



SLOVENŠČINA na DLANI

4

Natalija ULČNIK
UREDNIKA



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Slovenščina na dlani 4

Urednica

Natalija Ulčnik

September 2021

| | |
|---|--|
| Naslov <i>Title</i> | Slovenščina na dlani 4 <i>Slovene in the Palm of Your Hand 4</i> |
| Urednica <i>Editor</i> | Natalija Ulčnik (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta) |
| Avtorji <i>Authors</i> | Špela Antloga, Špela Arhar Holdt, Barbara Baloh, Marko Ferme, Dragica Haramija, Vida Jesenšek, Mihaela Koletnik, Iztok Kosem, Mira Krajnc Ivič, Sandi Majninger, Ljiljana Mičović Struger, Matej Meterc, Milan Ojsteršek, Renata Padovan, Eva Pori, Simona Pulko, Irena Stramljič Breznik, Polonca Šček, Natalija Ulčnik, Alenka Valh Lopert, Darinka Verdonik, Ines Voršič in Andreja Zalokar |
| Recenzija <i>Review</i> | Nataša Jakop (Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša) Kaja Dobrovoljc (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta) |
| Lektoriranje <i>Language editing</i> | Natalija Ulčnik (slovenščina), Neville Hall (angleščina) in Simona Majhenič (prevod povzetka) |
| Tehnični urednik <i>Technical editor</i> | Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba) |
| Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i> | Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba) |
| Grafika na ovitku <i>Cover graphics</i> | Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta |
| Grafične priloge <i>Graphics material</i> | urednica in avtorji |
| Založnik <i>Published by</i> | Univerza v Mariboru Univerzitetna založba Slomškovo trgo 15, 2000 Maribor, Slovenija https://press.um.si , zalozba@um.si |
| Izdajatelj <i>Issued by</i> | Univerza v Mariboru Pedagoška fakulteta Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija https://www.pef.um.si , pef@um.si |
| Izdaja <i>Edition</i> | prva izdaja |
| Vrsta publikacija <i>Publication type</i> | e-knjiga |

Dostopno na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/615>
Available at

Izdano Maribor, september 2021
Published



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba
/ University of Maribor, University Press

Besedilo/ Text © avtorji in Ulčnik, 2021

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva – Nekomercialno 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.*

Uporabnikom se s to licenco dovoli nekomercialno reproducirati, distribuirati, dajati v najem, priobčiti javnosti in predelovati avtorsko delo in njegove predelave, morajo pa navesti avtorja.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

811.63.6:37 (075.8) (0.034.2)

ULČNIK, Natalija

Slovenščina na dlani 4 [Elektronski vir] / Natalija Ulčnik. - 1. izd. - E-publikacija. - Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2021

Način dostopa (URL) : <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/615>

ISBN 978-961-286-521-4

doi: 10.18690/978-961-286-521-4

COBISS.SI-ID 77143811

Projekt *Slovenščina na dlani* sofinancirata Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Projekt poteka na Univerzi v Mariboru v sodelovanju Filozofske fakultete, Fakultete za elektrotehniko, računalništvo in informatiko ter Pedagoške fakultete. Sodeluje 15 vzgojno-izobraževalnih zavodov iz vzhodne in zahodne kohezijske regije (Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, Gimnazija Ormož, Prva gimnazija Maribor, OŠ Pesnica pri Mariboru, Šolski center Rogaška Slatina, OŠ Primoža Trubarja Laško, OŠ Sava Kladnika Sevnica, Šolski center Postojna, Gimnazija Tolmin, OŠ Danila Lokarja Ajdovščina, OŠ Naklo, OŠ Draga Bajca Vipava, Zavod sv. Frančiška Saleškega, OE Gimnazija Želmlje, OŠ Vižmarje - Brod Ljubljana, OŠ Ivana Cankarja Vrhnika).

Publikacija je izšla v okviru projekta *Slovenščina na dlani* (JR-ESS-PROŽNE OBLIKE UČENJA).
Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

ISBN 978-961-286-521-4 (pdf)

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-521-4>

Cena brezplačni izvod
Price

Odgovorna oseba založnika prof. dr. Zdravko Kačič,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Ulčnik, N. (2021). *Slovenščina na dlani 4*. Maribor:
Attribution Univerzitetna založba. doi:
<https://www.doi.org/10.18690/978-961-286-521-4>

Kazalo

| | |
|--|------------|
| 1. DEL | 1 |
| Digitalizacija v jezikoslovju – nov pogled na jezik in nove možnosti poučevanja jezika | 3 |
| Darinka Verdonik | |
| Jezikovni viri CJVT in njihova raba v izobraževalne namene | 19 |
| Špela Arhar Holdt, Iztok Kosem in Eva Pori | |
| Spletna aplikacija SPiPP 1 in SPiPP 2 – od teorije k praksi – od pravil k jezikovnemu izobraževanju z zvokom in zapisom | 37 |
| Irena Stramljič Breznik | |
| Vaje in naloge iz slovnice in pravopisa v učnem e-okolju | |
| <i>Slovenščina na dlani</i> | 57 |
| Špela Antloga, Andreja Zalokar, Alenka Valh Lopert, Simona Pulko, Polonca Šek in Darinka Verdonik | |
| Frazemi in pregovori v učnem e-okolju <i>Slovenščina na dlani</i> | 75 |
| Natalija Ulčnik, Matej Meterc in Vida Jesenšek | |
| Besedila v učnem e-okolju <i>Slovenščina na dlani</i> | 95 |
| Mira Krajnc Ivič in Ines Voršič | |
| Kako točkovati vaje in naloge na področju besedil | 119 |
| Andreja Zalokar | |
| Vpliv informativne literature v izbranih elektronskih virih na razvoj gradnikov bralne pismenosti | 137 |
| Dragica Haramija in Simona Pulko | |
| Pripovedovanje na daljavo – iz teorije v prakso | 155 |
| Barbara Baloh in Renata Padovan | |

| | |
|---|------------|
| 2. DEL | 173 |
| Priprava učnega e-okolja <i>Slovenščina na dlani</i> z vidika programiranja Sandi Majninger, Marko Ferme in Milan Ojsteršek | 175 |
| Onstran meja mojega jezika – o preseganju jezikovnih mej in premikanju miselnih okvirov Vida Jesenšek | 189 |
| Pouk e-slovenščine Ljiljana Mičović Struger | 201 |

1
o DEL

DIGITALIZACIJA V JEZIKOSLOVJU – NOV POGLED NA JEZIK IN NOVE MOŽNOSTI POUČEVANJA JEZIKA

DARINKA VERDONIK

Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko,
Maribor, Slovenija.
E-pošta: darinka.verdonik@um.si

Povzetek V jezikoslovju se digitalizacija kaže predvsem skozi področji korpusnega jezikoslovja in jezikovnih tehnologij. V prvi polovici prispevka zato pregledamo korpusne in jezikovnotehnološke začetke in današnje stanje ter izpostavimo, kako se je hkrati razvijalo in spreminjalo tudi razumevanje jezika. V drugem delu skušamo odgovoriti na vprašanje, kako lahko korpusnojezikoslovne in jezikovnotehnološke pristope učinkovito uporabimo pri razvoju digitalnih učnih e-okolij za učenje (materne) jezika. Po kratkem pregledu, kako to izvedejo v Pedagoškem slovnicih portalu, in nekoliko obširnejšem pregledu na podlagi našega lastnega sodelovanja pri razvoju Slovenščine na dlani povzamemo pet načinov. Ti vključujejo definiranje učnih vsebin za učno e-okolje, analizo jezikovnih pojavov, priključitev primerov za vaje in naloge, vrednotenje uporabnikove uspešnosti ter vodenje uporabnika skozi učno e-okolje.

Ključne besede:

korpusno
jezikoslovje,
jezikovne
tehnologije,
učno
e-okolje,
učni
e-pripomočki,
korpus

DIGITALISATION IN LINGUISTICS – NEW PERSPECTIVES ON LANGUAGE AND NEW POTENTIALS IN LANGUAGE TEACHING

DARINKA VERDONIK

University of Maribor, Faculty of Electrical Engineering and Computer Science,
Maribor, Slovenia.

E-mail: darinka.verdonik@um.si

Abstract Digitalisation in linguistics refers to corpus linguistics and language technologies. First, we overview the beginnings of corpus linguistics and language technologies in Slovenia and outline the state-of-the-art today. We then point out how our understanding of language has changed along the way. In the second part, we try to answer the question of how to exploit text corpora and natural language processing methods in developing e-learning environments for (native) language teaching. After providing a brief overview of the “Pedagoški slovnični portal”, we undertake a more detailed examination of the “Slovenščina na dlani” e-learning environment, in which we have cooperated ourselves. Finally, we summarise five potential areas in which we can exploit corpus linguistic and language technologies approaches for developing e-learning environments: definition of content for learning or training; analysis of language phenomena; a source of samples for exercises; evaluation of user performance; and leading the user through an e-learning environment.

Keywords:

corpus
linguistics,
language
technologies,
e-learning
environment,
e-learning
tools,
corpus

1 Uvod

S široko uporabo računalnikov je konec prejšnjega stoletja nove tehnologije začelo raziskovati tudi jezikoslovje. Nastajali so prvi korpusi besedil, za slovenščino na primer korpus FIDA. Morda se je sprva zdelo, da je to samo hitrejši in preprostejši način zbiranja jezikovnih primerov, ki so si jih jezikoslovci pred tem zapisovali ali izpisovali na papir. Toda del jezikoslovcev, zlasti v krogih, povezanih z birminghamsko univerzo, je na novo orodje za raziskave jezika gledal veliko bolj prelomno: zavrgli so predhodna teoretska izhodišča in začeli postavljati hipoteze izključno na podlagi rezultatov korpusnih analiz. Zanje korpus ni bil več samo metoda, ampak tudi teorija. To je prineslo tudi spremembe teoretsko-metodoloških načel in razumevanja jezika. Čeprav so bili ti premiki sprva specifični za ozek jezikoslovni krog, pa lahko danes rečemo, da so implicitno precej široko prisotni. Korpus ali iz njega izpeljani jezikovni viri in priročniki so namreč postali osnovni pripomoček skoraj vsakogar, ki se ukvarja z jezikoslovjem, in so – naj se tega zavedamo ali ne – spreminjali naš pogled na jezik.

Počasi si korpus (bodisi neposredno, kot pripomoček pri učenju, ali posredno, kot zaledni vir, na katerem temeljijo pripomočki za učenje) utira svojo pot tudi v učilnice. V svetu se že dolgo razvija področje računalniško podprtega učenja jezikov (Beatty 2013), ki zajema najrazličnejše načine uporabe računalnikov: od tega, da imamo namensko sprogramirano e-okolje za učenje jezika, prek tega, da računalnik uporabljamo za učno raziskovanje jezika (najpogosteje prav s pomočjo korpusov), do multimedijско podprtega učenja jezika (npr. avdio ali video vodeni programi učenja) ter ne nazadnje do virtualnih učilnic in uporabe interneta kot medija interakcije in hkrati nosilca atraktivnih vsebin (npr. posnetkov na Youtubu). Med temi različnimi pristopi se bomo v tem prispevku osredotočili predvsem na uporabo korpusov in jezikovnotehnoloških pristopov. Naše osrednje raziskovalno vprašanje bo: Kako lahko besedilne korpuse in jezikovnotehnološke pristope učinkovito uporabimo pri razvoju digitalnih učnih e-okolij za učenje (materne) jezika?

V nadaljevanju najprej pregledamo začetke digitalizacije v slovenistiki in njeno stanje danes (poglavje 2.1); nato predstavimo, kako je digitalizacija vplivala tudi na razumevanje in pristope v raziskovanju jezika (poglavje 2.2). V tretjem poglavju se osredotočimo na digitalizacijo pri pouku slovenskega jezika s poudarkom na uporabi besedilnih korpusov in jezikovnotehnoloških pristopov ter predstavimo digitalno

učno e-okolje *Slovenščina na dlani*¹ in načine avtomatizacije v njem. Diskusija z zaključkom sledi v četrtem poglavju.

2 Jezikoslovje in jezikovne tehnologije

Digitalizacija je v jezikoslovje vstopala predvsem skozi korpuse in skozi na korpusih temelječe jezikovne vire in orodja, ki sta jih omogočila razvoj in široka dostopnost računalnikov. Osrednji zagon za vpeljavo jezikovnih virov in orodij v jezikoslovje je na mednarodni ravni prihajal po eni strani iz posamičnih jezikoslovnih centrov, kot so angleške University College London, Lancaster University, University of Birmingham, University of Nottingham, ameriška Northern Arizona University ter češka Karlova univerza v Pragi, po drugi strani pa tudi iz tehnoloških ved, ki so pri razvoju tehnologij, kot so razpoznavanje in sinteza govora, strojno prevajanje idr., pritegnile k sodelovanju jezikoslovje. V nadaljevanju bomo na kratko pregledali razvoj v slovenskem prostoru ter teoretske premike v jezikoslovju kot vedi, ki so jih spodbudili (tudi) razviti viri in orodja.

2.1 Od zametkov do danes

Večji razvoj korpusov in jezikovnih tehnologij se je v Sloveniji začel v devetdesetih letih 20. stoletja. V jezikoslovju je bil ta razvoj spodbujen zlasti z leksikografijo in posameznimi za nove poglede na jezik odprtimi jezikoslovci (Stabej in Vitez 1990; Erjavec 1990; Krek 1999). Erjavec idr. (1998) ob predstavitvi korpusa FIDA, prvega referenčnega korpusa slovenščine, tako zapišejo:

Že nekaj let se je na marsikaterem področju dejavnosti, povezanih z raziskovanjem in opisovanjem slovenskega jezika, vse očitneje kazala potreba po dovolj obsežnem, reprezentativnem in dostopnem korpusu, ki bi zagotavljal objektiviziran pogled na jezik in omogočal uporabo sodobne računalniške tehnologije tako pri temeljnih jezikoslovnih in drugih raziskavah kot pri razvijanju najrazličnejših programskih orodij za obdelavo besedil, predvsem v tistih delih, kjer morajo biti prilagojeni posameznemu naravnemu jeziku. (Erjavec idr. 1998)

¹ Projekt *Slovenščina na dlani* sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Izvaja se na Filozofski fakulteti, Pedagoški fakulteti in Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko Univerze v Mariboru v obdobju 2017–2021.

Tako je sledilo povezovanje institucij, ki so iz takega ali drugačnega razloga videle to kot pomemben korak v razvoju infrastrukture za slovenščino: Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Instituta Jožef Stefan, založbe DZS in podjetja Amebis. Nastal je korpus FIDA, predhodnik današnje Gigafide. Poleg korpusa FIDA se je v okviru Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša pri ZRC SAZU začel razvijati še en podoben, vendar vsebinsko manj uravnotežen korpus, Beseda, kasneje nadgrajen v Novo besedo (Jakopin 2003). Aktivnosti okrog tega korpusa so danes zamrle. Na daljši rok je namreč vedno bolj eksplicitno postajalo jasno dvoje: prvič, da je treba za izdelavo digitalne jezikovne infrastrukture združevati moči, saj gre za časovno in finančno zajetne projekte, ki jih težko izvede en sam partner, in drugič, da je edina pot k napredku na tem področju odpiranje virov za vse zainteresirane uporabnike, saj se sicer vedno znova vračamo k izdelavi istovrstnih temeljnih virov in nikoli ne pridemo do tega, da bi lahko začeli razvijati vire, orodja in jezikovne priročnike višjih nivojev, ki temeljijo na bazičnih virih.

Medtem ko je zgoraj opisana veja izhajala v veliki meri iz jezikoslovja, zlasti v povezavi s slovarji in leksiko, pa se je v tehničnih centrih začel razvoj govornih tehnologij, ki so prav tako predstavljale enega od začetnih stebrov digitalizacije v jeziku. Tako na Fakulteti za elektrotehniko Univerze v Ljubljani kot na Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko Univerze v Mariboru so nastajali prvi doktorati, številne znanstvene objave (npr. Kačič idr. 1990; Mihelič idr. 1992; Pavešič idr. 1996; Sepesy Maučec 1997; Imperl idr. 1997) in tudi prvi govorni viri (npr. SNABI – Kačič 1994, danes dostopen na povezavi <http://hdl.handle.net/11356/1051>, in GOPOLIS – Dobrišek idr. 1998, dostopen na povezavi <http://hdl.handle.net/11356/1125>), vezani na razvoj strojne sinteze govora, stojnega razpoznavanja govora in sorodnih tehnologij.

V tem zgodnjem obdobju so nastajali tudi zametki digitalizacije na področju prevajalstva: pri Institutu Jožef Stefan je nastal prvi vzporedni korpus, IJS-ELAN (Erjavec 1999), danes del vzporednega korpusa TRANS5 (dostopen prek povezave <https://www.clarin.si/noske/para.cgi/>). Ne nepomemben razvojni dejavnik pa so bile tudi končne jezikovnotehnološke aplikacije, zanimive za trg, kot so črkovalnik, digitalizacija slovarjev, strojni prevajalnik, sintetizator govora, kjer sta svojo nišo našli dve še danes aktivni jezikovnotehnološki podjetji (Amebis, d. o. o.; Alpineon, d. o. o.).

Posebej navedimo še jezikovne vire in orodja, ki so se nanašali na oblikoslovne (in tudi fonetične) informacije o jeziku. Razvoj teh je bil prepleten z zgoraj navedenimi stebri, saj je zagon za razvoj prihajal iz vseh smeri: slovarji in besedila z označenimi informacijami o osnovni obliki, spolu, sklonu, številu, osebi itd. so se kazali pomembni na vseh področjih, od korpusnih analiz prek črkovalnikov in leksikografije do prevajanja, razpoznavanja in sinteze govora. Posledično so nastajali prvi oblikoslovni (za potrebe pri procesiranju govora pa tudi fonetični) jezikovni viri, npr. MULTEXT-EAST (Erjavec 1998); SiLEX (Verdonik idr. 2002).

Od opisanih zametkov v devetdesetih letih 20. stoletja do danes je sledil razmah korpusnega jezikoslovja, jezikovnih virov ter govornih in jezikovnih tehnologij, kot nazorno pričajo številne monografije (npr. Gantar 2008; Zemljarič Miklavčič 2008; Vintar 2010; Arhar Holdt 2011; Logar idr. 2012; Logar 2013; Šorli 2020), zborniki konference Slovenskega društva za jezikovne tehnologije, tj. konferenc Informacijska družba/Jezikovne tehnologije oz. njenih naslednic, Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika, ter 234 vnosov jezikovnih virov ali orodij v repozitorij slovenskega konzorcija CLARIN.SI ob pisanju tega prispevka, od katerih jih je večina tudi odprto dostopnih.

Področje digitalizacije v jezikoslovju danes lahko nazorno opišemo prek vsebinskih sklopov trenutno največjega projekta na tem področju v Sloveniji, Razvoj slovenščine v digitalnem okolju. Razporeditev vsebinskih sklopov tega projekta odlično prikazuje razvejenost področja in hkrati medsebojno prepletenost in soodvisnost posameznih vej, obenem pa še vedno odslikava vodilne motive, prek katerih se je razvoj digitalizacije v jezikoslovju začel. Najbolj bazični sklop so temeljni jezikovni viri: od referenčnih korpusov (npr. Gigafida, GOS) in specializiranih korpusov (Janes, Šolar, KOST) prek leksikonskih virov (Sloleks) do orodij za avtomatsko označevanje besedil (tokenizacija, lematizacija, oblikoslovno označevanje, skladijsko razčlenjevanje ...). Drugi sklop, ki je po manjšem vmesnem zatišju v zadnjih letih pridobil nekdanjo aktualnost, so govorne tehnologije: sintetizator govora, razpoznavnik govora, govorne baze in korpusi govornjenega jezika ... Tretji, danes verjetno najbolj aktualen in živahno razvijajoč se sklop so semantični viri in semantične tehnologije: semantične mreže, korpusi za izvajanje semantičnih analiz, orodja za razdvoumljanje pomenov in prepoznavanje semantičnih premikov, avtomatsko povzemanje besedil, avtomatsko odgovarjanje na vprašanja ... Svoje stabilno, vedno izzivov polno mesto ohranjata strojno

prevajanje in prevodoslovje s potrebami po vzporednih korpusih in drugih jezikovno poravnanih virih, podpornih orodjih, ki olajšajo zbiranje in obdelavo besedil ... Posebno mesto pripada izzivom in potrebam terminologije: področno specifični korpusi, avtomatsko luščenje terminoloških kandidatov, terminološki slovarji, terminološki portal za uporabnike ... Da vsa številna digitalna jezikovna infrastruktura ostane varno shranjena in dostopna, pa se je skozi čas pokazala tudi potreba po vzpostavitvi skupnega centra, ki zagotavlja hranjenje, dostopnost, standardizacijo, tj. repozitorij konzorcija CLARIN.SI.

2.2 Premiki v razumevanju jezika

Hkrati z razvojem korpusnega jezikoslovja in jezikovnih tehnologij so se spreminjali tudi nekateri temeljni jezikoslovni pogledi na jezik. Teh sprememb ne smemo gledati črno-belo v smislu dihotomije pred digitalizacijo – po uvedbi digitalizacije. Spremembe tudi niso nujno vseprisotne, znanstveni pristopi in pogledi na jezik so bili in so raznovrstni, in ta pluralizem je pomembno ohranjati. Digitalni viri, orodja in tehnologije ne smejo postati edini postulat razvoja. A vendarle želimo tukaj opozoriti na nekaj razmerij med prej – potem, kot jih sami vidimo in ki se pomembno odlikavajo tudi v slovenskem jezikoslovnem prostoru, če primerjamo bolj »tradicionalne«, s strukturalizmom zaznamovane pristope k jeziku, ki jih povezujemo predvsem z vplivnim Toporišičevim pogledom na jezik, in novejše korpusne pristope k jeziku (npr. Krek 2013; Gantar 2008; Šorli 2020), pri katerih tudi pri nas prepoznamo vplive birminghamske šole.

Birminghamski krog je znan po t. i. popolnem korpusnem pristopu (Tognini-Bonelli 2001) in vrsti precej vplivnih teoretskih smernic in del v korpusnem jezikoslovju. Sinclair (1991; 2004) kot vodilni jezikoslovec tega kroga je izhajal iz stališča, da je treba s pojavom korpusov začeti opazovati jezik na novo, neobremenjeno s predhodnimi teorijami. Opozarjal je na tesno povezavo med slovnico in skladnjo. Vplivni sta dve njegovi načeli, in sicer načelo idiomatskosti, ki: »pomeni, da ima jezikovni uporabnik na voljo veliko količino napol vnaprej sestavljenih fraz, ki predstavljajo zanj eno samo izbiro, čeprav se zdi, da jih lahko ločimo na segmente« (Sinclair 1991: 110; prev. avt.), in načelo proste izbire, ki nastopi, ko načelo idiomatskosti odpove: »To je način gledanja na besedilo kot rezultat velikega števila kompleksnih izbir. Na vsaki točki, kjer je enota zaključena (beseda, fraza ali stavek), se odpre širok nabor izbir in edina omejitev je slovničnost« (Sinclair 1991: 109; prev.

avt.). Nekatera nadaljnja vplivna dela birminghamskega kroga so slovnica vzorcev (Hunston in Francis 2000), osredotočena na iskanje slovničnih vzorcev in njihovo povezovanje z leksikalnimi enotami, s katerimi se pogosto družijo; Hoeyjeva (2005) teorija leksikalnega proženja, ki razlaga, da beseda s tem, ko jo srečujemo v različnih okoliščinah in sobesedilih, postane povezana s sobesedili in okoliščinami, v katerih je bila rabljena, in naše védenje o tej besedi vključuje informacijo, da se sopojavlja z določenimi besedami v določenih vrstah konteksta; Hanksova (2013) teorija konvencij in invencij, ki skuša vzpostaviti sistematično ločevanje med običajnimi, konvencionalnimi vzorci in inventivnimi rabami teh vzorcev; ter področje semantične oz. diskurzne proizvodnje, ki se nanaša na opažanje, da mnoge besede oz. večbesedne enote izražajo določeno vrsto pomena, ki ga lahko pogosto označimo kot pozitivnega ali negativnega in ki se ustvari skozi sistematično zaporedje kolokacij, njegova osnovna vloga pa je, da izraža avtorjev odnos do določene pragmatične situacije (Louw 2000).

V navedenih delih lahko prepoznamo nekaj pomembnih premikov v pogledu na jezik kot predmet raziskovanja, če gledamo z vidika nekoga, ki se je o jeziku učil skozi »tradicionalno« slovensko, pretežno strukturalistično obarvano jezikoslovno šolo. Ti premiki so bili podrobneje predstavljeni v Verdonik (2015), zato jih tukaj samo povzemamo. Prvi premik se nanaša na predmet raziskovanja. To ni več jezikovni sistem, ampak jezikovna raba: korpusni izpis v obliki konkordance usmeri našo pozornost na besede v sobesedilu. Drugi premik se nanaša na raziskovalni fokus: jezikoslovja ne zanima več, kaj je sistemsko možno, ampak kaj je v jezikovni rabi tipično/običajno. Tretji premik se nanaša na vlogo raziskovalčeve intuicije: nesprejemljivo postane, da bi si jezikoslovec izmišljal primere, ki se zdijo mogoči in verjetni, ter analiziral takšne primere. Jezikoslovčeva intuicija se lahko uporablja samo za kvalitativno analizo korpusnih primerov, ne pa za ustvarjanje primerov za analizo. Četrty premik se nanaša na to, kako gledamo na dve osrednji jezikovni osi: slovar in slovnico. Namesto ločenega raziskovanja in opisovanja ene in druge (v slovarju in slovnici) postane prepletanje obeh ravni (npr. skozi pojme kolokacij, koligacij ipd.) eden osrednjih predmetov jezikoslovnega raziskovanja. Peti, izredno pomemben premik se nanaša na naše dojetje jezikovnega sistema: jezik ni več dojet kot sistem, ki se realizira v vsakokratnih rabah, ampak je vrsta vsakokratnih rab in vzorci teh rab se nalagajo ter tako sestavljajo le okviren, ohlapen, večno spreminjajoč se, visoko dinamičen sistem. Zadnji premik je morda najmanj izrazit, morda celo bolj kot ne indiciran s strani avtorice tega pregleda (Verdonik 2015). Gre

za premik osrednje enote raziskovanja, ki ni več »jezikovno pravilo«, ampak »jezikovni vzorec« z naslednjimi lastnostmi: gre za neko jezikovno strukturo; pojavlja se bolj pogosto, kot bi bilo naključno; elementi vzorca so medsebojno pomensko povezani; ni stabilen, ampak je variabilen; pojavlja se lahko na različnih jezikovnih ravneh.

3 Jezikovne tehnologije in poučevanje jezika

Računalniki so v poučevanju jezika, zlasti kot tujega jezika, aktivno prisotni več kot 40 let. V zvezi s tem so se uveljavili termini, kot so računalniško podprto učenje jezika (angl. *computer assisted language learning*), podatkovno vodeno učenje jezika (angl. *data-driven learning*) ali mobilno podprto učenje jezika (angl. *mobile-assisted language learning*). Pri učenju jezika kot maternega jezika se kaže manj aktivna vpeljava digitalnih okolij in orodij kot za učenje jezika kot tujega jezika, a je vseeno dokaj široko prisotna. V tem poglavju se osredotočamo na tovrstna okolja in orodja za slovenščino, s poudarkom na korpusnojezikoslovnih in jezikovnotehnoloških pristopih in orodjih.

3.1 E-priročniki in e-okolja za slovenščino

Pregled e-priročnikov in e-okolij za slovenski jezik razporedimo v tri skupine. Za prvo skupino prehoda v digitalni medij je značilno, da je še močno zaznamovana s pristopi iz papirnega medija: e-priročniki so narejeni po istem postopku kot tiskani priročniki, dodani pa so videoposnetki, animacije, interaktivne vaje in drugi elementi, ki jih papirni medij ne podpira (npr. interaktivni delovni zvezki, učbeniki, berila na portalu Lilibi;² iUčbeniki³). Drugo skupino predstavljajo e-okolja, ki poleg grafike, animacije in zvočnih učinkov izkoriščajo igrifikacijo z virtualnim okoljem, nagrajevanjem in animiranimi junaki (tak tipičen primer je portal UČIMse⁴). Tretjo skupino predstavljajo portali, ki izkoriščajo uporabo jezikovnih tehnologij v didaktične namene. Tak primer za slovenščino je Pedagoški slovnici portal.⁵ Ta skupina je predmet našega zanimanja v tem prispevku, zato ji posvetimo nekaj več prostora.

² <https://www.lilibi.si/>

³ <http://eucbeniki.sio.si>

⁴ <https://www.ucimse.com/>

⁵ <http://slovnica.slovenscina.eu/>

Uporaba jezikovnih tehnologij je na primeru Pedagoškega slovnničnega portala opazna v štirih korakih. V prvem koraku se uporabi korpusni pristop za definiranje učnih vsebin. Tako je bil zbran korpus šolskih besedil in v njem označene napake, ki jih učitelji popravljajo v pisnih izdelkih učencev (Rozman idr. 2020). Na podlagi tega je bila narejena analiza najpogostejših napak pri pisanju (Kosem idr. 2012), ki je bila podlaga za definiranje vsebin portala. V drugem koraku so bili uporabljeni besedilni korpusi in korpusna analiza za dodatno raziskavo jezikovnih pojavov, ki so potem razloženi v učne namene. V tretjem koraku so za vaje izbrani primeri v celoti vzeti iz obstoječih besedilnih korpusov, so torej avtentični, taki, kot jih je nekdo nekje dejansko zapisal. V četrtem koraku se vzpostavlja tudi izobraževanje o obstoječih jezikovnih virih in priročnikih, s pomočjo katerih se spodbuja uporabnike, da se naučijo sami najti odgovore na svoja jezikovna vprašanja, ter spodbuja raba teh priročnikov v šolskem okolju.

3.2 Avtomatizacija vaj in nalog v e-okolju *Slovenščina na dlani*

Slovenščina na dlani je interaktivno učno e-okolje za podporo jezikovnemu pouku slovenščine od 6. razreda osnovne šole naprej. Pokriva štiri vsebinske sklope: pravopis, slovnico, frazeme in pregovore, besedila. Pravopis in slovnica sta namenjena urjenju knjižnih pravopisnih in slovničnih vzorcev, ki šolarjem pri pisanju pogosto povzročajo težave. Pri definiranju tem teh dveh sklopov vaj smo izhajali iz že omenjene analize napak pri pisanju (Kosem idr. 2012), narejene na podlagi korpusa Šolar (Rozman idr. 2020), dodatno pa tudi iz informacij, pridobljenih od učiteljev 14 osnovnih in srednjih šol, sodelujočih v projektu.⁶ Sklop frazemov in pregovorov zapolnjuje vrzel v znanju na tem področju. Osnovno- in srednješolski učitelji namreč opažajo, da si učenci oz. dijaki »pogosto napačno interpretirajo frazeme« (Voršič 2018: 91), kar kaže na potrebo po dodatnem spoznavanju slovenskih frazemov in pregovorov ter njihovega pomena in rabe. V sklopu besedil so razvite vaje za razvijanje kritičnega branja, pridobivanje znanja o jezikovni rabi in prvinah besedil kot predstavnikov določenih besedilnih skupin. Brez poznavanja in učinkovite rabe žanrov namreč ne moremo doseči ustreznega nivoja sporazumevalne pismenosti.

⁶ <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/o-projektu/>

V vseh štirih sklopih smo sledili cilju čim večje avtomatizacije. V tem prispevku se osredotočamo na opis avtomatizacije s treh vidikov:

- avtomatiziran priklic ustreznih avtentičnih primerov za posamezno vajo,
- avtomatizirano vrednotenje pravilnosti uporabnikovih rešitev ali odgovorov,
- individualno prilagojeno avtomatizirano vodenje uporabnika skozi e-okolje.

Avtomatiziran priklic primerov nam omogoči, da lahko za posamezno vajo ponudimo veliko število različnih primerov. S tem lahko uporabnik usvoji in utrdi knjižni jezikovni vzorec, ki mu povzroča težave, tudi če morda ne pozna teorije in razlage, po kateri je neki jezikovni vzorec knjižni, drugi pa ne (teoretsko se tak didaktični pristop naslanja na teorijo leksikalnega proženja – Hoey 2005). Da smo lahko zagotovili avtomatski priklic velikega števila primerov k vajam, je bil prvi korak v izdelavi e-okolja *Slovenščina na dlani* izdelava zalednih jezikovnih virov. Za sklopa pravopisa in slovnice smo potrebovali za primere vir povedi: to je bil besedilni korpus MAKS, v katerem smo skušali zbrati besedila, ki so vsebinsko zanimiva za mlade in so bila jezikovno pregledana (Dobrovoljc 2018). Korpus smo tokenizirali in lematizirali ter označili z oblikoslovnimi oznakami, skladenjskimi razmerji in imenskimi entitetami, kar nam je omogočilo usmerjen avtomatski priklic točno takih povedi, ki so vsebovale jezikovne entitete, potrebne za izvajanje določene vaje, npr. dvostavčne povedi z določeno vrsto odvisnika ali prirednega razmerja. Avtomatsko priklicane primere je bilo treba sicer še natančno ročno pregledati in izločiti neustrezne primere, vendarle pa smo na tak način definirali v povprečju po 500 primerov za posamezno vajo, dodajanje novih, aktualnih primerov v prihodnosti pa je lahko dokaj hitro in enostavno z uporabo dodatnih besedilnih korpusov. Za frazeme in pregovore je bil vir primerov v projektu izdelani e-slovar frazemov in pregovorov FRIDA (Ulčnik 2019; Ulčnik in Meterc 2019). Slovar opisuje različne nivoje lastnosti za 200 izbranih, didaktično relevantnih frazeoloških in paremioloških enot. Iz tega vira so bile v vaje vključene enote in primeri, s pomočjo katerih uporabniki usvajajo podobo, pomen in rabo frazemov in pregovorov. Vir za avtomatski priklic primerov v sklopu besedil je bila zbirka besedil praktičnega sporazumevanja BERTA (Krajnc Ivič 2018). Ta vključuje več kot 200 avtentičnih pisnih, govornih in večmodalnih besedil iz različnih besedilnih skupin in o različnih, za mlade aktualnih tematikah. Tudi ta zbirka je izdelana v e-obliki, za namene avtomatiziranja vaj pa so bili poleg osnovnih podatkov o besedilih, kot so

avtor, čas nastanka, kanal ipd., k vsakemu besedilu dodani tudi bolj specifični podatki, npr. o slogovnem postopku, družbenem razmerju med udeleženci, jezikovni zvrstnosti itd., potrebni za izvajanje vaj, s katerimi uporabniki razvijajo sporazumevalno pismenost. Izdelavi virov je sledil razvoj programskega orodja za priklic primerov (Verdonik idr. 2021: 205–209).

Avtomatizirano preverjanje pravilnosti uporabnikovih rešitev in odgovorov se v e-okolju *Slovenščina na dlani* izvaja za veliko večino vaj in nalog. Večinoma je pravilna rešitev znana že iz zalednih jezikovnih virov: oblika povedi v korpusu MAKS, vnos v FRIDI oz. podatek v BERTI je referenčna vrednost, po kateri se ocenjuje uporabnikova rešitev ali odgovor, zato ročno dodajanje pravih rešitev ni bilo potrebno. V redkih primerih je bilo treba upoštevati, da je možnih pravih rešitev več in da v zalednem viru zapisana oblika ali odgovor morda ni edini ustrezen. Tak primer so recimo vaje utrjevanja jezikovnih vzorcev s predlogi, pri katerih smo ustrezno prilagodili navodilo in omogočili večkratni vnos, tako da noben uporabnikov odgovor ni ovrednoten kot napačen, samo en (tisti iz korpusa, ki predstavlja zaželen jezikovni vzorec) pa se potrди kot pravi. Del nalog pa je takšen, da (popolno) avtomatizirano vrednotenje ni mogoče. Take so na primer naloge, ki imajo različne možne rešitve (npr. razlaga pomena frazema ali pregovorja), oz. naloge, vezane na uporabnikovo ustvarjalnost (raba frazemov in pregovorov, pisanje povzetka besedila ali ustvarjanje novega besedila). Pri take vrste nalogah so možne rešitve samovrednotenje (uporabnik sam ovrednoti svoj odgovor na podlagi vpogleda v referenčne rešitve), medvrstniško vrednotenje ali vrednotenje s strani učitelja.

Individualno prilagojeno avtomatizirano vodenje uporabnika skozi e-okolje se nanaša na to, v kakšnem zaporedju se uporabniku pojavljajo vaje. V drugih obstoječih e-okoljih za učenje slovenščine mora uporabnik sam izbirati teme vaj ali pa ga računalnik vodi skozi vaje na linearen način, po vnaprej določenem zaporedju. Tudi v e-okolju *Slovenščina na dlani* je mogoč način uporabe, pri katerem uporabnik sam izbira teme, pri čemer pa jih lahko določa poljubno splošno ali podrobno ter jih neomejeno kombinira. Poleg te možnosti je predviden tudi način, da teme izbira in določa učitelj. Tretji način uporabe pa predvideva, da teme in vaje povsem avtomatizirano izbira računalniški algoritem. V nobenem od teh primerov, tudi ko teme vaj izbere uporabnik sam, pa zaporedje vaj in primerov ni linearno in vnaprej določeno, ampak odvisno od mnogih dejavnikov. Sistem na podlagi statističnih

modelov (kjer upošteva npr. uporabnikovo uspešnost pri preteklih poskusih reševanja) in nekaj vnaprej določenih pravil (npr. vezanih na zahtevnost vaj glede na stopnjo šolanja uporabnika) adaptivno izbira vaje in primere, ki jih rešuje uporabnik. Tak pristop je mogoč in smiseln, ker je na voljo veliko število vaj in veliko število primerov za vsako vajo. Njegova pomembna prednost je, da uporabnik več vadi tisto, kar mu povzroča težave, in manj to, kar že dobro obvlada.

4 Diskusija in zaključek

V prispevku smo se osredotočali na vprašanje digitalizacije pri poučevanju jezika predvsem z vidika korpusnega jezikoslovja in jezikovnih tehnologij. Pregledali smo korpusnojezikoslovne in jezikovnotehnološke začetke in današnje stanje, premislili, kako so se hkrati spreminjali tudi jezikoslovni pogledi na jezik, osrednjo pozornost pa smo namenili vprašanju, kakšne potenciale imajo korpusno jezikoslovje in jezikovnotehnološki pristopi za učenje jezika kot maternega jezika. Pri tem smo se osredotočili predvsem na izkušnje dveh vidnejših tovrstnih projektov za slovenščino, Pedagoškega slovnicega portala in Slovenščine na dlani, z večjim poudarkom na slednjem, saj predstavlja (skupaj z drugimi soavtorji in člani projekta) tudi naše lastno delo. Če ugotovitve združimo, lahko sklenemo, da lahko korpusno jezikoslovje in jezikovne tehnologije uporabimo vsaj na naslednje načine pri snovanju učnih e-okolij za učenje jezika:

- za definiranje učnih vsebin, ki jih e-okolje pokriva,
- za dodatno analizo in raziskavo jezikovnih pojavov, ki jih pojasnjujemo,
- za avtomatski priklic velike količine (potencialnih) primerov, ki jih uporabimo v vajah in nalogah, in (pol)avtomatizirano dodajanje novih primerov prek večanja zalednih jezikovnih virov,
- pri avtomatiziranem vrednotenju pravilnosti uporabnikovih rešitev ali odgovorov, kjer pravih rešitev ni treba posebej ročno določati, ampak se prepoznajo iz podatkov v zalednih jezikovnih virih,
- za vključevanje korpusov in drugih e-jezikovnih priročnikov v sicer osebno voden pouk o jeziku,
- za individualno prilagojeno avtomatizirano vodenje uporabnika skozi učno e-okolje.

Seveda pa ta seznam ni dokončen.

Če sklepamo na primeru premikov jezikoslovja v razumevanju jezika, tudi širša vpeljava korpusnega jezikoslovja in jezikovnih tehnologij v pouk jezika lahko prinese premike v miselnosti v zvezi z jezikom. Želeli bi si, da bi bili ti premiki v smer doživljanja jezika kot polja odprtih možnosti za izražanje, kot jih določata načelo idiomatskosti in načelo proste izbire, in ne kot polja jezikovnih pravil, ki omejujejo naše možnosti izražanja. A to ni odvisno samo od tehnoloških možnosti in razvoja, ampak tudi od tistih, ki v tem razvoju sodelujejo oz. ki o jeziku poučujejo.

Čeprav smo se v prispevku ukvarjali z digitalizacijo pri poučevanju jezika zlasti iz specifičnega korpusnojezikoslovnega in jezikovnotehnološkega vidika, pa je v šolskem letu, ki se zaključuje ob pisanju tega prispevka (2020/21), šolstvo pod vplivom izkušnje šolanja na daljavo v času epidemije. Rezultat tega je med drugim tudi množično in obsežno podaljšan čas, ki ga otroci preživijo pred ekrani ne samo v šolske, ampak tudi druge namene (gl. npr. DAK-Studie 2020). V medijih je vse več opozoril o digitalnih zasvojenostih. V luči teh uvajanja digitalnih tehnologij v pouk ne moremo izvajati brez premislekov in tudi pomislekov. Prav aktualna izkušnja namreč kaže, da je za mnoge otroke, ko so enkrat pred ekranom, skušnjava, da pobrskaajo še po kakšnih drugih vsebinah, ne samo šolsko predpisanih, prehuda, da bi se ji uprli. Verjetno zato prav nobeno vpeljevanje digitalnih učnih pripomočkov ne more potekati brez sočasnega izobraževanja o digitalni in medijski pismenosti, prek katerih se bodo otroci in mladostniki učili ščititi se pred negativnimi vzorci uporabe in negativnimi vplivi, ki jih doživljajo prek ekranskih tehnologij.

Literatura

- Špela ARHAR HOLDT, 2011: *Luščenje besednih zvez iz besedilnega korpusa z uporabo dvodelnih in tridelnih oblikoskladajskih vzorcev*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Ken BEATTY, 2013: *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Second edition. London, New York: Routledge (Taylor & Francis Group).
- DAK-Studie, 2020: *Mediensucht 2020 – Gaming, Social-Media and Corona*. Dostop 9. 6. 2021 na <https://www.dak.de/dak/gesundheit/dak-studie-gaming-social-media-und-corona-2295548.html#>.
- Simon DOBRIŠEK, Jerneja ŽGANEC GROS, Ivo IPŠIČ, Karmen PEPELNJAK, France MIHELIC in Nikola PAVEŠIČ, 1998: Gopolis: Slovenska Podatkovna Zbirka Govorjenih Poizvedovanj. *Jezikovne tehnologije za slovenski jezik: zbornik konference*. Ur. Tomaž Erjavec in Jerneja Žganec Gros. Ljubljana: Institut Jožef Stefan. 105–108
- Kaja DOBROVOLJC, 2018: Kako nastajajo korpusi. *Slovenščina na dlani 1*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 61–64. Dostop 9. 6. 2021 na

- <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/341>.
- Tomaž ERJAVEC, 1990: Razvoj in opis dvonivojskega modela morfološke analize in sinteze. *Informatica: an international journal of computing and informatics* 14/3, 59–62.
- Tomaž ERJAVEC, 1998: The MULTEXT-East Slovene lexicon. *Zbornik sedme Elektrotehniške in računalniške konference ERK '98*. Ur. Baldomir Zajc. Ljubljana: IEEE Region 8, Slovenska sekcija IEEE. 189–192.
- Tomaž ERJAVEC, 1999: Slovensko-angleški korpus ELAN. *Slavistična revija* 47/4, 515–522.
- Tomaž ERJAVEC, Vojko GORJANC in Marko STABEJ, 1998: Korpus FIDA. *Zbornik Jezikovne tehnologije za slovenski jezik*. Ur. Tomaž Erjavec in Jerneja Gros. Ljubljana: Institut Jožef Stefan. 124–127.
- Polona GANTAR, 2008: (Slovenska) leksika med leksikonom in slovnico. *Jezik in slovstvo* 53/5, 19–35.
- Patrick HANKS, 2013: *Lexical Analysis: Norms and Exploitations*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Michale HOEY, 2005: *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London, New York: Routledge.
- Susan HUNSTON in Gill FRANCIS, 2000: *Pattern Grammar: A Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Bojan IMPERL, Zdravko KAČIČ in Bogomir HORVAT, 1997: A study of harmonic features for the speaker recognition. *Speech communication* 22/4, 385–402.
- Primož JAKOPIN, 2003: Nekaj zanimivosti iz besedilnega korpusa Nova beseda. *Jezikoslovni zapiski* 9/2, 145–152.
- Zdravko KAČIČ, Bogomir HORVAT in Igor URLEP, 1990: Govorna komunikacija človek-stroj – tehnologija bližnje prihodnosti. *Elektrotehniški vestnik* 57/4, 274–280.
- Zdravko KAČIČ in Bogomir HORVAT, 1994: Zasnova baze izgovorjav slovenskega jezika SNABI. *Zbornik tretje Elektrotehniške in računalniške konference ERK '94*. Ur. Franc Solina in Baldomir Zajc. Ljubljana: Slovenska sekcija IEEE. 327–330.
- Iztok KOSEM, Mojca STRITAR, Sara MOŽE, Ana ZWITTER VITEZ in Špela ARHAR HOLDT, 2012: *Analiza jezikovnih težav učencev: korpusni pristop*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Mira KRAJNC IVIČ, 2018: Kdo ali kaj je BERTA. *Slovenščina na dlani 1*. Ur. Natalija Ulčnik. Univerzitetna založba Univerze. 65–72. Dostop 9. 6. 2021 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/341>.
- Simon KREK, 1999: Računalniški korpusi v slovaropisju. *Razgledi: tako rekoč intelektualni tabloid* 13 (23. jun. 1999), 8–9.
- Simon KREK, 2013: Korpusne metode in njihov odsev v jezikoslovnih teorijah 20. stoletja. *Slovenščina 2.0: empirične, aplikativne in interdisciplinarne raziskave* 1/1, 4–23.
- Nataša LOGAR, 2013: *Korpusna terminografija: Primer odnosov z javnostmi*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Nataša LOGAR BERGINC, Miha GRČAR, Marko BRAKUS, Tomaž ERJAVEC, Špela ARHAR HOLDT in Simon KREK, 2012: *Korpusi slovenskega jezika Gigafida, KRES, eGigafida in eKRES: Gradnja, vsebina, uporaba*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Bill LOUW, 2000: Contextual prosodic theory: Bringing semantic prosodies to life. *Words in Context: A tribute to John Sinclair on his Retirement*. Ur. C. Heffer, H. Sauntson. Birmingham: University of Birmingham. 48–94.
- France MIHELIČ, Ivo IPŠIČ, Simon DOBRIŠEK in Nikola PAVEŠIČ, 1992: Feature representations and classification procedures for Slovene phoneme recognition. *Pattern recognition letters: an official publication of the International Association for Pattern Recognition* 13/12, 879–891.
- Nikola PAVEŠIČ, Jerneja ŽGANEC GROS, France MIHELIČ in Simon DOBRIŠEK, 1996: Text-to-speech synthesis for the Slovenian language: an overview. *Conference on software in telecommunications and computer networks, SoftCOM '96*. Split: Faculty of Electrical Engineering, Mechanical Engineering and Naval Architecture: Croatian Post and Telecommunications. 99–109.

- Tadeja ROZMAN, Irena KRAPŠ VODOPIVEC, Mojca STRITAR in Iztok KOSEM, 2020: *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba FF UL. Dostop 9. 6. 2021 na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/227/327/5303-1>.
- Mirjam SEPESY MAUČEC, 1997: Statistično jezikovno modeliranje pri razpoznavanju govora. *Elektrotehniški vestnik* 64/2–3, 123–128.
- John SINCLAIR, 1991: *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- John SINCLAIR, 2004: *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London, New York: Routledge.
- Marko STABEJ in Primož VITEZ, 2000: KGB (korpus govornjenih besedil) v slovenščini. *Informacijska družba IS'2000: zbornik 3. mednarodne multi-konference*. Ur. Cene Bavec idr. Ljubljana: Institut Jožef Stefan.
- Mojca ŠORLI, 2020: *Semantična prozodija: leksikalni in besedilno-diskurzivni vidiki*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Elena TOGNINI-BONELLI, 2001: *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Natalija ULČNIK, 2019: Izbor frazemov za bazo FRIDA. *Slovenščina na dlani 2*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 37–45. Dostop 9. 6. 2021 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/447>.
- Natalija ULČNIK in Matej METERC, 2019: Izbor pregovorov za bazo FRIDA. *Slovenščina na dlani 2*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 47–55. Dostop 9. 6. 2021 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/447>.
- Darinka VERDONIK, 2015: Jezikovnoteoretska načela v korpusnem jezikoslovju. *Slovenščina 2.0: empirične, aplikativne in interdisciplinarne raziskave* 3/1, 1–27. Dostop 9. 6. 2021 na http://www.trojina.org/slovenscina2.0/arhiv/2015/1/Slo2.0_2015_1_01.pdf, <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=67123>.
- Darinka VERDONIK, Matej ROJC, Zdravko KAČIČ in Bogomir HORVAT, 2002: Zasnova in izgradnja oblikoslovnega in glasovnega slovarja za slovenski knjižni jezik. *Jezikovne tehnologije: zbornik konference*. Ur. Tomaž Erjavec in Jerneja Žganec Gros. Ljubljana: Institut Jožef Stefan. 44–48.
- Darinka VERDONIK, Simona MAJHENIČ, Špela ANTLOGA, Sandi MAJNINGER, Marko FERME, Kaja DOBROVOLJC, Simona PULKO, Mira KRAJNC IVIČ in Natalija ULČNIK, 2021: Učno e-okolje Slovenščina na dlani: izzivi in rešitve. *Slovenščina 2.0: empirične, aplikativne in interdisciplinarne raziskave* 9/1, 181–215.
- Špela VINTAR (ur.), 2010: *Slovenske korpusne raziskave*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ines VORŠIČ, 2018: Prvi odzivi učiteljic in učiteljev. *Slovenščina na dlani 1*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 89–91. Dostop 9. 6. 2021 na <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/341>.
- Jana ZEMLJARIC MIKLAVČIČ, 2008: *Govorni korpusi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

JEZIKOVNI VIRI CJVT IN NJIHOVA RABA V IZOBRAŽEVALNE NAMENE

ŠPELA ARHAR HOLDT,^{1,2} IZTOK KOSEM^{1,3} IN EVA PORI¹

¹ Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija.

E-pošta: spela.arharholdt@ff.uni-lj.si, iztok.kosem@cjvt.si, eva.pori@ff.uni-lj.si

² Univerza v Ljubljani, Fakulteta za računalništvo in informatiko, Ljubljana, Slovenija.

E-pošta: spela.arharholdt@ff.uni-lj.si

³ Institut »Jožef Stefan«, Ljubljana, Slovenija.

E-pošta: iztok.kosem@cjvt.si

Povzetek Center za jezikovne vire in tehnologije (CJVT) je interdisciplinarna raziskovalna enota Univerze v Ljubljani, katere glavni namen je vzpostavljati in vzdrževati digitalne jezikovne vire in jezikovnotehnološka orodja za sodobni slovenski jezik. Med ciljnim uporabniki izdelkov, ki vključujejo besedilne korpuse, odzivne slovarje in orodja za podporo pisanju v slovenščini, je tudi učiteljska skupnost, ki vire in orodja uporablja na področju jezikovnega izobraževanja. V prispevku pregledno predstavimo tiste vire in orodja CJVT, ki so za izobraževalne namene še posebej relevantni, nato pa umestimo učiteljice in učitelje kot pomembne sodelujoče v dveh kontekstih: pri uporabniških raziskavah in evalvacijah posameznih izdelkov ter pri usposabljanjih za rabo nove digitalne jezikovne infrastrukture pri predmetih, ki jih poučujejo. Prispevek sklenemo z napovedjo rezultatov, ki trenutno nastajajo v nacionalnem projektu Razvoj slovenščine v digitalnem okolju in bodo omogočili nadaljnji razvoj učnih gradiv in izdelkov, relevantnih za izobraževalno rabo.

Ključne besede:

jezikovni
viri,
slovenščina,
uprabniške
raziskave,
izobraževanja
učiteljev,
CJVT

CJVT LANGUAGE RESOURCES AND THEIR USE FOR EDUCATIONAL PURPOSES

ŠPELA ARHAR HOLDT,^{1,2} IZTOK KOSEM^{1,3} & EVA PORI¹

¹ University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia.

E-mail: spela.arharholdt@ff.uni-lj.si, iztok.kosem@cjvt.si, eva.pori@ff.uni-lj.si

² University of Ljubljana, Faculty of Computer and Information Science, Ljubljana, Slovenia.

E-mail: spela.arharholdt@ff.uni-lj.si

³ Institut »Jožef Stefan«, Ljubljana, Slovenia.

E-mail: iztok.kosem@cjvt.si

Abstract The Centre for Language Resources and Technologies (CJVT) is an interdisciplinary unit of the University of Ljubljana whose main aim is to develop and maintain digital language resources and technologies for contemporary Slovene. Among the target users of products such as corpora, responsive dictionaries and tools that support writing tasks are teachers who use these resources in their language classes. This paper presents those CJVT resources and tools that are particularly relevant for the educational setting, followed by a description of the role of teachers in two different contexts: as subjects in user surveys and evaluations of individual resources, and as participants in training workshops on the use of new digital language infrastructure in the school subjects they teach. The paper concludes with a presentation of the resources that are currently being compiled in the national project Development of Slovene in a Digital Environment, which will facilitate the production of teaching materials and other educationally relevant products.

Keywords:

language
resources,
Slovene,
user
research,
teacher
education,
CJVT

1 Uvod

Jezikovni viri so že od nekdaj pomemben del izobraževalnega procesa, se je pa skozi leta povečala njihova raznovrstnost, tako glede same razpoložljivosti kot uporabe pri poučevanju oz. učenju jezikov. V času tiskanih medijev so jezikovno rabo predstavljali predvsem slovarji in slovnice, že v 90. letih 20. stoletja pa so se v Angliji pojavile tudi prve uporabe korpusnih konkordančnikov pri poučevanju jezika (Johns 1991, 1993). Ravno na področju poučevanja angleščine smo bili v zadnjih 30 letih priča največjemu razmahu v rabi novih metod in pristopov, ki vključujejo jezikovne vire in tehnologije.

V slovenskem prostoru se je raba jezikovnih virov in tehnologij (lahko) uveljavila šele v zadnjem desetletju, ko se je začela izdelava ustrezne (digitalne) infrastrukture, ob tem pa se je pričelo tudi izvajanje spremljajočih izobraževalnih dejavnosti, kot so npr. delavnice za različne uporabniške skupine. Prelomno vlogo pri tem je imel projekt Sporazumevanje v slovenskem jeziku (SSJ),¹ ki je potekal v letih 2008–2013 in sta ga financirala Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Evropski socialni sklad. V okviru projekta so namreč nastali številni viri in orodja, ki so močno vplivali na marsikateri danes nepogrešljiv jezikovni vir (npr. Slogovni priročnik na ePravopis, konkordančnik korpusa Gigafida na konkordančnik Gigafida 2.0 ipd.). Pri tem je treba poudariti, da so bili učitelji in učenci ciljna populacija večine projektnih aktivnosti in izdelanih virov.

Na področju izobraževanja učiteljev v delu z jezikovnimi viri in tehnologijami je bil opravljen pomemben korak s projektom Jezikovnotehnološko izpopolnjevanje učiteljev,² ki ga je financiralo Ministrstvo za kulturo in je potekal v letih 2012–2014 v izvedbi Slovenskega društva za jezikovne tehnologije in zavoda Trojina. Projektnih delavnic se je udeležilo več kot 800 učiteljev (večinoma slovenščine, ampak tudi drugih predmetov) z osnovnih in srednjih šol po vseh Sloveniji.

¹ <http://ssj.slovenscina.eu/>

² <http://ucitelji.sdjt.si/>

Nalogo vzdrževanja jezikovnih virov, nastalih v okviru projekta SSJ, izvajanja nadaljnjih izobraževanj ter izdelavo novih virov je prevzel Center za jezikovne vire in tehnologije (CJVT),³ interdisciplinarna raziskovalna enota Univerze v Ljubljani, ki deluje na petih različnih fakultetah. Glavni namen CJVT je znanstveno raziskovanje ter vzpostavljanje in vzdrževanje temeljnih digitalnih jezikovnih virov in jezikovnotehnoloških orodij za sodobni slovenski jezik, ki so praktično uporabni in preko spleta dostopni vsem uporabnikom slovenskega jezika v svetu.

Zagotavljanje uporabnosti virov in orodij CJVT za izobraževalne namene ter sodelovanje z učitelji slovenščine je že od začetka ena temeljnih dejavnosti CJVT. V pričujočem prispevku najprej predstavimo vire CJVT, zlasti tiste, ki se uporabljajo pri poučevanju oz. učenju slovenščine. Nato predstavimo relevantne študije, ki smo jih izvedli z učitelji in osvetlujejo njihove potrebe in navade pri rabi jezikovnih virov. Sledi predstavitev konkretne izkušnje izobraževanja učiteljev, del katerega je bila tudi izdelava vzorčnih učnih priprav za rabo konkretnega jezikovnega vira ali virov pri pouku slovenščine. Prispevek zaključimo s povzetkom glavnih spoznanj in opisom načrtov za prihodnost.

2 Viri CJVT

V nadaljevanju predstavljamo jezikovne vire in tehnologije CJVT, ki so med uporabniki najbolj priljubljeni in so hkrati tudi najrelevantnejši za izobraževalne namene.

Gigafida 2.0⁴ (Krek idr. 2020) je referenčni korpus pisne slovenščine in vsebuje 1,134 milijarde besed. Zajema dnevne časopise, revije, izbrani nabor spletnih besedil (ki tudi v določeni meri pokriva novice) in knjižne publikacije različnih vrst (leposlovje, učbeniki, stvarna literatura), ki tako predstavljajo vzorec sodobne standardne slovenščine. Korpus Gigafida 2.0 je temeljni gradivni vir za izdelavo slovarskih in podobnih virov sodobne slovenščine, bodisi tistih na CJVT ali tistih, ki nastajajo na drugih slovenskih ustanovah.

³ <https://www.cjvt.si/>

⁴ <https://viri.cjvt.si/gigafida/>

Slovar sopomenk sodobne slovenščine⁵ (Krek idr. 2018; Arhar Holdt idr. 2018) je s 105.473 iztočnicami in 368.117 sopomenkami najobsežnejša odprto dostopna zbirka sopomenk za slovenščino. Pomembni edinstveni elementi slovarja so možnost primerjave kolokacijske okolice sopomenk, povezave na korpus Gigafida in odzivnost: slovar je namreč prvi predstavnik t. i. odzivnih jezikovnih virov, za katere je značilno, da uporabnikom omogočajo aktivno sodelovanje pri razvoju vsebine, posledično pa hitro posodabljanje slovarskih podatkov (Arhar Holdt idr. 2018: 404).

Kolokacijski slovar sodobne slovenščine⁶ (Kosem idr. 2018a; Kosem idr. 2018b; Kosem idr. 2019b) je prvi kolokacijski vir za slovenščino in vsebuje 35.989 iztočnic in 7.338.801 kolokacij, pridobljenih iz korpusa Gigafida. Gre za še en odzivni slovar, katerega ključni namen je pomagati uporabnikom pri jezikovni produkciji. Glavni prepoznavni elementi slovarja so stopenjski prikaz gesel (z uporabo ikone piramide in časovnega žiga), predstavitev podatkov v širšem besedilnem kontekstu ter različne možnosti filtriranja in razvrščanja bogatih kolokacijskih podatkov.

Slovenski oblikoslovni leksikon Sloleks 2.0⁷ (Dobrovoljc idr. 2019) je leksikon besednih oblik za slovenski jezik. Različica Sloleks 2.0 obsega 100.802 iztočnici in 2.792.003 posamezne besedne oblike z opisanimi slovničnimi lastnostmi, besednim oblikam pa so z avtomatskimi postopki pripisani tudi naglasi in zapisi v mednarodni fonetični pisavi IPA, ki jih uporabniki lahko ocenjujejo kot ustrezne ali neustrezne. Uporabniki lahko dodajo tudi lasten posnetek izgovora iztočnice. Na ta način Sloleks sledi načelom odzivnega slovarja.

Igra besed (Arhar Holdt idr. 2020b) je jezikovnodidaktična mobilna igra (na voljo za naprave Android in iOS), v kateri se igralci lahko preizkusijo v znanju slovenskega jezika, in sicer poznavanju tipičnih kombinacij besed oz. kolokacij in sopomenk. Podatki temeljijo na bazah Kolokacijskega slovarja in Slovarja sopomenk sodobne slovenščine. Igra, ki je prva tovrstna aplikacija pri nas, je del prizadevanj uporabnikom približati prostočasno utrjevanje in izboljševanje znanja slovenskega jezika, sodelovanje uporabniške skupnosti pa kot del odzivnega koncepta pomaga izboljševati bazi obeh navedenih slovarjev (Arhar Holdt idr. 2020b: 46–47). Na podlagi slovenskega modela so bile v okviru projekta ELEXIS⁸ (Evropska

⁵ <https://viri.cjvt.si/sopomenke/slv/>

⁶ <https://viri.cjvt.si/kolokacije/slv/>

⁷ <https://viri.cjvt.si/sloleks>

⁸ <https://elex.is/>

leksikografska infrastruktura, financira EU v okviru sheme H2020) dodane različice za angleščino, estonščino in nizozemščino, kmalu naj bi sledili še drugi jeziki.

Jezikovni sledilnik 1.0⁹ (Kosem idr. 2021) je nov vir v slovenskem prostoru in prikazuje informacije o časovnih trendih rabe besed in besednih nizov. Sledilnik črpa podatke iz referenčnega korpusa Gigafida 2.0 za besedila do leta 2018 in servisa spletnih novic IJS NewsFeed¹⁰ (besedila od leta 2019 naprej), ki črpa besedila iz več kot 100 različnih slovenskih spletnih virov. Vsaka od besed, predstavljenih v Jezikovnem sledilniku, je opremljena z grafičnim prikazom rabe v izbranem časovnem obdobju, omogočeno pa je tudi primerjanje časovnih trendov več besed. Za vsako od prvih 100 ključnih besed so ponujeni tudi najpogostejši nizi, v katerih se beseda pojavlja. S Sledilnikom tako lahko spremljamo najbolj aktualno besedišče določenega obdobja, pa tudi spremembe in novosti v jeziku.

Novost med orodji CJVT so tudi Vejice 1.0¹¹ (Božič idr. 2020), spletno orodje, ki preverja postavitev vejic v slovenskih besedilih. Orodje, ki je po pričakovanjih naletelo na velik in spodbuden odziv širše javnosti, opozarja na manjkajoče vejice s sivo barvo in na odvečne vejice z modro barvo. Glede na teste program trenutno deluje uspešno v 94 odstotkih primerov.

Poleg izdelave novih jezikovnih virov in orodij CJVT skrbi tudi za vzdrževanje in nadgradnjo več obstoječih za jezikovno izobraževanje relevantnih virov in orodij. Na prvem mestu velja izpostaviti Pedagoški slovnični portal¹² (Arhar idr. 2017), pilotni projekt, ki je nastal v okviru projekta SSJ in je prvi spletni prosto dostopni didaktični vir pri nas. Projekt se posveča zadregam, s katerimi se slovenski šolarji pri pisanju v slovenščini pogosto srečujejo. Pilotni vzorec slovničnih poglavij je pripravljen na podlagi obsežnih analiz primerov avtentične jezikovne rabe iz različnih korpusov. Vsako poglavje vsebuje interaktivno razlago, kratek povzetek, rubriko za navdušene in interaktivne vaje za utrjevanje znanja.

⁹ <https://viri.cjvt.si/sledilnik>

¹⁰ <http://newsfeed.ijs.si/>

¹¹ <https://orodja.cjvt.si/vejice/>

¹² <http://slovnica.slovenscina.eu/>

Pedagoški slovnični portal podatke o pogostih jezikovnih napakah šolarjev črpa iz korpusa Šolar. Zadnja različica Šolar 2.0 (Kosem idr. 2019a) vsebuje 1,7 milijona besed oz. 5.485 besedil, od katerih številna vsebujejo tudi označene in vsebinsko kategorizirane učiteljske jezikovne popravke. Poleg Pedagoškega slovničnega portala so podatke iz korpusa Šolar uporabili številni drugi jezikvnodidaktični priročniki, od Slovnice na kvadrat (2018) ali Kratkoslovnice (2018) Kozme Ahačiča do različnih učbenikov in delovnih zvezkov za slovenski jezik.¹³

Učiteljski oz. izobraževalni skupnosti je namenjeno tudi orodje za analizo berljivosti besedil,¹⁴ ki je bilo izdelano v okviru projekta *Za kakovost slovenskih učbenikov* (KaUč; 2017–2022)¹⁵ in za katerega vzdrževanje in nadaljnji razvoj zdaj skrbi CJVT. Orodje s pomočjo različnih formul za oceno berljivosti in ostalih parametrov (Škvorc idr. 2019) ponudi oceno zahtevnosti vstavljenega besedila ter opozori na morebitne problematične dele besedila (z vidika rabe redkih besed, dolgih stavkov, besed izven učbeniškega besedišča ipd.).

