

Admira Čosić

doktorska študentka

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija

admira.cosic@gmail.com

UDK 811.112.2'243:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.15.223-240

Izvirni znanstveni članek



RABA METODE UČNIH KARTIC KOT STRATEGIJA ZA UČENJE BESEDIŠČA V NEMŠČINI

1 UVOD

Učenje in določanje spola samostalnikov v nemškem jeziku je za tujega govorca nemščine zapleteno, slovnični spol (t. i. genus) povzroča tudi slovenskim učencem veliko težav. Slednje so pokazali rezultati različnih raziskav in analiz na našem področju. Muster-Čenčur (1997) je v svoji doktorski disertaciji analizirala rezultate ankete med učitelji (prav tam: 67) in ankete med študenti 1. letnika nemščine (prav tam: 69) ter raziskovala napake slovenskih učencev pri določanju spola nemških samostalnikov (1998). Petrič (1999) je na manjšem vzorcu pisnih izdelkov ugotavljal napake pri rabi samostalniškega člena v pisnih sestavkih pri učencih nemščine kot prvega tujega jezika in drugega tujega jezika. Muster (2000) je leto kasneje raziskovala napake v nemških pisnih sestavkih maturitetnih preizkusov. Kacjan (2010) se je v svoji raziskavi interferenc med slovenščino, angleščino in nemščino dotaknila tematike samostalniškega člena. Kač (2015) je v svoji disertaciji med drugim preučevala tudi transference na oblikoslovno-skladenjski ravnini v nemških sestavkih slovenskih učencev ter se dotaknila tematike izražanja samostalniškega člena.

Vzroki za tovrstne težave so prisotni predvsem zaradi medjezikovne interference, saj gre za posploševanje pravil iz slovenščine, ki v svojem jezikovnem sistemu člena ne pozna. Interlingvalna interferenca nastane zaradi podobnosti prvin obeh jezikov ter je rezultat prenosa pomenskih in skladenjskih struktur iz prvega ali maternega jezika (ali kateregakoli drugega jezika) na strukture ciljnega jezika. Če posameznik ne pozna določenih struktur, pravil ali norm tujega jezika, se zateče k že znanim strukturam maternega ali drugega jezika in lahko s tem krši norme tujega jezika, kar lahko privede tudi do pojava interlingvalnih interferenčnih napak. Pravila rabe slovenskega spola se tako prenesejo neposredno v nemščino, kar lahko povzroči napake tudi pri tvorbi množine in rabi sklona (Muster-Čenčur 1998: 122). Z medjezikovnim stikom in vplivom enega jezika na drugega se je ukvarjalo več avtorjev (glej Juhász 1970; Weinreich 1976; Clyne 1991; Senčar

1992; Wode 1993; Muster 1996, 1998, 2003, 2005; Kleppin 1998; Riehl 2004, 2014; Krevs Birk 2014, 2016, Čosić 2017).

Ker je določanje pravičnega spola in raba ustreznega člana v imenovalniku (*der, die, das*) pereč problem tudi pri osnovnošolskih učencih, ki obiskujejo nemščino kot neobvezni izbirni predmet, smo opravili akcijsko raziskavo. Pri pouku nemščine lahko opazimo, da si učenci težje zapomnijo ustrezen slovnični spol nemških samostalnikov in člen, ki določa dani samostalnik. Učenci še nimajo razvitega zavedanja o tem, da samostalniški člen v nemščini pripomore k posredovanju pomembnih morfoloških informacij o samostalniku (Harnisch in Koch 2009: 419), saj sta člen in samostalnik recipročno povezana (Eisenberg 2006: 419). Učenci pogosto ugibajo, se ravnaajo po posluhu in si samostalnike skupaj s členom težje zapomnijo, saj ga ob učenju usvojijo kot ločeno besedo. Slednje spoznanje je prispevalo k temu, da smo v pouk vnesli drugačno metodo učenja določnih členov v imenovalniku, prek katere smo preizkušali, ali učenje s pomočjo slikovnih in besednih učnih kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov in določanja slovničnega spola.

V nadaljevanju prispevka je izpostavljen teoretični vidik akcijskega raziskovanja, ki je z metodološkega stališča izrazito pripomoglo k refleksiji našega pedagoškega procesa z namenom uvedbe spremembe v učni praksi. Razumevanje teoretičnega aspekta tovrstnega raziskovanja vzgojno-izobraževalnega procesa je prispevalo k uspešni izvedbi raziskave.

Poleg tega so v ospredje članka postavljeni teoretični aspekti o učnih strategijah, saj izvedena raziskava temelji na učni strategiji za usvajanje besedišča, zato je za lažje razumevanje opravljene raziskave v članku opisana tudi ena izmed tipologij učnih strategij.

2 AKCIJSKO RAZISKOVANJE

Z namenom lažjega razumevanja koncepta izvedene akcijske raziskave, se je potrebno sprva seznaniti s teoretičnim vidikom tovrstnega raziskovanja. Raziskava, ki smo jo izvedli, temelji na vseh akcijskih korakih oz. fazah modela akcijskega raziskovanja, ki so podrobneje predstavljeni v nadaljevanju. Prav tako se poglavje nadalje osredotoča na nekatere primere že izvedenih akcijskih raziskav na našem področju.

Raziskovanje vzgojno-izobraževalne prakse predstavlja ključen dejavnik za zagotavljanje kakovostnega procesa poučevanja. Kot eno izmed možnosti refleksije lastne prakse je v vzgojno-izobraževalnih ustanovah dobilo množično veljavo tudi akcijsko raziskovanje. Akcijsko raziskovanje predstavlja obliko raziskovanja, ki ga izvajajo učitelji z namenom spoznavanja, preučevanja in evalviranja svojega dela, da bi uvedli spremembe v svojo prakso. (Bassegy 1998: 93; povzeto po Krek in Vogrinc 2008: 27). Elliot (1991: 69) tovrstno raziskovanje poimenuje kot »sistematično proučevanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo sami učitelji z namenom, da te situacije izboljšajo.« Carr in Kemmis (1986:

118) ga definirata kot »obliko razmišljujočega preučevanja, ki se ga lotevajo udeleženci socialnih situacij, da bi izboljšali razumnost in pravičnost svoje prakse, razumevanje te prakse in okoliščin, v katerih se dogaja.«

Akcijsko raziskovanje se ukvarja predvsem s spremembami, saj temelji na ideji, da sta razvoj in inovativnost bistveni del strokovne prakse. Učitelji izhajajo iz vsakdanjih težav svojega dela, za katere menijo, da je potrebna izboljšava oz. sprememba. V skladu s tem Altrichter, Posch in Somekh (1996: 201) izpostavljajo dejstvo, da akcijsko raziskovanje zavrača idejo, da so spremembe in izboljšave potrebne zaradi pomanjkljivosti ali neuspeha učiteljev, in namesto tega vidijo spremembe kot neizogiben in pomemben del poklicnega delovanja.

