
PRILJUBLJENOST – NEPRILJUBLJENOST SLOVENŠČINE V PRVEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

V zadnjih nekaj desetletjih se je pri nas povečalo število evalvacij, analiz in ocen kakovosti pouka, kar je povezano predvsem z devetletnim izobraževanjem. V luči kurikularnih sprememb, ko prihaja čas za kritično oceno šolskega dela po novem (sedanjem) učnem načrtu, smo želeli znova izpostaviti nekatere najpomembnejše pomanjkljivosti, ki so pospešile nastajanje novega učnega načrta za osnovno šolo. Namen članka je opozoriti na ovire in napake v začetnem opismenjevanju ob koncu 90. let, da bi tako lažje zaznali pomanjkljivosti in prednosti novega učnega načrta. Glede na psihosocialni razvoj šestletnikov, ki so v novem izobraževalnem sistemu že vključeni v devetletno osnovno šolo, smo želeli opozoriti na vlogo didaktične igre v začetnem opismenjevanju ter osvetliti njen pomen glede na motivacijo in aktivnost učencev kot tudi na njihovo predznanje pismenosti. To utemeljujemo z razvojno stopnjo šestletnikov, za katero je značilno učenje z igro, otroci so socialno motivirani in aktivno udeleženi v porajajoči se pismenosti. Na prehodu iz osemletne v devetletno šolo nas je zanimalo kako priljubljen – nepriljubljen učni predmet je slovenščina. Raziskava je pokazala večjo priljubljenost slovenščine v devetletki kot tudi na pogostejše igranje učencev pri urah slovenščine.

1 Uvod

Kritične razprave o pouku v nižjih razredih so se začele že pred letom 1990 in so povezane z novim konceptom pouka na Hrvaškem, t. i. *osiješkim modelom*, kjer so opozorili na otroke šestletnike v prvem razredu osemletke. M. Adamič (1986) je namreč ugotovil, da so bili cilji pouka v nasprotju z otrokovim razvojem, v katerem bi morala prevladovati otroška igra. Prav zato bi bilo treba cilje uskladiti z razvojnimi potrebami in možnostmi učencev. Opozoril je na večjo povezanost predšolske vzgoje in začetnega osnovnega šolanja kot tudi na večjo postopnost učnega procesa, pri kateri bi upoštevali mlajše šolske novince.

Ugotovitve *Evalvacije programa življenja in dela osnovne šole* (1990) se nanašajo na preobsežen učni načrt slovenščine za obstoječi fond ur. Naj spomnimo, da je bilo v prvem razredu osemletke zaradi zahtevnega procesa opismenjevanja premalo časa tako za dejavnosti govorjenja kot tudi branja in pisanja. Prav tako je bilo v prvem in drugem razredu preveč jezikovne vzgoje, zlasti glasoslovja in zahtevnih tem

sporočanja. Kritika je opozarjala tudi na tedanjo nesodobno didaktiko slovenskega jezika in književnosti ter premajhno usposobljenost učiteljev začetnikov za pouk. V raziskavi so poudarili tudi preobremenjenost učencev, vendar zaradi celotnega pouka, ne le slovenščine.

V letu 1992 je M. Adamič opozoril, da je bilo začetno opismenjevanje preveč intenzivno, in zato premalo prilagojeno posebnostim otrok in njihovemu predznanju. Učenci so namreč v enem letu spoznali vse štiri vrste črk.

Predhodne ugotovitve se ujemajo z rezultati raziskovalnega projekta *Psihosocialno in telesno stanje osnovnošolskih učencev z vidika obremenjenosti s šolskim delom* (Novak 1993). Projekt je potekal od leta 1986 do 1992, vanj so bili vključeni učenci tretjega, petega in sedmega razreda. Avtorica je ugotovila, da so tretješolci (osemletke) slovenščino najpogosteje uvrstili med najtežje predmete (29,7 %), med razlogi so navajali, da je preveč branja in pisanja, da si težko zapomnijo učno snov in da je nasploh preveč učne snovi. Od vseh učnih predmetov so namreč največ časa porabili za učenje slovenščine. Slovenščina je bila poleg glasbene vzgoje drugi najbolj dolgočasen predmet (21,7 %), med razlogi so navajali: preveč poslušanja (22,6 %), veliko pisanja in branja (21,7 %). Zanimivo je, da so tretješolci med najbolj priljubljene predmete uvrstili športno vzgojo (želja po sprostivni gibanju – s športnimi dejavnostmi) in matematiko. V razpravi je H. Novak (1993) opozorila na učne načrte, katerih težišče naj bi bilo na vzgojno-izobraževalnem procesu, in ne na učni storilnosti otrok.

Leta 1995 je D. Skribe Dimec v raziskavi o priljubljenosti učnih predmetov znova ugotovila, da imajo tretješolci najraje športno vzgojo (32,6 %), na drugem mestu je bil predmet spoznavanje narave in družbe (30,5 %), medtem ko je bila slovenščina z 2,2 % na zadnjem mestu in je bila pri večini učencev najmanj priljubljena.

Raziskave o priljubljenosti učnih predmetov so potekale med tretješolci osemletke; slovenščina je bila v preteklih letih med najtežjimi in najmanj priljubljenimi predmeti.

Če povzamemo, v zadnjem desetletju so kritiki opozarjali na premajhno usklajenost predšolske vzgoje in začetnega šolanja, prezahteven in preobsežen predhodni učni načrt (za slovenščino) za obstoječe število ur, (pre)intenzivno opismenjevanje, preveč slovničnih vaj in premalo časa za govorjenje, branje in pisanje.

2 Vloga igre v začetnem opismenjevanju

V predšolskem obdobju in v prvem razredu devetletne osnovne šole ima pomembno vlogo pri otrokovi porajajoči se pismenosti simbolna igra, v času sistematičnega opismenjevanja v drugem (in tretjem) razredu, ko otrok spoznava pravila pisnega jezika, glasove in črke v besedah, pa poleg simbolne igre prevladujejo igre s pravili. Ob pomoči *simbolne igre* učenci raziskujejo in odkrivajo pismenost, njeno rabo pa uzaveščajo in povezujejo z vsakodnevnimi dejavnostmi. Dokazan je pozitiven vpliv

bogatega okolja s pismenostjo na védenje otrok. Eden od najpomembnejših vidikov igre je izpopolnjevanje in dopolnjevanje védenja o pismenosti z opravljanjem nalog v raznolikih in praktičnih okoljih (npr. pretvarjanje, da uporabljajo nakupovalni listek v trgovini, kupovanje hrane z izdelanim denarjem, pridobivanje recepta v ambulanti). Za doseganje pismenosti je pomembno, da imajo otroci veliko raznovrstnih priložnosti, v katerih se srečujejo s simboli pisnega jezika ter različnimi predmeti, povezanimi s pisanjem in branjem, npr. koledar (Durkin 1993).

Simbolno vedenje v igri se povezuje z razumevanjem simbolnega (predstavlajočega) sistema, kot je pisni jezik. J. Piaget in L. S. Vigotski v svojih delih omenjata, da razvite sposobnosti za ravnanje s simbolnim sistemom omogočajo izjemno pospeševanje otrokovega razvoja pismenosti (Elkonjin 1984; Labinowicz 1989; Hall 1991). Wolfgang in Saunders (1981) primerjata otrokov premik k abstraktni, simbolni igri s premikom od čačk, ki pomenijo pisanje, do uporabe znakov s posebnim pomenom (Hall 1991).

L. Mandel Morrow in M. Rand (1989, 1991) sta dokazala, da dobro premišljeno in pripravljeno okolje za prosto igro zelo pozitivno vpliva na izboljšanje dejavnosti, povezanih s pismenostjo. Še posebej pomembne so igre vlog, koticiki za dramske igre, knjižni koticiki in lokacijski koticiki (dom in družina, frizerski salon, ambulanta ...), ki so lahko oblikovani tako, da otroke motivirajo za prostovoljno uporabo pripomočkov in sodelovanje v poskusih branja in pisanja (Neuman in Roskos 1989, 1991, 2001; Mandel Morrow in Rand 1991; Czerniewska 1992; Miller 1996; Grginič 1995, 1997; Browne 1998; Mandel Morrow 2000).

V Veliki Britaniji ima igra pri opismenjevanju velik pomen, saj je odnos med igro in pismenostjo določen z zakonom. V *Novem nacionalnem kurikulumu (The New National Curriculum, september 1989)*, ki je veljaven v vseh zveznih šolah v Veliki Britaniji, je natančno določeno, da otroci od petega do sedmega leta starosti

berejo v okoliščinah, ki jih omogočajo igre vlog, dramske igre v igralnem koticiku, razredni trgovini in drugih igralnih koticikih, kot so kavarna, bolnišnica ali pošta. Takšno branje vključuje npr. branje jedilnega lista, napisov na vratih, napisov na škatlah ali označb nad prodajnim okencem. Učenci pišejo v raznovrstnih in številnih dnevniških aktivnostih. (Hall 1991: 21.)

T. Bessel Brown (1985) (Hall 1991) je proučevala rabo pismenosti v igri vlog, v kateri otroku pismenost pomeni zamenjavo z govorom, vir informacij (knjige s slikami), orodje (predmet) za razširjanje in raziskovanje medsebojnih odnosov (zahvale, pisma) ali orodje (predmet) za samoizražanje (samorefleksijo), npr. pripovedovanje zgodbe, način za potrditev lastne identitete (pisanje lastnih imen), smisel predstavljene informacije, orodje (predmet) za podporo spominu (seznam za Miklavža, telefonski imenik, jedilnik, nakupovalni listki), spoznavanje ekonomskih in trgovskih potreb v igri in dejavnost, ki odseva uradni družbeni položaj (tipkanje na pošti). T. Bessel Brown poroča, da je večina otrok v igralnih okoljih na različne načine uporabljala pripomočke, povezane s pismenostjo. V igri so otroci pokazali, kako pismenost uporabljajo odrasli in kakšen razvoj so dosegli pri razumevanju pismenosti v realnem

življenju. Spontana igra je omogočila široko uporabo pismenosti, ne le splošno, s katero se sicer srečajo v razredu.

S. B. Neuman in K. Roskos (1989, 1991 in 2001) sta raziskovali spontano opismenjevanje, zato sta v ta namen oblikovali okolje s specifičnimi igralnimi kotički, ki ustrezajo razvojnim potrebam bralcev in piscev v času porajajoče se pismenosti. Z opazovanjem proste igre otrok (starih od 3 do 5 let) sta igre razvrstili v različne skupine, in sicer glede na to, kako otroci v njih uporabljajo pismenost. Ugotovili sta, da otroci v igro vstopajo z namenom: 1) raziskovanja (*kaj je to?*), 2) medsebojnega delovanja (*med tabo in mano*), 3) osebnega delovanja (*zame*), 4) spoznavanja resnične, pristne aktivnosti branja in pisanja ter 5) izvrševanja opismenjevalnih aktivnosti med besedilom in otrokom. Otroci torej pismenost uporabljajo s ciljem sporazumevanja, v igri sporočajo in prejemajo informacije. Pretok poteka po slušni (ko otroci govorijo in poslušajo; na primer, dogovarjajo se o tem, kje bodo postavili »trgovino«) in po vidni poti (ko berejo in pišejo, rišejo na primer oznake in napise v igri »trgovina«).

