

*Dušanka Brumen, prof. razrednega pouka, Osnovna šola Miklavž na Dravskem polju, brumen.duska@gmail.com*

## **Glasovno zavedanje v prvem razredu**

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.091.3:028

### **POVZETEK**

Učenci se začnejo neformalno opismenjevati že v predšolski dobi, načrtno in sistematično pa se opismenjevanje nadaljuje v šoli in poteka do konca tretjega razreda. Pri tem ima odločilno vlogo glasovno zavedanje, ki se razvija v času predšolskega obdobja, prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, predvsem pa v prvem razredu osnovne šole. Pri razvoju sposobnosti glasovnega zavedanja je pomemben razvoj slušnega zavedanja dolžine besed in zavedanja števila besed v povedi, slušnega razločevanja, slušnega razčlenjevanja ter iskanja in tvorjenja rim. Članek predstavlja rezultate dveletne raziskave, namenjene ugotavljanju učenčevega napredka pri opismenjevanju, natančneje, pri glasovnem zavedanju in razločujočem poslušanju, ter vpliva le-tega na glaskovanje in pravopisno pravilnost pri nareku.

**Ključne besede:** poslušanje, razločujoče in razčlenjujoče poslušanje, spodbujanje glasovnega zavedanja, korelacija, narek, prvi razred, drugi razred

## **Phonemic Awareness in the First Grade of Primary School**

### **ABSTRACT**

The development of literacy starts already in the pre-school period on an informal basis, and it formally and systematically continues into primary school until the end of the third grade. Phonemic awareness plays a key role in this, being developed throughout the pre-school period as well as in the first three years of

primary schooling, particularly in the first grade. As regards the development of phonemic awareness, we have to consider also the development of auditory awareness in relation to the length of words and the number of words in a sentence, auditory discrimination and distinction, as well as finding and creating rhymes. This article presents the results of a two-year research on literacy development in children, or to be more specific, on children's phonemic awareness and auditory discrimination as well as the influence of the latter on pronouncing sounds and on the orthographic correctness in dictation exercises.

**Key words:** listening, discriminating and distinctive listening, stimulating phonemic awareness, correlation, dictation, first grade, second grade

## Uvod

Po teoriji spoznavnega razvoja Jeana Piageta so otroci ob vstopu v šolo na predoperativni stopnji mišljenja, saj ta traja od 3. do 6. leta starosti. Za to stopnjo so značilni simbolno mišljenje, egocentrizem, empatija, centracija mišljenja, razvoj predstav, pojmov, spomina, pozornosti in števila ter animizem. Seveda vsi otroci ne preidejo v naslednjo stopnjo z dopolnjenim 6. letom starosti; to je pogojeno z otroki samimi. Otroci so v starostnem obdobju med 6. in 11. letom na razvojni stopnji konkretno operativnega mišljenja, za katero so značilni konzervacija, klasifikacija, seriacija, prostorsko mišljenje, njihovi stavki postajajo vse bolj elaborirani (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Vsak človek z leti pridobi dvoje sposobnosti. Prvi, tako imenovani primarni sposobnosti sta poslušanje in govorjenje, drugi, sekundarni sposobnosti sta branje in pisanje. Temeljni cilj slovenskega nacionalnega učnega načrta (2011) je, da učenci v času šolanja razvijejo vse štiri jezikovne kanale, in sicer tiste, ki jih je človeku dala narava, torej primarne sposobnosti, in tiste, ki jih je človek razvil s procesom socializacije, to je sekundarne sposobnosti. Ta cilj razvijamo do konca izobraževanja in nima kvaliteten vrha (Pečjak, 2009).

