

Polonca Šek Mertük

Izvirni znanstveni članek
UDK: 373.3:81'35

(Ne)usvojeni cilji pravopisne zmožnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

POVZETEK

Pravopisna zmožnost spada med temeljne sporazumevalne zmožnosti. Učenci jo začnejo sistematično razvijati z začetkom šole. Do konca prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja naj bi usvojili enajst operativnih ciljev, vezanih na pravopisno zmožnost. Raziskav, ki bi preverjale, koliko so učenci usvojili pravopisno zmožnost, je premalo. Prispevek prikazuje stanje (ne)usvojenosti pravopisne zmožnosti v raziskavo vključenih tretješolcev, na podlagi katerega lahko (bodoči) učitelji še bolj načrtno obravnavajo posamezne pravopisne teme.

Ključne besede: sporazumevalna zmožnost, pravopisna zmožnost, učni načrt za slovenščino, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, cilji pravopisne zmožnosti, standardi znanja

(Un)achieved spelling ability objectives in the first cycle of basic school

Original scientific article
UDK: 373.3:81'35

ABSTRACT

Spelling ability is one of the basic communication abilities. Students begin to systematically develop with the beginning of school. By the end of the first cycle of basic school, students should achieve eleven operational objectives connected to spelling ability. There is a lack of studies dealing with the assessment of students' achievement of spelling ability. The paper presents the state of (un)achieved spelling ability for the tested third graders. The results have given (future) teachers the insight into the state of spelling ability and consequently an opportunity to consider in further educating students on individual orthographic subjects.

Key words: communication ability, spelling ability, Slovene course syllabus, first cycle of basic school, spelling ability objectives, standards of knowledge

Sporazumevalna zmožnost

Človek je bitje komunikacije in uresničitev le-te nam omogoča usvojena sporazumevalna zmožnost.

Izraz zmožnost (angl. *competence*) je v jezikoslovje leta 1965 vpeljal Chomsky. Uveljavil je razlikovanje med »splošno zmožnostjo in individualno *performanco*« (Bešter Turk, 2011, str. 114). Usvojiti znanje svojega prvega (maternega) jezika pomeni zmožnost, da »na podlagi končne množice znamenj in pravil tvori neskončno število pravih povedi svojega jezika oz. prepozna tvorjene povedi kot pravilne oz. nepravilne. To, kar posameznik na podlagi svojega jezikovnega potenciala (zmožnosti) v prvem jeziku dejansko uporabi pri konkretnem govorjenju (sporazumevanju), pa

je uresničitev njegove zmožnosti – tj. njegova performanca (angl. *performance*).« V slovenski strokovni literaturi se v glavnem prevaja kot raba jezika (prav tam).

Hymes (1972, po Bešter Turk, 2011) je pojmovanje idealizirane (jezikovne) zmožnosti Chomskega nadgradil s sporazumevalno zmožnostjo (angl. *communicative competence*); pojmovanju (jezikovne) zmožnosti po Chomskem je dodal družbeno vlogo jezika, s poudarkom na rabi v različnih okoliščinah. Posledično je Chomsky kasneje (1980, po Bešter Turk, 2011) svoj pojem zmožnost preimenoval v slovnično zmožnost in vpeljal še pojem pragmatična zmožnost.

Kljub različnim poimenovanjem sporazumevalne zmožnosti je pojmovanje le-te pri sodobnih teoretikih precej enotno: »Sporazumevalna zmožnost je torej to, kar človek zna (ima na razpolago) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah« (Bešter Turk, 2011, str. 115).

V slovensko strokovno literaturo je pojem sporazumevalna zmožnost v 80. letih 20. stoletja vpeljala O. Kunst Gnamuš s predstavitvijo t. i. komunikacijskega modela jezikovne vzgoje. Kot temeljni cilj jezikovne vzgoje je postavila razvoj učenčevih sporazumevalnih zmožnosti in opozorila, da za sporazumevanje ne zadošča poznavanje pravil slovničnega oblikovanja, ampak da je treba poznati tudi okoliščine, v katerih je mogoče z izrekanjem posameznih povedi ali njihovih sklopov doseči sporočilni namen. Poudarila je, da je obseg pravil končen, zmožnost njihove uporabe pa neskončna (Kunst Gnamuš, 1984). M. Bešter (1992, str. 87) sporazumevalno zmožnost opredeljuje kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata«. Po R. Zadavec Pešec (1994, str. 62) je sporazumevalna zmožnost sinteza jezikovne in pragmatične zmožnosti, »pri čemer pragmatična vključuje jezikovno«. Jezikovno zmožnost sestavljajo slovnične (besedotvorne, oblikoslovne in skladenske), pomenoslovne ter pravopisne in pravorečne sestavine, pragmatična zmožnost pa pomeni zmožnost izbrati ustrezno jezikovno sredstvo glede na sporazumevalno namero in okoliščine. Nekoliko drugače sporazumevalno zmožnost pojmuje S. Krajnc (1999), saj meni, da jezikovno zmožnost tvorita slovnična (besedišče, pomenoslovje, skladnja, oblikoslovje, glasoslovje) in sporazumevalna zmožnost (kot sopomenka za pragmatično zmožnost); tako slovnična kot pragmatična zmožnost se pri otroku razvijata sočasno, do neke mere pragmatična celo pred slovnično (otrok se sporazumeva z okolico z nebesednimi prvimi, preden se nauči govoriti).

