

Jernej Ključevšekⁱ

Deduktivni in induktivni pristop pri poučevanju slovnice slovenščine kot drugega in tujega jezika

V prispevku predstavljamo vpliv uporabe deduktivnega (naprej pravilo, nato zgledi in utrjevanje) in induktivnega pristopa (zgledi, utrjevanje, pravilo) na znanje dveh slovničnih kategorij v slovenščini – sklona samostalnika in pridevnika ter glagolskega vida – in motivacijo študentov ($n = 141$), in sicer tudi glede na njihov prvi jezik. Pri znanju in motivaciji je v splošnem vidna močnejša tendenca po induktivnem pristopu; bil je v prednosti pri poučevanju oblikoslovne vsebine – sklona samostalnika in pridevnika –, medtem ko je bil pri poučevanju pomenske sestavine – glagolskega vida – v rahlem zaostanku oz. med pristopoma ni bilo bistvene razlike. Glede na prvi jezik so se pri sklonu ne glede na pristop bolje odrezali tisti iz neslovanskega, pri glagolskem vidu pa tisti iz slovanskega okolja. Študente je pri obravnavi sklona in glagolskega vida bolj motiviral induktivni pristop. Slovensko oblikoslovje je torej smiselno in učinkovito poučevati (tudi) induktivno.

Ključne besede: deduktivni pristop, induktivni pristop, znanje, motivacija, prvi jezik

Deductive and Inductive Approaches to Teaching the Grammar of Slovene as a Second and Foreign Language

In this paper, we present the impact of deductive (first the rule, then examples and exercises) and inductive approaches (examples, exercises, the rule) on mastering two grammatical categories in Slovene – the noun and adjective case and the verbal aspect – and on the motivation of students ($n = 141$), as well as in relation to the students' first languages. In terms of knowledge and motivation, there was a stronger tendency towards the inductive approach, which was preferred for the teaching

ⁱ Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät; jernej.kljucevsek@univie.ac.at; <https://orcid.org/0009-0007-7320-5313>

of morphological content – noun and adjective cases – and slightly less for the teaching of the semantic component – i.e. the verbal aspect – but there was no significant difference between the two approaches in this case. Regarding their first language, students from non-Slavic backgrounds had better results in the case category, and students from Slavic backgrounds had better results in the verbal aspect, regardless of the approach used. When learning about the case and verbal aspect, students were more motivated by the inductive approach. We have concluded that it is (also) sensible and effective to approach the teaching of Slovenian morphology inductively.

Keywords: deductive approach, inductive approach, knowledge, motivation, first language

1 Uvod

Učitelji¹ tujih jezikov se pri svojem delu pogosto srečujejo z vprašanjem, v kolikšni meri in na kakšen način učinkovito poučevati slovnico ciljnega jezika. Pri obravnavi nove slovnične strukture lahko najprej predstavimo pravilo in potem primere (deduktivni pristop) ali pa pravila ne predstavimo, ampak ga učeči se iz konteksta zaznajo in oblikujejo sami (induktivni pristop) (Shaffer 1989: 395). Vprašanje že leta zaposluje jezikoslovce in druge, ki se ukvarjajo s poučevanjem tujih jezikov, zato ni presenetljivo, da je bila na to temo narejena množica raziskav z zelo nasprotujočimi si rezultati.

V raziskavi² smo se ukvarjali s temo usvajanja slovnice slovenskega jezika: zanimalo nas je, ali je pri podajanju slovnice učinkovitejši deduktivni ali induktivni pristop, še posebej glede na prvi jezik, s stališča sodelujočih pa, kateri od obeh pristopov bolj motivira.

¹ Izrazi, ki se nanašajo na osebe in so zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni za katerikoli spol.

² Prispevek izhaja iz doktorskega dela: Ključevšek, J. (2024). *Deduktivni in induktivni pristop pri poučevanju slovnice slovenščine kot drugega in tujega jezika* [Doktorska disertacija]. Univerza v Mariboru.

2 Slovnica pri poučevanju tujih jezikov

2.1 Vloga slovnice pri poučevanju tujih jezikov

Čeprav »je za sporazumevalno zmožnost najpomembnejša slovnična zmožnost, tj. sposobnost organiziranja stavkov tako, da izražajo pomen« (Svet Evrope [SEJO] 2011: 174), je imela pri poučevanju in učenju tujega jezika slovnica v preteklosti zelo različne, celo nasprotujoče si vloge. Obe skrajni metodi v zvezi z odnosom do slovnice, slovnično-prevodna in direktna metoda, danes pri poučevanju tujega jezika veljata kot neustrezni, saj z njima ni bilo mogoče doseči ustrezne komunikacije (Kržišnik 2000: 8). Prva je učenje jezika usmerila le na učenje slovničnih pravil in prevajanje besedil v materni jezik oz. iz njega, pri čemer sta bila v ospredju branje in pisanje, ne pa govorjenje in izgovarjava (Silvia 2004: 7), kasnejše metode (direktna, avdiolingvalna oz. avdiovizualna) pa so na poučevanje slovnice skoraj popolnoma pozabile. Od 70. let se je postopno uveljavljal t. i. komunikacijski pristop, ki jezikovno rabo poudarja bolj kot jezikovno obliko in mu je prvenstveni cilj učiti komunikacijsko kompetenco, tj. zmožnost uporabe slovničnih pravil primerno in položaju ustrezno (Kržišnik 2000: 8), a hkrati vnaprej ne izključuje obravnave slovnice.

