

razrezanka kot nova tehnika za razvijanje in merjenje sposobnosti logičnega mišljenja (JiS 1974/5).

*Kar smo navedli, je samo del njegovih naporov. Njegova bibliografija obsega čez sto enot. To so samostojne publikacije, raziskave, recenzije, strokovni članki v Jeziku in slovstvu ali Otroku in knjigi ter poljudni članki v Prosvetnem delavcu, Naših razgledih, Koroškem fužinarju in drugih.*

*Naš jubilarant je nadarjen za kritiko in iznajdenje novega, združuje bogato znanje slovenistike in poznavanje psihologije otrok in se je zmeraj pripravljen razdajati v pedagoškem delu. Didaktika (metodika) slovenskega jezika in književnosti pri nas še nima takega ugleda in razvitosti kot npr. jezikoslovje ali literarna zgodovina; ta primanjkljaj vse prepogosto plačujemo z usposabljanjem učiteljev začetnikov po neracionalni metodi poskusov in napak in z vse preveč pogostim odporom učencev do učenja materinščine. Delo na naših šolah zahteva čedalje večjo integracijo strokovnega ter pedagoškega in psihološkega znanja. Stanko Kotnik že dolga leta zanesljivo hodi po poti, kjer se vsa ta znanja stikajo, in kaže pravo smer tudi nam. Ob njegovem življenjskem jubileju mu želimo, da bi ostal še naprej takšen, kakršen je, in da bi mu uspelo spraviti v tisk izbor njegovih didaktičnih prispevkov, ki mu je že določil pomenljiv naslov SPODBUDE.*

France Žagar  
Pedagoška akademija v Ljubljani

## Didaktične izkušnje

### UČITELJEV GOVORNI VZOR KOT SREDSTVO SPODBUDE\*

#### 1. RAZČLENITEV RAZISKAVE

##### 1.1 Namen raziskave

V raziskavi sem analizirala, kakšna jezikovna sredstva uporabljajo učenci za izražanje zunajjezikovne dejanskosti, predstavljene v obliki poskusa.

Zanimalo me je, kako učiteljev vzor vpliva na izbiro poimenovanj za predmete, dejanja, dogajanja in stanja, na izražanje razmerij med predmeti in na to, kako učenci predstavijo razmerja med dejanji oziroma njihovo časovno zaporedje.

Poleg tega sem bila pozorna tudi na to, kako pogosto in katera sredstva nadpovedne skladnje uporabljajo ter kakšne napake delajo pri tem.

\* Raziskava je potekala pod vodstvom prof. dr. Olge Kunst-Gnamuš.

## 1.2 Delovna podmena

Pričakovala sem, da bo učiteljev govor ugodno vplival predvsem na natančnejše poimenovanje zapletenejše zunajjezikovne dejanskosti.

Po drugi strani je obstajala možnost, da bi prek vzora zamejila raznolikost upovedovalnih idej in izbiro različnih izraznih možnosti.

Učiteljev vzor ni vedno najbolj ustrezen didaktični postopek za razvijanje bogastva različnih poimenovanj, vendar sem se kljub temu odločila zanj, saj je narava besedilnega vzorca – opisa postopka taka, da zahteva objektivno opisovanje.

## 1.3 Potek raziskave

Na osnovni šoli Borisa Kidriča v Ajdovščini sem učencem dveh sedmih razredov pokazala poskus s tremi jogurtovimi lončki in listom papirja formata A 4.

V 7. c razredu je bilo 28 učencev. Poleg prikaza poskusa sem jim tudi povedala, kaj in kako delam. V nadaljevanju naloge bom ta razred označevala kot poskusni. (7. c:  $n = 28$ ; poskusni (P))

Vnaprej sem si skrbno pripravila spremno besedilo k poskusu. Pazila sem, da iste predmetnopolomske sestavine nisem vsakokrat poimenovala ponovno, ampak sem zanje uporabila, če je bilo mogoče, različne navezovalne izraze.

Dejanja sem poimenovala tako natančno, da bi lahko vsakdo, četudi poskusa ne bi videl, razumel, kako poteka.

Največ težav so mi pri sestavljanju povzročila navodila za izdelavo harmonike oziroma pahljače.

