

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Damjana Šubic

**DIDAKTIČNI VIDIKI UPORABE RADIJSKE IGRE
PRI RAZVIJANJU POSLUŠANJA
V 1. IN 2. TRILETJU**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2011

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Damjana Šubic

**DIDAKTIČNI VIDIKI UPORABE RADIJSKE IGRE
PRI RAZVIJANJU POSLUŠANJA
V 1. IN 2. TRILETJU**

Magistrsko delo

Mentorica:

izr. prof. dr. Vida Medved Udovič

Somentorica:

izr. prof. dr. Majda Cencič

Ljubljana, 2011

ZAHVALA

Zahvaljujem se vsem, ki so mi pri nastajanju magistrskega dela pomagali, mi svetovali in me spodbujali.

Za strokovno pomoč, svetovanje in razumevanje se zahvaljujem mentorici, izr. prof. dr. Vidi Medved Udovič in somentorici, izr. prof. dr. Majdi Cencič.

Za lektoriranje se zahvaljujem Andreji Dvornik.

Za trud pri izvedbi pedagoškega eksperimenta se zahvaljujem Barbari Jordan Fleten, Sandri Kete in Azri Kajan.

Hvala tudi vsem sodelujočim šolam, ravnateljem in učiteljem, ki so sodelovali v okviru neeksperimentalne in eksperimentalne raziskave.

POVZETEK

Učni načrt za slovenščino poudarja, da je podlaga za izvedbo jezikovnega in književnega pouka tako imenovani komunikacijski model jezika. Od komunikacijskih dejavnosti izpostavljam poslušanje in to dejavnost podrobneje predstavljamo. Zanimalo nas je, kakšen poudarek namenjajo razvijanju poslušanja učni načrt za osemletno in učni načrt za devetletno osnovno šolo ter nekateri tuji učni načrti v okviru poučevanja maternega jezika. Podrobneje se osredotočamo na poslušanje radijske igre v okviru pouka književnosti, saj po pregledu literature opazimo, da je to področje dokaj neraziskano.

Empirična raziskava je sestavljena iz dveh delov. Prvi del je neeksperimentalna empirična raziskava. Izvajali smo jo v šolskem letu 2006/2007. V raziskavi je sodelovalo 188 učiteljev razrednega pouka, ki so bili izbrani slučajnostno po posameznih regijah v Sloveniji. Izpolnjevali so anonimni vprašalnik, ki je bil kombinacija anketnih vprašanj odprtega in zaprtega tipa ter lestvice stališč Likertovega tipa in preverjen glede merskih značilnosti. Statistična analiza podatkov je vključevala deskriptivno in inferenčno statistiko. Po analizi podatkov, pridobljenih z vprašalnikom, so se delno potrdila naša predvidevanja, da se učitelji ne počutijo dovolj didaktično usposobljeni za obravnavo poslušanja posnetkov radijskih iger, in da so statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na regijo, v kateri je šola, delovno dobo učiteljev, stopnjo izobrazbe učiteljev, delovno mesto poučevanja (prvo, drugo triletje), usposobljenost učiteljev, opremljenost šol z avditivnimi pripomočki, opremljenost šol glede na dostopnost avditivnih pripomočkov, opremljenost šol z radijskimi igrami ter glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku.

Drugi del raziskave je eksperimentalna pedagoška raziskava kot neka kvantitativna študija primera. Izvajali smo jo v šolskem letu 2009/2010. V raziskavi sta sodelovala dva oddelka četrtega razreda osnovne šole, ki smo ju razdelili na eksperimentalno in kontrolno skupino. Obe skupini sta poslušali radijsko igro Franeta Puntarja *A* po smiselno zaokroženih odlomkih. Učenci eksperimentalne skupine so vedno poslušali zvočni posnetek radijske igre, učenci kontrolne skupine pa so poslušali branje zapisa iste radijske igre. Ugotavljali smo razlike v zaznavanju večplastnosti besedila radijske igre med obema skupinama. Učenci eksperimentalne skupine so nekoliko bolj natančno

opisovali književne osebe, dogajalni prostor in čas ter se statistično pomembno razlikovali od učencev kontrolne skupine pri snemanju odlomka radijske igre, saj so pri tem izkazali večjo izvirnost in ustvarjalnost kot učenci kontrolne skupine.

KLJUČNE BESEDE: učni načrt slovenščine, poslušanje, radijska igra, stališča učiteljev, domišljjskočutne predstave.

ABSTRACT

The curriculum for Slovenian language teaching emphasizes the communicative model of language and literature teaching. We have concentrated on listening as a communicative activity which is presented in detail. We were interested in the position of listening in Primary school curriculum in both, eight years and nine years lasting Primary school, as well as some foreign curriculums for mother tongue. We are focused on listening to radio plays in literature learning as we had found this area insufficiently covered for now.

The empirical research has got two parts. Part one is a non-experimental empirical research which was carried out in the school year 2006/2007. The research included 188 primary teachers chosen randomly from different Slovenian regions. The teachers were asked to answer an anonymous questionnaire combining a series of open-ended and closed questions as well as opinions measured by the Likert scale. The questionnaire was tested for measurement characteristics. The statistical data analysis included descriptive and inferential statistics. The analysis of data obtained by this questionnaire has partly proved that the following assumptions hold true: teachers do not feel educated enough when it comes to didactics of radio play listening, there are statistically relevant differences in teachers' standpoints on listening of the radio plays which depend on the region where the school is set, the number of years the teachers have been teaching, their education, which class they teach, their qualification, the number of audio devices and radio plays at a particular school and the frequency of listening to radio plays.

The second part of the research is an experimental pedagogical research used as a quantitative case study. This study was carried out in the school year 2009/2010 and it included pupils of two 4th grade classes which were divided into an experimental and a control group. Both groups were listening to the radio play by Frane Puntar „A“ in meaningfully rounded extracts. The experimental group always listened to the recording of the radio play and the control group listened to the reading of the same radio play transcript. We were looking for the differences in perception of multilayered text of the radio play between the pupils of the two groups. The pupils of the experimental group described the characters and the setting of the play more precisely and proved to be statistically different from the control group in recording a radio play extract as they showed more originality and creativity than the pupils of the control group.

KEY WORDS: Slovene language curriculum, listening, radio play, teachers' standpoints, sensual imagination.

KAZALO

1 UVOD	1
2 TEORETIČNI DEL	3
2.1 KOMUNIKACIJSKI MODEL POUKA	3
2.1.1 Komunikacijski model jezikovnega pouka	3
2.1.2 Komunikacijski model pouka mladinske književnosti	7
2.2 POSLUŠANJE	11
2.2.1 Opredelitev poslušanja	11
2.2.2 Vrste poslušanja	13
2.2.2.1 Razločujoče poslušanje	14
2.2.2.2 Doživljajsko poslušanje	15
2.2.2.3 Priložnostno poslušanje	15
2.2.2.4 Terapevtsko poslušanje	16
2.2.2.5 Poslušanje z razumevanjem	16
2.2.3 Dejavniki, ki vplivajo na poslušanje	17
2.2.3.1 Značilnosti poslušalca	18
2.2.3.2 Značilnosti govorca	19
2.2.3.3 Značilnosti slišane sporočila	20
2.2.3.4 Značilnosti okolja govorno-poslušalske komunikacije	21
2.2.4 Poslušanje v šoli	21
2.2.4.1 Poslušanje in učni načrt	23
Primerjava učnega načrta za osemletno in devetletno osnovno šolo	23
Učni načrti nekaterih tujih držav	26
2.2.5 Razvijanje poslušanja v devetletni osnovni šoli	31
2.2.5.1 Načrtovanje dejavnosti za poslušanje neumetnostnih besedil	35
2.2.5.2 Poslušanje umetnostnih besedil	38
Spodbujanje poslušanja oz. branja umetnostnih besedil	38
Interpretacija mladinskega literarnega besedila	41
2.3 RADIJSKA IGRA	46
2.3.1 Definiranje radijske igre	47
2.3.2 Vrste radijskih iger	49
2.3.2.1 Klasična (tradicionalna) radijska igra	50

2.3.2.2 Eksperimentalna (nova) radijska igra	52
2.3.3 Specifična izrazila radijske igre	53
2.3.3.1 Beseda	54
Živost besede	55
Zvočnost besede	56
Nazornost besede	57
2.3.3.2 Glasba	57
2.3.3.3 Šum	59
2.3.3.3 Tišina	63
2.3.4 Radijska igra za otroke	64
2.3.4.1 Razvoj slovenske radijske igre za otroke	65
2.3.4.2 Frane Puntar	67
Radijska igra A	68
3 EMPIRIČNI DEL	71
3.1 OPIS RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	71
3.2 NEEKSPERIMENTALNA RAZISKAVA	73
3.2.1 Cilji	73
3.2.2 Hipoteze	73
3.2.3 Vzorec	74
3.2.4 Opis instrumenta in potek zbiranja podatkov	76
3.2.4.1 Merske značilnosti instrumenta	77
3.2.5 Obdelava podatkov	78
3.2.6 Rezultati in interpretacija	78
3.2.6.1 Rezultati glede na posamezne spremenljivke	78
3.2.6.2 Razlike v stališčih učiteljev glede na neodvisne spremenljivke	84
Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na regijo, v kateri je šola	84
Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na delovno dobo	87
Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na izobrazbo	89

Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na delovno mesto poučevanja (prvo, drugo triletje)	91
Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na usposobljenost učiteljev	93
Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šol z avditivnimi pripomočki	96
Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na dostopnost avditivnih pripomočkov	97
Stališča učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šole z radijskimi igrami	99
Stališča učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na pogostost njihovega poslušanja radijskih iger pri pouku	101
3.2.7 Povzetek neeksperimentalne raziskave	104
3.3 EKSPERIMENTALNA RAZISKAVA	110
3.3.1 Cilji	110
3.3.2 Hipoteze	111
3.3.3 Opis eksperimentalne raziskave	112
3.3.4 Raziskovalni vzorec	113
3.3.5 Tehnike in instrumenti zbiranja podatkov	113
3.3.5.1 Zbiranje podatkov pred eksperimentom	115
<u>Šolska ocena</u>	115
<u>Ocenjevalna lestvica ustvarjalnosti</u>	115
Merske značilnosti ocenjevalne lestvice	115
<u>Preizkus znanja</u>	116
Vrsta, cilji, standardi znanja in točkovanje nalog	116
Analiza nalog in preizkusa znanja	119
3.3.5.2 Zbiranje podatkov med eksperimentom	120
Opazovanje dogajanja v razredih	123
Povpraševanje učencev	123
3.3.5.3 Zbiranje podatkov po eksperimentu	125
Ocenjevalna lestvica opazovanja radijske igre	125
Merske značilnosti ocenjevalne lestvice	126

3.3.6 Obdelava podatkov	127
3.3.7 Rezultati obdelave podatkov in interpretacija pred eksperimentom	128
3.3.7.1 Analiza podatkov pred eksperimentom	128
Spol učencev	129
Ocene učencev pri slovenščini	129
Ustvarjalnost učencev na jezikovnem in glasbenem področju	130
Rezultati na preizkusu znanja	131
3.3.8 Rezultati obdelave podatkov in interpretacija med eksperimentom	131
3.3.8.1 Predstavitev kvalitativnih podatkov	132
Naloge in rezultati na učnih listih	132
Mnenja učencev	133
Mnenja opazovalk o poteku raziskave	134
Likovni izdelki učencev	143
<u>Risbe</u>	143
<u>Stripi</u>	145
<u>Filmski trakovi</u>	148
Natančnost opisovanja književnih oseb	151
<u>Opisovanje oseb glede na pozorno poslušanje in zapomnitev podatkov</u>	151
<u>Opisovanje oseb glede na povezovanje izkušenj iz realnega sveta z domišljijo</u>	152
<u>Opisovanje oseb glede na zmožnost razlikovanja zvokov, šumov, glasov, glasbe</u>	154
Predstavljanje in opisovanje dogajalnega prostora in časa	156
<u>Opisovanje dogajalnega prostora in časa glede na pozorno poslušanje in zapomnitev podatkov</u>	156
<u>Opisovanje dogajalnega prostora in časa glede na povezovanje lastnega znanja in izkušenj iz realnega sveta z domišljijo</u>	157
<u>Opisovanje dogajalnega prostora in časa glede na zmožnost razlikovanja zvokov, šumov, glasov, glasbe</u>	159
3.3.9 Rezultati obdelave podatkov in interpretacija po eksperimentu	160
3.3.9.1 Rezultati učinkov radijske igre	160
3.3.10 Povzetek eksperimentalne raziskave	165

4 ZAKLJUČEK	169
5 LITERATURA IN VIRI	172
6 PRILOGE	177

1 UVOD

Pomembna novost, ki smo jo vpeljali z devetletno osnovno šolo, je poudarek na enakovrednem razvijanju vseh komunikacijskih dejavnosti: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Pred tem so v šolah sistematično razvijali le branje in pisanje, govorjenju so namenili nekoliko manj pozornosti, za poslušanje pa so menili, da se ga ni potrebno posebej učiti. Raziskovalci so ugotovili, da učenci večji del pouka poslušajo, vendar poslušanje ne more biti ves čas enako učinkovito, saj med poslušanjem na učenca - poslušalca vplivajo različni dejavniki, ki zmotijo njegov proces zaznave ali pa ga dodatno stimulirajo. Poudarili so, da bi moralo vsakemu poslušanju slediti kritično razmišljanje in vrednotenje slišane, saj je poslušanje tesno povezano z govorjenjem. Z devetletno osnovno šolo smo začeli poslušanje razvijati načrtno. Neposredno ga razvijamo običajno v okviru slovenščine, včasih še v okviru glasbene vzgoje ali tujega jezika, pri ostalih predmetih pa razvijamo poslušanje posredno. Pozornost smo usmerili na celovit razvoj otrokovih spretnosti v komuniciranju s samim seboj in z okoljem. Dejavnosti poslušanja zato izvajamo v kombinaciji z ostalimi komunikacijskimi dejavnostmi: z govorjenjem, branjem in pisanjem.

Poznamo več vrst poslušanja, ki jih v šoli načrtno razvijamo. V obdobju začetnega opismenjevanja je nekoliko bolj izpostavljeno razločujoče poslušanje, ki je temelj za razvoj sposobnosti poslušanja. Od drugega triletja naprej v šolah najpogosteje razvijamo poslušanje z razumevanjem, medtem ko o doživljajskem poslušanju govorimo le, ko poslušamo umetnostna besedila ali glasbo in po poslušanju interpretiramo svoja doživetja, občutja.

Pri pouku slovenščine poslušamo različne zvočne posnetke umetnostnih in neumetnostnih besedil. Pri tem imata pomembno vlogo opremljenost šol z avditivnimi pripomočki (tako s tehničnimi napravami kot z zvočnimi zbirkami različnih posnetkov) in ustrezna didaktična usposobljenost učiteljev za pripravo in izvajanje ur poslušanja. Zavedati se moramo, da se poslušanje sporočevalca – učitelja v marsičem razlikuje od poslušanja zvočnega posnetka.

V 1. in 2. triletju učenci radi poslušajo učitelja, ko jim bere ali pripoveduje pravljice in zgodbe, jim recitira pesmi, prebere ali odigra kak prizor. Pogoj je seveda, da je pri tem zanimiv, spreminja barvo glasu, uporablja razne kretnje ipd., skratka ima neke vrste igralske sposobnosti. Učitelj ima (bi moral imeti) med branjem ali pripovedovanjem ves čas očesni stik z učenci, saj le tako lahko iz njihovih reakcij opazi, ali jim je slišano besedilo všeč, ali se ob njem dolgočasijo, ali je predolgo, nerazumljivo ipd. ter se temu primerno prilagodi. Poslušanje zvočnega posnetka pa poteka brez »vidne slike« pripovedovalca. Učenci sprejemajo sporočilo le s sluhom, kar pomeni, da morajo poslušati še bolj zbrano, da slišijo (in si zapomnijo) vsebino. V nadaljevanju se bomo osredotočili na poslušanje radijske igre, zato velja opozoriti na posebno značilnost radijske igre - učenci namreč med poslušanjem zvočnega posnetka zaznajo vsebino, hkrati pa zaznajo tudi zvočne elemente radijske igre (šume, glasove, zvočne učinke, glasbo), s katerimi dopolnijo svoje domišljjske predstave o osebah, o dogajalnem prostoru in času. Drugače pa je, če učenci poslušajo branje besedila radijske igre, saj takrat učenci zvočnih elementov radijske igre ne morejo zaznati, ker jih ni.

Tako kot se mora učitelj pripraviti na pripovedovanje določene literarne vrste, da ga učenci zbrano poslušajo, se mora pripraviti tudi na ure poslušanja radijskih iger z učenci. Pred predvajanjem radijske igre se mora prepričati o kvaliteti posnetka, poskrbeti mora za ustrezno motivacijo in nemoteno poslušanje, saj se sicer pozornost med poslušanjem hitro izgubi. Po poslušanju bi moral učitelj tudi poskrbeti, da imajo učenci možnost izmenjave mnenj, kritičnega pogleda do slišane besedila in možnost ustvarjalnega poustvarjanja.

Ure, namenjene poslušanju in obravnavanju posnetkov radijskih iger, zahtevajo ustrezno usposobljenega učitelja, ki zna dobro pripraviti in izpeljati ure tako po vsebinski, didaktični kot tudi po tehnični plati. Če želi učitelj z učenci snemati radijsko igro, mora znati rokovati tudi z različnimi tehničnimi napravami: znal naj bi uporabljati kamero, magnetofon ali diktafon, znal naj bi zvočne posnetke presnemavati oz. jih kako drugače obdelati (lahko pa poskrbi za medsebojno sodelovanje s kolegi, ki to obvladajo).

V neeksperimentalnem delu naše raziskave smo želeli ugotoviti, ali se vprašani učitelji čutijo didaktično dovolj usposobljeni za poslušanje radijskih iger in kakšna so njihova stališča do poslušanja radijskih iger. V eksperimentalnem delu raziskave pa predpostavljamo, da je poslušanje posnetka radijske igre estetsko večplastnejše kot poslušanje branja zapisa radijske igre, saj na kvalitetno poslušanje vpliva učenčeva zmožnost prepoznavanja zvokov, šumov, glasov.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 KOMUNIKACIJSKI MODEL POUKA

2.1.1 Komunikacijski model jezikovnega pouka

Prvi komunikacijski dejavnosti, ki se ju otroci nezavedno učijo že v zgodnjem otroštvu, sta poslušanje in govorjenje. Večinoma ju osvojijo od staršev. Od njih prevzamejo osnovni način komuniciranja, ki ga kasneje izpopolnjujejo in načrtno razvijajo v vrtcu in šoli. Z vstopom v šolo začnejo sočasno razvijati tudi spretnosti in sposobnosti branja in pisanja. Otroci, ki slabo razvijajo spretnosti v komuniciranju, imajo pogosto težave, ki se kažejo v nesproščnem pogovarjanju, v pogostih konfliktech z vrstniki, z odraslimi, v nizki samopodobi, v neiskrenosti, v slabih poslušalskih navadah ipd. Učitelj pomaga učencem pri razvijanju komunikacijskih spretnosti najprej s svojim zgledom, nato pa še z različnimi dejavnostmi, ki jih v ta namen organizira pri pouku.

Tradicionalni pouk opismenjevanja je posvečal največ pozornosti branju in pisanju, govorjenju in poslušanju pa zelo malo. Leopoldina Plut-Pregelj (1990) je pri nas med prvimi opozarjala, da se poslušanju posveča premalo pozornosti. Poudarila je, da se moramo tudi poslušanja naučiti in ga razvijati, tako kot razvijamo ostale komunikacijske sposobnosti. Poslušanje namreč ni samo prva komunikacijska jezikovna sposobnost, temveč je od njega odvisen tudi razvoj drugih jezikovnih komunikacijskih sposobnosti.

Teoretiki (Plut-Pregelj 1990, Bešter in Križaj-Ortar 1995, Pečjak 2000) so opozarjali, da razvijanje posamične komunikacijske dejavnosti ni mogoče, da nobene od njih ne

smemo zanemariti, saj so med seboj prepletene in neločljive, zato jih moramo enakovredno razvijati. Z učnim načrtom za slovenščino (1998, 2005), ki ga v slovenskih šolah uporabljamo od uvedbe devetletne osnovne šole, tako vsem štirim komunikacijskim dejavnostim posvečamo enako pozornost. V prvem triletju so dejavnosti sprejemanja (branje, poslušanje) praviloma nadrejene dejavnostim tvorjenja (govorjenje, pisanje). Med dejavnostmi sprejemanja je največ časa namenjenega poslušanju, saj otroci še ne berejo samostojno. V drugem triletju pa so vse štiri sporazumevalne dejavnosti uravnoteženo zastopane in prepletene.

Bešter in Križaj-Ortar (1995) ter drugi teoretiki, ki so sodelovali pri snovanju učnega načrta za slovenščino (1998, 2005), so poudarili, da je podlaga za izvedbo jezikovnega pouka tako imenovani komunikacijski model jezika. Izhajali so iz dejstva, da otroci najprej poslušajo, nato govorijo, berejo in na koncu zapišejo besedila. Jezik naj bi bil najprej namenjen rabi (komuniciranju), šele nato naj bi učenci spoznavali strukturo jezika.

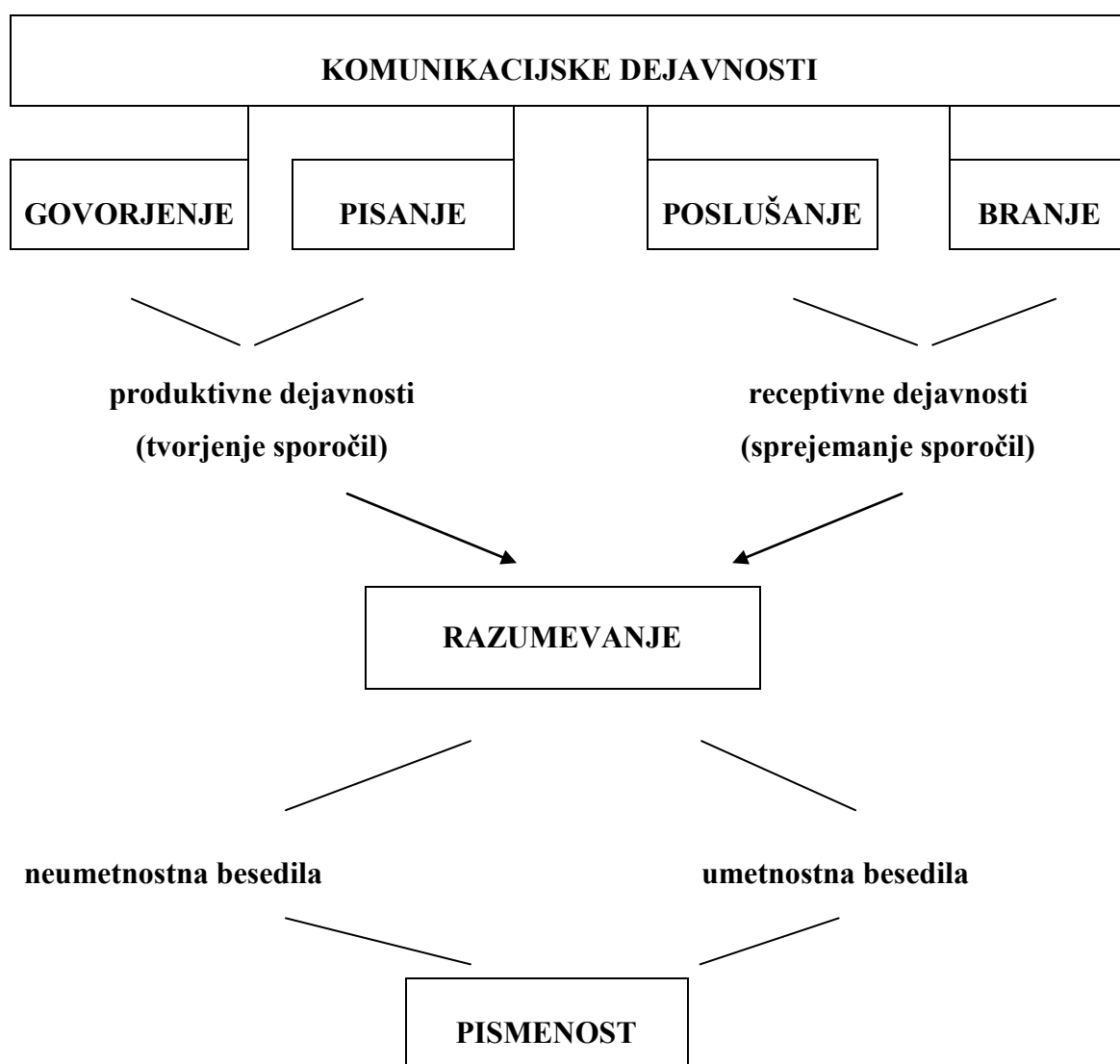
Križaj-Ortar (2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000) pravi, da je sporazumevanje/komunikacija najpogostejša človekova dejavnost, ki poteka med najmanj dvema oseba. Prva oseba je sporočevalec (govorec ali pisec), ki tvori besedilo oziroma drugemu nekaj sporoča. Druga oseba je prejemnik (poslušalec ali bralec), ki to besedilo sprejema in si razlaga, kaj mu je sporočevalec želel povedati. Orodje te komunikacije je jezik, ki je lahko beseden ali nebeseden. »Znamenja besednega jezika si posredujemo v slušnem ali vidnem prenosniku oz. ustno ali pisno – zato ločimo dve vrsti sporočanja (govorjenje in pisanje) in dve vrsti sprejemanja (poslušanje in branje)« (Križaj-Ortar 2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000, 12). Pečjak (2000) govori o komunikacijskih dejavnostih s psihološkega vidika o produktivnih in receptivnih dejavnostih (shema 1, str. 6). Pri produktivnih dejavnostih (govorjenje in pisanje) je cilj, da učenec oblikuje razumljiva govorna in pisna sporočila, pri receptivnih dejavnostih (poslušanje in branje) pa je cilj, da sprejema oziroma razume sporočila s poslušanjem in branjem.

Že Rosandić (1991) je pisal, da komunikacija lahko poteka dvosmerno (dvogovorno oz. dialoško) in enosmerno (enogovorno oz. monološko). Omenja tudi masovno komunikacijo, kadar se komunikacija uresničuje s prenašanjem informacij večjemu številu oseb. Zgodovinsko gledano se je človek najprej pogovarjal, šele kasneje se je iz pogovora razvilo govorno nastopanje. V šolah se učenci lažje pogovarjajo kot govorno nastopajo, saj pogovarjanje poteka v drugačnih okoliščinah in z drugačnim namenom. Razvijati moramo tako dvosmerno kot enosmerno sporazumevanje, »da bi učenci usvojili temeljna načela vljudnega pogovarjanja in učinkovitega govornega nastopanja« (Križaj-Ortar 2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000, 14). Križaj-Ortar (prav tam) še opozarja, da je sporazumevanje učinkovito, če učitelji poskrbijo, da učenci postopno pridobivajo raznovrstno znanje: stvarno znanje, jezikovno znanje, besedilotvorno/organizacijsko znanje, pragmatično znanje, retorično znanje.

Cilj sodobnega jezikovnega pouka ni le učenje in obvladovanje določenih spretnosti in sposobnosti z opazovanjem odraslih, pač pa funkcionalna pismenost otrok (shema 1, str. 6), ki jo dosežemo, če so otroci pri pouku aktivno udeleženi pri poslušanju, govorjenju, pisanju in branju, saj kot pravi Pečjak (2000) vse omenjene dejavnosti služijo komunikaciji posameznika z drugimi ljudmi/okoljem in s samim seboj. Učni načrt za slovenščino (1998, 2005) spodbuja učitelje, naj pouk organizirajo tako, da bodo učenci čim bolj aktivni, da bodo sami raziskovali, reševali probleme ter sodelovali med seboj. Priporoča načrtovanje problemskega pouka in sodelovalno učenje. Učitelj dobiva vlogo organizatorja, moderatorja, ki učencem pripravi gradivo, pripomočke, organizira in vodi delo ter povzema ugotovitve, do katerih pridejo učenci.

Tudi Bešter in Križaj-Ortar (1995) poudarjata, da je jezik najprej namenjen sporazumevanju, saj se v jeziku ustvarjajo in prenašajo pomeni in sporočila, z njegovo pomočjo razumemo sami sebe in svet, z njim se med seboj sporazumevamo in sodelujemo (Učni načrt za slovenščino 1998, 2005), šele nato naj bi se otrok pričel spoznavati s strukturo jezika. Učenci naj bi se v procesu poučevanja z učiteljevo pomočjo razvili v dobre uporabnike jezika (poslušalce, govorce, bralce, pisce).

Pouk opismenjevanja bo celosten, če bomo spodbujali učence k branju in pisanju umetnostnih in neumetnostnih besedil (Pečjak 2000), ali kot pravi Križaj-Ortar (2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000), če bomo učence usposobili za sprejemanje in tvorjenje raznovrstnih besedil. Na ta način bomo spodbujali razvijanje komunikacijskih sposobnosti, t. j. zmožnosti tvorjenja in sprejemanja različnih besedil ne le pri slovenščini, pač pa tudi pri drugih predmetih.



Shema 1: Model povezanosti med komunikacijskimi sposobnostmi s pismenostjo (Duffy in Roehler 1993, v: Pečjak 2000, 11)

Teoretiki, ki se podrobneje ukvarjajo z umetnostnimi (Kordigel 1995, Saksida 2005, v: Saksida in Marinčič) in neumetnostnimi besedili (Bešter in Križaj-Ortar 1995), pišejo o

razlikah v sprejemanju in tvorjenju umetnostnih in neumetnostnih besedil (tabela 3, str. 34). Umetnostna besedila ponujajo učencem priložnost za domišljijско potovanje in doživetje lepega, neumetnostna besedila pa jim posredujejo informacije o stvarnosti.

2.1.2 Komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti

Velja opozoriti, da se didaktika mladinske književnosti in didaktika književnosti v marsičem razlikujeta. Kordigel Aberšek (2008) pravi, da je didaktika mladinske književnosti podtip didaktike književnosti. Razlikujeta se v zastavljenih ciljih, v naslovniku didaktičnega procesa, po predmetu didaktičnega procesa in po uporabljenih metodah. Bralec mladinske književnosti se srečuje z literarnimi besedili primernimi njegovim recepcijskim zmožnostim, saj njegov osebnostni razvoj še ni zaključen, pa tudi njegova bralna tehnika še ni dokončno usvojena.

Opozorili bi radi še na dejstvo, da je **odnos učencev do književnosti v šoli** v veliki meri odvisen od učitelja, ki ima nalogo spodbujevalca dejavnega učenja in moderatorja kakovostnega literarnega branja pri učencih. Krakar Vogel (2004) pravi, da je učiteljeva uspešnost odvisna od njegove samozavesti, veselja do dela in ustrezne profesionalne usposobljenosti. Govori o treh razsežnostih **učiteljeve usposobljenosti** za poučevanje književnosti:

- literarnostrokovna usposobljenost učitelja (učitelj bi moral biti strokovnjak za književnost; za to naj bi se usposobil tekom izobraževanja v času študija in nadaljnega izpopolnjevanja po študiju, razvito naj bi imel lastno bralno kulturo);
- splošno pedagoška usposobljenost (učitelj bi moral poznati naravo in okoliščine dela učitelja – imel naj bi splošno pedagoško znanje, psihološko znanje, kurikularno znanje in praktično znanje);
- književnodidaktična usposobljenost (učitelj mora poznati cilje, metode in vsebinska načela pouka književnosti ter to znanje v praksi preišljeno uporabljati).

V osemletni osnovni šoli (Program življenja in dela osnovne šole 1984) je bil učitelj tisti, ki je najbolj vedel, kako je treba brati in razumeti besedilo, v okviru komunikacijskega modela poučevanja književnosti pa **učitelj skupaj z otroki odkriva**

zastrte pomenske odtenke besedila. Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005) meni, da komunikacijski pouk dovoljuje, da otroci izrazijo svoja literarnoestetska doživetja. Otrok lahko zgradi svoj lastni besedilni svet na podlagi predhodnih izkušenj, že prebranih ali poslušanih besedil, svojih interesov. Ob branju doživi nekaj novega, nekaj, kar lahko spremeni njegovo dožemanje sveta. V tem svetu lahko uveljavlja svoje želje in kot bralec soustvarja besedilo. Medved Udovič (2003, v: Medved Udovič, Jamnik, Zrimšek, Skubic, Gruden Ciber 2003) hkrati opozarja, da sta poslušanje in govor predpogoj za učinkovit vstop v branje in pisanje. Temeljni namen vseh sporazumevalnih dejavnosti pa je učenčevo razumevanje in tvorjenje besedila.

Kordigel (1995) in Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005) trdita, da komunikacijski model poučevanja pri pouku mladinske književnosti v nasprotju s tradicionalnim poukom poudarja predvsem **dialoškost** kot temeljno načelo srečevanja bralca in besedila. Mladi bralci se »pogovarjajo« z besedilom, z vrstniki in z odraslim. V učnem načrtu za slovenščino (1998, 2005) tako zasledimo, da je glavni cilj obravnave umetnostnih besedil ohranjanje učenčevih interesov za branje in poslušanje umetnostnih besedil ter razvijanje sposobnosti ustvarjalnega dialoga z umetnostnim besedilom.

Rosandić (1991) navaja tri **temeljne elemente literarne komunikacije**: besedilo (vir informacij), branje/poslušanje (aktivnost, s katero se informacije prenašajo) in bralca/sprejemnika informacij. Govori o posredni in neposredni komunikaciji. Neposredna komunikacija se uresničuje v interakciji dveh ali več oseb v neposrednem stiku, posredna komunikacija pa nastane, kadar druga oseba bere besedilo. To povečuje čustvene možnosti sprejemnikov pri recepciji besedila, jim nudi določen model doživljanja in verbalnega izražanja doživetja besedila. Rosandić (prav tam) pravi, da gre za posredno komunikacijo z besedilom tudi v primeru, kadar je v komunikacijo vključeno kako tehnično sredstvo, na primer, ko učenec posluša besedilo z radia, televizije. Poudarjanje pomena posredne komunikacije pri mlajših otrocih zasledimo tudi v priporočilih teoretikov. Kordigel (1995) in Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005) menita, naj sprva učenci sprejemajo književnost predvsem prek poslušanja učiteljevega interpretativnega branja, poslušanja posnetkov, poslušanja in gledanja radijskih iger, lutkovnih predstav, otroških mladinskih predstav, otroških filmov in

risank, saj se na ta način otroci postopno pripravljajo na literarnoestetsko doživetje. Učitelj naj bi učencem ob prvem stiku z besedilom prozo in dramatiko pripovedoval, pesem pa deklamiral, da bi si učenci najprej potešili svojo radovednost za zgodbo, ker je pripovedovanje sugestivnejše od branja. Nato naj bi besedilo še prebral. Učitelj je torej v komunikacijskem modelu poučevanja mladinske književnosti v fazi zaznavanja posrednik med bralcem in besedilom. Kasneje se umakne, da učenci sestavijo svojo eidetsko predstavo. Kordigel (1995, 191) pravi, da učenci vstopijo v literarno delo in za trenutek postanejo njegov del. Učitelj v fazi razumevanja zagotavlja otrokom čas in mir in se šele v fazi vrednotenja spet aktivira. Na stopnji interpretacije (vrednotenja) in poglobljanja doživetja učitelj izbere književnemu besedilu ustrezno dejavnost in otroke spodbuja, naj ubesedijo svoj pomen literarnega dela. Učenci naj bi v primeru branja otroške literature videli, da so možne različne interpretacije istega besedila in da so lahko prav vse pravilne.

V literarni komunikaciji lahko pride do **različnih motenj**, ki nastanejo zaradi neustrezne tematike sprejemnikovim doživljajskim (emocionalnim) in spoznavnim (kognitivnim) zmožnostim, kar, kot pravi Rosandić (1991), otežuje, upočasni ali zaustavi komunikacijski proces. Motnje lahko nastanejo zaradi prezahtevnega jezika, npr. če besedilo vsebuje veliko neznanih, nerazumljivih besed, veliko pojmov, podatkov. Do motenj lahko pride zaradi različnih psiholoških dejavnikov, npr. zaradi nezadostne motivacije, nezanimanja, slabe književne kulture. Motnje v literarni komunikaciji lahko nastanejo tudi zaradi neustrezne atmosfere v prostoru, utrujenosti poslušalcev, različnih predsodkov ipd.

Teoretiki, ki se ukvarjajo z mladinsko književnostjo, ugotavljajo, da je v komunikacijskem modelu poučevanja mladinske književnosti zelo pomembno, kako učitelj načrtuje **motivacijo**. Blažič (2000) ugotavlja, da le ustrezna motivacija daje učencem možnost za literarnoestetsko doživetje, ki ga poglobljamo z interpretacijo, nato pa učenca vodimo do poustvarjalnih besedil. Pri poustvarjanju je potrebno spodbujati ustvarjalnost učencev in upoštevati individualne razlike pri doživljanju, razumevanju in vrednotenju besedil.

Posebno vlogo v okviru komunikacijskega pouka ima **književno znanje** (Kordigel 1995, Saksida 2005, v: Saksida in Marinčič 2005). Opredeljeno je kot sredstvo za globlje dojetje besedila, vendar Kordigel (1995) opozarja, da pridobivanje podatkov iz teorije in zgodovine književnosti ni poglobilni cilj sodobnega pouka književnosti. Ni bistveno, koliko definicij ali avtorjev pozna mladi bralec, pač pa, kako in do katere mere je zmožen vstopati v ustvarjalni dialog z besedilom. Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005, 16) navaja **bralne strategije** – »**miselne procese, ki sooblikujejo razumevanje besedila**«. Pravi, da je bralnih strategij več, razvrščajo pa se v tri osrednje skupine: strategije pred branjem, strategije med branjem, strategije po branju.

Strategije pred branjem vzpostavljajo ustrezne miselne sheme za sprejemanje književnosti. Z njihovo pomočjo otroci priključijo predznanje in vzpostavijo določena pričakovanja, povezana z branjem.

Strategije med branjem so povezane z bralnimi sposobnostmi oz. razvijanjem zaznavanja, razumevanja in deloma že vrednotenja umetnostnega besedila. Z njimi na primer ugotavljamo, kako bralec sprejema besedilo, kako si predstavlja oz. doživlja besedilo, kako zaznava literarne osebe, kako razume in vrednoti ravnanje literarnih oseb, ali se z njimi lahko identificira, ali razume zgodbo, zaporedje dogodkov, ali razume temo, ali prepozna književne zvrsti ter njihove jezikovne in slogovne značilnosti, kako dojema zorni kot pripovedovanja (perspektivo) in opazuje dogajanje (fokalizacija). Saksida (prav tam) opozarja, da z različnimi strategijami med branjem ne kaže pretiravati. Meni, da se je med branjem določenega besedila bolje posvetiti le izbranim strategijam. Predvsem pa poudarja pomen različnih dialoških dejavnosti.

Strategije po branju so usmerjene v urejanje bralčevih vtisov in ugotavljanje, ali so se bralčeva pričakovanja uresničila, kar bralci tudi povedo in utemeljijo. Sicer pa sledijo različne poustvarjalne dejavnosti, s katerimi poglobimo doživljanje otrok.

Dodali bi še, da bralec med branjem sprejema nove, neznane besede, ki jih je potrebno razložiti že pred branjem, če je to potrebno za razumevanje besedila, sicer pa po branju.

Poudariti velja tudi, da so dejavnosti po branju enako pomembne kot dejavnosti pred branjem in med branjem.

Tako kot pri obravnavi neumetnostnih besedil so tudi pri obravnavi umetnostnih besedil **vse štiri sporazumevalne dejavnosti med seboj uravnotežene** in se med seboj prepletajo, le da se konec drugega triletja poveča delež otrokovega samostojnega tihega branja. Učiteljeva odločitev o tem, katero dejavnost bo izbral za približevanje ciljem književne vzgoje, je odvisna od umetnostnega besedila ter od njegove presoje interesov in nagnjenj njegovih učencev. (Učni načrt za slovenščino 1998, 2005)

2.2 POSLUŠANJE

2.2.1 Opredelitev poslušanja

V nadaljevanju se bomo osredotočili na poslušanje, ki je ena od najbolj razširjenih komunikacijskih dejavnosti, hkrati pa tudi ena od najmanj raziskanih. V Sloveniji sodi Leopoldina Plut-Pregelj (1990) med prve raziskovalce, ki so se s poslušanjem ukvarjali bolj poglobljeno. Plut-Pregelj (1990, 24) navaja, da so raziskovalci pogosto opredelili poslušanje kot sposobnost razumevanja govora. Ugotovili so, da je ta opredelitev preozka. Nekateri raziskovalci so poskušali definirati poslušanje z navajanjem posameznih sposobnosti, ki naj bi jih imel dober poslušalec.

V ZDA se je s preučevanjem poslušanja prvi ukvarjal Rankin (1926 v: Plut-Pregelj 1990). Po njegovem mnenju sestavljajo sposobnost poslušanja štirje sklopi človekovih sposobnosti:

- sposobnost izbirati in analizirati vsebine,
- sposobnost povezovati in organizirati vsebine,
- sposobnost ovrednotiti vsebine,
- sposobnost zapomniti si slišane vsebine in jih obnoviti.

Temu seznamu so drugi raziskovalci dodali še nekatere. Weaver (v: Plut-Pregelj 1990, 24) je npr. dodal: poslušati težavne vsebine, poslušati v težavnih razmerah, pisati zapiske ob poslušanju, vzdrževati koncentracijo, razumeti, kako posamezne besede ustvarjajo razpoloženje, analizirati svoje probleme pri poslušanju itd.

Plut-Pregelj (1990) navaja še nekatere strukturalne opredelitve, ki poslušanje prikazujejo z razčlenjevanjem na sestavne dele in prikazovanjem njihove soodvisnosti (npr. Wolvin-Coakleyev komunikacijski model poslušanja, Gossov model poslušanja).

V Sloveniji kakih poglobljenih raziskav v zvezi s poslušanjem ni bilo. Jerica Vogel (2002) je med redkimi raziskovalci, ki je v svojem doktorskem delu z naslovom *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije*, obravnavala razvijanje poslušanja. Večina slovenskih raziskovalcev, ki se ukvarjajo z razvijanjem poslušanja v šoli, izhaja iz ameriških raziskav, ki jih navaja Plut-Pregelj (1990). Vsi se strinjajo, da je prvi pogoj za poslušanje slišanje. Slišanje je fiziološki proces, poslušanje pa psihološki proces. Fiziološko dejavnost slišanja lahko razdelimo na slušno zaznavo, ločevanje in analizo, slušni spomin in slušno zaporedje. Kdor ima probleme s katerim koli delom fiziološke predelave slušne informacije, ima prizadeto sposobnost poslušanja.

Nekaj opredelitev poslušanja pomembnejših slovenskih teoretikov:

- Križaj-Ortar (2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000) opredeljuje poslušanje kot zavestno dejanje, pri katerem poslušalec sprejema govorno besedilo, si iz besednih in nebesednih znamenj interpretira govorceve misli, prepričanja, čustva, nato pa se odzove govorniku.
- Vogel (2003, v: Medved Udovič, Jamnik, Zrimšek, Skubic, Gruden Ciber 2003, 17) pravi, da je poslušanje zelo zapletena, sestavljena (pri njem sodelujejo različni miselni procesi), namenska (poslušamo z namenom), miselna (poslušalec je miselno dejaven) in ustvarjalna dejavnost (na razumevanje sporočila vplivajo poslušalčeve izkušnje, znanje, čustva...).
- »Poslušanje bi lahko opredelili kot skup povezanih fizioloških in psihičnih procesov, s katerimi človek zavestno zaznava in razlaga slušni svet, ki obsega naravne in umetne zvoke. Slednje ustvarja človek s svojim delovanjem – gibanjem in simbolnim izražanjem, tj. glasbo in govorjenjem. Zvok se razširja po zraku, človek pa ga zaznava s specializiranim organom za sluh, z ušesi, pa tudi s tipom, kožo in posebno rokami in nogami /.../ Slišimo ne samo z ušesi, temveč s celim telesom. O poslušanju govorimo takrat, ko človek zvočne signale

prepoznava, si jih skuša zapomniti in analizirati, jim dati pomen in jih na neki način vključiti v svoje znanje. Zato je vsako poslušanje miselno delo, ki je toliko bolj naporno, kolikor bolj celostno angažira poslušalca – njegovo spoznavno, čustveno in socialno plat.« (Plut-Pregelj 2003, 8, 9, v: Sivec, Šubic, Kosmač 2003)

Plut-Pregelj (1990) opozarja, da poslušalec sprejema poleg govornega besedila govorca tudi njegova nebesedna znamenja ter interpretira govorničeve misli, čustva, prepričanja ipd. Kako bo razumel govorničevo sporočilo, je lahko odvisno tudi od mnogih drugih dejavnikov, npr. čustvenega razmerja do govornika, njegovega trenutnega razpoloženja. Pogosto se zgodi, da poslušalec drugače razume sporočilo, kot si je to zamislil govorec.

Plut-Pregelj (1990, 9) meni, da poslušanje ni usmerjeno samo k zunanjemu, temveč tudi k »notranjemu« zvoku. Človek prisluhne samemu sebi: svojemu govoru, ki ga sliši v poslušalcu, svojemu notranjemu govoru, lastnim mislim in izkušnjam, utripu svojega telesa.

2.2.2 Vrste poslušanja

Plut-Pregelj (2003, 8, 9; v: Sivec, Šubic, Kosmač 2003) navaja, da tradicionalna klasifikacija razlikuje poslušanje glede na fizično prisotnost ali odsotnost govornika. Poslušanje je odvisno tudi od števila poslušalcev in možnosti povratne informacije. Kadar gre za individualni govor ali delo v majhni skupini, se vlogi govornika in poslušalca izmenjujeta. V takem odnosu lahko sproti preverjamo, ali smo sporočilo pravilno razumeli. Kadar govornika poslušamo, npr. na javnem predavanju, preko medijev (telefona, radia, televizije, računalnika), običajno možnosti povratne informacije nimamo, seveda pa se z razvojem znanosti in tehnologije tudi to spreminja. Na primer na telekonferenci prenašajo hkrati zvok in sliko, kar omogoča izmenjavo vloge govornikov in poslušalcev ter neposredne povratne informacije.

Plut-Pregelj (prav tam) klasificira poslušanje tudi **glede na namen poslušanja**. Pravi, da poslušalec začne poslušati z določenim namenom, ker le-ta določa njegovo osnovno poslušalsko obnašanje. Poznamo več vrst poslušanja (po Plut-Pregelj 1990): razločujoče

poslušanje, poslušanje z razumevanjem, priložnostno, terapevtsko, prepričevalno in doživljajsko poslušanje.

2.2.2.1 Razločujoče poslušanje

Razločujoče poslušanje je temelj za razvoj vsem drugim vrstam poslušanja. Pečjak (2000) trdi, da bi mu zato morali posvečati več pozornosti v predšolskih ustanovah in v prvem triletju. Poudarja, da sposobnosti slušnega razlikovanja odločilno vplivajo na učenje jezika, zlasti govora in branja. Znano je, da se gluhi ljudje s težavo naučijo govoriti, ker ne morejo razlikovati glasov. »Slušno razlikovanje pa ni pomembno samo za jezikovno komunikacijo, temveč za razlikovanje vseh drugih zvokov, ki jih ustvarjajo narava, živali ali človek.« (Plut-Pregelj 1990, 58)

Sposobnost slušnega razlikovanja med različnimi zvoki, šumi in njihovimi pomeni pogosto vpliva na naše ravnanje v določeni situaciji, pomaga nam pri boljšem estetskem doživljanju glasbe, poslušanju zvokov v naravi ipd. Plut-Pregelj (1990) opozarja, da ljudje ne razlikujemo zvokov v okolju, ker nanje nismo pozorni in se jih ne zavedamo. Pravi, da slušno razlikovanje lahko razvijamo z različnimi vajami za ozaveščanje učencev o zvoku, ki jih obdaja.

Vogel (2000) navaja, da učenci pri pouku slovenščine v besedah prepoznavajo in ponavljajo zloge/glasove, ugotavljajo njihovo zaporedje ter navajajo besede, ki se začnejo na isti začetni/končni zlog/glas, ob poslušanju posamezne povedi pa ugotavljajo začetek in konec povedi, vrsto končne intonacije ipd. Dodaja, da razločujoče poslušanje razvijamo tudi pri književni vzgoji, kjer učenci poslušajo učiteljevo ali sošolčevo interpretativno branje ali posnetek pesmi in zaznavajo zvočnost pesmi, njen ritem. Glede na to, da bomo v nadaljevanju predstavili nekatere specifične značilnosti poslušanja radijske igre, bi že na tem mestu poudarili, da je razločujoče poslušanje zelo pomembno tudi pri poslušanju zvočnih posnetkov radijskih iger, ko učenci poleg besedne vsebine zaznavajo različne zvočne prvine, ki spodbujajo njihovo domišljijo. Menimo, da bi učenci prav zato morali imeti čim več predhodnih izkušenj s

prepoznavanjem in razlikovanjem raznih naravnih in umetnih zvokov, šumov in glasov, ki so slišni v ozadju ali v ospredju zvočnega posnetka. Zvočno ozadje imamo v mislih, ko neko govornjo besedilo spremljajo zvoki, šumi in glasba, ki besedilo pomensko poudarjajo, npr. ko v radijski igri *A medved podira smreko*, slišimo naravni zvok, kako se smreka podira in glede na jakost zvoka takoj vemo, kdaj se je podrla velika in kdaj majhna smreka. Včasih pa imamo v radijski igri zvoke, šume ali glasbo v ospredju, kar pomeni, da besedila ni, oziroma ga je zelo malo, poslušalec pa kljub temu ve, kaj se dogaja, saj to izve zgolj iz slišanih zvočnih prvin. Pri radijski igri *A* je na primer tak zvočni prikaz sanj, ki jih sanja črka A. Takega zvočnega prikaza z branjem ne moremo prikazati oz. predstaviti poslušalcem.

2.2.2.2 Doživljajsko poslušanje

Doživljajsko poslušanje je individualen proces, saj nanj vplivajo predvsem človekova čustva. Nanaša se na doživljanje in interpretacijo govornega jezika, zlasti književnih besedil, glasbe in naravnih šumov. Namenjeno je poglobljenemu estetskemu doživljanju, manj pa razumevanju (Vogel 2000). Doživljajsko poslušanje lahko razvijamo pri pouku književnosti, saj umetnostna besedila poslušamo zato, da bi jih doživljali in ob njih estetsko uživali. Vogel (2000) pravi, da pogosto poslušanje in več zavestnih izkušenj z doživljajskim poslušanjem omogoča poslušalcu, da bolje razume lastno odzivanje na poslušana besedila in jih intenzivneje doživlja. Zato je dobro, da učenci od prvega razreda naprej čim večkrat vodeno in načrtno poslušajo umetnostna besedila, spremljajo lutkovne in gledališke predstave ter filme.

2.2.2.3 Priložnostno poslušanje

Priložnostno poslušanje je dokaj enostavna in zelo pogosta oblika govorno-poslušalske komunikacije. Poteka v družini, v šoli, na počitnicah, zabavah ipd. Pomembna je za ustvarjanje dobrih odnosov med ljudmi. Tej vrsti komunikacije bi morali v šoli nameniti več časa, saj bi se učitelj in učenci bolje spoznali, sprostili in navezali prijateljske odnose, kar bi posledično lahko omogočilo tudi boljši učni proces (Plut-Pregelj 1990).

2.2.2.4 Terapevtsko poslušanje

Plut-Pregelj (1990) pravi, da pri terapevtskem poslušanju govorca poslušamo z razumevanjem in empatijo. Poslušalec je v bistvu le sprejemnik. Tak način poslušanja zahteva veliko časa, potrpljenja, zbranosti in samodiscipline poslušalca. Poslušalec ne vrednoti in ne usmerja govora, kar je nujno za mentalno in fizično zdravje govorca. V šoli se učitelj lahko znajde v vlogi terapevtskega poslušalca v odnosu do učenca in staršev. Takrat se mora izogibati prehitrih sodb, ukazovanja, pridiganja, pretiranega strinjanja ali hvaljenja ipd.

2.2.2.5 Poslušanje z razumevanjem

Poslušanje z razumevanjem zasledimo v vseh vrstah poslušanja, razen pri doživljajskem poslušanju, saj lahko človek npr. doživlja ugodje tudi ob glasbi, ki je ne razume.

Plut-Pregelj (1990) trdi, da je poslušanje z razumevanjem najbolj pogosta in temeljna oblika poslušanja v šoli. Šele ko učenec govorno sporočilo razume, ga lahko vrednoti in kritično oceni. V šoli pogosto zahtevamo, da si učenci zapomnijo učno snov. Če učenec sporočilo razume, si ga tudi lažje zapomni, ga poveže s svojimi izkušnjami ter ga nekako vključi v svojo kognitivno strukturo.

Plut-Pregelj (1990) in Vogel (2000) navajata, da poslušanje z razumevanjem zahteva od poslušalca, da si zapomni določene podatke, razlikuje med pomembnimi in nepomembnimi podatki, ugotavlja, kaj je vodilna misel sporočila, sledi zaporedju dogajanja, sledi ustnim navodilom, si ob sporočilu postavlja smiselna vprašanja, zapisuje dele sporočila.

Vogel (2000) dodaja naštetim vrstam poslušanja še poslušanje z vrednotenjem.

Učenec, ki slišano sporočilo razume, si ga zapomni, se nanj odzove in ga vrednoti (ali je zanimivo, resnično, ali so osebe ravnale pošteno ipd.). Svoje sodbe učenec utemeljuje in se s tem navaja na presojanje besedil.

Plut-Pregelj (1990) meni, da ne glede na lastnost, ki jo uporabimo za klasificiranje, vse vrste poslušanja temeljijo na razločujočem poslušanju in poslušanju z razumevanjem, s

čimer se strinjajo tudi ostali teoretiki (Bešter in Križaj-Ortar 1995, Pečjak 2000, Vogel 2000, 2002). Vsi poudarjajo, da je za dobro, učinkovito poslušanje zelo pomembno, da govorca razumemo, sicer je težko začeti z drugimi vrstami poslušanja, npr. kritičnim, terapevtskim ali doživljajskim poslušanjem. Teoretiki opozarjajo, da je razvijanje razločujočega poslušanja zlasti pomembno v prvem triletju osnovne šole, saj brez razločevanja glasov in besed, ločil in paralingvističnih sestavin (višine in barve glasu, premorov itd.) ne moremo razumeti govornega sporočila.

V šoli se srečujemo z vsemi vrstami poslušanja. Poslušamo z različnimi nameni, prav gotovo pa je glavni namen pridobivanje znanja.

2.2.3 Dejavniki, ki vplivajo na poslušanje

Omenili smo že, da je poslušanje tesno povezano z govorjenjem. Plut-Pregelj (1990, 36) pravi, da je komunikacija v govorno-poslušalskem odnosu uspešna, ko je informacija, ki jo sprejme poslušalec, čim bolj podobna informaciji, ki jo posreduje govorec. Kunst Gnamuš (1992) opozarja na težave, ki lahko nastanejo v komunikaciji med dvema govorcema. Pravi, da si lahko iste pomene dva govorca v različnih okoliščinah različno razlagata. »Mišljeno ni istovetno z izrečenim, izrečeno ne s slišanim ter slišano z razumljenim.« (Kunst Gnamuš 1992, 8). Sodelujoča v dialogu imata za sabo različne izkušnje in različno mišljenje. Učitelj se mora zavedati in upoštevati, da se učenci med seboj razlikujejo po družbenem položaju, željah, hotenjih, izkušnjah. Različne motnje pri oddajanju in sprejemanju sporočila pa preprečujejo uspešnost komunikacije. Brajša (1990) opozarja učitelje, da je odvisno od njihovega sporočila učencem, ali ga bodo radi poslušali ali ne. Pravi, da nekatera sporočila olajšajo poslušanje, ker upoštevajo sogovornika, so odprta za drugačno mišljenje, nekatera sporočila pa otežujejo poslušanje, ker sogovornika postavljajo v podrejen položaj in so zaprta za drugačno mišljenje.

Dejavniki, ki vplivajo na kvaliteto poslušanja, izvirajo iz značilnosti poslušalca, iz govorca, iz slišane sporočila in iz okolja (Plut-Pregelj 1990). Nekateri dejavniki poslušanje ovirajo, ga prekinjajo, nekateri pa ga spodbujajo. Dober poslušalec in dober govorec bi se morala zavedati vseh vplivov, ki zaviralno vplivajo na poslušalski proces.

2.2.3.1 Značilnosti poslušalca

Osnovni pogoj, da poslušalec posluša, je, kot že rečeno, njegova **razvitost sluha** in da ima zdrave slušne organe. Oseba ne more razumeti govornega sporočila, če ne sliši, vendar slišanja ne smemo enačiti s poslušanjem. Če slišimo, še ne pomeni, da poslušamo.

Pomemben pogoj, da poslušalec posluša, je **pripravljenost, voljnost** za poslušanje. Poslušalca je potrebno ustrezno motivirati, saj brez njegove volje proces poslušanja ne more potekati. Nekateri ljudje na splošno niso pripravljeni poslušati, sami pa običajno radi veliko govorijo in se ne ozirajo na druge. Tako so na primer mlajši otroci zelo egocentrično usmerjeni. Ker težko prisluhnejo drugim, jih moramo v procesu vzgoje socializirati. Splošna pripravljenost za poslušanje je pridobljena lastnost, ki naj bi bila sestavni del socialno zrele in razvite osebnosti. Otroci jo nezavedno pridobijo s posnemanjem, zato bi se morali, tako starši kot učitelji, truditi biti dobri poslušalci.

Med poslušanjem poslušalec sočasno zaznava mnogo zvočnih dražljajev iz okolja, zato na vse hkrati ne more biti pozoren. Med poslušanjem v poslušalčevem osrednjem živčnem sistemu nenehno poteka izbiranje in mu omogoča, da miselno predeluje in je pozoren le na dražljaje, ki so zanj pomembni in jih želi sprejeti (Vogel 2002). Po mnenju Plut-Pregelj (1990) sta **pozornost in koncentracija** sestavini poslušalskega procesa, ki ju pogosto zamenjujemo s poslušanjem, saj brez pozornosti in koncentracije ni mogoče učinkovito poslušati. Psihologi ugotavljajo, da lahko pri poslušanju daljših besedil poslušalčeva pozornost zelo niha, kar je odvisno tudi od motivacije in energije, ki jo poslušalec vlaga v poslušanje. Slaba koncentracija in pozornost sta pogosto vzrok večini nesporazumov pri poslušanju.

Plut-Pregelj (1990) in Vogel (2002) opozarjata, da na proces poslušanja vpliva tudi **spomin**, ki je pomemben zlasti, kadar poslušanje traja dlje časa. Ločimo kratkoročni ali delovni spomin, ki je pomemben za razumevanje dobesednega pomena besedila in dolgoročni spomin, ki pomembno usmerja našo interpretacijo. Delovni spomin poveže nove besedilne informacije s tem, kar poslušalec že ve. Kadar je novih informacij preveč, mora poslušalec izbrati tiste, na katere bo usmeril pozornost. Poskušal bo izbrati

najrelevantnejše ali tiste, ki se mu zdijo trenutno najpomembnejše, druge informacije, npr. podrobnosti pri opisih, pa bo moral izključiti iz delovnega spomina. Tako si zapomni le bistvene lastnosti sporočila. Poslušanje daljših govornih nastopov poteka povsem drugače kot sodelovanje v pogovorih s kratkimi izmenjavami. Pri poslušanju ima posebno vlogo priklic, ko povzamemo oz. obnovimo slišano besedilo. Pogosto besedilo, ki smo ga slišali, pa ga ne ponovimo ali uporabimo v določeni situaciji, pozabimo. Opozoriti velja tudi, da si najpogosteje zapomnimo tisto, kar je za nas osebno zanimivo.

Poslušalec, ki sliši in je za poslušanje motiviran, slišane sporočila ne more razumeti, če nima ustreznega **jezikovnega znanja**. Kakšno jezikovno in snovno predznanje imajo otroci pri različni starosti, bi se morali zavedati zlasti učitelji, ko izbirajo določena besedila, ki jih bodo poslušali, obravnavali.

2.2.3.2 Značilnosti govorca

Učinkovitost poslušanja ni odvisna le od poslušalca, pač pa v veliki meri tudi od govorca, oziroma od izvora sporočila. »Vsako izgovorjeno besedo spremljamo z množico neverbalnih znakov, ki dajo besedi smisel in moč vplivanja.« (Brajša 1993, 27) Plut Pregelj (1990) navaja, da pri osebni govorno-poslušalski komunikaciji ne oblikuje sporočila samo jezik. Strokovnjaki so ugotovili, da dobijo poslušalci le okrog dobre četrtine sporočila slušno, vse drugo pa prek govornice telesa. Na poslušalca naredi velik vtis že tisto, kar vidi pri govorniku, še preden le ta začne govoriti (npr. govornikova obleka, kako se drži, kakšne so njegove kretnje, mimika obraza). Na poslušalca vplivajo tudi nekatere govornikove zvočne nebesedne prvine, kot so npr. glasnost, hitrost, barva glasu, premori, vrste intonacij. Poslušalčevo pozornost lahko pritegne ali odbije govornikova strokovna usposobljenost, njegov odnos do vsebine sporočila. Slišnemu sporočilu lahko da dodatno vsebino tudi odnos med govornikom in poslušalcem: ali sta npr. v podrejenem ali nadrejenem položaju, odzivanje poslušalca s kimanjem ipd. (Plut-Pregelj 1990).

2.2.3.3 Značilnosti slišane sporočila

Razumevanje govornega sporočila besedila ni odvisno le od slišane vsebine, pač pa tudi od nebesednih slušnih in vidnih sporočil (Vogel 2000). Bralec se lahko ob delih besedila ustavi, prilagodi hitrost branja, medtem ko se mora poslušalec prilagajati govorniku.

Poslušamo raznovrstna besedila. Vseh ne poslušamo na enak način. Sporočila se lahko razlikujejo glede na naravo sporočila, glede na količino podatkov in glede na hitrost govora. **Glede na naravo sporočila** imamo informativna sporočila, ki so zahtevnejša za poslušanje, saj vsebujejo več podatkov, in čustvena sporočila, ki poslušalcu omogočajo doživljanje. **Glede na količino podatkov** vsebujejo nekatera sporočila veliko, včasih tudi odvečnih podatkov, ki si jih poslušalec težko zapomni. Problematično je, da nekateri govorniki radi ponavljajo določene informacije, ali jih izražajo na različne načine. Kako poslušalec razume slišano sporočilo, je odvisno tudi od **hitrosti in razumljivosti govora**. Zavedati se moramo, da v učnem procesu ni bistvena količina sprejetih informacij, pač pa kakovost razumevanja sprejetih informacij.

Križaj-Ortar (2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000) pojasnjuje razliko v poslušanju **enogovornih in dvogovornih besedil**. Pri dvosmernem sporazumevanju je poslušalec v vlogi naslovnika, prejemnika in sporočevalca, tvorca, pri enosmernem sporazumevanju pa je nekdo samo v vlogi sporočevalca, drugi pa je samo naslovnik (npr. predavanje, govorni nastop, gledanje TV). Na poslušanje enogovornih besedil se moramo dobro pripraviti, pozorno moramo slediti besedilu in si zapomniti čim več podatkov, saj se med poslušanjem ne moremo vračati nazaj k besedilu. Pri dvogovornem besedilu se moramo držati določenih pravil, npr. sogovorniku ne skačemo v besedo, ga ne prekinjamo, pozorno ga poslušamo in se smiselno odzovemo na njegovo sporočilo ipd., skratka upoštevati moramo načela dvogovornega sporazumevanja, na kar navajamo učence že od 1. razreda naprej.

Plut-Pregelj (1990) omenja tudi **poslušanje ob uporabi tehničnih pripomočkov**. Pravi, da tehnični mediji, npr. radio, kasete in zgoščenke izkoriščajo le jezikovni in parajezikovni medij, film, televizija in videoposnetki pa lahko hkrati izkoriščajo še

vidni, delno pa tudi kinetični in proksemični medij. Zato bi morali biti bolj pozorni, ko npr. izbiramo zvočne posnetke. Poslušalci iz zvočnih informacij (brez prisotnosti »vidne slike« sporočevalca) težko dojamajo bistvo sporočila, kadar so informacije dvoumne. Ne gre prezreti dejstva, da lahko poslušalčeva voljnost za poslušanje preneha, če poslušalca slab zvočni posnetek, ki je poln šumov, nerazločnih glasov ali pa se tehnična naprava, ki prenaša zvočno sporočilo, nenadoma ustavi, se začne ponavljati ipd.

2.2.3.4 Značilnosti okolja govorno-poslušalske komunikacije

Okolje, kjer poteka proces poslušanja, mora biti tako, da ne otežuje, pač pa spodbuja poslušanje. Lažje je vzdrževati pozornost in koncentracijo za poslušanje v mirnem, poznanem, dovolj svetlem, primerno toplem in zračnem okolju. Zagotovo tudi prisotnost oziroma odsotnost govorca ali slike vpliva na poslušanje.

Učitelj, ki se odloči, da bo med poukom izvajal oz. razvijal dejavnost poslušanja, mora torej poskrbeti za spodbudno okolje, v katerem bodo učenci poslušali brez motenj. Poskrbeti mora za dobro slišnost govorca oziroma za ustrezno kvaliteto predvajanega posnetka, da se poslušalčeva pozornost in koncentracija ne prekineta. Poskrbeti mora, da ima na razpolago vse potrebne tehnične pripomočke (radio, televizijo, računalnik, kamero, diktafon), ki jih potrebuje glede na način posrednega poslušanja, in da bodo ti pripomočki normalno delovali – seveda jih mora znati uporabljati. Nenazadnje mora učitelj poskrbeti, da bodo imeli učenci v določenem okolju možnost odzvati se na slišana besedila, jih vrednotiti in izraziti svoja stališča do slišanih besedil (npr. v matični učilnici, računalniški učilnici ali v multimedijem prostoru so različni pogoji dela).

2.2.4 Poslušanje v šoli

Z vidika razvoja vsakega posameznika je poslušanje primarna komunikacijska zmožnost, saj otrok posluša, še preden se rodi in še preden govori, razen če nima okvare slušnih ali govornih organov. Pisati in brati se praviloma nauči šele v zgodnjem šolskem obdobju. Plut-Pregelj (1990) poudarja, da je poslušanje temeljna jezikovna zmožnost, od katere je odvisen razvoj drugih. Otroci se naučijo jezika s poslušanjem ljudi okoli sebe in z odzivanjem na njihov govor. Poslušanje je pomemben del vzgoje otrok, učenja, sodelovanja in medsebojnega razumevanja in je tesno povezano z govorjenjem.

Običajno posvečamo več pozornosti govorjenju. Premalo se zavedamo, da se s poslušanjem učimo govoriti. Kako se ju »naučimo uporabljati« in kakšni govorniki oziroma poslušalci bomo postali, je pravzaprav zelo odvisno že od staršev, ki spodbujajo ali pa zavirajo otrokovo govorjenje in poslušanje. Razvijanje govorjenja in poslušanja pri otrocih je dolgotrajen proces. V šoli se ga da razvijati z zgledom, z nenehnim spodbujanjem, ozaveščanjem in pogostimi analitičnimi razgovori. Osnovni inštrument vzgoje in izobraževanja je pogovor. Udeleženci pogovora morajo biti pripravljene zbrano poslušati. Zbrano pa lahko poslušamo le eno osebo naenkrat.

Brajša (1993) pravi, da mora imeti pogovor v šoli ustrezno sintakso, semantiko in pragmatiko, če hočemo, da učenci slišijo, razumejo in uresničujejo učiteljevo sporočilo. Ugotavlja, da učenci učitelja pogosto sploh ne slišijo, ne razumejo in zato tudi ne sprejemajo in udejanjajo njegovih sporočil. Brajša (prav tam) slikovito poudarja pomen učenčevega poslušanja s tem, ko pravi, da učenci poslušajo učitelja s »četverimi ušesi«. Z enim ušesom poslušajo vsebino (radi bi slišali in razumeli, o čem govori) in z drugim poslušajo osebo, ki govori (kdo pošilja sporočilo). S tretjim prisluhnejo vibraciji, ki gre od učitelja k njim, in tudi izgovorjeni vsebini (»uho za odnos«). Pravi, da je najpomembnejše učenčevo »uho« tisto, ki je občutljivo za vpliv sporočila (kako se po sprejemu sporočila vesti). Brez delovanja tega učenčevega »ušesa« ni vzgojnega in izobraževalnega vpliva.

Kunst Gnamuš (1992) meni, da je vsak pogovor pri pouku tudi vaja v govornem sporazumevanju. Teoretiki, ki se ukvarjajo z govorno-poslušalsko komunikacijo (Plut-Pregelj 1990, Kunst Gnamuš 1992, Bešter in Križaj-Ortar 1995, Pečjak 2000) menijo, da učitelj govori veliko več kot učenci in da nekateri učenci redkokdaj spregovorijo. Vsi poudarjajo, da moramo učencem dati možnost, da povedo svoje mnenje in ga skušajo utemeljiti. Tudi učitelj pove svoje mnenje, nato pa skupaj naredijo zaključek ali poiščejo najboljšo rešitev. Učenci se na ta način navadijo izražati prepričanja, utemeljevati svoje mnenje, prisluhniti drugim in upoštevati drugačna mišljenja. Preko pogovora pa se oblikujejo tudi medsebojni odnosi.

Kunst Gnamuš (1992) opozarja učitelje naj tudi oni pozorno poslušajo učence, njihove misli, želje, pričakovanja in naj jih ne obsojajo prehitro. Če npr. učenec ne zna rešiti

nalog, še ni rečeno, da je len. Učenec se ob kritiki zapre. Ker je prizadet, ne komunicira, saj se boji ponovne kritike. Plut-Pregelj (1990) pa med drugim dodaja, naj bi znal učitelj prisluhniti tudi samemu sebi in naj si vzame čas za pogovor s samim seboj.

Otroci imajo veliko možnosti za poslušanje in malo za govorjenje. Razvoj poslušanja in govorjenja sta vzajemna jezikovna procesa; ni enega brez drugega. Otroci, ki nimajo možnosti govoriti, se ne naučijo poslušati, kajti za razvoj poslušalskega obnašanja morajo videti in slišati, kako na njihov govor reagirajo odrasli in sovrstniki.

2.2.4.1 Poslušanje in učni načrt

Učni načrt za slovenščino (1998, 2005, 5) poudarja, da je pouk slovenščine (maternega jezika) temeljnega pomena, saj se v jeziku ustvarjajo in prenašajo pomeni in sporočila, z njegovo pomočjo razumemo sami sebe in svet, z njim se med seboj sporazumevamo in sodelujemo. Slovenščina ni pomembna samo kot učni predmet, pač pa tudi kot učni jezik, zato je še toliko bolj pomembno, da jo obvladamo in dobro uporabljamo. Utrjevati je treba tudi zavest, da je slovenščina državni jezik.

Primerjava učnega načrta za osemletno in devetletno osnovno šolo

Ob primerjanju starega učnega načrta za slovenski jezik za osemletno osnovno šolo (Program življenja in dela osnovne šole 1984) in novega (učni načrt za slovenščino 1998, 2005) za devetletno osnovno šolo je opaziti precejšnje razlike (tabela 1, str. 24). Razlikujeta se že po imenu predmeta in številu ur po posameznih razredih. Z devetletno osnovno šolo se je povečal obseg števila ur namenjenih slovenščini, predvsem v prvem triletju. Stari učni načrt je načrtovan tematsko, v novem pa je poudarek na učnih ciljih, na podlagi katerih učitelj sam izbira primerne vsebine. Povečala se je učiteljeva avtonomija.

V osemletni osnovni šoli (Program življenja in dela osnovne šole 1984) je bil v okviru pouka slovenskega jezika večji poudarek na govorjenju, pisanju in branju, medtem ko poslušanju niso namenjali velike pozornosti, njegovo prisotnost zaznamo le posredno. Z učnim načrtom za devetletno osnovno šolo poudarjajo, da se vse štiri komunikacijske

dejavnosti prepletajo, razen v 1. triletju, ko je sprva nekoliko več poslušanja in govorjenja, kasneje pa branja in pisanja. Poudarjajo komunikacijski model pouka.

V učnem načrtu za osemletno osnovno šolo je opaziti, da se začetno opismenjevanje skoraj že zaključi v 1. razredu, v učnem načrtu za devetletno osnovno šolo pa je začetno opismenjevanje namenjeno celotnemu prvemu triletju.

Tabela 1: Primerjava učnega načrta za osemletno in devetletno osnovno šolo

	UČNI NAČRT ZA OSEMLETNO OSNOVNO ŠOLO	UČNI NAČRT ZA DEVETLETNO OSNOVNO ŠOLO
Ime predmeta	slovenski jezik	slovenščina
Število ur na teden	1. r. – 5 ur 2. r. – 5 ur 3. r. – 5 ur 4. r. – 5 ur	1. r. – 6 ur 2. r. – 7 ur 3. r. – 7 ur 4. r. – 5 ur 5. r. – 5 ur
Oblika	tematsko naravnani (vsebinsko)	ciljno naravnani
Področja predmeta	več področij: - jezikovna vzgoja - sporočanje - književna vzgoja - filmska in TV vzgoja * branje in pisanje (v 1., 2., 3. r.)	- jezikovni pouk (60% ur) in - književni pouk (40 % ur) *izjema v razmerju ur je le v 1. r., kjer je zaradi razvojnih značilnosti otrok razmerje med jezikovnim in književnim poukom 50% : 50%
	Opismenjevanje je skoraj zaključeno že v 1.r.	Začetnemu opismenjevanju je namenjeno prvo triletje.

V devetletni osnovni šoli je slovenščina razdeljena le na dve področji - na obravnavo neumetnostnih besedil oz. jezikovni pouk in na obravnavo umetnostnih besedil oz. književni pouk. Jezikovnemu pouku je namenjenih 60% ur in književnemu pouku 40% ur. Izjema v razmerju ur je le v 1. razredu, kjer je zaradi razvojnih značilnosti otrok razmerje med jezikovnim in književnim poukom 50% : 50%. Jezikovna in književna vzgoja temeljita na komunikacijskem pouku. Učenci spoznajo umetnostna besedila v 1.

triletju predvsem prek poslušanja, se ob njih pogovarjajo, jih razčlenjujejo, vrednotijo ipd.

V osemletni osnovni šoli se slovenski jezik deli na več področij: jezikovno vzgojo, sporočanje, književno vzgojo, filmsko in TV vzgojo ter branje in pisanje (od 1. do 3. razreda). V tabeli 2 je prikazano število ur namenjenih posameznim področjem po razredih. Opazno je povečevanje števila ur, namenjenih jezikovni in književni vzgoji.

Sporočanju je bilo v osemletni šoli do 4. r. namenjeno vedno manj ur kot književni vzgoji, razen v 1. r., kjer je bila večina ur namenjenih začetnemu branju in pisanju. Pri književni vzgoji je bila v ospredju vzgoja dobrega bralca. Poudarek je bil na sprejemanju besedil preko branja in ne preko poslušanja. Le pri začetnem branju in pisanju je pozornost namenjena vajam v poslušanju.