Otroci s preizkušanjem v branju in pisanju raziskujejo različne vrste predmetov, povezanih s pismenostjo v njihovem okolju, in pri tem uporabljajo to, kar jih obdaja; to sta lahko papir in svinčnik ali računalnik. V medsebojnem delovanju uporabljajo pismenost za komunikacijo in v socialne namene. Med branjem in pisanjem se družijo z vrstniki, se igrajo in si med igro izmenjujejo informacije. Otroci uporabljajo pisanje in branje za označevanje predmetov v igri, s tem postanejo posamezni dogodki v igri smiselni in za otroke dobijo pomen. Raba pismenosti za osebne namene obsega veliko bolj egocentrično vedénje, na primer, otroci označujejo svojo lastnino s pisanjem svojega imena. Pri spoznavanju pristnih in resničnih dejavnosti branja in pisanja privzemajo vlogo odraslih v dnevnih dejavnostih, povezanih s pismenostjo (pisanjem računov, branjem časopisa ...). K. Roskos in S. B. Neuman (2001) ugotavljata, da je spoznavanje raznovrstnih bralnih in pisalnih dejavnosti v spontani igri ključnega pomena za oblikovanje potencialnih igralnih kotičkov, pripomočkov za branje in pisanje ter za prostorsko ureditev. V igri otroci v skladu z igralnim okoljem oblikujejo scenarij, v katerega vpletajo različna vsakodnevna dogajanja, kot npr. naročanje hrane iz restavracije ali pisanje recepta za zdravilo. Otrokovo aktivno igranje po lastnih scenarijih je neposredno povezano z razvijanjem smisla za zgodbenost, s pripovedovanjem zgodb in obnavljanjem dogodkov ter poznejšim zapisom pripovedi (Nelson 1978, 1981 v: Roskos in Neuman 2001; Hall 1991; Miller 1996). Na otroške scenarije v sociodramskih igrh vplivajo tako tradicionalne pravljice kot moderne pravljice s superheroji, ki jih otroci večinoma gledajo na televizijskih zaslonih (Hall 1991).

V dejavnosti branja in pisanja vključujemo igranje s pisemskimi ovojnicami ter uporabo pisalnega stroja, papirja in pisal; ti pripomočki so namenjeni razvijanju komunikacijskih in socialnih veščin (Neuman in Roskos 1991). V tem primeru otroci berejo in pišejo z namenom, da se družijo, igrajo in med igro zapisujejo informacije na svoj način. Poudarjena je uporaba pismenosti za otrokovo razumevanje zveze med njim kot uporabnikom in pisano besedo. Branje in pisanje uporabijo za označevanje oziroma poimenovanje predmetov, s temi dejavnostmi dajejo igri nov pomen. Tovrstna igra je koristna tudi za izražanje samega sebe in deklariranje osebnega lastništva nad

predmeti (otroci si ustvarijo lastne igralne koticke: gusarska ladja, podmornica). Omogoča tudi dejavnosti, kot so preverjanje informacij in igranje vlog odraslih pri vsakodnevnih aktivnostih, ki zahtevajo določeno mero pismenosti. Zaključimo z besedami N. Hall (1991: 22): »Simbolna igra omogoča oboje: učenje o pismenosti in demonstracijo tega, kar učenci o pismenosti že vedo.«

Pri začetnem učenju branja in pisanja (v drugem razredu devetletke) prevladujejo raznovrstne *igre s pravili*, kot so abecedne igre tipa *človek, ne jezi se*, igralne kocke (s sličicami), domine prvih/zadnjih glasov »M kot miška«, igralne karte *črni Peter*, tombola (s črkami), križanke, rebusi, uganke, skrivalnice, sestavljanke (puzzle), vrtiljak (s črkami in sličicami), rajalne, strateške (spomin, labirint), spretnostne in družabne igre. Za pouk slovenščine so igre prilagojene učnim ciljem začetnega opismenjevanja in izdelane kot učni pripomočki (npr. igra »S kot slon« – slikovne domine za prepoznavanje prvih glasov). Veliko tovrstnih iger izdelajo učiteljice same ali skupaj z učenci, kar pomeni, da imamo na voljo veliko različnih iger, ki pa jih združujemo v skupine z istimi učnimi cilji. Namenjene so spoznavanju glasov/črk, usvajanju asociativne zveze glas/črka, razvijanju razločevalnih in razčlenjevalnih zmožnosti slušnega in vidnega zaznavanja, bogatenju besednega zaklada, razumevanju besedila ter razvijanju pravopisnih in besedilovornih zmožnosti. Igre pomagajo učencem razviti bralno-pisalne veščine in vključujejo npr. ugibanje prvega (zadnjega) glasu, poimenovanje predmetov na enak prvi (zadnji) glas, kot ga ima predmet na sličici na kocki, poimenovanje manjšalnice, upovedovanje besed in sestavljanje zgodbe.

Simbolna igra ima torej pomembno vlogo v otrokovem predšolskem obdobju in v prvem razredu (devetletne osnovne šole), še pred formalnim učenjem branja in pisanja, v času *porajajoče se pismenosti*. Z naravnim igranjem vlog, s sociodramsko igro otroci raziskujejo in odkrivajo pismenost ter uzaveščajo njeno rabo in jo povezujejo z vsakodnevnimi dejavnostmi v domačem okolju.

V času *formalnega učenja branja in pisanja* v drugem razredu je otrok v večji meri zaposlen s spoznavanjem abecednega načina zapisovanja, z iskanjem asociativne zveze med glasom in črko, dekodiranjem in identifikacijo. V podporo razločevanju posameznih fonemov (glasov) in grafemov (črk) v besedah zato ponudimo otrokom prirejene igre z določenimi pravili.

Zanimalo nas je tudi, kako je igra opredeljena v sedanjem učnem načrtu in ali dovolj upošteva razvojne potrebe eno leto mlajših prvošolcev oziroma učencev prvega triletja.

3 Opredelitev igre v novem učnem načrtu za slovenščino

V specialnodidaktičnih priporočilih učnega načrta za slovenščino (ZRSŠ 2002) zasledimo didaktično zasnovano poučevanja branja in pisanja: učenci sprva spontano in prek igre, nato pa vodeno in sistematično vstopajo v svet branja in pisanja. Didaktična igra je navedena kot prosta in spontana oblika spoznavanja funkcije in pomena besednega sporazumevanja. Pri povezovanju različnih sporazumevalnih dejavnosti

so predlagani novi pristopi sodelovalnega učenja in projektnega dela, pri katerih ima igra kot skupinska dejavnost pomembno vlogo.

V prvem razredu devetletne osnovne šole učenci z igro razvijajo sklop predbralnih/predpisalnih spretnosti ter nekaterih dejavnosti pri poslušanju, kot so razčlenjevanje besed na zloge/glasove, prepoznavanje dolžine besed in glasov. V obliki igre vadijo slušno in vidno razčlenjevanje in razločevanje.

Pri književnem delu naj bi predvsem pri uvodnih motivacijah uporabili jezikovne domišljajske igre, kot so preobražanje besed, vzbujanje predstav, oblikovanje zgodb in predelava besedilnih vzorcev. Učenci sodelujejo v igri vlog, skupinsko dramatizirajo pravljico, izdelajo lutke in igrajo v lutkovni predstavi.

V učnem načrtu za slovenščino v devetletni osnovni šoli je torej igri kot dejavnosti in igri kot načinu poučevanja in učenja v prvem triletju namenjen pomemben delež. Zajeta je v vsebinah in ciljih za prvi razred, manjka pa v vsebinah in ciljih za drugi in tretji razred devetletne osnovne šole. V učnem načrtu je opredeljeno, da začetno opismenjevanje traja celo prvo triletje, uporaba igre pa je posebej priporočena za predopismenjevanje v prvem razredu. Dodati bi bilo treba igralne aktivnosti tudi v drugem in tretjem razredu, natančneje bi veljalo definirati igro, na primer igre vlog in igralne improvizacije v različnih igralnih kotičkih, ki naj bi otroke spodbujale pri raznovrstnih aktivnostih branja in pisanja. Kotički, obogateni z opismenjevalnimi pripomočki, naj bi bili opredeljeni (tudi v Učnem načrtu!) kot spodbudno in privlačno okolje, kjer bi imeli učenci dodatno in dopolnilno možnost razvijanja bralno-pisalnih spretnosti in veščin.

Faza spoznavanja in utrjevanja črk, tj. sistematična obravnava velikih in malih tiskanih črk, je za otroke naporen in manj privlačen del opismenjevanja, zato bi z vključevanjem didaktičnih iger v pouk in dopolnjevanjem dejavnosti v drugem (in tretjem) razredu z igrami povečali motivacijo in interes za branje in pisanje.

4 Priljubljenost učnih predmetov ter odnos učencev do igranja, ritmičnih besedil in iger

Iz raziskave o didaktičnih igrah (Grginič 2003) izpostavljam del, ki se nanaša na priljubljenost učnih predmetov pri učencih ter njihov odnos do igranja, ritmičnih besedil in iger. V nadaljevanju predstavljamo mnenja učiteljev in vzgojiteljev prvega triletja o prednostih/pomanjkljivostih vključevanja didaktičnih iger v pouk slovenščine kot tudi ovire pri njihovem uvajanju.

4.1 Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 1128 učencev, in sicer 428 učencev prvega triletja devetletke ter 646 učencev prvega in drugega razreda osemletke in učencev male šole (šestletniki v vrtcu, ki še niso bili vključeni v devetletno šolo).

V anketi o didaktičnih igrah in ritmičnih besedilih je sodelovalo 78 učiteljev in vzgojiteljev prvega triletja devetletke ter 123 učiteljev in vzgojiteljev osemletke iz večjih in manjših krajev (manj kot 3000 prebivalcev) in z različno delovno dobo.

4.2 Hipoteze

V članku navajamo hipoteze, ki se nanašajo na ovire pri vključevanju didaktičnih iger v pouk, na priljubljenost šolskih predmetov, odnos do iger/igranja in ritmičnih besedil.

Predvidevali smo, da obstajajo razlike pri navajanju vrste ovir pri vključevanju iger v pouk

- med učitelji/vzgojitelji v osemletki in devetletki (**hipoteza 1**),
- med učitelji/vzgojitelji v mestu in manjšem kraju (**hipoteza 2**),
- med učitelji/vzgojitelji z različno dolgo dobo poučevanja (**hipoteza 3**).

Predvidevali smo, da obstajajo razlike v priljubljenosti učnih predmetov

- med šest-, sedem- in osemletniki (**hipoteza 4**),
- med učenci male šole in učenci prvega razreda devetletke (**hipoteza 5**),
- med učenci prvega razreda osemletke in učenci drugega razreda devetletke (**hipoteza 6**),
- med učenci drugega razreda osemletke in učenci tretjega razreda devetletke (**hipoteza 7**).