## Poslušanje

Skrť v svoji magistrski nalogi (2012) navaja, da med strokovnjaki, ki proučujejo sporazumevanje in značilnosti sporazumevalne zmožnosti, ni enotno sprejete definicije poslušanja. Po ILA (Internacional Listening Assotiation iz leta 1995) je poslušanje proces sprejemanja besednih in/ali nebesednih sporočil, izoblikovanje pomena le-teh ter odziv na sprejeta sporočila. Pečjak (2009) pravi, da je poslušanje prva komunikacijska dejavnost, s katero se otrok sreča. S poslušanjem spoznava

svet okoli sebe, se nauči maternega jezika, kasneje spoznava glasove in črke, s čimer se nauči branja in pisanja.

Rankin (1926) je v svoji raziskavi ugotovil, da odrasel človek preživi 68 % svojega budnega časa v eni izmed štirih komunikacijskih spretnosti. Osnovnošolski otrok pa naj bi po navedbah različnih avtorjev preživel kar 60 % svojega budnega časa ob različnih dejavnostih, ki zahtevajo poslušanje. Delež poslušanja se z leti izobraževanja zmanjšuje, učenci se vedno manj učijo s poslušanjem in tako začnejo prevladovati dejavnosti, ki zahtevajo še druge tri komunikacijske spretnosti. Plut Pregelj (1990) poudarja, da bi morali v osnovni šoli razvijati učenčevo poslušanje na področjih sposobnosti razločevalnega poslušanja, razumevanja govornih sporočil in navajanje učencev na osnovna pravila uspešne poslušalno-govorne komunikacije.

Na poslušanje vplivajo slušni spomin, pozornost in koncentracija poslušalca ter povezanost novih informacij s poslušalčevim predznanjem. Ločimo več različnih vrst poslušanj: razločujoče, priložnostno, doživljajsko, terapevtsko ter poslušanje z razumevanjem. V šoli sta najpomembnejši razločujoče in razčlenjujoče poslušanje, razvijamo pa tudi poslušanje z razumevanjem (Pečjak, 2009).

### *Razločujoče in razčlenjujoče poslušanje*

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole je velika pozornost namenjena razločujočemu poslušanju. To poslušanje predstavlja temelj vsem drugim vrstam poslušanja in je osnova pri pridobivanju drugih jezikovnih sposobnosti, zlasti govora in branja.

Učitelj učence seznanja o zvočnem okolju in razvija njihovo razločujoče poslušanje z enostavnimi vajami, pogosto v obliki iger. Pri učencih v prvem razredu osnovne šole bi moral učitelj z učenci vaditi zaznavanje in prepoznavanje različnih zvokov v okolju (Plut Pregelj, 1990). Brez razvitega razločujočega poslušanja ne moremo govoriti o dobrem poslušalcu, saj je le-to temelj za razvoj sposobnosti poslušanja.

Učenci pri razločujočem poslušanju poslušajo posamezne besede in določijo njihovo dolžino (kratke, dolge besede), določijo zloge ter prvi (pozneje tudi zadnji) glas v besedi. Pri razčlenjujočem poslušanju pa učenci poslušajo posamezne besede ter jih razčlenjujejo na zloge in glasove (Križaj Ortar, Magajna, Pečjak in Žerdin, 2000).

Urjenje zavedanja glasov ima malo učinka na branje, dokler otrok ne poučujemo tudi tiskanih črk, s katerimi je vsak glas predstavljen. Hkrati slušno in vidno razločevanje ter razčlenjevanje je za otroka lažje in produktivnejše. Za kinestetične

tipe učencev lahko dodamo vaje z gibanjem. Na primer, ko učenci zaslišijo določen glas ali zlog v besedi, počepnejo ali vstanejo.

Zaradi značilnosti slovenske pisave morajo učenci v predpisalnem/predbralnem obdobju opazovati abstraktno glasovno podobo besede. To je za učence prvega razreda precej težko, saj otroci pri šestih letih besedo zaznavajo kot pomensko enoto, ne pa kot skupek določenih glasov. Učitelj mora učenca z različnimi vajami sistematično in postopno usposobiti za prepoznavanje glasovne zgradbe besed, ki jih razčleni na posamezne zloge in glasove, s čimer razvija razčlenjujoče poslušanje (Križaj Ortar idr., 2000). V prvem razredu se učenci usposobijo za določanje dolžine besed, določanje zlogov in prvih ter zadnjih glasov, razvijajo torej razločujoče poslušanje, hkrati pa krepijo glasovno zavedanje.

