

Katarina Grom

Zmožnejši bralci in pisci besedil v prvem razredu osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.3:028

POVZETEK

Prispevek se osredotoča na ugotavljanje bralnih in pisnih zmožnosti prvošolcev na začetku in koncu šolskega leta ter na uvedbo modela preizkusa za Cankarjevo tekmovanje. Cilj raziskave je bil izdelati model za Cankarjevo tekmovanje otrok prvega razreda ter podati ugotovitve, ali so se prvošolci sposobni udeležiti tovrstnega tekmovanja. Raziskava na vzorcu 55 otrok poda ključne ugotovitve o zmožnostih otrok začetnega branja in pisanja ter potrdi, da so zmožnejši učenci na področju branja in pisanja že v prvem razredu sposobni uspešno reševati naloge Cankarjevega tekmovanja (do te raziskave so se Cankarjevega tekmovanja praviloma udeleževali šele v drugem razredu).

Ključne besede: Cankarjevo tekmovanje, opismenjevanje, prvi razred osnovne šole, zmožnejši bralci in pisci

Advanced Readers and Writers of Texts in the First Class of Primary School

Original scientific article

UDK: 373.3:028

ABSTRACT

The paper focuses on determining reading and writing skills of children at the beginning and at the end of school year and on the introduction of a model test for the Cankar Award Contest. The objective of the present work is to develop a model for the Cankar Award Contest for children in the first year of primary school and to establish whether children in the first class are capable of participating in such a contest. Research on a sample of 55 children has yielded key conclusions about the capabilities of children in initial literacy and confirmed that pupils with advanced competences in the area of reading and writing are able to participate in the Cankar Award Contest, in which previously they could, as a rule, participate from the second class on.

Key words: Cankar Award Contest, literacy, first grade of primary school, advanced readers and writers

Uvod

Otroci nimajo učnih zavor. Dan za dnem iščejo nove izzive, odkriti želijo svet in preveriti svoje zmogljivosti. Proces pridobivanja novih informacij, seznanjanja s svetom in njegovimi zakonitostmi je še posebej intenziven v predšolskem obdobju. Bolj kot je okolje raznoliko, pestro in spodbudno, bolj se razvijajo otrokove sposobnosti za učenje (Kolb, 2005). Otrokovo zanimanje za knjige se kaže že v predšolskem obdobju, v katerem se otroci seznanijo s knjigami, se naučijo z njimi rokovati in jih primerno uporabljati (Kurikulum za vrtce, 2009). Predšolsko obdobje spodbuja otrokovo vedoželjnost poslušanja in prebiranja pravljic, pesmic, zgodbic. Čustveno pozitivno doživljanje sveta knjig otroci v predšolskem obdobju sprva izrazijo z »branjem« ilustracij, kasneje pa jih radovednost vodi k raziskovanju simbolnega zapisa jezika. Zavedati se začnejo, da ima vsak glas svoj simbol, ti se povezujejo v besede in te v povedi. Opažajo različno število besed, njihovo dolžino, pomen (Kurikulum za vrtce, 2009). Zanimati jih začne zapisovanje simbolov in tako začnejo razvijati prve predbralne in predpisalne spretnosti. Zavedanje, da je izgovorjeno besedo mogoče zapisati, večkrat prebrati in da ima to določen pomen, otrokom vzbudi interes po spoznavanju in zapisovanju simbolov ter besed, s katerimi lahko izražajo svoje misli (Kurikulum za vrtce, 2009).

Na opismenjevanje gledamo z več vidikov. V preteklosti so bili strokovnjaki mnenja, da gre za pomemben razvojni vidik, ki upošteva otrokovo dozorevanje (Gessel, 1954, v Barratt-Pugh, 2000, v Grginič, 2005). Mnenje, da se otrok opismeni šele, ko doseže določeno razvojno stopnjo, je veljalo v začetku 20. stoletja. V 70. letih prejšnjega stoletja se je pojavila teorija porajajoče se pismenosti (Clay, 1979, 1981; Goodman, 1973, 1979; Smith, 1971, Barratt-Pugh, 2000, v Grginič, 2005). Omenjeni strokovnjaki so ugotavljali, da sta dejavnosti branja in pisanja med seboj tesno povezani in da gre za kompleksen proces, ki se začne že z rojstvom. Med seboj so povezali štiri sporazumevalne dejavnosti, ki se prepletajo in jih ne moremo ločevati na samostojne enote: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Otrokom porajajočo se pismenost razvija že v predšolskem obdobju, torej pred začetnim formalnim opismenjevanjem v šoli (Grginič, 2005), kjer po sintetično-analitični metodi razvije spretnosti branja in pisanja. Pred vstopom v šolo otrok spontano pridobiva predopismenjevalne spretnosti. Neformalno zgodnje opismenjevanje se nadaljuje v šoli s formalnim, načrtnim in sistematičnim procesom. Z vstopom v osnovno šolo se opismenjevanje začne usvajati sistematično v prvem razredu (Učni načrt za slovenščino, 2011). Ob tem vzporedno poteka tudi razvijanje zmožnosti začetnega branja. Opismenjevanje otrok se nanaša predvsem na različne ravni razvitosti pismenosti (Grginič, 2005). Predšolski otrok v šolo prihaja z določenim vedenjem o branju in pisanju in v šolo ne vstopi kot »nepopisan list papirja« (Potočnik, 2008, str. 46). V predšolskem obdobju se otroci srečujejo z različnimi bralnimi in pisnimi vzorci, kar se označuje kot pripravljenost na začetno opismenjevanje. To predstavlja razvite sposobnosti, ki so potrebne za začetno usvajanje branja in pisanja (Pečjak, 2010).

