
DOSEGANJE KNJIŽEVNOVZGOJNIH CILJEV Z INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKO TEHNOLOGIJO V GIMNAZIJI

S povezavo obeh osnovnih metodoloških raziskovalnih paradigem, kvantitativne in kvalitativne, smo v naši raziskavi združili na eni strani eksperiment in na drugi akcijsko raziskovanje na vzorcu dveh oddelkov splošne gimnazije. Eksperiment smo izvajali v dveh fazah, pri čemer sta se v vsaki fazi vlogi kontrolne in eksperimentalne skupine izmenjavali. Vsaka faza je vključevala okvirno tri tedne projektne dela z učenjem na daljavo. Prva eksperimentalna faza je vključevala delo na daljavo v kombinaciji tehnologije ter klasičnega učbenika in delovnega zvezka, druga faza pa samo delo v spletni učilnici. Merski instrument so bili testi in anketni vprašalniki – z uporabo te kombinacije raziskovalnih metod smo potrdili našo temeljno hipotezo, da se s sodobnimi pristopi pri pouku književnosti dosegajo književnovzgojni cilji (književne sposobnosti, književno znanje in vzgojni cilji) enako kakovostno kot pri klasičnem pouku.

Ključne besede: književnovzgojni cilji, učenje na daljavo, eksperiment, akcijsko raziskovanje, IKT

1 Uvod

Sodobna šola, v kateri postajajo elektronski mediji pomemben dejavnik organizacije pouka in obravnave učnih vsebin, poudarja pomembnost sodobnih metod učenja in poučevanja s sredstvi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Zato smo se vprašali: kakšne so možnosti za tak način dela pri književnem pouku v gimnaziji, ali s sodobnimi oblikami učenja, podprtimi s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, lahko dosegamo književnovzgojne cilje, ki so utemeljeni v sodobni didaktiki književnosti in so zastavljeni v učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah, ali na ta način tudi dosegamo višjo kakovost izobraževanja in posledično trajnejše znanje.

2 Teoretična izhodišča

V raziskavi smo izhajali iz temeljnih teoretičnih izhodišč, ki opredeljujejo sodoben pouk književnosti, pri čemer smo interdisciplinarno upoštevali spoznanja iz več virov, tj. literarne vede, didaktike književnosti, ved s področja IKT in metodologije pedagoškega raziskovanja.

2.1 Eksperiment in akcijsko raziskovanje v pedagoškem raziskovanju

V strokovni literaturi lahko najdemo zapise o pomanjkljivosti kvantitativnega raziskovanja v drugih znanostih kot naravoslovnih, saj kljub strogim metodološkim standardom (zanesljivost, objektivnost, ponovljivost ...) z natančnim merjenjem pojavov (testi, vprašalniki z vnaprej nanizanimi odgovori ...) ne morejo zagotoviti »večje povezanosti med teorijo in prakso« (Vogrinc 2008: 12) oz. »se dvomi o tem, ali je pri raziskovanju pojavov, v katere so vpleteni ljudje, sploh mogoče govoriti o splošnoveljavnih, objektivnih spoznanjih« (Vogrinc 2008: 13). Zato smo se vprašali, ali najdemo podporo za metodološko združevanje v strokovni literaturi. Ugotovili smo, da obstaja konsenz med obema metodološkima paradigama, govorimo lahko o »paradigmatskem relativizmu« (Mažgon 2008: 149), saj se oba koncepta lahko v raziskovalnem procesu uspešno prepletata. Izolacija enega izmed njiju ne poda objektivnega stanja oz. ob dejstvu, da je pedagoška stvarnost sestavljena iz več vidikov, bi lahko »spregledali pomembne podatke, če bi uporabili samo eno metodo« (Mesec 1998: 39). V teoriji prav tako zasledimo, da so raziskave tudi na manjšem vzorcu verodostojne in zanesljive. Pomembno je, da so skupine čim bolj konstantne, najboljše isti učenci, in da so »primerjalne skupine glede kvalitete praktika v čim bolj izenačenem položaju« (Sagadin 2003: 348). Te ugotovitve sovpadajo s spoznanji strokovnjakov, ki raziskujejo e-izobraževanje¹, pri čemer pod tem pojmom razumemo celovito informacijsko podporo izobraževalnemu procesu, in ki opozarjajo na temeljne napake tovrstnih raziskovanj. Glavna napaka dosedanjih raziskav e-izobraževanja je bila prav sama metodologija, zato so tudi vprašljivi njihovi rezultati, pri čemer sta ključni dve področji. Prvi je izbor kontrolne skupine: vedno se je primerjal multimedijski pristop s klasičnim načinom učenja in poučevanja, v resnici pa bi morala biti kontrolna skupina kar ena izmed eksperimentalnih. Druga napaka pa je izbor skupine glede na sposobnosti učencev in učiteljev. Vedno bo ostajal dvom, ali je res mogoče določiti enakovredno sposobne učitelje in učence eksperimentalne in kontrolne skupine (Gerlič 2000: 241).

