

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**MAGISTRSKO DELO
POLONA GRČA**

KOPER 2015

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM
PEDAGOŠKA FAKULTETA**
Magistrski študijski program druge stopnje
Razredni pouk

Magistrsko delo
UPORABA DIDAKTIČNIH IGER PRI POUKU
ANGLEŠKE SLOVNICE
Polona Grča

Koper 2015

Mentorica:

doc. dr. Silva Bratož

Somentorica:

prof. dr. Majda Cencič



IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Polona Grča, študentka magistrskega študija druge stopnje Razredni pouk

izjavljam,

da je magistrsko delo z naslovom Uporaba didaktičnih iger pri pouku angleške slovnice.

- rezultat lastnega raziskovalnega dela;
- so rezultati korektno navedeni in
- nisem kršila pravic intelektualne lastnine drugih.

Podpis:

V Kopru, dne

ZAHVALA

Posebna zahvala gre mentorici doc. dr. Silvi Bratož za mentorstvo, spodbudne in koristne nasvete pri izdelavi magistrskega dela.

Zahvaljujem se tudi somentorici prof. dr. Majdi Cenčič za strokovne nasvete pri izvedbi empiričnega dela.

Hvala družini, ki me je med študijem moralno in finančno podpirala ter vedno verjela vame.

Hvala vsem, ki ste pripomogli k temu, da sem ugotovila, da je moja strast to, za kar sem se izobraževala.

POVZETEK

V magistrskem delu se ukvarjamo z vprašanjem, ali uporaba didaktičnih iger pri poučevanju vpliva na boljše znanje angleške slovnice. Glede na to, da bo v kratkem angleščina kot prvi tuji jezik sestavni del predmetnika drugošolcev, je bistvenega pomena, da se zavedamo pozitivnih učinkov, ki jih prinaša uporaba didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice. Učenci se že na začetku učenja tujega jezika srečajo tudi s slovnico. Na začetku poteka učenje le-te večinoma na impliciten način, zato so didaktične igre primerna učna metoda, ki nam omogoča učenje slovničnih pravil na nezavedni ravni. Obenem pa so didaktične igre dobrodošle tudi pri starejših učencih, saj naredijo pouk angleške slovnice nekoliko drugačen in zanimivejši.

Empirični del magistrskega dela je sestavljen iz dveh delov. Prvi del se nanaša na pedagoški eksperiment, s katerim smo želeli ugotoviti, ali bodo učenci, ki smo jih poučevali angleške slovnične prvine preko didaktičnih iger, dosegli boljši rezultat kot učenci, ki so se iste slovnične prvine učili brez didaktičnih iger. Drugi del pa se nanaša na intervjuje z učiteljicami, s katerimi smo želeli ugotoviti odnos do uporabe didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice. Pridobljeni rezultati nam kažejo, da je uporaba didaktičnih iger učinkovita in uspešna učna metoda. Vtisi in povratne informacije učencev pa nam sporočajo, da didaktične igre pripomorejo k sproščeni razredni klimi ter večji motivaciji za učenje angleške slovnice.

Ključne besede: tuji jezik, zgodnje učenje tujega jezika, angleška slovnica, didaktična igra, poučevanje angleške slovnice.

ABSTRACT

Using Didactic Games for Teaching English Grammar

This master's thesis is aimed at establishing whether and in what ways using didactic games in teaching English as a foreign language enhances the learning of English grammar. It is argued that being aware of the positive effects of using didactic games in teaching English grammar is especially relevant at the present time in which English is being introduced as an obligatory subject in the first cycle of primary school in Slovenia. Language learners meet with grammar from the very beginning of learning a foreign language. However, in lower levels of primary school the learning of various grammatical aspects of a language takes place mostly in an implicit way. This is the reason why didactic games can be seen as a suitable method for young learners, allowing them to learn grammatical rules without consciously analysing and following them. On the other hand, didactic games are also welcome with older pupils as they make the teaching of English grammar a little bit different and more interesting.

The empirical part of the thesis consists of two parts. The first part reports the results of a pedagogical experiment carried out to determine whether students who are taught English grammatical elements through didactic games achieve better results than students who learn the same grammatical elements without the use of didactic games. The second part of the research involved interviews with teachers and was aimed at identifying their attitudes towards the use of didactic games in teaching English grammar. The results obtained have shown that the use of didactic games is an efficient and effective teaching method. In addition, the pupils' and teachers' feedback suggests that didactic games contribute to a relaxed classroom atmosphere and greater motivation for learning English grammar.

Key words: foreign language, young foreign language learners, English grammar, didactic games, teaching English grammar.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
2	POMEN ZGODNJEGA POUČEVANJA ANGLEŠKEGA JEZIKA	2
3	POUK ANGLEŠKE SLOVNICE	4
3.1	Opredelevanje besede slovnica	4
3.2	Angleška slovnica	4
3.3	Različni pristopi k poučevanju angleške slovnice	6
3.4	Kdaj in kako začeti s poučevanjem angleške slovnice?	8
3.5	Implicitno in eksplicitno poučevanje angleške slovnice	10
3.6	Induktivni in deduktivni pristop	11
3.7	Usvajanje angleške slovnice na različnih stopnjah	12
4	MOTIVACIJA PRI UČENJU IN POUČEVANJU ANGLEŠKE SLOVNICE.....	15
4.1	Opredelevanje besede motivacija	15
4.2	Motivacija pri učenju tujega jezika.....	16
4.3	Vrste motivacij pri učenju tujega jezika	18
4.4	Motivacija pri učenju angleške slovnice	20
5	UPORABA DIDAKTIČNIH IGER PRI POUČEVANJU	22
5.1	Opredelevanje besede igra	22
5.2	Pomen igre za otroka.....	23
5.3	Učenje preko didaktičnih iger	24
5.4	Od načrtovanja do evalvacije didaktične igre	27
5.4.1	<i>Izbira igre</i>	<i>27</i>
5.4.2	<i>Priprava igre.....</i>	<i>28</i>
5.4.3	<i>Navodila za igro.....</i>	<i>30</i>
5.4.4	<i>Zaključek igre</i>	<i>30</i>
5.4.5	<i>Refleksija ob uporabi didaktičnih iger</i>	<i>30</i>
6	UČENJE ANGLEŠKE SLOVNICE S POMOČJO DIDAKTIČNIH IGER	33
6.1	Razlogi za uporabo didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice.....	33
6.2	Primernost uporabe didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice	35
6.3	Jezikovne in komunikacijske didaktične igre za poučevanje angleške slovnice.....	35
6.4	Raziskave o didaktičnih igrah in učenju angleške slovnice.....	36
7	PRIMERI DIDAKTIČNIH IGER ZA UČENJE ANGLEŠKE SLOVNICE	39
7.1	Didaktične igre v priročniku <i>Elementary grammar games</i>	39
7.1.1	<i>Primeri didaktičnih iger v priročniku Elementary grammar games.....</i>	<i>41</i>
7.2	Didaktične igre v priročniku <i>Games for children</i>	42

7.2.1	<i>Primeri didaktičnih iger iz priročnika Games for children</i>	44
8	EMPIRIČNI DEL	46
8.1	Problem, namen in cilji	46
8.2	Raziskovalna hipoteza in raziskovalna vprašanja	47
8.3	Metodologija	47
8.3.1	<i>Raziskovalne metode</i>	47
8.3.2	<i>Raziskovalni vzorec</i>	47
8.3.3	<i>Pripomočki</i>	48
8.3.4	<i>Postopek zbiranja podatkov</i>	48
8.3.5	<i>Postopek obdelave podatkov</i>	49
8.4	Rezultati in razprava	49
8.4.1	<i>Analiza učnih ur</i>	49
8.4.2	<i>Analiza rezultatov testa pred eksperimentom</i>	54
8.4.3	<i>Analiza rezultatov testa po eksperimentu</i>	58
8.4.4	<i>Mnenja učiteljic o didaktičnih igrah</i>	65
9	SKLEPNE UGOTOVITVE	69
10	LITERATURA IN VIRI	72
11	PRILOGE	75

KAZALO PRILOG

Priloga 1:	Učna priprava za učno uro brez didaktičnih iger	75
Priloga 2:	Učna priprava za učno uro z didaktičnimi igrami	79
Priloga 3:	Standardizirani test 1 – pred eksperimentom	82
Priloga 4:	Standardizirani test 2 – po eksperimentu	84

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1:	Vrsta vprašanj glede na težavnostno stopnjo	54
Preglednica 2:	Primerjava rezultatov standardiziranega testa 1 med primerjalnima	55
Preglednica 3:	Primerjava rezultatov standardiziranega testa 1 med primerjalnima skupinama KS 2 in ES 2	57
Preglednica 4:	Vrsta vprašanj glede na težavnostno stopnjo	59
Preglednica 5:	Primerjava rezultatov (vprašanja vezana na slovnično strukturo <i>Present Continuous</i>) standardiziranega testa 2 med primerjalnima skupinama KS 1 in ES 1	59

Preglednica 6: Primerjava rezultatov (ostala vprašanja) standardiziranega testa 2 med primerjalnima skupina KS 1 in ES 1.....	60
Preglednica 7: Primerjava rezultatov (vprašanja vezana na slovnično strukturo <i>Present Countious</i>) standardiziranega testa 2 med primerjalnima skupinama KS 2 in ES 2	62
Preglednica 8: Primerjava rezultatov (ostala vprašanja) standardiziranega testa 2 med primerjalnima skupinama KS 2 in ES 2.....	62

KAZALO SLIK

Slika 1: Didaktična igra <i>What is the monkey doing?</i>	51
Slika 2: Didaktična igra s kartami.....	52
Slika 3: Didaktična igra SPOMIN	53

SEZNAM KRAJŠAV

b. l.	brez letnice
npr.	na primer
OŠ	osnovna šola
oz.	oziroma
SSKJ	Slovar slovenskega knjižnega jezika
str.	stran

1 UVOD

Za Slovenijo in širšo Evropo je značilno, da se poučevanje tujih jezikov vse bolj pomika na nižjo stopnjo. Tako v ospredje vedno bolj prihaja večjezičnost, ki ima v času globalizacije še toliko večji pomen. Znanje tujih jezikov je tako dandanes vse pomembnejše, saj posamezniku predstavlja boljše zaposlitvene možnosti obenem pa tudi osebnostno rast.

V procesu učenja tujega jezika učenci razvijajo različne jezikovne zmožnosti in ena izmed teh je tudi slovnična zmožnost. Velikokrat pa se zgodi, da se učenci že ob sami besedi slovnica prestrašijo, saj jim to predstavlja učenje pravil na pamet, čemur pa večina otrok ni naklonjena. Pri tem se učitelji lahko vprašamo, kako učencem približati angleško slovnico, da se jo bodo z večjim veseljem učili. Ena izmed možnih rešitev je uporaba didaktičnih iger pri pouku angleške slovnice. Uporaba didaktičnih iger je priporočljiva pri vseh predmetih, saj sta igra in učenje pri otrocih tesno povezana. Skozi igro si otrok pridobiva različne izkušnje, spretnosti in sposobnosti, se osebnostno razvija, igra pa vpliva tudi na razvoj domišljije in razmišljanja. Glede na to, da ima igra veliko pozitivnih učinkov na otroke in jo imajo ti nadvse radi, je naloga učiteljev, da to izkoristijo tudi v učnem procesu, kjer lahko uporabijo didaktično igro kot strategijo učenja. Skozi didaktično igro se učenci veliko bolj sprostijo, same igre pa so otrokom všeč, saj so pri njih lahko bolj ustvarjalni ter se zabavajo. Ena izmed zelo pomembnih lastnosti didaktičnih iger je tudi ta, da se pri didaktičnih igrah učenci učijo na nezaveden način in se ob tem še zabavajo. Tako lahko rečemo, da so v igro čustveno vpleteni. Za dobre rezultate se potrudijo, saj so motivirani ter se želijo v igri najbolje izkazati. Menimo, da je čustvena vpletenost v igro zelo pomemben dejavnik, saj imajo učenci notranjo motivacijo, da dosežejo določen rezultat. Kot vemo, pa je motivacija pri učenju tujega jezika izrednega pomena, saj bistveno vpliva na učne dosežke.

Pri pouku angleškega jezika se učenci že zelo zgodaj srečajo tudi s slovnico. Na začetku se te učijo predvsem na impliciten način. Izbrane slovnične prvine umestimo v različne kontekste, pomagamo si lahko s pesmimi, izštevankami in podobnim. Tako dobijo učenci občutek za slovnične strukture. Tako lahko veliko slovničnih prvin vnesemo tudi s pomočjo didaktičnih iger, kjer se učenci naučijo marsikatero slovnično pravilo, ne da bi se tega sploh zavedali. Tudi kasneje, ko se učenci že učijo slovničnih pravil na ekspliciten način, so didaktične igre še vedno dobrodošle, saj predstavljajo učencem drugačen način učenja, jim popestrijo pouk in učenje naredijo zabavnejše.