Predvidevali smo, da obstajajo razlike

- med šest-, sedem- in osemletniki v njihovem odnosu do iger/igranja (**hipoteza 8**),
- med šest-, sedem- in osemletniki v njihovem odnosu do ritmičnih besedil (**hipoteza 9**).

4.3 Instrumentarij

Odločili smo se za pisno anketo. B. Jakovljević (1982) uvršča spraševanje učiteljev in učencev med empirične metode evalvacije. Kot instrument ankete smo izbrali anketni vprašalnik, ki smo ga oblikovali za učence in učitelje. Z njim smo zbrali objektivne podatke o anketirancih, njihova mnenja in stališča. Ankete so bile anonimne.

1) *Vprašalnik o odnosu učencev do ritmičnih besedil in didaktičnih iger pri pouku slovenščine* vsebuje deset vprašanj izbirnega tipa in eno vprašanje odprtega tipa. K vsakemu vprašanju smo napisali tudi kratko navodilo. Učenci so odgovarjali na vprašanja izbirnega tipa tako, da so izbrani odgovor obkrožili.

Na vprašanje *Katere tri učne predmete imaš najraje?* so učenci odgovorili tako, da so izbrali tri učne predmete in jih razvrstili po priljubljenosti. Na prvo črto so napisali učni predmet, ki ga imajo najraje, na drugo črto drugi najljubši predmet in na tretjo črto tretji najljubši predmet.

Pri vprašanjih *Kako pogosto se igrate pri slovenščini?* in *Kako pogosto se igraš doma?* so učenci obkrožili odgovore »pri skoraj vsaki uri/vsak dan«, »pogosto«, »včasih« ali »skoraj nikoli«.

Zanimalo nas je, kaj je otrokom pri igranju/igri všeč. Lahko so obkrožili več odgovorov, izbirali pa so med: a) igranje mi je všeč, ker je drugačno od učenja, b) všeč mi je igra, ki se jo igram, c) všeč mi je, da se igram s sošolci/sošolkami, d) všeč mi je, da se lahko pogovarjam med igro, e) všeč mi je, ker me odrasli ne nadzorujejo (opozarjajo), f) všeč mi je, ker pri igri lahko sam (a) izbiram kaj/kako se bom igral/-a, g) všeč mi je, da se lahko igram, kolikor časa želim, potem lahko izberem kaj drugega ali h) drugo: _____, napišejo sami. Prav tako so z obkroževanjem izrazili odnos do ritmičnih besedil (primer: *Matija, Mataja hruške prodaja ...*): ali so jim zelo všeč, so jim všeč ali jim niso všeč.

2) Vprašalnik o didaktični igri in stališčih učiteljev do ritmičnih besedil in didaktičnih iger pri pouku slovenščine.

Iz tega vprašalnika izpostavljam dve vprašanji, ki se nanašata na ovire pri vključevanju didaktičnih iger v pouk slovenščine. Učitelji/vzgojitelji so med ovirami izbrali in podčrtali tiste, ki jih najpogosteje srečujejo pri svojem delu in jih s številkami od 1 do 9 razvrstili po pomembnosti, in sicer: _ pomanjkanje časa za igranje, _ pomanjkanje didaktičnih iger, _ premajhen izbor didaktičnih iger za pouk slovenščine, _ preobsežen učni program, _ premajhno število učnih ur slovenščine, _ preveliko število učencev v oddelku, _ pomanjkanje prostora za igranje, _ premajhen interes večine učencev za igre, _ učenčevo nerazumevanje pravil igre, _ učenčevo neupoštevanje pravil igre in _ drugo _____.

Pri zadnjem vprašanju pa so opozorili še na druge vidike didaktičnih iger ali problematiko v zvezi z njimi.

4.4 Rezultati in interpretacija

Ločeno predstavljamo rezultate, ki se nanašajo na 1) priljubljenost posameznih učnih predmetov med učenci prvega triletja, 2) pogostost igranja otrok doma in v šoli, 3) njihov odnos in stališča do igranja in ritmičnih besedil ter 4) ovire pri vključevanju didaktičnih iger v pouk slovenščine.

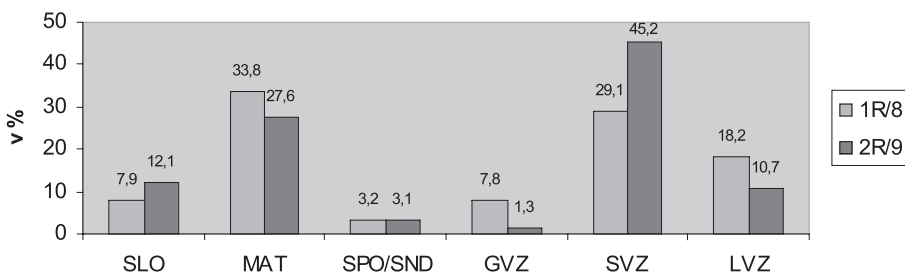
4.4.1 Priljubljenost učnih predmetov

Zanimalo nas je, kateri predmet imajo učenci najraje. Pri tem smo kot najljubši predmet upoštevali tistega, ki so ga otroci uvrstili na prvo mesto.

Najprej smo primerjali odgovore šestletnikov – učencev male šole in prvega razreda devetletke (**hipoteza 5**). Iz rezultatov je razvidno, da je najljubši predmet obeh oddelkov športna vzgoja, in sicer se je zanj odločilo 28,4 % učencev male šole (MŠ) in 35,1 % učencev prvega razreda devetletke (1/9), sledi matematika (26,3 % MŠ in

25,7 % 1/9). Pri učencih male šole je na tretjem mestu slovenščina (16,8 %), na četrtem mestu sta glasbena (11,9 %) in likovna vzgoja (11,8 %), medtem ko je na tretjem mestu pri učencih prvega razreda devetletke likovna vzgoja (15,3 %). Slovenščina je med učenci prvega razreda devetletke nekoliko manj priljubljena in je z 12,2 % na četrtem mestu, vendar smo pri preverjanju razlik ugotovili, da niso statistično pomembne. Ob iskanju vzrokov za nekoliko manjšo priljubljenost slovenščine med šestletniki na začetku devetletnega šolanja bi lahko izpostavili dvoje: učenci se prvič srečujejo z delovnimi zvezki (otroci male šole jih niso poznali, vsaj ne v takšnem obsegu), prav tako je učni čas porazdeljen med učne predmete po novem predmetniku. Zato se zastavlja vprašanje, ali imajo učenci ter učitelji in vzgojitelji v devetletki dovolj časa za pravljičice, za njihovo poslušanje, domišljijско poustvarjanje, ko na primer otroci »narišejo in napišejo« lastno knjigo, jo predstavijo sošolcem, izdelujejo lutke, rekvizite za dramsko igro, skratka, ko se »igrajo gledališče« ter imajo v dramskem, pisalnem in knjižnem kotičku dovolj časa in možnosti za sproščeno simbolno igro (po lastni izbiri); za te dejavnosti je namreč potrebno več časa, učni načrt pa predvideva le šest ur tedensko.

Nato smo primerjali odgovore o priljubljenosti šolskih predmetov med učenci prvega razreda osemletke in drugega razreda devetletke. Iz **Grafa 1** je razvidno, da se priljubljenost predmetov s starostjo nekoliko spreminja. Učenci prvega razreda osemletke so kot najljubši predmet največkrat izbrali matematiko (33,8 %), na drugem mestu je z 29,1 % športna vzgoja, sledi pa likovna vzgoja z 18,2 %. Slovenščina je s 7,9 % šele na četrtem mestu.



Graf 1: Primerjava priljubljenosti šolskih predmetov med učenci 1. razreda osemletke in 2. razreda devetletke.

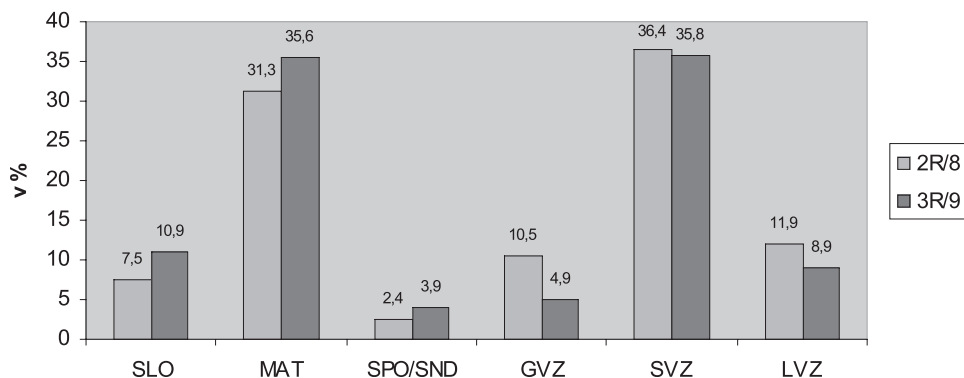
Pri učencih drugega razreda devetletke je športna vzgoja še vedno na prvem mestu po priljubljenosti, saj se je zanjo odločilo kar 45,2 % učencev, s 27,6 % ji sledi matematika in z 12,1 % slovenščina. Spoznavanje narave in družbe je še vedno najmanj priljubljen predmet učencev osemletke, saj se je samo 3,2 % učencev odločilo za ta predmet, prav tako si je le 1,3 % učencev drugega razreda devetletke izbralo glasbena vzgojo. Iz **Tabele 1** je razvidno, da so razlike v priljubljenosti učnih predmetov pomembne kar pri treh predmetih, in sicer pri glasbeni in športni vzgoji ter pri likovni vzgoji. V drugem razred devetletke je za najljubši predmet izbralo športno vzgojo proporcionalno več učencev kot v prvem razred osemletke. Pomembne razlike so še v priljubljenosti glasbene in likovne vzgoje (**hipoteza 6**). Oba predmeta je izbralo več učencev iz prvega razreda osemletke.

Šolski predmet	Razred	N	r	dr	σdr	t
slovenščina	1. r. 8-letke	281	0,079	0,042	0,0305	1,3750
	2. r. 9-letke	159	0,121			
matematika	1. r. 8-letke	281	0,338	0,062	0,0454	1,3648
	2. r. 9-letke	159	0,276			
spoznavanje okolja, spozn. narave in družbe	1. r. 8-letke	281	0,032	0,000	0,0174	0,0229
	2. r. 9-letke	159	0,031			
glasbena vzgoja	1. r. 8-letke	281	0,078	0,065	0,0184	3,5352
	2. r. 9-letke	159	0,013			
športna vzgoja	1. r. 8-letke	281	0,291	0,161	0,0480	3,3537
	2. r. 9-letke	159	0,452			
likovna vzgoja	1. r. 8-letke	281	0,182	0,075	0,0337	2,2248
	2. r. 9-letke	159	0,107			

Tabela 1: Prikaz razlik v priljubljenosti šolskih predmetov med učenci 1. razreda osemletke in 2. razreda devetletke.

Legenda: r – razmerje (proporc) med delom in celoto ($r + q = 1$),
dr – razlika med razmerji,
σdr – standardna napaka razlike med razmerji,
t – mera za razliko med razmerji: $t(440) > 1,96$; $p < 0,05$.