Učitelj s tem namenom osnuje raziskovalni oz. akcijski načrt, sestavljen iz »določenih korakov v spirali, ki sestoji iz načrtovanja, akcije in ocene doseženega rezultata« (Lewin 1946: 37). Po analizi in refleksiji obstoječega stanja oblikuje načrt akcijskih korakov, ki se jih mora držati ves čas raziskave in med celotno raziskavo beležiti učinke posamezne faze. Vsak korak ima konkreten cilj, ki mu raziskovalec sledi, obenem pa vnaprej predvidi način spremljanja učinkov danega koraka. V ta namen določi tehnike zbiranja podatkov, pri čemer so načini, prek katerih pridobi podatke, različni in odvisni od raziskovalnega problema. Ne gre za tehnike zbiranja podatkov, ki so specifične samo za akcijsko raziskovanje, pomembno pa je, da izbrana tehnika karseda najbolj prispeva k učinkovitemu spremljanju in evalviranju posameznih akcijskih korakov (Vogrinc 2008: 58). Raziskovalec lahko aplicira tovrstne tehnike kot samostojne, lahko pa jih uporabi več z namenom večje uporabne vrednosti. Tovrstno kombiniranje se lahko nanaša na triangulacijo virov, raziskovalcev, teorij, metod ali znanstvenih disciplin (Vogrinc: 59-63). V okviru triangulacije metod se raziskovalec lahko opredeli na tehnike kvalitativnega raziskovanja, ki omogočajo prost pogled na dani problem in zapis njegovih osebnih razmišljanj, opazanj, razlag in slutenj (vprašalnik z odprtimi vprašanji, esej, raziskovalni dnevnik, nestandardiziran intervju). Če se odloči za empiričnoanalitično raziskovanje lahko uporabi tehnike kot so preizkusi znanja, psihološki test, vprašalniki z zaprtimi vprašanji, ocenjevalne lestvice, lestvice stališč, standardiziran intervju, strukturirano opazovanje ipd.) (Vogrinc 2008: 58-59).

Pomemben vidik akcijskega raziskovanja je dejstvo, da zbranih podatkov ne moremo posploševati iz nekega danega vzorca na množico. Rezultati tovrstne raziskave služijo vpogledu preučevanja konkretne okoliščine in izboljševanju danih razmer, saj lahko bralec dane akcijske raziskave prevzame primere dobre prakse in jih uporabi ter prilagodi značilnostim svojega dela (Krek in Vogrinc 2008: 28).

Ena izmed raziskav, ki je bila opravljena na našem prostoru in ponuja izsledke akcijskega raziskovanja, je raziskava o poznavanju in dojetanju tovrstnega raziskovanja med univerzitetnimi študenti francoščine in nemščine (Lah in Retelj 2018). Raziskovalki razpravljata o načinih uvajanja akcijskega raziskovanja v učne načrte za bodoče učitelje tujih jezikov in skušata odgovoriti na vprašanje, kako bodoči učitelji francoščine

in nemščine kot tujega jezika dojemajo svojo pedagoško prakso in kako so seznanjeni z akcijskim raziskovanjem. Namen raziskave je bil reorganizirati pedagoško prakso in vanjo vključiti elemente takšnega raziskovanja, saj pedagoška praksa bodočim učiteljem omogoča seznanitev z vsakdanjim šolskim življenjem in soočanje z izzivi vodenja razreda. Da bi študente bolje pripravili na akcijsko raziskovanje med pedagoško prakso in jim olajšali vzgojno-izobraževalno delo, avtorici predlagata dejavnosti, ki bi jih lahko uvedli v obstoječe učne načrte obeh oddelkov (prav tam: 172). Rezultati raziskave kažejo, da študenti v veliki meri podpirajo raziskovanje, ki ga vidijo kot možnost za osebno rast in kot priložnost za izboljšanje kakovosti poučevanja tujega jezika (prav tam: 170). Čeprav med študijem niso bili deležni tovrstnega raziskovanja, podatki kažejo, da so mu naklonjeni in ga vidijo kot dodano vrednost za svoj strokovni razvoj (prav tam).

Retelj (2021) se v svojem članku ukvarja tudi z akcijskim raziskovanjem kot z eno od možnosti profesionalizacije učiteljskega poklica, pri čemer na primeru 15. akcijskih raziskovalnih projektov v okviru strokovnega izpopolnjevanja *Učimo se učiti nemščino* (Deutsch lehren lernen – DLL) obravnava potencialne akcijskega raziskovanja in možne ovire pri strokovnem razvoju učitelja. Rezultati njene raziskave kažejo, da je razvoj raziskovalnih kompetenc dolgotrajen proces. Pri tem je analiza pokazala, da imajo učitelji težave pri oblikovanju raziskovalnega vprašanja, pri določanju kazalnikov in izbiri ustreznih raziskovalnih metod in instrumentov. Učitelji so mnenja, da sodi raziskovanje le na področje visokošolskega oz. univerzitetnega izobraževanja, obenem pa je njihova želja po dokumentiranju raziskovalnih projektov in pripravljenost za njihovo objavo nizka (Retelj 2021: 30-32).

V nadaljevanju se prispevek osredotoča na teoretični vidik učnih strategij, ki predstavlja pomemben del našega akcijskega raziskovanja. V učni proces je bila s pomočjo faz modela akcijskega raziskovanja implementirana nova metoda dela, prek katere so učenci na drugačen način kot doslej usvajali besedišče.

3 UČNE STRATEGIJE ZA USVAJANJE BESEDIŠČA

V nadaljevanju prispevka so predstavljene učne strategije za usvajanje besedišča, katerih teoretična umestitev je ključnega pomena za lažje razumevanje izvedene akcijske raziskave.

Učenec, ki vstopa v proces učenja tujega jezika, se velikokrat spopada z načini učenja in njihovo učinkovitostjo z namenom doseganja boljših rezultatov. Pogosto se zgodi, da učenci usmerjajo pozornost v vsebino učne snovi in ne v strategije za učenje. Z učnimi strategijami so se ukvarjali razni raziskovalci (Rubin 1987, O' Malley in Chamot 1990, Oxford 1990 itd.), pri čemer je nastalo več tipologij učnih strategij. Ena izmed tipologij, ki je v ospredje postavila učenje besedišča, je Schmittova tipologija (1997), katere značilnosti je v svojem samostojnem znanstvenem sestavku izpostavila Šifrar Kalan (2008).