Vsi jezikovni viri in tehnologije, ki nastajajo ali se nadgrajujejo na CJVT, sledijo načelom digitalne sodobnosti, uporabniške prijaznosti in intuitivnosti rabe. To pomeni, da pri predstavitvi jezikovnih podatkov v čim večji meri izkoriščamo prednosti digitalnih medijev, vmesniki virov in orodij pa so zasnovani enostavno in pregledno. V digitalnem svetu je namreč ključno zagotoviti, da uporabniki za uporabo virov ne potrebujejo obsežnih priprav ali usposabljanj. Uporabniška prijaznost virov CJVT je zagotovljena tako, da že pri zasnovi upoštevamo izsledke s področja uporabniških raziskav, ki jih po objavi nadgradimo tudi z evalvacijskimi uporabniškimi študijami. Izsledki evalvacij predstavljajo osnovo za nadaljnje izboljšave izdelkov, s čimer je njihova odzivnost zagotovljena tudi na tej ravni.

3 Učitelji in učiteljice slovenščine kot uporabniška skupina

Ob razvoju koncepta za Slovar sodobne slovenščine (Gorjanc idr. 2015) je bila prvič oblikovana shema, v kateri so natančneje opredeljene ciljne skupine uporabnikov sodobnih jezikovnih virov za slovenščino (Gorjanc idr. 2015: 143). V tej shemi učitelji/-ce tako slovenščine kot prvega in drugega/tujega jezika kot tudi učitelji/-ce

¹³ Podatki so bili uporabljeni tudi pri pripravi učnega e-okolja Slovenščina na dlani.

¹⁴ <https://orodja.cjvt.si/berljivost/>

¹⁵ <https://kauc.splet.arnes.si/>

drugih predmetov zasedajo pomembno mesto. Od takrat naprej jih na CJVT redno vključujemo v uporabniške študije, tj. raziskave, ki so namenjene identifikaciji uporabniških mnenj, težav, želja, potreb in zmožnosti. V zadnjih letih smo izvedli tako vsebinsko širše raziskave različnih vprašanj, povezanih z jezikovno opremljenostjo, kot tudi študije, usmerjene ciljno k določenemu jezikovnemu viru. Nekaj primerov študij in izsledkov, ki jih uporabljamo za načrtovanje nadaljnjega razvoja izdelkov, konceptov in rešitev, predstavljamo v nadaljevanju.

Ob izidu Slovarja sopomenk sodobne slovenščine smo raziskali, kako skupnost sprejema novosti, ki jih prinaša odzivni slovar, med katerimi so strojna priprava in izključno digitalni format slovarja, vključenost kolokacijskih podatkov, korpusnih zgledov in povezav na korpus ter možnosti za uporabniško sodelovanje pri razvoju slovarja. Anketa, ki jo je izpolnilo 671 sodelujočih, je pokazala, da so slednji novostim naklonjeni, opredelili pa so tudi nekaj predlogov za izboljšave, npr. dodatne iztočnice (tudi nestandardne), dodatek kvalifikatorjev k zaznamovanim iztočnicam in sopomenkam, nekatere izboljšave vmesnika in večjo povezljivost z drugimi jezikovnimi viri. Statistične primerjave so pokazale, da je v primerjavi z drugimi uporabniškimi skupinami osnovnošolske učitelje [N=120] redkeje motilo, da je slovar v prvem koraku pripravljen izključno avtomatsko, srednješolske učitelje [N=75] pa je pogosteje motilo, da slovar vsebuje zgolj standardno in sodobno besedišče ter da ne vsebuje kvalifikatorjev, ki bi tovrstno besedišče lahko ustrezno opredeljevali. Raziskava in izsledki so popisani v prispevku Arhar Holdt (2020).

Študija uporabniškega odnosa do podatkov v Kolokacijskem slovarju sodobne slovenščine, ki jo predstavlja prispevek Pori idr. (2020), je bila kvalitativne narave: sodelujoči [N=40] so raziskali strojno pripravljene podatke v izbranem naboru slovarskih iztočnic in ob tem poročali o pozitivnih in negativnih vtisih, nato pa so z vodjo raziskave opravili intervju o uporabnosti slovarja. V raziskavo smo vključili (tudi) 10 učiteljev slovenščine kot prvega in 10 kot drugega/tujega jezika. Posebej nas je zanimal njihov odnos do dejstva, da avtomatsko izluščeni podatki vsebujejo določeno mero šuma. Predvidevali smo, da so tovrstne napake za učne situacije lahko zelo moteče in bodo vodile v učiteljski odpor do uporabe slovarja. Učitelji so zadržke potrdili, vendar so obenem poudarili, da je ob premišljeni rabi slovar izredno uporaben in v veliko pomoč pri pripravi jezikovnih vaj, gradiv za usvajanje besedišča, kot podpora pisanju in utrjevanju jezikoslovne terminologije. Kot močno točko so

izpostavili avtentičnost vključenega jezika, povezljivost med viri in s tem možnost opazovanja jezika v širšem jezikovnem kontekstu ter različnih žanrskih okoljih.

Posebej se trudimo, da slovenske učitelje vključujemo oz. vabimo k sodelovanju tudi v mednarodnih raziskavah. V nadaljevanju navajamo dve evropski raziskavi, ki sta nastali pod okriljem evropskih mrež COST, prva v sodelovanju Evropske mreže za e-leksikografijo (ENeL) in druga v sodelovanju Evropske mreže za povezovanje jezikovnega učenja s tehnikami množičenja (EnetCollect).¹⁶

Leta 2017 je potekala evropska raziskava o odnosu jezikovnih uporabnikov do splošnih enojezičnih slovarjev (Kosem idr. 2019). Raziskava je zajela 9.099 sodelujočih, med njimi je bilo 2.457 (27 %) učiteljev jezika. Sodelujočih iz Slovenije je bilo 619, od tega 172 učiteljev jezika (28 %). Analiza slovenskega dela odgovorov (Arhar Holdt 2018) je pokazala, da sodelujoči do slovarskih podatkov najpogosteje in najraje dostopajo s pomočjo računalnika. Slovar se tipično uporablja za preverbo ustreznosti jezikovnih izbir (lastnih in tujih) in za tvorbo besedil v službenem in študijskem okolju. Simbolna vloga slovarja se v odgovorih izpostavlja redkeje, posredno pa jo nakazuje nenaklonjenost sodelujočih, da bi knjižni slovar oddali ali zavrgli, četudi uporabljajo le digitalno različico. Med vprašanimi vlada močna podpora javnemu financiranju priprave splošnih enojezičnih slovarjev, temu ustrezno pa med prioritetai navajajo brezplačnost slovarja. Primerjava slovenskih odgovorov z ostalimi državami (Kosem idr. 2018) je pokazala veliko podobnosti, pa tudi nekatere pomembne razlike. Slovenski rezultati so denimo izkazali največji razkorak med (takratno) ceno splošnega enojezičnega slovarja in odgovori, koliko so sodelujoči pripravljene za tovrstni slovar plačati.

Leta 2018 je potekala mednarodna raziskava o tem, koliko jezikovni učitelji uporabljajo množičenje (ang. *crowdsourcing*)¹⁷ in kakšno je njihovo mnenje o vključevanju množičenja v delo z učenci/dijaki, kot tudi lastne strokovne aktivnosti (Arhar Holdt idr. 2020a). Med 1.129 sodelujočimi je bilo tudi 40 slovenskih učiteljev. Raziskava je potrdila predvidevanja, da veliko sodelujočih ni seznanjenih s konceptom množičenja, vendar so ideji načeloma naklonjeni: večina je izrazila

¹⁶ Spletni strani evropskih mrež: <https://www.elxicography.eu/> in <https://enetcollect.eurac.edu/>.

¹⁷ Množičenje je organizirano, pogosto prostovoljno sodelovanje širše skupnosti za doseg določenega (skupnega, družbeno relevantnega) cilja, tipično v digitalnem okolju. Tipičen primer množičenja je priprava Wikipedije. Na področju jezikovnega učenja se lahko množičenje uporablja za pripravo sodobnih, odprto dostopnih učnih gradiv ter jezikovnih virov.

pripravljenost sodelovati pri množičenju za jezik, ki ga poučujejo, zlasti pri sodelovalnem razvoju učnih gradiv ter urejanju jezikovnih zgledov za vaje in teste. Za sodelovanje bi jih zlasti motivirale konkretne ideje, kako uporabiti množičenje pri šolskih aktivnostih, in usposabljanja o učnih metodah, ki vključujejo množičenje.

4 Učitelji in učiteljice slovenščine kot naslovniki izobraževanj in usposabljanj

Pomemben delež ciljnih naslovnikov izobraževanj in usposabljanj predstavljajo učitelji/-ce slovenščine kot prvega in drugega/tujega jezika, pa tudi učitelji/-ce drugih jezikoslovnih predmetov. Ti izpostavljajo zanimanje in potrebo po razvoju prosto dostopnih učnih e-okolij in po seznanjanju z digitalnimi jezikovnimi viri, saj lahko na ta način učinkovito osvežujejo in posodablajo fleksibilni pedagoško-didaktični proces. Pri vpeljavi jezikovnih virov in orodij v pouk jezika in razvoju inovativnih metodološko-didaktičnih pristopov pa jih je treba z novimi digitalnimi jezikovnimi orodji in viri ter inovacijami, ki jih slednji prinašajo, najprej seznaniti in jim omogočiti oz. nuditi jezikovnotehnoško podporo. Nove oblike uresničevanja predpisanih učnih ciljev in vsebin ter didaktičnih pristopov na področju jezika namreč med učitelji še niso dobro poznane, zato so izobraževanja in kreativni razmisleki o vključitvi v jezikovni pouk v sodelovanju z učitelji nujni.

Na CJVT smo se usmerili v izvajanje izobraževalnih seminarjev, ki predstavljajo novosti na področju disciplinarnega znanja, spodbujanja in razvijanja odprtosti do uporabe aktivnih metod poučevanja, IKT-tehnik učenja, novih didaktičnih pripomočkov, uporabe različnih virov učenja in vrednotenja učenja (učnih dosežkov) pri pouku slovenskega jezika in književnosti. S tem pristopom in oblikami dela sledimo aktualnim smernicam nadaljnega usposabljanja in izobraževanja pedagoških delavcev ter sodobnim priporočilom za poučevanje, učenje in vrednotenje v vzgojno-izobraževalnem procesu. S pedagoškimi seminarji in delavnicami oz. s pedagoškim programom, ki se umešča v Katalog nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS),¹⁸ učitelje usposabljammo za uporabo didaktičnih pristopov, s katerimi lahko na ustrezen način znanja in metode učenja učinkovito prenesejo na učence/dijake. Usposabljammo jih za nove, drugačne oblike dela v razredu in jim nudimo podporo

¹⁸ <https://paka3.mss.edus.si/katis/Uvodna.aspx>

pri inovativnem uresničevanju ciljev, vsebin in didaktičnih priporočil za jezikovni pouk, navedenih v učnem načrtu za slovenščino.

Pri tako specifični skupini uporabnikov, kot so učitelji, je še posebej pomembno, da fokus izobraževanja usmerimo v seznanjanje s konkretnimi možnostmi rabe v razredu in s smernicami za samostojno uporabo pri pouku. Posebno pozornost usmerjamo v usklajenost gradiva z učnim načrtom, predvsem na ravni ciljev in vsebin (razporejenost vsebin in ciljev po razredih ali letnikih) za slovenščino, ter v pripravo kazalnikov za zagotavljanje kakovosti nadaljnjega učnega procesa. Smernice in priporočila za načrtovanje in izvedbo učne ure z odzivnimi jezikovnimi viri ustrezno prilagajamo glede na raven in stopnjo izobraževanja; za osnovne šole, gimnazije in druge (strokovne, poklicne) srednje šole. Učiteljem nudimo podporo pri pripravi pedagoških scenarijev (teoretični zasnovi in praktični izvedbi učnih ur), predstavimo jim teoretična izhodišča (seznanitev z viri in njihovimi funkcijami ...) in možna nova didaktična izhodišča za praktično izvedbo, pri čemer naslavljamo konkretna vprašanja, ki se navezujejo na: učni načrt, učne cilje, (inovativne) metodično-didaktične pristope k delu. Usmeritev na konkretne primere rabe, ki se umeščajo v konkretne tematske sklope učnega načrta oz. učnih ciljev in vsebin za slovenščino, učiteljem omogoča lažji prenos znanj v prakso.

Izobraževalno (predstavitveno) gradivo za učitelje pripravimo na način, da ga kasneje lahko uporabijo tudi pri neposrednem delu v razredu, npr. oblikujemo učne liste, navodila za delo s posameznim virom v obliki videoposnetkov, ki bodo zanimivi tudi za učence ipd. Učiteljem predstavimo nove možnosti, ki jih viri prinašajo, npr. možnost sodelovanja skupnosti pri razvoju slovarjev, odzivnost in možnost igrifikacije vsebin pri pouku slovenščine (kar je trenutno redka praksa), konkretne možnosti uporabe.


cjvt
UPORABA KOLOKACIJSKEGA SLOVARJA SODOBNE SLOVENŠČINE
DEJAVNOSTI:

- primerjava gesel (pomenske členitve) z drugimi slovarskimi viri
- razvrščanje kolokacij pod pomene
- določanje pomenov (napredno)
- tematsko razvrščanje kolokatorjev
- prepoznavanje kolokacijskega jedra na podlagi kolokatorjev
- prepoznavanje sinonimnih parov s pomočjo kolokacij
- predstavljanje pomena danih besed iz besedila
- prepoznavanje, utemeljevanje in odpravljanje napak
- ocenjevanje kolokacij
- naštevanje najbolj tipičnih kolokacij za dano besedo; [Igra besed](#)

CILJI:

- razvijanje metajezikovnih zmožnosti:
 - spoznajo pojme: beseda, pomen in izrazna podoba besed, tematsko polje, metaforična raba besed, slovar, jezikovni korpus
 - usvojijo pojme: enopomenke, večpomenke, besedne zveze, kolokacije, spletni slovar, jezikovni korpus, besedilni korpus, sopomenke, protipomenke, enakozvočnice, enakopisnice, enakoglasnice, nadpomenke, podpomenke, stalna besedna zveza, frazem

10x

Slika 1: Primeri dejavnosti z uporabo Kolokacijskega slovarja sodobne slovenščine, ki se umeščajo v konkretne tematske sklope učnega načrta in učnih ciljev za slovenščino.

Vir: lasten

Smiselno je, da s pomočjo učiteljev načrtujemo samostojno (akcijsko) raziskovanje in tudi implementacijo v razredu, za kar je potrebna predstavitev izkušnje in usmerjena evalvacija. Ponudimo jim smernice za izvedbo evalvacije, v sklopu refleksije jih usmerimo predvsem v (dosedanja) spoznanja in ugotovitve. Povabimo jih k razmisleku o razvoju njihovih kompetenc in kompetenc učencev. Na ravni učiteljske izkušnje nas predvsem zanima, katere nove metodično-didaktične pristope oz. možnosti za podajanje snovi so razvijali in ali so novi učni pristopi učinkovito pripomogli k uresničevanju učnih ciljev v skladu z vsebinami in učnim načrtom za slovenščino. Nadalje pa tudi, katere prednosti ali omejitvene dejavnike so zaznavali po (nekajmesečni, nekajkratni) kontinuirani uporabi digitalnih jezikovnih virov pri pouku.

Na ravni učenceve izkušnje pa je smiselno premisliti, kako se učenci odzivajo na različne možnosti načinov vpeljave in uporabe digitalnih virov pri pouku slovenščine in ali se nad novimi možnostmi podajanja snovi navdušujejo, kakšne so njihove potrebe, pričakovanja, odzivi nasploh – kako vzpostavljajo odnos do sodobnih digitalnih jezikovnih virov, ali prepoznajo, kaj jim ponujajo, kakšen je njihov odnos do digitalnega jezikovnega okolja. Evalvacija oz. skupna razprava o uporabnosti obravnavanih virov pri pouku slovenščine, vključno z evidentiranjem možnih pomislekov in zadržkov, je ključnega pomena za vrednotenje stanja in napredka. Učitelji testirane primere rabe v razredu reflektirajo in evalvirajo kot možne primere dobre prakse za nadaljnje poučevanje in vrednotenje. Pomembno pa je tudi, da so izdelani in preizkušeni primeri učnih ur prosto dostopni, rezultati pa po izobraževanju diseminirani in na voljo tudi za druge učitelje, ki bi želeli gradivo uporabiti (mreženje znanja in izkustvenega učenja).

Evalvacija uporabe novih jezikovnih virov pri pouku slovenščine je pokazala, da so odzivi učiteljev (po implementaciji učne ure v razredu) pozitivni. Učitelji menijo, da novi jezikovni viri prinašajo nove jezikovne podatke (na ravni sopomenskosti, kolokacijskosti, besednih naglasov itd.), ki ponujajo nove možnosti za podajanje snovi in učinkovito pripomorejo k uresničevanju učnih ciljev v skladu z vsebinami in učnim načrtom za pouk slovenskega jezika v srednji šoli:

»Možnosti uporabe je veliko ne samo pri jezikovnem pouku in tvorjenju zapisanih besedil, ampak tudi pri tvorjenju govornih besedil, saj s pomočjo Sopomenk in Kolokacij dijaki besedno izboljšujejo svoja besedila.« (učiteljica slovenščine na gimnaziji)

Nad novim načinom podajanja snovi pri urah slovenščine pa se navdušujejo tudi učenci oz. dijaki:

»Dijaki so večinoma zelo navdušeni za delo z digitalnimi viri in orodji, saj spoznavajo njihove prednosti, zato jih znajo samostojno uporabljati ne samo pri pouku, ampak tudi v vsakdanjem življenju. S spoznavanjem in uporabo aplikacije Igra besed pa postanejo tudi del preživljanja prostega časa.« (učiteljica slovenščine na gimnaziji)

»Dijaki se nad rabo digitalnih virov in orodij navdušujejo, hkrati pa se razvijajo v samozavestnega bralca, poslušalca oz. govorca in pisca umetnostnih in neumetnostnih besedil ne samo pri slovenščini, ampak pri vseh predmetih.« (učiteljica slovenščine na gimnaziji)

Učitelji tudi opozarjajo na pomembnost kontinuiranega dela z novostmi in nujnost posodabljanja ustaljene pedagoške prakse, kar bi se moralo odražati tudi s premiki in posodobitvami v učnem načrtu:

»Mislim, da bi bilo seznanjanje z digitalnimi viri in tehnologijami nujno vnesti kot obvezen del v učni načrt za slovenščino v OŠ in SŠ; njihovo uporabo pa bi morali poznati tako učitelji slovenščine kot drugih predmetov.« (učiteljica slovenščine na gimnaziji)

Učiteljske izkušnje in povratna informacija kažejo, da izobraževanje o digitalnih, odzivnih jezikovnih virih predstavlja različne možnosti načinov vpeljave in uporabe digitalnih virov pri pouku slovenščine (pri sprejemanju, razčlenjevanju in tvorjenju neumetnostnih in umetnostnih besedil; kot podpora kritičnemu mišljenju, ustvarjalnosti in inovativnosti; za iskanje, zbiranje, izmenjavo in obdelavo podatkov ter njihovo sistematično rabo pri tvorjenju informacij) in omogoča nove metodično-didaktične aktivnosti, med drugim tudi sodelovanje tako učiteljev kot dijakov in učencev pri razvoju jezikovnih virov za slovenščino. Viri, temelječi na avtentični jezikovni rabi, spodbujajo razumevanje jezika kot pojava, ki nastaja v skupnosti in se z njeno pomočjo tudi razvija, obenem pa zavedanje o pomenu odprtih jezikovnih podatkov za razvoj in polnomočno življenje slovenščine v digitalnem svetu.

Izkušnja z izvedbo izobraževanja po predstavljenem modelu je razkrila, da je prednost tako zasnovanih programov v tem, da vplivajo na celovit razvoj pedagoških digitalnih kompetenc. Pedagoške delavce usposablja za (a) izdelavo, ustvarjanje, posodabljanje in objavo gradiv, s katerimi omogočijo vključenim v vzgojno-izobraževalni proces sodelovalno delo: usmerjeni so v izdelavo in objavo gradiv na temo novih jezikovnih virov in njihove rabe za reševanje jezikovnih vprašanj v sodobni slovenščini, kar omogoča dve vrsti sodelovanja: sodelovanje učiteljev pri nadaljnji rabi in razvoju gradiv; sodelovanje tako učiteljev kot učencev pri nadaljnjem razvoju jezikovnih virov za slovenščino in (b) za načrtovanje, izvedbo in evalvacijo pouka z uporabo IKT: v sklopu eksperimentalnega dela (izdelave konkretnega primera rabe vira v razredu za izbrane učne vsebine oz. priprave učne ure, ki vključuje nove jezikovne vire in njihovo testiranje v razredu) oz. implementacije v razredu, ki ji sledi evalvacija rabe novih jezikovnih virov pri pouku slovenščine. Učitelji pri tem razvijajo pedagoške kompetence, ki jih naslavlja tudi razvojna strategija MIZŠ, tj. usposabljanje učiteljev za načrtovanje, izvedbo in evalvacijo pouka z uporabo IKT.

5 Sklep in bodoče delo

Jezikovni viri CJVT prinašajo nove jezikovne podatke (na ravni sopomenskosti, kolokacijskosti, besednih naglasov itd.), ki ponujajo nove možnosti za podajanje snovi in učinkovito pripomorejo k uresničevanju učnih ciljev v skladu z vsebinami in učnim načrtom za pouk slovenskega jezika. Novosti, ki jih vpeljuje strojno podprta obdelava velike količine jezikovnih podatkov, vodijo do novih oblikovnih in tudi konceptualnih rešitev, med katerimi so odzivni viri, igrifikacija, orodja v podporo pisni produkciji (postavljanje vejic, ocenjevanje zahtevnosti besedila) in podobno. Vsi izdelki temeljijo na uporabniških raziskavah in evalvacijah, v katere je v največji možni meri vključena tudi učiteljska skupnost.

Z izobraževanju naslavljamo potrebo strokovnih delavcev po seznanjenosti z jezikovnimi priročniki, ki prinašajo sodoben, avtentičen jezik, natančneje s strokovno potrebo učiteljev slovenščine, da imajo pregled nad jezikovnimi viri, njihovim namenom rabe, prednostmi in omejitvami. Opremljeni s tovrstnimi znanji lahko učitelji bolje opolnomočijo učence za reševanje jezikovnih problemov in zagat in prek izboljšave lastne digitalne pismenosti in razgledanosti po razpoložljivih podatkih, primerljive kompetence omogočijo tudi učencem. Prenos znanj spodbuja dejstvo, da je velik del izobraževanj namenjen iskanju rešitev, ki bodo v poučevalni praksi lahko zaživele, vključno z daljšim časom, namenjenim debati o pomislekih, možnih težavah in zadržkih.

Od tekočih projektov in iniciativ, ki so relevantne za učiteljsko skupnost, gre omeniti predvsem projekt Razvoj slovenščine v digitalnem okolju,¹⁹ ki ga med leti 2020 in 2022 financirata Ministrstvo za kulturo in Evropski sklad za regionalni razvoj. Projekt razvija jezikovne vire, govorne in semantične tehnologije, strojno prevajanje in pripravo terminološkega portala. Med napovedanimi jezikovnimi tehnologijami in viri gre posebej izpostaviti projektno aktivnost, ki se posveča korpusu šolskih besedil Šolar in korpusu usvajanja slovenščine kot drugega jezika KOST (Stritar Kučuk 2020). Oba korpusa prinašata avtentično produkcijo učencev, dijakov oz. tečajnikov, pa tudi učiteljske jezikovne popravke.

¹⁹ <https://www.slovenscina.eu/>

Ker je priprava tovrstnih korpusov izredno zamudna, želimo na projektu razviti delotoke in orodja za redno zbiranje gradiva. Pripravljeno bo spletno mesto, kjer bodo na voljo vse informacije (namen gradnje korpusa, pravna soglasja za učence in šolo, informacije o točkah za napredovanje, ki jih prinaša projektno sodelovanje) in kjer bo besedila mogoče tudi hitro in pregledno oddati. Na drugi strani bomo lokalizirali in prilagodili zmogljivi program za označevanje jezikovnih napak in popravkov v šolskih besedilih Svala (Mats idr. 2019). Uredili in standardizirali bomo format korpusov z vpisanimi jezikovnimi popravki in objavili posodobljeno različico korpusa Šolar ter prvo javno dostopno različico korpusa KOST. Na ta način bodo empirični podatki o šolski pisni produkciji lažje dostopni in bolj ažurni, kar bo omogočilo nadaljnji razvoj učnih gradiv in izdelkov, relevantnih za izobraževalno rabo.

Zahvala

Raziskovalni program št. P6-0411 je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura

- Kozma AHAČIČ, 2018: *Kratkoslovnica: slovenska slovnica za osnovno šolo*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kozma AHAČIČ, 2018: *Slovnica na kvadrat: slovenska slovnica za srednjo šolo*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Špela ARHAR HOLDT, Iztok KOSEM in Polona GANTAR, 2017: Corpus-based resources for L1 teaching: the case of Slovene. *Handbook on digital learning for K-12 schools*. Ur. Ann Marcus-Quinn in Triona Hourigan. 91–113.
- Špela ARHAR HOLDT, 2018: Odnos jezikovnih uporabnikov do splošnih enojezičnih slovarjev: slovenski vidik. *Slovenščina 2.0* 6/1, 1–36. Dostop 8. 6. na <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2018.1.1-36>
- Špela ARHAR HOLDT, Jaka ČIBEJ, Kaja DOBROVOLJC, Apolonija GANTAR, Vojko GORJANC, Bojan KLEMENC, Iztok KOSEM, Simon KREK, Cyprian LASKOWSKI in Marko ROBNIK ŠIKONJA, 2018: Thesaurus of Modern Slovene: By the Community for the Community. *Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress: Lexicography in Global Contexts*. Ur. Jaka Čibej, Vojko Gorjanc, Iztok Kosem in Simon Krek. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 401–410. Dostop 8. 6. 2021 na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/118/211/3000-1>
- Špela ARHAR HOLDT, 2020: How users responded to a responsive dictionary: the case of the Thesaurus of Modern Slovene. *Rasprave Inститuta za hrvatski jezik i jezikoslovje* 46/2, 465–482. Dostop 3. 6. 2021 na <https://doi.org/10.31724/rihjj.46.2.1>
- Špela ARHAR HOLDT idr., 2020a: Language teachers and crowdsourcing: insights from a cross-European survey. *Rasprave Inститuta za hrvatski jezik i jezikoslovje* 46/1, 1–28. Dostop 5. 6. 2021 na <https://doi.org/10.31724/rihjj.46.1.1>
- Špela ARHAR HOLDT, Nataša LOGAR, Eva PORI in Iztok KOSEM, 2020b: "Game of Words": play the game, clean the database. *Lexicography for inclusion: EURALEX XIX: Congress of the European Association for Lexicography*. Ur. Zoe Gavrilidou, Maria Mitsiaki in Asimakis Flaitouras. 41–49. Dostop 31. 5. 2021 na

- https://euralex2020.gr/wp-content/uploads/2020/11/EURALEX2020_ProceedingsBook-p041-049.pdf
- Martin BOŽIČ, Marko ROBNIK ŠIKONJA, Simon KREK, Špela ARHAR HOLDT, Iztok KOSEM, Polona GANTAR, Jaka ČIBEJ, Kaja DOBROVOLJC, Bojan KLEMENC in Cyprian Adam LASKOWSKI, 2020: *Vejice 1.0: orodje za strojno postavljanje vejic* (Orodja CJVT). Ljubljana: Center za jezikovne vire in tehnologije Univerze v Ljubljani. Dostop 8. 6. 2021 na <https://orodja.cjvt.si/vejice/home>
- Kaja DOBROVOLJC, Simon KREK, Peter HOLOZAN, Tomaž ERJAVEC, Miro ROMIH, Špela ARHAR HOLDT, Jaka ČIBEJ, Luka KRŠNIK in Marko ROBNIK ŠIKONJA, 2019: *Morphological lexicon Sloleks 2.0*. Ljubljana: Centre for Language Resources and Technologies, University of Ljubljana. Dostop 9. 6. 2021 na <https://www.clarin.si/repository/xmlui/handle/11356/1230>
- Vojko GORJANC (ur.) idr., 2015: *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Prevodoslovje in uporabno jezikoslovje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Tim JOHNS, 1991: From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. Classroom Concordancing. *English Language Research Journal* 4, 27–45.
- Tim JOHNS, 1993: Data-driven learning: an update. *TELL&CALL* 2, 4–10.
- Iztok KOSEM, Simon KREK, Polona GANTAR, Špela ARHAR HOLDT, Jaka ČIBEJ in Cyprian Adam LASKOWSKI, 2018a: Collocations dictionary of modern Slovene. *Proceedings of the 18th EURALEX International Congress*. Ljubljana: Ljubljana University Press, Faculty of Arts. 989–997. Dostop 8. 6. 2021 na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/118/211/3000-1>
- Iztok KOSEM, Sascha WOLFER, Robert LEW in Carolin MÜLLER-SPITZER, 2018b: Attitudes of Slovenian language users towards general monolingual dictionaries: an international perspective. *Slovenščina 2.0* 6/1, 90–134. Dostop 8. 6. 2021 na <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2018.1.90-134>
- Iztok KOSEM, Špela ARHAR HOLDT, Nikola LJUBEŠIČ idr., 2019: The image of the monolingual dictionary across Europe: results of the European survey of dictionary use and culture. *International journal of lexicography* 32/1, 92–114. Dostop 3. 6. 2021 na <https://doi.org/10.1093/ijl/icy022>
- Iztok KOSEM, Špela ARHAR HOLDT, Mojca STRITAR KUČUK, Simon KREK, Irena KRAPŠ VODOPIVEC, Marko STABEJ, Eva PORI, Teja GOLI, Polona LAVRIČ, Cyprian Adam LASKOWSKI, Polonca KOCJANČIČ, Bojan KLEMENC in Tadeja ROZMAN, 2019a: *Developmental corpus Šolar 2.0* (CLARIN.SI data & tools). Ljubljana: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies: University of Ljubljana, Centre for Language Resources and Technologies. Dostop 8. 6. 2021 na <https://www.clarin.si/repository/xmlui/handle/11356/1214>
- Iztok KOSEM, Polona GANTAR, Simon KREK, Špela ARHAR HOLDT, Jaka ČIBEJ, Cyprian Adam LASKOWSKI, Eva PORI, Bojan KLEMENC, Kaja DOBROVOLJC, Vojko GORJANC in Nikola LJUBEŠIČ, 2019b: *Collocations dictionary of modern Slovene KSSS 1.0* (CLARIN.SI data & tools). Ljubljana: Centre for Language Resources and Technologies, University of Ljubljana. Dostop 8. 6. 2021 na <https://www.clarin.si/repository/xmlui/handle/11356/1250>
- Iztok KOSEM, Jaka ČIBEJ, Polona GANTAR, Špela ARHAR HOLDT, Simon KREK, Cyprian Adam LASKOWSKI, Marko ROBNIK ŠIKONJA, Bojan KLEMENC, Kaja DOBROVOLJC, Vojko GORJANC, Andraž REPAR in Nikola LJUBEŠIČ, 2021: *Sledilnik 1.0: jezikovni sledilnik* (Orodja CJVT). Ljubljana: Center za jezikovne vire in tehnologije, Univerze v Ljubljani. Dostop 8. 6. 2021 na <https://viri.cjvt.si/sledilnik/slv/>
- Simon KREK, Cyprian Adam LASKOWSKI, Marko ROBNIK ŠIKONJA, Iztok KOSEM, Špela ARHAR HOLDT, Polona GANTAR, Jaka ČIBEJ, Vojko GORJANC, Bojan KLEMENC in Kaja DOBROVOLJC, 2018: *Thesaurus of modern Slovene 1.0*. Ljubljana: Slovenian Language Resource Repository CLARIN.SI. Dostop 8. 6. 2021 na <http://hdl.handle.net/11356/1166>
- Simon KREK, Špela ARHAR HOLDT, Tomaž ERJAVEC, Jaka ČIBEJ, Andraž REPAR, Polona GANTAR, Nikola LJUBEŠIČ, Iztok KOSEM in Kaja DOBROVOLJC, 2020: Gigafida 2.0:

- the reference corpus of written standard Slovene. *LREC 2020: Twelfth International Conference on Language Resources and Evaluation*. Paris: ELRA – European Language Resources Association. 3340–3345. Dostop 8. 6. 2021 na <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2020/LREC-2020.pdf>
- Wirén MATS, Arild MATSSON, Dan ROSEN in Elena VOLODINA, 2019: SVALA: Annotation of Second-Language Learner Text Based on Mostly Automatic Alignment of Parallel Corpora. *CLARIN-2018 post-conference volume*. LiUP Press. Dostop 8. 6. 2021 na <https://ep.liu.se/ecp/159/023/ecp18159023.pdf>
- Eva PORI, Jaka ČIBEJ, Špela ARHAR HOLDT in Iztok KOSEM, 2020: The attitude of dictionary users towards automatically extracted collocation data: a user study. *Slovenščina 2.0* 8/2, 168–201. Dostop 3. 6. 2021 na <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2020.2.168-201>
- Mojca STRITAR KUČUK, 2020: Modul Leto plus – prvi korak do korpusa slovenščine kot tujega jezika. *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika*. Ur. Darja Fišer in Tomaž Erjavec. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. 131–135. Dostop 9. 6. 2021 na http://nl.ijs.si/jtdh20/pdf/JT-DH_2020_StritarKucuk_Modul-Leto-plus%e2%80%93prvi-korak-do-korpusa-slovenscine-kot-tujega-jezika.pdf
- Tadej ŠKVORC, Simon KREK, Senja POLLAK, Špela ARHAR HOLDT in Marko ROBNIK ŠIKONJA, 2019: Predicting Slovene text complexity using readability measures. *Prispevki za novejšo zgodovino* 59/1, 198–220. Dostop 8. 6. 2021 na <http://ojs.inz.si/pnz/article/view/323>

SPLETNA APLIKACIJA *SPiPP* 1 IN *SPiPP* 2 – OD TEORIJE K PRAKSI – OD PRAVIL K JEZIKOVNEMU IZOBRAŽEVANJU Z ZVOKOM IN ZAPISOM

IRENA STRAMLJIČ BREZNIK

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.
E-pošta: irena.stramljic@um.si

Povzetek *SPiPP* – *svojilni pridevniki iz prevzetih priimkov* je prosto dostopni spletni pripomoček za pomoč uporabnikom pri izražanju svojine za prevzete moške priimke, ki je prilagojen tudi za rabo na mobilnih telefonih. Aplikacija vsebuje 1353 priimkov, katerih nosilci so tuje osebe moškega spola, zbrane iz Velikega splošnega leksikona DZS (2006). Uporabniku so na voljo informacije v pisni in zvočni obliki. Zapisani so: osnovna (imenovalniška) oblika priimka in njen fonetični zapis, poreklo in glavni podatki o nosilcu, obliki za rodilnik in izražanje svojine ter šifra pravila, po katerem je svojilna oblika tvorjena. Osnovna, rodilniška in svojilna oblika so opremljene še z zvočnimi posnetki. Brez dvojnic je zajetih 4059 zapisanih oblik in prav toliko zvočnih posnetkov, z upoštevanimi dvojnici pa še nekaj več. Spletna aplikacija je nastala na Univerzi v Mariboru in je rezultat dveh štirimesečnih projektov v okviru Javnega razpisa Projektno delo z negospodarskim in neprofitnim sektorjem – Študentski inovativni projekti za družbeno korist 2016–2020. Dostopna je na naslovu <https://spipp.ff.um.si/>.

Ključne besede:

prevzemanje,
osebna
lastna
imena,
svojilni
pridevniki,
besedotvorje,
spletna
aplikacija

WEB APPLICATION SPIPP 1 AND SPIPP 2 – FROM THEORY TO PRACTICE – FROM RULES TO LANGUAGE EDUCATION THROUGH SOUND AND WRITING

IRENA STRAMLJIČ BREZNIK

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia.
E-mail: irena.stramljic@um.si

Abstract *SPiPP* (‘Possessive adjectives derived from foreign surnames’) is an open-access web application that was created to help Slovene users derive possessive forms from masculine surnames borrowed from foreign languages. The application, which is also adapted for mobile platforms, contains 1,353 foreign surnames of masculine gender taken from the lexicon “Veliki splošni leksikon DZS” (2006). The application enables users to access information in the form of writing and sound files. The written information includes the basic (nominative) form of the surname and its phonetic script, the origin of and the main information about the carrier of the surname, the form of the genitive case, the possessive form and the code of the rule according to which the possessive form is derived. The nominative case, the genitive case and the possessive form of surnames are additionally presented in the form of sound files. The application includes 4,059 written forms, excluding all of the doublets, and as many sound files. If we include all of the doublets, the total number of written forms included increases by several hundred more examples. The web application was created at the University of Maribor as a result of two four-month projects implemented within the...

Keywords:

borrowing,
personal
names,
possessive
adjectives,
word
formation,
web
application

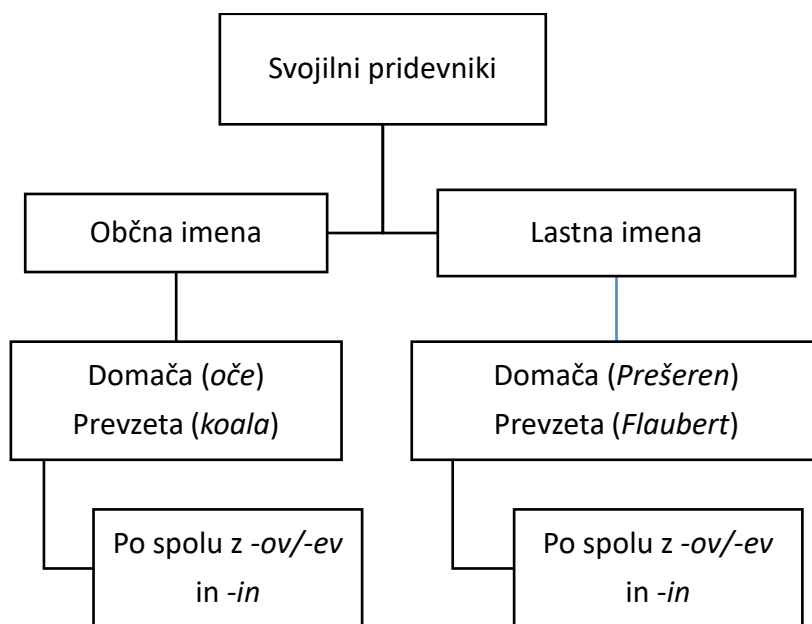
1 Uvod

Uvodoma si zastavljamo nekaj vprašanj. Znamo tvoriti svojilne pridevnike iz domačih osebnih lastnih imen? Zakaj predstavljamo večinoma svojilne pridevnike iz priimkov, katerih nosilci so moški, in kako je pri moškospolskih priimkih, katerih nosilke so ženske? Zakaj je tvorba svojilnih pridevnikov iz prevzetih priimkov v slovenščini težje pravopisno vprašanje?

V nadaljevanju bomo nanje skušali odgovoriti in tako pojasniti, kakšne so bile pobude za nastanek spletne aplikacije in kakšna je njena uporabnost.

2 Izražanje svojine v slovenščini

V slovenščini svojino ali pripadnost živega, zlasti človeškega, izražamo s svojilnimi pridevniki. Najobičajnejši način za tvorbo svojilnih pridevnikov je izpeljevanje iz samostalnikov tako, da jim dodajamo obrazila glede na spol. To velja tako za svojilne pridevnike iz občnih kot iz osebnih lastnih imen, slednja pa so lahko domača ali prevzeta (Stramljič Breznik 2020: 99).



Graf 1: Svojilni pridevniki

Vir: lasten

2.1 Izražanje svojine iz domačih občnih imen

Iz občnih imen delamo svojilne pridevnike:

- a) za moški in srednji spol z **-ov** (*brat* → *bratov*) oz.
- b) z **-ev** zaradi preglasa, ko se za *j, c, č, ž, š, dž, o* preglasi v *e* (*stric* → *stričev*, *paž* → *pažev*);
- c) z **-in** iz občnih imen ženskega spola (*sestra* → *sestrin*, *prodajalka* → *prodajalkin*, *igralka* → *igralkin*).

Ob osnovnih pravilih je velikokrat treba upoštevati še dodatne oblikoslovne in glasoslovne zakonitosti, ki se lahko pojavljajo tudi v kombinacijah, kot kaže nekaj spodnjih primerov.

Preglednica 1: Primeri svojilnih pridevnikov brez dodatnih oblikoslovnih ali glasoslovnih posebnosti in z njimi

| Občno ime | Svojilni pridevnik | Posebnost |
|------------------|--------------------|-------------------|
| <i>brat</i> | <i>brat-ov</i> | / |
| <i>mama</i> | <i>mam-in</i> | / |
| <i>dete</i> | <i>detet-ov</i> | daljšanje osnove |
| <i>polž</i> | <i>polž-ev</i> | preglas |
| <i>dojenčica</i> | <i>dojenčič-in</i> | mehčanje |
| <i>bratec</i> | <i>bratč-ev</i> | preglas, mehčanje |

2.2 Izražanje svojine iz domačih lastnih imen

Iz domačih osebnih lastnih imen, tj. iz imen in priimkov, katerih nosilci so osebe moškega spola, delamo svojilne pridevnike z:

- (1) obrazilom **-ov**, če: a) se osnova konča na soglasnik, ki ni *j, c, č, ž, š, dž*, končnica pa je *-a, -o, -o*: *Glih-a* → *Glih-ov*; *Bračk-o* → *Bračk-ov*; *Peternel-o* → *Peternel-ov*; (b) se (redko) končajo na *-ov*: *Pengov* → *Pengov-ov*; (c) se končajo na *-e* in se osnova podaljša s *t*: *Belè* → *Belét-ov*; *Bine* → *Binet-ov*; (č) so enozložna na *-r* in se osnova ne podaljša z *j*: *Bor* → *Bor-ov*;

- (2) obrazilom *-ev*, če: a) se osnova konča na soglasnik, ki je *j, c, č, ž, š, dž*, končnica pa je *-a, -o, -o*: *Janša* → *Janš-ev*, *Mičo* → *Mič-ev*; *Arnus* → *Arnus-ev*; *Ritonja* → *Ritonj-ev*; b) se osnova konča na *a, i, u, e, r* in se zato podaljša z *j*: *Paternu* → *Paternuj-ev*; *Kette* → *Kettej-ev*; *Franci* → *Francij-ev*; *Basar* → *Basarj-ev*,
- (3) z roditeljskim, če: a) se priimki končajo na *-ski, -ški* ali *-ov, -ev*: *Pleterski* → *(delo)*¹ *Pleterskega*; *Svetokriški* → *(delo)* *Svetokriškega*, *Barišnikov* → *(delo)* *Barišnikova*; *Turgenjev* → *(delo)* *Turgenjeva*.

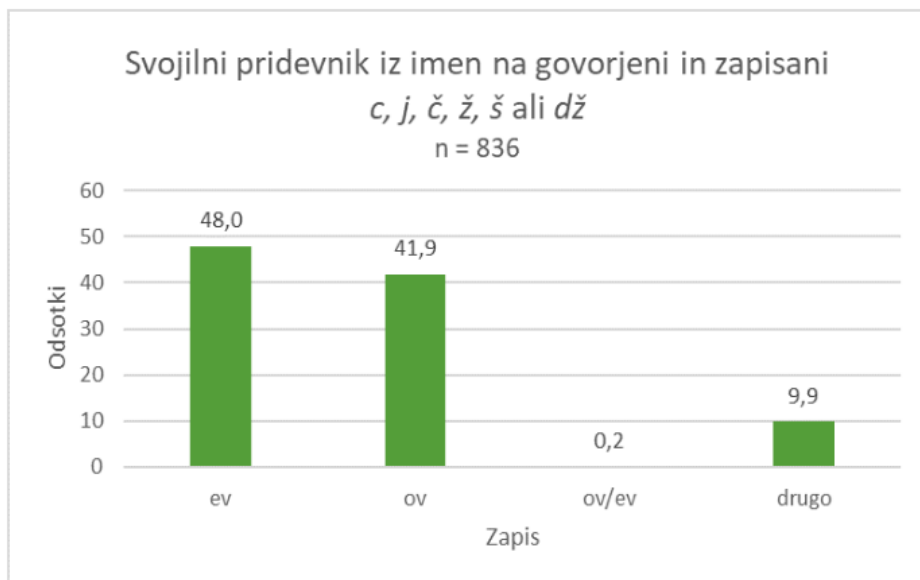
Iz domačih osebnih lastnih imen, katerih nosilke so osebe ženskega spola, pa z:

- (1) obrazilom *-in*, če: a) se osnova imena konča na pisni in izgovorni soglasnik, končnica je *-a* ali *-o*: *Petr-a* → *Petr-in*; *Ines-o* → *Ines-in*; (b) se ime (navadno manjšalnica) konča na *-(i)ca*, se *c* spremeni v *-č*: *Ana* → *An-ica* → *Anič-in*; (c) se osnova imena konča na samoglasnik *a, e, o, u* in končnico *-a* in se pri tem osnova lahko ali pa ne podaljša z *j*: *Te-a* → *Tej-in/Te-in*; *Ge-a* → *Gej-in/Ge-in*, *Pi-a* → *Pij-in/Pi-in*; (č) ima ime na *-i* vzporednico na *-a*: *Mimi* – *Mim-a* → *Mimij-in/Mim-in*;
- (2) z roditeljskim, če je ime dvobesedno: *Zala Ana* → *delo Zale Ane* (Stramlič Breznik 2020: 99–100).

Predstavljena osnovna pravila za tvorbo svojilnih pridevnikov, ki se utrdijo skozi osnovno- in srednješolsko izobraževanje, se kasneje brez nenehne uporabe in uzaveščanja knjižne norme pri jezikovnih uporabnikih pozabljajo pod vplivom bodisi pogovorne bodisi narečne rabe. V potrditev navajamo dve ponazorili.

Pravopisna komisija ZRC SAZU je junija 2019 opravila anketo (prim. *Anketa o sklanjanju lastnih imen in tvorbi pridevnikov*), s katero je na več kot osemsto anketiranih ugotovila, da je veljavno pravopisno pravilo o preglasu *o v e* pri imenih na govorni in zapisani *c, j, č, ž, š* ali *dž* (*Sašo* – *Sašev* – **Sašov*) pri uporabnikih komajda v rahli prednosti.

¹ Jedrna beseda *delo* je uporabljena kot posplošitev za katero koli dejavnost osebe.



Slika 1: Svojilni pridevnik iz imen na govorjeni in zapisani c, j, č, ž, š ali dž

Vir: <https://pravopisna-komisija.zrc-sazu.si/Ankete>

Drugo ponazorilo kaže, da obstajajo številne variante pogovornih in/ali narečnih oblik svojilnih pridevnikov iz nekaterih najpogostejših imen, kot so npr. *Franc* → **Francov*/**Francejov*; *Marko* → **Markejov*/**Markotov*/**Markonov*; *Miha* → **Mibejov*/**Mihetov*/**Mihin*/**Mihatov*/**Mihanov*.

Svojevrstna težava se kaže tudi pri izražanju svojine ženskih oseb. Iz moških priimkov, katerih nosilke so ženske, se svojilni pridevniki navadno ne tvorijo, izjemoma iz priimkov na *-a*, npr. *Trdina* → *Trdinin*. *Smernice za spolno občutljivo rabo jezika* (2018: 15–16) priporočajo, da v ta namen uporabimo: a) rodilniško obliko imena in priimka ženske (*delo Zofke Kveder*); b) druge možnosti se nanašajo na rabo priimka kot imenovalniškega (*metoda Montessori*, *metoda M. Montessori*) ali mestniškega prilastka (*metoda po Marii Montessori*, *metoda po M. Montessori*), medtem ko se svojilna oblika tipa (*metoda po Montessorijevi*)² ne priporoča; c) iz priimkov na *-a* in drugih samoglasnikov, katerih nosilke so ženske, pa se svojilni pridevniki že uveljavljajo (*Kobilca* → *Kobilčina slika*; *Montessori* → *Montessorijina metoda*).

² Če izhajamo iz definicije, da svojilni pridevniki pri lastnih imenih izražajo pripadnost družini in ne last te družine, se izločitev te oblike ne zdi utemeljena.

2.3 Izražanje svojine iz tujih oz. prevzetih osebnih lastnih imen

Iz prevzetih oziroma tujih osebnih lastnih imen, tj. iz imen in priimkov, katerih nosilci so osebe moškega oz. ženskega spola, delamo svojilne pridevnike z enakimi obrazili kot iz domačih imen, tj. z: a) obrazilom *-ov*: *Lucas* → *Lučas-ov*, *Pablo* → *Pabl-ov*; *Hegel* → *Hegl-ov*, *Obama* → *Obam-ov*, b) obrazilom *-ev* zaradi preglasa, ko se za *j, c, č, š, š, dž* o preglasi v *e*: *Irenej* → *Irenej-ev*, *Hector* → *Hectorj-ev*; *Gotovac* → *Gotovč-ev*, *Frisch* → *Frisch-ev*; c) in obrazilom *-in*: *Melissa* → *Meliss-in*, *Naomi* → *Naom-in*, *Katie* → *Katiej-in*.

Med najtežja pravopisna vprašanja zagotovo spada tvorba svojilnih pridevnikov prav iz zadnje skupine, tj. iz tujih osebnih lastnih imen, saj je njihovo prevzemanje v slovenščino zaradi tujih in naših pravorečno-pravopisnih pravil, pregibanja in dojemanja razmerja med črko in glasom zelo zahtevno (Kocjan - Barle 2012: 85).

Za pravilno tvorbo svojine iz prevzetih tujih osebnih lastnih imenih je treba poznati pravila glasoslovja, oblikoslovja in besedotvorja, hkrati pa še izgovor imena, saj se ta pogosto razlikuje od zapisa. Dodatna težava pa so tudi pravopisno dopustne dvojnice, ki so lahko samo pisne, ne pa tudi izgovorne. Ponazoritev: svojino lahko izrazimo z rodilnikom (*roman Dumasa*, izgovor [dimája]), še pogosteje pa s svojilnim pridevnikom, ki ima pisno dvojnico (*Dumasov* oz. *Dumasev*), izgovor pa le [dimájeu]. Izgovorno je tako normativna le oblika [dimájeu], ki jo nakazuje pisna dvojnica *Dumasev*. Prav tako dovoljena oblika *Dumasov* sledi le pisni podobi, zato je dovoljena le v zapisanih besedilih, ne pa kot izgovorna različica. Tako imenovano branje po črki oziroma upoštevanje pisne podobe v izgovoru po načelu »govôri kot piše«, torej izgovor [*dumasov] oz. [*dumasev], pa razodeva nekultiviranega in nerazgledanega govorca slovenskega jezika (Stramljič Breznik 2020: 100, 102).

3 Empirični podatki o težavah jezikovnih uporabnikov pri tvorbi svojilnih oblik iz tujih oz. prevzetih priimkov

Na tem mestu bomo predstavili izsledke ankete (Nadelsberger 2018: 94–116), ki jih je izpolnilo 60 anketirancev, od tega 30 študentov slovenščine in 30 oseb, ki niso bili študentje. V obeh skupinah so bile v opazno večjem številu zastopane ženske.

Med študenti slovenščine je bil vključen izenačen delež tistih z univerzitetno izobrazbo in tistih, ki so še študirali in imeli zaključeno srednjo šolo (43,3 %). Nekaj študentov (13,4 %) je zaključilo bolonjski magisterij. Po izobrazbeni strukturi so med neštudenti prevladovali tisti, ki so pridobili izobrazbo na višji ali visoki šoli (36,7 %), z univerzitetno izobrazbo je bilo 20 %, z doktoratom (3,3 %), z bolonjskim magisterijem 16,7 %, s končano srednjo 13,3 % in osnovno šolo 10 %.

Z vprašalnikom je bila preverjena tvorba svojilnih pridevnikov iz tujih priimkov na črko *a* iz *Velikega splošnega leksikona* (2006), ki so bili kategorizirani v sedem skupin.

3.1 Prva skupina

Za svojilne pridevnike prve skupine je bilo predpostavljeno, da anketiranci v splošnem ne bodo imeli težav pri tvorbi, čeprav lahko omahujejo pri posebnih primerih tega tipa, kot so imena z neobstoječim samoglasnikom (*Abel – Ablov*). Da bi preverili, ali anketiranci poznajo pravilo o izpadu polglasnika, je bil izbran priimek *Aachen*. V prvo skupino so bili vključeni še priimki *Akiba*, *Arakawa* in *Adoula*, da bi preverili, kolikšen delež vprašanih uporablja žensko svojilnopridevniško obrazilo *-in* pri samostalnikih druge moške sklanjatve.

3.1.1 Rezultati

Predvidevanja, da vprašani v večini primerov ne bodo imeli težav s tvorbo svojilnih pridevnikov te skupine, so bila le delno potrjena, saj je manj kot polovica neštudentov (49,88 %) in nekaj več kot polovica študentov slovenščine (58,90 %) pravilno zapisala njihove svojilne pridevnike. Samostalnike 2. moške sklanjatve, kot sta *Arakawa* in *Akiba*, sklanjamo po prvi moški ali prvi ženski sklanjatvi (SP 2001: člen 958), svojilnopridevniško obrazilo pa je lahko le *-ov* oz. *-ev*, pri navedenih imenih *-ov* (*Arakawov*, *Akibov*). Anketiranci so ženski svojilni pridevnik *Arakavin* zapisali 12-krat (5 neštudentov in 7 študentov slovenščine), *Akibin* 15-krat (6 neštudentov in 9 študentov slovenščine) ter *Adoulin* 8-krat (4 neštudenti in 4 študenti slovenščine). Prav tako je več kot tri četrtine (76,66 %) neštudentov in skoraj dve tretjini študentov slovenščine (63,33 %) nepravilno zapisalo svojilni pridevnik *Aachenov*, torej neobstoječega samoglasnika niso opustili.

3.2 Druga skupina

Jezikovni uporabniki so pogosto negotovi v primerih nemega *e*. Ilc in Stopar (2012: 101–112) predlagata poenotenje pravila glede (ne)obstoynih končnih nemih samoglasnikov, in sicer se zavzemata za ohranitev nemega samoglasnika pri sklanjanju in tvorbi svojilnih pridevnikov. Zato sta bila v to skupino vključena priimka *Agasse* in *Ardenne*, da bi ugotovili, kako pogosto bodo vprašani nemi *e* odpahnili in kako pogosto ga bodo ohranili.

3.2.1 Rezultati

Analiza odgovorov je pokazala, da je več kot tri četrtine študentov slovenščine (76,67 %) in več kot dve tretjini neštudentov (68,33 %) priimkoma *Agasse* in *Ardenne* odpahnilo končni nemi samoglasnik *e*, ki ne vpliva na izgovor. Tudi drugi avtorji (Verovnik 2005: 33–34) opozarjajo na težavo z imeni na nemi *e*, saj mora uporabnik poznati izgovor in pravilo, kdaj nemi *e* odpade (*Agasse* – *Agassov*) in kdaj ostane ter vpliva na izgovor (*Armitage* – *Armitageev*). Nekaj anketirancev je pri tvorbi svojilnega pridevnika osnovo namesto z *j* daljšalo s *t*, kar je ustrezno pri domačih, hrvaških in makedonskih moških imenih (*Stipe* – *Stipetov*). Vprašani so tako nepravilno zapisali svojilne pridevnike: *Agassetov* (2 pojavitvi) in *Ardennetov* (2 pojavitvi).

3.3 Tretja skupina

V njej so bili združeni priimki z osnovo na *c*, *j*, *č*, *ž*, *š* in *dž*. Svojilni pridevnik se v teh primerih tvori z obrazilom *-ev*. Predvidevano je bilo, da zapis svojilnega pridevnika iz tovrstnih domačih imen pišočim načeloma naj ne bi predstavljal težave (*Adlešič* – *Adlešičev*), medtem ko je bilo pričakovano, da bo prihajalo do omahovanj v zapisu svojilnega pridevnika iz tujih imen, ko je mehki soglasnik samo izgovorni (*Achternbusch* – *Achternbuschev*). Ker SP 2001 s členom 957 dopušča dvojničnost zapisa svojilnega pridevnika iz imen, ki se izgovorno končajo na *c* (*Ferencz*, *Abronovich*), in sicer obrazilo *-ev* dodamo na nespremenjeno osnovo (*Ferenczev*, *Abronovichev*) ali podomačimo (*Ferenčev*, *Abronovičev*), je bilo treba preveriti, kolikšen delež vprašanih uporablja prvo in kolikšen delež drugo varianto. Priimki te skupine, vključeni v vprašalnik, so bili: *Anuszkiewicz*, *Atabay*, *Apitz* in *Andersch*.

3.3.1 Rezultati

Predvidevanje, da imajo pišoči težave pri zapisu svojilnega pridevnika iz imen, pri katerih se osnova konča na samo izgovorni mehki soglasnik, je bilo le delno potrjeno, saj je bil pri dveh od štirih takih imen (*Anuszkienicz* in *Atabay*) zelo visok delež pravih odgovorov: skupaj je 70 % študentov slovenščine in neštudentov pravilno zapisalo njuna svojilna pridevnika (*Anuszkieniczev*, *Atabayev*). Podomačeno obliko (*Anuszkieničev*) sta zapisala le dva anketiranca (4,8 %), preostali (95,2 %) pa le *Anuszkieniczev*.

Pri priimku *Andersch* je polovica študentov slovenščine (50 %) ter nekaj manj kot polovica neštudentov (46,67 %) svojilni pridevnik pravilno zapisala. Najmanj pravih svojilnih pridevnikov so anketiranci tvorili iz imen *Apitz* [ápíc]. Pri tvorbi svojilnih pridevnikov iz imen, ki se končujejo na govorjeni *c*, SP 2001 s členom 957 predpisuje svojilnopridevniško obrazilo *-ev* in spremeno *c* s *č*. Pri tujih imenih, kjer je končni *c* samo izgovorni, zapis imena ostane nespremenjen in se mu doda svojilnopridevniško obrazilo *-ev*. Med anketiranci je svojilno obliko iz priimka *Apitz* tvorilo z obrazilom *-ov*: 63,33 % neštudentov in 60 % študentov slovenščine (*Apitzov*), le 23,33 % neštudentov in 36,66 % študentov slovenščine je pravilno zapisalo *Apitzev*. Pri neštudentih so bile opažene še štiri pojavitve svojilnega pridevnika *Apitzijev*.

3.4 Četrta skupina

Svojilne pridevnike iz priimkov na izgovorni *á, é, ó, ú* in *e, i, u, r* tvorimo tako, da osnovo samostalnika podaljšamo z *j* in dodamo obrazilo *-ev* (*Abbati* – *Abbatijev*). Da bi pravilno tvorili svojilni pridevnik iz imena tega tipa, moramo poznati njegov izvor, saj domača, hrvaška in makedonska moška imena (Skaza 2000: 60) na govorjeni *e* daljšajo osnovo s *t* in ne z *j*: *France* – *Francetov*, *Stipe* – *Stipetov*, *Dimče* – *Dimčetov*, medtem ko tuja imena daljšajo osnovo z *j*: *André* – *Andréjev*, *Curie* – *Curiejev* (SP 2001: člen 781).³ Z imeni *Abernathy*, *Achleitner* in *Albuquerque* se je preverilo, kolikšen delež vprašanih pravilno tvori svojilni pridevnik te skupine. Glede na dopuščeno dvojničnost pri zapisu svojilnega pridevnika iz romunskih imen na *-scu* (*Ionescu*), kar

³ Pri tem tipu moramo biti pozorni še na italijanska moška imena, kot je *Giuseppe*, ki osnove pri sklanjanju naj ne bi podaljšali (*Giuseppov*) (Skaza 2000: 60). V virih korpusa Gigafida 2.0 najdemo deset pojavitve oblike *Giuseppejev* in nobene oblike *Giuseppov*.

pomeni, da se osnova podaljšuje ali ne (*Ionescov/Ionescujev*), je bilo predvidevano, da bodo intervjuvanci omahovali pri zapisu, zato je bil vključen še priimek *Antonescu*.

3.4.1 Rezultati

Tvorba svojilnih pridevnikov v tej skupini imen tako študentom slovenščine kot neštudentom ni predstavljala večjih zadreg; delež pravih zapisov je bil zelo visok, še posebej pri študentih slovenščine, ki so največkrat pravilno zapisali svojilna pridevnika *Abernathyjev* (86,67 %) in *Achleitnerjev* (83,33 %). Pri neštudentih je bil največji delež pravilno zapisanih svojilnih pridevnikov iz imena *Antonescu* (86,8 %), sledi ime *Achleitner* (60 %). Večji delež nepravilne tvorbe svojilnih pridevnikov je bil opažen pri priimku *Albuquerque*: približno dve tretjini neštudentov (73,33 %) in nekaj manj kot polovica študentov slovenščine (46,67 %).

Ker je pri romunskih imenih na *-scu* pri sklanjanju in tvorbi svojilnih pridevnikov dopuščena dvojničnost, da osnovo daljšajo ali ne (SP 2001: člen 781), je bila preverjena pogostost pojavljanja obeh variant. Anketirancev, ki so pravilno zapisali svojilni pridevnik iz imena *Antonescu*, tj. *Antonescujev* ali *Antonescov*, je bilo 45 od skupno 60 (26 neštudentov in 19 študentov slovenščine), pri tem je s 64,4 % prevladovala oblika *Antonescov*. Pri priimku *Achleitner* je 83,33 % študentov slovenščine in 60 % neštudentov pri tvorbi svojilnega pridevnika osnovo podaljšalo z *j* (*Achleitnerjev*).

3.5 Peta skupina

Posebej težavni so moški priimki na nemi soglasnik ali soglasniški sklop, ki se v izgovoru končajo na *-r* ali samoglasnik, zapisan z dvema ali več črkami, npr. *Allais* [alé]. Pri zapisu svojilnega pridevnika SP 2001 dopušča dvojničnost: s svojilnopridevniškom obrazilom *-ev* ali *-ov*. V to skupino so bili vključeni priimki *Aillaud*, *Allais*, *Agassiz* in *Auberjonois*.

3.5.1 Rezultati

SP 2001 v členih 784 in 960 pri imenih, kjer se razlikujeta pisna in govorna oblika, uvaja dvojničnost zapisa svojilnopridevniškega obrazila, npr. *Aillaudov/Aillaudev*, čeprav je SP 1960 predvideval le obrazilo *-ov* (Lenarčič 2004: 92–93). Tudi avtorice (Kocjan - Barle 2003, Dobrovoljc in Jakop 2011) ugotavljajo, da uporabniki zelo redko zapišejo svojilni pridevnik z *-ev*, zato predlagajo poenotenje zapisa, in sicer samo svojilni pridevnik z *-ov*.

Anketa je pokazala, da je 55 od skupno 60 intervjuvancev (26 neštudentov in 29 študentov slovenščine) pravilno zapisalo svojilni pridevnik iz imena *Aillaud*, tj. *Aillaudov* oz. *Aillaudev*, 56 intervjuvancev (29 neštudentov in 27 študentov slovenščine) iz imena *Allais*, tj. *Allaisov* oz. *Allaisev*, 53 intervjuvancev (26 neštudentov in 27 študentov slovenščine) iz imena *Agassiz*, tj. *Agassizov* oz. *Agassizev*, in 57 intervjuvancev (28 neštudentov in 29 študentov slovenščine) iz imena *Auberjonois*, tj. *Auberjonoisov* oz. *Auberjonoisev*. Vprašani so pri vseh štirih priimkih pogosteje uporabili svojilnopridevniško obrazilo *-ov*. Zaradi dvojnice so anketiranci pri tem tipu dosegli najboljši rezultat, saj je svojilni pridevnik ustrezno zapisalo 90,83 % neštudentov in 93,33 % študentov slovenščine.

3.6 Šesta skupina

V tej skupini so bili uvrščeni priimki na *-skē*: *Annenski* in *Andrzejewski*. Namen je bil preveriti, kako dobro anketiranci poznajo pravilo SP 2001 (člena 970–971), ki pri sklanjanju in zapisu svojilnega pridevnika iz imen na *-ski*, *-ški* in *-čki* ponuja dve možnosti: slovanska imena sklanjamo po 4. moški sklanjatvi (*Anatolski – Anatolskega*) in svojilnost izrazimo z rodilnikom (*delo Anatolskega*). Neslovanska imena pa sklanjamo po 1. moški sklanjatvi (*Closky – Closkyja*), svojilni pridevnik pa tvorimo iz podaljšane osnove z *j* in obrazilom *-ev* (*Closkyjev*), kot navajata priročnika (SP 2001: člani 761, 763 in 971; Skaza 2000: 61). Za izražanje svojine pri lastnih imenih na *-ov*, *-ev* ali *-ow* SP 2001 v členu 970 predpisuje rabo rodilnika (*Aleksandrov – delo Aleksandrova*). Ker avtorji (Dobrovoljc, Weiss in Torkar 2016) opozarjajo na vse pogostejšo rabo svojilnopridevniškega obrazila *-ov* (*Aleksandrov – Aleksandrovov*), je bilo preverjeno, kolikšen delež vprašanih uporablja prvo in kolikšen delež drugo varianto, pri čemer sta bila za to izbrana priimka *Aleksejev* in *Abrikosov*.