Primerjali smo tudi odgovore o priljubljenosti učnih predmetov med učenci drugega razreda osemletke in tretjega razreda devetletke.

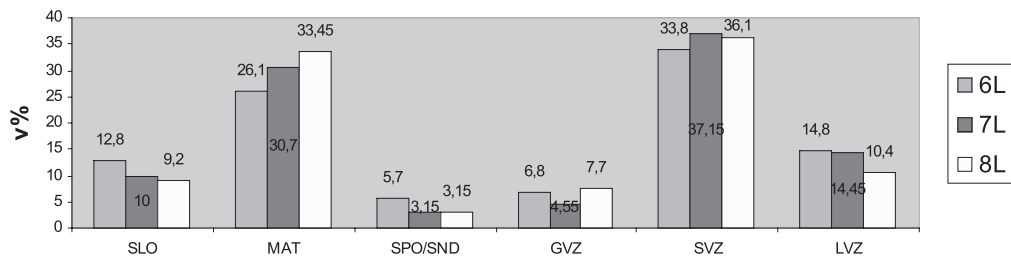


Graf 2: Primerjava priljubljenosti šolskih predmetov med učenci 2. razreda osemletke in 3. razreda devetletke.

Kot je razvidno iz **Grafa 2**, se je v drugem razredu osemletke največji odstotek učencev (36,4 %) odločil za športno vzgojo, sledi matematika z 31,3 %, na tretjem mestu je likovna vzgoja, na četrtem glasbena vzgoja in šele na petem mestu slovenščina s 7,5 %. Najmanj učencev je kot najljubši predmet izbralo spoznavanje narave in družbe. Tudi v tretjem razredu devetletke je skoraj enak odstotek učencev kot najljubši predmet izbralo športno vzgojo (35,8 %) in matematiko (35,6 %), na tretjem mestu je z 10,9 % slovenščina, sledita likovna in glasbena vzgoja. Kot najljubši predmet je bilo spoznavanje okolja izbrano najmanjkrat. Ugotovimo lahko, da je pri

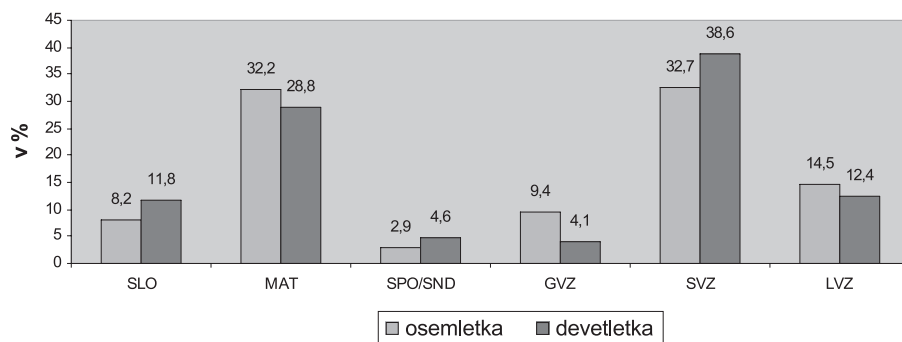
osemletnikih priljubljenost slovenščine v devetletki narasla za dve mesti. Pri pregledu t-vrednosti smo ugotovili pomembno razliko v priljubljenosti učnih predmetov le pri glasbeni vzgoji, in sicer v korist učencev drugega razreda osemletke (**hipoteza 7**).

Primerjali smo tudi odgovore o najljubšem predmetu med šest-, sedem- in osemletniki. Iz **Grafa 3** lahko razberemo, da ni večjih razlik v priljubljenosti predmetov glede na starost.



Graf 3: Prikaz najljubših učnih predmetov šest-, sedem- in osemletnikov.

Največji del učencev je, ne glede na starost ali vrsto šole, kot najljubši predmet izbral športno vzgojo, nato matematiko in likovno vzgojo, slovenščina je na četrtem mestu, glasbena vzgoja na petem, na zadnjem mestu pa je vedno spoznavanje okolja oziroma spoznavanje narave in družbe. Iz **Grafa 3** lahko ugotovimo, da imajo šestletniki slovenščino nekoliko raje kot sedem- in osemletniki (**hipoteza 8**), vendar razlike niso pomembne (Grginič 2003: 132).



Graf 4: Primerjava priljubljenosti učnih predmetov med učenci osemletke in učenci devetletke.

Primerjali smo tudi priljubljenost slovenščine in drugih učnih predmetov med učenci osemletke in devetletke. Iz **Grafa 4** lahko razberemo, da sta pri več kot 60 % učencev najbolj priljubljena predmeta v osemletki in devetletki športna vzgoja in matematika. Slovenščina je v osemletki na petem (8,2%), v devetletki pa na četrtem mestu (11,8%). Najmanj učencev je za najljubši predmet v osemletki izbralo spoznavanje narave in družbe, v devetletki pa glasbeno vzgojo. Primerjava priljubljenosti predmetov kaže, da so slovenščina, spoznavanje okolja/narave in družbe ter športna vzgoja bolj priljubljeni v devetletki kot v osemletki.

Pomembne razlike z 99- in 95-odstotno zanesljivostjo (**Tabela 2**) so kar pri treh predmetih. Največja razlika v priljubljenosti učnih predmetov med učenci osemletke in devetletke je pri glasbeni vzgoji. Razlika je še pri športni vzgoji, in sicer je za svoj najljubši predmet športno vzgojo izbralo več učencev devetletke, pokazala pa se je tudi pomembna razlika v priljubljenosti slovenščine. V devetletki se je slovenščina povzpela za eno mesto.

Šolski predmet	Vrsta šole	N	r	dr	σdr	t																																														
slovenščina	osemletka	646	0,082	0,036	0,0183	1,9725																																														
	devetletka	482	0,118				matematika	osemletka	646	0,322	0,034	0,0276	1,2294	devetletka	482	0,288	spoznavanje okolja, spozn. narave in družbe	osemletka	646	0,029	0,017	0,0116	1,4637	devetletka	482	0,046	glasbena vzgoja	osemletka	646	0,094	0,053	0,0146	3,6249	devetletka	482	0,041	športna vzgoja	osemletka	646	0,327	0,059	0,0289	2,0431	devetletka	482	0,366	likovna vzgoja	osemletka	646	0,145	0,021	0,0204
matematika	osemletka	646	0,322	0,034	0,0276	1,2294																																														
	devetletka	482	0,288				spoznavanje okolja, spozn. narave in družbe	osemletka	646	0,029	0,017	0,0116	1,4637	devetletka	482	0,046	glasbena vzgoja	osemletka	646	0,094	0,053	0,0146	3,6249	devetletka	482	0,041	športna vzgoja	osemletka	646	0,327	0,059	0,0289	2,0431	devetletka	482	0,366	likovna vzgoja	osemletka	646	0,145	0,021	0,0204	1,0271	devetletka	482	0,124						
spoznavanje okolja, spozn. narave in družbe	osemletka	646	0,029	0,017	0,0116	1,4637																																														
	devetletka	482	0,046				glasbena vzgoja	osemletka	646	0,094	0,053	0,0146	3,6249	devetletka	482	0,041	športna vzgoja	osemletka	646	0,327	0,059	0,0289	2,0431	devetletka	482	0,366	likovna vzgoja	osemletka	646	0,145	0,021	0,0204	1,0271	devetletka	482	0,124																
glasbena vzgoja	osemletka	646	0,094	0,053	0,0146	3,6249																																														
	devetletka	482	0,041				športna vzgoja	osemletka	646	0,327	0,059	0,0289	2,0431	devetletka	482	0,366	likovna vzgoja	osemletka	646	0,145	0,021	0,0204	1,0271	devetletka	482	0,124																										
športna vzgoja	osemletka	646	0,327	0,059	0,0289	2,0431																																														
	devetletka	482	0,366				likovna vzgoja	osemletka	646	0,145	0,021	0,0204	1,0271	devetletka	482	0,124																																				
likovna vzgoja	osemletka	646	0,145	0,021	0,0204	1,0271																																														
	devetletka	482	0,124																																																	

Tabela 2: Prikaz razlik v priljubljenosti šolskih predmetov med učenci osemletke in devetletke.

Legenda: r – razmerje (proporc) med delom in celoto ($r + q = 1$), dr – razlika med razmerji, σdr – standardna napaka razlike med razmerji, t – mera za razliko med razmerji: $t(1128) > 1,96$; $p < 0,05$.

Rezultate raziskave smo primerjali z rezultati raziskav H. Novak (1993) in D. Skribe Dimec (1995), kjer so devetletniki slovenščino uvrstili na zadnje mesto kot najtežji učni predmet z utemeljitvijo, da je pri tem predmetu preveč branja in pisanja in si težko zapomnijo učno snov, ter jo ob glasbeni vzgoji navajali kot drugi najdaljšočasnejši predmet. Med najbolj priljubljene predmete so enako kot v naši raziskavi uvrstili športno vzgojo in matematiko. Ugotovimo lahko, da je slovenščina v celotnem prvem triletju devetletke bolj priljubljena, kot je bila v osemletki.

4.4.2 Pogostost igranja učencev v šoli in doma

Poiskali smo odgovor na vprašanje, kako pogosto se učenci igrajo v šoli in doma in ali obstajajo razlike v igranju med učenci osemletke in devetletke. Rezultati v **Tabeli 3** kažejo, da je skoraj polovica vseh anketiranih učencev v osemletki in devetletki (44,9 %) mnenja, da se pri slovenščini igrajo včasih, tretjina učencev meni, da se igrajo pogosto, in 13,6 % učencev je odgovorilo, da se igrajo pri skoraj vsaki uri.

Pri pregledu rezultatov za devetletko in osemletko (**Tabela 4**) smo ugotovili, da sta dve tretjini učencev devetletke mnenja, da se pri pouku slovenščine igrajo pogosto oziroma pri skoraj vsaki uri, v osemletki pa je istega mnenja za tretjino manj učencev.

	Osemletka		Devetletka		Skupaj	
	N	%	N	%	N	%
skoraj nikoli	73	11,3	15	3,1	88	7,8
včasih	304	52,6	167	34,6	507	44,9
pogosto	189	29,3	191	39,6	380	33,7
pri skoraj vsaki uri	44	6,8	109	22,6	153	13,6
Skupaj	1128	100,0	1128	100,0	1128	100,0

Tabela 3: Mnenja učencev o pogostosti igranja pri slovenščini.

To pomeni, da imajo učenci v devetletki več možnosti za igranje, kar so pokazali tudi rezultati učiteljev in vzgojiteljev o pogostosti vključevanja didaktičnih iger v pouk. Ti podatki kažejo, da učitelji/vzgojitelji z večjim vključevanjem didaktičnih iger bolj upoštevajo razvojno stopnjo otrok v prvem triletju. Rezultate smo preverili s t-testom in ugotovili statistično pomembne razlike.