Hotela sem si pomagati z opisi za zgibanje papirja v knjigah za otroke, kjer je opisano, kako izdelujemo različne igrače iz papirja (Papirnata deteljica, Origami), in v delovnem zvezku za tehnični pouk za 5. razred, kjer je prikazan podoben poskus, vendar z nobe-nimi od teh navodil nisem bila zadovoljna, saj si vsa pomagajo s slikovno priložo. Tako je navodilo omejeno na napotek, da je potrebno papir prepogniti po črticah, kot kaže slika, ali ga stopničasto nagubati oziroma zgibati v ozkih pasovih. Za pomoč sem učencem na tablo napisala tudi strukturo, kakršno naj bi imela njihova besedila:

1. NASLOV IZBERI SAM!
2. KAJ SMO POTREBOVALI
3. NEUSPELI DEL POSKUSA
4. USPELI DEL POSKUSA

in opombo, naj natančno opišejo tudi, kako sem ravnala s papirjem.

Da bi lahko ugotovila, kako učiteljev vzor vpliva na govor oziroma pisanje učencev, sem v 7. č razredu, kjer je bilo 29 učencev (7. č,  $n = 29$ ; kontrolni (K)), poskus samo pokazala.

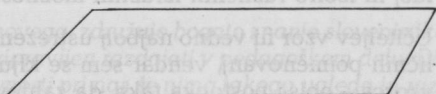
Učenci v obeh razredih so me spraševali, če lahko postopek narišejo namesto opišejo, kar kaže na njihovo zadrego in nemoč pri ubesedovanju tega, kar so videli.

Odločitev o tem, kakšen naj bo naslov, sem prepustila njim samim, čeprav so me vsi, celo večkrat v istem razredu, prosili, naj jim povem, kako naj naslovijo opis.

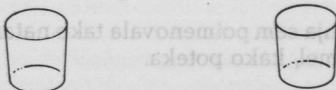
Za enoto raziskave sem vzela razred kot celoto.

## SPREMNO BESEDILO

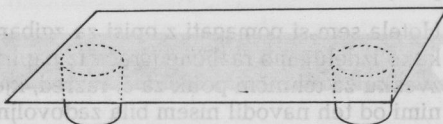
## SLIKOVNA PREDSTAVITEV ZU- NAJJEZIKOVNE DEJANSKOSTI



Za poskus, ki vam ga bom pokazala,  
potrebujem LIST PAPIRJA in TRI  
LONČKE.

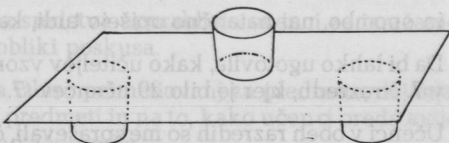


DVA OD NJIH bom postavila na mizo  
in ČEZNJU položila PAPIR.



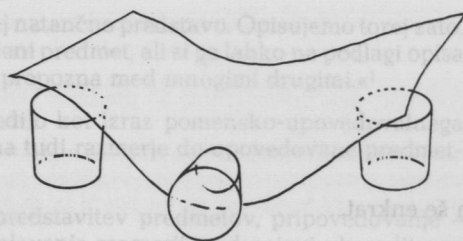
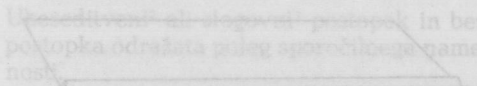
1.1. Nemara raziskave

Rada bi naredila tako trden MOST, da  
bi TRETJI LONČEK stal na NJEM.



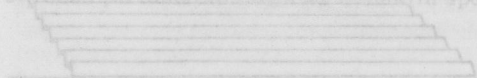
Kaj mislite, mi bo uspelo?

ki je ne vidi ali je ne pozna, lahko ustvari o njej natančno predstavitev pri pomoči avtorja. Opisujemo torej tisto, kar vidimo in čujemo, ne pa tisto, kar želimo, da bi bilo. Če želimo, da bi bilo, moramo najprej narediti nekaj, kar ga naredi resničnostjo. To je tisto, kar vidimo in čujemo, ne pa tisto, kar želimo, da bi bilo. Če želimo, da bi bilo, moramo najprej narediti nekaj, kar ga naredi resničnostjo.



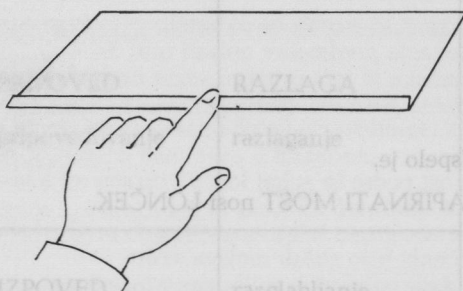
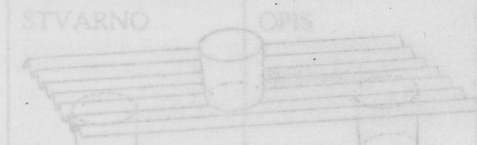
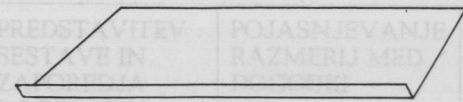
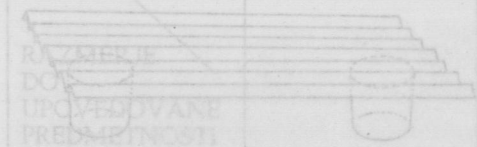
**MOST IZ PAPIRJA** se je podrl.