2.2 Sodobni (specifični) didaktični pristopi za uresničevanje književnovzgojnih ciljev

Sodobna tehnološka podpora pouka prinaša drugačne didaktične vidike izobraževanja. Nekateri strokovnjaki pravijo, da bi se moral izobraževalni sistem »v osnovi

¹ V podobnem pomenu bomo uporabili tudi pojem *e-učenje* (prim. *Memorandum o vseživljenjskem učenju*, 2001. Ljubljana: MŠZŠ).

spremeniti, kar žal ni dosegljivo s trpanjem računalnikov v šolo, ampak je potrebna nova pedagoška paradigma« (Pivec 2004: 91), ker v tradicionalnem poučevanju IKT ne more izkazati vseh potencialov, ter da je nujno, »da se spopad za informacijsko paradigmo začne na izobraževalnem področju« (Pivec 2004: 194). Pivec meni, da je v sodobni šoli »nujen prehod k učenju, za katerega pa šola ni več najprimernejše okolje« (Pivec 2003: 533).

Tako je književni pouk v sodobni informacijski družbi nujno in, kot kažejo predstavitve posameznih projektov, tudi mogoče izvajati ob podpori IKT. Ker je »poglavitna dejavnost književnega pouka, njegovo izhodišče in cilj, branje literarnih besedil« (Krakar Vogel 2000: 44), se moramo najprej vprašati, kako je z branjem literature prek računalnika. Med učitelji slovenščine velja splošno prepričanje, da računalnik zavira branje. Na drugi strani pa nekateri naši strokovnjaki, npr. Hladnik, Blažič, Mazzini, ugotavljajo, da se »knjižna kultura nepreklicno umika novim oblikam pismenosti« (Hladnik 2002: 29), in menijo, da je obstoj literature, vezan na knjižne oblike, »nepotreben ekskluzivizem« (Hladnik 2002: 29), zato ne samo podpirajo in spodbujajo branje literature prek računalnika, interneta, ampak celo sami (so)ustvarjajo leposlovne zbirke na internetu. V tehnologiji vidijo popolno podporo branju, saj je učenec, ki ne zna brati, »trikrat prikrajšan: ne zna priti do tega, kar potrebuje, ne zna ravnati z orodji niti prebrati gradiva, ko se pojavi. Računalniška pismenost resnično le dviga pomembnost prvobitne pismenosti« (Kropp 2000: 157) oz. »zaradi računalnikov niso večšine branja in pisanja nič manj potrebne« in prav zaradi »njih postajajo celo bistvenega pomena« (Kropp 2000: 235). Menimo, da je branje vprašanje osebne izbire, odločitve posameznika, ne pa problem tehnologije, in da najnovejši preboj bralne tehnologije pomeni elektronska knjiga, vendar dolgoročno ni najpomembnejše vprašanje formata e-knjige, ampak še vedno ostaja temeljno »staro« vprašanje, koliko berejo ljudje in kaj si izberejo za branje (Hedges 2001: 121). Strinjamo se, da »elektronska komunikacija pomeni renesanso knjige, v kateri lahko ponovno najdemo vitalno možnost za rast naše individualnosti. Računalnik in internet pomenita le nov način v iskanju kvalitete življenja« (Javornik 2000: 52).

Branje in obravnavo književnih besedil ob podpori IKT v šoli pa zagovarja npr. Žvegljeva tako v magistrski kot doktorski raziskavi. Meni, da je potrebno vključevati IKT kot integralni del pouka slovenščine, pri čemer naj se omogoča sodelovanje učencev pri različnih skupnih projektih, pri (samo)vrednotenju znanja, učitelj kot moderator naj organizira različne učne situacije z IKT, ki omogočajo razvijanje sporazumevalne zmožnosti v aktivnih oblikah dela, še posebej projektnega. Tudi Krakarjeva spodbuja tovrstno obravnavo, kot jo je na primer prikazala s predstavijo modela obravnave reformacije in Trubarja z IKT. Grosmanova poudarja, da se je potrebno zavedati, da spremembe v življenju, s tem seveda tudi v življenju mladih, zahtevajo »radikalno prilagajanje književnega pouka v vseh možnih vzgojnih razsežnostih na njihove potrebe in zanimanje« (Grosman 2004: 118) in zato je »dosledno upoštevanje z vsemi njihovimi navadami in zanimanji edino sprejemljivo izhodišče za uspešno branje in usvajanje bralne zmožnosti« (prav tam). Prav tako se strinjamo s splošno priznano mislijo strokovnjakov na različnih

področjih vzgoje in izobraževanja, da je pouk uspešen le, če izhajamo iz stvarnega življenja, današnji učenci, ki so se že rodili v svet računalnikov, so »tista najtrša realnost, ki jo je potrebno dosledno upoštevati« (prav tam: 131), in zato »niti predmet, niti potreba po bralni zmožnosti, niti učitelj ne more biti prepričljiv, dokler ne prepriča učencev« (prav tam). Nadalje pravi, da otrokom šola »s tradicionalnimi predstavami o branju in usvajanju branja« (Grosman 2009: 11) celo odtuja branje, še posebej, ker večina učiteljev ni imela podobne izkušnje kot mladi, ki že v otroštvu vstopajo v svet digitalnih tehnik. Predlaga tako organizacijo pouka, ki bi vključevala digitalno komponento kot nujno za uspešno delovanje današnje mladine v enaindvajsetem stoletju.