2 POMEN ZGODNJEGA POUČEVANJA ANGLEŠKEGA JEZIKA

Dandanes imajo učenci možnost, da se že zgodaj naučijo več tujih jezikov, kar je v današnjem času izrednega pomena, saj se vedno bolj poudarja pomen večjezičnosti. Večjezičnost pa je tudi eno od pomembnejših načel današnje družbe. Posamezniku omogoča boljše zaposlitvene možnosti ter pripomore k uveljavljanju medkulturnosti in večji strpnosti med različnimi kulturami in narodi (Bela knjiga, 2011). Tudi v Učnem načrtu za tuji jezik v prvem vzgojnem izobraževalnem obdobju osnovne šole (2012) je zapisano, da ima učenje tujega jezika za otroke izredno veliko prednosti. Tako se namreč lahko uresničuje model vseživljenjskega jezikovnega učenja. Obenem pa lahko preberemo tudi, da predstavlja znanje tujega jezika v odrasli dobi več možnosti na različnih življenjskih področjih, saj naj bi bili tisti ljudje, ki znajo več jezikov, bolj odprti ter bolj zmožni divergentnega mišljenja, boljše imajo razvite tudi metajezikovne zmožnosti ter imajo posledično boljše možnosti zaposlovanja, tako na domačem kot na tujem trgu. Ravno zaradi vseh teh prednosti, ki jih prinaša znanje tujega jezika, so ljudje začeli spreminjati odnos do uvedbe tujih jezikov v nižjih razredih osnovne šole. Uvedba tujega jezika v zgodnjem obdobju ponuja učencu možnosti, da pridobijo znanje o tujem jeziku ter s tem bogatijo lastno osebnost in pridobivajo znanje o lastni ter drugih kulturah (prav tam).

S šolskim letom 2014/2015 se je začelo postopno uvajanje prvega tujega jezika v drugi razred devetletne osnovne šole. Tako je v šolskem letu 2014/2015 začelo največ 15 % šol s poukom tujega jezika. Leto kasneje bo to uvedlo še dodatnih 30 % osnovnih šol. S šolskim letom 2016/2017 pa bodo vse šole uvajale pouk tujega jezika kot obvezen predmet za vse učence drugega razreda (Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole, 2014).

Prvi tuji jezik pa naj bi šola ponudila učencem že v prvem razredu, in sicer kot neobvezen izbirni predmet, učenci pa bi se vanj vključili prostovoljno. Razlogi, da prvi tuji jezik ni že v prvem razredu kot obvezni predmet, pa so naslednji: na začetku šolanja so med učenci velike razlike glede predhodnega znanja, nekateri otroci imajo že veliko izkušenj iz vrtcev, drugi pa se z izobraževalnim sistemom še niso srečali, torej se morajo šele navaditi na potek šolskega ritma in sistema (Bela knjiga, 2011).

Otroci se v domačem okolju največkrat srečajo le z enim jezikom. Zunaj doma pa se srečujejo še z narečji ter tujimi jeziki. Otroci, ki živijo v dvojezičnem območju, podzavestno opazujejo in spoznavajo rabo še drugega (tujega) jezika. Potreba po sporočanju ter družbene potrebe otroka prisilijo, da spoznavajo in uporabijo oba jezika. Vendar pa je dandanes značilno, da se tudi otroci, ki ne izhajajo iz dvojezičnega okolja, hitro srečajo s tujim jezikom. Predvsem angleški jezik je tisti, ki se kot tuji jezik zelo

uveljavlja in ima pomembno vlogo (Čok, 1994).

Učenje več jezikov hkrati pa je seveda napornejše kot učenje le enega jezika. Trud, ki ga otroci vložijo v učenje tujega jezika, se obrestuje na dolgi rok, saj vpliva na celostno oblikovanje človeka in njegove osebnosti (Čok, 1999). Za jezikovni pouk je značilno, da je ta usmerjen na učenca ter je naravnano tako, da omogoča individualizacijo. To pomeni, da naj bi pouk stremel k uresničevanju stvarnih učnih dosežkov, posvetil naj bi se tako učencem, ki so nadarjeni, kot tistim, ki imajo določene učne težave. Ravno tako mora biti učni načrt za prvi tuji jezik nastavljen na način, da ves čas omogoča individualizacijo. Učenje tujega jezika naj bi tako potekalo aktivno, sodelovalno, problemsko in projektno naravnano ter na osnovi učenčevega raziskovanja in odkrivanja nečesa novega (Bela knjiga, 2011).

Učenje tujega jezika bo najbolj uspešno takrat, ko bodo zagotovljeni ustrezni pogoji za to. Čok (1999) navaja, da je naloga šole, predvsem pa učiteljev, da zagotovijo najboljše pogoje za učenje tujega jezika, naredijo pouk zanimiv, pester in didaktično primeren glede na starost otrok. Oblikovanje pozitivne klime, zanimivi didaktični pripomočki, različne tehnike in metode dela in dobri odnosi v razredu bodo pomagali učencem premagati začetne težave in vzljubiti učenje tujega jezika (Čok, 1999). Ravno tako je v Beli knjigi (2011) napisano, da je izrednega pomena, da so učitelji, ki poučujejo tuji jezik, strokovno usposobljeni za poučevanje otrok na nižji stopnji.

3 POUK ANGLEŠKE SLOVNICE

Skozi proces učenja tujega jezika učenci pridobivajo novo znanje o tujem jeziku, učijo se različnih zmožnosti, ena izmed teh pa je tudi slovnična zmožnost. Tako lahko rečemo, da ima slovnica zelo pomembno vlogo pri učenju tujega jezika. Kljub temu, da ima to področje zelo pomembno mesto, pa je vloga slovnice še vedno sporna. Za uspešno in učinkovito znanje tujega jezika je pomembno tudi znanje slovnice, vendar pa le to ni dovolj za celotno recepcijo in produkcijo jezika (Skela, 1999). Slovnica je le ena izmed treh pomembnih dimenzij jezika. Slovnica obliko strukturo jezika, vendar pa brez pomena (semantike) in rabe (pragmatike) sama oblika nima smisla. Tako lahko rečemo, da nam slovnica pove obliko določene strukture, semantika nam posreduje, kakšen je pomen določene besede in pragmatika nam pove, v katerih okoliščinah naj uporabimo določeno besedo. Vse tri dimenzije so med seboj močno povezane in delujejo ena na drugo (Freeman, 1991, v Skela, 1999).

3.1 Opredelitev besede slovnica

SSKJ (1985) besedo slovnica opredeljuje kot »sistem jezikovnih sredstev in njihovih medsebojnih odnosov« (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1985, str. 754). Cameron (2005) izpostavlja, da si največkrat besedo slovnica razlagamo kot sistem oziroma strukturo jezika, ki ga uporabljamo. Seliškar (1995) navaja, da je slovnica eden izmed sestavnih delov jezika oziroma kot sama pravi: »Brez slovnice ni jezika.« (Seliškar, 1995, str. 105). Freeman (1991, v Skela, 1999) pa pojasnjuje, da nam slovnica da obliko jezikovnih struktur, vendar same strukture nimajo smisla, pomemben je tudi pomen in raba jezika. Poudarja, da je povezanost teh treh področij izjemno pomembna. Harmer (1989) pa poudarja, da je slovnica določenega jezika opis različnih poti, kjer besede lahko spreminjajo obliko in se združujejo v povedi.

3.2 Angleška slovnica

Pri učenju tujega jezika ima slovnica izredno pomembno vlogo. Komac (1993) vlogo slovnice opisuje kot temelj, ki je nujno potreben za nadaljnjo uspešno gradnjo jezika. Meni, da lahko le na trdnih slovničnih temeljih gradimo kvalitetno znanje tujega jezika. Tudi Eastwood (2005) meni, da je slovnica izrednega pomena in da nas pomanjkljivo znanje slovnice lahko ovira pri uspešni komunikaciji. Kljub temu pa meni, da ni smiselno učiti se slovničnih pravil ločeno od konteksta, saj zgolj teoretično

poznavanje pravil nam ne bo koristilo pri uspešni komunikaciji.

Velikokrat se zgodi, da je ravno slovnica tista, ki ljudem pri učenju tujega jezika povzroča največ težav in nelagodja pri učenju. Komac (1993) navaja, da če angleško slovnico primerjamo s slovensko, lahko hitro ugotovimo, da je angleška slovnica veliko preprostejša od slovenske. V slovenščini imamo za razliko od angleščine na primer dvojino in več sklanjatev. Kljub temu pa se veliko slovenskih učencev srečuje s težavami pri učenju angleškega jezika. Slovenci, ki se učijo angleščine, imajo velikokrat težave pri pravilni rabi določenih prvin, predvsem pri pravilni rabi angleških fraz (*idioms*), stalnih besednih zvez, kolokacij, predlogov, stavčnega vrstnega reda ter še marsikatero druge (Čeh, 2005). Eastwood (2005) navaja, da je za tiste, ki se učijo angleščine, eden večjih problemov pravilna raba predlogov. Predvsem se problemi pojavijo v povezavi s predlogi v frazah, kjer se moramo kombinacije predlogov in drugih besed naučiti kot celoto, kar pomeni, da se jih je bolje naučiti skupaj in ne posamično. Bratož (2013) pri tem poudarja, da imajo slovenski govorniki angleščine kot tujega jezika težave že z osnovnimi krajevnimi predlogi, predvsem v tistih primerih, ko se jezika ne ujemata. Pri tem avtorica (prav tam) navaja tudi primer tega, in sicer v slovenščini uporabljamo NA SLIKI, v angleščini pa *IN THE PICTURE*.

Čeh (2005) preučuje problem Slovencev z angleškimi kolokacijami. Naprej si pogledajmo, kaj kolokacije sploh so. Gre za tipično ponovljive besedne zveze, kjer besede večinoma ohranjajo njihov dobesedni pomen. Kolokacije lahko delimo v dve osnovni skupini: slovnične (*grammatical collocations*) ter leksikalne (*lexical collocations*). Urbinc (2005) navaja, da je glavna razlika teh dveh v strukturi. Leksikalne kolokacije naj bi tako bile sestavljene iz enakovrednih besed (npr.: kombinacije samostalnikov, glagolov, pridevnikov in prislovov), slovnične kolokacije pa naj bi bile sestavljene iz dominantne in odvisne besede. Lahko rečemo, da se slovnične kolokacije navezujejo na pravila slovnice (npr.: predlogi) (prav tam).

Urbinc (2005) navaja, da so slovnične kolokacije manj problematične od leksikalnih, saj so veliko bolj predvidljive, kljub temu pa so pogost pojav med napakami, ki jih delajo Slovenci, ko se učijo angleščine. Avtorica (prav tam) jih razvršča v dve skupini, in sicer: nepravilna raba predlogov ter nepravilna slovnična struktura. Nepravilna raba predlogov je med slovenskimi učenci pogost problem, ki ga imajo pri učenju angleške slovnice. Kot primer avtorica (prav tam) navede »biti jezen na nekoga«, ki so ga udeleženi v njeni raziskavi prevedli z »*be angry against sb*«, namesto z »*be angry at/with somebody*«. Tudi Čeh (2005) navaja nekaj primerov napak, ki jih delajo Slovenci v povezavi z angleškimi predlogi, in sicer »*allergic on*« namesto »*allergic to*«, »*married with*« namesto »*married to*«.

Pri prevajanju iz slovenščine v angleščino pa nastanejo težave tudi pri nepravilni

slovnični strukturi stavkov. Vrbinc (2005) navaja tak primer, in sicer stavek »Dovolj so stari, da lahko volijo« je veliko število anketirancev prevedlo v »*They are eligible voting*«, namesto da bi ga prevedli v »*They are eligible to vote*«. Pri tem prevodu stavka so preverjali, ali vedo, kakšna slovnična struktura sledi pridevniku. Tudi Eastwood (2005) navaja, da je vrstni red ter slovnična struktura stavka v angleščini izrednega pomena, saj lahko napačna struktura stavka pomeni tudi popolnoma drug pomen.

Pri vsakem učenju tujega jezika se posameznik sreča z določenimi težavami. Del teh težav se velikokrat nanaša tudi na slovnico. Vrbinc (2005) in Čeh (2005) omenjata, da imajo Slovenci, ki se učijo angleškega jezika, pri učenju angleške slovnice nekoliko več težav s pravilno rabo predlogov in slovnično strukturo stavkov, predvsem pri prevajanju iz slovenščine v angleščino. Ravno zaradi tega, ker vemo, kje so težave, je naloga razrednih učiteljev angleščine, da več pozornosti namenijo temu področju že v prvih letih učenja tujega jezika.

3.3 Različni pristopi k poučevanju angleške slovnice

Skozi čas so se razvili različni pristopi¹ k poučevanju angleške slovnice, s tem posledično pa se je spreminjala tudi sama vloga slovnice pri tujem jezikovnem pouku. Skupni evropski jezikovni okvir (2001) predstavi kratek oris poučevanja jezikov skozi zgodovino. Leta 1882 je Wilhelm Viëtor z razpravo o nujni spremembi pouka jezikov povzročil t. i. reformno gibanje, ki se je nanašalo na razredno poučevanje jezikov. Takratni reformatorji so kritizirali slovnično prevajalno metodo, poudarjali pa so prednosti direktne metode. To metodo pa so kasneje nadomestile druge metode, ki pa so se skozi čas pokazale kot precej neučinkovite in tako se je izoblikoval komunikacijski pristop, ki je danes še vedno zelo aktualen. Za tisti čas je veljalo načelo, da je novo tudi boljše. Zato je vsaka naslednja metoda pomenila odpravo vsega, kar je bilo značilno pred njo oz. se je velikokrat zgodilo, da je bila nova metoda popolno nasprotje prejšnje metode. Pomembno vlogo pri oblikovanju različnih metod za poučevanje jezikov je imel tudi Chomsky, saj je pripomogel k temu, da poučevanje jezikov ni več toliko temeljilo na pretirani vadbi, učenec pa je postal veliko bolj vključen v sam proces učenja, cilj poučevanja pa ni bil več le končni produkt, ampak celoten

¹ Čok (1999) poimenuje pristop »splošno usmeritev«, ki je nastal na podlagi znanstvenih študij ter primerih dobre šolske prakse. Pristop naj bi tako vplival na cilje, obliko ter vsebino pouka. V različnih angleških literaturah pa se pojem pristop nanaša na način oz. metodo, kakršno so uporabili za poučevanje angleške slovnice.

proces v katerega je učenec vključen, da lahko pride do zastavljenega cilja. Velik vpliv na oblikovanje komunikacijskega pristopa so imeli britanski jezikoslovci. V okviru tega so zagovarjali, da je treba pri poučevanju jezikov razumeti povezavo med obliko in pomenom, saj sta tesno povezana ter je naloga učiteljev, da se v približno enaki meri posvečajo obema (Skupni evropski jezikovni okvir, 2001).