V nadaljevanju se osredotočam na njene povzetke tipologije učnih strategij za usvajanje besedišča v tujem jeziku.

Schmitt loči med strategijami za odkrivanje pomena besed (samostojne, družbene) in strategijami za utrjevanje besed (družbene, spominske, kognitivne in metakognitivne).

Samostojne strategije so strategije, pri katerih je v ospredju samostojno odkrivanje pomena novih besed z ugibanjem, in sicer prek morfološkega znanja, konteksta, sorodnih besed v J1 ali drugih TJ ali/in prek rabe dodatnega materiala (slik, slovarjev, besednih kartic, seznamov besed ipd.) (Šifrar Kalan 2008: 54–55). Težave, ki se lahko pojavijo pri strategijah ugibanja prek oblikoslovnega znanja in konteksta so povezane predvsem z napačnim interpretiranjem t. i. »zavajajočih besed«. Mednje uvrščamo predvsem besede z drugačno oblikoslovno strukturo, lažne prijatelje, večpomenske besede, oblikoslovno sorodne besede in idiome, pri katerih je celoten pomen različen od posameznih enot idioma (prav tam: 55).

Družbene strategije so strategije, ki v ospredje postavljajo dejavnosti učenca, prek katerih je učenec največ izpostavljen ciljnemu jeziku. Učenec komunicira v TJ, po pomenu dane besede vpraša učitelja ali sošolca, odgovarja na vprašanja s sopomenko, parafrazo, uporabi nove besede itd. Pozitivna lastnost prevodov besed v J1 ali v drugi TJ je v njihovi hitrosti in razumljivosti, slabost pa v tem, da je prevod lahko neenakovreden pomenu besede v TJ. Pri rabi sopomenk mora biti posameznik pozoren na njihovo skladnjo in stilistiko (prav tam: 56).

Spominske strategije se nanašajo na strategije, pri katerih si učenec ustvari miselne povezave, si novo besedo zapomni prek asociacij, čutnih podob ali podob prostora ter jo strukturirano ponavlja. Tovrstne tehnike pomnjenja so vezane na čute, gibanje, domišljijo, številčenje, barve, zaporedja itd. (Buzan 1988: 13-14; povzeto po Šifrar Kalan 2008: 56). Različne asociacije dane besede pripomorejo k temu, da si učenec besedo lažje zapomni in jo prikliče, pri čemer mu pri priklicu pomagajo podobe, slike, podobnosti dane besede z drugimi besedami, dogodkom, krajem, čustvi, vonjem, zvokom itd. Schmitt (1997: 207-208) izpostavlja tudi pomen prostorske asociacije oz. metode kraja (ang. *Loci Method*), pri kateri si posameznik ustvari prisposobo za vsako lokacijo. Besedo, ki se jo želi zapomniti, miselno umesti na nek poznan kraj, nato drugo besedo na drugi poznani kraj itn. Pri priklicu se miselno sprehodi od prvega kraja do zadnjega. Najbolj raziskana metoda pomnjenja je metoda ključne besede, prek katere učenec novi besedi poišče drugo, fonološko sorodno, besedo v drugem jeziku in ju poveže na način, da ustvari podobo na podlagi pomena obeh besed (Šifrar Kalan 2008: 57).

Kognitivne strategije se nanašajo na vrste mehanskega učenja besedišča. Učenci novo besedišče ponavljajo ustno in pisno, prek lastnih zapiskov, seznamov besed v učbenikih, osebnih slovarjev ali učnih kartic (prav tam: 58).

Metakognitivne strategije so usmerjene v zavestno samorefleksijo učnega procesa, pri čemer učenci načrtujejo, spremljajo, nadzirajo in vrednotijo svoje učenje. Svoje znanje vrednotijo prek komunikacije z maternimi govorci, poslušanja glasbe v tujem jeziku, gledanja filmov, branja tujejezičnih revij, časopisov itd. (prav tam).

V nadaljevanju prispevka predstavljamo izsledke akcijske raziskave, s katero smo želeli ugotoviti, ali učenci zaradi strategije učenja členov prek učnih kartic, dosežajo boljše rezultate pri določanju slovničnega spola in rabi ustreznega določnega člena. Izvedena akcijska raziskava temelji na metodi dela z učnimi karticami in je umeščena med kognitivne strategije. Prek teh so učenci uporabljali strategije ponavljanja in pomnjenja informacij, se osredotočili na elaboracijske strategije, s katerimi so povezali nove informacije s predznanjem, ter uporabili organizacijske strategije, ki so jim omogočile organizacijo informacij v spominu (glej Weinstein in Mayer 1986; Mayer in Wittrock 2006).

4 AKCIJSKA RAZISKAVA IN OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

K akcijskem raziskovanju nas je spodbudilo spoznanje o tem, da si učenci pri pouku nemščine težje zapomnijo ustrezen določni člen ob samostalniku. Pogosto ugibajo spol samostalnika, si člene težje zapomnijo in se zaradi neusvojenih struktur ravna po posluhu. Slednje je botrovalo k temu, da smo želeli v pouk vnesti drugačno metodo učenja določnih členov v nemščini, ki je učenci doslej pri pouku nemščine še niso uporabljali. S tovrstno metodo smo preizkušali, ali učenje prek učnih kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov. V nadaljevanju prispevka bodo predstavljeni podatki o tem, ali učencem tovrstna metoda dela ustreza oziroma ali smo pri delu opazili, da zaradi nečesa novega, kar je bilo vpeljano v pouk, dosežajo učenci boljše rezultate pri pomnjenju samostalnikov skupaj s členu in pri njihovi nadaljnji aktivni rabi.

4.1 Raziskovalno vprašanje

Namen akcijske raziskave je odgovoriti na raziskovalno vprašanje:

- Kako lahko z uporabo metode učnih kartic dosežemo večjo pravilnost določanja določnega člena v nemškem jeziku?

Da bi lahko odgovorili na glavno raziskovalno vprašanje, je potrebno upoštevati tudi podvprašanje:

- Kako konsistentno uvajanje rabe določene metode vpliva na učne rezultate pri učencih?