2.2 Deduktivni in induktivni pristop pri poučevanju tujih jezikov

Učitelj lahko za razlaganje slovnice izbere deduktivni ali induktivni pristop, odvisno od tega, kateri se mu zdi glede na okoliščine primernejši. Za deduktivni pristop, ki ga povezujemo s slovnično-prevodno metodo,³ je značilno, da prehajamo od splošnega k specifičnemu (Silvia 2004: 6). Najprej predstavimo pravila in obravnavamo posamezne zglede, nato pa vadimo ta pravila na novih primerih. Za induktivni pristop, ki je podoben direktni metodi⁴ (Thornbury 1999: 49), je značilno, da začnemo s primeri, sledi vaja in na koncu preidemo na pravila (Skela 1999: 130), ki jih učeči se zavestno odkriva iz konteksta (Shaffer 1989: 395).

³ Najprej razlaganje in učenje slovničnih pravil, nato vadenje teh pravil (Richards in Rogers 2001: 5–6).

⁴ Najprej aktivna in spontana uporaba ciljnega jezika v razredu, nato sklepanje na slovnična pravila (Richards in Rogers 2001: 11).

Oba pristopa imata prednosti in pomanjkljivosti. Ena izmed glavnih prednosti deduktivnega pristopa je domnevni prihranek časa, saj lahko takoj preidemo na obravnavo snovi. Pravila lahko pojasnimo bolj direktno in jasno, prav tako lahko takoj obravnavamo praktične primere. Ta pristop verjetno bolj ustreza starejšim oz. zrelejším učečim se in tistim, ki imajo rajši analitični slog učenja, manj pa mlajšim učečim se (Silvia 2004: 9; Grča 2015: 11). Krashen (1975: 441; nav. po Hartnett 1974) piše, da učečim se, ki imajo bolj razvito levo možgansko hemisfero, bolj ustreza deduktivni pristop, tistim z razvitejšo desno hemisfero pa induktivni pristop. Zaradi frontalne učne oblike deduktivni pristop pušča manj prostora za interakcijo in sodelovanje učečih se, mogoče pa je tudi, da mlajši učeči se ne razumejo slovničnih izrazov, s katerimi učitelj pojasnjuje pravila (Silvia 2004: 9; Grča 2015: 11).

Prednosti induktivnega pristopa so, da učeči se sami odkrivajo slovnična pravila in so pri delu samostojnejši ter aktivnejši, kar je povezano z večjo motivacijo pri učenju (Silvia 2004: 11; Grča 2015: 12), boljšim (Rodríguez Borrego 2018: 413) pomnjenjem pravil in večjo uporabnostjo tako pridobljenega znanja (Felder in Henriques 1995: 26; nav. po Lahti 1986). Ena od pomanjkljivosti tega pristopa je lahko, da učeči se za odkrivanje pravil porabijo (pre)več časa, namesto da bi ga porabili za utrjevanje pravil, včasih pa se tudi zgodi, da si napačno razlagajo, kar so sami odkrili. Nekateri imajo tudi rajši, da jim učitelj preprosto poda pravilo, in jih ta pristop ne motivira dovolj (Silvia 2004: 11; Grča 2015: 12). Pristop je manj uporaben tudi takrat, ko se pojavijo izjeme od določenega slovničnega pravila (Rodríguez Borrego 2018: 414). Uporaba induktivnega pristopa od učitelja zahteva natančno načrtovanje pouka, učno gradivo pa mora biti pripravljeno tako pregledno in jasno, da je mogoče iz njega uspešno izpeljati slovnično pravilo, kar je pri zahtevnejših slovničnih področjih lahko zelo težko (Thornbury 1999: 55). Nekateri tudi trdijo, da je induktivni pristop prezahteven za učno šibkejše učeče se (Shaffer 1989: 396; nav. po Ausubel 1963, Carroll 1964).

Skela (1990: 130) piše, da je induktivni pristop z izobraževalnega vidika bolj zaželen, saj bolj spominja na naravno usvajanje jezika, učečemu se dopušča, da dobi nekakšen občutek za rabo jezika, in hkrati spodbuja notranjo motivacijo za učenje. Kljub vsemu ne moremo pričakovati, »da bi učenec celoten slovnični sistem tujega jezika odkril sam, zato deduktivnega pristopa ne moremo povsem izključiti« (Skela 1999: 130).