V nadaljevanju so predstavljeni različni pristopi od leta 1900 do danes, povzeti po Silvii (2004).

Slovnično prevajalna metoda

Metoda je bila uporabljena v devetnajstem stoletju pa do sredine dvajsetega stoletja. Zanj je bilo značilno eksplicitno poučevanje slovničnih pravil, pozornost pa je bila usmerjena predvsem na jezikovne oblike. Ena izmed pomanjkljivosti metode je bila v tem, da je premalo pozornosti posvečala komunikacijskim zmožnostim, kar pa danes razumemo kot ključno pri učenju tujega jezika. Ta metoda je največ pozornosti posvečala prevajanju besedil ter branju (Silvia, 2004).

Direktna metoda

To metodo so uporabljali v prvi polovici dvajsetega stoletja. Za to metodo je bilo značilno, da so učne ure začeli z dialogom ali zgodbo, uporabljali pa so tudi veliko vizualnih pripomočkov za lažjo predstavitev in razumevanje pomena (prav tam). Ta metoda je na prvo mesto postavljala predvsem govorno slušno vadbo (Skupni evropski jezikovni okvir, 2001). Slaba stran te metode je bila v tem, da je bilo premalo pisanja in branja, kar je nujno potrebno pri učenju jezika (Silvia, 2004).

Audio – jezikovna metoda

Pri tej metodi je bil poudarek na izgovarjavi, učitelj pa je služil kot model za pravilno izgovarjavo. Zato so tudi uporabljali veliko ponavljanja (*drills*) za usvajanje slovničnih vzorcev. Pomanjkljivost te metode je bila v tem, da so bile dejavnosti oziroma vaje oblikovane tako, da so preprečevale napake učencev. Ta metoda je bila v uporabi med letoma 1950 in 1970 (prav tam).

Kognitivna metoda

Kognitivno metodo so uporabljali od 1970 do 1980. Zagovarjali so poučevanje slovnice preko induktivnega ali deduktivnega pristopa. Pomanjkljivost te metode je v tem, da ni bilo dovolj poudarka na izgovarjavi ter na komunikaciji (prav tam).

Naravna metoda

Naravna metoda je bila v uporabi okrog leta 1980. Značilnost te metode je, da je jezik predstavljen v naravnem zaporedju, in sicer od poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Veliko je bilo uporabe komunikacije. Slabost te metode je v tem, da ni bilo veliko poučevanja slovnice (prav tam).

Komunikacijska metoda

Zaradi neučinkovitosti dotedanjih metod se je postopoma oblikovala komunikacijska metoda (Skupni evropski jezikovni okvir, 2001). Pri tej metodi je glavni cilj pouka komunikacija. Velik poudarek je na realni interakciji; interakciji, ki ima za učenca pomen. Pomanjkljivost pa je v tem, da če se preveč osredotočimo le na komunikacijo, lahko zlahka pozabimo upoštevati še slovnico. Pri tem lahko pride tudi do tega, da učenci ne dosežejo pravilne uporabe slovnice (Silvia, 2004).

3.4 Kdaj in kako začeti s poučevanjem angleške slovnice?

Seliškar (1995) meni, da na vprašanje, kdaj začeti s poučevanjem angleške slovnice, lahko odgovorimo, da se otroci že na začetku učenja tujega jezika učijo tudi slovnice. Učenci se že zelo zgodaj naučijo »*I am Metka*« ali pa »*This is ...*«. Tako učitelji že od začetka učijo angleško slovnico, vendar ne z eksplicitno razlago slovničnih pravil določenega jezika. V naslednjih letih, ko pridejo učenci v višje razrede, pa učenje postane vedno bolj zavedno. Učitelj jim bo vedno bolj poudarjal in razlagal tudi formalne zakonitosti jezika. Številne zakonitosti bodo učencem že podzavestno znane in jih bodo morali le zavestno usvojiti in na tak način pridobiti znanje, ki bo trajno. Velikokrat pa se zgodi tudi to, da učenci sami pridejo do določenega slovničnega pravila in posledično sprašujejo učitelja po razlagi. Naloga učitelja je, da učencem ponudi razlago, vendar naj pri tem upošteva induktivno paradigmo, kar pomeni, da izhaja iz posameznih primerov na vaje za utrjevanje in šele nato na pravilo. Tudi Skela (1999) zagovarja induktivni pristop za poučevanje angleške slovnice na začetku šolanja, saj meni, da je ta način veliko bolj podoben naravnemu usvajanju jezika.

Pri tem se lahko vprašamo tudi to, kaj pravzaprav pomeni poučevanje slovnice. Ellis (2006) vidi to kot kombinacijo predstavitve in vaj različnih slovničnih struktur. Avtorica pri tem opozarja tudi na nekatere pomembne koncepte o poučevanju slovnice. Tako pravi, da so nekatere učne ure, kjer se poučuje slovnica, lahko sestavljene samo

iz predstavitve in brez utrjevanja, nekatere pa lahko vsebujejo le vaje za utrjevanje in so tako brez predstavitve. Poučevanje slovnice je lahko sestavljeno tudi na tak način, da učenci sami raziskujejo slovnična pravila. Eden izmed načinov poučevanja slovnice je tudi ta, da so učenci izpostavljeni čim boljšim zgledom določene slovnične strukture. Poučevanje slovnice pa je lahko sestavljeno tudi tako, da učenci prejmejo povratne informacije glede na napake, ki se pojavijo med reševanjem določenih nalog.

Seliškar (1995) meni, da učitelj potrebuje dobro slovnično gradivo tudi že za mlajše učence. To gradivo naj bi bilo takšno, da bo učitelju olajšalo delo oziroma bo delovalo kot dopolnitev k učiteljevi razlagi, učenje slovnice pa bo prijetno in zabavno. Za tiste učence, ki se tujega jezika učijo že tri leta, naj bi bilo slovnično gradivo tako, da bi ustrezalo določenim kriterijem:

- slovnično gradivo naj bi pomagalo utrditi tisto znanje o slovnici, ki so ga usvojili že na nezavedni ravni v prvih treh letih učenja tujega jezika,
- slovnica mora biti povezana s stvarnostjo, saj bo na tak način imela večji smisel za učenje,
- cilj slovničnih gradiv ne sme biti le slovnica, temveč ustvarjalna uporaba jezika,
- vaje naj bi bile raznovrstne, zavzemati pa morajo vse štiri jezikovne spretnosti,
- priporočljivo je, da naj bi bil vsak slovnični element vključen v vse štiri jezikovne spretnosti,
- slovnične vaje ne smejo biti ne prelahke, ne pretežke, ampak le nekoliko nad trenutnim učenčevim znanjem.

Seliškar (prav tam) meni, da je pri poučevanju slovnice izredno pomembno, da jo poučujemo znotraj nekega konteksta. Poudarja tudi, da je kontekst ena izmed najpomembnejših sestavin, ki naj bi jo slovnične vaje vsebovale. Poznamo različne vrste konteksta: navedbe o resničnih dogodkih oziroma izkušnjah, zgodbe, pogovori, uganke, pesmi in vse tisto, kar povezuje jezik z realnostjo oziroma resničnostjo. Ravno tukaj lahko dobro vidimo, kako se je poučevanje angleške slovnice spreminjalo skozi leta. Nekoč je bilo osredotočeno predvsem na prikaz uporabe točno določene formalne zakonitosti jezika, pri tem pa ni bilo nujno, da bi bil stavek smiseln. Danes pa je velik poudarek na tem, da so stavki privlačni in zanimivi. Taki stavki za otroke predstavljajo smisel in si jih lažje zapomnijo in boljše razumejo kot nesmiselne in nepovezane stavke. Predvsem za mlajše učence je zelo pomembno, da ima vsaka naloga določen smisel in jo lahko povežejo z nečim znanim. Pri tem pa se lahko vprašamo, kakšen naj bi bil kontekst za mlade učence. Seliškar (prav tam) meni, da je zelo pomembno, da ni preveč otročji, hkrati pa naj ne bi bil tudi preveč šolski. Povezan naj bi bil s svetom

otroka in predvsem tistim, kar otroke v različnih starostnih obdobjih zanima. Te teme so največkrat: družina, prijatelji, vrstniki, šola, filmi, knjige, igre, hobiji, risanke in podobno. Tako učenci ob vsebinah, ki jih zanimajo in privlačijo, hitro pozabijo na to, da se učijo slovnice in učenje postane veliko bolj zanimivo.

Seliškar (prav tam) meni, da je priporočljivo, da slovnico povežemo tudi s slikovnim gradivom. Slike v slovnici imajo pomembno vlogo; ne le da naloga lepše zgleda, temveč ima tudi funkcionalno nalogo, saj slike pri učencih spodbudijo več zanimanja za določeno besedilo in posledično tudi za branje tega, ravno tako slika lahko pomeni tudi dodatno razlago k napisanemu, kar je otrokom velikokrat v veliko pomoč. Tako lahko rečemo, da slikovno gradivo, ki je povezano s slovnico, pomaga pri razumevanju in pomnjenju posameznih slovničnih pravil in struktur.

3.5 Implicitno in eksplicitno poučevanje angleške slovnice

Za implicitno poučevanje slovnice je značilno, da se učenci o slovnici in slovničnih pravilih učijo nezavedno, torej gre za posredno učenje slovnice. Učenci sodelujejo v določenih aktivnostih, poudarek je predvsem na določeni dejavnosti, nezavedno pa delajo tudi na slovnici. Pri takem poučevanju učitelj pomaga učencem, da urijo in usvajajo jezik, obenem pa se učenci nezavedno učijo o slovničnih značilnostih jezika (Skela, 1999).

Za eksplicitno učenje in poučevanje slovnice pa je značilno ravno obratno. Učenci se srečujejo in zavestno učijo tudi o slovnici, njenih pravilih in značilnostih. Učitelj jim to predstavi na neposreden način (prav tam). Pri eksplicitnem učenju poučevanju slovnice lahko uporabimo deduktivni ali induktivni pristop, ki sta podrobneje razložena v naslednjem poglavju. Pri deduktivnem se učenci najprej naučijo pravil in nato jih uporabljajo v nalogah. Pri induktivnem pa najprej pogledajo naloge/primere, nato vadijo in iz pridejo do pravil. Pri implicitnem poučevanju slovnice pa je značilno, da se največkrat uporabi le induktivni pristop (Silvia, 2004).

Veliko učiteljev in učiteljic nasprotuje eksplicitnemu poučevanju angleške slovnice ter meni, da naj bi se učenci učili slovnice skozi kontekst, ne pa direktno skozi pravila. Tudi avtorja Lewis in Mol (2009) menita, da eksplicitno poučevanje angleške slovnice ni primerno za najmlajše učence, saj na kognitivni ravni še niso pripravljeni na to. Poleg tega pa se moramo zavedati, da se še ne učijo o slovnici svojega maternega jezika, torej je nemogoče pričakovati, da bi se učili slovnico drugega jezika. Za nekoliko starejše učence pa menita, da je slovnica dobrodošla. Pri tem predvsem omenjata, da naj bi bila predstavljena na zabaven način, v obliki iger in aktivnosti, ki so primerne za

otrokov starost. Tako bi se učenci učili o slovnici, vendar na način, ki je otrokom gotovo bližji (Lewis in Mol, 2009). Podoben pogled na eksplicitno poučevanje slovnice ima tudi Cameronova (2005), ki meni, da je takšen način poučevanja primernejši za starejše učence, za mlajše pa je priporočljivo, da se slovnice učijo nezavedno. Mlajši učenci imajo pred seboj veliko časa za učenje angleščine in s tem tudi slovnice, zato tudi ni potrebno hiteti s poučevanjem slovničnih pravil. Boljše je, da jim predstavimo slovnico počasi in skozi kontekst. Zavedati se moramo, da je angleška slovnica pomembna pri samem učenju tujega jezika, vendar je za otroke primernejše, da se slovnice ne učijo neposredno, ampak na različne načine, kot so: pesmi, rime, zgodbe, naloge in med samim pogovorom v razredu v okviru razredne komunikacije. Preko teh aktivnosti bodo učenci nezavedno spoznali določeno slovnično pravilo, obliko ali strukturo. Ker pa bo uporabljena v določenem kontekstu, bo imela za njih večji pomen in si jo bodo lažje zapomnili in kasneje tudi sami uporabili (Cameron, 2005).

3.6 Induktivni in deduktivni pristop

Na začetku učenja angleščine učenec slovničnih značilnosti še ne zaznava, vendar bo postopoma moral ponotranjiti tudi to. Najprej je pomembno, da mu učitelj predstavi določene slovnične prvine, učenec pa bo to moral ta vnos (*input*) spremeniti v prevzem (*intake*). Na takšen način bo tudi slovnica dobila jasnejšo in predvsem pomembnejšo vlogo. Tako bo implicitno učenje postopoma prešlo k eksplicitnemu pristopu. Tukaj velja omeniti tudi induktivno-deduktivni pristop, za katerega je značilno, da predstavlja razmerje med slovnično razlago ter slovnično vadbo (Skela, 1999).