Razvite sposobnosti členjenja besed na glasove in spajanja glasov v besede so pri osnovni pismenosti temeljne metaglasovne sposobnosti. Ločevanje posameznega glasu od drugih glasov vezane govornice je temeljno izhodišče za pisanje, glasovi so namreč tiste enote govora, ki jih preslikamo v pisne ustreznice (Zorman, 2007). Da lahko učenec razčlenjuje oziroma razločuje, pa mora imeti uzaveščeno glasovno zavedanje.

## Zavedanje

Pojem *zavedanje* oziroma *zavedati se* Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994) med drugim pojmuje kot *imeti v zavesti vedenje o obstajanju koga ali česa*.

*Glasovno (fonemsko ali fonemično) zavedanje*

Tuji avtorji navajajo različna poimenovanja, npr. fonemsko ali fonemično ter fonološko in fonetično zavedanje.

Najvišja raven glasovnega zavedanja je fonemsko ali fonemično zavedanje. lozzino, Campi in Paolucci Polidori (1998, v Zorman, 2007) glasovno zavedanje opredeljujejo kot sposobnost slušne zaznave in prepoznavanje glasov, ki sestavljajo glasovno verigo, ter kot sposobnost upravljanja z njimi. Na primer: v besedi *kost* so združeni glasovi /k/, /o/, /s/ in /t/, glasova /k/ in /g/ se v besedah *kost* in *gost* razlikujeta. Razlika v izgovorjavi je zelo majhna, kljub temu se sporočevalec in naslovnik zanašata na to majhno razliko. Prva beseda ponazarja del človeškega ali živalskega okostja, druga pa npr. lastnost nečesa, da je bolj v trdnem kot v tekočem stanju. Chard in Dickson (1999, v Zorman, 2007) pojasnjujeta, da glasovno zavedanje temelji na razumevanju, da so besede sestavljene iz posameznih glasov, in na sposobnosti upravljanja teh glasov s členjenjem, spajanjem ali nadomeščanjem glasov znotraj besed z namenom oblikovanja novih besed. Yopp in Yopp (2000)

še pojasnjujeta, da posamezniki, ki imajo razvito glasovno zavedanje, prepoznajo, da je tok govora sestavljen iz glasov. Lahko prepoznajo različne glasove, npr. /r/, /i/, /b/, /a/ in jih spojijo v besedo *riba*. Imajo sposobnost opaziti, miselno zaznati in uporabiti najmanjše dele govora. Davey Zeece (2006) dodaja, da preden začnejo otroci brati, morajo razumeti, kako deluje najmanjši del besede in kakšno razliko v pomenu besede naredi en sam glas, na primer *lonec* in *konec*. K razvijanju glasovnega zavedanja zelo pripomorejo slikanice. Stimulirajo ustvarjalnost in jezik ter otrokom predstavijo osnovno strukturo zgodbe ter povezavo med besedo in podobo. K razvijanju glasovnega zavedanja pa veliko doprinese tudi poezija, saj otroci uživajo ob poslušanju ritma, tako tudi recitiranje, izmišljanje novih rim, ploskanje po ritmu in zlogih, igranje besednih igrice ter petje.

Strickland (v Ropič, 2011) ugotavlja, da ključno kompetenco v celotnem razvoju branja predstavlja fonemično zavedanje, in tudi nazorno svetuje, kako učencem pomagati pri učenju fonemičnega zavedanja. Predstavlja različne naloge za pridobivanje znanja fonemičnega zavedanja v zgodnjih razredih, niza specifične strategije za izvedbo navedenih nalog in svetuje, kako dodatno nuditi pomoč ob težavah že v prvih razredih. Meni, da učenci pospešujejo razvoj spretnosti fonemičnega zavedanja, če pozornost posvečamo poslušanju določenega dela v besedi (zlogovanje in njihovo zaporedje, glasovi na določenem mestu in zaporedje glasov). Te vaje naj bi potekale ob pesmicah, petju in rimah.