Ena izmed možnosti je učenje na daljavo. Osnova tovrstnega izobraževanja je priprava ustreznega e-gradiva². Reboljeva (2008: 159) meni, da je e-učenje³, mi ga razumemo v pomenu spletno podprtega izobraževanja, največji razmah dobilo prav z multimedijo in interaktivnostjo, toda še vedno je prav besedilo ključni gradnik e-vsebin. Besedilo mora biti zato tako primerno organizirano strukturno kot likovno oblikovano. Ob tem se postavlja vprašanje, ali vizualno⁴ podprto gradivo spodbuja pouk branja in razvijanja bralne zmožnosti oz. doseganja književnovzgojnih ciljev v najširšem smislu enako kot branje samih »golih« tekstov. Ta problem bo sicer prišel v ospredje ob prihajajočih interaktivnih učbenikih in digitalnih literaturah. Naši dijaki pa s podobo še niso tako zaznamovani, saj so za enkrat še navajeni tradicionalnega branja in pouka. Podobno razmišlja Grosmanova, ki poudarja, da »interakcija z besedilom vedno terja bračev dejavni prispevek« (Grosman 2009: 13) in da ima ta še vedno največji pomen. Hkrati opozarja, da proces branja multimedijskih besedil ni več tradicionalno branje, ampak procesiranje mreže povezav in pomenov. Pri tem pa so še vedno »podobno kot pri linearnem procesiranju besedila pomembna tako bračev predznanje kot tudi sprotne pričakovanja, ki jih mora prilagajati glede na izbrane sestavine« (prav tam: 21).

Ob vprašanju podobe v povezavi z verbalnim je mogoče zaslediti in prepoznati zamenjavo paradigem ne samo v novomedijskih besedilih na splošno, ampak tudi v literarnih in pri obravnavanju teh besedil v šoli: če je za kulturo tiska značilna stabilnost, središčna in hierarhična organiziranost, sta za kulturo novih medijev značilni fleksibilnost in pluralnost; če tisk poudarja elitnost in avtorja, na drugi strani novi mediji množičnost in soobstoj popularnega in elitnega; če sta za tisk

² *E-gradiva* razumemo v najširšem smislu kot gradiva, pripravljena za delo z računalnikom. O tem podobno Dobnik, Nadja, idr. 2002: *Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo*. Maribor: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.

³ Ker obstaja neenotna terminologija, mi izraz največkrat uporabljamo v najširšem pomenu kot učenje z računalnikom, čeprav »je enačenje e-učenja in učenja na daljavo nedopustna redukcija. Bistvena prednost e-učenja je uporaba simulacije, ki omogoča učenje na izkušnji /.../, računalnik kot orodje za točno ponazarjanje izkustvenega sveta. Če e-učenje te razsežnosti ne izkorišča, je čista izguba časa« (Pivec 2004: 201).

⁴ Ne moremo namreč spregledati dejstva, da je sodobna kultura »vizualna kultura ali točneje kultura, opredeljena z vizualnim obratom, s prehodom od kulture, obvladane z modelom pisanja, h kulturi, ki ji načeljuje model podobe« (Strehovec 2007: 45).

značilni avtoritarna identiteta dokumentov in ekskluzivna delitev na literarno in naravoslovno kulturo, sta za elektronske medije značilni prilagajanje dokumentov uporabnikovim preferencam in povezovanje naravoslovnih in družboslovnih pristopov itd. (Strehovec 2007: 33). Tako branje multimedijskih besedil zahteva za razliko od tradicionalnega linearnega branja mrežo povezav in pomenov s slikovnim in drugim gradivom. To pa hkrati nakazuje le na enega izmed osrednjih in najširših problemov digitalne dobe – nove oblike branja in vprašanje verbalnega v pogojih novih medijev. Posebej inovativna dela na področju digitalnih literatur tako puščajo odprto vprašanje, kakšna je prihodnost verbalnega v času novih medijev in gibljivih podob na zaslonu oz. kakšno bo razmerje med besedo in podobo. Novo posttiskovno branje prinaša hibridnega bralca (poslušalca, gledalca, navigatorja ...), ki prehaja v gibanje, in potopljivost v večdimenzionalnih besedilih. Kljub vsemu pa menimo, da je še vedno potrebna domišljija, da se oblikuje zgodba, ki je sicer »klasično« povezana z natančnim opazovanjem umetniškega dela.