Igranje	Vrsta šole	N	X	Stand. odklon	t	df	p
igranje v šoli	osemletka	646	2,32	0,76	-10,514	2	0,000
	devetletka	482	2,82	0,82			
igranje doma	osemletka	646	3,18	0,98	-2,976	2	0,003
	devetletka	482	3,35	0,89			

Tabela 4: Razlike v pogostosti igranja med učenci osemletke in devetletke.

Legenda: X – aritmetična sredina, t – vrednosti t-testa, df – stopnja svobode; p – pomembnost ($p < 0,01$; $p < 0,05$).

Čeprav so otroci v osemletki in devetletki enako stari, so rezultati pokazali, da se otroci, ki obiskujejo devetletko, doma pogosteje igrajo. Še večja razlika obstaja pri igranju v šoli, iz česar lahko sklepamo, da so učitelji in vzgojitelji v devetletki pri vključevanju didaktičnih iger v pouk slovenščine upoštevali didaktična priporočila novega učnega načrta.

Pričakovali smo razlike pri igranju med posameznimi starostnimi skupinami, zato smo analizirali odgovore šest-, sedem- in osemletnikov. Pomembnost razlik med skupinama smo ugotavljali s Kruskal-Wallisovo enosmerno analizo variance. Aritmetične sredine pri odgovorih, ki se nanašajo na pogostost igranja doma, so višje, kar pomeni, da se večina otrok doma igra pogosto oziroma skoraj vsak dan. Zelo pogosto, skoraj vsak dan, se doma igrajo šestletniki in osemletniki, medtem ko se sedemletniki igrajo nekoliko manj. Odgovori so pokazali, da se pri slovenščini pogosto igrajo učenci prvega razreda devetletne osnovne šole in učenci male šole, pozneje pa se igrajo vsako leto manj.

Z enosmerno analizo variance (**Tabela 5**) smo ugotovili, da so razlike med šest-, sedem- in osemletniki v pogostosti igranja pri slovenščini statistično pomembne ($F(2,1128) = 52,105$, $p < 0,000$), prav tako so pomembne tudi razlike v pogostosti igranja doma ($F(2, 1125) = 3,232$, $p < 0,05$).

Igranje	Star. skupina	N	X	St. odklon	F	df	p
igranje v šoli	šestletniki	264	2,95	0,83	52,105	2	0,000
	sedemletniki	440	2,47	0,85			
	osemletniki	424	2,33	0,69			
	skupaj	1128	2,53	0,82			
igranje doma	šestletniki	264	3,38	0,88	3,232	2	0,040
	sedemletniki	440	3,19	0,98			
	osemletniki	424	3,25	0,94			
	skupaj	1128	3,26	0,95			

Tabela 5: Razlike v pogostosti igranja med šest-, sedem- in osemletniki v šoli in doma.

Legenda: X – aritmetična sredina, t – vrednosti t-testa, df – stopnja svobode, p – pomembnost ($p < 0,001$; $p < 0,05$).

4.4.3 Odnos učencev do iger/igranja in ritmičnih besedil

Zanimalo nas je, ali je igranje učencem všeč. Pričakovali smo, da se večina otrok rada igra, zato smo analizirali odnos do igranja med šest-, sedem- in osemletniki. Vprašanje je bilo, ali je vsem starostnim skupinam igranje enako všeč. Rezultati so pokazali, da je večini otrok ne glede na starost igranje všeč.

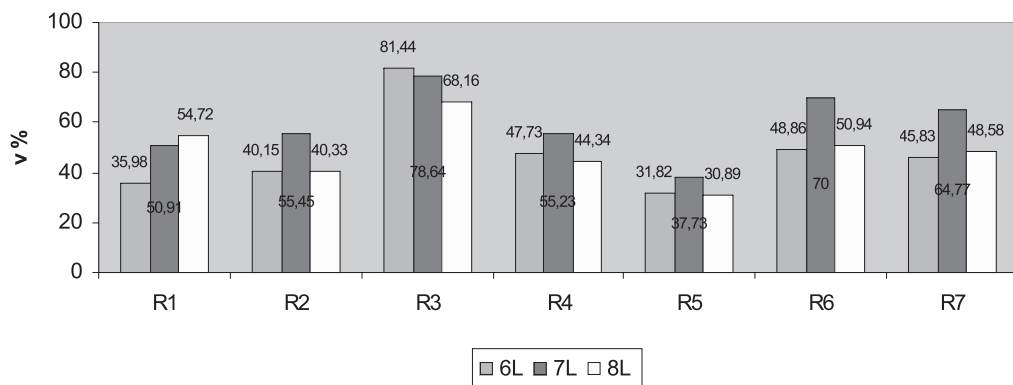
Iz **Tabele 6** je razvidno, da obstajajo pomembne razlike v odnosu do igranja med šest- in sedemletniki (**hipoteza 8**), medtem ko med sedem- in osemletniki razlike niso več pomembne; šestletnikom je igranje bolj všeč kot sedemletnikom, kar lahko utemeljimo z značilnostmi razvojne stopnje. Med sedemletniki je večje število tistih, ki jim igranje ni všeč oziroma se niso znali opredeliti.

Odnos do igranja	Star. skupina	N	r	dr	σdr	t
všeč mi je	6-letniki	264	0,971	0,084	0,0183	4,5868
	7-letniki	440	0,887			
ni mi všeč	6-letniki	264	0,007	0,037	0,0111	3,3464
	7-letniki	440	0,044			
ne vem	6-letniki	264	0,022	0,047	0,0151	3,1117
	7-letniki	440	0,069			
všeč mi je	7-letniki	440	0,887	0,008	0,0219	0,3652
	8-letniki	424	0,879			
ni mi všeč	7-letniki	440	0,044	0,017	0,0126	1,3527
	8-letniki	424	0,027			
ne vem	7-letniki	440	0,069	0,025	0,0186	1,3408
	8-letniki	424	0,094			

Tabela 6: Prikaz razlik v odnosu do igranja med šest-, sedem- in osemletniki.

Legenda: r – razmerje (proporc) med delom in celoto ($r + q = 1$), dr – razlika med razmerji, σdr – standardna napaka razlike med razmerji, t – mera za razliko med razmerji: $t(704) > 1,96$; $p < 0,05$; $t(704) > 2,58$; $p < 0,01$, $t(864) > 1,96$; $p < 0,05$; $t(864) > 2,58$; $p < 0,01$, p – pomembnost ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Nato smo skušali ugotoviti še, kaj je tisto, kar je šest-, sedem- in osemletnikom pri igranju/igri všeč.



Graf 5: Prikaz odnosa šest-, sedem- in osemletnikov do iger in igranja.

- Legenda:**
- R1 – Igranje mi je všeč, ker je drugačno od učenja.
 - R2 – Všeč mi je igra, ki se jo igram.
 - R3 – Všeč mi je, da se igram s sošolci/sošolkami.
 - R4 – Všeč mi je, da se lahko pogovarjam med igro.
 - R5 – Všeč mi je, ker me odrasli ne nadzorujejo/opozarjajo.
 - R6 – Všeč mi je, ker pri igri lahko sam(a) izbiram, kaj/kako se bom igral(a).
 - R7 – Všeč mi je, da se lahko igram, kolikor časa želim, potem lahko izberem kaj drugega.

Pri vprašanju, zakaj ti je igranje všeč, so učenci izbirali med več različnimi odgovori. Kot lahko vidimo iz **Grafa 5**, je bil pri vseh starostnih skupinah največkrat izbran odgovor, da jim je igranje všeč, ker se lahko igrajo s sošolkami/sošolci (R3), kar utemeljujemo z razvojnimi vidikom igre. Otroci se v tem obdobju intenzivno psihosocialno razvijajo. Pri šest- in sedemletnih otrocih sledita odgovora, da jim je igranje všeč, ker lahko pri igri sami izberejo, kaj/kako se bodo igrali (R6), in ker se lahko igrajo toliko časa, kolikor želijo, potem pa lahko izberejo kaj drugega (R7). Pri osemletnikih je na drugem mestu odgovor, da jim je igranje všeč, ker jim je všeč igra, ki se jo igrajo (R2), na tretjem mestu pa prav tako odgovor R6, da učenci pri igri lahko sami izbirajo, kaj in kako se bodo igrali. Najmanjkrat so učenci vseh starostnih skupin izbrali odgovor, da jim je igranje všeč zato, ker jih odrasli ne nadzorujejo; otroci imajo torej dovolj možnosti za sproščeno igro.

V **Tabeli 7** so rezultati raziskave pomembnosti razlik najprej v odgovorih med šest- in sedemletniki, nato pa še med sedem- in osemletniki. Pomembne razlike so pri štirih odgovorih. Sedemletnikom je bolj všeč, da sami izbirajo, kaj in kako se bodo igrali, ter imajo možnost po igranju izbrati kaj drugega. Predvidevamo, da zaradi obremenitve pri začetnem opismenjevanju v večji meri izražajo željo po sprostivni, tako da sami izbirajo čas in vrsto igre ter jo lahko po želji spremenijo.

Sedemletniki že ločijo igro od učenja, igra jim je bolj všeč, ker je drugačna, medtem ko se šestletniki v prvem razredu devetletke ali v mali šoli prvič srečajo s šolo, kjer učenje večinoma poteka z igro.

Odnos do igranja	Star. skupina	N	r	dr	odr	t
Igranje mi je všeč, ker je drugačno od učenja.	6-letniki	264	0,340	0,163	0,0377	4,3215
	7-letniki	440	0,503			
Všeč mi je igra, ki se jo igram.	6-letniki	264	0,402	0,153	0,0384	3,9816
	7-letniki	440	0,555			
Všeč mi je, da se igram s sošolci/sošolkami.	6-letniki	264	0,815	0,029	0,0309	0,9377
	7-letniki	440	0,786			
Všeč mi je, da se lahko pogovarjam med igro.	6-letniki	264	0,477	0,072	0,0389	1,9289
	7-letniki	440	0,552			
Všeč mi je, ker me odrasli ne nadzorujejo/opozarjajo.	6-letniki	264	0,318	0,059	0,0369	1,6000
	7-letniki	440	0,377			
Všeč mi je, ker pri igri lahko sam(a) izbiram, kaj/kako se bom igral(a).	6-letniki	264	0,489	0,211	0,0378	5,5827
	7-letniki	440	0,700			
Všeč mi je, da se lahko igram, kolikor časa želim, potem lahko izberem kaj drugega.	6-letniki	264	0,458	0,190	0,0383	4,9667
	7-letniki	440	0,648			

Tabela 7: Prikaz razlik v odnosu do igranja med šest- in sedemletniki.