Motivacijski razlogi za branje se razvijejo, ko vznikneta osebni interes in lastna izkušnja, kar je opredeljeno kot notranja motivacija, ki jo spremljajo zatopljenost, radovednost, izziv. K branju in pisanju pa otroka lahko vodijo tudi zunanje spodbude. Otrok, ki bere zato, da bi dobil točke ali drugačno nagrado za svoje branje, je motiviran z zunanjo motivacijo; nudijo mu jo učitelji ali starši. S tem izraža željo po priznanju, tako želi ustreči staršem, učitelju ali pa dobiti zgolj dobro oceno (Metsala, Sweet in Guthrie, 1996).

Guthrie in Knowles (2001) notranjo motivacijo razčlenjujeta na več vidikov kot nagnjenost k težkim izzivom in reševanju zahtevnih nalog, učenju iz radovednosti in osebnega interesa ali kot prizadevanje za obvladovanje reševanja nalog. Posameznika, ki rešuje naloge za prejemanje nagrade in ne zaradi svojega osebnega interesa ali radovednosti, pa označuje zunanja motivacija. Za razvoj notranje motivacije za branje je ključen občutek lastne učinkovitosti. Učenci branje presojujejo z vidika interesa do bralnega gradiva, vrednosti dosežka glede na to, kaj bodo s prebranim pridobili, in vidika uporabe, glede na to, ali bodo pridobljeno znanje kje v življenju lahko uporabili (prav tam). Pomembno je, da se zavedamo, da se motivacija vedno dogaja v učencih, saj jim je ne moremo »dati«, ker je ta »že v njih« (Juriševič, 2012). Lahko pa jo z različnimi motivacijskimi spodbudami negujemo, spodbujamo in krepimo. Notranja motivacija žene otroke k iskanju novega, v soočanje z izzivi, v preizkušanje meja lastnih zmogljivosti in v učenje (Juriševič, 2006). Notranjo in zunanjo motivacijo je kljub natančni definiciji težko ločiti. Zunanja motivacija izhaja iz okolja, zaradi katerega otroci začnejo ali vztrajajo v določeni dejavnosti (prav tam).

Motivirani bralci imajo boljši odnos do branja in so tudi naravnani bolj pozitivno (Pečjak, 2012). Otroci imajo za branje različne motive, npr. doživljanje domišljjskega sveta, zatopljenost v knjigo, socialno motivacijo, izmenjavo mnenj o prebranem besedilu (Bucik, 2003). Pri branju motivacija ni sama sebi namen, ampak je del postopka, ki vodi k ustreznejšemu sprejemanju besedila. Bralna motivacija vodi posameznika do cilja in do novih prepričanj, ki mu jih nudi prebrano gradivo. Otrok je motiviran za različne bralne načine in vsebine; to daje branju smisel, da vztraja do cilja. Smisel bralnega procesa je, da bralec želi bralno izkušnjo ponoviti ali jo ponovno doživeti, ob tem pa razvija pozitiven odnos do branja, kar je kasneje pomembno za doseganje bralnih spretnosti in dosežkov (Pečjak in Bucik, 2004). Učiteljeva naloga je, da vodi uvodno bralno motivacijo tako, da se postopoma bliža predstavnosti besedila (Kordigel Aberšek, 2008). Pri bralnih pristopih obstaja stari in novi model branja besedil. Razlike se kažejo v tem, da je pri starem modelu bila poudarjena razlaga besedila, pri novem pa je pomembna priprava učencev na branje. Učiteljeva vprašanja na različnih ravneh pomagajo, da v skupini učencev prepozna tiste, ki so za branje in razumevanje besedil zmožnejši, bolj razmišljujoči, znajo povezovati ali primerjati med seboj različna besedila in so govorno spretnejši. Ob tem je pomembno, da si učitelj pri pouku zastavlja primerne izobraževalne, procesne in vzgojne cilje. Treba je opozoriti tudi na metode, ki jih uporabljamo v

didaktičnem procesu, saj je pouk mladinske književnosti treba ustrezno načrtovati glede na razvoj otrokove recepcijske zmožnosti ter zmožnosti razumevanja in vrednotenja mladinske književnosti (prav tam).

Na bralno motivacijo vplivajo učitelj, bralni model, količina prebranega besedila v razredu, raznolikost bralnega gradiva, možnost izbire besedila, pogovor po prebranem besedilu s sovrstniki in učiteljem ter druženje ob knjigah, ki so v razredu (Pečjak, 2012). Učitelj mora skrbeti za napredek slehernega učenca, saj v skladu z učnim načrtom (Učni načrt za slovenščino, 2011) bolj zmožnim prilagaja vsebine, cilje in metode bralnega dogodka in zato mora pri bralnem dogodku nastopati kot mentor mlademu in neizkušenemu bralcu (Saksida, 2014). Ob tem učitelj kot mentor branja izvaja naslednje dejavnosti: motivira učence za zahtevnejše oblike branja, razvija interes za kritično branje besedil, prepoznava učenčeve boljše dosežke na govornem oz. pisnem področju, razvija interes na vseh štirih sporazumevalnih dejavnostih, vodi bralni dogodek, ki zagotavlja napredek bralno zmožnejših učencev, vključno s posebnimi pristopi za delo z njimi (prav tam).