Tudi pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ) je izbira pristopa odvisna od snovi, ki jo učitelj želi obravnavati. Knez (2011: 47–48) piše, da je glagolski vid smiselno podajati induktivno tako, da učitelj pripravi dovolj primerov, ob katerih bodo učeči se lahko opazovali, zakaj in kdaj prihaja do spremembe v glagolskem vidu, medtem ko rabo množinskih samostalnikov najbrž laže pojasni deduktivno tako, da učeče se najprej seznani s temi samostalniki oz. razloži vzporednico z množinsko obliko običajnih samostalnikov.

3 Empirični del

3.1 Namen in cilji raziskave

Ugotoviti smo želeli, ali zaradi uporabe deduktivnega ali induktivnega pristopa pri poučevanju dveh slovničnih kategorij v slovenščini – sklona samostalnika in pridevnika ter glagolskega vida – prihaja do razlik v znanju obeh kategorij; glede na uporabljeni pristop pri poučevanju smo ugotavljali morebitno razliko med usvajanjem morfoloških (sklon samostalnika in pridevnika) in pomenskih lastnosti (glagolski vid) jezika. Ugotoviti smo želeli tudi, kateri pristop študente bolj motivira.

V okviru tega smo si zastavili naslednja cilja:

- ugotoviti, po uporabi katerega od obeh pristopov študenti dosegajo boljše znanje obeh kategorij, in sicer tudi glede na prvi jezik (slovanski in neslovanski);
- ugotoviti, kateri od obeh pristopov študente bolj motivira, in sicer tudi glede na prvi jezik (slovanski in neslovanski).

3.2 Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili kavzalno-eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja, pri čemer smo za zbiranje podatkov uporabili preizkus znanja in vprašalnik. Pri interpretaciji pridobljenih podatkov smo uporabili metodo analize in metodo sinteze.

Obravnavali smo dve slovnični kategoriji v slovenščini, in sicer sklon samostalnika in pridevnika (mestnik in orodnik množine) ter glagolski vid.⁵ Pri obravnavi sklonov smo predpostavljali, da študenti že poznajo predloge, ki se vežejo s posameznimi skloni, a se v procesu učenja še niso srečali z mestnikom in orodnikom množine. Pri obravnavi glagolskega vida smo predpostavljali, da študenti že poznajo nedoločniško obliko glagola, spregatev v sedanjiku, pretekliku in prihodnjiku ter da pri učenju slovenščine še niso obravnavali glagolskega vida.

Razlike v vplivu obeh pristopov na znanje študentov smo merili s preizkusom znanja, in sicer z reševanjem enakega (z istimi primeri) neposredno pred obravnavo snovi in po obravnavi snovi. Znanje v tej raziskavi pomeni rezultat (število točk) preizkusa po obravnavi snovi, pri čemer smo s statistično metodo analiza kovariance v deduktivni in induktivni skupini izključili učinek predznanja na končno znanje.

V preizkusu znanja za sklon samostalnika in pridevnika so študenti samostojno vstavljali samostalniške besedne zveze v mestniku ali orodniku množine (lestvica 0–10):

Vstavite samostalniške besedne zveze v mestniku ali orodniku množine./Insert the words in brackets in the locative or instrumental case plural.

1. Rad jem v _____ (draga restavracija), ker imajo tam najboljšo hrano.
2. Odprli so novo trgovino z _____ (gospodinjski aparat).
3. Pri _____ (svoj sorodnik) pogosto jem kosilo.
4. Z _____ (najboljša prijateljica) gremo pogosto na pivo.
5. Pogovarjali smo se o _____ (veliko mesto), ki smo jih obiskali.

⁵ Besedila in večina primerov povzetih in prirejenih po: Čuk idr. (1996: 136–137), Markovič idr. (2009: 112–113) in Petric Lasnik idr. (2013: 27, 84–87, 115–116).

V preizkusu znanja za glagolski vid so študenti izbirali med ponujenima nedovršnim in dovršnim glagolom (lestvica 0–10):⁶

Izberite ustrezen glagol./Choose the appropriate verb.

- a) Nataša, junija te bom **obiskovala** – **obiskala** v Madridu!
- b) *Skodelico kave* je **pisal** – **napisal** Ivan Cankar.
- c) Ne vem, kaj naj **kupujem** – **kupim** fantu za rojstni dan!
- d) Tine, prosim, pospravi garažo! – Mami, sem jo že **pospravljal** – **pospravil**!
- e) Če v službi ne **delam** – **naredim** vsega, včasih pridem domov pozno zvečer.
- f) Uf, kako je mrzlo v razredu! Lahko **zapirate** – **zaprte** okno, prosim?
- g) Mina zelo dobro **kuha** – **skuha**. Včeraj je pripravila odlično kosilo: kislo zelje, kranjsko klobaso in za sladico palačinke.
- h) Kje boš pa letos **preživljal** – **preživel** novoletne praznike?
- i) Bor je moj najboljši prijatelj in je pisatelj. Že kot otrok je rad veliko **bral** – **prebral**.
- j) Grem na pošto, ker moram **pošiljati** – **poslati** telegram svoji babici.