Legenda: r – razmerje (proporc) med delom in celoto ($r + q = 1$), dr – razlika med razmerji, odr – standardna napaka razlike med razmerji, t – mera za razliko med razmerji: $t(704) > 1,96$; $p < 0,05$; $t(704) > 2,58$; $p < 0,01$, p – pomembnost ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Odnos do igranja	Star. skupina	N	r	dr	odr	t
Igranje mi je všeč, ker je drugačno od učenja.	7-letniki	440	0,503	0,044	0,0340	1,2945
	8-letniki	424	0,547			
Všeč mi je igra, ki se jo igram.	7-letniki	440	0,555	0,152	0,0336	4,5190
	8-letniki	424	0,403			
Všeč mi je, da se igram s sošolci/sošolkami.	7-letniki	440	0,786	0,104	0,0299	3,4747
	8-letniki	424	0,682			
Všeč mi je, da se lahko pogovarjam med igro.	7-letniki	440	0,552	0,109	0,0339	3,2189
	8-letniki	424	0,443			
Všeč mi je, ker me odrasli ne nadzorujejo/opozarjajo.	7-letniki	440	0,377	0,068	0,3225	2,1088
	8-letniki	424	0,309			
Všeč mi je, ker pri igri lahko sam(a) izbiram, kaj/kako se bom igral(a).	7-letniki	440	0,700	0,191	0,0327	5,8413
	8-letniki	424	0,509			
Všeč mi je, da se lahko igram, kolikor časa želim, potem lahko izberem kaj drugega.	7-letniki	440	0,648	0,162	0,0333	4,8621
	8-letniki	424	0,486			

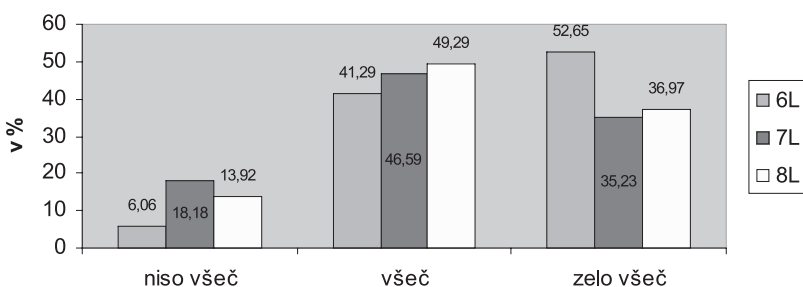
Tabela 8: Prikaz razlik v odnosu do igranja med sedem- in osemletniki.

Legenda: r – razmerje (proporc) med delom in celoto ($r + q = 1$), dr – razlika med razmerji, odr – standardna napaka razlike med razmerji, t – mera za razliko med razmerji: $t(864) > 1,96$; $p < 0,05$; $t(864) > 2,58$; $p < 0,01$, p – pomembnost ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Iz **Tabele 8** je razvidno, da med večino trditev obstajajo pomembne razlike. Sedemletnikom je bolj všeč igra, ki se jo igrajo, pri tem jim je zelo pomembna tudi družba sošolcev. Med igro se pogovarjajo raje kot osemletniki. Za osemletnike je

manj pomembno, ali jih odrasli nadzorujejo, prav tako sta manj pomembna izbira igre in čas igranja. Pri osemletnikih vidimo, da se njihovo zanimanje preusmerja od igre k drugim dejavnostim. Opaziti je, da je učenje postavljeno malce bolj v ospredje, kar zahteva tudi bolj resen pristop. Seveda jih še vedno zanimajo igre, a se bolj zavedajo resnosti šole in sprejemajo nove odgovornosti. Predvidevamo, da gre za zelo rahlo tendenco, ki pa bi se še okrepila v višjih razredih.

Primerjava odnosa različno starih učencev (6, 7 in 8 let) do ritmičnih besedil je pokazala, da so jim večinoma všeč (**Graf 6**).



Graf 6: Odnos učencev do ritmičnih besedil.

Če primerjamo odgovore šest-, sedem- in osemletnikov, vidimo, da so med njimi malenkostne razlike v odstotkih, je pa delež tistih, ki so jim ritmična besedila zelo všeč, največji pri šestletnih otrocih. Pri sedem- in osemletnikih so rezultati skoraj enaki.

Odnos do ritm. besedil	Star. skupina	N	r	dr	σdr	t																																														
niso mi všeč	6-letniki	264	0,073	0,119	0,0247	4,8155																																														
	7-letniki	440	0,192				všeč so mi	6-letniki	264	0,407	0,063	0,0385	1,6348	7-letniki	440	0,470	zelo so mi všeč	6-letniki	264	0,520	0,182	0,0382	4,7652	7-letniki	440	0,338	niso mi všeč	7-letniki	440	0,192	0,054	0,0293	1,8405	8-letniki	424	0,138	všeč so mi	7-letniki	440	0,470	0,028	0,0389	0,7190	8-letniki	424	0,498	zelo so mi všeč	7-letniki	440	0,338	0,026	0,03712
všeč so mi	6-letniki	264	0,407	0,063	0,0385	1,6348																																														
	7-letniki	440	0,470				zelo so mi všeč	6-letniki	264	0,520	0,182	0,0382	4,7652	7-letniki	440	0,338	niso mi všeč	7-letniki	440	0,192	0,054	0,0293	1,8405	8-letniki	424	0,138	všeč so mi	7-letniki	440	0,470	0,028	0,0389	0,7190	8-letniki	424	0,498	zelo so mi všeč	7-letniki	440	0,338	0,026	0,03712	0,7004	8-letniki	424	0,364						
zelo so mi všeč	6-letniki	264	0,520	0,182	0,0382	4,7652																																														
	7-letniki	440	0,338				niso mi všeč	7-letniki	440	0,192	0,054	0,0293	1,8405	8-letniki	424	0,138	všeč so mi	7-letniki	440	0,470	0,028	0,0389	0,7190	8-letniki	424	0,498	zelo so mi všeč	7-letniki	440	0,338	0,026	0,03712	0,7004	8-letniki	424	0,364																
niso mi všeč	7-letniki	440	0,192	0,054	0,0293	1,8405																																														
	8-letniki	424	0,138				všeč so mi	7-letniki	440	0,470	0,028	0,0389	0,7190	8-letniki	424	0,498	zelo so mi všeč	7-letniki	440	0,338	0,026	0,03712	0,7004	8-letniki	424	0,364																										
všeč so mi	7-letniki	440	0,470	0,028	0,0389	0,7190																																														
	8-letniki	424	0,498				zelo so mi všeč	7-letniki	440	0,338	0,026	0,03712	0,7004	8-letniki	424	0,364																																				
zelo so mi všeč	7-letniki	440	0,338	0,026	0,03712	0,7004																																														
	8-letniki	424	0,364																																																	

Tabela 9: Prikaz razlik v odnosu do ritmičnih besedil med šest-, sedem- in osemletniki.

Legenda: r – razmerje (proporc) med delom in celoto ($r + q = 1$), dr – razlika med razmerji, σdr – standardna napaka razlike med razmerji, t – mera za razliko med razmerji: $t(704) > 1,96$; $p < 0,05$; $t(704) > 2,58$; $p < 0,01$; $t(864) > 1,96$; $p < 0,05$; $t(864) > 2,58$; $p < 0,01$, p – pomembnost ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Pomembne razlike v odnosu do ritmičnih besedil so le med šest- in sedemletniki (**Tabela 9**). Z rezultati smo potrdili (**hipoteza 9**), da imajo šestletniki ritmična

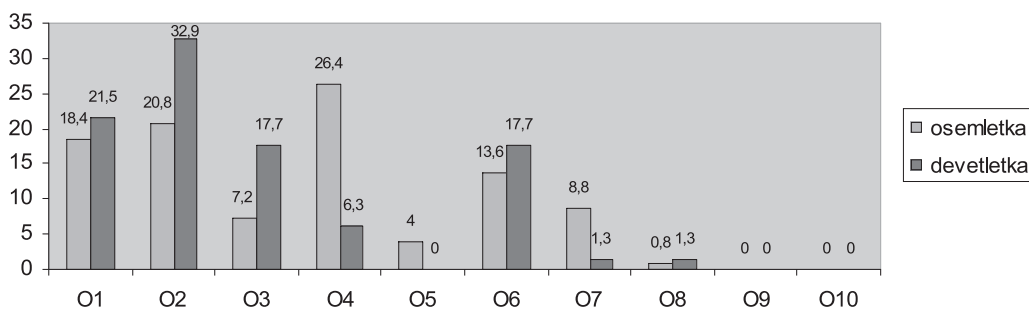
besedila raje kot sedemletniki ter s tem upravičenost vključevanja iger z ritmičnimi besedili. Seveda se otroci igrajo tudi pri drugih predmetih, na primer pri športni vzgoji, s poslušanjem navodil, izrekanjem in ponavljanjem ritmičnih besedil (slušno razločevanje in razčlenjevanje) pa uresničujejo cilje poslušanja tudi pri slovenščini.

4.4.4 Ovire pri vključevanju didaktičnih iger v pouk slovenščine

Pri vključevanju didaktičnih iger v pouk slovenščine se učitelji in vzgojitelji srečujejo z določenimi ovirami. Iz prikazanih rezultatov v **Grafu 7** lahko razberemo, da se ovire v osemletki in devetletki razlikujejo. Medtem ko se je 26,4 % učiteljev in vzgojiteljev v osemletki in mali šoli najpogosteje soočalo s preobsežnim učnim programom (O4), pa je 32,9 % učiteljev in vzgojiteljev devetletke kot največjo oviro ocenilo pomanjkanje didaktičnih igrac za pouk slovenščine (O2).

20,3 % učiteljev in vzgojiteljev v osemletki in mali šoli je opozorilo na pomanjkanje didaktičnih igrac za slovenščino (O2) ter pomanjkanje časa (O1) za igranje, medtem ko je preveliko število učencev v oddelkih (O6) pomenilo največjo oviro za igranje manjšemu številu učiteljev in vzgojiteljev.

Učitelji in vzgojitelji devetletke (21,5 %) so kot največjo oviro izpostavili tudi pomanjkanje časa za igranje, enako število učiteljev in vzgojiteljev (17,7 %) pa je na prvem mestu zapisalo premajhen izbor didaktičnih iger in preveliko število učencev v razredu.



Graf 7: Prikaz ovir pri uporabi didaktičnih iger v osemletki in devetletki.

- Legenda:**
- O1 – pomanjkanje časa za igranje
 - O2 – pomanjkanje didaktičnih igrac
 - O3 – premajhen izbor didaktičnih iger za pouk slovenščine
 - O4 – preobsežen učni program
 - O5 – premajhno število učnih ur slovenščine
 - O6 – preveliko število učencev v oddelku
 - O7 – pomanjkanje prostora za igranje
 - O8 – premajhen interes večine učencev za igre
 - O9 – učenčevo nerazumevanje pravil igre
 - O10 – učenčevo neupoštevanje pravil igre

Preverili smo pomembnost razlik med razmerji (proporci) pri posameznih ovirah (**hipoteza 1**) in ugotovili, da je proporcionalno največja razlika pri preobsežnem

učnem programu za slovenščino (**Tabela 10**). Učitelje in vzgojitelje v osemletki in mali šoli je pri večjem vključevanju didaktičnih iger v pouk slovenščine najpogosteje oviral učni program.