3.6.1 Rezultati

Predvidevati je bilo mogoče, da bodo anketiranci zaradi nepoznavanja porekla osebe pri tovrstnih imenih omahovali med rabo roditelja in svojilnega pridevnika. Analiza je pokazala, da so bili anketiranci najmanj uspešni pri zapisu svojilnih pridevnikov prav tega tipa: v povprečju je le 5 % študentov slovenščine in 13,33 % neštudentov pravilno zapisalo svojilni pridevnik. Tako študenti slovenščine kot neštudenti so pri izpridevniških imenih na *-ski* pogosteje tvorili svojino s pisnim izglasjem *-jev* kot z roditeljskim, čeprav sta tako *Annenski* kot *Andrzejewski* slovanskega izvora.

Analiza vprašalnikov je pokazala tudi, da so anketirani uporabili svojilnopridevniško obrazilo *-ov*; imenom so odvzeli končnico *-i* in dodali *-ov*. Skupaj 16 intervjuvancev (8 študentov slovenščine in 8 neštudentov) je tako zapisalo *Annenskov* in 15 intervjuvancev (5 študentov slovenščine in 10 neštudentov) je zapisalo svojilni pridevnik *Andrzejewskov*. Pojavili so se tudi zapisi pridevnikov za srednji spol (*Andrzejewsko*). V večini so vprašani napačno zapisali svojilni pridevnik, saj so se pojavile še naslednje oblike: svojilni pridevnik za ženski spol (*Annenskin* in *Annenskijin*, *Andrzejewskin*), roditeljska oblika s podaljšano osnovo *z j* (*Andrzejewskija*) in druge oblike (*Annenskijov*, *Andrzejewskiev*, *Annensivega*).

Že Moder (1957: 56) je opozarjal na preglavice s pridevniškimi oblikami imen, ki se končajo na *-ov/-ev*. Z vprašalnikom je bilo preverjeno, kolikšen delež intervjuvancev bo priimkoma *Aleksejev* in *Abrikosov* dodal še svojilnopridevniško obrazilo *-ov* in kolikšen delež bo svojino izrazil z roditeljskim. Največji delež predstavljajo anketiranci, ki so za svojilno obliko le ponovili zapisa *Aleksejev* (35 od skupno 60 intervjuvancev oz. 58,3 %, od tega 20 neštudentov in 15 študentov slovenščine) in *Abrikosov* (29 anketirancev oz. 48,3 %, od tega 14 neštudentov in 15 študentov slovenščine), torej so ju že razumeli kot svojilna pridevnika. Le 23,33 % neštudentov in 8,33 % študentov slovenščine je svojilnost pri teh dveh lastnih imenih izrazilo roditeljsko. Izmed 60 vprašanih je 12 priimku *Aleksejev* dodalo svojilnopridevniško obrazilo *-ov*: *Aleksejevov* (10 študentov slovenščine in 2 neštudenta) in 18-krat se je pojavil zapis *Abrikosovov* (7 neštudentov in 11 študentov slovenščine). Študenti slovenščine so pogosteje uporabili svojilnopridevniško obrazilo v primerjavi z roditeljsko obliko, medtem ko je rezultat pri neštudentih ravno obraten, še vedno pa v skupnem seštevku prevladuje raba dodatnega svojilnopridevniškega obrazila.

3.7 Sedma skupina

Večdelni priimki zajemajo raznovrstne tipe. Svojlčnost se v večini primerov izraža rodilniško (zveza imena in priimka, zveza naziva in priimka, zveza več rojstnih imen ali priimkov, zveza osebnega imena in prilastka). Pri nekaterih večbesednih tipih imen, kot so azijska, večdelna imena (*Franc Jožef – Francjožefov*), imena s predimki (*fra Bartola – fra Bartolov*) in priredna večbesedna imena in priimki, pisana z vezajem (*Schleswig-Holstein – Schleswig-Holsteinov, Abdul-Hamid – Abdul-Hamidov*) pa tvorimo svojlčni pridevnik iz zadnje sestavine.

Glede na kompleksnost pri izražanju svojlčnosti iz večdelnih imen je bilo z vprašalnikom preverjeno, če sploh in kako pogosto intervjuvanci zapišejo svojlčni pridevnik iz večdelnega imena tipa *Francjožefov* (SP 2001: člen 961). Dobrovoljc in Jakop (2011: 137) namreč opozarjata, da se v rabi tovrsten zapis svojlčnih pridevnikov ni uveljavil. Svojlčnost pri večini večdelnih imen izrazimo z rodilnikom. SP 1960 je npr. s pravilom 65 pri večdelnih imenih, kot je *Leonardo da Vinci*, dovoljeval tudi rabo svojlčnega pridevnika iz samo enega dela (*Leonardov čopič*). Izbrani priimki te skupine so bili trije *Alkmajon iz Krotona, Albert Veliki* in *Abd El Krim*. S slednjim se je preverjalo, v kolikšni meri anketiranci poznajo pravilo, da svojlčne pridevnike iz azijskih imen tvorimo z dodajanjem obrazila le zadnji sestavini.

3.7.1 Rezultati

Tako študenti slovenščine kot neštudenti so bili pri večdelnih imenih najuspešnejši pri zapisu svojlčnega pridevnika iz azijskega imena *Abd El Krim*, in sicer ga je pravilno zapisalo 25 od 30 študentov slovenščine (83,33 %) ter 20 od 30 neštudentov (66,66 %). Nizek delež pravih odgovorov je bil dosežen pri ostalih dveh večdelnih imenih: okrog ena tretjina (36,66 % neštudentov in 30 % študentov slovenščine) je pravilno izrazila svojlčnost z rodilnikom pri imenu *Albert Veliki* (*delo Alberta Velikega*), medtem ko so pri imenu *Alkmajon iz Krotona* le trije neštudenti (10 %) in en študent slovenščine (3,33 %) pravilno izrazili svojlčnost (*delo Alkmajona iz Krotona*).

SP 2001 (člen 969) pri večbesednih poimenovanjih predpisuje rabo rodilnika in sklanjanje vseh delov večbesednega imena (tip *vlada Alberta Velikega*). Raba rodilnika pri študentih slovenščine in neštudentih prevladuje pri imenu *Albert Veliki* (torej *Alberta Velikega*), tvorba svojlčnega pridevnika iz samo enega dela večbesednega

poimenovanja pa prevladuje pri imenu *Alkamajon iz Krotona* (torej *Alkamajonov*). Pri imenu *Albert Veliki* so anketiranci napačno tvorili svojino iz različnih delov tega večdelnega imena, in sicer iz neprve (*Albert Velikin*, *Albert Velikov* in *Albert Velikejev*) ali prve sestavine: *Albertov Veliki* (5 neštudentov in 6 študentov slovenščine), *Albertovej Veliki* (1 neštudent), *Albertova V.* (1 neštudent). Zabeležena sta bila tudi primera *Albertov Velikega* (1 študent slovenščine in 1 neštudent) ali *Albertov Velikov* (1 študent slovenščine). Pri imenu *Alkamajon iz Krotona* pa je 19 študentov slovenščine in 20 neštudentov nepravilno zapisalo svojilni pridevnik *Alkamajonov iz Krotona*. Med študenti slovenščine je bil zabeležen tudi odgovor (*Abdelkrimov*). Nekaj anketiranih je uporabilo roditeljski pridevnik za izražanje svojilnosti *Abd El Krime* (4 neštudenti) ter *Abda El Krime* (2 študenta slovenščine). Med nenormativno izraženo svojino je bila opažena tudi raba predložne zveze: *od Alberta Velikega* (dva študenta slovenščine) in *od Alkamajona Krotonskega*.

4 Svojilni pridevniki iz tujih imen v korpusu Lektor

V korpusu *Lektor* v kategoriji tujih osebnih lastnih imena najdemo 74 konkordanc.⁴ Izmed njih bomo pozornost namenili le tipologizaciji popravkov, nanašajočih se na tvorbo svojilnih pridevnikov. Predstavili jih bomo tako, da bomo uporabili sistem pravil iz aplikacije *SPiPP*.

4.1 Obrazilo *-ov* namesto *-in* pri moških imenih na *-a*

Svojilne pridevnike iz moških imen in priimkov tvorimo z obrazilom *-ov*, kadar se v izgovoru končajo na trdi soglasnik. Pri tem po pravilu 1a⁵ obrazilo dodamo na nespremenjen zapis tujega imena, katerega osnova se konča na soglasnik, ki ni *j*, *č*, *š*, *ž*, *dž*, končnica pa je *-a*, *-o*, *-o*, redkeje tudi *-e*: *jedilnik kenjskega dečka Shame*: **Shamin jedilnik* → *Shamov*.

4.2 Obrazilo *-ov* ob podstavah na *-ow*

Svojilne pridevnike iz moških imen in priimkov tvorimo z obrazilom *-ov*, kadar se po pravilu 1c osnova konča na *-ow*: *Benbow*: **Benbow model* → *Benbowov*.

⁴ Sobesedilno okolje je skrajšano in smiselno prirejeno.

⁵ Prim. pravila za tvorbo svojine na SPiPP (<https://spipp.ff.um.si/pravila.php>).

4.3 Obrazilo *-ev* zaradi končnega nemega *-e*, ki se ohrani, ker vpliva na izgovor

Svojljne pridevnike iz moških imen in priimkov tvorimo z obrazilom *-ev* po pravilu 2a, če se osnova konča na izgovorni soglasnik, ki je *j*, *c*, *č*, *č*, *š*, *dž* ali jim je zvočno podoben, končnica pa je *-a*, *-o*, *-o*: *paleontolog Niles Eldredge: ovreči *Eldredgovo teorijo* → *Eldredgeevo*; **Eldredgeov pristop k razlagi* → *Eldredgeev*.

4.4 Obrazilo *-ev* brez podaljšanja osnove zaradi *y*, ki je izgovorno *j*

Svojljne pridevnike iz moških imen in priimkov tvorimo z obrazilom *-ev* po pravilu 2a, če se osnova konča na izgovorni soglasnik, ki je *j*, *c*, *č*, *č*, *š*, *dž* ali jim je zvočno podoben, končnica pa je *-a*, *-o*, *-o*: **Deweyjeva univerzalna decimalna klasifikacija* → *Denwey* [dúvej] → *Deweyjeva*.

4.5 Obrazilo *-ev* zaradi končnega izgovornega samoglasnika in podaljšane osnove z *j*

Svojljne pridevnike iz moških imen in priimkov tvorimo z obrazilom *-ev* po pravilu 2b, kadar se osnova izgovorno konča na naglašeni *á*, *é*, *í*, *ó*, *ú*, nenaglašeni *e*, *i*, *u* ali *r*, redkeje tudi *o*, in se zato pisno in izgovorno podaljša z *j* (pisno izglasje svojilnih pridevnikov na *-jev* se dodaja na nespremenjen zapis tujega imena, četudi je kateri od naštetih glasov samo izgovorni: **Stanleyev model* → *Stanley* [stênlj] → *Stanleyjev*.

4.6 Opaženi napačni lektorski popravki

Izpostaviti velja:

- a) nepotrebno popravljanje dvojnic, čeprav sta po veljavnem pravopisu dovoljeni obe, zato je v besedilu treba dosledno uporabljati le eno od njih, npr.: /.../ glede na *Piagetove razvojne stopnje* → *Piagetove* razvojne stopnje: prim. SP 2001: *Piagétev -a -o* in *Piagétov -a -o* [-ev-]; /.../ prvo poglavje *Saussurovega dela* → *Saussurejevega*,
- b) neupoštevanje pravila, da slovanski neobstojni samoglasniki ostanejo neobstojni tudi v slovenščini, če temu ne nasprotuje izgovorljivost (SP 2001, člen 777, npr.

Zakaj je bil Praznik mrtvih v *Dejmkovi* → **Dejmekovi* uprizoritvi umaknjen z odra Narodnega gledališča?

- c) nepoznavanje vsebinskih podatkov in vzpostavljanje napačne analogije, npr. Na čigavo stran naj se postavita v večnem sporu med *Rollisonovo* → **Rollisonovom* in *Novosilcovom* /.../, saj gre za priimek *Rollinson*.

5 O spletni aplikaciji *SPiPP*

Iz predstavljenih težav, ki se pojavljajo že pri tvorbi svojilnih pridevnikov iz domačih in se samo še stopnjujejo pri tvorbi iz tujih lastnih imen, je nastala ideja za pripravo spletne aplikacije *SPiPP*.⁶ Spletni pripomoček vsebuje 1353 priimkov, katerih nosilci so tuje osebe moškega spola iz *Velikega splošnega leksikona DZS* (2006). Uporabniku so na voljo informacije v pisni in zvočni obliki. Zapisani so: osnovna (imenovalniška) oblika priimka in njen fonetični zapis, poreklo in glavni podatki o nosilcu, obliki za roditeljsko in izražanje svojine ter šifra pravila, po katerem je svojilna oblika tvorjena. Osnovna, roditeljska in svojilna oblika so opremljene še z zvočnimi posnetki. Brez dvojnic je zajetih 4059 zapisanih oblik in prav toliko zvočnih posnetkov, z upoštevanimi dvojnici pa še nekaj več. Spletna aplikacija je rezultat dveh štirimesečnih projektov v okviru Javnega razpisa *Projektno delo z negospodarskim in neprofitnim sektorjem – Študentski inovativni projekti za družbeno korist 2016–2020*.

5.1 *SPiPP 1*

V prvem projektu so sodelovali študenti Filozofske fakultete, Fakultete za naravoslovje in matematiko ter Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru (od 15. 2. do 14. 6. 2019). Glavni partner Filozofske fakultete v Mariboru kot prijaviteljice projekta je bilo *Društvo slovenskih filmskih in televizijskih prevajalcev* (DSFTP), ki sta ga zastopali strokovna mentorica in bralka zvočnih posnetkov.⁷ Posebno naklonjenost in podporo projektu so izkazali vodstveni in strokovni delavci zavoda RTV Slovenija: Radio Slovenija je v svojih studiih omogočil brezplačno snemanje zvočnih posnetkov s profesionalno radijsko napovedovalko⁸ in pri tem zagotovil vso tehnično in strokovno podporo.

⁶ Dostop do spletne aplikacije: <https://spipp.ff.um.si/>.

⁷ Strokovna sodelavka projekta je bila Darinka Koderman Patačko.

⁸ Zvočne posnetke v celotni aplikaciji je brala Ana Bohte.

Temeljni cilji projekta so bili: a) razviti prosto dostopno spletno aplikacijo s 500 izpriimkovnimi svojilnimi pridevniki z zapisom in izgovorom; b) v posebnem razdelku dodati nekaj osnovnih pravil za tvorbo oblike, ki izraža svojino; c) uporabnikom omogočiti dostop do oblik z vpisom osnovne oblike priimka; č) širiti jezikovne kompetence govorcev slovenščine v sodelovanju z društvom, ki skrbi za visoko jezikovno raven medijskih vsebin. Ob zaključku je bila izdelana aplikacija in vnesenih 750 priimkov na črko *b* iz *Velikega splošnega leksikona* ter še dodatnih 50 aktualnih priimkov, tj. enega ali dva za vsako od preostalih črk abecede. Za promocijske potrebe in javno predstavitev rezultatov je bil posnet še promocijski video.⁹ Scenarij zanj je pripravila celotna projekta ekipa v produkciji RTV Maribor 2020.

5.2 *SPiPP 2*

Rezultati prvega projekta so bili spodbudni, zato je bila prijava tudi v drugo uspešna.¹⁰ V projektu *SPiPP 2*, ki je trajal od 1. 3. do 30. 6. 2020, so sodelovali študenti štirih fakultet Univerze v Mariboru, poleg že omenjenih treh še Fakultete za elektrotehniko, računalništvo in informatiko. Tokrat je bil zunanji partner *Lektorsko društvo Slovenije* (LDS).¹¹ V aplikacijo je bilo dodanih novih 553 priimkov, izboljšana je bila njena funkcionalnost in dodana zavihka Študije in Skrbništvo. Posebnost projekta je bila, da je potekal v času epidemije, zato so vsa srečanja potekala prek videokonferenc z orodjem Microsoft Teams.

Neformalno sodelovanje z RTV Slovenija tudi pri drugem projektu je pokazalo, da je zasnova in uporabnost aplikacije dobra. Nenazadnje velja omeniti, da je bila skupna uspešna javna predstavitev rezultatov prvega projekta *SPiPP* in *Govornega pomočnika* RTV Slovenija v februarju 2020 v prostorih Ministrstva za kulturo, ki sta se ga udeležila tudi predstavnika financerjev z MIZŠ in Javnega sklada.

⁹ Dostop do videoposnetka: <https://spipp.ff.um.si/spipp1.html>.

¹⁰ Prijaviteljica projekta je bila Fakulteta za naravoslovje in matematiko UM, pedagoški mentorici red. prof. dr. Ireni Stramljič Breznik se je pridružil somentor doc. dr. Igor Pesek, ki je neformalno sodeloval že pri prvem projektu.

¹¹ Strokovna sodelavca projekta sta bila Rok Dovjak in Kristina M. Pučnik.

6 Sklep

Zagatnost tvorbe svojilnih pridevnikov iz tujih lastnih imen izhaja iz dejstva, da pravila maternega jezika prenašamo na tujejezična imena, pri katerih pa nastaja razkorak med pisno in izgovorno podobo. Če uporabnik ne pozna izgovora, je velika verjetnost, da bo tvoril neustrezni svojilni pridevnik oz. lahko sledi pravilom glede na zapis, kar je lahko zavajajoče glede na pravila izgovora. Med dvema bregovoma izgovorne in pisne podobe je most izdelava zvočno-pisne aplikacije, s katero lahko jezikoslovci v dobi vsesplošne digitalizacije pomagamo jezikovnim uporabnikom.

Jezikovni pripomoček *SPiPP* tako predstavlja prototip za izdelavo jezikovnega orodja, ki bi lahko vključil več tisoč priimkov. Kot spletni pripomoček, izdelan v osmih mesecih z znanjem študentov različnih disciplin in zunanjih strokovnjakov, kaže vse svoje odlične zmožnosti. Smiselno bi jih bilo upoštevati kot izhodišče za večji nacionalni projekt, v katerega bi bili vključeni jezikoslovci različnih specialnosti ob sodelovanju specializiranega računalniškega podjetja, ki ima z izdelavo jezikovnotehnoloških virov za slovenščino že veliko profesionalnih izkušenj.

Literatura

- Ivan BELE idr., 2006: *Veliki splošni leksikon: priročna izdaja v dvajsetih knjigah*. Prvi in drugi zvezek. Ur. Aleš Pogačnik. Ljubljana: DZS.
- Helena DOBROVOLJC, Nataša JAKOP, 2011: *Sodobni pravopisni priročnik med normo in predpisom*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Helena DOBROVOLJC, Peter WEISS, Silvo TORKAR, 2016: Svojilni pridevnik priimka »Botev«. *Jezikovna svetovalnica*. Dostop 6. 6. 2021 na <https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/1341/svojilni-pridevnik-priimka-botev>
- Govorni pomočnik*. Dostop 6. 6. 2021 na <https://govornipomocnik.rtvsl.si/>
- Gašper ILC, Andrej STOPAR, 2012: Pravopisna obravnava angleškega nemega -e. *Pravopisna stikanja: razprave o pravopisnih vprašanjih*. Ur. Nataša Jakop in Helena Dobrovoljc. Ljubljana: Založba ZRC, 101–112.
- Marta KOCJAN - BARLE, 2003: Normiranje polcitatnih lastnih imen v SP 2001. *Slavistična revija* 51/2, 151–152.
- Marta KOCJAN - BARLE, 2012: Končaj v tujih moških lastnih imenih iz evropskih jezikov, zapisanih v latiničnih pisavah. *Pravopisna stikanja: razprave o pravopisnih vprašanjih*. Ur. Nataša Jakop in Helena Dobrovoljc. Ljubljana: Založba ZRC. 85.
- Korpus Lektor*. Dostop 6. 6. 2021 na http://lektor.sketchengine.co.uk/run.cgi/first_form?corpname=fidaplus_lector.
- Korpus Gigafida 2.0*. Dostop 6. 6. 2021 na <https://viri.cjvt.si/gigafida/>
- Simon LENARČIČ, 2004: *Popravopis: kaj je narobe in kaj manjka v novem Slovenskem pravopisu?* Ljubljana: Samozaložba.
- Janko MODER, 1957: Ruska lastna imena v slovenščini. *Jezik in slovstvo* 3/1, 4–9.

- Lora NADELSBERGER, 2018: *Tvorba svojilnih pridevnikov iz osebnih lastnih imen*. Magistrsko delo. Mentorica dr. Irena Stramljič Breznik. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. 94–116.
- Anketa o sklanjanju lastnih imen in tvorbi pridevnikov (junij 2019)*. Pravopisna komisija ZRC SAZU. Dostop 6. 6. 2021 na <https://pravopisna-komisija.zrc-sazu.si/Ankete>.
- Jože SKAZA, 2003: *EPIS: pravopisni priročnik*. Dobrna: Eknjiga.
- Slovenski pravopis*, 1962. Dostop 6. 6. 2021 na <https://www.fran.si/slovnice-in-pravopisi/44/1962-skupinski>.
- Slovenski pravopis*, 2001. Dostop 6. 6. 2021 na <https://fran.si/134/slovenski-pravopis>.
- SPiPP – svojilni pridevniki iz prevzetih priimkov*. Dostop 6. 6. 2021 na <https://spipp.ff.um.si/>.
- Irena STRAMLJIČ BREZNIK, 2020: Svojilni pridevniki iz prevzetih priimkov v spletni aplikaciji SPiPP.
- Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine; Slovar slovenskega knjižnega jezika 16. stoletja; Veliki madžarsko-slovenski spletni slovar*. Ur. Marko Jesenšek. Maribor: Univerzitetna založba, 96–117. Mednarodna knjižna zbirka Zora, 135.
- Smernice za spolno občutljivo rabo jezika*. Dostop 6. 6. 2021 na <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Enake-moznosti/SmerniceJezik.pdf>.
- Tina VEROVNIK, 2005: Sklanjanje tujih lastnih imen (2). *Jezikovni obronki*. Ljubljana: GV Založba. 33–34.

VAJE IN NALOGE IZ SLOVNICE IN PRAVOPISA V UČNEM E-OKOLJU *SLOVENŠČINA NA DLANI*

ŠPELA ANTLOGA,¹ ANDREJA ZALOKAR,¹
ALENKA VALH LOPERT,² SIMONA PULKO,²
POLONCA ŠEK³ IN DARINKA VERDONIK¹

¹ Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko,
Maribor, Slovenija.

E-pošta: s.antloga@um.si, andreja.zalokar@um.si, darinka.verdonik@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: alenka.valh@um.si, simona.pulko@um.si

³ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: polonca.sek@um.si

Povzetek Uspešna zasnova vaj in nalog za preverjanje znanja iz slovnice in pravopisa v e-okolju zahteva premislek o vsebinah in tematikah, ki bodo zajete v vajah in nalogah, o vključevanju tipov nalog, ki so premalo zastopani v tradicionalnem poučevanju in hkrati primerni za e-okolje, ter o strategiji vrednotenja (ocenjevanja) znanja in napredovanja pri usvajanju znanja v računalniško podprtem ocenjevanju. Poleg tega je treba upoštevati individualne razlike med učenci, tj. različne načine spoznavanja, različne učne tipe, potrebe, motivacijo, predhodno znanje in izkušnje. Uspešnost pri reševanju nalog je odvisna tudi od dostopnosti dodatne podpore, kot so namigi ob nalogah ter ustrezne razlage.

Ključne besede:

učno
e-okolje,
slovnica,
pravopis,
tipi
nalog,
ocenjevanje

ASSESSING GRAMMAR AND ORTHOGRAPHY IN THE E- LEARNING ENVIRONMENT “SLOVENŠČINA NA DLANI” (“SLOVENE IN THE PALM OF YOUR HAND”)

ŠPELA ANTLOGA,¹ ANDREJA ZALOKAR,¹
ALENKA VALH LOPERT,² SIMONA PULKO,²
POLONCA ŠEK³ & DARINKA VERDONIK¹

¹ University of Maribor, Faculty of Electrical Engineering and Computer Science,
Maribor, Slovenia.

E-mail: s.antloga@um.si, andreja.zalokar@um.si, darinka.verdonik@um.si

² University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia.

E-mail: alenka.valh@um.si, simona.pulko@um.si

³ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia.

E-mail: polonca.sek@um.si

Abstract A successful outline of grammar and orthography exercises in an e-learning environment includes consideration of relevant content and topics of assessment, various types of exercises that are lacking in the traditional learning process but are suitable for e-learning environments, as well as the definition of a strategy of knowledge acquisition in computer-assisted assessment. In addition, one must consider individual differences between students, such as different learning methods, various learning types, needs, motivation, previous knowledge and experience. Success in solving orthography and grammar exercises also depends on the availability of additional support, such as hints in exercises and suitable explanations.

Keywords:

e-learning
environment,
grammar,
orthography,
forms of
assessment,
grading

1 Uvod

Učno e-okolje *Slovenščina na dlani* ponuja več kot 700 različnih vaj in nalog s področja slovnice in pravopisa. Z avtentičnimi primeri jezikovne rabe iz korpusa MAKS¹ in velikim številom raznovrstnih primerov pri posameznih nalogah se bodo učenci lahko urili v slovnicih in pravopisnih vsebinah, pri katerih imajo največ težav. Pri snovanju vaj in nalog s področja slovnice in pravopisa smo težili k temu, da so prilagojene raznolikosti učečih se in da smo pozorni na individualne razlike med njimi, da torej upoštevamo različne načine spoznavanja, različne učne tipe, potrebe, motivacijo, predhodno znanje in izkušnje. V prispevku predstavljamo (1) vsebinsko zasnovo vaj in nalog s področij slovnice in pravopisa, (2) izhodišča za določanje različnih tipov vaj in nalog pri obeh sklopih, (3) ocenjevanje znanja v tehnološko podprtem okolju in (4) druge elemente pri vajah in nalogah iz slovnice ter pravopisa, in sicer navodila za reševanje, namige ob vajah in nalogah ter razlage. Ob tem opozarjamo na vpeljevanje koncepta prožnih oblik učenja pri zasnovi vaj in nalog ter diferenciacijo vsebin in učnih ciljev glede na učne potrebe učenca.

2 Vsebinska zasnova vaj in nalog

V izhodišču smo se za definiranje tem in vsebin pri sklopih slovnica in pravopis oprli na analizo napak v korpusu Šolar (Rozman idr. 2020; Kosem idr. 2012) ter upoštevali predloge učiteljic in učiteljev iz osnovnih in srednjih šol, ki sodelujejo v projektu *Slovenščina na dlani* (Šek Mertük 2019); pri nadaljnjem oblikovanju in opisu vaj pa smo upoštevali izsledke analize prosto dostopnih gradiv za pouk slovenščine v srednjih šolah glede na tipe nalog in priljubljenost različnih tipov nalog med učenci (Koletnik in Valh Lopert 2018), predvsem pa tudi učne cilje, predpisane v učnih načrtih in katalogih znanj, strokovne objave, razprave in priročnike (Križaj in Bešter Turk 2018; Gomboc 2019) ter postopke avtomatizacije, ki smo jih želeli čim bolj(e) vključiti tako v proces nastajanja vaj in nalog kot tudi v njihovo končno podobo ter delovanje v e-okolju. Pri definiranju vsebin iz slovnice in pravopisa smo upoštevali, da lahko napake pri učencih nastajajo zaradi nepoznavanja slovnicih in pravopisnih pravil ter neustrezne jezikovne izbire glede na zvrst, ob tem pa so lahko nekatere jezikovne izbire tudi slogovno boljše ali slabše, kar je posledica rahljanja jezikovne norme.

¹ Dostop 1. 6. 2021 na https://www.clarin.si/noske/run.cgi/corp_info?corpname=maks&struct_attr_stats=1

V pravopisnem sklopu smo tako oblikovali pet vsebinskih sklopov, s katerimi smo zajeli:²

- problematiko postavljanja vejice in uporabe drugih ločil: vejica v podredno in priredno zloženih povedih, kar vključuje tudi zahtevnejše primere z večbesednimi in večdelnimi vezniki ter postavljanje vejice pri pastavkih, pristavkih in vrivkih, vprašaj v vprašalnih in večstavčnih trdilnih povedih, ločila pri premem govoru, uporaba in razlikovanje vezaja ter pomišljaja, uporaba in stičnost treh pik;
- pisanje z veliko in malo začetnico: uporaba velike oz. male začetnice pri izlastnoimenskih pridevniki na *-ski* in *-ški* ter *-ov* in *-ev*, pri naselbinskih in nenaselbinskih imenih, pri pisanju imen bitij ter pri stvarnih imenih;
- pisanje skupaj oz. narazen: pri veznikih, predlogih in členkih oz. njihovih zvezah, kjer se pogosteje pojavljajo napake, npr. *ob tem, čim bolj*, pri samostalnikih, glagolih, pridevnikih – z besedotvornega vidika predvsem pri izpeljankah, sestavljankeh in zloženkah, pri prislovih in zvezah z njimi, npr. *v nedogled*, pri čemer izpostavljamo tudi pomensko razlikovanje, npr. *natankeo* : *na tanko*, pri zaimkih, števnikih in okrajšavah; v tem sklopu je obravnavano tudi pisanje z vezajem;
- poznavanje zapisa prevzetih besed glede na stopnjo pisne podomačenosti, npr. *Twitter* : *twitati*, besed z neobstojnimi in vrinjenimi samoglasnikom, npr. *ladja* – *ladij*, ter s podvojenimi črkami, npr. *oddaljiti se*;
- prepoznavanje razlike med zapisom in pomenom (npr. *strmeti* : *stremeti*, *osvojiti* : *usvojiti*).

Vaje in naloge v slovničnem sklopu se nanašajo na težave pri pisanju, povezane:

- s samostalnikom: preglas pri sklanjanju, sklanjanje lastnih imen, zahtevnejši primeri sklanjatev (npr. *otrok*, *gospa*, *mati*, *hči*), zanikani rodilnik ter uporaba *eden* : *en*;
- s pridevnikom: raba določne in nedoločne oblike, stopnjevanje pridevnikov ter knjižna raba svojilnih pridevnikov iz lastnih imen (*Darkov* : **Darkotov*, *Mibov* : **Mihin*);

² Prim. tudi Verdonik idr. 2021.

- z glagolom: dvojina, nepogovorna tvorba prihodnjika (npr. *boš* : *boš bil*) in preteklega deležnika (npr. *odločil* : *odloču*), ujemanje osebka s povedkom, uporaba namenilnika, nedoločnika in kratkega nedoločnika ipd.;
- z zaimkom: oziralni zaimek (npr. *ki* : *kateri*), svojilni in povratni svojilni zaimek, težave pri sklanjanju zaimkov, npr. *pri njem* : **pri njemu*, *z njim* : **z njem* / *z njemu* ipd.;
- s predlogom, predvsem rabo predlogov v tipičnih zvezah z glagolom, npr. *dvomiti o*, *govoriti o*, pravilna raba predlogov *k/h* in *s/z* ter parov *v – z*, *s – na* ipd.;
- z besednim redom: zaporedje stavčnih členov, naslonski niz, npr. *da naj bi se* : *da bi se naj* ipd.

Vsebine, ki preverjajo znanje iz slovnice in pravopisa, so namenjene preverjanju poznavanja pojmov, pravil in razumevanja ter uporabe knjižnega jezika, razvijanju jezikovne in slogovne zmožnosti, razvijanju metajezikovne zmožnosti ter poznavanju in razumevanju jezikoslovne terminologije.³

2 Oblikovna zasnova vaj in nalog

Definiranje različnih tipov vaj in nalog je temeljilo na izsledkih analize prosto dostopnih gradiv za pouk slovenščine v srednjih šolah glede na tipe nalog in priljubljenosti različnih tipov nalog med učenci (Koletnik in Valh Lopert 2019). Ugotovljen je bil primanjkljaj predvsem naslednjih tipov nalog: nalog povezovanja, nalog vstavljanja, nalog označevanja, nalog popravljanja, nalog razvrščanja, nalog urejanja, nalog z dvema pravilnima odgovoroma, nalog z več pravilnimi odgovori, nalog z nepravilnim odgovorom in alternativnega tipa naloge z utemeljitvijo (Koletnik in Valh Lopert 2019: 30–34). Pri definiranju vaj in nalog smo sledili principu »od prakse k teoriji«, kar pomeni, (1) da učenci skozi različne tipe vaj in nalog sami prepoznajajo, na katerih mestih jim slabo poznavanje pravopisnih in slovničnih vzorcev in pravil knjižne norme povzroča največ težav pri pisanju, (2) da z dodatnimi vajami in nalogami utrjujejo predvsem ta področja (individualno prilagojeno) in (3) da ob tem hkrati spoznavajo tudi razlage in razloge, ki stojijo za posameznimi pravili knjižne norme (Verdonik idr. 2021: 186). Raznovrstnost vaj in

³ Prim. posodobljeni učni načrt za slovenščino na povezavi https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-načiti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.

nalog ter različni načini njihovega reševanja imajo dva cilja, in sicer (1) da učenca motivirajo in spodbujajo pri utrjevanju in usvajanju novega znanja ter mu hkrati (2) omogočajo, da svoje znanje dokaže ali novo znanje usvoji v obliki in na način, ki mu je najlažji, najbližji, najbolj razumljiv ali najbolj zanimiv.

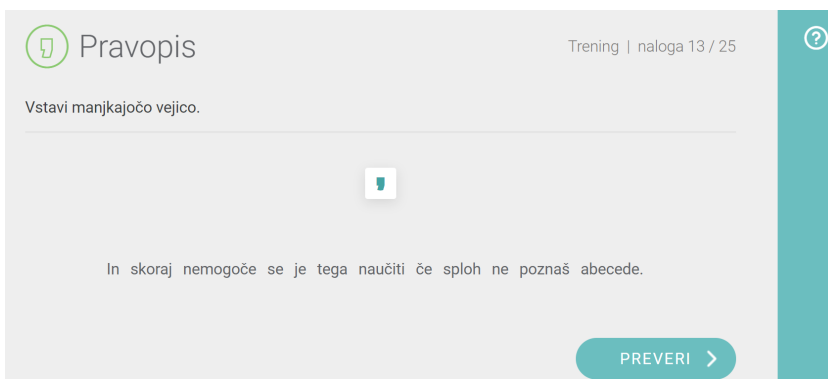
2.1 Tipi vaj in nalog pri preverjanju vsebin iz slovnice in pravopisa

Izbirali smo tipe nalog, ki so poleg premajhne zastopanosti v učnem procesu tudi primerni za e-okolja, torej omogočajo tvorjenje več različnih nalog na podlagi definirane priklica primera (računalnik lahko na podlagi enega priklica na primer tvori naloge, ki ustrezajo navodilu 'Dopolni z glagolom v ustrezni obliki', 'Izberi povedi z napačno rabljenim glagolom', 'Ali so v povedi vsi glagoli pravilno uporabljeni?' ipd.). S takim polavtomatskim pristopom smo prihranili čas, ki bi ga sicer potrebovali za ročno tvorjenje nalog, in hkrati povečali nabor vaj. Pozorni smo bili tudi na to, da vaje in naloge iz slovnicih in pravopisnih vsebinskih sklopov omogočajo tudi uresničevanje in doseganje višjih taksonomskih stopenj.

Prevladujejo vaje in naloge:

- Izbirnega tipa: naloge so sestavljene iz vprašanja v obliki navodila za reševanje in več (vsaj treh) možnih odgovorov. Možni odgovori so kratki, predvsem pa smo bili pozorni, da so enakovredni, podobno dolgi in podobno zahtevni. Glede na zahtevnostno stopnjo smo oblikovali naloge z eno pravilno trditvijo, z dvema ali več pravilnimi trditvami, z eno nepravilno trditvijo in z dvema ali več nepravilnimi trditvami.
- Alternativnega tipa: naloge preverjajo vsebine, pri katerih sta mogoča le dva odgovora, npr. DA/NE, DRŽI/NE DRŽI.
- S kratkimi odgovori ali z dopolnjevanjem: pri nalogah tega tipa smo v navodilih jasno in nedvoumno opredelili, kako dolg naj bo odgovor (večinoma ena beseda). Če smo presodili, da bi bilo dopolnjevanje preveč dvoumno ali bi otežilo proces avtomatiziranega vrednotenja odgovorov, smo nalogo zasnovali kot dopolnjevanje z ustreznim odgovorom. Glede na zahtevnostno stopnjo smo oblikovali naloge, pri katerih učeči se odgovor dopolni z izbiro vnaprej pripravljenih odgovorov, in naloge, pri katerih pravilni odgovor dopolni sam.

- Vstavljanja, premikanja, popravljanja: pri teh nalogah mora učeči se poleg prepoznavanja napake to tudi odpraviti bodisi z vstavljanjem črke, besede, ločila, ki so mu lahko že na voljo (gl. sliko 1), ali pa mora manjkajoči element prepoznati sam, bodisi s premikanjem ali popravljanjem črke, ločila, besede, dela povedi ipd.



Slika 1: Primer naloge vstavljanja v pravopisnem sklopu Vejica v podredno zloženi povedi

Vir: Slovenščina na dlani

- Vrtenje, uganka, sestavljenka, rešeto: so interaktivne, grafično oblikovane in igrificirane vaje in naloge, ki želijo učence še dodatno motivirati pri reševanju.



Slika 2: Primer rešeta v slovninem sklopu Glagola morati in moči

Vir: Slovenščina na dlani

- Kombiniranega tipa: naloge zahtevnejše težavnostne stopnje od učečega se zahtevajo, da svoj odgovor ali izbiro ustrezno utemelji. Kombinirani tipi so vstavi in utemelji, premakni in utemelji, popravi in utemelji ter izberi pravilni odgovor in utemelji.

2.2 Težavnostne stopnje

Oblikovanje vaj in nalog je zahtevalo tudi določitev težavnosti obravnavane vsebine in težavnosti vaje oz. naloge. Težavnost naloge je odvisna od didaktičnega tipa naloge, npr. naloge izbirnega tipa so v osnovi lažje od nalog dopolnjevanja ali nalog utemeljevanja odgovora, in od učnega cilja, npr. naloge poznavanja velike in male začetnice pri izlastnoimenskih pridevnikih na *-ski/-ške* so vsebinsko lažje od pravilnega sklanjanja tujih lastnih imen, pri katerih se spremeni osnova. Določena stopnja težavnosti je tako kombinacija težavnosti posamezne konkretne pravopisne oz. slovnične vsebine glede na predvideno in pričakovano obravnavo po razredih/letnikih glede na učne načrte ter posamezne naloge (tj. težavnost didaktičnega tipa naloge in težavnost učnega cilja, ki ga uporabnik skuša uresničiti oz. doseči z reševanjem vaj in nalog). Določili smo tri stopnje težavnosti: osnovno, srednjo in zahtevno. Med stopnjami velja t. i. inkluzivno razmerje (Kranjc Ivič idr. 2021: 71): zahtevni uporabnik ali uporabnik 3. ali 4. letnika lahko dobi nalogo katere koli stopnje; povprečni uporabnik ali uporabnik v 8. in 9. razredu ter 1. ali 2. letniku lahko rešuje tudi naloge, ki so osnovne stopnje; uporabnik v 6. in 7. razredu rešuje le naloge osnovne stopnje. Uporabniku lahko program glede na uspešnost reševanja nalog določi višjo ali nižjo stopnjo težavnosti vaj in nalog.

Vsaka posamezna preverjana vsebina s področja pravopisa in slovnične vključuje vaje in naloge različnih tipov in različnih težavnostnih stopenj:

- osnovna stopnja: učeči se z izbirnim tipom naloge z enim pravilnim odgovorom ter alternativnim tipom naloge zgolj prepozna napake, pri lažjih vsebinah pa z nalogo dopolnjevanja, premikanja in popravljanja tudi odpravlja napake;
- srednja stopnja: učeči se z izbirnim tipom naloge z več pravilnimi odgovori ali z enim napačnim odgovorom in pri zahtevnejših vsebinah z alternativnim tipom naloge zgolj prepozna napake, z nalogami

dopolnjevanja, vstavljanja, popravljanja in iskanja pa te napake tudi odpravlja;

- zahtevna stopnja: učenec z izbirnim tipom naloge z več napačnimi odgovori zgolj prepozna napake, kombinirane naloge, npr. izbiranje/vstavljanje/premikanje/popravlanje in dopolnjevanje utemeljitve, pa od učenca zahtevajo tudi, da ve, zakaj je neka rešitev pravilna ali napačna, in to tudi utemelji.

2.3 Igrifikacija

Koncept igrifikacije se je iz uporabe v digitalni medijski industriji v zadnjem desetletju počasi širil tudi na področje izobraževanja. Raziskovalci jo opredeljujejo različno, in sicer kot »uporabo elementov, ki so značilni pri oblikovanju iger za spodbujanje aktivnosti in angažiranosti uporabnikov v neigralnih okoliščinah (angl. *non-game contexts*)« (Robson idr. 2015), kot »uporabo tehnik igranja, da bi bile aktivnosti zabavnejše« (Chih-Hsiung idr. 2014) in kot »uporabo mehanizmov, estetike in elementov, ki temeljijo na igrarstvu, da bi pritegnili posameznika, motivirali delovanje, spodbujali učenje in reševanje problemov« (Kapp idr. 2014). Vsem opredelitvam pa je skupen glavni namen igrifikacije pri poučevanju, in sicer s pomočjo igre oz. igralnih elementov usvojiti določene koncepte in spretnosti, spodbujati učenje in reševanje problemov ter oblikovati pozitiven odnos do učenja.

Kapp s sodelavci (2014) ločuje med dvema vrstama igrifikacije, ki se med seboj ne izključujeta in lahko obstajata sočasno:

- Strukturirana igrifikacija: predstavlja uporabo igralnih elementov, ki spodbujajo učečega se z vsebino, pri čemer vsebina ostaja enaka in ne prevzame vloge igre; poudarek je na motivaciji učečih se, da sami raziščejo vsebine, ki jih pritegnejo k učenju z nagradami – najpogostejši elementi v tej vrsti igrifikacije so točke, značke, dosežki in ravni.
- Vsebinska igrifikacija: pomeni uporabo elementov igre pri sami vsebini – na primer dodajanje delov zgodbe v proces reševanja nalog, dejansko igranje igre (igrice), ob kateri se tudi nekaj naučimo.

Z vnašanjem elementov obeh vrst igrifikacije v vaje in naloge (tako elementi igre pri posameznih nalogah kot zasnova celotnega koncepta reševanja nalog kot *igre*, v kateri sodeluje učenec s prikazanim številom vsebin in nalog, ki jih je opravil, časa in napredka, ki ga je dosegel med reševanjem vaj in nalog) bo učno e-okolje *Slovenščina na dlani* udeleženca motiviralo in spodbujalo njegovo radovednost, aktivnost in sodelovanje v procesu učenja. S pomočjo uporabe IKT smo lahko namreč oblikovali vaje in naloge, ki so ciljno zasnovane le za določeno skupino, jasno opredelili namene in predvideli dosežke. Uspešna vključitev igrifikacije v vaje in naloge ter v celotno e-okolje se kaže v vključevanju pristopov, elementov in načinov razmišljanja, ki jih uporabljamo pri igranju iger (sistem beleži število oddanih nalog in nagrajuje dosežke z virtualnimi nagradami, kot so pokali, zvezdice, značke ipd.), ter v uporabi odzivov, sodelovanj v skupinah in drugih učnih aktivnosti, sledenju učnemu napredku in možnosti, da lahko uporabniki primerjajo svoje dosežke in jih delijo z drugimi. Uččega se motivira cilj, ki si ga je postavil sam ali mu ga je postavil učitelj ali sistem na začetku učenja, spletni vmesnik pa ves čas učenja prikazuje njegov napredek in ga motivira z novimi izzivi v obliki nalog, s katerimi se bo učenec ukvarjal v nadaljevanju.

Pomembno je, da so pri implementaciji igrifikacije v vaje in naloge ter v celotno e-okolje dosežki dobro zasnovani. Obstajati mora namreč ravnovesje med vnašanjem igrifikacijskih elementov v vaje in naloge za motivacijo učencev za delo ter predvideno zahtevnostjo vsebine. Z vnašanjem elementov igrifikacije želimo predvsem povečati angažiranost in motivacijo uččih se (na eni strani z vsečnostjo in nagradami za dosežen uspeh ter na drugi strani z možnostjo spremljanja lastnega napredka ter s spodbujanjem k izboljšanju) ter omogočiti učinkovitejše usvajanje znanja pri tistih, ki si na ta način lažje priključijo ali zapomnijo informacije. Upoštevali smo, da igrifikacija ni vedno primerna rešitev za vse udeležence in vse izobraževalne kontekste. Včasih lahko celo odvrne udeleženca od obravnavane snovi in deluje demotivacijsko (Lister 2015).

3 Ocenjevanje znanja

Kljub raznolikosti računalniško podprtega ocenjevanja strategije ocenjevanja znanja tudi pri pouku slovenščine še vedno večinoma temeljijo na tradicionalni paradigmi ocenjevanja, ki že stoletja prevladuje v formalnem izobraževanju in temelji na eksplicitnih in jasnih merilih uspešnosti. Redecker in Johannessen (2013) menita, da

je pri ocenjevanju z uporabo tehnologije nujna sprememba paradigme, ki bo izražala potrebe sodobnega časa. Tehnologija namreč omogoča oblikovanje novih načinov ocenjevanja, ki lahko zajemajo tudi kompleksne zmožnosti, ki jih je sicer težko oceniti.

Tabela 1 prikazuje poglobitve razlike med tradicionalnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja ter preverjanjem in ocenjevanjem znanja z uporabo tehnologije. V nadaljevanju pojasnujemo razlike med obema paradigmama ter zasnovano ocenjevanja za slovnicične in pravopisne naloge v e-okolju *Slovenščina na dlani*.

Tabela 1: Razlike med tradicionalnim ocenjevanjem in ocenjevanjem z uporabo tehnologije

| Značilnost preverjanja in ocenjevanja | Tradicionalna paradigma | Paradigma 21. stoletja (tehnološko podprto preverjanje in ocenjevanje) |
|---------------------------------------|-------------------------------|--|
| Čas | po reševanju nalog, po učenju | sprotno – med reševanjem nalog, umeščeno v proces učenja |
| Dostopnost | omejena | splošna |
| Učna pot | fiksna | prilagodljiva |
| Povratne informacije | z zamudo | v realnem času |

Vir: Prilagojeno po Bregar idr. (2020: 217)

3.1 Ocenjevanje, umeščeno v proces učenja

Ocenjevanje znanja je tradicionalno izvedeno po reševanju nalog, tehnološko podprto ocenjevanje pa nam omogoča, da je to umeščeno neposredno v učni proces in vključeno neposredno v učne aktivnosti e-okolja. Ocenjevanje v učnem procesu je lahko koristno tudi za diagnostične in podporne namene, saj zagotavlja vpogled v to, zakaj imajo učenci težave pri obvladovanju slovnicičnih in pravopisnih vsebin, ter s povratnimi informacijami omogoča prilagajanje reševanja teh izzivov. Pri tem je izjemno pomemben koncept formativnega spremljanja. Formativno spremljanje namreč učečim se omogoča, da dosežejo zastavljene cilje in napredujejo v skladu s svojimi sposobnostmi, tako da načrtujejo svoje učenje na osnovi že doseženih ciljev. Poleg tega spodbuja zavzetost in motivacijo za učenje, je zelo občutljivo za individualne razlike med učenci, vključno z njihovim predhodnim znanjem, razvija vrednotenje, usklajeno s cilji in standardi, z močnim poudarkom na povratni informaciji, in izboljšuje učne dosežke (Holcar Brunauer 2019: 3; Pulko in Ulčnik 2021: 127). Med reševanjem nalog tako učenec ve, kje v procesu učenja se nahaja,

kam gre in kaj bo storil, ko bo do tja prišel. Tak pristop je zelo primeren, saj izhaja iz učenčevega predznanja, z njim razvijamo učenčeva močna področja, spodbujamo šibka področja, z njim učenci in učenke sooblikujejo učni proces, kar omogoča tudi večjo aktivnost učencev (Pulko in Ulčnik 2021: 125).

3.2 Splošna dostopnost

Tradicionalno omejeno dostopnost presegamo s posebnimi prilagoditvami za učence z disleksijo in drugimi motnjami branja, saj omogočamo možnost povečanja velikosti pisave in spreminjanja barvnega kontrasta, vaje in naloge pa vključujejo tudi vizualne in igralne elemente za tiste, ki si na ta način lažje zapomnijo določene vsebine. Te značilnosti so pri ocenjevanju uporabljene tudi v obliki zbiranja medalj in grafičnega prikaza usvojenega znanja in napredka. Vgrajene funkcije dostopnosti tako zmanjšujejo potrebo po dodatni podpori za posamezne učence. Poleg tega je e-okolje z internetno povezavo dostopno kjer koli in kadar koli, prilagojeno je tudi za reševanje na pametnih telefonih.

3.3 Prilagodljiva učna pot

V tehnološko podprtem preverjanju ali ocenjevanju smo uporabili algoritme za prilagajanje težavnosti vprašanj v ocenjevanju na podlagi učenčevih odgovorov. Če na primer učenec na vprašanje odgovori pravilno (oz. če na nekaj zaporednih vprašanj odgovori pravilno), je naslednja vaja ali naloga zahtevnejša; če odgovori napačno, dobi priložnost, da izkaže svoje znanje z isto vajo ali nalogo in drugim primerom ali z drugačnim tipom vaje ali naloge. Pri prilagodljivem preverjanju znanja so lahko vsebine natančneje usklajene z ravniyo znanja vsakega posameznega učenca. Prilagoditev tako vodi do natančnejše ocene znanja za vsakega udeleženca v veliko krajšem času, kot bi to lahko dosegli s tradicionalnim testiranjem (Shute idr. 2016). Zaporedje reševanja nalog in vaj pa je v e-okolju odvisno tudi od tega, kdo določi oz. izbere reševanje vaj in nalog: učenec, učitelj ali sistem.

3.4 Takojšnje povratne informacije

Tehnološko izpopolnjeno sprotno ocenjevanje omogoča takojšnje poročanje o rezultatih, kar izboljšuje učiteljevo razumevanje dosežkov učencev ter njihovih šibkih in močnih področij pri posameznih vsebinah s področja slovnice in pravopisa. S takšnimi informacijami se lahko učitelji ali sistem pri ocenjevanju učnega napredka učencev odzovejo hitreje kot s tradicionalnimi pristopi ocenjevanja. Učiteljem je omogočeno, da na podlagi povratnih informacij takoj prilagodijo reševanje vaj, če se odločijo, da jim vaj in nalog ne bo dodeljeval sistem. In tudi udeleženci lahko takoj dostopajo do teh informacij. Tehnološko podprto ocenjevanje namreč omogoča primerjavo in izmenjavo rezultatov ter bogatejšo izbiro pristopov k dajanju povratnih informacij v primerjavi s tradicionalnim ocenjevanjem znanja.

4 Drugi elementi pri reševanju vaj in nalog

Vaje in naloge iz slovnice in pravopisa ter celotno e-okolje *Slovenščina na dlani* upoštevajo učne potrebe učečega se tudi s t. i. svetovalno podporo (namigi in razlage, baza znanja). Poleg vsebinske in oblikovne zasnove vaj so torej za uspešno reševanje, poglobljeno učenje in ne nazadnje izrabo vseh prednosti e-okolja pomembni še nekateri drugi elementi e-okolja, ki prispevajo k uspešno opravljeni vaji ali nalogi (ustrezna navodila za reševanje in namigi ob nalogah) ter k celovitejšemu razumevanju teh vsebin (nazorne razlage ob posamezni nalogi in možnost vpogleda v nabor razlag kadarkoli med reševanjem vaj in nalog).

4.1 Navodila za reševanje in namigi

Za uspešno reševanje vaj in nalog so ključna ustrezna navodila. Ta morajo biti jasna in enopomenska ter nezavajajoča. Ker lahko z avtomatiziranim točkovanjem pozitivno ovrednotimo le odgovor, ki je pravilen (ob ročnem pregledu opravljene naloge lahko učitelj sklepa, da je učenec narobe razumel navodila ali način reševanja, ampak razumel bistvo, da je odgovor zapisal v drugačni obliki ipd.; lahko se odloči tudi, da v tem primeru učencu dodeli manj od vseh predvidenih točk), smo v navodilih jasno opredelili iskano rešitev, da bi se izognili nepotrebnemu negativnemu točkovanju, npr. *Vstavi ustrezno število manjkajočih vejic*, da opozorimo na to, da je lahko manjkajočih vejic v povedi več, ali *Izberi poved z napačno rabo velike/male začetnice*, s

čimer učenčevo pozornost takoj usmerimo k iskanju npr. lastnih imen, pridevnikov, izpeljanih iz lastnih imen, itd. Poleg tega smo upoštevali, da:

- so pri nalogi izbirnega tipa odgovori slučajno razporejeni in vaja oz. naloga ne vsebuje manj kot tri in ne več kot pet odgovorov;
- so vsi odgovori približno enako dolgi;
- je pri nalogah jasno označeno, kam mora učenec vpisati črko ali besedo, prenesti del besede, zapisati pravičen odgovor itd.;
- so vprašanja in trditve večinoma v trdilni in ne v nikalni obliki.

Z vidika uporabniške izkušnje sta pomembni preglednost in ustrezna velikost črk, ki je tudi prilagodljiva, da je za odgovore dovolj prostora ter da so vsi grafični in vizualni elementi jasni ter čitljivi.

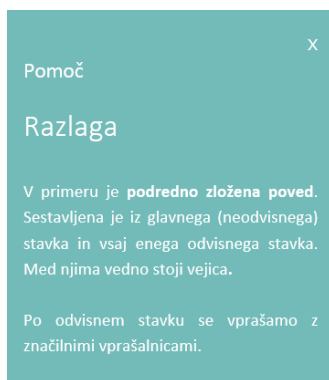
Med reševanjem so učencu na voljo namigi, ki ga usmerjajo k razmisleku o preverjani vsebini. Namig je v kratki obliki zapisan napotek, ki še ni pravičen odgovor niti pravičnega odgovora še ne razlaga. Načeloma so namigi pogostejši pri nalogah osnovne in srednje stopnje. Pri reševanju vaje, v kateri preverjamo ustreznost vejice v podredno zložni povedi, npr. v osebkovem odvisniku, bo ob vprašanju *Je raba vejic pravilna?* in kratki razlagi ob nalogi o tem, kaj je podredno zložena poved ter kaj sta glavni in odvisni stavek, učencu na razpolago namig, naj se vpraša z vprašalnico *kedo ali kaj* in povedkom glavnega stavka. Poleg tega mu bo na voljo dolga razlaga z razširjeno vsebino o osebkovem odvisniku z avtentičnimi primeri rabe.

4.2 Razlage

Eden od ključnih elementov učnega e-okolja za slovenščino so tudi razlage, saj nudijo takojšnjo podporo pri reševanju nalog ter s tem povezano doseganje nemotenega uporabnikovega napredovanja in usvajanje znanja (Valh Lopert in Antloga 2021). Za slovnčni in pravopisni sklop smo izdelali več kot šestdeset razlag za vsakega od posameznih sklopov, pa je namenjenih tudi izdelavi razlag s strani uporabnikov. Razlage za razliko od obstoječega učnega gradiva vsebujejo vse ključne informacije obravnavanega primera, a so kljub temu razumljive tudi mlajšim učencem. Zapisane razlage so namreč enostavne in podkrepljene z raznolikim gradivom. Poleg tega so primeri avtentični, pridobljeni iz jezikovnih korpusov, aktualizirani in izbrani z mislijo na ciljno publiko. V razlage smo pri posebnostih ali

neustaljenih zapisih vključili povezave na relevantne vire, kot so Jezikovna svetovalnica Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša,⁴ spletni pregibnik Besana,⁵ Pedagoški slovnični portal,⁶ Spletni portal Franček⁷ ipd. Za ponazoritev so uporabljeni verodostojni zgledi iz različnih jezikovnih korpusov: Korpusa mladinske književnosti MAKS in Gigafide v2.0.⁸

Pri nalogah so uporabnikom na voljo sprotne kratke in dolge razlage, ki jasno in nazorno razložijo vsebino oz. problematiko v konkretni vaji ali nalogi. Kratka sprotna razlaga učenca seznanja in mu pojasni vsebino oz. problematiko, zajeto v konkretni vaji ali nalogi.



Slika 3: Primer kratke razlage v pravopisnem sklopu Vejica v podredno zloženi povedi

Vir: Slovenščina na dlani

Z daljšimi razlagami in povezavami na druge vire pa lahko učenci usvojijo tudi teme, povezane z obravnavanim problemom v nalogi, ne da bi morali te teme sami iskati v različnih priročnikih ali presojati ustreznost najdenih virov. Vse razlage bodo zbrane tudi v posebnem zavihku Znanje, do katerega lahko uporabniki dostopajo kadarkoli, torej neodvisno od reševanja nalog.

⁴ Dostop 5. 6. 2021 na <https://svetovalnica.zrc-sazu.si/>.

⁵ Dostop 5. 6. 2021 na <https://besana.amebis.si/pregibanje/>.

⁶ Dostop 1. 6. 2021 na <http://slovnica.slovenscina.eu/>.

⁷ Dostop 14. 7. 2021 na https://www.xn--frank-l2a.si/grade_selection?target=%2F.

⁸ Dostop 1. 6. 2021 na https://www.clarin.si/noske/run.cgi/corp_info?corpname=gfida20&struct_attr_stats=1.

NAZAJ

Časovni odvisnik

Časovni odvisnik je podredni stavek, ki nam daje informacijo o tem, kdaj se dogaja dejanje v glavnem stavku. Od glavnega stavka je ločen z vejico.

Uvajajo ga vezniki, kot so *ko, kadar, kadar koli, dokler, odkar, preden, brž ko, kakor hitro, medtem ko*.

Vprašalnice: *Kdaj? Od kdaj? Do kdaj? Koliko časa?*

Primer 1

Brž ko odprem usta, vse pokvarim.

Primer 2

Plaval je, **dokler** ni bil izčrpan.

Časovni odvisnik lahko iz stavka pretvorimo v stavčni člen, in sicer v prislovno določilo časa.

Primer 3

Medtem ko sem poslušala glasbo, sem zaspala. – Med poslušanjem glasbe sem zaspala.

Slika 4: Primer razlage v zavihku Znanje

Vir: Slovenščina na dlani

4 Sklep

Vaje za slovnico in pravopis omogočajo urjenje tistih vsebin, ki se pri učencih kažejo kot šibke točke pri pisanju besedil v slovenskem jeziku in zaradi katerih učenci pri pisanju delajo pravopisne ter slovnične napake. Naloge so tako z vsebinskega kot oblikovnega vidika zasnovane tako, da z raznolikostjo avtentičnih primerov in širokim naborom različnih tipov vaj in nalog, ki vsebujejo tudi igričarske elemente, podpirajo praktične veščine pisanja v slovenskem jeziku. Kot tako je lahko e-okolje dopolnjujoč pripomoček k obstoječim didaktičnim priročnikom za slovenski jezik. Ker je bil ena glavnih podlag pri snovanju vaj in nalog pojem prožne oblike poučevanja, se okolje prilagaja raznolikosti učencev glede na znanje, s katerim vstopajo v e-okolje, motivacijo, spretnost, izkušnje, potrebe in tudi regijsko pripadnost. Poleg tega so vaje in naloge zasnovane tako, da lahko učenci tudi brez poseganja in vodenja učitelja sami uporabljajo e-okolje. S tem jim omogočamo čim bolj samostojno uporabo e-okolja, po drugi strani pa tudi razbremenimo učiteljice in učitelje. Za uspešno reševanje vaj in nalog so pomembni še nekateri drugi elementi e-okolja, kot so ustrezna navodila za reševanje in namigi ob vaji ali nalogi. Celovitejšemu razumevanju teh vsebin so namenjene nazorne razlage ob posamezni

vaji ali nalogi z možnostjo vpogleda v nabor razlag kadarkoli med reševanjem, kar omogoča tudi teoretično podprto usvajanje snovi.

Literatura

- Špela ANTLOGA, 2021: Oblikovanje vaj in nalog za vsebinska sklopa slovnica in pravopis s pomočjo korpusa in drugih (jezikovnih) virov. *Slovenščina na dlani* 3. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 3–11. Dostop 31. 5. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Lea BREGAR, Margerita ZAGMAJSTER in Marko RADOVAN, 2020: *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostop 10. 6. 2021 na <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo/>
- Tu CHIH-HSIUNG, Laura SUJO-MONTES in Yen CHERNG-JYH, 2014: Gamification for learning. *Media Rich Instructions*. Ur. Rosemary Papa idr. New York: Springer. 203–217.
- Mateja GOMBOC, 2019: *Slovenščina. Po korakih do odličnega znanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ada HOLCAR BRUNAUER idr., 2019: *Formativno spremljanje. Dokazi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jeziškovna svetovalnica Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU*. Dostop 1. 6. 2021 na <https://svetovalnica.zrc-sazu.si/>
- Meghan C. LISTER, 2015: Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Technology* 3/2, 1–22. Dostop 14. 7. 2021 na <https://www.learntrib.org/p/171075/>
- Karl M. KAPP, Lucas BLAIR in Rich MESCH, 2014: *The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice*. San Francisco, CA: Wiley.
- Mihaela KOLETNIK in Alenka VALH LOPERT, 2019: Tipologija nalog v aktualnih e-okoljih za slovenščino v srednjih šolah. *Slovenščina na dlani* 2. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 27–37. Dostop 2. 4. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Korpus mladinske književnosti MAKŠ*. Dostop 20. 5. 2021 na https://www.clarin.si/noske/run.cgi/corp_info?corpname=maks&struct_attr_stats=1
- Iztok KOSEM, Mojca STRITAR, Sara MOŽE, Ana ZWITTER VITEZ, Špela ARHAR HOLDT in Tadeja ROZMAN, 2012: *Analiza jezikovnih težav učencev: korpusni pristop*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Mira KRANJC IVIČ, Ines VORŠIČ in Tanja BRČIČ PETEK, 2021: Oblikovanje nalog in vaj za področje besedil. *Slovenščina na dlani* 3. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 109–115. Dostop 1. 6. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Martina KRIŽAJ in Marja BEŠTER TURK, 2018: *Jeziškovni pouk: Čemu, kaj in kako? Priručnik za učitelje in učiteljice slovenščine v osnovni šoli*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Pedagoški slovniki portal*. Dostop 1. 6. 2021 na <http://slovnica.slovenscina.eu/>
- Simona PULKO in Natalija ULČNIK, 2021: Učno e-okolje Slovenščina na dlani v kontekstu prožnih oblik učenja in poučevanja. *Slovenščina na dlani* 3. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 119–137. Dostop 31. 5. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Karen ROBSON, Krik, PLANGGER, Jan KIETZMANN, Ian MCCARTHY in Leyland PITT, 2015: Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons* 58/4, 411–420. Dostop 1. 6. 2021 na <https://doi:10.1016/j.bushor.2015.03.006>
- Tadeja ROZMAN, Irena KRAPŠ VODOPIVEC, Mojca STRITAR in Iztok KOSEM, 2020: *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba FF UL. Dostop 10. 6. 2020 na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/227/327/5303-1>

- Valerie J. SHUTE, Jacqueline P. LEIGHTON, Eunice E. JANG in Man-Wai CHU, 2016: Advances in the Science of Assessment. *Educational Assessment* 21/1, 34–59.
- Slovenski referenčni korpus Gigafida-prototip, nededupliciran, v2.0 (1990–2018)*. Dostop 1. 5. 2021 na https://www.clarin.si/noske/run.cgi/corp_info?corpname=gfida20&struct_attr_stats=1
- Polonca ŠEK MERTÜK, 2019: Predlogi učiteljev za obravnavo vsebin v e-okolju. *Slovenščina na dlani* 2. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 9–14. Dostop 2. 4. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Učni načrt (posodobljena izdaja) za slovenščino*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2018.
- Alenka VALH LOPERT in Špela ANTLOGA, 2021: Izdelava razlag za pravopisni in slovnčni sklop. *Slovenščina na dlani* 3. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 23–30. Dostop 31. 5. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Darinka VERDONIK, Simona MAJHENIČ, Špela ANTLOGA, Sandi MAJNINGER, Marko FERME, Kaja DOBROVOLJC, Simona PULKO, Mira KRAJNC IVIČ in Natalija ULČNIK, 2021: Učno e-okolje Slovenščina na dlani: izzivi in rešitve *Slovenščina 2.0: empirične, aplikativne in interdisciplinarne raziskave* 9/1, 181–215.