V pedagoški praksi sporazumevanje razumemo kot nadpomenko za sporočanje in sprejemanje besedil, zato je sporazumevalna zmožnost »zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil raznih vrst; gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvosmernem (tj. v vlogi sogovorca in dopisovalca) ter v enosmernem sporazumevanju (tj. v vlogi poslušalca, bralca, govorca in pisca enogovornih besedil« (Križaj Ortar idr., 2009, str. 121).

Sporazumevalna zmožnost namreč sestoji: a) iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje, b) iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca, c) iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca, č) iz pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca, d) iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca ter e) iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca (Bešter Turk, 2011; Križaj Ortar idr., 2009).

Pomemben gradnik sporazumevalne zmožnosti je jezikovna zmožnost, to je obvladanje oz. znanje danega besednega jezika. Besedni jezik sestoji iz besed in iz pravil

za njihovo povezovanje (skladanje) in oblikovanje (slušno in vidno), zato je jezikovna zmožnost zgrajena iz »poimenovalne/besedne/slovarske, upovedovalne/skladenjske/slovnične/, pravorečne in pravopisne zmožnosti« (Bešter Turk, 2011, str. 122). Po M. Križaj Ortar idr. (2009, str. 4) pa razvijanje sestavin sporazumevalne zmožnosti »vključuje razvijanje poimenovalne, upovedovalne, pravorečne, pravopisne, pragmatične in metajezikovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja«.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku je eden od temeljnih ciljev sodobnega (jezikovnega) pouka (zlasti) pri predmetu slovenščina na vseh stopnjah obveznega šolanja. »Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, to je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih temeljev« (Učni načrt. Slovenščina, 2011, str. 4). Učenci sporazumevalno zmožnost načrtno in sistematično razvijajo v okviru t. i. komunikacijskega modela pouka s sodelovanjem v štirih sporazumevalnih dejavnostih: s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem (Bešter Turk, 2011).

Pouk slovenščine v osnovni šoli (Učni načrt. Slovenščina, 2011, str. 6–7) ima pet splošnih ciljev (od teh se na razvijanje sporazumevalne zmožnosti nanašajo kar trije, to so drugi, četrti in peti):

1. Učenci si oblikujejo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika ter se zavedajo pomembne vloge materinščine in slovenščine v svojem osebnem in družbenem življenju. Tako si oblikujejo jezikovno, narodno in državljansko zavest, ob tem pa tudi spoštovanje in strpnost do drugih jezikov in narodov ter si krepijo medkulturno in socialno zmožnost.
2. Učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, torej zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst.
3. Učenci ohranjajo in razvijajo pozitivni odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil. Stik z besedili je zanje potreba in vrednota, zato tudi v prostem času berejo/poslušajo besedila (objavljena v raznih medijih), obiskujejo knjižnico, filmske in gledališke predstave, literarne prireditve ipd.
4. Učenci razvijajo tako imenovane sestavine sporazumevalne zmožnosti, torej stvarno/ enciklopedično znanje, jezikovno zmožnost (poimenovalno, skladenjsko, pravorečno in pravopisno), slogovno zmožnost, zmožnost nebesednega sporazumevanja in metajezikovno zmožnost.
5. Učenci ob sprejemanju umetnostnih/književnih besedil razvijajo sporazumevalno zmožnost in tudi pridobivajo književno znanje. Umeščanje besedil v časovni in kulturni kontekst ter pridobivanje literarnoteoretskega znanja jim omogočata globlje doživljanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnih besedil. Literarnoestetsko doživetje, podprto z literarnovednim znanjem, omogoča poglobljeno spoznavanje besedne umetnosti in estetskih izraznih možnosti, povečuje užitek ob branju in pripomore k razvijanju pozitivnega odnosa do besedne umetnosti (branja), ustvarjalnosti in (samo)izražanja v raznih medijih.

Jezikovne zmožnosti (podskupina sporazumevalne zmožnosti) vsi ljudje seveda nimamo enako razvite. »Dosežene stopnje jezikovne sposobnosti so pri ljudeh različne.

Nekateri so za jezik posebej nadarjeni, nekaterim pa so se v razvoju te zmožnosti na pot postavile ovire in jezikovnih spretnosti ne morejo izrabljati tako kot večina ljudi. Jezikovne zmožnosti nedvomno močno vplivajo na učno uspešnost otrok, zato jezikovni primanjkljaji otroke ovirajo tudi pri učenju. Jezikovna zmožnost vpliva tako na učenje branja in pisanja kot na računanje in vse učne predmete, pri katerih se znanje ugotavlja s pomočjo jezika ali besedil» (Žerdin, 2003, str. 18).

V nadaljevanju prispevka se posebej osredotočamo na pravopisno zmožnost. »Pravopisna zmožnost pomeni obvladanje pisanja besed/povedi/besedil, tj. zmožnost pisca, da pretvarja glasove, besede, povedi ... iz slušnega v vidni prenosnik, in zmožnost bralca, da obvlada branje besed/povedi/besedil, tj. da pretvarja črke, besede, povedi ... iz vidnega v slušni prenosnik prvin in pravil pisanja danega jezika« (Bešter Turk, 2011, str. 123). Kot učenci jo začnemo sistematično prejemati od začetka osnovne šole (Ropič, 2017).