Reboljeva opozarja, da psihološke osnove e-učenja ostajajo enake kot pri klasičnem učenju, ob tem pa se je smiselno vprašati, kdaj moramo začeti s takšnim izobraževanjem ob dejstvu, da so danes rojeni otroci del informacijske družbe, a imajo drugačno izhodišče od tistih, ki smo vanjo vstopili kasneje. Za naš eksperiment in sam proces branja pri dijakih oz. za doseganje književnovzgojnih ciljev smo za izhodišče vzeli Appleyardovo spoznanje, ki ga izpostavi tudi Žbogarjeva v doktorski disertaciji, da imamo pred sabo bralca, ki ga v puberteti vidimo kot misleca, ki odkriva notranji jaz, intenzivneje čustvuje in še posebej pomemben dejavnik za učenca v tej fazi je socialni kontekst, znotraj katerega se posameznik razvija kot individuum, ki sledi tehnološkim iznajdbam in jih tudi dobro obvlada. Strinjamo se z njenim mnenjem, da je nujno izrabiti ta vidik odraščanja mladostnikov. Ne moremo pa mimo dvomov, da še ne vemo, kateri spoznavni procesi⁵ so vpleteni v multimedijsko učenje, ali je morda boljši dosežek tistih, ki so se učili z multimedijo, le izraz njihove višje motivacije, ki je posledica novega pristopa (Gerlič 2000: 241).

2.3 Opredelitve književnovzgojnih ciljev v sodobni didaktiki književnosti

Izhajali smo iz spoznanja, da sta na teoriji estetike recepcije in bralčevega odziva utemeljena sodoben književni pouk in oblikovanje književnovzgojnih ciljev tudi pri e-učenju, saj se tudi pri njem uresničuje temeljni cilj, tj. dejaven stik z literaturo in učenčevo doživljanje literature. V teoriji pa se razlikujejo pristopi pri doseganju tega cilja. Grosmanova recimo poudarja reflektirano branje z ustreznim pogovorom o literaturi. Kordiglova izpostavlja literarnoestetsko vzgojo z ustreznim literarnovednim znanjem, Schmid in po njem Dović poudarjata sprejemanje literature pri učencih kot nekaj relevantnega za njihovo življenje, vključno z literarnovednimi vsebinami.

⁵ Rezultati raziskave na Pedagoški fakulteti v Mariboru so sicer pokazali razlike v kognitivnih procesih pri učenju z multimedijo in besednim gradivom, prav tako razlike med moškimi in ženskami in nadarjenimi in povprečnimi (Gerlič, Ivan, in Jaušovec, Norbert, 1998: Spoznavni procesi pri multimedijsko posredovanem gradivu. *Sodobna pedagogika* 49/2. 197–206).

Še posebej je potrebno upoštevati ugotovitve Appleyarda, Rosenblattove, Applebeeja o negativnih učinkih pretirano analitičnih pristopov pri obravnavi književnih del. Tu se tudi srečamo s problemom obravnave odlomkov. Na eni strani tako Grosmanova s sklicevanjem na Barthesa, Welsha zavrača šolska berila z odlomki in njihovo interpretacijo kot tista, ki ustvarjajo nebralce, oz. kot tista, ki avtorje in njihova dela dojemajo kot zgodovinska dejstva, ki se jih učijo na pamet, način dela z odlomki pa sploh ne spodbuja domišljije. Na drugi Krakarjeva, Rosandić, Žbogarjeva, Bayard dokazujejo ustreznost tovrstne obravnave. Mi smo izbrali vsebine, določene v učnih načrtih, tako odlomke kot celotna besedila.

Književnovzgojni cilji, ki smo jih ob teh vsebinah določili in ki so pojasnjeni tudi v *Poglavjih iz didaktike književnosti* B. Krakar Vogel (2004) ter so vključeni v učni načrt, so:

- razvijanje književne sposobnosti: literarno branje (doživljanje, razumevanje, vrednotenje, izražanje), literarno raziskovanje in ustvarjalno pisanje,
- pridobivanje književnega znanja: usvajanje sistema informacij o književnosti,
- vzgojni cilji: ožji (književna kultura kot pozitiven odnos do pomena književnosti sploh in bralna kultura kot privzgojena bralna sposobnost in pozitiven odnos do dejavnosti branja) in širši vzgojni cilji (oblikovanje vrednostnega sistema, etičnih, nacionalnih, kulturnih vrednot).

3 Eksperiment

Eksperiment smo izpeljali v dveh fazah, tj. v dveh šolskih letih, vsaka faza pa je vključevala okvirno tri tedne projektnega dela z učenjem na daljavo. Prva eksperimentalna faza je vključevala delo na daljavo v kombinaciji tehnologije ter klasičnega učbenika in delovnega zvezka, druga faza pa samo delo v spletni učilnici. Na začetku eksperimenta in po vsaki fazi eksperimenta so dijaki izpolnjevali anketni vprašalnik, po vsakem tematskem sklopu pa pisali test.