Vrsta ovire	Vrsta šole	N	r	dr	σdr	t
pomanjkanje časa za igranje	osemletka	123	0,184	0,031	0,0581	0,5336
	devetletka	78	0,215			
pomanjkanje didaktičnih igrač	osemletka	123	0,208	0,121	0,0645	1,8763
	devetletka	78	0,329			
premajhen izbor didaktičnih iger	osemletka	123	0,072	0,105	0,0491	2,1404
	devetletka	78	0,177			
preobsežen učni program	osemletka	123	0,364	0,201	0,0482	4,1696
	devetletka	78	0,063			
premajhno število ur slovenščine	osemletka	123	0,040	0,040	0,0176	2,2730
	devetletka	78	0,000			
preveliko število učencev v oddelku	osemletka	123	0,136	0,041	0,0531	0,7727
	devetletka	78	0,177			
pomanjkanje prostora za igro	osemletka	123	0,088	0,075	0,0285	2,6324
	devetletka	78	0,013			
premajhen interes za igro	osemletka	123	0,008	0,005	0,0151	0,3308
	devetletka	78	0,013			
nerazumevanje pravil igre	osemletka	123	1,000	0	0	/
	devetletka	78	1,000			
neupoštevanje pravil igre	osemletka	123	0	0,013	0,0128	1,0136
	devetletka	78	0,013			

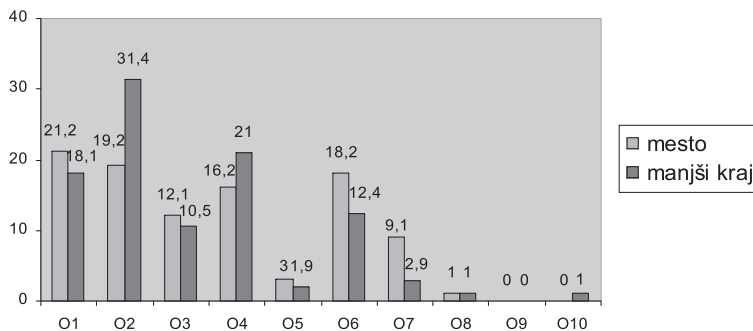
Tabela 10: Prikaz pomembnosti razlik med ovirami pri vključevanju didaktičnih iger v osemletki in devetletki, ki so jih navajali učitelji/vzgojitelji.

Legenda: r – razmerje (proporc) med delom in celoto ($r + q = 1$), dr – razlika med razmerji, σdr – standardna napaka razlike med razmerji, t – mera za razliko med razmerji: $t(201) > 1,96$; $p < 0,05$; $t(201) > 2,58$; $p < 0,01$, p – pomembnost ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

V osemletki je večje število učiteljev in vzgojiteljev izpostavilo premajhno število ur slovenščine kot oviro za pogostejše igranje, kar se je z uvajanjem devetletke očitno spremenilo, saj je bilo tu število ur po predmetniku ovira manjšemu številu učiteljev in vzgojiteljev. Z 99-odstotno zanesljivostjo lahko potrdimo razliko med razmerji pri oviri pomanjkanje prostora; proporcionalno več učiteljev in vzgojiteljev osemletke in male šole je v primerjavi z učitelji in vzgojitelji devetletke ocenilo pomanjkanje prostora kot največjo oviro. Rezultate potrjujejo tudi številni prizidki ob osnovnih šolah; primeren prostor je bil namreč eden od pogojev za uvajanje devetletnega šolanja. Pomembnost razlik med razmerji se je pokazala tudi v premajhnem izboru didaktičnih igrač, in sicer je proporcionalno večje število učiteljev in vzgojiteljev devetletke predstavilo to kot največjo oviro za igranje. Kot odgovor na ta problem lahko navedemo, da je ta raziskava pripomogla k nastanku kompleta didaktičnih iger *ABC-igralnica*,¹ ki učiteljem omogoča večjo izbiro didaktičnih iger za pouk slovenščine.

¹ Komplet didaktičnih iger *ABC-igralnica* je namenjen pouku slovenščine v prvem triletju za uresničevanje učnih ciljev iz *Učnega načrta za slovenščino*. Nastal je ob sodelovanju učiteljic in vzgojiteljic, igre pa so bile predhodno preizkušene v šoli.

Raziskali smo tudi, ali obstajajo razlike v vrsti ovir za igranje med učitelji in vzgojitelji v mestu ter učitelji in vzgojitelji v manjšem kraju. Že hiter pogled na grafični prikaz rezultatov (**Graf 8**) pove, da med ovirami za vključevanje iger ni velikih razlik glede na to, ali je šola v mestu ali manjšem kraju.



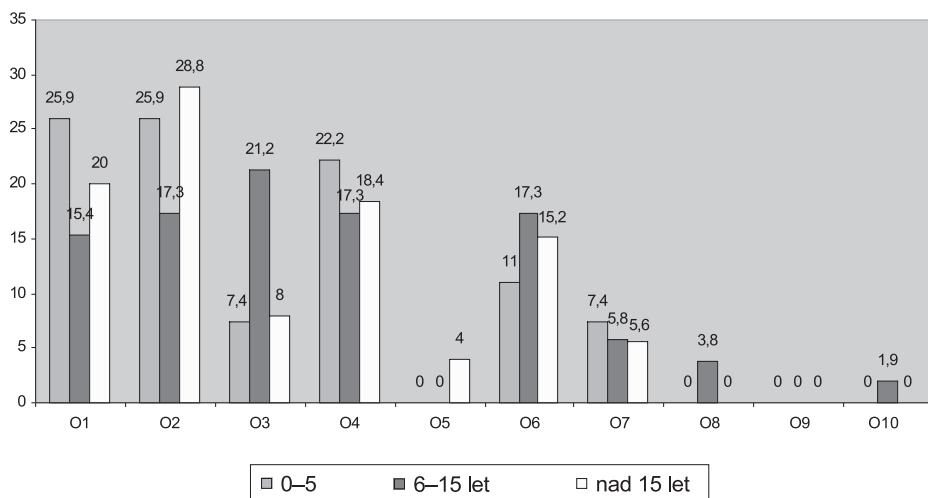
Graf 8: Prikaz pomembnosti razlik med ovirami v mestih ali manjših krajih.

- Legenda:**
- O1 – pomanjkanje časa za igranje
 - O2 – pomanjkanje didaktičnih igrac
 - O3 – premajhen izbor didaktičnih iger za pouk slovenščine
 - O4 – preobsežen učni program
 - O5 – premajhno število učnih ur slovenščine
 - O6 – preveliko število učencev v oddelku
 - O7 – pomanjkanje prostora za igranje
 - O8 – premajhen interes večine učencev za igre
 - O9 – učenčevo nerazumevanje pravil igre
 - O10 – učenčevo neupoštevanje pravil igre

Največja razlika je pri oviri 2, in sicer je pomanjkanje igrac pogosteje največji problem v vaških šolah. Druga največja razlika je v številnih mestnih in vaških šolah pri oviri 6, vendar velja za manjše število mestnih šol in šol iz manjših krajev in pomeni, da je preveliko število učencev v oddelku večkrat pomenilo oviro tako v mestih kot v manjših krajih. Za mestne šole je to hkrati najpogosteje največja ovira, na drugem mestu je pomanjkanje časa za igranje, sledita pa preobsežen učni program in premajhen izbor didaktičnih iger. Najmanjkrat pa so učitelji kot oviro izbrali premajhen interes učencev za igre.

Preverili smo pomembnost razlik med ovirami (**hipoteza 2**) in s 95-odstotno zanesljivostjo lahko rečemo, da obstajajo pomembne razlike le pri oviri pomanjkanje didaktičnih igrac. V šolah v manjših krajih (z manj kot 3000 prebivalci) je večje pomanjkanje didaktičnih igrac, kar pomeni, da občine tem šolam namenjajo manj denarnih sredstev kot šolam v večjih krajih.

Pri vključevanju didaktičnih iger med mlajšimi in starejšimi učitelji in vzgojitelji je iz **Grafa 9** razvidno, da učiteljem in vzgojiteljem z manjšo in večjo delovno dobo pomanjkanje časa in didaktičnih igrac pogosteje pomeni oviro kot učiteljem in vzgojiteljem s srednjo delovno dobo. Za slednje je največji problem premajhen izbor didaktičnih iger.



Graf 9: Prikaz ovir pri vključevanju iger pri učiteljih/vzgojiteljih glede na pedagoške izkušnje.

- Legenda:**
- O1 – pomanjkanje časa za igranje
 - O2 – pomanjkanje didaktičnih igrač
 - O3 – premajhen izbor didaktičnih iger za pouk slovenščine
 - O4 – preobsežen učni program
 - O5 – premajhno število učnih ur slovenščine
 - O6 – preveliko število učencev v oddelku
 - O7 – pomanjkanje prostora za igranje
 - O8 – premajhen interes večine učencev za igre
 - O9 – učenčevo nerazumevanje pravil igre
 - O10 – učenčevo neupoštevanje pravil igre

Iz raziskave (Grginič 2003: 122) je razvidno, da ni statistično pomembnih razlik pri ovirah med učitelji/vzgojitelji z 0–5 leti pedagoških izkušenj in učitelji/vzgojitelji s 6–15 leti pedagoških izkušenj, medtem ko smo v **Tabeli 11** potrdili razliko v razmerjih med ovirami pri učiteljih in vzgojiteljih s 6–15 leti pedagoških izkušenj in pri tistih z več kot 15 leti pedagoških izkušenj (**hipoteza 3**).

Za učitelje in vzgojitelje s 6–15 leti pedagoških izkušenj je premajhen izbor didaktičnih iger večja ovira kot za njihove starejše kolege. Zato sklepamo, da imajo pedagoške izkušnje določen vpliv na večji izbor didaktičnih iger oziroma večjo iznajdljivost starejših učiteljev – več igrač in iger pripravijo sami.

Premajhno število ur slovenščine pomeni proporcionalno večjo oviro za vključevanje iger pri učiteljih in vzgojiteljih z več pedagoškimi izkušnjami.

Pri vprašanju *Ali bi želeli opozoriti še na kakšen vidik didaktičnih iger ali problematiko v zvezi z njimi?* so učitelji in vzgojitelji² opozorili na znane dodatne

² Predlogi so zbrani v **Prilogi 23** magistrskega dela Marije Grginič (2003).

ovire, ki onemogočajo večje vključevanje didaktičnih iger, in izrazili svoje predloge in priporočila. Zapisali so, da imajo šole na razpolago premalo finančnih sredstev za igrače, ki so predrage in jih zato ni mogoče kupiti v večjih količinah (več kompletov bi potrebovali za številčne razrede, kar je tudi ena od ovir za igranje). Učitelji in vzgojitelji pogosto sami izdelujejo igrače, vendar pa zmanjkuje časa za več enakih kompletov, ki jih potrebujejo v razredu. Igrače naj bi bile iz naravnih in obstojnih materialov, z enostavnim skladiščenjem. Predvsem v prvem triletju želijo več didaktičnih igrac, saj učenci na tej stopnji z igro pridobivajo znanje in razvijajo spretnosti. Učitelji in vzgojitelji premalo poznajo didaktične igre, zato predlagajo seminarje in delavnice, namenjene njihovem spoznavanju, prav tako bi potrebovali obširnejši priročnik, ki bi vseboval tudi slikovne prikaze iger. Zato je v omenjenem kompletu didaktičnih iger *ABC-igralnica* tudi priročnik s podrobnimi navodili in novimi predlogi za igranje.