Pisni jezik med drugim zahteva pravopisno znanje. Pomena pravopisne pismenosti bi se moral zavedati prav vsak. Že Šilih, priznan slovenski didaktik, je leta 1955 zapisal, da pravopis zadeva celega človeka in zahteva strnitev vseh njegovih sil, zato se že od nekdaj souporablja kot merilo za ocenitev izobrazbe.

»Pravopisna pismenost spada med zelo opazne in izpostavljene izobrazbene sestavine, saj zadošča za splošno presojo večkrat že pozdravna razglednica, bežen priložnostni opis, izpolnjen obrazec ali vprašalnik. Taki drobni zapisi veljajo navadno že kar kot nekakšen naravni vzorec piščeve pravopisne usposobljenosti in osveščenosti, a večinoma izzivajo obenem hote ali nehoti tudi sodbo o delu šole« (Kotnik, 1982, str. 151).

Če učenci v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju ne usvojijo dovolj dobro znanja pismenosti in s tem temeljnih pravopisnih zmožnosti, se lahko kasneje pojavijo težave pri nadgradnji pravopisnih zmožnosti. A. Valh Lopert (2017) z raziskavo dokazuje, da se neusvojena pravopisna pismenost odraža tudi v odrasli dobi.

Pravopisna zmožnost v učnem načrtu za predmet slovenščina v osnovni šoli

Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (Učni načrt. Slovenščina, 2011) prinaša že navedene splošne cilje predmeta, ne glede na razred ali vzgojno-izobraževalno obdobje. Vsebuje pa tudi operativne cilje in vsebine po posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobjih (v prej veljavnem učnem načrtu iz leta 2008 so bili operativni cilji predstavljeni po razredih) ter posebej za področje jezik in posebej za področje književnost. Učni načrt vsebuje tudi standarde znanja (prav tako po obdobjih in ne po razredih), pri čemer so posebej označeni minimalni standardi.

V raziskavi smo se osredotočili na pravopisno zmožnost učencev na koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, zato izpostavljamo samo operativne cilje in standarde znanja, ki se navezujejo na pravopisno zmožnost v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Operativni cilji, ki se navezujejo na razvijanje pravopisne zmožnosti, so v učnem načrtu (tako kot drugi cilji) predstavljeni za posamezno vzgojno-izobraževalno obdobje in ne po razredih, zato je usvojeno pravopisno zmožnost najprimerneje preverjati na koncu posameznega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Za našo raziskavo (prvo vzgojno-izobraževalno obdobje) je to konec 3. razreda.

Operativni cilji, vezani na pravopisno zmožnost, v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Pravopisno zmožnost učenci razvijajo zlasti na jezikovnem področju, in sicer v okviru operativnega cilja Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti). V tem operativnem cilju je zapisano, kako učenci razvijajo poimenovalno, skladijsko, pravorečno, pravopisno in slogovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja.

Pri podcilju razvijanje pravopisne zmožnosti (Učni načrt. Slovenščina, 2011, str. 11–12) je zapisano, da učenci pravopisno zmožnost razvijajo postopoma, sistematično in individualizirano spoznavajo, usvajajo in utrjujejo:

- zapis besed z nekritičnimi glasovi,
- zapis besed s kritičnimi glasovi,
- ločeno pisanje predloga in naslednje besede,
- ločeno pisanje nikalnice pred glagolom,
- rabo velike začetnice na začetku povedi,
- rabo velike začetnice v lastnih imenih bitij,
- rabo velike začetnice v bližnjih zemljepisnih lastnih imenih,
- rabo velike začetnice v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz lastnih imen bitij,
- rabo končnih ločil (pike, vprašaja, klicaja),
- rabo vejice pri naštevanju,
- pisanje glavnih in vrstilnih števnikov (do 100) s številko.

Standardi znanja, vezani na pravopisno zmožnost v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Med standardi znanja v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (Učni načrt. Slovenščina, 2011, str. 76) najdemo tudi standarde znanja, vezane na pravopisno zmožnost. Predstavljeni so v okviru standarda znanja *Učenec ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito jezikovno in slogovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja*. Minimalni standardi so označeni ležeče.

Pravopisno zmožnost pokaže tako, da:

- *pravilno piše besede z »nekritičnimi glasovi«, s polglasnikom (razen pred r) ter z u in z nezvočnikom na koncu in sredi besede,*
- *piše predlog ločeno od naslednje besede,*
- *piše nikalnico ne ločeno od glagola,*
- *piše začetek povedi z veliko začetnico,*
- *pravilno piše znana lastna imena bitij,*
- *pravilno piše svojilne pridevnike, izpeljane iz lastnih imen,*
- *pravilno piše bližnja zemljepisna lastna imena,*
- *uporablja pravilna končna ločila,*
- *pravilno uporablja vejico pri naštevanju,*
- *pravilno piše glavne in vrstilne števnike (do 100) s številko,*
- *piše čitljivo,*
- *prepozna svoje in tuje tovrstne pravopisne napake ter jih odpravi.*