predstavitev pri pomoči avtorja. Opisujemo torej tisto, kar vidimo in čujemo, ne pa tisto, kar želimo, da bi bilo. Če želimo, da bi bilo, moramo najprej narediti nekaj, kar ga naredi resničnostjo. To je tisto, kar vidimo in čujemo, ne pa tisto, kar želimo, da bi bilo. Če želimo, da bi bilo, moramo najprej narediti nekaj, kar ga naredi resničnostjo.



Jaz pa bi vseeno rada sestavila tak **MOST**, ki bi nosil **LONČEK**.

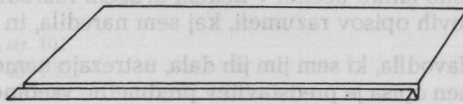
Poskusila bom tako.



**PAPIR** bom po dolžini prepognila v širini približno 2 cm in s pritiskom prsta utrdila rob.

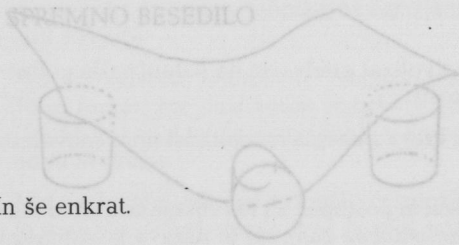
Besedila, ki so jih napisali učenci, so opisi postopka. Učence sem opozorila, naj me pri mojem delu natančno opazujejo (v poskusnem razredu tudi postopke) saj bi mi to, kar jim bom pokazal, opisali tako natančno, da bodo lahko učenci v nekem drugem razredu, ki poskusa ne bodo videli, na podlagi njih opisov razumeli, kaj sem naredila in bode znali isto narediti tudi sami.

**LIST** bom nato obrnila in **GA** znova prepognila v obratni smeri.





## SPLETNO BESEDILLO

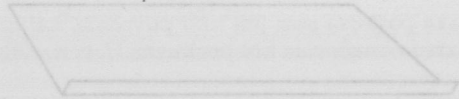


In še enkrat.

Postopek bom ponavljala, dokler ne bo ves LIST stopničasto naguban.

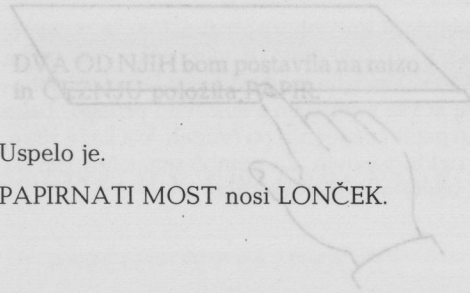
Prepognila bom tolikokrat, da bom porabila ves PAPIR.

HARMONIKA je končana.



Poskušila bom znova.

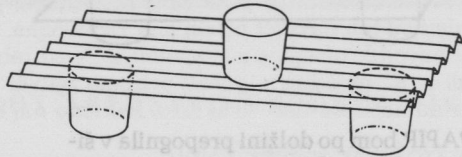
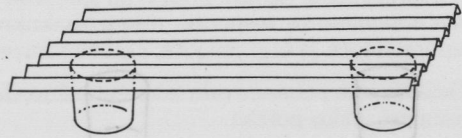
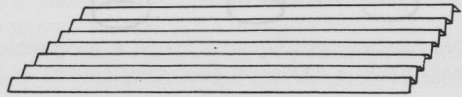
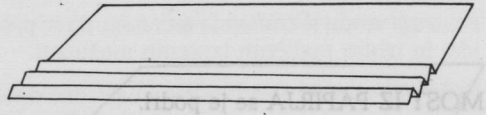
HARMONIKO bom položila čez LONČKA. TRETJEGA pa postavila NANJO.



Uspelo je.

PAPIRNATI MOST nosi LONČEK.

## SLIKOVNA PREDSTAVITEV ZUNAJJEZIKOVNE DEJANSKOSTI



## 2. JEZIKOVNE ZNAČILNOSTI BESEDILNEGA VZORCA – OPISA POSTOPKA

Besedila, ki so jih napisali učenci, so opisi postopka.