3.1 Opis eksperimenta

Eksperiment smo izpeljali v dveh oddelkih prvih letnikov splošne gimnazije. Izbrana sta bila oddelka 1. a in 1. š (športni oddelek), oba s štirimi urami slovenščine na teden. Vsak oddelek je v vsaki fazi enkrat nastopil v procesu eksperimentalnega učenja na daljavo, drugič pa kot kontrolna skupina s klasičnim poukom v razredu, obakrat snovno in časovno vezano na učni načrt. Na začetku eksperimenta so dijaki izpolnili anketni vprašalnik, ki se je nanašal na njihova stališča do učenja na daljavo, njihovo konkretno rabo računalnika in pričakovanja novega načina dela.

V prvi fazi je bil najprej eksperimentalna skupina 1. š in je prek interneta obravnaval v dvanajstih urah tematski sklop antika s temami: splošno o obdobju, Homer: *Iliada*: 6. in 22. spev, Homer: *Odiseja*, Sofokles: *Kralj Ojdip*, Sofokles: *Antigona*,

splošno o rimski književnosti, Katul: *Blagoslov ljubezni*, Horac: *Epoda*, Petronij: *Satirikon: Efeška vdova*; 1. a je ta sklop obdelal⁶ klasično v razredu. Nato sta se skupini zamenjali in je 1. a kot eksperimentalna skupina na daljavo v trinajstih urah obdelal tematske sklope srednji vek, reformacija na Slovenskem, protireformacija in barok na Slovenskem⁷ s temami: evropska srednjeveška književnost, Dante: *Božanska komedija*, *Smrt grofa Ugolina*, slovenska srednjeveška književnost, *Brižinski spomeniki*, ostali srednjeveški spomeniki na Slovenskem, reformacija na Slovenskem, Trubar: *Prozi zidavi cerkva*, Trubar: *Te cerkve božje ...*, protireformacija in barok na Slovenskem, Janez Svetokriški: *Na noviga lejta dan*; 1. š pa kot kontrolna skupina klasično v razredu. Po celotni obravnavi posameznega sklopa (prvič po antiki, drugič po srednjem veku, enkrat torej kot eksperimentalna skupina, drugič kot kontrolna) so dijaki iz obeh razredov na isti dan v zaporednih urah pisali test objektivnega tipa, na koncu prve faze eksperimenta, tj. po obravnavi tako antike kot srednjega veka, pa so izpolnili še anketni vprašalnik. Čeprav se različni strokovnjaki strinjajo, da razne oblike testnih preverjaj umetnostnih besedil vodijo k nepriljubljenosti branja, »še vedno niso našli bistveno drugačne rešitve za preverjanje branja« (Grosman 2004: 197). Osrednja metoda pouka književnosti pri obeh skupinah – tako eksperimentalni kot kontrolni – je bila šolska interpretacija.

V drugi fazi eksperimenta, ki je potekala po enakem modelu kot prvo leto, smo želeli tudi primerjati rezultate, dosežene ob kombinaciji učbenika, delovnega zvezka in tehnologije, z rezultati, doseženimi z multimedijo in interaktivnostjo v spletni učilnici. Zaradi objektivnejših rezultatov sta bila v nadaljevanje eksperimenta vključena že omenjena razreda iz prvega leta, leto kasneje seveda 2. a in 2. š. Tokrat je najprej v vlogi eksperimentalne skupine nastopil razred 2. a in v učenju na daljavo v enajstih urah obdelal tematski sklop svetovna romantika, 2. š je ta sklop obdelal klasično⁸ v razredu, nato pa sta se vlogi eksperimentalne in kontrolne skupine zamenjali. Kot eksperimentalna skupina v učenju na daljavo je bil nato 2. š in je v dvanajstih urah obravnaval v spletni učilnici tematski sklop slovenska romantika, medtem ko je 2. a ta sklop obdelal klasično pri pouku. Uporabili smo multimedijsko gradivo za dva tematska sklopa v drugem letniku, vezana snovno in časovno na učni načrt, tj. romantika v svetovni književnosti: splošno o obdobju, Goethe: *Trpljenje mladega Wertherja*, Heine: *Lorelei*, Byron: *Romanje grofča Harolda*, Leopardi: *Sam sebi*, Lermontov: *Jadro*, Puškin: *Jevgenij Onjegin* in *A. P. Kernovi* in književnost slovenske romantike: splošno o obdobju, France Prešeren: *Hčere svet*, *Slovo od mladosti*, *Krst pri Savici*, *Sonetje nesreče*, *Sonetni venec*, *Pevcu*, *Zdravljica*, *Nezakonska mati*, *Neiztrohnjeno srce*. Samo spletno e-gradivo ni bilo le vir znanja, ampak je od učenca zahtevalo tudi večjo aktivnost. Dijak je napredoval iz aktivnosti v aktivnost oz. od nižjih taksonomskih znanj do višjih.

⁶ Za klasično delo v razredu smo uporabljali *Branja 1* in priročnika *Stežice do besedne umetnosti 1* in *Vadnica književnosti*.