Tabela 2: Število ur slovenskega jezika namenjenih posameznim področjem v osemletni OŠ

	1. razred	2. razred	3. razred	4. razred
Branje in pisanje	85 ur	50 ur	43 ur	/
Jezikovna vzgoja	15 ur	32 ur	48 ur	58 ur
Sporočanje	35 ur	35 ur	33 ur	43 ur
Književna vzgoja	30 ur	48 ur	41 ur	64 ur
Filmska in TV vzgoja	6 ur	6 ur	6 ur	6 ur

Načrtovalci učnega načrta za devetletno osnovno šolo so pri načrtovanju sodobnega jezikovnega pouka upoštevali, da mora imeti učenec osrednjo vlogo, saj bo le tako motiviran in uspešen. Pri načrtovanju ciljev, vsebin, metod in oblik jezikovnega pouka so zato upoštevali učenčeve potrebe, želje, interese, čustva, izkušnje, spoznavno in sporazumevalno zmožnost itd. Upoštevali so tri temeljne potrebe učenca, tj. potrebo po znanju, po pripadnosti skupnosti in po dejavnosti in sodelovanju. Temeljni cilj pouka slovenskega jezika je razvijanje učenčeve sporazumevalne zmožnosti, ki jo razvijajo ob besedilih, zato je temeljna značilnost osredinjenost na besedilo (Bešter in Križaj-Ortar 1995).

Učni načrti nekaterih tujih držav

Pregledali smo učne načrte nekaterih tujih držav (Madžarska, Nizozemska, Anglija, Avstrija, Hrvaška). Ugotovili smo, da se omenjeni učni načrti med seboj precej razlikujejo po natančnosti in vsebini ter da ima slovenski učni načrt najbolj natančno opredeljene vsebine in cilje. Poleg tega imamo edini navedena didaktična priporočila. Predmetniki posameznih učnih načrtov tujih držav se razlikujejo. V vseh državah pa se pojavijo naslednji predmeti: materni jezik, matematika, tuji jezik, naravoslovni predmet, družboslovni predmet, likovna vzgoja.

Zanimalo nas je, katere komunikacijske dejavnosti razvijajo posamezne tuje države, predvsem pa, kakšen poudarek namenjajo razvijanju poslušanja in kako ga razvijajo v okviru maternega jezika z učenci nižjih razredov (nekako od 1. do 4. razreda).

Madžarski učni načrt (A Guide to the Hungarian National Core Curriculum 1996)

V madžarskem učnem načrtu ne zasledimo nobenih poudarkov na razvijanju poslušanja kot ene od komunikacijskih dejavnosti. V okviru kulture komuniciranja navajajo ustvarjanje učencev, zaznavanje, razumevanje, selekcijo vsebin, analizo in preoblikovanje informacij, učenje, pridobivanje znanj, razvijanje medsebojnih odnosov, in sodelovanje. Poudarjajo razvijanje komunikacijskih veščin v različnih dejavnostih, situacijah in medsebojnih odnosih (pomen razumevanja, sprejemanja in spoštovanja drug drugega), česar pa seveda ne moremo razvijati zgolj z govorjenjem, pač pa v tesni povezavi s poslušanjem, čeprav učni načrt tega posebej ne izpostavlja.

V okviru učenja maternega jezika in literature so **glavni cilji izobraževanja**: razvijanje občutkov, zaznav, govorjenja, branja in pisanja. Skrbijo za ohranjanje jezikovne dediščine, pripravljajo učence na aktivno sodelovanje v različnih komunikacijskih situacijah in na samostojno izobraževanje.

Poslušanje posredno zaznamo v okviru komunikacije pri razvijanju standardne/zgledne izgovorjave (obvladali naj bi dihanje med govorom, artikulacijo, primerno dolžino in kvaliteto izgovorjave skupine zvokov, upoštevali naj bi intonacijo, pavze ipd.) in pri govorjenju (razvijanje besedišča, interpretacija besed v kontekstu, tekoče govorjenje, komuniciranje v parih, skupinah, pogovor o slišnem in vaje v vsakdanjih komunikacijskih situacijah).

Zanimivo je, da pa pri obravnavi **tujega jezika** govorijo o vseh štirih komunikacijskih dejavnostih: poslušanju, govorjenju, branju in pisanju. Učenci naj bi v okviru poslušanja prepoznali in razumeli besede in izraze v preprostih stavkih. Sposobni naj bi bili slediti preprostim navodilom, odgovoriti na vprašanja v nekaj stavkih, prosto povedati par stavkov, se preprosto izraziti, ali se strinjajo s trditvami glede slišane besedila.

Nizozemski učni načrt (Boland, Letschert, Dijk 1999)

Na Nizozemskem je cilj poučevanja maternega jezika razvijati veščine, ki učencem omogočajo učinkovito uporabljati jezik v vsakdanjih življenjskih situacijah, za pridobivanje znanja in razumevanje pomena, rabe in oblike jezika. Komunikacijske dejavnosti, ki jih razvijajo, so razdelili po področjih: spretnosti govorjenja/poslušanja, spretnosti branja, spretnosti pisanja in zavedanje jezika.

Govorjenje in poslušanje obravnavajo v medsebojni povezavi. Učenci vedo, da lahko govorijo in poslušajo govorna sporočila z različnimi nameni. Poslušajo z razumevanjem, pridobivajo informacije s spraševanjem, poročajo o dani temi, razlagajo, izražajo izkušnje, mnenja, jih vrednotijo, povedo ali slišano odobravajo, sodelujejo v formalnih pogovorih. Vse to naj bi pripomoglo k njihovi sposobnosti komuniciranja v različnih situacijah.

Cilj maternega jezika za učence od 12. do 15. leta (Basic education in the Netherlands. The attainment targets 1994) je socializacija in osebni razvoj učencev ter priprava za njihov nadaljnji študij in poklic. Namen je učence naučiti aktivno uporabljati jezik v ustni in pisni obliki. Razvijajo jezik pri govorjenju, poslušanju, branju in pisanju. Jezik uporabljajo v pravilni obliki, pri komunikaciji v različnih situacijah. Učenci naj bi znali izraziti svoje znanje, občutja in misli.

V okviru področja komuniciranja razvijajo: govorjenje v kombinaciji s poslušanjem, govorjenje, poslušanje (z opazovanjem), spretnosti pisanja in spretnosti branja. Poslušanje tudi tu zaznamo v povezavi z govorjenjem. Učenci se učijo sodelovati v dialogih, pogovorih v parih ali skupinah, v vsakdanjih ali razrednih situacijah. Učijo se, kako dobiti določene informacije, izražati lastno mnenje, prepričati druge k nekemu

dejanju, skušajo doseči sprejemljiv dogovor. Kar se tiče poslušanja (z opazovanjem), pa govorijo o pozornem poslušanju govorcev, o delu po ustnih navodilih in o podrobnejšem povzemanju slišanih vsebin.

Angleški učni načrt (The National Curriculum England 1995)

Angleški učni načrt navaja splošne zahteve za materni jezik. Razvijali naj bi učenčevo zmožnost učinkovite komunikacije pri govorjenju, pisanju, poslušanju z razumevanjem in branju. Poslušanje navajajo v povezavi z govorjenjem, pri čemer naj bi učenci uporabljali pravilno angleščino, oblikovali in izražali lastne ideje, prilagodili govor glede na okoliščine in zahteve ter poslušali, razumeli in se primerno odzivali.

Učenci razvijajo vse komunikacijske dejavnosti, vendar učni načrt navaja govorjenje in poslušanje v medsebojni povezavi. Vsako od teh dejavnosti lahko razvijajo glede na vrsto, ključne spretnosti ter pravilno angleščino in učenje jezika.

Glede na **vrsto** govorjenja in poslušanja daje učni načrt učencem možnost govoriti z različnimi nameni, npr. z namenom pripovedovanja, glasnega branja, poslušanja otroške poezije, uprizarjanja zgodbe, z namenom raziskovanja, razlaganja misli, opisovanja dogodkov ipd. Učenci naj bi imeli možnost preučevati, kako govor vpliva na predvidene poslušalce, kar lahko delajo v skupinah - govorijo in se predstavljajo različnim poslušalcem (sošolcem, učiteljem in drugim odraslim na šoli).

Učenci se učijo pozorno poslušati in pokazati razumevanje do tega, kar vidijo in slišijo s primernim komentiranjem. Spodbuja se jih, da sodelujejo v dramskih aktivnostih, improvizacijah in drugih situacijah, v katerih uporabljajo primeren jezik.

V okviru **ključnih spretnosti** govorjenja in poslušanja morajo učenci spoznati pomembnost jezika, ki naj bi bil jasan, tekoč, zanimiv. Učenci gradijo na prejšnjih izkušnjah; pridobiti morajo samozavest, da lažje govorijo; vedo, kaj govorijo; izbirajo ustrezne besede. Navajajo se vključiti ustrezne podrobnosti v razlagah, opisih in pripovedih, razlikujejo bistvo od nepomembnega, upoštevajo potrebe njihovih poslušalcev. Učijo se, kako oblikovati jezik, da bo povezan in razumljiv.

Učence je potrebno spodbujati, da pozorno poslušajo in vzdržujejo koncentracijo, da lahko kasneje odgovarjajo na vprašanja o tem, kar so slišali – gre za preverjanje razumevanja in kritično razmišljanje.

V okviru **pravilne angleščine in učenja jezika** naj bi imeli učenci možnost preučiti svoj lastni govor in kako komunicirajo z drugimi, zlasti v formalnih situacijah ali z neznanimi odraslimi. Spodbujati jih je potrebno, da razvijajo zaupanje v lastne sposobnosti, da se znajo prilagoditi poslušalcem v različnih situacijah in da spoznajo razliko med besediščem pravilne angleščine in dialektom. Govorili naj bi pravilno in s primerno intonacijo. Učenci širijo besedišče z aktivnostmi, ki spodbujajo njihov interes za besede, npr. pogovor o pomenu besed, njihova interpretacija v različnih kontekstih, besede s podobnim in nasprotnim pomenom, besedne igre, besedne asociacije, pripovedovanje zgodb.

Avstrijski učni načrt (Lehrplan der Volksschule 2003)

Po pregledu avstrijskega učnega načrta za materni jezik smo ugotovili, da v Avstriji poslušanja ne razvijajo ločeno od drugih komunikacijskih dejavnosti. Večinoma obravnavajo **poslušanje v tesni povezavi z govorjenjem**. V prvih dveh razredih učenci večinoma pozorno prisluhnejo pripovedovanju učiteljev in sošolcev in tudi sami govorno nastopajo. Učitelj naj bi ustvarjal različne govorne situacije, da bi lahko učenci razvijali govorno izražanje. V prvih dveh razredih učenci ponovijo, kar so slišali, sprva brez težnje po natančnosti, sami tudi postavljajo vprašanja k temu, kar so slišali.

V 3. razredu dajejo nekoliko večji poudarek na zanimivem in doživetem pripovedovanju, pripovedovanju v pravilnem časovnem zaporedju in na informiranju poslušalcev. Opazen je večji poudarek na pozornem poslušanju govorcev, saj se v 3. in 4. razredu do slišane tudi opredelijo. Zasedimo lahko, da se v 3. in 4. razredu učenci navajajo na medsebojno poslušanje in razumevanje slišane sporočila. Po poslušanju skušajo ločevati, kaj je bistveno in kaj nepomembno, naredijo analizo slišane besedila. V 4. r. poslušajo različne vrste besedil, ki so daljša in zahtevnejša. Učenci povzemajo bistveno in obnovijo vsebino. Izrazijo svoje stališče do slišane besedila in ga utemeljijo. Ugotavljajo, zakaj je neka predstavitev zanimiva, zakaj pripoved deluje zabavno, žalostno, napeto.

S predstavljanjem različnih situacij z igro vlog se učijo medsebojne komunikacije. Zaigrajo npr, kako vzpostaviti kontakt z nekom, kako se pritožiti ali izraziti strinjanje z nekom, kako utemeljiti in zagovarjati lastno mnenje. V 4. razredu je tudi večji poudarek na obvladovanju različnih pogovornih oblik (dialogi, skupinski pogovori) in na vrednotenju govornih prispevkov.

Hrvaški učni načrt (Nastavni plan i program za osnovnu školu 2006).

Med hrvaškim in slovenskim učnim načrtom najdemo kar nekaj podobnosti. Temeljni cilj hrvaščine je tako kot pri slovenščini usposobiti učence za jezikovno komunikacijo, ne le v okviru maternega jezika, pač pa tudi pri vseh ostalih učnih predmetih, in jih vključevati v vseživljenjsko učenje. Tudi Hrvati poudarjajo, da je potrebno komunikacijo razvijati s sprejemanjem in oddajanjem (tvorjenjem) besedil. Sprejemanje predpostavlja razumevanje sporočila in vključuje poslušanje in branje. Oddajanje pomeni oblikovanje jezikovnega sporočila ali zvočnega in pisnega sporočila. Oddajanje sporočila se ustvarja z govorjenjem ali pisanjem. Poudarjajo tudi, da je (od 1. do 4. r.) bolj pomembno učence usposabljanje za praktično rabo hrvaškega jezika, kot pa ga učiti o jezikoslovnih pojmi in teoretičnih pravilih. Hrvaški jezik vključuje štiri področja: jezik, književnost, govorjenje in medijsko kulturo.

Po natančnejšem primerjanju, kako na Hrvaškem razvijajo komunikacijske dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), pa opazimo, da učni načrt glede tega ni tako natančno razdelan kot učni načrt za slovenščino. O načrtnem razvijanju poslušanja izvemo bolj malo, največ pravzaprav v okviru začetnega opismenjevanja, ko učenci poslušajo učitelja, sogovornika, zaznavajo in razčlenjujejo besede na glasove, črke. Posredno povezavo lahko najdemo med učenjem poslušanja in učenjem govorjenja. Tako se npr. v 1. razredu (in naprej) učijo osnovnih pravil komunikacije in upoštevanja vljudnosti. V 2. razredu se učijo poslušanja ob telefonskih pogovorih, v 3. razredu ob poslušanju govornih nastopov, pogovorov, ob dialogih ipd., v 4. razredu pa še ob besednem in nebesednem sporazumevanju, poslušanju izraznega branja (intonacija, naglas), sodelovanju v razpravah in izražanju občutij, razpoloženj.

Hrvaški učni načrt nekoliko bolj izpostavlja medijsko kulturo kot slovenski učni načrt. Gre za sprejemanje besedil, zlasti poslušanje in gledanje. Tako se v 1. razredu bolj posvečajo sprejemanju in doživljanju animiranega filma, lutkovnih predstav, obiska knjižnice. V 2. razredu imajo v okviru medijske vzgoje ogled otroškega filma, gledališča, televizijskih oddaj, otroških časopisov, v 3. razredu pa ogled otroškega filma in poslušanje radijske igre (sprejemanje, razpravljanje o njej, zaznavanje zvočnih izraznih sredstev).

2.2.5 Razvijanje poslušanja v devetletni osnovni šoli

Cilj devetletne osnovne šole je, da postanejo učenci večji v obvladovanju vseh štirih komunikacijskih dejavnosti. Če želimo to doseči, se moramo razvijanja vseh za to potrebnih spretnosti in sposobnosti lotiti načrtno in premišljeno, v okviru vseh učnih predmetov.

Glede na našo raziskavo v empiričnem delu, se bomo v nadaljevanju bolj posvetili temu, kako načrtno razvijamo poslušanje v okviru pouka slovenščine. Učenci se naučijo veččin poslušanja posredno, neposredno in s posnemanjem odraslih. Učitelji bi morali biti pozorni na to, kakšno je njihovo poslušalsko obnašanje, saj jih učenci opazujejo in posnemajo. Ni dovolj, da so dobri govorci, biti morajo tudi dobri poslušalci. Tako na primer naj bi učitelj učenca pozorno poslušal, ga gledal v oči, ne bi ga smel prekinjati, med poslušanjem naj ne bi počel česa drugega ipd. Poslušalske sposobnosti si torej lahko učenci pridobivajo nezavedno in z načrtnim organiziranjem različnih dejavnosti pri pouku slovenščine.

O tem, da je v šoli potrebno dobre poslušalce vzgajati načrtno/namerno z različnimi vajami in nenamerno z organizacijo življenja v šoli, ki kultivira govorno poslušalsko kulturo, je pisala že Plut-Pregelj (1990), s prenavljanjem učnega načrta za slovenščino in z uvedbo devetletne osnovne šole pa so to začeli vse bolj poudarjati tudi drugi strokovnjaki. Lahko bi rekli, da smo se v Sloveniji začeli »postopoma« ukvarjati z načrtnim razvijanjem poslušanja, tako kot smo postopoma uvajali devetletno osnovno šolo, nekako od leta 1998 naprej. Učenci imajo od takrat naprej med poukom aktivnejšo

vlogo kot govorniki in poslušalci, saj »smejo« povedati svoje mnenje in izkušnje o tem, kar so slišali, ne da bi se morali bati posledic.

Izkazalo se je, da je v zvezi z razvijanjem poslušanja potrebno dodatno strokovno usposobiti tako učitelje začetnike (med študijem) kot tudi učitelje s krajšo ali daljšo delovno prakso (z različnimi seminarji, izobraževanji). O tem, kako v šoli razvijati sposobnost poslušanja, je bilo prvotno zelo malo literature, ki bi bila učiteljem v pomoč. Pečjak (2000) je s knjigo *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev* učiteljem nižjih razredov ponudila obilo idej, kako med drugim razvijati tudi poslušanje. Z vpeljevanjem devetletne osnovne šole so nastajali mnogi novi učbeniki, delovni zvezki, priročniki za delo z njimi in druga gradiva (delovni listi, avdio posnetki in videoposnetki), ki učiteljem olajšujejo delo pri pridobivanju nabora ustreznih besedil, primernih za poslušanje, in jim s praktičnimi primeri oziroma opisi dela pomagajo, kako ravnati ob poslušanju določenih besedil. Učitelju namreč vzame veliko časa in energije, preden sam dobi ustrezna besedila za razvijanje posameznih vrst poslušanja.

Križaj-Ortar (2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000) priporoča, naj bi učitelj pri izboru besedil za poslušanje upošteval sporazumevalne izkušnje učencev, njihove potrebe, interese, čustva, spoznavne zmožnosti, njihove potrebe in smisel za simbolno izražanje in igro, recepcijske zmožnosti (koliko časa lahko zbrano posluša, koliko podatkov si lahko zapomni), njihove jezikovne zmožnosti (katere besede in stavčne vzorce obvlada oziroma, kateri so zanj primerni). Glede na večletne raziskovalne izkušnje iz prakse in anketni vprašalnik, ki smo ga izvedli v okviru empiričnega dela, smo ugotovili, da je učitelju najtežje najti ustrezen zvočni posnetek, saj mora poleg vsega prej naštetega, paziti še na kvaliteto zvoka. Zvočni posnetek mora biti razumljiv, glasovi razločni, ne sme vsebovati motečih šumov ali kakršnih koli motenj. Nabor zvočnih posnetkov, ki so zbrani skupaj prav z namenom razvijanja razločevalnega poslušanja, poslušanja z razumevanjem in nenazadnje tudi doživljajskega poslušanja za posamezne razrede oz. učence določenih starostnih skupin, je zato učiteljem v veliko pomoč.

Poslušanje razvijamo neposredno pri slovenščini, kadar skušamo zavestno doseči cilj, ki je usmerjen v izboljšanje posamezne poslušalske veščine in sposobnosti. Razvijamo ga na naslednjih področjih (Plut-Pregelj 1990):

- **razvijanje sposobnosti razločevalnega poslušanja** (vaje za slušno razlikovanje so zlasti pomembne za mlajše učence; preko igre ozaveščamo učence o zvočnem okolju, kasneje pa nadaljujemo z vajami zaznavanja in prepoznavanja zvokov in šumov);
- **razumevanje govornih sporočil** (sledenje navodilom, ugotavljanje zaporedja v slišnem/govornem sporočilu, ugotavljanje vodilne misli v slišnem/govornem sporočilu, zapomnitev podatkov);
- **navajanje na osnovna pravila uspešne govorno/poslušalske komunikacije** (disciplinirano poslušanje govorca, vljudno izražanje mnenj, kadar se z govorcem ne strinjamo).

Poslušamo raznovrstna besedila, ki jih ne poslušamo na enak način. Križaj-Ortar (2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000) razlikuje poslušanje enogovornega in dvogovornega besedila. Pravi, da se pri poslušanju enogovornega besedila umirimo, biti moramo zbrani in si čim več bistvenih podatkov zapomniti, saj med poslušanjem ni vračanja k besedilu. Po poslušanju si oddahnemo in uredimo zapiske, razen učenci 1. razreda, ki so odvisni le od svojega spomina. Pri poslušanju dvogovornega besedila poslušalec gleda govorca, ga ne prekinja, po končanem poslušanju pa ga lahko kaj vljudno vpraša.

Bešter in Križaj-Ortar (1995) razlikujeta poslušanje umetnostnih - domišljjskih in neumetnostnih - stvarnih besedil. Opozarjata, da je potrebno poslušati tako umetnostna kot neumetnostna besedila, vendar se poslušanje neumetnostnih besedil nekoliko razlikuje od poslušanja umetnostnih. Križaj Ortar (2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000) pravi, da v neumetnostnih besedilih najdemo stvarni, predvidljivi, enopomenski svet preverljivih podatkov, v umetnostnih besedilih pa najdemo svet domišljije, ustvarjalnosti, večpomenskosti, zvena, ritma in rime. Tudi Saksida (2007, v: Saksida in Marinčič 2007) navaja že prej omenjene razlike med neumetnostnimi in umetnostnimi besedili in dodaja še razliko v hitrosti branja (tabela 3). Pravi, da

neumetnostna besedila bralec bere hitro in z razumevanjem, za branje umetnostnih besedil pa hitrost ni pomembna.

Tabela 3: Nekatere razlike med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili (po Saksida 2007, v: Saksida in Marinčič 2007, 9)

	Neumetnostna besedila	Umetnostna besedila
Motivacija za branje	- pridobivanje informacij, »učenje«	- bralčeva želja po potovanju v domišljijo, po doživljanju lepega
Besedilo	- podatki iz realnosti	- domišljijski svet, ki je z zunajliterarno stvarnostjo povezan le posredno
Jezik	- (praviloma) enopomenski	- mnogopomenski, slikovit, čustven
Hitrost branja	- hitro branje z razumevanjem	- hitrost ni pomembna

Kljub navedenim razlikam pa se književni in jezikovni pouk povezujeta (Bešter in Križaj-Ortar 1995, Saksida 2007, v: Saksida in Marinčič 2007). Z različnimi poustvarjalnimi dejavnostmi pri književnemu pouku razvijamo jezikovne zmožnosti in domišljijo, npr. opazovanje pomena besed, preoblikovanje besed, dopolnjevanje besedila, doživljanje rabe nenavadnih besednih zvez, samostojno tvorjenje besedil ipd.

Namen pouka slovenščine je, da se učenci navajajo na pozorno poslušanje, da si zapomnijo določene podatke, da znajo delati po slišanih navodilih, da povedo svoje mnenje o slišnem sporočilu in ga utemeljijo, da se naučijo na kulturnen način sodelovati v pogovorih, kjer se poslušanje in govorjenje izmenjujeta (v parih, skupinah), predvsem pa, da znajo uporabiti veščine poslušanja in govorjenja tudi pri ostalih učnih predmetih in na splošno v vsakdanjem življenju (Križaj-Ortar 2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000).

Zavedati se moramo, da kljub temu, da bodo vaje in besedila za poslušanje dobro izbrani, ustrezno pripravljene in izvajani v dobrih pogojih, ne bodo prinesli zelenih učinkov, če učenci ne bodo motivirani. Prav tako moramo vedeti, da bo uspeh razvijanja

poslušanja viden šele čez dlje časa, in da bomo morali v ta proces vložiti veliko truda in energije.

2.2.5.1 Načrtovanje dejavnosti za poslušanje neumetnostnih besedil

Eden od ciljev jezikovnega pouka v 1. razredu je sistematično razvijanje učenčeve zmožnosti poslušanja besedil, da bi postali uspešnejši poslušalci in da bi pridobljeno znanje pri poslušanju uporabili pri tvorjenju svojih besedil – da bi postali boljši govorniki (Križaj-Ortar 2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000, 16).

Kot rečeno, vpliva na poslušanje mnogo dejavnikov. Snovalci učnega načrta za slovenščino (1998, 2005) so se zavedali, da je učinkovitost poslušanja besedil v veliki meri odvisna od tega, kako natančno učitelj načrtuje celoten proces poslušanja, predvsem pa, kako bo na poslušanje pripravil učence. Učni načrt za slovenščino (1998, 2005) učitelje vodi, kako naj načrtujejo dejavnosti pred poslušanjem, med poslušanjem in po poslušanju. Križaj-Ortar (2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000) pravi, da mora učitelj skrbno načrtovati dejavnosti pred poslušanjem, da se učenec odloči za poslušanje, dejavnosti med poslušanjem, da bodo učenci ostali zbrani in ne bodo motili drugih, ter dejavnosti po poslušanju, da bodo ohranili v spominu bistvene podatke in bodo o besedilu kritično razmišljali.

Dejavnosti pred poslušanjem

Na dejavnosti pred poslušanjem se mora učitelj najprej sam ustrezno pripraviti. Ustvariti mora primerne pogoje za poslušanje, ustrezno mora motivirati učence in se z njimi dogovoriti o določenih pravilih, ki veljajo pred, med in po poslušanju. Pri izboru besedil mora učitelj upoštevati sporazumevalne izkušnje učencev, interese in čustva, spoznavne zmožnosti (katere teme so ustrezne), recepcijske zmožnosti (koliko časa lahko otrok zbrano posluša, koliko podatkov si lahko zapomni) in jezikovne zmožnosti.

Križaj Ortar (2000, v: Križaj-Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000) pravi, da je učencem najlažje poslušanje prosto govorjenih besedil ali poslušanje (in gledanje) ekraniziranih besedil, ki aktivirajo oko in uho. Meni, da je poslušanje glasno branega besedila in zvočnega posnetka težje, ker zaposluje le uho. Za nižje razrede zato bolj priporoča

prosto govorjena besedila kot brana, saj s spreminjanjem tona glasu, hitrosti govorjenja, z mimiko ipd., učitelj pomaga učencu, da posluša zbrano in si zapomni podatke.

Učitelj najprej izbere ustrezno besedilo ali posnetek, ki ga bo z učenci poslušal ali jim ga bo prebral, ter se pripravi na obravnavo tega besedila, ki ne sme biti predolgo in ne prekratko, biti mora tematsko zanimivo, razumljivo, ne prelahko in ne prezahtevno.

Kadar gre za poslušanje zvočnega ali video posnetka, mora učitelj pripraviti vse ustrezne pripomočke (npr. radio, televizijo) v prostoru, kjer bo poslušanje potekalo. Pomembno je, da primerno uredi okolje (npr. da ne bo hrupa, da se bo besedilo dobro slišalo) in da zna uporabljati tehnične pripomočke. Učiteljeva neizkušenost ali nespretnost lahko povzroči, da se učenci ne bodo osredotočili na poslušanje, pač pa npr. na to ali bo učitelju uspelo zavrteti posnetek besedila ali ne.

Pred poslušanjem učitelj učencem razloži besede, za katere predvideva, da jih ne bodo razumeli ter poskrbi za ustrezno **motivacijo**. Napove temo in vrsto besedila, da zbudi določena pričakovanja ter obudi izkušnje in predznanje učencev. Smiselno je, da učitelj razloži težje oz. nerazumljive besede pred poslušanjem, da ni motenj med poslušanjem.

Dobro je, da se učitelj že na začetku šolskega leta z učenci dogovori o določenih pravilih poslušanja, npr. da morajo biti med poslušanjem tiho, da ne smejo glasno komentirati in izražati svojih občutij, sicer ne bodo slišali nadaljevanja, ne bodo mogli več slediti vsebini, poleg tega pa bodo motili ostale poslušalce. Učitelj napove tudi pogovor o slišnem besedilu po poslušanju.

Dejavnosti med poslušanjem

Učenci med poslušanjem vzdržujejo zbranost. Svojo pozornost usmerjajo na slišano besedilo, da ohranijo v spominu bistvene podatke in da lahko po poslušanju o besedilu kritično razmišljajo. Ker so mlajši učenci težko dlje tiho in težje ohranjajo zbranost, mora učitelj izbrati krajše besedilo. Učenci med poslušanjem upoštevajo dogovorjena pravila (ne povzročajo hrupa, motenj).

Dejavnosti po poslušanju

Po poslušanju sledi krajši premor, da učenci malo razmislijo o besedilu, nato pa v razgovoru komentirajo svoja opažanja, povedo svoje vtise in bistvene podatke iz vsebine.

Učenci običajno poslušajo besedilo dvakrat, saj si težko zapomnijo, kar so poslušali. Drugo poslušanje je namenjeno bolj poglobljenemu zaznavanju vsebine, lahko pa učitelj učence tudi opozori, na kaj naj bodo med drugim poslušanjem bolj pozorni.

Sledi podrobnejše ustno ali pisno preverjanje razumevanja in vrednotenje besedila. Učenci rešujejo naloge, s katerimi učitelj preverja njihovo razumevanje. Učenci izražajo svoje mnenje in ga utemeljijo. S tem navajamo učence na razmišljujoče in kritično sprejemanje neumetnostnih besedil.

Bešter (1998, v: Gomboc 2003, 19) navaja naslednje vrste razčlembe za preverjanje razumevanja besedila:

- pomenska razčlemba (o temi besedila, bistvenih in manj bistvenih podatkih, namenu sporočevalca);
- pragmatična razčlemba (o okoliščinah nastanka besedila – o sporočevalcu, naslovniku, času in kraju nastanka besedila);
- vrednotenjska razčlemba (o svojem razmerju do besedila – teme, jezikovnih prvin, moralnih stališč in nazorov, ki jih besedilo posreduje...);
- jezikovna oz. besedilno-slovnična razčlemba (pojavlja se le po branju, pa še to le v višjih razredih).

Učenci rešujejo naloge ustno ali pisno. Biti morajo raznolike (naloge alternativnega tipa, dopolnjevalnega tipa, izbirnega, urejevalnega, popravljalnega, tvorbenega tipa). Plut-Pregelj (2003, v: Sivec, Šubic, Kosmač 2003, 8, 9) opozarja, da je bolj kot pisno preverjanje slišnega besedila pomemben pogovor z učenci.

Križaj-Ortar in Bešter, avtorici obravnave neumetnostnih besedil v učnem načrtu za slovenščino (1998, 2005) izpostavljata, da je eden od ciljev jezikovnega pouka že v 1. razredu sistematično razvijanje učenčeve zmožnosti poslušanja besedil, da postanejo uspešni poslušalci pa tudi zato, da bi znanje, ki bi ga pridobili pri učenju poslušanja, uporabili pri tvorjenju svojih besedil.

2.2.5.2 Poslušanje umetnostnih besedil

Spodbujanje poslušanja oz. branja umetnostnih besedil

V nižjih razredih (pa tudi kasneje v višjih) se pri pouku pogosto srečujemo z učenci, ki iz različnih vzrokov »ne marajo brati«, zelo radi pa poslušajo, ko jim beremo ali pripovedujemo pravljice, zgodbe, jim recitiramo pesmi, odigramo dramske prizore ipd. Menimo, da poslušanje glasno branih ali pripovedovanih besedil v zgodnjem otroštvu pa tudi kasneje, ko znajo otroci že sami brati, pogovarjanje o tem, kar smo slišali/prebrali, ter nevsiljivo usmerjanje otrok pri izbiri kvalitetne literature, bistveno pripomore k razvoju bralnih zmožnosti otrok. Poslušanje je torej ena izmed sporazumevalnih dejavnosti, ki je nikakor ne smemo prezreti, hkrati pa je ne moremo razvijati ločeno od drugih sporazumevalnih dejavnosti.

Izkušnje kažejo, da starši pogosto prehitro nehajo brati otroku in to praviloma na prehodu v osnovno šolo. Prav zato je za celo 1. triletje bistveno, da tudi starše spodbujamo, da bi (še naprej) glasno brali in se pogovarjali z otrokom o prebranem. Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005) in Kordigel Aberšek (2008) navajata kot najpomembnejši vir literarnoestetskega doživetja poslušanje učiteljevega interpretativnega branja. Tega naj bi dopolnjevali z ustvarjanjem spodbudnih položajev, s pomočjo katerih otroci spontano drsijo v svet literature in se pripravljajo na samostojno branje. Učni načrt za slovenščino (1998, 2005), Saksida (2007, v: Saksida in Marinčič 2007) in Kordigel Aberšek (2008) navajajo naslednje spodbudne položaje, ki se povezujejo s šolskim branjem/pripovedovanjem:

- večkratno poslušanje/branje istega besedila, ki je pomembno zlasti v prvem triletju, ko si otroci želijo slišati isto pravljico večkrat;

- družinsko branje, s katerim otroci ohranjajo vzorec branja književnosti skupaj s starši, (običajno poteka ob večerih pred spanjem);
- metodo dolgega branja v šoli, ko učitelj bere učencem npr. daljšo pravljico ali fantastično pripoved v nadaljevanjih;
- branje na deževen dan, s katerim učitelj omogoča učencem prijetno doživetje in jim privzgaja bralne navade.

Kordigel Aberšek (2008) navaja še metodo žepne pravljice, po kateri otrok posluša pravljico (na list nariše ali napiše nekaj o slišani pravljici, list/izdelek zloži v žep, nato pa ob svojem izdelku domačim in drugim poslušalcem pripoveduje slišano pravljico).

V 1. triletju je na prvo mesto postavljeno poslušanje, v drugem pa že branje leposlovja. Saksida (2007, v: Saksida in Marinčič 2007) meni, da otrokom v 2. triletju bralna tehnika v glavnem ne bi smela predstavljati večjih težav in naj bi tako rečeno že »znali brati«. Kordigel (1995) ugotavlja, da glasno branje pri mnogih otrocih spremljata občutek strahu in nelagodja. Običajno imajo ti učenci težave s samo bralno tehniko in zato zelo težko sledijo branju sošolcev. Ko pridejo na vrsto za branje, s svojim zatikajočim branjem prekinejo »tok dogajanja« in odvrtačajo pozornost od besedila. Kordigel (prav tam) meni, da je potrebno otroke pri glasnem branju literature razbremeniti pred stresno situacijo, ki lahko posledično povzroči, da zasovražijo branje literature. Priporoča, naj otroci namesto glasno, raje berejo polglasno v parih, ko pa pridejo do glasnega (frontalnega) branja, naj učitelj ne izpostavlja tistih, ki imajo težave z bralno tehniko.

Kordigel (1995) in Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005) menita, da je tudi v celotnem 2. triletju (in kasneje) potrebno razvijati zmožnost poslušanja umetnostnega besedila iz vsaj dveh razlogov. En od razlogov je, da se otroci ob poslušanju spomnijo estetskega ugodja ob fizični prisotnosti odraslih v najzgodnejšem obdobju otroštva. Drugi razlog za smiselnost poslušanja učiteljevega branja umetnostnega besedila je v primerih, ko se otroci srečajo z bolj zapletenimi besedili. Kordigel (1995) meni, da učiteljevo živo pripovedovanje močneje vzpodbuja otrokovo domišljjsko aktivnost kot

branje, saj ima pripovedovalec s poslušalci tesnejši stik - z njimi ne komunicira le verbalno, ampak tudi neverbalno. Meni, da je slabost prostega pripovedovanja le ta, da učitelj ne more znati vseh besedil na pamet.

V empiričnem delu obravnavamo poslušanje radijske igre, zato bi podali še nekaj teoretičnih mnenj o **poslušanju (in gledanju) video in avdio posnetkov**. Kordigel (1995, 25) meni, da gledanje televizije otrok ne sili k domišljjski aktivnosti, saj vedno dobijo vse potrebne podatke. Pri literaturi pa je treba iz posameznih predstav pomene šele sestaviti. Podatke, ki jih dobimo iz besedila, dopolnimo s svojimi predstavami in s svojo domišljjsko aktivnostjo, česar pri gledanju televizije ni.

Tudi Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005, 8) meni, da so posneti primeri iz beril primerni le kot popestritev pouka, npr. v fazi ponovnega poslušanja. Pravi, da živega pripovedovanja oz. branja ne more nadomestiti še tako kakovostna »zvočna čitanka«, saj sta pripovedovanje in branje v razredu veliko več kot le »zvočno prenašanje vsebine dela«. Učitelj ima takrat priložnost za pristen stik z otroki, za ustvarjanje napetega pričakovanja, za opazovanje odzivov, za izražanje svojega odnosa do književnosti ipd. »V razredu torej zaživi govorjena beseda – živa beseda kot priložnost za stik med učenci, učiteljem in sporočili pesnikov in pisateljev v prijetnem, zaupanju in toplini polnem vzdušju. To pa so kvalitete, ki jih sodobna, na podobah, slikovnih sporočilih temelječa vsakdanja stvarnost tako zelo redko ponuja mlademu človeku.« (Prav tam, ista stran.)

Nazadnje ne moremo mimo Rosande Sajko (2006, 73), ki meni, da ima radijska igra enake možnosti za spodbujanje doživljanja kot filmska, televizijska ali tiskana pravljica, saj kot pravi, akt poslušanja spodbuja otroka k aktivnejšemu sodelovanju, ga navaja k večji zbranosti in pazljivosti, ker sprejema sporočilo le s sluhom. Pri izbiranju vtisov ima večjo svobodo, saj izbere le tiste, ki so njegovemu notranjemu občutju najbližje. Na ta način si ustvarja svoj individualni domišljjski predstavn svet. Poslušanje radijske igre daje otroku možnost domišljevanja, dograjevanja, kombiniranja – soustvarjanja,

bogati otrokov notranji svet, razvija njegove percepcijske sposobnosti, krepi njegovo predstavljalivost in mu omogoča hitrejši prehod v svet abstrakcij in v svet pojmov.

Menimo, da učenci radi poslušajo tako starše in učitelje, ko jim pripovedujejo pravljice, kot tudi poslušajo (in gledajo) pravljice preko radia ali televizije. Kljub vsemu bi na tem mestu radi opozorili, da učitelja nikakor ne more nadomestiti zvočni ali video posnetek, je pa zelo dobrodošel kot občasna sprememba in popestritev pouka, ki zagotovo doprinese določene kvalitete pri razvijanju poslušanja, zlasti, če gre za kvalitetne zvočne (ali video) posnetke. Moderna tehnika lahko otrokom pričara zvočni svet, ki ga učitelj zgolj s svojimi glasovnimi zmožnostmi ne more, nasprotno pa tudi tehnična sredstva ne morejo pričarati intimnega vzdušja.

Interpretacija mladinskega literarnega besedila

Učitelj se mora na učno uro interpretacije besedila dobro pripraviti. Najprej sam prebere besedilo. Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005, 19) našteva pet korakov učiteljevega strokovnega branja mladinskega besedila:

- branje odraslega (vzpostavljanje osebnega razumevanja besedila);
- predvidevanje hipotetične otroške recepcije (učitelj se vpraša, v čem bi bilo določeno besedilo za učence zanimivo);
- strokovna priprava z razčlenbo besedila (določitev teme besedila, iskanje osrednje besede, ki povzema vsebino oz. temo, izbira bralnih strategij, predvidevanje možnosti za aktualizacijo besedila);
- postavitve cilja (odločanje, katere cilje iz učnega načrta bodo realizirali in s katerimi dejavnostmi);
- izbira metod spoznavanja in poučevanja (običajno tistih, s katerimi omogočamo ustvarjalnost in samostojnost čim večjemu številu učencev, ter tistih, ki spodbujajo komunikacijo med otroki).

Kordigel Aberšek (2008, 96) ugotavlja, da izkušnje kažejo, da didaktične enote dela z mladinskim literarnim besedilom po didaktičnem modelu komunikacijsko-recepcijske didaktike ni možno izpeljati v eni šolski uri. Učitelj mora skrbno načrtovati in izpeljati

ustrezno motivacijo, interpretacijo in poglobljanje doživetja, za kar potrebuje dve strnjeni šolski uri.

Šolska interpretacija umetnostnega besedila poteka po določenem zaporedju, ki ga predlaga učni načrt za slovenščino (1998, 2005, 98):

- uvodna motivacija,
- napoved besedila, umestitev in interpretativno branje,
- premor po branju,
- izražanje doživetij in analiza, sinteza ter vrednotenje,
- ponovno branje in nove naloge.

Kordigel (1995) in Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005) vsako stopnjo interpretacije še dodatno razdelata in obrazložita. Kordigel Aberšek (2008) posveča še posebno veliko pozornosti različnim tipom motivacije za doživetje mladinskega literarnega besedila in metodam, s katerimi učitelj pomaga otrokom do polnejšega doživljanja mladinskega literarnega besedila.

Z **uvodno motivacijo** mladega bralca spodbudimo, da vzpostavi pričakovanje, povezano z vsebino izbranega besedila, ter da se na njegovo sprejemanje oz. doživljanje miselno in čustveno pripravi. S pomočjo motivacije, ki jo ustrezno izberemo glede na obravnavano besedilo, pripravimo otroka na literarnoestetsko doživetje, v njem vzbudimo določene predstave in čustva, povezana s temo oz. vsebino, skratka skušamo zblíževati svet bralca in besedila. Kako zelo je pomembno izbrati ustrezno motivacijo, kažejo izkušnje iz prakse, pa tudi teoretiki ji namenjajo velik pomen, kar vidimo iz tabele 4.

Tabela 4: Tipologija motivacij po Kordigel Aberšek (2008) in Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005)

Tipologija motivacij (Kordigel Aberšek 2008)	Tipologija motivacij (Saksida 2005, v: Saksida in Marinčič 2005)
<p>Jezikovne motivacije</p> <ul style="list-style-type: none"> - domišljajske <ul style="list-style-type: none"> * besedne * predstavne *zgodbeno predstavne - izkušnjske <ul style="list-style-type: none"> * realne * medbesedilne <p>Nejezikovne motivacije</p> <ul style="list-style-type: none"> - likovne - zvokovno/glasbene - gibalne <p>Kombinirane jezikovne in nejezikovne motivacije</p> <ul style="list-style-type: none"> - igra vlog <p>Opomba: Vsaka od teh motivacij je podrobno obrazložena s primeri.</p>	<p>Besedne motivacije</p> <p>Predstavne motivacije</p> <p>Zgodbene</p> <p>Izkušnjske</p> <p>Medbesedilne</p> <p>Likovne, glasbene, gibalne</p> <p>Opomba: Vsaka od teh motivacij je podrobno obrazložena s primeri.</p>

Uvodni motivaciji sledi **premor pred branjem/poslušanjem** (Saksida 2005, v: Saksida in Marinčič 2005, Kordigel Aberšek 2008). To je kratka faza, v kateri se otroci pripravijo na doživetje, se umirijo in usmerijo pozornost na besedilo. Sledi **najava besedila**, njegova **lokalizacija** in **interpretativno branje**. K najavi besedila sodi navajanje avtorja, ki ga kratko predstavimo, navajanje naslova dela in določanje književne vrste, v katero izbrano besedilo uvrščamo. Pomembno je, da v tem delu povežemo motivacijo in recepcijo. »Kadar obravnavamo odlomek iz daljšega besedila, skušamo – če je to nujno za razumevanje izbranega besedila – na kratko predstaviti

predzgodbo oz. kak drug element, bistven za razumevanje.« (Saksida 2005, v: Saksida in Marinčič 2005, 20).

Najavi in lokalizaciji besedila sledi **prvi stik z besedilom – poslušanje mladinskega literarnega besedila**. Pri tem se zastavlja vprašanje, kdo naj prvi bere besedilo. Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005, 22) meni, naj bi zahtevnejša besedila prvi bral učitelj, lažja pa učenci samostojno. Učiteljevo interpretativno branje naj bi bilo vzorno in ne izumetničeno. Kordigel Aberšek (2008, 185) meni, naj prozno besedilo učitelj pripoveduje na pamet, pesem recitira, dramsko besedilo pa zaigra z lutkami ali pripoveduje tako, da spremeni didaskalije v vezno besedilo. Temu sledi kratek **premor po branju/poslušanju**, ki traja le nekaj sekund, da otroci uredijo svoje vtise in doživetja. Kordigel Aberšek (2008, 189) pravi, da temu delu sledijo še izjava po čustvenem odmoru in branje. Meni, naj učenci besedilo berejo individualno, saj je tako branje razbremenjeno vsakršnih učiteljevih opozoril, ko lahko sami uzrejo segmente literarnega dela, ki so jih med poslušanjem učitelja prezrli. Kordigel Aberšek (2008) opozarja, naj otroci ne urijo tehnike branja na literarnih besedilih, predvsem pa naj pri glasnem branju literature otroke razbremenimo pred neprijetnimi občutji. To lahko dosežemo tako, da otroci po poslušanju najprej berejo tiho, ali polglasno v parih, ali pa po poprejšnji pripravi.

Kordigel Aberšek (prav tam) pravi, da je osrednja faza za razvijanje otrokovih zmožnosti za dialog z besedilom **pogovor o besedilu**, ko učitelj pomaga učencem, da opazijo prezrte prvine besedila. Najprej učitelj preveri, ali so učenci zaznali in razumeli ključne, bistvene podatke. Običajno so to vprašanja, povezana s književnimi osebami, z dogajalnim krajem, dogajalnim časom, književnim dogajanjem in včasih z motivacijo. Temu pogovoru običajno sledi pojasnjevanje pomena neznanih besed in pojasnjevanje pojmov. Za izražanje razumevanja in vrednotenja besedila najpogosteje uporabljamo razlaganje in utemeljevanje ter tudi pripovedovanje s pojasnjevanjem oz. komentiranjem. Krakar Vogel (2004) pravi, da ne moremo vedeti, kako bralci doživljajo, razumevajo, vrednotijo ali raziskujejo literarna besedila, dokler tega ne izrazijo. Tudi sami se šele tedaj v polnosti zavedajo teh procesov: »Opis literarnega doživetja zato ne predstavlja samo takega doživetja, ampak tudi sposobnost, zavedati se

doživetja« (Grosman 1989, 8). Izražanje in ubeseditev interpretacije je dejavnost, pri kateri interpret opisuje oz. interpretira literarno predlogo.

Pogovoru o besedilu sledi **ponovno branje/poslušanje**, ko učenci zaradi poprejšnjega pogovora lahko doživljajo besedilo globlje in opazijo določene elemente, ki so jih morda prej prezrli (Saksida 2005, v: Saksida in Marinčič 2005).

Sklepna faza šolske interpretacije besedila je **poglabljanje doživetja**. Kordigel Aberšek (2008, 370) opozarja na terminološko nedorečenost glede tega književnodidaktičnega koraka. »Milena Blažič imenuje učenčeve dejavnosti po branju in interpretaciji besedila ustvarjalno pisanje (Blažič 2000), Igor Saksida (Saksida 1994) nove naloge, Boža Krakar Vogel po/ustvarjalno pisanje v okviru izražanja literarnoestetskega doživetja kot dokaza bralne sposobnosti (Krakar Vogel 2004).« Kordigel Aberšek (2008) meni, da poglabljanje doživetja pri mladinski literaturi nikakor ne moremo izvajati le s pisanjem, pač pa tudi z govorjenjem, obsegalo naj bi tako besedno kot nebesedno izražanje, govorico glasbe, risbe, giba.

Na tem mestu bi omenili še sposobnosti literarnega oz. ustvarjalnega pisanja, saj smo ustvarjalnost otrok deloma preizkušali tudi v naši eksperimentalni raziskavi.

Krakar Vogel (2004) pravi, da ustvarjalno pisanje spodbuja domišljijo, divergentno mišljenje, fluentno, fleksibilno, izvirno izražanje učencev pri jezikovnem pouku in drugih predmetih.

Blažič (2000) definira ustvarjalno pisanje kot tvorjenje ustvarjalnih in poustvarjalnih besedil. Pravi, da so za ustvarjalnost značilne lastnosti divergentnega mišljenja, ki jih navaja po E. Torrancu in J. P. Guilfordu:

- fluentnost (tekoče govorjenje, zgovornost, sposobnost naštevanja besed, odkrivanja številnih idej za rešitev problema);
- fleksibilnost (odkrivanje raznovrstnih primernih izrazov in idej);
- izvirnost (ustvarjanje nenavadnih, novih, domiselnih, redkih, a primernih izrazov in idej).

Kordigel Aberšek (2008) in Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005) opozarjata, da je zaporedje navedenih faz lahko le shema, ne more pa biti navodilo za delo v razredu.

2.3 RADIJSKA IGRA

Radijska igra se je rodila z rojstvom radia, torej v tridesetih letih prejšnjega stoletja. Je najstarejša umetniška zvrst tega medija. Pravi razvoj radijske igre se je začel z razširitvijo javnih radijskih oddajnih postaj. Leta 1921 naj bi bila v ZDA prva javna radijska oddajna postaja. V istem času so se radijske igre pojavljale tudi v Evropi in isto desetletje še v Sloveniji. Po letu 1930 so imele večinoma vse evropske države svoje radijske oddajne mreže. Tako se je počasi širila tudi radijska igra. Priporočeno je bilo, naj v njej ne bi bilo preveč oseb, le-te pa naj bi bile značajske in glasovno izrazite. Zgodba je morala biti pregledna, dogajanje pa napeto. Scena je bila lahko enotna, nespremenljiva in nedoločna. Poudarek je bil na dialogu, premem govoru, kar je moralo biti nazorno prikazano.

Verjetno je najbolj znana radijska drama Orsona Wellsa iz leta 1938 »The War of the Worlds«, ki je takrat povzročila v Ameriki pravo histerijo in paniko, saj so ljudje dejansko mislili in verjeli, da prihajajo na Zemljo bitja iz vesolja - Marsa. Nato so zakonsko prepovedali takšen način zavajanja javnosti.

Za radijsko igro je značilno, da si vsak poslušalec sam ustvarja vse tiste vsebinske in oblikovne dodatke in podrobnosti, ki mu jih zvočna fantazija ponuja. S tem postane aktivni soustvarjalec radijske igre.

Pri nas je bila premiera prve izvirne slovenske posnete in predvajane radijske igre Strme stopnice (avtor Frane Milčinski, režija M. Kragelj) 26. 4. 1949 na Radiu Ljubljana. Ta radijska igra je hkrati veljala tudi za prvo izvirno radijsko igro na območju takratne Jugoslavije. Radijska igra je izgubila popularnost z razvojem televizije in filmske industrije, kjer je dodana slika.

V empiričnem delu magistrskega dela med drugim raziskujemo, ali učitelji prvega in drugega triletja pri pouku uporabljajo (poslušajo) radijske igre in koliko so jim poznani

didaktični pristopi poslušanja radijske igre, in praktično preizkušamo, kako učenci 4. razreda v okviru književne vzgoje poslušajo in doživljajo radijsko igro.

O radijski igri ni veliko literature, ki bi nam pomagala iz različnih zornih kotov oblikovati teoretična izhodišča. Pri nas se je z radijsko igro najbolj poglobljeno ukvarjala Rosanda Sajko, zato bomo večinoma izhajali iz njenih ugotovitev.

2.3.1 Definiranje radijske igre

Mnenja redkih teoretikov, ki obravnavajo radijsko igro, so deljena glede definiranja, kaj pravzaprav radijska igra je. Teoretiki (Kmecl 1976, Pavis 1997, Jan 1995, v: Gruden 2001, Sajko 2000, Gruden 2001) jo različno definirajo. Vsi se strinjajo, da je radijska igra umetniška zvrst namenjena poslušanju, vendar pa se začnejo težave, ko je treba določiti, s katerim umetniškim področjem je v tesnejši zvezi. Sajko (2006, 9) pravi, da lahko zagotovo rečemo, da je radijska igra edina avtohtona umetniška zvrst, ki jo je izoblikoval radijski medij. Teoretiki si niso enotni le okrog tega, s katerim umetniškim področjem je radijska igra v tesnejši zvezi.

Matjaž Kmecl (1976) uvršča radijsko igro k dramski književni vrsti. Pravi, da je radijska igra dramsko besedilo z močnimi prviniami pripovednega, lirskega in reportažnega prilagojeno radijskemu mediju, torej slušnemu sprejemanju. Poudarja, da jo od drugih dramskih vrst loči tako imenovana nevizualnost. »Vidno odrsko scenarijo v njej nadomeščajo zvoki, zvočna kuliserija, to je vrsta zvokov, ki kot celota vzpostavljajo slušni vtis resničnosti.« (Kmecl 1976, 283) Pravi, da je daljni sorodnik radijske igre tako imenovana »bralna drama«, ki ne poskuša narediti vtisa na gledalce, saj ne računa na uprizoritev, marveč želi narediti vtis na bralca.

»Radijska igra je umetniška zvrst, ki temelji na literaturi, govorjeni besedi in oplemeniteni zvočni obdelavi.« (Jan 1995, 4, v: Gruden 2001, 74)

Na radiu Slovenija (Radijska igra 2006) navajajo: »Radijska igra je samostojna umetnostna zvrst, vezana na govorjeno besedo, ki temelji na literaturi in obdelanem zvoku.«

Patkovič (2008) pravi, glede na izkušnje, ki jih je pridobil, ko je več let delal v radijski službi (sprva je snemal propagandna radijska obvestila, kasneje pa radijske igre), da radijska igra temelji na dialogu, glasbi in zvočnih efektih, s pomočjo katerih si poslušalec poustvari zgodbo v glavi. Pravi, da je radijska igra ena izmed najzahtevnejših oblik radijske in zvočne produkcije in da je v marsičem podobna zahtevnim režiranim in igranim radijskim spotom. Radijska igra je oblika zvočnega pripovedovanja neke določene zgodbe, prenaša pa se lahko v živo ali vnaprej posneta in zmontirana preko etra do poslušalcev.

Sajko (2006) razmišlja, da bi bila lahko radijska igra zaradi besede igra sorodna z dramsko oz. gledališko igro. Kot primer navaja, kako so ustvarjalci prva leta uprizarjali radijske igre po vzoru gledaliških iger. Menili so, da uprizarjanja pred mikrofonom ne bodo zmogli brez gledališkega ambienta. Uporabljali so avtentične realistične zvočne detajle, šumenje blaga, korakov in vse, kar naj bi dopolnjevalo gibanje igralcev in njihovega dialoga. Menili so, da si bodo poslušalci tako lažje predstavljali dogajanje. Sajko imenuje to »slepo gledališče« in meni, da ta ideja še danes ni povsem izkoreninjena.

Teoretiki so se kmalu po nastanku prvih radijskih iger strinjali, »da je radijska igra zvočno-besedna umetnina, torej nekakšna književna zvrst, ki se sicer oblikuje z govorjeno besedo, a bi brez tehničnih elektroakustičnih sredstev ne mogla zaživeti v vseh odtenkih.« (Sajko 2006, 9) Poslušalec, ki slišanih besed nima podkrepljenih z vizualnimi elementi, si sam ustvari lastno domišljijско prizorišče.

Sajko (2006, 10) pravi, da so se nazadnje teoretiki le zedinili, da ima radijska igra »lirske, epske in dramske poteze, vendar ni ne lirika, ne epika, ne dramatika, še najmanj pa lirsko-epsko-dramska oblikovna mešanica... Bistvena lastnost radijske igre je radiofonskost.«

2.3.2 Vrste radijskih iger

Radijske igre različni avtorji različno delijo, večinoma glede na:

- starost sprejemnika radijske igre (na radijske igre za odrasle ali za otroke);
- dolžino radijske igre (na radijske igre ustaljene dolžine in kratke; posebno pri slednjih tudi nanizanke in nadaljevanke);
- vsebino (na zabavne, dokumentarne).

Radio Slovenija (Radijska igra 2010) deli radijske igre za odrasle še na komunikativnejše na 1. programu radia Slovenija in zahtevnejše na 3. programu. Navaja, da so glede na dolžino radijske igre za odrasle dolge do 55 minut, za otroke do 45 minut, kratke pa do 15 minut. Na radiu Slovenija pravijo, da so tudi izjeme, predvsem starejše, ki so dolge do dveh ur. Poslušalcem ponujajo radijske igre glede na vsebino celotno pahljačo dramskih zvrsti in žanrov - od tragedije in drame do komedije, od groteske do satire, od avantgardnih do eksperimentalnih del. Najboljše so tiste, ki v največji meri upoštevajo posebnost radijskega medija, torej zgolj zvok, in to tako v zgodbi kot v radijskih izraznih sredstvih.

Teoretiki razlikujejo radijske igre glede na to, koliko imajo dramskega besedila (kakšno je to besedilo, ali je grajeno po dramskih zakonitostih) in kako so zvočno opremljene oz. so »zvočno svobodnejše«. Marjana Kobe (1987) navaja dve vrsti radijske igre in sicer klasično radijsko igro in igro, v kateri je poudarek na zvoku (šumi, glasovi).

Gruden (2001, 74) navaja opredelitev moderne radijske igre, ki jo najdemo v Leksikonu Cankarjeve založbe (1987):

»Moderna r.i. se osredotoča na besedo/na »glasove«/; izhaja iz človeške notranjosti, ki pogosto spregovori na način toka zavesti ali notranjega monologa. Tehnično izkorišča številne možnosti ...; šumi večinoma niso realistična zvočna kulisa, temveč delujejo stilizirano in imajo lahko funkcijo vodilnega motiva.«

Rosanda Sajko (2006) je črpala temeljne podatke o radijski igri v nemški literaturi ter jih primerjala s slovensko radijsko igro. Po nemškem vzoru deli radijsko igro na klasično in eksperimentalno radijsko igro, čeprav priznava, da ta dva izraza za slovenski

prostor nista najbolj ustrezna. Nemška radijska igra je imela do takrat, ko se je ljubljanski radio prvič oglasil (28.10.1928), že bogato tradicijo, medtem ko so na našem radiu sprva večinoma predvajali le dialoška besedila, ki jih še ne moremo imenovati radijske igre v pravem pomenu besede, saj so bile to »igre«, ki so bile namesto na odru uprizorjene pred mikrofonom.

2.3.2.1 Klasična (tradicionalna) radijska igra

Klasična radijska igra je literarna zvrst, ki združuje besedo in tehniko. Lahko tudi rečemo, da je besedna umetnina, ki upošteva besedno izpovednost in slišnost. Navezuje se na dramsko, lirsko in epsko literaturo. Ima zaokroženo zgodbo, iz katere poslušalec izve temeljno avtorjevo misel. Oblika klasične radijske igre je zaprta. »Je zaokrožena realistična/simbolna/domišljajska zgodba, posneta z elektrotehničnimi sredstvi.« (Sajko, 2006, 21)

Nevidni svet, predstavljen z avtorjevimi zvočnimi sredstvi, si poslušalec vizualizira s pomočjo lastnih čustev in domišljije. Klasična radijska igra predstavlja svet iluzionistično. Poslušalcu želi prikazati bistvene, velike probleme sveta in razkriva njihovo idejno ozadje. Na vprašanja o smislu življenja skuša odgovarjati s prispodobami.

Najpomembnejše izrazilo klasične radijske igre je govorjena beseda, ki jo je možno tehnično transformirati in po potrebi dopolnjevati z različnimi šumi in glasbo. Beseda je nosilec misli, čustev, želja, izpovedi človeškega ali domišljajskega bitja. Klasična radijska igra mora vsebovati akustični pogled na svet, zato iz resničnosti vzame in oblikuje le tisti del, ki se lahko izrazi samo z zvokom. Ne more prikazovati ničesar, kar je statično.

Poslušalec si lahko predstavlja, kakšen karakter ima **oseba**, le s pomočjo igralčevih besed, zato v klasični radijski igri ne smejo upodabljati zapletenih karakterjev. Prav tako niso primerne dvoumne izjave nastopajočih. Osebe morajo biti zlahka razpoznavne, bolj splošne in tipološke. Oseba, ki na radiu ne spregovori, praviloma ne obstaja. Glasovi predstavljajo stvarne osebe iz resničnosti ali domišljajske iz fantazijskega sveta,

vendar vsi temeljijo na psihološki verjetnosti oseb iz stvarnega sveta. Človeški glas je takrat, ko ga prenašajo tehnična prenosna sredstva, še bolj abstrakten kot sicer. To abstraktnost radijska igra izkorišča za predstavitev irealnega sveta. Različna dogajanja iz človekove notranjosti tako lahko dobijo svoj lastni glas in lahko nastopijo kot samostojna bitja. Tako se na primer lahko misli, čustva in doživljaji nekega človeka med seboj pogovarjajo, prepirajo ipd. Glasovi lahko postanejo tudi dogodki, ki se dogajajo okrog glavnega junaka, nadnaravni pojavi, duhovi ipd. Svet irealnih glasov pa je eno od najbolj pomembnih področij radijske igre.

Zvočni prostori, ki nastanejo s pomočjo radiofonske tehnike so realni ali irealni, stvarni ali domišljjski, vendar so vedno razpoznavni. Prizorišče klasične radijske igre ni omejeno. Sega tako daleč, kolikor daleč sežeta domišljija in asociativna sposobnost poslušalca. Poslušalec brez težav prehaja iz realnih prizorišč v čisto abstraktni prostor. Ustvarjalci predstavijo prostorske značilnosti dogodka z odmevi glasov v večjem ali manjšem prostoru, s tipičnimi šumi, s pripovedovalčevim glasom, ki vzpostavi potrebno razpoloženje, z ustrezno glasbo ipd. Razdelitev v dejanja z različnimi prizorišči ni mogoča, razen če so prizorišča posebej označena z naslovi, ki jih napoveduje govorec.

Klasična radijska igra brez težav spreminja **čas** (sedanjost, preteklost, prihodnost). »S pomočjo tehničnih sredstev razveljavlja zgodovinsko-realno časovno sosledje, ga pospeši ali upočasni, meša realno z nadrealnim, druží nezdružljivo.« (Sajko 2006, 15) Ne upošteva vedno kronološkega zaporedja pripovedi, kar jo razlikuje od gledališke igre, pač pa je zanjo bolj pomembno pravilo logičnega povezovanja notranjih (psihičnih) in zunanjih (stvarnih) dogodkov temeljnega dogajanja v igri.

V klasični radijski igri pogosto uporabljajo uvodni nagovor, s katerim predstavijo **dogajanje** - situacijo in glavnega junaka sredi dogodkov. Tako se izognejo dolgotrajni ekspoziciji in zbudijo radovednost pri poslušalcu, da bi se odločil prisluhniti igri v celoti. Klasična radijska igra ne temelji na zaporedju dogodkov, prav tako ne potrebuje logičnega časovnega zaporedja različnih situacij, saj lahko v vsako situacijo vstopajo glasovi in dogodki iz drugih časovnih in prostorskih dimenzij. Kljub vsemu pa se

izogiba zapletenim večplastnim dogajanjem, ki bi poslušalca utegnila zмести ali bi pretirano obremenila njegovo koncentracijo.

2.3.2.2 Eksperimentalna (nova) radijska igra

Eksperimentalna radijska igra se je najbolj razvila v Nemčiji od sredine šestdesetih let naprej. Je divergentna zvrst. Različni avtorji jo različno poimenujejo in razlagajo. Enotni so si le v prepričanju, da je tehnični vidik odločilnega pomena za eksperimentalno radijsko igro. Najpomembnejše pri ustvarjanju ni več, kaj se izraža, marveč, kako se izraža. Tehnična in akustična izrazna sredstva imajo enakovreden položaj. Eksperimentalna radijska igra je igra oz. igranje z zvočnimi fenomeni in elektroakustično tehniko. Oblika je odprta.

Poslušalec ne izve zgodbe. Avtor ne izraža neposredno svojih misli in prepričanj, zato mora poslušalec sam odkriti prikrito ideologijo. Ne ustvarja situacij, ki potrebujejo vizualno dopolnitev, ampak razširja slušno razsežnost. Odklanja iluzijo in ne prikazuje problemov iz resničnosti. Poslušalec mora biti do slišane kritičen in si sam ustvariti svoje mnenje. Pri eksperimentalni radijski igri ni mogoča identifikacija. Poslušalec mora uporabljati razum in ne čustev.

Eksperimentalna radijska igra ni literarno izpovedna. Želi ustvarjati, komponirati z avtonomnim, samostojnim zvočnim gradivom. »Slušna tvarina: glas, govorjena beseda, šum, ton, zven, se s pomočjo tehničnih sredstev oblikuje v avtonomno zvočno celoto.« (Sajko 2006, 21) Beseda ni nosilec individualne izpovedi, ampak je konkreten foničen material in sredstvo za ozaveščanje poslušalca. Pogosto je jezik sam osrednji problem igre.

V eksperimentalni radijski igri ne nastopajo več psihološko oblikovani liki. **Osebe** so tipizirane. Namesto vlog in karakterjev nastopajo le še neindividualni, brezosebni glasovi. Nastopajoči govorci nimajo več imen. Predstavljeni so s karakteriziranjem: moški, ženski, kričeči glas. Glasovi so predstavljeni tudi po tem, kar počnejo v igri, npr. spraševalec, vprašani. Ni več pomembno, kdo kaj govori, ampak kaj kdo pove. Glasovi se v glavnem ne pogovarjajo med seboj, pač pa sami zase in drug mimo drugega.

Čas je v večini eksperimentalnih radijskih igrh nedoločen in nedoločljiv, ni časovno zamejen. Dogodki in sporočila glasov se dogajajo kjerkoli in kadarkoli. Čas je pomemben le pri postopku sestavljanja igralnega gradiva.

Stereofonska snemalna tehnika, ki se je uveljavila od leta 1965, je omogočila, da se je igralni prostor razširil (različne smeri zvoka). **Prostor** v eksperimentalni radijski igri ne prenaša več iluzije. Nič več ni prostorov realne stvarnosti ali domišljjskega sveta, kakršne je poznala klasična radijska igra. Dogodkov se ne prikazuje več v določenem zvočnem prostoru z določenim namenom, temveč gre za »igračkanje z akustiko«, kar pa pri poslušalcu zbudi asociacije in usmerja miselne procese.

Eksperimentalna radijska igra nima temeljne zgodbe in kontinuiranega **dogajanja**. Zaprta forma dejanja z utemeljenim začetkom, osrednjim dogajanjem in koncem ni dovoljena, prav tako ni dovoljeno neposredno nagovarjanje poslušalca, s katerim naj bi avtor predstavil realno ali fiktivno stvarnost. Poslušalec ne izve zgodbe. Besede in stavki ne opisujejo nepretrganega dogajanja, ampak nizajo domnevno nepovezane posamezne zaznave, opazovanja, spoznanja, ugotovitve in domneve. Njihovo povezanost in pomenljivost zaznamo šele v končni konstrukciji kolaža. Avtorji sestavijo takšne kolaže iz gradiv, iztrganih iz konteksta (govorni fragmenti, citati, šumi, glasba, dokumentarno posneto gradivo). Razdrobljeno gradivo, ki je na novo sestavljeno, dobi nov pomen.

2.3.3 Specifična izrazila radijske igre

V zadnjih dvesto letih je prišlo do spremembe zvočne podobe okolja zaradi razvoja industrije, prometa in vsestranske uporabe električne energije v gospodinjstvu. Naša čutila so zaradi tega izpostavljena množici dražljajev. Sluh je, kljub selektivnosti percepcije in adaptaciji na množico dražljajev, neselektivno izpostavljen vsemu, kar prihaja iz okolice. Medtem ko vid lahko zavestno uravnavamo z odmikanjem pogleda ali prekinemo z zapiranjem vek, sluha ne moremo izklopiti. Do nas prihajajo zvoki, ki si jih nismo izbrali, niti jih nismo povzročili s svojimi dejanji. (Gruden 2001)

Gruden (prav tam) pravi, da se je s pojavom televizije zdelo, da bo slika zasenčila zvok, vendar so opazovanja televizijskih posebnosti in gledalskih navad nakazala, da je tudi pri televiziji pomembnejši zvok. Pravi, da je zvok sposoben, bolj kot samo slika, vzdrževati pozornost in spremljati dogajanje tudi mrtvih kotov in da poudarja tista mesta, ki si jih je vredno ogledati.

Sajko (2006, 25) meni, da morajo tisti, ki ustvarjajo radijske igre, upoštevati specifične lastnosti in izrazne možnosti medija. »Vsakdo, ki piše za radijski medij, bi moral vse slike odmisлити.« Rosanda Sajko pravi, da radijskega besedila ni videla in ga tudi ni hotela videti, vselej si je prizadevala, da bi ga slišala. Poskušala si je predstavljati, kako naj bi zveneale besede, kateri šumi so neizbežni, kakšni naj bi bili zvoki, ki bi bogatili slušno predstavljivost.

Aleš Jan (v: Gruden 2001, 24) deli zvok glede na izvor in postopek obdelave na:

- zvok iz realnega sveta/posnet iz narave brez dopolnil in sprememb;
- umetno povzročen in oblikovan zvok/z instrumenti, elektroniko, s studijskimi deformacijami.

Pri razvrščanju zvočnega gradiva avtorji uporabljajo različno terminologijo in klasifikacijo. Zvok običajno pojmujejo le kot eno od zvočnih kategorij. Sajko (2000) govori o specifičnih izrazilih radijske igre, Gruden (2001) pa o zvočnem gradivu. Pri tem mislita na: besedo/govorjeno besedo, glasbo, tišino, šum/zvok.

Sajko (2006, 53) meni, da je za radijsko igro najbolj specifičen šum, vendar je zelo slabo raziskan. Teoretiki, ki raziskujejo radijsko igro, se naslanjajo na ugotovitve literarne teorije, ko želijo izvedeti kaj več o govoru in besedi, ter na glasbeno teorijo, ko raziskujejo funkcijo in pomen glasbe v radijski igri.

2.3.3.1 Beseda

Najpomembnejše izrazno sredstvo klasične in eksperimentalne radijske igre je govorjena beseda, ki jo je možno tehnično transformirati in po potrebi dopolnjevati z akustičnimi pomožnimi sredstvi, s šumom in glasbo.

Na radiu oseba, ki ne spregovori, ne obstaja, razen če se noče oglasiti, kljub temu da jo nekdo ogovarja. V radijskih igrah mora biti beseda živa, zvočna in nazorna.

Živost besede

Beseda je živa (Sajko 2006, 36), kadar uporablja izrazne oblike, kot so npr. klic, vzdih, vzklík, direktni nagovor, retorično vprašanje ipd. Dogajanje se odvija v obliki dialoga, monologa ali v kombinaciji obeh.

V klasični radijski igri za odrasle se je zelo uveljavil notranji monolog. Z njim predstavljajo notranja doživljanja osebe, njene misli, občutja, čustva ipd. Notranji monolog se lahko odvija tudi v obliki nagovarjanja nekoga, ki ni prisoten ali sploh ne obstaja. Radijske igre za otroke notranjega monologa ne uporabljajo, saj je otrok obrnjen navzven in mu je opazovanje samega sebe tuje. Nasprotno pa je pripovedni monolog priljubljen tako v klasični radijski igri kot tudi v radijski igri za otroke. Pripovedovalec lahko nastopi na začetku igre kot napovedovalec (uvede dejanje, opiše prizorišče, predstavi osebe, razpoloženje ipd.), lahko pa se pojavlja skozi vso igro, postavljen v neosebno ali osebno pozicijo. Kadar je pripovedovalec v neosebni poziciji, je v vlogi vseveda, ki zviška razlaga dejanje, slika situacije, ki se ne dajo izraziti samo z zvokom, in popolnoma vodi poslušalčevo domišljijo.

V primeru, ko pripovedovalec poseže v igro tudi osebno, ni več vzvišen, neopredeljen opazovalec, saj posredno vzpostavlja nekakšne stike z nastopajočimi liki in dogodki. Pripovedovalec lahko nastopa kot ena izmed vlog in je v samem dogajanju, ali pa ostane ves čas zunaj dogajanja, vendar izraža do njega določen čustven odnos, usmerja dogajanje in ga osebno komentira. Tako na primer pripovedovalec (Glas) v radijski igri Franeta Puntarja *A*, vodi in komentira celotno dogajanje, opisuje okolje, vizualne dogodke in izraža čustvene reakcije nastopajočih. Zdi se, kot da pripovedovalec ne ve, kaj se bo v nadaljevanju zgodilo in občasno izrazi tudi lastno mnenje, ki je podobno dialogu, ki pa poteka izven dogajanja. Npr. ko *A* spi v votlini na medvedu, pravi Glas: »Ta bi pa lahko že vstala!.../ Zbudi se, *A*. *A!* *A!*« *A* se res zbudi in se preteguje. Ker je glasna, jo Glas miri: »Šššššššš, ne tako glasno.« Ko *A* zbudi medveda, je reakcija pripovedovalca zelo čustvena: »Je že prepozno, je že prepozno.« (Puntar 1993, 38)

Temelj dramskega in radijskoigerskega dogajanja je dialog. V klasični radijski igri za odrasle uporabljajo dialog za predstavitev notranjega dogajanja v človekovi psihi, ko se dramatično krešajo trditve in protitrditve (govorimo o stihomitiji). Stihomitijo uporabljajo tudi v radijski igri za otroke, vendar ne za prikazovanje notranjih konfliktov, temveč za ponazoritev napete situacije med posameznimi igralci (npr. Dane Zajc *Petelin se sestavi*).

V radijskih igrah se najbolj pogosto izmenjujejo dialogi in monologi. Menjavanje mora biti kratko. Ker je radijska igra slušno posredovanje, je govorec prisoten le, če govori, zato je potrebno dolgo govorjenje posameznega govorca prekiniti s krajšimi oglašnji (vzkliki, vzdih, kratka vprašanja ipd.) soudeležencev v igri, sicer poslušalec nanje pozabi (npr. Puntarjeva igra *Lov na rep*). Vendar pa taki prizori ne smejo biti predolgi.

Za slušno oblikovanje žive besede je pomembno tudi intimno razmerje med radijskim izvajalcem/igralcem in poslušalcem. Poslušalec namreč ne sedi v množici v velikem prostoru, pač pa doma ob sprejemniku. Sajko (2006) pravi, da zvoki, ki prihajajo iz sprejemnika govorijo poslušalcu tako rekoč »na uho«. Prizori z veliko množico glasov zato ne smejo biti predolgi in prehrupni, saj se sicer avtorjeva ideja izgubi v hrupu.

Zvočnost besede

Živi človeški glas z vsemi tonskimi odtenki ima nešteto muzikalnih in ritmičnih ustvarjalnih možnosti. Tega se poslužujeta tako eksperimentalna radijska igra za odrasle kot radijska igra za otroke.

Pri radijski igri obstaja samo slušna predstava, ki jo ustvarjalci oblikujejo s pomočjo zvočnosti besede in njenih sestavnih enot glasov. Samoglasnike in soglasnike je možno izgovarjati na različne načine, odvisno od značilnosti besedila. Različno lahko oblikujemo tudi sičnike, šumnike, nosnike ... Z različno izgovorjavo glasov lahko predstavimo različne karakterje v besedilu. Puntar (1993) je na primer v radijski igri *A* predstavil velik razpon zvočne barvitosti in pomenske vrednosti samoglasnika A.

Eden najbolj priljubljenih specifičnih zvočnih elementov radijske igre za otroke je onomatopoiija ali besedno-zvočno oponašanje dogajanj v naravi (npr. dež, veter, žuborenje potočka) oziroma naravnih glasov z namenom doseči poseben slušni vtis, bolj živo predstavo. Pomemben, vendar nekoliko manj znan, zvočni pojav je tudi sinestezija ali soobčutje. To je zamenjava ali združevanje različnih čutnih zaznav: slišanje barv, videnje zvokov, vonjanje barv.