Učence sem opozorila, naj me pri mojem delu natančno opazujejo (v poskusnem razredu tudi poslušajo), saj bi rada, da bi mi to, kar jim bom pokazala, opisali tako natančno, da bodo lahko učenci v nekem drugem razredu, ki poskusa ne bodo videli, na podlagi njihovih opisov razumeli, kaj sem naredila, in bodo znali isto narediti tudi sami.

Navodila, ki sem jim jih dala, ustrezajo namenu, ki ga Gnamuševa pripisuje opisu. »Namen opisa je predstavitev predmetne vsebine, natančna in stvarna, tako da si naslovnik,

ki je ne vidi ali je ne pozna, lahko ustvari o njej natančno predstavo. Opisujemo torej zato, da naslovnik prepozna izgubljeni, skriti, zaželeni predmet, ali si ga lahko na podlagi opisa predstavlja, ga nariše ali izdelata, da ga lahko prepozna med mnogimi drugimi.«<sup>1</sup>

Ubeseditveni<sup>2</sup> ali slogovni<sup>3</sup> postopek in besedilo kot izraz pomensko-upovedovalnega postopka odražata poleg sporočilnega namena tudi razmerje do upovedovane predmetnosti.

Razpredelnica pokaže, da so opisovanje – predstavitev predmetov, pripovedovanje – predstavitev dogajanja in razlaganje – pojasnjevanje razmerij med pojavi ubeseditveni postopki, pri katerih je sporočevalčev odnos do predmetnosti objektivni in stvarni; medtem ko oris, izpoved in razglabljanje (v manjši meri tudi obravnavanje in utemeljevanje) kažejo subjektiven odnos do zunajjezikovne dejanskosti, iz njih lahko razberemo, kako je sporočevalec doživel posamezne pojave, kakšne predstave so vzbudili v njegovi duševnosti predmeti in dogodki, o katerih sporoča.

SPOROČILNI NAMEN  RAZMERJE DO UPOVEDOVANE PREDMETNOSTI	PREDSTAVITEV PREDMETNE VSEBINE	PREDSTAVITEV SESTAVE IN ZAPOREDJA DOGODKOV	POJASNJEVANJE RAZMERIJ MED DOGODKI
STVARNO	OPIS  opisovanje	PRIPOVED  pripovedovanje	RAZLAGA  razlaganje
SUBJEKTIVNO ČUSTVENO IN VREDNOSTNO ZAZNAMOVANO	ORIS  orisovanje	IZPOVED  izpovedovanje	razglabljanje  obravnavanje  utemeljevanje

<sup>1</sup> Olga Kunst-Gnamuš: Razumevanje in tvorjenje besedila str. 101.

<sup>2</sup> Olga Kunst-Gnamuš: Razumevanje in tvorjenje besedila str. 100.

<sup>3</sup> J. Dular, T. Korošec: Slovenski jezik 3, str. 633.

Z opisom torej sporočevalec objektivno predstavi naslovniku določeno predmetno vsebino; razčleni jo na sestavine, izrazi njihova medsebojna razmerja in jim pripiše lastnosti.

Upovedovana predmetnost so predmeti, živali, rastline, osebe, prostori, razpoloženja.<sup>4</sup>

Tudi v učbeniku za srednje usmerjeno izobraževanje Slovenski jezik 3 piše, da pri opisovanju sporočamo čutne vtise in umska spoznanja o lastnostih pojavov. Pojavi so konkretni, snovni predmeti ali pa pojmi in dogajanja.<sup>5</sup>

V strokovni literaturi je natančneje razčlenjen le opis predmetov.

Avtorja učbenika Slovenski jezik 3 sicer navajata, da razlikujemo med statičnim (nepremični predmeti in premični predmeti v trenutku mirovanja) in dinamičnim opisovanjem (prikazovanje trajnega ali ponavljajočega se dejanja, ki ne sme biti posamezen, enkratni zgodovinski dogodek), vendar slednjega ne označita natančno, saj zapišeta le, da: »Tedad uporabljamo nekaj več glagolov kakor pri statičnem opisovanju, zato je podobno pripovedovanju ali razlaganju.«<sup>6</sup>

Tudi Jože Toporišič v Slovenskem knjižnem jeziku I razlikuje med opisom predmeta in podajanjem kakega poteka. Za slednje trdi, da se moramo držati časovnega zaporedja dejanj. Če pa pride pri predmetu naenkrat do različnih premikov, jih prikazujemo po načelu medsebojne odvisnosti.<sup>7</sup>

V jezikovni vadnici za 6. razred osnovne šole Naš jezik piše France Žagar, da lahko ubesedimo delovni postopek na dva načina, strokovno ali leposlovno. Navaja, da je za strokovni opis (recept, navodilo, pravila) potrebno opisati vsa sredstva in opravila, ki so potrebna za izvršitev kakšnega dela; leposlovni opis dela (v doživljajskem spisu, črtici ali večjem proznem delu) pa opisuje postopek manj natančno, lahko opozori tudi na uporabo neustreznih sredstev ali postopka.<sup>8</sup>

Učenci so morali, če so hoteli opisati vse, kar sem jim pokazala, poleg natančnega poimevanja predmetov opisati tudi dejanja, dogajanja in stanja in njihova medsebojna pomenka (v tem primeru samo časovna) razmerja.