Zmožnejši učenci na področju branja in pisanja se lahko v Sloveniji udeležijo Tekmovanja v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje (dalje: Cankarjevo tekmovanje). Tekmovanje poteka od drugega do devetega razreda osnovne šole (in tudi v srednji šoli). V šolskem letu 2015/16 je potekalo poskusno Cankarjevo tekmovanje za učence prvih razredov. Njegov namen je širjenje in poglobljanje znanja slovenščine, spodbujanje branja leposlovja, spodbujanje učencev k študiju slovenskega jezika in književnosti, odkrivanje za slovenščino zmožnejših učencev. Učenec, ki se udeleži Cankarjevega tekmovanja, mora izkazati znanje o prebranem besedilu, udeležijo se ga učenci, ki izkazujejo višje zmožnosti na področju branja in pisanja in ki jim tekmovanje predstavlja izziv v smislu primerjave s sovrstniki (Saksida, 2011).

Prav je, da učitelj postavi višja pričakovanja do zmožnejših bralcev in piscev. Ob tem je pozoren na uporabo primernih metod priprave otrok na tekmovanje in strategije, ki jih uporabi za pripravo otrok na bralni dogodek. Učenci so ob tem aktivni udeleženci učnega procesa, kar doprinese k uspešnosti na tekmovanju. Tekmovalnost lahko razumemo kot pozitiven element učenja, kar se lahko izkaže kot pozitivna povezava z bralno pismenostjo najboljših (Valijarvi idr., 2002, v Gaber, 2006). Na podlagi zastavljenih ciljev in bralnih izzivov učenci na Cankarjevem tekmovanju pišejo razlagalno besedilo, pri čemer lahko izkažejo znanje iz slovenščine (Saksida, 2011). Priprava na tekmovanje zahteva aktivno vlogo učenca, pokazati mora tudi zmožnost organiziranja lastne strukture znanja. Opozoriti velja na metode mentorja, ko pripravlja učence na tekmovanje, ob tem pa spodbuja in razvija kognitivne spretnosti za pridobivanje informacij, ki jih bo učenec potreboval pri branju in pisanju (Eurydice (FI), v Gaber, 2006). Za doseganje uspeha je ključen aktiven posameznik, ki se vključi v proces učenja (Nikkanen, 2001, v Gaber, 2006).

Ker se s pisano besedo srečujejo otroci že v predšolskem obdobju in nekateri v svet šole že vstopajo z znanjem branja in pisanja, se postavlja vprašanje, zakaj so na tekmovanju za Cankarjevo priznanje prezrti učenci prvih razredov. Da bi bil podan odgovor na zastavljeno vprašanje, je bila izvedena empirična raziskava.

Raziskava

Problem, cilj in raziskovalna vprašanja

Učenci, ki vstopijo v prvi razred osnovne šole, nimajo enakega predznanja s področja branja in pisanja. Nekateri otroci že v predšolskem obdobju kažejo višje zaznavanje in razumevanje jezika ter znajo spretno komunicirati, s čimer izkazujejo dobro sporazumevalno zmožnost.

Cilj raziskave je bil izdelati model preizkusa za Cankarjevo tekmovanje z merili za vrednotenje za učence prvega razreda osnovne šole in dokazati, da tudi prvošolci z višjimi zmožnostmi branja in pisanja zmorejo uspešno reševati naloge za Cankarjevo priznanje.

Osnovno raziskovalno vprašanje je, ali obstaja povezava med učenci z višjimi zmožnostmi branja in pisanja pri začetnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja ter uspešnostjo reševanja nalog na Cankarjevem tekmovanju.

Ključna raziskovalna vprašanja pri tem so:

1. Koliko je zmožnejših učencev prvega razreda pri začetnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja?
2. Kakšna je povezanost med začetnim preizkusom zmožnosti branja in pisanja ter uspešnostjo učencev prvega razreda pri reševanju nalog na Cankarjevem tekmovanju?
3. Kakšna je razlika med začetnim in končnim preizkusom znanja zmožnosti branja in pisanja učencev prvega razreda?

Metoda

Raziskava je bila izvedena s kvantitativnim raziskovalnim pristopom, izbrana je bila kavzalna neeksperimentalna metoda raziskovanja. Uporabljen je bil kvantitativni raziskovalni pristop, podatki so bili zbrani z začetnim in končnim preizkusom zmožnosti branja in pisanja ter modelom preizkusa znanja za Cankarjevo tekmovanje.

Izbrani vzorec je bil neslučajnostni, priložnostni. Vanj so bili vključeni trije oddelki prvošolcev; 55 učencev (26 deklic in 29 dečkov), ki so bili v času testiranja stari od 5,6 do 6,5 leta.

Preglednica 1: Prikaz udeležencev raziskave po spolu

	Število	Odstotek
Dečki	29	52,7
Deklice	26	47,3
Skupaj	55	100,0

Podatki preizkusa zmožnosti branja in pisanja učencev prvega razreda so bili zbrani z nestandardiziranim testom: začetni in končni preizkus zmožnosti branja in pisanja ter modelom preizkusa za Cankarjevo tekmovanje. Podlaga za model preizkusa za Cankarjevo tekmovanje je bila proza – ljudska pravljica. Pridobljeni podatki so bili statistično obdelani s programom SPSS.