FRAZEMI IN PREGOVORI V UČNEM E-OKOLJU *SLOVENŠČINA NA DLANI*

NATALIJA ULČNIK,¹ MATEJ METERC² IN VIDA JESENŠEK¹

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: natalija.ulcnik@um.si, vida.jesensek@um.si

² Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, Ljubljana, Slovenija.

E-pošta: matej.meterc@zrc-sazu.si

Povzetek V prispevku je predstavljen vsebinski sklop učnega e-okolja *Slovenščina na dlani*, ki je vezan na učenje frazemov in pregovorov. Izhajamo iz ugotovitev obstoječih raziskav o poznavanju in rabi teh jezikovnih enot ter njihove vključenosti v pouk slovenščine v osnovnih in srednjih šolah, nato pa se osredinimo na način njihovega vključevanja v inovativno prosto dostopno e-okolje. Slednje ponuja številne tipološko raznolike vaje, ki temeljijo na avtentičnem gradivu in so v veliki meri zasnovane na podlagi avtomatskih postopkov zajemanja zgledeov iz izhodiščnega nabora ter predvidevajo tudi avtomatizirano vrednotenje odgovorov. E-okolje ob vajah in nalogah zajema tudi slovarske opise za izbranih sto frazemov in sto pregovorov ter razlage temeljnih pojmov, ki bodo v pomoč pri reševanju vaj in nalog. Z vsem navedenim *Slovenščina na dlani* ponuja dodatne možnosti za razvijanje frazeološko-paremiološke kompetence pri pouku slovenščine in tudi izven njega.

Ključne besede:

frazeologija,
paremiologija,
slovenščina,
učenje,
poučevanje

PHRASEMES AND PROVERBS IN THE
E-LEARNING ENVIRONMENT
“SLOVENŠČINA NA DLANI”
(“SLOVENE IN THE PALM OF YOUR
HAND”)

NATALIJA ULČNIK,¹ MATEJ METERC² & VIDA JESENŠEK¹

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia.
E-mail: natalija.ulcnik@um.si, vida.jesensek@um.si

² Scientific Research Center of the Slovenian Academy of Sciences and Arts, Fran
Ramovš Institute for the Slovenian Language, Ljubljana, Slovenia.
E-mail: matej.meterc@zrc-sazu.si

Abstract The article presents the thematic part of the interactive e-learning environment “*Slovene in the Palm of your Hand*” that is dedicated to learning phrasemes and proverbs. Our work is based on existing research on the knowledge and usage of these language units and their inclusion in the teaching process of Slovene in primary and secondary schools. We focus on how to integrate them into an innovative freely accessible e-learning environment. The e-learning environment offers several typologically diverse exercises based on authentic material and is largely designed based on automatic procedures for capturing examples from the initial set and providing an automated evaluation of responses. In addition to exercises and tasks, the e-learning environment also includes dictionary descriptions of a selection of a hundred phrasemes and a hundred proverbs, as well as explanations of basic concepts that assist in solving the exercises and tasks. “*Slovene in the Palm of your Hand*” offers additional opportunities for the development of phraseological-paremiological competence in the process of learning Slovene and in other areas.

Keywords:
phraseology,
paremiology,
Slovene,
learning,
teaching

1 Uvod¹

Poseben vsebinski sklop učnega e-okolja *Slovenščina na dlani* je vezan na frazeme in pregovore, enote vsakdanjega sporazumevanja, ki omogočajo slikovito izražanje misli in odnosa do sveta. Z njimi se seznanjamo vse življenje, zato se nabor enot, ki jih poznamo, razumemo in uporabljamo, z leti povečuje. Priložnosti za njihovo spontano učenje in posledično bogatitev jezikovnih zmožnosti je veliko, saj so vseprisotne in pogosto učinkovito izrabljene v različnih sporazumevalnih okoliščinah (prim. Jesenšek 2018).² Zanje je značilna večbesednost, leksikaliziranost, ustaljenost zgradbe in frazeološki pomen z opazno konotativnostjo (Jakop 2006: 43, 63; Gantar 2007: 72–148; Meterc 2017: 24; Jesenšek 2021).

V nadaljevanju izpostavljamo ugotovitve o poznavanju in razumevanju teh jezikovnih enot med mladimi, na kratko opredelimo njihovo obravnavo pri pouku (z ozirom na učni načrt in učna gradiva), nato pa predstavimo, kako so frazemi in pregovori vključeni v inovativno e-okolje *Slovenščina na dlani*,³ ki se lahko učinkovito uporabi v okviru izobraževalnega procesa in tudi izven njega.

2 Poznavanje in razumevanje frazemov ter pregovorov med mladimi

Frazemi in pregovori so jezikovne enote, ki so značilne za naše vsakdanje sporazumevanje in s katerimi se srečujemo ter jih spoznavamo od zgodnjega otroštva. Nabor enot, ki jih pasivno poznamo, je večji od nabora, ki je vezan na naše aktivno poznavanje – slednje namreč pomeni, da enote razumemo, da smo jih sposobni tudi pomensko pojasniti in da jih znamo ustrezno uporabljati. Frazeološka zmožnost se razvija vse življenje in je vezana na vsakega posameznika. Prav zaradi tega so lahko med vrstniki opazne tudi večje razlike (prim. sliko 1 in sliko 2),⁴ ki so odvisne od različnih dejavnikov, npr. bralne kulture, medgeneracijskih stikov, poznavanja tujih jezikov, izkazanih interesov.

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta *Slovenščina na dlani* (JR-ESS-PROŽNE OBLIKE UČENJA), ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

² V prispevku izhajamo iz postavk, predstavljenih v Jesenšek (2018: 21): (1) frazeološki način izražanja je v naravnih jezikih vseprisoten; (2) s frazeološkim izrazjem se srečamo že na zgodnjih stopnjah pridobivanja jezika, pomaga nam uvideti, razumeti in izraziti sebe in svet okoli nas; (3) frazeološko izrazje bogati naše jezikovne zmožnosti in krepi kulturnozgodovinska znanja.

³ Zasnova in priprava učnega e-okolja je predstavljena v monografijah *Slovenščina na dlani 1* (2018), *Slovenščina na dlani 2* (2019) in *Slovenščina na dlani 3* (2021).

⁴ Anketiranje je v okviru projekta *Slovenščina na dlani* v šolskem letu 2019/20 izvedla učiteljica Mojca Jerala Bedenk z Osnovne šole Vižmarje Brod.

| | |
|-------------------------|------------------|
| dobiti zeleno luč | lahko greš |
| doživeti hladen tuš | misel neč |
| drag kot žafran | zelo draga |
| držati figo v žepu | skria |
| dvorezen meč | |
| gordijski voz | |
| imeti dolg jezik | zgovorn |
| imeti maslo na glavi | šuden |
| imeti v krvi kaj | da imaš - zmožes |
| imeti v malem prstu kaj | |
| iskati dlako v jajcu | |
| iti na roko komu | rekeljvanje |
| iz trte izviti | |

Slika 1: Navajanje pomena izbranih frazemov med osnovnošolci (9. razred, učenec 1)

Vir: Slovenščina na dlani

| | |
|-------------------------|---|
| dobiti zeleno luč | spomeni da je bilo tvoje dejanje odobreno ^{nečeti} |
| doživeti hladen tuš | da izveš nekaj, kar te negativno presenetiti |
| drag kot žafran | (stvar) ki je zelo draga |
| držati figo v žepu | prekršitev obljube |
| dvorezen meč | da ne poškoduješ samo sebe druge osebe |
| gordijski voz | zelo razpletena stvar ^{temveč tudi sebe} |
| imeti dolg jezik | veliko govoriti, tudi lagati |
| imeti maslo na glavi | biti keriv za nekaj |
| imeti v krvi kaj | da nekaj predveduješ in si dober v tem |
| imeti v malem prstu kaj | da si zelo dober v čem, imaš talent |
| iskati dlako v jajcu | iskati nekaj, kar nično nikoli nelo najdeno |
| iti na roko komu | nekomu pomagati v stiski |
| iz trte izviti | zelo zvitaj stvar / oseba |

Slika 2: Navajanje pomena izbranih frazemov med osnovnošolci (9. razred, učenec 2)

Vir: Slovenščina na dlani

Enako velja tudi za paremiološko zmožnost – tudi ta se razvija postopoma, pri čemer otroci pregovore ves čas sprejemajo v svoje besedišče. Slovenske raziskave so pokazale, da predpostavke, da mladi ne poznajo in ne uporabljajo pregovorov oz. da jih govorniki iz generacije v generacijo uporabljali čedalje manj, ne držijo (Metcerc 2019: 217–218). Potrdili sta se domnevi, da mladi poznajo manj enot kot odrasli, kar lahko povežemo z dejstvom, da z mnogimi enotami še niso prišli v stik, in da je pri mlajših govornikih delež pasivnega poznavanja večji kot pri starejših, saj enote šele z leti preidejo od pasivnega poznavanja v aktivno rabo. Katarina Rigler Šilc (2017: 40) ob

tem ugotavlja, da mladostniki frazeme uporabljajo za izražanje čustvenih, socialnih, intelektualnih, vedenjskih in drugih potreb.

Sicer pa v slovenskem prostoru ni veliko raziskav, ki bi na obsežnem vzorcu preverjale poznavanje, razumevanje in rabo frazemov ter pregovorov izključno med osnovno- in srednješolci. Rabo frazemov, ki jih mladostniki uporabljajo v prispevkih v mladostniških revijah in v sporočilih na družbenem omrežju Facebook, je preučevala K. Rigler Šilc (2017). Zanimiva je ugotovitev, da »mladostniki frazemov, ki jih spoznajo v šoli, v vsakdanji komunikaciji ne uporabljajo« (Rigler Šilc 2017: 173).⁵ Ena izmed pomembnejših raziskav, ki jo je s pomočjo anketiranja srednješolcev opravila frazeologinja Erika Kržišnik, je bila prvič izvedena v osemdesetih letih 20. stoletja, nato pa ponovljena še po sedemindvajsetih letih (prim. Kržišnik 1990, Kržišnik 2015). Ugotovljeno je bilo, da dijaki frazeme »načelno poznajo, vendar ne preveč natančno« in da so bili »relativno dobri rezultati« tudi pri ugotavljanju pomena frazemov, kadar je šlo za pasivno prepoznavanje oz. razumevanje, pri aktivni rabi pa so bili rezultati bistveno slabši (Kržišnik 1990: 138, 139, 141). Pri ponovljeni anketi je avtorica sicer opazila nekoliko slabše poznavanje frazemov, vključenih v anketo, a je to delno pripisala tudi časovni zaznamovanosti enot (npr. *priiti na boben*). Izpostavila je pomembno spoznanje, da se »frazeološka zmožnost govorcev od konca osnovne do konca srednje šole zelo razvije« (Kržišnik 2015: 141), kar pa se le v določeni meri povezuje z izobraževalnim procesom, v večji meri pa s starostnim obdobjem, za katerega je značilno širjenje interesov, vzpostavljanje kritičnega odnosa do stvarnosti in večja vključenost v javno življenje.

3 Frazemi in pregovori pri pouku

Razmislek o tem, kako frazeologijo teoretično predstaviti pri pouku in jo ustrezno podkrepiti z vajami, je bil aktualen že pred desetletji. Sistematično spoznavanje frazemov in pregovorov je namreč nujno za njihovo uzaveščanje, prepoznavanje prenovitev, razvozlanje morebitnih humornih učinkov besedila ipd. (Kržišnik 1990: 134). V zadnjih tridesetih letih je bil na tem področju narejen pomemben napredek, ob tem pa je napredovala tudi frazeologija kot veda (Kržišnik 2015: 132; Kržišnik 2013). V današnjih učnih načrtih za slovenščino je frazeologiji sicer še

⁵ Avtorica je na manjšem vzorcu osnovnošolcev preverjala tudi razumevanje frazemov z vidika psiholingvistike. Odgovore na vprašanje, kako vedo, kaj frazem pomeni, je razdelila v štiri skupine, ki so vezane na: (1) pogostost slišane, (2) razbiranje iz sobesedila, (3) splošno poznanost in (4) razlago staršev, sorodnikov, učiteljev (Rigler Šilc 2017: 73).

vedno odmerjeno manjše mesto, a so kljub temu med cilji že eksplicitno omenjeni tudi frazemi in z njimi povezane aktivnosti. Tako v učnem načrtu za osnovno šolo zasledimo, da npr. učenci v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju v okviru razvijanja jezikovne in slogovne zmožnosti »razlagajo dane besede in frazeme iz besedila in jih smiselno uporabljajo v svojem besedilu« (Poznanovič Jezeršek idr. 2018: 34), v učnem načrtu za gimnazije pa je v okviru razvoja poimenovalne zmožnosti navedeno, da dijaki »nadomeščajo proste besedne zveze s frazemi in nasprotno« (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 13) oz. da dijak dokaže poimenovalno zmožnost tudi tako, da »razloži frazem, predstavi njegove ustrezne okoliščine in ga uporabi v povedi« (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 35). Temu so prilagojena tudi učna gradiva, ki podajajo teoretična izhodišča, dodane pa so tudi vaje za utrjevanje frazemov in pregovorov, najbolj sistematično in poglobljeno v 7. razredu osnovnošolskega izobraževanja (prim. Cajhen idr. 2017) ter v 2. letniku srednješolskega izobraževanja (na gimnazijah in strokovnih šolah; prim. Križaj idr. 2020). Pregovori v učnih načrtih sicer niso posebej omenjeni, saj so po teoriji umeščeni med »stavčne frazeme«, ki jih uporabljamo kot samostojne povedi, se pa v učnem gradivu pojavljajo naloge, vezane nanje.⁶

Učitelji slovenščine, ki sodelujejo v projektu *Slovenščina na dlani*, so na projektnih izobraževanjih izpostavili, da so frazemi za učence in dijake težavni in da si jih pogosto »napačno interpretirajo« (Voršič 2018: 91) ter da ne zmorejo pojasniti njihovega pomena, četudi ga po lastni presoji poznajo (prim. Ulčnik 2021). Po opažanjih učiteljev so naloge, vezane na frazeme, slabše rešene tudi pri (nacionalnih) preverjanjih znanja in na maturi. Pri tem je za izboljšanje rezultatov pomembno, da je frazeologija teoretično predstavljena pri pouku, ker se tako lahko začne njeno načrtno spoznavanje. Za učinkovito prepoznavanje teh jezikovnih enot bi bilo treba posebno pozornost usmeriti v usvajanje njihovih definicijskih lastnosti, na podlagi katerih lahko učenci in dijaki presodijo, ali je določena besedna zveza frazem oz. ali gre v posameznem primeru za pregovor ali ne. Pri tem je pomembno, da enote uzavestijo in sčasoma razvijejo tudi zmožnost prepoznavanja njihovih prenovitev. Navedeno jim pomaga, da se ustrezno znajdejo tudi v novih situacijah oz. ob stiku z neznanimi ali novimi enotami.⁷ V procesu izobraževanja namreč opažamo, da učenci in dijaki (tudi študenti) bolje prepoznavajo t. i. šolske primere frazemov,

⁶ Npr. dokončaj pregovor: *Kdor se zadnji smeje, ...* (prim. Križaj idr. 2020).

⁷ Frazeološki sistem je namreč dinamičen, kar pomeni, da enote tudi izginjajo, se spreminjajo in nastajajo na novo. Nataša Jakop (2013) je raziskovala frazeološke neologizme v slovenščini in med drugim izpostavila različne vire za nastanek nove frazeologije (npr. politični diskurz, prevodna literatura, stičišče terminologije in frazeologije).

pregovorov in sorodnih enot (torej take, ki se pogosteje uporabljajo v učnem gradivu⁸ in se pogosteje tudi omenjajo pri pouku), npr. *vreči puško v koruzo, kdor drugemu jamo koplje, sam vanjo pade*, manj pa enote, ki jih prav tako (ali celo v večji meri) poznajo, razumejo oz. uporabljajo, a niso prepričani, ali jih lahko teoretično umestijo mednje, npr. *iti na živce, imeti za norca, dobiti na finto, biti blond, v tretje gre rado, nikoli ne reci nikoli, žiber je žiber*. Razlog za to lahko iščemo v neuzaveščenosti definicijskih lastnosti, po katerih bi lahko učinkovito presodili, ali je določena enota frazem oz. pregovor ali ne. V e-okolju *Slovenščina na dlani* smo v vsebinskem sklopu, ki smo ga poimenovali *Modrosti poznam do obisti*, želeli ponuditi dodatno podporo siceršnjemu spontanemu učenju in usvajanju frazemov ter pregovorov med mladimi, pripravili pa smo tudi teoretične opredelitve frazeološko-paremioloških pojmov oz. odgovore na vprašanja, ki bi se jim na tem področju lahko zastavljala.

4 Frazemi in pregovori v e-okolju

Namen učnega e-okolja *Slovenščina na dlani* je prispevati k spoznavanju frazemov in pregovorov ter vplivati na razvoj frazeološke in paremiološke kompetence.⁹ Pri tem je naše izhodišče, da frazeme in pregovore spoznavamo spontano ter da gre pri tem za vseživljenjski proces. V okviru pouka slovenščine pa lahko te jezikovne enote ustrezno teoretično opredelimo, spoznamo njihove značilnosti, opazujemo njihovo podobo, jih prepoznavamo v besedilu, razmišljamo o njihovem pomenu in ga poskušamo pojasniti, razbiramo pomen iz besedila, preverjamo njihovo rabo, ugotavljamo funkcije, ki jih imajo frazemi in pregovori pri sporazumevanju, in podobno. Učno e-okolje vse to omogoča in torej v osnovi ni namenjeno zgolj usvajanju tistih enot, za katere predpostavljamo, da jih učenci in dijaki še ne poznajo. Pri zasnovi vsebinskega sklopa smo izhajali iz treh osnovnih ciljev: (1) pripraviti slovarske opise izbranih frazemov in pregovorov, (2) ponuditi raznovrstne vaje in (3) pripraviti razlage, ki bi lahko olajšale reševanje vaj.

⁸ Analiza je pokazala, da nekatere enote v učbeniškem gradivu izkazujejo zelo dolgo tradicijo pojavljanja, npr. *kadar mačke ni doma, miši plešejo* (prim. Ulčnik 2014: 54).

⁹ Torej na prepoznavanje, razumevanje in rabo frazemov ter pregovorov (prim. tudi Rigler Šilc 2017: 69).

4.1 Slovarski opisi

Pri slovarskih opisih smo morali najprej narediti izbor enot, ki jih bomo zajeli. Ta izbor smo vezali na tri osnovne kriterije, in sicer na: (1) aktualnost enot, (2) njihovo didaktično relevantnost in (3) pokrivanje različnih tematskih skupin.

Pri frazemih je posebno težavo predstavljalo dejstvo, da v slovenskem prostoru nimamo raziskav o poznavanju in pogostosti rabe frazemov oz. nimamo seznamov (naj)pogostejših enot. Aktualnost frazemov smo tako vezali na njihovo prisotnost v učnem gradivu¹⁰ (kar pomeni, da obstaja velika verjetnost, da se s temi enotami seznanijo pri pouku slovenščine, npr. *iskati dlako v jajcu, lije kot iz škafo, metati polena pod noge*), ob tem pa smo upoštevali tudi zadostno pogostost teh enot v korpusu sodobnih pisnih besedil Gigafida 2.0 (prim. Ulčnik 2019). Pri pregovorih smo lahko izhajali iz t. i. paremiološkega optimuma, tj. seznama tristo najbolj poznanih in uporabljanih enot (Meterc 2017). Raziskave o poznavanju in razumevanju pregovorov so bile opravljene v okviru raziskav za nastanek paremiološkega minimuma in optimuma. Paremiološki minimum je koncept Grigorija Permjakova (1989: 91–92) o lestvici najbolj poznanih paremioloških izrazov v določenem jeziku in je že določen za več jezikov. Paremiološki optimum pa je koncept Petra Đurča (2006: 3) iz obdobja vzpona korpusnega jezikoslovja in govori o tem, da je za najbolj optimalno lestvico pregovorov treba upoštevati tako poznanost kot tudi pogostnost, ugotovljeno s korpusnimi raziskavami. V okviru teh raziskav je v slovenščini nastal leta 2017 objavljeni paremiološki optimum (Meterc 2017) in iz njega selektivno ter kritično črpamo tudi gradivo za e-okolje *Slovenščina na dlani*. Pri tem upoštevamo, da je v šolskem procesu smiselno spodbuditi spoznavanje in razumevanje najbolj poznanih in pogostih pregovorov, saj se bodo učenci in dijaki z njimi najverjetneje še srečali, ob konkretnih vajah in teoretičnih razlagah pa bodo pridobili jezikovni čut tudi za manj poznane in manj pogoste pregovore, s katerimi se bodo srečevali v prihodnosti, ob tem pa bodo lahko razvijali tudi sposobnost prepoznavanja osnovnih vzorcev (formul), po katerih te enote nastajajo, npr. *kdor X, ta Y*.

¹⁰ Izpisi so bili narejeni iz osnovno- in srednješolskih delovnih zvezkov ter beril za slovenščino od 6. do 9. razreda in od 1. do 4. letnika (prim. Ulčnik 2019: 38). Prisotnost frazemov in pregovorov v učbenikih za jezikovni pouk slovenščine v 7. razredu je preverjala že K. Rigler Šilc (2017: 102–105, 122–124).

Kot didaktično relevantne smo opredelili tiste enote, ki jih učenci in dijaki nekoliko težje razumejo, ker so v večji meri idiomatične. K. Rigler Šilc (2017: 72) navaja, da se pri frazemih lahko najprej aktivirajo pomeni posameznih sestavin, sledi ugotovitev o pomenski nesmiselnosti, v tretji fazi pa se aktivira naučeni pomen frazema kot celote; idealno situacijo predstavlja takojšnje aktiviranje frazeološkega pomena. Pri tem kriteriju smo upoštevali tudi konkretne predloge učiteljic in učiteljev, ki so izpostavili frazeme in pregovore, za katere so opazili, da jih učenci in dijaki slabše poznajo oz. jih ne razumejo, npr. *gordijski vozel*, *labodji spev*, *posuti se s pepelom*, *priči z dežja pod kap*, *vleči dreto*.

Na podlagi tretjega kriterija smo želeli izpostaviti, da se frazeološke enote pojavljajo na različnih semantičnih poljih oz. da lahko z njimi spregovorimo o človeku, medosebnih odnosih, dejavnostih in bivanju, predmetnosti in pojavnosti, času in prostoru, pa tudi o količini, meri in stopnji, npr.

- človek (npr. *stisniti zobe*, *videz vara*),
- medosebni odnosi (npr. *pogledati skozi prste*, *obljuba dela dolg*),
- dejavnost in bivanje (npr. *dobiti zeleno luč*, *vaja dela mojstra*),
- predmetnost in pojavnost (npr. *kamen spotike*, *lakota je najboljši kubar*),
- čas in prostor (npr. *na vrat na nos*, *hiti počas*),
- količina, mera in stopnja (npr. *levji delež*, *v tretje gre rado*).¹¹

Z upoštevanjem vseh treh kriterijev smo prišli do izbora sto frazemov¹² in sto pregovorov (prim. tudi Ulčnik 2019, Ulčnik in Meterc 2019, Ulčnik 2021). Za izbrane enote smo v nadaljevanju pripravili celostne slovarske opise in jih zbrali v zbirki, poimenovani FRIDA (Frazemi in pRegovorI na DIAni). Najprej smo v programskem vmesniku izdelali večnivojsko podatkovno shemo in vanjo začeli vnašati podatke. Na prvem nivoju smo opazovali oblikovne in tipološke lastnosti izbranih enot, na drugem nivoju pomensko-pragmatične lastnosti, na tretjem nivoju pa njihove slovnične lastnosti. Opisne formulacije smo vseskozi prilagajali primarnim uporabnikom e-okolja, torej učencem in dijakom, ter pri tem sledili

¹¹ Določene enote lahko umestimo tudi v več sklopov. Razvrščanje zbranih frazemov v tematske sklope, npr. čustva/počutje, značilnosti človeka, medsebojni odnosi, mišljene oz. učenje, delo oz. služba, nasveti oz. modrosti, je uporabljeno tudi v Rigler Šilc (2017).

¹² Zaradi omejenega izbora tokrat niso bili zajeti pragmatični frazemi, npr. *kam pes taci moli*, *naj me koklja brne*, *niti na kraj pameti mi ne pride*, *pojdi se soliti*, *ta je pa bosa* (prim. Jakop 2006), četudi raziskave kažejo, da gre za enote, ki jih mladostniki načeloma poznajo in pogosto uporabljajo na družbenih omrežjih (prim. Rigler Šilc 2017: 75, 81–84).

nazornosti, jasnosti in razumljivosti. Pomen frazemov je naveden v: (1) krajši obliki (parafraza), (2) daljši obliki (pomenski opis v povedi), dodano pa je lahko tudi (3) pragmatično pojasnilo, npr.

dvorezen meč

- (1) kar ima hkrati prednosti in slabosti
- (2) Če je kaj **dvorezen meč**, pomeni, da ima hkrati prednosti in slabosti oziroma pozitivne in negativne posledice ter da lahko učinkuje nasprotno od pričakovanega ali želenega.
- (3) Če rečemo, da je kaj **dvorezen meč**, želimo posebej opozoriti na neželene lastnosti ali učinke.

Četrto nivo je bil namenjen navajanju dodatnih zgledov rabe, ki bi bili uporabni pri pripravi vaj. Pri tem smo bili posebej pozorni na zglede z več frazeološkimi enotami, na pojasnjevanje izvora posameznih enot (npr. na mitološka pojasnila in etimološke razlage), na opažene dobessedne pomene pri enotah, ki omogočajo t. i. dvojno branje (Kržišnik 2006: 260), na prisotnost uvajalnih sredstev ipd. Pazili smo na zadostno navajanje besedilnega okolja, iz katerega je mogoče razpoznati pomen predstavljenih frazeoloških enot, npr.

In kaj sogovornik meni o protikadilskem zakonu? »Ta zakon je **dvorezen meč**. Tovrstni zakoni včasih povzročijo prav nasproten učinek. Osebnostno ga podpiram, vendar menim, da brez spremembe splošne miselnosti o kajenju ne bo dosegel ničesar. Odkar je v veljavi, nisem opazil znatnih razlik, razen v javnih prostorih, kar pa je tudi pozitiven premik. Pomembno se mi zdi, da začnemo ljudi osveščati zgodaj, že v otroštvu. Na primeren način je potrebno razložiti vsem, kako škodljivo je kajenje in katere so njegove možne posledice. Če povzamem, največji uspeh bomo dosegli, če nam bo uspelo spremeniti miselnost vse generacije« /.../ (Vir: Gigafida 2.0)

Uporabniku se opisi prikazujejo v prilagojeni zaslonski sliki, pri čemer sledimo njegovemu interesu in omogočamo večnivojski prikaz z možnostjo selektivnega izbiranja podatkov v razponu med osnovnim in razširjenim oz. celostnim prikazom (prim. tudi Jesenšek in Ulčnik 2014: 286). Za frazeme so tako sprva prikazani le

izhodiščna enota, parafraza in zgled,¹³ šele v naslednji fazi pa pomenski opis, pragmatična pojasnila, morebitne so- in protipomenske enote ipd. Pri pregovorih izhodiščni enoti¹⁴ sledita pomenski opis in zgled, dodana pa so tudi pragmatična pojasnila, sopomenske enote in variante (prim. sliko 3).

bolje pozno kot nikoli

bolje zdaj kot nikoli

bolje pozno kakor nikoli

raje pozno kot nikoli

bolje pozneje kot nikoli

POMEN

Izraža, da je bolje kaj storiti pozneje, kot da tega sploh ne bi storili.

Nova Gorica, ki je zaradi svoje majhnosti, lege in podnebja kot nalašč za patroljiranje z bicikli, je svoje policiste kolesarje dobila šele pred nekaj dnevi, a **bolje pozno kot nikoli**. [vir](#)

Izraža tolažbo, spodbudo.

Saj vem, da sem že malce pozen za to objavo, vendar vseeno. **Bolje pozno kot nikoli**. [vir](#)

Sopomenka nikoli ni prepozno

Tematika dejavnost in bivanje, čas in prostor

ZGLEDI RABE

Če ste zdravi, za cepljenje še ni prepozno. Študije so pokazale, da se začne pri nekaterih ljudeh odpornost proti virusu razvijati že v nekaj dneh po cepljenju. Torej **bolje pozno kot nikoli**. [vir](#)

Spoznali boste, v čem je smisel vašega početja. Dolgo ste potrebovali, a **bolje pozno kot nikoli**. [vir](#)

Ne čakaj na maj, pravi znana slovenska pesem in film, a tokrat žal ne bomo imeli izbire. Vendar vam v ljubljanskih kinematografih obljublajo, da bodo kljub temu zavrteli trenutno najaktualnejše filme. No, **bolje pozno kot nikoli**. [vir](#)

Slika 3: Prikaz slovarskega opisa za izbrani pregovor

Vir: Slovenščina na dlani

Izdelani slovarski opisi imajo dvojno funkcijo – služijo podrobnejšemu seznanjanju s konkretnimi frazemi in pregovori, preverjanju njihovega pomena in rabe, hkrati pa smo zbrane podatke skušali v čim večji meri izkoristiti tudi pri zasnovi in pripravi vaj.

¹³ Zgledi so avtentični in so zajeti iz pisnih korpusov.

¹⁴ Osnovne oblike pregovorov in njihove variante smo zapisali z malo začetnico in brez končnega ločila. S tem smo želeli nakazati, da so pregovori kot taki običajno vključeni v besedilo. O načinu zapisovanja frazemov z vrednostjo povedi je razmišljala že N. Jakop (2006: 60).

4.2 Vaje in naloge

Podatki, zbrani v slovarskih opisih, so bili izhodišče za zasnovu vaj (prim. Verdonik idr. 2021). Naš cilj je bil ponuditi vaje treh zahtevnostnih ravni – osnovna, srednja, zahtevna – in hkrati zajeti različne tipe vaj z ozirom na uporabnikovo aktivnost (izbiranje, razvrščanje, dopolnjevanje ipd.). Sledili smo spoznanjem teoretične frazeologije in frazeodidaktike (Kržišnik 2015; Kacjan in Jesenšek 2010) ter vaje razdelili v tri vsebinske podsklope: (1) podoba, (2) pomen, (3) raba frazemov in pregovorov.

V prvem podsklopu se pojavljajo vaje osnovne in srednje zahtevnostne ravni. Njihov namen je doseči, da uporabniki e-okolja frazeme in pregovore prepoznajo v besedilu, da se zavedajo njihove oblikovne oz. sestavinske podobe (večbesednost, ustaljenost) in da znajo ločevati med frazemi ter pregovori. Te vaje so konkretno vezane na prepoznavanje frazemov in pregovorov v besedilu, označevanje njihovih sestavin, dopolnjevanje manjkajočih sestavin ipd. Pri posameznih vajah so dodani tudi elementi igrifikacije, npr. spomin – povezovanje frazema s sliko, povezovanje prvega in drugega dela pregovora; sestavljanje – sestavljanje frazemov oz. pregovorov iz danih sestavin.

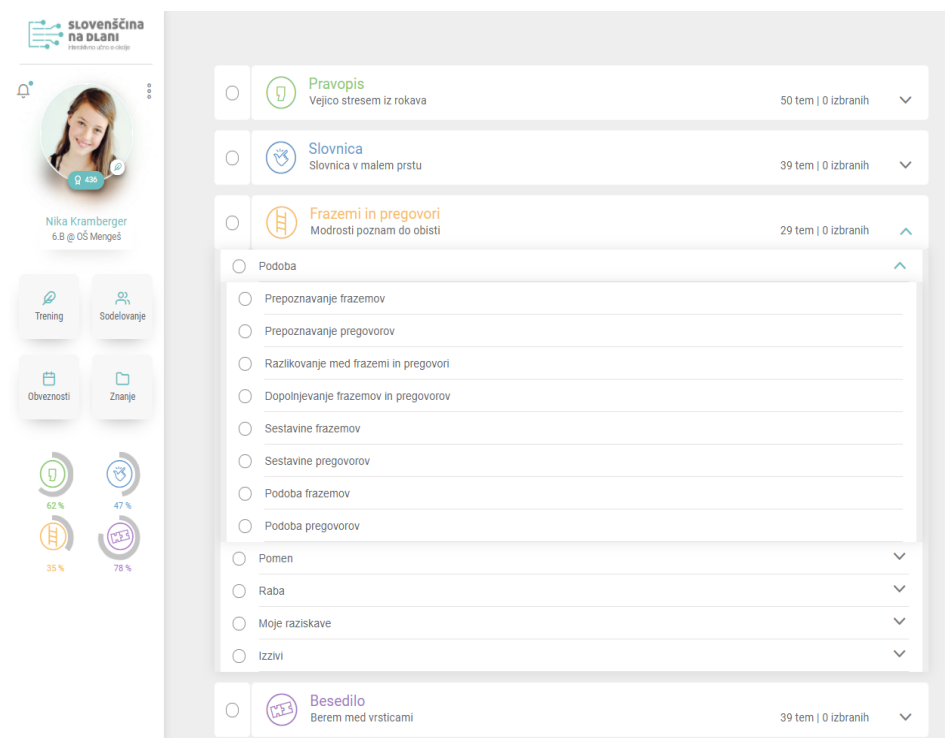
V drugem podsklopu so vaje vseh treh zahtevnostnih ravni, pri čemer preverjamo razumevanje pomena frazeoloških enot, (pre)poznavanje medfrazemskih razmerij (so- in protipomenskost), zmožnost pomenskega pojasnjevanja enot ter sposobnost njihovega nadomeščanja s slogovno nezaznamovanimi besedami. Uporabnik mora npr. ustrezno povezati enoto s pomenom, prepoznati zgled brez frazema (v njem je besedna zveza uporabljena v dobesednem pomenu, npr. *španska vas: Fraguas je majhna španska vas v hribih okoli 90 minut vožnje iz Madrida*), povezati so- in protipomenske enote, na podlagi pomena enote razvrstiti v ustrezne tematske skupine, namesto frazemov uporabiti nevtralne besede, razložiti pomen frazemov in pregovorov, uporabljenih v zgledu.

V tretjem podsklopu so vaje srednje in zahtevne ravni. Osredotočamo se na ustrezno frazeološko rabo ter sposobnost nadomeščanja nezaznamovanega izražanja s frazeološkim. Pri pregovorih smo posebej pozorni tudi na uveljavljeno rabo s t. i. uvajalnimi sredstvi. Uporabnik mora npr. izbrati ustrezn frazem in z njim dopolniti zgled, dokončati poved z ustreznim frazemom, za označeni del povedi uporabiti

ustrezni frazem, izbrati zgled, ki vsebuje uvajalno sredstvo (npr. *Najbolj varčnim se bo to obrestovalo, saj kot pravi star pregovor: žrno na žrno pogača, kamen na kamen palača*).

Vajam smo dodali še nekaj ustvarjalnih nalog oz. izzivov. Pri teh se uporabnik npr. preizkusi kot slovaropisec (s seznama izbere enoto in jo po navodilih in skladno z danim zgledom slovarko opiše), tvori kratko besedilo (npr. horoskop, šalo) in v njem uporabi frazeme in/ali pregovore, izraža svoje mnenje o resničnosti in aktualnosti izbranega pregovora (npr. *obleka naredi človeka*).

Na sliki 4 je izsek iz učnega e-okolja, v katerem je kazalo vaj, s katerega izberemo sklop, ki nas zanima (npr. Podoba → Dopolnjevanje frazemov in pregovorov).



Slika 4: Prikaz kazala vaj v vsebinskem sklopu Frazemi in pregovori

Vir: Slovenščina na dlani

4.3 Razlage teoretičnih pojmov

Uporabniki lahko ob reševanju vaj v učnem e-okolju naletijo tudi na težave zaradi nezadostnega poznavanja in razumevanja tematike, zato smo pripravili razlage oz. odgovore na vprašanja, ki bi se jim utegnili zastavljati. Gre za seznam devetintridesetih vprašanj, ki se nanašajo na značilnosti frazemov in pregovorov, njihovo podobo, pomen in rabo ter slovarski opis, npr. *kaj je frazem, kaj je varianta frazema, kako lahko razberem pomen frazemov in pregovorov, kaj so sopomenski frazemi, kaj je uvajalno sredstvo, s kakšnim namenom uporabljamo frazeme in pregovore, kako so frazemi in pregovori predstavljeni v e-okolju Slovenščina na dlani* (prim. prilogo). Na ta vprašanja smo pripravili odgovore v obliki razlag, ki se uporabnikom po potrebi prikažejo v obliki pomoči neposredno ob reševanju vaj in nalog (s klikom na ikono), obenem pa so razlage zbrane tudi v posebnem zavihku Znanje in se lahko uporabljajo kot svojevrsten jezikovni priročnik, kakršnega doslej za področje frazeologije in paremiologije še nismo imeli.

Pri pripravi razlag smo upoštevali naslednja načela: (1) razlage so namenjene primarni ciljni publikli e-okolja, tj. učečim se med enajstim in devetnajstim letom; (2) razlage naj bodo jezikovno-slogovno jasne in jedrnate; (3) pazimo na strokovno natančnost; uporabljamo v stroki uveljavljeno in ustaljeno terminologijo, opozorimo na nove izraze in jih ustrezno povežemo z izrazi v obstoječem učnem gradivu; (4) vključujemo ponazoritve z izbranimi frazemi in pregovori, po potrebi ponazorimo tudi z avtentičnimi zgledi iz korpusov slovenskega jezika;¹⁵ (5) uporabljamo formulacije v 1. osebi množine, npr. *Poznamo ...*; (6) izogibamo se pavšalnim ocenam (*več govorcev, veliko ...*); (7) težimo k formulacijam, ki so do uporabnikov prijazne (izogibamo se opozorilom v smislu: *pozor, izpostavljamo zanimivosti*); (8) za večjo preglednost vključujemo krepki tisk in zapise v alinejah; po potrebi dodamo tudi miselne vzorce in tabele; (9) vključujemo najnovejša spoznanja stroke; (10) ponudimo tudi dodatne vsebine (ki jih učni načrt posebej ne predvideva, a so pomembne za celostno razumevanje tematike oz. bi lahko posebej pritegnile tudi nadarjene učence in dijake). Skladno z načeli smo na primer omenili izraza *reklo* in *rečenica*, ki se v učnem gradivu pojavljata, a se v stroki nista uveljavila;¹⁶ pojasnili smo tudi nekatere pregovorom sorodne enote, npr. reke, aforizme in slogane, opredelili

¹⁵ Uporabili smo korpus Gigafida 2.0.

¹⁶ ».../ Za osnovne jezikovne enote, ki jih ti vedi preučujeta, so se v preteklosti uporabljala različna poimenovanja, na primer reklo (za frazem) in rečenica (za pregovor ali njemu podobno enoto).« (Ulčnik, Meterc, Jesenšek 2020)

razliko med pregovorom in rekom ipd. Omenili smo tudi paremiologijo kot vedo, ki se podrobneje ukvarja s pregovori in sorodnimi enotami.¹⁷ Med viri informacij o pregovorih smo opozorili tudi na rastoči *Slovar pregovorov in sorodnih paremioloških izrazov* (Meterc 2020), ki je nedavno začel izhajati na portalu Fran. Izpostavili smo nekaj zanimivosti, npr.

- »Čeprav se pregovori in reki razlikujejo, pa je zanimivo, da se v rabi pogosto zgodi, da uvajamo pregovor z uvajalnim sredstvom rek in obratno. S tako rabo ni nič narobe« (Ulčnik, Meterc, Jesenšek 2020);
- »Zanimivo je, da veliko sodobnih frazemov in pregovorov nastane na podlagi reklamnih sloganov ali filmskih citatov, npr. *Življenje je kot bonboniera – nikoli ne veš, kaj dobiš* (iz filma Forrest Gump)« (Ulčnik, Meterc, Jesenšek 2020).

Slika 5 prikazuje primer razlage, vezane na rabo frazemov in pregovorov.

S kakšnim namenom uporabljamo frazeme in pregovore?

Frazemi in pregovori so sestavni del našega ustnega in pisnega izražanja. Navadno jih uporabljamo spontano, včasih pa jih uporabimo tudi s posebnim namenom, na primer:

- da bi kaj **dodatno utemeljili** ali **podkrepili** oziroma da bi pokazali, da je to, kar sporočamo, v skladu z načelom, ki ima dolgo zgodovino ali veljavo, [1]
- da bi **pritegnili pozornost** (pogosto v oglasih in besedilih, ki jih pripravljajo novinarji), [2]
- da bi **se izognili jasnemu, konkretnemu izražanju** (pogosto v horoskopih). [3]

[1] *Ker dober glas seže v deveto vas, se za projekt zanima čedalje več prekmurskih občin.*

[2] *Denar tudi v tenisu sveta vladar*

[3] *Strelec – Če okolici ne boste natančno pojasnili svojih želja, boste še dolgo tavalili v temi. Z jasnimi in odkritimi besedami boste zadeli žebljico na glavico. Danes boste spet ugotovili, da lahko veliko veselje najdete tudi v majhnih stvareh.*

Slika 5: Prikaz izbrane razlage vsebinskega sklopa Frazemi in pregovori

Vir: Slovenščina na dlani

¹⁷ »S frazemi in pregovori se ukvarja **frazeologija**. S pregovori in njim podobnimi jezikovnimi enotami pa se podrobneje ukvarja tudi **paremiologija**, ki je jezikoslovna in folkloristična veda.« (Ulčnik, Meterc, Jesenšek 2020)

Pripravljene razlage sta strokovno pregledali osnovnošolska in srednješolska učiteljica slovenščine.¹⁸

4 Sklep

Frazemi in pregovori pomembno sooblikujejo naše vsakdanje sporazumevanje, zato se jim moramo na ustrezen način posvetiti tudi v okviru pouka slovenščine. Učno e-okolje *Slovenščina na dlani* izhaja iz frazeoloških in paremioloških raziskovalnih izsledkov in skuša prispevati k razvoju frazeološko-paremiološke kompetence. Ponuja priložnost za sistematično spoznavanje frazemov in pregovorov ter njihovo utrjevanje s pomočjo raznovrstnih vaj, vezanih na njihovo podobo, pomen in rabo. Vsebuje tudi posodobljene in šolajoči se populaciji prilagojene razlage teoretičnih pojmov oz. odgovore na vprašanja, ki bi se uporabnikom e-okolja utegnili porajati ob reševanju vaj. V pomoč so tudi slovarski opisi izbranih enot, ki vsebujejo izhodiščno obliko, pomen, avtentične zglede rabe, opažene so- in protipomenke ter variante. S pripravljenim gradivom skušamo zagotoviti kakovostno samostojno učenje v digitalnem okolju in se tako prilagoditi sodobnim didaktičnim smernicam ter novim potrebam učenja in poučevanja.

Literatura

- Nana CAJHEN, Nevenka DRUSANY, Dragica KAPKO, Martina KRIŽAJ in Marja BEŠTER TURK, 2017: *Slovenščina za vsak dan 7. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole. 2. del*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Gigafida 2.0. *Korpus pisne standardne slovenščine*. Dostop 5. 5. 2021 na <https://viri.cjvt.si/gigafida/>
- Peter ĐURČO, 2006: Methoden der Sprichwortanalysen oder Auf dem Weg zum Sprichwörteroptimum. *Phraseology in Motion. Methoden und Kritik. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie (Basel, 2004)*. Ur. Annelies Häcki Buhofner, Harald Burger. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 3–20.
- Polona GANTAR, 2007: *Stalne besedne zveze v slovenščini. Korpusni pristop*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Nataša JAKOP, 2013: Frazeološki neologizmi v slovenščini. *Frazeološka simfonija: Sodobni pogledi na frazeologijo*. Ur. Nataša Jakop, Mateja Jemec Tomazin. Ljubljana: Založba ZRC. 157–166.
- Nataša JAKOP, 2006: *Pragmatična frazeologija*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Vida JESENŠEK, 2018: Zakaj in čemu frazeologija pri pouku slovenščine. *Slovenščina na dlani 1*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 21–24. Dostop 5. 5. 2021 na file:///D:/Downloads/341-Celotna%20knjiga-543-1-10-20180608%20(2).pdf

¹⁸ Pregled sta opravili Gordana Rodinger iz Osnovne šole Pesnica in Tjaša Markežič s Prve gimnazije Maribor. V komentarjih sta opozorili na potrebo po izbiri ponazoritev, ki bodo razumljive (tudi osnovnošolcem) in mladim tudi vsebinsko blizu ter na rabo terminologije.

- Vida JESENŠEK, 2021: Zur Komplexität der phraseologischen Bedeutung: Lexikographische Aspekte. Ur. Michal Piosik, Janusz Taborek, Marta Woźnicka. *Korpora in der Lexikographie und Phraseologie: Stand und Perspektiven*. Berlin, Boston: De Gruyter. 21–34.
- Vida JESENŠEK, Natalija ULČNIK, 2014: Spletni frazeološko-paremiološki portal. Redakcijska vprašanja ob slovenskem jezikovnem gradivu. *Več glav več ve. Frazeologija in paremiologija v slovarju in vsakdanji rabi*. Ur. Vida Jesenšek, Saša Babič. Oddelek za germanistiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in Inštitut za slovensko narodopisje ZRC SAZU. 80–98.
- Brigita KACJAN, Vida JESENŠEK, 2010: Pregovori pri učenju in poučevanju (tujega) jezika. *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Ur. Nada Holc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 59–67.
- Martina KRIŽAJ, Marja BEŠTER, Marija KONČINA, Mojca BAVDEK in Mojca POZNANOVIČ, 2020: *Na pragu besedila 2. Izdaja s plusom. Samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Erika KRŽIŠNIK, 2015: Frazeologija v šoli – drugič. *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 131–142.
- Erika KRŽIŠNIK, 2013: Moderna frazeološka veda v slovenistiki. *Frazeološka simfonija: Sodobni pogledi na frazeologijo*. Ur. Nataša Jakop, Mateja Jemec Tomazin. Ljubljana: Založba ZRC. 15–26.
- Erika KRŽIŠNIK, 2006: Izraba semantične potence frazemov. *Slavistična revija* 56/1, 259–279.
- Erika KRŽIŠNIK, 1990: Frazeologija v osnovni in srednji šoli. *Jezik in slovstvo* 35/6, 134–141.
- Matej METERC, 2020: *Slovar pregovorov in sorodnih paremioloških izrazov. Rastoči slovar*. Dostop 5. 5. 2021 na <https://fran.si/>
- Matej METERC, 2019: Vpliv starosti na poznanost pregovorov, rekov in sorodnih paremij ter na paremiološko kompetenco slovenskih govorcev. *Frazeologija, učenje i poučavanje*. Ur. Željka Macan. Rijeka. 209–221.
- Matej METERC, 2017: *Paremiološki optimum: Najbolj poznani in pogosti pregovori ter sorodne paremije v sloveščini*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Grigorij PERMJAKOV, 1989: On the Question of a Russian Paremiological Minimum. *Proverbium* 6, 91–102.
- Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2018: *Učni načrt. Program osnovna šola. Sloveščina*. Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostop 5. 5. 2021 na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2008: *Učni načrt. Sloveščina. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostop 5. 5. 2021 na http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf
- Katarina RIGLER ŠILC, 2017: *Frazeološka kompetenca slovenskega mladostnika. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Sloveščina na dlani 1*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze, 2018. Dostop 5. 5. 2021 na <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/341>
- Sloveščina na dlani 2*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze, 2019. Dostop 5. 5. 2021 na <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/447>
- Sloveščina na dlani 3*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze, 2021. Dostop 5. 5. 2021 na file:///D:/Downloads/545-Celotna%20knjiga-1256-1-10-20210312%20(4).pdf
- Natalija ULČNIK, 2021: Razumevanje frazemov in načini njihovega pomenskega pojasnjevanja – rezultati ankete. *Sloveščina na dlani 3*. Ur. N. Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 33–50. Dostop 5. 5. 2021 na file:///D:/Downloads/545-Celotna%20knjiga-1256-1-10-20210312%20(4).pdf
- Natalija ULČNIK, 2019: Izbor frazemov za bazo FRIDA. *Sloveščina na dlani 2*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 37–45. Dostop 5. 5. 2021 na <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/447>

- Natalija ULČNIK, 2014: Pregovor je najboljši učitelj. Vloga in pomen pregovorov pri pouku slovenščine v 19. stoletju in danes. *Frazeologija nemškega jezika z vidikov kontrastivnega in uporabnega jezikoslovja*. Ur. Vida Jesenšek. Maribor: Filozofska fakulteta Oddelek za germanistiko. 36–58.
- Natalija ULČNIK, Matej METERC in Vida JESENŠEK, 2010: *Aktivnost 2.6 Baza znanja 2.6.3 Izdelava razlag (za frazeme in pregovore)*. Interno gradivo projekta *Slovenščina na dlani*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Natalija ULČNIK in Matej METERC, 2019: Izbor pregovorov za bazo FRIDA. *Slovenščina na dlani 2*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 47–55. Dostop 5. 5. 2021 na <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/447>
- Darinka VERDONIK, Simona MAJHENIČ, Špela ANTLOGA, Sandi MAJNINGER, Marko FERME, Kaja DOBROVOLJC, Simona PULKO, Mira KRAJNC IVIČ in Natalija ULČNIK, 2021: Učno e-okolje Slovenščina na dlani: izzivi in rešitve. *Slovenščina 2.0: empirične, aplikativne in interdisciplinarne raziskave* 9/1, 181–215.
- Ines VORŠIČ, 2018: Prvi odzivi učiteljic in učiteljev. *Slovenščina na dlani 1*. Ur. N. Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 89–91. Dostop 5. 5. 2021 na <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/341>

Priloga: Seznam razlag za vsebinsko področje Frazemi in pregovori

1 ZNAČILNOSTI FRAZEMOV IN PREGOVOROV

- 1.1 Kaj je frazem?
- 1.2 Kaj je značilno za frazeme?
- 1.3 Kaj je pregovor?
- 1.4 Kaj je značilno za pregovore?
- 1.5 Katere so skupne značilnosti frazemov in pregovorov?
- 1.6 Po čem se frazemi in pregovori razlikujejo?
- 1.7 Katere jezikovne enote so podobne pregovorom?
 - 1.7.1 Kaj je rek?
 - 1.7.2 Kaj je vremenski oz. koledarski pregovor?
 - 1.7.3 Kaj je vraža?
 - 1.7.4 Kaj je antipregovor?
 - 1.7.5 Kaj je velerizem?
 - 1.7.6 Kaj je aforizem?
 - 1.7.7 Kaj je slogan?
- 1.8 Katera veda se ukvarja s frazemi in pregovori?

2 PODOBA FRAZEMOV IN PREGOVOROV

- 2.1 Kako je frazem sestavljen?
- 2.2 Kako je pregovor sestavljen?
- 2.3 Kaj je varianta frazema?
- 2.4 Kaj je varianta pregovora?
- 2.5 Ali lahko iz frazemov nastajajo pregovori in iz pregovorov frazemi?
- 2.6 Ali je mogoče prepoznati značilne zgradbene vzorce pregovorov?

3 POMEN FRAZEMOV IN PREGOVOROV

- 3.1 Kako lahko razberemo pomen frazemov in pregovorov?
- 3.2 Ali lahko ima ista besedna zveza dobesedni in preneseni pomen?
- 3.3 Ali lahko imajo frazemi in pregovori več pomenov?
- 3.4 Kaj so sopomenski frazemi?
- 3.5 Kaj so protipomenski frazemi?
- 3.6 Na katere teme se frazemi in pregovori nanašajo?

4 RABA FRAZEMOV IN PREGOVOROV

- 4.1 S kakšnim namenom uporabljamo frazeme in pregovore?
- 4.2 V katerih okoliščinah uporabljamo frazeme in pregovore?
- 4.3 Kaj je uvajalno sredstvo?
- 4.4 Kaj so prenovitve frazemov in pregovorov?
- 4.5 Kako stari so frazemi in pregovori?

5 SLOVARSKI OPISI FRAZEMOV IN PREGOVOROV

- 5.1 V katerih virih so slovarsko opisani slovenski frazemi?
- 5.2 V katerih virih so slovarsko opisani slovenski pregovori?
- 5.3 Kako so frazemi in pregovori predstavljeni v e-okolju Slovenščina na dlani?
- 5.4 Kakšna je osnovna oblika frazemov v e-okolju Slovenščina na dlani?
- 5.5 Kakšna je osnovna oblika pregovorov v e-okolju Slovenščina na dlani?
- 5.6 Kaj je FRIDA?
- 5.7 Kaj pravi FRIDA?

BESEDILA V UČNEM E-OKOLJU

SLOVENŠČINA NA DLANI

MIRA KRAJNC IVIČ¹ IN INES VORŠIČ^{1,2}

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: mira.krajnc@um.si, ines.vorsic@um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: ines.vorsic@um.si

Povzetek V prispevku so predstavljeni proces zbiranja in oblikovanja besedilnega korpusa BERTA, osrednji namen področja besedil učnega e-okolja *Slovenščina na dlani*, cilji in védenja, ki jih bodo uporabniki učnega e-okolja lahko usvojili, in postopek opremljanja besedil s trditvami ter vprašanji za pripravo nalog in vaj, s katerimi bodo uporabniki učnega e-okolja na atraktiven, interaktiven in didaktično primeren način spoznavali, poglobljali in nadgrajevali zmožnost tvorjenja in interpretiranja besedil. Nadalje je predstavljen potek oblikovanja nalog in vaj, vezanih na nejezikovni in jezikovni kontekst, vsebino posameznega besedila ter tvorjenje novega besedila. Sledi predstavitev oblikovanja razlag. Tako so predstavljene značilnosti in prednosti analize besedil v učnem e-okolju in novosti s področja besediloslovja ter nasploh obravnave besedil.

Ključne besede:

Slovenščina na dlani, učno e-okolje, besedila, BERTA, vaje

TEXTS IN THE E-LEARNING ENVIRONMENT “SLOVENŠČINA NA DLANI” (“SLOVENE IN THE PALM OF YOUR HAND”)

MIRA KRAJNC IVIČ¹ & INES VORŠIČ^{1,2}

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia.

E-mail: mira.krajnc@um.si, ines.vorsic@um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia.

E-mail: ines.vorsic@um.si

Abstract The paper presents the collection and design of the BERTA text corpus, the central purpose of the field with texts within the e-learning environment “*Slovene in the Palm of your Hand*”, the goals and knowledge that users of the e-learning environment will be able to achieve, and the process of equipping texts with claims and questions for the preparation of tasks and exercises that will help users of the e-learning environment to learn, deepen and upgrade their ability to create and interpret texts in an attractive, interactive and didactic way. The paper also presents the design of tasks and exercises separated based on non-linguistic and linguistic context, the content of each text, and the creation of a new text. This is followed by a presentation of the design of explanations. Thus, the paper presents the characteristics and advantages of text analysis in the e-learning environment and the innovations of text linguists and text processing in general.

Keywords:

*Slovene in
the Palm
of your Hand*,
e-learning
environment,
texts,
BERTA,
exercises

1 Uvod¹

Eden od temeljnih ciljev jezikovnega pouka pri slovenščini je razvijanje bralne, in sicer funkcionalne pismenosti² kot ključne veščine za razvoj kritične jezikovne sporazumevalne zmožnosti, s katero se lahko posameznik vključuje v skupnost in v njej uspešno deluje ter se samouresničuje. Zato je tudi učno e-okolje *Slovenščina na dlani* v posebnem sklopu, imenovanem *Berem med vrsticami*, namenjeno reševanju nalog in vaj ob zbranih avtentičnih besedilih. Ta besedila je bilo treba pridobiti in oblikovati korpus besedil (poimenovali smo ga BERTA), ki je hkrati tudi prvi tako izdelani korpus besedil slovenskega jezika. Poleg postopkov izdelave korpusa BERTA so cilji razprave predstaviti postopke izbora tipov nalog, vaj, primernih za e-okolje, učnih ciljev, ki se nanašajo na besediloslovje in s katerimi uporabniki pridobivajo in razvijajo jezikovno sporazumevalno zmožnost, predstaviti nekatera nova, za projekt pomembna besediloslovna teoretična izhodišča in prikazati aktivnosti administrativnega vmesnika BERTA kot osnove za računalniško oblikovanje vaj in nalog k posameznemu besedilu. Nekatere od navedenih aktivnosti za oblikovanje sklopa *Berem med vrsticami* smo deloma predstavili v že objavljenih prispevkih (Krajnc in Voršič 2019; Krajnc in Voršič 2021). Kot primerna besedilna vrsta za predstavitev oblikovanja vaj in nalog s področja besedil v e-okolju se je z vidika obsežnosti in zanimivosti oz. atraktivnosti pokazal mali oglas.

2 Nameni in cilji področja besedil znotraj učnega e-okolja

Nameni in cilji sklopa *Berem med vrsticami* so načrtno in zavestno razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti, pridobivanje znanja o jezikovni rabi, razvijanje kritičnega branja oz. interpretiranja izhodiščnega besedila in načrtno ter zavestno učenje o prvinah besedilnih skupin oz. besedila.

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta Sloveščina na dlani (JR-ESS-PROŽNE OBLIKE UČENJA), ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

² Del bralne pismenosti je funkcionalna pismenost, ki poudarja, da je branje namenjeno učinkovitemu delovanju posameznika, posameznice v okolju, v katerem živi (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019: 3).

2.1 Kako in kaj vaditi na področju besedil?

Učno e-okolje je enotno za vsa vsebinska področja, zato smo večinoma izbrali iste tipe nalog oz. vaj³ kot pri ostalih področjih, dodali pa smo nekaj novih. Učenci se bodo tako ob besedilih urili razumevanje in tvorjenje besedil prek naslednjih tipov nalog: a) izbirnega tipa nalog z enim pravilnim odgovorom/z dvema pravilnima odgovoroma/več pravilnimi odgovori/različno stopnjo pravilnosti odgovorov/z nepravilnim odgovorom, b) alternativnega tipa nalog, c) nalog dopolnjevanja, č) vstavljanja, d) povezovanja/sestavljanja, e) urejanja v smiselno zaporedje, f) razvrščanja in g) nalog s kratkim oz. h) prostim odgovorom, kamor sodijo naloge tvorjenja novega besedila iste ali druge besedilne skupine.

Iz učnih načrtov za osnovnošolski in gimnazijski srednješolski program smo v sestavljanje nalog in vaj vključili tiste učne cilje, ki se nanašajo na besediloslovje, npr. določanje okoliščin nastanka ali objave besedila, določanje teme, ključnih besed, povzemanje, obnavljanje vsebine izhodiščnega besedila, določanje značilnosti besedilnih skupin, prepoznavanje in določanje slogovnega postopka oz. načinov razvijanja teme, razumevanje sporočila, namena izhodiščnega besedila idr. Ciljev in dejavnosti nismo ločevali po stopnjah, temveč od osnov razumevanja do poglobitve in tvorjenja novega besedila. Doseganje zastavljenih učnih ciljev bo prek določanja zaporedja reševanja nalog, vaj prepuščeno računalniškemu algoritmu ali izbiri učitelja, učiteljice.

Doseganje učnih ciljev glede na tipe nalog prikazujeta tabeli 1a in 1b.

³ Dogovor znotraj projektne skupine je, da termin *vaja* razumemo kot urjenje znane učne snovi, torej ponavljanje in utrjevanje, medtem ko termin *naloga* razumemo kot dejavnost, ki zajema reševanje novih jezikovnih problemov in vključuje ustvarjalnost, več miselnega angažmaja učencev, zato je razumljivo, da se na področju besedil uporabljata oba termina.

Tabela 1a: Doseganje učnih ciljev⁴ glede na tip nalog⁵ (nejezikovne in jezikovne prvine besedila ter vsebina)

| | MC | MC.2 | MC.2+ | MC.3 | M.3+ | MG.4 | MG.4+ | MG.UT | MC _{ba} | MC _{na} | T/F | D | D+ | D.UT | D+.UT | V | V+ | VR | U | R | Ra | S | S+ |
|------|----|------|-------|------|------|------|-------|-------|------------------|------------------|-----|---|----|------|-------|---|----|----|---|---|----|---|----|
| CR01 | • | | | | | | | | • | | • | • | • | | | | • | • | | | | | |
| CR02 | • | | | | | | | | | | • | | • | | • | | • | • | | | | | |
| CR03 | • | | | | | | | | | | • | | • | | | | • | • | | | | | |
| CR04 | • | | | | | | | | | | | | | | | | • | • | | | | | |
| CR05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | • | | | |
| CR06 | • | | | | | | | • | • | | • | • | • | | | | | • | | | | | |
| CR07 | • | | | | | | | • | | | | | | | | | • | • | | | | | |
| CR08 | | | | | | | | | | | • | • | | | • | | | | | | | | |
| CR09 | • | | | | | | | | • | | | | • | | | | | | | | | • | |
| CR10 | • | | | | | | | | | | • | • | • | | | | | • | | | | | |
| CR11 | • | | | | | | | • | | | • | • | • | | | | | • | | | | | |
| CR12 | • | | | | | | | • | | | | • | • | • | • | • | • | • | • | | | | |

⁴ CR01 = Določanje mesta in časa objave besedila; CR02 = Določanje tematskega sklopa; CR03 = Določanje tematike; CR04 = Določanje teme, ključne misli, ideje; CR05 = Določanje ključnih besed; CR06 = Določanje udeležencev in družbenega razmerja med njimi; CR07 = Določanje števila udeležencev; CR08 = Določanje dostopnosti besedila za širšo javnost; CR09 = Prepoznavanje in določanje sporočevalnega namena; CR10 = Določanje jezikovne zvrsti; CR11 = Določanje prenosnika oz. medija; CR12 = Določanje, prepoznavanje besedilne skupine; CR13 = Določanje značilnosti besedilne skupine na oblikoslovni in leksikalni ravni; CR14 = Iskanje in določanje tipičnih besedilnih enot besedilne skupine; CR15 = Primerjava besedil dveh ali več besedilnih skupin; CR16 = Razumevanje vsebine; CR17 = Določanje slogovnega postopka; CR18 = Iskanje besedilnotvornih sredstev; CR19 = Iskanje razmerij med besedami; CR20 = Določanje besedotvornega postopka in vrste tvorjenke; CR21 = Razvrščanje delov besedila v smiselno zaporedje; VSI = Različne kombinacije.

| | MC | MC 2 | MC 2+ | MC 3 | M 3+ | MC4 | MC 4+ | MC UT | MC _{ba} | MC _{ma} | T/F | D | D+ | D UT | D+ UT | V | V+ | VR | U | R | Ra | S | S+ |
|------|----|------|-------|------|------|-----|-------|-------|------------------|------------------|-----|---|----|------|-------|---|----|----|---|---|----|---|----|
| CR13 | • | | | | | | | | | | • | • | • | | | | | • | | | | • | |
| CR14 | • | | | | | | | | | | • | • | • | • | | | | | | | | • | |
| CR15 | • | | | | | | | | | | | • | • | | | • | | | | | | | |
| CR16 | • | • | • | • | • | | • | | • | • | • | • | • | | | • | • | | | | | | |
| CR17 | • | | | | | | | | | | • | • | • | | | | | • | | • | | | |
| CR18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | • | | |
| CR19 | • | | | | | | | | | | • | • | • | | | | | • | | | | | |
| CR20 | • | | | | | | | | | | • | • | • | | | | | • | | | | | |
| CR21 | | | | | | | | | | | | | | | | | | • | | | | | • |
| VSI | • | | | | | • | • | | | • | | | | | | | | • | | | | | |

⁵ MC = Izberi pravilno (1) *Izberi pravilno trditve*; MC 2 = Izberi pravilno (2) *Izberi pravilni trditvi*; MC 3/4/4+ = Izberi pravilno (3/4/4+) *Izberi pravilne trditve*; MC_{ma} = Izberi napačno *Izberi napačno trditve*; MC_{ba} = Izberi najustreznejše *Izberi najustreznejšo trditve*; MC UT = Izberi in utemelji *Izberi pravilno trditve. Izbrano utemelji*; VR = Vrtenje *Pušico obrni tako, da bo usmerjena v stranico s pravilno trditvijo*; T/F = Pravilno/nepravilno *Ali trditve drži? Izberi DA, če trditve drži v celoti, ozi. NE, če trditve ne drži*; D = Dopolni *Ustrezno dopolni*; D+ = Dopolni z danim *Ustrezno dopolni. Izbiraj med danimi možnostmi*; D UT = Dopolni in utemelji *Ustrezno dopolni. Dopolnitev utemelji*; D+ UT = Dopolni z danim in utemelji *Ustrezno dopolni. Izbiraj med danimi možnostmi Dopolnitev utemelji*; V = Odgovori *Kakšno je izhodiščno besedilo glede na dostopnost javnosti? Odgovori na vprašanje*; V+ = Odgovori z danim *Odgovori na vprašanje. Izbiraj med danimi možnostmi*; S = Poveži *Ustrezno poveži*; S+ = Uredi *Uredi v smiselno zaporedje*; Ra = Razvrsti *Razvrsti v ustrezen stolpec*; S UT = Poveži in utemelji *Ustrezno poveži. Rešitev utemelji*; U = Uganka *Ugotovi, v katero besedilno skupino sodi izhodiščno besedilo. Odgovor napiši na črto*; B = Škatla *Katere besede/besedne zveze so ključne za izhodiščno besedilo? Izpisci jih*; R = Rešeto *V rešetu poišči 4 ključne besede, ki se nanašajo na izhodiščno besedilo.*

Tabela 1b: Doseganje učnih ciljev⁶ glede na tip naloge⁷ (ustvarjanje besedila)

| | TB+ | TB+ P | TB+ T | TB+ dbs | TB+ pr | TB++ T | TB++ dbs |
|------|-----|-------|-------|---------|--------|--------|----------|
| CT01 | | | | | | • | |
| CT02 | | | | | | | • |
| CT03 | • | | | | | | |
| CT04 | | | | | • | | |
| CT05 | • | | | | | | |
| CT06 | | • | | | | | |
| VSI | | | • | • | | • | • |

3 Novosti in teoretično ozadje s področja besediloslovja

Naloga besediloslovja je opisati ali pojasniti skupne značilnosti in razlike med besedili in besedilnimi vrstami (de Beaugrande, Dressler 1992: 12). Pri raziskovanju besedila je pozornost v prvi vrsti namenjena funkciji in zgradbi kot zvezi relacij med stavki (t. i. kohezivnosti) oz. propozicijami, ki tvorijo besedilo in ki vplivajo na notranjo povezanost, koherentost besedila (Gansel, Jürgens 2007: 13). V nadaljevanju poudarjamo tiste teoretične novosti, ki jih vpeljujemo na področje besedil.⁸ To so poimenovanje množice besedil, funkcija besedila, sporočevalni oz. tvorčev namen, besedilna enota in nanašanja zaporedja. Najprej pa na kratko povzamemo opredelitve besedila.