Zvočni, muzikalni element pri govorjeni besedi je tudi ritem. Besednih ritmov je veliko (poudarki, višina, jakost tona, tempo). Kakšen bo besedni ritem v posamezni radijski igri, je odvisno od temeljnega stila besedila, od načina njegovega zvočnega oblikovanja in od posameznih interpretov.

Nazornost besede

Pisatelji, ki pišejo za radijsko igo, bi se morali zavedati, da je nazornost besed zelo pomembna, saj so besede, ki jih poslušalec ne razume ali ne ulovi, izgubljene. Če v knjigi česa ne razumeš, lahko tisto ponovno prebereš, pri poslušanju radijske igre pa tega ni. Zato sta najpomembnejši zahtevi, da govorec govori razločno in da avtor ne uporablja zapletenih misli.

Nazorna predstavitev nastopajočih oseb je še zlasti pomembna pri radijski igri za otroke. Sajko (2006, 48) poudarja, da si mora otrok-poslušalec že pri vsakem slišnem glasu (na kakšen način kdo govori) ustvariti predstavo, kakšen je posamezni lik. V radijski igri za otroke so se uveljavila tudi interpretativna ali govoreča imena, ob katerih si poslušalci ob njihovem imenu (npr. zvezdica Zaspanka, žebliček Špiček, minister Štor) ustvarijo predstavo o nastopajoči osebi.

2.3.3.2 Glasba

Gruden (2001, 45, 46) se sprašuje, kdaj, koliko in ali naj se sploh glasba pojavlja kot gradivo v umetniških in drugih postopkih. Ugotavlja, da se glasba lahko pojavlja:

- kot dramska oseba, vendar brez pretiravanja, včasih je dovolj en sam ton enega samega instrumenta ali vokala ob pravem času;

- kot korekturna vloga glasbe, ko se v ustvarjalnem procesu pokažejo razni primanjkljaji in neuravnoteženost končnega izdelka;
- kot estetski dejavnik, ki soustvarja ritem in melodiko zvočne uprizoritve, loči posamezne scene kot zvočna zavesa ter premošča časovne in prostorske razlike. Pogosto ima vlogo »priložnostne glasbe«, ko niansira pomen in vzdušje. Ustvarjalci menijo, da je tem bolj učinkovita, čim manj se je poslušalec zaveda.

Sajko (2006) pravi, da ima pri klasični radijski igri najpomembnejšo vlogo beseda, glasba pa nastopa takrat, ko beseda sama ne zadostuje, ko potrebuje čustveno podporo, ali ko jo potrebuje za glasbeno-ritmično strukturiranje besedila. V klasični radijski igri so zelo radi uporabljali glasbeno ozadje za lažje zaznavanje čustvenih razmerij med osrednjimi osebami (npr. nežna glasba, ki spremlja ljubezensko izpoved).

Pri eksperimentalni radijski igri pa besedilo ni več dominantno. Govorjeno besedilo, glasba in šumi veljajo za enakovredno zvočno izrazilo.

V pričujočem delu nas zanima funkcija glasbe v radijski igri za otroke. Sajko (2006) meni, da se glasba največkrat uporablja kot:

- uvodna glasba (predigra), ki čutno-čustveno uvede dogajanje;
- vmesna glasba (medigra), ki ločuje prizore, označi časovni presledek med prizori ali pa nakaže spremembo okolja;
- »glasbeni preliv« (kadar ni možno prikazati spremembo okolja, ki ima podobno socialno ali akustično-prostorsko značilnost, uporabijo nevsiljivo glasbo);
- »zaokroženi glasbeni vložek« (to so zapete pesmice ali songi z instrumentalno spremljavo ali brez ali pa točke, izvedene le z glasbenimi instrumenti);
- čustvena podkrepitev notranjega doživljanja radijskega junaka;
- čutno-čustvena ponazoritev nekega dogajanja glede na njegov razvoj in potek (glasba, ki dopolnjuje, ilustrira besedilo; lahko je lirično-nežna, dramatično-napeta, glasbeni staccato za dinamično gibanje ipd.).

Način zvočnega predstavljanja dogodka samo z glasbo in brez šumov pri otrocih ne sproži ustreznih odzivov. Zanje je bolj zanimiv realistično zvočni efekt kot z glasbo interpretiran opis. (Sajko 2006, 79)

V radijski igri *A* zaznamo stil klasične in eksperimentalne radijske igre. Npr. klasičnega izvora je oglašanje črk oz. »živalic« v obliki songa; glasba, ki ponazarja nevarnost, strah, ko A tava po gozdu; intonacija na »a«. Tesna povezava z eksperimentalno igro pa je, ko se zvočni lik A izraža s čistimi glasovno-glasbenimi prvini (npr. krik na »AAAAaaa...«, zehanje z »A – a – a!«, šepanje na »A – a, A – a ...«). Sajko (2006, 52) pravi, da gre za fonično osamosvojitev glasu kot najmanjše besedne oz. glasbene enote.

2.3.3.3 Šum

Tretje zvočno izrazilo v radijski igri je šum. Fizika in psihologija obravnavata šum drugače kot radijska igra. Pri radijski igri štejejo pod šum vse, kar ni beseda v dialogu ali kar ni glasba. K šumu štejejo tudi človeške glasove, npr. glasove iz ozadja, hrup množice, kadar označujejo zgolj okolje in nimajo neposredne povezave z dogajanjem.

Sajko (2006, 53) meni, da ta izraz ni najboljši in da so v praksi raje uporabljali besedo efekt ali bolj določno zvočni efekt, vendar meni, da tudi to poimenovanje ni dovolj precizno.

Patkovič (2008) piše, da se je včasih klasična radijska igra ustvarjala v drugačnih snemalnicah kakor danes. Navaja, da so imele snemalnice tako imenovani mrtvi del in živi del in so bile medsebojno pregrajene s težko gledališko zaveso. Tiste dele, kjer so potrebovali glasove brez odmeva, so snemali v mrtvem delu, v živem delu pa so lahko igrali tako, da se je slišal efekt zaprtega prostora - sobe (odboji od sten prostora). Dandanes obstajajo umetni digitalni efekti, ki se lahko dodajajo naknadno ali sproti, ne da bi moral biti prostor živ, mora pa vsekakor biti zaduščen – mrtev.

Na samem začetku ni bilo magnetofonov in snemalnih trakov, zato so v studiu v živo uprizarjali efekte. Kadar so na primer v neki radijski igri potrebovali zvočne efekte, kot so npr: hoja po parketu, avtomobilska troblja, streli iz puške, naglo zaviranje avtomobila, policijska sirena, loputanje z vrati ipd., so igralci in animatorji te efekte

poustvarjali v živo s posebnimi pripomočki. Patkovič (2008) pravi, da so bili nekateri pripomočki nadvse smešni in zapleteni. Danes uporabljajo »vnaprej posnete efekte na digitalnih nosilcih oz. digitalne zvočne knjižnice, katere samo importirajo v sound editor program – urejevalnik zvočnih zapisov in jih postavijo, kamor želijo oz. kot predvideva zgodba.«

Ko so uvedli prenosne magnetofone, so začeli snemati avtentične dogodke na terenu. Realni zvok so nato reproducirali v studiu. Kmalu so ugotovili, da snemanje šumov na terenu ni preprosto, saj so mikrofoni zabeležili tudi ostale zvoke, ki jih niso želeli, npr. poleg zvočnega efekta hoje po gozdu, se je slišal tudi pasji lajež, kar je pomenilo za ustvarjalca, ki je želel ponazoriti situacijo, ko nekdo hodi sam in izgubljen po gozdu, motnjo. Sajko (2006, 54) pravi, da še danes uporabljajo v fantazijskih zvočnih igrah nekatere »zgoljufane« efekte, ki pa jih preoblikujejo s sodobno elektronsko tehniko.

Gruden (2001, 50) razvršča šume po izvoru na:

- naravne šume (zvoki, ki jih povzročajo naravni pojavi, npr. veter, morje, živalski glasovi);
- umetne šume (zvoki, ki so rezultat človekove dejavnosti, npr. promet, uporaba strojev, orodij, telesna dejavnost – koraki in studijsko ustvarjeni šumi).

Gruden (prav tam) pravi, da so naravni in umetni šumi lahko povezani v zvočne efekte in so običajno še tehnično preoblikovani, vendar pa s pretirano rabo zvočnega ozadja ne kaže pretiravati. Dovolj je le občasna prisotnost.

Tudi Sajko (2006, 55) govori o šumih iz narave, umetne šume pa razvršča nekoliko bolj podrobno:

- šumi, ki jih proizvaja človek s svojim telesom (koraki, kašljanje, trkanje na vrata ...);
- šumi iz realnega okolja, ki jih človek proizvaja s svojimi predmeti in stroji (sekanje drv, vlak, motor ...);
- mikrozvoki iz sveta fizike in ultrazvoki iz vesolja.

Sajko (2006, 55, 56) pravi, da so teoretiki **klasične radijske igre** razvrstili šume glede na slogovni koncept zvočne uprizoritve v dve vrsti:

- šumi s konkretnim, stvarnim izvorom, ki delujejo realno, npr. valovanje morja, kriki galebov; koraki, loputanje vrat ipd. (ti šumi so le spremljevalni pripomočki temeljnega dogajanja, izraženega z besedami);
- šumi z irealnim pomenom, ki delujejo podobno kot glasba (tehnična elektroakustična oblikovalna sredstva, npr. vibracija ali odmev spremenijo realni zvok v nekaj, kar le rahlo spominja na šum predmeta, s katerim je bil proizveden, konkreten, realen šum se tako pogosto spremeni v šum, ki postane simbol).

Neartikulirani človeški glasovi (smeh, krik, hropenje, smrčanje) lahko v določenih okoliščinah zvenijo kot šumi z realnim dramaturškim pomenom ali pa z irealno-simbolnim pomenom.

Klasična radijska igra razvršča šume glede na njihovo dramaturško-kompozicijsko funkcijo (Sajko 2006, 56):

- šumi kot dokaz o obstoju (če slišimo tipkanje pomeni, da je prisoten nekdo, ki tipka);
- pripomoček za karakterizacijo (če nekdo tipka močno in hitro, je morda razburjen);
- pripomoček za označitev okolja (če slišimo en pisalni stroj ali več, slutimo, kako velik je prostor);
- šum kot strukturni pripomoček (za označitev prehoda iz enega v drug časovni ali prostorski prizor, za izzvenevanje prizora ali igre, za vzpostavljanje dramatične napetosti, za ustvarjanje temeljnega vzdušja igre);
- šum kot simbol z metaforičnimi, komentirajočimi, karikirajočimi učinki;
- šum kot asociativni element;
- šum kot del dialoga (šum kot partner igralca).

Teoretiki ločujejo šume v **eksperimentalni radijski igri** v relativne in absolutne.

Šumi so relativni, kadar se z njimi poustvari slušni prostor ali kadar šumi izražajo konkretne dogajalne procese radijske igre. Realistični šumi se lahko spremenijo tudi v irealne. Šumi so absolutni, kadar se ne podrejajo besedam, ampak tvorijo sami zase vzporedno dogajanje. Ustvarijo zvočni prostor, ki se od realnosti že odmika. Nekateri avtorji želijo odpraviti ilustrativno funkcijo šuma tako, da ga izpostavijo z napovedjo, kar deluje na poslušalca »potujeno«.

Z raziskovanjem šumov je v petdesetih in šestdesetih letih eksperimentirala nemška in francoska radijska igra. Zvokovno-tonske lastnosti šumov so najprej raziskovali komponisti, kasneje pa ustvarjalci radijskih iger.

Sajko (2006, 58) deli šume še na tiste, ki so fonogenični, in tiste, ki to niso. Nekateri šumi zvenijo v kakršnikoli zvočni obliki, tudi v naravnem okolju, natančno in izpovedno (npr. šum vode, dežja, naliv na pločevinasto streho). Nekatere šume pa v vsakodnevni stvarni okolici lahko identificiramo, prek zvočnikov pa se slišijo narazpoznavno in moteče (npr. rahlo šumenje dežja po listju – sliši se le narazpoznavno šumenje).

Za **radijsko igro za otroke** je še posebno pomembno, koliko in katere šume bodo uporabili. V radijski igri za otroke pogosto nastopajo govoreče živali, saj imajo otroci zelo radi tematiko o živalih. Avtorji živali pogosto antropomorfizirajo. Živali prevzamejo podobo človeka, se temu primerno obnašajo in govorijo s človeško govorico. Ker pri radijski igri ni vizualnih pripomočkov, s pomočjo katerih bi si otroci žival predstavljali, si avtorji radijskih iger pomagajo tako, da človeškemu govorjenju dodajo oglašanje živali (kokodakanje, mukanje); žal so interpreti včasih s tem pretiravali. Sajko (2006, 60) omenja, da so poskušali prikazati žival tudi samo z zvokom, da torej žival ni prevzela vloge človeškega bitja s človeško artikulacijo, ampak se je celo igro samo oglašala. Krava v Puntarjevi igri *Cestožerka* se ves čas odziva samo z mukanjem, vendar so mukanje s sodobnimi elektroakustičnimi sredstvi malo preoblikovali.

Na podoben način je Puntar s šumom personificiral tudi nekatere predmete, npr. oživil je mokro srajco v *Pravljici v modrem*, škripajoča vrata v igri *Vrata, ki škripljejo*.

K šumom štejemo tudi korake. Tudi to zvočno gradivo je uporabil Puntar v radijski igri *Tek za čevlji*. Čevlja v tej igri oživita in pobegneta. Predstavljena sta s šumom (korakanje, tekanje, šepanje, cepetanje ipd.), ki je dopolnjen s človeškima glasovoma dveh igralcev, ki interpretirata čevlja.

Za radijske igre za otroke je značilno, da pogosto uporabljajo glasbo, v katero vkomponirajo ustrezne realistične šume kot ilustrativno zvočno dopolnilo ali kot izpovedno sporočilo.

Nekaterih šumov zvočno ni mogoče ustvariti, zato se morajo režiserji znajti drugače. Npr. v *Pravljici v modrem* naj bi »kanila solza« in dolgo potovala. Takega dogajanja se ne da ponazoriti s šumom, zato so ga ponazorili z ustrezno glasbo.

Včasih so nekateri šumi nepotrebni. Pri radijskem mediju je potrebno izbrati le tiste zvoke, ki kaj povedo. Včasih si je treba kak šum izmisliti, da bi bila situacija zvočno čim bolj prikazana. Z zvokom je zelo težko ustvariti različna razmerja, npr. majhen – velik. Avtorji se teh težav lotevajo na različne načine.

Teoretiki se strinjajo, da morajo avtorji pri ustvarjanju radijskih iger paziti, da ne vključijo preveč šumov. »Ničesar ne sme biti preveč, vsak zvok, vsak šum mora nekaj povedati in mora biti dramaturško utemeljen. Uporabimo ga le takrat, če bi bilo dejanje brez njega nerazumljivo ali osiromašeno.« (Sajko 2006, 59)

»Kot del neorganiziranega zvočnega okolja so lahko šumi, podobno kot govor in glasba, celo moteče in manjvredno zvočno gradivo, s selekcijo in premišljeno organizacijo pa lahko povečajo verodostojnost radijskih izdelkov /faktične zvrsti/ in njihovo izpovedno moč /fikcijske zvrsti/.« Gruden (2001, 49)

2.3.3.3 Tišina

Sajko (2006, 65) piše, da večina radijskoigrskih teoretikov meni, da je četrto temeljno zvočno izrazilo v klasični radijski igri tišina. Gruden (2001, 54) opredeljuje tišino kot zvočno valovanje s takšnimi frekvencami, ki jih človeško uho ne more zaznati, vendar meni, da je za radio ustrežnejša opredelitev, da je tišina odsotnost zvoka. Meni, da je tišina pomemben dramski element, ki pa je najbolj absolutna in opazna na radiu. Gruden (prav tam) pravi, da je gledališka predstava izjemoma lahko skoraj brez svetlobe in brez zvoka, radijska igra pa si 30-minutne tišine v nobenem primeru ne more privoščiti. Pravi, da krajša tišina lahko uglajeno uokvirja posamezne programske segmente in jih

celo povezuje v programski tok, medtem ko je daljša tišina (3 sekunde) že znak za napako.

Tišina v radiu je drugačna od tišine pri vizualnih medijih. Pri vizualnih medijih si v primeru, da nastane tišina, pomagajo z vizualnimi sredstvi, pri radijski igri pa poslušalec lahko misli, da je prišlo do prekinitve programa ali do okvare radijskega sprejemnika.

Sajko (2006) meni, da je tišina lahko konstruktivno umetniško izrazilo radijske igre. Za označitev prehodov z enega prizorišča na drugega si radijski ustvarjalci lahko pomagajo poleg glasbe in efektov tudi s tišino. To storijo takrat, ko pride do pavze v dialogu (vrhunec - ko se krešejo argumenti in protiargumenti). Pavza/tišina je dostikrat potrebna pred pomembnimi izpovedmi nastopajočih. Kljub temu pa se Sajko (2006, 66) sprašuje, ali je tišino mogoče postavljati v enakovreden položaj k prvim trem zvočnim prvina – besedi, glasbi in šumu.

2.3.4 Radijska igra za otroke

Radijska igra za otroke (pridobljeno, 25. 8. 2010) ima na Slovenskem dolgo in bogato tradicijo. Ob njej so zrasle generacije otrok. Njihov namen je razveseljovati, izobraževati in vzgajati. Z razvojem televizije so se te igre preselile na kasete ali zgoščenke. Omenili smo že, da je razlika, če otrok posluša ali gleda pravljico po radiu ali na televiziji, ali če mu pravljico preberejo ali pripovedujejo odrasli. Nekateri teoretiki zagovarjajo neposreden stik poslušalca s pripovedovalcem, nekateri pa menijo, da otroci bolj intenzivno razvijajo svoje domišljjske predstave ob poslušanju avdio ali video posnetkov. Menimo, da je potrebno upoštevati tako prve kot druge teoretike, pri tem pa ne smemo pozabiti na dejavnike, ki vplivajo na poslušanje, o čemer smo že govorili.

Na radiu Slovenija (Radijska igra, pridobljeno, 25. 8. 2010) menijo, da v svetu najbolj poznajo slovenskega avtorja radijskih iger za otroke Franeta Puntarja, ki je v ustvarjalnem dopolnjevanju z režiserko Rosando Sajko in tonsko mojstrico Metko Rojc ponesel ime Slovenija po vseh kontinentih in v vse države, kjer snemajo radijske igre. Menijo tudi, da je veliko slovenskih igralcev in igralk svoje najbolj duhovite vloge

ustvarilo in še ustvarja prav v otroški radijski igri, ki omogoča sproščeno in domišljije polno "igranje".

2.3.4.1 Razvoj slovenske radijske igre za otroke

Razvoj slovenske radijske igre za otroke je tekел ves čas vzporedno z razvojem radijske igre za odrasle. V okviru mladinske književnosti je radijska igra doživela svoj razcvet zlasti v osemdesetih letih.

Prva igrana zvočna uprizoritev dramskega besedila je bila izvedena 25. decembra 1928 na Radiu Ljubljana. To je bila otroška radijska igra Petrčkove sanje Pavla Golie. Gruden (2001) pravi, da je bilo že prvo leto zvočno uprizorjenih 29 iger. Do začetka 2. svetovne vojne je bilo na Radiu Ljubljana več kot 300 igranih nastopov. Fran Žižek (v: Gruden 2001, 101) je ugotavljal, da v tistem času še niso izkoristili vseh fantastičnih možnosti slušne igre. Že leta 1940 je pozival upravo ljubljanskega radia, naj se odloči za manj uprizoritev, ki naj bi bile kvalitetnejše.

Radijska igra za otroke je sledila razvoju od klasične do eksperimentalne radijske igre in prevzemala lastnosti obeh. Pri svoji sporočilnosti upošteva otrokovo dojemljivost besednega gradiva. Kmecl (1976, 312) pravi, da otrok niti iz izkušnje niti po znanju o svetu ne ve toliko kot odrasli bralec (poslušalec), zato mu je vrsta »odraslih« besedil, v katerih pisatelj upošteva razmeroma visoko stopnjo bralčeve življenjske izkušenosti in znanja, nedostopnih, nerazumljivih, zato nezanimivih.« Sajko (2006) se s tem strinja, vendar je prepričana, da je otrok pri dojetanju zvokovnih senzacij mnogo bolj odprt in prvinski kot odrasli poslušalec. Meni, da more zvokovno gradivo neposredno in intenzivno učinkovati na otroka, ne glede na sposobnost njegove intelektualne dojemljivosti. Po njenem mnenju lahko učinkuje tudi že s samim zvokovnim izrazilom (kot pesem ali besedna igra), če je gradivo primerno zvočno upodobljeno. Sajko (prav tam) meni, da ni zmeraj potrebno, da otrok dojame tudi vsa besedna sporočila.

Zgodovinski razvoj slovenske radijske igre za otroke (od 1946 do 1970) je bil po mnenju Sajko (2006, 67) in Flere (1981, 5) zelo uspešen. Vzroke za uspešnost vidita v naslednjih spodbudah:

- program povojne splošne kulturno-politične usmeritve je bil usmerjen v skrb za lepšo prihodnost otrok;
- Slovenci smo imeli zelo kvalitetno in bogato književnost za otroke, ki se je po drugi svetovni vojni nadaljevala z novo generacijo pesnikov in pisateljev, katerih mnoga dela sodijo v vrh sodobne svetovne književnosti za otroke;
- na slovenskem povojnem radiu se je zbralo nekaj navdušenih, požrtvovalnih in talentiranih ljudi, ki so želeli ustvariti kvalitetno radijsko igro za otroke.

Sajko (2006, 67) dodaja še naslednje spodbude za razvoj radijske igre za otroke:

- ustanovili so skupni strokovno podkovan dramaturški oddelek na Radiu Ljubljana, ki je s povsem enakovrednimi kriteriji načrtoval in ocenjeval radijske igre za odrasle in radijske igre za otroke;
- pojavilo se je večje število avtorjev, ki so hoteli prisluhniti »slušnemu« in so znali svoje slušne vizije ustrezno preliti v besede;
- režiserji in izvajalci so s podporo radijskega vodstva realizirali besedila radijske igre za otroke z enakimi ambicijami kot besedila za odrasle.

Za začetek izvirne slovenske radijske igre za otroke lahko štejemo *Zvezdico Zaspanko*, ki jo je napisal Frane Milčinski že leta 1946, zadnjo in dokončno verzijo pa leta 1949. Po pripovedovanju T. Sojarja (v: Sajko 2006, 68) je bilo prvih deset let malo dobrih del. Poleg *Zvezdice Zaspanke* naj bi bile v prvih letih po vojni najpomembnejše še *Srebrni glas* (1949), *Žogica Nogica* (1950) in *Punčka se je vrnila* (1951).

Sajko meni (prav tam), da je druga izvirna slovenska radijska igra za otroke *Čudežna srajca* Leopolda Suhodolčana, ki je bila prvič predvajana leta 1956.

Povojne radijske priredbe so poleg pravljичne tematike vključevale tudi realistično snov. Vsak teden je bila na sporedu tudi mladinska oddaja, ki so ji sprva rekli Šolska ura, kasneje pa Radijska šola in je vključevala realistično tematiko, zelo pogosto tematiko narodno osvobodilnega boja. Kmalu so avtorji začeli snov jemati raje v pravljичnem, domišljijem svetlu. Osredotočili so se na gradiva, ki so vsebovala potencialno zvočno bogastvo. Sprva je radijska igra za otroke črpala snovno gradivo iz ljudske pravljice, lutkovne igre in poezije za otroke. Kasneje so se jim pridružile priredbe sodobnih

pravljic priznanih slovenskih pisateljev. Sajko (2006) meni, da je slovenska radijska igra za otroke postala sčasoma tako zelo uspešna in radiofonsko izjemna prav zato, ker se je izogibala realističnim tokovom. Od leta 1959 so se uveljavljale v širšem kulturnem prostoru tedanje Jugoslavije. Sajko (prav tam) pravi, da od leta 1964 naprej ni bilo slovenske radijske igre za otroke, ki ne bi bila nagrajena s katero od glavnih nagrad na jugoslovanskem tekmovanju. Meni, da se od leta 1968 začinja novo obdobje slovenske radijske igre za otroke, ki izoblikuje svojevrstno zvočno estetiko. Najbolj ustvarjalna avtorja pa sta bila po mnenju Djurdje Flere in Rosande Sajko Marjan Marinc in Frane Puntar.

2.3.4.2 Frane Puntar

Frane Puntar se je rodil 15. 9. 1936 v Krškem. Gimnazijo je obiskoval v Celju in maturiral leta 1954. Obiskoval je fakulteto za arhitekturo v Ljubljani. Kmalu se je posvetil pisanju. Najprej je pisal pesmi za otroke. Zanimal se je za glasbo, igral je in pel ter se preizkušal tudi v skladanju pesmi. Njegova prva radijska igra je *Packe od A do Ž*. Pisal je tudi lutkovne igre. Z radijskimi igrami je zaslovel doma in po svetu. Besedilo radijske igre *A* je bilo leta 1969 nagrajeno s prvo nagrado na natečaju Radia Ljubljana, leta 1973 pa jo je Združenje evropskih radijev uvrstilo med deset najboljših radijskih iger na svetu. Njegove igre so bile prevedene v 10 jezikov in izvajane na mnogih evropskih radijskih postajah. Leta 1976 je prejel nagrado Prešernovega sklada za mladinske radijske igre.

Najpomembnejše Puntarjeve radijske igre so: *Packe* (1963), *Nad streho severnica* (1966), *Pravljica v modrem* (1968), *A* (1969), *Medvedek zleze vase* (1970), *Vrata, ki škripljejo* (1974), *Ham* (1979).

Rosanda Sajko je označila Franeta Puntarja kot »specifičnega radijskega avtorja«. Poudarja, da gre v njegovih igrah za igro z zvoki (zveni, šumi, glasovi), za montažo delčkov iz literature, posnetkov iz narave, scenske glasbe ipd. Meni, da Puntar gleda na svet skozi zvok, skozi okno otroštva in je sam v središču tega otroškega sveta. Fasfald (1991) pravi, da so Puntarjevi teksti iz literarnega stališča pusti, z vidika radiofonske obdelave pa so bogati in odlična podlaga za zvočno nadgradnjo. Dodaja, da so otrokom

Puntarjeve igre jasne in pregledne v karakterizaciji oseb, prikazovanju dogodkov in oblikovanju dialogov. Njegovi junaki vselej dajejo otrokom možnost, da se z njimi poistovetijo. Njegove izvirne zamisli omogočajo, da si otroci v svoji domišljiji ustvarjajo različne predstave o tem, kar je bilo zvočno nakazano.

Puntar svojih radijskih iger ni dovolil tiskati. To lahko razumemo, saj njegove izvirne zamisli zaživijo šele v zvočni ponazoritvi. Dogajanje v radijski igri je težko opisati, zato postanejo avtorjeve zamisli žive šele, ko so opremljene s sodobnimi akustičnimi tehničnimi sredstvi.

Leta 1993 je izšla zbirka štirih radijskih iger s skupnim naslovom *Hojladrija in druge radijske igre za otroke* (zbirka vključuje naslednje radijske igre: *Hojladrija, A, Lov na rep* in *Vzorček*). Za svoje delo je prejel več nagrad in priznanj doma in v tujini.

Sajko (2006) pravi, da je Puntar ves čas upošteval vrednote pisanja za otroke: jasnost in preglednost v karakterizaciji oseb, prikazovanju dogodkov in oblikovanju dialogov. Njegovi junaki dajejo otrokom možnost, da se z njimi poistovetijo. Pri tem upošteva otroško radovednost, pričakovanje, spontano gledanje na svet, etično-moralno presojanje in odklanjanje vsega, kar je zlagano ter privzgaja občutek za odgovornost. Njegove igre s svojimi izvirnimi zamislami vedno znova omogočajo, da otroška domišljija zaživi zaradi brezmejnne možnosti ustvarjanja različnih predstav o tem, kar je bilo zvočno nakazano.

Radijska igra A

Zgodba pripoveduje o Deklici, ki v kletkah goji črke. Za njih skrbi in jih hrani kot majhne živali, spomladi, ko dobijo črke mlade, pa tudi kakšno proda. Vsi kupci s črkami niso zadovoljni, zato jih prinesejo Deklici nazaj. Nekega dne Deklica opazi, da A ni več, ker je prejšnji dan pozabila zapreti kletko. Deklica od žalosti zboli. Medtem A hodi po svetu in doživlja različne dogodivščine. Najprej jo obstreli Lovec in jo odnese domov k Ženi, da bi jo pojedla kot slastno pečenko. Medtem ko se Lovec in Žena prepirata, A pobegne. Nato jo ulovi Sova in jo kot plen odnese svojim mladičem. A se ves čas oglašaa Aaaaa, zato se tako začnejo oglašati tudi mlade Sovice, ki menijo, da je tako prav. Ko se

vrne mama Sova, je vsa zgrožena nad oglašanjem sovic. A se utrujena zateče v skalno votlino in zaspi, ne da bi slutila, da spi na Medvedu. Ko se Medved zbudi, mu mora A skakati po trebuhu, saj mu je to zelo všeč. Tudi od tu A uspe pobegniti. Najdejo jo otroci, ki jo odnesejo k zdravniku, ker vidijo, da ima ranjeno nožico. Potem jo otroci odnesejo v glasbeno šolo, kjer služi za intonacijo. Tam se ji dobro godi, kljub temu da dela od jutra do večera in zvečer utrujena zaspi. A si želi nazaj k Deklici, zato zbere instrumente v glasbeni šoli in slavnostno odkoraka proti domu mimo vseh oseb, ki jih je prej srečala.

Med vsemi temi dogodki teče vzporedna zgodba. Vsakokrat, ko A zaspi, namreč zaspi tudi Deklica. V sanjah Deklica dirigira oblakom, ki pojejo melodijo, vokalizo na A. Deklica v sanjah vedno zasliši in zagleda svojo malo A, toda ko hoče k njej, vedno pade s krikom Aaaaaa v globino. Nazadnje, ko Deklica zagleda svojo A, kako prihaja domov, spet pade v globino, toda krik Aaaaa se spremeni v jutranje pretegovanje. Deklica spozna, da so bile vse to le hude sanje, ker je morala za domačo nalogo napisati enkrat vso abecedo in stokrat A. Vsa zadovoljna se hitro obleče in gre krmit svojih petindvajset zajčkov.

V radijski igri A ima pomembno vlogo pripovedovalec (Glas), ki opisuje okolje, prostor, označi nastopajoče osebe, pojasni nekatere vizualne dogodke, ki jih z zvočnimi izraznimi sredstvi ni mogoče ponazoriti, razlaga notranje doživljanje junakov ter včasih direktno posega v dejanje.

Radijska igra A sloni na igri s črkami oziroma fonemi. Z vidika fonetike je igra prava zakladnica, saj slišimo interpretacije najrazličnejših glasov. Mnogi glasovi iz abecede dobijo svoj značaj in vlogo. Npr. mlade črke se oglašajo tanko, hitro in s čivkajočimi glasovi, R ima značaj psička z napako, ki venomer renči rrrrr, Š ves čas vpije na Ženico naj bo tiho ššššš, ker preveč klepeta ipd.

Najbolj zanimiva je Puntarjeva domislica glede zvočne figure, glasu A. Frane Puntar bi lahko črko A personificiral, tako da bi po vzoru klasične pravljice A povedala, da jo boli nožica, da jo je strah ipd., vendar je avtor raje uporabil zvočne učinke fonema a, ki vsebuje tudi pojmovne razsežnosti vokala a.

Sajko (2006, 98, 99) navaja, v kakšnih funkcijah nastopa glas A:

- kot živalca (Lovec jo obstreli in hoče pojesti);
- kot živo bitje, ki z oglašanjem z »a« ponazarja gibanje ali čustveno stanje;
- kot posamezni fonem v razmerju do drugih fonemov (npr. *a* proti *u* v prizoru s sovicami, *a* proti *m* v prizoru z medvedom);
- kot glasbeni element (vokaliza na *a*);
- kot simbol, ponazoritev kompleksnega dogajanja (zdravniški pregled ponazarja le glasovna enota »AAAA«);
- kot prehajanje identitete ene osebe v drugo (prehod Deklice v A in obratno, ko s krikom Aaaa pada v globino);
- kot otrok (motiv pobega in doživljanja različnih dogodivščin je znan v klasični književnosti za otroke).

Sajko (2006, 101) pravi, da lahko Puntarjevo radijsko igro A označimo za »sodobno fantazijsko/pravljično slušno igro«, ki jo je mogoče uresničiti le s pomočjo zvočnih izraznih sredstev.

Menimo, da je radijska igra A literarna umetnina, ki je s svojimi bogatimi zvočnimi učinki in zanimivo vsebino primerna za učence 2. triletja (delno tudi za učence 1. triletja). Učitelju nudi ogromno možnosti za izvajanje različnih ustvarjalnih dejavnosti, ki spodbujajo in razvijajo otrokovo domišljijo in njegovo sposobnost slušnega zaznavanja. Uporabili jo bomo v empiričnem delu naloge. Primerjali bomo poslušanje in doživljanje večplastnosti besedila učencev ob zvočnem posnetku ter ob branju zapisanega besedila posameznih odlomkov omenjene igre.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 OPIS RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Učni načrt za slovenščino (1998, 2005) navaja, da se poslušanje neumetnostnih in umetnostnih besedil razlikuje. Natančno opredeljuje dejavnosti, ki naj bi pripomogle k razvijanju poslušanja neumetnostnih besedil. O dejavnostih, ki naj bi pomagale razvijati poslušanje umetnostnih besedil, predvsem pa o poslušanju radijske igre, učitelj v učnem načrtu ne izve veliko. V času uvajanja devetletne osnovne šole (od leta 1998), ko so učni načrt za slovenščino prenovili in poudarili enakovredno obravnavanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje), je bilo prav poslušanje tisto, za katerega se je zdelo, da ne bi smelo biti problematično (saj so mnogi menili, da poslušati znamo, razen če nimamo težav s sluhom), pa so se vendarle pokazale težave, saj mnogi učitelji niso bili ustrezno didaktično usposobljeni za razvijanje poslušanja. Zadnja leta so strokovnjaki tej tematiki posvetili nekoliko več pozornosti, tako da učitelji lahko dobijo v različnih priročnikih k berilom, učbenikom in delovnim zvezkom za slovenščino za posamezne razrede določene didaktične napotke o poslušanju umetnostnih (Medved Udovič, Jamnik, Zrimšek, Gruden Ciber 2002, Medved Udovič, Jamnik, Zrimšek, Skubic, Gruden Ciber 2003, Saksida, Marinčič 2005, Saksida, Marinčič 2007) in neumetnostnih besedil (Križaj Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin 2000, Grginič, Križaj Ortar 2001, Sivec, Šubic, Kosmač 2003).

Glede na raziskovalne večletne izkušnje (delavnice za razvijanje poslušanja, vodenje študijske skupine) in neformalne pogovore z učitelji, smo zaznali težave mnogih učiteljev, kako naj z učenci obravnavajo poslušanje radijskih iger. Zaradi pomanjkljive didaktične in strokovne usposobljenosti, se je marsikateri učitelj poslušanju radijskih iger raje izognil ali pa jih je zelo redko vključil v pouk. Nekateri učitelji so v neformalnih pogovorih navajali, da se med drugim izogibajo poslušanju radijskih iger zaradi slabe opremljenosti šole z avditivnimi pripomočki in radijskimi igrami, posamezniki pa so omenjali tudi pomanjkljivo tehnično usposobljenost za rokovanje z različnimi tehničnimi pripomočki (npr. če želiš z učenci posneti radijsko igro, moraš obvladati snemanje z diktafonom ali s kamero, to prenesti na radio, televizijo, računalnik ipd.).

Z neeksperimentalno raziskavo smo želeli opozoriti na težave, ki jih imajo učitelji, ko se pripravljajo na poslušanje radijske igre in ko jo poslušajo. Zanimalo nas je, kakšna so stališča učiteljev slučajnostno izbranih osnovnih šol prvega in drugega triletja iz različnih koncev Slovenije do obravnavanja in poslušanja radijskih iger.

V praksi opazamo, da se nekateri učitelji izogibajo radijskim igram, ker so predolge in jim potem zmanjka časa za pogovor o tem, kar so slišali, doživeli. Nekateri jih predvajajo učencem povsem nenačrtno. Nekateri med poslušanjem zaposlijo učence še s kako drugo dejavnostjo, npr. z risanjem ali gibanjem. Lahko se vprašamo, kaj si učenci potem od slišaneга zapomnijo, ali imajo sploh možnost podoživeti to, kar slišijo, ko vendar vemo kako zapleten proces je poslušanje, saj ga vsaka motnja lahko prekine.

Pri pouku imamo možnost poslušati zvočne posnetke besedil, poslušamo pa lahko tudi zapisana besedila, torej branje učitelja ali učencev. Z eksperimentalno raziskavo smo želeli ugotoviti, ali obstaja razlika v poslušanju zapisanega besedila radijske igre in v poslušanju zvočnega posnetka. Menimo, da s poslušanjem zvočnega posnetka izboljšamo učenčevo senzibilnost za dojetanje zvočne plasti radijske igre. Opozoriti smo želeli, da so pogosto učitelji preveč usmerjeni le v zaznavanje besedila in v obnavljanje vsebine, premalo pa so pozorni na to, kako učenci dojemajo in si predstavljajo tisto, kar poslušajo. Z raziskavo smo želeli poudariti, da se v radijskih igrah (vsaj v tistih, ki so kvalitetnejše) skriva tudi bogastvo zvokov, šumov, glasbe, ki pa ga mnogi preveč površinsko dojemajo.

V učnem načrtu je zapisano naj bi učenci v drugem triletju pripravili scenarij za neko radijsko igro in ga odigrali oziroma posneli. Ker vemo, da tega v večini šol ne naredijo, smo želeli to praktično preizkusiti z eksperimentalno in kontrolno skupino ter ugotoviti, ali se bodo med skupinama pojavile kake razlike.

3.2 NEEKSPERIMENTALNA RAZISKAVA

3.2.1 Cilji

Pričakujemo, da bodo rezultati neeksperimentalne raziskave pokazali, da se učitelji zavedajo pomembnosti načrtovanja in izvajanja posameznih dejavnosti pred, med in po poslušanju, vendar se ne počutijo dovolj didaktično usposobljeni za poslušanje radijskih iger in da bo na tem področju potrebno pripraviti dodatno strokovno izobraževanje.

Najpomembnejši cilj raziskave je ugotoviti in primerjati, kakšna so stališča učiteljev razrednega pouka v zvezi z didaktičnimi vidiki uporabe radijske igre pri razvijanju poslušanja in ali se statistično pomembno razlikujejo glede na:

- regijo (ljubljsko, štajersko, prekmursko, gorenjsko, dolensko, primorsko),
- delovno mesto (prvo triletje, drugo triletje),
- delovno dobo učiteljev,
- stopnjo izobrazbe učiteljev,
- delovno mesto poučevanja (prvo, drugo triletje),
- usposobljenost učiteljev,
- opremljenost šol z avditivnimi pripomočki,
- opremljenost šol glede na dostopnost avditivnih pripomočkov,
- opremljenost šol z radijskimi igrami,
- pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku.

3.2.2 Hipoteze

Splošna hipoteza neeksperimentalne empirične raziskave:

Predvidevamo, da se učitelji ne čutijo didaktično usposobljeni za poslušanje radijskih iger.

Pričakujemo tudi, da bodo rezultati raziskave pokazali, da so statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na regijo, v kateri je šola, delovno dobo učiteljev, stopnjo izobrazbe učiteljev, delovno mesto poučevanja (prvo, drugo triletje), usposobljenost učiteljev, opremljenost šol z avditivnimi pripomočki, opremljenost šol glede na dostopnost avditivnih pripomočkov, opremljenost šol z radijskimi igrami ter glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku.

3.2.3 Vzorec

V neeksperimentalno empirično raziskavo smo zajeli 188 učiteljev razrednega pouka, ki so poučevali na razredni stopnji osnovne šole, v šolskem letu 2006/2007. Vzorec je zajel po tri slučajnostno izbrane šole iz šestih regij (ljubljanske, štajerske, prekmurske, gorenjske, dolenske in primorske) in vse razredne učitelje, ki so poučevali na slučajnostno izbranih šolah ter so izpolnili vprašalnik (tabela 5). Za vsako regijo smo izbrali poleg treh slučajnostno izbranih šol še po eno dodatno, za primer, da se katera od šol ne bi odzvala. Tako smo naknadno vključili še po eno šolo v štajerski, dolenski in v prekmurski regiji. V vsaki od omenjenih regij po ena šola ni vrnila vprašalnikov, kljub dodatnemu klicu in pozivu ravnatelju šole, naj vrnejo izpolnjene ali neizpolnjene vprašalnike.

Tabela 5: Število poslanih in vrnjenih vprašalnikov po posameznih regijah

Regija	Število prvotno poslanih vprašalnikov	Število vrnjenih vprašalnikov	Dodatno poslani vprašalniki *	Skupaj poslanih vprašalnikov	Skupaj vrnjenih vprašalnikov
Ljubljanska regija	37	33	/	37	33
Štajerska regija	31	20 <i>Opomba: Ena šola od poslanih 11 vprašalnikov ni vrnila nobenega.</i>	10 <i>Opomba: 9 vrnjenih vprašalnikov.</i>	41	29
Prekmurska regija	20	16 <i>Opomba: Ena šola je že na začetku odklonila sodelovanje.</i>	20 <i>Opomba: 16 vrnjenih vprašalnikov.</i>	40	32
Gorenjska regija	48	34	/	48	34
Dolenska regija	35	25 <i>Opomba: Ena šola od poslanih 10 vprašalnikov ni vrnila nobenega.</i>	10 <i>Opomba: 10 vrnjenih vprašalnikov.</i>	45	31
Primorska regija	39	29	/	39	29
Skupaj	210	157	40	250	188

* Opomba: Vključili smo po eno rezervno šolo v štajerski regiji, v dolenski regiji in v prekmurski regiji.

Glede na to, da smo naknadno vključili še po eno šolo (tabela 5) v treh regijah, ki niso pokazale ustreznega odziva, je število učiteljev po posameznih regijah dokaj enakomerno razporejeno.

Tabela 6: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na regijo, kjer poučujejo

Regija	f	f%
Ljubljanska regija	33	17,6
Štajerska regija	29	15,4
Prekmurska regija	32	17,0
Gorenjska regija	34	18,1
Dolenjska regija	31	16,5
Primorska regija	29	15,4
Skupaj	188	100,0

Tabela 7: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na starost

Starost	f	f%
Do 25 let	8	4,3
26 do 35 let	65	34,6
36 do 45 let	84	44,7
46 do 55 let	30	16,0
Nad 56 let	1	0,5
Skupaj	188	100,0

V vzorcu je največ učiteljev starih od 36 do 45 let (44,7 %), 34,6 % učiteljev je starih od 26 do 35 let. Najmanj je najmlajših in najstarejših učiteljev (tabela 7).

Tabela 8: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na delovno dobo

Delovna doba	f	f%
Do 2 leti	10	5,3
3 do 5 let	17	9,0
6 do 10 let	40	21,3
11 do 20 let	55	29,3
21 do 30 let	58	30,9
Več kot 31 let	8	4,3
Skupaj	188	100,0

30,9 % vprašanih učiteljev poučuje 21 do 30 let, nekoliko manj (29,3 %) je učiteljev z delovno dobo od 11 do 20 let. Sledi 21,3 % učiteljev z delovno dobo od 6 do 10 let. Najmanj je učiteljev, ki poučujejo več kot 31 let (4,3%) in učiteljev, ki poučujejo do 2 leti (5,3%), torej učiteljev tik pred upokojitvijo in učiteljev začetnikov.

Tabela 9: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na stopnjo izobrazbe

Izobrazba	f	f%
Visoka	119	34,6
Višja	65	63,3
Srednješolska	4	2,1
Skupaj	188	100,0

Največ učiteljev (63,3 %) ima visoko izobrazbo. Učiteljev s srednješolsko izobrazbo je le 2,1%.

Tabela 10: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na delovno mesto poučevanja

Triletje	f	f%
Prvo triletje	107	56,9
Drugo triletje	81	43,1
Skupaj	188	100,0

V vzorcu je nekoliko več učiteljev, ki učijo v prvem triletju.

3.2.4 Opis instrumenta in potek zbiranja podatkov

Za neeksperimentalno raziskavo je bil sestavljen vprašalnik (priloga 1) na podlagi večletnih izkušenj iz prakse. Vprašalnik je bil anonimen in je služil samo za namen raziskave. Vključeval je vprašanja o delovni dobi učiteljev, njihovi stopnji izobrazbe, usposobljenosti učitelja, o vrsti šole, o opremljenosti šole z avditivnimi mediji in radijskimi igrami ter pogostosti poslušanja radijskih iger. Vprašalnik je bil kombinacija anketnih vprašanj odprtega in zaprtega tipa ter lestvice stališč Likertovega tipa s petstopenjsko lestvico odgovorov: se nikakor ne strinjam, se ne strinjam, ne vem, se ne morem odločiti, se strinjam, se zelo strinjam.

Predhodno smo ga preizkusili na pilotskem vzorcu petnajstih učiteljev in ga dali v pregled strokovnjakom. Na osnovi rezultatov smo izdelali dokončni vprašalnik.

Zbiranje podatkov za neeksperimentalno empirično pedagoško raziskavo je potekalo preko navadne pošte v obdobju od 23.11.2006 do 25.1.2007. Preden smo izbranim šolam poslali vprašalnike z natančnimi navodili za učitelje razrednega pouka, kako reševati vprašalnik, smo po telefonu poklicali ravnatelje in jih prosili za sodelovanje. Ko smo dobili ustna soglasja ravnateljev, da bodo razdelili vprašalnike učiteljem

razrednega pouka v 1. in 2. triletju na svojih šolah in tako sodelovali pri naši raziskavi, smo poslali toliko vprašalnikov, kot so nam na posameznih šolah povedali, da je učiteljev v 1. in 2. triletju. V pismu je bila priložena tudi povratna kuverta z naslovom raziskovalke.

3.2.4.1 Merske značilnosti instrumenta

Vprašalnik so pregledali strokovnjaki in učitelji praktiki. Ocenili so, da je vsebinsko veljaven, ustrezen, razumljiv in pregleden.

S faktorsko analizo smo ugotovili, da prvi faktor pojasnjuje 18,961 odstotka variance, kar je nekoliko manj, kot se pričakuje za spodnjo mejo veljavnosti. (Priloga 4.)

Glede na to, da je bila vsebina vprašalnika, ki so ga pregledali strokovnjaki, ustrezna in razumljiva, sklepamo, da je prišlo do neskladja med učiteljevimi stališči do posameznih trditev zaradi slabega poznavanja metod in oblik dela pri poslušanju radijskih iger. Menimo, da so anketiranci izražali svoja stališča tudi do tistih trditev, ki jih niso razumeli.

Izračuni notranje zanesljivosti (Cronbach koeficient alfa) in veljavnosti (faktorska analiza) so pokazali na nekatere neustrezne trditve, ki jih je bilo potrebno izločiti. To so bile trditve z negativno korelacijo ali skoraj ničelno korelacijo s celotno lestvico, s komunaliteto nižjo od 0,5. Po izločanju posameznih trditev smo ugotovili, da je vprašalnik dovolj zanesljiv in veljaven s 14 trditvami. Faktorska analiza za 14 trditev (priloga 4) nam da 5 faktorjev. Vsi faktorji pojasnijo 63,766 % variance.

Zanesljivost celotnega vprašalnika s 14 trditvami je nekoliko nizka, vendar še sprejemljiva (Cronbach koeficient alfa je 0,52). Ker je zanesljivost faktorjev boljša, bomo v nadaljevanju interpretirali posamezne faktorje. Cronbachov koeficient zanesljivost prvega faktorja je 0,65, drugega faktorja 0,65, tretjega 0,55, četrtega 0,72, petega faktorja pa je 0,74.

Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z natančnimi in nedvoumnimi navodili in načinom izpolnjevanja. Anketiranje je potekalo anonimno.

3.2.5 Obdelava podatkov

Pri neeksperimentalni raziskavi smo dobljene podatke obdelali s statističnimi metodami opisne in inferenčne statistike. Uporabili smo osnovno deskriptivno statistiko (frekvenčna porazdelitev, aritmetične sredine, standardni odklon) in inferenčno statistiko (faktorsko analizo za ugotavljanje merskih značilnosti in t-preizkus ter večsmerno analizo variance za ugotavljanje statistične značilnosti med odgovori učiteljev glede na neodvisne spremenljivke).

Dobljene podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS in STATISTICA.

3.2.6 Rezultati in interpretacija

3.2.6.1 Rezultati glede na posamezne spremenljivke

Analizirali smo odgovore učiteljev glede na neodvisne spremenljivke. Zanimalo nas je, kakšna je opremljenost šol s kasetofoni/CD-predvajalniki in s posnetki radijskih iger, kako pogosto učitelji poslušajo radijske igre pri pouku, kako dobro poznajo avtorje radijskih iger, ali menijo, da so didaktično usposobljeni za poslušanje, kako dobro so seznanjeni z didaktičnimi vidiki poslušanja radijskih iger in kje so se seznanili z didaktičnimi vidiki poslušanja radijskih iger.

Tabela 11: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na opremljenost šole s kasetofoni/CD-predvajalniki

Oprema šole s predvajalniki	f	f%
Zelo dobro	91	48,4
Dobro	84	44,7
Pomanjkljivo	12	6,4
Zelo pomanjkljivo	1	0,5
Skupaj	188	100,0

Večina učiteljev pravi, da je njihova šola zelo dobro ali dobro opremljena s kasetofoni/CD-predvajalniki. Pomanjkljivo opremljenost navaja le 13 učiteljev od 188 (6,9%), kar je razveseljiv podatek, saj dobra opremljenost omogoča učiteljem, da lahko naredijo pouk bolj zanimiv in kvalitetnejši (čeprav to seveda ni edino merilo za kvaliteto).

Večina učiteljev iz vzorca ima dostop do kasetofona/CD-predvajalnika. (Tabela 12.) To

pomeni, da si ga ne delijo z ostalimi učitelji, ampak ga imajo najbrž v svoji učilnici. Ta podatek je pomemben v primeru, da nekdo išče izgovor, da ne more poslušati npr. radijskih iger, ker naj ne bi imel kasetofona/CD-predvajalnika neposredno na razpolago.

Tabela 12: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na možnost dostopa do kasetofona/CD-predvajalnika na šoli

Dostop do predvajalnikov	f	f%
Imam ga	163	86,7
Delim si ga	19	10,1
Delimo si ga	6	3,2
Skupaj	188	100,0

Tabela 13: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na opremljenost šole s posnetki radijskih iger

Opremljenost z radijskimi igrami	f	f%
Zelo dobro	6	3,2
Dobro	62	33,0
Pomanjkljivo	92	48,9
Zelo pomanjkljivo	28	14,9
Skupaj	188	100,0

Opremljenost šol, zajetih v raziskavo, s posnetki radijskih iger očitno ni najboljša, saj več kot polovica vprašanih (63,8 %) navaja, da je opremljenost s posnetki pomanjkljiva.

Tabela 14: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku

Pogostost poslušanja radijskih iger	f	f%
Nikoli	34	18,1
1-2 krat letno	76	40,4
3-5 krat letno	60	31,9
Enkrat mesečno	12	6,4
Večkrat mesečno	3	1,6
Enkrat tedensko ali pogosteje	3	1,6
Skupaj	188	100,0

Presenetljivo je, da 6 učiteljev (3,2 %) zelo pogosto (enkrat tedensko ali večkrat mesečno) poslušajo radijske igre, in da 34 učiteljev (18,1 %) pravi, da nikoli ne poslušajo radijskih iger, vendar so vprašalnik izpolnili. Menimo, da je bil odziv (62 nevrnjenih

vprašalnikov - glej tabelo 5) morda slab, ker veliko učiteljev ne posluša radijskih iger in zato vprašalnikov niso izpolnili.

Učitelji iz vzorca so večinoma odgovorili na vsa vprašanja. V nadaljevanju navajamo vprašanja, z manjkajočimi odgovori. Pri vprašanju, ki se je nanašalo na seznanjenost z didaktičnimi vidiki poslušanja radijske igre, je kar 45,7% manjkajočih odgovorov, 33,5% jih je pri poznavanju avtorjev radijskih iger, nekaj (5,9%) pa tudi pri vprašanju o didaktični usposobljenosti za načrtovanje dejavnosti pred, med in po poslušanju.

Tabela 15: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na poznavanje avtorja radijskih iger

Poznavanje avtorja radijskih iger	f	f%
Bevk	17	9,0
Mal	24	12,8
Puntar	55	29,3
Štampe Žmavc	29	15,4
Manjkajoči odgovori	63	33,5
Skupaj	188	100,0

Tabela 15 kaže, da učitelji, zajeti v vzorec, ne poznajo dobro avtorjev radijskih iger. Franeta Puntarja pozna le 29,3%. Kar 33,5% učiteljev ni odgovorilo na to vprašanje.

Tabela 16: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na didaktično usposobljenost za poslušanje

Didaktična usposobljenost za poslušanje	f	f%
Da	116	61,7
Ne	61	32,4
Manjkajoči odgovori	11	5,9
Skupaj	188	100,0

61,7% učiteljev meni, da so didaktično dovolj usposobljeni za načrtovanje dejavnosti pred, med in po poslušanju. Tisti, ki niso odgovorili na to vprašanje, najbrž menijo, da niso dovolj didaktično usposobljeni, tako da 38,3% učiteljev meni, da niso dovolj didaktično usposobljeni.

Približno polovica učiteljev iz vzorca pravi, da so se do takrat, ko so izpolnjevali vprašalnik, že seznanili z didaktičnimi vidiki poslušanja radijske igre, ostali pa se še niso. (Tabela 17.)

Tabela 17: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na seznanjenost z didaktičnimi vidiki poslušanja radijskih iger

Seznanjenost z didaktičnimi vidiki poslušanja radijskih iger	f	f%
Da	95	50,5
Ne	77	41,0
Manjkajoči odgovori	16	8,5
Skupaj	188	100,0

Tabela 18: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na vir seznanjanja z didaktičnimi vidiki poslušanja radijskih iger

Vir seznanjanja z didaktičnimi vidiki poslušanja radijskih iger	f	f%
Med študijem	45	23,9
V učnem načrtu	14	7,4
Na seminarju	18	9,6
V priročnikih	23	12,2
Drugje	2	1,1
Manjkajoči odgovori	86	45,7
Skupaj	188	100,0

Skoraj polovica vprašanih ni odgovarjala na to vprašanje, kar najbrž pomeni, da niso seznanjeni z didaktičnimi vidiki poslušanja radijske igre. Od tistih, ki so odgovarjali, jih 23,9% pravi, da so se z njimi seznanili med študijem, 12,2% v priročnikih, 9,6% na seminarju, 7,4% vprašanih pa v učnem načrtu. Odgovori učiteljev nam povedo, da bi bilo potrebno didaktičnim vidikom poslušanja radijske igre dati več poudarka tako med študijem, kot tudi v učnem načrtu, na različnih seminarjih ipd.

Učitelji so v vprašalniku izražali svoja stališča do 25 trditev, ki so se nanašale na poslušanje kot dejavnost in na poslušanje radijskih ur pri pouku. Frekvenčna porazdelitev stališč učiteljev na posamezne trditve je prikazana v prilogi 2.

Po izločanju posameznih trditev smo ugotovili, da je vprašalnik dovolj zanesljiv in veljaven s 14 trditvami. Faktorska analiza za 14 trditev (priloga 4) nam da 5 faktorjev. Ti faktorji so naše odvisne spremenljivke, zato jih bomo v nadaljevanju podrobneje interpretirali. Odgovore predstavljamo združene v treh kategorijah: 1 in 2 – se ne strinjam, 3 – neodločen, 4 in 5 – se strinjam.

Poimenovanje in interpretacija faktorjev:

- F1: učenčevo reproduciranje bistva (POPOSLU, TEMA, JUNAKI)

Prvi faktor povezuje stališča učiteljev o tem, da se je potrebno po poslušanju radijskih iger pogovarjati, da vidimo, koliko so učenci po poslušanju sposobni reproducirati bistvo tega, kar so slišali. Ta faktor zajema tri trditve (frekvenčna porazdelitev trditev in razlaga krajšav je v prilogi 3):

- *Poslušanju radijskih iger mora slediti pogovor o tem, kar smo slišali.* Večina vprašanih se s trditvijo strinja.
- *Učenci znajo po poslušanju določiti temo radijske igre.* Večina vprašanih se s trditvijo strinja.
- *Učenci znajo po poslušanju določiti glavne in stranske junake.* Večina vprašanih se s trditvijo strinja.

Stališča učiteljev do teh trditev so bila večinoma dobro ocenjena.

- F2: učiteljevo poznavanje poslušanja (UNINRI, UCITPOZ, UNIDIDAK)

Drugi faktor povezuje učiteljeva stališča do tega, koliko se jim zdi dejavnost poslušanja radijskih iger pomembna in koliko poznajo njeno vključenost v učni načrt. Ta faktor zajema tri trditve:

- *Učni načrt daje dovolj poudarka poslušanju radijskih iger.* Kar 49% vprašanih se s trditvijo ne strinja, 29,8% se jih glede tega ne more odločiti in le 21,3% se s trditvijo strinja.
- *Učitelji dobro poznajo dejavnosti poslušanja radijske igre.* 42,6% vprašanih se ne strinja, 36,2% je neodločenih, 21,2% pa se s trditvijo strinja.
- *V učnem načrtu se učitelji lahko seznanijo z didaktičnim instrumentarijem, kako izvajati poslušanje radijskih iger.* 47,9% učiteljev se ne strinja s trditvijo, 34,6% jih je neodločenih, 17,5% pa se s trditvijo strinja.

Pri tem faktorju je opazno, da so bili vprašani učitelji pri ocenjevanju zajetih trditev dokaj neodločni. Glede na raziskovalne izkušnje pri delu z učitelji na seminarjih in delavnicah o razvijanju poslušanja, bi lahko rekli, da je največji vzrok za to neodločnost pomanjkljivo poznavanje učnega načrta, skromni napotki za izvajanje te dejavnosti v učnem načrtu in skromne praktične izkušnje učiteljev s poslušanjem radijskih iger pri pouku.

- F3: didaktična znanja o poslušanju (DELIRI, DVAKRAT, IZOBTRUC)

Tretji faktor povezuje učiteljeva stališča o poznavanju didaktičnih prijemov in pomenu učiteljeve usposobljenosti za poslušanje.

- *Poslušanje radijske igre po posameznih zaokroženih delih je boljše kot poslušanje radijske igre v celoti.* 30,9% vprašanih se s trditvijo ne strinja, 40,4% je neodločenih, 28,7% pa se jih strinja.

- *Učenci potrebujejo dvakratno poslušanje vsakega odlomka radijske igre.* 24,5% učiteljev se s trditvijo ne strinja, 24,5% je neodločenih, 50% se jih strinja.

- *Za didaktično ustrezno uporabo radijskih iger pri pouku je nujno dodatno izobraževanje učiteljev.* 26% se ne strinja s trditvijo, 26,6% je neodločenih, 47,4% se jih strinja.

Neodločnost učiteljev se pokaže predvsem pri trditvi, kako poslušati radijsko igro – v celoti ali po zaokroženih delih. Menimo, da je bolje poslušati radijsko igro po delih, zlasti, kadar je igra zelo dolga, saj na poslušanje vpliva mnogo dejavnikov, o čemer smo pisali že v teoretičnem delu. Prav tako je nemogoče celotno radijsko igro poslušati dvakrat, če se želimo o njej bolj poglobljeno pogovarjati. Opazimo tudi, da približno polovica vprašanih meni, da niso dovolj didaktično usposobljeni za poslušanje radijskih iger.

- F4: učenčeva predstavljalnost slišane (DOGODKI, RAZLOC)

Četrty faktor povezuje stališča učiteljev o tem, koliko je pri poslušanju radijske igre pomembna učenčeva zmožnost predstavljanja tistega, kar slišijo, in ali si lahko ob poslušanju predstavljajo dogajalni prostor in čas s pomočjo slišanih zvokov, šumov, glasov.

- *Učenci si ob poslušanju radijske igre lahko predstavljajo prostor in čas dogajanja, čeprav ga ne vidijo.* Samo 1,6% se ne strinja s trditvijo, 12,2% je neodločenih, 86,2% pa se strinja z njo.

- *Na kvalitetno poslušanje vpliva učenčeva zmožnost prepoznavanja zvokov, šumov, glasov.* Samo 2,7% se ne strinja s trditvijo, 4,8% je neodločenih, kar 92,6% pa se jih strinja.

Učitelji so se s trditvami v veliki večini strinjali. Glede na raziskovalnikine izkušnje pa menimo, da učitelji dajejo premalo poudarka zlasti razločevalnemu poslušanju.

- F5: učiteljeva priprava na poslušanje (IZBORRI, UCPRIPR, PREDMOT)

Peti faktor zajema učiteljeva stališča do predpriprave na to dejavnost, pomembnosti priprave učitelja na poslušanje radijskih iger in tudi do ustrezne motivacije učencev.

- Izbira radijskih iger mora biti premišljena, da dosežemo posamezne učne cilje. Samo 0,5% učiteljev se ne strinja s trditvijo, 1,6% je neodločenih, kar 97,9% se jih strinja z njo.

- Na poslušanje radijskih iger se mora učitelj dobro pripraviti. Samo 2,6% se ne strinja s trditvijo, 3,7% je neodločenih, kar 93,6% se strinja.

- Pred poslušanjem mora učitelj učence ustrezno motivirati. Samo 1,6% se ne strinja s trditvijo, 1,1% je neodločenih, kar 97,3% pa se strinja.

Skoraj vsi sodelujoči učitelji se strinjajo s temi trditvami. Predvidevam, da so pri izražanju stališč do učiteljeve in učenčeve priprave na poslušanje radijske igre mnogi učitelji izhajali iz dejstva, da se je potrebno na pouk in izvajanje vseh dejavnosti ustrezno pripraviti, če želiš biti uspešen.

3.2.6.2 Razlike v stališčih učiteljev glede na neodvisne spremenljivke

Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na regijo, v kateri je šola

Analizirali smo 5 faktorjev, ki smo jih dobili s faktorsko analizo. Zanimalo nas je, kakšno je stališče učiteljev o poslušanju radijskih iger glede na regijo. Uporabili smo analizo variance.

Neodvisna spremenljivka je regija (ljubljanska, štajerska, prekmurska, gorenjska, dolenska, primorska).

Odvisne spremenljivke so:

- učenčevo reproduciranje bistva (F1),
- učiteljevo poznavanje poslušanja (F2),
- učiteljeva didaktična znanja o poslušanju (F3),
- učenčeva predstavljenost slišane (F4),
- učiteljeva priprava na poslušanje (F5).

Analiza variance pokaže, da **med posameznimi regijami ni statistično značilnih razlik**; tako imenovani glavni učinek je Rao R (25,662) = 1,42; p = 0,084.

Opomba: Za ugotavljanje statistično značilnih razlik bomo uporabljali F-preizkus ali enakovredne vrednosti Raov R oz. Wilksov lambda (Linderman, Merenda in Gold 1980, Rao 1952, Tatsuoka 1971 v: StatSoft Inc. Statistica for Windows 1995.) Stopnja statistične značilnosti pri vrednosti $p < 0,05$ je statistično pomembna.

Tabela 19: Rezultati analize variance za posamezne odvisne spremenljivke glede na regije

	F	p
Učiteljevo poznavanje poslušanja	1,232	0,296
Učiteljeva priprava na poslušanje	0,557	0,733
Učenčeva predstavljalivost slišanege	1,492	0,195
Učenčevo reproduciranje bistva	0,511	0,768
Didaktična znanja o poslušanju	3,163	0,009

F – analiza variance, p – statistična pomembnost

Če pogledamo rezultate analize variance (tabela 19), vidimo, da je ena **statistično značilna razlika** med regijami in sicer pri spremenljivki **didaktična znanja o poslušanju**.

Naredili smo še t-preizkus med različnimi pari regij in ugotovili, da so statistično značilne razlike pri spremenljivki **didaktična znanja o poslušanju**:

- med prekmursko in ljubljansko regijo ($t = -3,244$, $p = 0,002$),
- med prekmursko in gorenjsko regijo ($t = 3,366$, $p = 0,001$),
- med prekmursko in dolensko regijo ($t = 2,998$, $p = 0,004$).

Statistično značilne razlike so bile pri spremenljivki **učenčeva predstavljalivost slišanege**: - med štajersko in prekmursko regijo ($t = -2,386$, $p = 0,020$),

- med štajersko in gorenjsko regijo ($t = -2,407$, $p = 0,019$).

Statistično značilne razlike so bile tudi pri spremenljivki **učiteljevo poznavanje poslušanja** med ljubljansko in dolensko regijo ($t = -2,124$, $p = 0,038$).

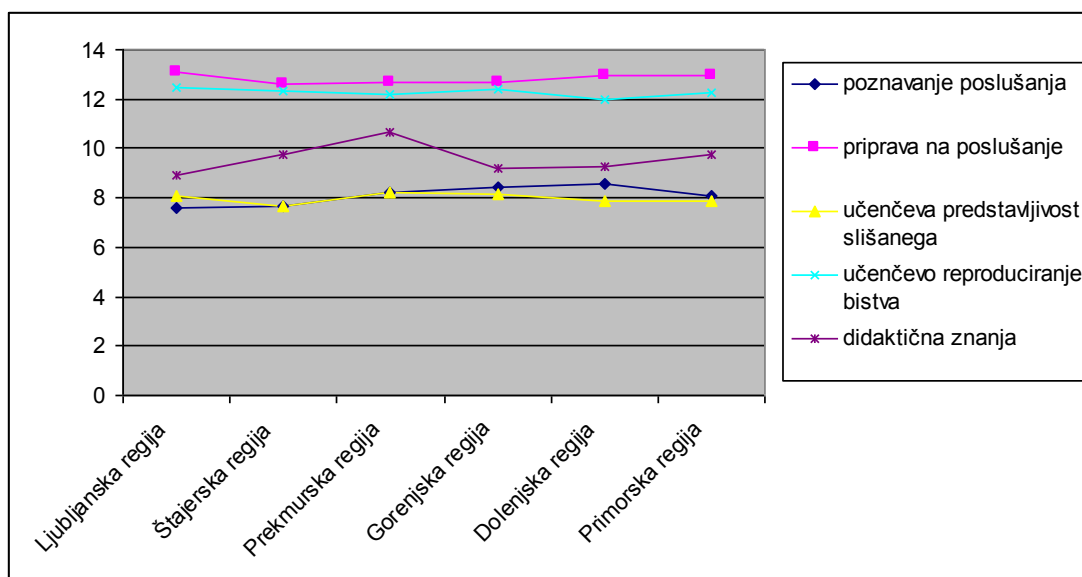
Splošna hipoteza neeksperimentalne raziskave, s katero pričakujemo, da bodo rezultati raziskave pokazali, da so statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na regijo, v kateri je šola, se tako le deloma potrdi pri

spremenljivki **didaktična znanja o poslušanju**, pri spremenljivki **učenceva predstavljenost slišane** in pri spremenljivki **učiteljevo poznavanje poslušanja**.

Tabela 20: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na regije

	Učiteljevo poznavanje poslušanja		Učiteljeva priprava na poslušanje		Učenčeva predstavljenost slišane		Učenčevo reproduciranje bistva		Didaktična znanja o poslušanju		N
	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s	
Ljubljanska regija	7,58	1,82	13,06	1,46	8,09	0,77	12,45	1,12	8,91	2,43	33
Štajerska regija	7,69	1,75	12,59	1,48	7,69	0,85	12,34	1,29	9,72	2,00	29
Prekmurska regija	8,22	2,28	12,66	1,52	8,19	0,78	12,16	1,53	10,69	1,96	32
Gorenjska regija	8,41	2,18	12,68	1,43	8,15	0,66	12,38	1,23	9,21	1,61	34
Dolenjska regija	8,55	1,84	12,94	1,31	7,90	0,94	12,00	1,46	9,23	1,91	31
Primorska regija	8,07	1,85	12,93	1,46	7,86	1,22	12,24	1,21	9,76	2,12	29
Skupaj	8,09	1,98	12,81	1,44	7,99	0,88	12,27	1,31	9,57	2,07	188

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon



Slika 1: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger po regijah

Po pregledu tabele 20 in slike 1 ugotovimo, da so učitelji vseh regij največji pomen namenili pripravi na poslušanje (izbira ustrezne radijske igre, priprava na poslušanje in motivacija učencev) in reproduciranju slišane besedila (pogovor o vsebini, določanje teme in književnih junakov).

Zanimivo je, da se zdi večini učiteljev iz vseh regij najmanj pomembna učenčeva zmožnost predstavljanja dogajalnega prostora in časa, pri čemer si lahko pomagajo z razločevanjem zvokov, šumov in glasov. Približno enako nizko so ocenili pomembnost poslušanja kot dejavnost in njegovo vključenost v učni načrt. Kljub temu pa vendarle opazamo, da učiteljeva stališča, glede na aritmetične sredine (tabela 20, slika 1), niso pretirano nizko ocenjena.

Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na delovno dobo

V tabeli 8 si lahko ogledamo strukturo vzorca učiteljev glede na delovno dobo. Vzorec je zajel večinoma učitelje, ki imajo že precej praktičnih izkušenj. Najmanj je učiteljev, tik pred upokojitvijo in učiteljev začetnikov. Zanimalo nas je, ali se stališča učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na delovno dobo razlikujejo. Uporabili smo analizo variance.

Neodvisna spremenljivka je delovna doba. Zaradi manjšega števila odgovorov učiteljev (glej tabelo 8) smo združili kategorije v 4 skupine: (1) delovna doba do 5 let, (2) 6 do 10 let, (3) 11 do 20 let, (4) 21 let in več.

Odvisne spremenljivke so:

- učenčevo reproduciranje bistva (F1),
- učiteljevo poznavanje poslušanja (F2),
- učiteljeva didaktična znanja o poslušanju (F3),
- učenčeva predstavljalivost slišanege (F4),
- učiteljeva priprava na posluhanje (F5).

Analiza variance pokaže, da **je med različno izkušenimi učitelji** glede na delovno dobo, **statistično značilna razlika**, saj je učinek Rao R (15,497) = 1,93; p = 0,019.

Tabela 21: Rezultati analize variance za posamezne odvisne spremenljivke glede na delovno dobo

	F	p
Učiteljevo poznavanje poslušanja	6,473	0,0003
Učiteljeva priprava na posluhanje	0,808	0,491
Učenčeva predstavljalivost slišanege	0,334	0,801
Učenčevo reproduciranje bistva	0,222	0,881
Didaktična znanja o poslušanju	2,191	0,091

F – analiza variance, p – statistična pomembnost

Če pogledamo posamezne odvisne spremenljivke (tabela 21), vidimo, da obstaja le ena **statistično značilna razlika** med temi podskupinami, in sicer pri spremenljivki **učiteljevo poznavanje poslušanja**. Pri pregledu frekvenčne porazdelitve stališč učiteljev na posamezne trditve na vprašalniku (priloga 2), lahko vidimo, da se okrog 30 % učiteljev glede odločitve na posamezne trditve (UNIRI, UCITPOZ, UNIDIAK – interpretacija krajšav je v prilogi 3) ne more odločiti. Tudi sicer so stališča učiteljev do teh trditev precej različna. Pri pregledu aritmetičnih sredin in standardnih odklonov (tabela 22, slika 2) pa ugotovimo, da se s temi trditvami najbolj strinja podskupina, v kateri so najizkušenejši učitelji, ki imajo 21 ali več let delovne dobe.

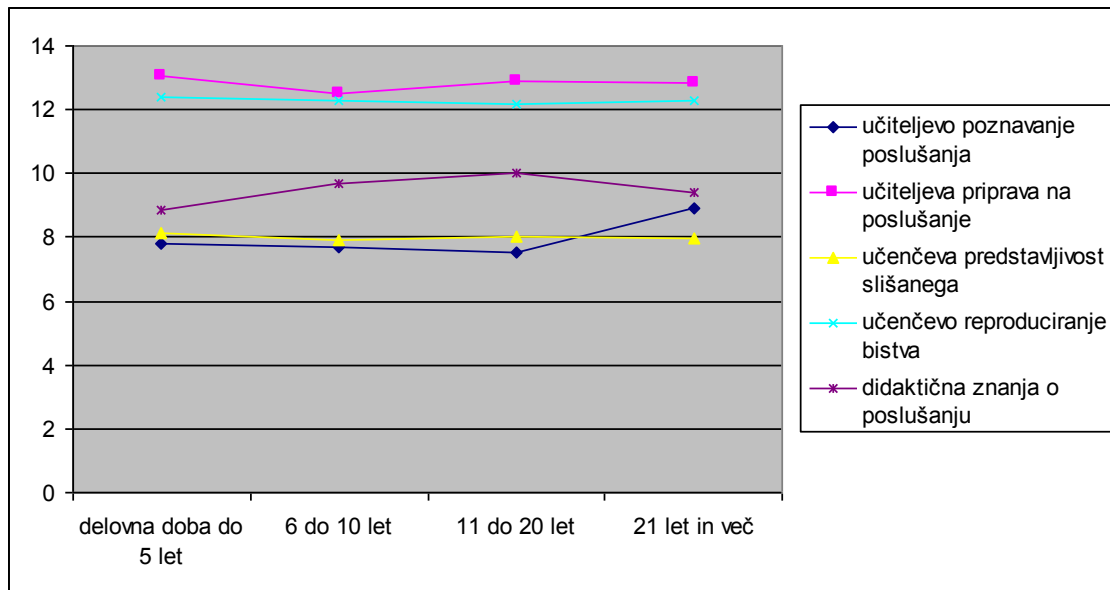
Z analizo variance smo ugotovili večje razlike med učitelji, glede na delovno dobo, tudi pri spremenljivki didaktična znanja o poslušanju (tabela 21), vendar statistično niso značilne. Najnižjo aritmetično sredino so dosegli učitelji z najmanj delovne dobe. Največ učiteljev z delovno dobo do 5 let meni, da ni pomembno poslušati radijske igre po zaokroženih delih ali dvakrat, in očitno večina učiteljev meni, da ne potrebujejo dodatnega izobraževanja za didaktično ustrezno poslušanje radijskih iger.

Splošna hipoteza neeksperimentalne raziskave, s katero pričakujemo, da bodo rezultati raziskave pokazali, da so statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na delovno dobo, se tako le deloma potrdi.

Tabela 22: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na delovno dobo

Delovna doba	Učiteljevo poznavanje poslušanja		Učiteljeva priprava na poslušanje		Učenčeva predstavljenost slišane		Učenčevo reproduciranje bistva		Didaktična znanja o poslušanju		N
	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s	
Do 5 let	7,81	2,06	13,04	1,34	8,11	1,09	12,41	1,55	8,85	2,07	27
6 do 10 let	7,70	1,86	12,52	1,43	7,90	0,71	12,27	0,99	9,68	1,69	40
11 do 20 let	7,53	1,86	12,89	1,37	8,02	0,93	12,16	1,65	10,04	2,08	55
21 let in več	8,91	1,88	12,82	1,53	7,97	0,86	12,29	1,03	9,42	2,22	66
Skupaj	8,09	1,98	12,81	1,44	7,99	0,88	12,27	1,31	9,57	2,07	188

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon



Slika2: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na delovno dobo

Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na stopnjo izobrazbe

Z analizo variance in t-preizkusom smo analizirali odgovore učiteljev. Zanimala so nas stališča učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na stopnjo izobrazbe.