4.2 Opis vzorca

V raziskavi je bil uporabljen namenski vzorec. Akcijske raziskave se je udeležilo 40 učencev, 4., 5. in 6. razreda, ki obiskujejo nemščino kot neobvezni izbirni predmet na

Osnovni šoli Šmartno pod Šmarno goro. Začetna skupina (v nadaljevanju N2N1) je razdeljena na dve podskupini. V prvi podskupini je 11 učencev 4. razreda (4 dečki in 7 deklic). Druga podskupina je heterogena skupina 18 učencev 5. in 6. razreda (10 dečkov in 8 deklic). Vsi učenci začetne skupine (N=29) se z nemščino srečujejo prvič. V raziskavi so sodelovali tudi učenci nadaljevalne skupine (N2N2), ki obiskujejo pouk nemščine že drugo šolsko leto. 11 učencev 5. in 6. razreda (4 dečki in 7 deklic) je pouk nemščine kot neobveznega izbirnega predmeta obiskovalo že v šolskem letu 2021/2022. Tabela 1 prikazuje razporeditev učencev po skupinah.

Tabela 1: Število učencev po skupinah

ime skupine	vrsta skupine	razred	N	n (%)
N2N1a	začetna	4.	11	27,5
N2N1b	začetna	5. in 6.	18	45
N2N2	nadaljevalna	5. in 6.	11	27,5
			40	100

4.3 Metoda raziskovanja in postopek zbiranja podatkov

V raziskavi smo uporabili akcijsko raziskovanje, ki je temeljilo na kavzalno neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja, pri čemer so bili podatki zbrani iz neposredne vzgojno izobraževalne prakse. Raziskava je temeljila na triangulaciji med metodami, na podlagi katerih je bila le-ta izvedena kot kombinacija kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja. Sledili smo zaporednemu načinu kombiniranja metod, začenši z metodo opazovanja, sledila pa ji je metoda vprašalnika z odprtimi/polzaprtimi vprašanji.

Zbiranje podatkov je potekalo od 14. 11. 2022 do 9. 12. 2022. Vsaka skupina v raziskovalnem vzorcu je v obdobju zbiranja podatkov v raziskavi sodelovala dvakrat tedensko po dve šolski uri, kar je nanese skupaj osem pedagoških ur v omenjenem časovnem obdobju.

Metoda opazovanja je omogočila zapis osebnih razmišljanj, misli, opazanj in težav, ki so se pojavile med poukom. Med delom z učnimi karticami so učenci bili pri svojem delu opazovani, ugotovitve o delu pa zapisane v vnaprej pripravljen opazovalni obrazec. V opazovalnem obrazcu sta bili izpostavljeni dve ključni smernici opazovanja, najprej je bila v ospredju sama izvedba opazovanja (datum, čas, število prisotnih učencev in zaporedna ura dela z novo metodo), nato pa ocena pouka. Pri slednjem so bili ključnega pomena aktivnost učencev, njihovo sodelovanje pri delu, znanje in izkazani interes. Med opazovanjem učiteljica ni aktivno sodelovala pri aktivnostih učencev, temveč je bila njena vloga omejena samo na spremljanje dogajanja v razredu.

Za zbiranje podatkov smo uporabili tudi *metodo anonimnega vprašalnika* o delu z učnimi karticami, prek katerega smo dobili povratno informacijo o tem, kakšno je mnenje

učencev o dani metodi učenja. Vprašalnik je vseboval polodprta vprašanja, pri čemer so učenci najprej obkrožili določen odgovor in ga nato pojasnili. Odgovorili so na vprašanja, ali menijo, da so se že med izdelovanjem kartic naučili več novih členov in če so mnenja, da se s pomočjo kartic tudi več naučijo. Prek vprašalnika so ponudili tudi odgovore na vprašanja, kako so bili zadovoljni z delom z učnimi karticami in kaj jim je bilo všeč oz. manj všeč pri tovrstnem načinu učenja.

4.4 Izvedba empirične raziskave

V začetni in nadaljevalni skupini smo vnesli novo metodo učenja določnih členov, prek katere smo želeli ugotoviti, ali učenje prek kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov ter ali povečan čas, ki je namenjen dani metodi, lahko doprinese k sami pravilnosti.

V dveh začetnih skupinah (N2N1) smo z učenci (29) obravnavali tematiko živali v živalskem vrtu. Pri uvodni uri je bilo po razredu razporejenih nekaj slikovnih kartic z živalmi, za katere so učenci v slovarjih poiskali ustreznico v nemškem jeziku. Prek kvalifikatorja za spol so ugotovili, ali je samostalnik ženskega, moškega ali srednjega spola ter samostalnik s členom napisali na tablo. Nato so vse besede, vključno s členi, zapisali v zvezek. Preostanek šolske ure je bil namenjen t.i. »učenju po postajah«, pri čemer so učenci v skupinah na vsaki postaji rešili učni list v zvezi z obravnavano snovjo. Na postajah so učence čakale tudi rešitve, s pomočjo katerih so na koncu šolske ure sami preverili pravilnost opravljene naloge.

Naslednji dve šolski uri so učenci v uvodni fazi utrjevali besedišče prek igre preskakovanja, pri kateri so bile na tleh razporejene slikovne kartice, ki so jih morali preskočiti in obenem poimenovati žival na sliki. Nato so samostojno izdelali slikovne in besedne kartice vseh živali, ki so bile obravnavane pri pouku ter zapisane v njihovih zvezkih. Za izdelavo kartic smo izdelali poseben list z okvirčki, v katere so učenci najprej narisali živali, na drugi list pa zapisali nemške ustreznice za vse narisane živali. Napisali so samo besedo, torej brez člena *der, die* ali *das* (npr. *Katze* in ne *die Katze*). Izdelavo kartic so nekateri učenci dokončali za domačo nalogo, plastificiranje kartic pa je potekalo v času po pouku za vse tiste učence, ki so izkazali interes.

Naslednjo šolsko uro je sledila ponovitev besedišča, pri čemer so učenci spet prek igre preskakovanja ustno vadili izgovorjavo. Za razliko od prejšnje ure so učenci tokrat tvorili povedi, na način »Das Zebra ist weiß und schwarz.« ter obenem utrjevali pravilno rabo določenega člena. V prvem krogu dela s karticami je vsak izmed učencev prejel svoj plastificiran list s stolpci *der, die, das*, na katerega je brez pomoči zvezka razvrstil slikovne kartice. Ko so učenci končali z razvrščanjem so s pomočjo napisanih besed v zvezku preverili, koliko sličic je glede na spol samostalnika pravilno razvrščenih v ustrezen stolpec. Na poseben list so zapisali, kolikokrat so sličice pravilno razvrstili in kolikokrat napačno. V drugem krogu so učenci uporabili besedne kartice in jih brez pomoči zvezka

razvrstili v stolpce. Nato so spet preverili, koliko kartic so razvrstili v stolpec z ustreznim členom. Na tak način so lahko primerjali, v katerem krogu so večkrat pravilno razvrstili kartice.

Pri vsaki naslednji uri je prvih/zadnjih 10 minut pouka bilo posvečenih utrjevanju besedišča prek slikovnih oz. besednih kartic.

