

*Dr. Marija Ropič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
marija.ropic@uni-mb.si*

Vpliv nekaterih dejavnikov na učinkovitost pisanja učencev

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3.016:003

POVZETEK

V prispevku je osrednja pozornost namenjena aktualnim vprašanjem, ki so povezana s premikom začetka sistematičnega opismenjevanja po analitično-sintetični metodi iz drugega v prvi razred osnovne šole. Študija izhaja iz bojazni, da bo krajše obdobje razvijanja predbralnih in predpisalnih zmožnosti vplivalo na učinkovitost opismenjevanja, zato meri učinek predbralnih in predpisalnih vaj na kakovost pisanja učencev v 1. triletju osnovne šole pri učencih, ki so bili deležni sistematičnega usvajanja predbralnih in predpisalnih zmožnosti, ter pri učencih, ki takih vaj skorajda niso bili deležni. Natančneje: raziskava preverja vpliv vaj za osnove pisanja, vaj za razvoj glasovnega zavedanja in vaj za vidno zaznavanje na učinkovitost pisanja po nareku.

Na osnovi opazovanja ugotavljamo, da imajo učenci pred začetkom sistematičnega abecednega opismenjevanja heterogeno predznanje (poznavanje črk, branje, razumevanje branja, pisanje), da se lahko učenci učinkovito opismenijo (kar dokazujejo posamezne kategorije napak) ne glede na različno pripravo učencev na sistematično abecedno opismenjevanje in da so deklice uspešnejše v pisanju po nareku.

Ključne besede: predznanje, sistematično abecedno opismenjevanje, opismenjevanje, pisanje po nareku, posamezne kategorije napak, didaktična gradiva

The Influence of Certain Factors on the Efficiency of Young Learners' Writing

ABSTRACT

The paper introduces current issues related to systematic literacy development activities using analytic-synthetic method being newly introduced in the first and no longer in the second grade of elementary school. The study stems from the concern that a shorter period of developing pre-reading and pre-writing skills affects the efficiency of literacy development. Therefore, it measures the effect of pre-reading and pre-writing exercises on the quality of young learners' writing in the first cycle of elementary school with young learners who have been systematically developing pre-reading and pre-writing skills and young learners who have hardly been given this kind of exercises. Specifically: the study examined the impact of the exercises on the basics of writing, the exercises for developing vocal awareness, and the exercises for visual perception on the effectiveness of writing by dictation.

Based on class observation, the study suggests that prior to a systematic alphabetic literacy development, young learners have a heterogeneous background (knowledge of letters, reading, reading comprehension, writing) and that young learners can effectively develop literacy (as evidenced from specific categories of mistakes) irrespective of the difference in preparation of these young learners to the systematic alphabetic literacy acquisition. It also indicates that girls are more successful in writing by dictation.

Key words: Pre-knowledge, systematic alphabetic literacy development, literacy development, writing by dictation, individual categories of mistakes, didactic materials

Uvod

Zagotovo so na spremembe v opismenjevanju v šolskem letu 2011/12 med drugim vplivali tudi rezultati nekaterih mednarodnih raziskav. Rezultati bralne pismenosti PIRLS leta 2001 in 2006 ter raziskava PISA pri bralni pismenosti leta 2006 in 2009 kažejo na slabše dosežke slovenskih učencev, zato so Slovenijo spodbudili k iskanju rešitev pri doseganju kakovostnega znanja in izobraženosti. Podaljšanje obveznega šolanja, ki je bila ena od poglavitnih novosti v Beli knjigi (1995), je vsebovalo pomembne spremembe v opismenjevanju. Po dobrem desetletju izvedbe smo doživeli korekcijo učnega načrta devetletne osnovne šole – tudi za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, ki traja od 1. do 3. razreda. Ta prenova vključuje tudi opismenjevanje.

Učitelji med ponujenimi didaktičnimi gradivi različnih založb izbirajo tudi gradivo za učence pri slovenskem jeziku. Poleg izbranih didaktičnih gradiv naj bi učitelji upoštevali cilje oz. vsebine in standarde znanja veljavnega učnega načrta, izbirali specialnodidaktične pristope, ki so se v praksi izkazali kot učinkoviti, ter izvajali splošno veljavno načelo upoštevanja individualnih značilnosti učencev, njihovih potreb in interesov v načrtovanju, organizaciji in izvedbi pouka. Ob tem se pogosto poraja vprašanje, ali lahko izbira didaktičnega gradiva za učence pomembno vpliva na pridobivanje temeljnega znanja učencev. Slovenski učenci se opismenjujejo ob vsestransko bogatih didaktičnih gradivih, ki pogosto predstavljajo težišče pouka.