Neodvisna spremenljivka je stopnja izobrazbe (zaradi manjšega števila odgovorov učiteljev – glej tabelo 4 - smo združili kategorije v 2 skupini: (1) srednja in višja, (2) visoka stopnja izobrazbe.

Odvisne spremenljivke so:

- učenčevo reproduciranje bistva (F1),
- učiteljevo poznavanje poslušanja (F2),
- učiteljeva didaktična znanja o poslušanju (F3),
- učenčeva predstavljalivost slišanege (F4),
- učiteljeva priprava na poslušanje (F5).

Analiza variance pokaže, da med učitelji različnih izobrazbenih ravni **ni statistično značilnih razlik** o stališčih do poslušanja radijskih iger. Tako imenovani glavni učinek je Rao $R(5,182) = 1,18$; $p = 0,321$.

Statistično značilna razlika obstaja pri spremenljivki **učiteljevo poznavanje poslušanja** ($F = 4,944$, $p = 0,027$). Isto potrди t-preizkus (tabela 23).

Tabela 23: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na izobrazbo

	M		t	g	p	N		s		F	p
	Srednja in višja	Visoka				Srednja in višja	Visoka	Srednja in višja	Visoka		
Učiteljevo poznavanje poslušanja	8,51	7,85	2,223	186	0,027	69	119	2,03	1,91	1,132	0,552
Učiteljeva priprava na poslušanje	12,74	12,85	-0,504	186	0,615	69	119	1,17	1,57	1,799	0,009
Učenčeva predstavljalivost slišaneega	7,91	8,03	-0,901	186	0,369	69	119	0,90	0,87	1,071	0,734
Učenčevo reproduciranje bistva	12,23	12,29	-0,272	186	0,786	69	119	1,14	1,40	1,503	0,067
Didaktična znanja o poslušanju	9,54	9,60	-0,192	186	0,848	69	119	2,24	1,98	1,280	0,241

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, t – preizkus, F – preizkus homogenosti variance, p – nivo statistične pomembnosti

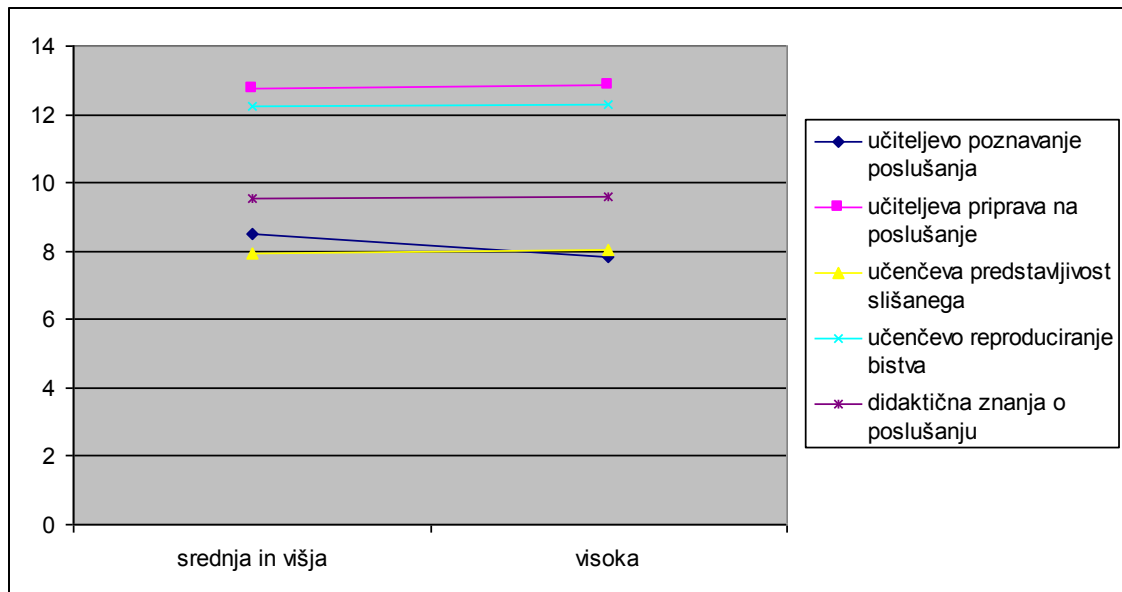
Ker je F-preizkus homogenosti variance pokazal statistično pomembne razlike pri spremenljivki **učiteljeva priprava na poslušanje** (tabela 19), smo naredili t-preizkus za neenake variance. Nove vrednosti ($t = -0,544$, $p = 0,587$) so skoraj enake, torej ni statistično značilnih razlik.

V tabeli 9 vidimo, da je v vzorcu učiteljev glede na stopnjo izobrazbe zajetih 2,1 % učiteljev s srednješolsko izobrazbo, 34,6% učiteljev z višjo in kar 63,3 % učiteljev z visoko izobrazbo. Zanimivo je, da je aritmetična sredina (tabela 24, slika 3) za to spremenljivko pri visoko izobraženih učiteljih nižja od tistih z nižjo ravniyo izobrazbe, saj bi pričakovali ravno nasprotno.

Tabela 24: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na izobrazbo

	Učiteljevo poznavanje poslušanja		Učiteljeva priprava na poslušanje		Učenčeva predstavljalivost slišaneega		Učenčevo reproduciranje bistva		Didaktična znanja o poslušanju		N
	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s	
Stopnja izobrazbe											
Srednja in višja	8,51	2,03	12,74	1,17	7,91	0,90	12,23	1,14	9,54	2,24	69
Visoka	7,85	1,91	12,85	1,57	8,03	0,87	12,29	1,40	9,60	1,98	119
Skupaj	8,09	1,98	12,81	1,44	7,99	0,88	12,27	1,31	9,57	2,07	188

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon



Slika 3: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na izobrazbo

Splošna hipoteza neeksperimentalne raziskave, s katero smo pričakovali, da bodo rezultati raziskave pokazali, da so statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na izobrazbo, se tako potrdi le pri spremenljivki **učiteljevo poznavanje poslušanja**.

Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na delovno mesto poučevanja (prvo, drugo triletje)

V vzorec je bilo zajetih 56,9 % učiteljev, ki so poučevali v 1. triletju in 43,1 % učiteljev, ki so poučevali v 2. triletju. Zanimalo nas je, ali se stališča učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na delovno mesto poučevanja razlikujejo. Uporabili smo analizo variance in t-preizkus.

Neodvisna spremenljivka je triletje (prvo triletje, drugo triletje)

Odvisne spremenljivke so:

- učenčevo reproduciranje bistva (F1),
- učiteljevo poznavanje poslušanja (F2),
- učiteljeva didaktična znanja o poslušanju (F3),
- učenčeva predstavljivost slišaneega (F4),
- učiteljeva priprava na poslušanje (F5).

Analiza variance pokaže, da med učitelji, ki poučujejo v prvem, in učitelji, ki poučujejo v drugem triletju, **ni statistično značilnih razlik**, t. i. glavni učinek je Rao R (5,182) = 2,23; p = 0,0533. (Opomba: Stopnja statistične značilnosti pri vrednosti p < 0,05 je statistično pomembna; tu je p za malo večji od 0,05.)

Po pregledu posameznih odvisnih spremenljivk smo ugotovili, da obstaja **statistično značilna razlika** glede na mesto poučevanja pri spremenljivki **učiteljeva priprava na poslušanje** (t = -2,769, p = 0,006). (Tabela 25.)

Naredili smo še kontrolo s t-preizkusom. Tudi tu se potrди statistično značilna razlika med prvim in drugim triletjem v spremenljivki **učiteljeva priprava na poslušanje**.

Tabela 25: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na delovno mesto poučevanja

	M		t	g	p	N		s		F	p
	1. triletje	2. triletje				1. triletje	2. triletje	1. triletje	2. triletje		
Učiteljevo poznavanje poslušanja	7,94	8,28	-1,168	186	0,244	107	81	2,01	1,93	1,094	0,677
Učiteljeva priprava na poslušanje	12,56	13,14	-2,769	186	0,006	107	81	1,48	1,31	1,275	0,254
Učenčeva predstavljalivost slišaneega	7,97	8,01	-0,310	186	0,757	107	81	0,99	0,72	1,932	0,002
Učenčevo reproduciranje bistva	12,21	12,33	-0,615	186	0,540	107	81	1,12	1,52	1,819	0,004
Didaktična znanja o poslušanju	9,37	9,84	-1,530	186	0,128	107	81	1,92	2,24	1,365	0,134

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, t – preizkus, F – preizkus homogenosti variance, p – nivo statistične pomembnosti

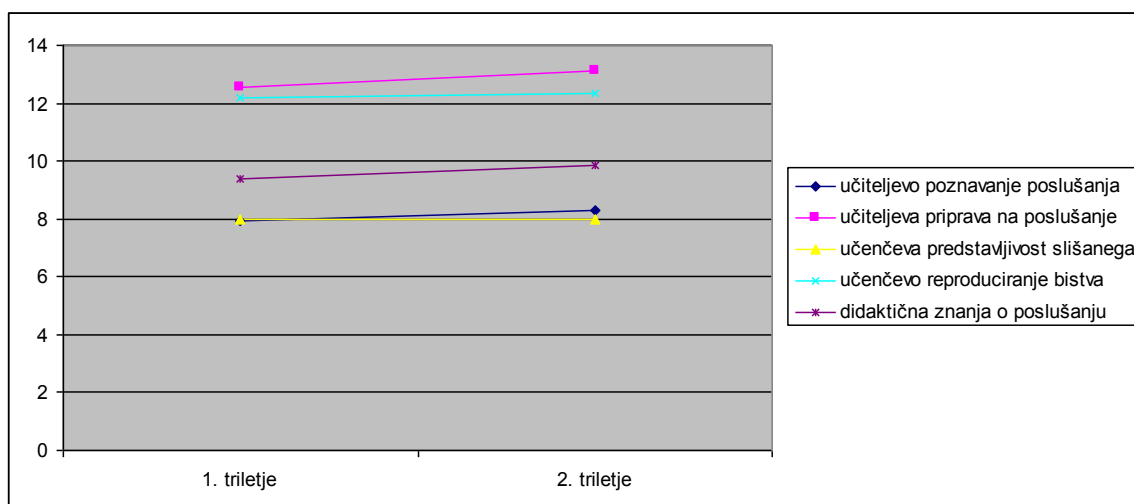
Ker je F-preizkus homogenosti variance pokazal statistično pomembne razlike pri spremenljivki **učenčeva predstavljalivost slišaneega** in pri spremenljivki **učenčevo reproduciranje bistva** (tabela 25), smo naredili t-preizkus za neenake variance. Nove vrednosti (pri spremenljivki učenčeva predstavljalivost slišaneega je t = -0,324, p = 0,747, pri spremenljivki učenčevo reproduciranje bistva pa je t = -0,590, p = 0,556), so skoraj enake, torej ni statistično značilnih razlik.

Na splošno so aritmetične sredine (tabela 26) višje v drugem triletju, absolutne razlike pa so povsod zelo majhne.

Tabela 26: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na delovno mesto poučevanja

triletje	učiteljevo poznavanje poslušanja		učiteljeva priprava na poslušanje		učenčeva predstavljivost slišanege		učenčevo reproduciranje bistva		didaktična znanja o poslušanju		N
	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s	
1. triletje	7,94	2,01	12,56	1,48	7,97	0,99	12,21	1,12	9,37	1,92	107
2. triletje	8,28	1,93	13,14	1,31	8,01	0,72	12,33	1,52	9,84	2,24	81
skupaj	8,09	1,98	12,81	1,44	7,99	0,88	12,27	1,31	9,57	2,07	188

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon



Slika 4: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na delovno mesto učiteljev

Splošna hipoteza neeksperimentalne raziskave, s katero smo pričakovali, da bodo rezultati raziskave pokazali, da so statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na delovno mesto poučevanja, se tako potrdi le pri spremenljivki **učiteljeva priprava na poslušanje**.

Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na usposobljenost učiteljev

61,7% učiteljev, zajetih v vzorec (tabela 16), meni, da so didaktično dovolj usposobljeni za načrtovanje dejavnosti pred, med in po poslušanju. Tisti, ki niso odgovorili na to vprašanje, verjetno menijo, da niso dovolj didaktično usposobljeni, tako da 38,3% učiteljev iz vzorca meni, da niso dovolj didaktično usposobljeni. Uporabili smo analizo variance in t-preizkus.

Neodvisna spremenljivka je usposobljenost (sem usposobljen = da, nisem usposobljen =

ne).

Odvisne spremenljivke so:

- učenčevo reproduciranje bistva (F1),
- učiteljevo poznavanje poslušanja (F2),
- učiteljeva didaktična znanja o poslušanju (F3),
- učenčeva predstavljaljivost slišane (F4),
- učiteljeva priprava na poslušanje (F5).

Analiza variance pokaže, da je med učitelji, ki imajo različna mnenja o svoji didaktični usposobljenosti (odgovori le DA in NE, n = 177), **statistično značilna razlika**, t. i. glavni učinek je Rao R (5,171) = 4,77; p = 0,0004.

Statistično značilne razlike obstajajo pri spremenljivkah: **učiteljevo poznavanje poslušanja** (t = 2,737, p = 0,007), **učiteljeva priprava na poslušanje** (t = 2,240, p = 0,026) in pri spremenljivki **didaktična znanja o poslušanju** (t = -3,317, p = 0,001).

Naredili smo še kontrolo s t-preizkusom. Tudi tu se potrди statistično značilna razlika pri spremenljivkah **učiteljevo poznavanje poslušanja**, **učiteljeva priprava na poslušanje** in **didaktična znanja o poslušanju**. To pomeni, da se pokažejo razlike v vseh spremenljivkah, ki so povezane z učiteljem.

Zanimivo je, da tisti, ki menijo, da niso usposobljeni, bolj pogosto kot učitelji, ki menijo, da so usposobljeni, izražajo nižje stališče do učiteljeve in učenčeve priprave na poslušanje radijske igre. To dejansko potrjuje, da potrebujejo dodatno usposabljanje.

Tabela 27: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na usposobljenost učiteljev

	M		t	g	p	N		s		F	p
	Sem usposobljen	Nisem usposobljen				Sem usposobljen	Nisem usposobljen	Sem usposobljen	Nisem usposobljen		
Učiteljevo poznavanje poslušanja	8,42	7,59	2,737	175	0,007	116	61	1,97	1,83	1,160	0,530
Učiteljeva priprava na poslušanje	12,92	12,43	2,240	175	0,026	116	61	1,27	1,63	1,653	0,022
Učenčeva predstavljaljivost slišane	8,04	7,85	1,418	175	0,158	116	61	0,85	0,85	1,011	0,942
Učenčevo reproduciranje bistva	12,34	12,08	1,219	175	0,225	116	61	1,23	1,48	1,439	0,096
Didaktična znanja o poslušanju	9,16	10,21	-3,317	175	0,001	116	61	1,99	2,01	1,014	0,932

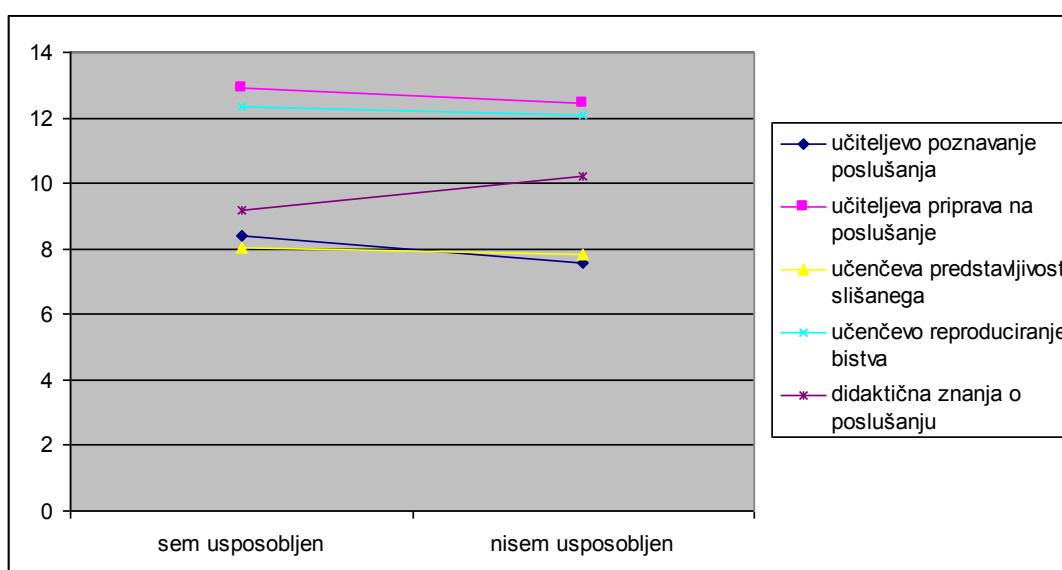
N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, t – preizkus, F – preizkus homogenosti variance, p – nivo statistične pomembnosti

Izračun aritmetičnih sredin (tabela 28, slika 5) nam pokaže, da se učitelji, ki pravijo, da niso usposobljeni, zavedajo, da ne poznajo dobro dejavnosti poslušanja, in menijo, da o poslušanju radijskih iger ne izvedo dovolj v učnem načrtu. Njihovo stališče, da je potrebno dodatno didaktično izobraževanje učiteljev v zvezi s poslušanjem radijskih iger je višje ocenjeno, kot stališče učiteljev, ki menijo, da so usposobljeni.

Tabela 28: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na usposobljenost učiteljev

Usposobljenost	Učiteljevo poznavanje poslušanja		Učiteljeva priprava na poslušanje		Učenčeva predstavljaljivost slišanege		Učenčevo reproduciranje bistva		Didaktična znanja o poslušanju		N
	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s	
Sem usposobljen	8,42	1,97	12,92	1,27	8,04	0,85	12,34	1,23	9,16	2,00	116
Nisem usposobljen	7,59	1,83	12,43	1,63	7,85	0,85	12,08	1,48	10,21	2,01	61
Skupaj	8,14	1,96	12,75	1,42	7,98	0,85	12,25	1,32	9,53	2,06	177

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon



Slika 5: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na usposobljenost učiteljev

Splošna hipoteza neeksperimentalne raziskave, da se učitelji ne čutijo didaktično usposobljeni za poslušanje radijskih iger, se potrdi v treh primerih in kaže potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju učiteljev.

Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šole z avditivnimi pripomočki

Samo 6,9% vprašanih učiteljev je odgovorilo (tabela 11), da so njihove šole pomanjkljivo in zelo pomanjkljivo opremljene s kasetofoni oz. CD-predvajalniki. Z analizo variance smo analizirali odgovore učiteljev, kakšno je njihovo stališče do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šole z avditivnimi pripomočki (kasetofoni ali CD-predvajalniki).

Neodvisna spremenljivka je opremljenost. Zaradi manjšega števila odgovorov učiteljev – glej tabelo 11 - smo združili kategorije v 3 skupine: (1) zelo dobra, (2) dobra, (3) pomanjkljiva in zelo pomanjkljiva opremljenost z avditivnimi pripomočki.

Odvisne spremenljivke so:

- učenčevo reproduciranje bistva (F1),
- učiteljevo poznavanje poslušanja (F2),
- učiteljeva didaktična znanja o poslušanju (F3),
- učenčeva predstavljalivost slišane (F4),
- učiteljeva priprava na posluhanje (F5).

Analiza variance pokaže, da med različno opremljenostjo šole z avditivnimi pripomočki **ni statistično značilnih razlik**, t. i. glavni učinek je Rao R (10,362) = 0,69; p = 0,737. Statistično značilnih razlik tudi ni pri posameznih spremenljivkah (tabela 29).

Tabela 29: Rezultati analize variance za posamezne odvisne spremenljivke glede na opremljenost šol z avditivnimi pripomočki

	F	p
Učiteljevo poznavanje poslušanja	0,568	0,567
Učiteljeva priprava na posluhanje	1,403	0,248
Učenčeva predstavljalivost slišane	0,977	0,378
Učenčevo reproduciranje bistva	0,598	0,551
Didaktična znanja o poslušanju	0,698	0,499

F – analiza variance, p – statistična pomembnost

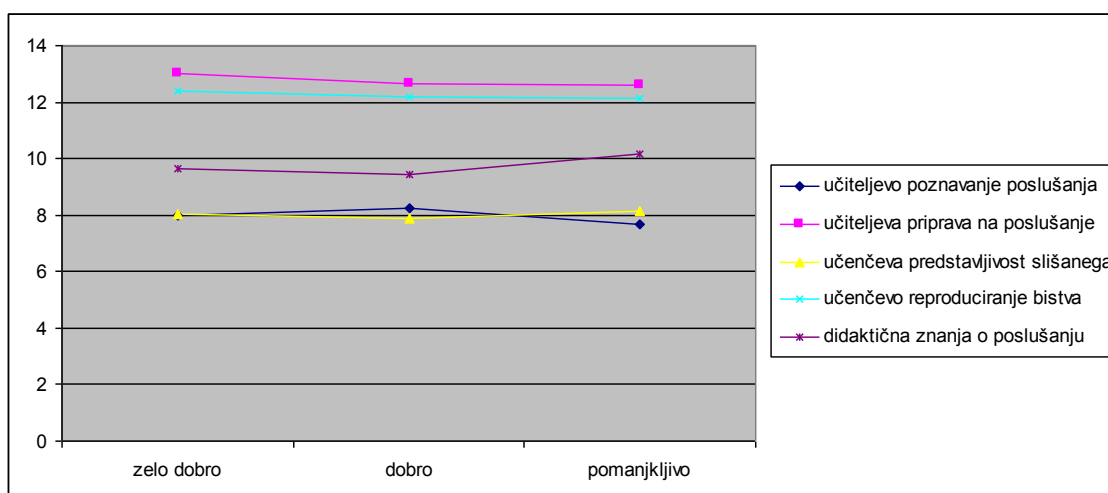
Pri ogledu tabele 30 in slike 6 opazimo, da tisti, ki imajo pomanjkljivo opremljenost šol z avditivnimi pripomočki, slabše ocenjujejo učiteljevo poznavanje poslušanja in višje ocenjujejo pomen dodatnega didaktičnega izobraževanja v zvezi s posluhanjem radijskih

iger kot tisti učitelji, ki poučujejo na šolah z dobro opremljenostjo z avditivnimi pripomočki, vendar pa to po izračunih ni statistično značilno.

Tabela 30: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na opremljenost šol z avditivnimi pripomočki

Opremljenost z avditivnimi pripomočki	Učiteljevo poznavanje poslušanja		Učiteljeva priprava na poslušanje		Učenčeva predstavljalnost slišane		Učenčevo reproduciranje bistva		Didaktična znanja o poslušanju		N
	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s	
Zelo dobro	8,01	1,90	12,99	1,46	8,05	0,91	12,37	1,37	9,62	2,18	91
Dobro	8,24	2,00	12,64	1,32	7,89	0,84	12,17	1,28	9,44	1,97	84
Pomanjkljivo	7,69	2,43	12,62	1,89	8,15	0,99	12,15	0,99	10,15	1,99	13
Skupaj	8,09	1,98	12,81	1,44	7,99	0,88	12,27	1,31	9,57	2,07	188

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon



Slika 6: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šol z avditivnimi pripomočki

Stališča učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na dostopnost avditivnih pripomočkov

Samo 13,3% vprašanih učiteljev si deli avditivne pripomočke (kasetofone ali CD-predvajalnike) s kolegi (tabela 12). Odgovore smo analizirali s t-preizkusom.

Neodvisna spremenljivka je dostopnost avditivnih pripomočkov. Zaradi manjšega števila odgovorov učiteljev (tabela 12) smo združili kategorije v 2 skupini: (1) imam

ga, (2) delim si ga.

Odvisne spremenljivke so:

- učenčevo reproduciranje bistva (F1),
- učiteljevo poznavanje poslušanja (F2),
- učiteljeva didaktična znanja o poslušanju (F3),
- učenčeva predstavljaljivost slišane (F4),
- učiteljeva priprava na poslušanje (F5).

Analiza variance pokaže, da med različno dostopnostjo do avditivnih pripomočkov **ni statistično značilnih razlik**, t. i. glavni učinek je Rao $R, (5,182) = 2,07; p = 0,0707$ (p je večji od 0,05). Statistično značilnih razlik tudi ni pri posameznih spremenljivkah.

Naredili smo še kontrolo s t-preizkusom (tabela 31). Tudi tu se statistično značilne razlike ne potrdijo.

Tabela 31: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na dostopnost avditivnih pripomočkov

	M		t	g	p	N		s		F	p
	Imam ga	Delim si ga				Imam ga	Delim si ga	Imam ga	Delim si ga		
Učiteljevo poznavanje poslušanja	8,15	7,68	1,115	186	0,266	163	25	1,92	2,32	1,463	0,174
Učiteljeva priprava na poslušanje	12,73	13,32	-1,928	186	0,055	163	25	1,45	1,25	1,346	0,398
Učenčeva predstavljaljivost slišane	7,96	8,16	-1,037	186	0,301	163	25	0,90	0,80	1,252	0,531
Učenčevo reproduciranje bistva	12,29	12,08	0,764	186	0,446	163	25	1,27	1,55	1,502	0,146
Didaktična znanja o poslušanju	9,48	10,16	-1,522	186	0,130	163	25	2,09	1,91	1,198	0,622

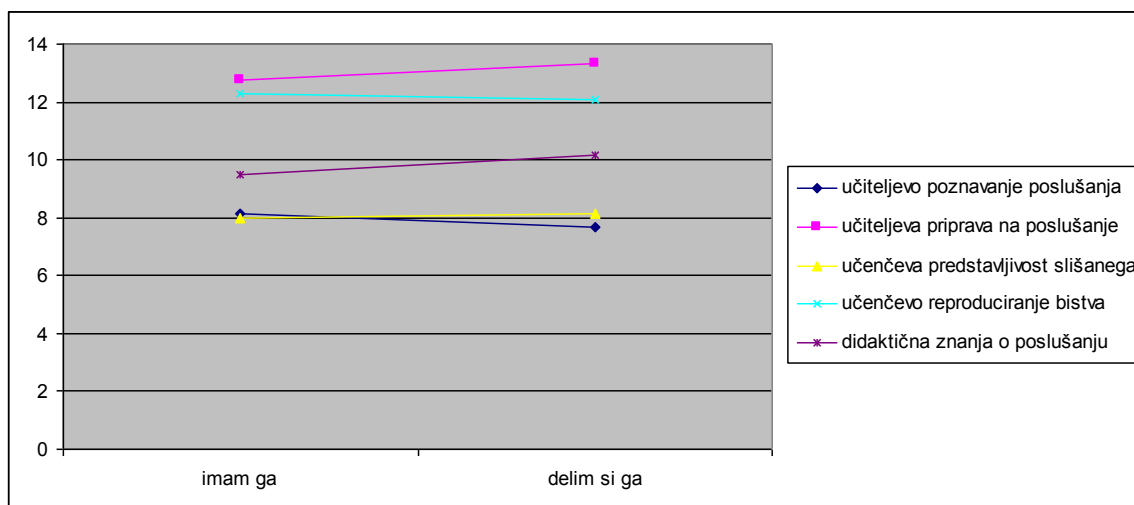
N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, t – preizkus, F – preizkus homogenosti variance, p – nivo statistične pomembnosti

Pri ogledu tabele 32 in slike 7 opazimo, da imajo tisti, ki si na šolah delijo avditivne pripomočke, nižje ocenjeno stališče do poznavanje poslušanja in do učenčevega reproduciranja bistva slišane, hkrati pa imajo višje ocenjena stališča do didaktičnih znanj o poslušanju (najbrž si želijo dodatnega izobraževanja) in do učiteljeve priprave na poslušanje, kot tisti učitelji, ki so na šolah z dobro opremljenostjo z avditivnimi pripomočki, vendar pa to po izračunih ni statistično značilno.

Tabela 32: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na dostopnost avditivnih pripomočkov

Dostopnost avditivnih pripomočkov	Učiteljevo poznavanje poslušanja		Učiteljeva priprava na poslušanje		Učenčeva predstavljaljivost slišanege		Učenčevo reproduciranje bistva		Didaktična znanja o poslušanju		N
	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s	
Imam ga	8,15	1,92	12,73	1,45	7,96	0,90	12,29	1,27	9,48	2,09	163
Delim si ga	7,68	2,32	13,32	1,25	8,16	0,80	12,08	1,55	10,16	1,91	25
Skupaj	8,09	1,98	12,81	1,44	7,99	0,88	12,27	1,31	9,57	2,07	188

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon



Slika 7: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na dostopnost avditivnih pripomočkov

Hipotezo neeksperimentalne raziskave, s katero smo pričakovali, da bodo rezultati raziskave pokazali, da so statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šole z avditivnimi pripomočki zavrnemo.

Stališča učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šole z radijskimi igrami

Iz tabele 13 je razvidno, da opremljenost šol s posnetki radijskih iger ni najboljša, saj več kot polovica vprašanih (63,8 %) navaja, da je opremljenost s posnetki pomanjkljiva in zelo pomanjkljiva. Z analizo variance in t-preizkusom smo ugotavljali, ali obstajajo statistično pomembne razlike glede na opremljenost šole z radijskimi igrami.

Neodvisna spremenljivka je opremljenost z radijskimi igrami. Zaradi manjšega števila odgovorov učiteljev (tabela 13) smo združili kategorije v 2 skupini: (1) zelo dobro, dobro, (2) pomanjkljivo, zelo pomanjkljivo.

Odvise spremenljivke so:

- učenčevo reproduciranje bistva (F1),
- učiteljevo poznavanje poslušanja (F2),
- učiteljeva didaktična znanja o poslušanju (F3),
- učenčeva predstavljalivost slišane (F4),
- učiteljeva priprava na poslušanje (F5).

Analiza variance pokaže, da **je** med učitelji, ki imajo različne pogoje (na šolah so različno opremljeni s posnetki radijskih iger) **statistično značilna razlika**, t. i. glavni učinek je Rao R (5,182) = 3,45; p = 0,0053.

Statistično značilna razlika obstaja le pri spremenljivki **učiteljevo poznavanje poslušanja** (t = 3,888, p = 0,001).

Tabela 33: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na opremljenost šole z radijskimi igrami

	M		t	g	p	N		s		F	p
	Dobro	Pomanjkljivo				Dobro	Pomanjkljivo	Dobro	Pomanjkljivo		
Učiteljevo poznavanje poslušanja	8,81	7,68	3,888	186	0,001	68	120	2,05	1,82	1,258	0,275
Učiteljeva priprava na poslušanje	12,78	12,83	-0,209	186	0,835	68	120	1,41	1,45	1,058	0,809
Učenčeva predstavljalivost slišane	8,06	7,95	0,811	186	0,419	68	120	0,94	0,85	1,239	0,309
Učenčevo reproduciranje bistva	12,13	12,34	-1,057	186	0,292	68	120	1,28	1,32	1,061	0,800
Didaktična znanja o poslušanju	9,46	9,64	-0,589	186	0,556	68	120	1,85	2,20	1,411	0,123

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, t – preizkus, F – preizkus homogenosti variance, p – nivo statistične pomembnosti

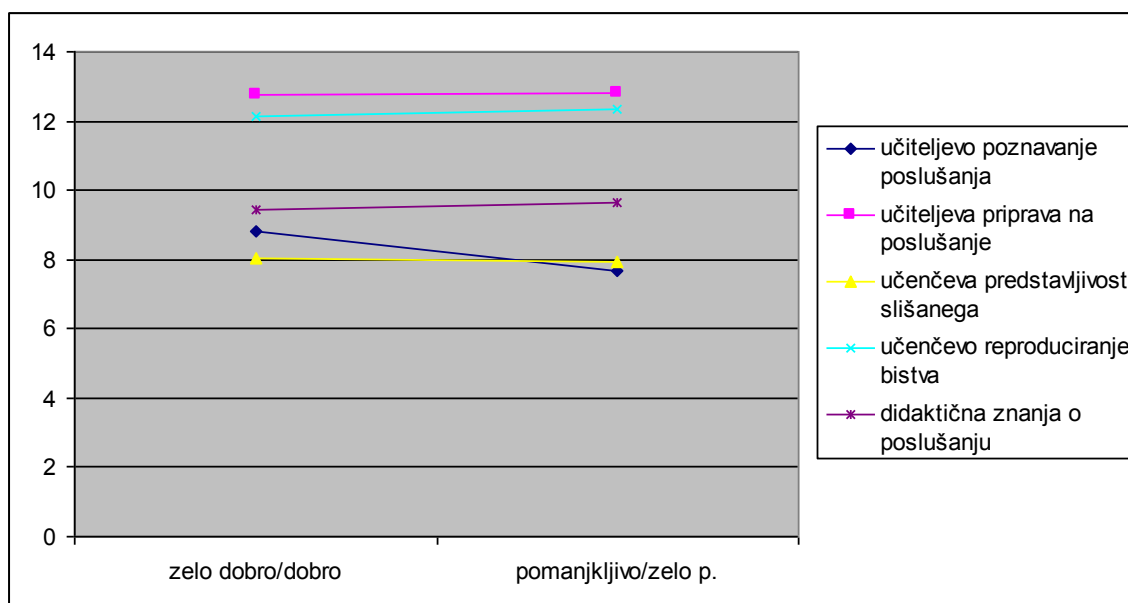
Aritmetične sredine (tabela 34, slika 8), kjer so razlike tudi statistično značilne, kažejo, da tisti učitelji, ki na šolah nimajo dobre opremljenosti z radijskimi igrami, nižje ocenjujejo pomembnost poznavanja poslušanja. Hkrati si ti učitelji bolj želijo dodatnega didaktičnega izobraževanja in izražajo več potreb po tem, da se po poslušanju z učenci

pogovarjajo o vsebini in menijo, da je potrebno, da se pred poslušanjem pripravita tako učitelj kot učenec, vendar te razlike niso statistično značilne.

Tabela 34: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na opremljenost šole z radijskimi igrami

Opremljenost z radijskimi igrami	Učiteljevo poznavanje poslušanja		Učiteljeva priprava na poslušanje		Učenčeva predstavljivost slišanege		Učenčevo reproduciranje bistva		Didaktična znanja o poslušanju		N
	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s	
Dobro	8,81	2,05	12,78	1,41	8,06	0,94	12,13	1,28	9,46	1,85	68
Pomanjkljivo	7,68	1,82	12,82	1,45	7,95	0,85	12,34	1,32	9,64	2,20	120
Vzorec	8,09	1,98	12,81	1,44	7,99	0,88	12,27	1,31	9,57	2,07	188

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon



Slika 8: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šole z radijskimi igrami

Stališča učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na pogostost njihovega poslušanja radijskih iger pri pouku

Tabela 14 prikazuje, kako pogosto vprašani učitelji poslušajo radijske igre. 18,1% vprašanih učiteljev pravi, da nikoli ne poslušajo radijskih iger, 1-krat ali 2-krat letno jih poslušajo 40,4%, 3 – 5-krat letno 31,9%, bolj pogosto pa 9,6%.

Z analizo variance smo ugotavljali, kakšna so stališča učiteljev glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku.

Neodvisna spremenljivka je pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku. Zaradi manjšega števila odgovorov učiteljev (tabela 10) smo združili kategorije v 2 skupini: (1) nikoli, (2) 1–2-krat letno, (3) 3-5-krat letno, (4) enkrat mesečno, večkrat mesečno, enkrat tedensko ali pogosteje).

Odvisne spremenljivke so:

- učenčevo reproduciranje bistva (F1),
- učiteljevo poznavanje poslušanja (F2),
- učiteljeva didaktična znanja o poslušanju (F3),
- učenčeva predstavljaljivost slišanege (F4),
- učiteljeva priprava na posluhanje (F5).

Analiza variance pokaže, da **so** med podskupinami glede na pogostost poslušanja radijskih iger **statistično značilne razlike**, t. i. glavni učinek = Rao R (15,497) = 2,97; $p = 0,0001$.

Tabela 35: Rezultati analize variance za posamezne odvisne spremenljivke glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku

	F	p
Učiteljevo poznavanje poslušanja	8,285	0,00003
Učiteljeva priprava na posluhanje	0,905	0,440
Učenčeva predstavljaljivost slišanege	4,123	0,007
Učenčevo reproduciranje bistva	0,665	0,575
Didaktična znanja o poslušanju	1,858	0,138

F – analiza variance, p – statistična pomembnost

Če pogledamo posamezne odvisne spremenljivke (tabela 35), vidimo, da obstajajo **statistično značilne razlike** pri spremenljivkah **učiteljevo poznavanje poslušanja** in **učenčeva predstavljaljivost slišanege**. Prvič se pojavi učenčev vpliv (predstavljaljivost oz. zmožnost slušnega prepoznavanja kraja in časa dogajanja s pomočjo zvokov, šumov, glasov) na učiteljevo odločitev, kako pogosto bo vključil v učni program posluhanje radijske igre. Pregled aritmetičnih sredin (tabela 36, slika 9) kaže tudi, da pogosteje, ko učitelji pri pouku poslušajo radijske igre, višje ocenjujejo pomembnost poznavanja poslušanja radijskih iger.

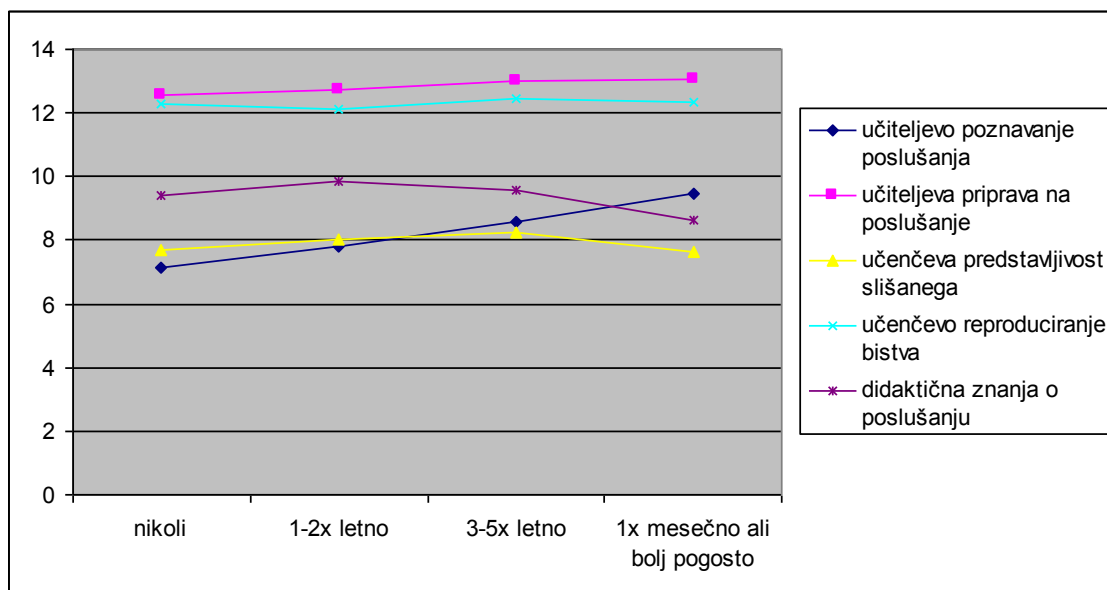
Aritmetične sredine (tabela 36, slika 9) pokažejo, da učitelji, ki pogosteje poslušajo radijske igre, nižje ocenjujejo potrebo po učenčevi predstavljaljivosti slišanege, njihova

stališča do didaktičnega znanja o poslušanju so tudi nižje ocenjena, kot pri učiteljih, ki radijskih iger ne poslušajo, oziroma jih poslušajo redkeje, vendar pa te razlike niso statistično značilne.

Tabela 36: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku

Pogostost poslušanja RI	Učiteljevo poznavanje poslušanja		Učiteljeva priprava na poslušanje		Učenčeva predstavljalivost slišanege		Učenčevo reproduciranje bistva		Didaktična znanja o poslušanju		N
	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s	
Nikoli	7,12	2,10	12,56	1,54	7,68	0,91	12,26	1,46	9,41	2,45	34
1-2x letno	7,80	1,74	12,72	1,55	8,04	0,77	12,12	1,44	9,86	1,88	76
3-5x letno	8,60	1,90	12,98	1,21	8,22	0,78	12,43	1,05	9,60	2,10	60
1x mesečno ali bolj pogosto	9,44	1,89	13,06	1,43	7,61	1,29	12,33	1,19	8,61	1,82	18
Vzorec	8,09	1,98	12,81	1,44	7,99	0,88	12,27	1,31	9,57	2,07	188

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon



Slika 9: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku

Splošna hipoteza neeksperimentalne raziskave, s katero smo pričakovali, da bodo rezultati raziskave pokazali, da so statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku, se tako potrdi le pri spremenljivkah **učiteljevo poznavanje poslušanja** in **učenčeva predstavljalivost slišanege**.

3.2.7 Povzetek neeksperimentalne raziskave

V neeksperimentalni raziskavi so nas zanimala stališča učiteljev razrednega pouka o poslušanju radijskih iger glede na različne spremenljivke. Analizirali smo njihove odgovore in ugotovili, da so, glede na neodvisne spremenljivke, vsi učitelji, ki so sodelovali v neeksperimentalni raziskavi, vedno najvišje ocenjevali pomen učiteljeve priprave na poslušanje. Očitno se vprašani zavedajo, da se morajo na poslušanje tudi sami pripraviti, da morajo izbrati radijske igre, ki bodo učencem zanimive, in da morajo poskrbeti za motivacijo učencev.

Za spoznanje slabše, glede na neodvisne spremenljivke, so vedno ocenjevali pomembnost učenčevega reproduciranja bistvenih vsebin, ki so jih slišali. Najnižje, glede na neodvisne spremenljivke, so vedno (s posameznimi odstopanji višje ali nižje) izražali svoja stališča do poznavanja poslušanja in učenčeve predstavljenosti slišane. Kljub vsemu pa moramo vendarle priznati, da stališča učiteljev, glede na aritmetične sredine, niso pretirano nizko ocenjena.

Glede na pričakovanja, da so statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na regijo, v kateri je šola, delovno dobo učiteljev, stopnjo izobrazbe učiteljev, delovno mesto poučevanja (prvo, drugo triletje), usposobljenost učiteljev, opremljenost šol z avditivnimi pripomočki, opremljenost šol glede na dostopnost avditivnih pripomočkov, opremljenost šol z radijskimi igrami ter glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku, smo ugotovili:

- Med stališči učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na **regijo**, v kateri je šola, NI statistično značilnih razlik. Ena statistično značilna razlika pa je pri spremenljivki didaktična znanja o poslušanju. Najboljše mnenje o pomembnosti didaktičnega znanja o poslušanju radijskih iger, imajo v prekmurski regiji, kjer so očitno tudi večje potrebe po dodatnem usposabljanju, najnižje pa ocenjujejo potrebo po didaktičnih znanjih v ljubljanski regiji.
- Med stališči učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na **delovno dobo** učitelja JE statistično značilna razlika, vendar obstaja le ena statistično značilna razlika, in sicer pri spremenljivki **učiteljevo poznavanje poslušanja**. Na splošno so različno stari učitelji dajali pomenu poznavanja

poslušanja kot dejavnosti najnižje ocene, razen najizkušenejših učiteljev, ki imajo 21 ali več let delovne dobe in so najvišje ocenjevali pomembnost učiteljevega poznavanja poslušanja.

- Med stališči učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na **stopnjo izobrazbe** učitelja NI statistično značilnih razlik. Obstaja statistično značilna razlika pri spremenljivki **učiteljevo poznavanje poslušanja**. Zanimivo je, da imajo učitelji z visoko izobrazbo ravno za to spremenljivko nekoliko slabše mnenje kot tisti s srednjo in višjo stopnjo izobrazbe.
- Med stališči učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na **delovno mesto poučevanja** (prvo, drugo triletje) NI statistično značilnih razlik. Obstaja statistično značilna razlika pri spremenljivki **učiteljeva priprava na poslušanje**. Opazimo lahko, da so vse aritmetične sredine višje pri tistih učiteljih, ki imajo pouk v drugem triletju.
- Med stališči učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na **usposobljenost učitelja** JE statistično značilna razlika. Statistično značilni razlike so pri spremenljivkah **učiteljevo poznavanje poslušanja, učiteljeva priprava na poslušanje in didaktična znanja o poslušanju**. Razlike so se torej pokazale v vseh spremenljivkah, ki so povezane z učiteljem. Splošna hipoteza neeksperimentalne raziskave, da se učitelji ne čutijo didaktično usposobljeni za poslušanje radijskih iger, se tako potrди v treh primerih. Učitelji, ki pravijo, da niso usposobljeni, se zavedajo, da ne poznajo dobro dejavnosti poslušanja. Njihovo stališče, da je potrebno dodatno didaktično izobraževanje učiteljev v zvezi s poslušanjem radijskih iger, je višje ocenjeno, kot stališče učiteljev, ki menijo, da so usposobljeni. Rezultati naše raziskave, kljub majhnemu vzorcu učiteljev, nakazujejo potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju učiteljev.
- Med stališči učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na **opremljenost šole z avditivnimi pripomočki** NI statistično značilnih razlik.

- Med stališči učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na **dostopnost do avditivnih pripomočkov** NI statistično značilnih razlik.
- Med stališči učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na **opremljenost šole z radijskimi igrami** JE statistično značilna razlika. Statistično značilna razlika je le pri spremenljivki **učiteljevo poznavanje poslušanja**. Učitelji, ki so na šolah, kjer nimajo dovolj radijskih iger, nižje ocenjujejo pomembnost poznavanja poslušanja, kar je tudi statistično značilno. Hkrati ti učitelji bolj želijo dodatno didaktično izobraževanje in izražajo več potreb po tem, da se po poslušanju z učenci pogovarjajo o vsebini in da se jim zdi potrebno, da se pred poslušanjem pripravita učitelj in učenec, vendar te razlike niso statistično značilne.
- Med stališči učiteljev razrednega pouka do poslušanja radijskih iger glede na **pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku** JE statistično značilna razlika. Statistično značilni razliki sta pri spremenljivkah **učiteljevo poznavanje poslušanja** in **učenčeva predstavljenost slišane**. Prvič se pojavi učenčev vpliv: njegova zmožnost slušnega zaznavanja in predstavljenosti kraja in časa dogajanja s pomočjo zvokov, šumov, glasov. To naj bi vplivalo na učiteljevo odločitev, kako pogosto bo vključil v pouk poslušanje radijske igre. Izkazalo se je tudi, da pogosteje, ko učitelji pri pouku poslušajo radijske igre, višje ocenjujejo pomembnost poznavanja poslušanja radijskih iger in njegovo vključenost v učni načrt.

Glede na dosedanje praktične izkušnje raziskovalke, pridobljene na različnih seminarjih in delavnicah z učitelji, ter glede na rezultate raziskave, menimo, da poslušanju kot sporazumevalni dejavnosti in njegovi vključenosti v učni načrt, učitelji ne namenjajo toliko pozornosti kot ostalim dejavnostim. Premalo pozornosti posvečajo učenčevim zmožnostim slušnega predstavljanja dogajalnega prostora in časa. Pri pouku bi bilo potrebno učence bolj načrtno usmerjati in spodbujati, naj prisluhnejo različnim zvočnim

elementom, ki jim omogočajo boljše predstave in bogatejšo domišljijo. Zavedamo se, da bi bilo potrebno na tem področju še marsikaj narediti.

Povzetki odgovorov na anketna vprašanja odprtega tipa (Priloga 1: 1.-4. vprašanje.)

Odgovori na vprašanja odprtega tipa so nakazali več možnih interpretacij: da vprašani učitelji morda slabo poznajo radijske igre, da jih morda ne uporabljajo pogosto pri pouku, da morda niso dovolj didaktično usposobljeni in se ne čutijo kompetentni odgovarjati na določena vprašanja, ali pa preprosto niso želeli odgovarjati na posamezna vprašanja iz različnih osebnih razlogov.

Učitelje smo vprašali, **katere posnetke radijskih iger poznajo in katere uporabljajo pri pouku**. Glede na izpolnjene vprašalnike, le polovica vprašanih učiteljev uporablja posnetke radijskih iger. Presenetilo nas je, da toliko učiteljev ni odgovarjalo na vprašanje. Najbrž bi bili odgovori drugačni, če bi učiteljem dali vprašanje v obliki izbirnega tipa ali v obliki alternativne izbire.

Od 188 anketiranih učiteljev jih 78 (41,5%) ni napisalo ničesar, 110 učiteljev pa je napisalo vsaj eno radijsko igro, ki jo poznajo. 94 anketiranih učiteljev (50%) uporablja pri pouku vsaj eno radijsko igro, ostali učitelji niso odgovarjali na to vprašanje.

Najbolj pogosto so učitelji navajali radijsko igro Franeta Milčinskega *Zvezdica Zaspanka* (pozna jo 47 učiteljev, uporablja jo 40 učiteljev). Zelo pogosto so navajali radijsko igro Jana Malika *Žogica Nogica* (pozna jo 46 učiteljev, uporablja jo 24 učiteljev). Radijsko igro Ele Peroci *Muca Copatarica* pozna in uporablja 14 anketiranih učiteljev. Precej učiteljev uporablja radijske igre Svetlane Makarovič. Največkrat je bila omenjena *Pekarna Miš Maš* (9 učiteljev jo pozna, 5 učiteljev jo uporablja). Od radijskih iger Franeta Puntarja je bila največkrat omenjena radijska igra *A* (14 učiteljev jo pozna, 6 učiteljev jo uporablja). Posamezni učitelji so navajali, da poznajo Puntarjeve radijske igre: *Hojladrija* (3 učitelji), *Vzorček* (3 učitelji), *Medvedek zleze vase* (3 učitelji), *Tek za čevlji* (1 učitelj), vendar jih uporablja le po en vprašani učitelj. Učitelji so pogosto navajali posamezne Grimmove pravljice (najpogosteje pravljico *Volk in sedem kozličkov* – 8 učiteljev in *Rdečo kapico* – 7 učiteljev). Od slovenskih ljudskih pravljic so najpogosteje navajali *Mojco Pokraculjo* (8 učiteljev). 9 učiteljev pozna radijsko igro v

priredbi Daneta Zajca *Kralj Matjaž in Alenčica*. Nekajkrat so učitelji navajali pravljice Frana Levstika. Radijsko igro *Kdo je napravil Vidku srajčico* pozna 7 učiteljev; uporabljajo jo 4 učitelji. Pet učiteljev pozna in uporablja posnetek *Martina Krpana*. Posamezni učitelji so navajali še nekatere Andersenove pravljice (*Grdi raček* - 3 učitelji, *Cesarjev slavec* - 2, *Bedak Jurček* - 2 učitelja; po en učitelj pa še pravljice *Palčica*, *Svinjski pastir*, *Snežna kraljica*). Pravljice ali zgodbe v obliki radijske igre, ki so jih nekajkrat (po 4 učitelji) navajali, so še: *Miškolin*, *Kekec*, *Čudežni pisalni strojček*, *Butalci*. Ostale pravljice in zgodbe posnete kot radijske igre, ki jih ne navajamo, pa so bile napisane le po enkrat.

Opazili smo, da posamezni učitelji niso vedeli, kam bi uvrstili glasbene pravljice avtorja Janeza Bitenca. Menili so, da to niso radijske igre.

Precej učiteljev je navajalo, da so šole pomanjkljivo opremljene s posnetki radijskih iger. Iz odgovorov se je dalo razbrati, da se nekateri učitelji prepustijo ponudbam različnih založb, ki jim preskrbijo zvočne posnetke in priročnike z navodili, kako obravnavati določen posnetek.

Na vprašanje, **kakšne so izkušnje vprašanih učiteljev (dobre in slabe) s poslušanjem radijske igre v okviru pouka**, ni odgovorilo 60 učiteljev (31,9%) od 188 vprašanih. Učitelji, ki so odgovarjali, so večinoma navajali več dobrih izkušenj. Nekateri učitelji so odgovor utemeljili s konkretnimi primeri ali celotnimi opisi poteka ur, namenjenih poslušanju. Nekateri učitelji so izpostavili le določeno izkušnjo, nekateri pa so bili bolj skopi z besedami. Veliko učiteljev je navajalo, da pomeni poslušanje radijskih iger popestritev pouka, saj jih ne poslušajo pogosto. Posamezniki so navajali, da se učenci ob spremljajoči glasbi in različnih izvajalcih, ki spreminjajo glasove, lažje vživijo v nastopajoče osebe in dogajanje, da so učencem všeč zvočni efekti, če so le ti zanimivi. Poslušanje radijskih iger je po mnenju mnogih učiteljev zanimivo, ker predstavlja drugačen način poučevanja, saj poslušanje spremljajo tudi druge oblike dela, zlasti pri poustvarjanju. Mnogi učitelji so navajali, da morajo biti učenci motivirani za poslušanje, in da posnetki radijskih iger ne smejo biti predolgi. Kot slabe izkušnje so učitelji najbolj pogosto navajali težave s koncentracijo nekaterih učencev, ki težko daljši čas sedijo pri

miru in poslušajo, ter težave s slabo opremljenostjo nekaterih šol z radijskimi igrami. Omenjali so še, da je pomembno, da je posnetek dovolj razumljiv, da ne vsebuje šumenja ali drugih motečih slušnih sestavin, ki preprečujejo razumevanje vsebine.

Na vprašanje, **ali se jim zdi, da so didaktično dovolj usposobljeni za načrtovanje dejavnosti pred, med in po poslušanju**, je 61,7% učiteljev menilo, da so didaktično dovolj usposobljeni. 32,4% jih je menilo, da niso dovolj usposobljeni, 5,9% pa jih ni odgovorilo (tabela 16). Predvidevamo, da tudi tisti, ki niso odgovorili na to vprašanje, najbrž menijo, da niso dovolj didaktično usposobljeni, tako da 38,3% učiteljev meni, da niso dovolj didaktično usposobljeni. Vprašane učitelje smo prosili, naj svoje mnenje utemeljijo. Od 177 vprašanih, ki so izrazili mnenje, da so oz. niso dovolj didaktično usposobljeni za načrtovanje dejavnosti pred, med in po poslušanju, jih kar 89 ni ničesar napisalo. Odgovore je torej utemeljilo le 88 učiteljev. Učitelji, ki menijo, da so dovolj didaktično usposobljeni, so večinoma pisali, kje so pridobili didaktična znanja (med študijem, na seminarjih, v priročnikih), nekateri so omenjali stalno strokovno izpopolnjevanje, nekateri pa lastne izkušnje iz prakse. Nekateri učitelji menijo, da je obravnavanje umetnostnih besedil podobno kot obravnavanje neumetnostnih besedil, nekateri menijo, da je poslušanje posnetkov radijskih iger podobno, kot poslušanje učiteljevega branja. En učitelj meni, da je radijska igra nadomestilo za učiteljevo estetsko branje. Posamezniki so »dokazovali« svojo didaktično usposobljenost z opisovanjem vseh faz od uvodne motivacije do končnega poustvarjanja.

Učitelji, ki menijo, da niso dovolj didaktično usposobljeni, so večinoma pisali, da med študijem niso dobili ustreznega didaktičnega znanja v zvezi s poslušanjem radijskih iger. Nekateri menijo, da je to novost devetletne osnovne šole. Posamezniki navajajo, da bi morali osvežiti znanje, saj so tekom let že precej pozabili. Nekateri posamezniki pa menijo, da pri poslušanju radijskih iger porabijo preveč časa.

Na koncu smo **vprašali učitelje, če bi želeli še kaj dodati o poslušanju radijskih iger**. Od 188 vprašanih je na ta del odgovarjalo le 34 učiteljev. Največ jih je ugotavljalo, da radijske igre premalo poznajo in da si želijo dodatnega izobraževanja. Posamezniki so napisali, da bodo odslej radijske igre večkrat poslušali z učenci. Posamezniki menijo, da

bi jih lahko bilo na tržišču več. Omenjali so, da si želijo, da bi bile bolj dostopne, da bi jih bilo na šolah več in da bi bile lahko bolj prilagojene pouku.

Eden od učiteljev je napisal: *Posnetki naj bi bili čisti, ker morajo učenci dobro slišati, sicer niso zbrani. Začnejo se dolgočasiti, ker poslušane ne razumejo.*

Enemu od učiteljev se poraja vprašanje: *Kaj je radijska igra? Je to glasbena pravljica?* Njegovo mnenje: *Zame je radijska igra, če je neposredno predvajano oz. posneto prek radijskih valov.* Omenjeni učitelj pravi, da pozna veliko radijskih iger, a so predolge, zato jih otroci ne zmorejo poslušati v celoti.

Menimo, da se podobna vprašanja porajajo še marsikateremu učitelju.

Naši predlogi za kvalitetnejše učiteljevo pripravljane na poslušanje radijskih iger:

- učitelje bi morali motivirati za ustvarjalnejši pristop pri poslušanju radijskih iger;
- večji poudarek bi morali dati ustreznemu učiteljevemu didaktičnemu usposabljanju med rednim študijem in poskrbeti za dodatno strokovno izpopolnjevanje starejših učiteljev;
- učiteljem bi morali priskrbeti primerno slušno gradivo za praktično delo pri pouku, saj sami tega ob vseh drugih obveznostih ne zmorejo narediti, poleg tega je težko najti kakovostne zvočne posnetke;
- poskrbeti bi morali za tehnično usposabljanje učiteljev za delo z različnimi tehničnimi pripomočki, ki se nenehno izpopolnjujejo, tako da učitelji ne vedo, kako rokovati z njimi.

3.3 EKSPERIMENTALNA RAZISKAVA

3.3.1 Cilji

Cilj eksperimentalne raziskave je bil ugotoviti, kako učenci sprejemajo radijsko igro kot literarno umetniško delo in kakšne učinke ima radijska igra kot kompozicija z akustičnimi elementi na učence, ki jo poslušajo kot zvočni posnetek v primerjavi z učinki radijske igre na učence, ki jo poslušajo kot branje sošolcev. Frane Puntar (1993) pri svojih radijskih igrah izstopa po slušnih in zvočnih izraznih možnostih, ki spodbujajo otrokovo domišljijo, česar pri poslušanju branja besedila učenci ne morejo razviti do popolnosti, zato smo izbrali njegovo radijsko igro *A*, kot primer nestereotipne radijske igre za otroke. Ker traja radijska igra *A* 45 minut, smo jo razdelili na pet

smiselno zaokroženih delov. Vsak odlomek ni presegal 10 minut, saj se zavedamo, da koncentracija otrok med poslušanjem nato popusti.

Učencem eksperimentalne skupine in kontrolne skupine smo posredovali enaka znanja o radijski igri in jim omogočili enake pogoje dela za ustvarjanje (uporabo glasbil, zvokov, šumov, odsotnost vidne slike s pomočjo pregrade med igralci in poslušalci). Razlikoval se je torej le način poslušanja radijske igre: poslušanje branja in poslušanje zvočnega posnetka. Zanimalo nas je:

- ali zvočni posnetek radijske igre s svojimi akustičnimi elementi pusti na učencih globlji vtis, ali jim omogoča boljše domišljajske predstave o književnih osebah, kraju in času dogajanja;
- ali poslušanje zvočnih posnetkov radijske igre omogoča, da so učenci pri poustvarjanju (snemanju radijske igre) bolj ustvarjalni, glede na to, da ob poslušanju zvočnega posnetka pridobijo določene slušne izkušnje uporabe različnih zvokov/zvočnih efektov, glasbe, tonskih sprememb glasov ipd.

Primerjali smo:

- kako si učenci ES in KS med poslušanjem predstavljajo književne osebe, dogajalni prostor in čas;
- kako učenci ES in KS uprizorijo/snemajo odlomek radijske igre.

3.3.2 Hipoteze

Splošna hipoteza eksperimentalne empirične pedagoške raziskave:

Predpostavljamo, da je poslušanje posnetka radijske igre estetsko večplastnejše kot poslušanje branja zapisa radijske igre, saj na kvalitetno poslušanje vpliva učenčeva zmožnost prepoznavanja zvokov, šumov, glasov (kakšna glasbena spremljava je bila, ton glasu ...).

Specifične hipoteze eksperimentalne raziskave:

H1: Predpostavljamo, da bodo po poslušanju posnetka radijske igre znali učenci eksperimentalne skupine (ES) bolj natančno opisati književne osebe, kot učenci kontrolne skupine (KS).

H2: Predpostavljamo, da si bodo po poslušanju posnetka radijske igre učenci ES lažje predstavljali in opisali, kakšna sta bila dogajalni prostor in čas, kot učenci KS.

H3: Predpostavljamo, da bodo učenci ES pri pripravi in snemanju odlomka radijske igre bolj izvirni in ustvarjalni kot učenci KS.

3.3.3 Opis eksperimentalne raziskave

Eksperimentalno pedagoško raziskavo smo izvajali v dveh četrtih razredih. Želeli smo ugotoviti, ali je poslušanje zvočnega posnetka radijske igre res estetsko večplastnejše kot poslušanje branja radijske igre in v čem se to opazi.

Pedagoški eksperiment z razredoma kot primerjalnima skupinama je bil neslučajnostni ali nerandomizirani. Pred začetkom eksperimenta smo učence obeh oddelkov 4. razreda primerjali glede na spol, ocene pri slovenščini, rezultat pri preizkusu znanja, ustvarjalnost pri slovenščini in glasbeni vzgoji. Ko smo ugotovili, da se oddelka statistično ne razlikujeta, smo določili, da bo 4. a razred eksperimentalna skupina (ES), 4. b razred pa kontrolna skupina (KS).

V okviru eksperimentalne pedagoške raziskave, ki je potekala od začetka januarja do konca februarja 2010, smo izbrali za poslušanje radijsko igro Franeta Puntarja *A*. Razdelili smo jo na pet vsebinsko zaokroženih delov (vsak del je bil dolg približno 9 minut), saj sicer učenci radijske igre ne bi zbrano poslušali. Eksperiment je potekal v petih blok urah. ES je vedno poslušala odlomek zvočnega posnetka radijske igre, KS pa je isti odlomek vedno poslušala kot branje zapisa radijske igre. Na branje so se izbrani učenci KS pripravili tako, da so posamezni odlomek predhodno enkrat prebrali skupaj z razredničarko. Obe skupini je vedno poučevala raziskovalka, ki ni poznala učencev, njihovih močnih in šibkih področij, s čimer bi lahko podzavestno vplivala na samo raziskavo. Vsakokrat je potekalo delo v obeh skupinah enako, razlikoval se je le tisti del ure, ki je bil namenjen poslušanju radijske igre. S tem smo poskrbeli za enake pogoje v obeh skupinah, razlika pa je bila le v načinu poslušanja. Pri urah sta bila prisotni nevtralna opazovalka in razredničarka. Opazovali smo, kako učenci ES in KS doživljajo slišano radijsko igro. Zaradi lažje obdelave podatkov in opazovanja dogajanja v razredu

smo ure snemali. Učenci so reševali učne liste, s katerimi smo preverjali njihovo razumevanje in zapomnitev slišane besedila, kakšne so njihove domišljjskočutne predstave književnih oseb, dogajalnega prostora in časa. Po končanih urah smo z opazovalkama in štirimi izbranimi učenci, ki sta jih izbrali razredničarki iz vsakega oddelka (po dve deklici in dva dečka), izvajali polstrukturirani intervju. Primerjali smo razlike med ES in KS v estetskem doživljanju radijske igre, v načinu opisovanja književnih oseb, dogajalnega prostora in časa.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali bo ES res uspešnejša kot KS pri oblikovanju scenarija za odlomek poslušane radijske igre ter pri snemanju odlomka radijske igre. V ta namen smo izdelali ocenjevalno lestvico opazovanja uprizorjenega odlomka radijske igre s kriteriji za ocenjevanje ustvarjalnosti učencev posameznih skupin. Izpolnjevali so jo trije opazovalci.

3.3.4 Raziskovalni vzorec

V eksperimentalno pedagoško raziskavo, ki je potekala v šolskem letu 2009/2010 v okviru pouka slovenščine, smo zajeli dva oddelka 4. razreda ene izmed ljubljanskih osnovnih šol. Šola je bila izbrana glede na to, da sta razredničarki izbranih razredov pokazali pripravljenost za sodelovanje. Obe učiteljici sta želeli izpopolniti svoje znanje in pridobiti nove izkušnje o poslušanju radijskih iger, saj na tem področju nimata ne izkušenj, ne ustrezne literature. V raziskavo je bilo vključenih 55 učencev, razredničarki obeh razredov in nevtralna opazovalka, ki je hkrati učne ure snemala s kamero. Raziskavo smo izvedli v soglasju z vodstvom šole in pridobljenim soglasjem staršev izbranih učencev (priloga 5).

3.3.5 Tehnike in instrumenti zbiranja podatkov

V okviru eksperimentalne raziskave smo podatke zbirali s preizkusom znanja, z ocenjevalno lestvico ustvarjalnosti in ocenjevalno lestvico opazovanja radijske igre. Zaradi večje zanesljivosti opazovanja in ocenjevanja ustvarjalnosti učencev, so pri opazovanju in izpolnjevanju ocenjevalnih lestvic sodelovali trije opazovalci/ocenjevalci.

Tabela 37: Časovni in organizacijski okvir izvajanja eksperimentalne raziskave

FAZA EKSPERIMENTALNE RAZISKAVE	DATUM	DEJAVNOST	ZBIRANJE PODATKOV	SPREMLJAVA
Zbiranje podatkov pred eksperimentom	27.8.2009 27.11.2009 december 2009 7.12.2009 *4.12.2009 30.12.2009	1. izobraževalni sestanek z učiteljicama in nevtralnno opazovalko 2. izobraževalni sestanek z učiteljicama Primerjava skupin: - glede na spol - ocene pri slovenščini - ustvarjalnost pri slovenščini in glasbeni vzgoji - rezultat na testu <i>preizkus na OŠ Medvode</i> 3. izobraževalni sestanek z učiteljicama	- opazovanje - ocene pridobljene pri rednem pouku - ocenjevalna lestvica ustvarjalnosti - test	- zapis ugotovitev izobraževalnih sestankov - analiza dobljenih podatkov in razdelitev učencev v ES in KS
Zbiranje podatkov med eksperimentom	*23.12.2009 5.1.2010 *7.1.2010 12.1.2010 *15.1.2010 19.1.2010 *22.1.2010 26.1.2010 *29.1.2010 2.2.2010	Učne ure poslušanja radijske igre: <u>1. del radijske igre A</u> <i>preizkus na OŠ Medvode</i> ES, KS (Opomba: Začeli smo z ES, naslednjo uro smo delali s KS.) <u>2. del radijske igre A</u> <i>preizkus na OŠ Medvode</i> KS, ES (Opomba: Začeli smo s KS, naslednjo uro smo delali z ES.) <u>3. del radijske igre A</u> <i>preizkus na OŠ Medvode</i> ES, KS <u>4. del radijske igre A</u> <i>preizkus na OŠ Medvode</i> KS, ES <u>5. del radijske igre A</u> <i>preizkus na OŠ Medvode</i> ES, KS (Opomba: Vsaki blok uri so sledili razgovori, intervjuji z učitelji, izbranimi učenci ES in KS.)	- učni listi - intervjuji - fotografije - video posnetki - likovni izdelki učencev - igre vlog	- zapisovanje podatkov - analiza učnih listov - analiza intervjujev - analiza video posnetkov, fotografij - analiza likovnih izdelkov - analiza iger vlog
Zbiranje podatkov po eksperimentu	*4.2.2010 9.2.2010	<i>preizkus na OŠ Medvode</i> Priprava in snemanje odlomka radijske igre KS, ES	- ocenjevalna lestvica ustvarjalnosti - video posnetki	- analiza vseh podatkov - zapis ugotovitev

* *Pilotske raziskave v razredu raziskovalke.*

Ker je učenčevo doživljanje besedila kvantitativno težko preverjati, smo uporabljali tudi kvalitativne tehnike zbiranja podatkov (opazovanje pouka, polstruktuiran intervju z učenci, učitelji in opazovalci, opazovanje likovnih izdelkov, nastalih med

poustvarjanjem), ki predhodno niso bile preizkušene. Zaradi lažje obdelave podatkov smo ure in intervjuje snemali s kamero.

3.3.5.1 Zbiranje podatkov pred eksperimentom

Na začetku šolskega leta 2009/2010 smo na izbrani ljubljanski šoli z razredničarkama 4. a in 4. b razreda naredili načrt dela za eksperimentalno raziskavo (tabela 37). Preden smo razreda razdelili na ES in KS, smo ju primerjali med seboj glede na število učencev, spol, šolsko oceno pri slovenščini, po ustvarjalnosti na jezikovnem in glasbenem področju ter glede na rezultat pri preizkusu znanja.

Za potrebe raziskave smo sestavili ocenjevalno lestvico ustvarjalnosti (priloga 7) in preizkus znanja (priloge 10, 11).

Šolska ocena

Učence 4. a in 4. b razreda smo primerjali glede na oceno pri slovenščini. V prvem triletju učenci še niso imeli številčnih ocen, zato sta razredničarki ocenili znanje slovenščine na podlagi pridobljenih številčnih ocen, pridobljenih v prvem ocenjevalnem obdobju (od septembra do decembra 2009) v 4. razredu.

Ocenjevalna lestvica ustvarjalnosti

Razredničarki sta od septembra do decembra 2009 pozorno opazovali ustvarjalnost svojih učencev na jezikovnem področju (v okviru slovenščine) in na glasbenem področju (v okviru glasbene vzgoje). Decembra sta za vsakega učenca izpolnili ocenjevalno lestvico ustvarjalnosti. Uporabili smo številčno ocenjevalno lestvico in obe ocenjevalki seznanili, da številka 5 pomeni, da učenec pri določeni dejavnosti pokaže veliko ustvarjalnosti, številka 1 pa pomeni, da pokaže malo ustvarjalnosti. (Priloga 7.)

Merske značilnosti ocenjevalne lestvice ustvarjalnosti

Veljavnost

Izvedli smo racionalno validacijo ocenjevalne lestvice pred eksperimentom. Temeljila je na presojanju vsebinske in oblikovne ustreznosti ocenjevalne lestvice za ugotavljanje ustvarjalnosti učencev na jezikovnem in glasbenem področju. Pri tem smo upoštevali

literaturo, ki govori o ustvarjalnosti, se posvetovali z ustreznimi strokovnjaki in praktiki.

Zanesljivost

Obema ocenjevalkama (razredničarkama) smo podali natančna navodila pred izpolnjevanjem ocenjevalne lestvice. Skupaj smo prebrali posamezne karakteristike in jih podrobno razložili, tako da sta imeli ocenjevalki dobro predstavo o posamezni vsebini. Nato sta individualno ocenili ustvarjalnost vsakega od učencev.

Zanesljivost lestvice je zelo dobra (Cronbach alfa je 0,95). Nekoliko višja je pri ES (Cronbach alfa je 0,97) (priloga 8). Povprečna korelacija med posameznimi postavkami je visoka, kar pomeni, da so si vsebinsko zelo podobne.

Objektivnost

Objektivnost smo zagotovili z enotnimi navodili obema ocenjevalkama in razlago posameznih karakteristik.

Preizkus znanja

Preizkus znanja je bil revizijski. Z njim smo preverjali sposobnost razločevalnega poslušanja (prepoznavanje zvokov, šumov, glasov, glasbe, čustvenega razpoloženja oseb) in razumevanja slišanih govornih sporočil (ugotavljanje zaporedja v slišnem sporočilu, ugotavljanje vodilne misli, zapomnitve podatkov, določanje oseb, krajev in časa dogajanja).

Vrsta, cilji, standardi znanja in točkovanje nalog

Preizkus znanja zajema 8 nalog (prilogi 10, 11). Za slušni preizkus smo uporabili zvoke iz okolice in različno dolge zvočne posnetke (Sivec, Šubic, Kosmač 2003, Saksida 2003).

Pri 1., 2., 3., 4. in 5. nalogi smo uporabili zelo kratke zvočne posnetke, ki smo jih predvajali le enkrat. Pri 6., 7. in 8. nalogi smo poleg razločevalnega poslušanja preverjali tudi razumevanje slišane zvočne posnetka. Ker so pri teh nalogah posnetki nekoliko daljši, smo vsakega predvajali dvakrat.

Preizkus znanja smo analizirali glede na vrsto naloge, kognitivni nivo posamezne naloge in standarde znanja.

Glede na vrsto naloge smo uporabili:

- naloge izbirnega tipa (1., 4., del 6. in del 8. nal.),
- urejevalni tip naloge (2. nal.),
- naloge kratkih odgovorov (3., del 5., del 7., del 8. nal.),
- povezovalni tip naloge (del 6. nal.),
- naloge alternativne izbire (del 7. nal.),
- dopolnjevalni tip naloge (del 6., del 7., del 8. nal.),
- odprti tip naloge - utemeljevanje mnenja (del 5., del 6., del 7., del 8. nal.).