⁷ V nadaljevanju bomo uporabljali za vse te tri tematske sklope samo izraz *srednji vek* zaradi večje preglednosti (ekonomičnosti).

⁸ Za klasično obravnavo v razredu smo uporabljali *Branja 2* in *Stežice do besedne umetnosti 2*.

Doseganje ciljev v obeh fazah smo merili na dva načina. S kvantitativno metodo smo ob testu objektivnega tipa merili doseganje književnega znanja in književne sposobnosti, predvsem razumevanje. S kvalitativno metodo pa smo ovrednotili stališča dijakov tako do književnega znanja kot književnih sposobnosti, od bralnih sposobnosti nas je posebej zanimala stopnja doživljanja. Spraševali smo se tudi o uresničenosti vzgojnih ciljev, tj. bralne in književne kulture; za to smo pripravili anketni vprašalnik z vprašanji odprtega in zaprtega tipa. Hkrati nas je zanimalo, ali in kako se kažejo negativni vplivi računalnika, ki jih ugotavljajo raziskovalci, pri učenju na daljavo. Opazovali smo še tehnološki vidik rabe računalnika, predvsem, ali je učenje na daljavo vplivalo na spremembo v rabi računalnika pri dijakih. Tako test znanja kot vprašalnik sta bila anonimna. Nekateri dijaki so se na teste podpisali, ker so želeli povratno informacijo o doseženem številu točk in oceno. Željo sem jim izpolnila, a število točk oz. ocene, pridobljene v eksperimentu, niso vplivale na nobeno oceno v letniku. Podatke smo obdelali z računalniškima programoma SPSS in Excel.

3.2 Ugotovitve

Temeljno hipotezo, da se z IKT dosegajo književnovzgojni cilji enako kakovostno kot s klasičnim delom v razredu, smo razdelili na tri področja. Povzeli bomo bistvena spoznanja.

V opazovanju doseganja književnovzgojnih ciljev prvega, ožjega sklopa smo ugotovili:

1. Večina, tj. 85,4 % dijakov, je literarna besedila **doživljala** drugače (nihče ni pojasnil, kaj in kako je doživljal drugače) kot pri običajnem pouku (v prvi fazi 89,4 %), od tega 75 % (v prvi fazi 92,3 %) v 2. a in vsi (v prvi fazi 85,7 %) v 2. š. Jih je pa večina (65 %) v drugi fazi **doživljala** književnost drugače kot v prvi fazi učenja na daljavo, pri čemer so kot najpogostejši vzrok navajali boljše spletne strani.
2. Večina dijakov (68 %) je v anketnih vprašalnikih zapisala, da je glede na prvo fazo eksperimenta imela **manjše** težave z **usvajanjem** znanja, kar je še posebej pomembno, saj večina (57,4 %) že v prvi fazi s tem ni imela težav. Tokrat so imeli več težav z **razumevanjem literarnih besedil** v 2. š (41,2 %) kot v 2. a (29,2 %), v prvi fazi ravno obratno (več težav v 1. a (38,5 %) kot v 1. š (14,3 %)), kar sovпада z rezultati testa. Z **razumevanjem strokovnih besedil** v 2. š ni imel težav nihče, v 2. a pa jih je imelo 16,7 % (zopet obratno kot v prvi fazi: več v 1. š (23,8 %) kot v 1. a (11,5 %)). **Vsebine za učenje** so se večini dijakov zdele **bolj zanimive** kot v prvi fazi, od tega v 2. š 88,2 % in v 2. a 87,5 % (v prvi fazi so se zdele zanimive v 1. š 38,1 %, v 1. a 26,9 %). So se pa te vsebine zdele **pregledne** večini v 2. a (70,8 %) in 2. š (76,5 %), v prvi fazi 76,2 % v 1. š in 57,7 % v 1. a; da so **bolj obsežne**, je odgovorila približno polovica, ostala polovica dijakov na to ni odgovorila, le en dijak je menil, da so **preobsežne**. Prav tako je večina v obeh razredih (v 2. a 87,5 %

in v 2. š 88,2 %) ocenila, da so **vprašanja za preverjanje bolj primerna** kot v prvi fazi, čeprav jih je tudi takrat večina – 87,2 % – menila, da so bila primerna, in sicer 90,5 % v 1. š in 84,6 % v 1. a. Moramo pa poudariti, da so bile povprečne ocene glede na prvo fazo višje, 4 in 3,5 (v prvi fazi 3,2 in 2,1 – nižja od kontrolne z 2,2).

- Književnost se zdi **primerna** za obravnavo na daljavo večini dijakov (97,6 %), od tega za razliko od prve faze, ko jih je tako mislilo več v 1. š kot v 1. a, vsem iz 2. a in 94,1 % iz 2. š. Delo ob računalniku je večino dijakov **enako ali bolj navdušilo za literaturo** kot pri običajnem pouku in večino tudi **bolj** kot v prvi fazi učenja na daljavo.