Glede na to, da so učitelji s tem šolskim letom in prenovo zopet pred novimi izzivi na področju opismenjevanja, je umestno razmišljati o določenih specialnodidaktičnih rešitvah pri pouku pisanja, ki so že pred uvedbo devetletne osnovne šole v slovenskem prostoru predstavljale dobro prakso, in sicer:

1. Učence naučiti postopek glaskovanja (npr. ob individualni stavnici) do te mere, da bodo usposobljeni za individualno izvedbo postopka pri pisanju.
2. Učence pogosteje spodbujati k tihemu in glasnemu branju lastnih zapisov.
3. Učencem omogočiti več pisanja v zvezek.
4. Učence vplesti v proces poprave napačnega zapisa (učitelj naj le nakaže »napačno« besedo).
5. Učence naučiti pravilno pisati »težje« besede (npr. domov, sneg, gozd, avto, jabolko ipd.).
6. Učence spodbujati v učenju učenja (npr. izdelovanje plakata, ki se žal v slovenskih šolah prevesi v domače delo staršev /in učencev/, čeprav bi ta aktivnost lahko bila dobra praksa učenja učenja).
7. Spodbujati sodelovalno učenje učencev.
8. Diferenciacija in individualizacija pri pouku pisanja učencev.
9. Občasno izvesti v opismenjevanju učencev ponovljene izvedbe preverjanj, ki bodo pokazale napredek znanja pri učencih (namen: diferenciacija, individualizacija, diagnostika, načrtovanje ustreznih strategij ipd.) (Ropič, 1996; Žalik, 1990; Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek, 2000).

Opismenjevanje v devetletni osnovni šoli v Sloveniji

Z devetletno osnovno šolo je bilo obvezno šolanje podaljšano navzdol za vse otroke, ki so v koledarskem letu vstopa v šolo dopolnili šest let. V 1. razredu osnovne

šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, lahko pa tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oz. vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka (Bela knjiga, 1995). V začetnem opismenjevanju so učitelji posvečali pozornost zmožnosti učencev za slušno zaznavanje (poslušajo različne zvoke, posamezne besede in v njih začetni/končni zlog, začetni/končni glas, glasove in njihovo zaporedje), za vidno zaznavanje, osnovam pisanja (drža telesa in pisala, orientacija, pisanju od leve proti desni ter od zgoraj navzdol in poteze, ki tvorijo prvine črk in števk), vajam za sledenje in zaporedje, ki so namenjene otrokovemu zavedanju zaporedja elementov, kar je potrebno pri sledenju zaporedja črk in za vezavo pri branju (Učni načrt za slovenščino, 2002; Plut Pregelj, 1990; Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 1999; Ropič in Frančeškin, 1999; Križaj Ortar, Magajna, Pečjak in Žerdin, 2000). Težišče opismenjevanja je bilo v 2. in 3. razredu, zato je bilo v 2. razredu več branja in pisanja, v 3. razredu pa je bil delež poslušanja, govorjenja, branja in pisanja približno enak. Zato je bilo v 1. razredu več poslušanja in govorjenja. Poudarek na sistematičnem opismenjevanju je bil v 2. razredu. Najbolj priporočljiva je bila kombinirana analitično-sintetična metoda opismenjevanja z elementi globalne metode. Učni načrt je predvideval različno dolgo fazo sistematičnega abecednega opismenjevanja glede na različno predznanje. Hkrati je predvideval individualizirano opismenjevanje s samostojnim delom (npr. s stavnico, prostim pisanjem ipd.) za učence, ki imajo več predznanja pisanja in branja, in za učence, ki hitreje napredujejo. V Sloveniji sta se izoblikovala dva postopka sistematične obravnave črk: (a) v 2. razredu velike tiskane in male tiskane črke ter v 3. razredu male in velike pisane črke; b) v 2. razredu velike in male tiskane črke ter male pisane črke in v 3. razredu velike pisane črke (Učni načrt za slovenščino, 2002; Ropič, 2000). V 3. razredu je bil poudarek na utrjevanju in avtomatizaciji tehnike branja in pisanja. Učni načrt navaja, da učenci 2. razreda (za vajo) sledijo počasnemu nareku besed in enostavnih povedi, v 3. razredu pa (za vajo) sledijo krajšemu besedilnemu nareku. V tem šolskem letu prenova učitelje v začetnem opismenjevanju usmerja, naj bodo pozorni na priporočeno zaporedje usvajanja veščin in spretnosti branja ter pisanja, ritem usvajanja pa naj sproti prilagajajo značilnostim in zmožnostim posameznega učenca. Učenci naj bi na koncu 2. razreda praviloma že usvojili temeljno tehniko branja in pisanja, v 3. razredu pa branje in pisanje predvsem utrjevali in izboljševali (Učni načrt, 2011).

Opismenjevanje na tujem

Zaradi specialnodidaktičnih pristopov v začetnem branju in pisanju so našo pozornost pritegnili zlasti ameriški primeri dobre prakse.