Razliko v vplivu obeh pristopov na motivacijo študentov smo merili po obravnavi snovi, in sicer z ocenjevalno lestvico od 1 (*Uporabljeni pristop pri obravnavi snovi me pri učenju ne motivira*) do 10 (*Uporabljeni pristop pri obravnavi snovi me pri učenju motivira*):

V kolikšni meri se strinjate z izjavo?/How far do you agree with this statement?

Uporabljeni pristop pri obravnavi snovi me pri učenju motivira. / The approach used motivates me in learning.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ne strinjam se./I do not agree.					Strinjam se./I agree.				

Potek učne ure je bil pri obravnavi obeh slovničnih kategorij naslednji:

1. Reševanje preizkusa znanja pred obravnavo snovi in izpolnjevanje vprašalnika o prvem jeziku (vsi študenti).

⁶ Nismo pa preverjali rabe, torej tvorbe dovršnikov iz nedovršnikov.

2. Obravnava snovi: polovica študentov je sodelovala v obravnavi po deduktivnem pristopu, pri katerem najprej predstavimo pravilo, nato obravnavamo zglede, ki ponazarjajo pravilo, na koncu ustno utrjujemo snov ob novih primerih, druga polovica pa po induktivnem pristopu, pri katerem najprej obravnavamo zglede, ki ponazarjajo pravilo, nato ustno utrjujemo snov ob novih primerih, na koncu oblikujemo slovnično pravilo; pri tem je pomembno, da učitelj na nobeni stopnji neposredno ne poda pravila, ampak da se študenti do njega skušajo dokopati sami.
3. Reševanje preizkusa znanja po obravnavi snovi in izpolnjevanje vprašalnika o motivaciji (vsi študenti, a ločeno glede na uporabljeni pristop pri obravnavi).

Pri prvi in tretji točki je bilo ključno, da so študenti oba preizkusa šifrirali, s čimer smo ju lahko pri kasnejši obdelavi podatkov povezali glede na pristop. Obravnavi sklonov je bilo namenjenih skupaj 15 minut za posamezni pristop, glagolskemu vidu 20 minut, pri obravnavi obeh kategorij pa še po 5 minut za reševanje vprašalnika in preizkusa pred obravnavo in po obravnavi snovi.

3.3 Raziskovalne hipoteze

Predpostavljali smo, da obstaja povezanost med uporabljenim pristopom in znanjem dveh slovničnih kategorij v slovenščini – pri sklonu samostalnika in pridevnika v prid deduktivnemu pristopu in pri glagolskem vidu v prid induktivnemu pristopu. Ta pristop študente tudi bolj motivira.

H1 Po uporabi deduktivnega pristopa študenti na splošno dosegajo boljše znanje kategorije sklona samostalnika in pridevnika, po uporabi induktivnega pristopa pa boljše znanje kategorije glagolskega vida.

H1.1 Po uporabi induktivnega pristopa boljše znanje izkazujejo študenti, katerih prvi jezik je slovanski, in sicer predvsem kategorije glagolskega vida.

H2 Induktivni pristop študente na splošno bolj motivira pri obeh slovničnih kategorijah.

H2.1 Induktivni pristop pri obeh slovničnih kategorijah bolj motivira študente, katerih prvi jezik je slovanski.

3.4 Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem namenskem vzorcu študentov na slovenski in tujih univerzah, kjer se poučuje slovenščina kot tuji jezik. Vzorec je zaradi specifičnosti populacije omejen. Načrtovana velikost vzorca za vsako slovnično kategorijo je bila 100.

Pri slovnični kategoriji sklon samostalnika in pridevnika je sodelovalo 59 študentov. Tistih, pri katerih je bila snov obravnavana deduktivno, je bilo 30 (50,8 %), tistih, pri katerih induktivno, pa 29 (49,2 %). Tistih z neslovanskim prvim jezikom je bilo 35 (59,3 %), tistih s slovanskim prvim jezikom pa 24 (40,7 %).

Pri slovnični kategoriji glagolski vid je sodelovalo 82 študentov. Obojih, tako tistih, pri katerih je bila snov obravnavana deduktivno, kot tistih, pri katerih je bila obravnavana induktivno, je bilo po 41 (50 %). Tistih s slovanskim prvim jezikom je bilo 57 (69,5 %), tistih z neslovanskim prvim jezikom pa 21 (25,65 %).⁷ Štirje študenti svojega prvega jezika niso opredelili.