Primerjava operativnih ciljev in standardov znanja glede razvijanja pravopisne zmožnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je naslednja:

Operativni cilji glede na pravopisno zmožnost	Standardi znanja glede na pravopisno zmožnost (minimalni standardi so zapisani krepko)
<ul style="list-style-type: none"> • zapis besed z nekritičnimi glasovi, • zapis besed s kritičnimi glasovi, • ločeno pisanje predloga in naslednje besede, • ločeno pisanje nikalnice pred glagolom, • rabo velike začetnice na začetku povedi, • rabo velike začetnice v lastnih imenih bitij, • rabo velike začetnice v bližnjih zemljepisnih lastnih imenih, • rabo velike začetnice v svojilnih pridevnih, izpeljanih iz lastnih imen bitij, • rabo končnih ločil (pike, vprašaja, klicaja), • rabo vejice pri naštevanju, • pisanje glavnih in vrstilnih števnikov (do 100) s številko. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pravilno piše besede z »nekritičnimi glasovi«, s polglasnikom (razen pred r) ter z u in z nezvočnikom na koncu in sredi besede,</i> • <i>piše predlog ločeno od naslednje besede,</i> • <i>piše nikalnico ne ločeno od glagola,</i> • <i>piše začetek povedi z veliko začetnico,</i> • <i>pravilno piše znana lastna imena bitij,</i> • <i>pravilno piše bližnja zemljepisna lastna imena,</i> • <i>pravilno piše svojilne pridevnike, izpeljane iz lastnih imen,</i> • <i>uporablja pravilna končna ločila,</i> • <i>pravilno uporablja vejico pri naštevanju,</i> • <i>pravilno piše glavne in vrstilne števnike (do 100) s številko,</i> • <i>piše čitljivo,</i> • <i>prepozna svoje in tuje tovrstne pravopisne napake ter jih odpravi.</i>

Iz primerjave je razvidno, da je med standardi znanja samo *pravilno piše besede z »nekritičnimi glasovi«, s polglasnikom (razen pred r) ter z u in z nezvočnikom na koncu in sredi besede*, medtem ko sta operativna cilja dva, eden za *zapis besed z nekritičnimi glasovi* in drugi za *zapis besed s kritičnimi glasovi*. Drugi operativni cilji in standardi znanja se pokrivajo, sta pa med standardi znanja še dva, ki nista med operativnimi cilji, to sta: da učenec piše čitljivo in da prepozna svoje in tuje tovrstne pravopisne napake ter jih odpravi. Zanimivo je, da zadnji standard znanja, povezan s pravopisno zmožnostjo učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (*prepozna svoje in tuje tovrstne pravopisne napake ter jih odpravi*), ni označen kot minimalni, saj je na nek način povzetek (ali rezultat) vseh (usvojenih) obravnavanih operativnih ciljev.

Metodologija

Metoda raziskave

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja.

Nameni raziskave

Namen raziskave je bil preveriti pravopisne zmožnosti učencev na koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, to je preveriti, ali oz. v kolikšni meri učenci na koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja dosegajo operativne cilje in standarde znanja, ki so vezani na pravopisno zmožnost in zapisani v učnem načrtu za slovenščino (za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje). Rezultate študije primera bomo predstavili; pokazali bodo stanje pravopisne zmožnosti v raziskavo vključenih

otrok, hkrati pa bodo tudi v pomoč študentom (bodočim profesorjem) in tudi učiteljem razrednega pouka kot vpogled v stanje (ne)razvite pravopisne zmožnosti pri učencih in v pomoč pri pripravi na obravnavo pravopisnih tem pri pouku slovenščine. Raziskav pravopisne zmožnosti je zelo malo (prevladujejo diplomska dela, pa še ta preverjajo pravopisno zmožnost v glavnem s pomočjo nareka), zato so tovrstne raziskave v slovenskem pedagoškem prostoru še kako potrebne.

Predmet raziskave

V raziskavi nas je zanimala (ne)usvojenost pravopisne zmožnosti otrok, ki so sodelovali v raziskavi. Le-to smo preverili na podlagi pravopisnih napak, ki so jih (ali ne) učenci popravili v preizkusu znanja.

Vzorec

Podatki so bili pridobljeni s študijo primera na štirih osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji (imena šol zaradi varovanja osebnih podatkov niso zapisana, hrani jih avtorica članka). V raziskavi je sodelovalo 159 otrok tretjega razreda, od tega 75 deklic (47 %) in 84 dečkov (53 %). Raziskava je bila izvedena na koncu šolskega leta 2015/16.

Pripomočki

Raziskava je bila izvedena s pomočjo preizkusa znanja, to je besedila, ki je bilo namensko sestavljeno tako, da je vključevalo pravopisne napake po enajstih operativnih ciljih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, vezanih na pravopisno zmožnost. Po S. Starc (2011) gre v našem testu za preverjanje učnih ciljev in tudi za preverjanje učne snovi. Izbrali smo si učne cilje iz učnega načrta (Učni načrt. Slovenščina, 2011), ki smo jih preverjali oz. ocenjevali. Po odločitvi, katere cilje bomo preverjali (cilje pravopisne zmožnosti za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje), smo izbrali še učno snov (primere pravopisnih napak), s katerimi smo preverjali izbrane cilje. Preizkus znanja je bil anonimen. Vseboval je pravopisno napačno zapisane besede in pravopisno napačno zapisana ali manjkajoča ločila, ki naj bi jih učenci popravili. Vključene so bile tiste pravopisne napake (11 skupin glede na 11 operativnih ciljev), ki naj bi jih učenci glede na učni načrt po koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja morali znati popraviti. Pri desetih operativnih ciljih sta bila po dva primera, pri operativnem cilju raba končnih ločil pa trije (ker se predvideva zapis pike, klicaja in vprašaja). Vseh napak pravopisne zmožnosti je bilo v besedilu 23.