Znotraj drugega področja, tj. pedagoško-psihološkega, smo ugotovili:

- Večina dijakov se je tako kot v prvi fazi eksperimenta v obeh oddelkih počutila **enako ali bolje** pri delu z računalnikom, od tega v 2. š več **bolje** kot **enako**, v 2. a pa obratno. Skoraj vsi pa so se počutili **bolje** kot v prvi fazi. Večini (95 %) se je tovrstno delo zdelo **zelo zanimivo** glede na prvo fazo. Prav tako je bila večina (41 %) tako kot v prvi fazi **enako** (v prvi fazi 36,2 %) ali **manj obremenjena**, tj. 44 % (v prvi fazi 44,7 %), glede na klasičen pouk. **Manj obremenjena** glede na prvo fazo je bila polovica dijakov iz 2. a. Če to povežemo z **izdelavo urnika**, ugotovimo, da ga večina (85 %) dijakov še vedno ni imela izdelanega. So pa v obeh oddelkih ocenili svojo **aktivnost pri učenju na daljavo boljše** kot pri rednem pouku, prav tako **bolje** kot pri učenju na daljavo v prvi fazi, kar sovпада z boljšimi rezultati testa.
- Prav tako se je potrdila hipoteza, da so **zreli** za samostojno učenje na daljavo, saj tako meni 78 % (v prvi fazi 70,2 %) vseh dijakov, razlika je med oddelkoma, saj se enako kot v prvi fazi večina v 2. š čuti **bolj zrelo** kot v 2. a. To tudi sovпада z njihovo željo, da si 90,2 % dijakov še želi tovrstnega učenja (v prvi fazi 74,5 %). Prav tako je razlika med razredoma, saj si želi več takšnega dela več dijakov v 2. š – 94,1 % (v prvi fazi 81 %) – kot v 2. a, tj. 87,5 % (v prvi fazi 69,2 %).

V tretjem segmentu hipotez, vezanih na tehnološko področje, pa ugotavljamo:

- Večini (36,6 %) se zdi kombinacija tehnologije, učbenikov in delovnih zvezkov **manj ustrezna** v primerjavi s celotnim spletnim gradivom.
- Večina, tj. 75,6 % (v prvi fazi 85,1 %), je imela **manjše** tehnične težave pri dostopanju do učnih vsebin in nalog v primerjavi s prvo fazo eksperimenta učenja na daljavo, skoraj enako v obeh razredih. Večina jih je v prvi fazi navedla kot največji vzrok za težave pri dostopanju do vsebin **pomanjkanje časa** (42,6 %), v drugi pa je ta vzrok na drugem mestu s 34 %. Dijaki so na prvo mesto postavili možnost **drugo**, a te možnosti ni nihče nikjer pojasnil. Izkušnja z učenjem na daljavo v drugem letu je v primerjavi s prvo fazo pokazala, da so se ponovno deloma spremenile navade v rabi računalnika in da so še vedno razlike v rabi računalnika med fanti in dekleti (fantje ga več uporabljajo za igranje igrice, dekleta pa za pisanje in pogovor).

3. Znotraj posameznih anketnih odgovorov se v obeh fazah eksperimenta potrjuje naša ugotovitev, da so dijaki športnega oddelka **bolj navdušeni nad delom z računalnikom** kot njihovi vrstniki iz navadnega splošnega oddelka a. Toda za dijake tega oddelka je pomembno, da je pri njih po prvi izkušnji učenja na daljavo bistveno zraslo zanimanje za tovrstno delo.

Skupaj s posameznimi sklopi znotraj temeljne hipoteze lahko zaključimo, da večina dijakov literarna besedila doživlja drugače kot pri običajnem pouku, enako ali bolj razume in sprejema literarna besedila kot pri običajnem pouku, je enako ali bolj navdušena nad literaturo kot pri običajnem pouku, se počuti enako ali boljje pri delu z računalnikom kot pri običajnem pouku, hkrati jim ta način predstavlja zanimivejši pristop k učenju kot običajni pouk, zato je večina dijakov bolj motivirana za delo in manj obremenjena kot pri običajnem pouku, obenem pa se večina dijakov čuti dovolj zrela za samostojno učenje na daljavo. Boljši rezultati učenja na daljavo se dosegajo z gradivom, pripravljenim v spletni učilnici, kot v kombinaciji tehnologije in učbenikov. Ugotavljamo, da je športni oddelek bolj naklonjen učenju na daljavo kot navadni splošni oddelek in da učenje na daljavo deloma spremeni navade dijakov v rabi računalnika.