Glede na standarde znanja (M, T, V) smo naloge razvrstili v 3 skupine:

M - minimalni standardi znanja; prepoznavanje znanega (predznanje) – 19 točk (31,7%)

T - temeljni standardi; razumevanje – 29 točk (48,3%)

V- višji standardi znanja; uporaba znanja, utemeljevanje, izražanje mnenj – 12 točk (20%)

SKUPAJ = 60 točk (100%)

Tabela 38: Pregled nalog preizkusa znanja iz poslušanja po vrstah nalog, ciljih in standardih znanja ter točkovanju

NALOGA	VRSTA NALOGE	CILJI	STAN DARDI ZNAJ A	TOČK OVAN JE
1. Obkroži, kaj je povzročilo zvok. 1.1 a) trkanje po mizi b) trkanje po bobnu 1.2 a) mečkanje papirja b) trganje papirja 1.3 a) tleskanje s prsti b) ploskanje 1.4. a) žvenketanje z denarjem b) žvenketanje s ključi 1.5 a) ksilofon b) zvončki 1.6 a) tamburin b) boben	- naloga izbirnega tipa	- prepoznavanje zvoka	M	6 t
2. Razvrsti slišane zvoke, tako kot so si sledili po vrstnem redu. _____ zvok ključev _____ vžiganje motorja _____ škripanje vrat _____ odhod vlaka _____ oglašanje sirene _____ kapljanje vode	- urejevalni tip naloge	- prepoznavanje zvoka	M	6 t
3. Poslušaj zvočne posnetke. Napiši, kdaj običajno slišimo posamezne zvoke. 3.1 _____ 3.3 _____ 3.2 _____ 3.4 _____	- naloga kratkih odgovorov	- določanje časa dogajanja	T	4 t

4. Poslušaj in ugotovi, kdo govori: 4.1 a) moški b) ženska 4.2 a) otrok b) odrasla oseba 4.3 a) deček b) deklica	- naloga izbirnega tipa	- prepoznavanje osebe	M	3 t															
5. Poslušaj posnetke in določi kraje dogajanja. Napiši, kako si to ugotovil. <table border="1" data-bbox="229 450 730 622"> <thead> <tr> <th>Posnetek</th> <th>Kraj dogajanja</th> <th>Kraj sem prepoznal, ker sem slišal:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>□.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Posnetek	Kraj dogajanja	Kraj sem prepoznal, ker sem slišal:	1.			□.			3.			4.			- naloga kratkih odgovorov - odprti tip naloge (utemeljevanje mnenja)	- določanje kraja dogajanja - utemeljevanje mnenja	T V	4 t 4 t
Posnetek	Kraj dogajanja	Kraj sem prepoznal, ker sem slišal:																	
1.																			
□.																			
3.																			
4.																			
6. Poslušaj posnetek. Ustrezno poveži. Prva oseba je otrok Druga oseba je odrasel Kako govori vsaka oseba (veselo, razburjeno, umirjeno, jezno)? Kako to veš? Prva oseba govori _____. To vem, ker ... Druga oseba govori _____. To vem, ker ... Kje je prva oseba? Obkroži ustrezen odgovor. a) na policijski postaji b) na gasilski postaji Kje je druga oseba? a) doma b) v šoli	- povezovalni tip naloge - dopolnjevalni tip naloge - odprti tip naloge (utemeljevanje mnenja) - naloga izbirnega tipa	- prepoznavanje osebe - prepoznavanje razpoloženja - navajanje vzroka za to razpoloženje - prepoznavanje kraja dogajanja	M T V M	2 t 2 t 2 t 2 t															
7. Pozorno poslušaj posnetek in odgovori na vprašanja. 7.1 Poslušali smo reklamo za _____. To vem, ker ... 7.2 Na posnetku sem slišal: a) glasbo in smeh otrok DA NE b) očeta in mamo DA NE c) dva dečka DA NE 7.3 Otroka, ki se pogovarjata sta starejša od 10 let. DA NE Utemelji odgovor. 7.4 Glasba v reklami je vesela. DA NE Utemelji odgovor. 7.5 Otroka sta v vrtcu. DA NE Utemelji odgovor. 7.6 Naštej, kaj vse bosta otroka pobarvala.	- dopolnjevalni tip naloge - odprti tip naloge (utemeljevanje mnenja) - naloga alternativne izbire - naloga alternativne izbire in odprti tip naloge (utemeljevanje mnenja) - naloga kratkih odgovorov	- razumevanje - utemeljevanje - logično sklepanje - razumevanje - utemeljevanje - razumevanje - utemeljevanje - razumevanje - utemeljevanje - zapornitev podatkov	T V T T V T V T	1 t 1 t 3 t 1 t 1 t 1 t 1 t 1 t 4 t															
8. Pozorno poslušaj posnetek in odgovori na vprašanja. 8.1 Iz posnetka izvem, da je praznovala _____. Stara je bila ____ let. 8.2 Kje se je odvijalo praznovanje? _____ 8.3 O čem se gostje pogovarjajo na začetku posnetka? 8.4. Katere šume si prepoznal v posnetku? Obkroži ustrezne odgovore. a) žvenketanje jedilnega pribora d) žvenketanje kozarcev b) nalivanje vode e) šum odpiranja kokakole c) cvrčanje olja f) drugo: _____ 8.5 Kateri jezik uporablja večina oseb, ki si jih slišal? a) knjižni jezik b) neknjižni jezik Utemelji odgovor.	- dopolnjevalni tip naloge - naloga kratkih odgovorov - naloga izbirnega tipa - naloga izbirnega tipa - odprti tip naloge (utemeljevanje mnenja)	- razumevanje - prepoznavanje - prepoznavanje - utemeljevanje	T T V	4 t 4 t 2 t															

Analiza nalog in preizkusa znanja

Vsako nalogo smo analizirali glede na težavnost in diskriminativnost naloge, celoten preizkus znanja pa tudi glede merskih značilnosti: veljavnosti, zanesljivosti, objektivnosti in občutljivosti.

Veljavnost

Odstotek pojasnjene variance s prvim faktorjem je 24,1% in je višji od predpostavljenega kriterija spodnje meje (20%), kar pomeni, da gre za preizkus znanja, ki je ustrezno veljaven.

Zanesljivost preizkusa znanja (priloga 12)

Zanesljivost preizkusa znanja smo ugotavljali z uporabo Cronbachovega koeficienta alfa. Če vzamemo, da je preizkus znanja sestavljen iz 8 nalog, je zanesljivost 0,44 (kar je slabo). Najslabši sta 2. in 4. naloga (računano na celotnem vzorcu).

Če izračunamo zanesljivost za skupino ES in KS, se pokažeta dva zelo različna rezultata. Zanesljivost preizkusa znanja za skupino ES je 0,57, za skupino KS pa 0,27. V končnem to pomeni, da zanesljivost preizkusa znanja ni dobra. Pri faktorski analizi vseh osmih nalog so se izločili trije faktorji. Ti trije faktorji razložijo 53,5 % variance.

Preizkus znanja smo sestavili na osnovi opažanj in praktičnega dela z učenci med dvajsetletno prakso raziskovalke, ki se pri sestavljanju preizkusa znanja ni mogla nasloniti na kako teoretično podprto raziskavo, ker le-te ni. V prihodnje lahko ta preizkus znanja služi novim raziskavam kot vodilo, katere naloge bi lahko spremenili, da bi bila zanesljivost boljša.

Objektivnost

Objektivnost izvedbe testiranja smo zagotovili tako, da smo učencem obeh oddelkov podali enaka uvodna navodila za reševanje (priloga 9); prostor smo uredili na enak način z enakimi pripomočki. Učenci so pisali preizkus znanja 45 minut. Kriterij vrednotenja je bil enoten.

Občutljivost

Menimo, da je preizkus znanja primerno občutljiv za razlike v predznanju učencev obeh oddelkov, saj so naloge v preizkusu znanja po težavnosti različne.

Težavnost in diskriminativnost nalog

Težavnost nalog se giblje med 0,66 in 0,95. Na splošno bi lahko rekli, da so naloge lahke. Najlažje so 1., 2. in 4. naloga, najtežji sta 5. in 7. naloga (računano na celotnem vzorcu). (Tabela 39.)

Tabela 39: Indeks težavnosti (p) in diskriminativnosti (r_{pb}) za posamezne naloge v preizkusu znanja iz poslušanja pred eksperimentom

NALOGE	ES in KS skupina skupaj (N = 55)		ES (N = 28)		KS (N = 27)	
	p	r _{pb}	p	r _{pb}	p	r _{pb}
1.	0,94	0,04	0,98	0,17	0,90	-0,04
2.	0,95	-0,01	0,94	-0,03	0,96	0,04
3.	0,85	0,41	0,78	0,57	0,92	0,29
4.	0,95	-0,02	0,96	0,10	0,94	-0,16
5.	0,66	0,33	0,68	0,45	0,63	0,19
6.	0,80	0,18	0,79	0,16	0,81	0,24
7.	0,68	0,20	0,71	0,36	0,66	0,05
8.	0,71	0,39	0,69	0,52	0,73	0,25

Vrstni red nalog po težavnosti ni enak za ES in KS skupino. 1., 2. in 4. naloga slabše diskriminirajo (potrjeno na izračunih za vse tri vzorce: ES, KS in ES+KS). 7. naloga ne diskriminira le v skupini KS.

3.3.5.2 Zbiranje podatkov med eksperimentom

Zbiranje podatkov med eksperimentalno raziskavo je potekalo v januarju in februarju 2010. Z učenci ES in KS smo poslušali radijsko igro A, razdeljeno na 5 odlomkov po zaokroženih celotah. Z vsako skupino smo delali petkrat po dve šolski uri (tabela 37). Z razredničarkama smo se dogovorili, da bodo naše ure potekale vedno prve štiri šolske ure ob torkih, saj smo takrat najmanj motili redni pouk učencev 4. razreda. Vsakokrat je

prva šolska ura potekala pod vodstvom raziskovalke, poustvarjanje otrok (npr. risanje dogajalnega prostora, oseb) pa je potekalo naslednjo šolsko uro pod nadzorom, oziroma opazovanjem razredničarke/opazovalke, medtem ko je raziskovalka izvajala enako učno uro kot prej v prvi skupini, še z drugo skupino. Prvič smo s prvo šolsko uro začeli z delom v ES, naslednjič pa s KS, saj smo se zavedali, da so prve šolske ure običajno najbolj učinkovite (tabela 40).

Tabela 40: Zbiranje podatkov med eksperimentom – menjavanje vrstnega reda dela ES in KS

Datum	ES	KS
5.1.2010	1. šolska ura: delo z ES 2. šolska ura: delo z ES 3. šolska ura: redni pouk 4. , 5. šolska ura: intervjuji	1. šolska ura: redni pouk 2. šolska ura: delo s KS 3. šolska ura: delo s KS 4. , 5. šolska ura: intervjuji
12.1.2010	1. šolska ura: redni pouk 2. šolska ura: delo z ES 3. šolska ura: delo z ES 4. , 5. šolska ura: intervjuji	1. šolska ura: delo s KS 2. šolska ura: delo s KS 3. šolska ura: redni pouk 4. , 5. šolska ura: intervjuji
19.1.2010	1. šolska ura: delo z ES 2. šolska ura: delo z ES 3. šolska ura: redni pouk 4. , 5. šolska ura: intervjuji	1. šolska ura: redni pouk 2. šolska ura: delo s KS 3. šolska ura: delo s KS 4. , 5. šolska ura: intervjuji
26.1.2010	1. šolska ura: redni pouk 2. šolska ura: delo z ES 3. šolska ura: delo z ES 4. , 5. šolska ura: intervjuji	1. šolska ura: delo s KS 2. šolska ura: delo s KS 3. šolska ura: redni pouk 4. , 5. šolska ura: intervjuji
2.2.2010	1. šolska ura: delo z ES 2. šolska ura: delo z ES 3. šolska ura: redni pouk 4. , 5. šolska ura: intervjuji	1. šolska ura: redni pouk 2. šolska ura: delo s KS 3. šolska ura: delo s KS 4. , 5. šolska ura: intervjuji

Pripravili smo podroben potek posameznih učnih ur poslušanja radijske ure in opazovalne liste, da bi opazovalke lažje opazovale učence pri njihovem delu. Za vsak obravnavani odlomek radijske igre smo pripravili učne liste, s katerimi smo želeli preveriti, ali med učenci ES in učenci KS obstajajo razlike pri sprejemanju in doživljanju slišane besedila. (Priloge 15.,16.-31.)

Po končanem delu v obeh skupinah smo vsakokrat izvedli še polstrukturirani intervju z opazovalkami in izbranimi učenci. Vsakega posebej smo poklicali v učilnico, kjer nas med pogovorom ni nihče zmotil. Zaradi lažje obdelave podatkov smo pogovore snemali.

V obdobju, ko smo poslušali radijsko igro A po odlomkih (poslušanje v nadaljevanjih), smo poskušali povečati občutljivost učencev za slušno razlikovanje glasov, zvokov, glasbe. Prepoznavali smo osebe po glasovih, jih razlikovali na glavne in stranske, prepoznavali različna čustvena razpoloženja oseb ob slišanih glasovih, igranju na glasbila, prepoznavali smo naravne in umetne zvoke.

Ugotavljali smo, kakšno je predznanje učencev:

- o poznavanju glasbil in igranju nanje,
- o zgradbi dramskega besedila (zgodba ima zasnovo, zaplet, vrh in razplet) in
- o prvinah dramskega besedila (dialog, monolog, dramske osebe, scenske opombe ali didaskalije, živ govor).

Brez določenega predznanja in ustrezne motivacije bi učenci na koncu eksperimenta težko pripravili in odigrali odlomek radijske igre ali pokazali določeno ustvarjalnost.

Opazovanje dela med samim eksperimentom smo spremljali s pomočjo kvalitativnih tehnik:

- tehnike opazovanja (neposredno odkrito opazovanje dogajanja v razredih z udeležbo nevtralne opazovalke in razredničarke),
- tehnike spraševanja (polstrukturirani intervju, učni listi za učence),
- tehnike zapisovanja podatkov opazovanja in spraševanja (opazovalni listi, fotografije, video posnetki).

S pomočjo zbranih podatkov smo kvalitativno analizirali, kakšne so razlike v estetskem doživljanju radijske igre pri ES in KS, kako natančno opišejo učenci ES in KS književne osebe ter kako si predstavljajo in opišejo dogajalni prostor in čas.

Opazovanje dogajanja v razredih

Kriterijem objektivnosti pri opazovanju smo skušali zadostiti tako, da smo vključili v opazovanje več opazovalcev, jih izobraževali (opozorili smo jih, na kaj naj bodo med opazovanjem še posebno pozorni) in rezultate, dobljene z opazovanjem, primerjali.

Eksperimentalno delo v razredu so opazovale tri opazovalke: razredničarki vsakega razreda, nevtralna opazovalka, ki je hkrati tudi snemala učne ure, in raziskovalka, ki je učne ure vodila in kasneje analizirala dogajanje v razredu s pomočjo video posnetkov.

Razredničarki obeh četrtih razredov sta bili vključeni kot neposredni opazovalki dogajanja vsaka v svojem razredu. Izbrani sta bili, ker sta učence najbolj poznali in sta lahko priskočili na pomoč raziskovalki z nasveti, kadar je bilo to potrebno, npr. enakomerno razporejanje učencev v skupine glede na učne sposobnosti, ustvarjalnost in morebitne konfliktna težava med posamezniki.

Nevtralna opazovalka in raziskovalka učencev nista poznali, saj sta z druge osnovne šole. S tem smo zagotovili večjo objektivnost proučevanja dogajanja v razredu.

Naredili smo načrt opazovanja. Raziskovalka je za vsako učno uro oblikovala opazovalne liste (priloge 27, 28-31), s pomočjo katerih sta opazovalki lažje opazovali učence in dogajanje v razredu (nemogoče bi bilo hkrati pisati in pozorno opazovati). Pred vsako uro smo se z opazovalkami natančno pogovorili, kaj naj opazujejo in na kaj naj bodo bolj pozorni. Po končanih urah smo vedno imeli z opazovalkami polstrukturirani intervjuju (priloga 33). Pri tem so jima bili opazovalni listi v pomoč.

Povpraševanje učencev

Zbirali smo podatke, kako učenci ES, ki so poslušali zvočni posnetek radijske igre, in kako učenci KS, ki so poslušali branje istega besedila radijske igre, doživljajo in si predstavljajo književne osebe, dogajalni prostor in čas. Pri tem smo si pomagali z ustnim (polstrukturiranimi intervjuji) in pisnim povpraševanjem (učni listi). V veliko pomoč so nam bili tudi video posnetki, s katerimi smo lahko ponovno preverili odzive otrok (verbalne in neverbalne). Med raziskavo smo skušali ves čas upoštevati, da so

učenci različni in da se nekateri lažje izražajo ustno, drugi pisno, tretji preko risbe, glasbe ipd. Zato smo zbirali podatke tudi z opazovanjem likovnih izdelkov (ilustracije, stripi, filmski trak) in z različnimi igrami vlog (dvogovori, pogovori, igranje različnih čustvenih razpoloženj z inštrumenti), s katerimi so učenci izrazili svoje doživljanje slišane besedila radijske igre. Na ta način smo dobili več odzivov učencev ES in KS z različnih zornih kotov.

Pri pouku je običajno problem, da sodelujejo vedno isti učenci, posamezniki pa se nekako »skrijejo«. Kljub spodbudam je v številčnih razredih (27 in 28 učencev) nemogoče dobiti neposreden odziv vseh, lažje dobiš odgovore vseh učencev z reševanjem **učnih listov**, s čimer pa ne kaže pretiravati. Problem reševanja učnih listov je, da so nekateri učenci bolj vešč pri oblikovanju odgovorov, zato so njihovi pisni odgovori kvalitetnejši. Nekateri učenci odklanjajo prepogosto pisno odgovarjanje, bodisi zaradi neizpopolnjene tehnike pisanja, grafomotoričnih težav, ali pa zaradi težav z ubeseditvijo lastnih misli, skromnega besedišča ipd. Ker smo želeli dobiti določene podatke od vseh sodelujočih v raziskavi, smo se kljub omenjenim težavam odločili, da bodo vsi učenci reševali učne liste, saj smo le tako dobili popolnejšo sliko o njihovem razumevanju, zapomnitvi in doživljanju radijske igre.

Ena od tehnik spraševanja je bila **polstruktuirani intervju** z izbranimi učenci, ki smo ga vsakokrat izvajali po končanem delu v razredu. Razredničarki sta v vsakem razredu izbrali po 4 učence (dva dečka in dve deklici), različne po učnih sposobnostih. Pri izbiri sta bili pozorni le na to, da so bili čim bolj komunikativni. Intervjuji so potekali v eni od praznih učilnic, z vsakim učencem posebej. Sprva so bili intervjuvanci nekoliko nesproščeni, ker smo jih snemali, zato smo morali najprej vzpostaviti bolj sproščeno vzdušje. Uporabili smo tehniko polstruktuiranega intervjuja z odprtimi vprašanji. Z vnaprej pripravljenimi vprašanji smo skušali od učencev izvedeti, kako si predstavljajo književne osebe, dogajalni prostor in čas. Vprašanja smo glede na odziv posameznikov po potrebi dopolnili.

Po intervjuju z opazovalkami in po ponovnem ogledu videoposnetkov smo primerjali odzive učencev ES z odzivi učencev KS med poslušanjem posameznih odlomkov

radijske igre. Na razlike v odzivih učencev obeh skupin smo bili pozorni zlasti pri tistih delih radijske igre, ki so bili še posebej izraziti zaradi dodane glasbe (npr. sanje črke A) in različnih zvočnih učinkov (npr. podiranje smreke).

3.3.5.3 Zbiranje podatkov po eksperimentu

Na koncu eksperimentalne pedagoške raziskave nas je zanimalo, kako uspešni so učenci ES in učenci KS pri oblikovanju scenarija za odlomek poslušane radijske igre ter pri snemanju odlomka radijske igre.

Ocenjevalna lestvica opazovanja radijske igre

Nobena skupina učencev pred eksperimentom ni poslušala radijskih iger. Med eksperimentom je ES ves čas poslušala zvočni posnetek radijske igre, KS pa ves čas le branje besedila iste radijske igre. Predvidevali smo, da bodo zato učenci ES pri snemanju odlomka radijske igre uspešnejši, da bodo uporabili več glasbene spremljave, dodali kak zvok ali šum. Izdelali smo ocenjevalno lestvico opazovanja radijske igre (priloga 26) s posebej izdelanimi kriteriji za ocenjevanje ustvarjalnosti učencev. Z njo smo želeli ugotoviti ali se ES in KS statistično pomembno razlikujeta pri snemanju odlomka radijske igre, glede na ustvarjalnost in rabo zvočnih učinkov. Uporabili smo številčno ocenjevalno lestvico in ocenjevalke seznanili, da številka 5 pomeni, da učenci pri določeni dejavnosti pokažejo veliko ustvarjalnosti, številka 1 pa pomeni, da pokažejo malo ustvarjalnosti.

Ocenjevalna lestvica je obsegala 19 značilnosti. (Priloga 26.) Opazovalci so ocenjevali ustvarjalnost skupine učencev po posameznih sklopih:

- pri pisanju dramskega besedila,
- pri ustnem izražanju,
- pri dramatiziranju/igranju določene slušne vloge,
- pri ustvarjanju zvočnih učinkov in
- sodelovanje vseh članov skupine.

Ocenjevalci so ocenjevalno lestvico izpolnili, ko sta obe skupini, ES in KS, končali z eksperimentom. Vsi ocenjevalci so imeli možnost, da so si ponovno ogledali video posnetke posameznih skupin pri uprizarjanju odlomka radijske igre.

Merske značilnosti ocenjevalne lestvice

Veljavnost

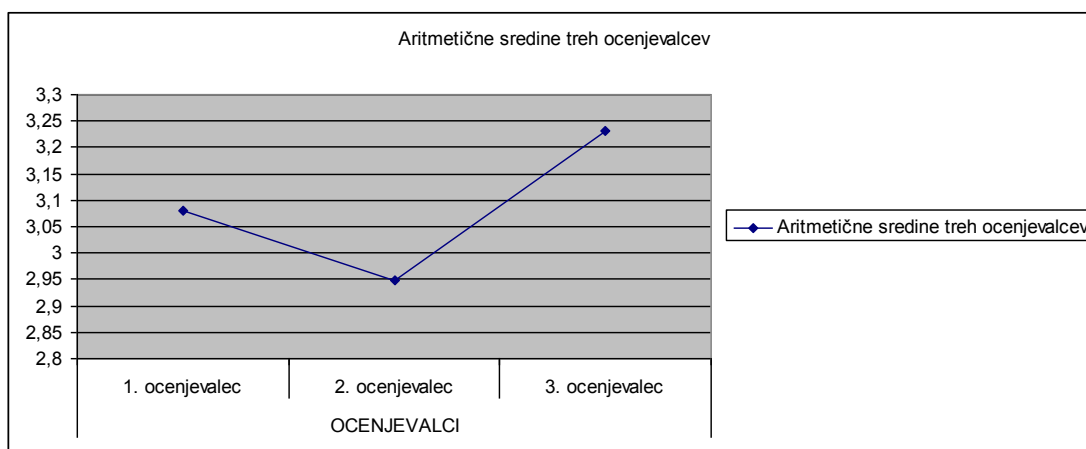
Pri sestavljanju ocenjevalne lestvice smo izhajali iz ustrezne literature in se o vsebini in oblikovanju lestvice posvetovali z ustreznimi strokovnjaki in praktiki. Posamezne karakteristike smo sestavili na podlagi učnega načrta za slovenščino.

Zanesljivost

Zaradi večje zanesljivosti ocenjevanja so sodelovali trije ocenjevalci. Vsem hkrati smo podali natančna navodila o načinu izpolnjevanja lestvice in pojasnili vsebino posameznih karakteristik. Ocenjevalcem smo omogočili ponovno opazovanje video posnetkov posameznih skupin, saj lahko opazovalec med opazovanjem marsikaj spregleda, po opazovanju pa pozabi. Poleg tega je lažje nekaj ocenjevati in primerjati, če prej vidiš celoto.

Zanesljivost ocenjevanja je bila ustrezna, saj se ocenjevalke niso statistično pomembno razlikovale v ocenah. Z analizo variance smo ugotavljali razlike med ocenjevalci. Glede na celoten vzorec, eksperimentalno in kontrolno skupino skupaj, smo ugotovili, da med ocenjevalci ni statistično značilnih razlik: $F(2,21) = 0,608$; $p = 0,554$.

1. ocenjevalec ima povprečno oceno 3,079.
2. ocenjevalec ima povprečno oceno 2,947.
3. ocenjevalec ima povprečno oceno 3,230.



Slika 10: Aritmetične sredine ocen ocenjevalcev za ustvarjalnost ES in KS pri pripravi in izvedbi odlomka radijske igre

Tabela 41: Primerjava ocen treh ocenjevalcev za ES in KS

Ocene treh ocenjevalcev za ES	Ocene treh ocenjevalcev za KS
F (2,9) = 0,79; p = 0,482	F (2,9) = 1,83; p = 0,216
Povprečne ocene 1. ocenjevalec 3,526 2. ocenjevalec 3,355 3. ocenjevalec 3,632	Povprečne ocene 1. ocenjevalec 2,632 2. ocenjevalec 2,539 3. ocenjevalec 2,829

Med ocenjevalci ni statistično značilnih razlik, ne glede na to, da analiziramo njihove povprečne ocene v celotnem vzorcu, eksperimentalni ali kontrolni skupini, čeprav je ocenjevalec 3 ocenjeval najbolj blago, ocenjevalec 2 pa najbolj strogo.

Objektivnost

Objektivnost smo zagotovili z enotnimi navodili, z razlagami posameznih karakteristik in ustreznim prostorom brez motenj med izpolnjevanjem lestvice.

3.3.6 Obdelava podatkov

V okviru eksperimentalne pedagoške raziskave smo dobljene kvantitativne podatke obdelali s statističnimi metodami opisne in inferenčne statistike s pomočjo statističnega programa STATISTICA. Naredili smo analizo nalog (težavnost, diskriminativnost, zanesljivost, veljavnost). Uporabili smo opisno statistiko (aritmetično sredino, standardni odklon), izračunali Pearsonove koeficiente korelacije, Cronbachove koeficiente alfa in faktorsko analizo. Za ugotavljanje razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino smo uporabili t-preizkus in analizo variance.

Ker je učenčevo doživljanje besedila kvantitativno težko preverjati, smo uporabljali kvalitativne tehnike zbiranja podatkov (nestrukturirano opazovanje pouka, polstruktuiran intervju z učenci, učitelji in opazovalcem), ki predhodno niso bile preizkušene. Pri kvalitativni analizi podatkov smo se oprli na teoretična izhodišča teoretikov Sagadin (1993a) in Cencič (2002).

Zaradi lažje obdelave podatkov smo učne ure in intervjuje snemali s kamero. Ogledali smo si videoposnetke dogajanja v ES in KS za vsako učno uro in napisali opis dogajanja. Za vsako uro smo kronološko in sistematično uredili podatke, jih ustrezno opremili z datumi in naslovi, da so bili pripravljene za analizo – za besedne opise in interpretacijo. Opravili smo transkripcijo intervjujev z opazovalci in učenci. Pomembne informacije smo ohranili za nadaljnjo obdelavo (povezovanje), nepomembne smo izpustili. Kod nismo določili pred analizo, ampak smo seznam oblikovali sproti v procesu analize.

Odgovore na vprašanja odprtega tipa, na katera so učenci odgovarjali na učnih listih, smo kodirali, klasificirali in kvalitativno analizirali, odgovore zaprtega tipa pa smo obdelali s pomočjo SPSS programa, da smo dobili frekvenco odgovorov na posamezna vprašanja.

Tudi analiza likovnih izdelkov je bila opravljena na podlagi klasificiranja. Iskali smo sorodne enote ali kode, jim pripisali pojme, sorodne pojme pa povezali v kategorije. Med kategorijami smo iskali različne povezave in možne razlage. Pri tem smo si pomagali tudi z ostalimi zbranimi podatki (opazovanje pouka, intervjuji).

Zbrano podatkovno gradivo je bilo obširno. Vsebovalo je transkripcije posnetkov vseh intervjujev z opazovalci in učenci, izobraževalnih srečanj z opazovalci, transkripcije video posnetkov idr. Gradivo smo najprej komplementirali in redigirali. Med večkratnim branjem zbranega gradiva smo ob robovih zapisov pisali kratke komentarje. Sledila je kategorizacija in klasifikacija gradiva glede na vsebino (sklope). Prišli smo do različnih sklepov, povzetkov, jih verificirali, iskali razlage in povezave med njimi, nato pa podatke povzeli in ubesedili.

3.3.7 Rezultati obdelave podatkov in interpretacija pred eksperimentom

3.3.7.1 Analiza podatkov pred eksperimentom

Da bi zagotovili potrebno notranjo veljavnost eksperimenta, smo pred eksperimentom kontrolirali naslednje dejavnike:

- spol učencev,
- ocene učencev pri slovenščini,

- ustvarjalnost učencev na jezikovnem in glasbenem področju,
- sposobnost razločevalnega poslušanja in poslušanja z razumevanjem.

Spol učencev

Podatke o spolu učencev eksperimentalne in kontrolne skupine smo dobili iz zapisanih razrednih seznamov.

Tabela 42: Število (f) in strukturni odstotki (f%) sodelujočih učencev v ES in KS glede na spol

Spol	4. a (ES)		4. b (KS)		Skupno	
	f	f%	f	f%	f	f%
Dečki	14	50,0	13	48,2	27	49,1
Deklice	14	50,0	14	51,8	28	50,9
Skupno	28	100,0	27	100,0	55	100,0

Učence 4. a (ES) in 4. b razreda (KS) smo primerjali po spolu in ugotovili, da se po spolu **ne razlikujejo statistično značilno** ($\chi^2 = 0,019$, $p = 0,891$). V obeh skupinah je enako število deklic, razlika je le v številu dečkov - v ES je en deček več kot v KS.

Ocene učencev pri slovenščini

Učence obeh četrtih razredov smo primerjali glede na oceno pri slovenščini. V prvem triletju učenci še niso imeli številčnih ocen, zato sta razredničarki ocenili njihovo znanje slovenščine na podlagi številčnih ocen, pridobljenih v prvem ocenjevalnem obdobju (do meseca decembra) v 4. razredu.

Tabela 43: Število (f) in strukturni odstotki (f%) sodelujočih učencev v ES in KS glede na oceno pri slovenščini

Ocene	4. a (ES)		4. b (KS)		Skupno	
	f	f%	f	f%	f	f%
Ocena 2	1	3,57	0	0,00	1	1,82
Ocena 3	5	17,86	4	14,81	9	16,36
Ocena 4	12	42,86	13	48,15	25	45,45
Ocena 5	10	35,71	10	37,04	20	36,36
Skupno	28	100,00	27	100,00	55	100,00

Učenci obeh razredov imajo pri slovenščini najbolj pogosto prav dobro in odlično oceno, zadostno oceno ima le en učenec v ES.

Tabela 44: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu pri ocenah slovenščine med učenci ES in KS

Skupina	N	M	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	p	t	p
ES	28	4,107	0,832	1,420	0,374	-0,555	0,581
KS	27	4,222	0,698				

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, F-preizkus, t-preizkus, p – nivo statistične pomembnosti

Analiza skupnega rezultata ocenjenega znanja iz slovenščine pred eksperimentom je pokazala, da se učenci ES in KS glede na ocene pri slovenščini **ne razlikujejo statistično značilno** ($t = -0,555$, $p = 0,581$).

Ustvarjalnost učencev na jezikovnem in glasbenem področju

Ugotovili smo, da se oddelka glede na ocene na ocenjevalni lestvici ustvarjalnosti (skupni rezultat in delne ocene) **statistično značilno ne razlikujeta** (tabela 45).

Torej so bili pred eksperimentom v obeh skupinah, ki smo ju primerjali, podobno ustvarjalni učenci.

Tabela 45: Izid t – preizkusa razlik v ustvarjalnosti učencev na jezikovnem in glasbenem področju med učenci ES in KS pred eksperimentom

Skupina	N	M	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	p	t	p
ES	28	34,928	8,722	1,141	0,738	0,196	0,845
KS	27	34,481	8,164				

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, F-preizkus, t – preizkus, p – nivo statistične pomembnosti

Rezultati na preizkusu znanja

Analizirali smo rezultate nalog v preizkusu znanja, s katerimi smo preverjali, ali se učenci ES in učenci KS med seboj razlikujejo glede na svojo zmožnost slušnega razlikovanja in razumevanja slišanih zvočnih posnetkov. S t-preizkusom (tabela 46) smo ugotovili, da se ES in KS glede na skupni rezultat pri preizkusu znanja statistično značilno ne razlikujeta ($t = 0,265$, $p = 0,792$).

Tabela 46: Izid t – preizkusa razlik v skupnem rezultatu na preizkusu za preverjanje slušnega razlikovanja in razumevanja slišanih zvočnih posnetkov med učenci ES in KS pred eksperimentom

Skupina	N	M	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	p	t	p
ES	28	46,785	5,315	1,659	0,201	0,265	0,792
KS	27	46,444	4,126				

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, F-preizkus, t – preizkus, p – nivo statistične pomembnosti

Skupini pa se razlikujeta po delnem rezultatu pri prvi in tretji nalogi (priloga 14). Pri teh dveh nalogah je tudi razpršenost rezultatov v skupinah zelo različna. Razpršenost rezultatov obeh skupin ni statistično primerljiva tudi pri drugi nalogi.

Skupini se statistično značilno razlikujeta glede na delni rezultat, ki zajema minimalne standarde znanja. Aritmetični sredini se razlikujeta za manj kot 1 točko. Skupini se NE razlikujeta glede na temeljna in višja znanja. (Priloga 14.)

3.3.8 Rezultati obdelave podatkov in interpretacija med eksperimentom

S pomočjo zbranih podatkov, ki smo jih dobili z ogledom posnetkov o dogajanju v razredu, z intervjuji opazovalk, s pisnimi odgovori vseh učencev na vprašanja na učnih listih, z intervjuji izbranih učencev, z opazovanjem različnih likovnih izdelkov in odigranih igrar vlog, nastalih med eksperimentom, smo kvalitativno analizirali, kakšne so razlike v estetskem doživljanju radijske igre pri eksperimentalni in kontrolni skupini,

kako natančno opišejo učenci ES in KS književne osebe ter kako si predstavljajo in opišejo dogajalni prostor in čas.

3.3.8.1 Predstavitev kvalitativnih podatkov

Naloge in rezultati na učnih listih

Po poslušanju posameznih odlomkov radijske igre *A* smo od učencev ES in KS pridobivali podatke s pomočjo reševanja nalog na učnih listih (priloge 16, 18, 20, 22, 24). Učencem ES in KS se večinoma zdijo odlomki radijske igre *A* zanimivi in zabavni. 4. in 5. odlomek sta se posameznikom obeh skupin zdela dolgočasna (to so obkrožali takoj po končanem poslušanju 4. in takoj po končanem poslušanju 5. odlomka). Nekaj posameznih učencev KS je obkrožalo pri vseh odlomkih (2. naloga na učnih listih), da so poučni. Večini učencev ES in KS se je zdel čas poslušanja ravno pravšnji. O prvih vtisih smo z učnih listov izvedeli zelo malo, le to, ali jim je bilo poslušano všeč ali ne, ali je bilo zanimivo, smešno, napeto. Učenci večinoma niso vedeli, kaj bi napisali. Kar so napisali, je bilo kratko. Šlo je zgolj za naštevanje, ne pa opisovanje občutkov.

Zanimivo je, da so učenci na 5. učnem listu (zadnji učni list) na vprašanje, kateri odlomek jim je bil najbolj všeč, največkrat navajali, da jim je bil najbolj všeč 5. odlomek radijske igre, večinoma zato, ker jih je presenetilo, da je deklica vse, kar so slišali, le sanjala. (Prej smo ugotovili, da so posamezniki KS obkrožili, da je 5. del dolgočasen.) Učencem ES sta bila zelo všeč tudi 1. (zanimiv zaradi prodaje črk) in 4. odlomek (zaradi sanj, lepe glasbe), učencem KS pa je bil bolj všeč 2. odlomek zaradi prepira med lovцем in ženo in ker je bilo dogajanje bolj pestro.

Učenci obeh skupin so imeli najmanj težav pri nalogah izbirnega tipa, alternativne izbire in urejevalnega tipa nalog. Nekoliko težje so bile naloge dopolnjevalnega tipa in naloge kratkih odgovorov. Največ težav pa so imeli učenci pri odprtih tipih nalog, zlasti, kadar so morali utemeljiti svoje odgovore. Na naloge z utemeljevanjem mnogi učenci KS niso odgovarjali. Pri nekaterih učencih ES smo opazili, da ne vedo odgovora, oz. kaj bi napisali, pa so kljub temu kar nekaj napisali, kot da bi se bali pustiti prazno mesto.

Po analizi odgovorov na učnih listih smo ugotovili, da so se učenci ES pri pisanju odgovorov nekoliko bolj potrudili kot učenci KS. V povprečju so puščali manj praznih mest, odgovori so bili vsebinsko bogatejši, opisi oseb nekoliko bolj podrobni, risbe nekoliko bolj dokončane. Pravilnost oz. smiselnost odgovorov, ki jih je bilo treba utemeljiti, pa je bila približno enaka pri obeh skupinah.

Ugotovili smo, da so učenci ES in KS po poslušanju 1. odlomka radijske igre *A* večinoma razlikovali glavne in stranske osebe, pri ostalih odlomkih pa so imeli učenci obeh skupin težave, koga uvrstiti h glavnim in koga k stranskim osebam. Težave so se pojavljale zlasti pri 4. in 5. odlomku. Naštevali so celo tiste osebe, ki jih v slišnem odlomku sploh ni bilo.

Opazili smo, da so imeli učenci obeh skupin pri nalogah razvrščanja dogodkov manj težav, kot pri nalogah, kjer so morali samostojno napisati potek dogajanja. Večje težave so imeli učenci KS. V ES je več učencev vsaj delno pravilno navedlo dogodke, manj je bilo tudi napačnih odgovorov. Izkazalo se je, da so učenci KS slabo poslušali in slabo prebrali navodila, kar je bilo opaziti po vsebini njihovih odgovorov.

Mnenja učencev

Po končanih urah smo imeli polstrukturirane intervjuje z učenci. Razredničarki sta izbrali po dve deklici in dva dečka iz vsakega razreda. Prvič in drugič smo imeli intervju z istimi učenci. Izkazalo se je, da so učenci ES zelo zadržani, dve učenki KS pa sta bili izredno zgovorni in polni domišljije. Ker smo se bali, da bi dobili napačen vtis o doživljanju učencev, saj intervjuvanci niso bili povsem enakovredni glede izražanja, smo prosili razredničarki obeh skupin, naj izbereta nove štiri učence. Odločitev najbrž iz vidika ekonomične izrabe časa ni bila najboljša, saj smo ponovno morali poskrbeti za bolj sproščeno vzdušje. Učenci nekako niso znali ubesediti svojih predstav in občutkov, zato smo jim morali postavljati precej dodatnih podvprašanj. Govorili so zelo tiho in nerazumljivo. Naslednjič so bili med intervjuji nekoliko bolj sproščeni in zgovorni.

Po analizi intervjujev z učenci smo ugotovili, da so učenci ES med pogovorom večkrat omenili določene stvari, ki so se nanašale na slišano zvočno opremo besedila. Npr. spomnili so se, kako je medved podiral dve veliki in eno majhno smreko in kakšna je

bila slišana razlika. Učenci KS tega med branjem niso zaznali. Ko pa smo jih vprašali, ali bi znali zvočno prikazati razliko med podiranjem velike in male smreke, so to vseeno vedeli, saj jim je to znano iz realnega življenja. Učenci KS so lahko zaznali različne tone glasov, če so bralci ustrezno spreminjali glasove glede na književne junake, katerih vlogo so prevzeli, npr. pri oglašanju medveda, pri prepiru med lovcem in ženo.

Ugotovili smo, da so bili učenci KS izraziteje prikrajšani za občutek estetskega doživljanja, ko je bilo besedilo podkrepljeno z glasbo, oziroma ko je bil del radijske igre le glasbeno opremljen.

Ena od intervjuvank ES je takole komentirala, kakšen se ji je zdel 4. odlomek: *»Najbolj všeč mi je ta odlomek. Je lep, dober, malo tudi dolgočasen, ker se je malo ponovilo od zadnjič. Všeč mi je bilo, ker so A dobili otroci ... in ko je A sanjala, so bile te sanje lepše kot zadnjič... Lepo so peli... imam zelo rada glasbo. ...hodim v glasbeno šolo.«*

Učenci KS niso znali kaj dosti povedati o 4. odlomku, niso pa rekli, da jim ni bil všeč. Iz odgovorov dveh dečkov je bilo čutiti, da bi rada bolj zabaven ali pa napet dogodek z več akcije.

Ker učenci KS v 4. in 5. odlomku niso slišali glasbe, niso povsem razumeli celotnega dogajanja o sanjah črke A. Vsi učenci ES, ki smo jih intervjuvali, so menili, da poslušanje branja sošolcev najbrž ne bi bilo tako zanimivo, ker vsi ne berejo dobro, ker ne bi slišali zvokov, šumov, glasbe. Ena od intervjuvank je rekla: *»Lažje bi bilo, če bi imeli knjigo, ker bi bile tudi slike in bi si lažje predstavljala... če ne bi imeli knjige, bi bila boljša radijska igra.«* Ta izjava nazorno kaže, da učenci potrebujejo neko vidno oporo/sliko; če te ni, je »zvočna kulisa« boljša, kot samo govorjena beseda.

Učenci KS, s katerimi smo imeli intervju, niso imeli pripomb o branju sošolcev. Po njihovem mnenju bi najbrž bilo vse glasneje in bolj razločno, če bi poslušali zvočni posnetek. Zavedali so se, da so nekateri bralci brali s poudarki, bolje kot ostali, in da so jih raje poslušali.

Mnenja opazovalk o poteku raziskave

Po končanih urah smo imeli tudi polstrukturirane intervjuje z opazovalkami. Opazovalki/razredničarki sta med intervjuji predstavili svoje poglede na izpeljane ure.

Povedali sta, kakšni so se jima zdeli odzivi otrok na določene dele ur. Pri tem sta se bolj osredotočili na motivacijo, zbranost med poslušanjem, na način poustvarjanja in aktivnost učencev. Med intervjujem so jima bili v pomoč opazovalni listi, na katere sta si med poukom beležili opažanja in razne opombe. Vse intervjuje je snemala nevtralna opazovalka in se na pobudo raziskovalke med intervjuji občasno oglasila s svojimi opažanji. Sicer pa smo z njo naredili intervju kasneje. Ker učencev ni poznala, sklepamo, da so njena opažanja objektivnejša. Poleg raziskovalke je edina neposredno zaznala vse razlike med ES in KS.

Ko smo začeli z raziskavo, smo po obravnavi 1. odlomka radijske igre *A* opazili, da so bili učenci ES bolj zadržani kot učenci KS. Manj so sodelovali in pokazali manj ustvarjalnosti. V naslednjih srečanjih so postali zgovornejši, aktivnejši. Očitno so potrebovali nekaj več časa kot učenci KS, da se prilagodijo snemanju in načinu dela.

Vse opazovalke so bile najbolj navdušene nad uvodnimi **motivacijami** (priloge z učnimi pripravami – 15, 17, 19, 21, 23, 25), s katerimi smo učence pripravljali na poslušanje radijske igre. Z različnimi aktivnostmi smo želeli priklicati njihovo predznanje, jih motivirati, da bi bolj pozorno poslušali, predvsem pa smo želeli razburkati njihovo domišljijo.

Motivaciji za obravnavo prvih dveh odlomkov radijske igre *A* sta bili namenjeni ozaveščanju otrok o različnih glasovih. Preverjali smo, kaj učenci vedo o glasovih in ali bi prepoznali določeno čustveno razpoloženje glede na način govorcevega oglašanja. Nato so se učenci obeh skupin tudi sami preizkušali z različnimi načini oglašanja. V tem delu smo opazili, da po ustvarjalnosti nekoliko izstopa KS, učenci ES so namreč potrebovali nekoliko več časa za prilagajanje.

Motivaciji za obravnavo drugih dveh odlomkov radijske igre *A* sta bili namenjeni (pre)poznavanju različnih inštrumentov (triangel, ksilofon, zvončki, boben, tamburin, ropotulje, pokrovke, palčke) in igranju nanje. Ob predstavitvah inštrumentov so bili učenci ES in KS zelo aktivni in domiselni; imeli so zanimive predstave o dogajanju. Ko smo npr. zaigrali na triangel, je neki učenec rekel, da si predstavlja, da sanja o

angelčkah, drugi je rekel, da kuhar kliče ljudi, naj gredo jest, tretji si je predstavljal, da v zvoniku bije ura ipd. Težje je bilo, ko smo rekli, naj poskusijo z igranjem na inštrumente predstaviti določeno čustveno razpoloženje, npr. napetost, strah, grozo, veselje, razigranost. Kljub temu, da smo v ES in v KS opazili nekaj učencev, ki imajo zelo dobro razvito domišljijo, nismo vedno izpostavljali samo njih. Med igranjem na inštrumente smo opazili, da je bil mnogim učencem v obeh skupinah glavni cilj, da se le dotaknejo inštrumentov, kake ustvarjalnosti pa niso pokazali.

Pri obravnavi 5. dela radijske igre *A*, smo v motivacijo vključili pridobivanje novega znanja, saj so učenci slabo poznali značilnosti dramske igre. Izvedli smo igro vlog – uprizorjanje določenih odlomkov radijske igre, ki smo jih že slišali - vendar smo rekli, da bomo igrali brez vidne slike. V ta namen smo med igralce in poslušalce postavili pregrado/zaveso. Naš namen je bil, da bi se učenci postopoma spoznali z načinom priprave na snemanje radijske igre.



Fotografija 1: Igra vlog brez vidne slike

Obe opazovalki/razredničarki sta bili nad predstavljenimi igrami vlog, ki sta jih opazovali vsaka v svojem razredu, zelo zadovoljni. Nevtralna opazovalka in raziskovalka, ki sta imeli možnost opazovati vse igre vlog v ES in v KS pa sta se

strinjali, da so bile v ES večinoma vse igre vlog bolj odigrane, učenci pa bolj ustvarjalni. Zanimivo je, da so učenci KS večkrat uporabili glasbila kot učenci ES, vendar smo jih morda mi malo bolj opozorili na rabo glasbil, ker smo z njimi imeli uro kasneje.

V uvodnem delu sta bili običajno obe skupini zelo aktivni. Glede ustvarjalnosti in zanimivih idej sta bili večinoma enakovredni. Opazili smo, da se učenci KS med delom v parih ali skupinah preveč razživijo, zlasti, kadar smo uporabili inštrumente. Potem smo potrebovali malo več energije in časa, da smo jih umirili.

Med poslušanjem odlomkov **zvočnega posnetka** radijske igre *A* smo opazili, da so učenci ES in KS besedilo prvič večinoma pozorno poslušali, ob drugem poslušanju pa je bila njihova koncentracija za poslušanje slabša. Precej učencev ES in KS se je takrat, ko smo napovedali poslušanje, naslonilo na mizo. Umirili so se in poslušali. Nekaj učencev se je moralo vmes na neki način gibati (guganje s stolom, vrtenje listka ali pisala v rokah, pisanje/risanje ipd.), bili pa so tudi posamezniki, ki so se zdeli odsotni, nezainteresirani ali zaspani. Na splošno smo opazili malo več pozornosti pri učencih ES, ker so bolj opazno izrazili svoja notranja občutja. Opazovalko/razredničarko ES je prvo uro motilo, da so posamezniki šumeli s ključi in prasketali po mizi. Menila je, da učenci niso pokazali nekega posebnega navdušenja. V naslednjih urah jo je občasno šumenje posameznikov še motilo, a ne pretirano. Nasprotno pa raziskovalka in nevtralna opazovalka nista zaznali kakih večjih motenj. Raziskovalka se iz lastnih izkušenj iz prakse dobro zaveda, da vsi učenci nikakor ne morejo biti med poslušanjem popolnoma pri miru, pa čeprav samo 10 minut. Pomembno se ji zdi le, da ne motijo ostalih poslušalcev. Kljub temu, da nekateri vrtijo nekaj v rokah ali se kakorkoli premikajo na stolu, je raziskovalka v praksi običajno ugotovila, da so ti učenci vedeli, o čem je govoril posnetek in da so poznali celo najmanjše podrobnosti iz vsebine, če se le niso seveda premikali iz drugih vzrokov, npr. zaradi nezanimivega posnetka, pretežke vsebine posnetka ipd.

Učenci KS so poslušali **branje sošolcev**, ki smo jih posedli v prvo vrsto. Večina bralcev je dobro in doživeto prebralo svoje dele besedila. Branje nekaterih posameznikov pa ni

bilo najboljše, saj se jim je pri težjih besedah zatikalo. Včasih so kako besedo napačno prebrali, njihova intonacija ni bila vedno najboljša. Zanimivo je, da so jih sošolci pri prvem branju, kljub zatikajočemu branju, večinoma pozorno poslušali, morda zato, ker smo jih snemali, morda pa zato, ker so se morali bolj potruditi, da so slišali in razumeli vsebino slišane besedila. Opazovalka/razredničarka KS je bila mnenja, da so učenci vedno bolj pozorno poslušali prvič kot drugič, ko je koncentracija popustila, sicer pa je menila, da so bralce dovolj pozorno poslušali.

Opazna je bila razlika v **doživljanju slišane besedila** med ES in KS, saj so se učenci ES ob zanimivejših, bolj atraktivnih delih gibali z deli telesa, npr. zibanje ob veseli, poskočni glasbi, ko A skaklja po gozdu, trzlaj z glavo ob streli s puško ipd. Pogosto so pokazali svoje počutje z mimiko obraza, npr. nasmihanje ob oglašanju črk, obrazna mimika, ki kaže neprijeten občutek, ko smreka pade na medvedovo šapo, gubanje čela in obrvi ob prepiru lovca in žene ipd. Pri učencih KS nismo videli pretiranih vidnih odzivov s telesom ali z mimiko obraza, vsekakor manj kot pri učencih ES. Opazili smo, da učenci KS niso doželi/doživeli nekaterih dogodkov, ker so bili prebrani premalo doživeto, npr. po poslušanju smo med pogovorom ugotovili, da večina ni slišala, da so otroci obkolili A in jo odnesli k zdravniku. Večina učencev KS tudi ni razumela, kaj se je zgodilo na koncu (da deklica sploh ni imela črk, ampak je imela zajčke, in da je vse skupaj le sanjala), ne po prvem, ne po drugem branju, saj so ga bralci prebrali brez poudarkov. Z glasom bi morali bolj očitno nakazati, da se je nekaj končalo. Možno pa je tudi, da jim je bil tak skok iz fantastičnega sveta v realni svet prezahteven.

Med eksperimentom smo ugotovili, da nastanejo težave pri branju besedila, ki ga sicer pri zvočnem posnetku spremlja glasba, zlasti kadar je take glasbe, ki želi poudariti določeno dogajanje, ki se ga besedno ne da opisati, več kot običajno. Take dele je nemogoče učinkovito predstaviti bralno. Npr. v radijski igri črka A in oblaki pojejo, glasbila se oglašujejo ipd.

Rosanda Sajko (2006) pravi, da glasba služi kot ilustracija dogodkov in okolja ali kot slikanje vzdušja, razpoloženja, občutja ter da lahko pripomore k razlagi čustvenega

doživljanja junakov. Meni, da imajo otroci raje realistični zvočni efekt (šum) kot z glasbo interpretiran opis.

Po prvem poslušanju je običajno koncentracija v ES in KS nekoliko popustila. Opazili smo, da niso več vsi učenci tako aktivno sodelovali pri pogovoru o slišani vsebini in pri poslušanju nadaljnjih navodil za delo.

Med drugim poslušanjem so mnogi učenci ES in KS gledali v učne liste, ki so jih dobili po prvem poslušanju, da bi napisali nekaj prvih vtisov o slišnem odlomku. Nekateri so celo pisali odgovore, vendar jih na to nismo opozarjali med poslušanjem, ker bi prekinili tok poslušanja. Z opazovalkami smo se dogovorili, da zaradi ekonomičnosti učencem tudi v naslednjih urah ne bomo vzeli listov, pa čeprav jih bodo reševali ali nanje risali.

Vse opazovalke so bile mnenja, da je **vsebina** radijske igre *A* kar precej zahtevna. Vsebuje mnogo neznanih, redko rabljenih in tudi starinskih izrazov, zato nam je vzelo precej časa, da smo vse pojasnili ali čim bolj nazorno prikazali s slikami.

Opazili smo, da so bili učencem bolj všeč deli radijske igre, v katerih se več dogaja, kjer je bilo več napetega dogajanja - akcije. Razredničarki/opazovalki ES sta se zdela nekoliko bolj statična 1. in 3. odlomek. V 1. odlomku se je vsem opazovalkam zdelo, da ima glas nekoliko predolge monologe, v katerih predstavlja in pojasnjuje določene okoliščine. 3. in 4. odlomek (prikaz sanj) je bil precej zapolnjen z nežno, umirjeno glasbo, zato nekaterim učencem, ki najbrž ne marajo pretirano klasične glasbe, ni bil všeč. Nasprotno pa so jim bili živahnejši glasbeni vložki zelo všeč.

Priprava na snemanje je bila zelo zahtevna. Tega smo se zavedali že pred eksperimentom. Zato je bilo načrtovanje eksperimentalne raziskave zelo premišljeno. Ob pripravljanju učnih priprav in učnih listov (priloge 15, 16-25) za obravnavo posameznih odlomkov radijske igre *A*, smo izhajali iz dejstva, da učenci ES in KS še nikoli niso poslušali radijskih iger z namenom, da bi tudi sami pripravili in posneli radijsko igro. Pri načrtovanju prvih dveh učnih priprav smo večjo pozornost namenili obravnavi glasov in glasbil. Učence smo poskušali čim bolj senzibilizirati ne le za

zaznavanje vsebine, pač pa tudi za slušno razlikovanje glasov, za slušno zaznavanje čustvenih razpoloženj glede na oglašanje glasov in glasbene spremljave. Ker smo se zavedali, da učenci niso glasbeniki, ki bi sestavljali melodije za določene dele radijske igre, ki potrebujejo glasbeno spremljavo, smo vključili igranje na enostavna glasbila (triangel, boben, ksilofon ...), na katera se lahko učenci razmeroma hitro naučijo igrati, zlasti, če jih uporabljajo tudi pri glasbeni vzgoji. Ko smo torej posredovali in utrdili osnovno predznanje učencev, potrebno za snemanje odlomka radijske igre, smo prešli na nova **znanja**. Večinoma smo jih posredovali pri obravnavi 4. in 5. odlomka radijske igre *A*. Najprej smo se z učenci ES in KS pogovarjali o značilnostih dramskega besedila, nato pa še o značilnostih radijskega besedila – zapisanega in govorjenega. Primerjali smo, v čem sta si radijska in dramska igra podobni in v čem se razlikujeta.

Primerjali smo:

- način igranja literarnih oseb (v radijski igri oseb ne vidimo, ne vidimo njihovih kretenj, mimike obraza, zato se mora govorec zelo potruditi, da poslušalec iz njegovega načina govorjenja, tona glasu, čim bolje razloči, kakšno je njegovo razpoloženje, čustva);
- način prikazovanja dogajalnega prostora, časa (v radijski igri ne vidimo kulis, ne oblačil, zato je potrebno določene okoliščine pojasniti z besedilom, s primerno glasbeno spremljavo; večji je poudarek na določenih zvočnih učinkih).

Poudarili smo pomembno vlogo glasbe in različnih zvočnih učinkov v radijski igri, ki jih moramo predvideti, preden snemamo radijsko igro.

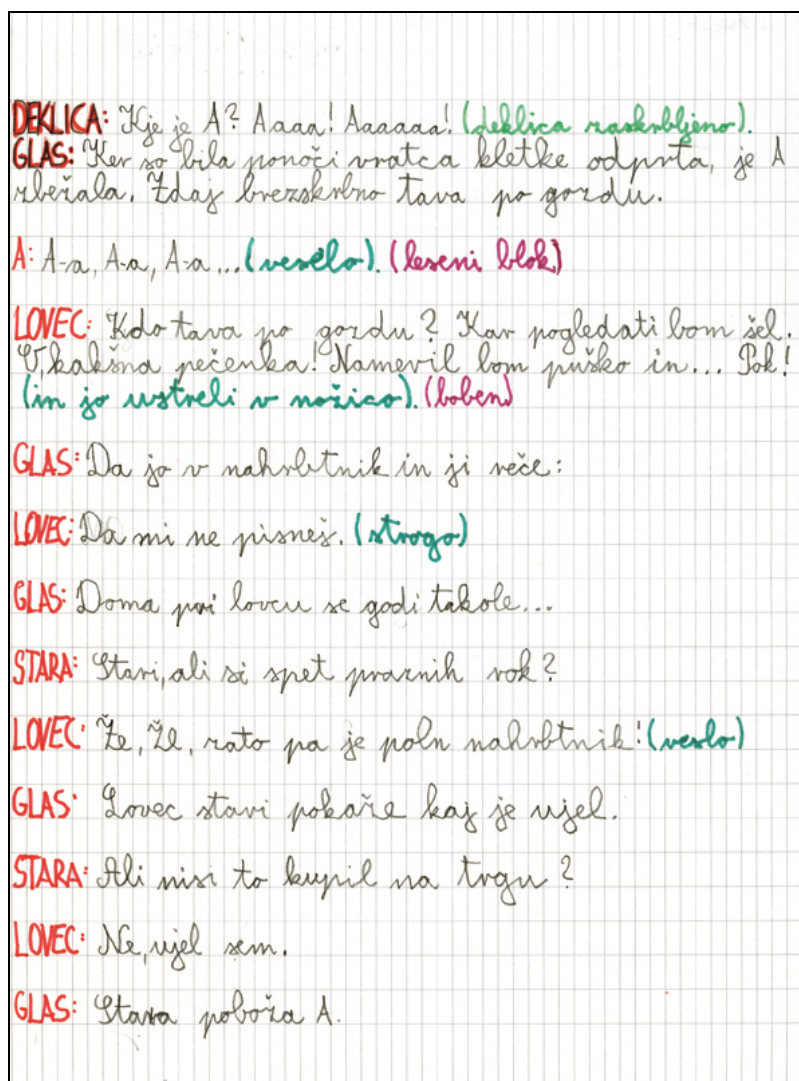
Pred pisanjem scenarija smo se pogovarjali o prvinah dramskega besedila. Razložili smo izraze: dialog, monolog, dramske osebe, scenske opombe ali didaskalije, živ govor.

Učenci obeh skupin do sedaj še niso zapisovali dramskega besedila, zato smo jim ob konkretnem primeru razložili, kako to delamo:

- napišemo, kaj vsaka dramska oseba pove (dobesedni govor);
- dodamo scenske opombe, npr. kako oseba določeno stvar izgovori (navdušeno, boječe), kaj slišimo s prizorišča (strel, škripanje vrat);

- opišemo nebesedne znake, kot so prizorišče, kostumi ipd., ki jih posreduje pripovedovalec ali igralec.

Sledilo je pisanje dramskih besedil, ki so nam na koncu eksperimenta služila kot izhodišče za pisanje scenarija in priprave na snemanje radijske igre.



DEKLICA: Kje je A? Aaaa! Aaaaaa! (dekllica razskrblyino).

GLAS: Ker so bila ponoči vrata c kletke odprta, je A slečala, tđaj brezskrbno tava po gorđu.

A: A-a, A-a, A-a... (veselo). (leseni blok)

LOVEC: Kdo tava po gorđu? Kar pogledati bom šel. Kakšna pečenka! Nameril bom puško in... Pok! (in jo ustrelil v nožico). (boben)

GLAS: Da jo v nahrbtnik in ji reče:

LOVEC: Da mi ne pisneš. (strogo)

GLAS: Doma pri lovcu se godi takole...

STARA: Stari, ali si spet praznih rok?

LOVEC: Že, žl, zato pa je poln nahrbtnik! (veselo)

GLAS: Lovec stavi pokarje kaj je ujel.

STARA: Ali nisi to kupil na trgu?

LOVEC: Ne, ujel sem.

GLAS: Stara polovica A.

Slika 11: Pisanje scenarija za odlomek radijske igre

Opazovalke so bile mnenja, da je bil celoten postopek priprave na snemanje ustrezno razložen in pojasnjen s konkretnimi primeri, saj učenci sicer ne bi vedeli, kaj početi ob zaključku eksperimenta, ko smo pripravljali in odigrali/snemali odlomek radijske igre. Po mnenju opazovalk je večina učencev nova znanja osvojila, posamezniki, ki imajo

tudi sicer pri pouku težave, pa najbrž ne tako dobro. Vse opazovalke so zaznale največ težav pri pisanju dramskega besedila, največ navdušenja pa pri igrah vlog in igranju na inštrumente. Navajale so določene težave z disciplino, ko so se učenci v parih ali skupinah pripravljali na kako dejavnost. Npr. igranje na inštrumente je povzročalo hrup, ki ga je bilo potrebno omejiti. Posamezniki v skupinah se niso vedno znali uskladiti, zato je moral posredovati učitelj, ki je težave razrešil. Nekatere skupine so delale bolje, druge slabše, vse pa so si običajno na koncu, ko so morale kaj predstaviti, med seboj pomagale. Opazovalka/razredničarka KS je opazila, da je imelo precej učencev težave pri pisanju dramskega besedila, ker si niso zapomnili vsebine odlomka, o katerem so pisali, pa čeprav smo jo predhodno večkrat ponovili. Opazila je, da nekateri niso vedeli, kako bi se lotili pisanja, ne vsebinsko, ne oblikovno, kljub vzorcu na tabli. Menimo, da je za učence pisanje dramskega besedila prezahtevno in bi bilo bolje, da ga pišejo v 5. ali 6. razredu.



Fotografija 2, 3: Priprave na »uprizoritev« odlomka radijske igre



Fotografija 4: »Uprizarjanje« odlomka radijske igre

Likovni izdelki učencev

Zavedali smo se, da imajo nekateri učenci težave pri ustnem ali pisnem izražanju svojih predstav, zato smo se odločili, da bomo v naše delo vključili tudi različne likovne izdelke ter jih skušali kratko analizirati. Pri opazovanju smo se osredotočili na prikaz oseb, prizorišč in poteka dogajanja, kadar je bil ta opazen (strip, filmski trak).

Risbe

Pri opazovanju **risb**, ki so prikazovale prostor, kjer je živela deklica s črkami, smo opazovali količino podrobnosti, ki so si jih zapomnili med poslušanjem in jih uporabili med risanjem ter njihovo uporabo domišljije. Ugotovili smo, da so se učenci ES pri risanju bolj potrudili, njihove risbe so bile bolj dokončane. Večinoma so bolj, kot učenci KS, prikazali določene podrobnosti prostora, kjer je živela deklica s črkami. Mnogi so (od podrobnosti) narisali, da je poleg hiše vodnjak, ograjen vrt, okrog hiše pa poleg trave še medvedove tačke in rman, kot so si pač to predstavljali. Dva dečka iz KS nista risala po navodilih. En je narisal le eno črko, drugi pa ni narisal ničesar, morda zato, ker ni pozorno poslušal, morda pa ni več v risanju.



Slika 12: Prikaz doma, kjer živi deklica s črkami

Po primerjanju risb glede na prikazovanje domišljjskih predstav smo ugotovili, da so se učenci ES ponovno bolje izkazali, vendar kakšne posebne ustvarjalnosti ni bilo opaziti pri nobeni skupini. Ker je bilo to prvo poustvarjanje po poslušanju, najbrž njihova domišljija še ni tako prišla do izraza, tako se tudi pri večini črk še ne opazi, da bi bile »žive«.

Po obravnavanju 3. odlomka radijske igre so učenci narisali, kako si predstavljajo sanje črke A. V obeh skupinah so večinoma risali, kako deklica dirigira oblakom, ki pojejo. Učenci ES so se pri risanju svojih predstav bolje izkazali kot učenci KS, kjer so bili za risanje sanj najbrž manj motivirani ali pa niso vedeli, kaj naj rišejo. Možen vzrok za manjšo motiviranost za risanje je bilo tudi nadaljnje delo v skupinah, ko so morali učenci še odigrati, kako si predstavljajo sanje. V ta prizor smo vključili igranje na inštrumente, kar je bil najbrž mnogim vzrok, da so z risanjem hitro zaključili in šli k inštrumentom.



Slika 13: Prikaz sanj

Stripi

Po obravnavanju 2. odlomka radijske igre *A* so učenci narisali **strip** in z njim prikazali, kako si predstavljajo vrstni red dogajanja, osebe in prizorišča.

Risbe smo primerjali glede na to, kako so narisane osebe izražale čustva. (Slika 14.) Opazovali smo njihove obraze, držo telesa, tudi določene simbole, npr. zvezdice nad glavo pomenijo, da se nekemu vrti v glavi, vprašaj nad glavo, da je začuden ipd. Kljub temu, da vemo, da je mnogim učencem težko risati osebe, zlasti, če se iste ponavljajo kot npr. v stripu, smo bili presenečeni nad uspešnostjo prikazovanja čustev. Pri tem so bili nekoliko bolj nazorni učenci KS. Učenci ES, pa so nekoliko pogosteje prikazali, kako se osebe počutijo, tako da so napisali v oblakih ali z naslovi nad sličicami kratko besedilo, komentar.

Učenci KS so črko *A* pogosteje prikazovali z očmi, usti, skratka kot osebo. V stripih obeh skupin *A* večinoma ne govori drugega kot v besedilu, ki smo ga poslušali: *A-a, Aaaa* ipd.

V stripih smo opazovali ali si je dogajanje sledilo v pravem zaporedju in koliko je med narisanimi prizorišči in posameznimi dogajanja vrzeli, pomanjkljivosti. Glede tega so bili učenci obeh skupin kar enakovredni. Večinoma so si dogajanje dobro zapomnili in ga prikazali z nekaterimi manjšimi pomanjkljivostmi. V obeh skupinah so bili le po štiri učenci, ki so risali tako, da dogajanje ni povezano, oziroma je nerazumljivo.

Zanimalo nas je, katero dogajanje bodo izpostavili, ga podrobneje narisali z uporabo več sličic, ker so si ga morda najbolj zapomnili, morda jim je bilo najbolj všeč, morda pa so najraje risali določene osebe, stvari. Pri obeh skupinah se je izkazalo, da so najpogosteje risali prizore s sovami (tudi do 5, 6 sličic). Sledilo je prikazovanje dogajanja, ko lovec strelja na *A* in jo odnese domov. Posamezniki obeh skupin so risali samo nekaj slik z bistvenimi dogodki (tako kot pišemo obnovo po dispozicijskih točkah). (Slika 15.) Zanimiv je bil učenec, ki je prikazal prepir med lovcem in ženo s kar 8 sličicami, na katerih so bili oblaki z zapisom pogovora.



Slika 14: Prikaz pogovora, čustev, medsebojnih odnosov, kraja in časa dogajanja s stripom



Slika 15: Prikaz bistvenih dogodkov s stripom

Glede na vztrajnost pri risanju so bili nekoliko boljši v ES, glede na ustvarjalnost pa sta bili obe skupini približno enaki. Morda malce izstopajo učenci KS, vendar pa je v KS več takih učencev, ki stripov niso pobarvali (nekateri so se ukvarjali s podrobnostmi, nekaterim pa je zmanjkalo koncentracije).

Po obravnavi 3. odlomka radijske igre *A* smo opazovali, kako so učenci z risbo prikazali svoje predstave o sanjah, ki jih je imela *A*, ko je spala v medvedovi votlini. Sam izgled risb in vztrajnost pri risanju, sta bila boljša v ES. Nekaj učencev v KS naloge ni vzelo resno ali pa niso vedeli kaj in kako bi narisali. Morda je bil vzrok, da niso dobro poslušali in si zato niso zapomnili, kaj se je v sanjah dogajalo.

Večina učencev je v obeh skupinah v svojih risbah izpostavila petje oblakov, nekje v zraku in dekličino dirigiranje oblakom. Posameznim učencem iz obeh skupin se je bolj vtisnilo v spomin, kako deklica leži na oblaku, ker je bolna. Pri tem so učenci KS narisali še, da je poleg deklice sova, ki ji meri temperaturo. Celotno dogajanje v eni risbi, namreč da *A* leži na medvedu in kaj pri tem sanja, so narisali 4 učenci ES, en učenec KS pa je narisal cel niz dogodkov: kako *A* leži na medvedu in sanja, kako deklica vidi *A*, kako se kličeta in kako je deklica bolna.

Filmski trakovi

Po obravnavi 4. odlomka radijske igre *A* so učenci v skupina po štirje izdelovali filmski trak. Z njim smo želeli ugotoviti, koliko so si učenci zapomnili slišano vsebino, ali znajo povzeti bistvena dogajanja in kako jih vidijo v svojih domišljjskih predstavah. Predvsem pa smo želeli, da se člani skupin med seboj dogovarjajo, si pomagajo in se dopolnjujejo. Sodelovanje članov skupin bi moralo priti do izraza zlasti ob zaključni predstavitvi filmskih trakov, ko smo poleg kazanja/vrtenja posameznih prizorov na traku in pripovedovanja vsebine, vključili še občasno glasbeno spremljavo, s katero smo želeli zvočno podkrepiti posamezne prizore.

Učenci ES in KS so se znotraj vsake skupine najprej dogovorili, kdo bo risal prizore za 1., kdo za 2., kdo za 3. in kdo za 4. odlomek. Med seboj so si pomagali, če se kdo česa ni spomnil ali ni vedel kako naj kaj nariše. Opazovalka/razredničarka ES je opazila

Med delom skupin smo opazili manjše pomanjkljivosti in nekaj nepravilnih zaporedij v ES in KS, vendar so jih učenci pred predstavitvijo tudi sami opazili, ko je cela skupina pregledala celoten filmski trak. Nepravilnosti so sami popravili in trakove po potrebi dopolnili (temu smo rekli »filmska montaža« prizorov).

Zaradi časovne omejenosti smo predstavili po en filmski trak iz ES in KS na koncu obravnave 5. odlomka in po en filmski trak kot del motivacije v zaključnem delu raziskave (naše šesto srečanje). Ostale filmske trakove s predstavitvijo smo si ogledali pri zadnjem intervjuju z učenci.



Fotografija 10: Predstavitve filmskega traku

Opazili smo določene težave ob predstavitvah tako v ES kot v KS, ker učenci na tako delo niso navajeni, zlasti pri predstavitvah trakov pa so morali biti pozorni na več stvari. Opažene težave:

- pri vsebini (preveč so obnavljali ali pojasnjevali, kaj je kakšna narisana stvar, namesto da bi pripovedovali kot zgodbo);
- pri tehnični izvedbi (niso vedeli, kako bi držali trak, da se ne bi zatikal med vlečenjem skozi TV ekran);

- pri sodelovanju v skupini (nekateri skupine se niso znale uskladiti in sodelovati zaradi posameznikov, ki so želeli imeti vodilno vlogo);
- pri spremljanju pripovedovanja z glasbilo oz. »glasbeni opremi« (učenci imajo malo izkušenj z igranjem na inštrumente).

Izjema pri predstavitvi filmskega traku je bila le ena od skupin v ES, ki je izvrstno predstavila tako vsebino, kot glasbeno spremljavo, člani skupine pa so lepo sodelovali, najbrž po zaslugi učenke, ki je bila vodja.

Natančnost opisovanja književnih oseb

Zanimalo nas je, kako natančno bodo učenci ES in KS opisali književne osebe po poslušanju posameznih odlomkov radijske igre *A*. Zavedamo se, da se učenci lažje izražajo na različnih področjih, nekateri na pisnem ali na ustnem, nekateri na likovnem ali glasbenem področju, nekateri v kombinaciji različnih načinov, zato smo zajeli raznolike, prej opisane, kvalitativne načine zbiranja podatkov.

Razlike med ES in KS smo ugotavljali po analizi opisov na učnih listih in intervjujih, po opazovanju njihovih likovnih izdelkov in igrah vlog, glede na:

- pozorno poslušanje in zapomnitev podatkov,
- povezovanje lastnega znanja in izkušenj iz realnega življenja z domišljjskim svetom,
- zmožnost razlikovanja zvokov, šumov, glasov in glasbe.

Opisovanje oseb glede na pozorno poslušanje in zapomnitev podatkov

Učenci težko opišejo književno osebo, če niso predhodno pozorno poslušali zvočnega posnetka oziroma prebranega besedila in si o tej osebi zapomnili določenih podatkov, na podlagi katerih si o njej ustvarijo določeno predstavo.

V KS, kjer so poslušali branje, je neki učenec vprašal, kako bodo vedeli, ali so kupci mladi ali stari. Sošolec, ki je pozorno poslušal besedilo, pa mu je rekel, da ve, da je bil en starejši, ker je glas rekel: »*Nekega dne je prišel starejši gospod ...*«

Učenci KS, ki so brali besedilo radijske igre, so imeli to prednost, da so besedilo videli. Z njim so se seznanili trikrat (enkrat med bralno vajo, dvakrat med poukom).

Pričakovali bi, da si bodo več zapomnili kot sošolci, ki so bili zgolj poslušalci, vendar si niso. Eden od bralcev je napisal: »Vem, da je bil mož star in jezen, ne spomnim se, zaradi česa je prišel.«

Le dve bralki sta bili pri opisih oseb natančnejši, ostali bralci pa so navedli v opisih razne pomanjkljivosti. Prednost bralcev je bila, da so videli zapisana imena književnih junakov (Kdo, Ženica), zato so jih nekateri znali poimenovati.

Opisovanje oseb glede na povezovanje izkušenj iz realnega sveta z domišljijo

K boljši predstavi osebe veliko pripomorejo predhodne izkušnje iz realnega življenja, pridobljeno znanje iz različnih virov. Npr. za lovca učenci vedo, da ima običajno lovsko puško, je oblečen v zeleno lovsko obleko, na glavi ima lovski klobuk ipd.



Slika 16: Prikaz oseb s stripom

Opisovanje književnih oseb je povzročalo učencem kar precej preglavic. Opazili smo vidno razliko med pisnimi in ustnimi opisi. Pisni opisi (na učnih listih) so bili skromni pri obeh skupinah, vendar so se učenci ES vseeno malo bolj potrudili, ne moremo pa govoriti o vsebinsko bogatih opisih. Največkrat je šlo za naštevanje podatkov o zunanosti ali o značaju, pogosto pa za pojasnjevanje okoliščin, zakaj so taki kakršni so. Tudi pri ustnem opisovanju oseb (intervjuji) je bilo največ naštevanja pridevnikov o zunanem videzu oseb, o velikosti, teži, o oblačilih in njihovih barvah: ... *ima rjave dolge lase, je velika ... je suha, ima kratke roke ... ima brado in skodrane lase ...* Teh podatkov niso mogli slišati, ker jih ni bilo v besedilu, zato vemo, da so si osebe predstavljali na podlagi lastne domišljije po predhodnih izkušnjah, ki so jih dobili v realnem življenju o določenih tipih oseb.

Med intervjuji so učenci bolje opisali osebe, saj jim je raziskovalka postavljala dodatna vprašanja, če so bili njihovi opisi skromni, ali niso vedeli kaj bi povedali. Omenili smo že, da so bili učenci, zlasti dve deklici KS, pri prvih dveh intervjujih, zgovornejši in so dajali vtis, da so bolje doživljali slišano besedilo. Deklici sta opisovali osebe, kot da jih vidita pred seboj, ne da bi se med govorjenjem kaj ustavljali. Izhajali sta iz svojega predhodnega poznavanja določenih tipov oseb, deklica 2 pa je dodala še nekaj svojih izkušenj, najbrž iz bližnje okolice.

Deklica KS1: *Lovec ima zeleno kapo, dolgo brado, je zeleno oblečen, žena je bolj okrogla, oblečena v rjavo, ima kratke lase, ima ogromne čevlje.*

Deklica KS2: *Lovec ima črne lase, rjavo obleko, žena pa zelo rada kuha, ima roza majčko, rjave lase ... ker je taka kot gospodinja.*

Učenci ES so bili med intervjuji zelo zadržani, govorili so z daljšimi premori, bolj jih je bilo treba vzpodbujati. Izjema v ES je bila deklica, ki je imela dobre, zanimive predstave o osebah, ki jih je povezovala z lastnimi izkušnjami iz realnega življenja. Zaradi treme pa smo ji morali postavljati podvprašanja, če smo želeli kaj izvedeti.

Deklica ES1: *Nezadovoljne osebe so odrasle, so imele družino ... Deklica je toliko stara kot mi. Je zelo prijazna. Živi samaR renči na goste, potem je brcnila gospoda, ki jo vrača. Ta je zoprn.*

V književnosti obstajajo tudi domišljijski književni junaki, ki jih v realnem življenju ne najdemo, zato si jih lahko predstavljamo na različne načine, odvisno od naše domišljije. Npr. za A so vsi učenci vedeli, da je črka, vendar so jo večinoma oživelili – ji dodali oči, usta, nekateri tudi noge.

Večina učencev ES in KS si A predstavlja kot majhno črko, rdeče barve. Posameznikom se zdi modra, barvasta ali oranžna. Ima usta in oči, nožice. Precej jih meni, da je vesela, razigrana, živahna, radovedna. Intervjuvana deklica iz ES je izjavila: *A je rdeča, ker je bolj vpadljive barve, da se jo bolj opazi, ... je vesela, razigrana, ... jo veliko zanima, pa če se kaj zgodi je prestrašena, ... se znajde.*

Večina učencev ES je junakinji A pripisala človeške lastnosti, tretjina bi jo glede na vedenje uvrstila k živalim, posamezniki pa k predmetom. Nasprotno pa je večina učencev KS junakinji A pripisala živalske lastnosti, dobra tretjina učencev pa jo je uvrstila k osebam. Zanimiv je bil komentar intervjuvane deklice, ki je utemeljila, da je A kot žival, ker sta jo lovec in sova ujela kot plen – torej, ne more biti oseba.