Vrsta ovire	Pedag. izkušnje	N	r	dr	σdr	t
pomanjkanje časa za igranje	6–15 let nad 15 let	52 122	0,154 0,200	0,046	0,0620	0,7418
pomanjkanje didaktičnih igrac	6–15 let nad 15 let	52 122	0,173 0,288	0,115	0,0668	1,7222
premajhen izbor didaktičnih iger	6–15 let nad 15 let	52 122	0,212 0,080	0,132	0,0622	2,1221
preobsežen učni program	6–15 let nad 15 let	52 122	0,173 0,184	0,011	0,0634	0,1736
premajhno število ur slovenščine	6–15 let nad 15 let	52 122	0,000 0,040	0,040	0,0176	2,2730
preveliko število učencev v oddelku	6–15 let nad 15 let	52 122	0,173 0,152	0,021	0,0620	0,3387
pomanjkanje prostora za igro	6–15 let nad 15 let	52 122	0,058 0,056	0,002	0,0387	0,0517
premajhen interes za igro	6–15 let nad 15 let	52 122	0,038 0,000	0,038	0,0268	1,4194
nerazumevanje pravil igre	6–15 let nad 15 let	52 122	1,000 1,000	0,000	0,0000	/
neupoštevanje pravil igre	6–15 let nad 15 let	52 122	0,019 0,000	0,019	0,0191	0,9939

Tabela 11: Prikaz pomembnosti razlik med ovirami za vključevanje didaktičnih iger pri učiteljih in vzgojiteljih glede na pedagoške izkušnje.

Legenda: r – razmerje (proporc) med delom in celoto ($r + q = 1$), dr – razlika med razmerji, σdr – standardna napaka razlike med razmerji, t – mera za razliko med razmerji: $t(174) > 1,98$; $p < 0,05$; $t(174) > 2,63$; $p < 0,01$, p – pomembnost ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Učitelji in vzgojitelji so prav tako opozorili, da je potrebno več časa za igre, ki zahtevajo več priprav in razlag. Prav zato je pomembno poudariti, da morajo biti pravila didaktičnih iger znana, razumljiva, predvsem pa enostavna, kar dosežemo s prirejanjem iger po znanih družabnih igrah, npr. *človek, ne jezi se* (Leontijev 1965). Učitelji in vzgojitelji so še zapisali, da so igre pomembne pri socializaciji otrok v skupini, usvajanju novih znanj ter upoštevanju skupnih pravil in dogovorov.

5 Kako razbremeniti sedemletnike pri začetnem opismenjevanju?

Raziskava o priljubljenosti učnih predmetov kaže na večjo priljubljenost slovenščine v devetletni osnovni šoli kot v osemletki, razlike so statistično pomembne. Večjo priljubljenost slovenščine je mogoče pojasniti s pogostejšim vključevanjem didaktičnih iger v pouk, kar so potrdili tudi odgovori učencev. Iz drugih rezultatov raziskave (Grginič 2003) je razvidno, da imajo tudi učitelji in vzgojitelji v devetletki bolj pozitivno stališče do didaktičnih iger in jih pogosteje vključujejo v pouk.

Pokazale so se tudi statistično pomembne razlike v pogostosti igranja glede na starostno skupino, in sicer se najmanj igrajo sedemletniki; vemo namreč, da so sedemletniki v obdobju intenzivnega učenja branja in pisanja, zato lahko domnevamo, da tudi doma potrebujejo več vaj, predvsem bralnih. To potrjujejo odgovori sedemletnikov, ki jim je bolj všeč, da sami izbirajo, kaj, kje in koliko časa se bodo igrali, kar si lahko razlagamo kot njihovo željo po sprostivni. Da bi bilo treba razmisliti o večji sprostivni pouka v drugem razredu devetletke (v času opismenjevanja), kažejo tudi podatki o priljubljenosti športne vzgoje. Skoraj polovica sedemletnikov (45,2 %) v devetletki si je namreč izbrala športno vzgojo kot najbolj priljubljen predmet (v osemletki le 29,1 % sedemletnikov); drugošolci v devetletni osnovni šoli očitno pogrešajo sprostitev, gibanje in razvedrilo v obliki športnih aktivnosti. Pri nas je opismenjevanje še vedno (tudi v devetletni šoli) preveč statično, naloge so premalo diferencirane (glede na različno predznanje na področju pismenosti) in (pre)pogosto le frontalno vodene. Veljalo bi razmisliti o izboru oblik dela (večje možnosti sporazumevanja med vrstniki), o vrstah dejavnosti in vsebinah, ki so za otroke zanimive, jih motivirajo in spodbujajo pri začetnem (sistematičnem) učenju branja in pisanja.

- 1) Že v vrtcih bi bilo treba večjo pozornost nameniti porajajoči se pismenosti – ne bi se smeli bati napisov, črk niti spontanega »branja« in »pisanja« (Grginič 2005).
- 2) Večjo pozornost bi bilo treba nameniti predznanju otrok v prvem razredu, kar bi lahko pogosteje uresničevali v simbolni igri, ko bi otroci »brali« in »pisali« napise na embalaži, recepte ali vozne karte, seveda v skladu s svojim predznanjem.
- 3) Učenje v skupinah in vključevanje didaktičnih iger (z njimi uresničujemo učne cilje!) bi učencem omogočalo razvoj komunikacijskih spretnosti (učni cilj pri pouku slovenščine).
- 4) Navsezadnje bi priljubljenost slovenščine povečali z večjim upoštevanjem interesov otrok. V gradiva za branje in pisanje bi morali vključiti tudi vsebine, ki bi jih predlagali otroci, na primer učencu v razredu, ki bi ga zanimali vulkani, bi pripravili slike in besedilo (primerno razvojni stopnji in predznanju) o vulkanih; učenec pa bi imel tudi priložnost, da bi pisal, bral in pripovedoval sošolcem o tej temi. Ob tem velja poudariti, da bi bilo treba **sistematično opismenjevanje** ohraniti v dosedANJI obliki (vsi učenci naj bi bili deležni skupnega frontalnega učenja glasov/črk, začetnih vaj branja in pisanja), vendar ga časovno skrajšati, preostali del ure pa dejavnosti, oblike dela in vsebine prilagoditi znanju in spretnostim učencev v manjših skupinah z več samostojnega učenja in vključevanja didaktičnih iger (s cilji začetnega opismenjevanja). D. Golli

(1996: 31) opozarja, da je »samo skupno delo, ki so ga številni otroci že prerasli, in zato delajo nemotivirano in brez intelektualnega napora, slab začetek šolanja«.

Začetno učenje branja in pisanja je za učence nedvomno naporen in včasih dolgotrajen proces, zato so pomembne dejavnosti (igre), ki učencem omogočajo doživljanje uspešnosti pri branju in pisanju, hkrati pa igra kot oblika učenja zanje pomeni sprostitev, in sicer z gibanjem, možnostjo izbire časa in vrste dejavnosti (tudi glede težavnosti) ter komunikacije s sošolci. V opismenjevanju (v drugem razredu) naj bi bili učenci aktivni udeleženci, oblike dela pa naj bi omogočale pogovarjanje, spraševanje, iskanje podatkov pri sošolcih, medsebojno preverjanje odgovorov, dopolnjevanje, branje ter poslušanje sporočil in zgodb, ki jih pišejo sošolci; glede na igralne okoliščine bi pisali vabilo, prošnjo, obvestilo, čestitko, pozdrave in druga krajša besedila. S tem bi rešili tudi problem, kako v začetno opismenjevanje vključiti več pogovarjanja, branja in pisanja, saj so ravno pomanjkanje teh dejavnosti strokovnjaki pogosto očitali preveč intenzivnemu opismenjevanju v učnem načrtu izpred dveh desetletij.

Literatura

Adamič, Milan, 1986: *Vzgojno-izobraževalno delo v 1. razredu osnovne šole*. Ljubljana: ZRSŠ.

Adamič, Milan, 1989: *Didaktične igre v prvem razredu osnovne šole*. Ljubljana, ZRSŠ.

Adamič, Milan, 1992: Razvitost relevantnih sposobnosti učencev za začetno pisanje in branje. *Sodobne oblike opismenjevanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 21–24.

Browne, Ann, 1993: *A Practical Guide to Teaching Reading in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Czerniewska, Pam, 1992: *Learning about Writing: The Early Years*. Oxford: The Blackwell.

Durkin, Dolores, 1993: *Teaching them to read*. Gould Street: A Division of Simon & Schuster, Inc.

Elkonjin Borisovič, Daniel, 1981: *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Golli, Danica idr., 1996: *Priročnik za učitelje. 1. del*. Domžale: Založba Izolit.

Grginič, Marija, 1997: *Skupna in individualna pot v začetnem opismenjevanju*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Grginič, Marija, 2003: *Didaktična igra pri pouku slovenščine*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Grginič, Marija in Zupančič, Maja, 2004: *ABC-igralnica*. Domžale: Založba Izolit.

Grginič, Marija, 2005: *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Založba Izolit.

Hall, Nigel, 1991: Play in the Emergence of Literacy. Christie, James F. (ur.): *Play and Early Literacy Development*. Albany: State University of New York Press. 3–26.

Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, Kordigel, Metka, Mohor, Miha in Saksida, Igor, 2002: *Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja – slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: ZRSŠ.

Labinowicz, Ed, 1989: *Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: DZS.

Mandel Morrow, Lesley in Rand, M., 1991: Preparing the Classroom Environment to Promote Literacy during Play. *Play and Early Literacy Development*. Albany: State University of New York Press. 141–166.

Mandel Morrow, Lesley, 2000: Organizing and managing a language arts Block. Dorothy S. Strickland & L. Mandel Morrow (ur.): *Beginning Reading and Writing*. New York: Teachers College Press. 83–98.

Mandel Morrow, Lesley, Gambrell, B. Linda, 2001: Literature-Based Instruction in the Early Years. Neuman, Susan B. in Dickinson, David K. (ur.): *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 348–360.

Miller, Linda, 1995: *Towards reading*. Philadelphia: Open University Press.

Neuman, Susan B. in Roskos, Kathleen, 1991: The Influence of Literacy – Enriched Play Centers on Preschoolers' Conceptions of the Functions of Print. Christie, James F. (ur.): *Play and early literacy development*. Albany: State University of New York Press. 167–188.

Neuman, Susan B. in Roskos, Kathleen, 1991: Peers as Literacy Informants: A Description of Young Children's Literacy Conversations in Play. *Early Childhood Research Quarterly* 6. 233–248.

Novak, Helena, 1993: Osnovnošolci o šolskih predmetih. *Sodobna pedagogika* 3–4. 134–143.

Roskos, Kathleen in Neuman, Susan B., 2001: Environment and Its Influences for Early Literacy Teaching and Learning. Neuman, Susan B. in Dickinson, David K. (ur.): *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 281–292.

Skribe Dimec, Darja, 1995: *Aktivno učenje zgodnjega naravoslovja in učbenik*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Biotehnična fakulteta.