Skupaj je v raziskavi sodelovalo 141 študentov. Zajeti neslučajnostni vzorec v okviru statističnega preizkušanja hipotez predstavlja enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

3.5 Postopki zbiranja podatkov

Empirični del raziskave (reševanje preizkusa znanja pred obravnavo snovi ter izpolnjevanje vprašalnika o prvem jeziku; deduktivna in induktivna obravnava snovi; reševanje preizkusa znanja po obravnavi snovi in izpolnjevanje vprašalnika o motivaciji) za obe slovnični kategoriji je med poletnim semestrom 2020 in poletnim semestrom 2022 izvajalo 6 učiteljev SDTJ, in sicer na univerzah v Ljubljani, Bruslju, Gentu, Granadi, Lvovu in na Dunaju. Učitelje smo celovito seznanili s potekom učne ure, temeljnimi napotki za izvedbo raziskave, navodili za obravnavo snovi in gradivom

⁷ Pri obeh kategorijah so bili od slovanskih jezikov zastopani bosanščina, črnogorščina, hrvaščina, poljščina, slovaščina, srbsščina in ukrajinščina, pri vidu še makedonščina, od neslovanskih pa francoščina, italijanščina, kitajščina, nemščina, nizozemščina in španščina.

za obravnavo snovi ter njihovo vlogo pri izvedbi raziskave. Gradivo smo jim dostavili v elektronski obliki, pripravljeno za projiciranje pri pouku. Učitelji so poročali o uspešnih izvedbah, skladnih z navodili. Preizkus znanja pred obravnavo snovi, vprašalnik o prvem jeziku študentov, preizkus znanja po obravnavi snovi ter vprašalnik o motivaciji študentov za obe slovnični kategoriji so se izvajali in shranjevali v spletnem orodju 1KA.

4 Ugotovitve

4.1 Znanje

4.1.1 Predznanje in znanje

Pri sklonu največ študentov (49,2 %) pri preizkusu znanja pred obravnavo snovi ni doseglo nobene točke, sledijo tisti z 1 točko (13,6 %) ter 2 in 5 točkami (po 6,8 %). Vseh 10 točk je doseglo 5,1 % študentov, po obravnavi snovi pa je bilo takšnih kar 40,7 %. Vpliv obravnave snovi na končno znanje je velik, saj je razlika aritmetičnih sredin doseženih vrednosti pri preizkusu znanja pred obravnavo snovi ($\bar{x} = 2,42$) in po njej ($\bar{x} = 8,19$) 5,77 točke. Med rezultati preizkusa znanja pred obravnavo snovi in preizkusa znanja po obravnavi snovi obstaja statistično značilna korelacija ($r = 0,282$, $p = 0,031$), ki ima majhen do srednje velik učinek. Predznanje pojasnjuje 7,95 % ($r^2 = 0,0795$) končnega znanja. Učinek predznanja na končno znanje je majhen. Kaže se pomemben vpliv obravnave snovi na končno znanje. Sklepamo lahko, da se študenti v procesu učenja zares še niso srečali z mestnikom in orodnikom množine ter da so učitelji, ki so sodelovali pri izvedbi preizkusa, snov podali strokovno, učinkovito in v skladu s smernicami.

Skromno predznanje pri sklonu je povezano tudi z distribucijo študentov glede na prvi jezik: nekoliko prevladujejo tisti z neslovanskim prvim jezikom, ki naj bi jim bile oblikoslovne strukture v slovenščini popolnoma tuje, tisti s slovanskim prvim jezikom pa končnic (če seveda njihov slovanski jezik sklone pozna) običajno ne morejo kar prenesti v drug slovanski jezik.

Pri obravnavi glagolskega vida so razlike med skupnim predznanjem in končnim znanjem veliko manjše. Največ študentov (28 %) je pri preizkusu znanja pred obravnavo snovi doseglo 8 točk, po obravnavi snovi pa 10

točk (26,8 %). Kaže se majhen vpliv obravnave snovi na znanje, saj je razlika v aritmetičnih sredinah doseženih vrednosti pri preizkusu znanja pred obravnavo snovi in po njej 0,70 točke. Med rezultati preizkusa znanja pred obravnavo snovi in preizkusa znanja po obravnavi snovi obstaja statistično značilna korelacija ($r = 0,596$, $p = 0,000$), ki ima velik učinek. Predznanje pojasnjuje 35,52 % ($r^2 = 0,3552$) končnega znanja. Učinek skupnega predznanja na končno skupno znanje je velik, kar lahko povežujemo s pretežno slovanskim jezikovnim ozadjem študentov. Ker glagolski vid torej v »slovanskih jezikih zaznamuje ves glagolski sistem« (Krvina 2015: 10), je študentom slovanskih jezikov način delovanja te slovnične kategorije bolj znan kot govorcem neslovanskih jezikov. To poglavje slovenske slovnice je »predvsem za udeležence, ki ne poznajo slovanskih jezikov, zahtevno in je pravilno rabo od njih težko zahtevati« (Markovič idr. 2009: 112). Razkorak v predznanju obeh kategorij gre pripisati tudi temu, da smo se v raziskavi posvetili le pomenski ravni kategorije glagolskega vida (razlikovanje med dovršnimi in nedovršnimi glagoli po pomenu), in ne podovršenju (perfektizaciji) glagolov. Za učeče se na nadaljevalnih stopnjah učenja slovenščine je najpomembnejša izbira ustrezne oblike glagola, ne pa toliko tvorba vidskih parov.