Preglednica 1: Količina napak (možnih popravkov) po operativnih ciljih

CILJ	ŠTEVILO NAPAK V BESEDILU
Zapis besed z nekritičnimi glasovi	2
Zapis besed s kritičnimi glasovi	2
Ločeno pisanje predloga in naslednje besede	2
Ločeno pisanje nikalnice pred glagolom	2
Raba velike začetnice na začetku povedi	2
Raba velike začetnice v lastnih imenih bitij	2
Raba velike začetnice v bližnjih zemljepisnih lastnih imenih	2
Raba velike začetnice v svojilnih pridevnih, izpeljanih iz lastnih imen bitij	2

CILJ	ŠTEVILO NAPAK V BESEDILU
Raba končnih ločil	3
Raba vejice pri naštevanju	2
Pisanje glavnih in vrstilnih števnikov (do 100) s številko	2
Skupaj	23

Obdelava podatkov

Preizkuse znanja smo pregledali in rezultate po posameznih kategorijah in po spolu vnesli v program za statistično obdelavo SPPS. Rezultati so prikazani tabelarično, glede na posamezni operativni cilj pravopisne zmožnosti in glede na spol.

Raziskovalna vprašanja

V raziskavi nas je zanimalo, ali oz. v kolikšni meri v raziskavo vključeni učenci dosegajo operativne cilje in standarde znanja glede pravopisne zmožnosti za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, zapisane v učnem načrtu, in ali se usvojena pravopisna zmožnost v raziskavo vključenih učencev razlikuje glede na spol.

Rezultati in interpretacija

Preglednica 2: Aritmetična sredina odgovorov (popravkov) vseh v raziskavo vključenih tretješolcev

Cilj	N	Min	Max	Aritmetična sredina	Stand. odklon
Raba velike začetnice v lastnih imenih bitij	159	0	2	1,69	0,584
Ločeno pisanje predloga in naslednje besede	159	0	2	1,68	0,649
Zapis besed z nekritičnimi glasovi	159	0	2	1,62	0,570
Raba velike začetnice v bližnjih zemljepisnih lastnih imenih	159	0	2	1,58	0,609
Raba velike začetnice v svojilnih pridevnih, izpeljanih iz lastnih imen bitij	159	0	2	1,40	0,796
Raba velike začetnice na začetku povedi	159	0	2	1,36	0,757
Zapis besed s kritičnimi glasovi	159	0	2	1,31	0,789
Pisanje glavnih in vrstilnih števnikov (do 100) s številko	159	0	2	1,09	0,913
Raba vejice pri naštevanju	159	0	2	0,74	0,686
Ločeno pisanje nikalnice pred glagolom	159	0	2	0,72	0,818

Iz preglednice 2 je razvidno, da so bili v raziskavo vključeni učenci najuspešnejši v doseganju cilja raba velike začetnice v lastnih imenih bitij ($AS = 1,69$), najmanj uspešni pa v pisanju nikalnice pred glagolom ($AS = 0,72$). Poleg rabe velike začetnice v lastnih imenih bitij so bili v raziskavo vključeni učenci skoraj enako uspešni ($AS = 1,68$) tudi pri pisanju predloga in naslednje besede. Med cilji pravopisne zmožnosti, pri katerih so bili v raziskavo vključeni učenci manj uspešni, sta pisanje glavnih in vrstilnih števnikov (do 100) s številko ($AS = 1,09$) in raba vejice pri naštevanju ($AS = 0,74$).

Ne preseneča, da so bili učenci najuspešnejši pri rabi velike začetnice v lastnih imenih bitij. Izbrani sta bili domači, učencem poznani imeni. Če bi bili imeni tuji ali nepoznani, bi bil rezultat zagotovo slabši. Vsekakor pa bi uspešnost učencev v tem cilju lahko bila še višja.

Da so bili skoraj enako uspešni tudi v pisanju predloga in naslednje besede, pa preseneča. Predvidevali bi, da gre za težjo pravopisno snov, sploh ker pri branju vadijo knjižno branje nezložnih predlogov (povezano z naslednjo besedo), pri pisanju pa se ti predlogi pišejo ločeno.

Pri zapisu besed z nekritičnimi glasovi bi učenci lahko bili uspešnejši. Prav tako pri rabi velike začetnice v bližnjih zemljepisnih lastnih imenih. V testu znanja sta bili izbrani zemljepisni imeni učencem poznanih in bližnjih krajev, zato rezultat neprijetno preseneča.