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

Veliko povezavo najdemo med specifičnimi zaznavnimi sposobnostmi in sposobnostjo opismenjevanja. Najbolj pomembni specifični zaznavni sposobnosti sta: sposobnost vidnega razločevanja (diskriminacije) in sposobnost glasovnega razčlenjevanja ali fonemske segmentacije (Pečjak, 2009). Glasovno razčlenjevanje ali fonemska segmentacija je sposobnost, da izgovorjeno besedo razčlenimo na posamezne zloge in kasneje na glasove. Slabi bralci imajo skoraj vedno težave z glasovnim razčlenjevanjem oziroma s tem povezanimi nalogami. Učenci, ki imajo ob vstopu v prvi razred pomanjkljivo glasovno razčlenjevanje, bodo verjetno slabi bralci v četrtem in v šestem razredu (Lindberg, 1984 in Juel, 1988, v Yeh in Connell, 2008). Glasovno razločevanje ali fonemska diskriminacija je sposobnost ločevanja posameznih glasov med seboj.

Glasovno zavedanje je eden najpomembnejših napovedovalcev uspešnosti poznejšega razvoja bralne zmožnosti. Govorne dejavnosti povezovanja glasov in

slušnega razčlenjevanja so za otroka zelo koristne, ker ob njih odkriva, da vsaka beseda predstavlja nepretrgan niz glasov. To spoznanje je za otroka temeljno, brez tega so vse vaje glasovnega poučevanja in črkovanja brez pomena. Stanovich (1991, v Grginič, 2005) in Adams (1990, v Grginič, 2005) sta ugotovila, da je sposobnost otrokovega glasovnega zavedanja boljši napovedovalec uspešnosti branja kot inteligenčni količnik ali celo znanje abecede. Yeh in Connell (2008) dodajata, da je glasovno razčlenjevanje boljši pokazatelj zgodnjega napredka v branju in pisanju kot pa spretnosti rimanja ali bogat besedni zaklad. Navajata še, da obstaja dovolj dokazov, ki nakazujejo, da bi se glasovnega razčlenjevanja morali učiti že otroci v predšolskem obdobju, ko so stari štiri leta, da bi se izboljšalo poznejše branje. V Združenih državah Amerike zaradi pomanjkanja denarja v standardnih učnih načrtih (High Scope in Creative Curriculum) nimajo zajetih dejavnosti in ciljev za glasovno razčlenjevanje. Slovenski učni načrt za predšolsko vzgojo to zajema v poglavju Jezik. Yopp in Yopp (2000) navajata, da pomembni dokumenti, kot je poročilo Odbora za preprečevanje bralnih težav pri mlajših otrocih, priporočajo, da bi vrtčevski otroci usvojili vsaj nekaj osnovnega glasovnega zavedanja ob prehodu iz vrta v šolo, kar naj bi bil tudi prednostni cilj.

Učni načrt za slovenščino (2005) spodbuja glasovno zavedanje, in sicer: poslušajo različne zvoke, navajajo njihov izvor/pomen in jih gibalno, ritmično, likovno ter glasbeno izražajo. Poslušajo posamezne besede, nato:

- v besedah prepoznavajo in ponavljajo zloge in njihovo zaporedje,
- v besedah prepoznavajo in ponavljajo začetni/končni zlog in navajajo besede na isti začetni/končni zlog,
- v besedah prepoznavajo in ponavljajo začetni/končni glas in navajajo besede na isti začetni/končni glas,
- v besedah prepoznavajo in ponavljajo glasove in njihovo zaporedje.