Za razumevanje poteka poskusa nepotrebno, a vendar možno, je bilo tudi pojasnjevanje vzročno-posledičnih zvez med dejanji in rezultati dejanj. Na primer: zakaj se papirnati most podre in zakaj lonček ostane na nagubanem papirju.

Sama sem se temu izognila, zato predvidevam, da bo vzročnih razlag več v razredu, kjer učenci niso slišali mojega vzora.

Opisovanje poskusa – določenega postopka – je potemtakem dinamično opisovanje, saj to ni enkrat neponovljiv dogodek, vezan na določen čas in kraj dogajanja, pa tudi ne na določenega izvajalca.

Težišče opisa postopka je na predstavitvi sestave in zaporedja dogodkov, opisu dejanj, dogodkov in stanj, med katerimi je nujno vzpostaviti časovna razmerja. Vse faze so nujno potrebne za razumevanje celote, zato nobene ne smemo izpustiti, prav tako zaporedje ne-

<sup>4</sup> Olga Kunst-Gnamuš: Razumevanje in tvorjenje besedila str. 101.

<sup>5</sup> J. Dular, T. Korošec: Slovenski jezik 3, str. 63.

<sup>6</sup> J. Dular, T. Korošec, Slovenski jezik 3, str. 65.

<sup>7</sup> Jože Toporišič: Slovenski knjižni jezik 1, str. 221.

<sup>8</sup> France Žagar: Naš jezik 6, str. 147.

katerih dejanj ni zamenljivo, saj določene stvari ne moremo narediti, če prej nismo naredili nekaj drugega.

Poročanje o dogodkih in njihovem časovnem zaporedju pa je lastnost pripovedovanja oziroma besedil, ki pri tem nastajajo.

Toda pripoved zahteva poleg tega še natančno časovno in krajevno določitev, kdaj in kje se dogajanje vrši, znotraj tega je pomembno tudi, kdo so udeleženci dogodkov; vršilci dejanj/nosilci stanj.

Uporaba različnih glagolskih časov je pomensko razločevalna, pripovedujemo lahko o stvareh, ki so se že zgodile ali se še le bodo; da dogodek približamo, lahko namesto preteklika uporabimo dramatični sedanjik, za izhodišče lahko vzamemo tudi dogodke, ki so se zgodili nazadnje, in pripovedujemo o prejšnjih.

Za stvaren opis postopka so informacije o času in kraju dogajanja ter vršilcu dejanj odvečne. Prav tako lahko celoten postopek s časovnimi sprevrnitvami oziroma retrospektivo zameglimo. Postopek najbolj natančno predstavimo tako, da dejanja naštejemo v enakem zaporedju, kot morajo potekati. Lahko pa jih še natančneje določimo s časovnimi prislovi in vezniki.

Za primer opisa poskusa – postopka sem izbrala opis poskusa v učbeniku za kemijo za sedmi razred osnovne šole.

V talilnici pripravimo zmes železa in žvepla v poljubnem razmerju mas. Z lupo se lahko prepričamo, če smo obe snovi dobro premešali med seboj. Zmes stresemo v epruveto, to pa postavimo v erlemajerico. Nato vtaknemo v zmes žarečo žico.

Posamezni predmeti in snovi, ki so potrebni za poskus, niso natančno opisani. Učenci jih (verjetno) morajo poznati že od prej. Vedo za njihove lastnosti in kakšni so. Natančen opis bi lahko zameglil bistvo – potek poskusa.

Dogodki (dejanja, stanja) so nanizani tako, kot naj bi (so, bodo) v resnici potekali. Med njimi je vzpostavljeno pravilno časovno razmerje.

Zaporedje dogodkov je le enkrat eksplicitno izraženo s časovnim prislovom nato, enkrat pa, v predmetnem odvisniku, z glagolom v preteklem času, ki kaže na preddobnost oziroma na to, da je bilo dejanje opravljeno že prej.

V opisu ni časovne sprevrnitve ali retrospektive kot možnosti za časovno določanje dogodkov, ker delata besedilo zapleteno in nejasno in sta za opis postopka neprimerni.