Pri pisanju glavnih in vrstilnih števnikov (do 100) s številko je rezultat verjetno slabši tudi zaradi tega, ker učencem nismo podali podrobnih navodil (namenoma), katere operativne cilje pravopisne zmožnosti preverjamo. Pri pisanju števnikov je v operativnem cilju izrecno poudarjen zapis le-teh s številko, zato smo kot pravilne upoštevali le popravke, v katerih so učenci pri glavnem številniku prečrtali piko, pri vrstilnem pa jo dodali. Rezultatov, v katerih so učenci števniki zapisali z besedo (žal v večini primerov črkovno in/ali pravopisno napačno), nismo upoštevali.

Raba vejice je za v raziskavo vključene učence očitno zelo trd oreh. Preverjanje tega cilja je bilo zastavljeno tako, da naj bi učenci dopisali eno manjkajočo vejico (med prvo in drugo enoto pri naštevanju) in prečrtali eno, ki je bila preveč (med predzadnjo in zadnjo naštevno enoto, in to celo pred veznikom *in*). Odvečne vejice skorajda niso opazili, zato tudi toliko nižja uspešnost (oz. višja neuspešnost) pri tem cilju. Sicer pa tudi v dodajanju vejice niso bili posebej uspešni.

Očitno največji problem oz. najslabše usvojen cilj pravopisne zmožnosti je ločeno pisanje nikalnice *ne* pred glagolom. Gre za pravopisni problem, ki ni pereč samo pri osnovnošolcih, ampak žal tudi pri (izobraženih!) odraslih. Tej pravopisni temi bi učitelji morali namenjati še posebej veliko pozornosti, da bi se utrdila v zavesti učencev in se ne prenašala naprej.

Predvidevamo, da bi bili rezultati boljši, če bi učence, ki so sodelovali v raziskavi, pred reševanjem testa opozorili na to, katere cilje pravopisne zmožnosti bomo preverjali, toda tega namenoma nismo hoteli, saj smo želeli, da učenci popravljajo po lastni presoji, brez kakršnih koli sugestij ali navodil. Zagotovo pa bi bila uspešnost še večja, če bi test sestavili z nalogami po posameznih ciljnih. Tako bi že z navodilom naloge učence usmerili na napake oz. na pravopisno temo, ki bi jo preverjali v posamezni nalogi. Naš test je bil namenoma v obliki besedila, s preprostim in jasnim navodilom, naj besedilo pravopisno popravijo. Učenci tako niso bili vodeni, popravili so tisto, kar se jim je na podlagi pravopisno usvojenega znanja zdelo potrebno popraviti.

Preglednica 3: Rezultati t-testa primerjave razlik med skupinama glede na spol

Spol	N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	P
deklice	75	16,92	5,245	1,863	0,064
dečki	84	15,21	6,190		

Primerjava v (ne)uspešnosti doseganja operativnih ciljev pravopisne zmožnosti glede na spol kaže, da so bile v raziskavo vključene deklice nekoliko uspešnejše od dečkov, vendar ne statistično značilno ($P > 0,05$). Med deklicami in dečki v pravopisni zmožnosti ni statistično značilne razlike, se pa kaže tendenca ($P = 0,064$), da je razlika statistično značilna.

Preglednica 4: Rezultati t-testa za posamezne cilje glede na spol

Cilj	Spol	N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	P
Zapis besed z nekritičnimi glasovi	deklice	75	1,63	0,564	0,084	0,933
	dečki	84	1,62	0,579		
Zapis besed s kritičnimi glasovi	deklice	75	1,39	0,769	1,091	0,277
	dečki	84	1,25	0,805		
Ločeno pisanje predloga in naslednje besede	deklice	75	1,72	0,648	0,747	0,456
	dečki	84	1,64	0,652		
Ločeno pisanje nikalnice pred glagolom	deklice	75	0,63	0,785	-1,411	0,160
	dečki	84	0,81	0,843		
Raba velike začetnice na začetku povedi	deklice	75	1,41	0,737	0,862	0,390
	dečki	84	1,31	0,776		
Raba velike začetnice v lastnih imenih bitij	deklice	75	1,75	0,496	1,137	0,257
	dečki	84	1,64	0,652		
Raba velike začetnice v bližnjih zemljepisnih lastnih imenih	deklice	75	1,61	0,567	0,555	0,580
	dečki	84	1,56	0,647		
Raba velike začetnice v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz lastnih imen bitij	deklice	75	1,51	0,742	1,663	0,098
	dečki	84	1,30	0,833		
Raba končnih ločil (pike, vprašaja, klicaja)	deklice	75	1,63	1,050	2,366	0,019
	dečki	84	1,23	1,079		
Raba vejice pri naštevanju	deklice	75	0,77	0,727	0,540	0,590
	dečki	84	0,71	0,651		
Pisanje glavnih in vrstilnih števnikov (do 100) s številko	deklice	75	1,29	0,882	2,647	0,009
	dečki	84	0,92	0,908		

Preglednica 4 prikazuje, kako uspešni oz. neuspešni so bili v raziskavo vključeni učenci pri posameznem cilju glede na spol. V to preglednico smo vključili tudi cilj raba končnih ločil, ki je bil pri preverjanju v preglednici 3 izvzet, saj je pri tem cilju bilo mogoče doseči največ tri točke, pri vseh drugih pa največ dve, zato glede aritmetične sredine ni bil primerljiv z drugimi cilji.