4.1.2 Znanje glede na pristop

H1: Po uporabi deduktivnega pristopa študenti na splošno dosegajo boljše znanje kategorije sklona samostalnika in pridevnika, po uporabi induktivnega pristopa pa boljše znanje kategorije glagolskega vida – hipotezo ovržemo.

Pri sklonu so študenti v induktivni skupini pri preizkusu znanja po obravnavi snovi dosegli povprečno boljši rezultat kot študenti deduktivne skupine (ind. $\bar{x} = 8,59$, ded. $\bar{x} = 7,80$), s čimer lahko našo predpostavko, da obstaja povezanost med uporabljenim pristopom in znanjem slovnične kategorije sklona samostalnika in pridevnika v prid deduktivnemu pristopu, ovržemo. Nasprotno so pri glagolskem vidu študenti v deduktivni skupini pri preizkusu znanja po obravnavi snovi dosegli povprečno nekoliko boljši rezultat kot študenti induktivne skupine (ded. $\bar{x} = 8,00$, ind. $\bar{x} = 7,85$), s čimer lahko našo predpostavko zopet ovržemo – predpostavljali smo, da obstaja povezanost med uporabljenim pristopom in znanjem slovnične kategorije glagolskega vida v prid induktivnemu pristopu.

4.1.3 Znanje glede na pristop in prvi jezik

H1.1: Po uporabi induktivnega pristopa boljše znanje izkazujejo študenti, katerih prvi jezik je slovanski, in sicer predvsem kategorije glagolskega vida – hipotezo delno potrdimo, delno ovržemo.

Pri kategoriji sklona so pri obeh pristopih precej boljše rezultate dosegli tisti z neslovanskim prvim jezikom (ded.: neslov. $\bar{x}$ = 8,44, slov. $\bar{x}$ = 6,83, ind.: neslov. $\bar{x}$ = 8,94, slov. $\bar{x}$ = 8,08). Učinek prvega jezika na znanje je tukaj srednji. Tudi pri kategoriji glagolskega vida je učinek prvega jezika srednji do velik, vendar so bili, nasprotno, pri obeh pristopih znatno uspešnejši tisti s slovanskim prvim jezikom (ded.: slov. $\bar{x}$ = 8,53, neslov. $\bar{x}$ = 6,50, ind.: slov. $\bar{x}$ = 8,11, neslov. $\bar{x}$ = 7,09).

Predpostavka, da po uporabi induktivnega pristopa boljše znanje izkazujejo študenti, katerih prvi jezik je slovanski, in sicer predvsem kategorije glagolskega vida, drži. Pri kategoriji sklona predpostavko ovržemo, saj so se ne glede na pristop bolje odrezali neslovanski govorci. Morda so bili ti uspešnejši, ker je bilo treba izbirati le med dvema sklonoma (neslovanskim govorcem predstavlja določanje ustreznega sklona večji izziv kot slovanskim), ali pa so bili slovanski govorci pri vstavljanju končnic manj uspešni zaradi interferenc z njihovim prvim jezikom. Pri glagolskem vidu pa gre za pomensko kategorijo, ki deluje podobno tudi v ostalih slovanskih jezikovnih sestavih. Nasprotno predstavlja glagolski vid neslovansko govorečim eno zahtevnejših slovničnih vsebin.

4.2 Motivacija

4.2.1 Motivacija glede na pristop

H2: Induktivni pristop študente na splošno bolj motivira pri obeh slovničnih kategorijah – hipotezo potrdimo.

Pri sklonu in glagolskem vidu je induktivni pristop študente povprečno bolj motiviral od deduktivnega, razlika je v obeh primerih podobna (sklon: ind. $\bar{x}$ = 8,46, ded. $\bar{x}$ = 7,93, vid: ind. $\bar{x}$ = 8,37, ded. $\bar{x}$ = 7,57).

4.2.2 Motivacija glede na pristop in prvi jezik

H2.1: Induktivni pristop pri obeh slovničnih kategorijah bolj motivira študente, katerih prvi jezik je slovanski – hipotezo potrdimo.