Novo metodo učenja z učnimi karticami smo preizkusili tudi v nadaljevalni skupini N2N2, v kateri so vključeni učenci (11), ki obiskujejo pouk nemščine že drugo šolsko leto. Učenje s karticami je v tej skupini potekalo v uvodni in nadaljevalnih urah na enak način kot v skupini N2N1. Razlika med skupinama je bila prisotna v obravnavani snovi, saj so učenci nadaljevalne skupine izdelovali kartice v zvezi s tematiko hrane in pijače (*Frühstück, Obst, Gemüse, Getränke, Snacks*).

4.5 Rezultati in ugotovitve raziskave

4.5.1 Ugotovitve po opazovanju pouka

Med delom s karticami je učiteljica nemščine učence opazovala in si svoje ugotovitve zapisovala v opazovalni obrazec. V ospredju spremljanja dogajanja v razredu so bili aktivnost učencev, njihovo sodelovanje, znanje in izkazani interes. Spodaj so kronološko predstavljene strnjene ugotovitve in zapisi, pridobljeni z metodo opazovanja pouka.

Učenci v vseh treh skupinah so pri izdelovanju kartic bili zelo aktivni. Nekateri so si najprej zapisali besede, drugi so raje najprej začeli z risanjem. Opaženo je, da so vsi razumeli navodila in se le teh tudi držali. Občasno so postavili vprašanja glede zapisa določene besede, med seboj so tudi sodelovali: »Kako si ti narisal hruško?«, »Ni Bine, ampak Birne. Tukaj popravi.« Dva učenca iz skupine N2N1b sta bila prvo uro odsotna, zato sta začela z izdelovanjem šele drugo uro in sta dokončala kartice doma. Eden izmed učencev iz skupine N2N1b pri zadani nalogi ni sodeloval in se ni trudil sodelovati. Obenem je tudi motil pouk ter kljub večkratnim opozorilom in spodbudam ni naredil vseh kartic v šoli. V nadaljevalni skupini N2N2 je bil eden izmed učencev počasnejši, zasanjan, zelo rad si je ogledoval sličice drugih, občasno je zmotil pouk s svojimi izjavami. Ob spodbudi je začel z delom, vendar je izdelal manjše število kartic kot ostali učenci.

Pri prvi uri dela z učnimi karticami so bili učenci zelo aktivni. Vsi so zavzeto razporejali slike v stolpce, pri razvrščanju kartic so pristno sodelovali, poglobljali so se v samo delo, zanimala jih vsebina. Bili so aktivni in zavzeti. Pri preverjanju pravilnosti so momljali odgovore ali pa s sošolcem/sošolko komentirali rezultate svojega razvrščanja. Opazno je bilo, da je večina učencev imela eno do dve kartici več pravilno razporejenih kot v prvem krogu. Zelo izrazito je bilo sodelovalno učenje, pri čemer je v vsaki skupini bilo prisotno nekaj učencev, ki so si pomagali tako, da je en učenec bral na glas besede iz zvezka, drugi pa je preverjal pravilnosti svojih odgovorov na listu s stolpci. V obeh

začetnih skupinah N2N1a in N2N1b je bilo opaženo, da so imeli kar nekaj težav pri razvrščanju kartic, saj so se ravnali predvsem po posluhu: »A je *der*, pomoje je *das*. Bom dala kar *das*.«, »*Der, die, das* Koala? Mogoče je *die*.«, »Sam js ne vem al je slon *das* al *der*.« Nekateri so z navdušenjem ugotovili, koliko kartic so pravilno razvrstili, dva učenca iz začetne skupine pa sta izrazila nezadovoljstvo »Js pa res nimam pojma.« V nadaljevalni skupini N2N1b je eden izmed učencev deloval odsoten, v njemu ni bilo prepoznane zavzetosti za delo. Gledal je svoje kartice in sprva ni sodeloval. Šele ob spodbudi je začel z razvrščanjem kartic. V fazi preverjanja pravilnosti rezultatov razvrščanja kartic ga je pohvalil tudi njegov sošolec.

V vseh treh skupinah je bilo opaženo, da so učenci za nalogo porabili več časa kot je bilo načrtovano.

Naslednjo učno uro dela z učnimi karticami so učenci samostojno vzeli list s stolpci *der, die, das* in začeli z razvrščanjem kartic v ustrezne stolpce. Metoda dela s karticami se je začela kazati kot učna rutina, učenci so jo sprejeli in pri delu aktivno sodelovali. Pri preverjanju rezultatov so si zelo radi priskočili na pomoč: »Dej ti beri iz zvezka, js bom pa gledala«. V skupini N2N1a sta dva učenca kartice pozabila doma, zato sta v paru sodelovala z dvema sošolcema. V obeh ostalih skupinah so vsi učenci imeli svoje učne kartice. Učenci so v skupini N2N1b za razliko od obeh prejšnjih ur in za razliko od obeh ostalih skupin novo metodo učenja s karticami izvedli na koncu ure in ne na začetku, saj so učenci porabili za delo s karticami več časa, kot je bilo načrtovano. Vsi učenci so bili angažirani in motivirani za delo. Učenec, ki je prejšnjo uro v tej skupini manjkal, je tokrat prinesel list z nekaj sličicami in besedami.

Za razliko od skupine N2N1a, v kateri so prisotni samo učenci 4. razreda, so v skupini N2N1b učenci 5. in 6. razreda bili pri delu precej glasni, vendar je v razredu vladal kreativni kaos. Učenci so si glasno ponavljali člene ali pa s sošolcem/sošolko komentirali rezultate svojega razvrščanja. Slaba polovica učencev je v tej skupini sodelovala v paru, pri čemer je en učenec bral na glas besede iz zvezka, drugi pa je preverjal, ali je besedo pravilno razvrstil v ustrezen stolpec. Med delom so bili prisotni komentarji, kot so: »Das Krokodil je, ne *der*.«, »Die Schildkröte je, to je izi.«, »Čak, a imam vse prav. Das Nilpferd, to imam prav.«

Pri naslednji šolski uri sta tudi preostali dve skupini, N2N1a in N2N2, novo metodo učenja s karticami izvedli na koncu ure in ne na začetku, saj je bilo opazno, da so učenci za delo s karticami porabili več časa, kot je bilo načrtovano. Izkazalo se je, da je tovrstna oblika dela zelo dobrodošla proti koncu ure, pri tem so bili vsi učenci angažirani in motivirani. Delo so spremljali komentarji, kot so: »*Saft*. To je sok, hmmm *das*«, »Na koncu je e, js to vedno dam pod *die*.«, »Kaj je krompir, *der, die* al *das*? To je *die*, ne *der* je.« Opažno je bilo, da so nekateri učenci ravnali po občutku: »Nekje sem reskirala. Ker ne vem. Pač ajde dajmo to, ker pač ne vem, kaj je.« V vseh skupinah je bil opažen napredek, saj so nekateri učenci skoraj vse člene pravilno razvrstili že v prvem krogu. Razlog za to, naj bi po njihovih besedah sodeč, bil v tem, da jim je že samo izdelovanje kartic pomagalo pri temu, da so si člene bolj zapomnili.