Yeh in Connell (2008) sta v raziskavi med 128 otroki ugotavljala glasovno razčlenjevanje (fonemsko segmentacijo), zvezo glas-črka, učinke rimanja in besednega zaklada. Ugotovila sta, da je navodilo za poudarjanje glasovnega razčlenjevanja pri razvijanju sposobnosti glasovnega razčlenjevanja bolj učinkovito kot navodila, ki poudarjajo ali zaznavanje rim ali besedišče. Glede na to, da raziskava nakazuje povezavo med glasovnim razčlenjevanjem in zmanjšanjem poznejših bralnih težav in da so sposobnosti glasovnega razčlenjevanja boljši pokazatelj kot pa zgodnji proces učenja branja ter zaznavanje in tvorjenje rim ali znanja besedišča, je iz obstoječe raziskave jasno, da je razvoj glasovnega razčlenjevanja morda ključni pokazatelj poznejših bralnih težav.

## Pisanje

Pečjak (2009) navaja, da gre pri prepisovanju za preoblikovanje in čim natančnejši posnetek vidne oblike znaka. Kljub temu pa za pisno sporazumevanje potrebujemo usvojene spretnosti črkovanja, glaskovanja, poznavanja in upoštevanja slovničnih pravil, možnosti izbiranja ustreznih besed ...

Na pisanje vplivajo predpisalne vaje, ki zajemajo različne dejavnosti (Učni načrt, 1998):

- držo telesa pri pisanju,
- držo in uporabo raznih pisal,
- orientacijo na svojem telesu, v prostoru in na papirju,
- smer pisanja od leve proti desni, od zgoraj navzdol,
- poteze, ki tvorijo prvine črk in števč.

Čop deli pisanje na vezane pisne naloge (prepisovanje, narek ...) in na polvezane pisne naloge. Vezane pisne naloge so namenjene predvsem razvijanju tehnike pisanja, za usvajanje in utrjevanje slovničnih in pravopisnih znanj, za bogatenje besedišča, delno pa tudi za učenje pravilnega pisnega izražanja, zato prevladujejo pri začetnem pisanju. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ni potrebe po pretiranem pisanju nareka, raje uporabimo način prepisovanja ali kakšno drugo metodo. Ko učenci nimajo več večjih težav z zapisovanjem glasov, pa sistematično vpeljemo razne polvezane pisne naloge, za katere je značilno, da ima pri tem večjo vlogo učenec (samostojno pisanje).

Učenci že zelo zgodaj začnejo pisati po učiteljevem nareku, kjer mora učenec slišati drobne razlike med dvojicami zvenceh in nezvenceh soglasnikov, med samoglasnikoma /i/ in /e/, ki se v nekaterih besedah v kombinaciji z drugimi glasovi zelo približata drug drugemu (na primer v besedi *večer*, kjer ozki /e/ pred /r/ približamo izgovoru /i/). Prav tako je med /a/ in /e/ oblikovno majhna razlika, zato imajo učenci težave, še posebej tisti s specifičnimi učnimi težavami.

Motorično počasnejši učenci izpuščajo dele besedila, saj ne zmorejo napisati vsega v istem času kot drugi učenci. Učenci s slabim neposrednim slušnim spominom izpustijo del besedila, ker ga preprosto pozabijo (Ropič, v Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek, 2000).

## Metode

V okviru empiričnega dela dveletne raziskave sem želela ugotoviti in proučiti učenčev napredek v glasovnem zavedanju. Zanimalo me je, kako učenci glaskujejo

v prvem razredu oziroma slišijo posamezne glasove v besedi in njihovo zaporedje ter kakšni so bili rezultati nareka v drugem razredu. V raziskavi sem želela ugotoviti, kakšna je korelacija med glasovnim zavedanjem v prvem razredu in pravopisno pravilnostjo v drugem razredu.