Vzročno-posledične razlage med dejanji in rezultati dejanj v navodilih za izvedbo poskusa niso podane, saj prav nič ne prispevajo k večji jasnosti in boljšemu razumevanju poteka poskusa.

Opisovanje postopka – dogajanja, ki ni vezano na določen prostor in čas in na določenega vršilca dejanj ter je ob vsakokratni ponovitvi enako, je ubeseditveni postopek, ki se razlikuje od opisa predmetov, pojmov, razpoloženj. Prav tako se razlikuje tudi od pripovedovanja, od katerega prevzame samo to, da je potrebno natančno predstaviti zaporedje dogodkov.

V pripovedi imamo za nakazovanje pravilnega zaporedja na voljo več možnosti, za opis postopka pa je najbolj primerno, da sledimo resničnemu zaporedju dogodkov, da navajamo tako, kakor stvari v resnici potekajo, lahko pa jih še natančneje določimo s časovnimi prislovi in pravilno uporabo časovnih veznikov.



### 3. DIDAKTIČNE UGOTOVITVE

Postopek, ki sem ga pokazala učencem, je bil dokaj preprost.

Predmete, jogurtove lončke in dvojni črtasti list formata A 4, ki sem jih uporabila za poskus, učenci vsakodnevno uporabljajo, zato jim njihovo poimenovanje ni povzročalo nobenih težav.

Nekoliko se je zataknilo, ko je bilo potrebno poimenovati stopničasto nagubani list, zagato pa so skoraj vsi uspešno rešili s sopomenkama, harmonika in pahljača, le redki so ostajali samo pri izrazih papir in list.

Učenci verjetno dobro poznajo in uporabljajo obe poimenovanji – harmonika in pahljača, kljub temu so v poskusnem razredu uporabili samo izraz harmonika, le ena učenka tudi harmonika – (pahljača).

Gotovo je na to vplival moj vzor poimenovanja, kateremu so se učenci prilagodili, zato sklepam, da učiteljev vzor omejuje uporabo različnih sopomenskih izrazov za isto predmetnopomensko sestavino, čeprav jih učenci poznajo.

Ugotovila sem, da je bilo najtežje najti pravi izraz za konstrukcijo, ki sem jo sestavila.

Za učence je bila to popolnoma nova predmetnopomenska sestavina; zanjo v svojem jezikovnem sestavu niso imeli posebnega izraza.

Njeno poimenovanje je zahtevalo od učencev, da so po načelu procesa izločanja pomembnih lastnosti pojavnosti in zanemarjanja nebitvenih to zunajjezikovno dejanskost uvrstili v svoj hierarhični sistem jezikovnega sestava in jo poimenovali z izrazom za podrejeni (most, miza) ali nadrejeni pojem (konstrukcija, naprava, aparat).

Ker za razumevanje poskusa poimenovanje novonastale predmetne sestavine ni bilo v nasprotju s predstavami in mišljenjem učencev, torej z njihovimi izkušnjami, saj je bila konstrukcija zares podobna mostu, ne morem ugotoviti, ali učenci pasivno sprejemajo take spodbude iz okolja ali so do njih kritični in jih zavržejo, če niso v skladu z njihovimi izkušnjami in predstavami.

To bi lahko preverili s poskusom v drugem razredu. Učencem bi pokazali isti postopek, konstrukcijo pa poimenovali z manj sprejemljivim izrazom (podobnost s predmetom, katera je poimenovanje bi uporabili, bi morala biti veliko manjša; na primer: tehtnica).

S primerjanjem števila ponovljenih poimenovanj v obeh razredih bi potem lahko ugotovili, če se in kako se manjša vpliv vzora zaradi neskladja med učenčevo izkušnjo in jezikovnim izrazom.

Poimenovanje predmetov je učencem povzročalo le zadrego, ki so jo reševali na bolj ali manj uspešen način: prilagajanje vzoru, izpust poimenovanja. Dokončno se je zataknilo pri uporabi poimenovanj – glagolov, s katerimi označujemo dejanja.

V svojem opisu sem uporabila za poimenovanje nameščanja lončkov glagol postaviti, za poimenovanje nameščanja lista na lončka pa glagol položiti.

Učenci v obeh razredih so uporabljali za poimenovanje namestitve lončka na mizo glagole: postaviti, položiti, dati, iste pa tudi za označitev nameščanja lista oziroma stopničasto nagubanega papirja na lončka.

V razčlembi sem ugotovila, da vzor ni vplival na pravilno uporabo najbolj ustreznih glagolov, saj je število napak v obeh razredih skoraj enako.