Naslednjo šolsko uro je metoda dela s karticami bila vpeljana kot ena izmed učnih postaj, prek katerih so učenci na različne načine utrjevali obravnavano snov. Vsi učenci so sodelovali, si ob delu po tihem momljali člene, razvrščali kartice in se pogovarjali o učni snovi. Pri preverjanju so si medsebojno pomagali, pri čemer je bilo opazno, da jim je tovrstna metoda dela postala bolj domača. Zelo izrazito je bilo komentiranje dela in uspešnosti svojih rezultatov oz. rezultatov sošolcev v vseh treh skupinah:

- »Nama je šlo bolje kot v 1. krogu.«
- »Midva sva imela samo dve narobe, učiteljica.«
- »Katja, pomagaj mi, a je *der Koala*?« - Ja, je ja. (brez, da bi pogledala v zvezek)
- »Jaz sem imela samo štiri narobe. Kok pa ti?«
- »Učiteljica, imela sem samo eno narobe.«
- »Too, sam še štiri imava. Ta je pravilna. A vidiš, *der Hund* je.«
- »Dej ti bom jst govorila, ti pa preveri v zvezku.«
- »Pa da vidimo kolk bom imela prav. *Die Birne, die Banane*.. ok, gre mi zaenkrat.«

4.5.2 Ugotovitve anketiranja učencev

Vprašalnik je izpolnilo 39 učencev, 1 učenec je pri pouku manjkal. Rezultati kažejo, da 95% (N=37) učencev meni, da se nauči več pravilnih členov s pomočjo slikovnih in besednih učnih kartic. Svoje odgovore so pojasnili s sledečimi argumenti:

- »Ker vsakič ko spet razvrščamo kartončke vidim napredek, ker imam več pravilnih odgovorov.«
- »Ker je to na nek način igra in se lahko skozi igro učimo.«
- »Zato ker si jih sam naredu in tako več razmišljaš.«
- »Ker si s karticami lažje zapomnemo. Ko gledamo neko sliko in ko moraš razvrstiti *der, die, das* ti možgani dobro delajo.«
- »Na boljši način se učim in rada se učim. Če bi se morala iz zvezka učiti bi bilo dolgočasno.«
- »Večkrat vidim to sliko ali besedo.«
- »Jaz menim, da se s karticami bolje naučiš, saj si vse zapomniš, ko vse naenkrat vidiš.«
- »Ker jih lažje uporabljaš kot pa učbenik.«
- »Da, saj se mi je lažje naučiti s slikami.«
- »Ja, zaradi tega, ker mi je tak način učenja zelo všeč in si veliko zapomnim.«

Iz zgornjih odgovorov učencev je razvidno, da jim je tovrstna metoda dela pomagala pri pravilnem razvrščanju učnih kartic. Prek vizualizacije so si lažje zapomnili določni člen v nemščini ter pri svojem delu opazili napredek. Razvidno je, da jih je dana metoda učenja motivirala in spodbudila k učinkovitejšemu pomnjenju. Učenci poročajo, da so tovrsten način učenja dojeli kot igro, ki rezultira k aktivni participaciji pri učni uri nemščine.

Nihče od učencev (N=0) ni mnenja, da se s pomočjo kartic ni naučil več določenih členov v imenovalniku oz. da mu kartice niso bile v pomoč pri določanju slovničnega spola. 5% (N=2) učencev ni prepričanih, ali so se s tovrstno metodo dela naučili več členov. Spodnja tabela prikazuje rezultate po skupinah.

Tabela 2: Prikaz rezultatov posamezne skupine na vprašanje Ali meniš, da se s pomočjo kartic več naučiš?

	Ali meniš, da se s pomočjo kartic več naučiš?		
	DA	NE	NE VEM
	n (%)	n (%)	n (%)
N2N1a	100	0	0
N2N1b	94,4	0	5,6
N2N2	90	0	10

Rezultati kažejo, da je k boljšemu pomnjenju besed in členov pripomogla tudi samostojna izdelava slikovnih in besednih kartic.

85% (N=33) učencev meni, da se je že med izdelovanjem kartic naučilo več členov. Razlog tiči po njihovem mnenju v tem, da so besede večkrat videli v zvezku, tako med risanjem kot pisanjem. 8% (N=3) ni prepričanih in so obkrožili odgovor *ne vem*. Prav tako 8% (N=3) učencev meni, da se med procesom izdelave učnih kartic niso naučili več pravih členov ob danih samostalnikih. Kot razloge za to navajajo: »takrat nisem pisal členov«, »med izdelavo sem samo risala in napisala besede«, »na kartice nisem pisal členov, samo besede«. Slednji odgovori jasno kažejo, da učenci določne člene nemških samostalnikov (*der, die, das*) dojemajo kot ločen leksem, in ne kot del samostalnika, ki nosi informacije o slovničnem spolu.

Tabela 3: Prikaz rezultatov posamezne skupine na vprašanje Ali meniš, da si se že med izdelovanjem kartic naučil več novih členov?

	Ali meniš, da si se že med izdelovanjem kartic naučil več novih členov?		
	DA	NE	NE VEM
	n (%)	n (%)	n (%)
N2N1a	90,9	0	9,1
N2N1b	83,3	11,1	5,6
N2N2	80	10	10

87% (N=34) učencev je bilo z delom z učnimi karticami zadovoljnih. 1 učenec (n=3%) z delom ni bil zadovoljen, 4 učenci (n=10%) so bili neodločni. Spodnja tabela prikazuje rezultate učencev po posameznih skupinah. Rezultati kažejo da je bila velika večina učencev zadovoljnih z delom z učnimi karticami. Zanimljiv odstotek je bodisi bil nezadovoljen bodisi neodločen.

Tabela 4: Prikaz rezultatov posamezne skupine na vprašanje Kako si zadovoljen/zadovoljna z delom s karticami?