### *Temeljna raziskovalna metoda*

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### *Opredelitev raziskovalnega vzorca*

Raziskava temelji na priložnostnem vzorcu 98 učencev v prvem in drugem razredu devetletne osnovne šole. V raziskovalnem vzorcu je bilo 53 dečkov in 45 deklic. Čeprav je bilo dečkov več, je razlika glede na celoten vzorec majhna (8,2 %). Tako smem opredeliti, da gre za vzorec, ki je z vidika spola uravnotežen. Naključno sem izbrala štiri različne šole, kjer je potekala raziskava v osmih različnih razredih. Učenci zastopajo osnovne šole precej enakomerno, razlika med minimalnim in maksimalnim številom učencev na šoli je 6,2 %. Raziskava je potekala dvakrat. Prvič, v prvem razredu, sem pri vsakem učencu posebej izvedla raziskavo in dobila podatke o njihovem razločujočem poslušanju. Drugič, v drugem razredu, so učenci v vseh osmih razredih pisali popolnoma enak narek, kjer sem dobila rezultate o njihovem napredku v razločujočem poslušanju.

Učenci se med seboj razlikujejo po spolu in po šoli ter glede na spodbujanje glasovnega zavedanja. V skupini A je didaktični proces manj sistematično spodbujal glasovno zavedanje. 76 učencev oziroma 77,6 % je zastopalo skupino B, v kateri so učitelji dajali večji oziroma bolj sistematičen poudarek glasovnemu zavedanju. Pri obeh skupinah so pri pouku slovenščine uporabljali posnete glasove na zgoščenkah, vendar so v skupini B učenci poslušali glasove iz vsakdanjega življenja (zvoke iz okolja), kar razvija razločujoče poslušanje.

### *Postopki zbiranja podatkov*

#### Organizacija zbiranja podatkov

Podatke sem zbrala s pomočjo vprašanj, ki so bila prirejena prav v ta namen. Ker sem ugotavljala sposobnosti glasovnega zavedanja, sem uporabila naloge, ki jih je uporabila tudi Lidija Magajna v svojih študijah, vendar sem jih v ta namen priredila. Nato so učenci pisali še narek; besedilo sem napisala v namen raziskave ter ugotavljanja napredka učencev pri glasovnem zavedanju.

Učence sem preizkušala individualno. Pokazala sem jim sličico, ki so jo morali poimenovati, nato pa besedo še glaskovati. Preizkus so opravljali dopoldne, v



času pouka. Preizkus je potekal posamezno. Tudi drugi del preizkusa je potekal v dopoldanskem času, pri učni uri slovenskega jezika so pisali narek.

#### *Vsebinsko-metodološke značilnosti instrumentov*

Vprašanja sem priredila iz nalog študije Lidije Magajna (*Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*, stran 63 in 64). Sličice sem vzela iz delovnih listov za začetni pouk branja in pisanja *Slišim – vidim – pišem* (Schellander in Žele), ter iz učbeniškega kompleta *Na vrtiljaku črk* (Frančeskin, Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek). Besedilo za narek sem sestavila sama.

#### *Merske karakteristike instrumentov*

Veljavnost instrumenta sem zagotovila tako, da sem ga sondažno uporabila. Zanesljivost sem kontrolirala z jasno in natančno napisanimi navodili, ki sem jih vsakemu učencu posebej enako prebrala. Tudi besedilo nareka, ki sem ga vsem enako narekovala oziroma prebrala, sem imela že prej napisano. Objektivnost zagotavljajo enoznačni odgovori, za narek pa sem imela vnaprej izdelano tabelo s kriteriji.

#### *Postopek obdelave podatkov*

Postavljala sem jim posamezna vprašanja, njihove odgovore sem prikazala v obliki preglednic (po učencu predstavljeni rezultati). Podatke sem nato računalniško obdelala s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS. Uporabila sem frekvenčno distribucijo podatkov ( $f$ ,  $f\%$ ), Pearsonov koeficient korelacije med številom napak pri glaskovanju in pri nareku ter osnovno deskriptivno statistiko (aritmetično sredino, minimum, maksimum in standardni odklon ter t-preizkus za neodvisne vzorce). Podatki so prikazani v preglednicah.