Pri začetnem in končnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja so bile upoštevane merske karakteristike veljavnost, objektivnost, občutljivost in izvedljivost. Pri vsebinski veljavnosti se je merila zmožnost branja in pisanja otrok v prvem razredu na začetku in na koncu šolskega leta, saj so bila zajeta vprašanja in naloge, pri katerih so učenci izkazovali znanje s področja branja in pisanja, preverjala se je tudi poimenovalna zmožnost, ob slikovnem gradivu pa so tvorili samostojne povedi. Model preizkusa za Cankarjevo priznanje prvošolcev se je zgledoval po preizkusih drugega in tretjega razreda. Učenci so preizkus pisali v mesecu aprilu. Model je preverjal branje in pisanje prvošolcev v vlogi razmišljujočih bralcev; merjeno je bilo razumevanje, ustvarjalno mišljenje, prepričljivost osebnega odziva ter zgradba besedila in jezikovna pravilnost zapisanega besedila prvošolca. Objektivnost je bila zagotovljena tako, da so vsi imeli enako dolgo časa za reševanje preizkusa, enake naloge, enaka navodila in enake pogoje za reševanje testa. Pri modelu preizkusa za Cankarjevo tekmovanje gre za relativno objektivnost, saj vključuje »piščev pogled na književni problem, ocenjevalca in njegovo zmožnost prepoznavanja piščeve inovativnosti pri ubeseditvi pisne naloge ter jezikovno-slogovna pravila, ki veljajo za pisano besedilo« (Saksida, 2011, str. 58). Večja objektivnost je bila zagotovljena z merili, ki so vsebovala točkovnik (merila vrednotenja) za razumevanje besedila (10 točk), osebni odziv in prepričljivost zapisanega (5 točk) ter zgradbo besedila in jezikovno pravilnost (5 točk). Pri preizkusu zmožnosti branja in pisanja je merska karakteristika občutljivost zajela razlike v znanju posameznega učenca in tudi model preizkusa za Cankarjevo tekmovanje ponuja raznolikost v doseganju ravni znanja. Izvedljivost se navezuje na zasnovo modela preizkusa za Cankarjevo tekmovanje, ki ne sme biti prezahtevno na ravni organizacijske mreže in sredstev, ki so potrebna za izvedbo tekmovanja.

Rezultati raziskave

Rezultati začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja prvošolcev kažejo, da četrtnina otrok v šolo vstopa z različnim predznanjem opismenjevalnih spretnosti, tj. branja in pisanja (preglednica 4).

Nekateri otroci že v vrtcu zaključijo predopismenjevalno fazo in so takoj ob vstopu v šolo že pripravljene na fazo opismenjevanja. Večina otrok že poimenuje črke, skoraj polovica otrok pa bere lažje strukture besed, slikovne zgodbe ter krajše, enostavnejše besedilo (preglednica 2).

Preglednica 2: Prikaz rezultatov podlestvic bralnih zmožnosti za celoten vzorec v začetnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja

	Število	Aritmetična sredina	Std. odklon	Varianca	Minimum	Maksimum
Poimenuje zapisane črke	55	4,47	1,11	1,23	0,5	5
Bere zapisane besede	55	1,01	0,95	0,90	0	2
Bere slikovno zgodbo	55	2,69	2,09	4,38	0	5
Bere kratke povedi	55	2,41	2,31	5,33	0	5
Skupni dosežek začetnega preizkusa bralnih zmožnosti	55	10,58	5,83	33,96	1	17

Otroci znajo že pred vstopom v šolo zapisati lastno ime, kratke in enostavne besede, zapis težjih besed, ki zahtevajo višje pisne zmožnosti, pa obvlada le majhen delež učencev (preglednica 3).

Preglednica 3: Prikaz rezultatov podlestvic zmožnosti pisanja za celoten vzorec v začetnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja

	Število	Aritmetična sredina	Std. odklon	Varianca	Minimum	Maksimum
Piše črke po nareku	55	4,14	1,17	1,38	0,5	5
Piše besede po lastni izbiri	55	1,05	0,85	0,72	0	2
Piše besede po nareku	55	1,08	0,99	0,98	0	5
Skupni dosežek začetnega preizkusa zmožnosti pisanja	55	6,26	2,55	6,48	0,5	11,5

Jezikovno razumevanje učencem ne dela težav, le nekaj manj učencev tvori ustrezne povedi ob sliki (preglednica 4).

Preglednica 4: Prikaz rezultatov podlestvic jezikovnega razumevanja za celoten vzorec v začetnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja

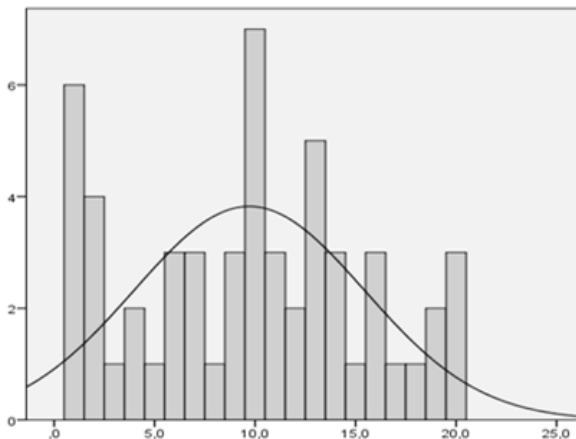
	Število	Aritmetična sredina	Std. odklon	Varianca	Minimum	Maksimum
Poišče vsiljivca	55	0,88	0,29	0,28	0	1
Poslušaj poved in obkroži ustrezno sličico	55	0,98	0,14	0,13	0	1
Pove besedo z nasprotnim pomenom	55	1,77	0,45	0,44	0	2
Ob sliki tvori smiselno poved	55	1,46	0,84	0,84	0	2
Skupni dosežek začetnega preizkusa jezikovnega razumevanja	55	5,10	1,22	1,49	1,5	6

Rezultati podleštvic začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja so pokazali, da nekateri učenci v šolo vstopijo v povprečju z delno razvitimi bralnimi in pisalnimi zmožnostmi (preglednica 5).