	Kako si zadovoljen/zadovoljna z delom s karticami?		
	ZADOVOLJEN	NEZADOVOLJEN	NEODLOČEN
	n (%)	n (%)	n (%)
N2N1a	90,9	0	9,1
N2N1b	88,8	5,6	5,6
N2N2	80	0	20

Kot razloge, kaj jim je bilo pri delu všeč, učenci navajajo:

- »To, da sem bom veliko naučila in še zabavno je delati z njimi.«
- »Izdelovanje kartic.«
- »Da se lepijo in se zabavno učiš.«
- »Ker smo si pomagali.«
- »Zelo mi je bilo všeč risanje in pisanje.«
- »Zelo je zabavno in učiš se.«
- »Ker si lahko v skupini.«
- »Ko smo izdelovali kartico in smo se pri tem v resnici zelo veliko naučili.«
- »Ker je bilo zelo zanimivo in zabavno. Smo se veliko naučili.«
- »Všeč mi je bilo to, da sem moral močno razmišlat.«
- »Da si pri tem pomagaš s sličicami.«
- »Da sem se učil sproti, ko sem izdeloval kartice.«

Kot razloge, kaj jim pri delu ni bilo všeč, navajajo:

- »Rezanje sličic.«
- »Da včasih mislim, da znam pa ne znam tako dobro.«
- »Manj mi je bilo všeč, da smo morali živali narisati.«
- »Ker smo rezali kartice in je bilo težko.«
- »Manj všeč mi je bilo to da mi nekatere besede nagajajo.«

Iz odgovorov je razvidno, da je večini učencev bil manj všeč sam proces izdelovanja kartic (risanje, rezanje, oblikovanje) kot pa dejanska metoda dela z učnimi karticami. Za metodo dela poročajo, da jim je med drugim všeč sprotno učenje, vizualizacija in delo v skupini. Delež odgovorov na vprašanje, kaj jim je bilo pri delu manj všeč, je manjši kot delež odgovorov na vprašanje, kaj jim je bilo pri delu všeč. Njihovi odgovori dokazujejo, da jim je tovrstna metoda dela predstavljala učinkovit način učenja besedišča.

5 ZAKLJUČEK

Članek v teoretičnem delu obravnava področje akcijskega raziskovanja, ki velja za enega od načinov raziskovanja vzgojno-izobraževalne prakse in predstavlja ključen segment za refleksijo procesa poučevanja. Nadalje so v sestavku predstavljena področja strategij učenja in ena izmed tipologij učnih strategij za usvajanje besedišča v tujem jeziku (Schmitt 1997; Šifrar Kalan 2008). Članek nato v empiričnem delu obravnava izsledke spoznanj o učni strategiji učenja določnega člana v nemškem jeziku prek rabe učnih kartic. Domače in tuje raziskave kažejo, da imajo učenci pri učenju nemščine največ težav z določanjem in pomnjenjem ustreznega slovničnega spola nemških samostalnikov (Odlin 1989; Lipavic Oštir 1998; Petrič 1999; Muster 2000; Neuner 2009; Kacjan 2010). Pogosto zaradi neusvojenih struktur ugibajo spol samostalnika in se ravnaajo po posluhu. Člena se ne naučijo skupaj s samostalnikom, temveč ga dojemajo kot ločeno besedo. Ujemanje določnega člana s spolom samostalnika zato težje usvojijo, saj jim člen predstavlja ločen leksem in ne del samostalnika, ki nosi informacije o slovničnem spolu. Akcijska raziskava in posledično vnos drugačne metode učenja v pouk nemščine sta preizkušala, ali učenje s pomočjo slikovnih in besednih učnih kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov in določanja slovničnega spola. V akcijski raziskavi je sodelovalo 40 učencev, 4., 5. in 6. razreda, iz osnovne šole Šmartno pod Šmarno goro, ki obiskujejo nemščino kot neobvezni izbirni predmet. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako lahko z uporabo metode učnih kartic dosežemo večjo pravilnost določanja določnega člana v nemškem jeziku in kako konsistentno uvajanje rabe določene metode vpliva na učne rezultate pri učencih. Rezultati raziskave kažejo, da skoraj vsi sodelujoči učenci menijo, da jim metoda dela z učnimi karticami pomaga pri boljšemu pomnjenju določnega člana v nemščini. Nihče od sodelujočih učencev ni mnenja, da mu kartice niso bile v pomoč pri določanju slovničnega spola samostalnika, temveč so bili skoraj vsi prepričanja, da zaradi tovrstne metode dosežajo boljše rezultate. Poleg didaktičnih ciljev pa je učenje prek kartic pri učencih spodbudilo tudi njihovo kreativnost, izvirnost in praktičnost. Pomemben del našega akcijskega raziskovanja predstavlja sprememba stanja oz. sprememba učne prakse, ki je sledila iz raziskave. V pouk smo s pomočjo vseh faz modela akcijskega raziskovanja vnesli novo metodo dela, ki je učinkovito doprinesla k boljšim rezultatom.

VIRI

- ALTRICHTER, Herbert/Peter POSCH/Bridget SOMEKH (1996) *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.
- BASSEY, M. (1998) Action research for improving educational practise. R. Halsall (ur.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press, 93–108.
- BUZAN, Tony (1988) *Master Your Memory*. London: BBC.
- CARR, Wilfred/Stephen KEMMIS (1986) *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University.
- CLYNE, Michael (1991) *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ČOSIĆ, Admira (2019) Aspekte der sprachlichen Interferenz zwischen Deutsch und Slowenisch. *Linguistische Treffen in Wrocław* 15, 261–271.
- ELLIOTT, John (1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- JUHÁSZ, János (1970) *Probleme der Interferenz*. Budimpešta: Akadémiai kiado.
- KACJAN, Brigita (2010) Sprachen übergreifender Transfer im DaF-Unterricht als Lernchance und Lehrverpflichtung - Bestandsaufnahme in Slowenien. *Germano-Slavica: A Canadian Journal of Literary, Linguistic and Cultural Perspectives*, 71–103.
- KAČ, Liljana (2015) *Transference iz angleščine v nemških sestavkih slovenskih učencev*. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru.
- KLEPPIN, Karin (1998) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- KREK, Janez/Janez VOGRINC (2008) Učitelj – raziskovalec vzgojno izobraževalne prakse. J. Krek (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 23–57.
- KREVS BIRK, Uršula (2014) Deutsche und slowenische sprachliche Beziehungen und interkulturelle Linguistik: Beispiel Internationalismen. *Skupni evropski jezikovni okvir – navzkrižni pogledi = Cadre européen commun de référence pour les langues – regards croisés* 54, 353–364.
- KREVS BIRK, Uršula (2016) *Einführung in die germanistische Linguistik: Eine Propädeutik für Germanistikstudierende mit kulturellem Ansatz*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- LAH, Meta/Andreja RETELJ (2018) Action research: how to introduce it into the curricula of future language teachers? *XLinguae* 11(1XL), 164–174.
- LEWIN, Kurt (1946) Action research and minority problems. *Social Issues* 2(4), 34–46.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja (1998) O usvajanju dveh jezikovnih zgradb nemškega jezika. *Uporabno jezikoslovje* 5, 112–121.
- MAYER, Richard E./Merlin C. WITTRUCK (2006) Problem solving. P. A. Alexander/P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology*. Routledge, 287–303.