## **Rezultati in interpretacija rezultatov**

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati analize števila napak vzorca učencev pri glaskovanju ter števila napak pri nareku, za tem rezultati analize razlik aritmetičnih sredin ter povezanost med njimi.

Število napak	N	MIN	MAX	$\bar{\chi}$	S	KA	KS
Napake pri glaskovanju	98	0,00	3,00	1,224	1,272	0,33	-1,61
Napake pri nareku	98	2,00	80,00	19,000	14,976	1,53	2,54

*Preglednica 1:* Ocene parametrov deskriptivne statistike za število napak pri glaskovanju in napak pri nareku

Interval napak pri glaskovanju teče od 0 do 3, v povprečju 1,224 in odklonu 1,272, torej ob visoki variabilnosti. Koeficient asimetrije kaže, da je distribucija simetrična s tendenco desne asimetričnosti, koeficient sploščenosti kaže sploščenost. Interval napak pri nareku je večji in teče od 2 do 80, v povprečju 19 in visokem odklonu ( $s = 14,976$ ). Koeficient asimetrije v tem primeru kaže desno asimetrijo in koničast koeficient sploščenosti ( $K_s = 2,54$ ).

Rezultati razkrivajo, da se učenci po številu napak precej razlikujejo, prevladujejo pa tisti z manjšim številom napak. To velja še zlasti za narek.

Spremenljivka	Skupina	N	$\bar{x}$	S	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	T	P
Napake pri glaskovanju	B	76	1,039	1,227	0,024	0,878	-2,765	0,007
	A	22	1,864	1,245				
Napake pri nareku	B	76	17,539	14,843	0,290	0,591	-1,815	0,073
	A	22	24,045	14,653				

*Preglednica 2:* Izid t-preizkusa razlik med skupinama v številu napak pri glaskovanju in napak pri nareku

V obeh primerih je predpostavka o homogenosti varianc upravičena, saj je  $P > 0$ .

Izid t-preizkusa nam pove, da je razlika v številu napak pri glaskovanju statistično značilna ( $P = 0,007$ ), medtem ko razlika pri številu napak pri nareku ni statistično značilna, obstaja pa tendenca.

Učenci skupine A so imeli večje število napak pri glaskovanju kot učenci skupine B. Učenci skupine A so glasove obravnavali kasneje, najprej so se posvetili zlogom, vendar njihov didaktični proces ni sistematično spodbujal glasovnega zavedanja. Učenci so veliko glaskovali ter zlogovali, vendar je čutiti primanjkljaj na področju poslušanja zvokov iz okolja in na področju rimanja. Pri učencih skupine A je zaznati tudi večje število napak pri nareku.

Izid Pearsonove korelacije med številom napak pri glaskovanju in napakami pri nareku je:  $r = 0,134$ ;  $P = 0,188$ .

Med številom napak pri glaskovanju in med številom napak pri nareku obstaja nizka korelacija, ki je pozitivna, vendar pa ni statistično značilna.

Opazna je korelacija oziroma povezava med glaskovanjem in pravopisno pravilnostjo pri nareku. Kadar glaskovanje (glasovno zavedanje – razločujoče poslušanje) ni dovolj usvojeno in uzaveščeno, prihaja do težav pri pisanju.

## Interpretacija

Opismenjevanje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju traja tri leta. Učenci imajo čas tri leta, da se čim bolje opismenijo, kar pomeni, da poznajo in uporabljajo načela govornenja, poslušanja, branja in pisanja. Vendar pa, kot pravi Ropič (2011), prenova učitelje v začetnem opismenjevanju usmerja, naj bodo pozorni na priporočeno zaporedje usvajanja veščin in spretnosti branja ter pisanja, ritem usvajanja pa naj sproti prilagajajo značilnostim in zmožnostim posameznega učenca. Učenci naj bi na koncu drugega razreda praviloma že usvojili temeljno tehniko branja in pisanja, v tretjem razredu pa branje in pisanje predvsem utrjevali in izboljševali.