Preglednica 5: Skupni dosežek začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja

	Število	Aritmetična sredina	Std. odklon	Varianca	Minimum	Maksimum
Skupni dosežek začetnega testiranja	55	22,95	8,70	75,74	4	33

Cankarjevo tekmovanje je naravnano tekmovalno in je v svojem bistvu namenjeno učencem z višjimi zmožnostmi bralnega razumevanja in spretnejšim piscem besedil. Pri pisanju modela preizkusa za Cankarjevo tekmovanje so učenci na področju razumevanja pokazali, da se zmorejo držati teme, da razumejo, o čem morajo pisati, in ne uporabljajo zastranitve. Vedo, o čem besedilo govori, težje pa razvijajo samostojno besedilo, saj imajo manj izkušenj s pisanjem. Njihovi zapisi so enostavni, kratki, a primerni starostni stopnji, saj se od njih ne pričakuje, da bodo razvijali bogato in dolgo besedilo. Manjši del učencev je zmožen smiselno in prepričljivo zapisati besedilo ter vnašati osebne misli v pripoved, medtem ko razvijajo pripovedno besedilo. Pri nalogi, pri kateri učenec svoje misli izrazi razumljivo in jasno ter piše v tretji osebi, to pomeni, da skuša graditi besedilo v jezikovni pravilnosti, povprečni rezultati porazdelijo učence na zmožnejše in manj zmožnejše veščin pisanja. Rezultati modela preizkusa za Cankarjevo tekmovanje so porazdeljeni od minimuma do maksimuma. Četrtnina učencev še ni zmožna pisati Cankarjevega tekmovanja, ker nimajo usvojenih veščin branja in pisanja, polovica otrok po rezultatih dosega povprečno število točk tekmovanja, le četrtnina učencev pa spada v zgornjo četrtnino zmožnejših, ki zmorejo pisati takšno tekmovanje (graf 1). Opaziti je, da le nekaj posameznikov dosega zelo visok rezultat (5,5 % učencev). Ti učenci izkazujejo višje zmožnosti branja in pisanja.



Graf 1: Prikaz rezultatov pri modelu preizkusa za Cankarjevo tekmovanje

Končni preizkus zmožnosti branja in pisanja je na testiranem vzorcu pri zmožnostih branja pokazal, da so se dosežki bralnega znanja izboljšali glede na začetni preizkus zmožnosti branja in pisanja (preglednica 6).

Preglednica 6: Prikaz rezultatov podlestvic bralnih zmožnosti za celoten vzorec v končnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja

	Število	Aritmetična sredina	Std. odklon	Varianca	Minimum	Maksimum
Poimenuje zapisane črke	55	4,92	0,54	0,29	1	5
Bere zapisane besede	55	1,85	0,44	0,19	0	2
Bere slikovno zgodbo	55	4,60	1,11	1,23	0	5
Bere kratke povedi	55	4,51	1,20	1,44	0	5
Skupni dosežek končnega preizkusa bralnih zmožnosti	55	15,87	3,02	9,11	2	17

Večinoma vsi učenci so v primerjavi z začetnim preizkusom zmožnosti branja in pisanja napredovali tudi pri zmožnostih pisanja, saj je večina otrok ob koncu šolskega leta izkazala znanje pisanja; to je posledica načrtnega in sistematičnega opismenjevanja prvošolcev (preglednica 7).

Preglednica 7: Prikaz rezultatov podlestvic zmožnosti pisanja za celoten vzorec v končnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja

	Število	Aritmetična sredina	Std. odklon	Varianca	Minimum	Maksimum
Piše črke po nareku	55	4,86	0,48	0,23	2	5
Piše besede po lastni izbiri	55	1,75	0,46	0,21	0	2
Piše besede po nareku	55	1,66	0,52	0,27	0	2
Skupni dosežek končnega preizkusa zmožnosti pisanja	55	8,26	1,18	1,40	4	9

Dosežki jezikovnega razumevanja kažejo na visoke rezultate in se približajo maksimalnemu številu točk celotnega preizkusa (preglednica 8).

Preglednica 8: Prikaz rezultatov podlestvic jezikovnega razumevanja za celoten vzorec v končnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja

	Število	Aritmetična sredina	Std. odklon	Varianca	Minimum	Maksimum
Poišče vsiljivca	55	0,96	0,17	0,03	0	1
Posluša poved in obkroži ustrezno sličico	55	0,99	0,07	0,01	0,5	1
Pove besedo z nasprotnim pomenom	55	1,93	0,22	0,05	1	2
Ob sliki tvori smiselno poved	55	1,85	0,41	0,17	0	2
Skupni dosežek končnega preizkusa jezikovnega razumevanja	55	5,72	0,62	0,39	3,0	6,0

Glede na to, da je večina učencev dosegla maksimum vseh točk preizkusa, se sklepa, da je bilo reševanje končnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja uspešno; to pomeni, da so učenci konec šolskega leta v večini že opismenjeni.