- MUSTER-ČENČUR, Ana Marija (1997) *Napake slovenskih učencev pri učenju nemškega jezika. Analiza, sistematizacija in predlog aplikacije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- MUSTER-ČENČUR, Ana Marija (1998) Napake slovenskih učencev pri določanju spola nemških samostalnikov. *Uporabno jezikoslovje* 5, 122–141.
- MUSTER, Ana Marija (2000) *Napake slovenskih učencev pri učenju nemščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- MUSTER, Ana Marija (2003) Interferenz mit der Muttersprache als eine der Fehlerquellen beim Deutschlernen. *Germanistika v stičnem prostoru Evrope II: mednarodni simpozij, Maribor/Ljubljana, 18.–20. aprila 2002: zbornik prispevkov*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 247–256.
- MUSTER, Ana Marija (2005) Typische Schwierigkeiten slowenischer DeutschlernerInnen. *Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 29, 67–73.
- NEUNER, Gerhard/Britta HUFELSEN/Anta KURSIŠA/Nicole MARX/Ute KOITHAN/Sabine ERLLENWEIN (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26*. Berlin: Langenscheidt.
- ODLIN, Terence (1989) *Language Transfer. Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. Michael/Anna CHAMOT (1990) *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- PETRIČ, Teodor (1999) Zum Artikelgebrauch in gesteuerten Aufsätzen slowenischer Deutschlerner in der Grundschule. *Vestnik* 33(1–2), 293–322.
- RETELJ, Andreja (2021) Potenziale der Aktionsforschung für die Professionalisierung des Fremdsprachenlehrerberufes. *German as a Foreign Language* 3, 17–36.
- RIEHL, Claudia Maria (2004) *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- RIEHL, Claudia Maria (2014) *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- RUBIN, Joan (1987) Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history and typology. A. Wenden (ur.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 15–30.
- SCHMITT, Norbert (1997) Vocabulary learning strategies. N. Schmitt (ur.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199–227.
- ŠIFRAR-KALAN, Marjana (2008) Raziskovanje učnih strategij za usvajanje besedišča. J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 51–73.

- VOGRINC, Janez (2008) Tehnike zbiranja podatkov v akcijskem raziskovanju. J. Krek (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 58–80.
- WEINREICH, Uriel (1976) *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.
- WEINSTEIN, Claire/Richard MAYER (1986) The Teaching of Learning Strategies. M. Wittrock (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, 315–327.
- WODE, Henning (1993) *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

POVZETEK

RABA METODE UČNIH KARTIC KOT STRATEGIJA ZA UČENJE BESEDIŠČA V NEMŠČINI

Namen pričujočega prispevka je predstaviti empirična spoznanja o učni strategiji učenja določnega člana v nemščini prek rabe učnih kartic. Učenje in določanje spola samostalnikov v nemškem jeziku je za tujega govorca nemščine zapleteno, pri čemer povzroča slovnični spol tudi slovenskim učencem veliko težav. Osnovnošolski učenci, ki obiskujejo pouk nemščine kot neobvezni izbirni predmet, imajo težave z določanjem in pomnjenjem ustreznega slovničnega spola nemških samostalnikov. Pogosto ugibajo spol samostalnika, si člene težje zapomnijo in se zaradi neusvojenih struktur ravna po posluhu. Samostalnike si skupaj s členom težje zapomnijo, saj ga ob učenju ne usvojijo kot del celote, ampak kot ločeno besedo. Slednja spoznanja so vodila k akcijski raziskavi in vnosu drugačne metode učenja, prek katere smo preizkušali, ali učenje s pomočjo slikovnih in besednih učnih kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov in določanja slovničnega spola. Akcijske raziskave se je udeležilo 40 učencev, 4., 5. in 6. razreda, ki obiskujejo nemščino kot neobvezni izbirni predmet na Osnovni šoli Šmartno pod Šmarno goro. Zanimalo nas je, kako lahko z uporabo metode učnih kartic dosežemo večjo pravilnost določanja določnega člana v nemškem jeziku in kako konsistentno uvajanje rabe določene metode vpliva na učne rezultate pri učencih. Končni rezultati dokazujejo, da skoraj vsi sodelujoči učenci menijo, da jim metoda dela s karticami pomaga pri boljšemu pomnjenju določnega člana v nemškem jeziku. Nihče od učencev ni mnenja, da se s pomočjo kartic ni naučil več določnih členov v imenovalniku oz. da mu kartice niso bile v pomoč pri določanju slovničnega spola. Poleg didaktičnih ciljev je pri učencih tovrstna metoda dela s karticami spodbudila tudi kreativnost, izvirnost in praktičnost.

Ključne besede: učne kartice, učne strategije, akcijska raziskava, določni člen v nemščini, nemščina kot izbirni predmet v osnovni šoli

ABSTRACT

USE OF THE FLASHCARD METHOD AS A STRATEGY FOR LEARNING GERMAN VOCABULARY

The aim of this article is to present the empirical findings of learning a definite article in German using flashcards. Learning and determining the gender of nouns in the German language is complex for non-native German speakers, and the grammatical gender causes significant difficulties for Slovenian students as well. Elementary school students who take German as an elective subject have difficulty determining and memorizing the appropriate grammatical gender of German nouns. They often guess the gender of a noun, have difficulty memorizing the articles, and rely on their hearing. They find it more difficult to remember nouns together with the article, as they do not learn it as part of a whole but as a separate word. These insights led to an action research study and the implementation of a different learning method, using picture and word flashcards to test whether these can contribute to greater accuracy in using articles and determining grammatical gender. The study involved 40 students in grades 4, 5 and 6 who take German as an elective subject at Šmartno pod Šmarno goro elementary school. The study aimed to determine how the use of flashcards can increase correctness of determining the definite article in German, and how consistent use of this method affects learning outcomes for students. The results show that almost all participating students believe that using flashcards helps them remember the definite article in German better. None of the students believed that the flashcards did not help them learn more definite articles in the nominative case or did not assist them in determining grammatical gender. In addition to achieving the desired didactic goals, this method of using flashcards also stimulated students' creativity, originality and practicality.

Keywords: flashcards, learning strategies, action research, definite article, German language as an elective subject in primary school