3.1 Vidiki razumevanja termina besedilo

Izhodišče opazovanja besedila določa njegovo razumevanje in opazovanje njegovih značilnosti, tudi obsega. Če izhajamo iz posamezne besedilne enote, poteka smer opazovanja od posamičnosti k celoti. Če izhajamo iz besedilne funkcije, poteka smer opazovanja od celote k posamičnostim. Pri opredeljevanju besedila so pomembni

⁶ CT01 = Tvorba novega besedila izhodiščne besedilne skupine; CT02 = Tvorba novega besedila druge besedilne skupine; CT03 = Preoblikovanje besedila glede na prenosnik (preoblikovanje delov zapisanega besedila v nebesedna sporočila (grafi, preglednice, miselni vzorec ipd.); CT04 = Preoblikovanje besedila glede na prenosnik (preoblikovanje govorenega besedila v zapisano in obratno); CT05 = Obnavljanje besedila; CT06 = Povzemanje vsebine izhodiščnega besedila. Učni cilji so povzeti po učnih načrtih za sloveščino, v katerih je rabljen termin *nebesedno sporočilo*. Ta termin se nanaša na vizualno besedilno enoto ali samostojno sporočilo, ki prek jezikovnega koda in drugih kodov naslovniku posreduje sporočilo oz. besedilni smisel.

⁷ TB+ = *Obnovi*; TB+ P = *Povzemi*; TB+ T = *Tvori novo besedilo iste besedilne skupine. Manjkajoče podatke si izmisli*; TB+ dbs = *Tvori novo besedilo druge besedilne skupine. Manjkajoče podatke si izmisli*; TB+ pr = *Pretvori govorno besedilo v knjižni jezik*; TB++ T = *Tvori novo besedilo iste besedilne skupine. Manjkajoče podatke si izmisli*; TB++ dbs = *Tvori novo besedilo druge besedilne skupine. Manjkajoče podatke si izmisli*.

⁸ Povzeto po M. Krajnc Ivič 2018, 2019, 2020 in 2020a.

slovnično-strukturni, semantični in funkcijsko-komunikacijski vidik, ki se medsebojno dopolnjujejo (Heinemann 2000: 509–511). Zato besedilo lahko razumemo kot koherentno celoto jezikovnega sporazumevanja s prepoznavnimi besedilnimi funkcijami (poudarjen funkcijsko-komunikacijski vidik) in na poseben način oblikovano strukturo, tj. zvezo slovničnih (poudarjen slovnični vidik) in pomenskih (poudarjen semantični vidik) razmerij med stavki oz. propozicijami, ki tvorijo besedilo in ki vplivajo na njegovo notranjo povezanost oz. besedilnost. Besedilo je zapleten večkodni kulturno-družbeni fenomen, ki ima kot vsak znak svojo izrazno podobo in vsebino. Pri tem smisel besedila predstavlja vsebino znaka in se oblikuje v vsakokratnem sporazumevalnem dogodku. Ker tvorec pri tvorjenju in naslovnik pri interpretaciji vključujeta svoje izkušnje in razumevanje sveta, kar predstavlja posameznikov mentalni svet oz. zrcali udeležencevo mentalno sliko sveta, je besedilo pravzaprav tudi mesto pogajanja o smislu ubesedenega. Vidiki opazovanja besedila predstavljajo merila besedilnosti; ta so soveznost: kohezivnost in koherentnost; materialnost in medijskost, funkcionalnost: situacijskost, namernost, sprejemljivost; intertekstualnost.

3.2 Poimenovanja in pojmovanja množic besedil⁴

Pri oblikovanju nabora besedilnih skupin se je bilo treba opredeliti do različnih terminov za poimenovanje in pojmovanje množice besedil. Te so bile pri nas obravnavane kot stalne oblike sporočanja v povezavi z vprašanji funkcijske zvrstnosti, znotraj kognitivnega in pragmatičnega jezikoslovja ter sistemsko-funkcijskega jezikoslovja pa kot žanri (Vičar 2013: 473). A smiselno je upoštevati razlikovanje med različnimi merili oblikovanja besedilnih skupin. Ta merila poleg upoštevanja komunikacijskega področja (npr. Mikolič 2007) kot pogosto merilo upoštevajo še ločevanje besedil le glede na skupne značilne jezikovne prvine – tako nastajajo besedilni tipi – in hkratno upoštevanje skupnih značilnih jezikovnih in nejezikovnih prvin – tako nastajajo besedilne vrste oz. žanri. Besedilne vrste so torej rezultati ustaljenih jezikovnih dejanj znotraj nekega komunikacijskega področja in so se oblikovale na osnovi dogovorov jezikovnih uporabnikov (Gansel, Jürgens 2007: 70, 92). Njihove skupne značilne lastnosti lahko opazujemo na ravni medsebojno povezanih in soodvisnih kontekstnih in strukturnih prvin. To pomeni, da neko besedilo določene besedilne vrste izkazujejo značilne funkcijske, medijsko-položajne

in tematske prvine ter skladno s temi prvinami značilno strukturo in vizualno podobo.

Tovrstna opredelitev besedilne vrste je pokazala, da učeča se skupnost le redko spoznava prvine dejanskih besedilnih vrst (mali oglas, horoskop, vremenska napoved), ampak večinoma značilnosti besedilnih tipov (prošnja, vabilo, opis postopka). Ker so meje v poimenovanju in pojmovanju besedilnih skupin laični skupnosti nepomembne in v vsakdanjem sporazumevanju uporabljamo poimenovanja besedilnih tipov (prošnja), mislimo pa na besedilno vrsto (prošnja za pridobitev štipendije), smo vpeljati termin, ki vključuje tako besedilne tipe kot vrste, to je besedilna skupina.

3.3 Funkcija besedila vs. vplivanjska besedilna funkcija

W. Heinemann in W. Vieweger (1991: 148–150) v temelju ločujeta med štirimi funkcijami jezika, ki so hkrati funkcije besedila, saj se jezikovne funkcije uresničujejo v besedilu. Te funkcije se lahko uresničijo tudi nejezikovno in se medsebojno ne izključujejo. Predstavita jih z glagoli: *izraziti* (kaj), *povezati* (koga), *informirati* (koga o čem) in *usmeriti* (koga).

Sporočevalni namen je namen, ki ga ima udeleženec ob vstopu v komunikacijski stik. To je, kar tvorec z besedilom želi doseči. Z vidika jezikovne pragmatike namen besedila sovpa z razredi govornih dejanj glede na njihovo ilokucijsko oz. vplivanjsko vlogo.⁹

3.4 Besedilna enota

Besedilna enota je hkrati sestavina besedila in diskurza. Njeno poimenovanje, pojmovanje in obseg so odvisni od tega, kaj želimo opazovati. Pozornost je lahko namenjena a) zgradbi (skladenjskim in kohezijskim ter koneksijskim značilnostim), b) vsebinski zaokroženosti ali c) funkciji. Kot taka besedilna enota ni enaka skladdenjski enoti, saj besedilo s pomenskega vidika gradijo pomeni oz. propozicije, s komunikacijsko-pragmatičnega ilokucije oz. govorna dejanja, s strukturno-slovničnega pa enote, ki segajo prek roba stavka. Osnovna besedilna enota je izrek

⁹ V učnem e-okolju smo namen besedila določali opisno glede na to, kaj je z njim tvorec želel doseči.

oz. izreka. Druge besedilne enote so še replika, sosledni par, sekvenca in pasaža oz. odstavek in drugi deli pisanega besedila, kot so naslov, podnaslov, sinopsis.

3.5 Nanašajsko zaporedje

Besedilo ustvarja sintagmatske možnosti: to, kar se v nekem trenutku pojavi, izsili možnosti (in izbiro možnosti), da se pojavi še kasneje (v kasnejšem delu zaporedja). Pogostost omemb česa, tj. izbranega dela dejanskosti (nanosnik), kaže, ali gre za osrednjo temo ali za delno temo. Če naslovník ne prepozna teme, besedila ne more razumeti. Sporočajnsko osredotočenje na neko temo tvori smisel besedilnega sporočila. Nanosnik mora biti v besedilo vpeljan tako, da njegova prva omemba (tj. nanašalnica) ustvari pogoje za različne nadaljnje omembe in omogoči prepoznavanje. Nanašanje je tako vzpostavljajnje razmerja do nanosnika in hkrati tudi njegovo določanje in prepoznavanje. Poimenovanja, kot so anafora, navezovanje, katafora, napovedovanje, kažejo na zaporedje nanašalnice in nadaljnjih omemb nanosnika v besedilo (to je sonanašalnic). Smiselno je uporabljati termine, ki ne prirazumljajo smeri vezanja. To velja npr. za termin sonanašalnica v nasprotju s terminom naveznik. Zadnji prirazumlja, da sonanašalnica sledi nanašalnici. Nanašanje in s tem oblikovanje nanašajnskega zaporedja je proces, ki ga lahko razumemo kot primer tvorčevega in naslovníkovega medsebojnega sodelovanja, rezultat katerega je odvisen od skupnega védenja, prepričanaj in predpostavk.

4 BERTA (*korpus* BEsedil pRAkTičnega sporazumevanjA)

4.1 Izdelava korpusa *BERTA*

Da bi učeča se skupnost in drugi uporabniki lahko sledili zastavljenim učnim ciljem na področju besedil, smo po pregledu tiskanega in e-učbeniškega gradiva oblikovali scenarij, kako naj bi uporabnik vadil in reševal naloge, vaje ob posameznem besedilu ali nasploh na področju besedil. Glede na oblikovan scenarij smo skladno s sporazumevalnimi temami za poučevanje slovenščine ali katerega koli drugega jezika kot drugega jezika (SEJO 2011) izbrali tematike in pri tem upoštevali, da so te zanimive za ciljne uporabnike. Pri oblikovanju nabora besedilnih skupin je bilo osrednje vodilo izbrati besedila besedilnih skupin, ki nastajajo v za večino govorcev slovenščine pomembnih ali priljubljenih, torej živih in aktualnih komunikajnskih

položajih. Skladno s tem smo določili število prototipičnih in okvirni delež neprototipičnih besedil ter nabor besedilnih skupin (tabela 2).

Tabela 2: Besedilne skupine, vključene v korpus BERTA

| Področje | Raven 1 | Raven 2 |
|-------------------|--------------------------------|------------------------------|
| Besedilo | Šolske besedilne skupine 1 | Opis življenja osebe |
| | | Pripoved o življenju osebe |
| | | Življenjepis |
| | | Prošnja |
| | | Pritožba |
| | Šolske besedilne skupine 2 | Opis postopka |
| | | Esej |
| | | Prijavnica |
| | | Vabilo |
| | | Govorni nastop |
| | Besedilne skupine od tu in tam | Poljudnoznanstveni prispevek |
| | | Telefonski pogovor |
| | | Razgovor |
| | | Anekdota |
| | | Kuharska oddaja |
| | | Filmski napovednik |
| | | Ocena |
| | | Prepričevalni pogovor |
| | Besedilne skupine v medijih | Popevka |
| | | Razgovor |
| | | Intervju |
| Mali oglas | | |
| Oglas | | |
| Vremenska napoved | | |
| Horoskop | | |
| Novica | | |
| Šala | | |

Vir: lastni

Sledili so zbiranje in pridobivanje soglasij ter standardna označitev korpusa in dodatne oznake (npr. tema, tematika, funkcija besedila, slogovni postopek), pomembne za priklic besedila kot primerne za določeno stopnjo in doseganje želenega učnega cilja. Tak način zbiranja in označevanja korpusnega gradiva je bil za slovenski jezik uporabljen prvič. Nastali korpus BERTA ima dva podkorpusa: govornega in pisnega, ki skupaj zajemata 275 besedil. Uporabnikom bodo prikazana večpredstavnostno in v celoti (npr. pdf-posnetek besedila, video/avdio posnetek),

tako da bodo vidni tudi neverbalni elementi. Za doseganje nekaterih učnih ciljev, npr. za določitev slogovnega postopka, smo daljša besedila, npr. poljudnoznanstvene prispevke, členili na odlomke, ki tvorijo samostojna besedila; ob tem bo učečim se omogočen vpogled v celotno besedilo. Tako bodo lahko prepoznavali in opazovali tudi bistvene nejezikovne informacije o nastanku besedila.

4.2 Vmesnik BERTA

Administrativni vmesnik BERTA je dodatna zbirka podatkov k posameznemu besedilu za polavtomatsko in samodejno oblikovanje konkretnih nalog in vaj. Vsebuje trditve in vprašanja k besedilu, ločene v štiri sklope. Ti sklopi se nanašajo na a) nejezikovne in b) jezikovne prvine besedila, na c) vsebino posameznega besedila ter č) na tvorjenje novega besedila. Dodatno se v poteku oblikovanja vaj in nalog sklopu c) posamezne naloge v vmesniku razmeščajo še na: c1) naloge, povezane z leksiko, in c2) naloge, povezane z besedilotvornimi sredstvi. V vmesniku pregledano besedilo ima tako povprečno 15–25 trditvev in 2–4 vprašanja za vse štiri sklope in oba podsklopa. Število trditvev in vprašanj je odvisno od dolžine besedila. S tem smo se želeli ogniti težavam ob samodejnem oblikovanju nalog, ki bi se nanašale na vsebino in pomen besedila.

5 Mali oglas v e-okolju *Slovenščina na dlani*

Mali oglas je neobsežna visoko ustaljena, formalizirana in živa, zanimiva – aktualna tudi v novih e-medijih – argumentativna in pozivna besedilna vrsta. Njena ustaljenost in formaliziranost se kaže še v stalnih besednih zvezah in pogostih kolokacijah, npr. *nošen enkrat; (žel) lepo/dobro/odlično obranjen; malo rabljen; več info(rmacij) na; kot nov; zraven (do)dam*. Nekateri primere pogostih sopojavitev in ustaljenih zvez, kot so *Popolnoma brezplačno; Ogled je možen v/nal/pri X, po predhodnem dogovoru in resnem zanimanju tudi v/nal/pri Y; Cena ni/jezadnja, Priložim vse potrebno; Menjave me ne zanimajo; Dela, kot mora* ali sopomensko *Vse deluje brezhibno*, bi lahko razumeli kot pragmatične frazeme. Mali oglas tvori posameznik, ki želi tisto, kar poseduje (premično, nepremično premoženje, znanje, storitve) prodati, ponuditi ali podariti naslovniku, oz. posamezniku, ki želi tisto, česar trenutno nima. Namen in vrsta malega oglasa sta izražena z glagolsko jedrno sestavino *prodati, kupiti, najeti, podariti, oddati, zamenjati* ipd. v prvoosebni edninski obliki (prodam/kupim/najmem/oddam x). To je komunikacijski obrazec, s katerim tvorec

malega oglasa ustaljeno in konvencionalno opravi govorno dejanje začenjanja besedila, vzpostavljanja stika z naslovnikom, predstavljanja namere, zavezovanja, da bo izrečeno storil, in hkrati s samim izrekanjem to dejanje tudi opravi (Krajnc Ivič 2019: 176, 180). To pomembno vpliva na visoko formaliziranost malih oglasov kljub njihovi tematski raznolikosti. V BERTO vključeni mali oglasi se tematsko nanašajo na športne rekvizite (ID¹⁰ 449, 450, 451, 452),¹¹ oblačila (ID 493), delo in storitve (ID 494, ID 513) in so prodajni oz. oglašujejo storitev.

V e-okolje *Slovenščina na dlani* je mali oglas kot besedilna vrsta vključen tudi zato, ker se po *Učnem načrtu za slovenščino* (2018, v nadaljevanju UN 2018) obravnava v 6. razredu osnovne šole in predstavlja posebno skupino oglaševalskih skupin UN (2018), ob katerih učeča se skupnost sistematično razvija vse sestavine oz. gradnike jezikovne sporazumevalne in metajezikovne zmožnosti na ravni tvorjenja, sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja, tako tudi v novih, dolgoročno nepredvidljivih medijih in oblikah, ki jih prinaša elektronska doba (UN 2018: 6). Zaradi navedenih značilnosti malega oglasa je to tudi primerna besedilna skupina za predstavitev razlag ter oblikovanja vaj in nalog h konkretnemu besedilu (ID 449) s področja besedil v učnem e-okolju.

5.1 Razlaga v e-okolju *Slovenščina na dlani*: mali oglas

V bazo znanja za področje *Berem med vrsticami* smo želeli vključiti razlage, ki bi vsebovale vse potrebne informacije za uspešno reševanje vaj in nalog. Predvideli smo 75 razlag oz. odgovorov na vprašanja, kot sta *kaj je slogovni postopek*, *kaj je značilno za ...* Za nekatere smo predvideli, da jih bo lahko po predhodnem posvetu z učiteljico, učiteljem vnesel uporabnik sam.

Za ponazoritev oblikovanja razlag na področju besedil navajamo razlago malega oglasa oz. odgovor na vprašanje *Kaj je značilno za mali oglas* (prim. sliko 1).

¹⁰ ID je kratica za identifikacijsko številko besedila v korpusu BERTA.

¹¹ To je tematika, za katero smo predvidevali, da bo zanimiva ciljni publiki in hkrati moralno, etično nesporna (prodaja, nakup živali na način, da se zdi, da to niso čuteča bitja, je namreč lahko za koga nesprejemljiv).

Mali oglas je **oglaševalsko besedilo**, s katerim tvorec želi kaj oddati, najeti, kupiti, prodati, poiskati, najti, podariti ipd.

Tema malega oglasa je lahko različna, npr. predmet (športni rekvizit, rabljeno oblačilo, vozilo, stanovanje, hiša), storitev (instrukcija, družba, prevoz), rastlina (sadika) ali žival (pes, mačka). **Tvorec** to, kar oglašuje, na kratko predstavi in hvali tako, da odgovori na dopolnjevalna ali k-vprašanja (kaj, kdo, za koliko, kje, kdaj), lahko doda še fotografijo. Naslovnika tako skuša prepičati, da se odzove.

Mali oglas vsebuje **podatke** o trajanju, času objave oglasa, tvorcu (uporabnik, kontaktni podatki, npr. GSM-številko, e-naslov) ipd. Ti podatki se razlikujejo glede na mesto objave. Mali oglas je lahko objavljen na spletnih straneh (*Bolha.com, mojbutik.si, prodam/kupim.si, Salomonov oglasnik, Oglasi.si*), na radijski postaji, v dnevnem časopisju, na oglasnih deskah večjih trgovskih centrov. Oglasi o podobnih vsebinah so objavljeni v isti rubriki, npr. nepremičnine, živali, rastline, avto-moto, oblačila, obutev.

Mali oglas je **praviloma kratko in jedrnato besedilo**, a splet omogoča tudi tvorjenje daljših besedil, zato so nekateri vse daljši. Spomni se recimo tistih o hišnih ljubljenceh.

Namen besedila in s tem vrsto malega oglasa tvorec izrazi neposredno z glagoli, kot so *kupim, oddam, najmem, prodam, zamenjam, podarim, nudim, iščem*, v sedanjem glagolskem času in povednem naklonu.

Pri malem oglasu si tvorec z inovativnostjo lahko naredi medvedjo uslugo, torej slabo uslugo, zato je bolje, da uporabi pogoste in za mali oglas **značilne besede in besedne zveze**, kot so *cena po dogovoru, zelo lepo/dobro/odlično ohranjen; priložim vse potrebno; ogled je možen; kot nov; več informacij na ...*

Slika 1: Primer razlage – mali oglas

Vir: Učno e-okolje *Slovenščina na dlani*, vmesnik BERTA

5.2 Vaje in naloge k izbranemu malemu oglasu

Ob pričetku reševanja nalog se bo uporabniku prikazalo izhodiščno besedilo (slika 2), med samim reševanjem nalog pa bo besedilo nenehno dostopno v posebnem zavihku ob robu. Uporabnik ga bo tako lahko kadarkoli pogledal in v njem poiskal informacije ter podatke, ki jih bo od njega zahtevala določena naloga.

29. 8. 2019 bolšjakec.com

DESKA ZA PLOVANJE

Cena: 5,00 EUR

Šifra oglasa: 223417629D

Vpisano: 20. 8. 2019 ob 15.17

Spremenjeno: 21. 8. 2019 ob 20.50

Objavljeno v: Slovenija

Oglas poteče čez 2 dni.

Prodajalec

Uporabnik: jAnKo

Naslov: 2000 Maribor

[Vsi oglasi tega prodajalca](#)

Uporabnik že od 8. 11. 2017

[Objava oglasa](#)

Prodam rabljeno, vendar odlično ohranjeno desko za plavanje, velikost 40 cm x 20 cm x 4 cm. Deska je odličen pripomoček za učenje plavanja, uporablja pa se lahko tudi kot pripomoček za vodno aerobiko in tudi za rehabilitacijo oz. rehabilitacijske vaje, saj popravlja lego telesa v vodi. Prav tako je primerna za izpopolnjevanje zaveslaja ali udarca z nogami in lahko pripomore k pridobivanju splošne vzdržljivosti. Lahko se uporabi tudi kot igralni pripomoček, vendar ni primerna za otroke, mlajše od 3 let. Je iz trpežnega materiala in ima dve luknjici, ki omogočata dober oprijem. Cena: 5,00 EUR. Kontakt: 040 XXX XXX, Janko.

Slika 2: Mali oglas – deska za plavanje

Vir: Korpus BERTA

Kot omenjeno, bo uporabnik vaje in naloge k posameznemu besedilu reševal skladno s predstavljenimi sklopi trditev in vprašanj (prim. poglavje 4.2 Vmesnik BERTA), kar velja tudi za zasnovane vaje in naloge k obravnavanemu malemu oglasu.

Na nejezikovne prvine, tj. tiste, ki razjasnjujejo okoliščine nastanka besedila, bodo vezane naloge in vaje, ki se strukturirajo na dva osnovna načina: 1) samodejno jih bo tvoril algoritem iz podatkov, ki smo jih vnesli ob hitrem in podrobnem pregledu; 2) generirale se bodo iz v vmesniku oblikovanih trditev in vprašanj.

5.2.1 Samodejno tvorjenje trditev

Algoritem bo samodejno tvoril naloge iz podatkov, ki smo jih vnesli v osnovnem, hitrem ali podrobnem pregledu in ki se nanašajo na nejezikovne ali jezikovne značilnosti besedila. Samodejno pa bo tvoril tudi nalogo h ključnim besedam, odlomku za razvrščanje in nanašanjškemu zaporedju.

5.2.1.1

V osnovnem pregledu smo vnesli podatke o a) besedilni skupini,^{12b)} tematskem sklopu in c) tematiki. Osnovo predstavlja nastavljena trditev: a) *Izihodiščno besedilo je glede na tipične značilnosti ...*, b) *Izihodiščno besedilo sodi v tematski sklop ...*, c) *Tematika izihodiščnega besedila je ...* Trditev se samodejno dopolni z ustreznim podatkom: a) *mali oglas*, b) *šport*, c) *plavanje*. Napačne alternativne možnosti so podatki o a) besedilnih skupinah iste ravni, b) drugih tematskih sklopih in c) istovrstni podatki tistih besedil, ki sodijo v isti slogan (*Zdrav duh v zdravem telesu*) in hkrati v isti tematski sklop (*šport*). Računalnik bo izmed napačnih alternativnih možnosti samodejno izbral tri. Za pridobivanje znanja o vseh navedenih učnih ciljih sta predvideni nalogi z navodilom: *izberi pravilno trditev ali dopolni z danim*, le za:

- a) besedilno skupino še: aa) izberi pravilno trditev in izbiro utemelji;¹³ ab) dopolni; ac) dopolni in utemelji; ač) dopolni z danim in utemelji; ad) odgovori na vprašanje; ae) odgovori na vprašanje s pomočjo ponujenih odgovorov; af) uganka;
- b) za tematski sklop: ba) drži/ne drži; bb) odgovori na vprašanje; izbiraj med danimi možnostmi; bc) dopolni z danim in utemelji;
- c) za tematiko pa: ca) drži/ne drži in cb) odgovori na vprašanje; izbiraj med danimi možnostmi.

¹² Ker je javno vabilo lahko razumljeno kot oglas, opis postopka pa je lahko značilen slogovni postopek za del poljudnoznanstvenega prispevka, smo lahko kot posebno vsebinsko trditev dodali še trditev, ki uporabnika opozori na tovrstne primere.

¹³ Ustreznost utemeljitve bo primerjana z razlago v bazi znanja.

5.2.1.2

V hitrem pregledu smo oblikovali a) temo,¹⁴ b) določili prenosnik, c) jezikovno zvrstnost in č) javnost besedila. Tema predstavljenega malega oglasa je *Prodaja deske za plavanje*, napačne alternative pa so istovrstni podatki pri drugih besedilih iste besedilne skupine. Na tej osnovi bodo oblikovane naslednje naloge: a) izberi pravilni odgovor; b) odgovori na vprašanje; izbiraj med danimi možnostmi. Pri b) prenosniku, c) jezikovni zvrsti in č) javnosti besedila je osnova za tvorjenje nalog nastavljena poved: b) *Izhodiščno besedilo je glede na prenosnik ...*, c) *Zvrst izhodiščnega besedila je ...*, č) *Izhodiščno besedilo je glede na dostopnost javnosti ...* Trditev se samodejno dopolni z ustreznim podatkom: b) *digitalno pisano*, c) *praktičnosporazumevalna knjižna zvrst* in č) *javno*. Računalniški program naključno izbere napačne alternative med vnaprej predvidenimi podatki istovrstnih oznak in v vseh primerih tvori nalogi z navodilom *izberi pravilno trditev ali dopolni*. Le za:

- a) temo bo algoritem lahko izbiral že navodilo: aa) ustrezno dopolni; izbiraj med danimi možnostmi;
- b) prenosnik: ba) izberi pravilno trditev in izbiro utemelji; bb) drži/ne drži; bc) dopolni z danim;
- c) jezikovno zvrst: ca) drži/ne drži; cb) dopolni z danim; cc) odgovori na vprašanje; izbiraj med danimi možnostmi;
- č) javnost besedila: ča) drži/ne drži; čb) dopolni in utemelji; čc) odgovori na vprašanje.

5.2.1.3

V podrobnem pregledu smo izhodiščno želeli vnesti podatke in prav tako samodejno tvoriti trditve in naloge za naslednje oznake: a) družbeno razmerje, b) število udeležencev, c) funkcijo besedila, č) namen besedila, d) tvorca, e) naslovnika in f) slogovni postopek. Izkazalo se je dvoje: 1) da je za zadnje štiri navedene podatke skorajda nemogoče predvideti vse možne različice, da bi iz njih algoritem lahko oblikoval vsebinsko in slovnično pravilne trditve, in 2) da so kje potrebna dodatna pojasnila za določitev pravilne trditve, skladna tudi s sporočilom izhodiščnega besedila, ki ga je prav tako bilo treba kje izpostaviti.

¹⁴ Da bi se izognili morebitnim težavam pri določanju teme izhodiščnega besedila, smo način oblikovanja teme poenotili glede na besedilno skupino in namen izhodiščnega besedila.

Iz vnesenih podatkov in pri družbenem razmerju tudi iz vnaprej predvidene trditve *Izhodiščno besedilo je glede na družbeno razmerje udeležencev ...* bo računalnik samodejno tvoril vnaprej določene tipe nalog (glej tabelo 1a). Pri funkciji besedila bo samodejno tvorjena naloga izbiranja med več pravnimi možnostmi, saj se te funkcije medsebojno ne izključujejo. Pri slogovnem postopku pa se je za samodejno tvorjenje nalog kot najbolj smiselno pokazalo rešeto.

Izkušnje z vnašanjem podatkov o tvorcu, naslovniku, kraju in času nastanka/objave besedila in slogovnem postopku so botrovale odločitvi, da poleg vsebinskih trditev oblikujemo še dodatne tipe trditev, ki se bodo nanašale na te nejezikovne in jezikovne značilnosti posameznega besedila.

5.2.1.4 Ključne besede

Ključne besede pridejo v poštev npr. pri tipu nalog rešeto. Verjetna naloga je tudi, da bo uporabnik s klikanjem na grafične prikaze (npr. mehurčke) izbiral ustrezne ključne besede obravnavanega besedila. Ob malem oglasu, v katerem se prodaja plavalna deska, so npr. predvidene naslednje ključne besede:

oglas | deska | pripomoček | cena | plavanje | kontakt

5.2.1.5 Odlomek za razvrščanje

Pri vsebini je predvidena tudi naloga razvrščanja besedilnih enot v smiselno zaporedje. Povedi, vezane na izhodiščno besedilo, v posebnem šifrantu smiselno zaporedno navedemo, računalnik pa jih bo uporabniku pomešal. Za konkretni mali oglas je predvideno sledeče:

Prodajam odlično ohranjeno desko za plavanje. Deska je idealen pripomoček za učenje plavanja. Uporablja se lahko tudi kot pripomoček za vodno aerobiko in rehabilitacijske vaje. Čeprav se lahko uporabi kot igralni pripomoček, ni primerna za otroke, mlajše od 3 let. Za več informacij sem dosegljiv na: 040 XXX XXX, Janko.

Slika 3: Odlomek za razvrščanje

Vir: administrativni vmesnik BERTA

5.2.1.6 Nanašanjško zaporedje

Za razumevanje besedila je pomembno prepoznavanje prve omembe nanosnika (tj. nanašalnice) in njegovih nadaljnjih omemb (sonanašalnice), ki jih omogočajo različna kohezivna sredstva, npr. morfemsko vezanje, pozaimljanje, ponovna pojavitev, elipsa. Naloge, nanašajoče se na prepoznavanje teh sredstev in tipov vezanja besedilnih enot v besedilo, v vmesniku oblikujemo tako, da v posebnem zavihku nastavimo nanašalnico in njene sonanašalnice in jim določimo tip vezanja besedilnih enot (tabela 3). Uporabniku se bo tu prikazala naloga povezovanja, ki je zamišljena tako, da uporabnik sonanašalnice k izbrani nanašalnici iz izhodiščnega besedila razvrsti k ustreznemu tipu vezanja besedilnih enot.

Tabela 3: Nanašanjško zaporedje

| Nanašalnica | Sonanašalnice | Tipi vezanja besedilnih enot |
|-------------------|-------------------|------------------------------|
| deska za plavanje | desko za plavanje | ponovna pojavitev |
| | deska | ponovna pojavitev |
| | pripomoček | nadpomenka |
| | popravljja | morfemsko vezanje |

5.2.2 Vnašanje celotnih trditev in vprašanj v administrativni vmesnik

Izkušnje z vnašanjem podatkov o tvorcu, naslovniku, kraju in času nastanka/objave besedila in slogovnem postopku v administrativni vmesnik BERTA so botrovale odločitvi, da poleg vsebinskih trditev in vprašanj oblikujemo še dodatne tipe trditev, ki se bodo nanašali na omenjene nejezikovne in jezikovne značilnosti posameznega besedila. Trditve in vprašanja smo vnašali v dva zavihka: *Naloge – vsebina* in *Naloge – leksika*.

5.2.2.1 Trditve in vprašanja zavihka *Naloge – vsebina*

Znotraj zavihka *Naloge – vsebina* smo v vmesnik vnašali trditve za naslednje tipe: a) tvorec, b) naslovnik, c) natančen datum nastanka/objave besedila, č) natančno mesto nastanka/objave besedila, d) namen izhodiščnega besedila, e) slogovni postopek, f) besedilne enote, g) oblikoslovne značilnosti, tipične za besedilno skupino, g)

besedotvorne značilnosti¹⁵ in h) vsebinske trditve, slednje nismo posebej označevali. K navedenim in vsebinskim trditvam smo vnesli po tri napačne alternative. To bo algoritmu omogočilo oblikovanje različnih tipov nalog, med katerimi sta najpogostejša izbirni tip in naloga dopolnjevanja (podrobneje v tabeli 4).

Tabela 4: Ponazoritev tipov trditev in vprašanj za mali oglas v zavihku *Naloge – vsebina*

| Tip trditve | Trditev | Alternative |
|-------------------|--|--|
| Čas objave | Izhodiščno besedilo je bilo objavljeno 20. avgusta 2019 ob 15.17. | 8. novembra 2011 ob 15.17 |
| | | 21. avgusta 2019 ob 20.50 |
| | | 29. avgusta 2019 ob 17.15 |
| Mesto objave | Mali oglas je bil objavljen na spletni strani bolšnjakec.com. | v spletni reviji Bolšjakec |
| | | na oglasni deski trgovine Bolšjakec |
| | | na boljšem sejmu |
| Tvorec | Tvorec izhodiščnega besedila je uporabnik spletne strani bolšjakec.com Janko. | prodajalec spletne strani bolšjakec.com |
| | | neznan |
| | | uporabnik spletne strani bolšjak.si jAnKo |
| Naslovnik | Naslovnik izhodiščnega besedila je potencialni kupec plavalne deske. | Tvorec |
| | | Poslušalec |
| | | Govorec |
| Namen | Namen izhodiščnega besedila je usmeriti naslovnika k nakupu plavalne deske. | čestitati naslovniku ob nakupu plavalne deske |
| | | povprašati naslovnika o izkušnjah s plavalno desko |
| | | odvrniti naslovnika od nakupa plavalne deske |
| Slogovni postopek | Tvorec naslovnika prepričuje z navajanjem lastnosti plavalne deske. | opozarja |
| | | zavaja |
| | | svari |

¹⁵ To področje je ob obravnavi besedil pogosto spregledano. Vendar nas besedotvorje uči, kako nastajajo besede, po katerih besedotvornih zakonitostih in s katerimi besedotvornimi prvinami, z besedotvornim znanjem se tako širi besedni zaklad, s širjenjem le-tega pa zmožnosti za tvorjenje besedil (Voršič 2021). Poznavanje pomenov besedotvornih obrazil in sobesedilo tudi lajšata razumevanje v besedilo vključene morebiti manj znane leksike.

| Tip trditve | Trditev | Alternative |
|--------------------------|--|---|
| Besedilne enote | Izhodiščno besedilo kot mali oglas ima med drugimi besedilnimi enotami tudi naslov »Deska za plavanje«, fotografijo, besedilo, kontaktne podatke tvorca besedila. | naslov »Plavalna deska«, ceno, fotografijo, besedilo, naslov tvorca besedila |
| | | naslov »Deska za plavanje«, fotografijo, besedilo, kontaktne podatke bralca besedila |
| | | naslov »Deska za plavanje«, podnaslov, besedilo, šifro oglasa, naslov tvorca besedila |
| Oblikoslovne značilnosti | Mali oglas je zapisan v sedanjiku . | pretekliku |
| | | prihodnjiku |
| | | namenilniku |
| Besedotvorne značilnosti | Beseda <i>luknjica</i> je izpeljanka . | sestavljenska |
| | | zloženka |
| | | sklop |
| Vsebinska trditve | Za otroke, ki še niso dopolnili treh let, plavalna deska ni priporočljiva . | je plavalna deska obvezna |
| | | je plavalna deska priporočljiva |
| | | plavalna deska ni škodljiva |
| Vprašanje | Kako dolgo bo izhodiščni oglas še aktiven? 2 dni | 3 dni |
| | | 1 teden |
| | | 1 dan |

5.2.2.1 Trditve in vprašanja zavihka *Naloge – leksika*

Pri obravnavi besedil in za njihovo razumevanje je zelo pomembno poznavanje pomena rabljenih besed in besednih zvez ter njihovega medsebojnega pomenskega razmerja. Leksika namreč kaže na besedilno skupino, zunajjezikovne, in sicer družbeno pogojene prvine besedilne skupine in komunikacijsko ter tematsko področje obravnavanega besedila, zato smo v administrativni vmesnik vnašali tudi trditve in vprašanja, ki osvetljujejo tovrstne besedilne prvine; konkretno a) pomenska medleksemska razmerja ali pomene predvidoma manj znane leksike (tabela 5) in b) za besedilno skupino značilno besedje. To je bilo lažje določiti pri visoko strukturiranih in ustaljenih besedilnih skupinah, kamor sodi tudi mali oglas. Poleg pogostih kolokacij so za male oglase značilne pridevniške besede in glagoli za ubeseditev namena besedila in vrste malega oglasa (tabela 6).

Tabela 5: Pomenska medleksemska razmerja in pojasnilo rabljene leksike

| Trditev | Alternative |
|--|--------------|
| <i>V zadržljivost je sopomenka za pogovorni izraz <i>kondicija</i>.</i> | protipomenka |
| | nadpomenka |
| | podpomenka |

Tabela 6: Za mali oglas značilna leksika

| Vprašanje | Alternative |
|---|-------------|
| Kateri glagol izraža vrsto malega oglasa, v katero uvrščamo izhodiščno besedilo? Prodam. | Prodajam. |
| | Kupim. |
| | Podarim. |

5.3 Tvorjenje besedila

Eden od temeljnih ciljev učnega načrta za slovenski jezik (UN 2018) je tudi razvijanje zmožnosti tvorjenja besedil, zato bo učno e-okolje uporabniku ponudilo tudi to možnost. Uporabnik bo ob nalogah, vezanih na samostojno ustvarjanje besedila, v prostor, ki se mu bo prikazal na zaslonu, vnesel svoje besedilo. Ker računalniški algoritmi daljših prostih besedil ne morejo do potankosti ustrezno preveriti, se bo uporabniku na koncu prikazal zapis *O ustrežnosti rešitve se posvetuj z učiteljico oz. učiteljem*. Za mali oglas, ki je v tem prispevku izhodiščno besedilo,¹⁶ smo predvideli dve nalogi (tabela 7).

Tabela 7: Naloge za tvorjenje besedila

| | |
|--------------|--|
| TB++T | S pomočjo ključnih besed tvori besedilo iste besedilne skupine. Manjkajoče podatke si izmisli. |
| TB++T | Oblikuj mali oglas, v katerem kupuješ plavalni pripomoček. |

6 Sklep

V prispevku smo v prvi vrsti želeli predstaviti proces oblikovanja besedilnega korpusa BERTA, postopek opremljanja besedil s trditvami in vprašanji v administrativnem vmesniku BERTA in osrednji namen vsebinskega področja z besedili znotraj učnega e-okolja *Slovenščina na dlani*. Izpostavili smo cilje in vedenja,

¹⁶ Če je izhodiščno besedilo novica, lahko algoritem samodejno tvori nalogo, ki od uporabnika zahteva, da oblikuje vabilo ali oceno; ob poljudnoznanstvenem prispevku, da ga obnovi ipd.

ki jih bodo uporabniki učnega e-okolja lahko usvojili, ter didaktične tipe nalog, s katerimi bo učenje in razvijanje zmožnosti sprejemanja, razumevanja, vrednotenja in ustvarjanja besedil v e-okolju *Slovenščina na dlani* atraktivno, interaktivno in didaktično osmišljeno. Predstavili smo potek oblikovanja nalog in vaj, vezanih na nejezikovni in jezikovni kontekst, vsebino posameznega besedila ter tvorjenje novega besedila. Za ponazoritev tega poteka in delni prikaz pridobivanja znanja na področju besedil smo izbrali mali oglas, saj je zaradi svoje (ne)obsežnosti, atraktivnosti, visoke ustaljenosti in aktualnosti živa besedilna skupina, vključena tudi v učne načrte. Z dodano razlago značilnosti malega oglasa predstavljamo zasnovo oblikovanja razlag za področja besedil. S teoretičnega vidika prispevek navaja tiste novosti s področja besediloslovja, ki so pomembne za zasnovo tega področja, npr. pojasnilo terminov besedilna enota, nanašanjško zaporedje, razliko med funkcijo besedila in vplivajnsko besedilno funkcijo oz. namero besedila. S tem kaže na potrebo po osvežitvi in prevetritvi besediloslovnega segmenta učnega načrta za slovenščino.

Literatura

- Robert-Alain de BEAUGRANDE in Wolfgang Ulrich DRESSLER, 1992: *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.
- Christina GANSEL in Frank JÜRGENS, 2007: *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolfgang HEINEMANN, 2000: Textsorte – Textmuster – Texttyp. *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Ur. Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann in Sven F. Sager. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Zv. 16). 507–523.
- Wolfgang HEINEMANN in Dieter VIEHWEGER, 1991: *Textlinguistik (eine Einführung)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Mira KRAJNC IVIČ, 2018: Na kratko o besedilnih vrstah. *Slovenščina na dlani 1*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 35–40. Dostop 5. 5. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Mira KRAJNC IVIČ, 2019: Besedilne vrste v slovenskem besediloslovju. *Ježik in slovstvo* 63/2–3, 75–86.
- Mira KRAJNC IVIČ, 2019a: Frazološke enote v horoskopih in malih oglasih – besedilnovrstni vidik. *Frazologija, učenje i poučevanje*. Ur. Željka Macan. Reka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. 171–184.
- Mira KRAJNC IVIČ, 2020: Obravnava besedil: merila za razlikovanje med besedilno vrsto in besedilnim tipom. *Slavistična revija* 68/1, 55–71.
- Mira KRAJNC IVIČ, 2020a: Razumevanje besedil: 7. gradnik. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 189–210.
- Mira KRAJNC IVIČ in Ines VORŠIČ, 2019: Razvijanje funkcionalne pismenosti prek besedil zbirke BERTA. *Slovenščina na dlani 2*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 57–68. Dostop 5. 5. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>

- Mira KRAJNC IVIČ in Ines VORŠIČ, 2021: Primeri nalog in vaj ob besedilni skupini novica zbirke P-BERTA. *Slovenščina na dlani* 3. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 85–106. Dostop 5. 5. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Vesna MIKOLIČ, 2007: Modifikacija podstave in argumentacijska struktura besedilnih vrst. *Slavistična revija* 55/1–2, 341–355.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. Ljubljana: Republika Slovenija, Vlada Republike Slovenije, 2019. Dostop 24. 5. 2021 na <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Dostop 24. 5. 2021 na <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>
- Učni načrt. Slovenščina* (posodobljena izdaja). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2018. Dostop 6. 5. 2021 na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Branka VIČAR, 2013: Peticija kot besedilna vrsta in njena politična umeščenost. *Družbena funkcijskost jezika: (vidiki, merila, opredelitve)*. Ur. Andreja Žele. (Obdobja, 32). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 473–479.
- Ines VORŠIČ, 2021: Priložnostnice v procesu učenja slovenščine za otroke in učence, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik. *Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju*. Ur. Dragica Haramija in Simona Pulko. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 195–219. Dostop 27. 7. 2021 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/583>

KAKO TOČKOVATI VAJE IN NALOGE NA PODROČJU BESEDIL

ANDREJA ZALOKAR

Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko,
Maribor, Slovenija.
E-pošta: andreja.zalokar@um.si

Povzetek Pri snovanju učnega e-okolja *Slovensščina na dlani* smo precej časa namenili sestavljanju in usklajevanju točkovanja vaj in nalog na področju besedil. Ustrezno načrtovano točkovanje predstavlja uporabno povratno informacijo tako učiteljem kot sistemu e-okolja. Pri izbiri kriterijev točkovanja smo morali upoštevati tako posamezne tipe nalog kot njihovo stopnjo zahtevnosti. Glavno vodilo pri načrtovanju točkovanja vaj in nalog na področju besedil je bilo, doseči čim bolj poenostavljen sistem, ki ne zahteva korenitih sprememb učnega e-okolja *Slovensščina na dlani*. Na koncu smo točkovanje povezali še z igrifikacijo in tako ustvarili sistem dosežkov, ki uporabnika dodatno motivira.

Ključne besede:

točkovanje,
besedila,
težavnostna
stopnja,
dosežki,
igrifikacija

HOW TO SCORE ASSIGNMENTS IN THE FIELD OF WRITTEN TEXTS

ANDREJA ZALOKAR

University of Maribor, Faculty of Electrical Engineering and Computer Science,
Maribor, Slovenia.
E-mail: andreja.zalokar@um.si

Abstract During the design of the interactive learning environment “*Slovene in the Palm of your Hand*”, we spent a lot of time compiling and coordinating the scoring of exercises and assignments in the field of written texts. Adequately planned scoring provides useful feedback to both teachers and the system of the interactive learning environment. When choosing the scoring criteria, we had to take into account individual types of assignments as well as their level of difficulty. The main guideline in planning the scoring of assignments and exercises in the field of written texts was to create a thoroughly simplified system that does not require radical changes in the interactive learning environment “*Slovene in the Palm of your Hand*”. In conclusion, we connected scoring with gamification, thus creating a system of achievements to additionally motivate the user.

Keywords:

scoring,
texts,
difficulty
level,
achievements,
gamification

1 Uvod¹

V zaključnem letu projekta *Slovenščina na dlani* so v ospredju dejavnosti, vezane na končno podobo in delovanje učnega e-okolja. Mednje uvrščamo tudi oblikovanje načina točkovanja pri vseh vsebinskih sklopih (pravopis, slovnica, frazemi in pregovori ter besedila). Ustrezno načrtovano točkovanje predstavlja uporabno povratno informacijo tako učiteljem kot sistemu e-okolja; slednji na podlagi dosežkov uporabniku avtomatizirano ponuja različno zahtevne vaje in naloge.

Besedila, ki so izhodišče za tvorjenje vaj in nalog za besedilni vsebinski sklop, so zbrana v korpusu BERTA in se delijo na pisno in govorno podenoto.² Gre za nabor 275 avtentičnih besedil praktičnega sporazumevanja, razvrščenih v 26 besedilnih skupin. Zajema vsakodnevne, pogoste in za večino govorcev slovenščine pomembne oblike jezikovnega komuniciranja (Krajnc Ivič in Voršič 2021: 69). Besedila so uvrščena v štiri skupine: Šolske besedilne skupine 1, Šolske besedilne skupine 2, Besedilne skupine od tu in tam, Besedilne skupine v medijih.

Pri izbiri kriterijev točkovanja na področju besedil smo morali upoštevati tako posamezne tipe nalog kot njihovo stopnjo zahtevnosti. Zaradi tipov nalog, ki se pojavljajo pri obravnavi posameznega besedila, se je delovna skupina za področje besedil odločila za uporabo delnega točkovanja, saj bi bili drugi načini nespodbudni in neskladni z didaktičnimi načeli. To pomeni, da kompleksne tipe nalog (npr. več pravih/napačnih odgovorov ali tvorjenje besedil) točkujemo po delih in ne samo končnega odgovora oz. izdelka.

Ideja, da bi področje besedil naredili bolj privlačno z uporabo elementov igrifikacije, je bila sprejeta z odobravanjem, zato je vzporedno z oblikovanjem načina točkovanja nastal še načrt, kako točke pretvoriti v značke.

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta *Slovenščina na dlani* (JR-ESS-PROŽNE OBLIKE UČENJA), ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

² Prim. Krajnc Ivič in Voršič 2019, Krajnc Ivič in Voršič 2021 ter prispevek Krajnc Ivič in Voršič v tej monografiji.

2 Izhodišča za izbiro tipov nalog

Zasnova in razvoj učnega e-okolja *Slovenščina na dlani* sta potekala v več fazah. Po začetnem izboru besedil sta sledili dve dejavnosti, z namenom pridobiti uporabne informacije, ki so predstavljale glavno vodilo pri izbiri tipov vaj in nalog na področju besedil.

Prvi vir informacij so predstavljali predlogi učiteljev, ki jih je zbrala Polonca Šek Mertük (2019: 13, 14). Prišlo je do vidnejšega razkoraka med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, saj so predlogi obeh skupin temeljili na potrebah in primanjkljajih, ki jih učitelji opazijo pri delu z učenci in dijaki.

Predlogi osnovnošolskih učiteljev so zajemali vaje iz pisanja besedil (specifično so izpostavili pisanje obnov), tvorjenje samostojnih besedil, vključevanje nebesednih prvin besedila in iskanje manjkajočih podatkov v besedilu.

Večina predlogov srednješolskih učiteljev se je nanašala na analizo besedila. Izpostavili so določanje vrste besedila glede na namen, funkcijo, tvorca, naslovnika itd., prepoznavanje besedilnih skupin ter izbiro ustrezne besedilne skupine glede na predstavljene okoliščine. Izpostavili so tudi problematiko določanja tematike in slogovnega postopka. Konkretnejši predlogi, ki so že nakazovali posamezne tipe vaj in nalog, so bili izbiranje pravih ali napačnih trditev, razlage besed in terminov ter povezovanje besedilotvornih sredstev.

Sledila sta pregled in analiza obstoječih prosto dostopnih e-gradiv glede na tipe nalog. Analiza pridobljenih podatkov je pokazala, da med najbolj priljubljene tipe nalog sodijo (Koletnik in Valh Lopert 2019):

- naloga izbirnega tipa,
- alternativni tip naloge,
- naloga označevanja,
- naloga povezovanja,
- naloga urejanja,
- naloga, ki predvideva druge dejavnosti.

Med najmanj priljubljene naloge se uvrščajo:

- naloga s kratkim odgovorom in
- naloga dopolnjevanja.

Avtorici analize sta zaznali viden primanjkljaj naslednjih tipov nalog: nalog povezovanja, nalog vstavljanja, nalog označevanja, nalog popravljanja, nalog razvrščanja, nalog urejanja, nalog z dvema pravilnima odgovoroma, nalog z več pravilnimi odgovori, nalog z nepravilnim odgovorom in alternativnega tipa naloge z utemeljitvijo (Koletnik in Valh Lopert 2019).

Na podlagi podanih predlogov učiteljev in ugotovitev analize dostopnih e-građiv za slovenščino se je na področju besedil oblikovalo dvanajst različnih tipov vaj in nalog za obravnavo besedil. Ti so (Krajnc Ivič in Voršič 2019: 65, 66):

- naloga dopolnjevanja;
- naloga s kratkim odgovorom;
- izbirni tip naloge z enim ali več pravilnimi/napačnimi odgovori;
- naloga povezovanja;
- naloga urejanja;
- alternativni tip naloge, lahko tudi z utemeljitvijo;
- naloga vstavljanja;
- naloga označevanja;
- naloga popravljanja;
- naloga razvrščanja;
- naloga, ki predvideva sodelovanje z drugimi uporabniki;
- naloga s prostim odgovorom.

3 Igrifikacija v izobraževanju

Uporabo (računalniških) iger v izobraževalne namene je leta 2002 uvedla iniciativa Serious Games Initiative pod okriljem ustanove Woodrow Wilson Center for International Scholars v Washingtonu. T. i. resne igre (angl. *serious games*) niso namenjene zabavi, ampak učenju in izobraževanju (Tan Yuen Link 2018: 142).

Termin igrifikacija je definiran kot uporaba igralnih mehanik, elementov iz iger in igralnega načina razmišljanja v kontekstih, ki niso povezani z igro; vse naštetu angažira udeležence izobraževanja ter spodbuja problemski pristop k učenju (Kiryakova idr. 2014). Igrificiranje učnega in izobraževalnega procesa se je pojavilo že pred razvojem računalništva, zato igrifikacije ne smemo neposredno povezovati z računalniškimi igrami, so pa le-te vplivale na velik razmah omenjenega pristopa po letu 2010 (Furdu idr. 2017: 57). Da gre za dokaj novo področje, kaže tudi besedišče, kjer se v angleščini vzporedno s terminom *gamification* (slov. *igrifikacija*) pojavljajo še termini, kot so *game-based learning*, *serious games* in *edugames*.

Številne študije se ukvarjajo z vlogo igrifikacije v izobraževanju. Prevladuje teza, da igralni pristopi pri udeležencih vodijo k višji stopnji predanosti dejavnostim, v katere so vključeni (Kiryakova idr. 2014). Hkrati se ugotavlja, da lahko igrifikacija pozitivno ali negativno vpliva na uporabnike, zato je nujno potrebno smiselno vključevanje elementov igrifikacije v izobraževalne vsebine (Huang in Hew 2015: 275). Uspešna vključitev igrifikacije v pedagoški proces se kaže v uporabi kvizov, odzivov, sodelovanj v skupinah in drugih učnih aktivnostih (*Igrifikacija: strokovna podlaga*, 2020).

Z naraščajočo uporabo igrifikacije pri izobraževanju se spreminja tudi opredelitev pristopa. Glede na motivacijo, ki jo igrifikacija sproži pri posamezniku, sta se oblikovali dve kategoriji (Tan in Hew 2016: 21):

- igrifikacija, ki temelji na nagradi (angl. *reward-based gamification*),
- smiselna igrifikacija (angl. *meaningful gamification*).

Prva sloni na uporabi komponent. Učeči se točke, značke, dosežke in druge komponente doživlja kot nagrado, zato govorimo o ekstrinzični (zunanji) motivaciji (Tan in Hew 2016: 21).

Nicholson (2012) je drugo kategorijo uvedel na podlagi analize raziskav o vplivu nagrajevanja na učeče se. Rezultati analize so pokazali, da nagrajevanje spodbuja zunanjo in zavira notranjo motivacijo. Nicholson preusmeri pozornost s sistema neskončnega nagrajevanja na posameznikovo doživljanje učnega procesa. Ta kategorija v ospredje postavlja potrebe in cilje posameznika ter daje prednost elementom igre pred tekmovalnostjo.

3.1 Elementi igrifikacije

Elemente igrifikacije uvrščamo v tri skupine:

- komponente,
- mehanika in
- dinamika.

Komponente predstavljajo največjo skupino elementov. So bolj specifične, a manj abstraktne. V to skupino sodijo točke, dosežki, avatarji, značke, zbirke, lestvice stopnje in virtualne dobrine (*Igrifikacija: strokovna podlaga*, 2020).

V mehaniko sodijo osnovni procesi, ki udeležence spodbujajo k delu z vključevanjem v vsebino. To so izzivi, povratne informacije, tekmovanje, sodelovanje (*Igrifikacija: strokovna podlaga*, 2020).

Dinamika so najkompleksnejši elementi; le-ti niso neposredno vključeni, a jih moramo upoštevati pri oblikovanju igrificiranega okolja. Med elemente dinamike uvrščamo omejitve udeležencev, čustva, pripovedi, napredovanje in medosebni odnos (*Igrifikacija: strokovna podlaga*, 2020).

Učno e-okolje *Slovenščina na dlani* uvrščamo med učne platforme. Njihova primarna vloga je spodbujanje k učenju in branju. Ustvarjalci takšnih platform morajo posebno pozornost nameniti dinamičnim interakcijam v izobraževalnem procesu. Tovrstne platforme so obogatene s številnimi elementi igrifikacije, npr. z značkami, lestvicami, pripovedjo, izzivi, časovno omejitvijo, povratnimi informacijami itd. (Mohamad idr. 2018: 26).

4 Didaktični vidik točkovanja

V tradicionalnem izobraževalnem sistemu udeleženci v določenem obdobju dosegajo točke z opravljanjem različnih dejavnosti ali nalog in s pričakovanim vedanjem (Marzano in Heflebower 2011: 34).

V klasičnem izobraževalnem procesu ob omembi točk najprej pomislimo na ocenjevanje znanja. Pri optimalno sestavljenem preverjanju ali preizkusu znanja se skupek točk lahko pretvori v oceno. Ključna je povratna informacija tako za učitelja kot za učenca. S pomočjo analize rezultatov preverjanja lahko učitelj načrtuje nadaljnje aktivnosti za uspešnejše doseganje učnih ciljev in posameznim učencem svetuje, kaj in kako izboljšati. Jasna, nedvoumna in ustrezno predstavljena povratna informacija za učenca pomeni vzpodbudo (Krapež in Rajkovič 2005: 418).

Točkovnik mora omogočati visoko stopnjo objektivnosti vrednotenja, zato je priporočljivo upoštevati naslednje napotke (Bucik 2003: 127):

- Točkovanje naj ne bo zapleteno.
- Sestavimo natančno opredelitev, kaj vse upoštevamo kot pravilen odgovor.
- Podamo jasna navodila za ocenjevanje.
- Delno točkujemo zapletene naloge.

Podobne informacije najdemo v napotkih za pripravo osnovnošolskih preizkusov znanja, ki jih je objavil Državni izpitni center (*Napotki za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli*, 2005). Ti med drugim navajajo:

1. Točkovanje preizkusa znanja naj bo čim bolj preprosto, tako da bo razumljivo tudi učencem in staršem. Zato odgovorov učencev ne vrednotimo z decimalkami (polovičnimi točkami ali celo s četrtno točke), ampak s celimi števili.
2. Če neko nalogo zaradi njene kompleksnosti točkujemo z več kot eno točko, morajo biti točkovani tudi delno pravilni odgovori. Naloge, ki ne zahtevajo širših odgovorov, naj se točkujejo z eno točko.
3. Pri vezanih nalogah ne smemo učencev večkrat kaznovati z nedodeljenimi točkami. Če je učenec npr. prvo nalogo rešil napačno, naslednjo, ki izhaja iz prve, pa je glede na uporabljeni napačni odgovor iz prve naloge smiselno reševal, odgovor na drugo nalogo ovrednotimo pozitivno.

Napotke smo upoštevali, saj so vaje in naloge na področju besedil tvorjene na podoben način kot pri preizkusih za nacionalno preverjanje znanja.

4.1 Vloga točk pri igrifikaciji

Točke glede na elemente igrifikacije sodijo med komponente in se lahko znotraj igre pojavijo v več oblikah in funkcijah naenkrat. Sistem točkovanja glede na vrsto igralčeve akcije v igri dodeljuje ustrezno številčno vrednost točkovnih enot (Bergant 2011: 32).

Točke ne nastopajo v vlogi vrednotenja znanja, ampak kot sredstvo za merjenje in napredovanje (Raczkowski 2013: 3). Lahko jih pridobivamo z urjenjem sposobnosti (npr. večkratno reševanje enakega izziva), sodelovanjem v skupnosti ali s kombinacijo različnih dejavnosti znotraj igre (zbiranje kartic, kovancev, reševanje posebnih/skritih izzivov). Točke se lahko nadalje uporabijo za ustvarjanje lestvice ali se pretvorijo v drugo obliko, oboje z namenom večje motivacije in angažiranosti uporabnika. Ena od takšnih oblik pretvarjanja točk so priponke oz. značke. Te se pojavljajo v virtualnih oblikah kot nagrada za osvojen dosežek oz. premagan izziv. Značke imajo znotraj igre svoje posebno mesto, saj si lahko uporabnik ogleda že prislužene značke in tiste, ki jih še nima, skupaj z opisom načina, kako jih prislužiti (Bergant 2011: 33).

Raczkowski (2014) izpostavlja, da vloge točk v računalniških igrah ne smemo preprosto prenesti na področje igrifikacije. Računalniške igre v ospredje postavljajo napredovanje in dosežke, medtem ko je igrifikacija pristop k obravnavi učne vsebine.

Podobno ugotavlja Nicholson (2014: 289, 290) v svojem prispevku *Exploring the Endgame of Gamification*. Izhaja iz dejstva, da v igrah točke usmerjajo igralčeva dejanja. Uspešno opravljena akcija je nagrajena, v nasprotnem primeru sledi kazen. Ker igrifikacija temelji na igri, prevzamejo točke vlogo usmerjanja tudi v igrificiranih vsebinah. Nicholson se zaveda, da zbiranje točk čez čas postane dolgočasno, posledično upade tudi motivacija udeležencev, zato zagovarja uporabo elementov igrifikacije, ki spodbujajo notranjo motivacijo.

Točkovanje igrificirane vsebine moramo načrtovati enako skrbno kot točkovanje preverjanja in ocenjevanja znanja. Scheider in sodelavci (2015) v prispevku *Score design for meaningful gamification* na modelu razložijo faze izdelave sistema točkovanja za uvrščanje na lestvice. Izboru ciljev in njihovemu razvrščanju po pomembnosti sledi dodeljevanje točk. Točke nato predstavljajo osnovo za uvrščanje na lestvice.

Glede na zasledovane cilje lahko oblikujemo več tipov lestvic, od posameznega tipa pa je odvisno, koliko uporabnih informacij bo nekdo razbral.

2.2 Vloga točkovanja v e-okolju *Slovenščina na dlani*

Ena od prednosti učnega e-okolja *Slovenščina na dlani* je avtomatiziranost. To pomeni, da učno e-okolje učenca vodi skozi vaje in daje povratne informacije o njegovi uspešnosti. Individualizacija se kaže v avtomatskem prilagajanju vsebine, količini in zahtevnosti vaj vsakemu posameznemu uporabniku, odvisno od rezultatov o njegovi uspešnosti pri posameznih vsebinah (Verdonik idr. 2020: 102). Zbrani podatki so prikazani v obliki grafov ali diagramov in omogočajo boljši pregled nad napredkom (prim. sliko 1).



Slika 1: Grafični prikaz dosežkov

Vir: Slovenščina na dlani

Uporabniki lahko e-okolje uporabljajo individualno ali se povežejo v sodelovalne ali tekmovalne skupine. Z zbiranjem točk se oblikujejo lestvice in osvajajo dosežki znotraj e-okolja, z nekoliko več kreativnosti pri snovanju pouka pa jih lahko prenesemo neposredno v delo v razredu.

5 Zahtevnostna stopnja besedila kot podlaga za oblikovanje točkovanja

Izbrana besedila v okolju *Slovenščina na dlani* so razvrščena v tri zahtevnostne stopnje: osnovna, srednja in zahtevna. Stopnja zahtevnosti posameznega besedila je rezultat štirih parametrov: stopnje zahtevnosti besedilne skupine, tematike, tipa naloge in zasledovanega cilja. Stopnje zahtevnosti vseh parametrov smo predhodno določili v scenariju.

Tabeli 1 in 2 prikazujeta smernice za določanje stopnje zahtevnosti besedila in vaje oz. naloge.

Tabela 1: Določanje stopnje zahtevnosti besedila na podlagi zahtevnosti besedilne skupine (BS) in tematike

| Zahtevnost BS | Zahtevnost tematike | Zahtevnost besedila |
|---------------|---------------------|---------------------|
| Osnovna | Osnovna | Osnovna |
| Osnovna | Srednja | Osnovna |
| Osnovna | Zahtevna | Srednja |
| Srednja | Osnovna | Osnovna |
| Srednja | Srednja | Srednja |
| Srednja | Zahtevna | Zahtevna |
| Zahtevna | Osnovna | Srednja |
| Zahtevna | Srednja | Srednja |
| Zahtevna | Zahtevna | Zahtevna |

Vir: Slovenščina na dlani

Tabela 2: Določanje stopnje zahtevnosti naloge na podlagi zahtevnosti tipa naloge in cilja

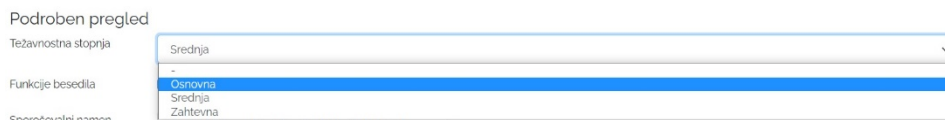
| Zahtevnost tipa naloge | Zahtevnost cilja | Zahtevnost naloge |
|------------------------|------------------|-------------------|
| Osnovna | Osnovna | Osnovna |
| Osnovna | Srednja | Osnovna |
| Osnovna | Zahtevna | Srednja |
| Srednja | Osnovna | Osnovna |
| Srednja | Srednja | Srednja |
| Srednja | Zahtevna | Srednja |
| Zahtevna | Osnovna | Srednja |
| Zahtevna | Srednja | Zahtevna |
| Zahtevna | Zahtevna | Zahtevna |

Vir: Slovenščina na dlani

Primer 1: Kadar sta stopnji zahtevnosti besedilne skupine in tematike enaki, določanje stopnje zahtevnosti besedila ne predstavlja posebne težave.

Primer 2: Besedilo, ki sodi v srednje zahtevno besedilno skupino z zahtevno tematiko, uvrstimo med zahtevna besedila.

Na enak način se držimo smernic pri izbiri težavnostne stopnje naloge, ki jo določata tip naloge in cilj. Stopnjo zahtevnosti dokončno določimo po sestavljanju vaj in nalog za posamezno besedilo in jo ročno nastavimo v vmesniku.