Če smo pred desetletjem in več sledili ugotovitvam tamkajšnjih raziskovalcev o raznovrstnih težavah v začetnem opismenjevanju (izhajajo iz poučevanja po fonični metodi in globalni metodi opismenjevanja), branju in pisanju, smo zadnje čase priča

spodbudnim ugotovitvam raziskav (McGuinness, C. in McGuinness, G., 1998; Glenn, 2008; Lynch, 2009; Strickland, 2011; Guccione, 2011), ki so jih opravili na podlagi spremenjenih programov opismenjevanja. V učenje učencev je pomembno vpleten razvoj pismenosti, na katerega pomembno metodično in didaktično vpliva učitelj (Lynch, 2009). Stricklandova (2011) ugotavlja, da ključno komponento v celotnem razvoju branja predstavlja fonemično zavedanje, in tudi nazorno svetuje, kako učencem pomagati pri učenju fonemičnega zavedanja. Predstavlja različne naloge za pridobivanje znanja fonemičnega zavedanja v zgodnjih razredih, niza specifične strategije za izvedbo navedenih nalog in svetuje, kako dodatno nuditi pomoč ob težavah že v zgodnjih razredih. Meni, da učenci pospešujejo razvoj spretnosti fonemičnega zavedanja, če pozornost posvečamo poslušanju določenega dela v besedi (zlogovanje in njihovo zaporedje, glasovi na določenem mestu in zaporedje glasov). Svetuje, da naj bi te vaje potekale ob pesmicah, petju in rimah.

Newlands (2011) za spodbujanje temeljnega poučevanja glaskovanja besed, ob katerem učenci dobijo vsakodnevne izkušnje za spretnosti pisanja, navaja sedem korakov: poznati pravilo/strategijo, opazovati otroke in jih usmerjati, uporabiti strategijo, analizirati napake in jih odpraviti, poskusiti z novo strategijo, če s prvo nismo uspešni, zaupati svojim instinktom in samozavesti ter uspešno izvesti nalogo.

Eden ključnih ciljev v pouku opismenjevanja naj bi bil spodbujati učence v izražanju svojih misli v pisanju. Stricklandova (2011) predlaga naslednje strategije, ki spodbujajo pisanje:

- V začetnem pisanju si učenci povedo besedo in razmislijo, koliko glasov je v besedi, poskusijo napisati besedo, nato besedo pregledajo in premislijo, če je pravilno zapisana, ter po potrebi popravijo. Avtorica ugotavlja, da učitelji ob ugotovljeni napaki v pisanju učencev pogosto ravnajo tako, da obkrožijo zapis (učiteljev stil), ki je potreben poprave. Učenci poskusijo odkriti napako in jo nato odpravijo ter nadaljujejo s pisanjem. Učitelj skupaj z učencem ponovno pregleda popravljeno pisanje. S tem spodbuja učence k nudenju medsebojne pomoči v popravi zapisanega.
- Spodbujati učence za branje zapisanih povedi in se z njimi nemudoma pogovoriti o opažanjih.
- Učence učiti pravilno pisati zelo pogoste besede. Ta aktivnost naj poteka v manjših skupinah, kjer naj bo delo diferencirano.
- Spodbujati učence k temu, da bodo slišano skicirali ali napisali ali po potrebi ob tem poiskali pomoč.
- Motivirati učence za pisanje osebnih dnevnikov ipd.

V ZDA imajo številne šole program opismenjevanja, s katerim posvečajo večjo pozornost fonemom in pisanju v osnovni šoli, pri čemer upoštevajo poudarek pomembnega medsebojnega delovanja v učenju pisanja med opismenjevanjem (Guccione, 2011). V ta namen učitelji oblikujejo ustrezne strategije. V praksi uporabljajo hkrati neodvisno do pet dejavnosti, ki jih izvajajo zelo podrobno, ter ob njih spremljajo delo učencev. Avtorica poudarja izsledke svojega enoletnega preizkušanja vnesenih sprememb in opazovanja v 1. razredu pri opismenjevanju. Ob tem se je osredotočila na kulturno okolje. Opremila je učenčevo stališče do učenja med poukom in učiteljevo usmerjanje učencev ter učiteljevo prizadevanje za učenje učencev v skupini. V podaljšanem obdobju spremljanja in opazovanja pouka je zasledila bogat napredek v pisanju. Študija opozarja na izboljšanje bralnega razumevanja, na motiviranost učencev in njihov odnos do učenja.

Nekaj idej iz prakse pismenosti (Guccione, 2011):

1. Pouk pismenosti

Številni učitelji dnevno namenijo branju od 30 do 60 minut. Učenci so ves čas raziskovalnega procesa pisanja spisa miselno aktivni, razpravljajo, raziskujejo in nato poročajo. Učenci so ob tem napredovali po korakih ter se počutili pomembne in uspešne. Ustvarjali so v delavnicah. Če so učenci že znali pisati, je bilo v delavnicah omogočeno enostavno prehajanje. Če še niso znali pisati, so smeli izbrati ustrezno nalogo, in sicer so pisali izvirne miselne zveze oz. nizali le-te.

2. Učenje učenja

Je tipična dejavnost v razredu in odkriva, kako izboljšati izurjenost učencev in zadovoljiti njihovo znanje. V knjižnici so izbrali besedila, ki so se nanašala na izbrano temo. Sledilo je nizanje vprašanj in zanimivosti, ki so se nanašala na specifično temo. Primer vaje pismenosti navaja, kako učencem pomagati pri izdelkih, jih spremljati v raziskovanju in začetni pripravi izdelovanja plakata. Vsem učencem omogoča listanje knjig in postavljanje vprašanj. Vzor dela v delavnicah je v zagotavljanju vodenja, nudenju povratne informacije ter napredovanju skozi raziskovalni proces.

3. Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje nudi zadovoljstvo in sijajne priložnosti. Podobno kot učenje učenja se tudi sodelovalno učenje nanaša na pojme izbranega besedila. Ti vključujejo zgodovinske dogodke, kulturne tradicije, religijo, geografijo ipd. Njihova uporaba učencem predstavlja pomoč oz. poveča motivacijo v vajah pismenosti. Delavnice so vzorno delovale in vsi učenci so bili aktivni. Tak način dela je pomagal pospešiti pouk pismenosti.

Ob primeru dnevne izvedbe v 1. razredu nazorno razodenemo temeljne razlike v učenju pisanja v Sloveniji in v predstavljeni ameriški praksi. V fazi načrtovanja sklenejo, kaj se bodo tisti dan poučili (npr. zakaj v gozdu dežuje). Učitelj na plakat napiše uvod. Ta vsebuje temo raziskovanja, zapis vprašanj (čeprav učenci postavijo veliko vprašanj, kaj bi hoteli vedeti oz. kaj jih zanima, učitelj izbere in napiše le nekaj vprašanj učencev). Nato učenci v skupinah pripravijo plakate s pomočjo ustrezne strokovne literature, ki jo imajo na voljo. Otroci pišejo na plakate in jih po želji popestrijo z risanjem. Učitelj med delom hodi med učenci in jih po potrebi opozori na pravopisno napako (učitelj obkroži nepravilno zapisano besedo), ki jo učenci v nadaljevanju odpravijo. Ob tem je zanimiva ugotovitev, da ostane učiteljev zaznamak nepravilno zapisanih besed tudi na velikem panoju, kjer so zbrani in razstavljeni vsi izdelki skupin. Vsa zapisana besedila na plakatih, vključno z naslovi, so napisana z malimi tiskanimi črkami z ustrezno rabo velike začetnice. Opaziti je veliko sodelovalnega učenja in poudarek pravilnemu pisanju, a ne estetskemu vidiku pisanja. Stene učilnic polnijo plakati mladih raziskovalcev 1. razreda.

Našo pozornost pritegne dejstvo, da učenci nimajo didaktičnih gradiv, niso deležni ponovljenih zapisov besed/povedi v začetnem pisanju (metoda posnemanja), ampak pridobivajo zmožnost pisanja v funkciji vsakodnevnega pisanja, v katerih učitelj dosledno opozori na morebitne pomanjkljivosti učencev v pisanju (npr. obkroži napačno napisano besedo).

Spremljanje raziskav kaže, da specifični programi branja in pisanja ne izpolnijo pričakovanj v želji napraviti profesionalni proces pismenosti, saj se je v razvoju jezika, poučevanju branja in pisanja pojavil največji vpliv z uporabo ocenjevanja. McAndrewsova (2008) meni, da strokovnjaki pismenosti in razredni učitelji z ocenjevanjem pismenosti zagotavljajo realno stanje znanja na omenjenem področju in nato po potrebi sprejmejo učinkovite odločitve (diagnosticiranje, diferenciacija, individualizacija ipd.) oz. uporabijo podatke za poučevanje strategij. Ocenjevanje je potekalo z razrednim testom in osrednjimi strategijami ter sledečimi odločilnimi temami na podlagi zaporednih korakov: jezik in besedišče; fonemično zavedanje, fonemi, prepoznavanje besed in razumevanje pojmov v besedilu; spretnost glasnega branja, razumevanje branja in poslušanja; stališče in motivacija. Pri vseh učencih si prizadevajo z izbiro pravičnega ocenjevanja. V ta namen pripravijo dve predlogi (po določenem času ponovna izvedba preverjanja/ocenjevanja), ki pokažeta napredek znanja v procesu pismenosti in ciljev. Omenjena številna ocenjevanja so potrebna za izpeljavo nekaterih strategij. Vsako ocenjevanje strategij ni namenjeno takemu postopku za vse učence, saj tako temeljit vir informacij zagotavlja nepogrešljivo razvrstitev učencev, ki nato služi kot pomoč pri oblikovanju namena in sklepov v poučevanju.

Metodologija

Namen raziskave

Do sedaj se je v 1. razredu devetletne osnovne šole posvetilo eno leto predbralnim in predpisalnim aktivnostim, ker so učenci mlajši. S prenovno v letošnjem šolskem letu pa predbralne in predpisalne aktivnosti v veliki meri opuščamo. Vprašanje je, ali bo to vplivalo na kakovost opismenjevanja. V ameriški literaturi (Newlands, 2011; Strickland, 2011) opozarjajo na pomembnost predbralnih in predpisalnih aktivnosti, prav tako tudi v Sloveniji (Ropič, Urbanšek Jelovšek in Frančeškin, 1999; Križaj Ortar, Magajna, Pečjak in Žerdin, 2000; Frančeškin, Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek, 2002). Kako bodo spremembe vplivale na kakovost opismenjevanja učencev, smo raziskali na primeru dveh skupin učencev, ki so v 1. razredu imeli sistematično spodbujanje predbralnih in predpisalnih aktivnosti oz. skoraj ne.

V longitudinalni raziskavi smo želeli ugotoviti vpliv vaj za osnove pisanja, vaj za razvoj glasovnega zavedanja in vaj za vidno zaznavanje na učinkovitost v pisanju po nareku učencev 2. oz. 3. razreda.

Postavili smo si naslednja vprašanja:

1. Ali se skupini učencev (A in B) razlikujeta po posameznih napakah pri pisanju po nareku, in sicer:
 - na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije;
 - na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja;
 - na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina);
 - v kategoriji drugih napak?
2. Ali se učenci razlikujejo v posameznih napakah (navedenih pri prvem vprašanju) pri pisanju po nareku glede na spol?

Raziskovalne metode

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empirično-analitičnega pedagoškega raziskovanja.

Opredelitev vzorca

Skupina	f	f %
A	56	46,7
B	64	53,3
Skupno	120	100

Tabela 1: Število in strukturni odstotki učencev glede na skupino

V raziskavi je sodelovalo 120 učencev (neslučajnostni vzorec) štirih osnovnih šol, ki so bili prisotni na vseh štirih preverjanjih, in sicer v začetku 2. razreda, marca in junija v 2. razredu ter marca v 3. razredu. Učence smo delili v dve skupini (A in B) glede na spodbujanje predbralnih in predpisalnih zmožnosti učencev v 1. razredu. Učenci so pri pouku slovenščine uporabljali didaktična gradiva različnih založb. V skupini A je bilo 56 učencev in ti so uporabljali didaktično gradivo, ki je v vsebovanih vajah poudarjalo osnove pisanja in razvoj glasovnega ter vidnega zaznavanja. Gradivo, ki so ga uporabljali učenci v skupini B, je omenjenih vaj vsebovalo bistveno manj. Prav tako je bilo sistematično opismenjevanje učencev (v skupini A in B) v 2. razredu podprto z določenimi didaktičnimi gradivi. Vsi učenci so pri slovenskem jeziku v 3. razredu uporabljali didaktična gradiva istih založb kot v 1. in 2. razredu.

Spol	f	f %
Dečki	67	55,8
Deklice	53	44,2
Skupno	120	100

Tabela 2: Število in strukturni odstotki učencev glede na spol

Vzorec učencev glede na spol je dobro uravnotežen.

Postopki zbiranja podatkov

V šolskih letih 2008/09 in 2009/10 smo opravili dveletno raziskavo. Na začetku 2. razreda smo učence preizkusili v predznanju na področju pismenosti in jih nadalje spremljali v pisanju do marca v 3. razredu. Vključeni učitelji so imeli enako stopnjo izobrazbe in so znotraj posameznih šol dobro timsko sodelovali. Učenci

oddelkov posameznih šol so uporabljali enaka didaktična gradiva. Predvidevamo, da se je pouk razlikoval v individualni pripravi posameznega učitelja in izvedbi pouka.

Da bi pokazali, da glede na predznanje v opismenjevalnem procesu ni razlik med skupinama A in B, smo v začetku 2. razreda individualno preizkusili predznanje učencev, ki smo ga ugotavljali v šestih korakih:

- v poznavanju črk ob sliki (16 sličic s črkami; dva samoglasnika in štirinajst soglasnikov);
- v poznavanju črk brez slike (25 črk; niso navedene v abecednem redu);
- v tehniki branja besed (16 besed: štiri besede po dve črki, štiri besede po tri črke, štiri besede po štiri črke, tri besede po pet črk /dve imata po en soglasniški sklop/ in ena beseda s šestimi črkami /z dvema soglasniškima sklopoma/);
- v razumevanju prebranega (branje petih enostavnih povedi; preverjanje prebranega s štirimi vprašanji, ki so s področja prve ravni razumevanja prebranega);
- v pisanju črk po nareku (4 črke; en samoglasnik in trije soglasniki);
- v pisanju besed po nareku (4 besede: ena z dvema črkama, ena s tremi črkami, ena s petimi in ena s šestimi črkami).

Sledilo je sistematično opismenjevanje učencev v 2. razredu. Učenci skupine A so imeli v didaktičnem gradivu pripravljene krajše vaje, v katerih so členili besede na glasove/črke. Do marca sta obe skupini učencev pridobili vse velike in male tiskane črke. Marca v 2. razredu smo prvič preverili pisanje po nareku z besedilom Izlet – vsebovalo je osem povedi oziroma oseminpetdeset besed. Napake pisanja smo klasificirali na štiri področja, pri čemer smo se zgledovali po Šalijevi (1980) shemi napak, to so:

- napake na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije;
- napake na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja;
- napake na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina);
- druge napake.

Sledilo je utrjevanje branja in pisanja v obsegu velikih in malih tiskanih črk do konca šolskega leta. Junija v 2. razredu smo pri pisanju po nareku ponovno uporabili besedilo Izlet. Na podlagi ponovljenega pisanja po nareku v določenem časovnem obdobju smo sledili napredku učencev. Učenci v vseh oddelkih posamezne skupine so od začetka 3. razreda do konca decembra pridobili vse pisane črke. V nadaljevanju je potekalo utrjevanje pisane pisave in konec meseca marca smo z učenci skupin A in B opravili še zadnji preizkus, v katerem so s pisanimi črkami po nareku pisali besedilo (ponovljeno pisanje besedila Izlet).

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali z uporabo računalniškega programa SPSS (Statistical Package for the social Sciences). Za analizo razlik med primerjanima skupinama smo uporabili parametrični preizkus (t-preizkus).

Rezultati

Zanimal nas je vpliv predbralnih in predpisalnih aktivnosti na učinkovitost pisanja ter vpliv spola na uspešnost pisanja. Zato smo opazovali pojavnost napak pri pisanju po nareku učencev skupin A in B in z vidika spola. Hkrati nas je zanimal učinek utrjevanja pisanja pisanih črk, saj so učenci obeh skupin v 3. razredu pridobili male in velike pisane črke.

Odločili smo se, da bomo v tem prispevku predstavili le rezultate predznanja z začetka 2. razreda in rezultate tretjega preverjanja pisanja po nareku iz marca 3. razreda, saj ob primerjanju 1., 2. in 3. preverjanja ne ugotavljamo posebnosti v pojavu napak pri posameznih kategorijah napak pri pisanju.

Skupina	\bar{x}	s	F	P	t	P
A	69,821	15,155	3,814	0,053	0,333	0,740
B	68,750	19,470				

Tabela 3: Izid t-preizkusa razlik v predznanju učencev skupin A in B v začetku 2. razreda

V primeru analize predznanja predpostavka homogenosti varianc sicer ni statistično značilna, sta pa skupini dobro izenačeni po številu, zato pomembnega stranskega vpliva na izid t-preizkusa ne pričakujemo. Tako običajni preizkus kot njegova aproksimacija kažeta, da med primerjalnima skupinama (A in B) v predznanju ni statistično značilne razlike ($P = 0,740$). Učenci obeh skupin izkazujejo predznanje, ki pa je znotraj obeh skupin, tudi znotraj posameznih oddelkov na vseh štirih šolah, heterogeno.

Pričakovali smo, da se bo kontinuirano spodbujanje glasovnega zavedanja in pogostost pripravljenih vaj v didaktičnem gradivu odražalo v učinkovitosti pisanja učencev skupine A. Omenjeni učenci so bili v didaktičnem gradivu v 1. razredu s področja glasovnega zavedanja deležni vaj fonemičnega zavedanja, ki predstavlja najvišjo raven glasovnega zavedanja. Vaje so si sistematično sledile. V didaktičnem gradivu je bilo teh vaj na razpolago omejeno, a so z navedenim zaporedjem izvedb in načrtovano pestrostjo vaj učiteljje opozarjale na pomembnost izvedbe navedenih vaj za spodbujanje glasovnega zaznavanja. Ob omenjenem didaktičnem gradivu je bil učiteljem na razpolago priročnik, ki je vseboval aktivnosti učiteljev in učencev za posamezno izvedbo. Številne vaje (kot na primer: manipuliranje z glasovi /redukcijo, adicijo in substitucijo/ in segmentacijo besed) so se nadaljevale v 2. razredu in manjši delež omenjenih vaj je bil načrtovan še za 3. razred. Učenci skupine B so imeli v didaktičnem gradivu za učence načrtovanih bistveno manj teh vaj in tudi pripadajoči priročniki za učitelje so kratko in opisno predstavili vaje za izvedbo pouka. S tem so učiteljem prepuščali več »individualne« priprave na izvedbo. Ob vsem tem ne smemo zanemariti dejstva, da je na vseh šolah, na katerih smo učence vključili v raziskavo, bilo izredno dobro razvito partnerstvo med osnovno šolo in fakulteto (v vseh oddelkih smo v začetku 2. razreda izvedli preizkus pismenosti, v vse oddelke so tedensko prihajali študenti, z vsemi učitelji smo odlično sodelovali ipd.). Učitelji v obeh skupinah so bili seznanjeni s predznanjem učencev in so ga upoštevali pri diferenciaciji in individualizaciji sistematičnega opismenjevanja.

Napake	Skupina	\bar{x}	s	F	P	t	p
Na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije.	A	0,458	1,749	2,931	0,090	1,012	0,314
	B	0,214	0,414				
Na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja.	A	2,775	2,859	2,822	0,096	0,722	0,472
	B	3,410	5,549				
Na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina).	A	2,285	2,336	3,293	0,072	1,253	0,213
	B	3,071	3,803				
Druge napake.	A	1,326	1,559	6,045	0,016	0,435	0,665
	B	1,500	2,381				

Tabela 4: Izid t-preizkusa razlik med učenci skupin A in B v posameznih napakah marca v 3. razredu

Iz tabele 4 je razvidno, da se ob koncu opismenjevalnega procesa (marca v 3. razredu) skupini učencev v posameznih kategorijah napak statistično značilno ne razlikujeta.

V kategoriji napak na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije ni statistično značilne razlike. Pri pisanju s pisanimi črkami je v skupinah A in B reverzija skoraj popolnoma izzvenela, prav tako se je pojavnost inverzije in metateze bistveno zmanjšala.

Skupini A in B se statistično značilno ne razlikujeta v kategoriji napak na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja.

Učinkovitost učencev skupin A in B v kategoriji napak na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina) je razvidna v tabeli 4. Tudi v tej kategoriji napak se skupini učencev statistično značilno ne razlikujeta. Učenci skupine A so velike in male tiskane črke pridobivali hkrati (podobno v 3. razredu velike in male pisane črke), zato so od vsega začetka pridobivanja črk imeli možnost upoštevati zapis velikih začetnic (začetek povedi, osebno lastno ime, bližnje zemljepisno lastno ime in pridevniške besede, izpeljane iz osebnih lastnih imen). Upoštevanje le-teh pravopisnih vaj je predvideval tudi Učni načrt za slovenščino (2002). Nekaj vaj, še zlasti tistih, ki pri učencih vplivajo na pravilno pisanje oz. zmanjšujejo število napak na področju neznanja oz. šibkega spomina, je bilo v didaktičnih gradivih za učence, druge bi po potrebi dodali učitelji. Pogosto smo med izvajanjem nastopov opazili, da učitelji v skupini A (predolgo) omogočajo učencem pisanje z velikimi tiskanimi črkami. Prepričani smo, da je to dobro le za redke primere, sicer se izgubi prednost pisanja z malimi tiskanimi črkami in uporaba velike začetnice (začetek povedi, osebno lastno ime, bližnje zemljepisno lastno ime in pridevniške besede, izpeljane iz osebnih lastnih imen) ter branja z malimi tiskanimi črkami in uporaba velike začetnice, kjer z vidika fovealnega in prifovealnega vidnega polja omogoča učinkovitejše dekodiranje oz. branje (Pečjak, 1991). Učenci skupin A in B se statistično značilno ne razlikujejo v kategoriji druge napake (izpuščena beseda, dodana beseda, podvojena beseda, zamenjana beseda, brez pike na i in j ipd.). Učenci obeh skupin so občutno zmanjšali število napak v tej kategoriji glede na pisalno zmožnost v 2. razredu.

Izid t-preizkusa razlik med dečki in deklicami pri pisanju po nareku opozarja na določene razlike v učinkovitosti pisanja.

Iz rezultatov je razvidno, da na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije med dečki in deklicami ni statistično značilne razlike.

Statistično značilna razlika pa obstaja med dečki in deklicami v napakah na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja ($P = 0,019$). Iz aritmetične sredine napak dečkov (4,016) je razvidno, da so ti naredili bistveno več napak pri pisanju kot deklice (1,956).