Rezultati skupnih povprečnih vrednosti vseh treh preizkusov kažejo, da je bil model preizkusa za Cankarjevo tekmovanje zasnovan dovolj zahtevno glede na začetni in končni preizkus zmožnosti branja in pisanja. Model preizkusa za Cankarjevo tekmovanje je od učenca zahteval razumljivo zapisano besedilo, ki je izražalo prepričljivost. Učenec je moral upoštevati zgradbo besedila in jezikovno ustreznost; tega je sposoben le manjši del prvošolcev – tisti, ki izkazujejo višje bralne in pisalne zmožnosti.

Za drugo raziskovalno vprašanje »Koliko je zmožnejših učencev prvega razreda pri začetnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja?« je raziskava pokazala, da so rezultati med učenci močno razpršeni, saj v šolo vstopa četrtnina učencev skoraj brez znanja poznavanja črk in praktično z neznanjem pisanja, polovica učencev pozna nekaj črk, prebere kratko besedo in jo tudi zapiše, četrtnina učencev pa že izkazuje znanje branja in pisanja, kar pomeni, da berejo in pišejo krajše in manj zahtevne povedi. Iz tega sledi, da četrtnina učencev začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja izkazuje višje zmožnosti branja in pisanja (zgornja četrtnina). Nadalje je raziskava potrdila tudi, da so se le bolj zmožni učenci v branju in pisanju v prvem razredu zmožni udeležiti tekmovanja za Cankarjevo priznanje.

S Pearsonovim koeficientom korelacije smo preverjali povezanost rezultatov. Rezultati kažejo, da obstajajo statistično pomembne povezave med večino podlestvic posameznih zmožnosti, med glavnimi bralnimi zmožnostmi ter tudi med končnimi rezultati na vsakem od testiranj. V preglednici 9 so prikazane korelacije med skupnimi dosežki pri posameznih preizkusih.

Preglednica 9: Matrika korelacij skupnih dosežkov pri posameznih preizkusih

		Skupni dosežek začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja	Skupni dosežek preizkusa za Cankarjevo tekmovanje	Skupni dosežek začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja
Skupni dosežek začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja	Pearsonov koeficient korelacije	1		
	P-vrednost			
	Velikost vzorca	55		
Skupni dosežek preizkusa za Cankarjevo tekmovanje	Pearsonov koeficient korelacije	0,729**	1	
	P-vrednost	0,000		
	Velikost vzorca	55	55	
Skupni dosežek končnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja	Pearsonov koeficient korelacije	0,624**	0,514**	1
	P-vrednost	0,000	0,000	
	Velikost vzorca	55	55	55

** Korelacija je statistično pomembna na nivoju $\alpha < 0,01$.

Iz preglednice 9 je razvidno, da so korelacije med dosežki na posameznih preizkusih visoke in statistično pomembne, kar pomeni, da učenci z višjimi dosežki na začetnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja dosegajo statistično pomembno višje rezultate tudi na kasnejših preizkusih. Zanimiva ugotovitev je, da je korelacija med začetnim preizkusom zmožnosti branja in pisanja in modelom preizkusa za Cankarjevo tekmovanje celo višja kot med začetnim in končnim preizkusom zmožnosti branja in pisanja. Proces opismenjevanja, ki poteka skozi vse šolsko leto, vpliva na učence, ki ob začetku šolskega leta vstopijo v šolo z nižjim predznanjem branja in pisanja. Ti ob koncu šolskega leta svoje znanje s področja opismenjevanja skoraj izenačijo z učenci, ki ob vstopu v šolo izkazujejo višje zmožnosti branja in pisanja. Korelacija med njimi je nekoliko nižja, še zmeraj pa statistično pomembna.

Ali so razlike med tremi skupinami preizkusov statistično pomembne, smo želeli ugotoviti z analizo variance (ANOVA). Za ugotavljanje, ali smemo preizkus uporabiti, smo morali najprej preveriti predpostavko o homogenosti varianc vseh skupin. Uporabili smo Levenov test (preglednica 10), katerega rezultati so prikazani v preglednici 10.

Preglednica 10: Levenov test homogenosti varianc

	F	g1	g2	P-vrednost
Skupni dosežek začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja	23,10	2	52	0,00
Skupni dosežek preizkusa za Cankarjevo tekmovanje	0,603	2	52	0,551
Skupni dosežek končnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja	17,25	2	52	0,00

* g = stopnje prostosti

Levenov test za ugotavljanje homogenosti varianc je pokazal, da je predpostavka homogenosti varianc kršena pri meritvah začetnega in končnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja. S tem je kršena ena od osnovnih predpostavk za izvedbo analize variance.

Namesto tega je bil za preverjanje razlik med skupinami izbran neparametrični test, s katerim so se ugotavljale razlike med več neodvisnimi skupinami – Kruskal-Wallisov test (preglednica 11). Z njim se ugotavlja statistična pomembnost razlik med več skupinami, tudi kadar so kršene osnovne predpostavke za parametrične preizkuse.