Opisovanje oseb glede na zmožnost razlikovanja zvokov, šumov, glasov, glasbe

Pri opisovanju oseb, za katere izvemo vse podatke le s poslušanjem, je zelo pomembno, da poleg besedila poslušamo (in slišimo) tudi zvočno ozadje. Pomembno je, ali nam določeni zvoki, šumi, glasovi in glasba kaj povedo o počutju osebe, o okoliščinah v katerih se znajde ipd. V tem primeru so poslušalci, ki poslušajo zgolj branje, prikrajšani.

Učenci ES so pri opisovanju oseb vedeli, ali so slišali moški ali ženski glas, mnogi pa so zaznali tudi razlike v tonu glasu, npr. ali govori z jeznim tonom, nezadovoljno, ali se je slišalo, da je starejši, mlajši. Učenci KS so poslušali bralce in so bili zato prikrajšani za vse zvočne učinke. Spol oseb so lahko ugotovili, ker so bili bralci istega spola kot književni junaki, niso pa mogli ugotoviti starosti, razen, če so to izvedeli iz slišane vsebine, če so jo seveda pozorno poslušali.

Natančnost pri opisovanju osebe bi torej zajela vse troje: zapomnitev podatkov zaradi pozornega poslušanja, vključevanje lastnih domišljijških predstav na podlagi

predhodnih izkušenj in zaznavanje nebesednih oziroma zvočnih prvin slišane besedila.

Npr. medveda so učenci med poslušanjem v bistvu samo slišali, kako se oglašča m, m, m, m. Vse ostale podatke o njem in okoliščine v zvezi z medvedom so učenci izvedeli iz pripovedovanja in pojasnil, ki jih je posredoval glas. Kdor je pozorno poslušal besedilo, je lahko s pomočjo posrednih podatkov opisal kakšen je (strašen, prijazen, igriv, mlad, mehek), kdor je vključil domišljijo, je dodal, da ima medved velike zobe, kratek rep, majhna rjava ušesa, je zelo debel (deček iz KS je napisal: *ima rumen trebuh, črno šapo, velike zobe in rozast smrček*), tisti, ki so pozorno poslušali glasove, pa so napisali še, kako se oglašča (globok glas, nizek glas, glasen). Opazili smo, da so o slušnih zaznavah (na učnih listih pri opisu medveda) pisali le učenci ES. Pri intervjuju pa so učenci obeh skupin govorili o medvedovem oglašanju. Pri KS je namreč bralec, ki je imel vlogo medveda imenitno spremenil glas.

H1: Predpostavljamo, da bodo po poslušanju posnetka radijske igre znali učenci eksperimentalne skupine (ES) bolj natančno opisati književne osebe kot učenci kontrolne skupine (KS).

Hipotezo lahko le delno potrdimo. Menimo, da je bilo opisovanje približno enako natančno v ES in v KS, občasno pa se je pri opisovanju/predstavljanju v igri vlog nekoliko bolje izkazala ES, zlasti na področjih, kjer je bila prisotna slušna zaznava.

Odzivi učencev so bili odvisni od tega, kako pozorno so poslušali vsebino, kaj od slišane so si zapomnili in kako so to znali povezati z izkušnjami iz realnega sveta in svojimi domišljijскими predstavami. Natančnost opisovanja književnih oseb je bila zelo povezana tudi z motiviranostjo učencev za delo, njihovo vztrajnostjo in zmožnostjo komuniciranja.

Razlika med učenci ES in KS je bila opazna pri načinih izražanja, saj so se nekateri učenci bolje izkazali pri odgovarjanju na pisna vprašanja na učnih listih, ker so lažje ubesedili svoje misli v pisni obliki. Nekateri učenci so raje odgovarjali na ustna vprašanja med poukom ali pri intervjuju, ker jim je ustna komunikacija lažja, zlasti, če

so bili dovolj sproščeni. Nekaterim je bilo lažje predstaviti svoje predstave o osebah z risanjem, nekaterim z igranjem v igrah vlog (prikaz značajskih lastnosti).

Predstavljanje in opisovanje dogajalnega prostora in časa

V raziskavi nas je zanimalo, kako si učenci ES in učenci KS predstavljajo in opisujejo dogajalni prostor in čas.

Razlike med ES in KS smo ugotavljali na podoben način kot razlike pri natančnosti opisovanja oseb. Pomagali smo si z opisi na učnih listih in pri intervjujih ter z opazovanjem njihovih likovnih izdelkov, glede na:

- pozorno poslušanje in zapomnitev podatkov,
- povezovanje lastnega znanja in izkušenj iz realnega življenja z domišljijo,
- zmožnost razlikovanja zvokov, шумov, glasov in glasbe.

Opisovanje dogajalnega prostora in časa glede na pozorno poslušanje in zapomnitev podatkov

Po poslušanju prvega odlomka radijske igre *A* so učenci narisali prostor, kjer je deklica živela skupaj s črkami. Ugotovili smo, da so si učenci ES zapomnili in likovno prikazali na risbah več podrobnosti. KS si je očitno slabše predstavljala prostor, kjer je živela deklica. Možno je, da so si kljub dvakratnemu poslušanju, slabše zapomnili začetni del radijske igre, ko je glas/pripovedovalec ta prostor opisoval.

Pri obeh skupinah so skoraj vse hiše narisane stereotipno (pravokotnik za ogrodje hiše in trikotnik za streho), veliko jih ima okna s križi ali z zavesami, iz dimnikov se kadi, črke v kletkah so večinoma poravnane. Risanje se je torej precej zgledovalo po predhodnih izkušnjah iz risanja v nižjih razredih.

Večina črk na risbah nima oči, niso videti oživljene. Učenci v ES so pokazali nekoliko več ustvarjalnosti, risbe so nekoliko lepše, bolj dokončane, prikazujejo več podrobnosti.

Pri intervjuju je bilo ravno obratno. Učenci ES so bili bolj zadržani kot učenci KS, manj so povedali, ker so imeli tremo. Večina učencev, s katerimi smo imeli intervju, je pri opisu samo naštel, kako si predstavljajo prostor: hiša, trava, rožice, hribi, oblaki. Deklici iz KS z večjimi domišljjskimi predstavami, ki smo ju že omenili, sta bili bolj

zgovorni. V odgovoru zaznamo določene stvari, ki sta si jih zapomnili iz slišane besedila in nekaj lastne domišljije.

Deklica KS1: ... predstavljam si, da je to na enem gričku, ... da je majhna kočica z rdečo streho, pol je pa tam ogromno majčkenih kletkic, notri je ogromno pik, klicajev, vprašajev, in vsega ... in ona vsak dan čisti kletke.

Deklica KS2: ... deklica ima svojo hišo, pol ima tako ograjco, ... pol ima travnik za uno ograjco, pa so gor črkice. Tam ne bi živela, ker ima raje svojo hišo in živali kot pa črke.

Opisovanje dogajalnega prostora in časa glede na povezovanje lastnega znanja in izkušenj iz realnega sveta z domišljijo

Opazili smo, da so pogosto posamezniki, namesto da bi opisovali dogajalni prostor, pripovedovali, kaj se je dogajalo. Na dolgo so želeli obnoviti dogodke.

Ko smo v ES poslušali zvočni posnetek, je bila prodaja črk na sejmu slušno zelo zanimivo predstavljena. Menili smo, da bodo intervjujani učenci pri opisu sejma uporabili več slušnih prisposodob, a jih niso.: ... tam je veliko stojnic in ljudi ... skoraj na nobeni stojnici ni bilo toliko ljudi kot pri punčki.

Morda so bili učenci bolj zadržani, ker je bil to njihov prvi intervju. Opisi sejma so bili tako v ES kot v KS povezani z izkušnjami iz okolja.

Deklica ES1: ... ona ima tam veliko stojnico. Vsaka črka je v svoji kletki, ima napise, koliko stanejo in jih prodaja.

Deklica KS1: ... je tako kot v Ljubljani, je ogromno stojnic ... ona je prišla, ... je šla za eno blagajno in tja dala črke.

Pri opisu prostora, kjer je bil prizor z zdravnikom, so vsi intervjuvani učenci iz obeh skupin izhajali iz predhodnega poznavanja zdravnikove ordinacije: bel prostor ... stol, miza ... tista luč, ki jo imajo zdravniki, zobozdravniki, da svetijo ... pa smrdi po razkužilu.

Pri opisovanju glasbene šole, kjer je bila A, so podobno izhajali iz realnega življenja in poznavanja glasbene šole: ... predstavljam si, da je tako kot v naši glasbeni šoli ... je učilnica, stoli so v krogu, brez miz. Sedijo v krogu.

Učenci ES in učenci KS so približno enako uspešno opisovali prostor, kjer je živel lovec z ženo. Vsi so vedeli, da je hiša v gozdu, da je lesena, majhna. Učenec iz ES je izhajal iz izkušenj, ki jih je najbrž dobil med kakim izletom: ... *hiša je zidana. Uporabili so iz gozda les, pa kamenje, da so jo zgradili kot kakšno gostilno.*

Pri dodatnih predstavah pa so si pomagali z logičnim sklepanjem, npr. en učenec iz ES je rekel, da je hiša stara, ker naj bi bil tudi lovec star – to je sklepal po imenu Stari. Deklica iz KS si je predstavljala podrto kočo, ker lovec ne ulovi toliko (to je sklepala po besedah »a spet nisi nič ujel«). Pravi, da sta že bolj stara, pa ne zaslužita toliko. Podrobne domišljajske predstave povezane z lastnimi izkušnjami iz realnega življenja je ponovno imela že nekajkrat omenjena deklica iz KS, ki je prizorišče pri lovcu opisala zelo suvereno, kot, da je to, kar govori, nekaj povsem običajnega.

Deklica KS2: *Hiša je iz lesa, v spodnjem delu imajo kuhinjo, dnevno sobo, računalniško sobo, stranišče, kopalnico ... ker je lovec, je lesena hiša ... gospodinja ima službo in na računalnik lahko gleda, kdaj imajo sejem za majčke ...*

Pri risanju stripa smo opazovali, kako si učenci likovno predstavljajo posamezna prizorišča. Omenili smo že, da so bili učenci ES nekoliko bolj vztrajni in da so bili stripi bolj izpopolnjeni kot v KS, po ustvarjalnosti pa sta bili obe skupini približno enaki. Po opazovanju stripov smo ugotovili, da so učenci obeh skupin večinoma risali prizorišča tako, kot so si jih predstavljali, glede na izkušnje iz realnega sveta, ki jih imajo. Najbolj pogosto so prikazovali potovanje A po cesti, ki vodi skozi gozd, lovčev dom in situacijo, ko se lovec prepira z ženo. Zelo pogosto so risali tudi sove v gnezdu oziroma v duplini. To jim je bilo očitno likovno najlažje. Pri risanju so uporabljali barve, s katerimi so pokazali neko določeno predznanje, izkušnje iz realnosti (zelena lovčeva obleka, rdeča kri, zelen hrib, trava).

Z barvanjem ozadja s temno modro barvo so prikazali, da se nekaj dogaja ponoči. Neki učenec ES je narisal lovca in ženo, ki se v sobi prepirata. V sobi je narisal okno, skozi katerega je opaziti luno in zvezde. S tem je želel poudariti čas dogajanja.

Opisovanje dogajalnega prostora in časa glede na zmožnost razlikovanja zvokov, šumov, glasov, glasbe

Dogajalni prostor in čas si lahko predstavljamo tudi posredno, s pomočjo slišanih zvokov. Neka deklica je med obravnavo 2. odlomka radijske igre, ko smo preizkušali glasbila, enakomerno udarjala po votlem lesu in povedala, da jo to spominja na tik-takanje ure - *ura, ki jo ima na steni v spalnici in kaže zadnjo uro življenja.*

Nek deček je udarjal po bobnu, najprej počasi in potem vedno hitreje. Rekel je, da si predstavlja napet prizor v hiši - *razbijanje srca, nekdo pride v hišo in ne veš, kaj bi.*

Po obravnavi 3. odlomka radijske igre *A* smo opazovali, kako so učenci z risbo prikazali svoje predstave o sanjah, ki jih je imela *A*, ko je spala v medvedovi votlini. Predstavljeno prizorišče v sanjah je bilo nekoliko boljše v ES. Kakih posebnih razlik med risbami ne more biti, saj z risbo ne moreš prikazati zvočnega ozadja. So bile pa zato razlike pri igrah vlog, ko so učenci odigrali prizor, ki se dogaja v sanjah. Učenci, ki so poslušali branje radijske igre, si seveda pri opisovanju prostora in časa niso mogli pomagati s poslušanjem zvokov. Edino, kar so slišali, je bilo »petje oz. oglaševanje«, bralcev, ki pa je bilo neučinkovito.

ES je pri prizoru, ki se dogaja v sanjah, pokazala več ustvarjalnosti, uporabili so več glasbil, na ustrezen način ob določeni situaciji. Upoštevali so navodila kaj naj odigrajo, vse skupine učencev v KS pa niso upoštevale navodil. Ena skupina v KS je npr. odigrala prizor, ki ni imel povezave s sanjami. Bolj jim je bil všeč prizor, ko je bila *A* pri medvedu. Na vsak način so hoteli prikazati, kako *A* skače po medvedovem trebuhu in kako se on oglašuje. Očitno jim prizor s sanjami ni bil tako všeč ali pa si niso zapomnili, kaj se je takrat dogajalo.

Ugotovili smo, da so bile sanje morda za obe skupini preveč abstraktne. Prizorišča niso znali opisati. Težave, kako ubesediti svoje domišljajske predstave, so imeli tudi v ES: ... *sanje so v nebesih ... veliko oblakov ... beli ... mehki ... je bila glasba, kakor, da bi bila slika, pa si vedel ... vsako glasbilo je na enem oblaku in veliko jih je skupaj natlačenih.*

Med pogovorom z učenci smo ugotovili, da jim ni bilo povsem jasno, kako se radijska ura zaključí. Nekako niso mogli misliti, da deklica nima črk, ampak ima zajčke, kaj šele, da se ji je vse skupaj le sanjalo. Večje presenečenje je bilo v KS, kjer so bralci, ki očitno tudi sami niso razumeli zaključka, čeprav so imeli bralno vajo, izredno slabo in neizrazito prebrali zaključek zgodbe.

H2: Predpostavljamo, da si bodo po poslušanju posnetka radijske igre učenci ES lažje predstavljali in opisali, kakšna sta bila dogajalni prostor in čas, kot učenci KS.

Hipotezo lahko le delno potrdimo. Kakšne predstave imajo učenci o dogajalnem prostoru in času, je zelo težko ugotoviti, zato smo uporabili več kvalitativnih tehnik. Z opazovanjem reakcij med poukom smo izvedeli bolj malo, pri intervjujih učenci niso bili preveč gostobesedni, saj so imeli težave z ubeseditvijo svojih predstav, več smo izvedeli s pomočjo likovnih izdelkov. Menimo, da je bilo predstavljanje in opisovanje dogajalnega prostora in časa približno enako v ES in v KS. ES se je nekoliko bolje izkazala pri igrah vlog in pri predstavitvi filmskega traku.

3.3.9 Rezultati obdelave podatkov in interpretacija po eksperimentu

Po obravnavi 5. odlomka radijske igre *A* smo v ES in v KS pisali odlomek besedila, ki govori o tem, kako *A* najprej ujame lovec in nato še sova, v obliki dramskega zapisa. Z njim smo si na zaključku eksperimenta pomagali pri pisanju scenarija za odlomek radijske igre. Opazili smo, da je pisanje scenarija povzročalo težave v ES in KS, kljub temu, da so ga pisali v skupinah in so si lahko med seboj pomagali. Znotraj skupin v ES in v KS so se člani dogovorili, kdo bo igral določeno vlogo ali na inštrumente, kdaj bo igral in kako naj bi igral. To so mnogi označili tudi na svojem scenariju. S pomočjo zapisanih scenarijev so nato vse skupine odigrale odlomek radijske igre. Igrali so za zaveso, tako da so jih sošolci le slišali. Izognili smo se zgolj zvočnemu snemanju, zaradi ekonomičnosti časa (mi smo pravzaprav vse imeli posneto s kamero).

3.3.9.1 Rezultati učinkov radijske igre

Po izvedbi eksperimenta smo za preverjanje ustvarjalnosti skupin, ki so pripravile in odigrale odlomek radijske igre, uporabili ocenjevalno lestvico opazovanja radijske igre,

ki je obsegala 19 značilnosti in nam je pomagala pri opazovanju radijske igre. (Priloga 27.)

Opazovane značilnosti smo zaradi lažjega in natančnejšega opazovanja razdelili po posameznih sklopih.

Opazovali smo, kako so učenci posameznih skupin pisali dramska besedila:

1. značilnost: - bogastvo besedišča (skromno, bogato);
2. značilnost: - zgodbenost (logičnost zgodbe, časovno-vzročne povezave);
3. značilnost: - zanimivost besedila;
4. značilnost: - uporaba domišljije;
5. značilnost: - originalne ideje.

Opazovali smo, kako so se učenci posameznih skupin ustno izražali:

6. značilnost: - bogastvo besedišča (skromno, bogato);
7. značilnost: - prekinjanje govora (ali so premori, zadrega);
8. značilnost: - razumljivost govora;
9. značilnost: - glasnost govora;
10. značilnost: - zgodbenost (logičnost zgodbe, časovno-vzročne povezave);
11. značilnost: - zanimivost besedila;
12. značilnost: - uporaba domišljije;
13. značilnost: - originalne ideje.

Opazovali smo, kako so učenci posameznih skupin dramatizirali/igrali določene slušne vloge:

14. značilnost: - iznajdljivost v igralskih/slušnih situacijah;
15. značilnost: - način izražanja (spreminjanje tona glasu);
16. značilnost: - različnost idej;
17. značilnost: - originalne ideje.

Opazovali smo, kako in koliko so člani posamezne skupine ustvarjali zvočne učinke:

18. značilnost: - ustvarjanje zvočnih učinkov (glasba, zvoki, šumi).

Opazovali smo, kako so člani posamezne skupine ves čas med seboj sodelovali:

19. značilnost: - sodelovanje vseh članov skupine.

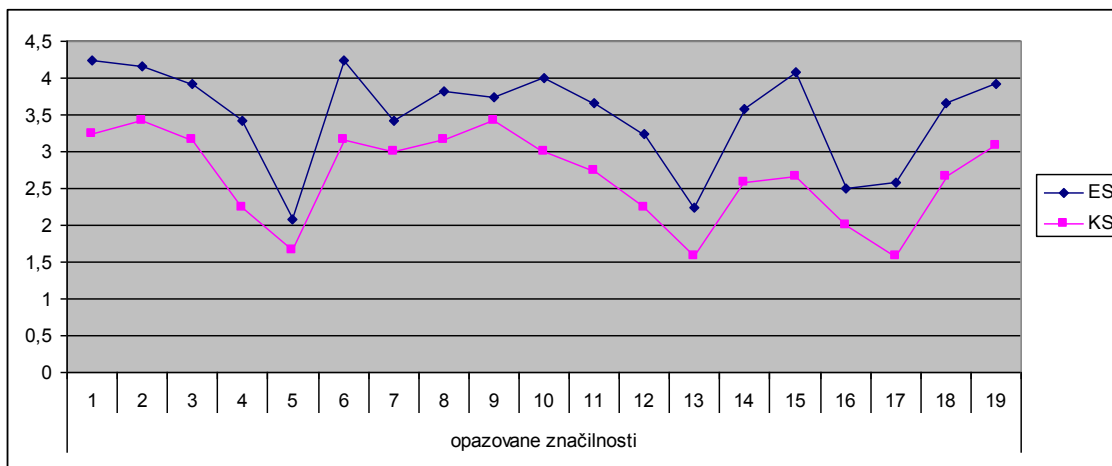
Tabela 43: Izid t-preizkusa za ugotavljanje statistično značilnih razlik med učenci ES in KS po eksperimentu

Značilnosti ali karakteristike	M		t	g	p	N		s		F	p
	ES	KS				ES	KS	ES	KS		
	1.	4,25				3,25	3,94	22	0,0007		
2.	4,17	3,42	2,94	22	0,008	12	12	0,72	0,51	1,94	0,286
3.	3,92	3,17	2,94	22	0,008	12	12	0,67	0,58	1,34	0,635
4.	3,42	2,25	5,90	22	0,000006	12	12	0,51	0,45	1,30	0,674
5.	2,08	1,67	2,53	22	0,019	12	12	0,29	0,49	2,91	0,090
6.	4,25	3,17	5,12	22	0,00004	12	12	0,62	0,39	2,55	0,136
7.	3,42	3,00	1,45	22	0,161	12	12	0,67	0,74	1,22	0,747
8.	3,83	3,17	2,83	22	0,010	12	12	0,58	0,58	1,00	1,000
9.	3,75	3,42	1,43	22	0,167	12	12	0,62	0,51	1,46	0,543
10.	4,00	3,00	8,12	22	0,000	12	12	0,00	0,43	0,00	1,000
11.	3,67	2,75	2,73	22	0,012	12	12	0,89	0,75	1,39	0,597
12.	3,25	2,25	4,51	22	0,0002	12	12	0,62	0,45	1,89	0,306
13.	2,25	1,58	3,37	22	0,003	12	12	0,45	0,51	1,30	0,674
14.	3,58	2,58	3,09	22	0,005	12	12	0,90	0,67	1,81	0,338
15.	4,08	2,67	5,26	22	0,00003	12	12	0,51	0,78	2,29	0,186
16.	2,50	2,00	2,17	22	0,041	12	12	0,67	0,43	2,50	0,144
17.	2,58	1,58	4,11	22	0,0005	12	12	0,67	0,51	1,69	0,400
18.	3,67	2,67	3,15	22	0,005	12	12	0,78	0,78	1,00	1,000
19.	3,92	3,08	2,27	22	0,034	12	12	0,79	1,00	1,58	0,461
skupna povprečna ocena	3,50	2,67	7,51	22	0,000	12	12	0,31	0,23	1,71	0,385

N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, t-test, F-preizkus, p – nivo statistične pomembnosti

Statistično značilnih razlik ni le pri značilnosti 7 (prekinjanje govora) in 9 (glasnost govora) ($p > 0,05$), pri vseh preostalih pa so pomembne. Značilnost 7 se nanaša na prekinjanje govora med igranjem skupine: ali so posamezniki zaradi določenih zadreg med igro povzročali premore. Značilnost 9 se nanaša na glasnost govora. To sta dve značilnosti, ki lahko zelo vplivata na to, kako poslušalci sprejemajo tisto, kar slišijo.

Učenci ES so bili bolj, oziroma višje ocenjeni kot učenci KS na vseh ocenjevanih področjih. Bolje so bili ocenjeni tudi pri skupni povprečni oceni.



Slika 17: Aritmetične sredine ocen ocenjevalcev za ustvarjalnost ES in KS pri pripravi in izvedbi odlomka radijske igre

Ob pregledu aritmetičnih sredin ocen ustvarjalnosti ES in KS pri pripravi in izvedbi odlomka radijske igre *A* (tabela 43, slika 10) lahko strnemo naslednje ugotovitve.

- Obe skupini sta bili pri **pisanju dramskega besedila** najboljše ocenjeni na področju besednega zaklada, ki je bilo dokaj bogato, zlasti pri ES. Pri pisanju je ES bolj upoštevala zgodbenost besedila (logičnost zgodbe, časovno-vzročne povezave) in imela zanimivejša besedila kot KS. Najslabše sta bili ES in KS ocenjeni pri uporabi originalnih idej in uporabi domišljije.
- Na področju **ustnega izražanja** pri slušni uprizoritvi radijske igre je bila ES ponovno najboljše ocenjena glede rabe besedišča. Izkazalo se je, da imajo učenci ES v povprečju bogatejši besedni zaklad. Med igro je ES bolj upoštevala zgodbenost besedila, torej zaporedje dogodkov in logično povezavo besedila. Po ocenah ocenjevalcev sledi boljša razumljivost govora učencev ES, nato pa še glasnost in zanimivost skupin pri slušni igri. Učenci KS pa so najbolj upoštevali glasnost govora, sledita dokaj dobra raba besedišča in razumljivost govora. Med igro so imeli učenci KS kar precej prekinitev pri govorjenju zaradi različnih zadreg (kaj, kdaj in kako povedati) in nekaj težav z logično povezavo zgodbe v

celoto. Tako kot pri pisanju dramskega besedila sta bili ES in KS tudi pri ustnem izražanju najslabše ocenjeni pri uporabi originalnih idej in uporabi domišljije.

- Pri **dramatiziranju/igranju določenih slušnih vlog** sta se obe skupini najbolje izkazali (ES v povprečju precej bolj) pri načinu izražanja, spreminjanju tona glasov, življenja v književne junake. Sledi ocena glede iznajdljivosti v igralskih oziroma slušnih situacijah. Kakšnih posebnih originalnih in različnih idej pa ni imela niti ES niti KS.
- **Zvočne učinke** je po ocenah vseh ocenjevalcev bolj pogosto uporabljala ES. Najpogosteje so uporabili glasbeno spremljavo z orffovimi inštrumenti kot podlago za poudarjanje napetih situacij (npr. streljanje lovca na črko A) in za poudarjanje poteka dogajanja (npr. poskakovanje črke A skozi gozd).
Ko so učenci želeli slušno prikazati, da nekoga kaj boli (npr. A je ranjena), da je začuden (npr. sova se čudi, da se sovice oglašajo aaaa), kakšen padec (padec sove na tla), ali izražanje jeze (npr. prepir med lovcem in njegovo ženo doseže vrhunec), so bolj pogosto kot glasbo, zvok ali šum, uporabili lastne glasove, ki so jim močno spremenili barvo in intonacijo. Včasih pa so določene nebesedne prvine enostavno pojasnili s pomočjo obrazložitve, ki jo je povedal povezovalc zgodbe – glas.
- Sodelovanje vseh članov skupine je bilo visoko ocenjeno tako v ES kot v KS, izraziteje pa v ES. V radijski igri *A* je glas tisti, ki povezuje celotno dogajanje igre, pojasnjuje določene okoliščine posameznih dogodkov, kraj in čas dogajanja. Zanimivo je bilo, da je tudi pri uprizoritvah posameznih skupin, tisti, ki je igral vlogo glasu, najpogosteje prevzel vlogo povezovalca in usklajevalca vseh članov skupine (kdaj bo kdo kaj rekel, kdo bo zaigral na kak inštrument in kdaj). Moteče je bilo, da so se v večini preveč togo držali zapisanega dramskega besedila, ki so ga imeli na listih. To je vse najbolj oviralo, da niso pokazali večje ustvarjalnosti pri igri, kot bi jo lahko. Težava je bila zlasti, ko je bil na vrsti za govorjenje kdo, ki ni pisal in ni znal prebrati, kaj piše na listu. Za zaviralce ustvarjalnosti posameznih skupin v ES in v KS so se pokazali posamezniki, ki so želeli imeti vse pod nadzorom in so trmasto vztrajali, da ne sme biti odstopanj

od prvotnega dogovora članov skupine, glede govora in igranja na inštrumente. Zanimivi so bili posamezniki, ki so svojo »slušno igranje« poudarjali z »vidnim igranjem« – z gibanjem telesa, mimiko obraza in premikanjem po prostoru, saj so se tako lažje vživeli v svojo vlogo.

H3: Učenci eksperimentalne skupine bodo pri pripravi in snemanju odlomka radijske igre bolj izvirni in ustvarjalni kot učenci kontrolne skupine.

Glede na rezultate t-preizkusa (tabela 43) potrdimo hipotezo, saj se skupna povprečna ocena ocenjevalne lestvice statistično značilno razlikuje med ocenami ES in KS. Tudi pri skoraj vseh navedenih značilnosti so razlike statistično pomembne, razen pri 7. značilnosti, pri kateri smo opazovali prekinjanje govora (premor, zadrega) in pri 9. značilnosti, pri kateri smo opazovali glasnost govora.

3.3.8 Povzetek eksperimentalne raziskave

Pri načrtovanju eksperimentalne raziskave smo izhajali iz našega predvidevanja, da učitelji v šoli premalokrat načrtno obravnavajo poslušanje radijske igre. Pogosto poslušajo celo radijsko igro naenkrat, kar je glede na splošni, celoviti vtis o igri dobro. Nesmiselno pa je pričakovati, da si bodo učenci zapomnili podrobno vsebino, jo povezali z izkušnjami iz realnega sveta in zraven še zaznali vse zvočne učinke. Za to bi bilo potrebno radijsko igro poslušati vsaj dvakrat. Tega si učitelj ne more privoščiti, ker so radijske igre predolge. Poleg tega koncentracija otrok popusti že po desetih minutah, če ne prej. Menimo, da je bolje poslušati radijsko igro po odlomkih, ki so smiselno zaokroženi.

Zastavili smo si vprašanje ali je bolje poslušati zvočne posnetke radijske igre ali branje besedila radijske igre. Predpostavljali smo, da je poslušanje posnetka radijske igre estetsko večplastnejše, kot poslušanje branja zapisa radijske igre, saj na kvalitetno poslušanje vpliva učenčeva zmožnost prepoznavanja zvokov, šumov, glasov (kakšna glasbena spremljava je bila, ton glasu ...).

V našo eksperimentalno raziskavo smo vključili dva četrta razreda osnovne šole. Ko smo ugotovili, da se statistično značilno med seboj ne razlikujeta glede na število učencev, spol, oceno pri slovenščini, ustvarjalnosti na jezikovnem in glasbenem področju ter glede na rezultat na preizkusu znanja, smo ju razdelili na ES in na KS.

ES je ves čas poslušala zvočne posnetke odlomkov radijske igre *A*, KS je ves čas poslušala branje odlomkov radijske igre *A*. Učencem smo predvajali radijsko igro v neke vrste »nadaljevanjih«. Vsak odlomek smo poslušali dvakrat, da bi si učenci lažje predstavljali osebe, prostor in potek dogajanja. Med poslušanjem so učenci povezovali lastne izkušnje iz realnega sveta z domišljijским svetom, pri čemer je bila ES v veliko pomoč tudi zvočna kulisa radijske igre. Učenci KS, ki so ves čas poslušali branje, so bili po našem mnenju prikrajšani za posredno doživljanje nekaterih zvočnih prvin.

Deloma so se potrdila naša predvidevanja, da zvočni posnetek radijske igre s svojimi akustičnimi elementi pusti pri učencih globlji vtis in da jim omogoča boljše domišljijske predstave o književnih osebah, kraju in času dogajanja. Opazna je bila tudi razlika v doživljanju slišane besedila med ES in KS. Veliko učencev ES se je ob zanimivejših, bolj atraktivnih delih gibalo ob ritmu glasbe, pokazalo z glavo, rokami ali mimiko obraza, da jim je bilo kaj všeč ali ne, da so se prestrašili, da so bili presenečeni ipd. Učenci KS so bili med poslušanjem videti manj navdušeni. Videlo se je, da poslušajo, kakšnih posebnih občutij med poslušanjem pa niso pokazali. V redkih primerih, npr. ob oglašanju črk in brundanju medveda so pokazali nekaj emocij, vendar le zaradi doživetega branja posameznih bralcev. Vprašamo se torej lahko, ali bi branje profesionalnih bralcev morda povzročilo boljše domišljijske predstave o književnih osebah, kraju in času dogajanja, ali pa bi morda kazalo bralce vnaprej bolj »trenirati« za branje posameznih odlomkov radijske igre? Toda, ali je to za delo v razredu smiselno in ekonomično?

Načrtovanje poslušanja radijske igre pomeni, da imamo ob vsakem odlomku tudi zanimive motivacijske dejavnosti pred poslušanjem in zanimive poustvarjalne dejavnosti, ki poglobijo učenčevo doživljanje. V ure poslušanja radijske igre ne smemo pozabiti vključiti različnih dejavnosti, ki spodbujajo učenčevo senzibilnost za slušno razlikovanje besed (ton glasov), zvokov, šumov, glasbe.

Naše mnenje in opažanja, zakaj v šoli ne razvijamo slušnega razlikovanja bolj pogosto in načrtno, so:

- na šolah je običajno malo (ali nič) zvočnih zbirk, ki bi učiteljem in učencem pomagale pri vajah za slušno razlikovanje, pa tudi izbire na tržišču ni veliko;
- učenci v okviru pouka nimajo veliko priložnosti igranja na inštrumente;
- število učencev v razredu je običajno preveliko (razvijanje ustvarjalnosti vseh ni možno oz. je zelo oteženo);
- hrup, ki nastane ob nenadzorovanem igranju;
- pomanjkljiva oprema z inštrumenti;
- pomanjkljiva didaktična usposobljenost učitelja za igranje in ustvarjanje z inštrumenti ter za izvajanje vaj za slušno razlikovanje.

Po večkratnem poslušanju radijskih iger oziroma odlomkov radijskih iger, z vključevanjem ustreznih dejavnosti, ki postopoma nadgrajujejo učencevo poznavanje značilnosti radijske igre in rabe različnih zvočnih prvin, lahko sčasoma pripravimo in posnamemo (odlomek ali celotno) radijsko igro.

Med raziskavo smo ugotovili, da je za učence 4. razreda pisanje dramskega besedila oziroma scenarija za radijsko igro prezahtevno. Menimo, da bi bilo bolje, da ga pišejo v 5. ali 6. razredu.

Opazili smo, da je scenarij radijske igre po eni strani pomagal učencem:

- imeli so zapisano besedilo;
- vedeli so, kdo govori in kdaj;
- vedeli so, kdaj bodo vključili kak zvok, glasbo;
- napisali so si določene opombe, na kaj naj bodo pozorni.

Po drugi strani je scenarij učence omejeval pri njihovi ustvarjalnosti, saj so se mnogi dobesedno držali tistega, kar so napisali.

Na začetku raziskave smo se vprašali ali poslušanje zvočnih posnetkov radijske igre omogoča, da so učenci pri poustvarjanju (snemanju radijske igre) bolj ustvarjalni, glede

na to, da ob poslušanju zvočnega posnetka pridobijo določene slušne izkušnje uporabe različnih zvokov/ zvočnih efektov, glasbe, tonskih sprememb glasov ipd.

Kljub nekaterim težavam, so se naša predvidevanja, da bodo učenci ES pri pripravi in snemanju odlomka radijske igre bolj izvirni in ustvarjalni kot učenci KS, potrdila.

Menimo, da kakšne posebne ustvarjalnosti učenci niso pokazali, saj je bilo poslušanje in uprizorjanje radijske igre učencem obeh skupin nekaj povsem novega. Če bi imeli učenci že predhodno več izkušenj s poznavanjem značilnosti radijskih iger, z igranjem na inštrumente in nenazadnje z ustvarjanjem različnih zvokov in zvočnih efektov z različnimi pripomočki, ki bi jim bili seveda na razpolago, in če bi vse skupaj z njimi ponovili še enkrat ali dvakrat ob novih primerih novih radijskih iger, bi najbrž prišla njihova ustvarjalnost bolj do izraza. V množici novih znanj in podatkov, ki so jih učenci pridobili, je bilo nemogoče od njih pričakovati, da bodo izrazito ustvarjalni.

4 ZAKLJUČEK

Učitelji pri načrtovanju pedagoškega dela izhajamo iz učnih načrtov, upoštevamo šolske predpise, se prilagajamo letnim delovnim načrtom šole, se nenehno strokovno izpopolnjujemo, sledimo novostim, uporabljamo najrazličnejše učne pripomočke, s katerimi želimo narediti pouk bolj zanimiv, hkrati pa poskušamo zaznati težave, v katerih se znajdejo učenci med pedagoškim procesom, ter jih odpraviti ali vsaj omiliti. Nenehno iščemo različne didaktične pristope, ki bi ustrezali večini učencev, da bi jim čim bolj kvalitetno in optimalno posredovali znanje.

Ure, namenjene razvijanju poslušanja, so za učitelja in učence zelo naporene, saj zahtevajo od udeležencev pouka zmožnost daljše koncentracije in pozornosti, usmerjene na določeno besedilo, ki ga zgolj slišijo. V sodobnem času želijo biti učenci aktivni udeleženci pouka in ne le tihi poslušalci, ki samo sedijo in sprejemajo slišane informacije. Učitelj, ki je dobro didaktično usposobljen, ki je fleksibilen, iznajdljiv, zna opazovati in poslušati učence ter dogajanje v razredu, ki upošteva razvojno stopnjo učencev, njihov predznanje, sposobnosti in interese, bo znal pripraviti in izpeljati učno uro na zanimiv način, hkrati pa bo po končani učni uri tudi sam zadovoljen. To bo najlažje dosegel, če bo upošteval komunikacijski model pouka, v okviru katerega se bodo komunikacijske dejavnosti prepletale.

V magistrskem delu smo od komunikacijskih dejavnosti izpostavili poslušanje, vendar se zavedamo, da mora biti poslušanje povezano z ostalimi komunikacijskimi dejavnostmi, zlasti z govorjenjem. Glede na dosedanje praktične izkušnje raziskovalke in glede na načrtovano neeksperimentalno in eksperimentalno raziskavo, smo menili, da poslušanju kot sporazumevalni dejavnosti in njegovi vključenosti v učni načrt učitelji ne namenjajo toliko pozornosti kot ostalim dejavnostim. Prav tako smo menili, da v šolah, v okviru obravnave umetnostnih besedil pri slovenščini, ne poslušajo dovolj pogosto (oz. ponekod sploh ne poslušajo) radijskih iger. Rezultati neeksperimentalne raziskave so pokazali, da se sodelujoči učitelji, ki so izpolnjevali vprašalnik, zavedajo pomembnosti načrtovanja in izvajanja posameznih dejavnosti pred, med in po poslušanju. Glede na neodvisne spremenljivke, so najvišje ocenjevali pomen učiteljeve priprave na poslušanje, najnižje pa so običajno izražali svoja stališča do poznavanja

poslušanja in učenčeve predstavljalivosti slišane. Stališča do pomembnosti učiteljevega poznavanja poslušanja so najvišje ocenjevali učitelji, ki imajo 21 ali več let delovne dobe, učitelji z manj leti delovnih izkušenj so dajali pomenu poznavanja poslušanja kot dejavnosti nižje ocene. Izkazalo se je, da pomembnost poznavanja poslušanja nižje ocenjujejo učitelji, ki so na šolah, kjer nimajo dovolj radijskih iger, in da učitelji, ki pri pouku pogosteje poslušajo radijske igre, višje ocenjujejo pomembnost poznavanja poslušanja radijskih iger in njegovo vključenost v učni načrt. Rezultati naše raziskave nakazujejo potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju učiteljev, saj so učitelji, ki so izrazili stališče, da niso dovolj didaktično usposobljeni, menili, da ne poznajo dovolj dobro dejavnosti poslušanja, in so višje ocenjevali potrebo po dodatnem izobraževanju.

V okviru neeksperimentalne raziskave smo imeli nekaj težav s pridobivanjem učiteljev za sodelovanje v raziskavi in tudi pri izpolnjevanju vprašalnikov o poslušanju radijskih iger. Mnogo učiteljev, ki je izpolnjevalo vprašalnik, je izpustilo vprašanja odprtega tipa ali pa so odgovarjali le na nekatera. Glede na odgovore, ki smo jih oz. jih nismo dobili, predvidevamo, da ti učitelji morda ne uporabljajo radijskih iger dovolj pogosto pri pouku ali pa se ne čutijo dovolj didaktično usposobljeni za izvedbo ur poslušanja radijske igre, da bi odgovorili na zastavljena vprašanja. Menimo, da so nekateri učitelji, kljub pomanjkljivemu poznavanju metod in oblik dela pri poslušanju radijskih iger, odgovarjali na posamezna vprašanja in izražali svoja stališča do posameznih trditev, kakor so predvidevali, naj bi se od njih pričakovalo.

Pri načrtovanju eksperimentalne raziskave smo predvidevali, da je poslušanje posnetka radijske igre estetsko večplastnejše kot poslušanje branja zapisa radijske igre. V raziskavo smo zajeli učence dveh 4. razredov, ki smo jih razdelili na eksperimentalno in kontrolno skupino. Z obema skupinama smo poslušali radijsko igro *A*, ki sodi med najboljše Puntarjeve radijske igre za otroke. Poslušali smo jo po smiselno zaokroženih odlomkih. Menili smo, da bi bilo poslušanje celotne radijske igre v eni šolski uri, bodisi kot poslušanje posnetka ali kot poslušanje branja, za podrobnejše zaznavanje specifičnih izrazil radijske igre prezahtevno za učence. Zavedali smo se, da bomo težko ugotovili, kako so si učenci med poslušanjem predstavljali književne osebe, dogajalni prostor in čas, saj se učenci zelo različno odzivajo – nekateri lažje izražajo svoje zaznave in

občutke ustno, drugi pisno, nekateri preko igre vlog, ali pa s pomočjo likovnega ali glasbenega ustvarjanja. Zaradi vsega naštetega smo zbirali podatke na različne načine, nato pa jih analizirali. Ugotovili smo, da so učenci ES in KS približno enako natančno opisovali književne osebe, dogajalni prostor in čas. Nekoliko bolje so se občasno izkazali učenci ES. Uspešnost opisovanja oseb, dogajalnega prostora in časa je bila po našem mnenju precej odvisna tudi od tega, kako pozorno so učenci poslušali vsebino, kaj od slišane so si zapomnili in kako so to znali povezati z izkušnjami iz realnega sveta in svojimi domišljjskimi predstavami. Učenci eksperimentalne skupine so se nekoliko bolje izkazali pri igranju vlog in pri predstavitvi filmskega traku, kar je najbrž pripomoglo tudi k temu, da so bili pri pripravi in snemanju odlomka radijske igre bolj izvirni in ustvarjalni kot učenci kontrolne skupine.

Ugotovitve, do katerih smo prišli z eksperimentalno pedagoško raziskavo, bi lahko služile kot temelj nadaljnjemu raziskovanju doživljajskega poslušanja na večjem vzorcu učencev razrednega pouka. Poudarek bi bil na spodbujanju izvirnosti učencev (in učiteljev) pri receptivnih in produktivnih dejavnostih (pripravi, oblikovanju in snemanju radijske igre).

5 LITERATURA IN VIRI

- A Guide to the Hungarian National Core Curriculum (1996). Budapest. Ministry of Culture and Education.
- Ambrožič, F., Leskovšek, B. (2000): Uvod v SPSS (verzija 10.0 za Windows). Ljubljana. Fakulteta za šport.
- Basic education in the Netherlands. The attainment targets (1994). A publication of the Netherlands Ministry of Education and Science. Beursdrukkerij/Costra b. v., Diemen.
- Beck, A. (brez letnice): Listening to radio plays: fictional soundscapes. Pridobljeno, 20. 8. 2006, iz: <http://interact.uoregon.edu/medialit/wfae/readings/listentoradio.html>.
- Bešter, M., Križaj-Ortar, M. (1995): Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. Jezik in slovstvo, 41, št. 1/2, str. 5-16.
- Blažič, M. (1998): Uvod v didaktiko medijev. Novo mesto. Pedagoška obzorja.
- Blažič, M. (1992): Kreativno pisanje. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Blažič, M. (2000): Vloga in pomen ustvarjalnega pisanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli. Doktorska disertacija. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Boland, T., Letschert, J., Dijk, W. (1999): Primary Education in the Netherlands. A picture of a primary school. Enschede. Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Brajša, P. (1993): Pedagoška komunikologija. Ljubljana. Glotta Nova.
- Cencič, M. (1994): Učitelj – raziskovalec. Priročnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M. (2002): Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M. (2009): Kako poteka pedagoško raziskovanje. Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Crook, T. (brez letnice): Principles of Writing radio drama. Pridobljeno, 27. 6. 2010, iz: <http://www.irdp.co.uk/scripts.htm>.
- Fasfald, I.(1991): Frane Puntar. Otroci in knjiga, 18, št. 32, str. 67-76.
- Ferrington, G (1994): Keep Your Ear-Lids Open. Pridobljeno, 20. 8. 2006, iz: <http://interact.uoregon.edu/medialit/wfae/readings/earlids.html>.

- Flere, D.(1991): Leta s Franetom Puntarjem na ljubljanskem radiu. *Otrok in knjiga*, 18, št. 32, str. 65-67.
- Frane Puntar. Wikipedija. Pridobljeno, 20. 8. 2009, iz: http://sl.wikipedia.org/wiki/Frane_Puntar.
- Gomboc, S. (2003): Poslušanje neumetnostnih besedil v 2. razredu osemletne osnovne šole. Diplomsko delo. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Grginič, M., Križaj Ortar, M. (2001): *ABC 3: Govorimo, poslušamo, pišemo, beremo*. Priročnik za učitelje. Trzin. Izolit.
- Grosman, M. (1989): *Bralec in književnost*. Ljubljana. Državna založba Slovenije.
- Gruden, L. (2001): *V zvočnem laboratoriju: intimni dialog z nevidnim*. Maribor. Obzorja.
- Gudelj-Velaga, Z. (1990): *Nastava stvaralačke pismenosti*. Zagreb. Školska knjiga.
- Kmecl, M. (1976): *Mala literarna teorija*. Ljubljana. Založba Borec.
- Kobe, M. (1987). *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Kordigel, M. (1995): *Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kordigel Aberšek, M. (2008): *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kozinc, A. (1995): *Podprojekt slovenski jezik v pedagoški komunikaciji*. *Jezik in slovstvo*, 41, št. 1/2, str. 89-98.
- Krakar Vogel, B. (2004): *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana. DZS.
- Križaj-Ortar, M., Bešter, M., Kržišnik, E. (1994): *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin. Different.
- Križaj-Ortar, M. (2000): *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v prvem triletju osnovne šole*. V: Križaj-Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S., Žerdin, T.: *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin. Izolit, str. 11-30.
- Kunst Gnamuš, O. (1992): *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana. DZS.
- *Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen (2003)*. Wien. Ministerialrätin Dr. Wilhelm Wolf.
- *Leksikon Cankarjeve založbe (1987)*. Literatura. Ljubljana. Cankarjeva založba.

- Medved Udovič, V. (2000): Igra videza. Teoretična izhodišča branja dramskih besedil v osnovni šoli. Priročnik za učitelje izbirnega predmeta gledališki klub za 7., 8. in 9. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana. Rokus.
- Medved Udovič, V., Jamnik, T., Zrimšek, N., Gruden Ciber, J. (2002): S slikanico se igram in učim: priročnik k učbeniku, berilu in delovnim zvezkoma za slovenščino v tretjem razredu 9-letne osnovne šole. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Medved Udovič, V. (2003): Vstop v pisano besedo. V: Medved Udovič, V., Jamnik, T., Zrimšek, N., Skubic, D., Gruden Ciber, J.: S slikanico se igram in učim: Priročnik k učbeniku in delovnemu zvezku za slovenščino v drugem razredu 9-letne osnovne šole. Ljubljana. Mladinska knjiga, str. 13-15.
- Mesec, B. (1998): Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana. Visoka šola za socialno delo.
- Mravlje, F. (1999): Pozorno poslušanje z razumevanjem. Nova Gorica. Educa.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Pridobljeno, 30. 8. 2006, iz: <http://zavod.skolstvo.htnet.hr>.
- Patkovič, N. (2008): Produkcija radijskih iger. Pridobljeno, 8. 11. 2009, iz: <http://www.academia.si/clanek/24-produkcija-radijskih-iger/stran-1.html>.
- Pavis, P. (1997): Gledališki slovar. Ljubljana. Mestno gledališče ljubljansko.
- Pečjak, S. (2000): Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Plut-Pregelj, L. (1990): Učenje ob poslušanju. Ljubljana. Državna založba Slovenije.
- Plut-Pregelj, L. (2003): Razvoj poslušanja. V: Sivec, M., Šubic, D., Kosmač, L.: Hej hoj besedila, igre in vaje za poslušanje v drugem triletju devetletne OŠ, zvočni posnetki besedil na dveh zgoščenkah in priročnik za učitelja. Ljubljana. DZS, str. 7-14.
- Program življenja in dela osnovne šole, 2. zvezek (1984). Ljubljana. Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Puntar, F. (1993): Hojladrija in druge radijske igre za otroke. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Radio drama. Wikipedija. Pridobljeno, 20. 8. 2009, iz: http://en.wikipedia.org/wiki/Radio_drama.
- Radijska igra. Pridobljeno, 10. 3. 2006, iz: http://www.rtv slo.si/modload.php?&c_mod=static&c_menu=1053439912.

- Radijska igra. Radio Slovenija. Pridobljeno, 25. 8. 2010, iz:
http://www.rtv slo.si/modload.php?&c_mod=rtvod dajeradio&op=show&func=read&c_menu=1&c_id=38.
- Radijska igra za otroke. Pridobljeno, 25. 8. 2010, iz:
http://www.rtv slo.si/modload.php?&c_mod=rtvod dajeradio&op=show&func=read&c_menu=1&c_id=40.
- Razdevšek Pučko, C. (2002): Ravnatelj in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 126-140.
- Rosandić, D. (1991): *Metodika književne vzgoje*. Maribor. Obzorja
- Sagadin, J. (1993a): Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 3/4, str. 115-123.
- Sagadin, J. (1993b): *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2003): *Statistične metode za pedagoge*. Maribor. Obzorja.
- Sajko, R. (2000): Fragmenti o radijski igri. *Otrok in knjiga*, 27, št. 50, str. 23-33.
- Sajko, R. (2001a): Fragmenti o radijski igri. *Otrok in knjiga*, 28, št. 51, str. 5-17.
- Sajko, R. (2001b): Fragmenti o radijski igri. *Otrok in knjiga*, 28, št. 52, str. 5-16.
- Sajko, R. (2002a): Fragmenti o radijski igri. *Otrok in knjiga*, 29, št. 53, str. 5-21.
- Sajko, R. (2002b): Fragmenti o radijski igri. *Otrok in knjiga*, 29, št. 55, str. 7-19.
- Sajko, R. (2006): *Poetičnost zvoka: ustvarjalne možnosti radijske igre za otroke*. Maribor: Mariborska knjižnica, Revija *Otrok in knjiga*.
- Saksida, I. (1998): *Slovenska mladinska dramatika*. Maribor. Obzorja.
- Saksida I. (2003): *ABC2, tretji del, vaje iz poslušanja*. Domžale. Založba Izolit.
- Saksida, I. (2008): *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš. Izolit.
- Saksida, I., Marinčič, J. (2005): *Priročnik k berilu Berilo za razvedrilo (za pouk književne vzgoje v 3. r. osemletne OŠ in 4. r. devetletne OŠ)*. Domžale. Izolit.
- Saksida, I., Marinčič, J. (2007): *Priročnik k berilu Koraki nad oblaki: za pouk književne vzgoje v 5. r. devetletne osnovne šole*. Mengeš. Izolit.
- Sivec, M., Šubic, D., Kosmač, L. (2003): *Hej hoj besedila, igre in vaje za poslušanje v drugem triletju devetletne OŠ, zvočni posnetki besedil na dveh zgoščenkah in priročnik za učitelja*. Ljubljana. DZS.

- Strmčnik, F. (2001): Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šubic, D. (1998): Motiviranje za branje in pisanje različnih literarnih vrst v 3.razredu osnovne šole. V: Branje – skrb vseh: zbornik prispevkov 2. strokovnega posvetovanja Bralnega društva Slovenije. Ljubljana. Bralno društvo Slovenije, str. 115-126.
- Šubic, D. (2004): Didaktični vidiki uporabe zvočnih informacij pri razvijanju poslušanja. V: Mediji v izobraževanju: zbornik prispevkov: mednarodni znanstveni simpozij. Pedagoška fakulteta Univerze v Kopru. Visokošolsko središče Novo mesto. Novo mesto. Visoka šola za upravljanje in poslovanje, str. 488-493.
- Šubic, D. (2006): Razvijamo poslušanje. V: Inovacijski projekti: zbornik prispevkov. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 134-140.
- The National Curriculum England (1995). London. Prepared by the Department for Education. Printed in the United Kingdom for HMSO.
- Tomić, A. (1997): Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana. Center za pedagoško izobraževanje. Filozofska fakulteta.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina (2005). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Uvod v mladinsko književnost. Pridobljeno, 15. 5. 2009, iz:
http://sl.wikibooks.org/wiki/Uvod_v_mladinsko_knji%C5%BEevnost#Mladinska_knji.C5.BEevnost_-_uvod.
- Vogel, J. (1999): Poslušanje pri pouku književnosti. Jezik in slovstvo, 44, št. 4, str. 129-136.
- Vogel, J. (2000): Poslušanje kot ena temeljnih sporazumevalnih dejavnosti v srednji šoli. Magistrska naloga. Ljubljana. Filozofska fakulteta.
- Vogel, J. (2002): Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije. Doktorska disertacija. Ljubljana. Filozofska fakulteta.
- Žagar Pernar T., Lotrič T.: Radijska igra. Evropski Socialni Sklad EU in Ministrstvo za šolstvo RS. Pridobljeno, 17. 8. 2009, iz:
http://www.ssers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo8/046_radijska_film/radijska_uvodna_motivacija.html.

6 PRILOGE

Priloga 1: Prošnja ravnateljem za sodelovanje v eksperimentalni raziskavi in vprašalnik za razredne učitelje o poslušanju radijskih iger v prvem in drugem triletju devetletne osnovne šole

Priloga 2: Frekvenčna porazdelitev stališč učiteljev na posamezne trditve na vprašalniku

Priloga 3: Interpretacija krajšav za trditve na vprašalniku

Priloga 4: Zanesljivost in veljavnost (faktorska analiza) stališč učiteljev prve in druge triade OŠ do poslušanja radijskih iger

Priloga 5: Prošnja staršem za sodelovanje v eksperimentalni raziskavi

Priloga 6: Izobraževalni sestanki in telefonski pogovori

Priloga 7: Ocenjevalna lestvica ustvarjalnosti

Priloga 8: Zanesljivost ocenjevalne lestvice ustvarjalnosti

Priloga 9: Priprava učencev na izpolnjevanje preizkusa znanja

Priloga 10: Preizkus znanja iz poslušanja pred eksperimentom

Priloga 11: Rešitve za preizkus znanja iz poslušanja

Priloga 12: Zanesljivost preizkusa znanja

Priloga 13: Veljavnost preizkusa znanja

Priloga 14: Izid t-preizkusa razlik med učenci ES in KS pred eksperimentom glede na rezultate posameznih nalog na preizkusu za preverjanje slušnega razlikovanja in razumevanja slišanih zvočnih posnetkov

Priloga 15: Učna priprava za obravnavo 1. dela radijske igre *A*

Priloga 16: Učni list za obravnavo 1. dela radijske igre *A*

Priloga 17: Učna priprava za obravnavo 2. dela radijske igre *A*

Priloga 18: Učni list za obravnavo 2. dela radijske igre *A*

Priloga 19: Učna priprava za obravnavo 3. dela radijske igre *A*

Priloga 20: Učni list za obravnavo 3. dela radijske igre *A*

Priloga 21: Učna priprava za obravnavo 4. dela radijske igre *A*

Priloga 22: Učni list za obravnavo 4. dela radijske igre *A*

Priloga 23: Učna priprava za obravnavo 5. dela radijske igre *A*

Priloga 24: Učni list za obravnavo 5. dela radijske igre *A*

Priloga 25: Učna priprava za obravnavo 6. dela radijske igre *A*

Priloga 26: Ocenjevalna lestvica opazovanja radijske igre

Priloga 27: Opazovalni list za obravnavo 1. odlomka radijske igre *A*

Priloga 28: Opazovalni list za obravnavo 2. odlomka radijske igre *A*

Priloga 29: Opazovalni list za obravnavo 3. odlomka radijske igre *A*

Priloga 30: Opazovalni list za obravnavo 4. odlomka radijske igre *A*

Priloga 31: Opazovalni list za obravnavo 5. odlomka radijske igre *A*

Priloga 32 : Polstrukturirani intervju z učenci

Priloga 33 : Polstrukturirani intervju z opazovalci

Priloga 34 : Seznam tabel, shem, slik in fotografij

6 PRILOGE

PRILOGA 1: Prošnja ravnateljem za sodelovanje v eksperimentalni raziskavi in vprašalnik za razredne učitelje o poslušanju radijskih iger v prvem in drugem triletju devetletne osnovne šole

Spoštovani gospod ravnatelj/gospa ravnateljica!

Sem študentka podiplomskega študija Pedagoške fakultete v Ljubljani na oddelku Poučevanje na razredni stopnji. V okviru magistrske naloge delam raziskavo, s katero želim izvedeti, kako so razredni učitelji seznanjeni z didaktičnimi vidiki uporabe radijske igre pri razvijanju poslušanja, in izkušnje, mnenja ter stališča učiteljev v zvezi s poslušanjem radijskih iger. V ta namen je bil sestavljen vprašalnik, ki vam ga pošiljam.

Vaša šola je bila izbrana slučajno. Zavedam se, da vam bo zbiranje in pošiljanje vprašalnika vzelo nekaj vašega dragocenega časa poleg vsakodnevnih obremenitev, kljub vsemu pa vas prosim za sodelovanje.

Prosim vas, da vprašalnike razdelite **vsem učiteljem - razrednikom**, ki v tem šolskem letu na vaši šoli poučujejo v **1., 2., 3., 4. in 5. razredu devetletne šole**. Izpolnjene vprašalnike mi, prosim, pošljite v priloženi kuverti do januarja 2007.

Rezultati raziskave nam bodo pomagali pri načrtovanju izboljšav pri razvijanju poslušanja radijskih iger. Za vaša morebitna dodatna vprašanja sem dosegljiva na mobilnem telefonu: 040 850 356, ali po elektronski pošti: damjana.subic@evj-kabel.net

Za vašo pomoč in vaš čas se vam najlepše zahvaljujem.

Damjana Šubic

Spoštovani učitelji, učiteljice!

Sem študentka podiplomskega študija Pedagoške fakultete v Ljubljani na oddelku Poučevanje na razredni stopnji. V okviru magistrske naloge delam raziskavo, s katero želim izvedeti, kako so razredni učitelji seznanjeni z didaktičnimi vidiki uporabe radijske igre pri razvijanju poslušanja ter kakšne so njihove izkušnje s poslušanjem radijskih iger. Vaša šola je bila slučajno izbrana. Izpolnjevanje vprašalnika je anonimno. Prosim vas, da izpolnite vprašalnik in ga vrnete ravnatelju/-ici do januarja 2007.

Rezultati raziskave nam bodo pomagali pri načrtovanju izboljšav pri razvijanju poslušanja radijskih iger. O rezultatih raziskave vas bom pisno obvestila ob zaključku šolskega leta.

Za vašo pomoč in vaš dragoceni čas se vam najlepše zahvaljujem.

Damjana Šubic

Vprašalnik za razredne učitelje o poslušanju radijskih iger v prvem in drugem triletju devetletne osnovne šole

Prosim, da na začetku odgovorite na nekaj splošnih vprašanj. Obkrožite črko pred izbranim odgovorom.

1. STAROST:

- a) do 25 let
- b) 26 do 35 let
- c) 36 do 45 let
- d) 46 do 55 let
- e) nad 56 let

2. DELOVNA DOBA:

- a) do 2 leti
- b) 3 do 5 let
- c) 6 do 10 let
- d) 11 do 20 let
- e) 21 do 30 let
- f) več kot 31 let

3. STOPNJA IZOBRAZBE:

- a) višja
 - b) visoka
 - c) drugo:
-

4. DELOVNO MESTO:

- a) učitelj v prvem triletju
- b) učitelj v drugem triletju
- c) učitelj v prvem ali drugem triletju

5. ŠOLA, NA KATERI POUČUJEM, SPADA V:

- a) Ljubljansko regijo
- b) Štajersko regijo
- c) Prekmursko regijo
- d) Gorenjsko regijo
- e) Dolenjsko regijo
- f) Primorsko regijo

6. KAKO JE VAŠA ŠOLA OPREMLJENA S KASETOFONI/ CD-PREDVAJALNIKI?

- a) zelo dobro
- b) dobro
- c) pomanjkljivo
- d) zelo pomanjkljivo

7. KAKŠNA JE VAŠA MOŽNOST DOSTOPA DO KASETOFONA/CD-PREDVAJALNIKA?

- a) imam ga v učilnici
- b) delim si ga s kolegico/kolegom
- c) delimo si ga z več učitelji

8. KAKO JE VAŠA ŠOLA OPREMLJENA S POSNETKI RADIJSKIH IGER?

- a) zelo dobro
- b) dobro
- c) pomanjkljivo
- d) zelo pomanjkljivo

9. KAKO POGOSTO PRI POUKU POSLUŠATE RADIJSKE IGERE?

- a) nikoli
- b) 1 – 2 krat letno
- c) 3 – 5 krat letno
- d) enkrat mesečno
- e) večkrat mesečno
- f) enkrat tedensko ali pogosteje

10. Obkrožite, kateri od navedenih književnikov je avtor pretežno radijskih iger za otroke?

- a) France Bevk
- b) Vitan Mal
- c) Frane Puntar
- d) Bina Štampe Žmavc

V vprašanjih od 1 do 25 izrazite svoje mnenje do vsake posamezne trditve tako, da v odgovarjajočem okencu naredite znak (npr. X) pod izbranim odgovorom.

TRDITVE	ODGOVORI				
	se nikakor ne strinjam	se ne strinjam	ne vem, se ne morem odločiti	se strinjam	se zelo strinjam
1. Učni načrt daje dovolj poudarka razvijanju poslušanja.					
2. Poslušanje umetnostnih in neumetnostnih besedil obravnavamo/izvajamo na enak način.					
3. Učni načrt daje dovolj poudarka poslušanju radijskih iger.					
4. Učitelji dobro poznajo dejavnosti poslušanja radijske igre.					
5. V učnem načrtu se učitelji lahko seznanijo z didaktičnim instrumentarijem, kako izvajati poslušanje radijskih iger.					
6. V šoli je bolj poudarjeno estetsko doživljanje besedila z branjem, kot estetsko doživljanje besedila s poslušanjem zvočnih posnetkov.					
7. Učenci radi poslušajo radijske igre.					
8. S poslušanjem radijske igre navajamo učence na pozorno poslušanje.					
9. Izbira radijskih iger mora biti premišljena, da dosežemo posamezne učne cilje.					
10. Učitelji imajo v šoli na izbiro dovolj radijskih iger.					
11. Na poslušanje radijskih iger se mora učitelj dobro pripraviti.					
12. Pred poslušanjem mora učitelj učence ustrezno motivirati.					

TRDITVE	ODGOVORI				
	se nikakor ne strinjam	se ne strinjam	ne vem, se ne morem odločiti	se strinjam	se zelo strinjam
13. Poslušanje učiteljevega branja radijske igre je estetsko bogatejše, kot poslušanje posnetka radijske igre.					
14. Učenci si ob poslušanju radijske igre lahko predstavljajo prostor in čas dogajanja, čeprav ga ne vidijo.					
15. Na kvalitetno poslušanje vpliva učenčeva zmožnost prepoznavanja zvokov, шумov, glasov.					
16. Učenci si težko zapomnijo vsebino slišane radijske igre.					
17. Med poslušanjem učenci rešujejo učne liste.					
18. Poslušanje radijskih iger je lahko daljše kot deset minut.					
19. Poslušanju radijskih iger mora slediti pogovor o tem, kar smo slišali.					
20. Učenci znajo po poslušanju določiti temo radijske igre.					
21. Učenci znajo po poslušanju določiti glavne in stranske junake.					
22. Poslušanje radijske igre po posameznih zaokroženih delih je boljše kot poslušanje radijske igre v celoti.					
23. Učenci potrebujejo dvakratno poslušanje vsakega odlomka radijske igre.					
24. Kadar poslušamo radijsko igro po zaokroženih delih, je pomemben priklic predhodno slišane besedila.					
25. Za didaktično ustrezno uporabo radijskih iger pri pouku je nujno dodatno izobraževanje učiteljev.					

Na naslednja vprašanja odgovorite obširneje.

1. Napišite, katere posnetke radijskih iger poznate in katere uporabljate pri pouku?

POZNAM:

UPORABLJAM:

2. Napišite prosim, kakšne so vaše izkušnje (dobre in slabe) s poslušanjem radijske igre v okviru pouka?

3. Se vam zdi, da ste didaktično dovolj usposobljeni za načrtovanje dejavnosti pred, med in po poslušanju?

DA

NE

Prosim utemeljite svoj odgovor.

4. Ali ste se do sedaj že kje seznanili z didaktičnimi vidiki poslušanja radijske igre?

DA

NE

Če ste se, obkrožite oz. dopišite, kje ste se:

a) med študijem

b) v učnem načrtu

c) na seminarju

d) v priročnikih

e) drugje _____

Bi želeli še kaj dodati o poslušanju radijske igre?

Zahvaljujem se vam za odgovore.

PRILOGA 2: Frekvenčna porazdelitev stališč učiteljev na posamezne trditve na vprašalniku (Legenda: 1 - se nikakor ne strinjam, 2 - se ne strinjam, 3 - ne vem, se ne morem odločiti, 4 - se strinjam, 5 - se zelo strinjam)

Tabela 1: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učni načrt daje dovolj poudarka razvijanju poslušanja (UNDOVOL).

UNDOVOL	f	f%
2	12	6,4
3	22	11,7
4	131	69,7
5	23	12,2
skupaj	188	100,0

Tabela 2: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Poslušanje umetnostnih in neumetnostnih besedil obravnavamo/izvajamo na enak način (ENAKOP).

ENAKOP	f	f%
1	23	12,2
2	111	59,0
3	22	11,7
4	30	16,0
5	2	1,1
skupaj	188	100,0

Tabela 3: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učni načrt daje dovolj poudarka poslušanju radijskih iger (UNINRI).

UNINRI	f	f%
1	8	4,3
2	84	44,7
3	56	29,8
4	38	20,2
5	2	1,1
skupaj	188	100,0

Tabela 4: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učitelji dobro poznajo dejavnosti poslušanja radijske igre (UCITPOZ).

UCITPOZ	f	f%
1	9	4,8
2	71	37,8
3	68	36,2
4	39	20,7
5	1	,5
skupaj	188	100,0

Tabela 5: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: V učnem načrtu se učitelji lahko seznanijo z didaktičnim instrumentarijem, kako izvajati poslušanje radijskih iger (UNDIDAK).

UNDIDAK	f	f%
1	9	4,8
2	81	43,1
3	65	34,6
4	32	17,0
5	1	,5
skupaj	188	100,0

Tabela 6: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: V šoli je bolj poudarjeno estetsko doživljanje besedila z branjem, kot estetsko doživljanje besedila s poslušanjem zvočnih posnetkov (VECBRA).

VECBRA	f	f%
1	2	1,1
2	23	12,2
3	25	13,3
4	115	61,2
5	23	12,2
skupaj	188	100,0

Tabela 7: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učenci radi poslušajo radijske igre (RADIRI).

RADIRI	f	f%
2	8	4,3
3	35	18,6
4	117	62,2
5	28	14,9
skupaj	188	100,0

Tabela 8: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: S poslušanjem radijske igre navajamo učence na pozorno poslušanje (POZORNO).

POZORNO	f	f%
2	4	2,1
3	7	3,7
4	137	72,9
5	40	21,3
skupaj	188	100,0

Tabela 9: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Izbira radijskih iger mora biti premišljena, da dosežemo posamezne učne cilje (IZBORRI).

IZBORRI	f	f%
2	1	,5
3	3	1,6
4	110	58,5
5	74	39,4
skupaj	188	100,0

Tabela 10: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učitelji imajo v šoli na izbiro dovolj radijskih iger (ZBIRKA).

ZBIRKA	f	f%
1	22	11,7
2	90	47,9
3	39	20,7
4	29	15,4
5	8	4,3
skupaj	188	100,0

Tabela 11: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Na poslušanje radijskih iger se mora učitelj dobro pripraviti (UCPRIPR).

UCPRIPR	f	f%
1	1	,5
2	4	2,1
3	7	3,7
4	136	72,3
5	40	21,3
skupaj	188	100,0

Tabela 12: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Pred poslušanjem mora učitelj učence ustrezno motivirati (PREDMOT).

PREDMOT	f	f%
1	1	,5
2	2	1,1
3	2	1,1
4	113	60,1
5	70	37,2
skupaj	188	100,0

Tabela 13: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Poslušanje učiteljevega branja radijske igre je estetsko bogatejše, kot poslušanje posnetka radijske igre (ESTETBR).

ESTETBR	f	f%
1	15	8,0
2	92	48,9
3	47	25,0
4	29	15,4
5	5	2,7
skupaj	188	100,0

Tabela 14: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učenci si ob poslušanju radijske igre lahko predstavljajo prostor in čas dogajanja, čeprav ga ne vidijo (DOGODKI).

DOGODKI	f	f%
2	3	1,6
3	23	12,2
4	150	79,8
5	12	6,4
skupaj	188	100,0

Tabela 15: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Na kvalitetno poslušanje vpliva učenčeva zmožnost prepoznavanja zvokov, šumov, glasov (RAZLOC).

RAZLOC	f	f%
2	5	2,7
3	9	4,8
4	140	74,5
5	34	18,1
skupaj	188	100,0

Tabela 16: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učenci si težko zapomnijo vsebino slišane radijske igre (ZAPOMNI).

ZAPOMNI	f	f%
1	8	4,3
2	121	64,4
3	37	19,7
4	20	10,6
5	2	1,1
skupaj	188	100,0

Tabela 17: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Med poslušanjem učenci rešujejo učne liste (UCNILIS).

UCNILIS	f	f%
1	62	33,0
2	101	53,7
3	14	7,4
4	11	5,9
skupaj	188	100,0

Tabela 18: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Poslušanje radijskih iger je lahko daljše kot deset minut (MINUTE).

MINUTE	f	f%
1	7	3,7
2	59	31,4
3	35	18,6
4	84	44,7
5	3	1,6
skupaj	188	100,0

Tabela 19: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Poslušanju radijskih iger mora slediti pogovor o tem, kar smo slišali (POPOSLU).

POPOSLU	f	f%
2	7	3,7
3	2	1,1
4	113	60,1
5	66	35,1
skupaj	188	100,0

Tabela 20: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učenci znajo po poslušanju določiti temo radijske igre (TEMA).

TEMA	f	f%
2	5	2,7
3	17	9,0
4	149	79,3
5	17	9,0
skupaj	188	100,0

Tabela 21: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učenci znajo po poslušanju določiti glavne in stranske junake (JUNAKI).

JUNAKI	f	f%
2	3	1,6
3	8	4,3
4	153	81,4
5	24	12,8
skupaj	188	100,0

Tabela 22: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Poslušanje radijske igre po posameznih zaokroženih delih je boljše kot poslušanje radijske igre v celoti (DELIRI).

DELIRI	f	f%
1	5	2,7
2	53	28,2
3	76	40,4
4	45	23,9
5	9	4,8
skupaj	188	100,0

Tabela 23: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Učenci potrebujejo dvakratno poslušanje vsakega odlomka radijske igre (DVAKRAT).

DVAKRAT	f	f%
1	3	1,6
2	45	23,9
3	46	24,5
4	77	41,0
5	17	9,0
skupaj	188	100,0

Tabela 24: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Kadar poslušamo radijsko igro po zaokroženih delih, je pomemben priključ predhodno slišane besedila (PRIKLIC).

PRIKLIC	f	f%
2	9	4,8
3	19	10,1
4	131	69,7
5	29	15,4
skupaj	188	100,0

Tabela 25: Število (f) in odstotek (f%) trditev za: Za didaktično ustrezno uporabo radijskih iger pri pouku je nujno dodatno izobraževanje učiteljev (IZOBRUC).

IZOBRUC	f	f%
1	4	2,1
2	45	23,9
3	50	26,6
4	77	41,0
5	12	6,4
skupaj	188	100,0

PRILOGA 3: Interpretacija krajšav za trditve na vprašalniku

1. UNDOVOL - Učni načrt daje dovolj poudarka razvijanju poslušanja.
2. ENAKOP - Poslušanje umetnostnih in neumetnostnih besedil obravnavamo/izvajamo na enak način.
3. UNINRI - Učni načrt daje dovolj poudarka poslušanju radijskih iger.
4. UCITPOZ - Učitelji dobro poznajo dejavnosti poslušanja radijske igre.
5. UNIDIAK - V učnem načrtu se učitelji lahko seznanijo z didaktičnim instrumentarijem, kako izvajati poslušanje radijskih iger.
6. VECBRA - V šoli je bolj poudarjeno estetsko doživljanje besedila z branjem, kot estetsko doživljanje besedila s poslušanjem zvočnih posnetkov.
7. RADIRI - Učenci radi poslušajo radijske igre.
8. POZORNO - S poslušanjem radijske igre navajamo učence na pozorno poslušanje.
9. IZBORRI - Izbira radijskih iger mora biti premišljena, da dosežemo posamezne učne cilje.
10. ZBIRKA - Učitelji imajo v šoli na izbiro dovolj radijskih iger.
11. UCPRIPR - Na poslušanje radijskih iger se mora učitelj dobro pripraviti.
12. PREDMOT - Pred poslušanjem mora učitelj učence ustrezno motivirati.
13. ESTETBR - Poslušanje učiteljevega branja radijske igre je estetsko bogatejše, kot poslušanje posnetka radijske igre.
14. DOGODKI - Učenci si ob poslušanju radijske igre lahko predstavljajo prostor in čas dogajanja, čeprav ga ne vidijo.
15. RAZLOC - Na kvalitetno poslušanje vpliva učenčeva zmožnost prepoznavanja zvokov, šumov, glasov.
16. ZAPOMNI - Učenci si težko zapomnijo vsebino slišane radijske igre.
17. UCNILIS - Med poslušanjem učenci rešujejo učne liste.
18. MINUTE - Poslušanje radijskih iger je lahko daljše kot deset minut.
19. POPOSU - Poslušanju radijskih iger mora slediti pogovor o tem, kar smo slišali.
20. TEMA - Učenci znajo po poslušanju določiti temo radijske igre.
21. JUNAKI - Učenci znajo po poslušanju določiti glavne in stranske junake.
22. DELIRI - Poslušanje radijske igre po posameznih zaokroženih delih je boljše kot poslušanje radijske igre v celoti.
23. DVAKRAT - Učenci potrebujejo dvakratno poslušanje vsakega odlomka radijske igre.
24. PRIKLIC - Kadar poslušamo radijsko igro po zaokroženih delih, je pomemben priklic predhodno slišane besedila.
25. IZOBTRUC - Za didaktično ustrezno uporabo radijskih iger pri pouku je nujno dodatno izobraževanje učiteljev.

Opomba: Za obarvane trditve (14 trditev) smo računali veljavnost in zanesljivost. Dobili smo 5 faktorjev, ki smo jih obarvali z različnimi barvami. Barve faktorjev se ujemajo z barvami, ki smo jih uporabili pri slikovnem prikazu aritmetičnih sredin stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na neodvisne spremenljivke.