Za deduktivni pristop je značilno, da izhajamo iz splošnega na specifično (Silvia, 2004). To pomeni, da najprej učencem predstavimo pravila, nato obravnavamo posamezne primere in nato sledi vadba teh pravil na novih primerih (Skela, 1999). Deduktivni pristop ima tako prednosti kot slabosti. Ena izmed glavnih prednosti je, da nam omogoča prihranek časa, saj se nanaša na direktno obravnavo določene prvine/problema. Ravno tako pa so slovnična pravila jasno in direktno pojasnjena. Ta pristop je predvsem všeč tistim učencem, ki jim je bližje analitičen stil učenja. Na drugi strani pa ima deduktivni pristop tudi nekaj negativnih plati. Velikokrat se zgodi, da če začnemo učno uro s predstavitvijo določene slovnične snovi ali pravila, učenci niso motivirani za delo, predvsem to velja za mlajše učence. Pri mlajših učencih se pogosto zgodi tudi to, da ne razumejo slovničnih izrazov, tako se jim zdi snov predvsem abstraktna in jo posledično težje razumejo. Za ta pristop je tudi značilna frontalna učna oblika (Silvia, 2004).

Za induktivni pristop pa je značilno, da izhajamo iz primerov na vadbo in nato na pravila (Skela, 1999). Tudi ta pristop ima tako prednosti kot slabosti. Ena izmed glavnih prednosti je ta, da se učenci navajajo na odkrivanje slovničnih pravil in to jim omogoča, da so pri učenju samozavestnejši in samostojnejši. Učenci so pri tem pristopu veliko bolj aktivni, kar tudi vpliva na večjo motivacijo za učenje. Motivira pa jih tudi to, da jim ta pristop ponuja veliko izzivov, ki jih morajo rešiti. Ena izmed negativnih plati tega pristopa je, da vzame preveč časa, saj so učenci v procesu učenja samostojnejši, kar pa lahko vpliva tudi na to, da bodo potrebovali več časa za odkrivanje določenega pravila. Včasih pa se zgodi tudi to, da si učenci narobe razlagajo pravilo, ki so ga sami odkrili. Nekateri učenci imajo radi naloge, kjer sami odkrivajo nove stvari, drugi pa imajo raje direkten način spoznavanja pravil in te ta pristop ne bo dovolj motiviral (Silvia, 2004).

Induktivni pristop je bolj zaželen, predvsem zaradi tega, ker bolj spominja na naravno usvajanje jezika, saj se pravil učimo podzavestno, ravno tako bolj »ustreza konceptu razvoja učenčevega vmesnega jezika, kjer učenci napredujejo skozi zaporedne stopnje usvajanja pravil« (Skela, 1999, str. 130). Ta pristop tudi daje večjo možnost učencu, da razvije občutek za rabo jezika in hkrati spodbuja motivacijo pri učenju, saj učenec sam odkriva pravila (Skela, 1999).

Kot vidimo, imata oba pristopa prednosti in slabosti. Naloga učitelja pa je, da glede na snov izbere primeren pristop k učenju. Glede na to, da imajo učenci različne učne stile, je dobro, da učitelj kombinira uporabo obeh pristopov.

3.7 Usvajanje angleške slovnice na različnih stopnjah

Na proces učenja slovnice vplivajo različni dejavniki. Te dejavnike lahko razvrstimo v dve skupini. Prva skupina so tisti dejavniki, ki se nanašajo na sam razvoj učenca (npr. kognitivni stil učenca in njegova razvojna stopnja). V drugo skupino pa uvrščamo tiste dejavnike, ki se nanašajo na proces pouka (npr. na kakšen način učitelj poučuje angleško slovnico). Učenci v procesu učenja tujega jezika usvojijo veliko število novih prvin jezika. Spoznavajo glasovno podobo angleščine, različne pomene, pravila rabe jezika, spoznavajo pa tudi razlike in podobnosti v sporočevalnih vzorcih. Tako lahko rečemo, da gre za celostno produkcijo novih znanj. Celostno pridobivanje znanj v prvem obdobju učenčevega učenja tujega jezika imenujemo senzibilizacija in lahko traja različno dolgo časa. Ko učenci presežejo to obdobje, sledi iniciacija, ki pomeni vse bolj zavedno učenje tujega jezika. Celostno pridobivanje znanj iz tujega jezika lahko razdelimo na več obdobj. Prvo zavzema proces senzibilizacije, drugo se nanaša na

čas od senzibilizacije do iniciacije in pri tretjem govorimo o učenju jezika ali iniciaciji (Čok, 1999). Čokova (prav tam) se pri preučevanju usvajanja jezika opira na kognitivno teorijo Piageta. Ta je razdelil stopnje razvoja na štiri obdobja. Prvo obdobje je poimenoval senzomotorna stopnja, ki naj bi trajala prvi dve leti otrokovega življenja. Drugo obdobje je predoperativna stopnja mišljenja, ki naj bi trajala drugega do sedmega leta. Obdobje konkretno-logičnega mišljenja naj bi trajalo od sedmega do enajstega leta. Četrto obdobje pa naj bi trajalo približno od enajstega do šestnajstega leta. Kljub temu da je Piagetova teorija doživela nekaj kritik ter nekaj prilagojenih razlag, pa Čokova (prav tam) meni, da so značilnosti, ki jih je odkril za posamezna obdobja, »oporne točke pri uravnavanju vsake metode učenja« (Čok, 1999, str. 15).

Proces senzibilizacije

Proces senzibilizacije delimo na dve obdobji. Prvo se začne že v predšolskem obdobju in traja do vstopa v šolo, drugo pa traja od vstopa v šolo in približno do otrokovega osmega leta. Za to obdobje je Piaget trdil, da je značilno, da so učenci na predoperativni stopnji mišljenja. To stopnjo je opredelil kot »obdobje jezikovnega dopolnjevanja in obdobje zorenja miselnih operacij« (Čok, 1999, str. 16). V procesu spoznavanja tujega jezika jih je treba motivirati in navdušiti za učenje novega jezika, otroci pa že opazujejo značilnosti jezika ter kako jezik deluje. Tudi v samem procesu usvajanja slovnice, otroci že razvijejo jezikovne navade ter opazujejo rabo jezika. V tem procesu poučevanje poteka predvsem preko iger, pesmi, rim, recitiranja ter tudi preko plesa in risanja. Za drugo obdobje v procesu senzibilizacije je za učence značilno operativno mišljenje. Pri spoznavanju tujega jezika učenci zaznavajo podobnosti in razlike med tujim in maternim jezikom, značilno pa je tudi oblikovanje interimskega sistema tujega jezika. Za to obdobje je značilno tudi usvajanje slovnice po vzorcu. Učenci pridobijo nekaj govornih izkušenj ter zaznavajo rabo jezika in pravil tega. V tem obdobju poteka poučevanje preko iger, preko uporabe besedil po vzorcu (pattern drill) ter preko uporabe različnih shem in tabel (Čok, 1999).

Proces od senzibilizacije k iniciaciji

Za učence v tem obdobju je značilno tako imenovano obdobje konkretne inteligence. Piaget je to obdobje opredelil, da je »obdobje odpiranja otroka v svet« (Čok, 1999, 16). Pri usvajanju tujega jezika pa je značilno, da učenci počasi prehajajo na zavedno urjenje struktur jezika. Tudi usvajanje slovnice postane bolj zavesten proces, značilno je tudi, da učenci prepoznajo jezikovni problem v povezavi z maternim jezikom, učenci pa tudi opazujejo in med seboj primerjajo jezikovna načela maternega jezika in angleščine kot tujega jezika. Poučevanje v tem obdobju zavzema različne

dejavnosti; raziskovalne in igralne aktivnosti, naloge, kjer učenci urejajo in sestavljajo, veliko dejavnosti se nanaša na ugotavljanje razlik in podobnosti med maternim jezikom in tujim jezikom, učenci se preizkusijo tudi v pisanju krajših besedil in sami opazijo in popravijo napake (prav tam).

Proces učenja jezika – iniciacija

Učenci so v tej fazi v obdobju formalno – logičnega mišljenja. Piaget je trdil, da je za to obdobje značilno, da »mladostniki razmišlja o sebi, o življenju in zakonitostih, ki ga uravnava« (Čok, 1999, str. 16). Za poučenje tujega jezika pa je značilno »postopno prehajanje na disciplinarno zasnovo pouka tujega jezika in spodbujanje zavestnega spoznavanja jezikovnega sistema tujega jezika« (prav tam, str. 135). Učenci si v tem obdobju izoblikujejo zavest o jeziku kot o urejenem sistemu. Poučevanje pa vsebuje vse naloge in aktivnosti, ki so jih učenci do sedaj že počeli ter nekaj novih, zahtevnejših dejavnosti; učenci sami iščejo napake v lastnih besedilih, branje z razumevanje in analizo prebranega (prav tam).

4 MOTIVACIJA PRI UČENJU IN POUČEVANJU ANGLEŠKE SLOVNICE

Za uspešno in učinkovito učenje je motivacija izrednega pomena. Učitelji se običajno zavedajo, kako pomembna je motivacija v učnem procesu. Ni dovolj, da se učenci znajo učiti, pomembno je tudi to, da so za učenje notranje pripravljeni in motivirani, saj bo le tako učenje zares uspešno. Tako na dosežene rezultate močno vpliva vrsta ter stopnja motivacije, ki je prisotna pri učencu. Veliko učiteljev pa opaža, da so učenci velikokrat nezainteresirani za učenje določenih snovi in le stežka najdejo način, ki bi jih nekoliko bolj motiviral (Marentič Požarnik, 2003). Motiviranost za učenje naj bi štela kar eno tretjino učnega uspeha, tretjina je odvisna od učenčeve inteligentnosti in tretjina pa od vrste poučevanja in učenja (Čok, 1994). Motivacija ima pomembno vlogo tudi pri učenju slovnice. Velikokrat učenci te ne marajo, saj menijo, da je povezana le z učenjem pravil na pamet. Naloga učiteljev je, da predstavijo slovnico na zanimiv način ter uporabijo metode, ki so primerne za otrokovo starost. Ena izmed možnosti je poučevanje slovnice preko didaktičnih iger. Igre so učencem v zabavo in jih tako motivirajo za učenje slovnice. Obenem pa se morajo učitelji zavedati, da je izredno pomemben tudi njihov lasten odnos do poučevanja slovnice. Urbanc (2004) meni, da je navdušenje nad nečim nalezljivo, in tako lahko učitelj lastno navdušenje nad nečim prenese na učence. Če bo učitelj imel pozitiven odnos do poučevanja angleške slovnice ter jo bo rad poučeval na zanimiv in zabaven način, bodo tudi učenci toliko bolj nad samim učenjem slovnice navdušeni.

V tem poglavju se osredotočimo na opredelitev besede motivacija, na pomen motivacije pri učenju tujega jezika ter obravnavamo nekaj različnih vrst motivacij. V nadaljevanju pa se posvetimo še pomenu motivacije pri učenju angleške slovnice, kjer se osredotočimo tudi na učitelje ter pomen njihovega odnosa do poučevanja angleške slovnice.

4.1 Opredelitev besede motivacija

Čok (1999) poudarja, da beseda motivacija označuje predvsem psihološko dogajanje, ki sodeluje z drugimi psihološkimi procesi ter se ves čas spreminja. O učni motivaciji pa lahko rečemo, da je proces, za katerega je značilno, da spreminja samo poučevanje v učenje. Marentič Požarnik (2003) opredeljuje motivacijo kot skupen izraz za različne vrste motivacij v določenem učnem položaju, zajema pa vse tisto, kar vključuje spodbude za učenje, vse, kar usmerja učenje, tisto, kar učenju določa moč,

čas ter vrednost. Avtorica navaja tudi definicijo iz kognitivističnega vidika, in sicer: »Kognitivistična opredelitev motivacije posebej poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vzburljenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje« (Marentič Požarnik, 2003, str. 184). Urbanc (2004) govori o motivaciji kot o energiji, ki nam pomaga, da v sebi prebudimo radovednost in željo po odkrivanju novega oziroma neznanega.

4.2 Motivacija pri učenju tujega jezika

Učenje tujega jezika je v veliki meri odvisno od motivacije učenca za učenje novega jezika. Na oblikovanje motivacije za učenje tujega jezika pa ima učitelj izredno pomembno vlogo. Sam odnos, ki ga ima učitelj do jezika, in spodbude, ki jih uporablja, da motivira učence za večje sodelovanje, so velikega pomena. Na učence pozitivno vpliva tudi učiteljev optimizem in njegova vesplošna pozitivna usmerjenost. Velikokrat so ravno učitelji tisti, ki učence odvrnejo od tega, da bi bili motivirani za učenje tujega jezika. Učitelji prepogosto poučujejo količinsko preveč snovi, ki je večkrat prezahtevna glede na njihovo predznanje. Ena izmed težav je tudi ta, da imajo včasih premalo občutka za učence in predvsem za to, koliko in kako sprejemajo novo snov (Čok, 1999). Pri učenju tujega jezika pa učenci hitro spoznajo nekaj pomembnih razlik med tujim jezikom (angleščino) in njihovim materinščino. Materinščino učenci dobro poznajo, preko nje sklepajo prijateljstva, komunicirajo z učiteljem in jo v glavnem smiselno uporabljajo. Na drugi strani pa mu lahko tuji jezik povzroča težave pri sporazumevanju, z učiteljem ter sošolci se slabše sporazumeva v tujem jeziku, poleg tega je tuji jezik običajno povezan zgolj z učnimi vsebinami pri tujejezikovnem pouku. K temu, da bodo učenci bolj motivirani za učenje tujega jezika, nedvomno lahko prispevajo zanimive učne ure in možnosti za rabo tujega jezika tudi izven šolskega okolja, saj na tak način učenec vidi večji smisel, da se nauči sporazumevati v tujem jeziku. Zelo pomembno je, da je otrok za učenje tujega jezika motiviran, saj v nasprotnem primeru ne bo dosegel zelenega rezultata. Učenci največkrat vztrajajo, če v nečem uživajo in se zabavajo. Učenci pogosto najbolj uživajo ob igranju, gibanju, ob uporabi lastne domišljije in v kreativnih oblikah sporočanja (Čok, 1994).