Preglednica 11: Kruskal-Wallisov test za primerjavo razlik skupnih dosežkov začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja, skupnih dosežkov modela preizkusa za Cankarjevo tekmovanje in skupnih dosežkov končnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja

	Skupni dosežek začetnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja	Skupni dosežek preizkusa za Cankarjevo tekmovanje	Skupni dosežek končnega preizkusa zmožnosti branja in pisanja
Hi kvadrat	47,66	19,74	28,58
Stopnje prostosti	2	2	2
P	0,00	0,00	0,00

Dobljeni rezultati kažejo, da se je dosežek na preizkusu Cankarjevega tekmovanja ter na zaključnem preizkusu zmožnosti branja in pisanja statistično pomembno razlikoval glede na skupino, v katero smo otroke razvrstili na podlagi rezultata začetnega testiranja. Najboljši, povprečni in slabše opismenjeni učenci so se torej statistično pomembno razlikovali tudi na preizkusu za Cankarjevo tekmovanje in na končnem preizkusu konec šolskega leta.

Zaključek

Raziskava potrjuje, da otroci v šolo ne vstopajo s popolnim neznanjem z jezikovnega in literarno-književnega področja, temveč že izkazujejo različno razvite zmožnosti na področju opismenjevanja in bralnega razumevanja. Zagotovo je treba razmišljati o primerni motivaciji za zmožnejše učence, o primernem spodbudnem okolju, ki bi ustrezalo njihovim višjim pričakovanjem, da bi v skladu s svojimi zmožnostmi razvijali bralno pismenost. Ob tem bi bila nujna individualizacija in diferenciacija opismenjevanja prvošolcev, ki bi upoštevala posameznikove potrebe in zadostila pričakovanjem tako otroka kot staršev. Individualni napredek je pomemben za slehernega otroka, zato da ne izgubi interesa za nadaljnji jezikovni in književni razvoj. Učencu z razvitejšimi bralno-pisalnimi zmožnostmi zagotovo ni izziv pouk, ki ne zadosti njegovim jezikovnim in književnim potrebam. Da bi spodbudili učence z višjimi zmožnostmi branja in pisanja, bi morali nujno dvigniti učiteljevo raven pričakovanja na področju opismenjevanja, saj bi tako ohranili in spodbudili notranjo motivacijo otrok, ki jih to področje zanima.

Smiselno bi bilo, da se opismenjevalno znanje posameznega otroka individualno upošteva in razmišlja o opismenjevalnih metodah, ki so primerne otrokovi razvojni stopnji. Tekmovalnost, ki otroka spodbuja k aktivnejšemu in zahtevnejšemu delu na področju branja in pisanja, mora imeti prizvok pozitivnega (Gaber, 2006), v smislu visokih pričakovanj učitelja do učenca, ob tem pa lahko le-ta na preizkusu izkaže uspešnost. Pomisliti gre na pomen motivacije učenca z razvitejšimi bralno-pisalnimi zmožnostmi, ki mu pouk, ki ne zadosti njegovim jezikovnim in književnim potrebam, zagotovo ni izziv. Nižja učna zahtevnost (tudi v tekmovalnih dejavnostih pri slovenščini) ne spodbuja učenca z višjimi zmožnostmi, spodbudi pasivnost, nazadovanje in nizko zadovoljevanje potreb po književnem izzivu.

Čeprav se na Cankarjevem tekmovanju od otroka zahteva višja stopnja bralnega razumevanja in znanje pisanja, raziskava potrjuje, da so se prvošolci z višjimi zmožnostmi branja in pisanja zmožni udeležiti Tekmovanja v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje. Prvošolcem je »dovoljeno«, da zamenjajo črko, se izražajo s kratkimi in enostavnimi povedmi, nizajo besedo za besedo, izpustijo ali napačno rabijo ločilo, saj to ni prevladujoč kriterij Cankarjevega tekmovanja. Kljub naštetim slovničnim nepravilnostim pisanja otrok v prvem razredu je pisanje smiselno spodbujati, saj je osnovni motiv šolanja v prvem razredu prav to. Bolj kot pravilno pravopisno pisanje Cankarjevo tekmovanje spodbuja izražanje

razumevanja vsebine književnega besedila ter povezuje vsebino besedila z doživljajskim svetom bralca, ki ga učenec na tekmovanju poustvarjalno izrazi.

Izsledki raziskave potrjujejo, da se lahko tudi učenci prvih razredov, ki izkazujejo višje opismenjevalne zmožnosti, udeležijo Cankarjevega tekmovanja; do šolskega leta 2015/16 so se ga praviloma prvič udeležili šele v drugem razredu.

V izobraževanju je treba razpravljati o pomenu simbolnega razmišljanja v predšolski dobi, saj otroci že zmorejo tudi abstraktnega mišljenja v povezavi s predopismenjevalnimi zahtevami. Otrok zelo jasno pokaže, kje so njegove meje razumevanja in kje lahko doseže ali pa tudi preseže svet simbolnega, če mu to ponudimo. Pomembno je, kdo in na kakšen način otroku ta svet predstavi, kako ga k temu nagovori, vodi ter kaj in kako od njega zahteva kot povratno informacijo. Vsekakor ne gre spregledati, da otrok sam vzpostavlja lastne percepcije do abstraktnega sveta na podlagi izkušenj, ki jih pogojuje kulturno okolje, v katerem živi. Če želimo stremeti k napredku in izkoriščanju otrokovega potenciala, moramo preseči lastno vsakodnevno prakso in v učno okolje vnesti višje zahteve. V lasten napredek je treba vložiti napor, da lahko naredimo premik k višjim miselnim procesom. Za to je potrebno vsakodnevno delo, ki je pogojeno z naporom, da lahko določena prepričanja otrok preoblikuje ali nadgradi. Le tako se otrok lahko premakne k višjemu razumevanju, od neznanega k znanemu in od lažjega k težjemu. Tako bo lahko znanje nadgrajeval, širil, ob tem razmišljal, sklepal, vrednotil in posledično na novo raziskoval.