Pri desetih (od enajstih) operativnih ciljih pravopisne zmožnosti so bile deklice uspešnejše; od tega s statistično značilno razliko pri cilju *pisanje glavnih in vrstilnih števnikov (do 100) s številko* ($P = 0,009$) in pri cilju *raba končnih ločil (pike, vprašaja, klicaja)* ($P = 0,019$). Pri cilju *raba velike začetnice v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz lastnih imen bitij* ($P = 0,098$) se kaže tendenca, da so bile deklice statistično uspešnejše od dečkov. Deklice so bile uspešnejše (a ne s statistično značilno razliko) tudi pri ciljih: *zapis besed z nekritičnimi glasovi*, *zapis besed s kritičnimi glasovi*, *ločeno pisanje predloga in naslednje besede*, *raba velike začetnice na začetku povedi*, *raba velike začetnice v lastnih imenih bitij*, *raba velike začetnice v bližnjih zemljepisnih lastnih imenih*, *raba vejice pri naštevanju*.

Dečki so bili uspešnejši od deklic (vendar ne s statistično značilno razliko) le pri enem cilju, to je *ločeno pisanje nikalnice ne pred glagolom*. Rezultat zelo preseneča, saj gre za pravopisno zmožnost, v kateri so bili vsi učenci, ki so sodelovali v raziskavi, najmanj uspešni.

Preglednica 5: Rezultati pravopisne zmožnosti glede na standarde znanja (minimalni standardi so označeni ležeče)

Cilj	N	%
<i>Pravilno piše besede z »nekritičnimi glasovi«</i>	159	81 %
<i>Piše predlog ločeno od naslednje besede</i>	159	84 %
<i>Piše nikalnico ne ločeno od glagola</i>	159	36 %
<i>Piše začetek povedi z veliko začetnico</i>	159	68 %
<i>Pravilno piše znana lastna imena bitij</i>	159	85 %
<i>Pravilno piše bližnja zemljepisna lastna imena</i>	159	79 %
<i>Pravilno piše svojilne pridevnike, izpeljane iz lastnih imen</i>	159	70 %
<i>Uporablja pravilna končna ločila</i>	159	47 %
<i>Pravilno uporablja vejico pri naštevanju</i>	159	37 %
<i>Pravilno piše glavne in vrstilne števnike (do 100) s številko</i>	159	55 %
<i>Piše čitljivo</i>		
<i>Prepozna svoje in tuje tovrstne pravopisne napake ter jih odpravi</i>		

Ker je med standardi znanja glede pravopisne zmožnosti tudi uporaba pravilnih končnih ločil, v tej preglednici podatke predstavljamo v odstotkih in ne v aritmetični sredini, saj cilji niso primerljivi (opozorjeno je že bilo, da je samo pri tem cilju zaradi zahteve po zapisu treh končnih ločil mogoče doseči tri točke, pri vseh drugih pa največ dve).

Predzadnjega standarda znanja, da otrok piše čitljivo, nismo preverjali in ne ocenjevali, saj otrok nismo posebej opozorili, naj pazijo na čitljivo pisavo, pa tudi sicer bi preverjanje tega cilja bolj prišlo v poštev npr. pri nareku ali spisu.

Tudi za zadnji standard znanja nimamo številčnih rezultatov, na nek način pa predstavlja skupek vseh doseženih rezultatov pravopisne zmožnosti (v naši raziskavi 64 %).

Rezultati v raziskavo vključenih učencev so mestoma nekoliko v nasprotju z minimalnimi standardi, kot so označeni v učnem načrtu. Kot minimalni standard je npr. opredeljen cilj glede pisanja nikalnice ne ob glagolu, pri katerem pa so bili učenci najmanj uspešni (36 %). Nasprotno pa so bili precej uspešni (70 %) pri pisanju svojilnih pridevnikov, izpeljanih iz lastnih imen, ki pa ni označen kot minimalni standard. Z realnim stanjem in opredeljenostjo v učnem načrtu se še najbolj ujema pravilna raba vejice pri naštevanju, ki ni opredeljena kot minimalni standard in tudi učenci je (vsaj v naši raziskavi) ne obvladajo dovolj dobro.

Zaključek

Še posebej v današnjem času je poudarjanje in proučevanje pravopisne zmožnosti (ne samo otrok) še kako pomembno in potrebno. Ob poplavi multimedijskih pripomočkov, ki nam po eni strani sicer olajšujejo življenje, po drugi strani pa nas vedno bolj delajo pasivne, je skrb za pravopisno zmožnost in njeno razvijanje nujna. Na tem področju je narejenih premalo raziskav. Posledično tudi študenti razrednega pouka, bodoči profesorji, ne morejo poznati stanja pravopisne pismenosti učencev in se zato tudi ne primerno pripraviti na poučevanje tega dela jezikovnega pouka. Tudi zato smo se odločili, da izvedemo raziskavo, v kateri smo preverili pravopisno zmožnost učencev na koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Podobne raziskave bi bile dobrodošle tudi ob koncih drugih vzgojno-izobraževalnih obdobj. Raziskava A. Valh Lopert (2017) kaže, da ni odveč oz. je celo nujno potrebno tudi pri starejših.