Urbanc (2004) meni, da motivacija izhaja iz treh osnovnih virov, in sicer: učnega gradiva, razumevanja ter avtosugestije. Strinjamo se, da je učno gradivo pomembno pri procesu učenja. Če učencem ponudimo učno gradivo, ki bo privlačno in zanimivo, bodo veliko bolj motivirani za učenje in šolsko delo. Ravno zato menimo, da je uporaba

didaktičnih iger lahko izredno dobro motivacijsko sredstvo za učenje, saj učencem ponuja nekoliko drugačno obliko učenja. Kot drugi vir Urbanc (prav tam) navede razumevanje. Razumevanje določene snovi in videnje oziroma občutenje, da posameznik napreduje pri učenju tujega jezika, dvigneta posameznikovo samozavest ter motivacijo za učenje. Ravno tako Urbanc (prav tam) poudarja pomen avtosugestije kot enega izmed virov motivacije. Meni, da z avtosugestijo vadimo oziroma se učimo pozitivno razmišljati. Posameznika izredno motivira tudi to, da ga nekdo pohvali (učitelj, sošolec, starši) oziroma, ko sam opazi, da napreduje in dosega uspehe (prav tam).

Moon (2005) omenja raziskavo, pri kateri so ugotavljali odnos španskih osnovnošolcev do angleškega jezika. Prišli so do zaključkov, da na oblikovanje odnosa do učenja angleškega jezika kot tujega jezika močno vplivajo metode poučevanja, osebni interesi ter uporaba angleščine zunaj šolskega območja (npr. razumevanje angleškega jezika za igranje igrice, za obisk drugih držav ...). Kot vidimo, je raziskava pokazala to, o čemer pišejo tudi drugi avtorji. Če učenci v nečem vidijo smisel, se tega lažje in z večjim veseljem učijo. Naslednja zanimiva ugotovitev, do katere so prišli pri raziskavi, je ta, da se odnos do učenja angleškega jezika spreminja glede na starost učencev. Pri mlajših učencih (7–8 let) je odnos do angleščine predvsem povezan z odnosom učiteljice, ki ta predmet poučuje, razredne klime ter odnosa, ki ga imajo starši in vrstniki do učenja angleščine. Pri starejših učencih pa se ta odnos oblikuje predvsem glede na osebni interes. Če torej učenci čutijo, da je znanje angleškega jezika pomembna vrednota, je njihov odnos pozitiven, v nasprotnem primeru pa precej negativen in za učenje niso motivirani. Raziskava je pokazala tudi to, da so mlajši učenci (7–8 let) bolj motivirani in navdušeni nad učenjem tujega jezika kot starejši učenci (11–12 let). V raziskavi je bilo ugotovljeno tudi to, da imajo učenci radi vključitev iger v pouk. Velik pomen pa dajejo tudi komunikaciji med njimi in učiteljem. Če se nekoliko bolj osredotočimo na mlajše učence, vidimo, da so za njih predvsem pomembni odnos, ki ga imajo z učiteljico angleščine, ter metode poučevanja. Ravno tako Urbanc (2004) omenja, da so ravno metode poučevanje izrednega pomena za razvoj in moč posameznikovega razuma. Učitelj pa se mora zavedati, da ima vsak učenec lasten slog učenja. Zato je izredno pomembno, da učitelji poznajo različne metode poučevanja in v pouk vključujejo različne pristope. Na tak način ustrezajo vsem učnim stilom.

Moon (2005) pa opozarja, da je pri učenju tujega jezika pomembno, da učencem ponudimo primerne učne materiale, načrtujemo zanimive učne dejavnosti ter ustvarimo pozitivno učno okolje. Tako lahko razdelimo dejavnike, ki vplivajo na motivacijo za učenje angleškega jezika, na šolske in izven šolske dejavnike. Med šolske dejavnike prištevamo učni proces, učne metode, odnos učitelja, šolsko kulturo in učne

pripomočke. Med izvenšolske dejavnike pa prištevamo vpliv vrstnikov, staršev, odnos družbe do angleškega jezika ter medijev do učenja tujih jezikov in osebni interes do učenja angleškega jezika (prav tam). Ravno tako Moon (prav tam) opozarja, da je zelo pomembno, da se učitelji zavedajo, kakšen odnos imajo učenci do učenja angleškega jezika. Če učitelji opazijo, da je ta odnos negativen, oziroma da za učenje angleščine niso motivirani, je nujno potrebno, da poiščejo vzroke, čemu je tako. Avtorica omenja, da velikokrat navdušenje nad tujim jezikom pojenja s prehodom v višje razrede. Na to lahko vpliva več dejavnikov. Lahko se zgodi, da učencem učne metode ne odgovarjajo več, učenje postane veliko bolj formalno, vedno večji poudarek je na preverjanju in ocenjevanju znanja. Lahko pa do tega preprosto pride tudi zato, ker se učenci spreminjajo, tako čustveno kot tudi psihično ter v kognitivnem smislu. Kljub temu pa je izredno pomembno, da učitelj sproti ugotavlja, kakšen odnos imajo učenci do učenja tujega jezika, saj bo tako lažje vedel, kaj je narobe, in bo lahko hitreje ukrepal (prav tam).

Pozitiven odnos do učenja tujega jezika je zagotovo zelo pomemben in veliko pripomore k boljšim rezultatom. Vsekakor pa ne moremo mimo dejstva, da je zelo pomembno tudi to, kakšen odnos ima učitelj do poučevanja angleškega jezika. Moon (prav tam) navaja, da je učiteljeva samozavest zelo pomembna. Če učitelj dvomi v lastno znanje angleškega jezika ali v svoje sposobnosti za poučevanje tega, se to odraža tudi navzven in učenci to lahko hitro opazijo ter tudi sami ne razvijejo pozitivnega odnosa do učenja tujega jezika.

Vidimo, da sta motivacija in pravilen pristop za učenje tujega jezika izrednega pomena, zato je zelo pomembno, da se učitelji tega zavedajo in temu posvetijo dovolj pozornosti in obravnave. To velja še posebej upoštevati pri poučevanju slovnice, saj velikokrat učenci niso tako motivirani za učenje slovnice kot za nekatere druge vsebine.

4.3 Vrste motivacij pri učenju tujega jezika

Motivacijo v splošnem delimo na notranjo in zunanjo motivacijo. Za zunanjo motivacijo je značilno, da se pojavi takrat, ko se učenec uči nečesa predvsem zaradi zunanjih dejavnikov. V tem primeru učencu učenju predstavlja pripomoček, da bo dosegel pozitivne učinke ter se obenem izognil negativnih posledicam. Če vir zunanje motivacije izgine, tudi sama motivacija ni več prisotna. Zato zunanja motivacija ne more biti trajna. Za notranjo motivacijo pa je značilno, da izhaja iz učenca samega. Sam proces (npr. branje angleške zgodbe) pa je največkrat veliko pomembnejši od rezultata. Za notranjo motivacijo je značilno, da je trajna in je največkrat povezana z

ustvarjalnostjo, uresničevanjem želja in interesov. V praksi gre največkrat za prepletanje obeh motivacij, zato veliko avtorjev namesto delitve na zunanjo in notranjo motivacijo išče predvsem: razloge, zakaj se učenci nečesa lotijo, odločitve, da se bodo učenci za nekaj potrudili, ter vztrajanje, da bodo aktivnost dokončali (Marentič Požarnik, 2003). S tem da sta notranja in zunanja motivacija med seboj zelo povezani, se strinjajo tudi strokovnjaki. Človekova dejanja so velikokrat posledica tako notranjih kot pa tudi zunanjih dejavnikov in ravno zato sta obe vrsti motivacij izredno pomembni pri poučevanju in učenju tujega jezika (Videmšek, Drašler in Pišot, 2003).

Pri zunanji motivaciji so pomembni predvsem naslednji dejavniki (Williams in Burden, 1997, v Videmšek idr., 2003):

- starši, učitelji in sošolci oziroma vrstniki,
- način sodelovanja z učenci (pohvale, kazni ...),
- učno okolje (vzdušje, čas, učna sredstva, pripomočki ...),
- drugo okolje (kultura, šolski sistem ...).

Pri notranji motivaciji so pomembni drugi dejavniki (Harmer, 1991, v Videmšek idr., 2003):

- fizične razmere (značaj skupine),
- učne metode in oblike,
- učitelj,
- uspešnost ali neuspešnost pri učenju.

Čok (1994) motivacijo za učenje tujega jezika deli na družbeno in osebno motivacijo. Družbeno motivacijo učenci doživljajo predvsem nezavedno. Izhaja iz tega, kakšen pogled na učenje tujega jezika, imajo starši, vrstniki, učitelji oziroma kakšna vrednota je znanje tujega jezika v določeni kulturi. Osebno motivacijo pa lahko doživljajo zavedno ali nezavedno. Osebna motivacija nastaja v učencu samem, razvija se ob igrah in drugih dejavnostih, kjer otrok uživa in doživlja zadovoljstvo.

Zelo pomembno je, da je otrok za učenje tujega jezika motiviran, saj v nasprotnem primeru ne bo dosegel zelenega rezultata. Učenci največkrat vztrajajo, če v nečem uživajo in se zabavajo. Učenci naj bi najbolj uživali ob igrah, gibanju, ob uporabi lastne domišljije in v kreativnih oblikah sporočanja (prav tam).

4.4 Motivacija pri učenju angleške slovnice

Naloga učitelja, ki poučuje tuji jezik, je tudi ta, da učence motivira za učenje vseh vsebin, ki jih obravnavajo pri tujem jeziku. Pri učenju tujega jezika ne gre le za učenje pesmic in izštevank, učenci se učijo tudi veliko drugega, ena izmed vsebin pa je tudi slovnica. Velikokrat pa so učenci ravno za učenje slovnice nekoliko manj motivirani, saj mislijo, da to zajema le učenje pravil na pamet.

Stevick (1982) pravi, da če bi vprašali sto odraslih, česa ne marajo pri učenju tujega jezika, bi jih večina odgovorila, da je učenje slovnice tisto, ki jim ni najbolj všeč. Seliškar (1995) meni, da so učenci velikokrat nemotivirani za učenje angleške slovnice. Kot razloge navaja, da se učencem zdi golo učenje slovnice dolgočasno in nezanimivo, ob slovnici pa ne začutijo, da v jeziku napredujejo. Da bodo učenci za učenje slovnice motivirani, jim mora ta predstavljati smisel. Naloga učitelja je, da poišče gradivo, ki bo to omogočalo, in tako bo učenje slovnice veliko zabavnejše in pomensko. Urbanc (2004) predstavi primer učenca, ki se pritožuje nad tem, da se je naučil na pamet vsa potrebna slovnična pravila, vendar še vedno dela napake. Učenje slovničnih pravil na pamet nam ne omogoča, da bi obvladovali jezik v celoti in govorili brez napak. Tukaj pa Urbanc (prav tam) opozarja na še en problem, in sicer da se zgolj branje slovničnih struktur ohrani v našem spominu le za kratek čas, dolgoročni spomin pa ni sposoben ohranjati teh slovničnih struktur, hrani lahko le vsebino ter pomen stavkov. Tako lahko spet vidimo, da je smisel tisti, ki je zelo pomemben. Naloga učiteljev je, da učence poučujejo slovnico v kontekstu, ki je učencem blizu. Učenci si bodo zapomnili vsebino, ki jim bo zanimiva. Če v to vsebino vključimo še slovnične strukture, si jih bodo učenci lažje zapomnili, saj bodo povezane z vsebino, ki jim je blizu.

Pri tem pa se lahko vprašamo, na kakšen način oziroma kakšno gradivo naj učitelj izbere, da bo učenje slovnice zanimivejše in privlačnejše za učence. Eden izmed načinov, ki ga učitelji lahko uporabijo, je učenje slovnice preko didaktičnih iger. Pri igrah se učenci zabavajo, sprostijo, obenem pa se podzavestno učijo in snov ponotranjijo. Ob tem se moramo zavedati, da učenje preko didaktičnih iger ni vedno primerno, lahko pa nam velikokrat pomaga, da učence motiviramo in jih naučimo slovnice na prijetnejši način.

Na drugi strani pa imamo učitelje, ki imajo različne poglede na poučevanja slovnice. Nekateri menijo, da je boljše eksplicitno poučevanje, spet drugi pa se bolj nagibajo k implicitnemu poučevanju slovnice. Ravno poučevanje slovnice pa je tisto področje, ki je najbolj podvrženo različnim pristopom, metodam ter pogledom na učenje jezika. Pri poučevanju slovnice pa je pomembno, da učitelji upoštevajo tako zavestno učenje in vadbo slovničnih struktur kot tudi sprejemanje teh struktur preko življenjskih

izkušenj (Skela, 1999).