Učenci poznajo in uporabljajo precejšnje število samo na videz sopomenskih glagolov, zato lahko trdim, da ne poznajo natančno pomena vsakega posebej, da ne ločijo, s katerim glagolom zaznamujemo točno določeno dejanje.

Zato bi morali učitelji pri pouku preverjati, ali se učenci zavedajo pomenskih razlik med blizuglasnimi glagoli in ali poznajo razlike med na videz sopomenskimi glagoli.

Eden možnih načinov bi bil tale:

1. Učenci morajo opraviti dejavnost, ki jo učitelj poimenuje z besedo. Prepognejo, upognejo, pripognejo list papirja.
2. Učenci opišejo (definirajo) pomen besede. Odgovarjajo na vprašanja, kaj pomeni določen glagol.
3. Na podlagi danih primerov ugotavljajo pomenske razlike med pomensko sorodnimi glagoli. Odgovarjajo na vprašanja, kaj lahko pripognemo, upognemo in kaj prepognemo.

K obravnavi opisov (postopkov ali predmetov, razpoloženj in stanj) bi morali nujno pritegniti tudi pomensko obravnavo zajetega besedja in stilno vrednotenje izraznih različic za izražanje iste zunajjezikovne dejanskosti, saj pomena zaznamujoče ni mogoče izčrpati samo v razmerju do poimenovane predmetnosti oziroma pojmovnosti, ampak je potrebno učence opozoriti na to, da lahko isto predmetno vsebino upovemo na različne načine, odvisno od tega, s kom se pogovarjamo in kakšen je namen sporazumevanja.<sup>9</sup>

Za to je najboljši pripomoček slovar, ki bi ga učenci morali znati uporabljati in jim bi bil vedno pri roki.

Na podlagi prebrane pomenske razlage učenci z učiteljevo pomočjo ugotavljajo, katera beseda zaznamuje prebrano.

2. Na podlagi razlag za sopomenke ugotavljajo in določajo tiste pomenske odtenke med njimi, zaradi katerih je raba ene besede v določenem govornem položaju ustrežnejša od druge.

3. Učenci sami poskušajo pomensko razložiti določeno besedo in svoje razlage primerjajo s tistimi v slovarju. Tako ugotavljajo, kako dobro poznajo pomene posameznih besed.

Na podlagi razčlenbe sem ugotovila, da učiteljev vzor, načrten ali naključen, pri vseh predmetih, ne le pri pouku slovenskega jezika, močno vpliva na bogatenje učenčevih jezikovnih zmožnosti in na širjenje njihovih upovedovalnih zmožnosti.

Celotni postopek ni bil tako zapleten, da ga učenci v obeh razredih ne bi zmogli opisati. Vendar je opis gubanja papirja pri učencih v poskusnem razredu bolj natančen in izčrpen.

Učenci so poskušali slediti mojemu vzoru in predstaviti celoten postopek kar najbolj natančno.

Vendar so si od celotnega opisa, da je potrebno prepogniti papir po dolžini v širini približno 2 cm, s pritiskom prsta utrditi rob, list obrniti,

<sup>9</sup> Olga Kunst-Gnamuš, Jezik in slovstvo 1985/86, št. 1, str. 14.

znova prepogniti,  
v obratni smeri glede na prejšnji pregib,  
znova utrditi rob in  
postopek ponavljati, dokler ni ves list stopničasto naguban,  
večinoma zapomnili le, da sem papir prepognila, da je bil prepognjeni del širok 2 cm in  
da sem postopek ponavljala, dokler mi ni zmanjkalo lista.

Učenci v kontrolnem razredu pa so se zadovoljili s tem, da so napisali:

Potem je papir nagubala in ga postavila na lončka.

Papir večkrat prepognemo na eno in drugo stran.

Potem je list zgubala kot meh pri harmoniki.

V raziskavi se je potrdila tudi psiholingvistična ugotovitev, da učenci sprejemajo samo oblike, ki jih razumejo in so jih sposobni izraziti.

V poskusnem razredu so poved, s katero sem opisala ravnanje s papirjem, popreprostili oziroma izpustili enega od podatkov; v kontrolnem razredu pa niti en učenec pregibanja papirja ni označil tako natančno.

Papir bom po dolžini prepognila v širini 2 cm in s pritiskom prsta utrdila rob.

Podatek, da dva centimetra označujeta širino prepognjenega dela lista, ni dovolj razviden iz površinske strukture povedi, zato so ga učenci, razen ene učenke, izpuščali in ostajali samo pri ponovitvi številske določitve, zanemarili so podatek, da ta dva centimetra do- ločata širino prepogiba.