Če želimo razširiti, poglobiti, ali pa na novo vpeljati zgodnje opismenjevanje, je nujna pedagoška dolžnost, da otroka vpeljemo v svet, v katerem bo razvijal zahtevnejše miselne procese. Če držimo otroka na ravni neposrednega razmisleka in s tem nehote zaustavljamo njegov miselni proces, mu ne omogočimo, da bi se lahko razvijal v skladu s svojimi zmožnostmi. Izkušnja okolja ga mora popeljati, do koder je s svojimi potenciali zmožen priti (Bernstein, 2015). Naloga vsakega pedagoga je (oziroma bi morala biti), da razvija, omogoča in odpira poti otrokovemu napredku. Omogočiti bi mu moral strukturo izkušnje, ki bi otroka bogatila. Potrebno je, predvsem s strani učitelja, da otroku ustvari vznemirljivo, bogato in izzivov polno okolje, kar bi moral biti temeljni namen edukacije.

Katarina Grom

Advanced Readers and Writers of Texts in the First Class of Primary School

At entering primary school children do not have equal prior skills in the fields of reading and writing; some demonstrate higher level of recognition and understanding and skilfully communicate and show better communication capabilities. From the second class onwards, an opportunity is given to children more capable in the fields of reading and writing to participate in the Cankar Award Contest in fields

of Slovene language. Our basic research question was whether pupils in the first class are capable to participate in such a contest. Based on this question a model test for the Cankar Award Contest was conducted in Slovenia for the first time. The objective of the research was to develop a test model to determine whether the children with higher reading and writing capabilities could write a demanding text. Quantitative research model involved 55 pupils of the first class. The results of the research confirm the importance of the contest, because pupils in the first class that demonstrate higher capabilities in the fields of reading and writing are capable to participate in the Cankar Award Contest. The results of the present research indicate that it would be well founded to consider adequate motivation of children who exhibit higher capabilities in the fields of reading and writing to strengthen their knowledge in accordance with their abilities in the preschool and school period.

Already in the preschool period child's interest in the world of reading and writing emerges at various occasions as the child gains the initial experiences in the world of words. For children, that is an exciting time related to acquiring new knowledge. In the preschool period children are familiarized with the world of symbols. At that time the child begins to gain interest in written symbols which represent particular meaning since the child realizes that symbols may be reiterated and read whilst symbols have some particular meaning. This phenomena attract child's interest for recognizing and naming as well as writing letters and words to express his or her own thoughts. Pre-reading and pre-writing activities in the preschool period occur spontaneously and unintentionally whilst after entering the school environment, where literacy training is conducted in a planned, systematic manner, the child also develops reading capabilities. It is important to realize that children have developed different pre-reading and pre-literacy capabilities since they have gained different reading and writing patterns which will be upgraded in school.

Some children demonstrate interest in literacy quite early and hence they enter school environment with different prior knowledge. Their interest is attracted by various tasks, which should be adequately demanding, the task must be sufficiently challenging, but not exceeding their capabilities. Child's personal interest in reading and writing can be sparked by an adult person who adequately presents the text, talks about the text, gives interesting tasks and directs child's interest towards thinking about the text. Child's interest increases when the text is aimed at the usefulness of the acquired knowledge in everyday life. Child's interest in literary works may be additionally increased with the free choice of content and quantity. In school, the teacher is important as a reading model, not just for interpretative reading of the text but also to guide the child into the world of the text, while the teacher attempts to respond to child's questions, to connect with other contents or to compare the text to already known texts. During familiarization with the title of the text the child attempts to anticipate the subject of the text and what will

happen in the text. After reading the child can relate previous reading experiences with newly acquired knowledge. The child may express his impressions about the protagonists, the idea behind the text, its expressive value and may investigate the meaning of the newly learned words. Exchange of thoughts with his peers and sharing consideration presents a challenge to the child and enables learning in a collaborative manner.

LITERATURA

- Bernstein, B. (2015). *Razred, kodi in nadzor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bucik, N. (2003). Motivacija za branje. V M. Blatnik (ur.), *Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dewey, J. (2012). *Šola in družba*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gaber, S. idr. (2006). *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa, Melior; Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- Guthrie, J. T. in Knowles, K. T. (2001). Promoting reading motivation. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 159–176). Mahwah, NJ: LEA.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kolb, K. (2005). *Otroci se zlahka učijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce*. (2009). Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje.
- Metsala, J. L., Sweet, A. P. in Guthrie, J. T. (1996). How children's motivations relate to literacy development and instruction. *The Reading Teacher*, 49 (8), 660–662.
- Pečjak, S. in Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13 (4), 33–54.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pirc, V. (2012). Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje med letoma 1997 in 2007. *Jezik in slovstvo*, 57 (1–2), 35–48.
- Saksida, I. (2011). Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4 (4), 49–69.
- Saksida, I. (2014). Nadarjeni (kritični) bralci in njihovi (ambiciozni) mentorji pri bralnem dogodku. V M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učno okolje. Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (str. 35–48). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Potočnik, N. (2008). Individualizirano opismenjevanje. *Razredni pouk*, 10 (1–2), 45–49.

Učni načrt za slovenščino. (2011). Program osnovna šola. Slovenščina. El. knjiga. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Žerdin, T. (1991). *Težavice, težave, učne motnje.* Murska Sobota: Pomurska založba.