje tako končnega dosežka kot procesnega dela učencev.

Zato se zdi, da je v slovenskem prostoru smiselno procesni pouk kot dopolnjevalno metodo besedilnoanalitični uvajati postopoma, predvsem ob temah, ki jih je lažje umestiti v širši družbeni kontekst in povezati na učenčeve izkušnje (npr. *ob obravnavi narečja in slenga ter prepričevalnega pogovora*). Ob drugih področjih pa je mogoče elemente kritičnega učenja vključevati v obravnavo, zasnovano po besedilnoanalitični ali celo deduktivni metodi, npr. s problemskim ali projektnim okvirjem, ko učitelj načrtuje procesno zastavljeni uvodno in zaključno fazo obravnave, osrednji del enote pa izpelje po kateri drugi metodi.

## Literatura

- Abdullah, Mardziah Hayati, 2005: *Problem-Based Learning in Language Instruction: A Constructivist Model*. Eric Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423550.pdf>. (Dostop 1. 10. 2022.)
- Allen, Deborah E., Duch, Barbara J. in Groh, Susan E. 1996: The power of problem-based learning in teaching introductory science courses. Wilkerson, LuAnn in Gijsselaers, Wim (ur.): *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco, Calif. Jossey-Bass. 43–52.
- Bešter Turk, Marja in Križaj, Martina, 2018: *Jezikovni pouk: čemu, kaj in kako?* Ljubljana: Rokus Klett.
- Blumenfeld, Phyllis C., Soloway, Elliot, Marx, Ronald W., Krajcik, Joseph S., Guzdial, Mark in Palincsar, Annemarie, 1991: Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist* 26/3–4. 369–398.
- Buck Institute of Education 2018: What is Project-based learning? *Buck Institute of Education* [https://www.bie.org/about/what\\_pbl](https://www.bie.org/about/what_pbl). (Dostop 12. 4. 2023.)
- CLEAR (Center for Learning Experimentation, Application, and Research), 2021: *Problem-based learning vs. Project-based Learning*. Denton, Teksas: University of North Texas.
- Deakin University, 2019: Problem solving techniques: Steps and methods. *Deakin University* 29. 5. 2019. <https://credentials.deakin.edu.au/problem-solving-techniques-steps-and-methods/>. (Dostop 12. 4. 2023.)

- Edens, Kellah M., 2000: Preparing Problem Solvers for the 21st Century through Problem-Based Learning. *College Teaching* 48/2. 55–60.
- Harding da Rosa, Jane-Maria, 2018: Promoting Project-Based Learning. *Oxford University Press: English Language Teaching Global Blog* 14. 6. 2018. <https://oupeltglobalblog.com/2018/06/14/promoting-project-based-learning-qa/>. (Dostop 12. 4. 2023.)
- Krajcik, Joseph S. in Blumenfeld, Phyllis C., 2006: Project-Based Learning. *The Cambridge Handbook of the language Sciences*. 317–333.
- Križaj Ortar, Martina in Bešter, Marja, 1994/5: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 5–16.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
- Larmer, John, 2018: Project-Based Learning in Social Studies. *Social Education* 82/1. 20–23.
- Othman, Normala in Shah, Mohamed Isamil Ahamad, 2013: Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching* 6/3. 125–133.
- Pečjak, Sonja in Gradišar, Ana, 2012: *Bralne učne strategije*. 2., razširjena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Plut Pregelj, Leopoldina, 2004: Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. Marentič Požarnik, Barica (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. 17–40.
- Sardar Ali, Sheeba, 2019: Problem Based Learning: A Student-Centered Approach. *English language teaching* 12/5. 73–78.
- Segar, Sara, 2021: Project-based learning vs. problem-based learning. *SpacesEDU* 5. 1. 2021. <https://spacesedu.com/en/project-based-learning-vs-problem-based-learning/>. (Dostop 12. 4. 2023.)
- Stepien, William in Pyke, Sharon L., 1997: Designing problem-based learning units. *Journal for the Education of the Gifted* 20/4. 380–400.
- Štefanc, Damijan, 2006: Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika* 57/5. 66–85.
- Vogel, Jerca, 2015a: Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 173–183.
- Vogel, Jerca, 2015b: Understanding language awareness in the first language teaching in Slovenia as a »traditional monocultural« society. *Journal of Language and Cultural Education* 3/2. 22–31.
- Vogel, Jerca, 2019: The importance of intra-linguistic diversity in teaching Slovenian as the first language. *Journal of Language and Cultural Education* 7/3. 1–17.
- Vogel, Jerca, 2021: Kritična sporazumevalna zmožnost – osrednji koncept sodobnega pouka prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 66/1. 3–15.
- Vogel, Jerca, 2022: Razvijanje strategij kritičnega branja pri pouku prvega jezika. Žbogar, Alenka (ur.): *Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 58. *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Založba Univerze. 9–16.
- Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

**Process methods in teaching Slovene as a First Language**

In recent decades, the text-based communicative method has been recommended as the most effective didactic approach in the didactic literature and in the curriculum for Slovene as a First Language. Nevertheless, this method does not always reflect the natural learning process, nor can it sufficiently enable students to develop critical communicative competence. The article claims that those deficits can be overcome by using process teaching methods, especially problem- and project-based teaching. Although both methods have many similarities, their different focus significantly impacts the learning process. Therefore, in the article, each is discussed separately regarding the phases of the learning process and possibilities for developing critical communicative competence. The article concludes with a reflection on some advantages and disadvantages of process-based learning.

**Keywords:** first language teaching, process teaching methods, problem-based learning, project-based learning, critical communicative competence