Pomembno je tudi to, da se učitelji zavedajo, da lahko z lastnim odnosom do slovnice, vplivajo na to, kako bodo učenci slovnico sprejeli. Nekaterim učiteljem se zdi poučevanje slovnice dolgočasno in nezanimivo. Domnevamo, da jo taki učitelji na tak način tudi poučujejo, torej dolgočasno in učencem nezanimivo. Na drugi strani pa imamo učitelje, ki jim poučevanje slovnice predstavlja izziv, takšni bodo najbrž namenili več časa razmišljanju o tem, kako naj organizirajo pouk slovnice, da bo učence pritegnila in se jo bodo lažje učili. Urbanc (2004) meni, da je ravno navdušenje nad nečim nalezljivo. Navdušenje prihaja iz posameznika in se prenaša na druge, ki so z njim v stiku. Za primer torej vzemimo učitelja, ki ima na vrsti učno uro, kjer bo učence učil novega slovničnega pravila, snov pa ves čas razlaga monotono, brez navdušenja in pričakovanj. Najbrž je le malo možnosti, da bodo učenci ob koncu učne ure z navdušenjem odhajali iz razreda in doma z veseljem vadili novo snov. Če pa učitelj navdušeno predstavi snov oziroma novo slovnično strukturo, je veliko več možnosti, da jih bo »okužil« s to navdušenostjo za učenje nečesa novega. Menimo, da lahko učence za učenje angleške slovnice navdušimo tudi tako, da jim včasih ponudimo drugačno obliko učenja slovničnih pravil. Ena možnost za to so didaktične igre.

5 UPORABA DIDAKTIČNIH IGER PRI POUČEVANJU

5.1 Opredelitev besede igra

Na vprašanje »Kaj je igra?« lahko dobimo različne odgovore, saj je za igro značilno, da vključuje različne oblike dejavnosti. Velikokrat se sama definicija igre navezuje na to, komu je namenjena ali kakšne vrste je. Igra je značilna tako za mlajše kot za starejše otroke, obenem pa obstajajo tudi številne vrste iger (socialne igre, igre vlog, igre v gibanju, družabne igre, igre v skupini ...), zato ne moremo govoriti le o eni opredelitvi besede igra (Marjanovič Umek in Zupančič, 2006).

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1975) besedo igra opredeljuje kot »otroško dejavnost, navadno skupinsko, za razvedrilo, zabavo« (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1975, str. 15). Podobno definicijo besede igra najdemo tudi v Leksikonu Cankarjeve Založbe (1998), ki pravi, da je igra vsaka dejavnost, ki je namenjena zabavanju oziroma razvedrilu in največkrat poteka v skupini. V Velikem splošnem leksikonu (1997) najdemo naslednjo definicijo besede igra: »Vsaka zabavna dejavnost, ki jo spodbudi zgolj dejavnost sama. Posredno (z vadbo, posnemanjem in učenjem v obliki igre) povezana z resno dejavnostjo« (Veliki splošni leksikon, 1997, str. 1574).

Merčnik (2008) poimenuje otrokovo igro kot aktivnost, ki je za otroka prijetna in se kot taka sama po sebi razvija ter obenem tudi nagrajuje. Avtorica meni, da igra ni povezana le z igračami, ampak na vse tisto, kar otroka obdaja v njegovem okolju. Tako sem vključujemo žive, nežive predmete ter tudi vse tiste stvari, ki si jih otrok le domišlja. Znotraj igre si otrok zgradi svoj svet, obenem pa se zaveda, da je to le igra. Tako lahko rečemo, da je igro prilagodi lastnim potrebam (Merčnik, 2008). Za igro je značilno tudi to, da je svobodna in obenem poteka na spontani način. Igra naj bi potekala zaradi notranje potrebe in največkrat ni povezana z zunanjim svetom oziroma realnostjo (Jakob, 2010).

Hadfield (2001) definira igro kot zabavno dejavnost, ki ima pravila in določen cilj, igre pa ločuje na tekmovalne in sodelovalne. Pri prvih tekmovalci tekmujejo, kdo bo prvi dosegel cilj, pri sodelovalnih igrah pa tekmovalci sodelujejo skupaj, da bi dosegli končni cilj. Tudi Bognar (1987) opisuje igro na podoben način. Meni, da gre za dejavnost, ki je značilna predvsem za otroke in izhaja iz njihove notranje potrebe.

Ob tem lahko omenimo še opredelitev didaktične igre. Didaktične igre so igre, ki nam omogočajo, da z njihovo pomočjo dosežemo določene učne cilje, in sicer tako, da so učenci čim bolj aktivno udeleženi v tem procesu (Mrak Merhar, Umek, Jemec in Repnik, 2013).

5.2 Pomen igre za otroka

Preko igranja si otrok pridobiva različne spretnosti in veščine za poznejše delo, torej lahko rečemo, da igra služi tudi za poklicno delo, ki ga čaka v prihodnosti. Seveda pa ne moremo reči, da se otrok igra zato, da bi pridobil te spretnosti. Otrok se igra predvsem zato, ker v sebi čuti potrebo po tem, sodelovanje v igrah pa mu prinaša zadoščenje. Otroku igra prinaša veselje in zadovoljstvo, vendar le, če se med igro počuti svobodnega, torej da se lahko igra tisto, kar si sam želi in na takšen način kot mu v danem trenutku ustreza. Če se otrok med igro počuti svobodnega, mu igra pomaga pri večji samozavesti, lepši samopodobi ter ugodno vpliva tudi na njegov duševni razvoj. Svobodno igranje otroku omogoča tudi širjenje besednega zaklada, domišljije, obenem pa se otrok razvija tudi kot socialno bitje, saj mu ravno igra pomaga pri razvijanju empatije do drugih. V igrah, kjer sodeluje več otrok, se otrok nauči sodelovanja, upoštevanja tudi drugih članov in zato o igri govorimo tudi kot o sredstvu, ki pomaga pri izoblikovanju moralnega značaja pri otroku (Klemen, 2010).

Vključenost otroka v igro prinaša nova kognitivna spoznanja, to znanje pa vsakič nadgradi še z novimi spoznanji, obenem pa ima igra učinek tudi na afektivnem in psihomotoričnem območju posameznika ter vpliva na njegov razvoj. Tako lahko govorimo, da igra omogoča celostno učenje. Za celostno učenje pa je pomembno, da vsebuje učno vzdušje, ki bo vsebovalo domišljijo, zabavo, igranje, uporabo humorja, sproščeno in pozitivno sporazumevanje (Mrak Merhar idr., 2013).

Marentič Požarnik (2003) navaja, da je igra v otroštvu najpomembnejši način učenja za otroka. Tako otrok preko igre pridobiva različne izkušnje, in sicer socialne in čutne izkušnje, obenem pa igra tudi močno vpliva na razvoj mišljenja.

Tudi Pižorn (2011) se strinja, da je igra ključna za otrokov osebni razvoj ter razvoj domišljije. Med igranjem otrok spoznava svoje lastnosti in lastno osebnost ter seveda okolje in ostale, ki so vključeni v igro. Tako lahko rečemo, da igra omogoča povezanost med fizičnim, čustvenim, družbenim oziroma socialnim ter kognitivnim razvojem posameznika. Za otroško igro je značilno, da je svobodna in sproščena dejavnost. Ravno zato je igra zelo pomembna, saj se otrok med igro sprosti in pozabi na zunanji svet. Takrat lahko vidimo dejansko osebnost otroka, kaj si želi, kakšen odnos ima do določenih stvari, torej lahko rečemo, da otroka preko igre zelo dobro spoznamo še v drugačni luči (prav tam).

Izkušnje, ki jih otrok pridobi v procesu igre, so zelo dragocene, saj vplivajo na oblikovanje njegove osebnosti ter pomagajo pri razvijanju odgovornosti in samozavesti otroka (Umek in Zupančič, 2001, v Pižorn, 2011).

5.3 Učenje preko didaktičnih iger

Učenje in igra sta tesno povezana. Kljub temu pa se marsikomu zdi, da gre za popolnoma dve ločeni področji. Vedeti moramo, da se otroci veliko pomembnih stvari naučijo ravno preko igre. Tako so didaktične igre v šoli ena izmed zelo pomembnih oblik za uspešno učenje (Marentič Požarnik, 2003). Za otroke je značilno, da se veliko stvari naučijo ravno preko izkušnje in ravno zato, naj bi skušali ustvariti čim več učnih situacij, ki bi bile čim bolj podobne naravnemu učenju (Videmšek, Drašler, Pišot, 2003). Menimo, da je ravno učenje skozi igro ena izmed situacij, ki je zelo podobna naravnemu učenju. Pomembno pa je razlikovanje med igro v prostem času in igro, ki poteka v šoli in je že vnaprej načrtovana s strani učitelja.

Za igre, ki potekajo med poukom, je značilno, da jih ima učitelj pod nadzorom, ravno tako pa je učitelj tisti, ki igro prilagaja glede na zmožnosti otrok (Pižorn, 2011). Igra, katere se otroci poslužujejo v prostem času, pa ne poteka pod vodstvom in je veliko bolj svobodne narave, kjer je glavni cilj, da se otroci zabavajo oziroma zmagajo v nečem. V obeh primerih pa ima igra določen cilj, v tistih igrah, ki potekajo pod nadzorom učitelja, cilj določi učitelj. Pri igrah v prostem času pa so učenci tisti, ki si postavijo določen cilj. Pižorn (prav tam) meni, da ima vsaka igra, ki jo uporabimo pri pouku, vzgojni in izobraževalni učinek, in ravno zato je zelo pomembno, da so cilji točno določeni. Cajhen (2010) opozarja, da se moramo zavedati, da se cilji učencev in učitelja pri uporabi didaktične igre razlikujejo. Za učence je bistveno to, da se zabavajo in v igri zmagajo. Za učitelja pa naj bi bil cilj didaktične igre predvsem to, da počasi pripravimo učence na samostojno in ustvarjalno delo. Pri tem Gerngross in Puchta (1998) opozarjata, da igra za otroka pomeni predvsem zabavo in užitek, nikakor pa ne smemo prezreti dejstva, da se otrok med igro nezavedno uči in spoznava nove stvari ter si nabira nove izkušnje. Ravno zato avtorja menita, da so didaktične igre tako zelo pomembne, saj so ena izmed redkih učnih situacij, kjer se učenci na nezaveden način učijo ter pri tem uživajo.

Naloga učitelja je tudi ta, da učence med igro vodi, jih usmerja in jim pomaga, vendar mora to znati narediti tako, da imajo učenci še vedno občutek, da se igrajo in so pri tem svobodni. Na takšen način imajo didaktične igre večji učinek (Pižorn, 2011). S tem se strinja tudi Cajhen (2010), ki pravi, da je pri didaktičnih igrah najbolj pomembno to, da imajo učenci občutek zadovoljstva in sproščenosti, saj jih bo še dodatno spodbudilo k učenju.

Z didaktičnimi igrami uresničujemo želje po učenju, pridobivanju novega znanja, nadgrajevanju spoznanj, ustvarjalnega dela, ob tem pa razvijamo tudi vztrajnost in tekmovalnost med učenci. Učenci pa se preko didaktičnih iger soočijo z lastnimi čustvi,

ki so nastala tekom igre (Mrak Merhar idr., 2013).

Čok (1992) navaja nekaj bistvenih razlogov, zakaj je uporaba igre kot učne metode dobrodošla:

- pri igri se učenci zabavajo,
- vsaka igra zahteva tudi učenje določenih pravil, učenci ta pravila hitro ponotranjijo, obe tem pa se naučijo pomena spoštovanja dogovorjenih pravil,
- ob vsakem igranju poteka tudi besedna in nebesedna komunikacija,
- preko igre učenci rešujejo določeni problem,
- igranje pomeni tudi učiti se tekmovali z vrstniki, s samim seboj, časom ter z določenim ciljem, ki ga morajo doseči,
- didaktično igro lahko uporabimo kot eno izmed učnih strategij in je lahko element katerekoli učne metode v učnem procesu,
- didaktično igro prilagodi glede na učence, njihovim zmožnostim, znanju, potrebah in željah,
- vsaka didaktična igra je tudi ciljno naravnana aktivnost.

Tudi Gerngross in Puchta (1998) se strinjata, da je učenje preko didaktične igre izrednega pomena. Poleg vidikov, ki jih navaja Čok (1992), opozarjata tudi na dejstvo, da učenje preko igre poteka z uporabo vseh čutil in je ravno zato tako uspešno. Učenci se naučijo tisto, kar vidijo, slišijo in naredijo. Didaktične igre pa naj bi bile zasnovane tako, da bi to tudi omogočile. Strinjamo se, da so dobre predvsem tiste didaktične igre, kjer so učenci aktivni. Pomembno je, da učitelj izbere takšno igro, ki mu bo omogočila, da pri njeni uporabi posluša, gleda in sam nekaj sestavi oziroma naredi. Kot drugo pomembno prednost uporabe didaktičnih iger pa avtorja (prav tam) navajata, da preko igre učenci pokažejo vrstnikom ter učitelju, koliko znanja so že pridobili. S tem, ko učenec vidi, da napreduje pri določeni aktivnosti, se mu poveča tudi samozavest, in to ugodno vpliva na še večjo motivacijo za učenje.

Ravno tako se Lewis in Bedson (1999) strinjata, da ima uporaba didaktičnih iger veliko pozitivnih učinkov na učence. Kot prvo prednost navajata, da so igre primerne zato, ker so zabavne, za otroke pa je značilno, da se radi zabavajo in igrajo. Tako jih bodo igre med poukom še bolj motivirale za učenje in sodelovanje pri učnih aktivnostih. Kot drugi razloga navajata to, da je igra naravna potreba otroka in del njegovega odraščanja. Skozi igro se učenci srečajo z različnimi aktivnostmi, saj igre potekajo na različne načine. Tako raziskujejo, eksperimentirajo, odkrivajo neznano, sodelujejo ter vzpostavijo stik z okoljem.