Slika 2: Nastavljanje stopnje zahtevnosti v vmesniku

Vir: Slovenščina na dlani

Stopnja zahtevnosti besedila določa najvišje možno število točk pri posamezni vaji/nalogi. Pri besedilu osnovne stopnje je vsaka pravilno rešena vaja vredna 10 točk, na srednji stopnji 20 točk in na zahtevni stopnji 30 točk. Tak način točkovanja ne velja za dve izjemi; to sta naloga urejanja v smiselno zaporedje in tvorjenje besedila.

Naloga urejanja v smiselno zaporedje, pri kateri mora uporabnik med seboj pomešane povedi razvrstiti v smiselno zaporedje, se je izkazala kot enostavna naloga na vseh stopnjah, zato je zmeraj vredna 10 točk. Tvorjenje besedila od učenca zahteva določeno stopnjo angažiranosti, znanja, spretnosti in domišljije, zato je naloga, ne glede na stopnjo zahtevnosti besedila, ovrednotena z višjim skupnim številom točk.

4 Način točkovanja vaj in nalog v e-okolju *Slovenščina na dlani*

V projektni skupini si prizadevamo ustvariti čim bolj avtomatizirano e-okolje, ne pa tudi avtomatiziranih uporabnikov. Uporabnik besedilo obravnava s pomočjo raznolikih tipov nalog, zato se je že takoj pokazala potreba po delnem točkovanju. Pri načrtovanju načina točkovanja smo se držali vodila, da točkovanje ne zahteva večjih programerskih posegov v delovanje e-okolja.

Način točkovanja je enoznačen za naloge dopolnjevanja, izbirnega in alternativnega tipa. Uporabnik dobi 10, 20 ali 30 točk za pravilno rešitev in se premakne k naslednji nalogi.

Kompleksnejše naloge zahtevajo več pravih rešitev. Namen vaj in nalog je, da uporabnik:

- med množico besed izbere ključne besede, ki se nanašajo na besedilo,
- razvrsti povedi odlomka v smiselno zaporedje,
- poišče pare kohezivnih sredstev,
- med ponujenimi trditvami izbere več pravih/napačnih in
- tvori besedilo.

Te naloge točkujemo delno; to pomeni, da vsaka pravilna rešitev znotraj posamezne naloge prinese delež skupnega števila točk. Delno točkovanje je natančneje predstavljeno na že izpostavljenih nalogah: naloga razvrščanja v smiselno zaporedje in tvorjenje besedila.

Pri nalogi razvrščanja v pravilno zaporedje je možno skupno doseči 10 točk na vseh stopnjah zahtevnosti izhodiščnega besedila. Naloga je enotno oblikovana in vsebuje krajši del izhodiščnega besedila. Odlomek sestavlja pet vsebinsko povezanih povedi, ki se prikažejo v pomešanem vrstnem redu. Vsaka pravilno razvrščena poved se točkuje z dvema točkama. Razpon doseženih točk se giblje med 0 in 10. Na enak način so točkovani tudi drugi tipi nalog, ki zahtevajo več pravih rešitev.

Naloga je vzorčen primer, kako se lahko nek element e-okolja spreminja skozi proces nastanka. Preden smo se lotili točkovanja, nismo posvečali pretirane pozornosti obsegu izbranega odlomka. Šele s točkovanjem se je pokazala nujnost enotnega oblikovanja naloge.

Naloga za tvorjenje besedila je na voljo samo v učiteljskem uporabniškem okolju; uporabnik pri individualni uporabi ne more dostopati do nje, saj e-okolje ne omogoča strojnega pregleda izdelka. Uporabnik besedilo zapisuje v urejevalniku, ki omogoča ustrezno oblikovanje besedila iz besedilne skupine s stalno obliko (pritožba, novica, vabilo ipd.). Končni izdelek namesto sistema vrednoti učitelj na osnovi vnaprej pripravljene točkovnika s kriteriji. Učitelj besedilo pregleda, točkuje in v sistem ročno vnese doseženo število točk. Na tak način hkrati zmanjšamo možnost preslikave besedil s spleta.

5 Točke kot igrifikacijski element v e-okolju *Slovenščina na dlani*

V želji, da bi bilo e-okolje *Slovenščina na dlani* tako privlačno, da bi ga uporabniki uporabljali samoiniciativno, je opremljeno tudi z nekaterimi elementi igrifikacije. Ideja o tem, kako učence privabiti k delu z besedili, da bo reševanje obenem zanimivo in učinkovito, je prišla spontano z oblikovanjem točkovanja. Uporabnik z reševanjem vaj in nalog zbira točke in z njimi osvaja priponke.

Sprejet je bil predlog, da učencu pustimo avtonomijo pri izbiri besedila in ga pri tem ne omejujemo z besedilnimi skupinami ali stopnjami zahtevnosti. Kljub temu tak način potrebuje sistem za priznavanje doseženih točk, delo z besedili pa mora na posreden način zagotoviti pridobivanje znanja oz. vadenje. Tako smo določili najnižje število nalog pri posameznem besedilu, ki jih mora uporabnik opraviti, da se mu priznajo dosežene točke. Na osnovni ravni potrebuje 15 nalog, na srednji 20 in na zahtevni ravni 25 nalog. Ko reši določeno število nalog, sistem zabeleži število doseženih točk v skupni znesek. Uporabnik lahko nato nadaljuje z reševanjem, lahko pa se loti drugega besedila. Ko s skupnim številom točk doseže mejnik, osvoji priponko. Mejniki so v preizkusni fazi izdelave e-okolja postavljeni na 1500, 5000 in 10500 točk. Dobra plat postavljanja mejnikov na podlagi zbiranja točk je trajnost procesa. Po potrebi lahko dodajamo nove mejnike in njim pripadajoče priponke ter učno e-okolje dlje časa ohranjamo zanimivo.

Število točk za mejnike ni izbrano naključno, ampak je preračunano tako, da uporabnik, ne glede na izbiro stopnje zahtevnosti besedila, v reševanje vloži enak trud. Uporabnik, ki točke zbira samo z reševanjem nalog pri besedilih osnovne stopnje zahtevnosti, jih mora rešiti več. Na tak način pogosteje reši enake naloge, večkrat mora razbrati npr. kraj in čas nastanka besedila, in s tem vadi. Za učenca, ki želi mejnik doseči na zahtevni stopnji, predvidevamo, da se reševanja loteva z določenim predznanjem, torej ne potrebuje toliko vaje, ampak več pridobi z analizo izhodiščnega besedila. Čeprav se sreča z manj besedili, se mora vanje toliko bolj poglobiti.

6 Sklep

Teoretični pregled vloge točkovanja in igrifikacije v izobraževanju predstavlja temelj za oblikovanje točkovanja vaj in nalog na področju besedil v učnem e-okolju *Slovenščina na dlani*. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z igrifikacijo, poudarjajo pomen spodbujanja notranje motivacije, a smo se v projektni skupini za besedila odločili za uporabo preverjenega sistema točkovanja in nagrajevanja, pri čemer predpostavljamo uporabo e-okolja v šolskem sistemu in pričakujemo inovativne ideje učiteljev, ki bodo e-okolje približale konceptu t. i. smiselne igrifikacije.

Točkovanje igra pomembno vlogo, zato smo mu namenili veliko časa in pozornosti. Znotraj delovne skupine za področje besedil smo se na podlagi splošnih napotkov za oblikovanje točkovnikov odločili za delno točkovanje vaj in nalog, saj je sklop besedil v primerjavi s slovnico ali pravopisom sestavljen iz več kompleksnih tipov nalog. Uspelo nam je ustvariti sistem točkovanja, ki bo prinašal uporabno povratno informacijo učiteljem in uporabnikom ter omogočal avtomatizacijo učnega e-okolja. Dokončno oblikovan točkovnik za vrednotenje znanja uporabnikov smo razširili še na področje igrifikacije. Tako bo vztrajno pridobivanje točk poplačano z zanimivimi značkami in poglobljenim znanjem.

Silovit razvoj področja igrifikacije v zadnjem desetletju odpira nove možnosti za nadgradnjo e-okolja *Slovenščina na dlani*. Ostaja veliko prostora za izboljšave na področju dinamike (povezovanje vaj in nalog v celoto ali zgodbo, več prostora za sodelovanje in medosebne odnose), s katero lahko e-okolje naredimo učinkovitejše in ga še bolj približamo končnim uporabnikom.

Literatura

- Andrej BERGANT, 2011: *Igrifikacija kot evolucija optimalne uporabniške izkušnje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Valentin BUCIK, 2003: Kako natančno in objektivno je mogoče preverjati znanje materinščine? *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij*. Ur. Milena Ivšek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 119–128.
- Iulian FURDU, Cosmin TOMOZEI in Utku Köse, 2017: Pros and Cons Gamification and Gaming in Classroom. *BRAIN* 8/2, 56–62. Dostop 28. 7. 2021 na <https://arxiv.org/abs/1708.09337>
- Biyun HUANG in Khe Foon HEW, 2015: *Do points, badges and leaderboard increase learning and activity: A quasi-experiment on the effects of gamification*. Proceedings of the 23rd International Conference on Computers in Education. Kitajska: Asia-Pacific Society for Computers in Education. 275–280.
- Igrifikacija: strokovna podlaga*. Maribor: Didakt.UM, 2020. Dostop 23. 7. 2021 na https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Igrifikacija_januar2020_final.pdf
- Gabriela KIRYAKOVA, Nadezhda ANGELOVA in Lina YORDANOVA, 2014: Gamification in Education. *9th International Balkan Education and Science Conference*. Dostop 16. 7. 2021 na https://www.researchgate.net/publication/320234774_GAMIFICATION_IN_EDUCATION
- Mihaela KOLETNIK in Alenka VALH LOPERT, 2019: Tipologija nalog v aktualnih e-okoljih za slovenščino v srednjih šolah. *Slovenščina na dlani* 2. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 27–37. Dostop 16. 7. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Mira KRAJNC IVIČ in Ines VORŠIČ, 2019: Razvijanje funkcionalne pismenosti prek besedil zbirke BERTA. *Slovenščina na dlani* 2. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 57–68. Dostop 19. 4. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Mira KRAJNC IVIČ in Ines VORŠIČ, 2021: Primeri nalog in vaj ob besedilni skupini novica zbirke P-BERTA. *Slovenščina na dlani* 3. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 86–106. Dostop 19. 4. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Alenka KRAPEŽ in Vladislav RAJKOVIČ, 2005: Računalniško podprto preverjanje in ocenjevanje znanja. *Organizacija* 38/8, 417–424.
- Robert J. MARZANO in Tammy HEFLEBOWER, 2011: Grades That Show What Students Know. *Educational Leadership* 69/3, 34–39.
- Siti N. M. MOHAMAD, Nur S. S. SAZALI in Mohd A. M. SALEH, 2018: Gamification Approach in Education to Increase Learning Engagement. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences* 4/1, 22–23. Dostop 16. 7. 2021 na <https://kkpublications.com/wp-content/uploads/2018/09/ijhss.4.10003-1.pdf>
- Napotki za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2005. Dostop 13. 5. 2021 na https://www.ric.si/mma/Napotki_za_pripravo_preizkusov_NPZ_popravki_DK250106.pdf/2006070611534321/
- Scott NICHOLSON, 2012: *A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification*. Games+Learning+Society 8.0. Dostop 16. 7. 2021 na <https://scottnicholson.com/pubs/endgamepreprint.pdf>
- Scott NICHOLSON, 2014: Exploring the endgame of gamification. *Rethinking Gamification*. Ur. Mathias Fuchs idr. Lüneburg: Centre for Digital Cultures. 289–303.
- Felix RACZKOWSKI, 2014: Making Points the Point: Towards a History of Ideas of Gamification. *Rethinking Gamification*. Ur. Mathias Fuchs idr. Lüneburg: Centre for Digital Cultures. 141–160.
- Simon SCHEIDER idr., 2015: *Score Design for Meaningful Gamification*. Prispevek na konferenci CHI'15. Dostop 16. 7. 2021 na https://www.researchgate.net/publication/272676145_Score_design_for_meaningful_gamification
- Polonca ŠEK MERTÜK, 2019: Predlogi učiteljev za obravnavo vsebin v e-okolju. *Slovenščina na dlani* 2. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 9–14. Dostop 16. 7. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>

-
- Meng TAN in Khe Foon HEW, 2016: Incorporating meaningful gamification in a blended learning research methods class: Examining student learning, engagement, and affective outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology* 32/5, 19–34.
- Lynette TAN YUEN LING, 2018: Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning* 22/2, 141–155.
- Darinka VERDONIK idr., 2020: Uporaba jezikovnotehnoloških virov in postopkov pri razvoju učnega e-okolja Slovenščina na dlani. *Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika (Zbornik konference: 24.–25. september 2020, Ljubljana, Slovenija)*. 101–108. Dostop 22. 5. 2021 na http://nl.ijs.si/jtdh20/pdf/JT-DH_2020_Verdonik-et-al_Uporaba-jezikovnotehnoloskihvirov-in-postopkov-pri-razvoju-ucnega-e-okolja-Slovenscina-na-dlani.pdf

VPLIV INFORMATIVNE LITERATURE V IZBRANIH ELEKTRONSKIH VIRIH NA RAZVOJ GRADNIKOV BRALNE PISMENOSTI

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} IN SIMONA PULKO¹

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: dragica.haramija@um.si, simona.pulko@um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: dragica.haramija@um.si

Povzetek V prispevku je preverjeno, kako informativna literatura v izbranih elektronskih virih (i-učbenik, učno e-okolje, spletna stran) vpliva na razvoj bralne pismenosti, tj. na zmožnost razumevanja in kritičnega vrednotenja informacij. Izbran je bil primer predstavitve osebe kot informativnega besedila v i-učbeniku za slovenščino v 9. razredu OŠ, i-učbeniku za slovenščino v 1. letniku gimnazij, v učnem e-okolju *Slovenščina na dlani* ter na izbranih spletnih straneh. Bralno pismenost določa sedem gradnikov, a so bili za namen raziskave preverjeni trije: razumevanje koncepta bralnega gradiva, razumevanje besedil in kritično branje. Med izbranimi gradivi po zasnovi izstopa učno e-okolje, pri katerem pride še posebej do izraza t. i. izbirni način branja.

Ključne besede:

bralna
pismenost,
učna
gradiva
za slovenščino,
didaktika
jezika in
književnosti,
informativna
mladinska
književnost,
učno
e-okolje

THE INFLUENCE OF INFORMATIVE LITERATURE IN SELECTED ELECTRONIC SOURCES ON THE DEVELOPMENT OF COMPONENTS OF READING LITERACY

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} IN SIMONA PULKO¹

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia.

E-mail: dragica.haramija@um.si, simona.pulko@um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia.

E-mail: dragica.haramija@um.si

Abstract The paper examines how informative literature in selected electronic sources (i-textbook, e-learning environment, website) influences the development of reading literacy, i.e., the ability to understand and critically evaluate information. An example of presenting a person as a type of informative text in an i-textbook for Slovene in the 9th grade of primary schools, in an i-textbook for Slovene in the 1st year of grammar schools, in the e-learning environment “*Slovene in the Palm of your Hand*”, and on selected websites was chosen. Reading literacy is defined by seven components of reading literacy, three of which were tested for the purpose of the research: comprehending the concept of reading material, text understanding, and critical reading. Among the selected materials, the e-learning environment stands out by its design, in which the term optional reading mode is especially useful.

Keywords:

reading
literacy,
i-learning
materials,
didactics of
language and
literature,
informative
youth
literature,
e-learning
environment

1 Uvod¹

V prispevku smo povezali spoznanja dveh projektov, *Slovenščina na dlani* in OBJEM, s spoznanji stroke o učnih e-okoljih, in sicer pri učnem predmetu slovenščina. Najprej je opredeljena bralna pismenost, kakor jo definira *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030* (2019), predstavljeni so gradniki bralne pismenosti, ki se intenzivno razvijajo v času izobraževanja (od vrta do konca srednje šole), oboje pa je povezano z učenjem slovenščine v e-okolju.

Bralna pismenost je v *Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti 2019–2030* definirana kot:

stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje). Zato je temelj vseh drugih pismenosti² in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi. (*Nacionalna strategija* 2019: 3)

Bralna pismenost se torej razvija vse človekovo življenje, zlasti intenzivno v času izobraževanja, pri čemer se v osnovno- in srednješolskem prostoru navezuje na vse predmete oz. vsa strokovna področja, ki so umeščena v osnovno- in srednješolske kurikule. V projektu OBJEM³ so bili razviti gradniki bralne pismenosti, ki imajo 7 skupnih izhodišč: (1) Vsi gradniki se razvijajo v povezavi s cilji in z vsebinami pri vseh predmetih/področjih. (2) Vsak gradnik se razvija kot del celote. (3) Izhodišče za razvijanje gradnikov so besedila (pisna, govornjena, avdio, video ...) vseh predmetov/področij. Vrsta in zahtevnost besedil se po vertikali stopnjujeta z obsegom vsebine, njeno abstraktnostjo (tudi v povezavi s terminologijo) in poglobljenostjo ter jezikovno zahtevnostjo. (4) Integriranost – gradnik, ki je usvojen v nekem obdobju, se razvija tudi v kasnejših obdobjih, čeprav ni izrecno zapisano.

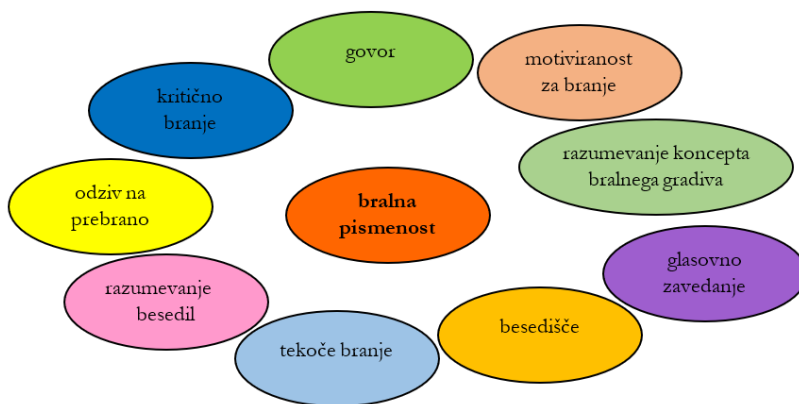
¹ Prispevek je nastal v okviru projekta *Slovenščina na dlani* (JR-ESS-PROŽNE OBLIKE UČENJA), ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

² Bralna pismenost je ena od sestavin pismenosti, ki poleg branja vključuje tudi poslušanje, govorjenje in pisanje. Ker gre za strategijo bralne pismenosti, se v njej osredinjamo na bralno aktivnost, pisanje pa omenjamo v povezavi z odzivom na prebrano.

³ Nosilec projekta OBJEM (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli) je Zavod RS za šolstvo (trajanje projekta od 2017 do junija 2022).

(5) Gradnike razvijamo sistematično: načrtno in premišljeno v celotnem izvedbenem kurikulumu in pri pouku vseh predmetov. (6) Pri razvijanju gradnikov se upoštevajo razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti vsakega otroka/učenca/dijaka. (7) Gradniki se razvijajo procesno, skozi daljše obdobje, zato je opis pričakovanega dosežka zapisan ob koncu obdobja (*Gradniki bralne pismenosti* 2020: 6).

V monografiji *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (2020) so podane utemeljitve posameznega gradnika (prim. sliko 1), pri čemer je bila izhodišče bralna pismenost v navezavi z vsemi področji dejavnosti v vrtcu oz. s predmeti v OŠ in SŠ.



Slika 1: Gradniki bralne pismenosti

Vir: Haramija 2020: 1

2 Metodologija

V izhodišču so upoštevane štiri vrste omejitev: (1) gradivna omejitev: gradiva smo iskali v e-okolju; (2) starostna omejitev: iskali, analizirali in vrednotili smo besedila, ki so primerna za branje v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju VIO) in v srednji šoli; (3) omejitev na strokovno področje: gradiva se navezujejo na predmet slovenščina; (4) omejitev na gradnike: osredinjamo se na tri gradnike, in sicer razumevanje koncepta bralnega gradiva, razumevanje besedil in kritično branje.

3 Značilnosti učnih e-okolij in e-okolja *Slovenščina na dlani*

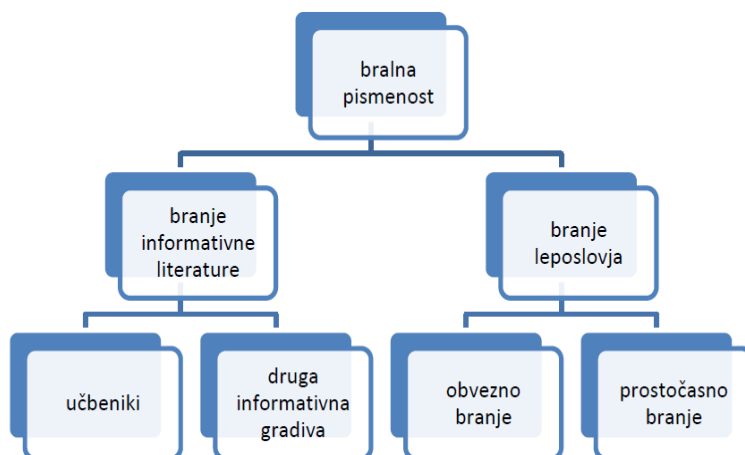
Spretni uporabniki in uporabnice spleta, ki se znajo učiti iz spletnih besedil, vedo, da informacije, ki jih iščejo, niso zmeraj vidne (kot so vidne v tiskanem besedilu). To, kar učenec, učenka išče, je po navadi skrito za več plastmi povezav, vdelenih povezav, pojavnih oken ... Informacija postane vidna šele s klikom na pravo povezavo, pogosto pa postane vidna šele po kliku na ustrezno ikono, kar pomeni, da je iskanje večplastno, večslojno. Da bi se učeči se, učeča se lahko učil s pomočjo tako strukturiranega besedila, potrebuje zmožnost reševanja problemov s pomočjo t. i. mnogoslojnega inferenčnega sklepanja, zmožnost napovedovanja in presojanja, ali je bila izbrana možnost relevantna ali povsem nerelevantna. Odprti informacijski prostor zahteva inferenčno sklepanje onkraj tega, kar zaznavajo oči učečih se. Razumevanje besedil na spletu od učečih se zahteva hitro orientacijo v novem tridimenzionalnem prostoru, ki se razteza onkraj tistega, kar je mogoče zaznati le s čuti. To pa pomeni, da mnogoslojno inferenčno sklepanje od učečih se zahteva veliko večjo količino hipotetičnega mišljenja kot branje in učenje iz klasičnega linearnega vira (Kordigel Aberšek 2020: 191).

Sestavo zmožnosti učenja s spleta, ki jo lahko razumemo kot analogijo funkcionalni pismenosti v e-okolju, J. D. Leu (Leu idr. 2008, 2014, 2015, povz. po Kordigel Aberšek 2020) opisuje kot zelo zapleteno zmožnost, ki je sestavljena iz naslednjih strukturnih elementov: zmožnosti razumevanja in tvorjenja vprašanj, zmožnosti lociranja informacij, zmožnosti kritičnega vrednotenja informacij, zmožnosti povezovanja informacij in zmožnosti komuniciranja o novem znanju. Vse to lahko povežemo tudi z gradniki bralne pismenosti.

Ob branju informativne literature so pomembni različni gradniki bralne pismenosti, zlasti motiviranost za branje in besedišče (oz. besedni zaklad). Ne glede na medij, v katerem učenke in učenci, dijakinje in dijaki izvajajo vse štiri dejavnosti bralne pismenosti, je motivacija za branje eno ključnih izhodišč razvoja bralne pismenosti. Ker obravnavamo gradiva, primerna za 3. VIO in srednjo šolo, je pomembno zavedanje, da naj bi imeli učenci in učenke ter dijaki in dijakinje že razvito notranjo motivacijo, pri čemer sta zunanja in notranja motivacija le dve skrajnosti, med njima pa se nahajajo različne stopnje ponotranjenja bralne motivacije: »Intrinzična bralna motivacija se po tej teoriji nanaša na tiste bralne dejavnosti, ki so nagrajujoče same

po sebi – motivacija za opravljanje teh dejavnosti torej ni odvisna od zunanjih vzpodbud« (Bošnjak in Košir 2020: 67).

Pri razumevanju koncepta bralnega gradiva je pomembno zavedanje o različnih načinih branja glede na namen in posledično vrsto bralnih gradiv. Besedila pri pouku načeloma delimo v dve veliki skupini glede na usmerjenost mladega bralca, in sicer na branje umetnostnih besedil oz. leposlovja in branje neumetnostnih oz. informativnih gradiv. V zadnjih letih se pojavlja vedno več hibridnih besedil, ki so leposlovno-informativna ali informativno-leposlovna, ta pa so za spodbujanje branja pri različnih predmetih zelo pomembna (prim. sliko 2).



Slika 2: Razvrstitev tiskanih in elektronskih bralnih gradiv

Vir: Haramija, Ivanuš Grmek 2020

Informativno-literarna besedila imajo v ospredju informacije, pisana so esejistično; zaradi njihovega načina ubeseditve torej ne sodijo v skupino (čistih) informativnih besedil. Pri tovrstnih besedilih je opaziti tri homogene skupine: v ospredju je oseba, v ospredju je dogodek ali pojav, v ospredju je razlaga nekega pojma.

Ne glede na medij je pomembno zavedanje, da so načeloma vsa sodobna bralna gradiva (tudi leposlovna), zlasti pa informativna učna gradiva (učbeniki, delovni zvezki, enciklopedije, monografske publikacije vseh znanstvenih disciplin), multimodalna. Večina gradiv se torej ne izraža več le z jezikovnim kodom sporočanja

(monomodalna pismenost), temveč so za predstavitev snovi uporabljene slike, fotografije, grafi, zemljevidi ipd. Multimodalna pismenost namreč

od bralca zahteva sestavljanje več kodov sporočanja, da bi njihov sumativni pomen razkril celotno delo. Linearno branje poteka od leve proti desni, od zgoraj navzdol, in sicer ne glede na to, ali gre za informativno ali leposlovno bralno gradivo. Izbirno branje načeloma ni linearno, temveč bralec sestavlja parcialne pomene, šele na koncu lahko sestavi celoto. (Haramija in Batič 2020: 83)

Interaktivno učno e-okolje *Slovenščina na dlani*, ki nastaja na Univerzi v Mariboru, ima naslednje značilnosti: je visoko avtomatizirano in za določene sklope omogoča skoraj neomejeno število primerov za posamezne vaje, se samodejno prilagaja potrebam vsakega posameznega uporabnika oz. uporabnice, je interaktivno, saj samodejno in sproti daje informacije o uspešnosti in samodejno usmerja med nalogami ter za motivacijo izkorišča igrifikacijske elemente; navedeno pomeni, da presega zasnovno delovnega zvezka in njegov prenos v elektronsko obliko (Ulčnik idr. 2017).

4 Izbirni način branja in strategije za razumevanje informacij

Linearno branje je torej vnaprej določeno, v slovenščini poteka od leve proti desni in od zgoraj navzdol, besedilo se ne spreminja, bralec ne vpliva na besedilo. Izbirni način branja je bistveno drugačen, saj je, kot ugotavlja Meta Grosman, t. i. večdimenzionalno branje odvisno od bralčeve strategije, njegovega interesa, torej ima bralec pomembno vlogo pri kvaliteti in koherentnosti besedila ter izbere svojo pot do cilja (Grosman 2011: 33–37).

Izbirni način branja je odvisen od več dejavnikov:

- pojavlja se v tiskanih in elektronskih gradivih,
- glede na vrsto gradiva se v izbirnem načinu berejo posebne oblike leposlovja, to so stripi in sodobne slikanice, še bolj pogosto pa je ta način branja uveljavljen v učbenikih in drugih informativnih gradivih, pisanih v poljudnoznanstvenem jeziku,

- v e-okolju so (kot hipertekst) lahko dodane zvočne in vizualne vsebine z različnimi kodi sporočanja.

V učnem e-okolju se bralna pismenost kot temelj vseh pismenosti navezuje na digitalno pismenost. V priročniku *Razvijanje digitalne pismenosti (Developing digital literacies 2014)*⁴ je poudarjenih sedem elementov, ki tvorijo digitalno pismenost:

- medijska pismenost: kritično branje in komunikacija v različnih medijih,
- komunikacija in sodelovanje: vključenost digitalne mreže z namenom raziskovanja in učenja,
- upravljanje identitete in kariere: upravljanje s spletno identiteto in digitalnim slovesom,
- IKT pismenost: sprejemanje, prilagajanje in uporaba digitalnih naprav, aplikacij in storitev,
- učenje učenja: učinkovito učenje v tehnološko bogatih okoljih,
- digitalni študij: sodelovanje v nastajajočih akademskih, profesionalnih in raziskovalnih praksah, ki so odvisne od digitalnih sistemov,
- informacijska pismenost: iskanje, interpretacija, vrednotenje, upravljanje in deljenje informacij.

Trije elementi digitalne pismenosti, IKT, učenje učenja in informacijska pismenost, so za mlade v 3. VIO OŠ in srednješolce izjemnega pomena, a učbeniki za slovenščino teh elementov ne razvijajo.

Digitalna pismenost je potrebna za iskanje, razumevanje in vrednotenje vseh e-gradiv, v izobraževalnem prostoru so to i-učbeniki. Za slovenščino so bili doslej izdani trije, in sicer za 8. in 9. razred OŠ ter 1. letnik gimnazij.

Izdelani so bili kriteriji za presojo tovrstnih gradiv (prim. tabelo 1).

⁴ JISC (Joint Information Systems Committee) je javna služba, ki v Veliki Britaniji skrbi za digitalno pismenost, med drugim so izdali tudi navedeni priročnik.

Tabela 1: Vidiki za presojanje gradiva

Vir: Suban, Sambolić Beganović (2015)

| Vidik | Prisotnost vidika | | | Kako se vidik izraža? | Kakšne so didaktične vrednosti vidika? Kako bi ga vključili v pouk (namen, faza, oblika dela)? | Kaj bi dodali ali spremenili/izboljšali? |
|---|-------------------|-------|----|-----------------------|--|--|
| | da | delno | ne | | | |
| Večpredstavnostni elementi (dinamična slika, simulacije, video, zvok, drugo) | | | | | | |
| Možnosti upravljanja z večpredstavnostnimi elementi (zvezno/diskretno (npr. drsniki)/ni mogoče upravljati/drugo) | | | | | | |
| Interaktivni elementi (splet, simulacija, naloga, problem, didaktična igra, drugo) | | | | | | |
| Aktivnosti učenca (v kolikšni meri vsebine vzpodbujajo učenčevo aktivnost, ali je podana vzpodbuda tudi za konkretno dejavnost učenca?) | | | | | | |
| Primernost vsebine za samostojno delo učenca | | | | | | |

Suban in Sambolić Beganović (2015, povz. po Carr 2010) glede e-branja opozarjata, da premik s papirja na zaslon ne spremeni zgolj načina brskanja po besedilu, ampak vpliva tudi na stopnjo pozornosti, ki mu jo posvečamo, ter stopnjo poglobljenosti v branje oz. besedilo.

Za i-učbenike, ki so ponujeni za slovenščino, navedeno ne velja, saj gre za osnovni (zaprt) princip prenosa besedila na splet; i-učbeniki torej ne navajajo na brskanje po spletu, iskanje kakovostnih informacij, zastavljanje problemskih vprašanj in iskanje odgovorov nanje.

5 Primeri

Izmed besedil, ki se obravnavajo v izbranih virih in so tudi sestavni del učnih načrtov za 3. VIO OŠ ter gimnazij, smo za analizo v prispevku izbrali:

- opis in oznako osebe v i-učbeniku za 9. razred *Slovenščina 9* (Črešnik idr. 2015) v poglavju *Pokaži mi svojo sliko in povem ti, kdo si*,⁵
- predstavitev osebe v i-učbeniku za 1. letnik gimnazij *Slovenščina 1* (Podvršnik idr. 2015) v poglavju *Predstavitve osebe*, ki vključuje tudi opis življenja osebe,⁶
- opis življenja osebe (učno e-okolje *Slovenščina na dlani*),
- predstavitev osebe (besedilo, najdeno na spletni strani).

Analiza je bila narejena po predstavljenih kriterijih v poglavju 4: prisotnost večpredstavnostnih elementov, prisotnost možnosti upravljanja, prisotnost interaktivnih elementov, aktivnost učečega se, učeče se, primernost za samostojno delo učečega se, učeče se in možnosti razvijanja gradnikov bralne pismenosti.

5.1 Analiza opisa in oznake v i-učbeniku *Slovenščina 9*

Prvi kriterij, ki predvideva prisotnost večpredstavnostnih elementov, kot so npr. dinamična slika, video, zvok, simulacije, je prisoten zgolj v eni nalogi, in sicer učeči se, učeča se avdio posnetek poveže s fotografijo znane osebnosti. Obravnavana vsebina je takšna, da bi pričakovali več nalog, v katerih bi bil prisoten obravnavani kriterij, zlasti dinamična slika in videoposnetek bi lahko predstavljala izhodišče za poglobljeno in avtentično obravnavo.

Drugi kriterij po Suban in Sambolić Beganović (2015) predvideva pristnost možnosti upravljanja. Ta kriterij je v analiziranem i-učbeniku dosledno upoštevan; upravljanje je predvideno z različnimi pristopi predvsem z drsniki, in sicer z drsnimi ikonami *Besedilo, Odgovor* (ko se prikaže odgovor, je ponujena drsna ikona *Skrij*), *Preveri, SSKJ, Počisti, Primer* (pri takšnem tipu naloge je zmeraj ponujen predlog izboljšane

⁵ V poglavju je predstavljena 17-letna Leda Krošel, dijakinja brežiške gimnazije, ki je uspešna športnica (skakalka v višino s palico).

⁶ V poglavju je v besedilu predstavljen 15-letni Jan, dijak prvega letnika gimnazije Ledina. V prvem delu besedila je podan opis osebe, v drugem delu oznaka, v tretjem pa pripoved o osebi.

besedila), *Trditve*, *Preveri* pri nalogah alternativnega tipa omogoča možnost *Počisti*, kar učencu, učenki omogoča večkratno reševanje naloge in popravljanje napačnih odgovorov.

Tretji kriterij predvideva prisotnost interaktivnih elementov, kot so npr. uporaba spleta, simulacije, didaktične igre. Tudi ta kriterij je upoštevan delno, saj učenci se ne navajajo na brskanje po spletu, prav tako jim ne ponujajo spletnih povezav, s pomočjo katerih bi lahko iskali uporabne informacije, lahko pa v to kategorijo umestimo nalogo, pri kateri učeči se rešuje izpolnjevanje (tj. prisotnost didaktične igre).

Aktivnost učečega se, učeče se je četrti kriterij, po katerem je bilo analizirano izbrano poglavje. Ta kriterij je dosledno upoštevan, saj so naloge zasnovane tako, da vzpodbujajo učenca, učenko k aktivnemu delu bodisi z besedilom (opis in oznaka vrstnice) bodisi z zastavljenimi nalogami. V i-učbeniku so prisotni tudi elementi formativnega spremljanja, pri katerih učeči se, učeča se ovrednoti svoje znanje, in sicer s pomočjo kriterijev uspešnosti navede, kako je usvojil/-a cilje obravnavanega poglavja (povzemanje teme, ključnih besed in bistvenih podatkov), bi pa bilo pričakovano, da bi bilo usvojenih ciljev več.

Peti kriterij, primernost za samostojno delo učečega se, učeče se, je dosledno upoštevan, saj so vsebine in naloge zasnovane upoštevajoč ciljno skupino in njihove zmožnosti, pestrost in raznolikost nalog pa deluje motivirajoče in učenca, učenko vzpodbujajo tudi pri samostojnem delu, učenju.

Zadnji kriterij, upoštevan v analizi, je bil možnost razvijanja gradnikov bralne pismenosti (upoštevani so bili trije gradniki: razumevanje koncepta bralnega gradiva, razumevanje besedil in kritično branje). Glede na zasnovo in strukturo nalog v analiziranem poglavju lahko sklenemo, da so vsebine v analiziranem poglavju zastavljene tako, da gradnika razumevanje koncepta bralnega gradiva in razumevanje besedil lahko razvijamo, vsekakor pa razvijanje gradnika kritično branje z uporabo gradiva predvideva dodatno delo učitelja, učiteljice, če želi omenjeni gradnik ustrezno razvijati.

5.2 Analiza opisa in oznake v i-učbeniku *Slovenščina 1*

Opis življenja osebe je v analiziranem i-učbeniku za 1. letnik gimnazij *Slovenščina 1* vezan na poglavje *Predstavitev osebe*.

Večpredstavnostni elementi, kot so npr. dinamična slika, video, zvok, simulacije, so prisotni zgolj v dveh nalogah, in sicer dijak, dijakinja dinamično sliko osebe poveže z opisom osebe, prisoten je tudi primer simulacije priprave Facebook profila. Zagotovo je obravnavana vsebina takšna, da bi pričakovali več nalog, v katerih bi bil prisoten analizirani kriterij, saj bi zlasti elementi dinamične slike ter video- in avdioposnetkov, pa tudi simulacij lahko predstavljali izhodišče za poglobljeno in avtentično obravnavo vsebine.

Možnosti upravljanja so sicer v analiziranem i-učbeniku prisotne, a je nabor različnih možnosti upravljanja v primerjavi z i-učbenikom za 9. razred precej bolj skop; upravljanje je predvideno z uporabo drsnikov, in sicer z drsnima ikonama *Preveri odgovor* (ob prikazu odgovora se ponudi možnost *Skrij*), *Preveri* (pri različnih tipih nalog, ki vsebujejo tovrstno preverjanje pravilnosti odgovora pa se prikažejo ikone *Začni znova*, *Prikaži odgovore*, *Tvoj rezultat je*) kar dijaku, dijakinji omogoča večkratno reševanje naloge in popravljanje napačnih odgovorov oz. možnost izbire vpogleda v pravilne odgovore, če mu, ji naloga predstavlja preveč težav.

Kriterij, ki predvideva prisotnost interaktivnih elementov, kot so npr. uporaba spleta, simulacije, didaktične igre, je upoštevan delno, saj učečih se ne navaja na brskanje po spletu, prav tako jim ne ponuja spletnih povezav, čeprav tako naloga oblikovanja Facebook profila (in naloge, ki so te izpeljane), kakor tudi naloga prebiranja besedila *Spominčice.si* nagovarjajo k temu, zato zlasti pri slednji preseneča odločitev, da je besedilo s spletne strani vstavljeno v obravnavano poglavje brez povezave na splet.

Aktivnost učečega se, učeče se in primernost za samostojno delo učečega se, učeče se sta kriterija, ki sta v analiziranem poglavju i-učbenika dosledno upoštevana. Naloge so zasnovane tako, da vzpodbujajo dijaka, dijakinjo k aktivnemu delu bodisi z besedilom/-i bodisi z zastavljenimi nalogami, prav tako pa je upoštevana ciljna skupina in njene zmožnosti; ob tem pa pestrost in raznolikost nalog pa deluje

motivirajoče in dijaka, dijakinjo vzpodbuja tudi pri samostojnem delu, učenju; je pa nalog v okviru analiziranega skopa precej manj kot v i-učbeniku *Slovenščina 9*.

Zadnji kriterij, ki je bil v analizi upoštevan, je bila analiza možnosti razvijanja gradnikov bralne pismenosti, pri čemer so bili upoštevani tirje gradniki, to so razumevanje koncepta bralnega gradiva, razumevanje besedil in kritično branje. Glede na zasnovo in strukturo nalog v analiziranem poglavju lahko sklenemo, da so vsebine v analiziranem poglavju zastavljene tako, da gradnika razumevanje koncepta bralnega gradiva in razumevanje besedil lahko razvijamo, vsekakor pa mora učitelj, učiteljica pripraviti dodaten sklop nalog, zlasti če želi obravnavani gradnik kritično branje celovito in premišljeno razvijati, saj analizirani sklop nalog za razvijanje tega gradnika skoraj ne vsebuje.

5.3 Analiza opisa o življenju osebe v učnem e-okolju *Slovenščina na dlani*

Tudi pri analizi opisa življenja osebe v učnem e-okolju *Slovenščina na dlani* so bili upoštevani kriteriji, predstavljeni v poglavju 4.

Prvi kriterij, ki predvideva prisotnost večpredstavnostnih elementov, kot so npr. dinamična slika, video, zvok, simulacije, je v analiziranem sklopu upoštevan. Tudi sicer velja poudariti, da je zasnova v zbirki BERTA oblikovana tako, da je ob reševanju nalog ob robu ves čas ponujena možnost klika na besedilo, kar učečemu se, učeči se omogoča nenehno vračanje k besedilu oziroma vanj brez premikanja naprej in nazaj.

Pristnost možnosti upravljanja je dosledno upoštevana; upravljanje je predvideno z različnimi pristopi predvsem z drsniki, in sicer z drsnimi ikonami *Besedilo*, *Vprašanja* in *Alternative*, kar učencu, učenki omogoča večkratno reševanje naloge, preverjanje in popravljanje napačnih odgovorov.

Tretji kriterij predvideva prisotnost interaktivnih elementov, kot so npr. uporaba spleta, simulacije, didaktične igre. Tudi ta kriterij je dosledno upoštevan, saj učeče se navaja na brskanje po spletu, preverjanje točnosti podatkov (npr. v analiziranem sklopu preverjanje točnosti podatkov o Gledališču ZATO), prav tako pa učeče se navaja na uporabo in brskanje po spletnih priročnikih in slovarjih. Analizirani sklop vsebuje tudi didaktično igro, in sicer rešeto.

Učni sklop vzpodbuja aktivnost učečega se, učeče se, saj so naloge zasnovane tako, da vzpodbujajo učečega se, učečo se k aktivnemu delu bodisi z avtentičnim besedilom (opis življenja Tadeja Toša) bodisi z zastavljenimi nalogami. V e-učnem okolju so ves čas prisotni tudi elementi formativnega spremljanja, pri katerem učeči se, učeča se sproti prejema povratno informacijo o doseženih ciljih, prav tako pa je ta informacija na voljo tudi učitelju, učiteljici.

Tudi primernost za samostojno delo učečega se, učeče se (peti kriterij), je dosledno upoštevan, saj so vsebine in naloge zasnovane upoštevajoč ciljno skupino in njihove zmožnosti, pestrost in raznolikost nalog pa deluje motivirajoče in učečega se, učečo se vzpodbuja tudi k samostojnemu delu, učenju.

Glede na zasnovo in strukturo nalog v analiziranem poglavju lahko sklenemo, da so vsebine v analiziranem poglavju zastavljene tako, da gradnika razumevanje koncepta bralnega gradiva in razumevanje besedil lahko razvijamo, prav tako pa velja poudariti, da je tudi razvijanje gradnika kritično branje namenjeno veliko pozornosti, saj učeči se, učeča uporablja različne bralne vire, preverja točnost podatkov, se odziva na prebrano in gradivo skozi različne naloge tudi presoja, vse to pa so pomembni elementi gradnika kritično branje. Tako lahko sklenemo, da zasnova analiziranega sklopa omogoča razvijanje izbranih gradnikov bralne pismenosti.

5.4 Predstavitev osebe s prostim iskanjem po različnih brskalnikih in platformah

Za namen analize je bil upoštevan iskalni niz: prispevek o znani osebi, Charlie Chaplin. V spletnem brskalniku Google je bilo 5. 4. 2021 mogoče najti 46.300.000 zadetkov; hkrati se izkaže, da najbolj relevantni zadetki niso na prvih mestih. Postopek izločanja oz. iskanja relevantne informacije je odvisen od namena iskanja (torej je treba premisliti, kaj iščemo, kakšno informacijo potrebujemo, kakšen tip besedil iščemo ipd.). Načeloma najprej poiščemo uradno spletno stran, na kateri bi morale biti vse informacije relevantne. V danem primeru uradna spletna stran obstaja (umeščena je šele na 8. mesto za slovensko in angleško Wikipedijo in filmskimi posnetki).⁷

⁷ Prim. <https://www.charliechaplin.com/>.

Iskanje na portalu Cobiss+ je istega dne ponudilo 187 zadetkov, pri čemer po predmetnih oznakah večina zadetkov sodi med predstavitve filmskih zvrsti, žanrov, motivov ter splošnim oznakama film in kinematografija ali film kot industrija. 30 zadetkov se navezuje na biografske in sorodne študije, torej gre za avtobiografije in biografije o Charlieju Chaplinu. Več kot sto gradiv je napisanih v angleščini, 41 v slovenščini (vključno s prevodi). Mogoča je omejitev na jezik izvirnika, letnico izida (oz. zamejeno iskanje med dvema letnicama izidov), vrsto gradiva ipd. Vse to omogoča natančnejše iskanje, kadar je jasno, kateri podatek učeči se potrebuje.

Ob poznavanju principov Boolovega poižvedovanja⁸ nudi tak način najboljše rezultate, zlasti kadar šolajoči se pripravljajo npr. seminarske naloge ali raziskovalne projekte, saj lahko najdejo bistveno več podatkov, kakor jih ponujajo učbeniki, hkrati pa seveda velja tudi obratno: preveč podatkov lahko vodi do napačnih informacij, če uporabnik ali uporabnica ne zna ločevati med kakovostnimi in verodostojnimi ter nekakovostnimi viri.

Primerjava različnih pregledanih gradiv potrjuje dejstvo, da v sodobnosti podatkov ni težko najti, večja težava pa nastopi pri vrednotenju virov in njihovi relevantnosti.

6 Sklep

Analiza in primerjava i-učbenikov ter e-učnega okolja, upoštevajoč kriterije presoje ustreznosti e-gradiv, je pokazala, da so določeni kriteriji v analiziranih i-učbenikih za slovenščino za 9. razred OŠ in 1. letnik gimnazij dosledno upoštevani, to so prisotnost možnosti upravljanja, spodbujanje aktivnosti učečega se, učeče se in primernost za samostojno delo učečega se, učeče se, medtem ko sta kriterija prisotnost večpredstavnostnih elementov in prisotnost interaktivnih elementov upoštevana le delno. Glede na zasnovo in strukturo nalog v analiziranih poglavjih i-učbenikov lahko sklenemo, da so vsebine zastavljene tako, da gradnika razumevanje koncepta bralnega gradiva in razumevanje besedil lahko razvijamo, vsekakor pa razvijanje gradnika kritično branje z uporabo gradiva predvideva dodatno delo učitelja, učiteljice, če želi omenjeni gradnik ustrezno razvijati. Gradiva, pripravljena za učno e-okolje *Slovenščina na dlani*, dobro podpirajo razvijanje multimodalne

⁸ Boolovo poižvedovanje je metoda uporabe iskalnika, ki omogoča kombiniranje besed in stavkov z besedami in, ali, ne, in blizu, skupaj s simboloma + (dodaj) in - (odštevanje), da omejimo rezultate iskanja in zmanjšamo število vrnjenih nepovezanih rezultatov.

pismenosti in razvijanje izbirnega načina branja v kontroliranem e-okolju. Pri tem spodbujajo učenje postopkov iskanja kakovostnih informacij na spletu, in sicer z iskanjem resničnih in preverljivih podatkov, z izbiro kakovostnih ključnih besed in omejevanjem zadetkov. E-okolje omogoča samodejno prilagajanje potrebam vsakega posameznega uporabnika oz. uporabnice in omogoča formativno spremljanje, saj ponuja sprotne informacije o uspešnosti in samodejno usmerja med nalogami ter za motivacijo izkorišča igrifikacijske elemente. Pripravljena gradiva upoštevajo tudi gradnike bralne pismenosti, pri čemer različne težavnostne stopnje omogočajo prilagoditve glede na znanje, spretnosti in zmožnosti uporabnikov in uporabnic. Med najpomembnejšimi gradniki (ob besedišču in razumevanju prebranega in kritičnem branju) je razumevanje koncepta bralnega gradiva, ki vsebuje prvine multimodalnosti. Možnost kombiniranja zaprtega (in kontroliranega) učnega e-okolja v povezavi z uporabo usmerjenega iskanja informacij je lahko koristen doprinos k znanju digitalne pismenosti učee se skupnosti.

Literatura

- Blanka BOŠNJAK in Katja KOŠIR, 2020: Motiviranost za branje. 2. gradnik. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM, Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 59–80.
- Vlasta ČREŠNIK, Mateja JANKOVIČ ČURIČ, Jana JANŠA, Jerneja JELOVČAN KOSELJ, Sanja LEBEN JAZBEC, Tatjana LOTRIČ KOMAC, Katja VIDMAR, Katja ZAMUDA, Tina ŽAGAR PERNAR in Matej ŽIST, 2015: *Slovenščina 9. 1-učbenik za slovenščino v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostop 4. 4. 2021 na <https://eucbeniki.sio.si/slo9/index.html>
- Developing digital literacies*. Dostop 1. 4. 2021 na <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>
Poslovenili Mojca Suban in Amela Sambolić Beganović. Dostop 1. 4. 2021 na <https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/cetrtek-delavnice/Digitalna-in-bralna-pismenost-za-branje.pdf>
- Meta GROSMAN, 2011: Branje umetnostnih besedil za višjo bralno pismenost – rezultati PISA 2009. *Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 25–39
- Dragica HARAMIJA (ur.), 2020: *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM, Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostop 5. 4. 2021 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2020: Razumevanje koncepta bralnega gradiva: 3. gradnik. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba UM; Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 83–105.
- Dragica HARAMIJA in Milena IVANUŠ GRMEK, 2020: Gradniki bralne pismenosti. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba UM, Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 5–28.
- Interaktivno e-okolje Slovenščina na dlani*. Dostop 5. 4. 2021 na <https://ietk.feri.um.si/portfolio/interaktivno-e-okolje-slovenscina-na-dlani/>

- Mira KRAJNC IVIČ, 2020: Obravnava besedil: merila za razlikovanje med besedilno vrsto in besedilnim tipom. *Slavistična revija* 68/1, 55–71.
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, 2020: Zmote o usvajanju funkcionalne pismenosti v e-okolju in nove naloge didaktike slovenščine. *Slavia Centralis* 13/2, 187–201.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti (2019–2030), 2019. Dostop 6. 7. 2021 na <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Klementina PODVRŠNIK, Marijana KLEMENČIČ GLAVICA, Nataša KRALJ in Mateja ČRV SUŽNIK, 2015: *Slovenščina 1. I-učbenik za slovenščino v 1. letniku gimnazij*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostop 4. 4. 2021 na <https://eucbeniki.sio.si/slo1/index.html>
- Slovenščina na dlani. Interaktivno učno e-okolje*. Dostop 4. 4. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/>
- Mojca SUBAN in Amela SAMBOLIČ BEGANOVIČ, 2015: *Vidiki za presojanje gradiva*. Dostop 5. 4. 2021 na <https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/cetrtek-delavnice/Digitalna-in-bralna-pismenost-za-branje.pdf>
- Natalija ULČNIK, Mira KRAJNC IVIČ, Simona PULKO, Polonca ŠEK MERTÜK, Milan, OJSTERŠEK in Darinka VERDONIK, 2017: *Prijavni obrazec projekta Slovenščina na dlani*. Maribor: Univerza v Mariboru.

PRIPOVEDOVANJE NA DALJAVO – IZ TEORIJE V PRAKSO

BARBARA BALOH¹ IN RENATA PADOVAN^{2,3}

¹ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija.

E-pošta: barbara.baloh@pef.upr.si

² Otroški vrtec Elvira Kralj, Trebče, Italija.

E-pošta: rm.paam@gmail.com

³ Večstopenjska šola Opčine, Opčine - Trst, Italija.

E-pošta: rm.paam@gmail.com

Povzetek V času epidemije covida-19 smo razmišljali o didaktičnih pristopih in podpornih strategijah poučevanja na daljavo in jih nekaj tudi oblikovali ter preizkusili. Pri tem je pomembno, da se zavedamo različnih možnosti, prednosti in slabosti rabe IKT v didaktične namene za doseganje kurikularnih ciljev. V prispevku so predstavljeni pristopi in praktični primeri spodbujanja pripovedovalne zmožnosti na daljavo, ki izkoriščajo danosti digitalne dobe. IKT namreč nedvomno predstavlja prožno obliko učenja in poučevanja, ki je odzivno na učenčeve potrebe in njegove močne strani, ki mu ponuja izbiro o načinu, okolju in času učenja z namenom spodbujanja motivacije in vztrajnosti.

Ključne besede:

poučevanje na daljavo, IKT, didaktični pristopi, podporne strategije, pripovedovanje

DEVELOPING THE SKILLS OF NARRATION IN DISTANCE LEARNING – FROM THEORY TO PRACTICE

BARBARA BALOH¹ & RENATA PADOVAN^{2,3}

¹ University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia.
E-mail: barbara.baloh@pef.upr.si

² Kindergarten Elvira Kralj, Trebče, Italy.
E-mail: rm.paam@gmail.com

³ Comprehensive School Opčine, Opčine – Trieste, Italy.
E-mail: rm.paam@gmail.com

Abstract During the Covid-19 epidemic, we discussed didactic approaches and support strategies for distance learning, as well as designing and testing some of them. It is important that future teachers and educators are aware of the various possibilities, advantages and disadvantages of using ICT for didactic purposes to achieve curricular goals. The paper presents various approaches and practical examples of promoting descriptive and narrative abilities in distance learning, exploiting the realities of the digital age. ICT undoubtedly represents a flexible form of learning and teaching that is responsive to the student's needs and strengths, offering the student a choice regarding the method, the environment and the time of learning, and encouraging motivation and perseverance.

Keywords:

distance
learning,
ICT,
didactic
approaches,
support
strategies,
narration
skills

1 Uvod

Otrok je v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju usmerjen predvsem v neposredno življenjsko izkušnjo, ki jo doživlja, kar pogojuje tudi potrebo po neposrednem jezikovnem odzivanju. Jezikov kot sporazumevalnih sredstev pa je v otrokovem življenjskem okolju več: poleg družinskega govora, govora v vrtcu, ki se v registru in govornem položaju razlikujeta, se mu jezik ponuja tudi v sredstvih javnega obveščanja (otroški tisk, radio, televizija, pametni telefon, internet ...), glasbi, sliki, fotografiji, ilustraciji ipd.

Za oblikovanje zmožnosti pripovedovanja sta pomembna tako poslušanje pripovedi kakor tudi pripovedovanje samo. Pomembno pa je tudi to, da otrokom/učencem ponudimo ustrezne didaktične strategije, ob katerih usvojijo večino pripovedovanja in se v pripovedovanju počutijo suvereni. Ko otroci/učenci pripovedujejo, potrebujejo predvsem potrpežljivega in pozornega poslušalca, pa naj bo to njihov sovrstnik ali odrasla oseba. Kadar zgodbo pripovedujemo skupini ljudi, je pomembnejša njena sporazumevalna vloga, kadar pa sami sebi obnavljamo/pripovedujemo neki dogodek, pa miselna vloga pripovedovanja. Sporazumevalna vloga pripovedovanja nam je prirojena, saj se že dojenčki sporazumevajo s starši z različnimi vrstami joka (Engel 2000). Kaj pa miselna vloga pripovedovanja? Ta ni prirojena, ampak jo pridobimo tako, da smo izpostavljeni različnim tipom pripovednih besedil, ki jih sčasoma posvojimo in si na njihovi podlagi ustvarimo svojo lastno pripovedovalno shemo. Zato je prav, da v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, ki sovpadata s ključnim razvojem vseh jezikovnih in govornih zmožnosti in s tem tudi s pripovedovanjem, načrtno ter z usmerjenimi dejavnostmi skrbimo za razvoj otrokove/učenčeve pripovedovalne zmožnosti.

Vsaka zgodba, ki jo otrok/učenec sliši, pove ali zaigra, prispeva h grajenju njegove lastne podobe oziroma samopodobe. Izkušnje, ki si jih zapomnimo (običajno si zapomnimo tiste, ki so za nas pomembnejše in odločujoče), vplivajo na oblikovanje naše osebnosti, saj na podlagi teh oblikujemo osebno zgodovino in predstavo o nas samih (Engel 2000). Otrok/učenec ob pripovedovanju zgodb oblikuje in sestavlja svojo preteklost ter pretekla doživetja, sporoča svoje občutke, izkušnje, ideje, misli in na ta način odkrije svojo osebnost, govorno kompetentnost ter lasten sporazumevalni slog, ponuja vpogled v svoje doživljanje sveta, svoj način

razmišljanja in čustvovanja, zato preučevanje pripovedovanja otrok predstavlja enega bistvenih elementov preučevanja otrokove osebnosti in razvoja nasploh.

Naučiti se pripovedovati je proces usvajanja in vztrajnosti. Vsi bi želeli biti dobri pripovedovalci, vendar je za to potrebno imeti določena znanja, tehnike in strategije. Če želimo postati dobri pripovedovalci, se je potrebno teh znanj, tehnik in strategij naučiti že v otroštvu.

2 Pripovedovanje v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju

Vsakodnevno življenje je polno pripovedi: pričevanj, anekdot, spominov na doživete izkušnje, obnov zgodb ali pravljic, prebranih otrokom. Še bolj pa je pripovedovanje pomembno v pedagoškem kontekstu, saj je močno orodje za prenos vsebin, izmenjavo izkušenj in izražanje lastne identitete.

Zgodbe so pričevalke našega mesta v svetu, našega vedenja v različnih situacijah. Omogočajo nam predstavo o svetu, za katerega sta značilna red in predvidljivost, kar nas pomirja in nam pomaga, da se orientiramo, hkrati pa puščajo odprta vrata nenavadnemu in nepričakovanemu, kar daje življenju okus.

Pripoved se vedno začne na določen način, npr. *nekoč ...*, *včeraj ...*, *pred časom ...*, s predstavitevijo kraja dogajanja in vpeljavo oseb, ki bodo v dogodku sodelovale (zasnova). Začetni dogodek, pa naj si bo enostaven ali zapleten, vedno vodi glavnega junaka do nekega določenega cilja. Pripoved vedno predstavi junaka, ki dosega neki cilj, na poti k cilju pa navadno naleti na ovire ali pa mu kdo pri dosegu cilja pomaga (zaplet z dosego vrha ali tudi več vrhov). Končni razplet je pogosto tudi končna rešitev ali dosežen cilj. Temu sledi zaključek, ki je navadno razsnova dogajanja in ima pogosto tipično obliko (*In živela sta srečno in veselo do konca svojih dni*). Pripovedno besedilo je tako vedno vpeto v določen prostor in čas ter je zaznamovano z dogodki. Odgovarja na pet vprašanj, in sicer: *Kdo?* (osebe); *Kje?* (kraji); *Kdaj?* (čas in trajanje); *Kaj?* (konkretna dejanja); *Zakaj?* *Čemu?* (pripovedujemo o vzrokih za dejanja, junaka vodimo h končnemu cilju). Tem temeljnim petim vprašanjem lahko dodamo še vprašanja *S čim?* in *Kako?*. Navedene elemente vzgojitelj/učitelj z različnimi podpornimi strategijami pred pripovedovanjem ponudi otrokom/učencem, ki na podlagi danih elementov sestavijo lastno pripoved (Baloh 2019: 118).

3 Podporne strategije za razvijanje pripovedovanja

Pred časom je bilo skoraj nepojmljivo, da bi lahko bilo spodbujanje pripovedovanja pomemben ali celo nujen del poučevanja jezika. Hiter družbeni razvoj je povzročil hiter razvoj digitalnih medijev in hkrati vplival na spremembe v vsakdanjem življenju, katerega del je tudi pripovedovanje. Vse to je vplivalo na pospešeno pridobivanje novih kompetenc vzgojiteljev/učiteljev in otrok in pri tem včasih na zapostavljanje starih, kakor tudi na razvoj novih učnih oblik in metod ter podpornih strategij. Kot menita Bratož in Žefran (2014), za opravljanje določene dejavnosti otrok potrebuje vzgojitelja/učitelja, ki ima vse potrebno znanje za izvedbo dejavnosti. S tem znanjem otroka vodi skozi korake, dokler ni otrok sposoben dejavnosti opraviti samostojno. Sprva je prevladovalo mišljenje, da lahko otroka skozi območje bližnjega razvoja vodi samo odrasla oseba, ki je kompetentna na določenem področju, kasneje pa so raziskave pokazale, da otroku lahko nudijo podporo tudi osebe, ki niso eksperti na določenem področju, recimo sovrstniki (Bratož, Žefran 2014). Podporne strategije so, tako Bratož in Žefran (2014), lahko verbalne (te se nanašajo na razvijanje otrokovega jezika), postopkovne (gre za določeno sosledje dejavnosti) in podporne strategije z uporabo različnih pripomočkov (ti so lahko vizualni, tipni ...). Podpora, ki jo nudimo v okviru podpornih strategij, je začasna, moramo jo prilagajati in postopoma odmikati ali jo povsem odmakniti, ko vidimo, da ni več potrebna.

Na področju jezika v vrtcu in šoli, in s tem tudi pripovedovanja, se vse bolj poudarja pomen interaktivnih učnih okolij, ki naj bi bila hkrati izobraževalna, ustvarjalna in zabavna. Pomemben element učnega okolja je tudi učni prostor, ki, kot menita Cencič in Perger Kuščar (2012), naj bi na otroka deloval kot tretji vzgojitelj ali tridimenzionalni učbenik.

Poudarja se medpodročni pristop učenja, kar razumemo kot povezovanje in pretakanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu, ko vzgojitelj posamezno temo obravnava z več zornih kotov, otrok pa jo sprejema z vsemi čutili. Ustvarjalnost in s tem razvoj sporazumevalnih zmožnosti ter razvoj govora lahko spodbujamo na različnih področjih; področje jezikovne vzgoje se na primer lahko podkrepi in poveže z likovnim področjem. Obe kurikularni področji omogočata veliko možnosti za sodelovanje ter povezovanje vsebin. Pri načrtovanju vsebinskih ali drugih povezav je potrebno upoštevati ter uresničevati cilje obeh področij. Kljub prizadevanjem za

večjo učinkovitost medpodročnega povezovanja, je v praksi še vedno zaslediti nejasnosti pri sprejemanju in tvorjenju pripovednih besedil, pri razbiranju vizualnih sporočil ter pri načrtovanju ustvarjalnih likovnih nalog (Baloh 2019, Birsa 2016).

Ena izmed uspešnejših učnih strategij pri jezikovnih dejavnostih v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, in s tem posledično tudi pri pripovedovanju otrok/učencev, je izkustveno učenje, ki temelji na samostojnem iskanju in razmišljanju z lastno aktivnostjo.

Prevladujejo didaktične spodbude in podporne strategije, ki temeljijo na otrokovi izkušnji, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov, stiku z naravo in vključujejo potrebe otrok ter njihovo spoznavno zmožnost.

Da bi spodbujanje vzgojiteljev/učiteljev za oblikovanje pripovedovalne sheme otrok/učencev prispevalo k čim boljšim rezultatom, je pomembno upoštevati komunikacijski in čustveni odnos (želja po tem, da si otrok/učenec želi sodelovati v dejavnosti in je pri tem zadovoljen) med vzgojiteljem/učiteljem in otrokom/učencem. Pomembno je, da je otrok v dejavnost vključen zaradi lastnih domišljij in ustvarjalnih zmožnosti, ki jih izraža z jezikom. Vzgojitelj/učitelj to doseže s premišljenim izborom didaktičnih spodbud, ki (odločilno) vplivajo na otrokovo/učenčevo pripravljenost za pripovedovanje. Didaktična spodbuda mora temeljiti na pripovedovanju, na komunikacijskem modelu učenja jezika in mora potekati med igro.

4 Razvijanje pripovedovanja ob vidni spodbudi

Berger (2016) je mnenja, da je vidno zaznavanje pred besedami. Otrok gleda in prepozna, preden zna govoriti. Vidno zaznavanje, tako Berger (2016: 21), pa je pred besedami še v nekem drugem smislu. Prav vidno zaznavanje nas namreč umesti v svet, ki nas obkroža; razlagamo ga z besedami. Zato so, kot meni Baloh (2019), za razvijanje pripovedovalne sheme otrok/učencev zelo ustrezne vidne spodbude, na katerih se dogaja nekaj nevsakdanjega, nepričakovanega, ki so čustveno močne, ki prikazujejo nekaj več kot le potek te ali one dejavnosti. Sodobni otrok/učenec, ki ga obdaja veliko različnih multimedijskih dražljajev iz okolja, ima večkrat težave s sprejemanjem in tvorjenjem pripovednih besedil, medtem ko ima splošno manj

otrok/učencev težave z razbiranjem vizualnih sporočil. Zato je potrebno pripovedovalne dejavnosti podpreti z vizualnimi spodbudami. Razvijanje pripovedovalne sheme brez vidne spodbude je težje, saj otroci/učenci niso sposobni dolge koncentracije, pa tudi razvojna raven zgodbe kot celote je nižja. Na podlagi vizualne spodbude otrok/učenec v lastno pripoved vnaša več elementov dinamizacije, s katerimi ustvarja zgodbeno napetost.