S tem smo dokazali, da je pri pouku književnosti raba IKT smiselna in didaktično upravičena. Učenje na daljavo uvajamo postopno, vsaj kot občasen projekt pri obravnavi določenega učnega sklopa. Še vedno pa ostajajo osrednji pomisleki glede izbranega virtualnega učnega okolja:

- primernost posameznih nalog za e-učenje pri književnem pouku (ni ustreznih računalniških programov za preverjanje nalog višjih taksonomskih stopenj),
- učna pot je v celoti predstavljena na začetku – ne moremo je spreminjati, dokler ne naredimo evalvacije (to je lahko v primerjavi s klasičnim načinom slabost, ker tam lahko takoj ukrepamo in spremenimo način dela),
- digitalna besedila so začasna, vstop vanje in njihova berljivost nista nekaj samoumevnega, saj so podprta s posebno programsko opremo, ki ima omejeno časovno komponento in zastara (tudi naša spletna stran z e-gradivi prve faze eksperimenta zaradi zamenjave strežnika ne obstaja več),
- če učno gradivo ni pripravljeno kakovostno, je lahko slabo gradivo tudi izvor slabše motiviranosti učencev za delo: redko je vzrok nemotiviranosti zgolj pozicija učenca pred računalnikom, kot nam je pokazal eksperiment.

Ker pa so dijaki tako v projektih učenja na daljavo, ki smo jih izvajali, kot v samem eksperimentu opozorili, da je bistvena pomanjkljivost tovrstnega učenja pomanjkanje socialne interakcije, menimo, da bo potrebno v prihodnosti za učenje na daljavo izkoristiti tudi družbene medije, tista spletna orodja, ki bi dijakom omogočala deliti mnenja, izkušnje.

4 Zaključek

Dokazali smo, da je IKT dovolj močan vzvod sprememb za pouk književnosti. Hkrati se že zavedamo, da nove digitalne literature napovedujejo zahteve po novih pedagoško-psiholoških spoznanjih o učenju in poučevanju ter literarnovednih izhodiščih. Obenem pa literatura še vedno ostaja »nekakšen laboratorij oziroma poligon, kjer se bolj sproščeno kot kje drugje (sproščeno zato, ker se bralca zaradi fikcijskega značaja neposredno ne zavezuje za akcijo) iščejo alternativne rešitve človeškim problemom« (Hladnik 1995: 321). Za nove generacije skoraj gotovo v e-obliki, pri čemer pa nekateri avtorji že razmišljajo o izobraževanju v (post)informacijski družbi.

Literatura

Čampelj Jurečič, Renata, 2012: *Doseganje književnovzgojnih ciljev z uporabo novih metod ob podpori informacijsko-komunikacijske tehnologije v gimnaziji: doktorska disertacija*. Ljubljana.

Gerlič, Ivan, 2000: *Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju*. Ljubljana: DZS.

Gerlič, Ivan, 2003: Pedagoško-didaktični vidiki izobraževanja na daljavo. Geder, Mateja (ur.): *E-izobraževanje doživeti in izpeljati: zbornik strokovne konference*. Maribor: Doba. 41–54.

Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.

Grosman, Meta, 2009: Razmerja med slikovnimi in besednimi sestavinami sporočil. Vintar, Jelka (ur.): *Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 9–24.

Hedges, Burke, 2001: *Z branjem do bogastva*. Ljubljana: Amalietti & Amalietti.

Hladnik, Miran, 1995: Količinske in empirične raziskave literature. *Slavistična revija* 43/3. 319–339.

Hladnik, Miran, 2002: *O spremenjeni vlogi literature, literarne vede in literarne vzgoje*: <http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/mh/bukar_slo.html>. (Dostop 2. 2. 2011.)

Javornik, Miha, 2000: Elektronska komunikacija in prihodnost knjige. Ivšek, Milena (ur.): *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 46–52.

Javornik, Miha, 2002: O predvidljivosti in nepredvidljivosti v razvoju kulture. *Slavistična revija* 50/2. 171–182.

Književnost romantike v 2. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol: <<http://moodle.ledina.si/course/view.php?id=27>>. (Dostop 11. 7. 2013.)

Krakar Vogel, Boža, 2000: Skice za prenovu pouka književnosti. Ponovno k vprašanju kako poučevati književnost. *Slovenščina v šoli* 5/2–3. 43–47.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Kropp, Paul, 2000: *Vzgajanje bralca. Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- Mažgon, Jasna, 2008: *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mesec, Blaž, 1998: *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Pivec, Franci, 2003: Informacijska paradigma v izobraževanju. Novaković, Sašo (ur.): *Dnevi slovenske informatike 2003: zbornik posvetovanja*. Ljubljana: Slovensko društvo Informatika. 533–537.
- Pivec, Franci, 2004: *Informacijska družba*. Maribor: Subkulturni azil.
- Rebolj, Vanda, 2008: *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.
- Sagadin, Janez, 2003: *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Strehovec, Janez, 2007: *Besedilo in novi mediji: od tiskanih besedil k digitalni besedilnosti in digitalnim literaturam*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Vogrinc, Janez, 2008: *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žbogar, Alenka, 2002: *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi: doktorska disertacija*. Ljubljana.
- Žveglič, Marija, 2010: *Raba informacijsko-komunikacijskih tehnologij za doseganje ciljev pri pouku slovenščine v osnovni šoli: doktorska disertacija*. Ljubljana.