Za uspešno in učinkovito poučevanje je pomembno, da učitelj izbere raznovrstne

metode dela. Na tak način lahko različnim učencem omogočimo, da pridejo do cilja, saj upoštevamo, da se učenci med seboj razlikujejo in se na različne načine učijo (Mrak Merhar idr., 2013).

Kaj pa sploh je metoda? Slovar slovenskega knjižnega jezika (1970) jo opredeljuje kot eno izmed oblik za namerno in premišljeno dejanje, da dosežemo zastavljeni cilj oziroma lahko rečemo, da gre za način, kako priti do določenega cilja, ki smo si ga postavili. Mrak Merhar in drugi (2013) opredeljujejo metodo kot dejavnost, ki je vnaprej načrtovana. Metoda pa je tudi dejavnost, ki se znova in znova ponavlja ter v kateri učenec prihaja do novega znanja. Lahko rečemo, da je metoda pripomoček, ki nam bo pomagal, da bomo prišli do zastavljenega cilja. Tomić (1997) učne metode opredeljuje kot »znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa, od pripravljanja, obravnavanja ali obdelovanja nove učne vsebine, vadenja, ponavljanja in preverjanja znanja, sposobnosti in spretnosti« (Tomić, 1997, str. 87).

Mrak Merhar in drugi (2013) delijo metode na statične in dinamične. Za statične metode menijo, da je značilno, da so učenci večinoma pasivni, učitelj pa je tisti, ki ima aktivno vlogo. Kot primer statične metode dela navajajo frontalno učno obliko. Na drugi strani pa opozarjajo na dinamične metode dela, kjer so učenci aktivni in skupaj s pomočjo učitelja prihajajo do novega znanja. Didaktična igro navajajo kot primer dinamične metode dela (Mrak Merhar idr., 2013). Obenem pa se moramo zavedati, da so lahko učenci tudi pri frontalnem poučevanju aktivni in miselno sodelujejo, kljub temu da je učitelj tisti, ki večinoma prenaša učno snov. Prav za pouk tujega jezika je značilno, da so učenci v prvih letih velikokrat tiho in le poslušajo, kar pa ne pomeni, da niso aktivno vključeni v učni proces. Strmčnik (2001) opozarja, da je v učnem procesu pomembno, da se učitelji vprašajo, »kaj« ter »kako« učiti. Pri tem navaja, da ni nujno, da če so učenci močno zaposleni, da si bodo tudi več zapomnili, ampak je predvsem pomembno, da je njihovo delo kakovostno. Pri tem še opozarja, da če je poučevanje takšno, da se bodo učenci učili na samostojen, ustvarjalen, sodelovalen način ter bodo v učenje lahko vnašali tudi lastne ideje in izkušnje, potem bo tudi rezultati boljši. Strmčnik (prav tam) meni, da so najuspešnejše učne oblike individualno, skupinsko delo ter delo v paru. Obenem pa navaja, da je tudi frontalna učna oblika lahko uspešna in učinkovita, vendar je naloga učitelja, da omogoči učencem, da bodo dovolj aktivno vključeni v učni proces. Strinjamo se, da je vloga učitelja pri tem ključnega pomena. Učitelj mora vedeti, v katerih trenutkih izbrati določeno učno obliko, jo prilagoditi glede na učno snov ter značilnosti učencev, ki jih poučuje.

Mrak Merhar in drugi (2013) menijo, da dinamične metode omogočajo, da učenci doživijo lastno izkušnjo in na podlagi te se naučijo nečesa novega ali pa znanje utrdijo.

Za učenje je značilno, da ima veliko večji učinek, če bo učenec sam nekaj preizkusil oziroma naredil, tako lahko govorimo o izkustvenem učenju (prav tam). Kolb (1984, v Marentič Požarnik, 2003) poimenuje izkustveno učenje kot vsako učenje, ki je v stiku z realnostjo. Tako lahko govorimo, da gre za direktno spoznanje z določenim pojavom in ne samo za razmišljanje o tem, kaj bi lahko naredili v realnih razmerah.

Didaktična igra je primer dinamične metode dela, saj omogoča, da so učenci večino časa aktivno udeleženi, učitelj pa jih spodbuja, pomaga, podaja navodila in spremlja njihovo delo. Didaktična igra kot dinamična metoda dela pa od učencev zahteva uporabo znanja ter pridobivanje novih spoznanj (Mrak Merhar idr., 2013).

5.4 Od načrtovanja do evalvacije didaktične igre

Pri uporabi didaktičnih iger je zelo pomembno, da natančno načrtujemo njihovo uporabo, saj bo le tako učenje učinkovito in zastavljeni cilji doseženi.

V tem poglavju se osredotočimo na potek načrtovanja uporabe didaktičnih iger. Prvo podpoglavje je namenjeno pregledu različnih načinov izbire igre, nato sledi podpoglavje, kjer se osredotočimo na pripravo igre, naslednje se nanaša na podajanje navodil pri uporabi didaktičnih iger, sledi še podpoglavje, ki obravnava zaključek igre in kaj je pri tem treba upoštevati. V zadnjem podpoglavju pa se osredotočimo še na nekaj pomembnih načel, ki jih mora učitelj upoštevati ob uporabi didaktičnih iger.

5.4.1 Izbira igre

Vedno se moramo držati načela, da mora biti igra dejavnost, ki je osmišljena ter ima točno določen cilj. Pomembno je tudi to, da učenci dobro poznajo pravila igre. Za učitelja pa je pomembno tudi to, da loči cilje igre in učne cilje, ki bi jih rad dosegel. Tako je lahko cilj določene igre, da učenci najdejo geslo, učni cilj pa je več kot to, nanaša se lahko na to, da učenci sestavijo pravilno slovnično strukturo. Le z upoštevanjem vseh načel bo igra uspešna in bo dosegla svoj cilj (Cajhen, 2010). Zelo pomembno je, da igre ne izberemo samo zato, ker je zanimiva in bo učencem všeč, predvsem moramo biti pozorni na to, da nam igra omogoča doseči cilj. Pri izbiri didaktične igre je velikega pomena tudi to, da je primerna starosti otrok. Prelahke igre bodo otroke dolgočasile, pretežke pa jih bodo odvrnile od igranja, saj bodo imeli občutek, da tega ne zmorejo (Cajhen, 2010). Pižorn (2011) pa navaja, da je pri izbiri didaktične igre pomembno tudi to, da jo bomo lahko večkrat uporabili, narejena naj bo iz takega materiala, da bo dovolj trpežna za večkratno uporabo, mora pa biti tudi preprosta za uporabo.

Moon (2005) predlaga, da si pri izbiri aktivnosti, ki jih bomo uporabili pri učni uri, učitelji pomagajo z nekaterimi opornimi točkami, na podlagi katerih se bomo lažje odločili, ali je aktivnost primerna za učence ali ne, in sicer:

- Izbrati takšno aktivnost, ki bo imela smiseln kontekst za učence. Učenci pa vidijo smisel pri igrah, iskanju informacij in sestavljanju nečesa novega.
- Aktivnosti, ki bodo omogočile kritično mišljenje učencev ter iskanje rešitev.
- Aktivnosti morajo biti za učence zanimive in privlačne.
- Izbrati aktivnost, ki bo takšna, da bodo morali učenci uporabljati angleški jezik, da bodo lahko prišli do zaključka.
- Aktivnost, ki jim bo omogočila ustvarjalnost ter eksperimentiranja z jezikom.

Videmšek in drugi (2003) poudarjajo, da učitelj največkrat izbere določeno igro predvsem glede na cilje, ki bi jih rad dosegel v določeni učni uri. Tak izbor igre poteka v smeri od izbrane igre k učencem. Kljub temu pa predlagajo, da je včasih bolje, da smer obrnemo, torej se odločimo za določeno didaktično igro glede na otroke. Seveda to zahteva od učitelja, da učence zelo dobro pozna, ve, katera so njihova močna in šibka področja. Na tak način izbrane igre bodo veliko učinkovitejše, saj bodo prilagojene otrokovim potrebam in željam. Če je otroku igra všeč, mu omogoča tudi čustveno in družbeno učenje.

Menimo, da je dobro, da si učitelji postavijo jasne cilje, kaj želijo z igro doseči. Ob tem si lahko pomagajo z določenimi kriteriji. Vendar se morajo učitelji zavedati, da bodo pri vsaki didaktični igri tako prednosti kot slabosti. Naloga učitelja je, da izbere igro, s katero bo uresničil učne cilje in bo obenem všeč učencem, da jo bo lahko uporabil tudi kot motivacijsko sredstvo. Naloga učitelja je tudi ta, da pred samo uporabo didaktične igre dobro razmisli o uporabi didaktične igre, o njeni pripravi, izvedbi ter analizi.

5.4.2 Priprava igre

Pred vsako uporabo didaktičnih iger je potrebno tudi ustrezno načrtovati samo uporabo igre glede na vsebino ter predvsem na cilje, ki bi jih radi dosegli v določeni uri (Čok, 1992). Učitelji se velikokrat odločijo, da bodo didaktično igro sami izdelali. Takšne igre so oblikovane glede na potrebe učencev, saj učitelj pri izdelovanju upošteva učenčeve lastnosti in zmožnosti. Izdelava didaktične igre seveda zahteva veliko časa, vendar si učitelj lahko delo olajša tako, da v izdelovanje igre vključi tudi učence. Če bodo učenci pomagali pri izdelavi, se bodo še toliko raje igrali ter jo

spoštovali, saj bodo vanjo vložili lasten trud in delo. Pri tem je pomembno tudi to, da učenci med seboj sodelujejo oziroma, da ima vsak učenec nalogo, ki jo mora opraviti. Učitelj med izdelovanjem igre kroži po razredu, učencem pomaga in jih usmerja. Učenci lahko igro izdelujejo v okviru likovnega pouka in jo nato preizkusijo pri učnih urah tujega jezika (Pižorn, 2011). Moon (2005) pa navaja, da bi učitelji večkrat radi sami izdelali didaktični material, ampak se zaradi različnih dejavnikov za to ne odločijo. Ti dejavniki so največkrat: pomanjkanje časa za izdelavo didaktične igre (materiala), preveč stroškov povezanih z izdelavo didaktične igre, premalo idej o tem, kako sestaviti didaktično igro oziroma premalo knjig, ki bi jim ponujale ideje za izdelavo didaktičnih materialov ter pomanjkanje ustvarjalnih/ročnih sposobnosti za izdelavo iger/materialov. Moon (prav tam) predlaga različne rešitve. Tako kot Pižorn (2011) tudi Moon (2005) predlaga, da učenci pomagajo pri izdelavi didaktičnega materiala, tako učitelj ne bo porabil preveč svojega časa, ampak bodo pri izdelavi sodelovali tako učenci kot tudi učitelj. Če učitelj meni, da nima dovolj ročnih spretnosti za izdelavo teh iger, je še toliko boljše, da mu pri tem pomagajo učenci. Lewis in Bedson (1999) pa predlagata, da skušamo izdelavo didaktične igre čimbolj povezati z drugim učnim predmetom. Kor primer navedeta izdelavo didaktične igre na kocki. Samo kocko lahko učenci izdelajo v okviru matematike, ko se učijo o telesih. Pri tujem jeziku jo potem uporabijo in se preko nje učijo angleškega jezika. Obenem predlaga tudi to, da lahko oblikujemo projekt, v okviru katerega izdelamo didaktično igro. Projekt traja več časa, lahko nekaj tednov ali dni, odvisno od zahtevnosti izdelave. Na koncu pa imajo izdelek, ki je produkt njihovega dela in bo zato motivacija za igranje še večja. Za manjše stroške Moon (2005) predlaga, da izdelamo material, ki bo trajen. Kot primer navede kartice, na katere bi učenci lahko pisali, vendar pa predlaga, da naj raje odgovore pišejo na poseben list- Tako bodo kartice ostale v uporabi še za naslednjič oziroma kar za naslednje šolsko leto. Če več učiteljic poučuje angleščino, je dobra ideja, da skupaj izdelajo material in si razdelijo stroške. Moon (prav tam) priporoča učiteljem, da včasih le izdelajo lastno didaktično igro, saj to predstavlja prednost za učence in za učitelja. Učencem predvsem razbije razredno rutino in naredi učno uro nekoliko bolj zanimivo, manj klasično. Za učitelje pa pomeni lasten napredek in povratno informacijo o tem, ali je bila didaktična igra primerna ali ne. Učitelji pa se lahko odločijo tudi za didaktično igro, ki ne potrebuje posebnih pripomočkov, torej so za igro potrebna le navodila za njeno izvajanje.

5.4.3 Navodila za igro

Pred uporabo didaktične igre je zelo pomembno, da učitelj igro predstavi učencem, pove navodila, jim prikaže, kako igra poteka (kratka demonstracija igre) ter, če je potrebno, igro prilagodi glede na zmožnosti učencev (Moon, 2005). Pižorn (2011) meni, da morajo biti navodila za igro kratka in preprosta. V kolikor učenci pravil ne razumejo v angleškem jeziku, jih podamo v maternem, saj so ravno razumljiva navodila eden izmed pomembnih pogojev, da bo didaktična igra pravilno izpeljana in s tem dosežen tudi cilj, ki smo si ga zadali. Podoben pogled na to imajo tudi Brewster, Ellis in Girard (1991), ki menijo, da je pomembno, da so učencem navodila jasna, saj bodo le tako igro pravilno igrali. Zato predlagajo, da mlajšim učencem povemo navodila tudi v maternem jeziku, obenem pa jim vedno demonstriramo, kako naj igra poteka. Predlagajo tudi, da preden začnemo z igro, pustimo učencem nekaj časa, da si igro ogledajo in imajo možnosti priprave na igro, kjer lahko poskusijo in vidijo, ali razumejo potek igre ali imajo pri tem težave. Pomembno se nam zdi tudi to, da učencem podamo najprej navodila in šele nato učne pripomočke za igranje, saj bodo le tako učenci pozorni na navodila in jih igra na mizi ne bo motila in preusmerjala pozornosti.