Kot ugotavljajo Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar (2011), se podobno, kot to velja za branje črk, tudi otrokova sposobnost »branja« knjižnih ilustracij razvija postopoma. Malčki in otroci, ki še ne morejo povedati zgodbe s koherentno strukturo, lahko zaporedje ilustracij, tudi takšnih, v katerih si prikazani dogodki sledijo v zelo logičnem zaporedju, razumejo zgolj kot zaporedje slik in ne kot zaporedje povezanih dogodkov. Tudi v preprostem zaporedju ilustracij pogosto ne prepoznajo glavnega dogodka in zato ločeno opisujejo ilustracije ter osebe na njih, zgodbe pa ne razvijejo okrog glavnega lika.

Področje, ki mu je potrebno pri načrtovanju dejavnosti za spodbujanje pripovedovanja posvetiti posebno pozornost, je prav gotovo pedagoški govor, saj je od poteka in značilnosti sporazumevanja odvisna tudi realizacija ciljev, ki smo si jih v pedagoškem procesu zastavili. Vprašanje in odgovor sta osnovni prvini govornice komunikacije. Od vprašanja je v veliki meri odvisen odgovor. Ker je vzgojitelj/učitelj govorni zglede, je torej pomembno, da zna otroku/učencu postavljati ustrezna vprašanja. To velja tudi za razvijanje otrokovega/učenčevega pripovedovanja, kar pomeni, da ga moramo spodbujati z vprašanji, usmerjenimi v pripovedovanje.

Predlogi, o kateri temi naj otrok/učenec pripoveduje ali pa natančna vprašanja, ki spremljajo pripovedovanje in vodijo/posegajo v temo pripovedi, nespodbudno vplivajo na razvoj otrokove/učenčeve pripovedi in s tem pripovedovalne zmožnosti. Bolje je, če se vzgojitelj/učitelj pri spodbujanju pripovedovanja odloči za odprta, kompleksna vprašanja, ki otroka/učenca spodbujajo pri ustvarjalnem razmišljanju in pripovedovanju.

Kot menijo Giusti, Batini in del Sarto (2007), so dejavnosti učinkovite, če se v njih prepletajo tri različne dimenzije:

- izraznost: ta zadovoljuje potrebo po izražanju čustev, strasti, domišljije,

želja, torej občutij, ki se na podlagi doživetij razvijajo v posameznikovi notranjosti;

- igra: različni načini dela z »materialom«/s »predmeti«, ki so lahko lastno telo, vizualne ali zvočne spodbude, po Piagetu zaznavno-gibalna igra, simbolna igra ali igra s pravili;
- sporazumevanje/komunikacija: uporaba lastnih izraznih zmožnosti za interakcijo z drugimi (odraslimi, sovrstniki), izvirajoč iz odločitev in potreb otroka (ali kot rade rečejo vzgojiteljice iz prakse: »izvirajoč iz otroka«), vendar načrtovano, v določenem kontekstu z določenim ciljem in ne nenačrtovano, prepuščeno odločitvam a priori.

Otroci dosegajo najvišjo raven pripovedovanja zgodbe takrat, ko imajo na voljo več slik, ki jih lahko poljubno kombinirajo. Otroke spodbujajo k pripovedovanju na višjih razvojnih ravneh slikovne predloge, na katerih se dogaja kaj nepričakovanega, nepredvidenega, frustrirajočega in čustveno intenzivnega (Kranjc, Marjanovič Umek in Fekonja 2006)

5 IKT in pripovedovanje

V letu 2020 so se vzgojitelji in učitelji srečali z izzivi, ki so bili prav gotovo drugačni od vseh, ki so jih na svoji karierni poti srečali pred tem. Organizirati so morali pouk na daljavo v času epidemije covid-19. Že pred tem so bili strokovnjaki (Kreuh 2014, Tancig 2016, Spitzer 2016) mnenja, da je v sodobnem času gotovo pomembno, da se otrok/učenec računalniško opismeni in tako izkorišča prednosti IKT, vendar pa je računalniško in informacijsko pismenost potrebno uskladiti z otrokovim/učenčevim kognitivnim razvojem, kar pomeni, da ga v svet IKT ne potisnemo prezgodaj in ga izključno usmerimo v digitalne pripomočke ter s tem okrnimo njegove druge razvojne možnosti. Kot menijo Kastelic, Kmetič, Lazić in Okretič (2021), lahko poučevanje na daljavo predstavlja velik izziv za učence, ki se morajo prilagoditi na nastalo situacijo in se seznaniti z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Nekateri se na to situacijo odzovejo z navdušenjem in imajo veliko željo po obvladovanju tehnologije, drugi pa lahko pristopijo k situaciji s strahom in previdnostjo.

Kot meni S. Tancig (2016), digitalno branje¹ sproža celo vrsto novih dejavnosti, med drugim tudi to, da znamo na ustrezen način uporabljati vire informacij, jih kritično in avtonomno razbrati ter nadzorovati svojo informacijsko izkušnjo in ne obratno. Ugotavlja, da imajo osnovnošolci težave tudi pri priklicu informacije iz gradiva, ki vsebuje veliko slik in animacij kot dopolnilo k osnovnemu besedilu, ker ti dodatni elementi delujejo kot motnje. Učenci so lahko preobremenjeni s količino informacij, njihovo pozornost zmotijo številne animacije in povezave, saj možgani težijo k vedno novim informacijam in se usmerjajo na novosti, kar povzroča, da je bralni proces površinski, ne pa učinkovit in refleksiven. Sposobnost eksekutivnih (izvršilnih) funkcij, ki jih zahteva digitalno branje, kot so delovni spomin, pozornost, odločanje, evalvacija ipd. se, tako Tancig (2016), razvijejo pozneje v življenju in so povezane z dozorevanjem prefrontalnega dela možganov, za katerega vemo, da se razvije pozneje in doseže polni razvoj šele okoli 20. leta starosti.

N. Kreuh (2014) meni, da digitalno branje ni več branje z ekrana, temveč gre za vsebine, ki se prikazujejo in so skrite v tem ekranu. Tudi digitalno pisanje, tako Kreuh (2014), ni več pisanje, ampak je ustvarjanje besedil, ki so drugačna. Teksti niso več teksti iz našega analognega sveta in vsi se prilagajamo na drugačnost. N. Kreuh (2014) opozarja, da nove besedilne vrste in oblike niso več samo besedilne, ampak so večmedijske (taka besedila imenujejo tudi hibridna besedila), kar predstavlja z vidika branja in bralnih strategij veliko spremembo. Branje tovrstnih besedil namreč ni več linearno in, kot meni Kreuh (2014), je to z vidika drugačnih motivacijskih odzivov pomembno.

Čeprav lahko ima digitalno besedilo določene prednosti, tako Tancig (2016), pa je zaradi hitre dostopnosti do dodatnih informacij, slovarjev, diskusij, zaradi velikega števila možnosti in takojšnosti informacij ovira za poglobljeno branje in diskusijo. Pri klasičnih virih, tako Tancig (2016), bralec občuti prostorske in fizične dimenzije knjige/lista, ki omogočajo hitro rokovanje in konstruiranje mentalne predstave besedila (listanje, pregledovanje, preskakovanje, raziskovanje struktur ter sprejemanje različnih čutnih informacij o papirju, na katerem je natisnjeno besedilo). Omejitev na eno samo stran na zaslonu pa otežuje hiter pregled, organizacije strukture in poteka besedila. Za branje po zaslonu so značilni predvsem brskanje in bežno pregledovanje, osredinjanje na ključne besede, enkratno, nelinearno in

¹ Enako velja tudi za pripovedovanje.

selektivno branje (Tancig 2016). Za branje na papirju je značilno globinsko in osredinjeno branje, kar ima za posledico različne učinke oz. dosežke branja.

Kako torej v času pandemije covid-19, ko smo bili opeharjeni za medčloveške socialne stike in pahnjeni pred različne zaslone, izhajajoč iz vseh omenjenih raziskav, ki v prvi vrsti odražajo šibkosti uporabe IKT, organizirati pripovedovanje, ki pa je ena od osnovnih človekovih socializacijskih potreb?

6 Pripovedovanje v večjezičnem in večkulturnem okolju

Poslušanje in pripovedovanje zgodb sta kulturno pogojeni dejavnosti. Tako kot se otrok seznanja z jezikom, ga usvaja oz. se ga uči, tako se seznanja/usvaja/razvija tudi pripovedovalno shemo in s tem tudi lastno/drugo kulturo. Skozi zgodbo, ki je odsev neke kulture, otrok razmišlja o (lastni/drugi) kulturi ter pridobiva in izraža izkušnje v zvezi z njo (Baloh 2018).

Otrok, ki že od rojstva govori jezik vrtca/šole, ki ga/jo obiskuje, razvija pripovedovalno shemo v ciljnem jeziku sočasno ali simultano in s tem usvaja tudi kulturne razsežnosti ciljnega jezika. Tisti pa, ki večjezičnost razvija zaporedno ali sukcesivno, lastno pripovedovalno shemo že razvija v maternem jeziku in sukcesivno ali zaporedno pridobiva pripovedovalno shemo v ciljnem jeziku, z njo pa tudi kulturne razsežnosti ciljnega/drugega jezika. Tako kot pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti moramo otroku ponuditi dovolj časa, da bo razvil pripovedovalno shemo v drugem jeziku. V prvi vrsti je pomembno, da mu tako kot pri seznanjanju z jezikom omogočimo, da usvoji melodijo novega jezika, čim bolj razvije poimenovalno zmožnost, zbira besede, se z njimi igra in jih postavlja v svoj vrednostni sistem.

Besedila, ki jih otrok posluša in pripoveduje v tem obdobju, so preprosta, razumljiva, prijetna, igriva. Dejavnosti potekajo preko igre in vedno z vizualno ter zvočno spodbudo. Predvsem je pomembno, da sta otrok in učitelj/vzgojitelj ves čas v sporočanjski interakciji in da se otroku ponudi čim več priložnosti za govorno nastopanje oz. pripovedovanje (Baloh 2011, Baloh 2015).

Pri otrocih, ki se seznanjajo z novim jezikom oz. se ga učijo, je za celostno pridobivanje vrste novih vedenj in spoznanj pomembno: spoznavanje glasovne podobe drugega/tujega jezika, ugotavljanje pomena drugače zvenečih besed, opazovanje podobnosti v pravilih njihove rabe, ugotavljanje razlik in podobnosti v vedenjskih vzorcih sporočanja, postopno prehajanje k zavestnemu urjenju jezikovnih struktur tujega jezika, primerjanje jezikovne norme obeh jezikov (prvega in tujega) ter urejanje v jezikovni sistem. Temu primerne morajo biti tudi metode, spodbude in tehnike poučevanja, ki vsebujejo predvsem številne igre, rabo in urjenje jezikovnih struktur v sporočanjem kontekstu, spodbujanje tvorbe besedil po vzorcu, dopolnjevanje, razvrščanje in povezovanje jezikovnih struktur ter nebesedni odziv (Brumen 2004).

Četudi je prav med igro lažje vzpostaviti dober komunikacijski odnos, pa igra ni tisti element, ki v otroku vzpodbudi proces usvajanja jezika. Če otroci nimajo možnosti interakcije v jeziku, ki se ga učijo, in za to ni pogojev (odnosnostnih, prostorskih, časovnih, stičnih), se jezika ne bodo naučili (Taeschner 2002).

Ob pripovedovanju zgodb otrok gradi pripovedovalno shemo v drugem/tujem jeziku, za katero smo že navedli, da je kulturno pogojena, pri tem pa v okviru lastne poimenovalne zmožnosti tudi sam pripoveduje v drugem/tujem jeziku.

Spodbudno okolje za pripovedovanje, pa naj bo v enojezičnem ali dvojezičnem okolju, v okviru organiziranega vzgojno-varstvenega in vzgojno-izobraževalnega dela bistveno vpliva na razvoj pripovedovalne sheme posameznega otroka. Če vzgojitelji/učitelji načrtovano in v obliki organiziranih ter usmerjenih dejavnosti spodbujajo pripovedovalno shemo otrok, so tudi pripovedi otrok na višji razvojni ravni (Baloh 2011, Baloh 2015).

Kako v večjezični in večkulturni jezikovni situaciji razvijati pripovedovanje, govorno dejavnost, ki jo v celoti povezujemo z razumevanjem ter izražanjem ne glede na kontekst, v katerem besedilo nastaja, in ki pomeni tvoriti besedila, ki nam govorijo o nečem, kar se v določenem logičnem zaporedju dogaja v času in prostoru?

7 Pripovedovalski atelje – predstavitev primera dobre prakse

V obdobju pandemije covida-19 smo še posebej začutili potrebo po jasnem in zanesljivem razumevanju dejstev, kar bi nas vodilo skozi informacije, s katerimi smo bili preplavljeni in so vplivale na naše vsakodnevne odločitve, začutili smo potrebo po pripovedovanju. Barbara Baloh, strokovnjakinja za didaktiko slovenščine, Eda Birsa, strokovnjakinja za didaktiko likovne umetnosti, Samanta Kobal, dramaturginja in gledališka pedagoginja, ter Renata Padovan, vzgojiteljica z dolgoletnimi izkušnjami, smo se zavedale, kako pomembno je, da lahko otroci skozi pripoved izrazijo svoj svet, svoja čustva, izkušnje, da lahko eksperimentirajo z jezikom in sodelujejo v različnih imaginarnih in resničnih zgodbah, ki so del njihovega spoznavnega sveta, zato smo tudi na daljavo skušale otrokom ponuditi ustrezne spodbude za razvijanje pripovedovanja, ki smo jih preizkušale v okviru pripovedovalskega ateljeja.

Pripovedovalski atelje je obiskovalo devet otrok: pet deklic in štirje dečki, od tega štirje vrčevski otroci in pet osnovnošolskih otrok. Za mešano sestavo skupine smo se odločile tudi zato, ker so vrčevski otroci obiskovali delavnice z brati ali sestrami, torej smo razvijali družinsko pripovedovanje. Ena deklica je bila stara štiri leta, ena deklica in en deček pet let, ena deklica šest let, dva dečka in ena deklica osem let, en deček devet let, najstarejša deklica pa deset let. Šest otrok doma govori slovensko, trije otroci pa izhajajo iz mešanih ali večjezičnih družin (ena deklica govori slovensko in italijansko, ena deklica in en deček govorita slovensko, italijansko in arabsko).

Delavnice pripovedovalskega ateljeja so potekale od januarja do junija 2021. Odvijale so se sinhrono in asinhrono preko videokonferenčnega okolja Zoom, vsakih štirinajst dni. Otroci so pripovedovalske dejavnosti začeli v neposrednem stiku, nato pa so dejavnosti in zgodbe podoživljali in nadaljevali samostojno doma, pri tem pa uporabljali različne umetniške jezike (likovnega, dramskega, glasbenega). Zgodbe so zapisali ali posneli, pri tem pa spoznavali tudi uporabo IKT in razvijali digitalno pripovedovanje. Pripovedovanje zgodb je v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju predvsem prenašanje dogodkov z besedami in podobami, kar se nam je v dani situaciji zdelo morda preveč tradicionalno, zato smo posegle tudi po digitalnem pripovedovanju zgodb. Digitalno pripovedovanje zgodb sledi znanim strategijam, ki so podobne klasičnemu načinu pripovedovanja, saj sledi istim stopnjam oz. fazam: uvod (ekspozicija, zasnova), zaplet, vrh (kulminacija), razplet in razsnova. Gre za

posebno obliko ustvarjanja večpredstavnih gradiv, ki otroku/učencu omogoča, da predstavi svoja stališča, jih vizualizira in zagovarja. Pri otrocih/učencih spodbuja ustvarjalno razmišljanje, ustvarjanje, načrtovanje, igranje vlog in sodelovanje. Način digitalnega izražanja presega tradicionalen način pripovedovanja zgodb v tem, da vpleta animacijo, zvok, besedilo, nelinearno dogajanje in interakcijo. Digitalno pripovedovanje zgodb aktivira visoke kognitivne stopnje, kot so npr. sinteza idej, ustvarjanje ustvarjalnih vsebin, spodbuja in krepi domišljijo, hkrati pa pogloblja digitalne kompetence. Pri raziskovanju, kako ta žanr vpliva na pripovedovalce in poslušalce, se pojavljata dva vidika: multimodalni (večkodni) in kognitivni. Razni semiotični kanali ponujajo različne vrste informacij (dejanske, čustvene, kulturne), ki se na koncu integrirajo z gradnjo splošnega pomena zgodbe (Nančovska Šerbec in Žerovnik 2014).

Vodilo pri našem načrtovanju dela je bil vedno otrok z lastno miselno dejavnostjo in izkušnjami. Raziskovale, razmišljale in iskale smo ustrezne didaktične pristope in podporne strategije za delo na daljavo, oblikovale smo dejavnosti in jih nato preizkusile v praksi. Želele smo razviti interaktivne dejavnosti, ki bi spodbujale sodelovanje in razmišljanje otrok in bi bile dialoško zasnovane. Izbrale smo slikanico brez besedila Maje Celija *Med počitnicami zaprto (Chiuso per ferie)*. Zgodba temelji na starih fotografijah, ki so izstopile iz okvirja preteklosti in so vstopile v naš čas. Taki časovni prehodi iz posameznega obdobja so pogosti v filmskem jeziku in prav zato smo izbrale to slikanico. Zanimalo nas je, kako bodo otroci doživeli trenutek, ko bodo junaki izstopili iz fotografij in nato vstopili v sodobni čas. Otroci so ob fotografijah najprej pripovedovali in ugibali, kaj osebe mislijo, delajo in pripovedujejo in kakšne so. Nato so pripravili svoje fotografije in so jih nato predstavili prijateljem na delavnici ter o njih pripovedovali zgodbe. To je bila napoved dejavnosti, ki se je razvila v digitalizacijo pripovedi. Otroci so na osnovi materiala, ki je bil osmišljen tudi z likovnega in glasbenega vidika, posneli svoje zgodbe.

8 Ugotovitve in sklep

Malo teorij pripovedovanja, ki so jih strokovnjaki popisali in analizirali, je zaživelo kot praktičen pedagoški izraz. Poudarili bi, da pot do pedagoške prakse ni nikoli neposredna; pričujoči prispevek temelji na teoretičnih izhodiščih in raziskovalnem delu, zato vzgojitelju ali učitelju ponuja možnosti, da strategije spodbujanja pripovedovanja uporabi tudi v praksi.

Glede na izkušnje, pridobljene z delom v pripovedovalskem ateljeju, lahko trdimo, da tovrstnih delavnic ni težko organizirati, vendar je treba veliko pozornosti posvetiti predvsem načrtovanju in izbiri vsebin, ciljev in uporabi ustreznih metod ter ob tem imeti dodatno znanje z rabo IKT; v našem primeru pa je bilo pomembno tudi sodelovanje s starši.

Otroci opazujejo in doživijo zgodbe in z njimi vizualne spodbude glede na svojo spoznavno zmožnost. Pozorni moramo biti, da njihove ustvarjalnosti ne zaviramo s pretiranim usmerjanjem in jim omogočamo lastno doživljanje slikanic. Naša naloga je, da odpremo pot otroški domišljiji in otrokom omogočimo, da slikanico doživijo sami. V zgodbe, ki jih nato pripovedujejo, vpletejo svoje izkušnje in postanejo del njih. Med pripovedovanjem zgodb je otroke potrebno spodbujati, da razvijejo ves potencial in opišejo značilnosti, ki opredeljujejo junaka ali predmet, ali da raziščejo dimenzije gradiva. Pri opazovanju fotografij ali ilustracij otroci pogosto vidijo stvari, ki jih odrasli ne vidimo, pri tem izražajo svoje izkušnje. Otroško domišljijo spodbujamo tako, da postavljamo premišljena odprta vprašanja. Pomembno je tudi, da ustvarimo varen prostor, v katerem bodo otroci vedeli, da lahko razvijajo domišljijo in svoje zgodbe, pri čemer jih nihče ne bo sodil; tako otrok ve, da lahko izrazi svojo domišljijo. Zavedati se moramo, da ima vsak otrok svojo izkušnjo, vsak prihaja iz določenega okolja in ima svoje navade, ki jih lahko izrazi v pripovedovanju. Otroci morajo vedeti, da je v zgodbi vse mogoče in dovoljeno.

Pri izboru vidnih spodbud je potrebno razmisliti, zakaj jo otroku/učencu ponudimo, in pri tem izhajati iz njegovih konkretnih izkušenj. Za pripovedovanje vedno izberemo dinamičen material, ker je v njem veliko takih dejanj, ki ponujajo pripovedovanje.² Izbira vidne spodbude mora biti skrbno načrtovana, vsebovati mora predvsem akcijo, da otroka z njo lahko spodbudimo k pripovedovanju.

Ugotavljamo, da ilustracije v slikanici brez besedila Maje Celija spodbujajo ustvarjalnost, mišljenje in delujejo na vse otrokove čute, vendar pa se je pri izvajanju dejavnosti potrebno zavedati subjektivnosti opazovalca in vedeti, da so tudi otroci različni opazovalci. Stvari ne vidijo enako kot odrasli, saj je opazovanje vedno povezano s čustvi, vedenjem (znanjem), z njihovimi izkušnjami in načinom življenja. Opazovanje je odvisno tudi od tega, kako sta razviti sposobnost opazovanja posameznika in njegova domišljija. Pri načrtovanju dejavnosti s slikanico brez besedila je potrebno upoštevati, da je za otroka pomembno, da ga v »branje« slikanice usmerimo, vodimo, saj sam ne uspe takoj razbrati pomena tega dejanja. Podobe mora otrok znati prebrati, to je razvojno pogojeno. Mlajše otroke je potrebno voditi in jih usmerjati v opazovanje podrobnosti ter jih spodbujati pri interpretaciji in govoru z odprtimi vprašanji, zato je področje, ki mu je pri načrtovanju dejavnosti za spodbujanje pripovedovanja potrebno posvetiti posebno pozornost, prav gotovo pedagoški govor. Ker sta vzgojitelj/učitelj otrokov/učencev govorni zgled, je torej pomembno, da znata postavljati ustrezna vprašanja, kar velja tudi za razvijanje otrokovega pripovedovanja. To pomeni, da ga moramo spodbujati z vprašanji, usmerjenimi v pripovedovanje (prim. Baloh 2019). Odrasli pri tem ne smemo otrokom besed polagati v usta, ne smemo jih omejevati. Včasih je dovolj, da dele pripovedi samo ponovimo in tako odpremo pot za pripovedovanje. Če jim preveč pomagamo oz. jih vodimo, to ni zgodba otrok/učencev, ampak dosežemo to, da oni stopijo v našo zgodbo.

Z uporabo digitalnega pripovedovanja zgodbe smo pri otrocih/učencih opazili večjo motivacijo za delo in osredotočenost na sam proces nastajanja zgodbe. Največjo motiviranost so izkazali pri uporabi večpredstavnosti, pri ugibanju, kaj bo sledilo, hkrati pa tudi pri ustvarjanju lastnih zgodb. S predvajanjem digitalne zgodbe v fazi osredotočenja na temo smo poskrbeli za učinkovito motivacijo, za doživeto sledenje zgodbi in za doseganje višjih oblik kognitivnih ciljev, ki so jih otroci/učenci izkazali

² Premikajoči se ljudje so na primer nosilci akcije, zato nam ponujajo veliko različnih možnosti pripovedovanja, uporabo raznovrstnih glagolov ipd.

predvsem pri lastnem ustvarjanju zgodbe. Poleg znanja in veščin s področja pripovedovanja, so v okviru dejavnosti pripovedovalskega ateljeja razvili vrsto znanj in veščin, sposobnosti in osebnostnih lastnosti, ki so jih prenesli v lastne zgodbe: motivacijo, samopodobo, vrednote, čustva, vzorce razmišljanja, sodelovalno zmožnost ipd.

Uporaba digitalnih zgodb kot spodbuda za nadaljnje dejavnosti na področju pripovedovanja vpliva na razvoj različnih otrokovih/učenčevih kompetenc, še posebno, če v zgodbo vstopajo s povezovanjem različnih umetnostnih področij. S skrbnim načrtovanjem in izvedbo učinkovitih medpodročnih dejavnosti lahko vzgojitelji/učitelji omogočijo ustrezne pogoje za razvoj sporazumevalne zmožnosti ter ustvarjalnega umetniškega izražanja otrok/učencev. Pri oblikovanju medpodročnih nalog bi morali biti pozorni predvsem na izbiro vizualnih izhodišč in podpornih strategij, ki pomagajo spodbujati razvoj pripovedovalne sheme in občutljivost otrok za različne umetniške vsebine.

Literatura

- Barbara BALOH, 2011: Otrokovo pripovedovanje zgodbe v predšolskem obdobju v večjezičnem in večkulturnem okolju. *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini*. Ur. Primož Strani. Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino. 105–121.
- Barbara BALOH, 2015: Spodbujanje pripovedovanja v večkulturnem in večjezičnem okolju. *Priručnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*. Ur. Mojca Jelen Madruša. Ljubljana: ISA institut. 34–45.
- Barbara BALOH, 2018: Tujost v jeziku: pripovedovanje otrok v večjezičnem in večkulturnem okolju. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev* 45/102, 23–32.
- Barbara BALOH, 2019: *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, Knjižnica Ludus.
- John BERGER, 2016: *Načini gledanja*. Ljubljana: Emanat; Šmarje - Sap: Buča.
- Silva BRATOŽ in Mojca ŽEFRAN, 2014: Creativity in routine: developing learner's oral proficiency with T-time. *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju*. Ur. Dejan Hozjan. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Knjižnica Annales Ludus. 281–290.
- Eda BIRSA, 2016: Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje. *Sučasni perspektivy osvity*. Ur. Svitlana Omelčenko. Institute for foreign languages. 283–294, 432–433.
- Mihaela BRUMEN, 2004: *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Majda CENCIČ in Marjanca KUŠČER PERGER, 2012: Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora. *Sodobna pedagogika* 63/1, 112–124.
- Maja CELIJA, 2006: *Chiuso per ferie*. Topipittori.
- Susan ENGEL, 2000: *The stories children tell. Making sense of narratives of childhood*. United States of America: W. H. Freeman and Company.

- Simone GIUSTI, Federico BATINI in Gabriel DEL SARTO, 2007: *Narrazione e invenzione: Manuale di lettura e scrittura creativa*. Gardolo, Trento: Edizioni Erickson.
- Nuša KASTELIC, Ema KMETIČ, Teja LAZIČ in Lea OKRETIČ, 2021: *Kako motivirati učence pri poučevanju na daljavo? Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani. Dostop 17. 5. 2021 na https://ucilnica.os-smartnolitija.si/pluginfile.php/41119/mod_resource/content/1/Kako%20motivirati%20u%C4%8Dence.pdf
- Simona KRANJČ, Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA, 2006: Govorni razvoj v zgodnjem otroštvu: razvojne spremembe med 3. in 4. letom otrokove starosti. *Slavistična revija* 54/posebna številka, 351–367.
- Nives KREUH, 2014: Zapis prvega strokovnega tematskega razgovora o bralni pismenosti. *Za dvig bralne pismenosti. Zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport*. Ur. Andreja Barle Lakota in Mojca Miklavčič. Ljubljana. Dostop 7. 2. 2021 na <http://www.zrss.si/pdf/Za-dvig-digitalne-pismenosti.pdf>
- Kurikulum za vrtce*, 1999. Dostop 17. 5. 2021 na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ, Gregor SOČAN in Luka KOMIDAR, 2011: *Pripovedovanje zgodbe*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- Irena NANČOVSKA ŠERBEC in Alenka ŽEROVNIK, 2014: *Digitalno pripovedovanje zgodb v pedagoškem procesu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostop 26. 5. 2021 na <http://pefprints.pef.uni-lj.si/2500/>
- Manfred SPITZER, 2016: *Digitalna demenca. Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec, Ljubljana, Dunaj: Mohorjeva založba Celovec.
- Simona TANCIG, 2016: Od Prousta do Twitterja – nevroedukacijske raziskave bralne pismenosti v digitalni dobi. *Bralna pismenost kot izživ in odgovornost*. Ur. Tatjana Devjak in Igor Saksida. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Traute TAESCHNER, 2002: *L'insegnante magica. La lingua straniera nella Scuola dell'infanzia: risultati dell'progetto. Le avventure di Hocus e Lotus*. Roma: Edizioni Borla s.r.l.

2
o DEL

PRIPRAVA UČNEGA E-OKOLJA

SLOVENŠČINA NA DLANI Z VIDIKA

PROGRAMIRANJA

SANDI MAJNINGER, MARKO FERME IN MILAN OJSTERŠEK

Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko,
Maribor, Slovenija.

E-pošta: sandi.majninger@um.si, marko.ferme@um.si, milan.ojstersek@um.si

Povzetek Prispevek se osredotoča na programsko zasnovano e-okolja *Slovenščina na dlani*. E-okolje sestavljata skrbniški in uporabniški del. Skrbniški del je namenjen dodajanju korpusov, vaj, razlag v bazi znanja ter frazemov in pregovorov. Zbrane podatke smo obdelali z algoritmi za obdelavo besedil v slovenščini. Obdelane podatke smo uporabili za samodejno generiranje primerov definiranih nalog. Uporabniški del je namenjen učiteljem in učencem. Učiteljev profil omogoča oblikovanje skupin in dodeljevanje nalog, učencev profil pa reševanje nalog. E-okolje skrbi za adaptivno dodeljevanje nalog, ki so v danem trenutku primerne za posameznega učenca. Programska oprema samodejno vrednoti rešene naloge, na podlagi rezultatov pa spremljamo napredek znanja uporabnikov. Skrbno načrtovano učno e-okolje je lahko v veliko pomoč tako učiteljem kot učencem.

Ključne besede:

razvoj
programske
opreme,
zasnova
e-okolja,
samodejno
generiranje
primerov
nalog,
adaptivno
dodeljevanje
nalog,
samodejno
ocenjevanje

THE MAKING OF THE “SLOVENŠČINA NA DLANI” (“SLOVENE IN THE PALM OF YOUR HAND”) E-LEARNING ENVIRONMENT FROM A PROGRAMMER’S PERSPECTIVE

SANDI MAJNINGER, MARKO FERME & MILAN OJSTERŠEK

University of Maribor, Faculty of Electrical Engineering and Computer Science,
Maribor, Slovenia.

E-mail: sandi.majninger@um.si, marko.ferme@um.si, milan.ojstersek@um.si

Abstract The paper focuses on the program design of the e-learning environment “*Slovene in the Palm of your Hand*”. The e-learning environment consists of an administrative panel and a user part. The administration panel is intended for adding corpora, exercises, explanations in the knowledge base, and phrasemes and proverbs. The collected data were processed using natural language processing algorithms. The processed data were used to automatically generate examples of defined tasks. The user part is intended for teachers and students. The teacher’s account allows groups to be formed and assignments to be assigned, while the student’s account enables users to solve the tasks. The e-learning environment takes care of the adaptive assignment of tasks that are suitable for the individual student at a given moment. The solved tasks are automatically evaluated by the software. Based on the result, we monitor the progress of the user’s knowledge. A carefully planned e-learning environment can thus be a great help to both teachers and students.

Keywords:

software
development,
e-learning
environment
design,
automated
task
examples
generation,
adaptive
task
assignment,
automated
evaluation

1 Uvod¹

Pri razvoju programske opreme je ključnega pomena njena zasnova. Zavedati se moramo, da se računalnik ravna po naših navodilih. V zasnovi se določijo pravila, po katerih mora delovati računalniški program. Programiranje je postopek zapisa zasnovanih navodil na računalniku razumljiv način.

Za razvoj učnega e-okolja za učenje slovenščine je treba računalniku najprej predstaviti čim več informacij o slovenskem jeziku, nato pa moramo določiti pravila, po katerih se generirajo različne naloge. Za vsako nalogo je treba definirati tudi postopek ocenjevanja pravilnosti odgovorov. Naloge moramo povezati v sistem, ki omogoča njihovo ustrezno izbiro za posameznega uporabnika, obenem pa moramo določiti postopke, po katerih bomo iz zgodovine rešenih nalog lahko odkrivali napredek v uporabnikovem znanju.

Namen prispevka je predstaviti pripravo inovativnega učnega e-okolja *Slovenščina na dlani*, zlasti zbiranje gradiv, obdelavo podatkov, definiranje nalog in generiranje primerov zanje ter programiranje uporabniškega dela. V fazi razvoja smo e-okolje namreč razdelili na skrbniški in uporabniški del. V skrbniškem delu smo poskrbeli za vstavljanje in obdelavo podatkov, ki jih potrebujemo za generiranje nalog in njihovih primerov, uporabniški del pa je namenjen končnim uporabnikom, torej učiteljem in učencem.

2 Zbiranje gradiv

Pri zasnovi e-okolja *Slovenščina na dlani* smo zbrali različna gradiva, ki jih uporabljamo pri generiranju nalog in njihovih primerov. Za zbiranje gradiv smo pripravili enotno okolje, tako da smo vsa gradiva zbrali na enem mestu. Gradiva smo dobili iz različnih virov, zato smo morali poskrbeti še za ustrezno pretvorbo formatov, da smo vsa gradiva spravili v enotno obliko (prim. *Text Normalization*, 2020). Pripravili smo tudi skrbniški vmesnik za vnašanje metapodatkov, ki jih vodimo o zbranih gradivih. Pri načrtovanju nalog se je izkazalo, da potrebujemo še nekatere dodatne podatke, ki bodo v pomoč pri generiranju primerov, zato smo skrbniške vmesnike dopolnili tako, da je mogoče vpisovati tudi te podatke.

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta *Slovenščina na dlani* (JR-ESS-PROŽNE OBLIKE UČENJA), ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

Na sliki 1 vidimo primer vnosa metapodatkov za gradivo, ki ga umeščamo v korpus mladinskih besedil MAKS, ki je bil pripravljen v okviru projekta *Slovenščina na dlani* (Verdonik idr. 2020).

| | | | |
|----------------------|------------------------------|-----------------|------------------|
| Izvirno ime datoteke | Z_osvojil_je_vrh_evrope.docx | | Prenesi datoteko |
| Naslov | Presrečni Vid Kavtičnik | | |
| Avtor | A. C. | Leto | 2018 |
| Št. besed: | 187 | Št. odstavkov: | 3 |
| Vir: | Salomon, d. o. o. | Sekundarni vir: | - |
| Publikacija: | Zvezde | Kanal: | Publicistika |
| Področje | Družba | | |
| Področje BERTA | - | Področje FRIDA | - |
| Opomba | Prisotni frazemi | | |

Slika 1: Skrbniški vmesnik za vnos metapodatkov o gradivu v korpusu MAKS

Vir: Slovenščina na dlani

Pri gradivih za korpus besedil praktičnega sporazumevanja BERTA smo morali biti pozorni tudi na to, da imajo gradiva lahko večpredstavnostne datoteke (prim. tudi *Vizualizacija študijskih gradiv*, 2020: 7), torej video ali zvočne posnetke. Hkrati smo morali omogočiti tudi nalaganje več datotek za posamezno gradivo. Video posnetki imajo namreč še datoteke s transkripcijami, podatke o govornih, samodejno generirane podnapise ipd. Primer vnosa gradiva v korpus BERTA vidimo na sliki 2.

| ID | Ime datoteke | Vloga datoteke | Prenesi |
|------|------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| 209 | Kopernik_anekdota.pdf | Izvirna datoteka | Prenesi |
| 210 | Kopernik_anekdota.pdf | Predstavitvena datoteka | Prenesi |
| 1912 | Anekdota_Kopernik.docx | Besedilna predstavitvena datoteka | Prenesi |

Osnovni podatki **Filter pregled** Podroben pregled

Težavnostna stopnja: Osnovna

Funkcije besedila: Izraziti kaj Povezati koga Informirati koga o čem Usmerjati/usmeriti koga

Sporočevalni namen: Informirati o prigodi iz Kopernikovega življenja in z njo naslovnika zabavati.

Družbeno razmerje: Razmerja ne moremo določiti.

Tvorec: Pisec Ni razvidno | Ni razviden | Iz besedila ni razvidno | Iz besedila ni razviden | V besedilu ni podatka.

Naslovnik: Bralec Kdorkoli | Kdor koli | Bralec | Bralec | Javnost | Širša javnost

Število udeležencev: Štirje udeleženci in več

Slogovni postopek: Opisovanje Pripovedovanje Argumentacija Razlaganje

Slika 2: Skrbniški vmesnik za vnos metapodatkov o gradivu v korpusu BERTA

Vir: Slovenščina na dlani

Frazeološke oz. paremiološke enote v zbirki frazemov in pregovorov FRIDA so opremljene s kopico slovarskih informacij. Te smo zaradi velike količine umestili v pet različnih nivojev, skrbniki pa so podatke vnašali po korakih. Na sliki 3 je prikazan eden izmed korakov vnosa slovarskega opisa izbrane frazeološke enote.

Nivo 2: Pomensko-pragmatične lastnosti frazeološke enote

Frazeološka enota: **biti desna roka**

Opombe

Shrani

1. pomen

Parafraza

biti najtesnejši sodelavec, pomoč, opora

Parafraza - Zgled

Po naslednjih volitvah bodo imela ministristva samo po enega državnega sekretarja, ki **po desna roka** ministra in ga bo tudi nadomeščal v času njegove odsotnosti.

Opis

Če je kdo **desna roka**, pomeni, da je najtesnejši, zanesljiv sodelavec, ki komu pomaga, ga dopolnjuje in po potrebi nadomešča.
Če je kaj **desna roka**, pomeni, da je komu v pomoč, oporo.

Opis - Zgled

Asistent je **desna roka** dirigenta: pomaga pri vajah, vskoči, če dirigenta ni, včasih vidi kaj, česar dirigent ne, kar pomeni, da se tudi dopolnjujeta.

Pragmatično pojasnilo

Frazem je pogost, ko govorimo o opravljanju zahtevnih del ali odgovornih funkcij, ki zahtevajo strokovno in drugo pomoč.

Pragmatična pojasnila - Zgled

Državni sekretar je **desna roka** ministra pri opravljanju njegove funkcije v okviru pooblastil, ki mu jih da minister.

Slika 3: Skrbniški vmesnik za vnos frazeološke enote v zbirko Frida

Vir: Slovenščina na dlani

Na koncu smo morali pripraviti še skrbniški vmesnik za bazo znanja. Ta je sestavljena iz poglavij in razlag. Razlage so opremljene s primeri, vsebujejo pa lahko tudi grafične predstavitve. Primer vnosa razlage v bazo znanja je prikazan na sliki 4.

Naslov Krajevni odvisnik

Osnovni podatki Primeri Sklici Naloge

Naslov

Kratka razlaga

B *I*

Podredno zložena poved je sestavljena iz **glavnega** (neodvisnega) stavka in vsaj enega **odvisnega** stavka. Med njima vedno stoji **vejica**.

Če odvisni stavek prekinja glavni stavek, postavimo vejico pred odvisnim stavkom in za njim:

Navodila za oblikovanje razlag

Dolga razlaga

B *I*

Krajevni odvisnik je podredni stavek, ki nam daje informacijo o tem, **kje** se dogaja dejanje v glavnem stavku. Od glavnega stavka je ločen z **vejico**.

Uvajajo ga **vezniki**: *kjer, kamor, koder, kjer koli, do koder, od koder*.

Vprašalnice: *Kam? Kje? Do kod? Od kod?*

Slika 4: Skrbniški vmesnik za vnos razlage v bazo znanja

Vir: Slovenščina na dlani

3 Obdelava podatkov

Zbrane podatke smo obdelali z algoritmi za obdelavo besedil v slovenščini (Fišer idr. 2020). S tem smo želeli pridobiti čim več informacij o zbranih gradivih in predstaviti gradiva v računalniku razumljivi obliki. Izvedli smo lematizacijo, oblikoslovno označevanje, skladenjsko razčlenjevanje in označevanje imenskih entitet (Finkel idr. 2005). Pregledali in analizirali smo različna orodja, ki se ukvarjajo z naštetimi postopki. Na podlagi analize smo vzpostavili delotok, ki nam je prinesel čim večjo natančnost pripisanih oznak (Verdonik idr. 2021).

Oblikoslovno označevanje je postopek, ki vsaki besedi v povedi določi oznako. Iz oznake je razvidna besedna vrsta, spol, sklon, število in tako naprej (Grčar idr. 2012). Na sliki 5 vidimo primer oblikoslovno označene povedi, skupaj z legendo, iz katere je razvidno, katere podatke o besedi dobimo za posamezno besedno vrsto. Postopek označevanja je popolnoma avtomatiziran, pravilno oznako pa dodeli v več kot 95 % primerov.

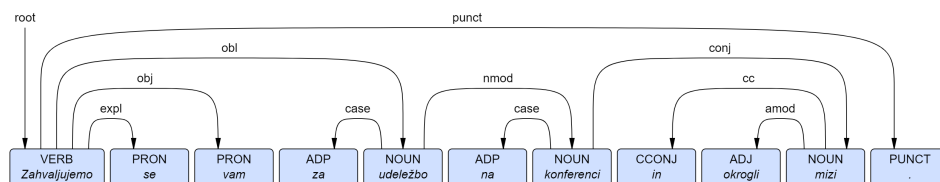
| | | |
|---|--------|---|
| 1 | beseda | Zahvaljujemo se vam za udeležbo na konferenci Razvoj in raba učnih e - okolij |
| | lema | zahvaljevati se ti za udeležba na konferenca razvoj in raba učen e okolje |
| | oznaka | Ggnspm Zp-----k Zod-md Dt Sozet Dm Sozem Sometn Vp Sozei Ppnsmr Somei - Sosmr |
| 2 | beseda | za sloveščino in okrogli mizi Novi izzivi pri jezikovnem pouku sloveščine . |
| | lema | za sloveščina in okrogel miza nov izziv pri jezikoven pouk sloveščina . |
| | oznaka | Dt Sozet Vp Ppnzem Sozem Ppnmmi Sommi Dm Ppnmem Somem Sozer . |

| | | |
|---|---|---|
| <p>G = glagol g = vrsta = glavni n = vid = nedovršni s = oblika = sedanjik p = oseba = prva m = število = množina</p> | <p>S = samostalnik o = vrsta = občno ime z = spol = ženski e = število = ednina t = sklon = tožilnik</p> | <p>P = pridevnik p = vrsta = splošni n = stopnja = nedoločena s = spol = srednji m = število = množina r = sklon = rodilnik</p> |
|---|---|---|

Slika 5: Oblikoslovno označena poved

Vir: Oblikoslovni označevalnik za slovenski jezik

Naslednji korak je skladenjsko razčlenjevanje. Ta algoritem poišče povezave med besedami v povedi in določi vrste teh povezav (Dobrovoljc idr. 2012). Primer povezav v povedi vidimo na sliki 6. Postopek je zmožen popolnoma avtomatsko določiti pravilne povezave in njihove tipe v približno 90 % primerov. Zaradi nekoliko nižje natančnosti smo v fazi testiranja preverili, pri katerih tipih povezav je postopek najbolj zanesljiv in se pri oblikovanju pravil za generiranje nalog skušali opirati na te tipe povezav.



Slika 6: Skladenjsko razčlenjena poved

Vir: Slovenščina na dlani

4 Definiranje nalog in generiranje primerov

Zbrane in obdelane podatke lahko uporabimo za avtomatsko generiranje primerov pri posameznih nalogah. Najprej smo pregledali nabor nalog, ki ga je pripravila naša projektna skupina. Na podlagi pregleda smo naloge razvrstili v različne tipe glede na način reševanja. Nato smo iskali ponavljajoče se vzorce v navodilih za generiranje primerov in na podlagi tega definirali več kot 300 gradnikov, ki jih lahko iščemo v zbranih gradivih. To nam omogoča, da na strukturiran način opišemo vse naloge, ki se pojavljajo v e-okolju *Slovenščina na dlani*.

Za vsako nalogo beležimo:

- Opis naloge.
- Navodilo, ki se izpiše učencu ob reševanju.
- Opis, ki se izpiše učitelju ob dodeljevanju.
- Tehnični opis delovanja, ki smo ga uporabljali pri programiranju nalog.

Primer podatkov za eno izmed nalog je prikazan na sliki 7.

Hkrati pri vsaki nalogi s pomočjo gradnikov opišemo pravila, s katerimi iz naših korpusov izberemo povedi, ki so primerne za generiranja posameznega primera naloge.

Skupina nalog: Pravopis

Vejica Podrednje Časovni_odvisnik

Vrsta naloge: V_lim

Število izbranih primerov/Število vseh primerov: 1.000/4.186

| Opis | |
|---|--|
| Poiščemo povedi z natanko 1 glavnim stavkom (gradnik [G]), natanko 1 vejico, natanko 1 odvisnim stavkom (gradnik [O]) tipa advel (gradnik [O-tip]) in natanko 1 podrednim časovnim veznikom (gradnik V-pod-ČAS). Glavni stavek se nahaja za odvisnikom. | |
| Navodila | |
| Za učenca | Za učitelja |
| Vstavi manjkajočo vejico. | Dane so dvostavčne povedi s časovnim odvisnikom. Poved se začne z odvisnim stavkom. Namen vaje je, da uporabnik vstavi vejico na ustrezno mesto. |
| Namig | Za programerja |
| Vprašaj se: (od/do) kdaj, koliko časa? | 2-stavčna poved Odvisni stavek na začetku, nato glavni stavek. Vejico izbrisemo. Vstavi lahko samo 1 vejico. s/S |

Slika 7: Primer zapisa podatkov pri eni izmed nalog

Vir: Slovenščina na dlani

Na sliki 8 je seznam gradnikov, ki jih uporabljamo za izbiro povedi iz korpusa MAKS. V konkretnem primeru gre za nalogo, vezano na časovni odvisnik. Gradniki torej določajo, da iščemo poved, ki ima natanko en glavni stavek in en odvisni stavek, pri čemer se mora odvisni stavek nahajati pred glavnim stavkom. Da bomo pridobili le povedi s časovnim odvisnikom, se moramo sklicevati še na skladijsko povezavo tipa 'advel', s čimer so označeni prislovni odvisniki. Skladijski razčlenjevalnik namreč ne zna ločiti med krajevnimi in časovnimi odvisniki. V ta namen smo dodali še gradnik, ki določa, da se mora v povedi nahajati vsaj en časovni veznik. Nabor časovnih veznikov smo določili vnaprej. Da smo omejili težavnost naloge, smo omejili izbor na povedi, ki vsebujejo le eno vejico.

| Skupina gradnikov | |
|-------------------|-----------|
| Gradnik | Pravilo |
| [G] | {"Seq":1} |
| [O] | {"Seq":1} |
| [TIP] | advcl |
| [SMER] | O->G |
| [STVEJIC] | {"Seq":1} |
| [V-POD-ČAS] | {"Seq":1} |

Slika 8: Primer gradnikov za priklic povedi

Vir: Slovenščina na dlani

Na podlagi tako pripravljenih pravil izvajamo samodejno generiranje primerov k posameznim nalogam. Določene naloge zahtevajo še spremembo besedila ali tvorbo napačnih trditev. Tak primer je na primer naloga, vezana na uporabo glagolov *vedeti* in *znati*. Pravilo za priklic povedi določa, da izbiramo take povedi, ki vsebujejo natanko en glagol *znati* v poljubni obliki. Nato s pomočjo gradnikov opišemo navodila za spremembo besedila, kot je prikazano na sliki 9.

| Skupina gradnikov | |
|-------------------|--|
| Gradnik | Pravilo |
| change | [{"gradnik":"[glagol-ZNATI]", "newLemma":"vedeti"}] |
| split | {"gradnik":"[glagol-ZNATI]"} |

Slika 9: Primer gradnikov za spremembo povedi

Vir: Slovenščina na dlani

Pravila določajo, da se v povedi glagol *znati* zamenja z glagolom *vedeti* v isti obliki. Poved se razdeli na dva dela, učenec pa mora pri nalogi poved dopolniti z ustreznim koščkom. Prikaz generiranega primera naloge je viden na sliki 10.



Pravopis

Trening | naloga 1 / 1

Sestavi poved tako, da bo pravilna.

vedel prav pošteno 'finančno odreti'.

znal prav pošteno 'finančno odreti'.

Kot pravnik bi jo

PREVERI >

Slika 10: Prikaz primera naloge

Vir: Slovenščina na dlani

Tako zasnovan skrbniški del e-okolja nam je bil v pomoč pri definiranju in preizkušanju nalog, saj smo lahko kadarkoli spreminjali in urejali pravila za generiranje primerov ter tako izboljševali kvaliteto nalog, ki jih e-okolje ponuja uporabnikom. Hkrati nam tak sistem omogoča, da lahko enostavno dodajamo nove primere ali naloge. Za dodajanje primerov moramo dopolniti izhodiščne korpuse, medtem ko moramo za dodajanje nalog pripraviti strukturirane opise nalog ter določiti pravila za generiranje primerov s pomočjo obstoječih gradnikov.

5 Programiranje uporabniškega dela e-okolja

Dobra zasnova je bila odlična podlaga za implementacijo uporabniškega dela e-okolja. Uporabnike e-okolja smo razdelili v tri skupine. Prva so učitelji, ki lahko ustvarjajo in upravljajo s skupinami učencev v e-okolju, jim dodeljujejo naloge ter pregledujejo rezultate njihovega reševanja in spremljajo napredek v njihovem znanju. Druga skupina so učenci, ki rešujejo naloge, ki jih dobijo od učiteljev, hkrati pa lahko samostojno vadijo izbrana poglavja. Omogočeno jim je tudi sodelovanje z drugimi učenci v skupini. Tretja skupina so samostojni uporabniki, ki niso vključeni v izobraževalni proces. Tem je na voljo le samostojni trening in spremljanje rezultatov. E-okolje je možno uporabljati tudi brez uporabniškega računa, le da v tem primeru ni mogoče hraniti in spremljati rezultatov reševanja.

Funkcionalnost, ki smo ji posvetili največ časa, je uporabniški vmesnik za reševanje nalog. Njegov izgled je odvisen od tipa naloge, ki se prikazuje, ter od naprave, ki jo uporablja uporabnik (prim. Ulčnik idr. 2021). Trudili smo se ponuditi čim več interaktivnih tipov nalog, kot so rešeto, spomin in sestavljanke. Poseben izziv so predstavljale naloge za besedila, pri katerih mora uporabniku ob reševanju vedno biti dostopno celotno izhodiščno besedilo, kar je lahko težavno na napravah z manjšimi zasloni. Zato smo se odločili, da izhodiščno besedilo umaknemo v pojavno okno, do katerega lahko uporabnik kadarkoli dostopa s pritiskom na gumb. Na ta način smo ohranili uporabnikovo pozornost na navodilu in elementih za reševanje naloge, izhodiščno besedilo pa umaknili na dostopno mesto. Pojavno okno z besedilom zaseda celoten zaslon, s čemer smo uporabniku omogočili tudi branje besedila na pregleden način.

Naslednja pomembna funkcionalnost e-okolja je samodejno ocenjevanje odgovorov. Pri večini nalog je to enostavno doseči. Pravila za postopek ocenjevanja smo določili že v fazi zasnove nalog. Kljub temu pa e-okolje vsebuje tudi naloge odprtega tipa. Pri teh smo uporabili algoritme, ki znajo samodejno izračunati približno oceno na podlagi primerjave besedila uporabnikovega odgovora s predvideno rešitvijo (Majninger 2019). Če približna ocena ne zadošča, jo lahko poda tudi drug uporabnik, najpogosteje v vlogi učitelja ali tutorja. Predvidena je tudi uporaba samovrednotenja. Izbiro načina ocenjevanja smo prepustili učitelju, ki bo takšno nalogo dodelil učencem.

Zelo pomembno v e-okolju je tudi adaptivno dodeljevanje nalog. S tem smo poskrbeli, da učenci dobivajo naloge in primere, ki so za njih v danem trenutku primerni. Postopek pri tem upošteva lastnosti nalog, kot so tip naloge, zahtevnost in pomembnost naloge. Hkrati upošteva tudi uporabnikovo predznanje. Za okvirno oceno slednjega se v začetku uporablja njegova starost, kasneje pa upoštevamo njegovo uspešnost pri reševanju v preteklosti. Dodatno v postopku upoštevamo še statistične modele, ki jih pridobimo na podlagi reševanja vseh uporabnikov e-okolja. S pomočjo teh podatkov lahko uporabniku dodelimo takšne naloge, ki ga bodo čim hitreje pripeljale do želenega cilja, torej do določene stopnje znanja.

Uporabnikovo stopnjo znanja lahko določimo s pomočjo analize rezultatov pri njegovem reševanju. To nam omogoča spremljanje napredka njegovega znanja in posledično prilagajanje težavnosti nalog. Hkrati lahko odkrijemo tudi pomanjkljivosti v znanju znotraj določenih poglavij in uporabniku ponudimo naloge, ki bodo pripomogle k odpravi teh pomanjkljivosti. Pomembno je tudi, da rezultate analiz ustrezno vizualiziramo in prikažemo uporabnikom. Na ta način uporabnika vzpodbujamo k uporabi e-okolja in k izboljševanju njegovega znanja. V ta namen uporabljamo različne grafične prikaze, kot tudi podeljevanje medalj in beleženje posebnih dosežkov znotraj e-okolja, s čimer posežemo na področje igrifikacije (prim. *Igrifikacija: strokovna podlaga*, 2020).

6 Sklep

S skrbno zasnovano e-okolju smo uspešno izkoristili sodobno tehnologijo in računalniške algoritme, da lahko v e-okolju ponudimo veliko količino raznolikih nalog. To nam omogoča, da uporabnikom ponudimo naloge, ki so zanje v nekem trenutku najbolj primerne. S samodejnim vrednotenjem uporabnikovih odgovorov poskrbimo za takojšnjo povratno informacijo, pri tem pa nismo omejeni le na zaprte tipe vprašanj, ampak lahko približno oceno podamo tudi za odgovore na vprašanja odprtega tipa. S pomočjo statistične analize rezultatov lahko spremljamo napredek v uporabnikovem znanju, z elementi igrifikacije pa ga vzpodbujamo k uporabi e-okolja in izboljševanju svojega znanja.

Literatura

- Kaja DOBROVOLJC, Simon KREK in Jani RUPNIK, 2012: Skladenjski razčlenjevalnik za slovenščino. *Zbornik Osme konference Jezikovne tehnologije*. Ur. Tomaž Erjavec in Jerneja Žganec Gros. Ljubljana: Institut Jožef Štefan.
- Jenny Rose FINKEL, Trond GRENAGER in Christopher MANNING, 2005: Incorporating Non-local information into information Extraction Systems by Gibbs Sampling. *Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL 2005)*. 363–370. Dostop 22. 7. 2021 na <http://nlp.stanford.edu/~manning/papers/gibbscrf3.pdf>
- Darja FIŠER, Nikola LJUBEŠIČ in Tomaž ERJAVEC, 2020: The Janes project: language resources and tools for Slovene user generated content. *Language Resources & Evaluation* 54, 223–246.
- Miha GRČAR, Simon KREK in Kaja DOBROVOLJC, 2012: Obeliks: statistični oblikoskladenjski označevalnik in lematizator za slovenski jezik. *Zbornik Osme konference Jezikovne tehnologije*. Ur. Tomaž Erjavec in Jerneja Žganec Gros. Ljubljana: Institut Jožef Štefan.
- Igrifikacija: strokovna podlaga*. Didakt.UM. Maribor: Univerza v Mariboru, 2020. Dostop 8. 7. 2021 na https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Igrifikacija_januar2020_final.pdf
- Sandi MAJNINGER, 2019: Avtomatsko ocenjevanje odgovorov na vprašanja odprtega tipa. *Slovenščina na dlani* 2. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 21–25. Dostop 5. 5. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Oblikoslovni označevalnik za slovenski jezik*. Dostop 5. 6. 2021 na <http://oznacevalnik.slovenscina.eu/TextNormalization>, 2020. Dostop 22. 7. 2021 na <https://towardsdatascience.com/text-normalization-7ecc8e084e31>
- Natalija ULČNIK, Sandi MAJNINGER, Marko FERME in Darinka VERDONIK, 2021: Zunanja podoba učnega e-okolja Slovenščina na dlani in njegove funkcionalnosti. *Slovenščina na dlani* 3. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 109–115. Dostop 5. 5. 2021 na <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/publikacije-gradiva/>
- Darinka VERDONIK, Simona MAJHENIČ, Špela ANTLOGA, Sandi MAJNINGER, Marko FERME, Kaja DOBROVOLJC, Simona PULKO, Mira KRAJNC IVIČ in Natalija ULČNIK, 2021: Učno e-okolje Slovenščina na dlani: izzivi in rešitve. *Slovenščina* 2.0, 9/1, 181–215. Dostop 16. 9. 2021 na <https://revije.ff.uni-lj.si/slovenscina2/article/view/9881/9558>
- Darinka VERDONIK, Sandi MAJNINGER, Kaja DOBROVOLJC, Špela ANTLOGA, Aleksandra ZÖGLING MARKUŠ, Ines VORŠIČ, Melita ZEMLJAK JONTES, Mihaela KOLETNIK, Alenka VALH LOPERT, Polonca ŠEK MERTÜK, Iztok KOSEM, Simona MAJHENIČ in Marko FERME, 2020: *Korpus mladinske književnosti MAKS (na spletu)*. Univerza v Mariboru: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko. Dostop 10. 6. 2021 na https://www.clarin.si/noske/run.cgi/corp_info?corpname=maks&struct_attr_stats=1
- Vizualizacija študijskih gradiv, Strokovna podlaga*. Didakt.UM. Maribor: Univerza v Mariboru, 2020. Dostop 8. 7. 2021 na https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Strokovna%20podlaga%20za%20vizualizacijo%20u%C4%8Dnih%20gradiv-nadgradnja_3sep20.pdf

ONSTRAN MEJA MOJEGA JEZIKA – O PRESEGANJU JEZIKOVNIH MEJ IN PREMIKANJU MISELNIH OKVIROV

VIDA JESENŠEK

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: vida.jesensek@um.si

Povzetek Jezik je od nekdaj prepoznavan kot dejavnik, ki odločilno vpliva na človekovo spoznavanje in razumevanje samega sebe, sveta in družbe, v katero je vpet. Med filozofe, ki z razmisleki o vlogi jezika v človekovem razmerju do sebe in drugega izstopajo, sodi Ludwig Joseph Johann Wittgenstein, ki je jezik postavil v izhodišče človekovega mišljenja, spoznavanja in doživljanja sveta. Njegovo razumevanje spoznavne vloge jezika je v prispevku osvetljeno z vidikov jezikovnega izobraževanja in načrtovanja ter jezikovne politike v Sloveniji in večjezični ter večkulturni Evropi.

Ključne besede:

Ludwig
Wittgenstein,
jezik in
mišljenje,
spoznavna
vloga
jezika,
večjezičnost,
jezikovna
politika

BEYOND THE LIMITS OF MY LANGUAGE – ON TRANSCENDING LANGUAGE BOUNDARIES AND PUSHING THE BOUNDARIES OF THOUGHT

VIDA JESENŠEK

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia.
E-mail: vida.jesensek@um.si

Abstract Language has long been recognised as a determining factor in a person's knowledge and understanding of him/herself, the world and the society in which s/he is embedded. Among the philosophers who stand out for their reflections on the role of language in a person's relationship to him/herself and to others is Ludwig Joseph Johann Wittgenstein. Wittgenstein made language the starting point of a person's thinking, cognition and experience of the world. In this paper, his understanding of the cognitive role of language is presented from the perspective of language education, language planning and language policy in Slovenia, as well in multilingual and multicultural Europe.

Keywords:
Ludwig
Wittgenstein,
language and
thought,
the cognitive
role
of language,
multilingualism,
language
policy

1 Jezik, človek in svet¹

Jezik je od nekdaj prepoznavan kot dejavnik, ki odločilno vpliva na človekovo spoznavanje in razumevanje samega sebe, sveta in družbe, v katero je vpet. V teh ozirih ga proučujejo različne vede; jezikoslovje, antropologija, sociologija, filozofija, psihologija, pedagogika se ukvarjajo z njegovo spoznavno, sporazumevalno in družbeno namembnostjo. Med filozofe, ki z razmisleki o vlogi jezika v človekovem razmerju do sebe, drugega in okolja izstopajo, nedvomno sodi samosvoj in vpliven mislec, logik in inženir avstrijskega rodu Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889–1951),² ki je jezik postavil v izhodišče človekovega mišljenja, spoznavanja in doživljanja sveta ter s tem tudi v središče filozofije. O filozofskih problemih bi po Wittgensteinu namreč morali vedno razmišljati tudi kot o problemih jezikovnega izražanja, kajti človek svet doživlja in spoznava pod vplivom svojega jezika.

Običajna vsakdanja govorica nakazuje odnos med jezikom, mišljenjem in svetom: »Česar ne moremo misliti, tega ne moremo misliti; torej tudi ne moremo *reči*, česar ne moremo misliti« (Wittgenstein 1976: teza 5.61, 133). Jezik zrcali svet, stvarnost; je okvir, skozi katerega svet mislimo in spoznavamo; doseg in obseg našega mišljenja sta torej omejena z obzorjem našega jezika: »Da je svet *moj* svet, se kaže v tem, da pomenijo meje jezika (tistega jezika, ki ga razumem samo jaz) meje *mojega* sveta« (Wittgenstein 1976: 133; teza 5.62); »Sam sem sebi svet« (Wittgenstein 1976: 133; teza 5.63). Iz teh filozofskih pogledov na razmerja med jezikom in mišljenjem izhaja pri nas najbrž najbolj znan in razširjen Wittgensteinov izrek o jeziku: »*Meje mojega jezika pomenijo meje mojega sveta*« (Wittgenstein 1976: 131; teza 5.6), ki pa ni enoznačno razjasnjen. Ali se razsežnost jezika pri Wittgensteinu nanaša le na vsakokratni jezik posameznika ali pa tudi na splošno človekovo jezikovno zmožnost? Ne glede na eno in/ali drugo možnost interpretacije Wittgensteinove rabe izraza *jezik* se ob tem poraja nemalo vprašanj, recimo: Ali drži, da lahko zaznamo in dojamemo le to, kar lahko poimenujemo? Smo omejeni že s tem, ko govorimo določen (materni) jezik? Ali lahko z učenjem in rabo drugega/tujega jezika premikamo meje mišljenja, spoznavanja in dojemanja sveta? Če to drži, kako jih premikamo in kaj natančno te meje pomenijo? Če jezik razumemo kot okvir za mišljenje in merilo za spoznavanje sveta, z rabo več jezikov ta svet brez dvoma širimo. Tako Wittgensteinova misel o

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta *Slovenščina na dlani* (JR-ESS-PROŽNE OBLIKE UČENJA), ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

² Wittgensteinova babica po materini strani Marie Kalmus (1825–1911) izhaja iz sevniške družine Stallner.

jeziku nakazuje njegovo dvojno moč: jezik odslikava družbeno resničnost in jo hkrati (so)oblikuje in osmišlja. Vse, kar je onstran jezika, je potemtakem brez smisla; česar ne znamo poimenovati, o tem tudi ne moremo razmišljati; predstavljivo in izrekljivo sovpadata; jezik/jeziki so ključ do sveta. Način, kako ljudje doživljajo svet, je vedno pod vplivom jezika, ki ga govorijo in pišejo.

Na Slovenskem je izrek *Meje mojega jezika pomenijo/so meje mojega sveta* razširjen predvsem z ozirom na sporazumevalno vlogo jezika. Jezik je sredstvo sporazumevanja in znanje več jezikov pomembno širi možnosti za sporazumevanje z drugimi, z drugače govorečimi. Tako Wittgensteinov izrek pogosto nastopa kot izraz spodbude, ko govorimo o koristnosti in neizogibnosti učenja tujih jezikov. Živimo v času, ko sta družbena večjezičnost in osebna raznojezičnost pomembni, celo nujni lastnosti družbe in posameznika v njej. Splošna globalizacija in naraščajoče migracije spreminjajo jezikovno podobo posameznih geografskih, kulturnih, nacionalnih, etničnih območij; tradicionalno predstavo o načelni oziroma prevladujoči jezikovni homogenosti posameznih regij izpodrivata jezikovna raznovrstnost in s tem tudi kulturna raznolikost. Spremembe terjajo ustrezen odziv v izobraževanju in jezikovni politiki, s tem pa postaja razmislek o razmerju med človekovim dojetjem sveta in jeziki, s katerimi spoznava svet, se povezuje z drugimi in deluje v družbi, ponovno aktualen. Z ozirom na Wittgensteinove misli o jeziku so izhodišča naslednja:

- besede uokvirjajo pogled na svet in mišljenje,
- besede niso le nevtralni označevalci predmetnosti ali idej; so nosilke pomenov, vpetih v družbeno okolje,
- različni jeziki na različne načine uokvirjajo pogled na svet in mišljenje, zato omogočajo različnost v videnju, spoznavanju in razumevanju človeka in družbe.