PRILOGA 4: Zanesljivost in veljavnost (faktorska analiza) stališč učiteljev prve in druge triade OŠ do poslušanja radijskih iger (podatki za vprašalnik s 14 trditvami)

Summary for scale: Mean=50,7287 Std.Dv.=3,80625 Valid N:188

Cronbach alpha: ,518744 Standardized alpha: ,573863

Average inter-item corr.: ,091833

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Squared Multp. R	Alpha if deleted
UNINRI	48,03724	12,47202	3,531574	,189511	,245425	,501142
UCITPOZ	47,98404	12,69655	3,563222	,160854	,310863	,508551
UNDIDAK	48,07447	12,78169	3,575149	,156845	,255493	,509125
IZBORRI	46,36170	12,84790	3,584396	,324620	,296468	,478513
UCPRIPR	46,61170	12,54603	3,542038	,347309	,458207	,470276
PREDMOT	46,40425	12,44296	3,527458	,373644	,520219	,465097
DOGODKI	46,81915	14,03112	3,745814	,037325	,228508	,525322
RAZLOC	46,64894	13,02569	3,609112	,255162	,252499	,489479
POPOSLU	46,46276	12,75925	3,572010	,255639	,288044	,486517
TEMA	46,78191	13,52159	3,677171	,154118	,316366	,507706
JUNAKI	46,67553	13,40004	3,660606	,221339	,317502	,498185
DELIRI	47,72872	12,07003	3,474194	,241904	,194551	,486476
DVAKRAT	47,40957	12,58225	3,547147	,122289	,212275	,523987
IZOBRUC	47,47340	13,21738	3,635571	,038469	,244608	,546895

Factor Loadings (Varimax normalized) (vpras-ds.sta)

Extraction: Principal components

(Marked loadings are > ,700000)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
UNINRI	-,012942	,741147	,036030	,061851	,064078
UCITPOZ	,082819	,792723	-,058899	-,111091	,032022
UNDIDAK	-,113204	,720216	,071374	,013058	,031150
IZBORRI	,293445	-,046843	,022022	,192612	,628687
UCPRIPR	,080162	,103595	,011776	-,093251	,865159
PREDMOT	,086000	,062202	-,014731	,164330	,860142
DOGODKI	-,096168	-,060830	-,211193	,792576	,145744
RAZLOC	,148691	,036195	,200067	,816715	,054921
POPOSLU	,725558	-,124785	,219200	,148945	,103609
TEMA	,758352	-,020879	-,145598	-,128788	,169257
JUNAKI	,788491	,077912	-,119164	,043469	,110901
DELIRI	,004039	,143999	,736868	,112947	-,014859
DVAKRAT	-,066628	,068924	,751513	-,124824	-,038997
IZOBRUC	-,012600	-,410986	,627390	,017256	,111687
Expl.Var	1,878995	1,934700	1,680143	1,453632	1,979849
Prp.Totl	,134214	,138193	,120010	,103831	,141418

Eigenvalues (vpras-ds.sta)

Extraction: Principal components

	Eigenval	% total Variance	Cumul. Eigenval	Cumul. %
1	2,654582	18,96130	2,654582	18,96130
2	1,987440	14,19600	4,642023	33,15730
3	1,686816	12,04869	6,328839	45,20599
4	1,423507	10,16791	7,752346	55,37390
5	1,174974	8,39267	8,927320	63,76657

Communalities (vpras-ds.sta)
 Extraction: Principal components
 Rotation: Varimax normalized

	From 5 Factors	Multiple R-Square
UNINRI	,558696	,245425
UCITPOZ	,652105	,310863
UNDIDAK	,537762	,255493
IZBORRI	,521136	,296468
UCPRIPR	,774493	,458207
PREDMOT	,778331	,520219
DOGODKI	,706969	,228508
RAZLOC	,733485	,252499
POPOSLU	,622973	,288044
TEMA	,641967	,316366
JUNAKI	,656178	,317502
DELIRI	,576704	,194551
DVAKRAT	,591064	,212275
IZOBRUC	,575458	,244608

Zanesljivosti po faktorjih:

Summary for scale: Mean=8,09043 Std.Dv.=1,97777 Valid N:188

Cronbach alpha: ,654343 Standardized alpha: ,654635

Average inter-item corr.: ,388181

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Squared Multp. R	Alpha if deleted
UNINRI	5,398936	2,037659	1,427466	,434713	,195845	,599397
UCITPOZ	5,345745	1,928333	1,388644	,517290	,268079	,484895
UNDIDAK	5,436170	2,118266	1,455426	,444539	,208145	,584495

Summary for scale: Mean=12,8085 Std.Dv.=1,43506 Valid N:188

Cronbach alpha: ,743163 Standardized alpha: ,740494

Average inter-item corr.: ,495883

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Squared Multp. R	Alpha if deleted
IZBORRI	8,441489	1,204023	1,097280	,459084	,222366	,775091
UCPRIPR	8,691489	,968651	,984201	,593979	,407949	,628461
PREDMOT	8,484042	,909320	,953583	,666293	,460357	,536420

Summary for scale: Mean=12,2660 Std.Dv.=1,30548 Valid N:188

Cronbach alpha: ,654516 Standardized alpha: ,669991

Average inter-item corr.: ,404636

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Squared Multp. R	Alpha if deleted
POPOSLU	8,000000	,755319	,869091	,433706	,188333	,634702
TEMA	8,319149	,908782	,953301	,493750	,263363	,523039
JUNAKI	8,212766	,986646	,993300	,499728	,264486	,531773

Summary for scale: Mean=9,57447 Std.Dv.=2,07346 Valid N:188

Cronbach alpha: ,547346 Standardized alpha: ,548203

Average inter-item corr.: ,288426

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Squared Multp. R	Alpha if deleted
DELIRI	6,574468	2,404029	1,550493	,375255	,145023	,421994
DVAKRAT	6,255319	2,190131	1,479909	,381509	,150180	,408020
IZOBRUC	6,319149	2,398144	1,548594	,320426	,102673	,505710

PRILOGA 5: Prošnja staršem za sodelovanje v eksperimentalni raziskavi

Spoštovani starši!

Po predhodnem dogovoru z vodstvom šole in razredničarkama, bomo na vaši šoli z učenci 4. a in 4. b razreda izvajali eksperimentalno pedagoško raziskavo. Z njo bomo skušali ugotoviti, ali je poslušanje posnetka radijske igre res estetsko večplastnejše kot poslušanje branja radijske igre ter v čem se to opazi.

Učne ure slovenščine bodo potekale nekoliko drugače kot običajno, vendar bodo učencem zagotovo zanimive. Učenci bodo razdeljeni v eksperimentalno in kontrolno skupino. Obe skupini bomo v decembru predhodno pisno preizkusili in primerjali glede na sposobnost slušnega razlikovanja in razumevanja slišanih sporočil. Ob poslušanju različnih krajših posnetkov bomo preverjali učenčeve zmožnosti prepoznavanja zvokov, šumov in glasov.

Obe skupini bosta v januarju in februarju (petkrat) poslušali odlomke radijske igre, vendar vsaka na drugačen način. Ena skupina bo vedno poslušala branje radijske igre, druga skupina pa bo poslušala zvočni posnetek radijske igre. Po poslušanju bomo ugotavljali (ustno, pisno, z opazovanjem), kakšne so razlike med skupinama. Zaradi lažje obdelave podatkov, zbranih med poukom, bomo učence snemali z diktafonom in kamero. Podatke bomo zbirali v skladu s Pravilnikom o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja. Zbrani podatki bodo ostali anonimni. Rezultati analize bodo uporabljeni v raziskovalne namene v okviru magistrskega dela, ki ga pripravljam na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Prosim Vas za soglasje, da Vaš otrok sodeluje v raziskavi.

Zahvaljujem se Vam za Vaše razumevanje in pomoč ter Vas lepo pozdravljam.

Medvode, 27. 9. 2009

Damjana Šubic

.....

SOGLASJE ZA SODELOVANJE V EKSPERIMENTALNI PEDAGOŠKI RAZISKAVI

Podpisani dajem soglasje, da moj otrok,
(ime in priimek starša oz. skrbnika učenca) (ime in priimek otroka)

učenec 4. razreda, sodeluje v eksperimentalni pedagoški raziskavi. Seznanjen sem, da se bodo ure snemale s kamero in diktafonom.

Ljubljana, dne

(podpis staršev/skrbnika)

PRILOGA 6: Izobraževalni sestanki

1. izobraževalni sestanek z učiteljicama in nevtralno opazovalko

Datum: 27. 8. 2009

Kraj: Ljubljana

Na prvem izobraževalnem sestanku smo želeli preveriti, koliko so se udeleženci raziskave (učiteljici 4. a in 4. b razreda ter nevtralna opazovalka) do sedaj ukvarjali s poslušanjem v okviru slovenščine, ali se jim zdi, da so dovolj usposobljeni za načrtovanje in obravnavo poslušanja umetnostnih in neumetnostnih besedil, kako pogosto so z učenci poslušali radijske igre ter na kakšen način.

Sledila je predstavitev načrtanega poteka dela, ciljev in dejavnosti. Opredelili smo, kako bo potekalo opazovanje pouka med raziskavo: zapisi, intervjuji ... Dogovorili smo se, da bosta razredničarki v septembru pridobili soglasja staršev za fotografiranje, snemanje in sodelovanje v raziskavi, medtem ko smo od ravnateljice na šoli že pridobili dovoljenje za izvajanje raziskave.

2. izobraževalni sestanek z učiteljicama

Datum: 27. 11. 2009

Kraj: Ljubljana

Ugotovili smo, da imamo vsa potrebna soglasja za raziskavo in da je december (kljub strahu pred novo virusno gripo) primeren čas, ko lahko začnemo z raziskavo – najprej s testiranjem učencev. Dogovorili smo se, da bosta učiteljici decembra za vsakega učenca izpolnili ocenjevalno lestvico ustvarjalnosti. Skupaj smo jo pregledali ter določili, kaj naj bi ustvarjalnost posameznih učencev zajemala na jezikovnem področju (besedno izražanje, samostojnost, iznajdljivost, izvirnost, ideje) in kaj na glasbenem področju (domišljija ob slišani glasbi, izražena z besedami, skozi sliko, gibanje, igranje na instrumente; ustvarjalnost pri igranju na instrumente).

Določili smo datum testiranja – 7. 12. 2009, ki ga v obeh oddelkih izvede raziskovalka.

Telefonski pogovor opazovalke z učiteljicama 4. a in 4. b razreda

Datum: 6. 12. 2009

Dan pred testiranjem, ki je bilo 7. 12. 2009, sem telefonsko preverila, ali sta obe učiteljici obvestili učence o testiranju. Prosila sem ju za sodelovanje pri eni od nalog, ko sta morali izvajati različne zvoke z različnimi predmeti, ne da bi učenci videli, katere predmete imata v rokah. Preverila sem ali učenci poznajo (vizualno in slišno) različna orffova glasbila. O posameznih nalogah v testu ju nisem seznanjala, da ne bi podzavestno vplivali na učenčeve odgovore.

3. izobraževalni sestanek z učiteljicama

Datum: 30. 12. 2009

Kraj: Ljubljana

Na podlagi analize dobljenih podatkov (spol učencev, rezultati testa, ocenjevalna lestvica ustvarjalnosti, ocene pri slovenščini) smo določili, da bo ES 4. a razred, KS pa 4. b razred.

Dogovorili smo se:

- da bo eksperimentalna raziskava potekala v januarju in februarju, enkrat tedensko, vedno ob torkih;
- da bo poslušanje radijske igre A potekalo po vsebinsko zaokroženih odlomkih (poslušanje ne sme biti daljše od deset minut, saj koncentracija otrok nato pade), šlo bo za poslušanje v nadaljevanjih;
- da bo učne ure vedno vodila raziskovalka, ki učencev ne pozna in tako ne more podzavestno vplivati na odzive posameznikov;
- da bo raziskovalka za obe skupini pripravila enake učne priprave, razlika bo le v posredovanju slišane besedila: ES bo vedno poslušala zvočni posnetek, KS pa bo vedno poslušala branje zapisanega besedila.

Učiteljici opazovalki sta bili okvirno seznanjeni s potekom vseh učnih ur. Naloga obeh je bila pozorno opazovanje otrok in njihovih odzivov v posameznih delih ure, pri čemer sta si pomagali s pripravljnim opazovalnim listom. (Z opazovalnim listom bi kasneje lažje vodili pogovor pri intervjuju.)

Pregledale smo podrobno učno pripravo za 1. uro in opazovalni list. Poskrbljeno je bilo, da sta imeli obe skupini enak material in pripomočke, potrebne za izvedbo učne ure.

Dogovorili smo se, da se bomo o vseh dejavnostih sproti obveščali po elektronski pošti, da bo raziskovalka nekaj dni pred vsako izvedbo učne ure obema učiteljicama posredovala učno pripravo in opazovalne liste, nato pa bi se telefonsko pogovorili o morebitnih nejasnostih, potrebnih učnih pripomočkih, organizacijskih zadevah ipd.

Dogovori raziskovalke z učiteljicama 4. a in 4. b razreda in nevtralno opazovalko

1. del RI: 5. 1. 2010

Elektronsko sporočilo: 2. 1. 2010

Telefonski pogovori opazovalke z učiteljicama: 4. 1. 2010

2. del RI: 12. 1. 2010

Elektronsko sporočilo: 9. 1. 2010

Telefonski pogovori opazovalke z učiteljicama: 11. 1. 2010

3. del RI: 19. 1. 2010

Elektronsko sporočilo: 16. 1. 2010

Telefonski pogovori opazovalke z učiteljicama: 18. 1. 2010

4. del RI: 26. 1. 2010

Elektronsko sporočilo: 23. 1. 2010

Telefonski pogovori opazovalke z učiteljicama: 25. 1. 2010

5. del RI: 2. 2. 2010

Elektronsko sporočilo: 30. 1. 2010

Telefonski pogovori opazovalke z učiteljicama: 1. 2. 2010

6. del RI: 9. 2. 2010

Elektronsko sporočilo: 6. 2. 2010

Telefonski pogovori opazovalke z učiteljicama: 8. 2. 2010

PRILOGA 7: Ocenjevalna lestvica ustvarjalnosti

Ime in priimek učenca: _____ Razred: _____

Okvirna ocena pri slovenščini v 1. ocenjevalnem obdobju: _____

OCENJEVALNA LESTVICA USTVARJALNOSTI

	ODGOVORI				
	MALO			VELIKO	
Koliko ustvarjalnosti pokaže učenec:					
- pri jezikovnem izražanju?	1	2	3	4	5
- pri pisanju domišljijских pripovedi?	1	2	3	4	5
- pri igranju vlog, dramatizacijah?	1	2	3	4	5
- pri samostojnem delu?	1	2	3	4	5
- pri delu v parih ali v skupini?	1	2	3	4	5
- pri igranju na instrumente?	1	2	3	4	5
- pri izražanju domišljijских predstav ob poslušanju glasbe?	1	2	3	4	5
Koliko izvirnih idej ima pri slovenščini?	1	2	3	4	5
Koliko izvirnih idej ima pri glasbeni vzgoji?	1	2	3	4	5
Koliko je sposoben samostojno speljati zamisel od začetka do konca?	1	2	3	4	5

PRILOGA 8: Zanesljivost ocenjevalne lestvice ustvarjalnosti

Summary for scale: Mean=34,7091 Std.Dv.=8,37694 Valid N:55

Cronbach alpha: ,951088 Standardized alpha: ,950595

Average inter-item corr.: ,681136

	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Squared	Alpha if
	deleted	deleted	deleted	Correl.	Multp. R	deleted
L_1	31,34546	54,80794	7,403238	,834610	,804843	,943989
L_2	31,25455	54,66248	7,393408	,837770	,828474	,943848
L_3	31,12727	56,22017	7,498011	,744282	,636345	,948047
L_4	31,25455	54,62612	7,390948	,891865	,909758	,941480
L_5	31,36364	53,57686	7,319622	,847464	,767427	,943537
L_6	30,98182	60,16330	7,756501	,634461	,625259	,952004
L_7	31,16364	59,40958	7,707761	,616563	,610691	,952814
L_8	31,25455	56,66248	7,527448	,831652	,772292	,944466
L_9	31,25455	57,93520	7,611518	,770469	,719415	,947020
L_10	31,38182	53,03603	7,282584	,902182	,896183	,940789

Ekspperimentalna skupina (ES)

Summary for scale: Mean=34,9286 Std.Dv.=8,72174 Valid N:28

Cronbach alpha: ,969952 Standardized alpha: ,970218

Average inter-item corr.: ,785261

	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Squared	Alpha if
	deleted	deleted	deleted	Correl.	Multp. R	deleted
L_1	31,46428	59,46301	7,711226	,854075	,914824	,966913
L_2	31,57143	57,31632	7,570755	,913014	,957232	,964822
L_3	31,17857	60,50383	7,778420	,892029	,906761	,965837
L_4	31,35714	58,15816	7,626150	,914704	,972368	,964673
L_5	31,50000	59,03571	7,683470	,887514	,904496	,965696
L_6	31,39286	60,16709	7,756745	,880096	,935973	,966091
L_7	31,53572	61,39158	7,835278	,719628	,842651	,971692
L_8	31,42857	60,74490	7,793901	,834231	,777246	,967627
L_9	31,46428	61,17730	7,821592	,801491	,883784	,968715
L_10	31,46428	58,17730	7,627404	,911380	,937425	,964800

Kontrolna kupina (KS)

Summary for scale: Mean=34,4815 Std.Dv.=8,16357 Valid N:27

Cronbach alpha: ,933938 Standardized alpha: ,931696

Average inter-item corr.: ,613279

	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Squared	Alpha if
	deleted	deleted	deleted	Correl.	Multp. R	deleted
L_1	31,22222	49,95061	7,067575	,829307	,798253	,922207
L_2	30,92593	51,69822	7,190147	,770417	,784678	,925421
L_3	31,07407	51,77229	7,195296	,660296	,668394	,932025
L_4	31,14815	50,94102	7,137298	,876058	,936290	,920273
L_5	31,22222	47,87654	6,919288	,839901	,798149	,922125
L_6	30,55556	59,80247	7,733206	,383929	,425283	,940751
L_7	30,77778	57,06173	7,553921	,529238	,617252	,936121
L_8	31,07407	52,36489	7,236359	,830487	,819100	,923069
L_9	31,03704	54,48011	7,381064	,733568	,669106	,927964

PRILOGA 9: Priprava učencev na izpolnjevanje preizkusa znanja

V nadaljevanju povzemamo uvodna navodila za delo, kot so si sledila. Navodila so bila enaka za oba razreda. Želeli smo ustvariti enake pogoje za oba oddelka.

Reševali bomo test, s katerim bomo preverili samega sebe, kako znamo poslušati.

Preverili bomo, **katero zvoke** prepoznamo:

trkanje po mizi, bobnu,
mečkanje, trganje papirja,
tleskanje, ploskanje,
žvenketanje z denarjem, s ključi,
prepoznavanje ksilofona, zvončkov, bobna, tamburina.

NE GLEDAMO NAZAJ! (Učenci ne smejo videti stvari, s katerimi povzročamo zvoke.)

Prepoznavali bomo **zvoke**, ki jih slišimo pogosto ali včasih:

korakanje, škripanje vrat, kapljanje vode, oglašanje sirene...

Napisali bomo, **kdaj običajno slišimo določen zvok**, npr. če slišim zvonec, vem, da je to takrat, ko nekdo pride na obisk. Kdaj pa slišimo šumenje vode v kopalnici, alarm avtomobila...

Prepoznavali bomo **različne glasove**: ženski, moški, otroški, odrasli.

Prepoznavali bomo **kraje dogajanja**, npr. ob cesti (kraj določim po zvoku avtomobilov), na zabavi (kraj določim glede na slišano glasbo, petje, po vsebini govorjenja)...

Pozorno bomo poslušali **tri malce daljše posnetke**. Z nalogami, vprašanji bomo preverili, kaj in koliko smo si zapomnili. Daljše posnetke bomo poslušali dvakrat.

Kaj je to knjižni in neknjižni jezik? (pogovor)

Pravila, ki se jih držimo:

- pozorno poslušamo,
- med poslušanjem posnetka smo tiho, ničesar ne pišemo, pišemo šele po posnetku,
- ne gledamo k sosedu,
- napišemo, obkrožimo, kar mislimo, da je pravilno,
- daljši posnetek poslušamo dvakrat.

PRILOGA 10: Preizkus znanja iz poslušanja pred eksperimentom

1. Obkroži, kaj je povzročilo zvok.

- | | |
|------------------------------|-------------------------|
| 1. a) trkanje po mizi | b) trkanje po bobnu |
| 2. a) mečkanje papirja | b) trganje papirja |
| 3. a) tleskanje s prsti | b) ploskanje |
| 4. a) žvenketanje z denarjem | b) žvenketanje s ključi |
| 5. a) ksilofon | b) zvončki |
| 6. a) tamburin | b) boben |

2. Razvrsti slišane zvoke, tako kot so si sledili po vrstnem redu.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| _____ zvok ključev | _____ vžiganje motorja |
| _____ škripanje vrat | _____ odhod vlaka |
| _____ oglašanje sirene | _____ kapljanje vode |

3. Poslušaj zvočne posnetke. Napiši, kdaj običajno slišimo posamezne zvoke.

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 3. _____ |
| 2. _____ | 4. _____ |

4. Poslušaj in ugotovi, kdo govori:

- | | |
|-------------|------------------|
| 1. a) moški | b) ženska |
| 2. a) otrok | b) odrasla oseba |
| 3. a) deček | b) deklica |

5. Poslušaj posnetke in določi kraje dogajanja. Napiši, kako si to ugotovil.

Posnetek	Kraj dogajanja	Kraj sem prepoznal, ker sem slišal:
1.		
2.		
3.		
4.		

6. Poslušaj posnetek. Ustrezno poveži.

- | | |
|----------------|---------|
| Prva oseba je | otrok |
| Druga oseba je | odrasel |

Kako govori vsaka oseba (*veselo, razburjeno, umirjeno, jezno*)? Kako to veš?

Prva oseba govori _____ . To vem, ker

Druga oseba govori _____ . To vem, ker

Obkroži ustrezen odgovor.

Kje je prva oseba? a) na policijski postaji b) na gasilski postaji

Kje je druga oseba? a) doma b) v šoli

7. Pozorno poslušaj posnetek in odgovori na vprašanja.

1. Poslušali smo reklamo za _____. To vem, ker

2. Na posnetku sem slišal (Obkroži ustrezen odgovor.):

a) glasbo in smeh otrok DA NE

b) očeta in mamo DA NE

c) dva dečka DA NE

3. Otroka, ki se pogovarjata sta starejša od 10 let. DA NE

Utemelji odgovor. _____

4. Glasba v reklami je vesela. DA NE

Utemelji odgovor. _____

5. Otroka sta v vrtcu. DA NE

Utemelji odgovor. _____

6. Naštej, kaj vse bosta otroka pobarvala.

8. Pozorno poslušaj posnetek in odgovori na vprašanja.

1. Iz posnetka izvem, da je praznovala _____. Stara je bila _____ let.

2. Kje se je odvijalo praznovanje? _____.

3. O čem se gostje pogovarjajo na začetku posnetka?

4. Katere šume si prepoznal v posnetku? Obkroži ustrezne odgovore.

a) žvenketanje jedilnega pribora

d) žvenketanje kozarcev

b) nalivanje vode

e) šum odpiranja kokakole

c) cvrčanje olja

f) drugo: _____

5. Kateri jezik uporablja večina oseb, ki si jih slišal?

a) knjižni jezik

b) neknjižni jezik

Utemelji odgovor.

PRILOGA 11: Rešitve za preizkus znanja

1. Obkroži, kaj je povzročilo zvok. (učiteljica je za hrbti učencev izvajala razne šume)

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| 1. a) <u>trkanje po mizi</u> | b) trkanje po bobnu |
| 2. a) mečkanje papirja | b) <u>trganje papirja</u> |
| 3. a) tleskanje s prsti | b) <u>ploskanje</u> |
| 4. a) <u>žvenketanje z denarjem</u> | b) žvenketanje s ključi |
| 5. a) ksilofon | b) <u>zvončki</u> |
| 6. a) <u>tamburin</u> | b) boben |

6 T

Posnetek na zgoščenki CD 1/ 25,26,27,28,29

2. Razvrsti slišane zvoke, tako kot so si sledili po vrstnem redu.

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1. <u>4</u> zvok ključev | 4. <u>2</u> vžiganje motorja |
| 2. <u>5</u> škripanje vrat | 5. <u>3</u> odhod vlaka |
| 3. <u>1</u> oglašanje sirene | 6. <u>6</u> kapljanje vode |

6 T

Posnetek na zgoščenki CD 1/ 24, 30, 32, 34

3. Poslušaj zvočne posnetke. Napiši, kdaj običajno slišimo posamezne zvoke.

- | | |
|---|---|
| 1. <i>šol.zvonec (24) – ob začetku/koncu ure</i> | 3. <i>zvonjenje (32) – zjutraj, opoldne, zvečer</i> |
| 2. <i>koraki po notranjosti, potrkamo (30) – ko pridemo nekam</i> | 4. <i>aplavz (34) – po končani prireditvi</i> |

4 T

ABC 2/ 19, 20, 21

4. Poslušaj in ugotovi, kdo govori:

- | | |
|-------------|-------------------------|
| 1. a) deček | b) <u>deklica</u> |
| 2. a) otrok | b) <u>odrasla oseba</u> |
| 3. a) moški | b) <u>ženska</u> |

3 T

CD 1/1,22,24,31

5. Poslušaj posnetke in določi kraje dogajanja. Napiši, kako si to ugotovil.

Posnetek	Kraj dogajanja	Kraj sem prepoznal, ker sem slišal:
1.	- ob morju CD 1/ 1	- šumenje valov
2.	- na pašniku CD 1/ 22	- blejanje ovac
3.	- v šoli CD 1/ 24	- šolski zvonec
4.	- zunaj, na cesti CD 1/ 31	- korakanje po pločniku

8 T

CD 2/ 10 Pomembne klicne številke

6. Poslušaj posnetek. Ustrezno poveži.

- | | |
|----------------------------|----------------------|
| 6.1 Prva oseba je otrok | 1. oseba je odrasel. |
| 6.2 Druga oseba je odrasel | 2. oseba je otrok. |

2 T

Kako govori vsaka oseba (veselo, razburjeno, umirjeno, ježno...)? Kako to veš?

- 6.3 Prva oseba govori umirjeno. 6.4 To vem, ker želi otroka pomiriti in od njega izvedeti podatke, kje gori.

- 6.5 Druga oseba govori razburjeno. 6.6 To vem, ker je sam doma, pri sosedu pa gori.

4 T

- 6.7 Kje je prva oseba? a) na policijski postaji b) na gasilski postaji
 6.8 Kje je druga oseba? a) doma b) v šoli

2 T

Poslušanje zvočnega posnetka Reklama za barve (CD 2/7, DZS, 2003)

7. Pozorno poslušaj posnetek in odgovori na vprašanja.

1. Poslušali smo reklamo za 7.1.1 barve. 7.1.2 To vem, ker

2 T

2. Na posnetku sem slišal:

- 7.2.1 a) glasbo in smeh otrok DA NE
 7.2.2 b) očeta in mamo DA NE
 7.2.3 c) dva dečka DA NE

3 T

3. Otroka, ki se pogovarjata sta starejša od 10 let. 7.3.1 DA NE

7.3.2 Utemelji odgovor. _____

2 T

4. Glasba v reklami je vesela. 7.4.1 DA NE

7.4.2 Utemelji odgovor. _____

2 T

5. Otroka sta v vrtcu. 7.5.1 DA NE

7.5.2 Utemelji odgovor. _____

2 T

6. Naštej, kaj vse bosta otroka pobarvala.

7.6 Očetovo omaro, radiator, parket, kolo.

4 T

CD 2/14 Babica praznuje

8. Pozorno poslušaj posnetek in odgovori na vprašanja.

1. Iz posnetka izvem, da je praznovala 8.1 babica. Stara je bila 8.2 70 let.

2. Kje se je odvijalo praznovanje? 8.2 Pri babici doma.

3. O čem se gostje pogovarjajo na začetku posnetka? 8.3 O hrani, pijači...

4 T

4. Katere šume si prepoznal v posnetku?

- a) žvenketanje jedilnega pribora d) žvenketanje kozarcev
 b) nalivanje vode e) šum odpiranja kokakole
 c) cvrčanje olja f) drugo: _____

4 T

5. Kateri jezik uporablja večina oseb, ki si jih slišal? Obkroži.

5.1 a) knjižni jezik b) neknjižni jezik

5.2 Utemelji odgovor. _____

2 T

Vir: - Sivec M., Šubic D., Kosmač L. (2003): *Hej hoj besedila, igre in vaje za poslušanje v drugem triletju devetletne OŠ, zvočni posnetki besedil na dveh zgoščenkah in priročnik za učitelja*. Ljubljana. Državna založba Slovenije.

- Saksida I. (2003): *ABC2, tretji del, vaje iz poslušanja*. Domžale. Založba Izolit.

PRILOGA 12: Zanesljivost preizkusa znanja

Summary for scale: Mean = 46,6000 Std.Dv. = 4,73599 Valid N = 55

Cronbach alpha: ,437921 Standardized alpha: ,376642

Average inter-item corr.: ,073465

	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Squared	Alpha if
NALOGA	deleted	deleted	deleted	Correl.	Multp. R	deleted
1.	40,98182	21,47240	4,633832	,037524	,052393	,447383
2.	40,89091	21,58810	4,646299	-,014708	,038617	,461421
3.	43,21818	18,27967	4,275473	,406034	,301403	,347283
4.	43,74545	21,97157	4,687384	-,022404	,046602	,451999
5.	41,34546	15,46248	3,932236	,334678	,255867	,326200
6.	40,16364	18,10050	4,254468	,179519	,042405	,410125
7.	36,34546	13,02612	3,609171	,198187	,091719	,452348
8.	39,50909	15,81355	3,976626	,385839	,373492	,307446

ES Summary for scale: Mean = 46,7857 Std.Dv. = 5,31495 Valid N:28

Cronbach alpha: ,570679 Standardized alpha: ,554270

Average inter-item corr.: ,142866

	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Squared	Alpha if
NALOGA	deleted	deleted	deleted	Correl.	Multp. R	deleted
1.	40,92857	26,49490	5,147319	,172789	,108006	,571539
2.	41,14286	26,69388	5,166612	-,027584	,148112	,605632
3.	43,67857	21,14668	4,598552	,572579	,487857	,466836
4.	43,89286	26,80995	5,177833	,104336	,104915	,577367
5.	41,35714	18,80102	4,336014	,451557	,341986	,468566
6.	40,42857	22,60204	4,754160	,162011	,054223	,581490
7.	36,17857	16,28954	4,036030	,360305	,165631	,524182
8.	39,89286	18,23852	4,270658	,515450	,533274	,442059

KS Summary for scale: Mean = 46,4444 Std.Dv. = 4,12621 Valid N:27

Cronbach alpha: ,267355 Standardized alpha: ,205690 Average inter-item corr.: ,034542

	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Squared	Alpha if
NALOGA	deleted	deleted	deleted	Correl.	Multp. R	deleted
1.	41,07407	16,14266	4,017793	-,037438	,329567	,291865
2.	40,66667	16,00000	4,000000	,037268	,424838	,268861
3.	42,77778	14,69136	3,832931	,285798	,377090	,198693
4.	43,62963	16,75171	4,092886	-,159618	,170873	,302462
5.	41,37037	11,93690	3,454982	,187112	,268570	,177507
6.	39,92593	13,03155	3,609924	,237796	,208667	,164070
7.	36,51852	9,58299	3,095641	,048747	,372034	,376420
8.	39,14815	12,79287	3,576712	,246286	,397100	,155122

Če vzamemo, da je test sestavljen iz 3 delnih rezultatov: M, T, V, je zanesljivost:

ES + KS Summary for scale: Mean = 46,6182 Std.Dv. = 4,72774 Valid N:55

Cronbach alpha: ,466061 Standardized alpha: ,400643 Average inter-item corr.: ,195312

	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Squared	Alpha if
	deleted	deleted	deleted	Correl.	Multp. R	deleted
M	28,65454	20,00793	4,473023	,052962	,035828	,625934
T	25,01818	5,36331	2,315881	,501853	,265106	0,000000
V	39,56364	11,70050	3,420599	,418314	,257303	,150421

ES Summary for scale: Mean = 46,7857 Std.Dv. = 5,31495 Valid N:28

Cronbach alpha: ,573562 Standardized alpha: ,484122 Average inter-item corr.: ,279079

	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Squared	Alpha if
	deleted	deleted	deleted	Correl.	Multp. R	deleted
M	28,46428	25,46301	5,046089	,067036	,233841	,763012
T	25,32143	5,00383	2,236923	,753739	,568160	0,000000
V	39,78571	13,59694	3,687403	,557601	,560841	,218762

KS Summary for scale: Mean = 46,4444 Std.Dv.=4,12621 Valid N:27

Cronbach alpha: ,305974 Standardized alpha: ,290994 Average inter-item corr.: ,121421

	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Squared	Alpha if
	deleted	deleted	deleted	Correl.	Multp. R	deleted
M	28,85185	14,27435	3,778141	,076906	,005933	,371324
T	24,70370	5,54184	2,354111	,236978	,061633	,086139
V	39,33333	9,62963	3,103164	,236414	,059638	,094587

PRILOGA 13: Veljavnost preizkusa znanja

Faktorska analiza je bila narejena za 8 nalog. Izločili so se trije faktorji. Ti trije faktorji razložijo 53,5 % variance. Odstotek pojasnjene variance s prvim faktorjem je 24,1% .

		% total	Cumul.	Cumul.
	Eigenval	Variance	Eigenval	%
1. faktor	1,925499	24,06873	1,925499	24,06873
2. faktor	1,207176	15,08970	3,132675	39,15844
3. faktor	1,145961	14,32451	4,278636	53,48295

Factor Loadings (Varimax normalized) (radio1.sta)

Extraction: Principal components

(Marked loadings are > ,700000)

	Factor	Factor	Factor
NALOGA	1	2	3
3	,782879	,053458	,125546
5	,554406	-,218736	-,557500
6	,349086	,048236	,006594
7	,525220	,107429	,382126
8	,745607	-,112084	-,295590
2	,041156	,738672	,063109
4	-,020643	-,738887	,146269
1	-,075793	,189762	-,778937
Expl.Var	1,881777	1,204734	1,192125
Prp.Totl	,235222	,150592	,149016

Prvi faktor je dokaj visoko pozitivno nasičen z nalogami 3, 5, 6, 7, 8. To pomeni, da jih neka lastnost (sposobnost, znanje) združuje. Drugi faktor je zelo visoko pozitivno nasičen z nalogo 2 in negativno nasičen z nalogo 4. To sta tudi dve lažji nalogi.

Pokazalo se je tudi, da naloga 5 ni »čista«, morda zaradi dveh različnih vrst vprašanj (kraj dogajanja in razlog za prepoznavanje). Morda bi bilo boljše rezultate nalog drugače združevati.

Če vzamemo za postavke naloge oz. ocene nalog glede na standarde znanja (M, T, V), nam da faktoriska analiza 5 faktorjev z lastno vrednostjo večjo od 1, kar pojasni 61 % variance.

Eigenvalues (radio1.sta)

Extraction: Principal components

	Eigenval	% total Variance	Cumul. Eigenval	Cumul. %
1	2,427253	18,67118	2,427253	18,67118
2	1,706685	13,12835	4,133939	31,79953
3	1,443019	11,10014	5,576957	42,89967
4	1,241803	9,55233	6,818760	52,45200
5	1,141894	8,78380	7,960654	61,23580

Factor Loadings (Varimax normalized) (radio1.sta)

Extraction: Principal components

(Marked loadings are > ,700000)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
RT1 (M)	,442415	,039774	-,244059	-,296896	-,165783
RT5_T (T)	,782370	,154625	,060265	,017757	,047117
RT5_V (V)	,693102	-,067448	,018831	,232084	,296946
RT6_T (T)	,062947	,700109	,056109	-,028579	,278553
RT6_V (V)	,054576	,872905	,059285	,042433	-,147847
RT7_T (T)	-,135865	-,076455	,789623	-,097884	,090865
RT7_V (V)	,242822	,225632	,773692	,147019	,039318
RT2 (M)	-,127530	,000785	-,006053	-,685760	,134420
RT4 (M)	-,113934	,041120	-,020728	,730863	,132407
RT3 (T)	,081107	,101161	,311989	-,129344	,769679
RT8_T (T)	,530031	-,101828	,221894	-,187874	,524788
RT8_C (V)	,075720	,145100	-,296445	,326902	,674556
RT6_M (M)	,347027	-,379504	,301055	-,106922	-,254039
Expl.Var	1,815505	1,526283	1,617872	1,350890	1,650105
Prp.Totl	,139654	,117406	,124452	,103915	,126931

Prvi faktor je visoko pozitivno nasičen s prvo in peto nalogo, drugi faktor s šesto nalogo (brez dela M), tretji faktor s sedmo nalogo. Četrti faktor je pozitivno nasičen z drugo nalogo in negativno s četrto nalogo, peti faktor pa združuje tretjo in osmo nalogo.

Vidi se, da se posamezne naloge po ravnem standardov združujejo, kar pomeni, da merijo eno stvar.

Če vzamemo za postavke delne rezultate glede standardov znanja, dobimo 2 faktorja: prvi je pozitivno nasičen z oceno za temeljno znanje in višje znanje, drugi faktor pa z ocenami za minimalne standardne znanja.

Factor Loadings (Varimax normalized) (radio1.sta)

Extraction: Principal components

(Marked loadings are > ,700000)

	Factor	Factor
	1	2
RT_M	,013596	,985379
RT_T	,857215	,194076
RT_V	,869308	-,159890
Expl.Var	1,490698	1,034202
Prp.Totl	,496899	,344734

PRILOGA 14: Izid t-preizkusa razlik med učenci ES in KS pred eksperimentom glede na rezultate posameznih nalog na preizkusu za preverjanje slušnega razlikovanja in razumevanja slišanih zvočnih posnetkov

	M	M				N	N	s	s	F	p
	ES	KS	t	df	p	ES	KS	ES	KS		
RT	46,786	46,444	0,265	53	0,792	28	27	5,315	4,126	1,659	0,201
RT1	5,857	5,370	3,313	53	0,002	28	27	0,356	0,688	3,724	0,001
RT2	5,643	5,778	-0,675	53	0,503	28	27	0,911	0,506	3,240	0,004
RT3	3,107	3,667	-2,494	53	0,016	28	27	0,994	0,620	2,569	0,019
RT4	2,893	2,815	0,811	53	0,421	28	27	0,315	0,396	1,579	0,244
RT5	5,429	5,074	0,831	53	0,410	28	27	1,574	1,591	1,023	0,952
RT6	6,357	6,519	-0,433	53	0,667	28	27	1,545	1,189	1,689	0,186
RT7	10,607	9,926	1,071	53	0,289	28	27	2,200	2,510	1,302	0,500
RT8	6,893	7,296	-1,066	53	0,291	28	27	1,548	1,235	1,572	0,253
RT_M	18,321	17,593	2,375	53	0,021	28	27	1,056	1,217	1,329	0,468
RT_T	21,464	21,741	-0,328	53	0,744	28	27	3,383	2,836	1,422	0,372
RT_V	7,000	7,111	-0,195	53	0,846	28	27	2,211	2,006	1,214	0,623

Legenda: RT - rezultat na testu, RT_M - delni rezultat na testu; minimalni standardi znanja, RT_T - delni rezultat na testu; temeljni standardi znanja, RT_V - delni rezultat na testu; višji standardi znanja, N – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, t – preizkus, F – preizkus homogenosti variance, p – nivo statistične pomembnosti

Ker je F preizkus pokazal neenake variance pri RT1, RT2 in RT3 smo naredili še t-test za neenake variance. Rezultati kažejo podobne t-vrednosti (RT1: $t = 3,278$, $p = 0,002$; RT2: $t = -0,682$, $p = 0,499$, RT3: $t = -2,514$, $p = 0,016$), tako da lahko zaključimo, da so statistično značilne razlike le pri RT1 in RT3.

PRILOGA 15: Učna priprava za obravnavo 1. dela radijske igre *A*

(Opomba: Učne priprave so napisane zelo podrobno, da bi bil potek dela v obeh skupinah – v ES in KS - res enak, razen tistega dela, ki je namenjen poslušanju radijske igre.)

RADIJSKA IGRA *A*

1. del

Datum: 5. 1. 2010

Razred: 4.

Predmet: SLO

Medpredmetna povezava: slovenščina, likovna vzgoja

Trajanje: dve šolski uri

Čas poslušanja odlomka: 9 min 55 s

CILJI:

Učenci:

- pripovedujejo, katere črke so jim všeč in to utemeljijo;
- poskušajo najti črkam kako človeško lastnost - iščejo posebitve (npr. R ima glavo in nogo);
- v skupinah poiščejo ustrezen način oglašanja za posamezne črke v abecedi, glede na določeno čustveno razpoloženje, njihovi sošolci pa nato poskušajo prepoznati izraženo čustveno razpoloženje;
- spoznajo avtorja radijske igre *A*, Franeta Puntarja;
- razmišljajo, zakaj ima radijska igra tak naslov;
- zbrano poslušajo odlomek radijske igre (ES posluša zvočni posnetek, KS posluša branje sošolcev);
- po prvem poslušanju povedo, o čem govori slišani odlomek;
- naštejejo književne junake, skušajo jih razdeliti na glavne in stranske;
- z učiteljevo pomočjo razložijo pomen nekaterih besed in besednih zvez iz radijske igre (rman, medvedove tačke, sejem; črke so bile godne za prodajo; deklica je redila črke);
- po drugem poslušanju ločijo glasove na tiste, ki so glavni, in tiste, ki so stranski;
- razlikujejo glavne in stranske osebe ter dialog in monolog;
- z ustnim in pisnim odgovarjanjem na vprašanja pokažejo, ali so vsebino razumeli, ali so zmožni slediti poteku dogajanja in kakšna je njihova sposobnost zapomnitve pomembnejših podatkov;
- narišejo in opišejo, kako si predstavljajo dogajalni prostor in nekatere od nastopajočih oseb;

Kontrolna skupina (KS):

- izbrani učenci poskušajo po predhodni pripravi interpretativno prebrati besedilo po vlogah;
- poiščejo primeren glas in ga spreminjajo glede na besedilo.

Metode: pripovedovanje, opisovanje, pogovor, razlaga, branje, poslušanje, delo z besedilom, risanje.

Oblike dela: frontalna, individualna, skupinska

Učna sredstva: učni listi, slike, ki prikazujejo rman, medvedove tačke, sejem, zvočni posnetek radijske igre *A*.

Literatura: Puntar, F. (1993): Hojladrija in druge radijske igre za otroke. Ljubljana. Mladinska knjiga.

POTEK UČNE URE

MOTIVACIJA

Pogovor o velikih tiskanih črkah.

- Povej abecedo.
- Katera velika tiskana črka ti je najbolj všeč? Zakaj? (začetnica imena, priimka...S, ker je kot kača...)

Pogovor o oblikah črk.

- Ali bi lahko rekli, da imajo črke:
glavo (A, B), hrbet (D), čopko (Č, Š, Ž), tačko/nogo (L, R, K)?

Pogovor o glasovih.

- Črke se oglašajo na različne načine. Na začetku smo našteali črke v abecedi, nismo pa bili pozorni na glasove. V pravljicah se črke lahko oglašajo: zadovoljno, zapeljivo, renčeče ipd.

Delo v skupinah:

Skupina 4 učencev dobi nalogo na listku: oglašanje posameznih črk na različne načine.

Ko se skupine predstavijo, morajo sošolci ugotoviti, na kakšen način se kaka črka oglašča.

1. skupina:

- črka A se oglasi prestrašeno
- črka B se oglasi visoko in hitro
- črka C se oglasi nizko in dolgo
- črka Č se oglasi kratko in jezno

2. skupina:

- črka A se oglasi zaspano (zeha)
- črka D se oglasi kratko
- črka E se oglasi začudeno
- črka F se oglasi jezno in hitro

3. skupina:

- črka A se oglasi s stokanjem (nekaj jo boli)
- črka G se oglasi otroško, kot dojenček
- črka H se oglasi kot smeh
- črka I se oglasi zelo tanko, cvileče

5. skupina:

- črka A se oglasi olajšano (si oddahne)
- črka M se oglasi kratko (odsekano) in jezno
- črka O se oglasi občudujoče
- črka P se oglasi kot hupanje

7. skupina:

- črka A se oglasi dolgo –glas je najprej glasen nato postaja tišji
- črka U se oglasi zapeljivo
- črka V se oglasi kot jok
- črka Z se oglasi kot brenčanje

4. skupina:

- črka A se oglasi kot intonacija pri petju
- črka J se oglasi z jecljanjem
- črka K se oglasi kot lajanje
- črka L se oglasi blaženo

6. skupina:

- črka A se oglasi kratko, kot povelje
- črka R se oglasi kot jezno renčanje
- črka S se oglasi kot sikanje
- črka Š se oglasi kot grožnja (kratko in hitro)

DOŽIVLJAJSKO POSLUŠANJE, ANALIZA POMENA IN SMISLA RADIJSKE IGRE

NAJAVA BESEDILA

- Poslušali bomo radijsko igro *A*, ki jo je napisal Frane Puntar.

Povemo nekaj besed o avtorju radijske igre *A*.

- Kaj mislite, zakaj ima radijska igra tak naslov?

PREMOR PRED BRANJEM/POSLUŠANJEM

Umirimo se.

POSLUŠANJE ZVOČNEGA POSNETKA/INTERPRETATIVNEGA BRANJA IN

DOŽIVLJANJE BESEDILA

ES: Zavrtimo zvočni posnetek radijske igre.

KS: Zelo dobri bralci berejo prvi odlomek radijske igre.

Učenci pozorno poslušajo.

PREMOR PO BRANJU/POSLUŠANJU in IZRAŽANJE DOŽIVETIJ

Učenci podoživijo besedilo in uredijo vtise – rešijo prvi del učnega lista.

Učenci pripovedujejo o prvih vtisih.

POGOVOR O VSEBINI - preverimo razumevanje bistva

- O čem govori odlomek?
- Kdo pripoveduje vsebino in pojasnjuje kaj se dogaja?
- Kdo je glavni junak? S čim se deklica ukvarja vsak dan?
- Ali izvemo v prvem odlomku kaj posebnega o črki A?

RAZLAGA NEZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ

Razložimo, kaj pomeni:

- deklica je redila črke; deklica je krmila črke; črke so bile godne za prodajo,
- medvedove tačke, rman, sejem, lajna. (*Opomba: Pomagamo si s slikami.*)

PONOVNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA

Opozorimo učence naj pozorno prisluhnejo zvočnemu posnetku/branju, da bodo po poslušanju lažje:

- **povedali, kje so živele črke;**

(*Opomba: Vprašanje na učnem listu: **Kako si predstavljaš prostor, kjer je živila deklica s črkami?***)

- **pojasnili, kdo ni bil zadovoljen s črkami**, ki jih je kupil **in zakaj** ni bil zadovoljen z njimi;

(*Opomba: Vprašanje na učnem listu: **Tri osebe so deklici prinesle črke nazaj, ker z njimi niso bile zadovoljne. Poskusi opisati nezadovoljne osebe po vrstnem redu, kot so prihajali k deklici.***)

POGLABLJANJE DOŽIVETIJ

Vsi učenci rešujejo naloge na učnem listu, da lažje analiziramo, kako si predstavljajo prostor, osebe. Po reševanju sledi krajši pogovor o nalogah, nato pa navodila za risanje. (*Opomba: 9. naloga na učnem listu.*) Vsak učenec ima približno pol ure časa, da nariše, **kako si predstavlja prostor, kjer je živila deklica s črkami.**

ZAKLJUČEK

Učenci (prostovoljci) ob svojih risbah pripovedujejo, kako si predstavljajo prostor, kjer je živila deklica s črkami.

(*Opomba: Učenci tudi med intervjujem opišejo kraj in čas dogajanja.*)

PRILOGA 16: Učni list za obravnavo 1. dela radijske igre *A*

POSLUŠALI SMO RADIJSKO IGRO *A* 1. del Učenec: _____ Razred: _____

1. Kakšni so tvoji prvi vtisi ob tem, kar si slišal?

2. Vsebina posnetka se mi zdi:

- a) zanimiva b) zabavna c) dolgočasna č) poučna

3. Čas poslušanja posnetka se mi je zdel:

- a) prekratek b) kratek c) ravno pravšnji č) predolg

4. Katere so glavne in katere stranske osebe?

5. Ugotovi, ali so trditve pravilne. Kjer je potrebno, pojasni svojo odločitev.

- Deklica je živela na jasi sredi gozda. DA NE
Imela je 24 črk. DA NE
Črke so živele v kletkah, nastlanih s slamo. DA NE
Deklica je imela črke rada. DA NE Pojasni svoj odgovor.
-

6. Obkroži, kdaj je imela deklica s črkami največ dela:

- a) pozimi b) spomladi c) poleti č) jeseni

Zakaj je bilo takrat največ dela s črkami?

7. Obkroži, kje je deklica prodajala črke:

- a) v trgovini b) na sejmu c) v knjigarni

8. Tri osebe so deklici prinesle črke nazaj, ker z njimi niso bile zadovoljne.

Katere črke so želeli vrniti? _____

Naštev nezadovoljne osebe po vrstnem redu, kot so prihajali k deklici. Opiši jih: ali so moškega, ženskega spola, so starejši, mlajši, so prijazni, jezni, zakaj so nezadovoljni ...

9. Kako si predstavljaš prostor, kjer je živela deklica s črkami? Napiši ali nariši.

PRILOGA 17: Učna priprava za obravnavo 2. dela radijske igre *A*

RADIJSKA IGRA *A*

2. del

Datum: 12. 1. 2010

Razred: 4.

Predmet: SLO

Medpredmetna povezava: slovenščina, likovna vzgoja

Trajanje: dve šolski uri

Čas poslušanja odlomka: 8 min

CILJI:

Učenci:

- pripovedujejo o hišnih ljubljenceh;
 - se prepustijo domišljijem potovanju, v katerem se vživijo v vlogo neke živali, ki zbeži iz kletke in se ponoči znajde v gozdu – kasneje bodo ob poslušanju odlomka RI lažje razumeli občutke črke A, ki je sama v gozdu, njen strah pred temo in neznanim;
 - izberejo ustrezne načine oglašanja za črki A in U, glede na določeno čustveno razpoloženje;
 - prikličejo v spomin nastopajoče književne junake in potek dogajanja prvega odlomka radijske igre *A* in obnovijo vsebino prvega dela radijske igre;
 - zbrano poslušajo odlomek radijske igre (ES poslušča zvočni posnetek, KS poslušča branje sošolcev);
 - ločijo glasove na tiste, ki so glavni, in tiste, ki so stranski;
 - razlikujejo glavne in stranske osebe ter dialog in monolog;
 - z učiteljevo pomočjo razložijo nenavadne besedne zveze, ki jih ne poznajo, oz. jih redko slišijo;
 - odgovarjajo na vprašanja ter na ta način pokažejo, ali so vsebino razumeli, ali so zmožni slediti poteku dogajanja in kakšna je njihova sposobnost zapornitve pomembnejših podatkov;
 - narišejo v obliki stripa, kako si predstavljajo osebe, dogajalni prostor, potek dogajanja;
- KS: - izbrani učenci poskušajo po predhodni pripravi interpretativno prebrati besedilo po vlogah;
- poiščejo primeren glas in ga spreminjajo glede na besedilo.

Metode: pripovedovanje, opisovanje, pogovor, razlaga, branje, poslušanje, delo z besedilom, risanje

Oblike dela: frontalna, individualna, v parih, skupinska

Učna sredstva: učni listi, slike, ki prikazujejo šibro, smodnik, tobak, pipo, duplino, risanico, zvočni posnetek radijske igre *A*

Literatura: Puntar, F. (1993): Hojladrija in druge radijske igre za otroke. Ljubljana. Mladinska knjiga.

POTEK UČNE URE

MOTIVACIJA

Pogovor o hišnih ljubljenceh

- Ali imate doma kako žival? Katero? S čim jo krmite? Kako skrbite zanjo?

Domišljjsko potovanje

Pripovedujemo počasi, da učenci lažje doživljajo, kar slišijo:

Predstavlja si, da si ena od domačih živali. Kletka je odprta, zato greš ven iz nje. Vedno bolj se oddaljuješ. Nič več ne vidiš kletke, ne hiše, v kateri prebivaš, ne ljudi, ki skrbijo zate... Kako se počutiš?

Znočilo se je. Prišel si do gozda. Sam si... Noč je... Sam si... Opazuješ sence vej, ki se premikajo, ker veter guga drevesa... Kako se počutiš?

Naenkrat zagledaš medveda. S kakšnim glasom se odzoveš?

Opomba: Ta del se navezuje na radijsko igro A: »A tava po gozdu. Prestrašena se ozira po sencah vej, ki se premikajo, ker veter guga drevesa. Nikjer žive duše, sama je, sama.« (Puntar 1993, 34)

Pogovor o glasovih

- Pogovarjali smo se, da se črke v pravljicah oglašajo: zadovoljno, zapeljivo, renčeče ... Kakšen bi bil tanek in kakšen debel glas? Poišči ustrezen glas, ki bi to ponazoril.
- Kdaj rečemo, da nekdo govori popustljivo? Kakšen je njegov glas?
- Kakšen pa bi bil brezskrben glas?

Delo v parih

Učenci v parih izmenično izgovarjajo črko A in U, tako kot jim določimo.

- Izgovori črko A: brezskrbno, občudujoče, stokajoče, pohvalno, prestrašeno.
- Izgovori črko U: debelo, tanko, jezno, popustljivo, presenečeno.

Opomba: Pomoč učitelju (kakšni so glasovi iz radijske igre):

<i>*A-a-a-a – A brezskrbno skaklja po gozdu</i>	<i>* Uu-uuuuu – debelo (sova),</i>
<i>* A-a, A-a, A-a – šepa (ranjena je)</i>	<i>* Uu-uuuuu - tanko (sovice),</i>
<i>* Aaaaa, aaaa, aaa – stokajoče, ker jo je lovec zadel</i>	<i>* Uu-uuuuu – popustljivo (sovice se počasi vdajo, kmalu in se ne bodo več oglašale uu-uuu)</i>
<i>* Aaaaa - prestrašeno</i>	
<i>* Aaaaa - občudujoče (Stara: »Aaaaa, kakšna pečenka.«)</i>	
<i>* Aaaaa – stara pohvali puško, ker je zadela črko</i>	

DOŽIVLJAJSKO POSLUŠANJE, ANALIZA POMENA IN SMISLA RADIJSKE IGRE

Pogovor o avtorju radijske igre A

- Poslušali bomo drugi del radijske igre A. Ali se še spomnite, kdo jo je napisal?

PRIKLIC - POGOVOR O PRVEM ODLOMKU RADIJSKE IGRE A

- Kdo pripoveduje vsebino in pojasnjuje kaj se dogaja? Kako bi opredelili njegovo govorjenje – ali je to **monolog** ali **dialog**? Kdaj opredelimo neko govorjenje kot dialog? Povej primer iz radijske igre.
- Kdo je **glavni junak**? Kdo so **stranski junaki**? Kako to vemo?
- **Priklíc vsebine** - povejmo kratko obnovo prvega odlomka.

NAJAVA BESEDILA

Nekega jutra je deklíca opazila, da je črka A izgínila, ker je pozabila zapreti vrata kletke.

PREMOR PRED BRANJEM/POS LUŠANJEM

Umirimo se.

POS LUŠANJE ZVOČNEGA POSNETKA/INTERPRETATIVNEGA BRANJA IN DOŽIVLJANJE BESEDILA

ES: Zavrtimo zvočni posnetek radijske igre.

KS: Zelo dobri bralci berejo prvi odlomek radijske igre.

Učenci pozorno poslušajo.

PREMOR PO BRANJU/POS LUŠANJU in IZRAŽANJE DOŽIVETIJ

Učenci podoživijo besedilo in uredijo vtise – rešijo prvi del učnega lista.

Učenci pripovedujejo o prvih vtisih.

POGOVOR O VSEBINI - preverimo razumevanje bistva

- čem govori odlomek?
- Črka A se dvakrat znajde v nevarnosti. Kdaj?
- Katere osebe in katere živali nastopajo v slišnem odlomku?
- Kdo ves čas pojasnjuje kaj se dogaja? Zakaj je to potrebno?

RAZLAGA NEZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ

Preverimo, če učenci še vedo, kaj pomenijo nekatere besede in besedne zveze: deklica je redila črke; nabirala je medvedove tačke, rman; sejem.

V radijski igri je precej nenavadnih besednih zvez, ki jih učenci ne poznajo, oz. jih redko slišijo.

Povejmo drugače:

- Aaa! Kod te nosijo nožice?
- Na A, ki skaklja po gozdu, preži lovec.
- A si ne upa niti črhiniti v nahrbtniku.
- Dober večer stara. (*Opomba: Pogovorimo se, kdaj komu rečemo stari, stara.*)
- Kdaj in zakaj lovec imenuje ženo tudi ženščina nesrečna?
- Bog ga daj, stari. (*Opomba: Tako so se pozdravljali včasih, ko je kdo kam prišel.*)
- Aaaa, kako je rejena. Le kje si jo staknil?
- Spet trobezljajš neumnosti.
- Zabavljaš čez tobak?
- Krepko se udarita lovec in njegova žena, tako krepko, da se strese hiša. Strese se enkrat, strese dvakrat in sunek odškrne vrata. A zleze z mize in tiho odšepa skozi režo v noč. (*Opomba: Pogovorimo se ali je to, da se udarita, mišljeno dobesedno, ali je to le preneseni pomen.*)
- V duplini zevajo tri žogaste in puhaste mlade sove – sova jim vrže A in odleti iskat nov plen.
- Sova pade na tla kot kamen z odprtim kljunom.
- Jame preišljevati, kako čudne reči se godijo po drevesnih duplinah.
- **S pomočjo slik razložimo**, kaj je šibra, smodnik, tobak, pipa, duplina.

PONOVRNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA

Opozorimo učence, naj pozorno prisluhnejo zvočnemu posnetku, da bodo po poslušanju lažje opisali vrstni red dogodkov.

Opozorimo jih, naj bodo pozorni, kje vse se je A znašla v nevarnosti in kako se je vsakič rešila. Poskušajo naj ugotoviti, kdaj je v radijski igri najbolj napeto dogajanje.

POGLABLJANJE DOŽIVETIJ

Vsi učenci rešujejo naloge na učnem listu, da lažje analiziramo, kako si posamezniki predstavljajo osebe, dogajalni prostor, ali vedo, kako si je sledilo književno dogajanje. Kaj se je zgodilo najprej, kaj potem in kaj na koncu odlomka.

Učence opozorimo, naj pri 8. nalogi ne pozabijo pojasniti svojih odločitev - zakaj so se odločili, da je neka trditev pravilna, oziroma napačna.

Na koncu ure učenci narišejo strip, s katerim bodo s sličicami, ki jim lahko dodajo kratka besedila v oblačkih (vzkliki, pojasnila, kratki pogovori ...), prikazali, kako si predstavljajo glavne junake, posamezna prizorišča (kraje dogajanja) in vrstni red dogajanja.

ZAKLJUČEK

Učenci v manjših skupinah predstavijo svoje stripe. Ob posameznih sličicah se pogovarjajo in razložijo, zakaj so kaj narisali.

** Posamezni učenci predstavijo svoje stripe ostalim v razredu.*

** V razredu naredimo razstavo vseh stripov, da si jih lahko vsi ogledajo.*

PRILOGA 18: Učni list za obravnavo 2. dela radijske igre *A*

POSLUŠALI SMO RADIJSKO IGRO *A* 2. del Učenec: _____ Razred: _____

1. Kakšni so tvoji prvi vtisi ob tem, kar si slišal?

2. Vsebina slišane besedila se mi zdi:

a) zanimiva b) zabavna c) dolgočasna č) poučna

3. Čas poslušanja besedila se mi je zdel:

a) prekratek b) kratek c) ravno pravi č) predolg

4. Katere so glavne in katere stranske osebe v odlomku, ki si ga poslušal danes?

5. Nekega dne je deklica ugotovila, da črke *A* ni v kletki, ker je pozabila zapreti vratca.

* Kam se je odpravila mala *A*? a) v mesto b) v gozd c) na travnik

* Kdo jo je najprej ujel? a) sova b) lovec c) lovčeva žena

* Oštevilči vrstni red dogajanja.

___ Lovec je nesel *A* svoji ženi.

___ *A* je ušla lovcu.

___ Lovec in žena sta se prepirala.

___ Lovec je nameril z risanico proti *A* in jo zadel v nožico.

6. Navedi vrstni red dogodkov, kakor so si sledili, ko je *A* zbežala iz koč.

Kdaj misliš, da je v igri najbolj napeto dogajanje?

7. Dopolni povedi. Lovec je imel puško, ki ji je rekel tudi _____.

Lovec je ženo klical _____, ona pa njega _____.

8. Ugotovi, ali so trditve pravilne. Pojasni svojo odločitev.

Lovec se je z ženo skregal zaradi tobaka. DA NE

A je zbežala iz lovčeve koč zjutraj. DA NE

Mlade sove so se po srečanju s črko *A* začele oglašati *Aa-aaaa*. DA NE

9. Kako si predstavljaš vrstni red dogajanja, junake iz zgodbe in posamezna prizorišča? Nariši v obliki stripa.

PRILOGA 19: Učna priprava za obravnavo 3. dela radijske igre *A*

RADIJSKA IGRA *A*

3. del

Datum: 19. 1. 2010

Razred: 4.

Predmet: SLO

Medpredmetna povezava: slovenščina, likovna vzg., glasbena vzg.

Trajanje: dve šolski uri

Čas poslušanja odlomka: 11 min

CILJI:

Učenci:

- pripovedujejo o svojih sanjah, občutkih (prijetnih, neprijetnih ipd.) ob različnih sanjah;
 - poimenujejo različne inštrumente in prepoznajo njihove zvoke;
 - z igranjem na različne inštrumente poskušajo predstaviti različna čustvena razpoloženja (napetost, strah, grozo, veselje, razigranost ...);
 - si prikličejo v spomin nastopajoče književne junake in potek dogajanja slišane radijske igre *A* in obnovijo vsebino prvih dveh delov radijske igre;
 - zbrano poslušajo odlomek radijske igre;
 - ločijo glasove na tiste, ki so glavni in tiste, ki so stranski;
 - razlikujejo glavne in stranske osebe ter dialog in monolog;
 - razvijajo sposobnost za identifikacijo z eno izmed književnih oseb;
 - v domišljiji prehajajo iz realnih prizorišč v abstraktni prostor;
 - z učiteljevo pomočjo razložijo neznane besede in besedne zveze;
 - odgovarjajo na vprašanja ter na ta način pokažejo ali so vsebino razumeli, ali so zmožni slediti poteku dogajanja in kakšna je njihova sposobnost zapomnitve pomembnejših podatkov;
 - narišejo ali opišejo, kako si predstavljajo dogajalni prostor, osebe;
 - predstavijo črkine sanje z besedo in glasbo;
- KS: - izbrani učenci poskušajo po predhodni pripravi interpretativno prebrati besedilo po vlogah;
- poiščejo primeren glas in ga spreminjajo glede na besedilo.

Metode: pripovedovanje, opisovanje, pogovor, razlaga, branje, poslušanje, delo z besedilom, igranje na inštrumente, igra vlog

Oblike dela: frontalna, individualna, v parih, skupinska

Učna sredstva: učni listi, različni inštrumenti (triangel, ksilofon, zvončki, boben, tamburin, ropotulje), zvočni posnetek radijske igre *A*

Literatura: Puntar, F. (1993): Hojladrija in druge radijske igre za otroke. Ljubljana. Mladinska knjiga.

POTEK UČNE URE

MOTIVACIJA

Pogovor o sanjah

- Pripovedujte o svojih sanjah. O čem najpogosteje sanjate? Kako se takrat počutite? Kakšne sanje vam niso všeč? Zakaj?

(Opomba: Najprej se učenci pogovarjajo v parih. Ko poslušamo posameznike, delamo povzetke. Lahko imamo prijetne, čudovite sanje, ko se počutimo dobro, želimo si, da bi se sanje nadaljevale. Lahko imamo neprijetne sanje, ko nas je strah, nam je tesno pri srcu ...)

- Kdo je v sanjah padel nekam daleč v globino? Kako si se takrat počutil?
- Ali je kdo kdaj v sanjah slišal glasbo? Pripoveduj o svojih občutkih.

(Opomba: V radijski igri deklica dirigira oblačkom, ki pojejo, nato pade z oblačka v globino.)

Pogovor o inštrumentih. Poslušanje njihovih zvokov. Določanje različnih čustvenih razpoloženj.

Na mizi imamo inštrumente: ksilofon, zvončke, boben, tamburin, triangel, palčke, ropotulje. Vsak inštrument poimenujemo in poslušamo njegov zvok. Prostovoljci poskušajo zaigrati melodijo primerno posameznim vprašanjem.

- Katere inštrumente bi izbrali za lepe, prijetne sanje? Zakaj?
- Katere inštrumente bi izbrali za grde, neprijetne sanje? Zakaj?
- S katerimi inštrumenti bi predstavili neko žalostno/veselo/napeto ... situacijo?

Pogovarjamo se o tem, kateri inštrumenti se oglašajo nizko in kateri visoko.

Ugotavljamo, kdaj in zakaj inštrumente uglašujemo? Kako to naredimo?

(Opomba: Na ta del razredničarki pripravita učence v okviru glasbene vzgoje.)

Poskusimo se tudi mi uglasiti: učence razdelimo v skupine od najnižjih do najvišjih glasov. Vsaka skupina (basi, baritoni, tenorji, alti, soprani) zapoje aaaaaaaa.

DOŽIVLJAJSKO POSLUŠANJE, ANALIZA POMENA IN SMISLA RADIJSKE IGRE

Pogovor o avtorju radijske igre A: Kaj ste si zapomnili o Franetu Puntarju?

Poslušali bomo tretji del radijske igre A.

PRIKLIC - POGOVOR O PRVIH DVEH ODLOMKIH RADIJSKE IGRE A.

Učenci v parih pripovedujejo povzetek najpomembnejših dogodkov iz 1. in 2. odlomka. Izberemo prostovoljca, ki pove kratko obnovo prvih dveh odlomkov. Vodimo ga s pomožnimi vprašanji: *Kako se radijska igra začne? Zakaj je črka A pobegnila? Kdaj se začne zgodba zapletati? Kdaj je v igri najbolj napeto dogajanje? Kako se A reši iz nevarnih situacij? Kaj misliš, kako se bo v nadaljevanju zgodba odvijala? Ali pričakuješ še kakšen zaplet?*

NAJAVA BESEDILA

A je pritekla vsa zasopla do skalne votline. Vstopila je, se ulegla na nekaj mehkega in zaspala.

PREMOR PRED BRANJEM/POSLUŠANJEM

Umirimo se.

POSLUŠANJE ZVOČNEGA POSNETKA/INTERPRETATIVNEGA BRANJA IN DOŽIVLJANJE BESEDILA

ES: Zavrtimo zvočni posnetek radijske igre.

KS: Zelo dobri bralci berejo prvi odlomek radijske igre.

Učenci pozorno poslušajo.

PREMOR PO BRANJU/POSLUŠANJU in IZRAŽANJE DOŽIVETIJ

Učenci podoživijo besedilo in uredijo vtise – rešijo prvi del učnega lista in pripovedujejo o vtisih.

POGOVOR O VSEBINI

Z učenci se pogovarjamo, o čem govori prvi del slišane odlomka. (*A sanja.*)

Pripovedujemo, da so sanje na začetku čudovite in kako se kasneje spremenijo.

Pripovedujemo, kaj izvemo iz sanj. (*A v sanjah vidi deklico, ki je od žalosti zbolela.*)

Pogovarjamo se, o čem govori drugi del slišane odlomka. (*Ko se A zbudi, ugotovi, da je spala na medvedu. Medved želi, da se A »igra« z njim.*)

RAZLAGA NEZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ

Preverimo, če učenci vedo, kaj pomenijo nekatere besede in besedne zveze.

Povejmo drugače:

- »Ta bi pa lahko že vstala. Jutro si čisti perje nad gozdom, njegovi bleščeči pogledi preganjajo temo. Tema beži, da komaj lovi sapo. Tudi iz skalne votline? Da, tudi iz nje.«
- »To jo bo ucvrila, ko se zbudi.«
- »Medved se upeha in zaspi, A jo ubere v gozd in teče, teče, da se kar kadi za njo.«
- »Napne možgane, napne jih še bolj in ko jih napne tako hudo, da bi lahko brenkal nanje, se domisli.«

Razložimo, kaj pomeni:

- medved dregne črko,
- ker ima medved slab spomin, je črka močno vegasta,
- medved je togoten.

Pogovorimo se, kakšni so glasovi: bas, bariton, tenor, alt, sopran.

(Opomba: Po dogovoru z razredničarkama se učenci o tem seznanijo že pri glasbeni vzgoji.)

PONOVRNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA

Učence opozorimo, naj pozorno prisluhnejo branju/zvočnemu posnetku tudi zato:

- da bodo po poslušanju lažje opisali in narisali sanje, ki jih je sanjala A,
- da bodo lažje povedali, kako je A skakala po medvedovem trebuhu,
- da bodo lažje povedali, kako je medved sestavil črko A iz treh podrtih smrek.

POGLABLJANJE DOŽIVETIJ

Pogovor:

- O čem sanja A? Kakšne so njene sanje?
- Kaj je učencem pomagalo, da so si črkine sanje lažje, bolje predstavljali? Kako so si predstavljali skakanje A po medvedovem trebuhu? Kako so si predstavljali podiranje dveh velikih in ene male smreke?

Reševanje nalog na učnem listu.

Z njimi ugotavljamo, kako si posamezniki predstavljajo literarne junake, dogajalni prostor, ali vedo, kako si je sledilo dogajanje. Učenci narišejo, kako si predstavljajo črkine sanje.

Učence razdelimo v skupine. (Opomba: 3 skupine po devet učencev, ker je razred številčen)

- V skupinah vsi člani predstavijo svoje risbe.
- Vsaka skupina izbere risbo, ki jim je najbolj všeč (lahko izberejo dve ali tri, če se dopolnjujejo).
- Pripravijo se na pripovedovanje – razvijajo sposobnost za identifikacijo z eno izmed književnih oseb: en učenec je povezovalec, en učenec je deklica, en učenec je A, nekaj učencev predstavlja oblačke (morda trije). Dogovorijo se, kdo bo kaj pripovedoval in kdo bo pripovedovanje spremljal z inštrumenti, ki bi najbolje dopolnjevali njihovo pripovedovanje. Npr.: za začetni del sanj bodo izbrali nežnejše inštrumente. Preden deklica pade z oblaka, napetost narašča, prav tako igranje. Ko pripovedujemo, da je deklica zbolela, bodo igrali tišjo melodijo ipd.

ZAKLJUČEK

Posamezne skupine se predstavijo pred razredom in pred kamero.

PISNA NAVODILA ZA SKUPINE UČENCEV

1. V skupinah vsi člani predstavite vsak svojo risbo – vsak pove, kaj je narisal, zakaj.
2. Vsaka skupina izbere eno od risb, ki je vsem najbolj všeč (lahko izberete tudi dve ali tri, če se dopolnjujejo).
3. Pripravite se na nastopanje:
 - en učenec/-ka je povezovalec, pripovedovalec sanj,
 - en učenec/-ka je deklica,
 - en učenec/-ka je A,
 - nekaj učencev predstavlja oblačke (morda trije),
 - izberite učence, ki spremljajo pripovedovanje z inštrumenti.

Inštrumente, ki bi najbolje dopolnjevali pripovedovanje, si izberete sami. Dodajte tudi druge zvočne učinke, šume in drugo - vse, kar mislite, da bi dogajanje še bolj pojasnilo, poudarilo.

PRILOGA 20: Učni list za obravnavo 3. dela radijske igre *A*

POSLUŠALI SMO RADIJSKO IGRO *A* 3. del Učenec: _____ Razred: _____

1. Kakšni so tvoji prvi vtisi ob tem, kar si slišal?

2. Vsebina slišane besedila se mi zdi:

- a) zanimiva b) zabavna c) dolgočasna č) poučna

3. Čas poslušanja besedila se mi je zdel:

- a) prekratek b) kratek c) ravno pravšnji č) predolg

4. Katere so glavne in katere stranske osebe v odlomku, ki si ga poslušal danes?

5. A je pritekla do skalne votline in se ulegla na nekaj mehkega.

* Na kaj se je ulegla? _____

* Ali se tretji odlomek ves čas dogaja v skalni votlini? Pojasni.

6. Ugotovi, ali so trditve pravilne. Pojasni svoje odločitve.

A se je v sanjah vrnila k deklici. DA NE

Deklica je bila tako žalostna, ker črke A ni bilo, da je umrla. DA NE

Namesto deklice je skrbel za črke medved. DA NE

Mali A je bilo pri medvedu všeč. DA NE

7. Kakšen se ti zdi medved? Opiši ga.

8. Česa se je medved domislil, ko mu je A pobegnila?

9. Kdaj je v igri najbolj napeto dogajanje?

10. Nariši ali napiši, kako si predstavljaš sanje črke A.

PRILOGA 21: Učna priprava za obravnavo 4. dela radijske igre *A*

RADIJSKA IGRA *A*

4. del

Datum: 26. 1. 2010

Razred: 4.

Predmet: SLO

Medpredmetna povezava: slovenščina, likovna vzg., glasbena vzg.

Trajanje: dve šolski uri

Čas poslušanja odlomka: 8 min

CILJI:

Učenci:

- pripovedujejo o svojih boleznih in počutju med boleznijo;
 - poimenujejo različne inštrumente in prepoznavajo njihove zvoke;
 - z igranjem na različne inštrumente skušajo izražati čustvena razpoloženja ob posameznih dogodkih;
 - si prikličejo v spomin nastopajoče književne junake in potek dogajanja slišane radijske igre *A*; obnovijo vsebino prvih treh delov radijske igre;
 - zbrano poslušajo odlomek radijske igre (ES poslušča zvočni posnetek, KS poslušča branje sošolcev);
 - ločijo glasove na tiste, ki so glavni, in tiste, ki so stranski;
 - razlikujejo glavne in stranske osebe ter dialog in monolog;
 - razvijajo sposobnost za identifikacijo s književnimi osebami;
 - v domišljiji prehajajo iz realnih prizorišč v abstraktni prostor;
 - določijo dogajalne enote in izdelajo premico dogajanja ("filmski trak");
 - narišejo ali opišejo, kako si predstavljajo dogajalni prostor, osebe;
 - pridobivajo znanja o zgradbi drame: zasnova, zaplet, vrh, razplet;
 - z učiteljevo pomočjo razložijo neznane besede in besedne zveze;
 - odgovarjajo na vprašanja ter na ta način pokažejo, ali so vsebino razumeli, ali so zmožni slediti poteku dogajanja in kolikšna je njihova sposobnost zapomnitve pomembnejših podatkov;
- KS: - izbrani učenci poskušajo po predhodni pripravi interpretativno prebrati besedilo po vlogah;
- poiščejo primeren glas in ga spreminjajo glede na besedilo.

Metode: pripovedovanje, opisovanje, pogovor, razlaga, branje, poslušanje, delo z besedilom, igranje na inštrumente, risanje, igra vlog

Oblike dela: frontalna, individualna, skupinska

Učna sredstva: učni listi, različni inštrumenti (triangel, ksilofon, zvončki, boben, tamburin, ropotulje), papirnati trakovi, valovita lepenka, škarje, lepilo, barvice, zvočni posnetek radijske igre *A*

Literatura: Puntar, F. (1993): Hojladrija in druge radijske igre za otroke. Ljubljana. Mladinska knjiga.