Pri kategoriji sklona deduktivni pristop ($\bar{x} = 8,45$ proti $\bar{x} = 7,56$) in induktivni pristop ($\bar{x} = 9,40$ proti $\bar{x} = 7,79$) bolj motivirata tiste s slovanskim prvim jezikom. Posebej visoka je razlika pri slednjem. Pri kategoriji glagolskega vida deduktivni pristop nekoliko bolj motivira tiste z neslovanskim prvim jezikom ($\bar{x} = 7,63$ proti $\bar{x} = 7,56$), induktivni pa tiste s slovanskim prvim jezikom ($\bar{x} = 8,70$ proti $\bar{x} = 7,50$). Eden od mogočih razlogov je, da so tisti s slovanskim prvim jezikom bolje razumeli razlago, če je bila ta podana v slovenščini, zato so bili tudi bolj motivirani.

Zaradi boljše preglednosti rezultate predstavljamo še v tabeli 1.

		Sklon samostalnika in pridevnika	Glagolski vid
Znanje		Induktivni pristop	Deduktivni pristop
Znanje/prvi jezik	Deduktivni pristop >	Neslovanski	Slovanski
	Induktivni pristop >	Neslovanski	Slovanski
Motivacija		Induktivni pristop	Induktivni pristop
Motivacija/prvi jezik	Deduktivni pristop >	Slovanski	Neslovanski
	Induktivni pristop >	Slovanski	Slovanski

Tabela 1: Shematska predstavitev ugotovitev raziskave; naveden je boljši rezultat med dejavniki (deduktivni pristop, induktivni pristop; slovanski prvi jezik, neslovanski prvi jezik) glede na kazalnika (znanje, motivacija) in slovnično strukturo (sklon samostalnika in pridevnika, glagolski vid).

5 Zaključek

V idealnih okoliščinah pouk tujega jezika vključuje deduktivno in induktivno poučevanje ter učenje (Felder in Henriques 1995: 27). V slovenščini je nekatere slovnične vsebine primerneje podajati deduktivno, druge pa induktivno.

V raziskavi se je pri obeh kazalnikih, znanju in motivaciji, v splošnem pokazala močnejša tendenca po induktivnem pristopu; bil je presenetljivo v prednosti pri poučevanju oblikoslovne vsebine – sklona samostalnika –, medtem ko je bil pri poučevanju pomenske sestavine – glagolskega vida – v rahlem zaostanku oz. med pristopoma ni bilo bistvene razlike. Glede na prvi jezik so se pri sklonu ne glede na pristop bolje odrezali tisti z neslovanskim prvim jezikom, pri glagolskem vidu pa tisti s slovanskim. Induktivni pristop na splošno študente bolj motivira: glede na prvi jezik pri obeh slovničnih kategorijah bolj motivira tiste s slovanskim prvim jezikom. Samostojno odkrivanje slovničnih pravil na usvajanje učnih vsebin torej deluje spodbudno.

Deduktivni pristop je bil nekoliko učinkovitejši pri usvajanju glagolskega vida, pri čemer se kaže pozitiven vpliv podajanja snovi tako, da se študenti najprej seznani s slovničnim pravilom, tj. razlago rabe dovršnih in nedovršnih glagolov po pomenu in s stališča slovničnih časov. Sicer pa študente ta pristop slabše motivira od induktivnega. Glede na prvi jezik pri kategoriji glagolskega vida deduktivni pristop nekoliko bolj motivira tiste z neslovanskim prvim jezikom.

Slovensko oblikoslovje je smiselno in učinkovito poučevati (tudi) induktivno. Pokazalo se je, da ima samostojno odkrivanje slovničnih pravil, npr. končnic samostalnika in pridevnika, tj. morfoloških lastnosti jezika, pozitiven vpliv na znanje. Pristop bi bil lahko manj uporaben takrat, ko se pojavijo izjeme določenega slovničnega pravila (Rodríguez Borrego 2018: 414) – npr. na nadaljevalnih stopnjah pri izjemah samostalnikov moškega, ženskega in srednjega spola – ali pa pri poučevanju struktur tujega jezika, ki v prvem jeziku učečega se ne obstajajo. V tem primeru je verjetno smiselneje izbrati deduktivni pristop (Hammerly 1975: 18). Pogosto pa na znanje odločilno ne vpliva izbira pristopa, temveč je treba upoštevati tudi druge dejavnike, kot je predvsem jezikovno ozadje študentov. Pri načrtovanju pouka kot tudi oblikovanju didaktičnih gradiv za poučevanje SDTJ je tako smiselno vzeti v ozir ciljno govorno skupino oz. se zdi celo smotno poznavanje razlik med prvim jezikom učečega se in ciljnim jezikom.