Nato je papir po dolžini prepognila za približno dva centimetra.

Edini natančen opis prepogibanja potrjuje trditev, da so jezikovne zmožnosti otrok večje, kot jih odkriva njihov spontani govor<sup>10</sup>

Učenka je navodilo razumela, zapisala pa ga je v razvidnejši obliki:

Nato smo list papirja prepogibali po dolžini. Vsak prepognjen del je bil širok približno dva centimetra.

Ker učenci sprejemajo samo vzore, ki so v skladu z njihovimi spoznavnimi in jezikovnimi zmožnostmi, bi morali učitelji svoj govor prilagajati stopnji razvitosti učenčevega mišlje- nja in sposobnosti jezikovnega izražanja. Učence bi morali opozarjati na različne mož- nosti, ki so jih ali bi jih lahko uporabili za izražanje iste predmetnosti.

Učenci sicer poznajo in uporabljajo vse navezovalne postopke,<sup>11</sup> a jih v besedilu ne iz- koristijo vedno, kadar bi bilo potrebno oziroma kadar bi jih lahko. Zato bi jih morali opo- zarjati na napake, ki jih delajo, in na možnosti, ki jih imajo, da odpravijo kopičenje istih izrazov preblizu skupaj.

Ker je najpogostejša napaka v opisih pri pozajmljanju raba neustreznega števila pri za- imku, bi kazalo, da učenci poleg vaj, s katerimi določajo razrede in sklone, pri nekaterih pa tudi spol zaimka, ugotavljali tudi, na katero predmetno pomensko besedo v sobesedilu se zaimki navezujejo in kakšno skladijsko vlogo imajo.

<sup>10</sup> Olga Kunst-Gnamuš: Vloga jezika v spoznavnem razvoju šolskega otroka, str. 182.

<sup>11</sup> J. Dular, T. Korošec: Slovenski jezik 3, str. 29.

Tako bi znali pravilno pozajmljati, saj se mora zaimek v spolu in številu ujemati z besedo, na katero se navezuje.

V vseh preverjanjih je opaziti, da učenci kontrolnega razreda po številu izbirnih poimenovanj za enostavno in učencem znano predmetnost prekašajo učence poskusnega razreda.

Torej lahko učitelj s svojim govornim vzorom, v katerem se odloči za eno od različnih jezikovnih (besednih, skladijskih) sredstev, omeji uporabo bogatih sopomenskih možnosti za izražanje tistih predmetnopomenskih sestavin, ki jih učenci dobro poznajo in jih znajo tudi sami naslovniku predstaviti dovolj natančno.

Na primer: Kako sem namestila papirna lončka, je bilo mogoče opisati na več načinov:

- položiti list čez lončka
- položiti list na lončka
- lončka pokriti z listom.

V poskusnem razredu so učenci uporabili samo prvi dve možnosti, v kontrolnem tudi tretjo.

Čeprav tudi v poskusnem razredu verjetno poznajo izraz pahljača, s katerim lahko poimenujejo stopničasto nagubani list, ga niso uporabili.

Menim, da je učiteljev vzor v primerih, ko znajo učenci sami poimenovati zunajjezikovno dejanskost, negativno didaktično sredstvo, ker zamejuje izbiro med različnimi sopomenskimi izraznimi možnostmi in tako negativno vpliva na graditev učenčevega osebnega sloga.

Pač pa z vzorom učitelj spodbuja učence, da poskušajo in se naučijo natančno opisati tudi bolj zapletene postopke, ki jih sicer sami še ne bi znali.

A vzor sam ni dovolj, da bi učenci osvojili zapletenejše pomenske in skladijske strukture. Učitelj bi ga moral podkrepiti z razčlenbo in popravljanjem napak, ki bi jih naredili učenci v svojih besedilih.

Učitelj z govornim vzorom lahko spodbuja in izboljša upovedovalne zmožnosti učencev, kadar je za besedilo pomembno le, da je čim bolj natančno in stvarno.

Pri besedilih, kjer je poudarek na bogastvu jezikovnih sredstev (oris, izpoved), pa s svojim vzorom oži bogastvo sopomenskega izražanja.

Ugotovitve naloge veljajo za razred kot celoto, ne pa nujno tudi za posamezne sposobnostne skupine učencev. Ali je vzor spodbudnejši za slabše ali za boljše učence, bi morali preveriti z bolj poglobljeno razčlenbo na večjem vzorcu učencev.

Zanimivo bi bilo preveriti tudi, kako posamezne sposobnostne skupine učencev sprejemajo enostavne opise, in kako tiste, ki so bolj ali manj zapleteni.

*Ksenija Černigoj  
Ajdovščina*