Rezultati so pokazali, da imajo v raziskavo vključeni tretješolci dokaj uspešno usvojene cilje pravopisne zmožnosti, res da nekatere bolj, druge manj. Najbolj uspešni so bili v zapisu velike začetnice v lastnih imenih bitij in v ločenem pisanju predloga od besede. Slabo so usvojili pravopisno znanje, vezano na zapis končnih ločil in vejice, najmanj uspešni pa so bili pri zapisu nikalnice pred glagolom.

Vsakršno preverjanje pravopisne zmožnosti učencev pokaže na stanje ter spodbuja k načrtnemu pristopu in obravnavi še posebej težjih pravopisnih tem.

Polonca Šek Mertük

(Un)achieved spelling ability objectives in the first cycle of basic school

The article introduces communication ability as the elementary ability of human functioning. The focus of this article is the spelling ability as a part of communication ability. The article presents eleven operational objectives for the first cycle of basic school from the Slovene course syllabus for basic school (2011), which refer to spelling ability. The article shows learning standards and minimum standards, connected to spelling ability. By the end of the first cycle of basic school, students should achieve the following operational objectives connected to spelling ability: writing words with uncritical sounds, writing words with critical sounds, writing preposition and the following word separately, writing the Slovene negation *ne* (Eng. no) and the following verb separately, using capital letters at the beginning of sentences, using capital letters for personal names, using capital letters for nearby geographic names, using capital letters for possessive adjectives derived from personal names, using end marks (full stop, question mark, exclamation mark), using the listing comma, writing cardinal and ordinal numbers (to 100) using numerals. We composed a test based on the listed operational objectives of spelling ability. For the purpose of this article, 159 students, who were in the third grade at the end of school year 2015/2016, were tested on their spelling ability. The chosen students were from four basic schools in the northeast of Slovenia. In the test, we expected that the students would find and appropriately correct the spelling mistakes. The test contained 23 mistakes.

The purpose of the research was to learn, if and to what extent the tested students would achieve the spelling ability's operational objectives and learning standards for the first cycle of basic school, which are determined in the syllabus. Furthermore, the purpose was to discover, if the achieved spelling ability of the tested students differentiates due to the students' gender.

The results showed that the tested students excelled at achieving the objective of using capital letters for personal names (AM = 1.69). The students were least successful in writing the Slovene negation *ne* (Eng. no) with the verb (AM = 0.72). The students were also successful at writing the preposition and the following word (AM = 1.68). Among the less successful spelling ability objectives were writing cardinal and ordinal numbers (to 100) with numerals (AM = 1.09) and using the listing comma (AM = 0.74). Using the comma was for the students a difficult task. For the listing comma objective, the students were asked to add a missing comma and to cross out the unnecessary

comma. Most of the students did not notice the unnecessary comma, therefore this objective's successfulness was lower (or the unsuccessfulness was higher). The least successful spelling ability objective was writing the Slovene negation *ne* (Eng. no) with the verb separately. This spelling mistake is a topical issue, not only among students, but also among adults. The teachers should devote more attention to this orthographic topic.

The gender comparison in (un)successfulness at achievement of spelling ability's operational objectives shows, that girls were more successful than boys, however, with no statistical significance. Merely, a tendency ($P = 0.064$) is illustrated, pointing to a statistical significance.

The results of the tested students are contradictory to the minimum standards marked in the syllabus. For instance, as a minimum standard is listed the objective regarding writing the Slovene negation *ne* (Eng. no) with the verb, although the students were at this task least successful (36%). On the contrary, the students were successful (70%) at writing possessive pronouns derived from personal names. However, this objective is not listed as a minimum standard. The use of the listing comma matches the reality and the syllabus description. This objective is not listed as a minimum standard and the students do not know how to place the comma correctly.

Testing the spelling ability of students is welcome, seeing as it shows the state of knowledge. Furthermore, testing can attract attention to individual problematic topics.

VIRI IN LITERATURA

Bešter, M. (1992). *Izrazila slovenske politične propagande (ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja)* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 56 (3–4), 111–130.

Kotnik, S. (1982). Problematika pravopisnega pouka in aktivnost učencev. *Jezik in slovstvo*, 27 (5), 151–155.

Krajnc, S. (1999). *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., Ambrož, D. in Židan, S. (2009). *Na pragu besedila 1. Priročnik za učitelje*. Pridobljeno s <http://www.srednja.net/index.php?r=downloadMaterial&id=689&file=1>.

Kunst Gnamuš, O. (1984). *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri UEK.

Ropič, M. (2017). Pravopisne zmožnosti učencev v 2., 3. in 4. razredu. V M. Jesenšek (ur.), *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo* (str. 54–62). Maribor, Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Praha: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Starč, S. (2011). Sestavljanje in ocenjevanje testov. *Slovenščina v šoli*, 6 (4), 8–15.

Šilih, G. (1955). *Metodika slovenskega jezikovnega pouka*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev LR Slovenije.

Valh Lopert, A. (2017). Lektoriranje kot učinkovita metoda učenja maternega jezika (za študente nesloveniste). V M. Jesenšek (ur.), *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo* (str. 76–93). Maribor, Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Praha: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Učni načrt. Slovenščina. *Program osnovna šola*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS.

Zadravec Pešec, R. (1994). *Pragmatično jezikoslovje, temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.