Potrdilo se je, da se pri poučevanju slovnice SDTJ ni mogoče popolnoma oprijeti enega pristopa ali popolnoma izključiti drugega. Učitelj naj bi bil seznanjen s prednostmi in pomanjkljivostmi obeh in ju v idealnem primeru

izbiral glede na obravnavano slovnično strukturo, vsakokratno razredno dinamiko, časovne in druge okoliščine poučevanja ter učne sloge učečih se. Uporaba induktivnega pristopa od učitelja zahteva natančnejše načrtovanje pouka, kakovostno in pristopu prilagojeno pripravljeno učno gradivo, kar glede na omejeno število ur pouka, namenjenih doseganju ciljne ravni po SEJO, ni vedno mogoče. Ker pa induktivni pristop bolj spominja na naravno usvajanje jezika, ga razumemo kot dobrodošlo obogatitev pedagoškega procesa, ki pogosto poteka v skladu z ustaljenimi, pretežno deduktivnimi učnimi praksami.

Induktivni pristop je pri poučevanju mogoče uporabljati tudi samo delno, drugače od poteka učne ure, ki smo ga natančno določili za potrebe raziskave (najprej zgledi, ki ponazarjajo pravilo, nato ustno utrjevanje na novih primerih, na koncu oblikovanje slovničnega pravila, do katerega se študenti skušajo dokopati sami): učeče se se le povabi, naj iz besedila sami sklepajo o pravilu. Na ta način jih aktivno vključujemo v učni proces, povečujemo delovno vnetje in motiviramo.

V raziskavi smo se osredotočili samo na vpliv uporabe deduktivnega in induktivnega pristopa na pisno produkcijo, ne pa tudi na govorno. Prav tako smo merili vpliv uporabe deduktivnega in induktivnega pristopa neposredno po obravnavi snovi, ne pa tudi po daljšem obdobju. Mogoče je, da bi se rezultati vpliva uporabe deduktivnega in induktivnega pristopa na znanje po daljšem obdobju razlikovali od tistih neposredno po obravnavi snovi.

Zavedamo se tudi omejitev lastne raziskave: poleg velikosti vzorca, različnih stopenj predznanja in jezikovne heterogenosti skupin, motivacije učečih se za sodelovanje in tehničnih pogojev za izvedbo je treba poudariti, da so izsledki raziskave utemeljeni na neslučajnostnem vzorcu študentov ene domače in nekaj tujih univerz, posplošeni na hipotetično populacijo in ne na konkretno populacijo. To pomeni, da rezultatov ni mogoče prenesti v okolja, ki se razlikujejo od teh, v katerih je bila raziskava narejena.

Viri

Čuk, M., Mihelič, M. in Vuga, G. (1996). *Odkrivajmo slovenščino*. Filozofska fakulteta, SSJLK.

Markovič, A., Knez, M. in Šoba, N. (2009). *Slovenska beseda v živo 2: Priročnik za učitelje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Petric Lasnik, I., Pirih Svetina, N. in Ponikvar, A. (2013). *Gremo naprej: Učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Literatura

Felder, R. M. in Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x>

Grča, P. (2015). *Uporaba didaktičnih iger pri pouku angleške slovnice* [Magistrsko delo]. Univerza na Primorskem.

Hammerly, H. (1975). The deduction/induction controversy. *The Modern Language Journal*, 59(1–2), 15–18. <https://doi.org/10.2307/325441>

Knez, M. (2011). Besedišče in slovnica pri jezikovnem pouku. V P. Strani (ur.), *Odrasli in slovenščina: nasveti in predlogi za tečaje slovenskega jezika in kulture na slovensko-italijanskem narodnostnem območju* (str. 41–49). Državna agencija za razvoj šolske avtonomije (A.N.S.A.S.), Območna enota za Furlanijo - Julijsko krajino.

Krashen, S. D. (1975). Additional dimensions of the deductive/inductive controversy. *The Modern Language Journal*, 59(8), 440–442. <https://www.jstor.org/stable/325492>

Krvina, D. (2015). *Glagolski vid v sodobni slovenščini* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.

Kržišnik, E. (2000). Posredovanje slovničnega znanja v učbenikih slovenščine kot drugega/tujega jezika. V A. Vidovič Muha, *Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika* (Skripta 4, str. 7–13). Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.

Richards, J. C. in Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Rodríguez Borrego, M. (2018). Inductive and deductive ways of teaching grammar in a EFL classroom. *Publicaciones Didacticas*, 91, 408–415. <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/091064/articulo-pdf>

Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395–403. <https://doi.org/10.2307/326874>

Silvia, A. (2004). *Deductive and inductive grammar teaching*. Academia.edu. https://www.academia.edu/2344319/Deductive_and_Inductive_Grammar_Teaching

Skela, J. (1999). Vloga slovnice pri učenju/poučevanju tujega jezika. V L. Čok, J. Skela, B. Kogoj in C. Razdevšek-Pučko (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole* (str. 126–132). Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.

Svet Evrope (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (Kovačič, I, prev.). Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Longman.