Namen moje raziskave je bil proučiti, kako učenci razločujoče in razčlenjujoče poslušajo, kako imajo razvito glasovno (fonemično) zavedanje ter kakšna je korelacija med glasovnim zavedanjem in pravopisno pravilnostjo.

Predvidevala sem, da bo obstajala korelacija med številom napak pri glaskovanju in pri nareku. Moja predvidevanja so se potrdila, vendar me je presenetilo, da obstaja nizka korelacija med njima.

Učenci v prvem razredu obravnavajo glasove na začetku besede, na koncu besede, znotraj besede, besede glaskujejo. Učenci skupine B so glasove obravnavali jeseni, zloge pa šele spomladi. Torej so imeli nekaj mesecev časa, da so utrdili znanje v glaskovanju. Učenci skupine A pa so najprej zlogovali in šele nato glaskovali. Tako so imeli manj časa, da bi svoje znanje o glasovih utrdili. Pomanjkljivo razločujoče poslušanje pa je vplivalo na večje število napak pri nareku. Učenci iz skupine A so imeli manj sistematičen didaktični proces, ki vključuje poslušanje vsakdanjih zvokov iz okolja, primanjkljaj imajo tudi na področju rimanja.

Glede na to prevladujejo učenci z manj napakami, kar lahko razberemo iz aritmetičnih sredin. Povprečno število napak pri glaskovanju je 1,224 in pri nareku 19,000, zato lahko rečemo, da učenci, ki so sodelovali v raziskavi, nimajo večjih težav z razločujočim in razčlenjujočim poslušanjem.

Yopp in Yopp (2000) opozarjata učitelje, da moramo biti pozorni na učence, ki niso usvojili glasovnega zavedanja po različnih aktivnostih, v katere so bili vključeni. Zato pri razvijanju glasovnega zavedanja potrebujejo še dodatno pomoč. Pomaga lahko povečanje konkretnih objektov ali drugih znamenj, ki predstavljajo glas, in povečanje jasnih navodil za krepitev glasovnega zavedanja, ki vključujejo



Korelacija med glasovnim zavedanjem in pravopisno pravilnostjo pri nareku torej obstaja: tisti učenci, ki v prvem in drugem razredu osnovne šole niso dovolj dobro razvili glasovnega zavedanja, imajo velike težave pri pisanju, še posebej učenci iz nesposobnega okolja in učenci s specifičnimi težavami (disleksija ...).

## LITERATURA

Davey Zeece, P. (2006). Sound Reading and Reading Sounds: The Case for Phonemic Awareness. *Early Childhood Education Journal*, 34 (2), 169–175.

Frančeskin, J., Kramarič, M., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2000). *Na vrtljaku črk. Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Frančeskin, J., Kramarič, M., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2000). *Na vrtljaku črk. Delovni zvezek za slovenski jezik v 1. razredu devetletke. Učni listi za pogovarjanje, govorno nastopanje in poslušanje*. Ljubljana: Rokus.

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

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

Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S. in Žerdin, T. (2000). *Slovenščina v 1. triletju osnovne šole*. Ljubljana: Izolit.

*Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

*Nacionalni učni načrt. Slovenščina*. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

*Nacionalni učni načrt. Slovenščina*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike za šolstvo.

Plut Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Ropič, M. (2011). Vpliv nekaterih dejavnikov na učinkovitost pisanja učencev. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4 (4), 111–126.

Skr, Z. (2012). *Razvijanje zmožnosti poslušanja z razumevanjem v 3. razredu osnovne šole*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

*Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (1994). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

---

Walsh, R. (2009). Word games: the importance of defining phonemic awareness for professional discourse. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32 (3), 211–225.

Yeh, S. S. in Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31 (2), 243–256.

Yopp, H. K., Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54 (2), 130–143.

Zorman, A. (2007). *Prepoznavanje glasov in spoznavanje njihovih pisnih ustreznih v maternem in drugem oziroma tujem jeziku*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.