POTEK UČNE URE

MOTIVACIJA

Pogovor o boleznih

- Kako se počutite, ko zbolite? Kdo skrbi za vas? Kako vam pomaga? Zakaj greste k zdravniku? Opišite, kako vas zdravnik pregleda.

Določanje različnih čustvenih razpoloženj in dogajanja z inštrumenti.

- Na mizi imamo inštrumente: ksilofon, zvončke, boben, tamburin, triangel, palčke, ropotulje. Vsak inštrument poimenujemo in poslušamo njegov zvok.
- Prostovoljci izbirajo inštrumente in z učiteljevo pomočjo zaigrajo, kako poteka bolezen. Učenci pridobivajo nova znanja o zgradbi drame, nove pojme: zasnova, zaplet, vrh, razplet, razsnova.

S katerimi inštrumenti bi ponazorili začetek bolezni? Občasno kašljamo, malo nas boli glava. (*Uvodni del zgodbe – zasnova.*)

Bolezen se stopnjuje: glavobol je močnejši, kašelj ne preneha, vročina začne naraščati. (Zgodba se začne zapletati – *zaplet.*)

Bolezen doseže sam vrh. (*Vrh zgodbe.*)

Sledi olajšanje: vročina popušča, glava nas ne boli več, kašljamo občasno. (*Razplet.*)

Bolezen se zaključi. (*Razsnova.*)

- Kako bi z inštrumenti prikazali približevanje osebe in kako oddaljevanje osebe?
- Ugotavljamo, kdaj in zakaj inštrumente uglašujemo? Kako to naredimo?

Prosimo učence, ki hodijo v glasbeno šolo, da pokažejo, kako uglašujejo glasbila.

DOŽIVLJAJSKO POSLUŠANJE, ANALIZA POMENA IN SMISLA RADIJSKE IGRE

Poslušali bomo četrti del radijske igre *A*.

PRIKLIC - POGOVOR O PRVIH TREH ODLOMKIH RADIJSKE IGRE *A*.

Izberemo prostovoljca, ki pripoveduje kratko obnovo najpomembnejših, do sedaj slišanih, dogodkov. Rekli mu bomo **pripovedovalec vsebine**. Drugi prostovoljec (rekli mu bomo »**tonski pripovedovalec**«) izbere za vsak del vsebine, o katerem pripovedovalec govori, ustrezen inštrument, s katerim skuša čim bolj predstaviti dogajanje in čustveno razpoloženje junakov.

Učence vodimo s pomožnimi vprašanji:

- Kako se radijska igra začne? (*Npr. zaigramo na zvončke, saj je deklica vesela, ko skrbi za svoje črke.*)
- Kdaj se začne zgodba zapletati? (*Npr. počasi udarjamo na boben, kot da A brezskrbno poskakuje po gozdu, nato vzamemo tamburin in ga sprva počasi, nato pa vedno hitreje stresamo, saj se A bliža nevarnosti – lovcu; vrhunec nevarnosti – strel – ponazorimo npr. z močnejšim udarcem po bobnu.*)
- V katerih nevarnih situacijah se A znajde? Kako se reši iz njih?
- Kdaj je v igri najbolj napeto dogajanje?
- O čem A sanja? Ali ste kdaj večkrat sanjali isto? Ali ste kdaj sanjali v nadaljevanjih?
- Kako se bo v nadaljevanju zgodba odvijala? Ali pričakujete še kakšen zaplet?

NAJAVA BESEDILA

A je uspelo uiti lovcu in njegovi ženi, sovi in sovicam ter medvedu. Ranjena nožica jo že pošteno boli. Nenadoma pride do gruče otrok, ki jo obkolijo.

PREMOR PRED BRANJEM/POSLUŠANJEM

Umirimo se.

POSLUŠANJE ZVOČNEGA POSNETKA/INTERPRETATIVNEGA BRANJA IN DOŽIVLJANJE BESEDILA

ES: Zavrtimo zvočni posnetek radijske igre.

KS: Zelo dobri bralci berejo prvi odlomek radijske igre.

Učenci pozorno poslušajo.

PREMOR PO BRANJU/POSLUŠANJU in IZRAŽANJE DOŽIVETIJ

Učenci podoživijo besedilo in uredijo vtise – rešijo prvi del učnega lista, pripovedujejo o prvih vtisih.

POGOVOR O VSEBINI

Z učenci se pogovarjamo, o čem govori četrti odlomek.

- Kako se A počuti pri otrocih? Zakaj? Kaj tam počne?
- O čem A sanja, ko zvečer utrujena zaspi?

RAZLAGA NEZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ

Preverimo, če učenci vedo, kaj pomenijo nekatere besede in besedne zveze.

Povejmo drugače:

- »A bo spet čila in zdrava.«

- »Tako je A prišla k otrokom, kjer se ji dobro godi.«

Razložimo, kaj pomenijo besede: vrišč otrok, reva, uglaševanje.

Pokažemo slike, ki prikazujejo glasbila: klavir, bas, viole, violine.

Ponovno se pogovorimo, kakšni glasovi so: bas, bariton, tenor, alt, sopran

PONOVNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA

Učence opozorimo, naj pozorno prisluhnejo branju/zvočnemu posnetku tudi zato:

- da bodo lažje razvrstili posamezne dogodke po zaporedju dogajanja.
- da bodo po poslušanju lažje primerjali sanje, ki jih je imela A v tretjem odlomku s sanjami, ki jih je imela v četrtem odlomku;

POGLABLJANJE DOŽIVETIJ

O odlomku se pogovorimo bolj podrobno:

- Kaj se je zgodilo z A, ko je pobegnila medvedu? Kdo je rekel, naj A odnesejo k zdravniku? Zakaj? Kako je zdravnik pomagal A?
- Kdo je bil naslednji, ki ga je zdravnik pregledal? Opiši dečka. Kako ga je zdravnik pozdravil?
- Kam so nato otroci odnesli A? Kako se je tam počutila?

Preverimo, koliko smo si zapomnili iz črkinih sanj v tretjem in četrtem odlomku.

- Kdo je bil v prvih sanjah ob deklici, ko je zbolela in kdo v drugih? Kaj misliš zakaj? (*V prvih sanjah je sova, v drugih pa medved. V obeh sanjah ji pomaga deček.*)
- Kje je bila deklica v prvih sanjah? (*Deklica stoji na drobcenem oblaku; ko pride iz globine navzgor, je na velikem oblaku.*)

- Kje je bila deklica v drugih sanjah? (*Deklica stoji na drobceni violini; ko pride iz globine navzgor, je na velikem basu.*)

Učenci samostojno rešujejo naloge na učnem listu.

Z njimi ugotavljamo, kako si posamezniki predstavljajo literarne junake in dogajalni prostor, ali vedo, kako si je sledilo dogajanje.

Delo v skupinah (po štirje učenci).

Učenci vsake skupine izdelajo filmski trak, na katerem prikažejo najpomembnejša dogajanja in junake iz posameznih odlomkov do sedaj slišane radijske igre. Dogovoriti se morajo, kdo bo izdeloval filmski trak za prvi, kdo za drugi, kdo za tretji in kdo za četrti odlomek. Dele traku nato zlepijo skupaj, dodajo TV ekran (iz valovite lepenke) in se pripravijo na predstavitev.

ZAKLJUČEK

Posamezne skupine se predstavijo pred razredom in pred kamero.

Po vsaki predstavitvi se pogovorimo ali so bili v filmskem traku zajeti vsi najpomembnejši dogodki in junaki, ali so kraji posameznih dogajanj ustrezno predstavljeni in kakšna je bila predstavitev (glasnost, razumljivost, zanimivost, izvirnost).

PRILOGA 22: Učni list za obravnavo 4. dela radijske igre A

POSLUŠALI SMO RADIJSKO IGRO A 4. del Učenec: _____ Razred: _____

1. Kakšni so tvoji prvi vtisi ob tem, kar si slišal?

2. Vsebina slišane besedila se mi zdi:

- a) zanimiva b) zabavna c) dolgočasna č) poučna

3. Čas poslušanja besedila se mi je zdel:

- a) prekratek b) kratek c) ravno pravšnji č) predolg

4. Katere so glavne in katere stranske osebe v odlomku, ki si ga poslušal danes?

5. Oštevilči vrstni red dogajanja.

____ Otroci so črko odnesli k zdravniku.

____ Punčka je ujela A.

____ A je pobegnila medvedu.

____ Otroci so zagledali A in jo obkolili.

6. Dopolni.

Ko je zdravnik pregledal A, je poklical naslednjega pacienta. To je bil _____. Ker je bil nagajiv, mu je zdravnik predpisal posebno zdravilo: _____

7. Opiši, kako se je A godilo pri otrocih.

8. Primerjaj sanje črke A iz tretjega in četrtega odlomka.

	V TRETJEM ODLOMKU	V ČETRTEM ODLOMKU
Kje stoji deklica, ko so bile sanje še čudovite?		
Zakaj deklica pade v globino?		
Kje leži deklica, ko se po padcu dvigne iz globine?		
Ali je deklica mrtva? Razloži.		
Kdo meri deklici temperaturo?		
Kdo pomaga deklici hraniti črke?		

PRILOGA 23: Učna priprava za obravnavo 5. dela radijske igre *A*

RADIJSKA IGRA *A*

5. del

Datum: 2. 2. 2010

Razred: 4.

Predmet: SLO

Medpredmetna povezava: slovenščina, likovna vzg., glasbena vzg.

Trajanje: dve šolski uri

Čas poslušanja odlomka: 8 min

CILJI:

Učenci:

- z igranjem na različne instrumente skušajo izražati čustvena razpoloženja ob posameznih dogodkih;
 - si prikličejo v spomin nastopajoče književne junake in potek dogajanja slišane radijske igre *A*; obnovijo vsebino prvih štirih delov radijske igre;
 - ločijo glasove na tiste, ki so glavni, in tiste, ki so stranski;
 - razlikujejo glavne in stranske osebe ter dialog in monolog;
 - razvijajo sposobnost za identifikacijo s književnimi osebami;
 - zaznavajo motive za ravnanje književnih oseb;
 - v domišljiji prehajajo iz realnih prizorišč v domišljajska prizorišča;
 - določijo dogajalne enote in predstavijo premico dogajanja ("filmski trak");
 - oblikujejo domišljajskočutne predstave oseb na podlagi zaznavanja govora in zvočne opreme radijskega besedila;
 - pridobivajo znanje o zgradbi dramskega besedila (zgodba ima zasnovano, zaplet, vrh in razplet) in o prvinah dramskega besedila (dialog, monolog, dramske osebe, scenske opombe ali didaskalije, živ govor);
 - z učiteljevo pomočjo razložijo neznane besede in besedne zveze;
 - odgovarjajo na vprašanja ter na ta način pokažejo, ali so vsebino razumeli, ali so zmožni slediti poteku dogajanja in kolikšna je njihova sposobnost zapornitve pomembnejših podatkov;
 - igrajo vloge iz besedila; poiščejo primeren glas za osebo, ki jo predstavljajo;
 - zbrano poslušajo odlomek radijske igre (ES poslušajo zvočni posnetek, KS poslušajo branje sošolcev);
- KS: - izbrani učenci poskušajo po predhodni pripravi interpretativno prebrati besedilo po vlogah;
- poiščejo primeren glas in ga spreminjajo glede na besedilo.

Metode: pripovedovanje, opisovanje, pogovor, razlaga, pojasnjevanje, branje, poslušanje, delo z besedilom, igranje na inštrumente, risanje, igra vlog

Oblike dela: frontalna, individualna, skupinska

Učna sredstva: učni listi, različni inštrumenti (triangel, ksilofon, zvončki, boben, tamburin, ropotulje), »filmski trakovi«, listi za pisanje scenarija, zvočni posnetek radijske igre A

Literatura:

- Puntar, F. (1993): Hojladrija in druge radijske igre za otroke. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Sajko, R. (2006): Poetičnost zvoka: ustvarjalne možnosti radijske igre za otroke. Maribor: Mariborska knjižnica, Revija Otrok in knjiga.

POTEK UČNE URE

UVODNI DEL

Pogovor o značilnostih radijske igre.

Skupaj ugotavljamo, v čem je radijska igra podobna dramski igri in v čem se razlikuje.

Primerjamo radijsko in dramsko igro

- Primerjamo način igranja literarnih junakov (v radijski igri junakov ne vidimo, ne vidimo njihovih kretenj, mimike obraza; govorec se mora zelo potruditi, da poslušalec iz njegovega načina govorjenja, tona glasu, čim bolje razloči, kakšno je junakovo razpoloženje, čustva).
- Primerjamo način prikazovanja dogajalnega prostora, časa (v radijski igri ne vidimo kulis, ne oblačil, zato je potrebno določene okoliščine pojasniti z besedilom, s primerno glasbeno spremljavo, večji je poudarek na določenih zvočnih učinkih).
- Spregovorimo o pomembni vlogi glasbe in različnih zvočnih učinkov v radijski igri.

Opomba: Rosanda Sajko (2006) piše, da glasba služi kot ilustracija dogodkov in okolja ali kot slikanje vzdušja, razpoloženja, občutja, pripomore lahko k razlagi čustvenega doživljanja junakov.

Pravi, da imajo otroci raje realistični zvočni efekt (šum) kot z glasbo interpretiran opis.

- Ugotavljamo, kakšna je zgradba dramskega besedila (zasnova, zaplet, vrh, razplet).
- Spregovorimo o prvinah dramskega besedila (dialog, monolog, dramske osebe, scenske opombe ali didaskalije, živ govor). V radijski igri scenske opombe nadomeščajo zvoki, šumi ali opisi nebesednih znakov, kot so prizorišče, kostumi ipd., ki jih posreduje pripovedovalec ali igralec.

MOTIVACIJA

Igra vlog »brez vidne slike«

Napovemo, da se bomo preizkusili v predstavitev nekaterih prizorov iz radijske igre A, vendar bomo »vidno sliko« igralcev odstranili. Na ta način se bomo že nekoliko začeli pripravljati na snemanje odlomka radijske igre.

Organizacija dejavnosti in navodila učencem

Učence razdelimo v skupine. Vsaki skupini damo listek z navodili, kateri prizor naj odigrajo. Opozorimo jih, da jih bodo pri predstavitvi sošolci samo slišali, videli pa jih ne bodo, ker bodo skriti za zaveso. Potruditi se morajo, da bodo slušno čim bolj »prepričljivi«. Dopustimo jim ustvarjalno svobodo glede besedila. Določimo le okvirno temo, ki se jo morajo držati, da ne bi bili preobširni.

Skupine imajo kratek čas za dogovore in usklajevanja, nato sledijo predstavitve.

UČNI LISTI Z NAVODILI ZA IGRE VLOG

1. Odigrajmo pogovor med otroki, zdravnikom in A.

5 učencev: A, zdravnik, deček, deklica in še en otrok.

Otroci prinesejo A k zdravniku, ker je ranjena. Zdravnik jo pregleda. Pregleda tudi nagajivega dečka.

2. Odigrajmo pogovor med medvedom in črko A.

3 učenci: medved, A, povezovalc.

Medved želi, da mu A skače po trebuhu, saj skače tako spretno. A uspe pobegniti, ko medved od utrujenosti zaspi.

3. Odigrajmo pogovor med sovo, sovicami in črko A.

5 učencev: sova, tri sovice, A

Sova prinese A svojim sovicam. Sovice se od A naučijo drugačnega oglašanja. Sova je zgrožena nad vedenjem mladih sovic.

4. Odigrajmo pogovor med lovcem in njegovo ženo.

2 učenca: lovec, lovčeva žena

Lovec pride domov z A v nahrbtniku. Lovčeva žena možu ne verjame, da je kaj ujel. Lovec in žena se začneta prepirati zaradi tobaka.

5. Odigrajmo pogovor med deklico in črkami.

5 - 7 učencev: deklica, črke, povezovalc

Deklica ima 25 kletk s 25 črkami. Vsak dan jih krmi. Vse črke se zadovoljno oglašajo. Vsako pomlad imajo črke mlade.

Po odigranih prizorih skupaj analiziramo prepričljivost posameznih skupin. Ugotavljamo, ali so bili razumljivi, kako so spreminjali ton glasu, ali so dodali kake zvoke, šume, v čem so bili (ne)zanimivi.

Učence vprašamo, ali vedo, kako so si predstavljeni dogodki sledili. (*Opomba: Dogodki si sledijo od zadaj naprej. V 5. odlomku se namreč A sreča z junaki zgodbe v obratnem vrstnem redu.*)

DOŽIVLJAJSKO POSLUŠANJE, ANALIZA POMENA IN SMISLA RADIJSKE IGRE

Poslušali bomo peti del radijske igre *A*.

PRIKLIC

- Kdo je napisal radijsko igro *A*? Kaj veš o avtorju?
- Pogovor o prvih štirih odlomkih radijske igre *A*.

Ena od skupin učencev predstavi »filmski trak«, ki so ga naredili prejšnjo uro.

En učenec iz te skupine pripoveduje kratko obnovo najpomembnejših, do sedaj slišanih, dogodkov. Rekli mu bomo pripovedovalec vsebine. Sošolec mu pomaga držati in odvijati filmski trak. Preostala dva učenca sta neke vrste »tonska opremljevalca«, ki ob pripovedovanju izbirata ustrezne inštrumente, na katere igrata, in skušata čim boljše predstaviti dogajanje in čustveno razpoloženje junakov.

Po predstavitvi se pogovorimo, ali so bili v filmskem traku zajeti vsi najpomembnejši dogodki in junaki, ali so kraji posameznih dogajanj ustrezno predstavljeni in kakšna je bila predstavitev (glasnost, razumljivost, zanimivost, izvirnost).

Ugotavljamo, ali nam je »vidna slika« kaj pomagala pri spremljanju vsebine.

NAJAVA BESEDILA

A se zbudi. Nikjer še ni učencev, nikjer učiteljev. Najboljši čas za beg. Torej – zdaj ali nikoli.

PREMOR PRED BRANJEM/POSLUŠANJEM

Umirimo se.

POSLUŠANJE ZVOČNEGA POSNETKA/INTERPRETATIVNEGA BRANJA IN DOŽIVLJANJE BESEDILA

ES: Zavrtimo zvočni posnetek radijske igre.

KS: Zelo dobri bralci berejo odlomek radijske igre.

Učenci pozorno poslušajo besedilo.

PREMOR PO BRANJU/POSLUŠANJU IN IZRAŽANJE DOŽIVETIJ

Učenci podoživijo besedilo in uredijo vtise – rešijo prvi del učnega lista, pripovedujejo o prvih vtisih.

POGOVOR O VSEBINI

Z učenci se pogovorimo:

- O čem govori peti odlomek?
- Zakaj se A spet sreča z medvedom, s sovo in z lovцем ter njegovo ženo?
- Zakaj se A srečuje s prej omenjenimi živalmi in osebami v obratnem vrstnem redu kot v prejšnjih delih radijske igre?
- Kako se zgodba razplete? Ali si pričakoval tak razplet?

RAZLAGA MANJ ZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ

Preverimo, če učenci vedo, kaj pomenijo nekatere besede in besedne zveze.

Povejmo drugače:

- »Od ganotja mu solze stopijo v oči.«

- »Ali slišim prav? Tista mala smrklja, ki mi je tako spridila otročad, da moram spati v grmu, namesto v duplini.«

- Medved jadrno požre pipo. Vsi strmijo vanj kot vkopani, on pa se samo potaplja po trebuhu.

Razložimo, kaj pomeni: koračnica, sprevod glasbil.

PONOVNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA

PREVERJANJE RAZUMEVANJA VSEBINE

O odlomku se pogovorimo bolj podrobno.

* Poskušamo se spomniti, v katerem odlomku smo že slišali podobno besedilo: »Ta bi že lahko bila pokonci. Jutro si je očistilo perje in z bleščečimi očmi pregnalo temo iz glasbene sobe.«

- *V tretjem odlomku: »Ta bleščeči pogledi preganjajo temo. Tema beži, da komaj lovi sapo. Tudi iz skalne votline? bi pa lahko že vstala. Jutro si čisti perje nad gozdom, njegovi Da, tudi iz nje.«*

* Poskušamo se spomniti, v katerem odlomku smo že slišali podobno besedilo:

STARA: Česen je dišava v primerjavi s tvojim tobakom.

LOVEC: Spet zabavljaš čez tobak?

V drugem odlomku:

STARA: *Smodnik je dišava v primerjavi s tvojim tobakom.*

LOVEC: *Zabavljaš čez tobak?*

* Poskušamo se spomniti, kako lovec in njegova žena nadaljujeta s prepikom.

STARA: Zbrala bom ves tvoj tobak in ga postavila pred vrata.

LOVEC: Če je tako, potem bom šel tudi jaz. Ostala boš sama žensčina nesrečna...

STARA: Kaj si rekel?

LOVEC: T-to sem rekel k-kar tako, z-z-za šalo.

STARA: Ti bom že dala šalo...!

* Skupaj ugotavljamo, katero dogajanje se prav tako ponavlja, vendar je vsakokrat malce spremenjeno. *Opomba: Ponavlja se glasba iz sanj. Deklica zopet (tokrat že tretjič) pade v globino (prvič z oblaka, drugič in tretjič z violine), ko želi iti k svoji A.*

Učenci samostojno rešujejo naloge na učnem listu.

S pomočjo odgovorov na posamezna vprašanja ugotavljamo, kako si predstavljajo literarne junake, dogajalni prostor, ali vedo, kako si je sledilo dogajanje, ali znajo razložiti motive za ravnanje književnih oseb.

POGLABLJANJE DOŽIVETIJ

Pisanje odlomka besedila v obliki dramskega zapisa

Za pisanje dramskega zapisa besedila izberemo drugi odlomek.

Deklica je ugotovila, da A ni več v kletki, ker je prejšnji dan pozabila zapreti vratca. A skaklja po gozdu. Nanjo preži lovec...

Pogovorimo se o načinu zapisovanja dramskega besedila:

- napišemo, kaj vsaka dramska oseba pove (dobesedni govor);
- dodamo scenske opombe, npr. kako oseba določeno stvar izgovori (navdušeno, boječe), kaj slišimo s prizorišča (strel, škripanje vrat);
- opišemo nebesedne znake, kot so prizorišče, kostumi ipd., ki jih posreduje pripovedovalec ali igralec.

Učenci samostojno pišejo pogovor – dialoge med nastopajočimi junaki.

En od učencev vsake skupine dokonča filmski trak – dodajo mu peti del, na katerem prikažejo najpomembnejša dogajanja in junake iz petega odlomka.

(Opomba: Delo diferenciramo glede na sposobnost pisnega in likovnega izražanja posameznih otrok in njihovih interesov.)

ZAKLJUČEK: SINTEZA IN VREDNOTENJE

Naredimo kratek povzetek vsega, kar smo se naučili, delali.

- Primerjali smo dramsko igro z radijsko igro.
- Obnovili smo že slišano vsebino prvih štirih delov radijske igre A in poslušali razplet zgodbe.
- Ugotovili smo, da se pisanje dramskega besedila razlikuje od pisanja ostalih literarnih vrst.

Učenci pripovedujejo o svojih izkušnjah pri pisanju dramskih besedil.

Opomba: Napisana dramska besedila nam bodo naslednjič služila kot izhodišče za nadaljnje delo. Naslednjič bi izbrale skupine tiste zapise, ki bi bili večini učencev v posamezni skupini všeč. Na podlagi izbranih osnutkov bi napisali nov scenarij in se pripravili na snemanje radijske igre.

Na koncu skupine pregledajo, ali imajo njihovi filmski trakovi narisane vse najpomembnejše dogodke. Opremijo jih z imeni sodelujočih učencev, dokončajo televizijski ekran in vse izdelke razstavijo v učilnici.

PRILOGA 24: Učni list za obravnavo 5. dela radijske igre A

POSLUŠALI SMO RADIJSKO IGRO A 5. del Učenec: _____ Razred: _____

1. Kakšni so tvoji prvi vtisi ob tem, kar si slišal danes?

2. Vsebina slišane besedila se mi zdi:

a) zanimiva b) zabavna c) dolgočasna č) poučna

3. Čas poslušanja besedila se mi je zdel:

a) prekratek b) kratek c) ravno pravi č) predolg

4. Katere so glavne in katere so stranske osebe v današnjem odlomku?

5. Zakaj A pobegne iz glasbene šole?

6. Medved se je v igri nekajkrat oglasil Aaaa in ne m, m, m, m. Kdaj je bilo to? Navedi dogodke, v katerih se medved oglašuje aaa, in si jih zapomni.

7. Opiši razplet (zaključek) zgodbe.

8. Ali te je konec zgodbe kaj presenetil? _____ Zakaj? _____

Kakšen zaključek si pričakoval?

9. Kateri odlomek iz celotne radijske igre ti je bil najbolj všeč? Zakaj?

10. Kdaj se ti je zdelo v celotni radijski igri najbolj napeto dogajanje?

11. S kom/ s čim bi primerjal vedenje A: a) z osebami b) z živalmi c) s predmeti

Zakaj? _____

12. Opiši A, kot si jo predstavljaš.

13. Napiši, za kaj vse so v radijski igri uporabljali A.

PRILOGA 25: Učna priprava za obravnavo 6. dela radijske igre *A*

RADIJSKA IGRA *A* 6. del

PRIPRAVA IN SNEMANJE ODLOMKA RADIJSKE IGRE *A*

Datum: 9. 2. 2010 **Razred:** 4.

Predmet: SLO **Medpredmetna povezava:** slovenščina, likovna vzg., glasbena vzg.

Trajanje: dve šolski uri

CILJI:

Učenci:

- z igranjem na različne inštrumente izražajo čustvena razpoloženja ob posameznih dogodkih;
- si prikličejo v spomin nastopajoče književne junake in potek dogajanja slišane radijske igre *A*; obnovijo vsebino celotne radijske igre;
- ločijo glasove na tiste, ki so glavni, in tiste, ki so stranski;
- razlikujejo glavne in stranske osebe ter dialog in monolog;
- razvijajo sposobnost za identifikacijo s književnimi osebami;
- zaznavajo motive za ravnanje književnih oseb;
- v domišljiji prehajajo iz realnih prizorišč v domišljjska prizorišča;
- oblikujejo domišljjskočutne predstave oseb na podlagi zaznavanja govora in zvočne opreme radijskega besedila;
- pridobivajo znanje o zgradbi dramskega besedila (zgodba ima zasnovo, zaplet, vrh in razplet) in o prvinah dramskega besedila (dialog, monolog, dramske osebe, scenske opombe ali didaskalije, živ govor);
- pridobivajo znanje o značilnostih radijske igre;
- pripravijo scenarij odlomka radijske igre; igrajo vloge iz besedila; poiščejo primeren glas za osebo, ki jo predstavljajo; besedilu dodajo ustrezne zvočne učinke in glasbo;
- zbrano poslušajo odlomek radijske igre, ki ga pripravijo in posnamejo sošolci ter ga vrednotijo.

Metode: pripovedovanje, opisovanje, pogovor, razlaga, pojasnjevanje, branje, poslušanje, delo z besedilom, igranje na inštrumente, igra vlog

Oblike dela: frontalna, individualna, skupinska

Učna sredstva in pripomočki: učni listi, različni inštrumenti (triangel, ksilofon, zvončki, boben, tamburin, ropotulje), zvočni posnetek radijske igre *A*, kamera, zavesa

Literatura:

- Puntar, F. (1993): Hojladrija in druge radijske igre za otroke. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Sajko, R. (2006): Poetičnost zvoka: ustvarjalne možnosti radijske igre za otroke. Maribor: Mariborska knjižnica, Revija Otrok in knjiga.

POTEK UČNE URE

UVODNI DEL

Ponovimo, kaj smo si zapomnili o značilnostih radijske igre in ugotavljamo, v čem sta si radijska in dramska igra podobni.

Primerjamo radijsko in dramsko igro:

- način igranja literarnih oseb,
- način prikazovanja dogajalnega prostora, časa,
- zgradbo dramskega besedila (zgodba ima zasnovu, zaplet, vrh in razplet).

Spregovorimo o prvinah dramskega besedila (dialog, monolog, dramske osebe, scenske opombe ali didaskalije, živ govor). Ponovimo, da v radijski igri scenske opombe nadomeščajo zvoki, šumi ali opisi nebesednih znakov, kot so opisi prizorišča, kostumov ipd., ki jih posreduje pripovedovalec ali igralec.

Npr.: GLAS: »A tava po gozdu. Boji se, ker je tema in nožica jo boli. Prestrašena se ozira po sencah vej, ki se premikajo, ker veter guga drevesa.«

MOTIVACIJA

Domišljjsko potovanje (Opomba: Ta del se navezuje na 2. odlomek radijske igre A.)

Pripovedujemo počasi, da učenci lažje doživljajo, kar slišijo:

Predstavljaš si, da si črka A... Kletka je odprta, zato greš ven iz nje... Vedno bolj se oddaljuješ... Nič več ne vidiš kletke, ne hiše, v kateri prebivaš, ne deklice, ki skrbi zate...

Brezskrbno skakljaš po gozdu in si poješ... Ne veš, da za grmom preži nate lovec.

Nenadoma pa...pok...joj, kako boli... Lovec te je zadel in vtaknil v nahrbtnik. Kako se počutiš?

Zamiži in si predstavljaš, kaj se je s teboj dogajalo potem.

PISANJE SCENARIJA ZA IZBRANI ODLOMEK IN SNEMANJE

PRIKLIC

Obnovimo vsebino drugega odlomka radijske igre A. Pomagamo si z domišljjskim potovanjem – kako smo se počutili kot črka A, kaj se je dogajalo na našem potovanju ipd.

PRIPRAVA NA PISANJE SCENARIJA

Prejšnjo uro smo ugotovili, da težko odigramo besedilo, če se nismo dobro dogovorili v skupini, oziroma, če si besedila nismo vsaj okvirno zapisali. Improviziramo lahko kasneje, ko imamo z igranjem več izkušenj, ko dobro poznamo soigralce, vsebino besedila ipd.

Pogovor o načinu pisanja scenarija dramskega besedila

Kako bi zapisali neko besedilo, da bi ga igralci v radijski igri, kjer nimamo vidne slike oseb in prizorišča, lažje odigrali? *Npr.: Medved je želel, da mu A skače po trebuhu, ker mu je bilo to všeč.*

Učenci naštevajo različne možnosti.

- Najbolj enostaven način bi bil, npr.:

GLAS: *Medved je želel, da mu A skače po trebuhu, ker mu je bilo to všeč.*

- Zahtevnejši način bi bil, npr.:

MEDVED: *Poslušaj, A. Ti znaš tako dobro skakati. Skači prosim po mojem trebuhu.*

A: *Po tvojem trebuhu?*

MEDVED: *M-m-m, da, po mojem trebuhu.*

A: *Prav.*

GLAS: *In A je začela skakati po medvedovem trebuhu.*

- Najbolj zahteven način, ki igralcem ne bi razložil le kaj naj govorijo, temveč tudi, kako govorijo in kakšen zvok oz. zvočni učinek naj ustvarijo za boljšo poslušalčevo predstavo, bi bil, npr.:

MEDVED (*proseče*): *Poslušaj, A. Ti znaš tako dobro skakati. Skoči, prosim, nekajkrat po mojem trebuhu.*

A (*začudeno*): *Po tvojem trebuhu?*

MEDVED: *M-m-m, da, po mojem trebuhu. (zadovoljno) To mi je tako všeč m-m-m...*

A: *Prav. (a začne skakati po medvedovem trebuhu) A – a, A – a, A – a (igralec skoči trikrat v zrak, da se sliši topot nog)*

Pisec dramskega besedila si lahko pomaga pri pisanju z različnimi barvami, lahko spušča vrste, ko nastopajoča oseba konča in začne nova oseba ipd.

Povzamemo, na kaj bomo pozorni pri pisanju dramskega besedila:

- napišemo, kaj vsaka dramska oseba pove (dobesedni govor),
- dodamo scenske opombe, npr. kako oseba določeno stvar izgovori (navdušeno, boječe), kaj slišimo s prizorišča (strel, škripanje vrat),

- opišemo nebesedne znake, kot so opisi prizorišča, kostumov, počutja oseb ipd., ki jih posreduje pripovedovalec ali igralec.

PISANJE SCENARIJA

(Opomba: Idealno bi bilo, če bi učenci lahko pisali na računalnike.)

Organizacija dejavnosti in navodila učencem

Učence razdelimo v (4) skupine. V vsaki skupini je šest oz. sedem učencev (A, lovec, stara, sova, sovica, glas/povezovalac).

Povemo potrebna navodila za delo v skupinah:

- vsaka skupina najprej prebere napisane osnutke dramskih besedil, ki so jih napisali prejšnjo uro;
- skupaj napišejo nov scenarij, pri čemer si pomagajo z najboljšimi osnutki;
- določijo nekoga, ki piše, ostali mu narekujejo - najbolje bi bilo, če bi vsak narekoval besedilo, ki ga bo kasneje odigral kot svojo vlogo;
- določijo nekoga, ki bo med pisanjem bolj pozoren na zapisovanje scenskih opomb;
- določijo nekoga, ki bo med pisanjem bolj pozoren, v katerem delu besedila bi lahko dodali tonsko opremo, kasneje pa bi med snemanjem poskrbel, da tudi izvajajo posamezne zvočne učinke in dodajo glasbeno spremljavo.

Učence opozorimo, da jih bodo pri predstavitvi sošolci samo slišali, videli pa jih ne bodo, ker bodo skriti za zaveso. Potruditi se morajo, da bodo slušno čim bolj »prepričljivi«. Dopusimo jim ustvarjalno svobodo glede besedila.

PRIPRAVE NA SNEMANJE ODLOMKA RADIJSKE IGRE

Skupine imajo približno pol ure za pisanje besedila. Sledi dogovarjanje in usklajevanje, kako odigrati odlomek, da bodo slušno čim bolj zanimivi.

Opomba: Učence opozorimo, naj se ne učijo besedila na pamet, saj bi jih to oviralo pri sproščnem govorjenju in igranju. Besedilo jim je le v pomoč, da vedo kdaj, kaj in kako (okvirno) govorijo posamezne osebe. Lahko izberejo tudi nekoga, ki ima najmanjšo vlogo ali pa je bolj iznajdljiv, da bo med snemanjem soigralce opozarjal, da so na vrsti, če bi pozabili, kdo mora kaj zaigrati ipd.

PREMOR PRED IGRANJEM/POSLUŠANJEM

Igralci se postavijo za zaveso in se pripravijo na nastop.

Učenci v učilnici se umirijo.

SNEMANJE ODLOMKA RADIJSKE IGRE - POSLUŠANJE INTERPRETACIJE POSAMEZNIH SKUPIN IN DOŽIVLJANJE BESEDILA

Vsaka skupina odigra odlomek radijske igre za zaveso.

Ostali učenci pozorno poslušajo.

PREMOR PO POSLUŠANJU IN IZRAŽANJE DOŽIVETIJ

Učenci podoživijo besedilo in uredijo vtise - pripovedujejo o prvih vtisih.

Igralci govorijo o svojih vtisih, poslušalci pa o svojih.

VREDNOTENJE POSAMEZNIH SKUPIN

Po odigranih prizorih skupaj analiziramo prepričljivost posameznih skupin. Ugotavljamo:

- ali so bili razumljivi;
- ali so povedali celotno vsebino izbranega odlomka in koliko so bili pri tem ustvarjalni;
- kako so spreminjali ton glasu;
- ali so dodali kake zvoke, šume;
- v čem so bili (ne)zanimivi.

ZAKLJUČEK: SINTEZA IN VREDNOTENJE

Naredimo kratek povzetek vsega, kar smo se naučili in delali.

- Ugotovimo, da se pisanje dramskega besedila razlikuje od pisanja ostalih literarnih vrst. Dramsko besedilo je izhodišče za dramsko igro in za radijsko igro. Razlikujejo se le uprizoritveni načini. Pri dramski igri je poudarek na vidni in slušni predstavljenosti, pri radijski igri pa je poudarek na slušni predstavljenosti, zato so scenske opombe nekoliko drugačne, kot pri dramski igri.

- Ugotovimo, da je radijsko igro težje odigrati, kot dramsko igro. Vsebinsko zgodbo, pravljice lahko predstavimo/pripovedujemo le z glasovi, to pa obogatimo še z glasbo in različnimi zvočnimi učinki.

Opomba: V šoli je zelo pomembno, kako smo (učitelji in učenci) iznajdljivi pri izvajanju določenih zvočnih učinkov, saj nimamo na razpolago primernega slušnega materiala.

PRILOGA 26: OCENJEVALNA LESTVICA OPAZOVANJA RADIJSKE IGRE

EKSPERIMENTALNA/KONTROLNA SKUPINA

OCENJEVALEC: _____

SKUPINA: _____

DATUM: _____

ČAS IGRE: _____

OPAZOVANE ZNAČILNOSTI	OCENA				
Ocena ustvarjalnosti skupine	NIZKA			VISOKA	
- pisanje dramskega besedila					
- bogastvo besedišča (skromno, bogato)	1	2	3	4	5
- zgodbenost (logičnost zgodbe, časovno-vzročne povezave)	1	2	3	4	5
- zanimivost besedila	1	2	3	4	5
- uporaba domišljije	1	2	3	4	5
- originalne ideje	1	2	3	4	5
- ustno izražanje					
- bogastvo besedišča (skromno, bogato)	1	2	3	4	5
- prekinjanje govora (ali so premori, zadrega)	1	2	3	4	5
- razumljivost govora	1	2	3	4	5
- glasnost govora	1	2	3	4	5
- zgodbenost (logičnost zgodbe, časovno-vzročne povezave)	1	2	3	4	5
- zanimivost besedila	1	2	3	4	5
- uporaba domišljije	1	2	3	4	5
- originalne ideje	1	2	3	4	5
- dramtiziranje/igranje določene slušne vloge:					
- iznajdljivost v igralskih/slušnih situacijah	1	2	3	4	5
- način izražanja (spreminjanje tona glasu)	1	2	3	4	5
- različnost idej	1	2	3	4	5
- originalne ideje	1	2	3	4	5
- ustvarjanje zvočnih učinkov (glasba, zvoki, šumi)	1	2	3	4	5
- sodelovanje vseh članov skupine	1	2	3	4	5

Vaš komentar ob slišnem odlomku:

PRILOGA 27: Opazovalni list za obravnavo 1. odlomka radijske igre A

Opazovalec: _____ Opazovanci: _____ Čas opazovanja: 5. 1. 2010

Kraj opazovanja: _____

Pojav opazovanja: Obravnava 1. odlomka radijske igre A

Opazovalec zapiše opažanja v zvezi s poslušanjem: koncentracija za poslušanje, motnje med poslušanjem (katere), zmožnost razumevanja vsebine (zakaj je morda prišlo do težav).

Opazovalec zapiše opažanja v zvezi z odzivi otrok: ali jim je bila določena dejavnost všeč, zakaj, ali so pokazali ustvarjalnost pri delu (v skupini, pri odgovarjanju, pri risanju), ali so imeli težave in zakaj je do njih prišlo.

Opazovalec napiše, če opazi še kaj posebnega v zvezi z opisovanjem književnih oseb, dogajalnega prostora in časa (več o tem bomo izvedeli z učnimi listi).

Del ure	Opis dogajanja	Opažanja opazovalca o odzivih otrok, o poslušanju										
MOTIVACIJA	Pogovor: Katera velika tiskana črka ti je najbolj všeč? Zakaj? Pogovor o oblikah črk . Pogovor o glasovih . DELO V SKUPINAH	Kako so se učenci odzivali v prvem delu ure? Ali so pokazali kaj ustvarjalnosti, izvirnosti pri oglašanju posameznih črk? Kje? Kako? Kakšni so bili odzivi učencev med delom v skupini? Kolikšna je bila zbranost učencev pred poslušanjem? <table border="1" data-bbox="955 1154 1325 1214"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td></td> <td colspan="2">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> Druga opažanja:	MALO			VELIKO		1	2	3	4	5
MALO			VELIKO									
1	2	3	4	5								

<p>OBRAVNAVA ODLOMKA RADIJSKE IGRE</p>	<p>- NAJAVA BESEDILA - PREMOR PRED BRANJEM/POSLUŠANJEM</p> <p>- POSLUŠANJE zvočnega posnetka/branja radijske igre.</p> <p>- PREMOR PO BRANJU/POSLUŠANJU in IZRAŽANJE DOŽIVETIJ - <u>učenci rešijo prvi del</u> učnega lista in <u>pripovedujejo</u> o prvih vtisih.</p> <p>- POGOVOR O VSEBINI - RAZLAGA NEZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ</p> <p>- PONOVRNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA</p>	<p>Kolikšna je bila zbranost učencev med prvim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="955 251 1323 316"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td></td> <td colspan="2">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Ali je prišlo med poslušanjem do motenj? Če da, kakšne so bile?</p> <p><i>KS: Kako so učenci brali? a) tekoče b) zatikajoče c) jasno d) tiho e) s poudarki</i> <i>DRUGO:</i> _____</p> <p><i>Kako so jih sošolci poslušali?</i> <i>a) z zanimanjem b) brez zanimanja c) drugo:</i> _____</p> <p>Ali je koncentracija med poslušanjem popustila? Če da, zakaj?</p> <p>Kakšni so bili prvi odzivi učencev po poslušanju?</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev med drugim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="955 722 1323 787"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td></td> <td colspan="2">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Druga opažanja:</p>	MALO			VELIKO		1	2	3	4	5	MALO			VELIKO		1	2	3	4	5
MALO			VELIKO																			
1	2	3	4	5																		
MALO			VELIKO																			
1	2	3	4	5																		
<p>POGLABLJANJE DOŽIVETIJ</p>	<p>- PODROBNEJŠE PREVERJANJE RAZUMEVANJA in vrednotenje besedila z učnim listom.</p> <p>RISANJE DOGAJALNEGA PROSTORA</p>	<p>S kakšno zavzetostjo so učenci reševali učni list? a) gledali so k sosedu b) spraševali so učitelja c) niso imeli težav d) drugo: _____</p> <p>Ali so imeli učenci težave pri risanju dogajalnega prostora, kjer je živela deklica? Če da, kakšne težave so imeli? Vas je kdo presenetil?</p> <p>Druga opažanja:</p>																				
<p>ZAKLJUČEK</p>	<p>PREDSTAVITEV SLIK, KI PREDSTAVLJAJO DOGAJALNI PROSTOR</p> <p>* V razredu naredimo razstavo vseh slik. *Posamezni učenci predstavijo svoje slike pred kamero in razložijo, kaj predstavljajo.</p>	<p>Napišite svoja opažanja ob risanju učencev in o njihovih odzivih.</p>																				

--	--	--

PRILOGA 28: Opazovalni list za obravnavo 2. odlomka radijske igre A

Opazovalec: _____ Opazovanci: _____ Čas opazovanja: 12. 1. 2010

Kraj opazovanja: _____

Pojav opazovanja: Obravnava 2. odlomka radijske igre A

Del ure	Opis dogajanja	Opažanja opazovalca o odzivih otrok, o poslušanju										
MOTIVACIJA	<p>Pogovor o hišnih ljubljencev Domišljjsko potovanje</p> <p><i>Pogovor o glasovih: na kakšen način se oglašata posamezna črka U, A</i></p> <p><i>Izgovori črko A: - brezskrbno, občudujoče, stakajoče, pohvalno, prestrašeno</i></p> <p><i>Izgovori črko U: - debelo, tanko, jezno, popustljivo, presenečeno</i></p>	<p>Kako so se učenci odzivali v prvem delu ure?</p> <p>Ali so pokazali kaj ustvarjalnosti, izvirnosti pri oglašanju posameznih črk? Kje? Kako?</p> <p>Kakšni so bili odzivi učencev med delom v skupini?</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev pred poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="957 898 1325 951"> <thead> <tr> <th colspan="2">MALO</th> <th colspan="3">VELIKO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table> <p>Druga opažanja:</p>	MALO		VELIKO			1	2	3	4	5
MALO		VELIKO										
1	2	3	4	5								

<p>OBRAVNAVA ODLOMKA RADIJSKE IGRE</p>	<p>- NAJAVA BESEDILA - PREMOR PRED BRANJEM/POSLUŠANJEM</p> <p>- POSLUŠANJE zvočnega posnetka/branja radijske igre.</p> <p>- PREMOR PO BRANJU/POSLUŠANJU in IZRAŽANJE DOŽIVETIJ</p> <p>- POGOVOR O VSEBINI</p> <p>- RAZLAGA NEZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ – veliko je besednih zvez, ki učencem niso znane <i>Ali se vam zdi, da je bila razlaga ustrezna?</i> DA NE _____</p> <p><i>Ali je bila preveč podrobna?</i> DA NE _____</p> <p>- PONOVRNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA</p>	<p>Kolikšna je bila zbranost učencev med prvim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="957 250 1325 305"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td colspan="3">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Ali je prišlo med poslušanjem do motenj? Če da, kakšne so bile?</p> <p><i>KS:</i> <i>Kako so učenci brali? a) tekoče b) zatikajoče c) jasno d) tiho e) s poudarki</i> <i>DRUGO:</i> _____</p> <p><i>Kako so jih sošolci poslušali?</i> <i>a) z zanimanjem b) brez zanimanja c) drugo:</i> _____</p> <p>Ali je koncentracija med poslušanjem popustila? Če da, zakaj?</p> <p>Kakšni so bili prvi odzivi učencev po poslušanju?</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev med drugim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="957 695 1325 750"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td colspan="3">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Druga opažanja:</p>	MALO		VELIKO			1	2	3	4	5	MALO		VELIKO			1	2	3	4	5
MALO		VELIKO																				
1	2	3	4	5																		
MALO		VELIKO																				
1	2	3	4	5																		
<p>POGLABLJANJE DOŽIVETIJ</p>	<p>- PODROBNEJŠE PREVERJANJE RAZUMEVANJA in vrednotenje besedila z učnim listom.</p> <p>- UČENCI NARIŠEJO STRIP</p>	<p>S kakšno zavzetostjo so učenci reševali učni list? a) gledali so k sosedu b) spraševali so učitelja c) niso imeli težav d) drugo: _____</p> <p>Ali so imeli učenci težave pri risanju stripa? Če da, kakšne težave so imeli? Vas je kdo presenetil?</p> <p>Druga opažanja:</p>																				
<p>ZAKLJUČEK</p>	<p>PREDSTAVITEV STRIPOV</p> <p><i>* V razredu naredimo razstavo vseh stripov. OP.: Žal to ne bo šlo, ker bom stripe odnesla, razen, če jih pustim do torka.</i></p> <p><i>*Posamezni učenci predstavijo svoje stripe pred kamero.</i></p>	<p>Učenci v manjših skupinah predstavijo svoje stripe. Ob posameznih sličicah se pogovarjajo in razložijo, zakaj so kaj narisali.</p> <p>Napišite svoja opažanja: Kakšni so bili učenci med risanjem stripa? a) bili so samostojni b) gledali so k sosedu c) risanje jih je zabavalo d) risanje jih ni navdušilo drugo: _____</p> <p>Druga opažanja: o predstavitvah stripov, o odzivih otrok ...</p>																				

PRILOGA 29: Opazovalni list za obravnavo 3. odlomka radijske igre A

Opazovalec: _____ Opazovanci: _____ Čas opazovanja: 19. 1. 2010
 Kraj opazovanja: _____

Pojav opazovanja: Obravnava 3. odlomka radijske igre A

Del ure	Opis dogajanja	Opažanja opazovalca o odzivih otrok, o poslušanju										
MOTIVACIJA	<p><i>Pogovor o sanjah</i></p> <p>Pogovor o inštrumentih. Poslušanje njihovih zvokov. Določanje različnih čustvenih razpoloženj.</p>	<p>Kako so se učenci odzivali v prvem delu ure?</p> <p>Ali so pokazali kaj ustvarjalnosti, izvirnosti pri pogovoru o prikazovanju čustvenih razpoloženj z inštrumenti, pri igranju na inštrumente? Kje? Kako?</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev pred poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="955 922 1323 982"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td></td> <td colspan="2">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Druga opažanja:</p>	MALO			VELIKO		1	2	3	4	5
MALO			VELIKO									
1	2	3	4	5								

<p>OBRAVNAVA ODLOMKA RADIJSKE IGRE</p>	<p>- NAJAVA BESEDILA - PREMOR PRED BRANJEM/POSLUŠANJEM</p> <p>- POSLUŠANJE zvočnega posnetka/branja radijske igre.</p> <p>- PREMOR PO BRANJU/POSLUŠANJU in IZRAŽANJE DOŽIVETIJ - učenci rešijo prvi del učnega lista in pripovedujejo o prvih vtisih.</p> <p>- POGOVOR O VSEBINI</p> <p>- RAZLAGA NEZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ – veliko je besednih zvez, ki učencem niso znane <i>Ali se vam zdi, da je bila razlaga ustrezna?</i> DA NE _____ <i>Ali bi kaj spremenili, dodali?</i> DA NE _____</p> <p>- PONOVRNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA</p>	<p>Kolikšna je bila zbranost učencev med prvim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="955 251 1323 311"> <tr> <th colspan="2">MALO</th> <th colspan="3">VELIKO</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Ali je prišlo med poslušanjem do motenj? Če da, kakšne so bile?</p> <p>KS: <i>Kako so učenci brali? a) tekoče b) zatikajoče c) jasno d) tiho e) s poudarki</i> DRUGO: _____</p> <p><i>Kako so jih sošolci poslušali?</i> <i>a) z zanimanjem b) brez zanimanja c) drugo: _____</i></p> <p>Ali je koncentracija med poslušanjem popustila? Če da, zakaj?</p> <p>Kakšni so bili prvi odzivi učencev po poslušanju?</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev med drugim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="955 779 1323 839"> <tr> <th colspan="2">MALO</th> <th colspan="3">VELIKO</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Druga opažanja:</p>	MALO		VELIKO			1	2	3	4	5	MALO		VELIKO			1	2	3	4	5
MALO		VELIKO																				
1	2	3	4	5																		
MALO		VELIKO																				
1	2	3	4	5																		
<p>POGLABLJANJE DOŽIVETIJ</p>	<p>- PODROBNEJŠE PREVERJANJE RAZUMEVANJA in vrednotenje besedila z učnim listom.</p> <p>- UČENCI NARIŠEJO ČRKINE SANJE</p>	<p>S kakšno zavzetostjo so učenci reševali učni list? a) gledali so k sosedu b) spraševali so učitelja c) niso imeli težav d) drugo: _____</p> <p>Ali so imeli učenci težave pri risanju sanj? Če da, kakšne težave so imeli? Vas je kdo presenetil? Ali se vam zdi, da so jih razumeli?</p> <p>Druga opažanja:</p>																				

ZAKLJUČEK	<p>PREDSTAVITEV SANJ</p> <p>Vsaka skupina se pripravi na »poročanje« na podlagi pisnih navodil na učnem listu.</p> <p><i>*Skupine predstavijo svoje delo: pripovedovanje ob sliki in spremljavi instrumentov... pred kamero.</i></p>	<p>Napišite svoja opažanja: Kakšni so bili učenci med risanjem sanj? a) bili so samostojni b) gledali so k sosedu c) risanje jih je zabavalo d) risanje jih ni navdušilo drugo: _____</p> <p>Učenci vsake skupine se predstavijo. (Vodi jih učni list z navodili.)</p> <p>Druga opažanja: o pripravah skupin, o odzivih otrok znotraj posameznih skupin ... Napišite na kratko, če se da, za vsako skupino, kako je potekalo njihovo delo (dogovarjanje, usklajevanje, pomoč, iznajdljivost...).</p>
-----------	--	---

Kako ste se z učenci pripravljali na današnjo obravnavo:

- Ste učencem razložili, kaj pomenijo glasovi: bas, bariton, tenor, alt, sopran? Na kakšen način ste to storili?

- Ste do sedaj že kdaj govorili o vlogi dirigenta, _____ o zboru, _____ zborovskem petju, _____ o uglaševanju? _____

- Ste do sedaj že kdaj govorili o zvočnih učinkih, pomenu šumov v radijski igri?

PRILOGA 30: Opazovalni list za obravnavo 4. odlomka radijske igre A

Opazovalec: _____ Opazovanci: _____ Čas opazovanja: 26. 1. 2010
 Kraj opazovanja: _____

Pojav opazovanja: Obravnava 4. odlomka radijske igre A

Del ure	Opis dogajanja	Opažanja opazovalca o odzivih otrok, o poslušanju										
MOTIVACIJA	<p>Pogovor o boleznih</p> <p>Pogovor o inštrumentih. Poslušanje njihovih zvokov. Določanje različnih čustvenih razpoloženj.</p> <p>- Prostovoljci poskušajo zaigrati zvoke, ki bi ponazarjali potek bolezni (zasnova, zaplet, vrh, razplet).</p> <p>- Kako bi z inštrumenti prikazali približevanje osebe in kako oddaljevanje osebe, dokler ne izgine.</p> <p>- Učenci, ki hodijo v glasbeno šolo, pokažejo, kako uglašujejo glasbila.</p>	<p>Kako so se učenci odzivali v prvem delu ure?</p> <p>Ali so pokazali kaj ustvarjalnosti, izvirnosti pri pogovoru o prikazovanju čustvenih razpoloženj z inštrumenti, pri igranju na inštrumente? Kje? Kako?</p> <p>Ali se vam zdi primerna ponazoritev zgradbe drame s pomočjo poteka bolezni?</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev pred poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="955 917 1323 974"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td></td> <td colspan="2">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Druga opažanja v zvezi z igranjem na inštrumente, z motivacijo:</p>	MALO			VELIKO		1	2	3	4	5
MALO			VELIKO									
1	2	3	4	5								

<p>OBRAVNAVA ODLOMKA RADIJSKE IGRE</p>	<p>- PRIKLIC</p> <p>- NAJAVA BESEDILA - PREMOR PRED BRANJEM/POSLUŠANJEM</p> <p>- POSLUŠANJE zvočnega posnetka/branja radijske igre.</p> <p>- PREMOR PO BRANJU/POSLUŠANJU in IZRAŽANJE DOŽIVETIJ - učenci rešijo prvi del učnega lista in pripovedujejo o prvih vtisih.</p> <p>- POGOVOR O VSEBINI - RAZLAGA NEZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ</p> <p><i>Ali se vam zdi, da je bila razlaga ustrezna?</i> DA NE _____</p> <p><i>Ali bi kaj spremenili, dodali?</i> DA NE _____</p> <p>- PONOVRNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA</p>	<p>- Tokrat damo več poudarka na priklicu prej slišanih vsebin, ker želimo poudariti zgradbo RI: zasnova, zaplet, vrh, razplet. Ali se vam je zdel ta del dovolj razumljiv za otroke?</p> <p>Kako so učenci sodelovali? Vaša opažanja o tem delu:</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev med prvim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="955 472 1323 532"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td></td> <td colspan="2">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Ali je prišlo med poslušanjem do motenj? Če da, kakšne so bile?</p> <p>KS: <i>Kako so učenci brali? a) tekoče b) zatikajoče c) jasno d) tiho e) s poudarki</i> <i>DRUGO:</i> _____</p> <p><i>Kako so jih sošolci poslušali?</i> <i>a) z zanimanjem b) brez zanimanja c) drugo:</i> _____</p> <p>Ali je koncentracija med poslušanjem popustila? Če da, zakaj?</p> <p>Kakšni so bili prvi odzivi učencev po poslušanju?</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev med drugim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="955 1000 1323 1060"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td></td> <td colspan="2">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Druga opažanja:</p>	MALO			VELIKO		1	2	3	4	5	MALO			VELIKO		1	2	3	4	5
MALO			VELIKO																			
1	2	3	4	5																		
MALO			VELIKO																			
1	2	3	4	5																		

<p>POGLABLJANJE DOŽIVETIJ</p>	<p>- PODROBNEJŠE PREVERJANJE RAZUMEVANJA in vrednotenje besedila z učnim listom.</p> <p>- UČENCI NARIŠEJO "FILMSKI TRAK" oz. premico dogajanja</p> <p>NAVODILO ZA DELO:</p> <p>Učenci vsake skupine izdelajo filmski trak, na katerem prikažejo najpomembnejša dogajanja in junake iz posameznih odlomkov do sedaj slišane radijske igre.</p> <p>Dogovoriti se morajo, kdo bo izdeloval filmski trak za prvi, kdo za drugi, kdo za tretji in kdo za četrti odlomek.</p> <p>Dele traku nato zlepijo skupaj, dodajo TV ekran (iz valovite lepenke) in se pripravijo na predstavitev.</p>	<p>S kakšno zavzetostjo so učenci reševali učni list? a) gledali so k sosedu b) spraševali so učitelja c) niso imeli težav d) drugo: _____</p> <p>Ali so imeli učenci težave pri izdelavi »filmskega traku? Če da, kakšne težave so imeli?</p> <p>Kako so učenci sodelovali v skupini: Kako so se dogovarjali?</p> <p>Kako so upoštevali mnenja ostalih?</p> <p>Ali je kdo želel uveljavljati svojo voljo?</p> <p>Ali so si pomagali? Kako?</p> <p>Kako so si razdelili delo?</p> <p>Drugo: _____</p> <p>Vas je kdo presenetil? Zakaj?</p> <p>Druga opažanja:</p>
<p>ZAKLJUČEK</p>	<p>PREDSTAVITEV FILMSKIH TRAKOV</p> <p>Vsaka skupina se pripravi na predstavitev</p> <p>Učenci vsake skupine se predstavijo – najbrž bomo izbrali le 2 ali 3 skupine.</p> <p>- Po vsaki predstavitvi sledi pogovor, ali so bili v filmskem traku zajeti vsi najpomembnejši dogodki in junaki, ali so kraji posameznih dogajanj ustrezno predstavljeni in kakšna je bila predstavitev (glasnost, razumljivost, zanimivost, izvirnost).</p>	<p>Kakšna se vam je zdela predstavitev posameznih skupin?</p> <p>Druga opažanja:</p>

<p>OBRAVNAVA ODLOMKA RADIJSKE IGRE</p>	<p>- PRIKLIC - Poudarek je na priklicu prej slišanih vsebin, ker želimo ponoviti, kaj vse se je v zgodbi dogajalo, želimo poudariti zgradbo RI: zasnova, zaplet, vrh, razplet. Naš namen je osveščati učence, da v RI ni vidne slike, da se moramo zanesti zgolj na sluh, zato je poleg besedila zelo pomembna prvina RI tudi zvok, šum, glasba.</p> <p>- NAJAVA BESEDILA - PREMOR PRED BRANJEM/POSLUŠANJEM</p> <p>- POSLUŠANJE zvočnega posnetka/branja radijske igre.</p> <p>- PREMOR PO BRANJU/POSLUŠANJU in IZRAŽANJE DOŽIVETIJ - učenci rešijo prvi del učnega lista in pripovedujejo o prvih vtisih.</p> <p>- POGOVOR O VSEBINI - RAZLAGA NEZNANIH BESED, BESEDNIH ZVEZ <i>Ali se vam zdi, da je bila razlaga ustrezna?</i> DA NE _____ <i>Ali bi kaj spremenili, dodali?</i> DA NE _____</p> <p>- PONOVRNO POSLUŠANJE BRANJA/ZVOČNEGA POSNETKA</p>	<p>Kako so učenci predstavili do sedaj slišano vsebino ob filmskem traku? Vaša opažanja o pripovedovalcu vsebine:</p> <p>Vaša opažanja o tonskem opremljevalcu:</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev med prvim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="957 558 1325 615"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td></td> <td colspan="2">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Ali je prišlo med poslušanjem do motenj? Če da, kakšne so bile?</p> <p>KS: <i>Kako so učenci brali? a) tekoče b) zatikajoče c) jasno d) tiho e) s poudarki</i> DRUGO: _____</p> <p><i>Kako so jih sošolci poslušali?</i> <i>a) z zanimanjem b) brez zanimanja c) drugo:</i> _____</p> <p>Ali je koncentracija med poslušanjem popustila? Če da, zakaj?</p> <p>Kakšni so bili prvi odzivi učencev po poslušanju?</p> <p>Kolikšna je bila zbranost učencev med drugim poslušanjem?</p> <table border="1" data-bbox="957 1138 1325 1195"> <tr> <td colspan="2">MALO</td> <td></td> <td colspan="2">VELIKO</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Druga opažanja:</p>	MALO			VELIKO		1	2	3	4	5	MALO			VELIKO		1	2	3	4	5
MALO			VELIKO																			
1	2	3	4	5																		
MALO			VELIKO																			
1	2	3	4	5																		

<p>PREVERJANJE RAZUMEVANJA</p> <p>POGLABLJANJE DOŽIVETIJ</p>	<p>- PODROBNEJŠE PREVERJANJE RAZUMEVANJA in vrednotenje besedila z učnim listom.</p> <p>Pisanje odlomka besedila v obliki dramskega zapisa. Za pisanje dramskega zapisa besedila bomo izbrali <u>drugi odlomek</u>.</p> <p>MOŽNOST DIFERENCIRANEGA DELA – učenci, ki imajo težave pri pisanju, se združijo v pare</p> <p>- UČENCI DOKONČAJO “FILMSKI TRAK” oz. premico dogajanja - dodajo mu peti del</p>	<p>S kakšno zavzetostjo so učenci reševali učni list? a) gledali so k sosеду b) spraševali so učitelja c) niso imeli težav d) druga opažanja: _____</p> <p>Ali so bila navodila za pisanje dramskega besedila ustrezna? Ali ste do sedaj že kdaj pisali na tak način?</p> <p>S kakšno zavzetostjo so učenci pisali? a) gledali so k sosеду b) spraševali so učitelja c) niso imeli težav d) druga opažanja: _____</p> <p>Vas je kdo presenetil?</p> <p>Druga opažanja:</p> <p>Ali so imeli učenci težave pri dokončevanju »filmskega traku? Če da, kakšne težave so imeli?</p> <p>Drugo:</p>
<p>ZAKLJUČEK</p>	<p>Naredimo kratek povzetek:</p> <p>- primerjali smo dramsko igro z radijsko igro,</p> <p>- obnovili smo že slišano vsebino RI »A« in poslušali razplet zgodbe,</p> <p>- pisanje dramskega besedila se razlikuje od pisanja ostalih literarnih vrst.</p> <p>Učenci pripovedujejo o svojih izkušnjah pri pisanju dramskih besedil.</p>	<p>Druga opažanja o pisanju dramskih besedil, o organizaciji dela posameznikov...</p>

PRILOGA 32: Polstrukturirani intervju z učenci

Vsak intervju je bil osredotočen na posamezno učno uro. Vnaprej so bila pripravljena okvirna vprašanja, ki smo jih po potrebi dopolnili, prilagodili vprašanim. Intervjuje smo izvajali z vsakim učencem posebej.

Vedno smo na začetku učence pozdravili, jih prijazno nagovorili in skušali sprostiti njihovo napetost, nato smo začeli s spraševanjem.

Nabor vprašanj za 1. intervju z učenci:

- Kakšna se ti je zdela današnja ura v primerjavi z ostalimi urami slovenščine?
- Ali se ti je zdel odlomek radijske igre *A* zanimiv? Zakaj?
- Kdo je glavni junak v tem odlomku? Povej kaj o njem.
- Kako si si med poslušanjem radijske igre predstavljal, kakšen je prostor, kakšni so junaki? Kaj ti je pri tem pomagalo? (različni glasovi, šumi...)
- Zakaj vsebino ves čas povezuje GLAS?
- Te zanima, kakšno bo nadaljevanje zgodbe? Zakaj?

Nabor vprašanj za 2. intervju z učenci:

- Kakšen se ti je zdel današnji odlomek? Ali si pričakoval tako nadaljevanje? Te je kaj presenetilo?
- Kdo je glavni junak v tem odlomku?
Poskusi opisati črko A. Katere lastnosti bi ji pripisal (njen pogum, bojzljivost, nepremišljenost, vztrajnost...)?
- Opiši, kako si predstavljaš lovca in njegovo ženo.
- Kako si si med poslušanjem radijske igre predstavljal prostor in posamezne dogodke? Kaj ti je pri tem pomagalo? (različni glasovi, šumi...sprememba bralčevega glasu)
- Povej, kaj si misliš o pobegu črke A. Kako bi ti ravnal?
- Te zanima, kakšno bo nadaljevanje zgodbe? Zakaj?

Nabor vprašanj za 3. intervju z učenci:

- Kakšen se ti je zdel današnji odlomek? Kako si se počutil med poslušanjem? Te je kaj presenetilo? Si se česa bal? Če da, zakaj?
- Kdaj A sanja? Kje je? Kako si predstavljaš padec deklice z oblaka? Kako bi to predstavili nekemu, ki zgodbo samo posluša?
- Kako bi predstavil podiranje smreke (večje, manjše), kaj pa skakanje črke A po medvedovem trebuhu, kaj pa strel s puško?
- * *Za učence ES: Kakšna se ti je zdela glasba? Ali si slišal še kak šum, zvok?*
- Kako si si med poslušanjem radijske igre predstavljal prostor (skalno votlino, sanje) in posamezne dogodke? Kaj ti je pri tem pomagalo? (*različni glasovi, šumi...sprememba bralčevega glasu*)
- Zakaj je GLAS rekel: »Ta bi pa lahko že vstala. Ojoj, ojoj, kam je sinoči legla A. ŠŠŠŠ, ne tako glasno«? Kako glas nadaljuje?
- Kakšno bo nadaljevanje zgodbe?

Nabor vprašanj za 4. intervju z učenci:

- Kakšen se ti je zdel današnji odlomek glede na prejšnje odlomke?
- Kateri del ti je bil najbolj všeč? Zakaj?
- Kako si se počutil med poslušanjem? Te je kaj presenetilo? Si se česa bal? Če da, zakaj?
- Kakšno bo nadaljevanje zgodbe?

- Kako si si med poslušanjem radijske igre predstavljal prostor (obisk pri zdravniku, sanje) in posamezne dogodke? Kaj ti je pri tem pomagalo? (*različni glasovi, šumi...sprememba bralčevega glasu*)
- Kako si predstavljaš zdravnika in kako nagajivega dečka?
- Kako si predstavljaš, kaj dela A v glasbeni šoli? Ali ji je tam všeč?
- Zakaj A pobegne?

KS:

- Kakšni so bili tvoji sošolci kot bralci? So se ti zdeli zanimivi? Ti je bilo branje razumljivo, dovolj glasno?
- Kaj misliš kako bi bilo, če bi poslušal zvočni posnetek? Kaj bi bilo drugače?

ES: - Kakšna se ti je zdela glasba v odlomku? Ali si slišal še kak šum, zvok?

- Kaj misliš kako bi bilo, če bi poslušal branje sošolcev, brez zvokov, glasbe?

Nabor vprašanj za 5. intervju z učenci:

- Vsaka skupina predstavi svoj filmski trak in pojasni, kaj in zakaj so kaj narisali. Povedo, kako so sodelovali, kje so imeli težave. Zakaj so določene prizore »dolepili«/dodali? Kdo je to določil?

- 4 učence intervjuvamo:

- Kateri odlomek radijske igre ti je bil najbolj všeč? Zakaj?
- Naštej glavne in stranske junake radijske igre A. Opiši enega od njih.
- Kje se zgodba dogaja? Opiši.
- Kdaj se zgodba dogaja? Kako to veš?
- Kdaj je bilo v zgodbi najbolj napeto dogajanje?

PRILOGA 33 : Polstrukturirani intervju z opazovalci

Vsak intervju je bil osredotočen na posamezno učno uro. Vnaprej so bila pripravljena okvirna vprašanja, ki smo jih po potrebi dopolnili, prilagodili vprašanim. Intervjuje smo izvajali z vsako opazovalko posebej. Izjema je bila le opazovalka, ki je hkrati snemala intervjuje in smo jo občasno med intervjuji prosili za njen komentar opažanj določenih dogajanj v ES ali v KS.

Na začetku intervjuja smo skušali sprostiti napetost opazovalk, ki je bila prisotna zaradi snemanja, nato smo začeli s spraševanjem. Najprej smo želeli, da povedo svoje občutke o videnju poteka dogajanja in odzivih učencev med obravnavanjem posameznih odlomkov radijske igre. Nato smo jih spodbudili, da podrobneje opišejo svoja opažanja ob pomoči opazovalnih listov. Po potrebi smo jim postavili še kako dodatno vprašanje.

Najbolj pogosta vprašanja, ki smo jih postavili opazovalkam:

- Kakšna se vam je zdela današnja ura v primerjavi s prejšnjo uro/z ostalimi urami? Pripovedujte o svojih opažanjih, občutkih.
- Ali menite, da je bil odlomek radijske igre A učencem zanimiv? Zakaj?
- Kakšni so se vam zdeli odzivi otrok?
- Kaj menite o poslušanju zvočnega posnetka/ o branju: ali je bilo predolgo, ali so bili otroci dovolj pozorni med poslušanjem, ali je bilo dovolj razumljivo?
- Kaj menite o drugem poslušanju:
ali so učenci poslušali pozorno, ali je bilo drugo poslušanje nepotrebno?
- Kje so pokazali učenci določeno ustvarjalnost, izvornost pri delu (v skupini, pri odgovarjanju, pri igranju na instrumente, pri risanju, pri igranju vlog)?
- Kje so imeli težave in zakaj je do njih prišlo?
- Bi kaj spremenili, dodali?
- Kako so učenci odigrali igre vlog? Kako pogosto to počnete pri pouku?
- Kako so po vašem mnenju dojeli zgradbo radijske igre: zasnova, zaplet, vrh, razplet?
- Kaj ste opazili pri delu skupin? Kaj ste opazili pri predstavitvi skupin?

PRILOGA 34 : Seznam tabel, shem, slik in fotografij

Seznam tabel

Tabela 1: Primerjava učnega načrta za osemletno in devetletno osnovno šolo

Tabela 2: Število ur slovenskega jezika namenjenih posameznim področjem v osemletni osnovni šoli

Tabela 3: Nekatere razlike med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili (po Saksida 2007, v: Saksida in Marinčič 2007, 9)

Tabela 4: Tipologija motivacij po Kordigel Aberšek (2008) in Saksida (2005, v: Saksida in Marinčič 2005)

Tabela 5: Število poslanih in vrnjenih vprašalnikov po posameznih regijah

Tabela 6: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na regijo, kjer poučujejo

Tabela 7: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na starost

Tabela 8: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na delovno dobo

Tabela 9: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na stopnjo izobrazbe

Tabela 10: Število (f) in struktura (f%) vzorca učiteljev glede na delovno mesto poučevanja

Tabela 11: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na opremljenost šole s kasetofoni/CD-predvajalniki

Tabela 12: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na možnost dostopa do kasetofona/CD-predvajalnika na šoli

Tabela 13: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na opremljenost šole s posnetki radijskih iger

Tabela 14: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku

Tabela 15: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na poznavanje avtorja radijskih iger

Tabela 16: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na didaktično usposobljenost za poslušanje

Tabela 17: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na seznanjenost z didaktičnimi vidiki poslušanja radijske igre

Tabela 18: Število (f) in struktura (f%) vzorca glede na vir seznanjanja z didaktičnimi vidiki poslušanja radijske igre

Tabela 19: Rezultati analize variance za posamezne odvisne spremenljivke glede na regije

Tabela 20: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na regije

Tabela 21: Rezultati analize variance za posamezne odvisne spremenljivke glede na delovno dobo

Tabela 22: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na delovno dobo

Tabela 23: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na izobrazbo

Tabela 24: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na izobrazbo

Tabela 25: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na delovno mesto poučevanja

Tabela 26: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na delovno mesto poučevanja

Tabela 27: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na usposobljenost učiteljev

Tabela 28: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na usposobljenost učiteljev

Tabela 29: Rezultati analize variance za posamezne odvisne spremenljivke glede na opremljenost šol z avditivnimi pripomočki

Tabela 30: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na opremljenost šol z avditivnimi pripomočki

Tabela 31: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na dostopnost avditivnih pripomočkov

Tabela 32: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na dostopnost avditivnih pripomočkov

Tabela 33: t-preizkus za odvisne spremenljivke glede na opremljenost šole z radijskimi igrami

Tabela 34: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na opremljenost šole z radijskimi igrami

Tabela 35: Rezultati analize variance za posamezne odvisne spremenljivke glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku

Tabela 36: Aritmetične sredine in standardni odkloni za odvisne spremenljivke glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku

Tabela 37: Časovni in organizacijski okvir izvajanja eksperimentalne raziskave

Tabela 38: Pregled nalog preizkusa znanja iz poslušanja po vrstah nalog, ciljih in standardih znanja

Tabela 39: Indeks težavnosti (p) in diskriminativnosti (r_{pb}) za posamezne naloge v preizkusu znanja iz poslušanja pred eksperimentom

Tabela 40: Zbiranje podatkov med eksperimentom – menjavanje vrstnega reda dela ES in KS

Tabela 41: Primerjava ocen treh ocenjevalcev za ES in KS

Tabela 42: Število (f) in strukturni odstotki ($f\%$) sodelujočih učencev v ES in KS glede na spol

Tabela 43: Število (f) in strukturni odstotki ($f\%$) sodelujočih učencev v ES in KS glede na oceno pri slovenščini

Tabela 44: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu pri ocenah slovenščine med učenci ES in KS

Tabela 45: Izid t-preizkusa razlik v ustvarjalnosti učencev na jezikovnem in glasbenem področju med učenci ES in KS pred eksperimentom

Tabela 46: Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu na preizkusu za preverjanje slušnega razlikovanja in razumevanja slišanih zvočnih posnetkov med učenci ES in KS pred eksperimentom

Tabela 47: Izid t-preizkusa za ugotavljanje statistično značilnih razlik med učenci ES in KS po eksperimentu

Seznam shem

Shema 1: Model povezanosti med komunikacijskimi sposobnostmi s pismenostjo

Seznam slik

Slika 1: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger po regijah

Slika 2: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na delovno dobo

Slika 3: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na izobrazbo

Slika 4: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na delovno mesto učiteljev

Slika 5: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na usposobljenost učiteljev

Slika 6: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šol z avditivnimi pripomočki

Slika 7: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na dostopnost avditivnih pripomočkov

Slika 8: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na opremljenost šole z radijskimi igrami

Slika 9: Aritmetične sredine stališč učiteljev do poslušanja radijskih iger glede na pogostost poslušanja radijskih iger pri pouku

Slika 10: Aritmetične sredine ocen ocenjevalcev za ustvarjalnost ES in KS pri pripravi in izvedbi odlomka radijske igre

Slika 11: Pisanje scenarija za odlomek radijske igre

Slika 12: Prikaz doma, kjer živi deklica s črkami

Slika 13: Prikaz sanj

Slika 14: Prikaz pogovora, čustev, medsebojnih odnosov, kraja in časa dogajanja s stripom

Slika 15: Prikaz bistvenih dogodkov s stripom

Slika 16: Prikaz oseb s stripom

Slika 17: Aritmetične sredine ocen ocenjevalcev za ustvarjalnost ES in KS pri pripravi in izvedbi odlomka radijske igre

Seznam fotografij

Fotografija 1: Igra vlog brez vidne slike

Fotografija 2, 3: Priprave na »uprizoritev« odlomka radijske igre

Fotografija 4: »Uprizarjanje« odlomka radijske igre

Fotografije 5, 6, 7, 8: Posamezni odlomki iz radijske igre *A*, prikazani s filmskim trakom

Fotografija 9: Filmski trak v celoti

Fotografija 10: Predstavitve filmskega traku