2 Družbena večjezičnost in osebna raznojezičnost slovenske kulturne krajine nekoč

V zgodovinskem pogledu je bil slovenski jezikovni in kulturni prostor do sredine 19. stoletja najtesneje povezan z drugimi jeziki in kulturami: z jeziki sosedskih geografskih pokrajin, s prevladujočimi in/ali privilegiranimi jeziki laične in cerkvene uprave, z jeziki šolanja. Večina je različne jezike obvladala na različnih stopnjah in

jih uporabljala v različnih vlogah in položajih, zavedali pa so se tudi pomena in funkcionalnosti lastnega jezika. Sobivanje z nemščino in latinščino, na obrobjih slovensko govorečega prostora tudi z italijanščino, madžarščino, hrvaščino je imelo za posledico, da je bilo tedanje družbeno, politično in kulturno življenje prežeto z večjezičnostjo in večkulturnostjo, četudi s pomembnimi statusnimi razlikami med posameznimi jeziki. Govorimo o javni funkcionalni večjezičnosti v pravno-upravnih, izobraževalnih, strokovno-znanstvenih in literarnih ozirih ter glede na izbiro in rabo jezika v konkretnih sporazumevalnih okoliščinah (multilingvizem) in o poljavni osebni raznojezičnosti izobraženstva, kulturnih ustvarjalcev, vendar tudi ostalega prebivalstva (plurilingvizem).³ Večjezičnost in intenziven stik z drugimi jeziki in kulturami sta tako bistveni značilnosti zgodovinskega kulturnega razvoja slovensko govorečega prostora do druge polovice 19. stoletja. Rečemo lahko, da slovenska jezikovno-kulturna identiteta temelji na medjezikovni in medkulturni vpetosti, ki jo je odločilno zaznamovala osebna raznojezičnost v tujini šolanega slovenskega izobraženstva in kulturnih ustvarjalcev.

Težnje po vzpostavitvi nacionalnih držav, temelječih na nacionalnih jezikih so od srede 19. stoletja botrovale spremembam jezikovne podobe slovensko govorečega prostora. Javno in poljavno funkcionalno večjezičnost je zamenjalo stremljenje k jezikovnemu (in kulturnemu) poenotenju, tudi poenotenju slovenskega knjižnega jezika (prim. Orožen 1996, M. Jesenšek 2015), po prevladujoči enojezičnosti, v drugi polovici 20. stoletja pa je jezikovno podobo slovenskega prostora pomembno zaznamovala zakonska uveljavitev slovenščine kot edinega učnega jezika v slovenskih šolah na vseh ravneh izobraževanja. Večjezičnost je postopoma postala obrobna, omejena na jezikovno mejna področja oziroma priznane manjšine (regionalna dvojezičnost ob italijanski in madžarski meji), na pragmatične sporazumevalno naravnane jezikovnoizobraževalne vidike (tuji jeziki kot šolski predmeti z raznolikimi statusi in načini izvedbe, izobraževanje prevajalcev) in na ozko funkcionalno usmerjeno rabo, npr. v turizmu in nasploh pri sporazumevanju s tujci (prim. Kalin Golob idr. 2014: 12). Vzporedno je pri nas prišlo do neke vrste družbenega nelagodja ob vprašanju javne večjezičnosti, kar še posebej velja za odnos med slovenščino in nemščino od preloma 19. in 20. stoletja naprej, pa tudi za odnos med slovenščino in nekdanjo srbohrvaščino v obdobju umeščenosti v večnacionalno

³ Opažanje znamenitega C. G. Puffa o jezikovni podobi Maribora sredi 19. stoletja velja sicer predvsem za Štajersko, vendar je v veliki meri prenosljivo tudi na Kranjsko: »Življenje v Mariboru je povsem nemško, pa čeprav je na najbližjem podeželju slovensko opredeljeno; skoraj vsi domači Mariborčani obvladajo oba jezika, služabniški sloj navadno že po enem letu, ki ga preživi v mestu« (Puff 1847, cit. po Ferlež 2012: 126). Prim. tudi V. Jesenšek (2019).

in večjezično jugoslovansko državo. Danes je videti, da primerljivega neugodja ob odnosu med slovenščino in angleščino kot vsemogočnem globalnem jeziku predvsem pri mlajših generacijah in v akademskem svetu ni.

Večjezičnost je do konca 19. stoletja na Slovenskem pokrivala tako sporazumevalno kot tudi spoznavno vlogo jezikov, zadnjo predvsem zaradi izobraževanja v tujih učnih jezikih. Po jezikovnem poenotenju in prevladi slovenske enojezičnosti pa je do današnjega časa nedvomno v ospredju praktičnosporazumevalni pomen poznavanja in uporabe tujih/drugih jezikov. Wittgensteinov izrek *Meje mojega jezika so meje mojega sveta* je razumljen v pomenu slovenskega pregovora *Všč jezikov znaš, več veljaš*, ki izraža, da so družbeni ugled, položaj in uspeh odvisni od znanja jezikov.

3 Jezikovna podoba slovenske kulturne krajine danes

Odnos do družbene večjezičnosti in osebne raznojezičnosti je na Slovenskem znova postal aktualnejši po vključitvi v Evropsko unijo leta 2004. Le-ta večjezičnost, jezikovno in kulturno raznolikost ter enakovredno obravnavo vseh svojih uradnih jezikov šteje med temeljna načela in vrednote, na katerih je nastala. Vprašanja o večjezičnosti in statusu posameznih jezikov v javni in poljavni rabi so pri nas predvsem v izobraževanju privedla do obsežnega preučevanja in upravnega urejanja jezikov; nastalo je precejšnje število raziskovalnih projektov, študij in strateških dokumentov jezikovnopolične narave, ki na Slovenskem spodbujajo (ponoven) razvoj večjezičnosti, uveljavljajo pojem večjezičnosti kot večstopenjskega in dinamičnega pojava (različne jezike obvladamo na različnih stopnjah in jih uporabljamo v različnih funkcijah, položajih) in ki poleg tega z načrtno skrbjo za več učenja in poučevanja različnih jezikov poudarjajo razvijanje medkulturnih zmožnosti v jezikovno raznoliki Evropi.

Krovni dokument, ki ureja in standardizira učenje in poučevanje jezikov v Evropi, je *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO 2011).⁴ Je strukturiran, usklajen in celovit referenčni instrument za vrednotenje in primerjavo ravni jezikovnega znanja in spretnosti ter podpira učenje in poučevanje vseh jezikov. Predstavlja pomemben korak k njihovi enakovrednosti in omogoča evropsko primerljivost jezikovnega izobraževanja. Skrb za njegovo ustreznost in tudi kakovost

⁴ Gre za slovenski prevod pomembnega dokumenta Sveta Evrope z naslovom *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, ki je prvič izšel 2001.

izhaja iz zavzemanja za to, da bi vsak državljan Evropske unije poleg maternega jezika poznal vsaj še dva druga/tuja jezika. Po teh načelih se ravna tudi najnovejši slovenski jezikovnopolični dokument, in sicer *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko (2021–2025)*. Pred kratkim (junija 2021) sprejeta *Resolucija* zasleduje splošen cilj, ki je tudi v skladu s strategijo razvoja države Slovenije do 2030: zagotoviti kakovostno jezikovno življenje za vse. Širši okvir slovenske jezikovne politike je jezikovna politika Evropske unije, ki si je kot cilj zadala, da vsak državljan Evropske unije govori vsaj tri jezike – poleg prvega/maternega jezika še dva dodatna jezika, kot tudi politika Sveta Evrope, ki poudarja uresničevanje človekovih pravic, vključevnost in kakovost jezikovnega izobraževanja, ki so predpogoj za demokratično in mirno Evropo (Resolucija 2021: 7). Dokument je naklonjen smiselni in tudi nujni podpori razvijanju več- oziroma raznojezičnosti na Slovenskem, saj je znanje jezikov opredeljeno kot simbolna in praktična vrednota, ki mora biti dostopna vsakomur:

Prednostna usmeritev jezikovne politike Republike Slovenije je čim boljše poznavanje slovenskega jezika, dosledno zagotavljanje slovenskih imen podjetij ter zavest o posebnem statusu slovenščine kot maternega jezika (posebej na območjih zunaj Republike Slovenije), v skladu s tradicijo pozitivnega vrednotenja znanja različnih tujih jezikov in glede na sodobne potrebe po konkurenčnosti, odprtosti in demokratičnosti Slovenije pa se ob tem upošteva jezikovna raznolikost in spodbuja funkcionalna raznojezičnost. Cilj je, da bi bili govorci in govorke slovenščine jezikovno usposobljeni in ozaveščeni ter da bi dosegli zmožnost učinkovite rabe prvega tujega jezika ter imeli možnost razviti tudi drugi tuji ali dodatni jezik v skladu s potrebami tako na področju splošne kot poklicne rabe. Pri tem naj se utrjuje zavest o položaju slovenščine kot uradnega jezika v Republiki Sloveniji, o tem, da je slovenščina materni jezik večine prebivalstva, pa tudi drugi ali tuji jezik za številne govorke in govorce drugih maternih jezikov, ter o enakovrednosti vseh jezikov. (Resolucija 2021: 12)

Dokument poudarja identitetno in sporočanje vlogo jezika/jezikov, spodbuja pozitivno vrednotenje znanja jezikov in njihovo enakovredno obravnavo; upošteva različnost sporazumevalnih potreb, zagovarja enovite in celostne pristope k jezikovnemu izobraževanju. Upoštevanje jezikovne raznolikosti in spodbujanje funkcionalne raznojezičnosti je torej ena prednostnih usmeritev slovenske jezikovne

politike. Skrb za jezik se ne omejuje le na jezikovne predmete, saj so vsi učitelji prepoznani tudi kot učitelji jezika, ki preko in s pomočjo jezika posredujejo strokovno, jezikovno, kulturno in medkulturno znanje, povezujejo stroke, jezike, kulture in identitete.

Celostna in enovita skrb za jezik v celotnem izobraževanju izvira iz jezikovnopolitičnih stališč evropskih odločevalcev, predvsem iz *Priporočil Sveta Evrope o celovitem pristopu k poučevanju in učenju jezikov* (Priporočila 2019). Ta večjezičnost postavljajo v središče vizije prihodnjega evropskega izobraževalnega prostora; izobraževalna in delovna mobilnost, migracije, splošno globalno sodelovanje so značilnosti jutrišnje vse bolj digitalne in mobilne družbe, ki brez dobrega poznavanja jezikov in kultur ni zamisljiva in uresničljiva. Zato sta razvijanje in okrepitev večjezičnosti načelna prioriteta in izziv za posodobitev učenja in poučevanja jezikov. Pomembno vlogo igrajo učni jeziki, tj. materni in drugi jeziki, v katerih poteka izobraževanje na vseh stopnjah, zato se poudarja potreba po njihovem zelo dobrem poznavanju, vključno z razlikovanjem zvrsti in registrov. Iz tega razloga pristojnost in odgovornost za višanje ravni jezikovnih znanj nista več omejeni na jezikovne predmete; razsežnosti učnih jezikov postajajo del kurikula pri vseh učnih predmetih na vseh stopnjah izobraževanja, tudi v univerzitetnem izobraževanju. Omenimo evropski razvojni dokument, ki to področje ureja: *The language dimension in all subjects. A Handbook for curriculum development and teacher training. The Handbook at a Glance* (Beacco idr. 2015), v slovenskem prevodu in skrajšani verziji izdan leta 2017 z naslovom *Razsežnost učnega jezika pri vseh predmetih. Kratak priročnik za razvoj kurikula in usposabljanje učiteljev* (Beacco idr. 2017). Govori o pomenu jezika pri vseh učnih predmetih, o spodbujanju kakovosti in enakosti v izobraževanju, ki je odločilno pogojena s pogledi na jezik ter o usposabljanju učiteljev za razvoj in uveljavitev primerne jezikovne komunikacije pri vseh učnih vsebinah (predmetih). Ob splošni ugotovitvi, da so učni dosežki pomembno odvisni od jezikovnih zmožnosti, navaja razloge in argumente za »razvoj jezika za poučevanje in učenje predmetov« in poudarja »ključno vlogo jezika pri učenju in razumevanju snovi predmeta« (Beacco idr. 2017: 5). Razvoj jezika za poučevanje in učenje predmetov razume kot razvoj t. i. akademske jezikovne kompetence, pojmovnosti, ki jo na Slovenskem sicer pokriva že zdavnaj ustaljeno funkcijskozvrstno razlikovanje. Izpostavljena so spoznavno- in pragmatičnofunkcijska merila jezikovne zvrstnosti, kamor se z vidika izobraževanja in ob upoštevanju govornega položaja uvrščata strokovna in znanstvena funkcijska jezikovna zvrst oz. znanstveni in sporočanjsko-vplivajnski govor (prim. Skubic 1995;

podobno že Kunst Gnamuš 1992; nazadnje o jezikovni zvrstnosti v izobraževanju med drugim Vogel 2018 in Petek 2018). Medtem ko znanstveni govor v ospredje postavlja spoznavno (kognitivno) funkcijo jezika, je strokovni govor predvsem sporočanje-vplivane narave (Skubic 1995). Obe vrsti govora sta vezani na določene besedilne vrste z lastnimi jezikovnimi in besedilnimi posebnostmi, ki jih je z vidikov govornih položajev v izobraževanju treba upoštevati.⁵ Dokument med ključnimi izrazi, ki povzemajo njegovo osnovno idejo, navaja »kognitivno-jezikovno funkcijo« in s tem nakazuje tesen odnos med spoznavanjem (kognicijo) in jezikom.⁶ Primerljive zamisli glede razvijanja strokovnega in znanstvenega jezika pri šolskih predmetih najdemo sicer že v zadnji verziji *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, prim. »Razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti /.../ nadgradimo z razvijanjem strokovne pismenosti učencev na posameznih predmetnih oz. disciplinarnih področjih« (Krek in Metljak 2011: 35).

Kljub pozitivnim premikom v prizadevanju za ustrezno vrednotenje in učenje/poučevanje jezikov, razvidnih iz strateško-usmerjevalnih dokumentov, je praksa tujejezikovnega izobraževanja v Sloveniji še vedno neusklajena in kaže na pomanjkanje enotnih usmeritev na ravni države in posameznih regij. V zadnjem desetletju se veliko govori o zgodnjem učenju tujih jezikov; iščejo se rešitve za smiselno in produktivno uvajanje tujih jezikov in posledično za medkulturno ozaveščanje v predšolski dobi in prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli, prim. med drugim Lipavic Oštir in Jazbec (2010). Poudarjena je težnja po razumevanju večjezičnosti kot funkcionalni večjezičnosti, torej po uporabi več jezikov glede na funkcije v vsakdanjem življenju, zato razvoj večjezičnosti, ki se naj začne v zgodnji otroški dobi, pomeni pridobivanje različnih spretnosti v več jezikih.

Ne glede na izrecno poudarjanje jezikovne večfunkcionalnosti se pomembnost večjezičnosti v večini (evropskih in slovenskih) jezikovnopolitičnih dokumentov v prvi vrsti veže na družbene cilje, kot so učinkovita delovna in študijska mobilnost, gospodarsko sodelovanje, zaposljivost, konkurenčnost in uspešnost na tujih trgih, aktivno državljanstvo, medkulturno razumevanje, odprtost in spoštovanje drugače

⁵ O besedilnih vrstah in njihovem razumevanju v slovenskem prostoru prim. Krajnc Ivič (2018).

⁶ Žal je treba ugotoviti, da je slovenski prevod tega dokumenta slogovno manj primeren, mestoma tudi neobičajen in po nepotrebnem »inovativen« (prim. rabo izraza *črkovanje* v pomenu 'pravopis', pod vplivom angl. *spelling*), predvsem pa terminološko vprašljiv (prim. uvajanje izraza *akademska jezikovna kompetenca* v pomenu 'znanstveni jezik' oz. 'strokovni jezik', pod vplivom angleščine). Spregled ustaljene pojmovnosti in pripadajoče slovenske terminologije glede jezikovne zvrstnosti in besednovrstnosti kaže na specifičen odnos slovenskih jezikovnih načrtovalcev (odločevalcev) do jezikoslovja kot stroke, ki se z jezikom primarno ukvarja.

govorečih. Primarno je razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v več jezikih, spoznavna funkcija jezika pa je redko neposredno ubesedena. Skriva se v ohlapnejših formulacijah: jezikovna znanja so pomembna za doseganje družbe znanja, jeziki igrajo ključno vlogo pri učenju in razumevanju snovi predmeta, širijo obzorja, predstavljajo dodatno dimenzijo pri osebnem razvoju, dodatni jeziki spodbujajo h kompleksnejšemu razmišljanju in imajo pozitiven učinek na učenje nasploh.

4 Jezikovna podoba slovenske kulturne krajine jutri

Potreb jutrišnje družbe ne poznamo natančno, prihodnost je negotova in spremenljiva, zato je naloga izobraževanja usposabljanje za delovanje v tovrstnih okvirih. Gotovo je zmožnost sporazumevanja in medsebojnega sodelovanja ena izmed najpomembnejših osebnostnih lastnosti, potrebnih za delovanje v razmerah negotovosti, vendar je jezik v prvi vrsti odločilen pri pridobivanju (strokovnih) znanj, pri njihovem osmišljanju, predvsem pa pri njihovem razumevanju. Spretnosti, kot so razumevanje prebranega ali slišanege, kritično mišljenje, reševanje problemov, analitične spretnosti, ustvarjalnost so rezultat učinkovanja spoznavne funkcije jezika in hkrati pogoj za vse oblike in načine sporazumevalnih spretnosti. Po Wittgensteinu: meje jezika so meje mojega sveta; česar ne zmorem izreči, tega ne zmorem misliti. Stremljenje po funkcionalni večjezičnosti je torej stremljenje po širših okvirih razmišljanja in je hkrati bistvo tudi pri nas aktualnega konstruktivističnega pristopa k učenju in poučevanju, ki zasleduje razvoj višjih kognitivnih funkcij: kako spoznavamo in razumevamo svet, kako prihajamo do znanja, kakšna je narava znanja in čemu znanje služi (Marentič Požarnik 2008).

Skrb za kakovost celovitega jezikovnega izobraževanja (materni/prvi jezik, učni jeziki, tuji/drugi jeziki), povezovanje znanj in spretnosti (medpredmetno povezovanje), ozaveščanje za pretočnost jezikov v sodobnih vedno bolj večjezičnih družbah, izgradnja učinkovitega sistema vseživljenjskega jezikovnega izobraževanja sodijo med poglobitve vidike razvoja smiselne in učinkovite večjezičnosti v prihodnosti. K njegovi uspešnosti bodo poleg ustreznega izobraževanja in usposabljanja učiteljev pripomogli novi načini učenja jezikov, predvsem taki, ki bodo znali izkoriščati možnosti digitalnih tehnologij in z njimi povezanih kakovostnih e-učnih okolij, kot je npr. interaktivno učno e-okolje *Slovenščina na dlani*, ki predstavlja odlično izhodišče za smiselno nadgradnjo s primerljivimi tujejezikovnimi vsebinami. Z odprtimi pristopi k jezikovnemu izobraževanju, tj. s preseganjem mej jezikovnih

učnih predmetov in z višjimi zahtevnostnimi in kakovostnimi standardi bi bilo omogočeno tudi boljše uveljavljanje spoznavne funkcije jezika in s tem delovanje na višjih kognitivnih stopnjah (reševanje problemov, kritično mišljenje, ustvarjalnost).

Večja ozaveščenost o spoznavnih razsežnostih jezikov bi bila na Slovenskem v neizmerno korist tudi v akademskem oz. univerzitetnem okolju. Sedanje nekritično uvajanje angleščine kot tujega učnega jezika in malodane edinega jezika merodajnih znanstvenih objav, ne da bi ob tem zahtevali tudi njegovo zelo dobro poznavanje, neizogibno krni kognitivno zahtevnost in niža kakovost izobraževanja in usposabljanja na terciarni stopnji. Rešitev je v intenzivnem razvijanju večjezičnosti v znanosti, ki v enaki meri kot tuje/druge jezike upošteva materni/prvi jezik. Po Wittgensteinu: jezik je pogoj, orodje in okvir za mišljenje.

Literatura

- Janez KREK in Mira METLJAK (ur.), 2011: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 2. izdaja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Jean-Claude BEACCO idr., 2017: *Razsežnost učnega jezika pri vseh predmetih. Kratek priručnik za razvoj kurikula in usposabljanje učiteljev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jerneja FERLEŽ (ur.), 2012: *Nemci in Maribor: stoletje preobratov: 1846–1946*. 1. izdaja. Maribor: Umetniški kabinet Primož Premzl.
- Marko JESENŠEK, 2015: *Poglavja iz zgodovine vzhodnoštajerskega jezika*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta. (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 110.)
- Vida JESENŠEK, 2019: Nemščina v Mariboru: preplet kulturnozgodovinskih in jezikovnih danosti. *Slovenski jezik in njegovi sosede*. Ur. Matej Šekli in Lidija Rezoničnik. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 178–185.
- Monika KALIN GOLOB idr., 2014: *Jezikovna politika in jeziki visokega šolstva v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Mira KRAJNC IVIČ, 2018: Besedilne vrste v slovenskem jezikoslovju. *Jezik in slovstvo* 63/2–3, 75–86.
- Olga KUNST GNAMUŠ, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
- Alja LIPAVIC OŠTIR in Saša JAZBEC (ur.), 2010: *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Barica MARENTIČ POŽARNIK, 2008: Konstruktivizem na poti od teorije spoznanja do vplivov na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika* 59/4, 28–51; 59/4, 1–16.
- Martina OROŽEN, 1996: *Oblikovanje enotnega slovenskega knjižnega jezika v 19. stoletju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Priporočila Sveta Evrope o celovitem pristopu k poučevanju in učenju jezikov*, 2019. Dostop 10. 6. 2021 na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025*. Dostop 10. 6. 2021 na <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/Slovenski-jezik/ReNPJP-2021-2025/Resolucija-o-nacionalnem-programu-za-jezikovno-politiko-20212025.pdf>

- SEJO: *Skupni evropski jezikovni okvir. učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva, 2011.
- Tomaž PETEK, 2018: Socialne in funkcijske zvrsti v slovenskem jezikoslovju. *Jezikoslovni zapiski* 24/2, 55–67.
- Rudolf Gustav PUFF, 1847: *Marburg in Steiermark, seine Umgebung, Bewohner und Geschichte*. Graz: Andr. Leykam'schen Erben.
- Andrej E. SKUBIC, 1995: Klasifikacija funkcijske zvrstnosti in pragmatična definicija funkcije. *Jezik in slovstvo* 40/5, 155–168.
- Svet Evropske unije, 2018: *Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (C 189)*. Dostop 10. 6. 2021 na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SL)
- Jerca VOGEL, 2018: Zavest dijakov o jezikovni zvrstnosti in vlogah knjižnega jezika. *Slavia Centralis* 11/2, 74–92.
- Ludwig WITTGENSTEIN, 1976: *Logično filozofski traktat*. Prevedel in sklepno besedo napisal Frane Jerman. Ljubljana: Mladinska knjiga.

POUK E-SLOVENŠČINE

LJILJANA MIČOVIĆ STRUGER

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Območna enota Maribor, Maribor, Slovenija.
E-pošta: ljiljana.micovic-struger@zrss.si

Povzetek Osnovnošolski učni načrt za pouk slovenščine navaja, da je razvijanje sporazumevalne zmožnosti povezano z razvijanjem digitalne zmožnosti. Slednja vključuje zavestno in kritično rabo informacijske tehnologije (IT), pri čemer naj bi učitelj njeno rabo načrtoval za uresničevanje učnih ciljev. To je prišlo še posebej do izraza ob pojavu covid-19, ko se je slovenščina spremenila v e-slovenščino. V času izobraževanja na daljavo so učiteljice in učitelji delo načrtovali v raznolikih učnih e-okoljih in z različnimi e-orodji, pridobivali so raznovrstne dokaze o učenju in znanju, podajali več povratnih informacij ter delovali timsko in sodelovalno po smernicah formativnega spremljanja. Poučevanje s pomočjo sodobne tehnologije je tako ob nekaterih pomanjkljivostih vendarle imelo tudi številne pozitivne učinke.

Ključne besede:

informacijska tehnologija, sporazumevalna zmožnost v slovenskem jeziku, formativno spremljanje, učna e-okolja, e-orodja

E-SLOVENE CLASSES

LJILJANA MIČOVIĆ STRUGER

The National Education Institute of the Republic of Slovenia, Maribor Regional Unit,
Maribor, Slovenia.

E-mail: ljiljana.micovic-struger@zrss.si

Abstract The Slovene curriculum for primary schools states that digital skills development should be consistent with the development of communication skills in the Slovene language. Digital skills include the conscious and critical use of information technology (IT), and the teacher should plan its use for the realisation of educational goals. This became especially salient during the Covid-19 epidemic, when Slovenia became e-Slovene. In times of distance education, teachers planned lessons in diverse computer-based learning environments with various software tools, gained diverse evidence of learning and knowledge, provided more feedback, and worked and cooperated as a team in accordance with formative assessment guidelines. Teaching with modern technology has some shortcomings, but it also has many positive effects.

Keywords:
information
technology,
developing
communication
skills
in the Slovene
language,
formative
assessment,
e-learning
environment,
e-tools

1 Uvod

Marca 2020 je bil pred učiteljice in učitelje slovenščine postavljen velik izziv. Slovenščina se je čez noč spremenila v e-slovenščino, pri tem pa je bilo treba zapolniti vse vrzeli, ki so na tem področju nastajale vrsto let. V času izobraževanja na daljavo so se učiteljice in učitelji osredotočali na načrtovanje raznolikih učnih izkušenj, pridobivanje raznovrstnih dokazov o učenju in znanju, podajanje kakovostnih povratnih informacij ter timsko in sodelovalno učenje s smernicami formativnega spremljanja (prim. Holcar Brunauer idr. 2016, Wiliam 2013, Peršolja 2017, Black in Wiliam 1998, 2003). Pomembna je bila motivacija za pouk slovenščine, kar je obenem pomenilo, da so morali pred sebe postavljati vedno nove izzive in tudi sami biti zgled učečega se posameznika v učeči se skupnosti (prim. Hattie 2018). V času epidemije in vse hitrejšega razvoja e-slovenščine so torej dobili priložnost, da skupaj z učenci oz. dijaki tvorijo še učinkovitejšo učečo se skupnost v digitalnem okolju.

Osnovnošolski učni načrt za slovenščino (UN) navaja (Poznanovič Jezeršek idr. 2018), da se razvijanje digitalne zmožnosti povezuje z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku. Digitalna zmožnost vključuje zavestno in kritično rabo informacijske tehnologije (IT), podprta je z rabo informacijske spretnosti v okviru IT, pri čemer naj bi učitelj rabo IT načrtoval za uresničevanje učnih ciljev pri pouku slovenščine. Če so načini in oblike dela temu prilagojeni, lahko raba IT bistveno pripomore k učinkovitejšemu doseganju ciljev pouka slovenščine. Na tem mestu velja opozoriti, da se število e-okolij in e-orodij v slovenskem jeziku povečuje.

S pomočjo sodobne tehnologije je torej lahko učenje in poučevanje še učinkovitejše, če gre za premišljeno rabo. Ena izmed prednosti pametnih naprav je, da so nam te stalno pri roki in da z njihovo pomočjo hitreje pridemo do odgovora. Učiteljice in učitelji imajo tako negativne kot tudi pozitivne izkušnje z rabo učnih e-okolij, v prid slednjim. Ena od pomanjkljivosti rabe e-okolij je, da je lahko učenec oz. dijak pasiven z izgovorom, da ima tehnične težave, prednost pa je, da so se učiteljice in učitelji pogosteje posluževali individualnega pristopa in dajanja povratnih informacij.

Namen prispevka je predstaviti: (1) kako se učiti in kako poučevati s pomočjo sodobne tehnologije, (2) katere so prednosti in pomanjkljivosti učenja v e-okolju pri pouku slovenščine in možnosti, ki jih lahko še izkoristimo, ter (3) kako se je učenje in poučevanje v času epidemije spremenilo zaradi e-ja.

2 Slovenščina kot učni predmet in učni jezik

Zmotno je prepričanje, da slovenščino znamo dovolj dobro, da se je ni treba dodatno učiti v šoli. Na vseh stopnjah izobraževanja je namreč slovenščina splošnoizobraževalni predmet, katerega temeljna cilja sta razvijanje jezikovne, narodne in državljanske zavesti ter razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Slovenščina je v Republiki Sloveniji tudi učni jezik, omogoča sporazumevanje v enotnem jeziku, daje prostor za razmišljanje oz. ponuja možnosti za nova znanja, predstavlja pa tudi sredstvo za identificiranje s skupino, ki ji posameznik pripada.

Pri slovenščini učenci oz. dijaki tvorijo (govorijo, pišejo), sprejemajo (poslušajo, berejo), razčlenjujejo, povzemajo in obnavljajo, doživljajo, vrednotijo. Standardi znanja oz. pričakovani dosežki (Rutar Ilc 2012; prim. tudi Bečaj 1990) se spreminjajo glede na stopnjo izobraževanja. Razlike se kažejo tudi pri razvijanju posameznih zmožnosti glede na razvojno stopnjo učencev oz. dijakov. Posamezne zmožnosti se nadgrajujejo in razvijajo po vertikali in glede na specifične potrebe izobraževalnih programov. Cilji in vsebine se prepletajo ter omogočajo postopno pridobivanje znanja, veščin in spretnosti, vse to pa vodi k oblikovanju kultiviranega poslušalca, govorca, sogovorca, bralca in pisca.

2.1 Ustrezna in učinkovita raba učnega jezika

Cilj slovenščine kot učnega jezika je sporazumevanje. J. Vogel (b. l.) izpostavlja, da je govor v razredu dvodelen, sestavljen iz odnosnega in spoznavnega govora. Odnosni govor je tisti, s katerim učitelj oz. učiteljica spodbuja, vrednoti, poziva, postavlja »nespoznavna« vprašanja in na njih odgovarja ipd. Spoznavni govor pa je govor, s katerim učitelj usmerja oz. vodi spoznavni proces, predstavlja znanje svoje stroke (razlaga, ponazarja, postavlja spoznavna vprašanja ...), učenci pa odgovarjajo na vprašanja, izražajo svoje poglede in razumevanje pojmov ipd. (prim. tudi Lesničar 2013). Učitelj oz. učiteljica se torej z odnosnim govorom identificira kot učitelj oz. učiteljica, s spoznavnim govorom pa kot strokovnjak oz. strokovnjakinja svojega področja.

Identifikacija se (tudi) prek jezika odvija na dveh ravneh:

- na nezavedni ravni: posameznik uporablja določeno jezikovno različico, čeprav pri tem ne gre za njegovo zavestno odločitev oziroma opredelitev (skozi proces izobraževanja in strokovnega sporazumevanja nezavedno pridobljeni jezikovni, besedilni in sporazumevalni vzorci in sheme);
- na zavestni ravni: gre za zavestno rabo strokovnega jezika; sestavljajo jo znanje, vedenje, prepričanja, neposredne ali posredne izkušnje; ta raven je temelj refleksije lastne rabe jezika.

Zavestna raba jezika omogoča razvijanje resničnega razumevanja prek dialoga in samostojnega učenja, vpeljevanje učencev v strokovni jezik ter oblikovanje stališč in odnosov.

Jezik je tudi prostor razmišljanja, pri čemer je zelo pomemben odnos med jezikom in mišljenjem. Sporazumevalna in kognitivna vloga jezika sta med seboj tesno povezani: doživljaj ali misel moramo pri sporazumevanju uvrstiti v določeno kategorijo, kar zahteva posploševanje. Razmerje med mislijo in besednim sporočilom je proces, povezava med mislijo in izrečenim sporočilom je t. i. notranji govor. Sama misel se poraja iz motivacijske sfere zavesti, ki zajema težnje in potrebe, interese in pobude, stališča in čustva. Pot, ki jo učenec oz. dijak opravi pri razumevanju besedil, naj bi torej šla od razumevanja besed (zunanje govora) k notranjemu govoru, razumevanju misli in končno govorcevega namena, od razumevanja pomena k razumevanju smisla, pri čemer je jezik nujni posrednik v konstrukciji (predmetnega) znanja. Pri tem se zastavlja vprašanje, ali je ustrezna in učinkovita raba učnega jezika pri učečih se samoumevna danost ali posebna sporazumevalna zmožnost.

Učenca oz. dijaka se vseskozi postavlja v različne sporazumevalne vloge in kontekste, ki naj bi sčasoma pripomogli izoblikovati funkcionalno pismenega posameznika. Zahteva se prevzemanje različnih vlog (poslušalec, bralec, pripovedovalec, komentator, sodelujoči v debati, povzemalec ...) in sporazumevanje znotraj različnih kontekstov (od uradnih do neuradnih, od umetnostnih do znanstvenih, od muzikoloških do fizikalnih ali zgodovinsko opisnih), pri čemer so med učečimi se opazne razlike v občutljivosti na kontekst, spreminjanju perspektiv, opredeljevanju vlog, izbiri za govorni položaj značilnih spretnosti in uporabi

kulturnega znanja. Vse to pa presega t. i. funkcionalno pismenost in zahteva kritičnost (prim. Rupnik Vec in Kompore 2006). Po definiciji Unesca vemo, da je funkcionalno pismena oseba zmožna sodelovati »v vseh življenjskih dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za vsakdanje delovanje v družbeni skupnosti« (Bešter 1994/95). Pri tem pa uporablja svoje bralne, pisne in računske spretnosti za osebni razvoj in razvoj družbene skupnosti (Bešter 1994/95; prim. tudi Pečjak in Gradišar 2012). Vse to od učiteljic in učiteljev zahteva raznolik in prilagojen pouk, ki je tudi v koraku s časom oz. s smernicami digitalne dobe.

3 E-slovenščina

Do nedavnega je bila šolska stvarnost pouk v razredu, torej v varnem okolju, kar pa se je marca 2020 nenadoma spremenilo. Ne glede na spremembo načina dela, pa je pouk ostal namerno, smotno, načrtovano in organizirano izobraževanje, saj vse navedeno, kot izpostavlja Gerlič (2002), velja tudi za izobraževanje na daljavo. Pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji slednjega je treba upoštevati t. i. didaktični model, ki ga sestavljajo: (1) snovna, (2) pedagoško-psihološka, (3) metodična oz. specialnodidaktična ter (4) tehnična in organizacijska izhodišča (Gerlič 2002: 83–92). Snovna izhodišča temeljijo na pripravi gradiv in učni proces usmerjajo v pridobivanje znanj, pri čemer je treba paziti na pravo mero glede na cilje (bistveno, celostno, manj je več) z zavedanjem, da se bo učenec oz. dijak skozi učno gradivo prebijal sam, zato mora biti še toliko bolj zanimivo, spodbudno, zabavno in proaktivno. Pedagoško-psihološka izhodišča učitelje (izvajalce) povezujejo z udeleženci učnega procesa (učenci oz. dijaki), zato je zelo pomembno, da poznamo obstoječe stanje (značilnosti, okolja, računalniško pismenost, predmetno znanje, motiviranost, posebne potrebe učečih se). Metodična oz. specialnodidaktična izhodišča so temelj, ki ima pomembno vlogo pri doseganju operativnih ciljev. Tako učitelj oz. učiteljica kot učenec oz. dijak se morata zavedati svojih vlog, učni proces mora pri načrtovanju upoštevati vse faze vzgojno-izobraževalnega procesa (preverjanje predznanja, podajanje znanja, ponavljanje, utrjevanje, spodbujanje, prenašanje usvojenega znanja v prakso). Tehnična in organizacijska izhodišča vplivajo na organizacijsko shemo izvedbe pouka na daljavo (prim. tudi *Podpora učiteljem za izobraževanje na daljavo*). Poleg naštetega je pri načrtovanju pomembno upoštevati tudi učna načela izobraževanja na daljavo, ki izvajalcem pomagajo pri uspešni izpeljavi tovrstnega izobraževanja (prim. Gerlič 2002):

1. Prvo učno načelo je načelo razvojne bližine, ki od organizatorjev izobraževanja na daljavo zahteva, da izhajajo iz posebnosti razvojnih stopenj udeležencev, njihovih izkušenj, interesov in nagnjenj. Poleg tega morajo slediti njihovi dojemljivosti, upoštevati njihov delovni tempo in zmožnost uporabe medijev ter samostojnega dela.
2. Upoštevanje posebnosti učne snovi pri izbiri učnih metod in medijev od izvajalcev učnega procesa zahteva načelo stvarno logične pravilnosti, ki vključuje tudi zahtevo po znanstvenosti, torej po posredovanju znanstvene resnice v obliki, ki je primerna za udeležence določene razvojne stopnje.
3. Učno načelo individualizacije predvideva, da bo izvajalec izobraževanja na daljavo ob upoštevanju vsaj globalnih individualnih razlik med udeleženci izobraževanja na daljavo prilagajal učno delo (oblike, metode, medije idr.) posameznikov brez negativnega vpliva na celotno učno skupino. Prednost izobraževanja na daljavo je prav vse večja personalizacija (Bregar idr. 2020).
4. Tudi pri izobraževanju na daljavo je pomembno učno načelo sistematičnosti, ki od izvajalca izobraževanja na daljavo zahteva, da poskrbi za sistematično podajanje učne snovi, saj si neurejene vsebine in znanja udeleženci težje zapomnijo.
5. Ljudje novo sprejemamo le s pomočjo že znanega in s tem dejstvom je neločljivo povezano učno načelo postopnosti. Za izobraževanje na daljavo je pomembna avtonomna motivacija, ki jo s procesom poučevanja po načelih formativnega spremljanja učitelj lahko učinkovito podpre. Personalizacija pouka oz. prilagajanje tempa ter učnih metod in učnih oblik posameznemu učencu je izrazita prednost izobraževanja na daljavo. Izvajalec izobraževanja na daljavo se mora pri oblikovanju izobraževanja držati znanih didaktičnih pravil in načrtovati učne vsebine od lažjih k težjim, od enostavnih k zapletenim, od bližnjih k daljnim, od znanih k neznanim in od konkretnih k abstraktnim.
6. Učno načelo eksemplarnosti zahteva, da tudi pri izobraževanju na daljavo učno gradivo ovrednotimo tako, da določimo, kaj je bolj in kaj manj pomembno. Pomembnejše gradivo nato obdelamo temeljiteje, manj pomembno pa predelamo le informativno in na ravni prepoznavanja.
7. Pri izobraževanju na daljavo je pomembno tudi učno načelo nazornosti, ki zahteva, da učencem med poučevanjem na daljavo omogočimo, da neposredno s čutili dojamejo objektivno stvarnost.

8. Učno načelo historičnosti in sodobnosti od izvajalcev izobraževanja zahteva, da znanstvene vsebine obravnavamo razvojno, upoštevajoč njihovo dialektično gibanje od preteklosti do sedanjosti. Nikakor pa ne smemo pozabiti na načelo sodobnosti oz. nenehno aktualiziranje in posodabljanje učnih vsebin, uporabo sodobnih izobraževalnih tehnologij idr. Upoštevanje omenjenih učnih načel prispeva h kakovostnejši izvedbi pouka na daljavo.

Analiza izobraževanja na daljavo je v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji opozorila na spremembo izhodišč didaktičnega modela (Rupnik Vec idr. 2020). Do zaprtja šol so učitelji učna e-gradiva in e-orodja za slovenščino, ki označujejo t. i. e-slovenščino, v pouk vključevali pretežno za popestritev, od marca 2020 pa je to postala potreba. Do te prelomne točke se je zdelo, da je raba digitalne tehnologije pomembna (Bregar idr. 2020, Bregar 2013), poudarjal se je pomen e-slovenščine in raba digitalnih orodij pri pouku slovenščine, kar pa se v praksi ni izrazilo tako učinkovito kot v trenutku, ko so učiteljice in učitelji začeli izvajati pouk na daljavo. Šele takrat je poučevanje slovenščine na e-način postala realnost, ki je zahtevala drugačno pripravo na pouk in organizacijo pouka ter tehnično podporo.

Podrobnih raziskav o prednostih in pomanjkljivostih pouka na daljavo, ki je od učiteljev ter učencev in dijakov zahteval tudi drugačne spretnosti, v tem trenutku nimamo. Na Zavodu RS za šolstvo smo izvedli raziskavo *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji* (Rupnik Vec idr. 2020), katere cilji so bili: (1) ugotoviti prevladujoče doživljanje in prakse izobraževanja na daljavo slovenskih učiteljic in učiteljev na različnih nivojih izobraževanja in doživljanje sodelovanja z različnimi deležniki; (2) ugotoviti doživljanje in izkušnje učencev oz. dijakov s poučevanjem in učenjem na daljavo; (3) ugotoviti prevladujoče karakteristike pedagoškega vodenja v času zaprtja šol s perspektive ravnateljic in ravnateljev. Pri slovenščini se je iz podatkov dalo razbrati, da smo pred kar nekaj izzivi, in sicer prevladujoči videokonferenčni način pouka pri usvajanju nove snovi organizirati še kako drugače, uporabljati še katera druga učna gradiva in ne samo delovne zvezke, učbenike in berila, odmakniti se od najpogostejše oblike ocenjevanja znanja govornega nastopa in ustnega spraševanja, oceniti izdelke učencev kot dokaze o učenju, iz katerih se vidijo doseženi cilji, doseganje standardov znanja na drugačen način, podajanje povratne informacije v več smeri s poudarkom na medvrstniški povratni informaciji s smiselno in učinkovito rabo digitalnih orodij v povezavi s cilji

in vsebinami, na različnih in višjih taksonomskih ravneh v varnem in spodbudnem učnem okolju individualizirano in personalizirano.

V nadaljevanju se v okviru pouka slovenščine osredinjamo na jezikovni pouk.

4 Jezikovni pouk slovenščine skozi učni načrt (UN)

4.1 Osnovnošolsko izobraževanje

Jezikovni pouk je v osnovni šoli s cilji, vsebinami in dejavnostmi zasnovan tako, da ga lahko učitelj oz. učiteljica povezuje z jezikovnimi, naravoslovnimi in družboslovnimi predmeti, s čimer učenci uzaveščajo transkurikularno vlogo slovenščine kot učnega jezika. Zaželeno je, da se učitelj oz. učiteljica odziva tudi na aktualno stanje v razredu, šoli in družbi – to pomeni, da učence spodbuja k izražanju želja, pričakovanj, izkušenj, potreb, mnenj in znanja ter jim večkrat predstavi in komentira aktualne jezikovne dogodke, ki bi lahko bili zanje zanimivi, čeprav morda niso predvideni z učnim načrtom ali se ne navezujejo na trenutni učni cilj oz. na trenutno učno vsebino. Tako aktualizira pouk ter pri učencih utrjuje zavest o smiselnosti oz. življenjskosti učenja slovenščine.

Didaktično priporočljiva sistema za jezikovni pouk v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih sta predvsem celostni pouk in projektno učno delo. Izbira učne oblike je odvisna od dejavnosti in cilja, ki se uresničujeta pri pouku. V vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih je lahko didaktično ustrezna tako frontalna učna oblika (npr. poslušanje oz. gledanje posnetkov, vodeni pogovor pred novo sporazumevalno dejavnostjo) kot individualna (npr. tiho branje, prepoznavanje in odpravljanje napak, ponovno pisanje besedila) in skupinska učna oblika (npr. sestavljanje miselnega vzorca, pojmovne mreže). Posebna pozornost naj bo namenjena delu v manjših skupinah ali dvojicah – učenci naj razvijajo zmožnosti in pridobivajo znanje ob aktivnih oblikah učenja, kot so sodelovalno učenje (prim. Peklaj 2001), učenje z odkrivanjem in problemsko učenje, ter tako dejavno in procesno razvijajo svojo zmožnost pogovarjanja (npr. razpravljajo o problemu, usklajujejo mnenja, oblikujejo skupno mnenje, ga predstavijo drugim in ga zagovarjajo). Zelo dobra motivacija za delo v manjših skupinah ali dvojicah je skladno z učnim načrtom (Poznanovič Jezeršek idr. 2018) lahko tudi občasna

smiselna uporaba tablic ali pametnih telefonov (za iskanje po jezikovnih priročnikih, za branje spletnih besedil ipd.).

V vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih ima jezikovni pouk dva temeljna cilja:

- 1) razvijanje jezikovne, narodne in državljske zavesti ter
- 2) razvijanje sporazumevalne zmožnosti.¹

Učenci razvijajo svojo jezikovno, narodno in državljsko zavest tako, da razmišljajo o sebi, o svojem in širšem jezikovnem okolju ter v pogovorih med seboj in z učiteljem oz. učiteljico poimenujejo in predstavijo svoj prvi jezik, okoliščine njegove rabe in svoje razmerje do njega, vlogo slovenščine v svojem življenju in v Republiki Sloveniji ipd. (Poznanovič Jezeršek idr. 2018).

V učnem načrtu za osnovno šolo so zelo natančno podane smernice, kako pri učencih razvijamo sporazumevalno zmožnost. Njeno razvijanje poteka v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih, le da je prilagojeno starosti, spoznavni, sporazumevalni, in domišljjski zmožnosti učencev ter njihovim sporazumevalnim izkušnjam, potrebam ipd. (Poznanovič Jezeršek idr. 2018). Učitelj oz. učiteljica pri razvijanju jezikovne in slogovne zmožnosti upošteva, na katerih mestih so težišča pri razvijanju posamezne zmožnosti. Pri razvijanju poimenovalne zmožnosti je težišče npr. na besedišču, skladijske zmožnosti na tvorjenju pomensko in oblikovno ustreznih povedi, pravorečne zmožnosti na poslušanju, govorjenju, pravopisne zmožnosti na usvajanju pravopisnih pravil in ustrezni rabi ter slogovne zmožnosti na opazovanju okoliščin sporočanja. Učenci naj svojo sporazumevalno zmožnost razvijajo predvsem procesno, in sicer na razne načine, z različnimi dejavnostmi in z različnimi poudarki (Poznanovič Jezeršek idr. 2018). Učitelj oz. učiteljica naj učence spodbuja k iskanju odgovorov na pravopisna, oblikovna, tvorba in druga vprašanja v različnih jezikovnih priročnikih (v knjižni in elektronski obliki) ter jezikovnih svetovalnicah (Poznanovič Jezeršek idr. 2018).

Učenci in učenke naj vedo, da je za učinkovito sporazumevanje potrebno tudi znanje o sprejemanju in sporočanju (npr. o strategijah in načelih), o besedilu (npr. o zgradbenih in jezikovnih značilnostih dane besedilne vrste), jeziku (npr. o pomenskih, oblikovnih ... lastnostih besed) ipd. Zato razvijajo tudi svojo

¹ O sporazumevalni zmožnosti natančneje pri Bešter 2011.

metajezikovno zmožnost oz. pridobivajo jezikovnosistemsko znanje – to naj razvijajo oz. pridobivajo postopno, sistematično, dejavno in procesno, in to predvsem ob zapisanih besedilih (Poznanovič Jezeršek idr. 2018).

4.2 Srednješolsko izobraževanje

4.2.1 Gimnazija

Učni načrt v gimnaziji pri predmetu slovenščina prav tako omogoča razvijanje osebne, narodne in državljske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenščini, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd. Svoja in tuja besedila sistematično opazujejo in razčlenjujejo z različnih vidikov ter utrjujejo in nadgrajujejo svojo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja. Spoznavajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika in se zavedajo njihovega pomena, zato jih zavestno vključujejo v svoja besedila. Znajo presoditi, katera jezikovna zvrst je ustrezna v danih sporazumevalnih okoliščinah (Poznanovič Jezeršek idr. 2008).

4.2.2 Srednje strokovno izobraževanje

V srednjem strokovnem programu je pri jezikovnem pouku poudarek na oblikovanju in razvijanju zavesti o jeziku, narodu in državi, razvijanju zmožnosti uradnega pogovarjanja, uradnega dopisovanja, kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil, tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, razvijanju poimenovalne, skladijske, pravorečne in pravopisne zmožnosti ter razvijanju metajezikovne zmožnosti (Hedžet Krkač idr. 2010).

4.2.3 Srednje poklicno izobraževanje

V srednjem poklicnem izobraževanju dijaki razčlenjujejo neumetnostna besedila. Pridobivajo si različne informacije, spoznavajo domačo in tujo kulturo ter bogatijo svoje osebno in poklicno življenje, razmišljajoče in kritično; podobna besedila tvorijo, se pogovarjajo in govorno nastopajo. Spoznavajo, da sta govorjenje in pisanje zapleteni miselni in ustvarjalni dejavnosti. Razvijajo svojo pragmatično,

pomensko, slovarsko, slovnično, pravorečno in pravopisno zmožnost. Pri tem je treba posebej poudariti vertikalno nadgradnjo na vseh stopnjah izobraževanja in horizontalno povezanost z vsemi področji izobraževanja (prim. *Katalog znanja, Slovenščina*, 2007).

4.3 Izobraževalna tehnologija (IT) skozi učne načrte in preteklo prakso

Osnovnošolski učni načrt za slovenščino (Poznanovič Jezeršek idr. 2018) navaja, da se razvijanje digitalne zmožnosti povezuje z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku. Na tem mestu velja opozoriti na manjše število e-okolij in e-orodij za slovenski jezik, hkrati pa povedati, da se stanje ves čas spreminja in izboljšuje. Digitalna zmožnost vključuje zavestno in kritično rabo IT, podprta je z rabo informacijske spretnosti, pri čemer naj bi učiteljica oz. učitelj rabo IT načrtoval za uresničevanje učnih ciljev pri pouku slovenščine; če so načini in oblike dela temu prilagojeni, lahko raba IT bistveno pripomore k učinkovitejšemu doseganju ciljev pouka slovenščine.

V učnem načrtu za gimnazije (Poznanovič Jezeršek idr. 2008) je navedeno, da se razvijanje sporazumevalne zmožnosti povezuje z uporabo IT; tako se razvija posameznikova digitalna zmožnost.

V katalogu znanja za srednje strokovno izobraževanje (Hedžet Krkač idr. 2010) piše, da se vsa področja slovenščine povezujejo z uporabo IT, s čimer se razvija tudi digitalna ključna zmožnost.

Učiteljice in učitelji so do zaprtja šol učna e-gradiva in e-orodja uporabljali le občasno, večinoma za popestritev izobraževalnega procesa. Ustna pričevanja kažejo, da so pretežno uporabljali e-učbenike, interaktivne vaje, interaktivne snovi, Portal JAZON, korpus Gigafida (www.gigafida.net), portal Fran (www.fran.si), v obsegu, ki je bil na voljo, tudi portal Franček (www.francek.si), spletne učbenike (MK, iRokus, iRokus Plus). Navedeno so uporabljali za preverjanje znanja, manj za usvajanje nove učne snovi ali pri ocenjevanju. Pri učenju na daljavo pa so se začeli preizkušati v različnih vlogah in posegati po drugačnih gradivih ter uporabljati raznolike metode in oblike poučevanja.

5 Jezikovni e-pouk

Pri jezikovnem e-pouku razvijamo iste zmožnosti kot pri jezikovnem pouku: pogovarjanje, poslušanje, branje, pisanje, govorjenje, jezikovno in slogovno ustrezno, pri čemer moramo poznati tudi metajezikovne zakonitosti slovenščine. Prav tako so še vedno v ospredju standardi znanja in cilji slovenščine ter ne orodja ali okolje. Orodje je sredstvo za doseg standarda znanja in cilja, pri čemer morajo biti dejavnosti osmišljene tako, da učence in dijake usmerjajo k doseganju cilja, dopuščajo pa odprte lastne poti za premisleke ter omogočajo razvoj določene zmožnosti iz učnega načrta. Učenec oz. dijak ve, s katerim namenom se to uči in kdaj, kje in zakaj bo to v življenju potreboval ter kako, čemur pravimo osmišljeno učenje (prim. Marentič Požarnik 2018). S poučevanjem slovenščine na daljavo se je še toliko bolj izpostavila potreba po pogledu na e-jezikovna znanja s ptičje perspektive.

5.1 Kako načrtujemo učenje oz. poučevanje e-slovenščine?

Pouk načrtujemo vzvratno od dokaza o učenju do standarda znanja, pri čemer učitelj oz. učiteljica dobro pozna učni načrt, oblikuje lastno letno pripravo, v kateri načrtuje, katere standarde znanja in cilje bo dosegel v šolskem letu, s katerimi obveznimi oz. neobveznimi vsebinami, pri čemer bo razvijal posamezne zmožnosti. Iz letne priprave načrtuje sprotno pripravo, v njej pa načrtuje dejavnosti in si pomaga z različnimi metodami ter oblikami dela, skupaj z učenci in dijaki osmišlja namene učenja ter sooblikuje kriterije uspešnosti.



Slika 1: Kako načrtujem učenje oz. poučevanje na daljavo pri slovenščini?

Vir: <https://skupnost.sio.si/enrol/index.php?id=88>

5.2 Vprašanja, ki učitelju oz. učiteljici pomagajo pri načrtovanju e-pouka

Prvo in najpomembnejše vprašanje je, v katerem e-okolju bomo sodelovali z učenci, in dijaki (prim. Flogie in Aberšek 2019). Pri tem je pomembno, da e-okolj ni preveč; najbolje, da je samo eno, tako, ki omogoča veliko različnih možnosti. Nato se vprašamo, katera e-orodja bomo pri tem uporabljali, pri čemer je treba učence in dijake ta e-orodja najprej naučiti uporabljati. Ne smemo pozabiti, da so še zmeraj v ospredju standardi in cilji predmeta, ki jih lahko s tem e-orodjem najučinkoviteje dosežemo v določenem e-okolju.

Vprašanja, na katera ne smemo pozabiti, so:

- Katere zmožnosti bomo razvijali?
- S katerimi dejavnostmi in kako?
- S katerimi vsebinami iz UN?
- S katerim namenom?

Pri tem si lahko pomagamo z digitalnim učnim načrtom (DUN), dostopnim na spletni strani <https://dun.zrss.augmentech.si/urednik/#/>.



Slika 2: Vprašanja, ki učiteljicam in učiteljem pomagajo načrtovati e-pouk

Vir: <https://skupnost.sio.si/enrol/index.php?id=88>

7 Sklep

Pouk e-slovenščine je s pomočjo sodobne tehnologije v učenje in poučevanje vnesel veliko sprememb. Ena največjih je v načinu razmišljanja učitelja oz. učiteljice, kako načrtovati dejavnosti, s katerimi želimo doseči standarde znanja in pričakovane dosežke. Pokazal nam je, katere so prednosti in pomanjkljivosti učenja v e-okolju pri pouku slovenščine in možnosti, ki jih lahko še izkoristimo. Kako se je učenje in poučevanje v času epidemije spremenilo zaradi e-ja? Če je jezikovni e-pouk samo

nadaljevanje jezikovnega pouka, lahko razmišljamo o prednostih dobrega pouka, ki ga prinašata oba. Te značilnosti so sledeče:

1. Naloge so opredeljene tako, da imajo učenci oz. dijaki pri pouku aktivno vlogo, kar dosežemo:
 - z jasnimi navodili, kaj je potrebno narediti, kako in do kdaj;
 - z osredotočenostjo na bistvene vsebine, ki jih učenci oz. dijaki lahko opravijo sami (prilagojen obseg po sistemu *manj je več*);
 - s poudarkom na sporazumevalnih dejavnostih: branju, pisanju, poslušanju in govorjenju.

2. Sprotno spremljanje učnih dosežkov:
 - s kriteriji uspešnosti, ki so podani vnaprej;
 - z ustreznimi povratnimi informacijami (vsebinsko in časovno).

3. Učiteljeva aktivna vloga, ki se kaže pri:
 - načrtovanju pouka (letna priprava, sprotna priprava);
 - zagotavljanju varnega in spodbudnega učnega okolja, pri katerem učenci oz. dijaki točno vedo, kaj morajo narediti in kako, obenem pa vedo, da zmorejo (ker so takšnega načina dela navajeni že od pouka v šoli) ipd.

4. Celostno ocenjevanje znanja (glede na pričakovane dosežke, rezultate, standarde in merila za posamezni razred oz. letnik) je vezano na to, da:
 - učiteljica oz. učitelj spodbuja praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti (tj. branje, pisanje, poslušanje in govorjenje oz. govorno nastopanje) ter jezikovnosistemskih osnov;
 - se znanje smiselno povezuje (npr. po vertikali, književnost z jezikom);
 - učiteljica oz. učitelj usmerja v uzaveščanje rabe jezika, ki je ustrezna glede na okoliščine ali govorni položaj ipd.;
 - se oceni tudi metajezikovna zmožnost.

Izkušnja poučevanja na daljavo nam je dala še več priložnosti za osmislitev celostnega pouka, ki poteka ob zavedanju, da so nam e-okolja in e-orodja v pomoč za doseganje ciljev, torej za razvijanje sporazumevalnih zmožnosti po drugačnih poteh in na različne načine prilagojeno posamezniku. Začeli smo se zavedati njihovih prednosti oz. pozitivnih učinkov. Obenem pa moramo imeti v mislih tudi morebitne pasti tovrstnega dela – pri prenosu jezikovnega pouka v e-okolje moramo ves čas paziti, da ne zanemarimo jezikovnega znanja in da nas ne preplavi metajezikovnost.

Literatura

- Marija BEŠTER, 1994/1995: Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* 40, 5–24. Dostop 17. 6. 2021 na https://www.jezikinslovstvo.com/ff_arhiv/lat1/040/12c02.htm
- Marija BEŠTER, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4, 111–130. Dostop 22. 6. 2021 na <https://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2011%7C3-4%7C111%E2%80%9330>
- Janez BEČAJ, 1990: *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center.
- Paul BLACK in Dylan WILLIAM, 1998: Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice* 5/1, 7–74.
- Paul BLACK in Dylan WILLIAM, 2003: In Praise of Educational Research: formative assessment. *British Educational Research Journal* 29/5, 623–637.
- Lea BREGAR, 2013: Desetletje razvoja e-izobraževanja: preskromno izkoriščene priložnosti ali dozorevanje pogojev za inoviranje izobraževanja? *Mednarodno inovativno poslovanje* 5/1, 1–18. Dostop 14. 6. 2021 na <https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/157>
- Lea BREGAR, Margerita ZAGMAJSTER in Marko RADOVAN, 2020: *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostop 29. 5. 2021 na <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalnodruzbo/>
- Andrej FLOGIE in Borut ABERŠEK, 2019: *Inovativna učna okolja – vloga IKT*. Maribor: Zavod Antona Martina Slomška. Dostop 7. 6. 2021 na <https://en.calameo.com/read/0058307531fae8501fad2>
- Ivan GERLIČ, 2002: Didaktična izhodišča izobraževanja na daljavo. *Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo*. Ur. Ivan Gerlič, Matjaž Debevc, Nadja Dobnik, Branislav Šmitek in Danilo Korže. Maribor: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko. 83–92.
- John HATTIE, 2018: *Vidno učenje za učitelje. Maksimiranje učinka na učenje*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Mira HEDŽET KRKAČ idr., 2010: *Katalog znanja. Slovenščina*. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje na 126. seji dne 26. 11. 2010.
- Katalog znanja. Slovenščina*. Določil strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007. Dostop 16. 8. 2021 na <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/SPI/KZ-IK/katalog.htm>
- Ada HOLCAR BRUNAUER idr., 2016: *Formativno spremljanje v podporo učenju: priručnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Barbara LESNIČAR, 2013: S kakšnimi vprašanji spodbujamo različne, tudi metakognitivne miselne procese učencev. *Vzgoja in izobraževanje* 44/2–3, 47–50.
- Barica MARENTIČ POŽARNIK, 2018: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sonja PEČJAK in Andreja GRADIŠAR, 2012: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Cirila PEKLAJ, 2001: *Sodelovalno nčenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mateja PERŠOLJA, 2017: Številčne ocene niso primerna oblika povratnih informacij: predstavitev učinkovitega uvajanja formativnega spremljanja v šoli in rezultati raziskave o ocenjevanju. *Vzgoja in izobraževanje* 48/5–6, 56–61. Dostop 16. 8. 2021 na <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-BUZFBEQ3/911d0f76-503d-4c38-aed5-375076416069/PDF>
- Podpora učiteljem za izobraževanje na daljavo*. Dostop 16. 6. 2021 na <https://www.zrssi.si/zrssi/wp-content/uploads/2020-04-16-moj-nacrt-ucenja-slo2.pdf>
- Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2008: *UČNI načrt. Slovenščina. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostop 5. 5. 2021 na http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf
- Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2018: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostop 5. 5. 2021 na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Tanja RUPNIK VEC idr., 2020: *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostop 16. 8. 2021 na https://www.zrssi.si/digitalnaknjiznica/IzobrazevanjeNaDaljavo_Dec2020/2/
- Tanja RUPNIK VEC in Alenka KOMPARE, 2006: *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja veččin kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zora RUTAR ILC (ur.), 2012: *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jerca VOGEL, b. l.: *Slovenščina kot učni jezik – samoumerna danost ali posebna jezikovna zmožnost?* Dostop 5. 6. 2021 na https://www.zrssi.si/bralnapismenost/files/1_D3_Vogel.pdf
- Dylan WILLIAM, 2013: Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. *O naravi učenja*. Ur. Sonja Sentočnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

SLOVENŠČINA NA DLANI 4

NATALIJA ULČNIK (UR.)

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: natalija.ulcnik@um.si

Povzetek Monografija v prvem delu prinaša znanstvene, v drugem delu pa strokovne prispevke o razvoju in rabi jezikovnih virov in učnih e-okolij za jezikovni pouk slovenščine. V izhodišče postavlja digitalizacijo v jezikoslovju in nove možnosti poučevanja slovenščine ter nakazuje smernice razvoja učnih gradiv. Izpostavljeni so najnovejši jezikovni viri, ki lajšajo učenje ter poučevanje slovenščine, npr. *Vejice 1.0*, *Jezikovni sledilnik 1.0*, *Sloleks 2.0*, *SPiPP*, nekateri med njimi pa učinkovito izkoriščajo tudi igrifikacijske elemente, npr. *Igra besed*. V središču zanimanja je inovativno učno e-okolje *Slovenščina na dlani*, njegova priprava in specifične vsebinske sklopov. Analiziran je tudi vpliv informativne literature v učnih e-virih na razvoj bralne pismenosti. Monografija se zaokrožuje z razmislekom o pomenu večjezičnosti in osebne raznojezičnosti v digitalni dobi ter s prikazom inovativnih didaktičnih pristopov, ki jih je v epidemioloških razmerah spodbudila povečana raba sodobnih tehnologij.

Ključne besede:

jezik,
jezikovni
viri,
učno
e-okolje,
e-orodje,
slovenščina,
učenje,
poučevanje,
pravopis,
slovnica,
frazologija,
besedilo

SLOVENE IN THE PALM OF YOUR HAND 4

NATALIJA ULČNIK (ED.)

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenija.

E-pošta: natalija.ulcnik@um.si

Abstract The monograph presents scientific papers (the first part of the monograph) and professional papers (the second part) concerning the development and use of language resources as well as e-learning environments for Slovene language teaching. It sets out from the perspective of digitalisation in linguistics and novel Slovene teaching possibilities, while indicating guidelines for the development of learning materials. The present work highlights the newest language resources that facilitate Slovene learning and teaching, e.g., *Vejice 1.0*, *Jezikovni sledilnik 1.0*, *Sloleks 2.0*, *SPiPP*, some of which also efficiently employ gamification elements, e.g., *Igra besed*. The focus of interest is the innovative e-learning environment *Slovenščina na dlani (Slovene in the Palm of your Hand)* with its construction and the specifics of its thematic components. Moreover, the present work analyses the effect of informational literature in e-learning environments on reading literacy development. The monograph is rounded off with reflection on the significance of multilingualism and personal plurilingualism in the digital age, as well as an illustration of the innovative didactic approaches that arose due to the increased use of modern technologies due to the epidemiological situation.

Keywords:

language,
language
resources,
e-learning
environment,
e-tool,
Slovene,
learning,
teaching,
orthography,
grammar,
phraseology,
text

V e č a v t o r s k a
monografija *Slovenščina na dlani*
4 je kakovostno znanstveno delo, ki s
svojimi izsledki raziskav pomembno
spodbuja k nadaljnjemu razvoju digitalnih
jezikovnih virov za šolsko rabo in hkrati motivira
učitelje k bolj sistematičnemu vključevanju sodobnih
učnih orodij v izobraževalni proces ter učence k
spoznavanju jezikovnih vsebin v učnih e-okoljih. Delo je
vsebinsko aktualno in predstavlja izvirne zamisli ter
rezultate inovativnih projektov, obenem pa na vsebinski
ravni smiselno nadgrajuje monografije *Slovenščina na
dlani 1–3*.

Doc. dr. Nataša Jakop

Monografija na bralcu
prijazen, pregleden in strokovno
utemeljen način prinaša aktualen
pregled stanja na področju razvoja in
uporabe raznovrstnih digitalnih vsebin za
poučevanje slovenščine, s poudarkom na
poglobljeni predstavitvi nastajajočega učnega e-okolja
Slovenščina na dlani, ki je nedvomno eden
najambicioznejših in metodološko domišljenih projektov
te vrste pri nas. V teh neprecedenčnih časih, ki jih
zaznamujejo povsem novi izobraževalni izzivi na eni strani
in izjemen razvoj tehnoloških možnosti na drugi,
monografijo v branje priporočam vsem, ki se pri svojem
delu srečujejo z jezikovnimi viri in orodji za
slovenščino: od učiteljev do raziskovalcev na
področju jezikovne didaktike, korpusnega
jezikoslovja in jezikovnih tehnologij.

Zn. sod. dr. Kaja Dobrovoljc



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta