

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Oddelek za razredni pouk

DIPLOMSKO DELO

Petra Kersnič

Maribor, 2010

UNIVERZA V MARIBORU

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Oddelek za razredni pouk

Diplomsko delo

VPLIVI RAZLIČNIH

DEJAVNIKOV

NA PRAVOPISNO ZNANJE

Mentorica:

doc. dr. Marija Ropič

Kandidatka:

Petra Kersnič

Maribor, 2010

Lektorica: mag. Suzana Jakoša, prof. slov.

Prevajalka: Mojca Masterl Štefanič, prof. angl.

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Mariji Ropič za strokovno pomoč pri pisanju diplomskega dela in veliko mero srčnosti med študijem.

Zahvaljujem se staršem in starim staršem za finančno in moralno podporo, dediju Toniju, ki mi je z varstvom Aljaža omogočil pisanje diplomskega dela, ter možu Simonu za razumevanje in potrpežljivost.

Hvala tudi vsem drugim, ki ste mi kakor koli pomagali in stali ob strani.

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Petra Kersnič, roj. 12. 7. 1984 v Ljubljani, študentka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, smer Razredni pouk, izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom **Vplivi različnih dejavnikov na pravopisno znanje** pri mentorici doc. dr. Mariji Ropič avtorsko delo. V diplomskem delu so uporabljeni viri in literatura korektno navedeni; besedila niso prepisana brez navedbe avtorjev.

Petra Kersnič

Maribor, 20. 5. 2010

POVZETEK

Namen diplomskega dela z naslovom Vplivi različnih dejavnikov na pravopisno znanje je bil, ugotoviti, ali kateri od izbranih dejavnikov (način usvajanja črk, učiteljev osebni slog s sposobnostmi učencev, učno gradivo) vpliva na učenčevo poznejše pravopisno znanje in na to, kolikšen je njegov dejanski vpliv.

V raziskavo so bili vključeni učenci oddelkov tretjega razreda štirih mariborskih šol. Pravopisno znanje smo preverjali marca v šolskem letu 2008/2009.

Ugotovili smo, da na pravopisno znanje učencev ne vpliva izrazito samo en dejavnik, temveč različni dejavniki, ki se med seboj prepletajo in združujejo. Ugotovili smo, da daje boljše rezultate pri poznejšem pravopisnem znanju ločeno usvajanje velikih in malih črk, vendar ne v vseh pravopisnih kategorijah. Ugotovili smo tudi, da na rezultate oddelka zelo vpliva učiteljev osebni slog s sposobnostmi učencev, saj so se pojavile vidne razlike med oddelki iste šole in med učenci posameznega oddelka. Glede na količino pravopisnih vaj v delovnih zvezkih pa smo ugotovili, da delovne zvezke z največ pravopisnimi nalogami uporabljajo učenci, ki so dosegli najboljši skupni povprečni rezultat na učenca, kar se sklada z našimi pričakovanji, vendar pa drugo in tretje uvrščeni rezultat ni skladen s količino vaj v delovnih zvezkih. Zato ne moremo trditi, da količina vaj v delovnih zvezkih, uporabljenih pri pouku, bistveno vpliva na pravopisno znanje. Ključni dejavnik vpliva na pravopisno znanje je torej kombinacija vseh dejavnikov, ki jo določa učitelj.

Ključne besede: opismenjevanje, branje, načini usvajanja črk, pravopisno znanje, pravopisne naloge, učiteljev osebni slog

ABSTRACT

The goal of the thesis titled "The Impact of Various Factors on Orthographic Skills" was to determine whether any of the selected factors (the manner of learning the alphabet, teacher's personal teaching style with regard to pupils' abilities, teaching materials) influence the pupils' later orthographic skills, and to what extent.

The survey included 3rd grade pupils from four primary schools in Maribor. Orthographic skills were tested in March 2009 (school year 2008/2009).

It was determined that not only one but several factors significantly influence the orthographic skills of pupils; these factors are interconnected and merged. Furthermore, it was determined that better results were obtained by acquiring the writing skills of capital letters and small letters separately. Nevertheless, this does not hold true in all orthographic categories. Finally, it was determined that teachers' personal teaching styles with regard to pupils' abilities heavily influence the results of the classes; notable differences were observed between classes of the same school, as well as differences between pupils of the same class. With regard to the quantity of orthographic exercises in workbooks, it was concluded that workbooks with orthographic exercises were most frequently used by those pupils who had achieved the best average results per pupil. Although this coincided with our expectations, the second and the third best results were not in accordance with the quantity of orthographic exercises in workbooks. Therefore, we cannot claim that the quantity of orthographic exercises in workbooks used in the classroom presents a significant influence on orthographic skills of pupils. The key factor of influence on orthographic skills is therefore a combination of all factors, as decided on by each individual teacher.

Key words: literacy, reading, manner of learning the alphabet, orthographic skills, orthographic exercises, teacher's personal teaching style

KAZALO VSEBINE

1 UVOD	1
2 TEORETIČNI DEL	3
2.1 BRANJE	3
2.1.1 DEJAVNIKI BRALNE UČINKOVITOSTI	4
2.1.2 OSNOVNE DIMENZIJE BRALNE UČINKOVITOSTI.....	5
2.1.3 KONCENTRACIJA PRI BRANJU.....	7
2.2 PISANJE	8
2.2.1 OPISMENJEVANJE.....	8
2.2.1.1 Začetki pismenosti v zgodnjem otroštvu	9
2.2.2 METODE OPISMENJEVANJA	10
2.2.2.1 Sintetične metode	10
2.2.2.2 Analitične metode.....	11
2.2.2.3 Analitično-sintetične metode.....	11
2.2.2.5 Globalne metode.....	14
2.2.2.6 Postopek usvajanja črk.....	14
2.3 VLOGA UČITELJA IN UČENCA PRI OPISMENJEVANJU	16
2.4 MOTNJE V RAZVOJU BRANJA IN PISANJA	18
2.5 PRAVOPIS IN GLASOSLOVJE	24
2.6 TEMELJI PRAVOPISA IN UČNI NAČRT	28
2.7 ZASTOPANOST PRAVOPISNIH VAJ PO ZALOŽBAH	29
3 EMPIRIČNI DEL	30
3.1 NAMEN	30
3.2 RAZČLENITEV IN PODROBNA OPREDELITEV	31
3.2.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	31
3.2.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE	35
3.2.3 SPREMENLJIVKE.....	35
3.3 METODOLOGIJA	37
3.3.1 RAZISKOVALNE METODE.....	37
3.3.2 RAZISKOVALNI VZOREC.....	37
3.3.3 POSTOPKI ZBIRANJA PODATKOV	38

3.3.4 ORGANIZACIJA ZBIRANJA PODATKOV	38
3.3.5 VSEBINSKO-METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI UPORABLJENIH INSTRUMENTOV	39
3.3.6 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV	40
3.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	41
3.4.1 REZULTATI χ^2 GLEDE NA NAČIN USVAJANJA ČRK.....	41
3.4.2 PRIMERJAVA POVPREČJA NAPAK NA UČENCA GLEDE NA NAČIN USVAJANJA ČRK	54
3.4.3 PRIMERJAVA POVPREČJA NAPAK NA UČENCA MED ODDELKOMA V ISTI ŠOLI	65
3.4.4 PREDSTAVITEV NAJBOLJŠIH IN NAJSLABŠIH REZULTATOV PO RAZREDIH.....	76
3.4.5 PRIMERJAVA POVPREČJA NAPAK NA UČENCA GLEDE NA KOLIČINO VAJ V DELOVNIH ZVEZKIH	78
SKLEP	88
LITERATURA	91

KAZALO TABEL

Tabela 1: Število pravopisnih vaj po založbah	29
Tabela 2: Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami.....	36
Tabela 3: Število učencev, ki so sodelovali v raziskavi.....	38
Tabela 4: Količina napak po kategorijah	39
Tabela 5: Rezultati rabe velike začetnice v osebnih lastnih imenih glede na način usvajanja črk	41
Tabela 6: Rezultati rabe velike začetnice v pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen glede na način usvajanja črk	42
Tabela 7: Rezultati rabe velike začetnice v zemljepisnih lastnih imenih glede na način usvajanja črk	43
Tabela 8: Rezultati zapisa polglasnika s črko <i>e</i> glede na način usvajanja črk	44
Tabela 9: Rezultati ločenega pisanja predlogov in nikalnice <i>ne</i> ob glagolih glede na način usvajanja črk	46
Tabela 10: Rezultati številčnega zapisa glavnih in vrstilnih števnikov (do sto) glede na način usvajanja črk	47
Tabela 11: Rezultati zapisa u in nezvočnikov na koncu in sredi besede.....	48
Tabela 12: Rezultati rabe končnih ločil	49
Tabela 13: Rezultati rabe vejice pri naštevanju	50
Tabela 14: Rezultati drugih napak	51
Tabela 15: Rezultati vseh napak	52
Tabela 16: Najboljši in najslabši rezultati po razredih.....	76

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Povprečje napak na učenca pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih	54
Graf 2: Povprečje napak na učenca pri veliki začetnici v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen	55
Graf 3: Povprečje napak na učenca pri veliki začetnici v zemljepisnih lastnih imenih	56
Graf 4: Povprečje napak na učenca pri zapisu polglasnika s črko <i>e</i>	57
Graf 5: Povprečje napak na učenca pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice <i>ne</i> ob glagolih.....	58
Graf 6: Povprečje napak na učenca pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)	59
Graf 7: Povprečje napak na učenca pri zapisu <i>u</i> in nezvočnikov na koncu in sredi besede.....	60
Graf 8: Povprečje napak na učenca pri rabi končnih ločil	61
Graf 9: Povprečje napak na učenca pri rabi vejice pri naštevanju	62
Graf 10: Povprečje drugih napak na učenca	63
Graf 11: Povprečje napak na učenca.....	64
Graf 11: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih	65
Graf 12: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri veliki začetnici v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen	66
Graf 13: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri veliki začetnici v zemljepisnih lastnih imenih	67
Graf 14: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posamezne osnovne šole pri zapisu polglasnika s črko <i>e</i>	68
Graf 15: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice <i>ne</i> ob glagolih	69
Graf 16: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto).....	70
Graf 17: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri zapisu <i>u</i> in nezvočnikov na koncu in sredi besede.....	71
Graf 18: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri rabi končnih ločil	72
Graf 19: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri rabi vejice pri naštevanju	73

Graf 20: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri drugih napakah.....	74
Graf 21: Primerjava povprečja vseh napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol	75
Graf 22: Primerjava povprečja napak pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih.....	78
Graf 23: Primerjava povprečja napak pri veliki začetnici v pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen	79
Graf 24: Primerjava povprečja napak pri veliki začetnici v zemljepisnih lastnih imenih.....	80
Graf 25: Primerjava povprečja napak pri zapisu polglasnika s črko <i>e</i>	81
Graf 26: Primerjava povprečja napak pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice <i>ne</i> ob glagolih.....	82
Graf 27: Primerjava povprečja napak pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)	83
Graf 28: Primerjava povprečja napak pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede	84
Graf 29: Primerjava povprečja napak pri rabi končnih ločil.....	85
Graf 30: Primerjava povprečja napak pri rabi vejice pri naštevanju.....	86
Graf 31: Primerjava povprečja napak glede na skupno število napak	87

KAZALO SLIK

Slika 1: Prikaz notranjih in zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na koncentracijo	7
Slika 2: Sodelovanje učenca in učitelja pri pouku pismenosti	17

1 UVOD

»Opismenjevanje v ožjem pomenu vključuje učenje branja in pisanja, v širšem pomenu pa razvijanje tistih spretnosti in sposobnosti, ki vodijo do funkcionalne pismenosti pri učencu. V procesu opismenjevanja lahko govorimo o dveh fazah. Prva je učenje branja in pisanja, druga pa učenje s pomočjo branja in pisanja.« (Križaj Ortar, Magajna, Pečjak in Žerdin, 2000, str. 43)

V naših šolah je za pouk materinščine v prvem triletju namenjenih 700 ur. Predmet se z vsebinami in dejavnostmi tesno povezuje z drugimi predmeti, kar torej velja tudi za začetno opismenjevanje (Križaj Ortar in Bešter, 2002).

Učiteljem je na voljo vse več učbenikov, delovnih zvezkov in drugega gradiva ter občasnega izobraževanja, vendar to za doseganje ciljev ni dovolj. Pomembna so dobro razvita teoretična izhodišča, ki usmerjajo poti v prakso. Pomemben je izobražen učitelj, ki je v razredu samostojen, svoboden in ustvarjalen (Križaj Ortar idr., 2000).

Gollijeva (1991) v knjigi Opismenjevanje v prvem razredu govori o tem, da je metodika opismenjevanja najbolj izdelala prav metode. Predlaga, naj se učitelj ne oklepa le ene izmed metod, ampak naj jih kombinira glede na značilnosti razreda in posameznika.

Metode opismenjevanja so:

- sintetične metode, ki se začenjajo z elementi (s črkami), nato pa zahtevajo njihovo vezavo v večje celote;
- analitične metode, ki jih lahko izpeljemo ob celotnem besedilu, stavku, besedi ali zlogu;
- analitično-sintetična metoda, ki po slušni analizi želeni glas išče v novih besedah, in k tej metodi pripadajoča integrativna metoda, ki se od prej omenjene razlikuje po tem, da učenci hkrati usvajajo velike in male tiskane črke;

- globalne metode, katerih bistvo je, da učenci takoj in dalj časa berejo nerazčlenjene celote in jih razčlenjujejo šele pozneje.

Poleg metod pa poznamo tudi dva postopka usvajanja črk – kompleksni in monografski postopek (Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek, 2000).

V teoretičnem delu diplomskega dela je pozornost namenjena opismenjevanju in branju ter pravopisnim pravilom. Napake so vključene v besedilu, s katerim preverjam uspešnost učencev pri temeljnih pravopisa. Pozornost pa je namenjena tudi motnjam v razvoju branja in pisanja, saj je v vsakem razredu nekaj otrok s takimi težavami, ki nedvomno vplivajo tudi na posameznikove rezultate in uspeh v nadaljnjem izobraževanju. Predstavljena je tudi vloga učitelja pri pouku opismenjevanja in količina pravopisnih vaj v delovnih zvezkih.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 BRANJE

*»Brati je sploh enostavno.
Črke hrustaš kot zalogaj.
Težje pa je, a tudi bolj slavno,
brati pravilno in hitro nazaj.«*
(Pavček, 2010)

Želja po branju se rojeva z radovednostjo, s prijetnimi občutki ob poslušanju pravljic, z vzori iz okolja. Otroci imajo v sebi skrito intuicijo, ki jim kaže pot k opismenjevanju. Veliko otrok se samih nauči brati in pisati prve povedi (Križaj Ortar idr., 2000).

Z branjem, s sporazumevalno dejavnostjo, ki se je ljudje zavedno naučimo, sprejemamo zapisana tuja besedila in jih interpretiramo.

Pri branju gre za tri povezane, vendar hierarhično urejene stopnje, ki vodijo k bralni pismenosti. To pomeni, da lahko sočasno usvajamo in avtomatiziramo bralno tehniko, razvijamo razumevanje prebranega in beremo različno bralno gradivo.

Čudina-Obradovič (Pečjak, 2000) navaja sistematičen pregled faz pri usvajanju bralne tehnike, ki jih je povzela po Frithovi:

- 1. Faza globalnega/celovitega prepoznavanja** – logografska strategija, otroku celotna beseda predstavlja znak za izgovorjeno besedo.
- 2. Faza začetne glasovne analize** – otrok se zaveda, da je beseda sestavljena iz posameznih elementov.
- 3. Faza pretvarjanja črk v glasove** (uporaba abecednega načela) – otrok prepozna vsako posamezno črko in jo pretvarja v glas.
- 4. Faza kompleksnega pretvarjanja črk v glasove** (uporaba ortografske strategije) – otrok hkrati zazna celotno zapisano besedo.

Nekateri avtorji delijo bralni proces na *proces dekodiranja* in *proces razumevanja*.

Avtorji, ki k preučevanju branja pristopajo z vidika časovnega zaporedja, govorijo o dveh fazah v bralnem razvoju:

1. faza: Učenje branja – procesu dekodiranja črk sledi proces združevanja črk.

2. faza: Učenje na podlagi branja presega prvo fazo v razvoju sposobnosti razumevanja. Proces učenja na podlagi branja se nikoli ne zaključi. Razumevanje pri branju je bralna dimenzija, ki vstopa v prvi del učnega procesa in pogojuje nadaljnje učenje (Pečjak, 1995).

2.1.1 DEJAVNIKI BRALNE UČINKOVITOSTI

Na branje vplivajo notranji in zunanji dejavniki. Wilkinson med zunanje prišteva velikost in kontrast črk, vplive kulturnega in socialnega okolja, med notranje pa sposobnost vidnega in slušnega zaznavanja, inteligentnost, interes in motivacijo (Pečjak, 1996).

Različni avtorji poudarjajo naslednje dejavnike:

1. percepcijske,
2. kognitivne,
3. motivacijo in interes,
4. socialno-kulturne dejavnike (Kramarič idr., 2000).

1. Za proces recepcije sta pomembni razviti sposobnosti vidnega in slušnega razločevanja. Brez razvite recepcije ni mogoče miselno branje. Pečjakova meni, da jasna percepcija nekaterih črk (določene črke zaznavamo bolje) bralcu omogoča rekonstruirati celotno besedo in ga prepoznati. Meni tudi, da na hitrost prepoznavanja besed vplivajo znane/neznanе besede, tipografska ureditev, razsvetljava pri branju in interes.

2. Otroci z nižjim inteligenčnim količnikom se naučijo brati pozneje kot otroci z višjim. Težave imajo tudi pri vrednotenju besedila in primerjanju z drugimi besedili. Stopnja inteligentnosti vpliva na hitrost učenja branja oziroma pisanja.

3. Učenje je zelo odvisno od motivacije in interesa, da se kaj naučimo. Rot meni, da je pomembna naša namera, kaj in kako se bomo učili. Motivacija izzove človekovo dejavnost in jo usmeri k določenemu cilju, interes pa je čustvena naravnost do neke dejavnosti, želja po ukvarjanju z njo.

Najpomembnejši dejavniki motivacije za branje so bralna tehnika, razumevanje besedil in bralni interes. Motivi, ki pri učencih pospešujejo učenje, so različni. Pomembno je predvsem, da z različnimi sredstvi (tudi s pohvalami) razvijamo učenčevo motivacijo pri učenju. Pazimo tudi, da učenci jezik razumejo.

4. Kunst-Gnamuševa meni, da je jezikovno znanje učencev bolj izobraženih staršev boljše. Družinsko okolje zelo vpliva na učne navade, način učenja. Čim manjši je inteligenčni količnik otroka, tem pomembnejša je redna pomoč staršev pri branju.

2.1.2 OSNOVNE DIMENZIJE BRALNE UČINKOVITOSTI

Med osnovne dimenzije bralne učinkovitosti uvrščamo:

- hitrost branja,
- razumevanje prebranega,
- besedni zaklad,
- fleksibilnost pri branju (Pečjak, 1996).

1. Hitrost pri branju

Znano je, da je hitro branje učinkovitejše od počasnega, saj zahteva večjo zbranost. Hitrost branja (določena s številom besed, prebranih v minuti) se razlikuje glede na težavnost gradiva. Poleg težavnosti gradiva pa na hitrost branja vplivajo tudi način branja (glasno, tiho), razumevanje besedila, bralne navade (regresija, subvokalizacija).

Pri subvokalizaciji s polglasnim izgovarjanjem zaviramo hitrost branja vendar je včasih subvokalizacija vseeno potrebna. V tesni povezavi z nekoncentriranim branjem pa je regresija pri branju, ki jo je pri slabših bralcih več.

2. Razumevanje prebranega

Downing je na osnovi Killgallonove sheme glede ravni razumevanja ugotovil, da raven samostojnega branja vključuje 58–100 odstotkov razumevanja, pouk omogoča 44–57 odstotkov razumevanja, otroci, ki berejo v okviru frustracijske ravni branja, pa razumejo 0–43 odstotkov prebranega besedila.

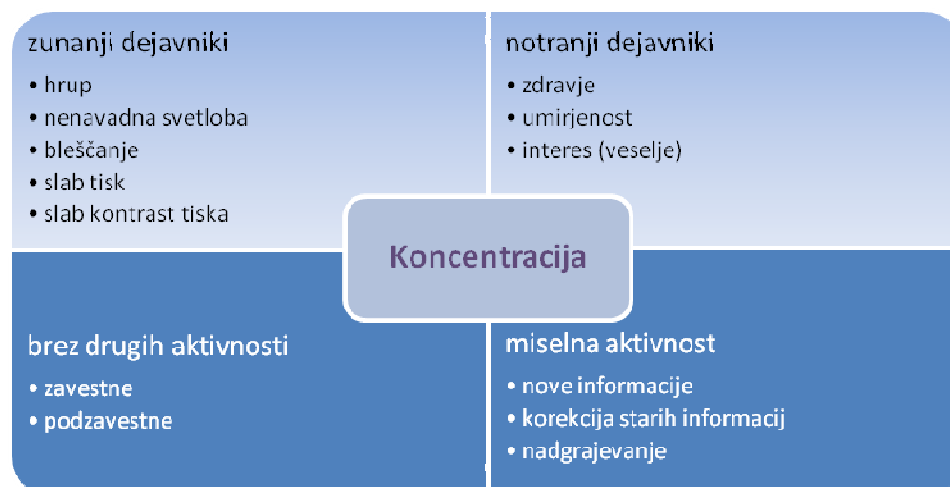
Dejavniki razumevanja pri branju so inteligentnost bralca, bralne spretnosti, njegovo predznanje in namen branja. Spache je opredelil pet intelektualnih procesov: kognicijo, spomin ter konvergentno, divergentno in kritično mišljenje. Popolna usvojenost bralne tehnike je predpogoj za razumevanje prebranega. Če mora biti učenec pozoren še na dekodiranje, je manj pozoren na pomen besed. Pomemben je tudi vpliv predznanja bralca. Učenec z večjim predznanjem iz besedila lažje izlušči bistvo in si ga lažje zapomni. Pri namenu branja pa so zelo pomembna navodila pred branjem, ki učenca usmerijo k tistim podatkom v besedilu, ki so potrebni za nadaljnjo obravnavo.

2.1.3 KONCENTRACIJA PRI BRANJU

Pojem koncentracija pomeni, da ob branju razmišljamo samo o besedilu, da smo pozorni na to, o čemer beremo. S koncentracijo pri branju ima občasne težave več kot polovica učencev na razredni stopnji (52 odstotkov), stalne težave pa ima devet odstotkov učencev (Pečjak, 1996).

Na koncentracijo vplivajo zunanji in notranji dejavniki. Na zunanje, ki so le redko popolnoma ustrezni, težje vplivamo kot na notranje, ki izhajajo iz bralca.

Slika 1: Prikaz notranjih in zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na koncentracijo



Vir: Pečjak, 1996, str. 100

2.2 PISANJE

»Razvoj branja in pisanja je proces brez zgornje meje kakovosti.«

(Golli, 1991, str. 11)

V metodiki začetnega branja in pisanja obe dejavnosti analiziramo in pogosto ločeno obravnavamo kljub njuni povezanosti v stvarnosti (prav tam).

2.2.1 OPISMENJEVANJE

Opismenjovati pomeni po Slovarju slovenskega knjižnega jezika učiti pisati in brati, opismeniti pa naučiti pisati in brati (Ahlin idr., 1994).

Gollijeva meni, da je pojem opismenjevanja težko določiti in da opismenjovati ne pomeni preprosto učiti se brati in pisati, kot razlaga Slovar slovenskega knjižnega jezika. Opismenjevanje je treba pojmovati kot prvi del dolgotrajnega procesa, katerega naloge so le omejene (Golli idr., 1992).

Schellander meni, da je končni cilj pouka začetnega branja in pisanja pridobitev osnovnih bralnih in pisalnih spretnosti, s katerimi se otroci usposobijo za razumevajoče vezano glasno in tiho branje vsebinsko dostopnih besedil ter za samostojno zapisovanje stavkov s tiskanimi in pisanimi črkami šolske pisave ob upoštevanju pravopisa in pravorečja zbornega jezika.

Pri opismenjevanju so najpomembnejši kognitivni dejavniki, poleg čustvenih in motivacijskih (vpliva okolja). Čim bolj je otrok inteligenten, tem hitreje lahko začnemo opismenjevanje in hitreje se tudi zaključí. Ključna je tudi vloga odnosa do branja in interesa za branje. K temu prispevata vzpodbudno učno in družinsko okolje (Pečjak, 2000).

2.2.1.1 Začetki pismenosti v zgodnjem otroštvu

V sodobnem času se otrok že od zgodnjih let srečuje s pisnim jezikom (v zapisih na embalaži živil, televizijskih zaslonih, računalniškem zaslonu, oblačilih, obutvi, v slikanicah ...). V vsakdanjih dogodkih, povezanih s pismenostjo, pridobiva znanje o pomenu in oblikah tiska, poraja se mu želja po osmislitvi branja in pisanja (Grginič, 2008).

Družinska pismenost je zelo pomemben člen, saj starši s svojimi komentarji ob gledanju televizije ter ob igrah, ki vključujejo napise, otrokom pomagajo razumeti besednjak in ideje. Pomembno je tudi vključevanje otrok v pisanje sporočil, pozdravov, brskanje po kuharskih knjigah, pisanje nakupovalnih seznamov itd. (Grginič, 2005).

Glede na otrokov razvoj se okoliščine pridobivanja znanja pismenosti in razvijanja spretnosti razlikujejo. Obstajajo razlike, ne samo med predšolskimi in šolskimi ustanovami, ampak tudi znotraj teh ustanov. Otroci v vrtcu so bolj socialno motivirani, medtem ko so učenci v šoli usmerjeni k nalogam, ki so na višji stopnji.

Pri mlajših otrocih se ne priporoča učenje po vnaprej določeni shemi, ampak je treba upoštevati posameznikovo razvojno stopnjo in na podlagi te ustrezno prilagoditi dejavnosti.

Tudi učitelji v prvem razredu se še odločajo za naslonitev na vrtčevski način dela in se prilagodijo posamezniku. Otroku, ki na primer še ni razvil fonološkega zavedanja, izbirajo ustrezne dejavnosti, pri katerih bi ga razvil.

Vloga učitelja je razvijanje otrokovega razvoja pismenosti ob vsakodnevnih razrednih opravilih, učenje osnovnih konceptov in strategij ob bralnih dejavnostih, načrtovanje dejavnosti za razvijanje pismenosti.

2.2.2 METODE OPISMENJEVANJA

Cilju pouka začetnega branja in pisanja se postopno približujemo s smiselno oblikovanimi delnimi cilji, na katerih vsebinsko in metodično gradimo posamezne učne enote. Ob tem ne smemo pozabiti na vpliv pouka začetnega branja in pisanja, na otrokov čustveni odnos do učenja in na vrednotenje šolskega dela. Pouk vpliva tudi na otrokove delovne in učne navade ter usvajanje pojavnih oblik jezika, njihovih sestav in funkcije. Izkušnje, ki jih otrok pridobi v tem občutljivem obdobju, odločujoče vplivajo na nadaljnji potek njegovega šolanja (Golli idr., 1992).

Med šolskimi začetniki so precejšnje razlike v predznanju. Nekateri do določene stopnje že obvladujejo branje in pisanje, drugi še ne poznajo nobene črke, nekateri so bili v tesnejšem stiku z zbornim jezikom kot drugi, razlikujejo pa se tudi po razvitosti, duševnih in telesnih zmožnostih, sposobnostih in hitrosti dojetanja ter po načinih pridobivanja in uporabljanja novih spretnosti.

Gollijeva (1991) v knjigi *Opismenjevanje v prvem razredu* govori o tem, da je metodika opismenjevanja najbolj izdelala prav metode. Predlaga, naj se učitelj ne oklepa le ene izmed metod, ampak naj jih kombinira glede na značilnosti razreda in posameznika.

2.2.2.1 Sintetične metode

Sintetične metode se začenjajo z elementi (s črkami) in nato zahtevajo njihovo vezavo v večje celote (Golli, 1991).

Najstarejša metoda, ki je zdaj že opuščena in ki so jo uporabljali že Rimljani in Grki, je bila **črkovalna metoda**. Spada k alfabetskimi metodami, ker najprej zahteva zapomnitev abecede. Danes je neuporabna, zasledimo jo lahko le še pri izgovoru polglasnika ob soglasniku, kar učenca lahko ovira pri branju.

V reformaciji se je poleg črkovalne metode začela uveljavljati še **glaskovalna metoda**, po kateri je učenje potekalo tako, da se je ob črkah izgovarjal le ustrezen glas. Na začetku je bila ta metoda tudi alfabetska in je pouk zelo olajšala.

Razvile so se različice te metode, ki jih uporabljamo še danes. Med njimi so:

- **metoda naravnih glasov**, pri kateri je glas v funkciji razpoloženja, naravnega glasu živali ali šuma in zadovolji potrebo po igri;
- **fonografska metoda**, pri kateri je v risbi skrita oblika črke in je s tem dosežena zunanja povezava (nastane asociativna zveza) med obliko predmeta in obliko črke;
- **interjekcijska metoda**, katere izhodišče je vzklik (interjekcija);
- **fonomimična metoda**, ki jo uporabljamo ob naravnih glasovih, mimiki obraza in pantomimi celega telesa; primernejša je za učenje samoglasnikov;
- **fonetična metoda**, ki poudarja dobro izgovorjavo (Kramarič idr., 2000).

2.2.2.2 Analitične metode

Izpeljujemo jih ob besedilu, povedi, stavku, besedi in zlogu. Med njimi so naslednje:

- **metoda običajnih povedi**, pri kateri otroci analizirajo lahke stavke, običajno ob ilustracijah;
- **metoda običajnih besed**, pri kateri učitelj učencem predstavi sliko in pod njo napiše besedo, ki jo slika predstavlja, obenem poudari obravnavano črko oziroma glas v besedi, nato pa učenci pišejo še druge besede, ki vsebujejo ta glas (Golli, 1991).

2.2.2.3 Analitično-sintetične metode

To so metode, pri katerih učenci po ugotovitvi želenega glasu tega iščejo v drugih besedah (na začetku, sredini ali na koncu). Novi glas obravnavajo še po fonetični in interjekcijski ali metodi naravnih glasov. Nato v običajni

besedi ali pa še na podlagi fonografske metode spoznajo znak za črko. Ta metoda v praksi prevladuje.

Sem spada **integrativna metoda**, ki združuje vse prvine učnih oblik in metod, spoznavnih in delovnih postopkov, ki omogočajo razvijanje bralnih spretnosti in sposobnosti, ter se navezuje na predznanje učencev. Omogoča hkratno pridobivanje zavestnih spoznanj o naravi in vlogi govornih ter pisnih jezikovnih pojavov. Učenci, ki jih spodbuja in usmerja učitelj, so dejavni oblikovalci pouka in učnega procesa (Kramarič idr., 2000).

Integrativna metoda spada med analitično-sintetične metode, od katerih se razlikuje po hkratnem usvajanju velikih in malih tiskanih črk (Golli idr., 1992).

Schellander meni, da je treba kritično ovrednotiti učinkovitost prakse, ki predvideva prehod na male tiskane črke šele po usvojitvi vseh velikih. Težava se pojavi tudi pri enakem obravnavanju pisanih črk (le da to poteka v nasprotnem vrstnem redu), saj tako zaporedje za dolgo onemogoča pravilno rabe velike začetnice v osebnih imenih in na začetku stavka. Po sili razmer prihaja do tega, da si učenci izposojajo za pisanje lastnih imen in stavčnega začetka velike črke iz tiskane pisave in tako mešajo črke dveh pisav.

»Otroka lahko čustveno obremenjujemo in razvojno zadržujemo tudi s podcenjevanjem njegovih sposobnosti in spretnosti ...«

(Golli idr., 1992, str. 12)

Prednosti ob hkratnem usvajanju malih in velikih tiskanih črk:

1. Velike črke lahko že od začetka uporabljamo za njihov pravi namen (veliko začetnico v lastnih imenih, na začetku stavka ...), s čimer omogočimo upoštevanje otrokovega predznanja in zmožnosti vidnega opazovanja pisanih besed v svoji okolici. Ob tem onemogočimo otrokovo premočno osredinjenost na velike tiskane črke.

2. Tak način omogoča posebno miselno gibčnost in odprtost, ki se razvija ob pisnih rešitvah za enake glasovne pojave. Učenci spoznavajo, da ni nič posebnega, če isto črko v različnih besedah beremo tudi bolj ali manj različno. O tem se lahko prepričamo tudi na primeru koroških učencev, ki živijo na dvojezičnem območju.

3. Omogočen je hitrejši prehod na vezano branje, saj markantni obrisi besed, podkrepljeni z razgibano vidno podobo, omogočajo več vizualnih oporišč.

4. Otroci urijo grafomotorično spretnost za poznejše vezano pisanje pisanih črk, saj so male tiskane črke oblikovno in v potezah približane pisanim, navajajo pa se tudi na obvladovanje in izrabljanje celotnega tridelnega prostora, ki se mu pridružuje tudi prostor za strešice.

5. Otroci si lažje in hitreje zapomnijo vidno podobo črke, če jo utrjujejo tudi z različnim gibanjem (po prostoru, s fonomimičnimi gibi). To je pomembno pri relaciji levo–desno. Hkratno usvajanje npr. velikega D z malim d omogoča glede na navpično črto ugotovitev razlike v zaporedju in s tem lažjo zapomnitev razlike med d in b. Enako velja tudi za para b-p in d-p.

Razlike in podobnosti med velikimi in malimi tiskanimi črkami v slovenski pisavi, ki so pomembne pri odločitvi za njihovo hkratno usvajanje, so predstavljene v nadaljevanju. Črkovne dvojice, ki se razlikujejo samo po velikosti, so **Cc, Čč, Oo, Šš, Vv, Zz** in **Žž**. Črkovni dvojici, ki se razlikujeta z malenkostnim dodatkom, sta **Ii** in **Uu**. Črkovni dvojici, ki se razlikujeta s podaljškom, sta **Ll** in **Kk**. Zelo blizu sta si tudi dvojici **Jj** in **Tt**. V pisalnih potezah se nekoliko bolj razlikujejo dvojice **Bb, Dd, Hh, Ff** in **Pp**. Na vidni ravni in v pisalnih potezah se bolj razlikujejo dvojice **Ee, Gg, Mm, Nn, Rr** in **Aa** (Golli idr., 1992).

Za *pisane črke* slovenske pisave velja, da pri izpeljevanju malih pisanih iz malih tiskanih črk ni posebnih težav. S tem se strinja tudi učiteljica Ljudmila

Žalik, ki pri obravnavanju malih pisanih črk nima predvaj, saj izhaja iz malih tiskanih črk.

2.2.2.5 Globalne metode

Pri teh metodah učenci takoj berejo nerazčlenjene enote (besede, povedi, kratka berila) in jih dalj časa ne analizirajo na glasove in črke, dokler čez čas sami ne ugotovijo ponavljanja znakov ob enakih glasovih v besedah (Ropič, 1996).

2.2.2.6 Postopek usvajanja črk

Monografski postopek

Pri tem postopku skozi daljše časovno obdobje obravnavamo glasove in črke posamezno. Obravnavamo jih drugega za drugim in pri tem pazimo na učenčevo oblikovanje glasu in črk (Ropič, 1996).

Pri monografskem postopku je število spoznanih črk dolgo omejeno, kar zmanjšuje izbiro besed za nastavljanje in zapis. Pomembno je, da pri tem postopku ne hitimo. Od vseh učencev lahko zahtevamo le branje v obsegu črk, ki so jih že spoznali.

»Učni proces pri tem postopku je bolj sistematičen, temeljit in za vse učence enak. Monografski postopek prispeva k razvijanju natančne izgovorjave in lepše pisave.« (prav tam, str. 14)

Kompleksni postopek

Pri tem postopku s slikovno-črkovno stavnico takoj obravnavamo vso abecedo. Učenci eno do tri ure najprej spoznavajo funkcijo sličic, nato začnejo nastavljeti besede in povedi v obsegu celotne abecede na podlagi

sličic, ne da bi že spoznali vse črke in glasove. Izbiramo lažje besede, ki se izgovarjajo in zapisujejo enako (Kramarič idr., 2000).

Ta postopek omogoča medpredmetno povezavo, upošteva predznanje učencev, omogoča preskakovanje od frontalnega učenja k individualnemu in nazaj.

Monografski in kompleksni postopek kombiniramo tako, da z monografskim otroci počasi in postopno usvojijo glasove in črke, stavnica pa omogoča skrbno, natančno analiziranje in sintetiziranje, ki je v različnih merah nujno pri vseh učencih (Golli idr., 1992).

2.3 VLOGA UČITELJA IN UČENCA PRI OPISMENJEVANJU

Nekateri sodobni avtorji pripisujejo ključno vlogo pri oblikovanju ustreznega pouka organizaciji pouka ter učitelju in učencu kot oblikovalcema pouka (Pečjak, 2000).

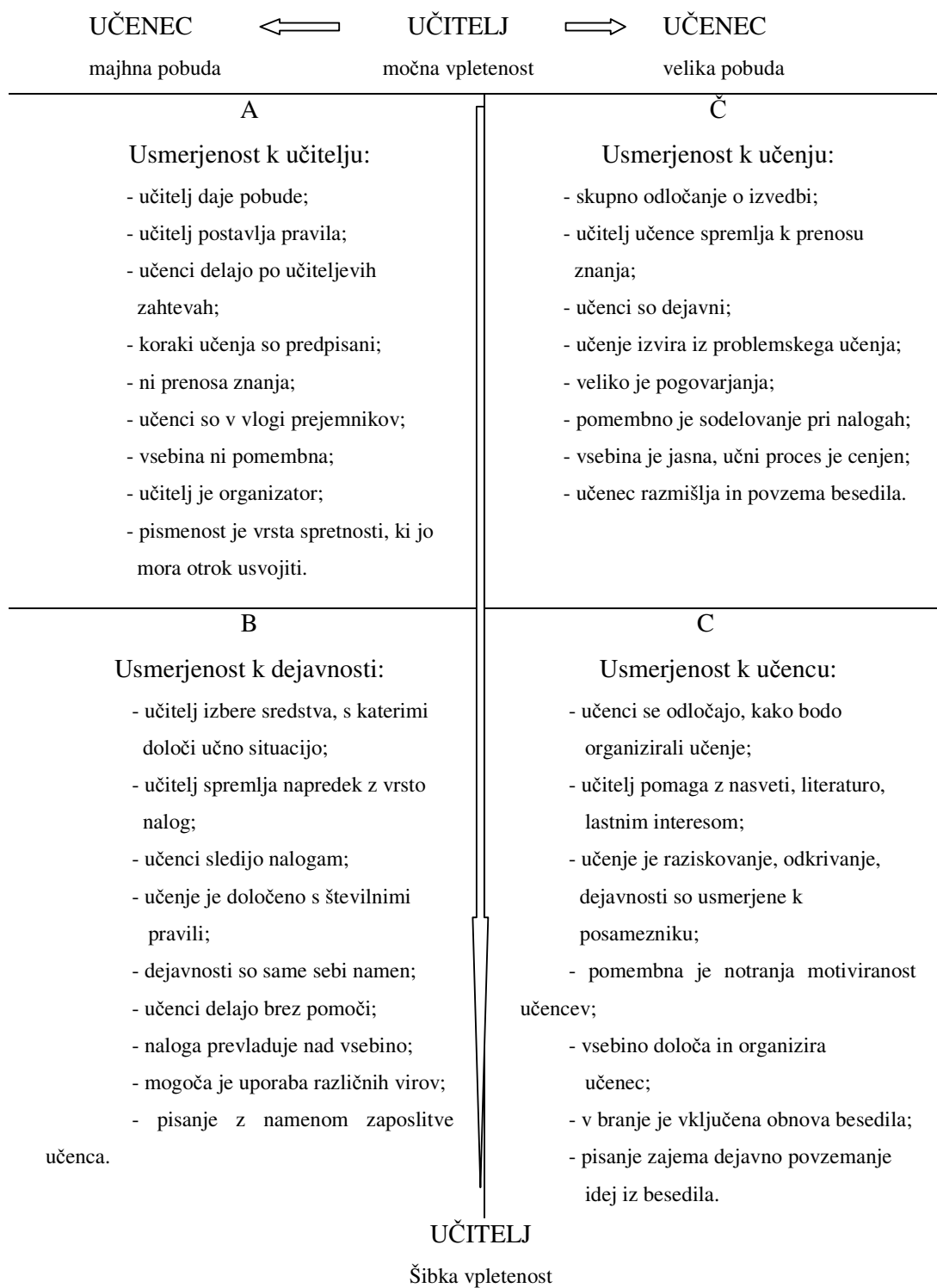
Pri vlogi učitelja je predvsem pomembno, do kolikšne stopnje vstopa v učni proces, kako posreduje in razlaga podatke ter koliko pobude pušča učencu. Za sodobni pouk je značilno poudarjanje vloge učitelja kot usmerjevalca. Učenca naj bi postopoma vodil k temu, da bi poskušal razumeti učne vsebine. Osrednja ideja je pomagati učencu odkriti spoznanja, ki jih sam ne more doseči. Hkrati z vsebino naj bi učencu učitelj z oblikami sodelovalnega in problemskega učenja kazal poti in načine pri odkrivanju znanja v nadaljnjem izobraževanju.

Učitelj naj bi predvsem deloval na področje proksimalnega razvoja – o tem je govoril že Vigotski (območje aktualnega razvoja, območje proksimalnega oz. potencialnega in območje prihodnjega razvoja). Na tej razvojni stopnji pride do razkoraka med tem, kar zmore otrok sam, in tem, kar doseže z nekom, ki je sposobnejši od njega. Območje proksimalnega razvoja kaže vrhove otrokovih sposobnosti.

Učinkovito poučevanje ni zgolj prenašanje informacije od učitelja k učencu in pouk pismenosti ni več pouk, ki bi bil usmerjen izključno k učitelju ali učencu.

Ključnega pomena je uravnotežiti odnos med pobudo otroka in pobudo odraslega, tj. učitelja.

Slika 2: Sodelovanje učenca in učitelja pri pouku pismenosti



Vir: Pečjak, 2000, str. 16

2.4 MOTNJE V RAZVOJU BRANJA IN PISANJA

»Branje in pisanje nista posamezni spretnosti, zato se tudi motnja branja in pisanja le redko kaže kot nekaj izoliranega.« (Žerdin, 2003, str. 121)

Pridobivanje obeh spretnosti pomeni učenje, hkrati pa je učenje (pridobivanje znanja) cilj tega učenja (prav tam).

Ker sta branje in pisanje sestavna dela celotnega učenja, okrnjene sposobnosti in motnje v razvoju branja vplivajo na pridobivanje znanja iz pisnih virov. Učenci z motnjami so v primerjavi z vrstniki v slabšem položaju tudi pri preverjanju znanja, saj počasi berejo navodila, jih slabo razumejo ter počasneje in manj spretno odgovarjajo. Pri nalogah, pri katerih so pomembne tudi pravopisne napake, so še dodatno prikrajšani.

Na začetku opismenjevanja se pri branju in pisanju ne pokaže posebna razlika med učenci s težavami in tistimi, ki jih nimajo. Oboji izpuščajo, zamenjujejo, dodajajo črke, »požirajo« besede, berejo počasneje in so šibki v pravopisu (Šali, 1975).

Čeprav je opismenjevanje na videz preprosto, ima na začetku tega procesa težave kar četrtina otrok, ki je ali pa še ni bila seznanjena z branjem in s pisanjem. Nekateri je treba le pritegniti, drugi so počasnejši pri dojetanju, nekateri potrebujejo le navodila, kako se bere in kakšna je videti posamezna črka (Križaj Ortar idr., 2000).

Za približno deset odstotkov otrok (ne glede na predhodno seznanitev s svetom črk) pa je opismenjevanje trši oreh. Nekateri težave ob ustreznih metodah premagajo v letu ali dveh, pri otrocih s hujšimi težavami pa teh ni mogoče odpraviti med začetnim opismenjevanjem, težave se vlečejo in so otroci prikrajšani za dobro pisno sporazumevanje in razumevanje prebranega. Približno trije odstotki učencev imajo res hude težave. Težave z branjem in s pisanjem posledično vplivajo na učencev učni uspeh in mu grenijo življenje.

Motnje se lahko kažejo že v predšolskem obdobju, predvsem kot motnje pozornosti in koncentracije, slabo poslušanje, zaostanek v govornem razvoju, slaba orientiranost, nedokončana ali negotova lateralizacija, manjši interes za branje, pisanje, težave na slušnem in govornem področju. Vse to nakazuje na poznejše slabo razumevanje besed in pomenskih zvez pri branju ter težave pri pisanju.

V prvih letih šolskega učenja se težave pri branju in pisanju kažejo v:

- pravilnosti branja in pisanja;
- hitrosti branja in pisanja;
- razumevanju prebranega in razumljivosti napisanega;
- grafomotorični izpeljavi pisanja;
- rabi jezika pri pisanju;
- hitrosti učenja branja in pisanja (Žerdin, 2003).

Področja, na katerih se kažejo motnje branja in pisanja, so predstavljena v nadaljevanju.

1. Ritem branja in pisanja

Moten ritem branja in pisanja se lahko kaže kot samostojna motnja ali v povezavi z drugimi motnjami. O tej motnji lahko govorimo, kadar sta branje in pisanje že delno avtomatizirani dejavnosti. Otrok se zažene v branje, ker hoče biti hiter in uspešen, a se mora vmes ustavljati, saj so zanj nekatere besede pretežke, izgubi se med vrsticami in podobno. Tak otrok je po navadi tudi sicer impulzivnejši. Pri pisanju pa ta motnja nakazuje na težave z avtomatizacijo pisanja (Križaj Ortar idr., 2000).

2. Napake pri branju in pisanju tiskanih črk

O napakah pri branju in pisanju lahko govorimo, kadar otrok črke že dobro pozna in kadar se napake glede na količino vaj ne bi smele več pojavljati. Vzroki za napake so slabo vidno in slušno pomnjenje, šibkejša slušna

prepoznavnost, nezmožnost hitrega in samodejnega prepoznavanja oblik črk, slaba pozornost, nezbranost ali druge specifične ovire (slab besedni zaklad, pomanjkljivo razumevanje besed ...) (Križaj Ortar idr., 2000).

Razumevanje prebranega in hitrost pri branju in pisanju lahko vplivata na število napak ali pa tudi ne. Otroka, ki pri pisanju hiti, mora učitelj upočasniti in bo delal manj napak; enako velja za branje. Učitelj naj bi s pozitivno motivacijo učenca vzpodbujal k samonadzorovanju.

Težave pri razumevanju lahko izhajajo iz primanjkljajev v celotnem razvoju ali pa otrok besede preprosto ne razume, zato tudi ne dojame besednih zvez. Besede, ki jih otrok dobro pozna, bere in zapisuje pravilneje. Kadar bere monotono in ne upošteva ločil, lahko sklepamo, da prebranega ne razume. Pozneje pa lahko razumevanje preverjamo z obnavljanjem besedila, z zastavljanjem vprašanj.

Najpogostejše napake so obračanje črk, zamenjava črk in glasov, zamenjava vrstnega reda črk ali glasov, zlogov ali besed, vstavljanje črk ali glasov, izpuščanje črk in glasov, maličenje besed do neprepoznavnosti, *neupoštevanje pravopisnih pravil pri rabi velike začetnice, osnovnih ločil na koncu stavka, pri zapisovanju besed, ki se končajo na l ali v.*

Pri **vidnem in slušnem razločevanju** so pari črk, ki jih otroci najpogosteje zamenjujejo v besedilu z malimi tiskanimi črkami, naslednji: *b in d; g in p; b in p; d in g; a in e; m in n; n in h*; na prvem mestu je zamenjava črk, ki se razlikujejo le v smeri, na drugem pa napake vidnega tipa in orientacije. V slušni tip napak spadajo pari *t in d; b in p; k in g; s in z* ter *e in i*. V vidni tip napak spadajo pari *m in n; n in h; h in k* ter *a in o* (Žerdin, 2003).

Težave nastanejo tudi pri **povezovanju glasov**. Kratke, enozložne besede otrok prebere kot celoto, pri daljših se ustavlja, črke bere najprej vsako posebej in šele nato prebere celo besedo, če jo sploh zna. Lahko tudi začetne črke prebere ločeno, konec pa si kar izmisli. Besedo lahko ponovi ali pa ne.

V **razčlenjevanje** spada izpuščanje črk, ki so slabše slišne, ali pa vstavljanje črk, kar je manj pogosto.

Težave otroku lahko povzroča tudi **sledenje**, kar je lahko posledica nezrelosti, nevednosti ali pa okvare vida. Otrok besedo začne brati na sredini in šele nato od začetka, premešča zloge ali črke, besedo lahko zmaliči do neprepoznavnosti. Lahko jo kombinira s sosednjimi besedami, pri branju izpušča ali vstavlja glasove in preskakuje vrstice.

Težave pa lahko nastanejo tudi pri **avtomatizaciji branja in pisanja**. Otrok kljub vajam bere počasi, nima ritma, bere in piše nenatančno, vmes premišlja, *pozna pravopisna pravila, a jih pri pisanju ne upošteva*, za veliko začetnico zapiše isto črko še enkrat, kot malo črko, med tihim branjem ali pri samonareku premika ustnice.

Slabše je tudi pomnjenje pri obnavljanju besedila. Otroci mislijo, da morajo vse povedati dobesedno, zapomnijo si samo začetek ali konec. Specifične bralno-pisalne motnje pa prepoznamo v naslednjih primerih: učenec si ne more zapomniti imena ali oblike črk, pri pisanju izpušča posamezne besede, spreminja besedni red, ima težave s spominskim priklicem.

Motnja branja in pisanja je zelo pogosto povezana z **motnjami koncentracije in pozornosti**. Impulzivni otroci pišejo hitro in površno. Besedo izrečejo (preberejo), še preden si jo dobro ogledajo. Tak otrok svoje pozornosti ne more usmeriti v podrobnosti, zato podobne črke lahko zamenjuje. Drugi imajo težave z izbiro dražljajev, kar pomeni, da jih vsak dražljaj iz okolja zmoti in se ne morejo osrediniti na branje oziroma pisanje. Nekaterim otrokom koncentracija med pisanjem naloge pada, zato pri nalogi težko vztrajajo.

Med napakami, ki se pojavljajo, so nezapisovanje strešic, pik, napake površnosti, druge raznovrstne napake, neupoštevanje pravil, ki jih učenec teoretično pozna, napake zaradi neprebranih navodil ...

Dobro je, če pri otroku prepoznamo vrsto motenj koncentracije in moteče dražljaje zmanjšamo ali odpravimo. To naredimo tako, da pred reševanjem spraznimo mizo in uredimo delovni prostor. Za pritegnitev pozornosti besedilo obarvamo, npr. poudarimo posamezne besede. Otroka usmerimo, da si sam določi cilj in tako dlje vztraja pri vaji, ter ga na nov način opozorimo na napako.

Učitelj lahko največ naredi za otroka s primernimi metodami poučevanja, z doslednim upoštevanjem načel poučevanja lahko celo prepreči, da bi otrok z motnjami zašel v težave. Pri tem je opazovanje učiteljevo najmočnejše sredstvo, pomembno pa je tudi dosledno preverjanje učenčevega razumevanja jezika, saj otroci, ki besedila ne razumejo, ne sprašujejo.

Z vajami lahko otrok napreduje tudi v tistem, pri čemer je oviran, a je za to potrebnega veliko več truda in časa kot pri otroku, ki ni oviran z ničimer.

Težave z **orientacijo** spadajo v vidni tip bralno-pisalnih motenj in se kažejo pri otrokovi slabi orientiranosti v prostoru; otrok ne ve, katera je leva ali desna, slabo se znajde med vrsticami, zamenjuje črke, ki se razlikujejo po smeri, piše od desne proti levi, med pisanjem obrača zvezek, dela neenakomerne presledke med besedami in vrstami, ne začne vedno na začetku vrstice. Te motnje so lahko povezane tudi s preusmerjanjem pisanja na neprednostno roko.

Motnje se kažejo tudi pri **grafomotoriki**. Lahko so posledica nerazumevanja jezika (besed), ki povzroči več napak, saj otrok ne more zapisati nečesa, česar sploh ne zna izgovoriti.

Na kakovost branja in pisanja pomembno vpliva tudi **razumevanje**. Če otrok besedilo razume, sledi pomenu, lahko besedo prebere narobe, a smiselno. Nekateri otroci lahko hitro in tekoče berejo, a prebranega ne razumejo in nasprotno.

Za odpravljanje motenj **branja** in **pisanja** je pomembno, da otrok sodeluje pri izboru in odločanju, da prevzame odgovornost, sam prosi za pomoč. Terapevt mora s premislekom izbirati vaje, da otroka ne obremeni še dodatno. Pomembno vlogo imajo poleg učitelja in terapevta tudi starši, ki morajo sodelovati pri odpravljanju težav. Poleg vloge pri pomoči pa imajo starši tudi preventivno vlogo, saj lahko berejo otroku, ko ta še ne bere ali še ne zna dobro brati, in tako pri njem ohranjajo motivacijo za branje.

Normalno inteligenten otrok, ki trpi »le« za osamljeno motnjo v učenju branja in pisanja, je v veliki nevarnosti, da ga bodo imeli za neresnega, površnega in neprizadevnega. Učinek nenehnega pritiskanja na motenega otroka je ravno nasproten zelenemu. Otrok izgubi veselje do šole in učenja, pride v konflikt s starši, z učitelji in vrstniki, zato je na najboljši poti, da postane vedenjsko in čustveno moten (Šali, 1975).

2.5 PRAVOPIS IN GLASOSLOVJE

Pravopis obravnava zapisovanje glasov, rabo velikih in malih črk, pisanje prevzetih besed, rabo ločil, pisanje skupaj ali narazen in deljenje (Toporišič, 2001).

Enote besedila na splošno pišemo z malimi črkami, z velikimi pa zaznamujemo samo posebne kategorije besed, manjših delov besedila ali celih besedil.

Učni načrt za tretji razred zahteva znanje iz v nadaljevanju navedenih kategorij.

1. Velika začetnica

Z veliko začetnico pišemo prvo besedo v povedi, lastna imena, izraz posebnega razmerja ali spoštovanja, svojilne pridevnike iz lastnih imen in izrazov posebnega razmerja ali spoštovanja in še nekatere druge besede.

a) Prva beseda v povedi

Veliko začetnico pišemo na začetku besedila, v nadaljevanju pa za končnimi ločili (piko, vprašajem, klicajem, tremi pikami, pomišljajem).

b) Lastna imena

Lastna imena so poimenovanja posameznih bitij (tudi živali) ter zemljepisnih in stvarnih danosti. Lastna imena so enodelna (eno- ali večbesedna) ali pa večdelna.

Osebna lastna imena imajo običajno po dva dela: rojstno (krstno) in družinsko ime, tj. ime in priimek (obojih je lahko tudi po več).

Svojlne pridevnike, izpeljane iz osebnih lastnih imen, pišemo z veliko začetnico, če so izpeljani s priponskimi obrazili -ov, -ev ali -in, ko zaznamujejo duhovno last (npr. Pitagorov izrek) ali če gre za tako besedno zvezo s prenesenim pomenom (npr. Ahilova peta – ranljivost).

Zemljepisna lastna imena zaznamujejo:

- kraje, dele krajev, ulice, trge, ceste;
- države, enote zveznih držav, pokrajine;
- tekoče vode, morske tokove, prekope, slapove, jezera, morja, oceane;
- vzpetine, doline, nižine, katastrske enote in njihove skupine, puščave, jame;
- otoke, polotoke, rte, celine;
- nebesna telesa, ozvezdja, svetovja;
- poslopja in druge samostojne objekte.

Zemljepisna lastna imena delimo na naselbinska in nenaselbinska. V naselbinskih pišemo vse dele z veliko začetnico razen neprvih predlogov in samostalnikov mesto, trg, vas, selo in naselje. V nenaselbinskih imenih pa pišemo z veliko začetnico le prvo sestavino, razen če neprve tudi niso lastno ime.

2. Ločeno pisanje predlogov in nikalnice *ne* pred glagoli

Predloge običajno pišemo samostojno pred besedo ali besedno zvezo, na katero se nanašajo (prim. pred šolo).

Členek *ne* pišemo ločeno od osebne glagolske oblike, deležja ter od nedoločnika in namenilnika (npr. Nič ga ne opravičuje. Ne bo se rešil.).

3. Pika, vprašaj in klicaj

Piko pišemo na koncu pripovednih povedi, vprašaj na koncu neodvisnih vprašalnih povedi, klicaj pa na koncu vzkličnih povedi (Žagar, 1993).

4. Vejica pri naštevanju

Vejico v tem primeru pišemo med nestavčnimi vezalnimi skladijsko enakovrednimi deli proste ali zložene povedi (Toporišič, 2001).

5. Številčni zapis glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)

Za številko, ki zaznamuje glavni števnik, pike ne pišemo. Piko pišemo, kadar številka zaznamuje vrstilni števnik. Seveda pa piko pišemo za številko, kadar je raba pike skladijska (na koncu stavka). Dveh zaporednih pik (skladijske in neskladijske) praviloma ne pišemo.

6. Zapis u in nezvočnikov na koncu in sredi besede

Nezvočnike delimo na zveneče (b, d, g, dž, z, ž) in nezveneče (p, t, k, c, č, f, s, š, h). Na koncu besed zveneče nezvočnike izgovarjamo kot nezveneče, razen če je na začetku druge besede tudi zveneči nezvočnik. Na koncu predlogov se zveneči nezvočniki izgovarjajo kot nezveneči le pred nezvenečimi nezvočniki naslednje besede (Žagar, 1993).

Zveneči nezvočnik se pred nezvenečim nezvočnikom sredi besede spremeni v nezvenečega in nasprotno.

Kot u izgovarjamo zvočnik v pred premorom [siu] in za samoglasnikom ter hkrati pred soglasnikom [siuka] (Bešter idr., 2005).

Zvočniško različico u pišemo s črko l zmeraj v obliki za moški spol ednine deležnika na -l in pridevnika ali samostalnika na polglasnik + -l (bral, usahel, kotel), večinoma v zvezi ou med soglasnikoma iste besede (čoln), načeloma v vseh glagolskih izpeljankah s priponskimi obrazili -lc-, -lk-, -lsk-, -lstv- in njihovih izpeljankah (bralca, bralka, bralski), dostikrat (vedno, če imajo neobstojni polglasnik) v imenovalniku in tožilniku ednine samostalnikov in

pridevnikov (sol, bel, mrzel) in v nekaterih drugih posameznih besedah (pol, žal) (Toporišič, 2001, str. 74, 75).

Zvočniško različico u pišemo s črko *u* v redkih domačih primerih (nauk, poudariti) in v polcitatnih besedah (Dachau) ter na meji dveh besed tipa *bo ušla*.

7. Neobstojni polglasnik

Neobstojni polglasnik spada med neobstojne samoglasnike, ki v kateri od besed ali v besedah iste besedne družine izginjajo ali pa se zaradi določenih razlogov (drugačnega glasovnega okolja, drugačne oblikoslovne kategorije) pojavljajo sredi soglasniškega sklopa.

Osnovni slovenski neobstojni samoglasnik je polglasnik, drugo pa so njegove različice (i, a in o).

Pojavljajo se v:

- imenovalniku in tožilniku ednine (kosec, kosca);
- rodilniku množine (metla, metel);
- izpeljankah (dekla, dekelski);
- drugih besedah in oblikah z neobstojnim samoglasnikom (nesel, nesla).

2.6 TEMELJI PRAVOPISA IN UČNI NAČRT

Pri petem funkcionalnem cilju je navedeno: Učenci pri govorjenju razvijajo zmožnost logičnega mišljenja, svojo poimenovalno, upovedovalno in pravorečno zmožnost, s pisnimi vajami pa tudi pravopisno zmožnost.

2. razred	3. razred
<p>Vadijo temelje pravopisa:</p> <p>č) rabo velike začetnice na začetku povedi;</p> <p>d) rabo velike začetnice v osebnih lastnih imenih;</p> <p>f) rabo pike, vprašaja, klicaja na koncu povedi;</p>	<p>a) zapis <u>u</u> in nezvočnikov na koncu in sredi besede;</p> <p>b) zapis polglasnika s črko <i>e</i>;</p> <p>c) ločeno pisanje predlogov in nikalnice <i>ne</i> ob glagolih;</p> <p>e) rabo velike začetnice v bližnjih zemljepisnih lastnih imenih;</p> <p>g) rabo velike začetnice v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen;</p> <p>h) rabo vejice pri naštevanju;</p> <p>i) številčni zapis glavnih in vrstilnih števnikov (do sto).</p>

(Križaj Ortar idr., 2004)

2.7 ZASTOPANOST PRAVOPISNIH VAJ PO ZALOŽBAH

Podatki so bili pridobljeni iz delovnih zvezkov za tretji razred treh različnih založb (Rokusa, Izolita in Mladinske knjige), ki so jih učenci uporabljali pri pouku.

Tabela 1: Število pravopisnih vaj po založbah

Založba	ŠTEVILO NALOG PO KATEGORIJAH									
	Velika začetnica v osebni lastnih imenih	Velika začetnica v osebni lastnih imenih izpeljanih iz osebni lastni imen	Velika začetnica v zemljepisni lastni imeni	Zapis polglasnika s črko e	Ločeno pisanje predlogov in nikanice <i>ne</i> ob glagoli	Številni zapis glavni in vrstni števniki (do sto)	Zapis lj in nezvočnik na koncu in sredi besede	Napačna raba končni ločil	Napačna raba vejice	Skupaj
Rokus	7	1	4	0	8	8	5	4	6	43
Izolit	10	6	5	2	11	6	26	9	9	84
Mladinska knjiga	5	1	3	0	3	1	3	5	0	21

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 NAMEN

Začetno opismenjevanje, ki poteka v drugem in tretjem razredu osnovne šole, je pomembno za učenčev uspeh med nadaljnjim izobraževanjem. Za otroke, ki dobro usvojijo svet črk, je znanje lažje dosegljivo in so uspešnejši pri reševanju besedilnih nalog. Uspešnost razreda in seveda posameznika pa je odvisna tudi od sposobnosti učencev in učiteljevega osebnega sloga učenja. Učitelj je tisti, ki izbira načine in metode pri poučevanju.

Glede na to, da po vsej verjetnosti vse metode opismenjevanja niso enako uspešne in da v slovenskem šolskem prostoru prevladujeta dve metodi (analitično-sintetična z ločeno obravnavo velikih in malih tiskanih črk ter iz te metode izhajajoča intergrativna metoda, po kateri hkrati usvajamo velike in male tiskane črke ter velike in male pisane črke), je namen empiričnega dela diplomske naloge ugotoviti, katera metoda da učencem boljše izhodišče za nadaljnje učenje, konkretno vpliv metode na uspešnost učencev pri popravljanju pravopisnih napak v besedilu z napakami, ki so zapisane kot peti funkcionalni cilj, peta točka v učnem načrtu za tretji razred.

Ugotoviti želim tudi, kolikšne so razlike med razredoma na isti šoli pri popravljanju besedila z napakami, ki nastanejo kot posledica učiteljevega osebnega sloga in sposobnosti učencev, ki razred sestavljajo.

Zanimajo me tudi razlike med učenci v znanju iz pravopisa, in sicer glede na delovne zvezke, ki jih uporabljajo pri pouku.

3.2 RAZČLENITEV IN PODROBNA OPREDELITEV

3.2.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1 Kako učenci obvladujejo veliko začetnico v osebnih lastnih imenih?

1.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih?

1.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, popravili več napak pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih?

1.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?

1.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

2 Kako učenci obvladujejo veliko začetnico v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen?

2.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri veliki začetnici v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen?

2.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, popravili več napak pri veliki začetnici v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen?

2.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?

2.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

3 Kako učenci obvladujejo veliko začetnico v zemljepisnih lastnih imenih?

3.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri zapisu velike začetnice v zemljepisnih lastnih imenih?

3.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, popravili več napak pri veliki začetnici v zemljepisnih lastnih imenih?

3.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?

3.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

4 Kako učenci obvladajo zapis polglasnika s črko *e*?

- 4.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri zapisu polglasnika s črko *e*?
- 4.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, popravili več napak pri zapisu polglasnika s črko *e*?
- 4.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?
- 4.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

5 Kako učenci obvladujejo ločeno pisanje predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih?

- 5.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih?
- 5.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, popravili več napak pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih?
- 5.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?
- 5.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

6 Kako učenci obvladujejo številčni zapis glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)?

- 6.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)?
- 6.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, popravili več napak pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)?
- 6.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?
- 6.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

7 Kako učenci obvladujejo zapis u in nezvočnikov na koncu in sredi besede?

7.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede?

7.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, popravili več napak pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede?

7.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?

7.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

8 Kako učenci obvladujejo rabo končnih ločil?

8.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri rabi končnih ločil?

8.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, popravili več napak pri napačni rabi končnih ločil?

8.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?

8.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

9 Kako učenci obvladujejo rabo vejice?

9.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri rabi vejice?

9.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, popravili več napak pri napačni rabi vejice?

9.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?

9.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

10 Ali učenci delajo druge napake?

10.1 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri drugih napakah?

10.2 Ali bodo učenci, ki so črke usvojili po integriranem postopku, naredili manj drugih napak?

10.3 Ali se bodo pojavile razlike med oddelkoma iste šole?

10.4 Ali se bodo pojavile razlike med založbami glede na količino vaj v delovnih zvezkih?

11 Ali obstajajo statistično značilne razlike med skupinama pri povprečju vseh napak?

12 Ali obstajajo razlike med razredoma na isti šoli pri povprečju vseh napak na učenca?

13 Ali obstajajo razlike med skupinami glede na število vaj v delovnih zvezkih pri povprečju vseh napak na učenca?

3.2.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Hipoteze so implicitno izražene v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah in razlikah.

3.2.3 SPREMENLJIVKE

a) Seznam spremenljivk:

1. Metoda opismenjevanja
2. Učiteljev osebni slog in sposobnosti učencev
3. Uporabljeno gradivo
4. Velika začetnica v osebnih lastnih imenih
5. Velika začetnica v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen
6. Velika začetnica v zemljepisnih lastnih imenih
7. Zapis polglasnika s črko **e**
8. Ločeno pisanje predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih
9. Številčni zapis glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)
10. Zapis **u** in nezvočnikov na koncu in sredi besede
11. Napačna raba končnih ločil
12. Napačna raba vejice
13. Druge napake

b) Tabelarni pregled preizkušanja zvez med spremenljivkami

Tabela 2: Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami

Zaporedna številka raziskovalnega vprašanja	Neodvisne spremenljivke	Odvisne spremenljivke
1.1	1	4
1.2	2	4
1.3	3	4
2.1	1	5
2.2	2	5
2.3	3	5
3.1	1	6
3.2	2	6
3.3	3	6
4.1	1	7
4.2	2	7
4.3	3	7
5.1	1	8
5.2	2	8
5.3	3	8
6.1	1	9
6.2	2	9
6.3	3	9
7.1	1	10
7.2	2	10
7.3	3	10
8.1	1	11
8.2	2	11
8.3	3	11
9.1	1	12
9.2	2	12
9.3	3	12

10.1	1	13
10.2	2	13
10.3	3	13
11	1	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
12	2	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
13	3	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

3.3 METODOLOGIJA

3.3.1 RAZISKOVALNE METODE

Raziskava je temeljila na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Preverjanje uspešnosti pri popravljanju pravopisnih napak sem opravila konec šolskega leta v oddelkih tretjega razreda v štirih različnih šolah.

Besedilo z napakami sem sestavila sama na podlagi petega funkcionalnega cilja pete točke za tretji razred v učnem načrtu za slovenščino (priloga A). Izdelala sem tabelo za klasifikacijo napak, s kategorijo za vsako vrsto napake posebej, in nato vanjo vnesla število napak, ki jih učenci niso popravili ali pa so jih dodatno naredili (priloga B).

3.3.2 RAZISKOVALNI VZOREC

Vpliv metod opismenjevanja na pravopisno znanje sem raziskovala v štirih različnih šolah. Raziskovalni neslučajnostni vzorec je tako obsegal 138 učencev tretjega razreda v šolskem letu 2008/2009. 76 učencev je črke usvojilo v skladu z analitično-sintetično metodo, in sicer najprej velike in nato male tiskane črke, v tretjem razredu pa najprej male in nato velike pisane črke; 62 učencev je v drugem razredu po integrativni metodi usvojilo tiskane in v tretjem pisane črke.

Tabela 3: Število učencev, ki so sodelovali v raziskavi

		Razred	Število učencev po razredih	Število učencev glede na metodo usvajanja črk
Ločeno usvajanje črk	Šola 1	A	18	62
	Šola 2	B	17	
		C	22	
		Č	19	
Integrirano usvajanje črk	Šola 3	D	14	76
	Šola 4	E	18	
		F	15	
		G	15	
Skupaj			138	

3.3.3 POSTOPKI ZBIRANJA PODATKOV

Uporabili smo kvantitativno tehniko zbiranja podatkov s preizkusom (testom) znanja (priloga A).

3.3.4 ORGANIZACIJA ZBIRANJA PODATKOV

Izvajanje zbiranja podatkov je potekalo enkrat v vsakem razredu. Učenci so besedilo z napakami popravljali pri nastopih študentk četrtega letnika razrednega pouka v mesecu marcu šolskega leta 2008/2009.

Učenci so v skupinah popravljali napake v posameznih kategorijah napak in nato poročali o opravljenem delu. Nato so individualno popravljali besedilo z napakami.

Preverjanje ni potekalo na dovolj velikem vzorcu, zato ga ne moremo posplošiti na celotno populacijo učencev tretjega razreda devetletne osnovne šole.

3.3.5 VSEBINSKO-METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI UPORABLJENIH INSTRUMENTOV

Test znanja (besedilo z napakami) je vseboval devet različnih napak iz pravopisa in glasoslovja. Vseh napak v besedilu, ki so jih morali učenci popraviti, je bilo 42.

Tabela 4: Količina napak po kategorijah

Vrsta napake	Število napak v besedilu
Velika začetnica v osebnih lastnih imenih	8
Velika začetnica v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen	3
Velika začetnica v zemljepisnih lastnih imenih	4
Zapis polglasnika s črko e	6
Ločeno pisanje predlogov in nikalnice <i>ne</i> ob glagolih	2
Številčni zapis glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)	2
Zapis u in nezvočnikov na koncu in sredi besede	11
Napačna raba končnih ločil	2
Napačna raba vejice pri naštevanju	4

Za tabelo za klasifikacijo napak sem uporabila tabelo za klasifikacijo napak pri nareku (Kramarič idr., 2000), ki sem jo izdelala sama (priloga B).

3.3.6 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV

Izdelke (preizkuse znanja) učencev sem odnesla domov, jih popravila in podatke učencev s posebnimi potrebami nisem vnašala v tabele, ker rezultati analize potem ne bi bili realni. Podatke sem obdelala z deskriptivno statistiko (kvantitativna obdelava podatkov). Uporabila sem programa Spss in Excel. V programu Spss sem ugotavljala, ali med vzorcema obstajajo statistično pomembne razlike (izračunala sem χ^2), grafe pa sem izdelala v Excelu.

3.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

3.4.1 REZULTATI χ^2 GLEDE NA NAČIN USVAJANJA ČRK

Tabela 5: Rezultati rabe velike začetnice v osebnih lastnih imenih glede na način usvajanja črk

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično- sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	26	29	55
	f %	34,2 %	46,8 %	39,9 %
1 napaka	f	25	16	41
	f %	32,9 %	25,8 %	29,7 %
2 napaki	f	11	6	17
	f %	14,5 %	9,7 %	12,3 %
3 napake	f	5	1	6
	f %	6,6 %	1,6 %	4,3 %
4 napake	f	2	1	3
	f %	2,6 %	1,6 %	2,2 %
5 napak	f	2	5	7
	f %	2,6 %	8,1 %	5,1 %
6 napak	f	1	3	4
	f %	1,3 %	4,8 %	2,9 %
7 napak	f	1	1	2
	f %	1,3 %	1,6 %	1,4 %
8 napak	f	3	0	3
	f %	3,9 %	0 %	2,2 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 12,010$, $g = 8$, $\alpha(P) = 0,151$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) potrdimo. Torej ni statistično značilne razlike med skupinama glede na način usvajanja črk pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih. Učenci, ki so tiskane črke usvojili po integrativni metodi, so zavzeli večji delež pri rezultatih 0, 5 in 6 napak. Rezultate 1, 2, 4 in 7 napak pa so v večji meri dosegli učenci, ki so velike in male tiskane črke usvajali ločeno. Delež pri rezultatu sedem napakah je bil v obeh razredih približno isti. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali ločeno.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so lahko učenci, ki so tiskane in pisane črke usvojili po integrativni metodi, že od začetka in ves čas uporabljali velike črke za njihov pravi namen, v tem primeru za veliko začetnico v osebnih lastnih imenih. **Hipotezo torej lahko ovržemo.**

Tabela 6: Rezultati rabe velike začetnice v pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen glede na način usvajanja črk

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično-sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	30	17	47
	f %	39,5 %	27,4 %	34,1 %
1 napaka	f	29	24	53
	f %	38,2 %	38,7 %	38,4 %
2 napaki	f	12	15	27
	f %	15,8 %	24,2 %	19,6 %
3 napake	f	5	6	11
	f %	6,6 %	9,7 %	8 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 3,103$, $g = 3$, $\alpha(P) = 0,376$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) potrdimo. Torej ni statistično značilne razlike med skupinama glede na način usvajanja črk pri veliki začetnici v pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen. Učenci, ki so velike in male tiskane črke usvojili po integrativni metodi, so zavzeli večji delež pri rezultatih 2 napaki in 3 napake. Rezultat 0 napak so v večji meri dosegli učenci, ki so črke usvajali ločeno. Delež pri rezultatu 1 napaka pa je bil v obeh razredih približno isti. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali ločeno.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so lahko učenci, ki so tiskane in pisane črke usvojili po integrativni metodi, že od začetka in ves čas uporabljali velike črke za njihov pravi namen, v tem primeru za veliko začetnico v pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imenih. **Hipotezo torej lahko ovržemo.**

Tabela 7: Rezultati rabe velike začetnice v zemljepisnih lastnih imenih glede na način usvajanja črk

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično- sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	35	29	64
	f %	46,1 %	46,8 %	46,4 %
1 napaka	f	22	20	42
	f %	28,9 %	32,3 %	30,4 %
2 napaki	f	14	9	23
	f %	18,4 %	14,5 %	16,7 %
3 napake	f	4	2	6
	f %	5,3 %	3,2 %	4,3 %
4 napake	f	1	2	3
	f %	1,3 %	3,2 %	2,2 %
Skupaj	f	76	62	138

	f %	100 %	100 %	100 %
--	-----	-------	-------	-------

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 1,351$, $g = 4$, $\alpha(P) = 0,853$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) potrdimo. Torej ni statistično značilne razlike med skupinama glede na način usvajanja črk pri rabi velike začetnice v zemljepisnih lastnih imenih. Učenci, ki so velike in male tiskane črke usvojili po integrativni metodi, so zavzeli večji delež pri rezultatih 1 napaka in 4 napake. Rezultata 2 napaki in 3 napake pa so večkrat dosegli učenci, ki so črke usvajali ločeno. Delež pri rezultatu 0 napak pa je bil v obeh razredih približno isti. Skupini učencev sta imeli precej podobne rezultate.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so lahko učenci, ki so tiskane in pisane črke usvojili po integrativni metodi, že od začetka in ves čas uporabljali velike črke za njihov pravi namen, v tem primeru za veliko začetnico v zemljepisnih lastnih imenih. **Hipotezo torej lahko ovržemo.**

Tabela 8: Rezultati zapisa polglasnika s črko *e* glede na način usvajanja črk

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično- sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	12	7	19
	f %	15,8 %	11,3 %	13,8 %
1 napaka	f	15	11	26
	f %	19,7 %	17,7 %	18,8 %
2 napaki	f	23	13	36
	f %	30,3 %	21 %	26,1 %
3 napake	f	12	21	33
	f %	15,8 %	33,9 %	23,9 %
4 napake	f	9	3	12

	f %	11,8 %	4,8 %	8,7 %
5 napak	f	4	6	10
	f %	5,3 %	9,7 %	7,2 %
6 napak	f	1	1	2
	f %	1,3 %	1,6 %	1,4 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 9,238$, $g = 6$, $\alpha(P) = 0,161$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) potrdimo. Torej ni statistično značilne razlike med skupinama glede na način usvajanja črk pri zapisu polglasnika s črko *e*. Učenci, ki so tiskane črke usvojili po integrativni metodi, so zavzeli večji delež pri rezultatih 3 in 5 napak. Rezultate 0, 1, 2 in 4 napake so v večji meri dosegli učenci, ki so velike in male tiskane črke usvajali ločeno. Delež pri rezultatu šest napak pa je bil v obeh razredih približno enak. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali ločeno.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so učenci, ki so tiskane in pisane črke usvojili po integrativni metodi, pridobili čas in imeli zato več časa za utrjevanje zapisa polglasnika s črko *e*. **Hipotezo torej lahko ovržemo.**

Tabela 9: Rezultati ločenega pisanja predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih glede na način usvajanja črk

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično-sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	11	17	28
	f %	14,5 %	27,4 %	20,3 %
1 napaka	f	28	17	45
	f %	36,8 %	27,4 %	32,6 %
2 napaki	f	36	28	64
	f %	47,4 %	45,2 %	46,4 %
3 napake	f	1	0	1
	f %	1,3 %	0 %	0,7 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 4,602$, $g = 3$, $\alpha(P) = 0,203$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) potrdimo. Torej ni statistično značilne razlike med skupinama glede na način usvajanja črk pri pisanju predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih. Učenci, ki so velike in male tiskane črke usvojili po integrativni metodi, so zavzeli večji delež pri rezultatu 0 napak. Rezultate 1, 2 in 3 napake so v večji meri dosegli učenci, ki so velike in male tiskane črke usvajali ločeno. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali integrirano.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so učenci, ki so tiskane in pisane črke usvojili po integrativni metodi, pridobili čas in imeli več časa za utrjevanje ločenega pisanja predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih. **Hipotezo torej lahko ovržemo.**

Tabela 10: Rezultati številčnega zapisa glavnih in vrstilnih števnikov (do sto) glede na način usvajanja črk

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično- sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	15	6	21
	f %	19,7 %	9,7 %	15,2 %
1 napaka	f	31	8	39
	f %	40,8 %	12,9 %	28,3 %
2 napaki	f	30	48	78
	f %	39,5 %	77,4 %	56,5 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 20,364$, $g = 2$, $\alpha(P) = 0$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) ovržemo. Torej **obstaja statistično značilna razlika** med skupinama učencev glede na način usvajanja črk pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto). Učenci, ki so usvojili velike in male tiskane črke po integrativni metodi, so zavzeli večji delež pri rezultatu 2 napaki. Rezultata 0 napak in 1 napaka pa so v večji meri dosegli učenci, ki so velike in male tiskane črke usvajali ločeno. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali ločeno.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so učenci tiskane in pisane črke usvojili po različnih metodah. **Hipotezo torej lahko potrdimo.**

Tabela 11: Rezultati zapisa u in nezvočnikov na koncu in sredi besede

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično- sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	5	14	19
	f %	6,6 %	22,6 %	13,8 %
1 napaka	f	3	5	8
	f %	3,9 %	8,1 %	5,8 %
2 napaki	f	10	6	16
	f %	13,2 %	9,7 %	11,6 %
3 napake	f	17	4	21
	f %	22,4 %	6,5 %	15,2 %
4 napake	f	13	10	23
	f %	17,1 %	16,1 %	16,7 %
5 napak	f	9	6	15
	f %	11,8 %	9,7 %	10,9 %
6 napak	f	8	5	13
	f %	10,5 %	8,1 %	9,4 %
7 napak	f	3	6	9
	f %	3,9 %	9,7 %	6,5 %
8 napak	f	1	1	2
	f %	1,3 %	1,6 %	1,4 %
9 napak	f	1	0	1
	f %	1,3 %	0 %	0,7 %
10 napak	f	3	5	8
	f %	3,9 %	8,1 %	5,8 %
11 napak	f	3	0	3
	f %	3,9 %	0 %	2,2 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 21,959$, $g = 11$, $\alpha(P) = 0,025$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) ovržemo. Torej **obstaja statistično značilna razlika** med skupinama učencev glede na način usvajanja črk pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede. Učenci, ki so velike in male tiskane črke usvojili po integrativni metodi, so zavzeli večji delež pri rezultatu 0, 1, 7 in 10 napak. Rezultate 2, 3, 4, 5, 6, 9 in 11 napak pa so v večji meri dosegli učenci, ki so velike in male tiskane črke usvajali ločeno. Približno isti delež učencev iz obeh skupin je naredil osem napak. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali integrirano.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so učenci tiskane in pisane črke usvojili po različnih metodah. **Hipotezo torej lahko potrdimo.**

Tabela 12: Rezultati rabe končnih ločil

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično- sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	36	13	49
	f %	47,4 %	21 %	35,5 %
1 napaka	f	36	28	64
	f %	47,4 %	45,2 %	46,4 %
2 napaki	f	4	21	25
	f %	5,3 %	33,9 %	18,1 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 22,164$, $g = 2$, $\alpha(P) = 0$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) ovržemo. Torej **obstaja statistično značilna razlika** med skupinama učencev glede na način usvajanja črk pri rabi končnih ločil (pike, vprašaja in klicaja). Učenci, ki so tiskane črke usvojili po integrativni metodi, so zavzeli veliko večji delež pri

rezultatu 2 napaki. Rezultat 0 napak je doseglo veliko več učencev, ki so črke usvajali ločeno. Ena napako pa so tudi v večji meri naredili učenci, ki so velike in male tiskane črke usvajali ločeno, vendar tu razlika ni tako izrazita. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali ločeno.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so učenci tiskane in pisane črke usvojili po različnih metodah. **Hipotezo torej lahko potrdimo.**

Tabela 13: Rezultati rabe vejice pri naštevanju

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično- sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	21	9	30
	f %	27,6 %	14,5 %	21,7 %
1 napaka	f	8	4	12
	f %	10,5 %	6,5 %	8,7 %
2 napaki	f	1	2	3
	f %	1,3 %	3,2 %	2,2 %
3 napake	f	16	31	47
	f %	21,1 %	50 %	34,1 %
4 napake	f	20	15	35
	f %	26,3 %	24,2 %	25,4 %
5 napak	f	10	1	11
	f %	13,2 %	1,6 %	8 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 18,098$, $g = 5$, $\alpha(P) = 0,003$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) ovržemo. Torej **obstaja statistično značilna razlika** med skupinama učencev glede na način usvajanja črk pri rabi vejice pri naštevanju. Učenci, ki so usvojili tiskane črke

po integrativni metodi, so zavzeli veliko večji delež pri rezultatih 2 napaki in 3 napake. Rezultate 0 napak, 1 napaka in 5 napak je doseglo veliko več učencev, ki so tiskane črke usvajali ločeno. Štirje so jih usvajali ločeno, vendar tu razlika ni tako izrazita. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali ločeno.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so učenci tiskane in pisane črke usvojili po različnih metodah. **Hipotezo torej lahko potrdimo.**

Tabela 14: Rezultati drugih napak

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično- sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0 napak	f	24	36	60
	f %	31,6 %	58,1 %	43,5 %
1 napaka	f	31	21	52
	f %	40,8 %	33,9 %	37,7 %
2 napaki	f	11	4	15
	f %	14,5 %	6,5 %	10,9 %
3 napake	f	5	1	6
	f %	6,6 %	1,6 %	4,3 %
4 napake	f	4	0	4
	f %	5,3 %	0 %	2,9 %
5 napak	f	1	0	1
	f %	1,3 %	0 %	0,7 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 16,168$, $g = 5$, $\alpha(P) = 0,006$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) ovržemo. Torej **obstaja statistično značilna razlika** med skupinama učencev glede na način usvajanja črk pri drugih pravopisnih napakah (nepotrebno popravljanje vrstnega reda besed, nepotrebno popravljanje pomena besed, dodajanje in izpuščanje črk). Učenci, ki so tiskane črke usvojili po integrativni metodi, so zavzeli veliko večji delež pri rezultatu 0 napak. Druge rezultate so v večji meri dosegli učenci, ki so črke usvajali ločeno. Najmanjša razlika se kaže pri rezultatu pet napak. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali integrirano.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so učenci tiskane in pisane črke usvojili po različnih metodah. **Hipotezo torej lahko potrdimo.**

Tabela 15: Rezultati vseh napak

ŠTEVILO NAPAK	Število učencev (f) in strukturni odstotek učencev (f %)	Analitično- sintetična metoda z ločenim usvajanjem velikih in malih tiskanih črk	Integrativna metoda usvajanja velikih in malih tiskanih črk	Skupaj
0–5 napak	f	6	4	10
	f %	7,9 %	6,5 %	7,2 %
6–11 napak	f	19	13	32
	f %	25 %	21 %	23,2 %
12–17 napak	f	21	17	38
	f %	27,6 %	27,4 %	27,5 %
18–23 napak	f	14	16	30
	f %	18,4 %	25,8 %	21,7 %
24–29 napak	f	9	9	18
	f %	11,8 %	14,5 %	13 %
30–35 napak	f	6	3	9
	f %	7,9 %	4,8 %	6,5 %
36–41	f	1	0	1

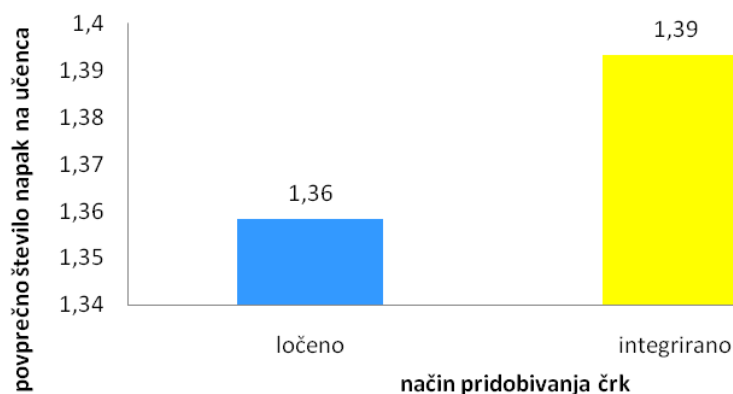
napak	f %	1,3 %	0 %	0,7 %
Skupaj	f	76	62	138
	f %	100 %	100 %	100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 3,073$, $g = 6$, $\alpha(P) = 0,800$

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) potrdimo. Torej ni statistično značilne razlike med skupinama glede na način usvajanja črk vseh preverjanih pravopisnih kategorij. Učenci, ki so velike in male tiskane črke usvojili po integrativni metodi, so zavzeli večji delež v skupini rezultatov 18–23 napak in v skupini rezultatov 24–29 napak. V skupinah 0–5, 6–11, 12–17 in 30–35 napak pa je večji delež učencev, ki so velike in male tiskane črke usvajali ločeno. Delež v skupini z največjim številom napak je bil v obeh razredih približno isti. Kot boljši so se torej izkazali učenci, ki so črke usvajali integrirano.

Predvidevali smo, da bodo obstajale statistično pomembne razlike med skupinama učencev, ker so učenci, ki so tiskane in pisane črke usvojili po integrativni metodi, pridobili čas in imeli več časa za rabo velikih črk za njihov pravi namen in za utrjevanje znanja iz pravopisa. **Hipotezo torej lahko ovržemo.**

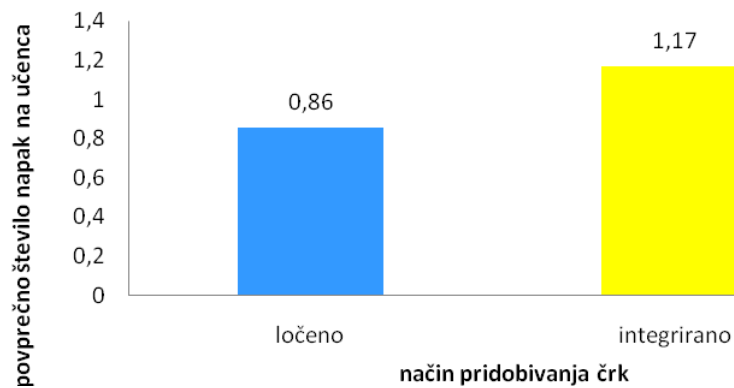
3.4.2 PRIMERJAVA POVPREČJA NAPAK NA UČENCA GLEDE NA NAČIN USVAJANJA ČRK



Graf 1: Povprečje napak na učenca pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male pisane in nato velike, v povprečju naredili manj napak na učenca. Razlika med skupinama je sicer zelo majhna, in sicer 0,03 napake na učenca. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili dosti manj napak pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih, saj so imeli že od začetka možnost rabe velikih tiskanih črk za njihov pravi namen, v tem primeru za veliko začetnico v osebnih lastnih imenih.

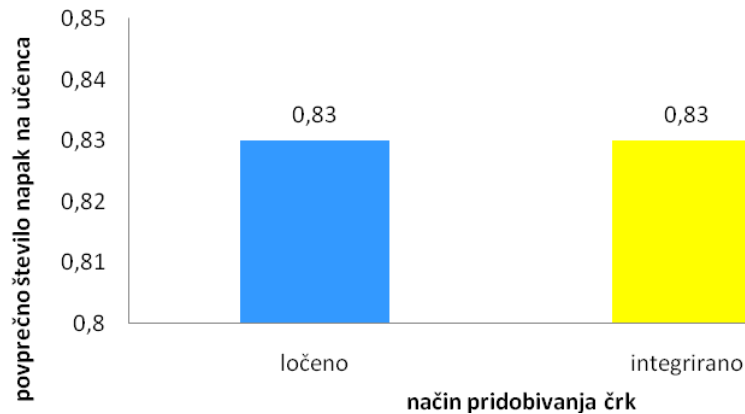
Na podlagi rezultatov hipoteze ne moremo potrditi.



Graf 2: Povprečje napak na učenca pri veliki začetnici v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male pisane in nato velike, v povprečju naredili manj napak na učenca. Razlika med skupinama je 0,31 napake na učenca, kar je približno za tretjino več napak. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili veliko manj napak pri veliki začetnici v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen, saj so imeli že od začetka možnost rabe velikih tiskanih črk za njihov pravi namen, v tem primeru za zapisovanje svojilnih pridevnikov, izpeljanih iz osebnih lastnih imen.

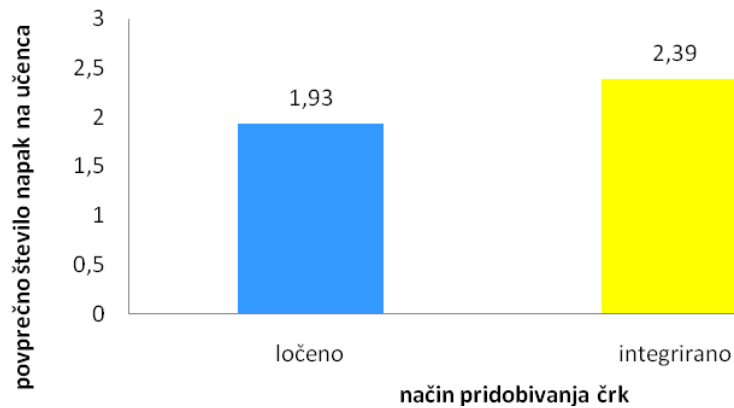
Na podlagi rezultatov hipoteze ne moremo potrditi.



Graf 3: Povprečje napak na učenca pri veliki začetnici v zemljepisnih lastnih imenih

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male pisane in nato velike, v povprečju naredili enako število napak kot učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, torej v drugem razredu velike in male tiskane črke istočasno ter v tretjem razredu velike in male pisane črke istočasno. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili veliko manj napak pri veliki začetnici v zemljepisnih lastnih imenih, saj so imeli že od začetka možnost rabe velikih tiskanih oziroma v tretjem razredu velikih pisanih črk za njihov pravi namen, v tem primeru za veliko začetnico v osebnih lastnih imenih.

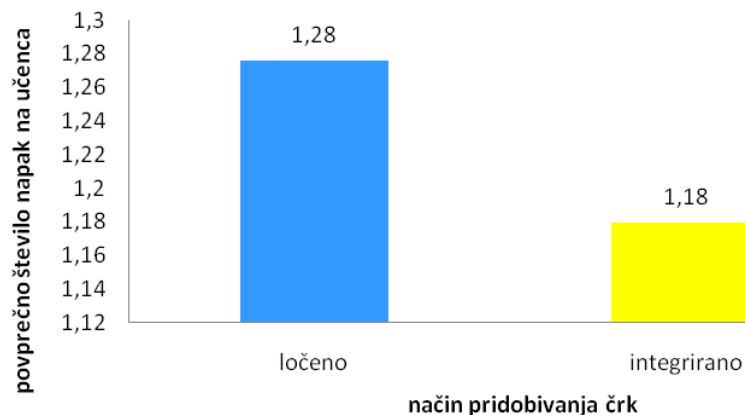
Na podlagi rezultatov hipoteze ne moremo potrditi.



Graf 4: Povprečje napak na učenca pri zapisu polglasnika s črko *e*

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male pisane in nato velike, v povprečju naredili več napak na učenca. Razlika med skupinama je 0,46 napake na učenca, kar je skoraj za četrtno več napak. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili manj napak pri zapisu polglasnika s črko *e*, ker naj bi s sočasnim usvajanjem črk pridobili čas in bi jim ga tako ostalo več za usvajanje in utrjevanje zapisa polglasnika s črko *e*.

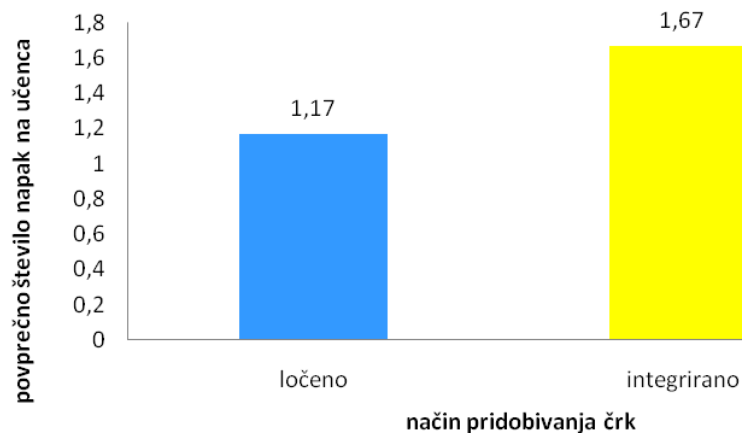
Na podlagi rezultatov hipoteze ne moremo potrditi.



Graf 5: Povprečje napak na učenca pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male pisane in nato velike, v povprečju naredili več napak na učenca. Razlika med skupinama je 0,1 napake na učenca, torej je povprečje napak za približno devet odstotkov večje kot pri učencih, ki so vse črke usvojili po integrativni metodi. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili manj napak pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih, saj so z integrativnim usvajanjem tiskanih in pozneje pisanih črk pridobili čas in ga tako lahko več namenili utrjevanju ločenega pisanja predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih.

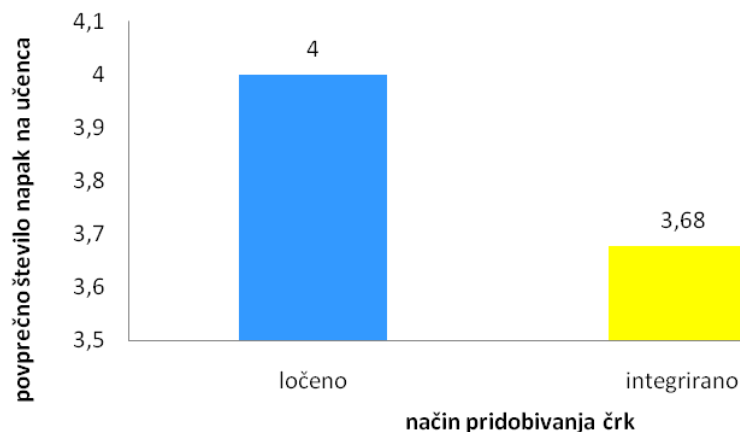
Na podlagi rezultatov lahko **hipotezo potrdimo**.



Graf 6: Povprečje napak na učenca pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male pisane in nato velike, v povprečju naredili manj napak na učenca pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto). Razlika med skupinama je precej velika, in sicer 0,5 napake na učenca, kar pomeni, da so učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili skoraj pol več napak kot učenci, ki so črke usvojili ločeno. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili manj napak pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto), ker smo izhajali predpostavke, da naj bi zaradi pridobljenega časa pri usvajanju črk imeli več časa za utrjevanje zapisovanja glavnih in vrstilnih števnikov (do sto).

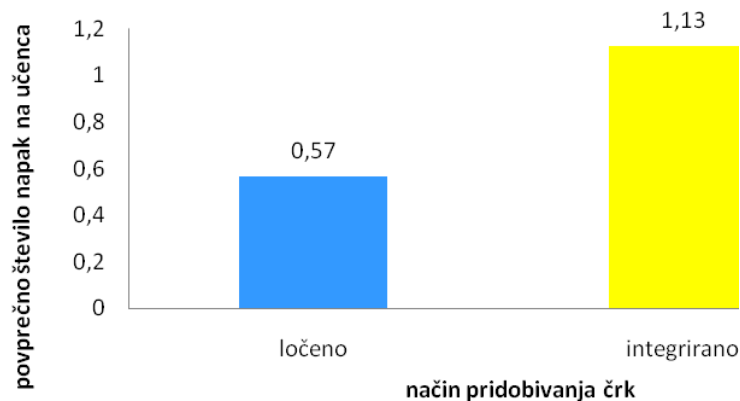
Na podlagi rezultatov hipoteze ne moremo potrditi.



Graf 7: Povprečje napak na učenca pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male pisane in nato velike, v povprečju naredili več napak na učenca. Razlika med skupinama je 0,32 napake na učenca. Učenci, ki so črke usvojili ločeno, so naredili devet odstotkov več napak. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili manj napak pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede, saj so z integriranim usvajanjem tiskanih in pozneje pisanih črk pridobili čas, ki so ga lahko namenili utrjevanju zapisa u in nezvočnikov na koncu in sredi besede.

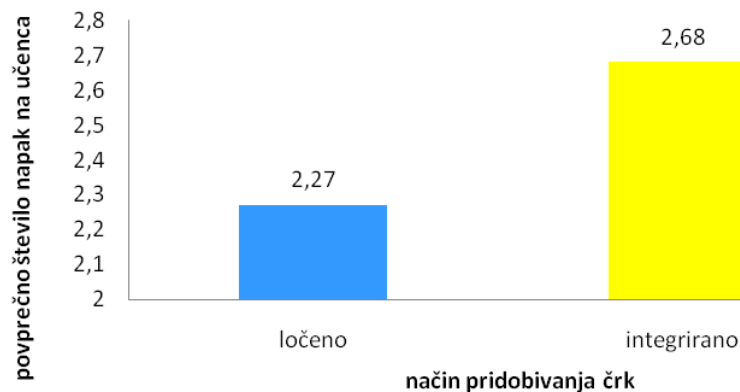
Na podlagi rezultatov lahko **hipotezo potrdimo**.



Graf 8: Povprečje napak na učenca pri rabi končnih ločil

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male in nato velike pisane črke, v povprečju naredili manj napak na učenca pri rabi končnih ločil. Razlika med skupinama je precej velika, in sicer 0,56 napake na učenca, kar je skoraj še enkrat več napak. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili manj napak pri rabi končnih ločil, ker smo izhajali iz predpostavke, da naj bi se zaradi pridobljenega časa pri obravnavi črk bolj posvetili rabi končnih ločil.

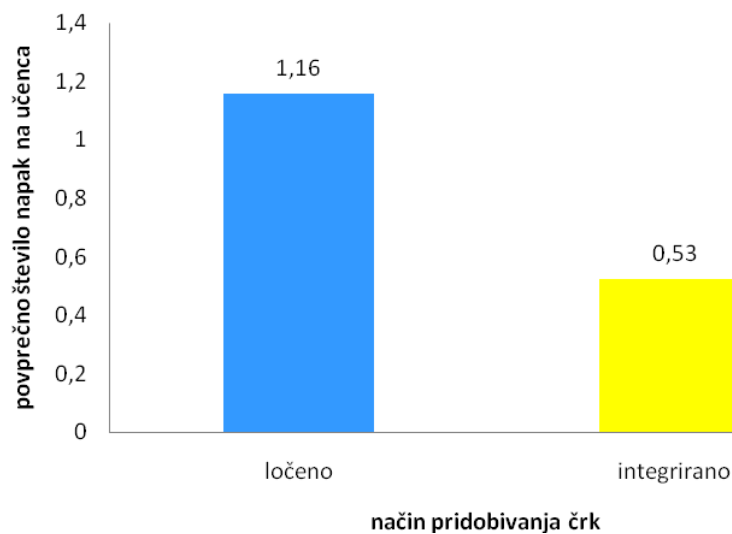
Na podlagi rezultatov hipoteze ne moremo potrditi.



Graf 9: Povprečje napak na učenca pri rabi vejice pri naštevanju

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male in nato velike pisane črke, v povprečju naredili manj napak na učenca pri rabi vejice. Razlika med skupinama je 0,41 napake na učenca, torej 18 odstotkov več. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili manj napak pri rabi vejice pri naštevanju, ker smo izhajali predpostavke, da naj bi zaradi pridobljenega časa pri usvajanju črk več časa namenili pravilni rabi vejice pri naštevanju.

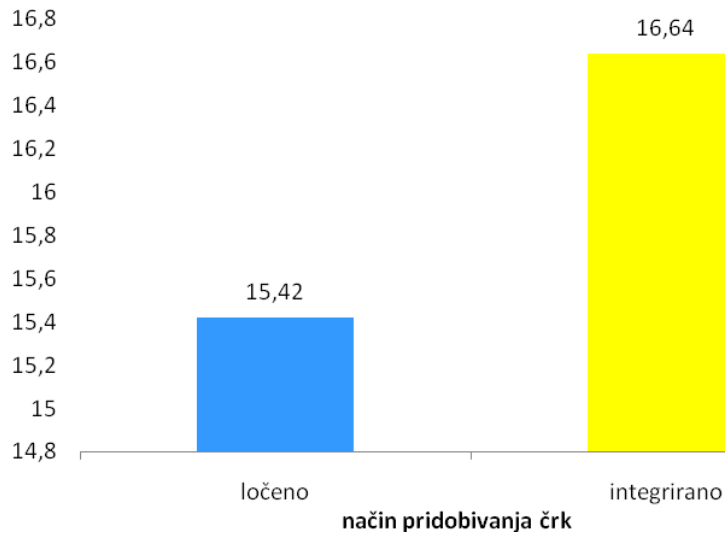
Na podlagi rezultatov hipoteze ne moremo potrditi.



Graf 10: Povprečje drugih napak na učenca

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male in nato velike pisane črke, v povprečju naredili več drugih napak (izpuščanja in zamenjevanja črk ipd.). Razlika med skupinama je zelo velika, in sicer 0,63 napake na učenca, kar je več kot še enkrat več napak. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili manj drugih napak, ker smo izhajali iz predpostavke, da naj bi se zaradi pridobljenega časa pri usvajanju bolj posvetili branju in vajam iz pravopisa.

Na podlagi rezultatov lahko **hipotezo potrdimo**.

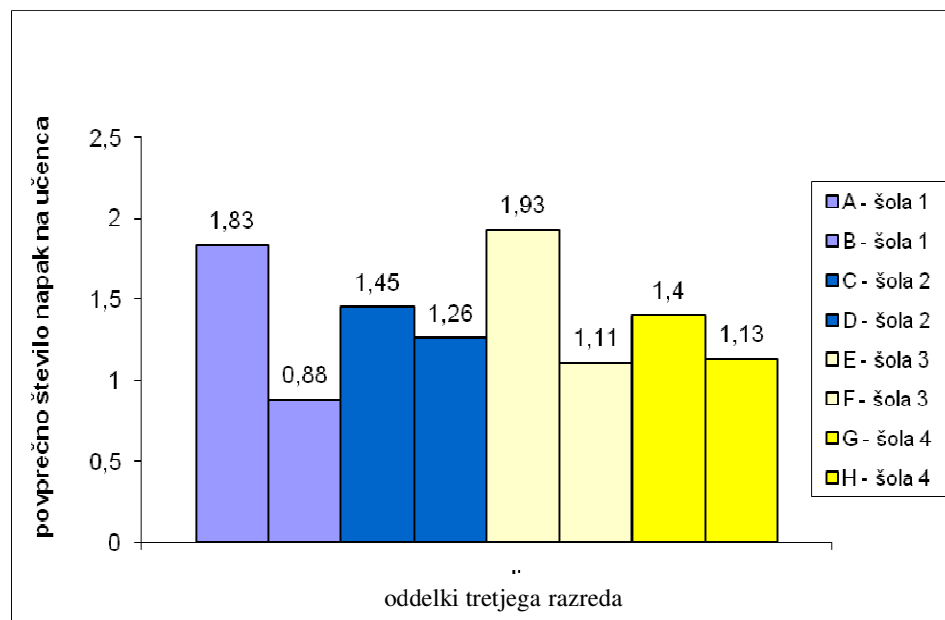


Graf 11: Povprečje napak na učenca

Iz grafa je razvidno, da so učenci, ki so v drugem razredu najprej usvojili velike in nato male tiskane črke ter v tretjem razredu najprej male in nato velike pisane črke, v povprečju naredili manj napak na učenca. Razlika med skupinama je 1,22 napake na učenca, kar je skoraj osem odstotkov več napak. Pričakovali smo, da bodo učenci, ki so črke usvojili po integrativni metodi, naredili manj napak, ker smo izhajali predpostavke, da naj bi zaradi pridobljenega časa pri usvajanju črk več časa namenili pravopisnim vajam.

Na podlagi rezultatov hipoteze ne moremo potrditi.

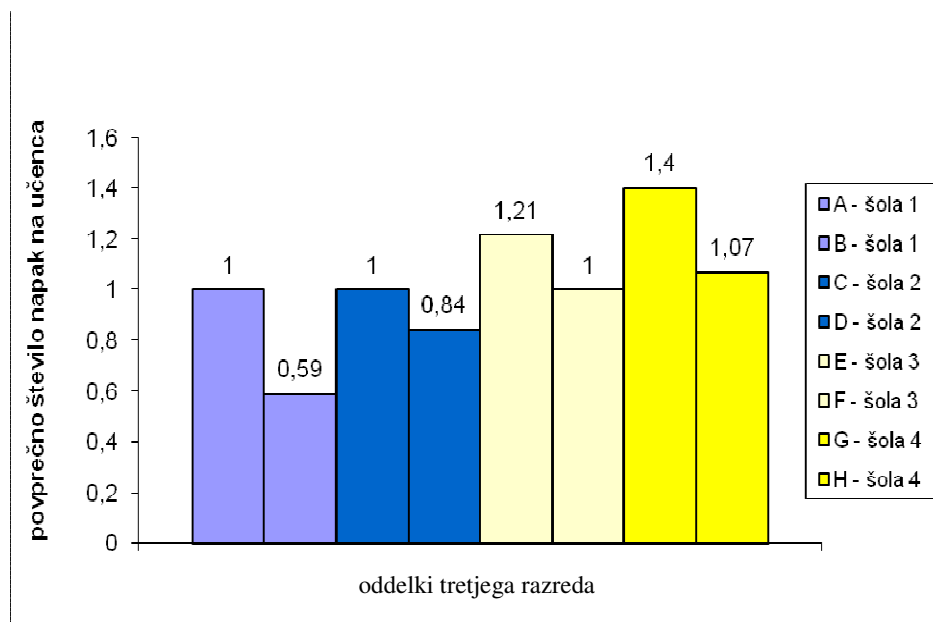
3.4.3 PRIMERJAVA POVPREČJA NAPAK NA UČENCA MED ODDELKOMA V ISTI ŠOLI



Graf 11: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji velika začetnica v osebnih lastnih imenih različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v prvi šoli (0,95 napake), najmanjša pa med oddelkoma v drugi šoli (0,19 napake). Vidna razlika med oddelkoma se je pokazala tudi v tretji šoli (0,82 napake), nekoliko manjša pa je bila med oddelkoma v četrti šoli (0,27 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

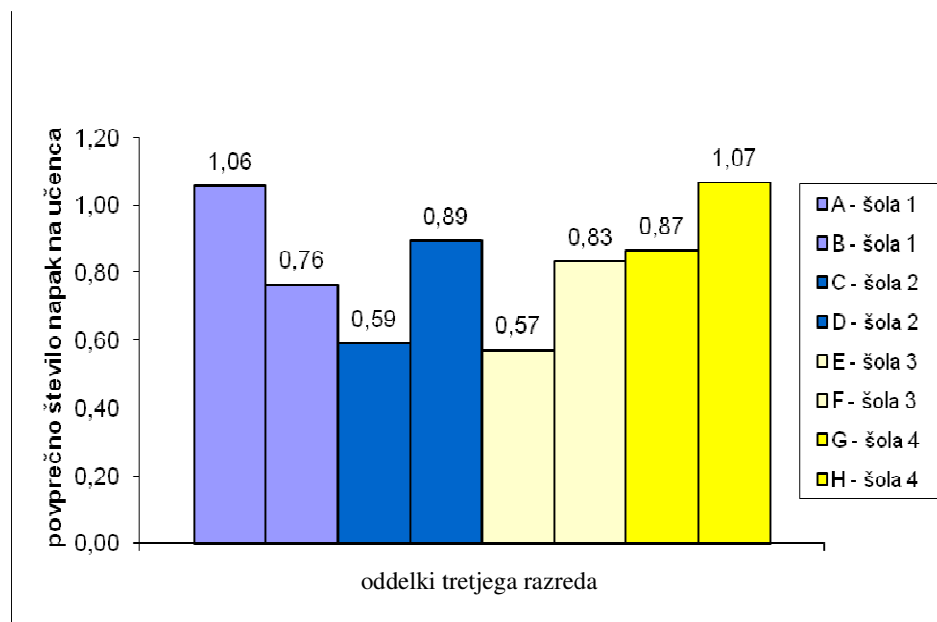
V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 12: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri veliki začetnici v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji velike začetnice v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen, različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v prvi šoli (0,41 napake), najmanjša pa med oddelkoma v drugi šoli (0,16 napake). Vidna razlika med oddelkoma se je pokazala tudi v četrti šoli (0,33 napake), nekoliko manjša pa je bila v tretji šoli (0,21 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

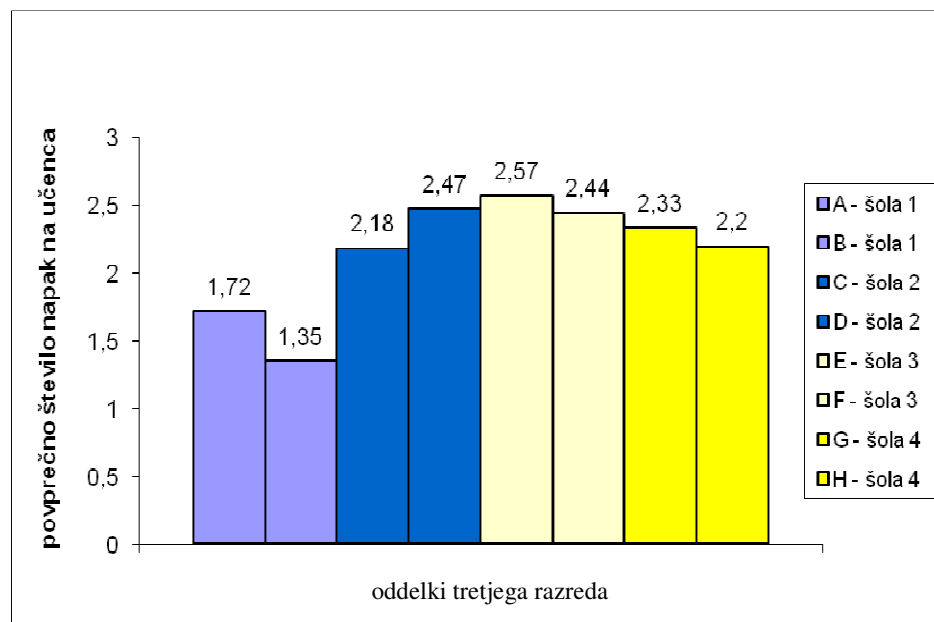
V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 13: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri veliki začetnici v zemljepisnih lastnih imenih

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji velike začetnice v zemljepisnih lastnih imenih različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v prvi in drugi šoli (0,3 napake). Vidna razlika med oddelkoma se je pokazala tudi v tretji šoli (0,26 napake), nekoliko manjša razlika pa v četrti (0,2 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

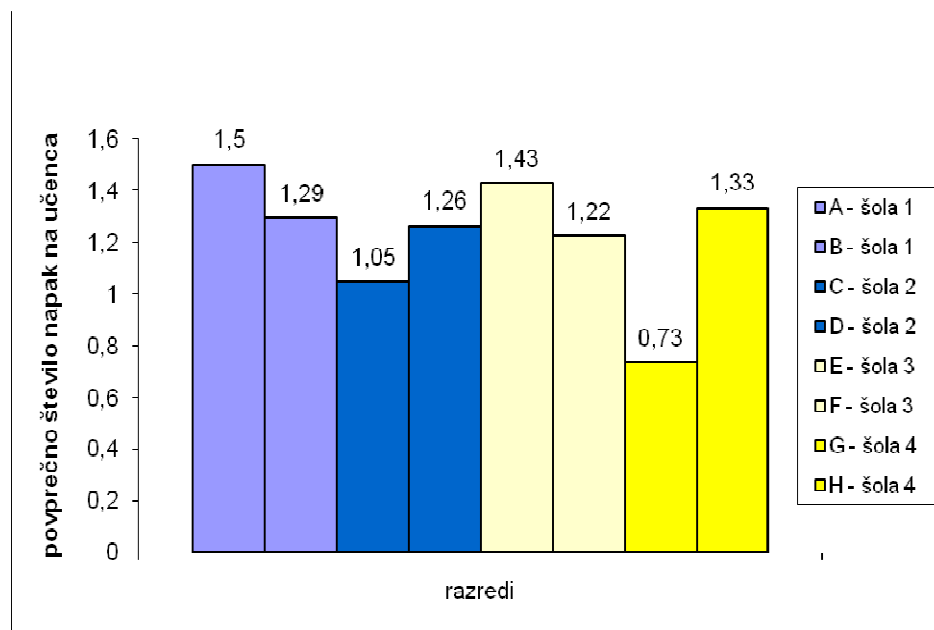
V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 14: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posamezne osnovne šole pri zapisu polglasnika s črko *e*

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji zapisa polglasnika s črko *e* različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v prvi šoli (0,37 napake), najmanjša pa med oddelkoma v tretji in četrti (0,13 napake). Vidna razlika med oddelkoma se je pokazala tudi v drugi šoli (0,29 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

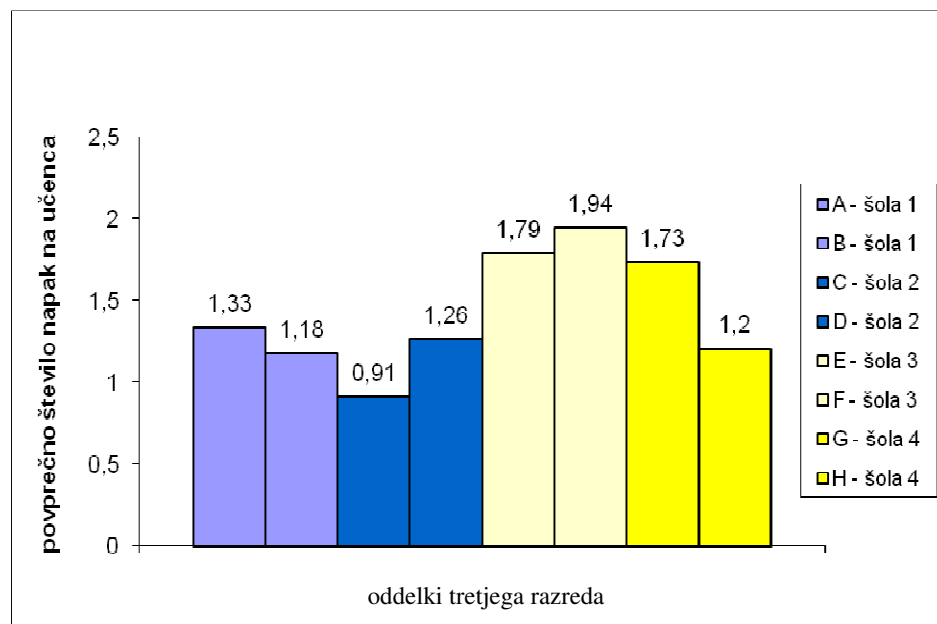
V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 15: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji ločenega pisanja predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v četrti šoli (0,6 napake). Zanimivo je, da je bila razlika med oddelkoma v prvi, drugi in tretji šoli enaka (0,21 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

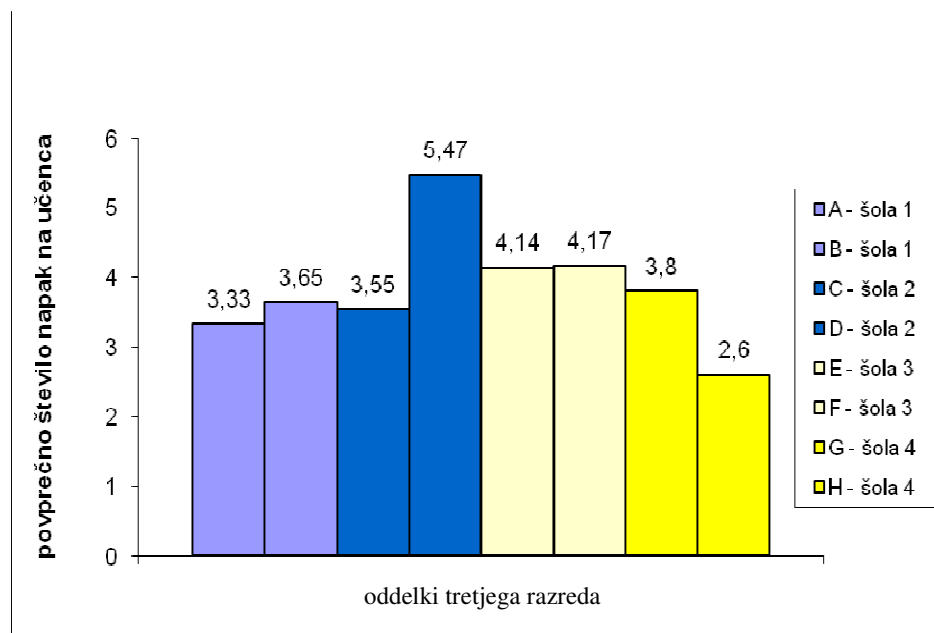
V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 16: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto)

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji številčnega zapisa glavnih in vrstilnih števnikov (do sto) različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v četrti šoli (0,53 napake), najmanjša pa med oddelkoma v prvi in tretji (0,15 napake). Vidna razlika se je pokazala tudi v drugi šoli (0,35 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

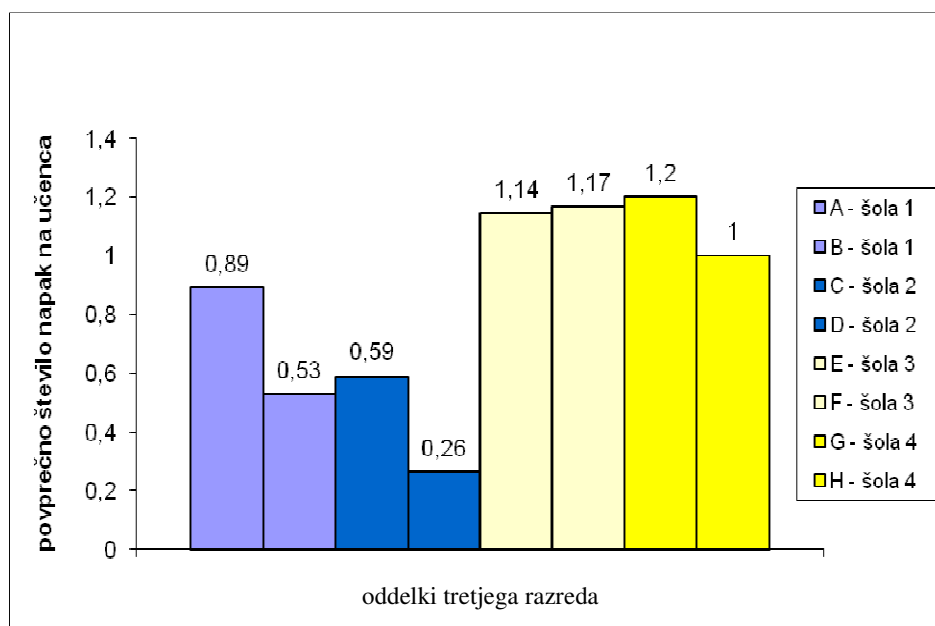
V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 17: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji zapisa u in nezvočnikov na koncu in sredi besede različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v drugi šoli (1,92 napake), najmanjša pa med oddelkoma v tretji šoli (0,03 napake). Vidna razlika med oddelkoma se je pokazala tudi v četrti šoli (1,2 napake), nekoliko manjša razlika pa je bila med oddelkoma v prvi šoli (0,32 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

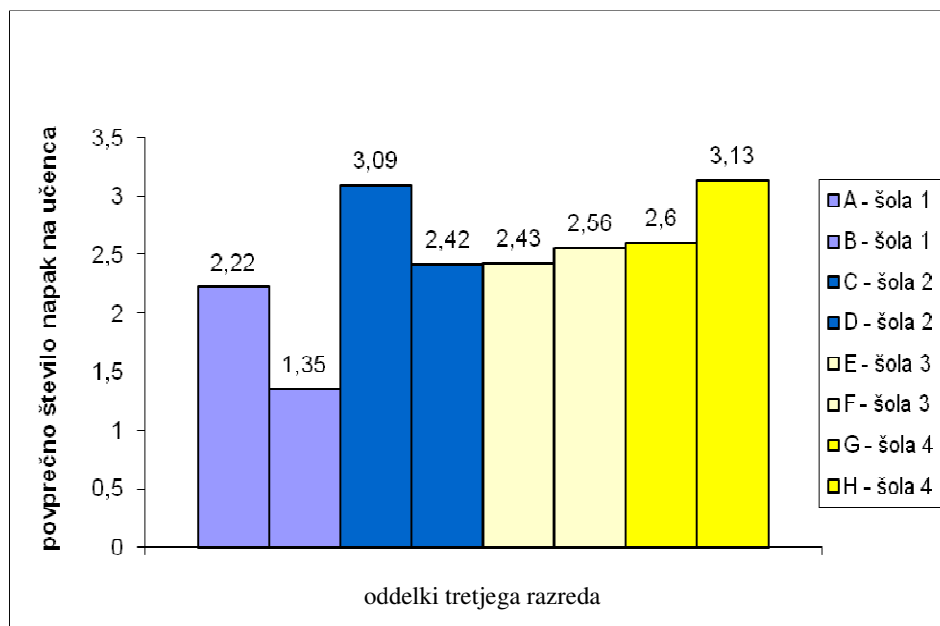
V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 18: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri rabi končnih ločil

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki različno uspešni pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji napačne rabe končnih ločil (pike, vprašaja in klicaja). Največja je bila razlika med oddelkoma v prvi šoli (0,36 napake), najmanjša pa med oddelkoma v tretji šoli (0,03 napake). Vidna razlika med oddelkoma se je pokazala tudi v drugi šoli (0,33 napake), nekoliko manjša pa je bila med oddelkoma v četrti šoli (0,2 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

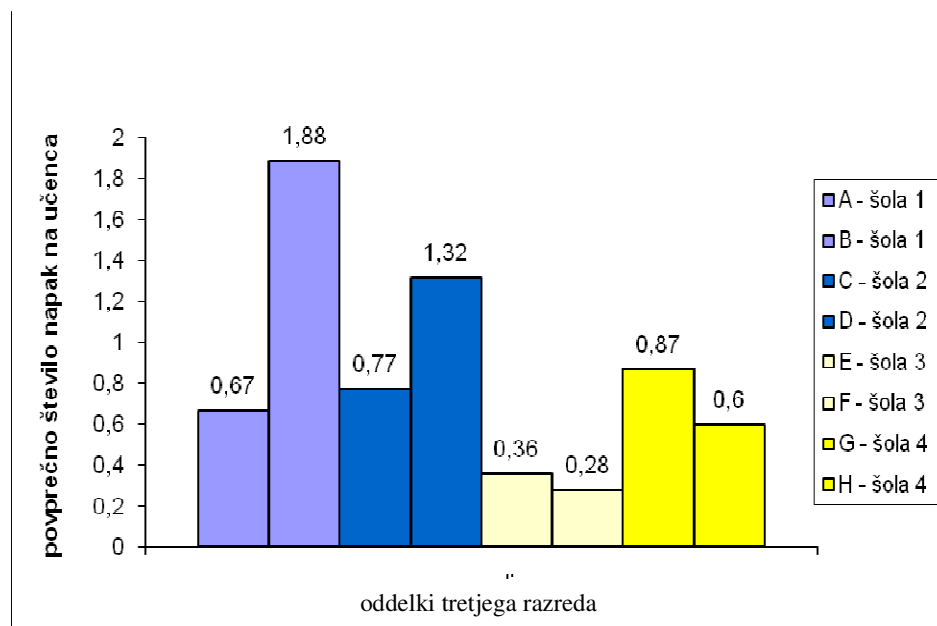
V tem primeru lahko potrdimo hipotezo, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 19: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri rabi vejice pri naštevanju

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji napačne rabe vejice pri naštevanju različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v prvi šoli (0,87 napake), najmanjša pa med oddelkoma v tretji šoli (0,13 napake). Vidna razlika med oddelkoma se je pokazala tudi v drugi šoli (0,67 napake), nekoliko manjša pa je bila med oddelkoma v četrti šoli (0,53 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

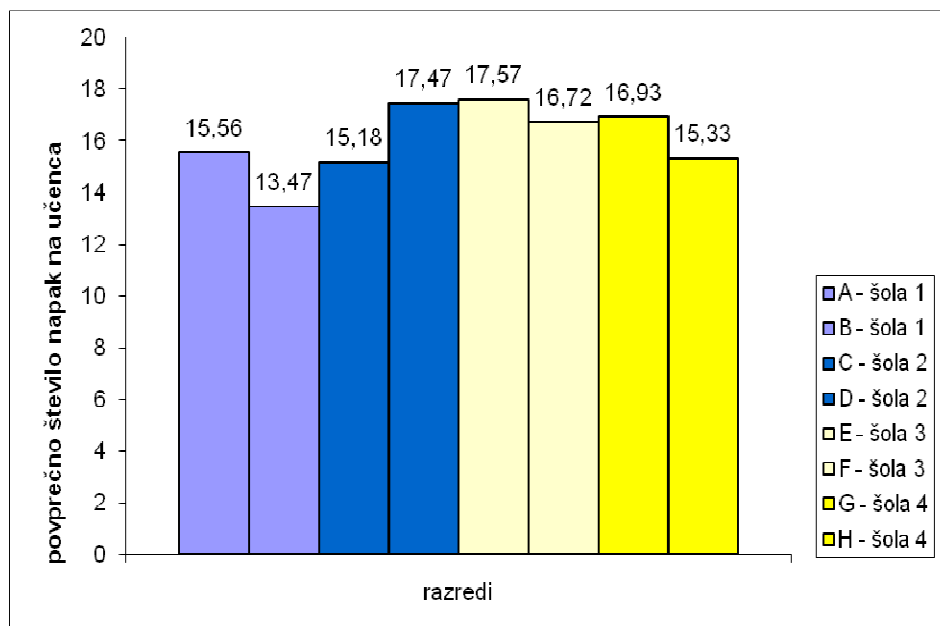
V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 20: Primerjava povprečja napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol pri drugih napakah

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak v kategoriji drugih napak različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v prvi šoli (1,21 napake), najmanjša pa med oddelkoma v tretji šoli (0,08 napake). Vidna razlika med oddelkoma se je pokazala tudi v drugi šoli (0,55 napake), nekoliko manjša pa je bila med oddelkoma v četrti šoli (0,27 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.



Graf 21: Primerjava povprečja vseh napak med oddelkoma posameznih osnovnih šol

Iz grafa je razvidno, da so bili oddelki pri popravljanju pravopisnih napak različno uspešni. Največja je bila razlika med oddelkoma v drugi šoli (2,29 napake), najmanjša pa med oddelkoma v tretji šoli (0,85 napake). Vidna razlika med oddelkoma se je pojavila tudi v prvi šoli (2,09 napake), nekoliko manjša pa je bila med oddelkoma v četrti šoli (1,6 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

V tem primeru lahko **potrdimo hipotezo**, da obstajajo razlike med oddelkoma, kot posledica dejavnikov, ki izhajajo iz učitelja in učencev.

3.4.4 PREDSTAVITEV NAJBOLJŠIH IN NAJSLABŠIH REZULTATOV PO RAZREDIH

Tabela 16: Najboljši in najslabši rezultati po razredih

	Število vseh napak na učenca							
	Ločeno usvajanje črk				Integrirano usvajanje črk			
	Šola 1		Šola 2		Šola 3		Šola 4	
	Razred	A	B	C	D	E	F	G
Najmanj	2	4	1	3	4	6	4	3
Največ	38	34	29	31	34	25	34	28

Iz tabele je razvidno, da je največja razlika med najboljšim in najslabšim učencem v oddelku A z razliko 36 napak, sledijo mu oddelki B, E in G z razliko med najboljšim in najslabšim učencem 30 napak, v razredu C in D pa razlika med učencema znaša 28 napak. Še manjša je razlika v oddelku H, kjer je razlika med najboljšim in najslabšim učencem 25 napak. Najbolj uravnotežen je oddelek F, v katerem razlika med najboljšim in najslabšim učencem znaša 19 napak. Pri obdelavi podatkov so bili izključeni učenci s posebnimi potrebami.

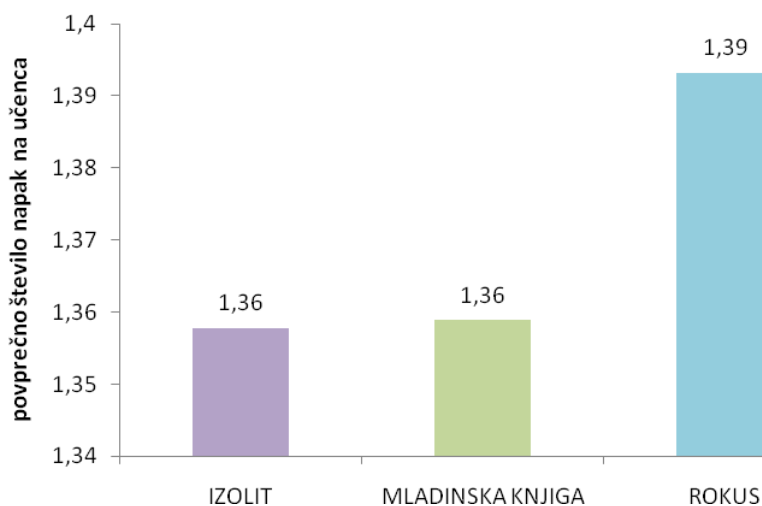
Podatki v tabeli kažejo, da obstajajo vidne razlike med učenci, kar vpliva tudi na uspešnost oddelka in posledično na razlike med oddelki. Učenec, ki zelo odstopa od povprečja drugih učencev, lahko celotno sliko uspešnosti oddelka nekoliko popravi ali pokvari. Seveda pa skupen rezultat ni odvisen le od posameznega učenca.

Ob primerjavi z grafom 21 (Primerjava povprečja vseh napak med oddelkoma posameznih OŠ) ugotovimo, da razpon med rezultati posameznega oddelka nima bistvenega vpliva na povprečni rezultat oddelka. Oddelek, ki je najbolj uravnotežen (F), ni dosegel najboljšega povprečnega rezultata in prav tako oddelek z največjo razliko med najboljšim in najslabšim rezultatom (A) ni dosegel najslabšega rezultata. Prav tako je razvidno, da obstajajo razlike med oddelkoma, kljub enakemu razponu med doseženim najboljšim in najslabšim

rezultatom. Največja razlika med oddelkoma iste šole je namreč prav med oddelkoma C in D z enakim razponom med najboljšim in najslabšim rezultatom.

Predpostavka, da obstajajo vidne razlike med učenci, **je potrjena**.

3.4.5 PRIMERJAVA POVPREČJA NAPAK NA UČENCA GLEDE NA KOLIČINO VAJ V DELOVNIH ZVEZKIH

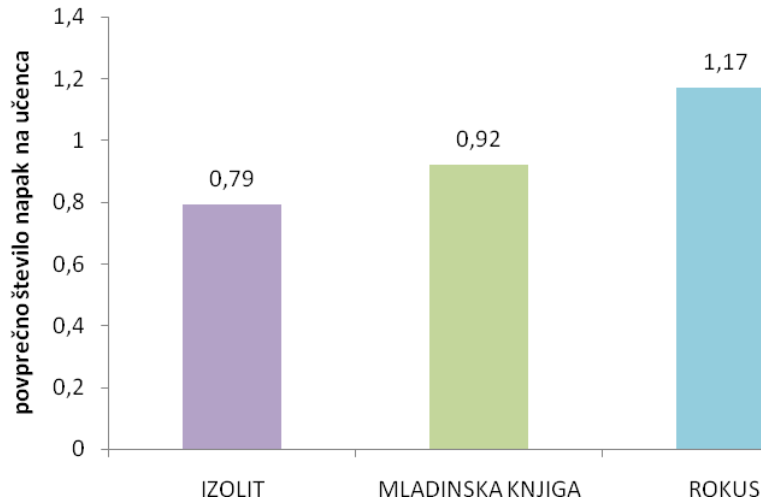


Graf 22: Primerjava povprečja napak pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih

Iz grafa je razvidno, da so se malo boljše izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založb Izolit in Mladinska knjiga. Učenci, ki so pri pouku uporabljali gradivo založbe Rokus, so v povprečju naredili 0,03 napake več. Razlika med skupinama ni bila velika.

Zanimivo je, da so učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Rokus, naredili več napak kot učenci, ki so uporabljali gradivo založbe Mladinska knjiga, saj so slednji naredili najmanj vaj v kategoriji velike začetnice v osebnih lastnih imenih. Razumljivo je, da so se med boljšimi izkazali učenci, ki so uporabljali gradivo založbe Izolit, saj so naredili tudi največ vaj v tej kategoriji.

Naša pričakovanja so se le delno izpolnila, zato hipoteze ne moremo potrditi.

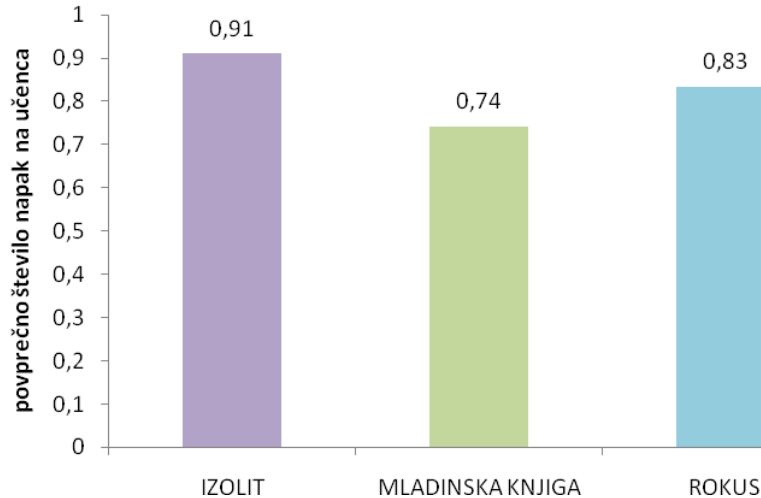


Graf 23: Primerjava povprečja napak pri veliki začetnici v pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen

Iz grafa je razvidno, da so najmanj napak naredili učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit. Učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga, so imeli nekoliko slabše rezultate. Razlika med skupinama pri povprečju napak na učenca je bila 0,13 napake. Še slabše pa so se izkazali učenci, ki so pri pouku uporabljali gradivo založbe Rokus, ki so za najboljšimi zaostajali za 0,38 napake (bili so skoraj za polovico slabši).

Razumljivo je, da so se kot najboljši izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit, saj so naredili tudi največ vaj v tej kategoriji. Zanimivo je, da je nastala precejšnja razlika med učenci, ki so uporabljali delovni zvezek založbe Mladinska knjiga, in učenci, ki so uporabljali delovni zvezek založbe Rokus, saj je količina vaj v tej kategoriji v obeh enaka.

Naša pričakovanja so se delno izpolnila, zato hipoteze ne moremo potrditi.

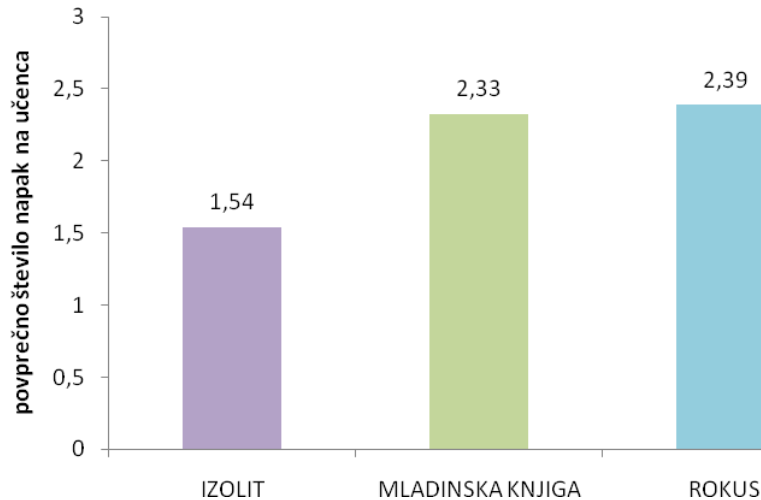


Graf 24: Primerjava povprečja napak pri veliki začetnici v zemljepisnih lastnih imenih

Iz grafa je razvidno, da so najmanj napak naredili učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga. Učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Rokus, so imeli nekoliko slabše rezultate. Razlika med skupinama pri povprečju napak na učenca je bila 0,09 napake. Še slabše pa so se izkazali učenci, ki so pri pouku uporabljali gradivo založbe Izolit, ki so za najboljšimi zaostajali za 0,17 napake.

Zanimivo je, da so se kot najboljši izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga, saj niso naredili največ vaj v tej kategoriji. Prav tako je zanimivo, da so najslabše rezultate dosegli učenci, ki so snov usvajali po gradivu založbe Izolit, saj so v tej kategoriji naredili največ vaj.

Naša pričakovanja se niso izpolnila, zato hipoteze ne moremo potrditi.

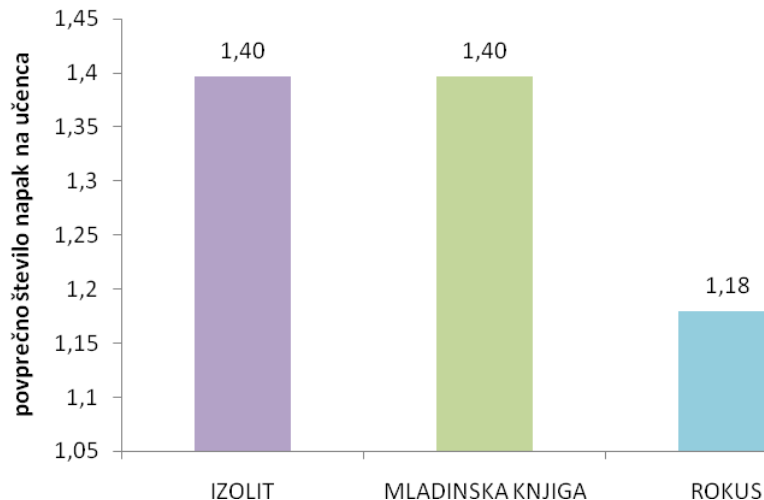


Graf 25: Primerjava povprečja napak pri zapisu polglasnika s črko *e*

Iz grafa je razvidno, da so najmanj napak naredili učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit. Učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga, so imeli nekoliko slabše rezultate. Razlika med skupinama pri povprečju napak na učenca je bila 0,79 napake. Še slabše pa so se izkazali učenci, ki so pri pouku uporabljali gradivo založbe Rokus, ki so za najboljšimi zaostajali za 0,85 napake (bili so nekoliko slabši).

Razumljivo je, da so se kot najboljši izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit, saj so naredili tudi največ vaj v tej kategoriji. Prav tako je razumljivo, da so najslabše rezultate dosegli učenci, ki so snov usvajali po gradivu založbe Rokus, saj v tej kategoriji niso naredili nobene vaje. Prav tako pa niso nobene vaje naredili učenci, ki so uporabljali gradivo Mladinske knjige. Iz tega sledi logična najmanjša razlika med slabšima skupinama.

Naša pričakovanja so se izpolnila, zato hipotezo lahko **potrdimo**.

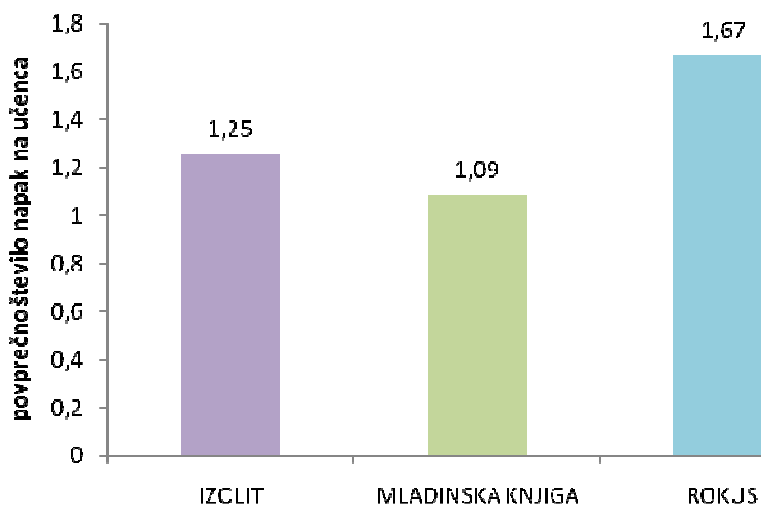


Graf 26: Primerjava povprečja napak pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih

Iz grafa je razvidno, da so najmanj napak naredili učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Rokus. Učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga in založbe Izolit, so imeli enako povprečje napak v tej kategoriji. Za najboljšimi so zaostajali za 0,22 napake na učenca, kar znaša skoraj eno petino več napak.

Zanimivo je, da so se kot najboljši izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Rokus, saj niso naredili največ vaj v tej kategoriji. Zanimivo je tudi, da so učenci, ki so snov usvajali po gradivu založb Mladinska knjiga in založbe Izolit, dosegli enak rezultat, čeprav je v gradivu založbe Izolit največ vaj v tej kategoriji, v gradivu založbe Mladinska knjiga pa najmanj.

Naša pričakovanja se niso izpolnila, zato hipoteze ne moremo potrditi.

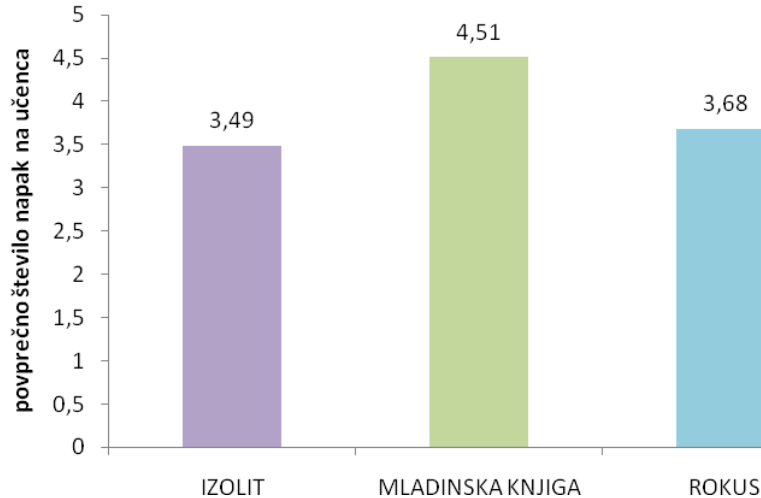


Graf 27: Primerjava povprečja napak pri številčnem zapisu glavnih in vrstilnih števk (do sto)

Iz grafa je razvidno, da so najmanj napak naredili učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga. Učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit, so dosegli nekoliko slabše rezultate. Razlika med skupinama pri povprečju napak na učenca je bila 0,16 napake. Še slabše pa so se izkazali učenci, ki so pri pouku uporabljali gradivo založbe Rokus. Za najboljšimi so zaostajali za 0,58 napake (bili so za dobro polovico slabši).

Zanimivo je, da so se kot najboljši izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga, saj so naredili najmanj vaj v tej kategoriji. Prav tako je zanimivo, da so najslabše rezultate dosegli učenci, ki so snov usvajali po gradivu založbe Rokus, saj so v tej kategoriji naredili največ vaj.

Naša pričakovanja se niso izpolnila, zato hipoteze ne moremo potrditi.

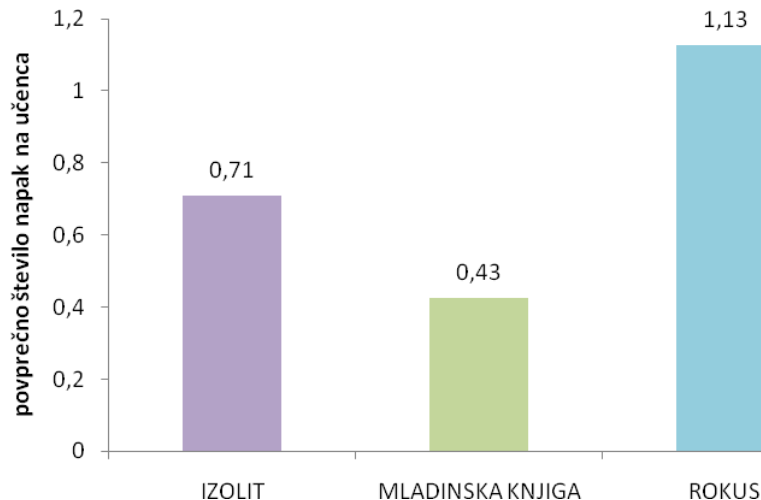


Graf 28: Primerjava povprečja napak pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede

Iz grafa je razvidno, da so najmanj napak naredili učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit. Učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Rokus, so dosegli nekoliko slabše rezultate. Razlika med skupinama pri povprečju napak na učenca je bila 0,19 napake (razlika je bila majhna). Še slabše pa so se izkazali učenci, ki so pri pouku uporabljali gradivo založbe Mladinska knjiga, ki so za najboljšimi zaostajali za 1,02 napake (bili so za približno 30 odstotkov slabši).

Razumljivo je, da so se kot najboljši izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit, saj so naredili tudi največ vaj v tej kategoriji. Prav tako je razumljivo, da so najslabše rezultate dosegli učenci, ki so snov usvajali po gradivu založbe Mladinska knjiga, saj so v tej kategoriji naredili najmanj vaj.

Naša pričakovanja so se izpolnila, zato hipotezo lahko **potrdimo**.

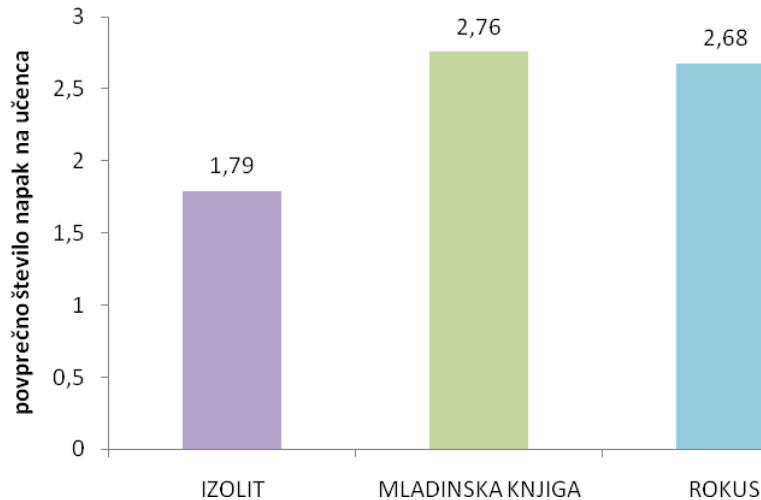


Graf 29: Primerjava povprečja napak pri rabi končnih ločil

Iz grafa je razvidno, da so najmanj napak naredili učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga. Učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit, so dosegli precej slabše rezultate (za več kot polovico slabše). Razlika med skupinama pri povprečju napak na učenca je bila 0,28 napake. Še slabše pa so se izkazali učenci, ki so pri pouku uporabljali gradivo založbe Rokus, ki so za najboljšimi zaostajali za 1,13 napake (bili so za malo več kot dvainpolkrat slabši).

Zanimivo je, da so se kot najboljši izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga, saj niso naredili največ vaj v tej kategoriji. Razumljivo pa je, da so najslabše rezultate dosegli učenci, ki so snov usvajali po gradivu založbe Rokus, saj so v tej kategoriji naredili najmanj vaj.

Naša pričakovanja so se le delno izpolnila, zato hipoteze ne moremo potrditi.

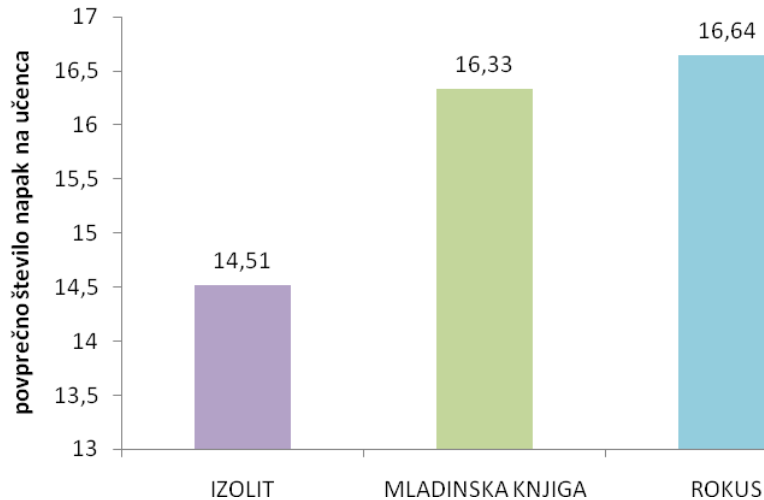


Graf 30: Primerjava povprečja napak pri rabi vejice pri naštevanju

Iz grafa je razvidno, da so najmanj napak naredili učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit. Učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Rokus, so dosegli precej slabše rezultate. Razlika med skupinama pri povprečju napak na učenca je bila 0,89 napake. Še malo slabše pa so se izkazali učenci, ki so pri pouku uporabljali gradivo založbe Mladinska knjiga, ki so za najboljšimi zaostajali za 0,97 napake (bili so za dobro polovico slabši).

Razumljivo je, da so se kot najboljši izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit, saj so naredili tudi največ vaj v tej kategoriji. Prav tako je razumljivo, da so najslabše rezultate dosegli učenci, ki so snov usvajali po gradivu založbe Mladinska knjiga, saj v tej kategoriji niso naredili nobene vaje.

Naša pričakovanja so se izpolnila, zato hipotezo lahko **potrdimo**.



Graf 31: Primerjava povprečja napak glede na skupno število napak

Iz grafa je razvidno, da so najmanj napak naredili učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit. Učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Mladinska knjiga, so dosegli precej slabše rezultate. Razlika med skupinama pri povprečju napak na učenca je bila 1,82 napake (13 odstotkov več napak). Še slabše pa so se izkazali učenci, ki so pri pouku uporabljali gradivo založbe Rokus, ki so za najboljšimi zaostajali za 2,13 napake (bili so 15 odstotkov slabši).

Razumljivo je, da so se kot najboljši izkazali učenci, ki so snov usvajali iz gradiva založbe Izolit, saj so naredili tudi največ pravopisnih vaj. Zanimivo pa je, da so najslabše rezultate dosegli učenci, ki so snov usvajali po gradivu založbe Rokus, čeprav so naredili še enkrat toliko vaj kot učenci, ki so uporabljali gradivo založbe Mladinska knjiga.

Naša pričakovanja so se le delno izpolnila, zato hipoteze ne moremo potrditi.

SKLEP

Pri proučevanju vpliva načina usvajanja črk na pravopisno znanje učencev tretjega razreda smo ugotovili, da so pri preverjanju pravopisnega znanja boljši rezultati ločenega usvajanja velikih in malih tiskanih ter pisanih črk. Pričakovali smo, da se bo izkazalo ravno nasprotno, ker naj bi pridobljeni čas ob hkratnem usvajanju velikih in malih črk omogočal, da učitelj več časa namenja pravopisnim pravilom in utrjevanju pravopisnega znanja. Pomembne statistične razlike so se izkazale pri zapisu glavnih in vrstilnih števnikov (do sto), pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede, pri rabi končnih ločil (pike, vprašaja in klicaja), pri rabi vejice pri naštevanju in pri drugih napakah. V celotnem seštevku napak do pomembnih statističnih razlik ni prišlo. Pomembne statistične razlike smo pričakovali predvsem v vseh kategorijah velike začetnice. Menili smo, da integrirano usvajanje malih in velikih črk s takojšno rabo velikih črk za njihov pravi namen omogoča boljše pravopisno znanje v kategorijah velike začetnice. Rezultati so presenetljivo pokazali drugačno sliko. Pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih je bila nekoliko boljša skupina, ki je črke usvajala ločeno, pri rabi velike začetnice v pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen, pa so učenci, ki so črke usvajali ločeno, dosegli veliko boljši rezultat (skupina z integriranim usvajanjem črk je dosegla za tretjino slabši rezultat). Skupini sta dosegli enak rezultat pri rabi velike začetnice v zemljepisnih lastnih imenih. Učenci, ki so črke usvajali integrirano, so se kot boljši izkazali pri ločenem pisanju predlogov in nikalnice *ne* ob glagolih, zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede ter pri drugih napakah. Pomembne razlike med skupinama v prid integrativnemu usvajanju črk se tako kažejo le v zadnjih dveh pravopisnih kategorijah.

Ko smo primerjali povprečje napak na učenca med oddelkoma v isti šoli, smo potrdili hipotezo, da bodo obstajale razlike med oddelkoma kot posledica učiteljevega osebnega sloga in sposobnosti učencev. Razlike so prisotne pri vseh primerjanih rezultatih. Največja razlika je bila med oddelkoma v drugi šoli (2,29 napake), najmanjša pa med oddelkoma v tretji šoli (0,85 napake).

Vidna razlika med oddelkoma se je pojavila tudi v prvi šoli (2,09 napake), nekoliko manjša pa je bila med oddelkoma v četrti šoli (1,6 napake). Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med oddelkoma, ki so nastale kot posledica učiteljevega učnega sloga in sposobnosti učencev.

Podrobna primerjava s tabelo 16 kaže, da na razlike med oddelkoma bolj kot razpon med učencem, ki je dosegel najboljši rezultat, in učencem, ki je dosegel najslabši rezultat, vplivajo učiteljev osebni slog in sposobnosti celotnega oddelka, saj se sposobnosti učencev, kljub enaki razliki med najboljšim in najslabšim doseženim rezultatom, med oddelkoma še vedno razlikujejo.

Pri primerjavi povprečja napak na učenca glede na uporabljeno gradivo so se naša pričakovanja potrdila v manj kot polovici primerov. Rezultat je bil približno sorazmeren s količino vaj v gradivu pri povprečju napak na učenca pri zapisu polglasnika s črko *e*, pri zapisu u in nezvočnikov na koncu in sredi besede ter pri rabi vejice pri naštevanju. Naša pričakovanja so se izpolnila le delno pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih, pri veliki začetnici v pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen, in pri rabi končnih ločil (pike, vprašaja in klicaja). Prav tako se je pri povprečju vseh napak na učenca izkazalo, da so najboljši rezultat dosegli učenci, ki so naredili največ pravopisnih vaj, vendar drugo in tretje uvrščeni rezultat ni sorazmeren s količino vaj v gradivu, uporabljenem pri pouku. Iz tega ne moremo sklepati, da število vaj v gradivu posameznih založb bistveno vpliva na rezultate oddelka, temveč je rezultat odvisen tudi od drugih (v analizi prisotnih ali neprisotnih) dejavnikov.

Na koncu lahko ugotovimo, da na pravopisno znanje učencev ne vpliva izrazito samo en dejavnik, temveč različni dejavniki, ki se med seboj prepletajo in združujejo. Tisti, ki vpliva na izbiro kar nekaj dejavnikov, pa je seveda učitelj. Ta izbere način usvajanja črk in učno gradivo, učence motivira, razporeja čas, pripravlja dodatne vaje itd.

Po navedeni raziskavi se pojavljajo še naslednja odprta vprašanja in razmišljanja:

1. Kakšni bi bili rezultati, če bi preverili pravopisno znanje učencev na začetku in koncu tretjega razreda, pri čemer bi opazovali napredek?
2. Zakaj se je integrativno usvajanje črk pokazalo v slabši luči pri pravopisnem znanju (posebej pri pričakovanih boljših rezultatih pri veliki začetnici v osebnih lastnih imenih in veliki začetnici v pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen)?
3. Kolikšen je dejanski vpliv učiteljevega osebnega sloga poučevanja na pravopisno znanje?
4. Kolikšna je dejanska kakovost pravopisnih vaj v gradivu, uporabljenem pri pouku?
5. Koliko dodatnega gradiva za utrjevanje pravopisnega znanja uporabljajo učitelji pri pouku?
6. Kolikšen je vpliv obiskovanja dopolnilnega pouka pri slovenskem jeziku na pravopisno znanje?

LITERATURA

Ahlin, M., Bokal, L., Gložančev, A., Hajnšek-Holz, M., Humar, M., Keber, J., Kostanjevec, P., Košmrlj-Levačič, B., Lazar, B., Müller, J., Novak, F., Praznik, Z., Snoj, J., Šircelj-Žnidaršič, I., Tavzes, C., Vojnovič, N., Janežič, M., Jenčič, J., Korošec, T., Kozlevčar, I., Leder, Z., Majdič, V., Meze, J., Silvester, M., Vidovič-Muha, A. in Jakopin, P. (1994). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.

Golli, D. (1977). *Metodika pouka začetnega branja in pisanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut Univerze v Ljubljani.

Golli, D. (1991). *Opismenjevanje v prvem razredu*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Golli, D., Schellander, A., Adamič, M., Kramarič, M., Knez, A., Herlah Šelih, M. idr. (1992). *Sodobne oblike opismenjevanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Grginič, M. (2001). *ABC 3: Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo, 1. del; Delovni zvezek za pouk slovenščine v 2. razredu osnovne šole in 3. razredu devetletne osnovne šole*. Trzin: Založba Izolit.

Grginič, M. (2001). *ABC 3: Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo, 2. del; Delovni zvezek za pouk slovenščine v 2. razredu osnovne šole in 3. razredu devetletne osnovne šole*. Trzin: Založba Izolit.

Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Založba Izolit.

Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do pismenosti*. Mengeš: Založba Izolit.

Kern, M., Kramarič, M., Pipan, M. in Ropič, M. (2008). *Besede gradijo svet 3; Delovni zvezek za slovenščino za tretji razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Kramarič, M., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2000). *Na vrtiljaku črk 2: priročnik za učitelje pri pouku slovenščine v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S. in Žerdin, T. (2000). *Slovenščina v prvem triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit.

Križaj Ortar, M. in Bešter, M. (2002). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Križaj Ortar, M., Bešter, M., Končina, M., Poznanovič, M. in Bavdek, M. (2002). *Na pragu besedila: Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana Polje: Rokus.

Medved Udovič, V. in Zrimšek, N. (2002). *S slikanico se igram in učim 3. Delovni zvezek za jezik v tretjem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pavček, T. (2010). *Majnice in majhnice*. Dob pri Domžalah: Miš.

Pečjak, S. (1994) *Didaktična igra in razvoj nekaterih psihičnih funkcij pri opismenjevanju*. Trzin: Different.

Pečjak, S. (1995) *Ravni razumevanja in strategije branja: Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole*. Trzin: Different.

Pečjak, S. (1996). *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Pečjak, S. (2000). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ropič, M. (1996). *Podaljšano opismenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šali, B. (1975). *Motnje v branju in pisanju*. Ljubljana: Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov.

Toporišič, J. (2001). *Slovenski pravopis*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.

Žagar, F. (1993). *Slovenska slovnica in jezikovna vadnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Priloga A

Ime in priimek: _____ Razred: _____

Preberi besedilo in popravi napake!

Po dski pleza pajk. Klaudija ima pesa rekxa, ki se zelo boji pajekov
Njena in nikova najljubša živau nikoli nebo leu, ker neživi v hiši.
Nik ima Doma mačko maco psa tima zajca flipa konja asa in 3.
hrčke? 1 hrčku je ime piki. Dobiu ga je od klaudijine tete iz
maribora. Piki bi vsak dan jedeu regrad korenje in suho koruzo.
Nik se vsak dan igra s svojimi živaumi. Najraje pelje tima na
sprehod ob reki dravi. Ob nedeljah gresta skupaj s klaudijo na
pohorje. Tam ju je med počitnicami učiu jahat stric Tone. Prejšnjo
nedeljo ju je na jahanje peljau nikou oče.