Napake	Skupina	\bar{x}	s	F	P	t	p
Na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacij.	Dečki	0,458	1,749	2,931	0,090	1,012	0,314
	Deklice	0,214	0,414				
Na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja.	Dečki	2,775	2,859	2,822	0,096	0,722	0,472
	Deklice	3,410	5,549				
Na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina);	Dečki	2,285	2,336	3,293	0,072	1,253	0,213
	Deklice	3,071	3,803				
Druge napake	A	1,326	1,559	6,045	0,016	0,435	0,665
	B	1,500	2,381				

Tabela 5: Izid t-preizkusa razlik med učenci v posameznih napakah glede na spol marca v 3. razredu

Tendenčno ($P = 0,06$) pogosteje delajo dečki tudi napake, ki so na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina).

Dečki in deklice se statistično značilno razlikujejo na področju drugih napak ($P = 0,002$). Na tem področju opazimo pomembno več napak pri pisanju dečkov.

Na podlagi rezultatov lahko sklenemo z ugotovitvijo, da so deklice v primerjavi z dečki učinkovitejše v pisanju in napravijo pomembno manj napak v kategorijah napak na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja ter v kategoriji druge napake ter tendenčno manj napak na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina).

Sklep

Predstavljene raziskave smo se lotili iz preproste radovednosti, kako vpliva različna predbralna in predpisalna priprava učencev na učinkovitost pisanja po nareku znotraj posameznih kategorij napak. V ta namen smo oblikovali dve skupini učencev, ki sta bili v 1. razredu deležni različne priprave na sistematično opismenjevanje.

Predznanje s področja poznavanja črk, branja, razumevanja branja in pisanja v začetku 2. razreda je bilo pri učencih skupin A in B približno enako (glej tabelo 3). Sledilo je sistematično abecedno opismenjevanje z velikimi in malimi tiskanimi črkami. Zadnje tri mesece v 2. razredu so učenci utrjevali branje in pisanje ob didaktičnih gradivih. V 3. razredu je potekalo pridobivanje pisanih črk, ki se je v obeh skupinah zaključilo do konca decembra. V nadaljevanju šolskega leta so utrjevali branje in pisanje. Konec marca v 3. razredu smo opravili tretje preverjanje pisanja po nareku (prvo preverjanje je potekalo marca v 2. razredu in drugo junija v 2. razredu).

Raziskava je na nivoju vseh kategorij napak (na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije; na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja; na osnovi neznanja /nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina/ ter drugih napak) pokazala, da se skupini učencev v učinkovitosti pisanja po nareku statistično značilno ne razlikujeta. Iz tega izhaja, da različno izvajanje predbralnih in predpisalnih aktivnosti ni pomembno vplivalo na zmožnost pisanja po nareku.

Naša raziskava pa hkrati opozori na pomembne razlike v učinkovitosti pisanja po nareku med dečki in deklicami. Deklice so naredile statistično značilno manj napak pri kriteriju napak na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja in drugih napak ter tendenčno manj na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina).

LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Frančeskin, J., Kramarič, M., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2002). *Na vrtljaku črk 1. Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Rokus.

Glenn, W. (2008). Gossiping Girls, Insider Boys, A-List Achivment: Examining and Exposing Young Adult Novels Consumed by Conspicuous Consumption. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (1), 34–42.

- Guccione, L. (2011). Integrating Literacy and Inquiry for english Learners. *The reading Teacher*, 64 (8), 567–577.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S. in Žerdin, T. (2000). *Slovenščina v 1. triletju osnovne šole*. Ljubljana: Izolit.
- Lynch, J. (2009). Print Literacy Engagement of Parents From Low-Income Backgrounds: Implications for adult and Family Literacy Programs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (6), 509–521.
- McGuinness, C. in McGuinness, G. (1998). *Reading reflex*. New York: The free Press.
- Newlands, M. (2011). Intentional Spelling: Seven Steps to Eliminate Guessing. *The Reading Teacher*, 64 (7), 531–534.
- Pečjak, V. (1991). *Hitro in uspešno branje*. Ljubljana: samozaložba.
- Plut Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: DZS.
- Ropič, M. (1996). *Podaljšano opismenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ropič, M. (2000). *Na vrtljaku črk 2. Delovni zvezek za slovenski jezik v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Ropič, M., Urbanšek Jelovšek, M. in Frančeškin, J. (1999). *Danes rišem, jutri pišem. Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Ropič, M. in Frančeškin, J. (1999). *Danes rišem, jutri pišem. Delovni zvezek za opismenjevanje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Kramarič, M., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2000). *Na vrtljaku črk 2. priročnik za učitelje pri pouku slovenskega jezika v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Strickland, D. S. (2011). Strategies for Beginning Readers and Writers and Those Needing Additional Support and Intervention in Teaching Phonics Today (str. 50–64). Newark, DE: International Reading Association.
- Šali, B. (1975). *Motnje v branju in pisanju*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za rehabilitacijo invalidov Ljubljana.
- Učni načrt. Slovenščina*. (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Žalik, L. (1990). *Nivojski pouk v klasični učilnici*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.