5.4.4 Zaključek igre

Tako kot pri vsakem delu z učenci, se bomo tudi pri uporabi didaktičnih iger srečali s težavo, da nekateri učenci prej zaključijo z igro. Z igro lahko zaključijo prej, ker so prišli do rešitve ali pa če so zmagovalci. Lewis in Bedson (1999) navajata dva predloga, ki naj bi učiteljem olajšala odločitev, kaj naj počnejo učenci, ko že zaključijo z igro. Prvi predlog, ki ga podajata, se nanaša na to, da je že na začetku igranja razred razdeljen na več manjših skupin. Vsaka skupina igra didaktično igro. Tisti, ki prej zaključijo z igranjem, oblikujejo novo skupino, kjer ponovno igrajo igro. Učitelj se odloči, da bodo igrali ponovno isto igro ali pa jim ponudi novo igro. Drugi predlog, ki ga avtorja navajata, pa je, da pripravimo veliko igralno polje, kjer igra večja skupina. Tisti, ki igro prej zaključijo, vrže posebno kocko in se premika po zunanem polju, ki je namenjeno samo tem, ki so že zaključili igro. Na teh poljih so različne naloge, ki jih morajo opraviti.

5.4.5 Refleksija ob uporabi didaktičnih iger

Čok (1992) trdi, da je vsako didaktično igro dobro večkrat ponoviti, da jo učenci dobro spoznajo in se lahko večkrat preizkusijo v njej. Ob tem je pomembno tudi to, da

učitelj potek didaktičnih iger sprotno opazuje in si zapisuje dobre in slabe lastnosti igre ter na podlagi ugotovljenega igre v prihodnje nekoliko spremeni. Pomembno je, da didaktične igre postanejo del učnega procesa, saj bomo na tak način učne ure obogatili, jih naredili zanimivejše in privlačnejše za učence, ob tem pa bomo dosegli zastavljene cilje (prav tam). Ob vsem tem pa je zelo pomembno upoštevati tudi dejstvo, da naj učitelji v pouk vnesejo tiste didaktične igre, ki bodo zabavne za učence in učitelja (Danesi, 1985, v Čok, 1992).

Po vsaki uporabljeni didaktični igri v razredu je priporočljivo, da učitelj analizira didaktično igro ter izpostavi njene prednosti in slabosti. Nunan predlaga naslednji sistem za analizo iger (Nunan, 1989, v Moon, 2005):

- Analiza ciljev: Pregledati je treba, ali so bili uresničeni cilji učitelja (npr. uporabljati določeno slovnično strukturo) ter cilji učencev (npr. da so igro dokončali).
- Analiza materialov: Pregledati je treba tudi, ali so bili materiali, ki smo jih uporabili, primerni in če so učencem pomagali pri učenju nove snovi.
- Analiza poteka igre/aktivnosti: Treba se je vprašati, ali so bili učenci uspešni med samim potekom igre (npr. ali so res uporabljali določeni vprašalno strukturo).
- Analiza dosežka: Pregledamo, kaj so učenci proizvedli preko didaktične igre, kakšno je njihovo znanje po končani igri/aktivnosti.
- Analiza vloge učitelja: Ugotoviti moramo, kakšna je bila vloga učitelja, in sicer ali je imel učitelj glavno vlogo ali je bil le v vlogi posredovalca in organizatorja.
- Analiza vloge učencev: Pregledati moramo, kakšno vlogo so imeli učenci pri sami didaktični igri.
- Analiza organizacije za izvedbo igre: Učenci lahko igrajo nekatere didaktične igre v paru, v skupini ali celo individualno. Analizirati moramo, ali je bila takšna organizacija uspešna.

Brewster in drugi (1991) navajajo tudi nekaj kriterijev, po katerih naj bi analizirali didaktično igro. Pri tem predlagajo, da se učitelj osredotoči tako na vidik, koliko so učenci vključeni v določeno igro, kot na to, kakšen stik bodo imeli z jezikom. Kot nekaj ključnih vprašanj, ki naj bi si jih pri analizi didaktične igre učitelji postavili, avtorji (prav tam) navajajo:

- Ali je večina otrok večino časa aktivno vključena v igro?
- Ali lahko igro prilagodimo, da bodo učenci bolj aktivno sodelovali?
- Ali je igra primerna tako za nadarjene kot za tiste, ki imajo z angleščino nekoliko več težav?

- Kako lahko igro prilagodimo za tiste, ki imajo težave z angleščino?
- Ali je igra dovolj preprosta za izvedbo?
- Ali ima igra jasen cilj?
- Ali skozi igro učenci vadijo besedišče oziroma slovnico?
- Ali lahko v igro vključimo novo besedišče oziroma nove slovnične strukture?

Moon (2005) navaja, da je naloga učiteljev, da izberejo primeren material za učence. Sem seveda spadajo tudi odločitve o didaktičnih igrah. Predvsem pa poudarja, da je material, ki ga izberemo za učence, izrednega pomena, saj jim lahko olajša učenje ter ustvari spodbudno učno okolje. Ravno zato je pomembno, da znajo biti učitelji pri izbiri didaktičnih materialov kritični in selektivni.

Pomembno je tudi to, da se učitelji zavedajo, kakšna je njihova vloga pri uporabi didaktičnih iger. Kljub temu da so pri didaktičnih igrah učenci samostojnejši in je učitelj bolj v vlogi opazovalca, je njegova vloga bistvenega pomena. Ves čas mora imeti nadzor nad razredom, spremljati mora potek igre in opaziti, kje imajo učenci težave, sprotno popravlja napake, ki jih zazna, podaja dodatna navodila in pojasnila in učence spodbuja pri igri (Brewster idr., 1991).

6 UČENJE ANGLEŠKE SLOVNICE S POMOČJO DIDAKTIČNIH IGER

V poglavju »Motivacija pri učenju in poučevanju angleške slovnice« smo se spraševali, kakšno slovnično gradivo naj učitelj izbere, da bo učenje slovnice zabavnejše? Uporaba didaktičnih iger zagotovo pripomore k temu, da je učenje slovničnih pravil zanimivejše, obenem pa učinkovito. Zlasti je uporaba didaktičnih iger primerna za ponavljanje snovi. Ponavljanje skozi igro je učencem zagotovo boljše kot suhoparno ponavljanje preko klasičnih vaj. Seveda pa to ne pomeni, da teh vaj ne bomo več uporabljali; gre le za to, da uporabimo kombinacijo didaktičnih iger in klasičnih vaj.

Uporaba didaktičnih iger lahko postane tudi ena izmed zelo pomembnih sestavin jezikovnega pouka. Učenci preko igre spoznajo določen slovnični vzorec, ob tem pa nimajo občutka da se dejansko učijo, ampak je glavno vodilo to, da se ob tem zabavajo. Didaktična igra v učnem procesu učenja angleške slovnice pomeni popestritev in prijetnejše učenje. Premišljena uporaba didaktičnih iger za učenje slovnice pa lahko postane tudi ena izmed učnih strategij (Čok, 1992). Čok (prav tam) za učenje slovnice v maternem jeziku, predlaga, da učitelji poučujejo s pomočjo igre. Meni, da mora biti pouk zanimiv in pester, saj bodo le tako učenci motivirani za učenje. Menimo, da lahko ta nasvet upoštevamo tudi pri učenju tujega jezika, saj tudi tukaj velja, morda še toliko bolj, da je za učinkovito učenje potrebne veliko osebne motivacije.

6.1 Razlogi za uporabo didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice

Didaktične igre pri tujem jeziku imajo več ciljev. Ena izmed teh je, da učencem pomagajo, da si lažje zapomnijo določeno snov, fraze ali besede. Služijo tudi kot ponovitev učne snovi ter nam ponujajo možnost, da učenci prosto uporabljajo jezik. Seveda pa so didaktične igre tudi dobra povratna informacija za učitelja, da lahko spremlja napredek učencev (Hadfield, 2001). V prvem triletju pa je pravzaprav nujno, da v pouk vključimo čim več iger, saj bodo le tako učenci veliko bolj motivirani za sodelovanje in bo učenje uspešnejše. Igra naj bo sestavljena tako, da se bodo ob njej učenci zabavali, učitelji pa bodo preko igre dosegli zastavljene cilje (Pižorn, 2011).

Vključevanje didaktičnih iger v sam proces učenja slovnice je dobro tudi zato, da se učenci ne učijo direktno oblik in struktur jezika, ampak je vsebina tista, ki ima

prednost. Kljub temu pa se učenci srečajo tudi s slovničnimi oblikami in pravili, ki pa jih največkrat usvajajo nezavedno (prav tam). Podoben pogled na to ima tudi Cajhen (2010), ki meni, da je igra pri učenju slovnice pomembna zato, ker se na tak način izognemo neposredni teoretični razlagi o določenem pravilu, slovnični obliki oziroma strukturi. Obenem pa slovnične prvine umestimo v določeno situacijo, pri kateri sodelujejo učenci, in iz katere se bodo ravno tako naučili predvidenih prvin, le na drugačen, nekoliko bolj posreden način. Tukaj Cajhen opozarja (prav tam), da je pomembno izbrati takšne situacije oziroma kontekst, ki učenca zanima in jim bo privlačen. Pri tem avtorica opozarja tudi na to, da je zelo pomembno, da pri učenju tujega jezika kombiniramo didaktično igro in tradicionalno poučevanje, saj učenje tujega jezika ne more temeljiti le na osnovi didaktičnih iger. Strinjamo se, da je to zelo pomembno tudi pri poučevanju slovnice. Učitelj mora izbrati pravo ravnovesje med igro in ostalimi učnimi metodami. Tudi Rinvoluci (1984) navaja razloge, zakaj je uporaba didaktičnih iger pri poučevanju slovnice tako pomembna. Meni, da učitelji preko uporabe didaktičnih iger lahko hitro ugotovijo, ali učenci razumejo določeno slovnično pravilo, pri tem pa ni potrebno, da učenci vedo, da učitelj preverja njihovo znanje. Skozi didaktične igre morajo učenci sami spoznati, kaj je bistvo igre in kje v igri se skriva slovnica (npr. pozornost preusmerijo na strukturo, ki se ves čas ponavlja). Ravno tako avtor (prav tam) meni, da se skozi igro odvija pravzaprav resen proces, saj se učenci nezavedno učijo. Kot zadnji razlog pa avtor navaja, da so pri didaktičnih igrah učenci aktivnejši.

Brewster in drugi (1991) omenjajo kar nekaj prednosti uporabe didaktičnih iger za poučevanje. Ena izmed prednosti je ta, da poučevanje preko didaktičnih iger pomeni učenec drugačen način učenja in jih bo zato verjetno še toliko bolj pritegnil. Didaktične igre pomagajo učenec, da so dalj časa osredotočeni na določeno snov, pomagajo pri boljšem pomnjenju snovi in pri razvijanju govornih in bralnih spretnosti. Naslednja prednost, ki jo avtorji izpostavljajo, je, da didaktične igre spodbudijo učenca k intenzivnejšemu sodelovanju, saj jih motivirajo za igranje in si večina učencev želi preizkusiti v igri. Zelo pomembna prednost, ki jo avtorji še navajajo, je tudi ta, da didaktične igre ustvarijo veliko bolj sproščeno vzdušje in prispevajo k boljšim in zaupnejšim odnosom med učenci ter med učenci in učiteljem. Zlasti pri pouku angleške slovnice se nam zdi zelo pomembno, da je ozračje sproščeno, saj je lahko za učenca učenje slovničnih pravil včasih stresno in naporno. Ravno zato je pomembno, da jim ponudimo učno okolje v katerem se bodo počutili najboljše. Naslednja prednosti, ki jo avtorji (prav tam) navajajo in jo je omenila že Pižorn (2011), je, da didaktične igre učenca motivirajo za sodelovanje in učenje nečesa novega.

6.2 Primernost uporabe didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice

Naslednje vprašanje, ki si ga lahko zastavimo, je, kdaj pri poučevanju angleške slovnice, lahko uporabimo didaktično igro. Menimo, da tukaj ni samo enega pravilnega odgovora. Za vključitev didaktične igre se lahko odločimo, kadarkoli se nam to zdi to smiselno. Tudi Pižorn (2011) meni, da lahko didaktično igro pri pouku tujega jezika uporabimo kadarkoli vidimo, saj če si otroci to želijo, pomeni, da bodo tudi veliko bolj motivirani za dejavnost in bo tudi učinek večji. Tako lahko didaktično igro uporabimo na začetku učne ure, da učence motiviramo za nadaljnje učenje, lahko jo uporabimo za obravnavo nove snovi ali zgolj za ponavljanje. Menimo, da so didaktične igre predvsem pri ponavljanju slovničnih oblik in struktur izjemno pomembne, saj je tako utrjevanje snovi veliko bolj zanimivo in se učenci ob tem zabavajo. Lewis in Bedson (1999) menita, da so didaktične igre primerne tako za obravnavo snovi, za ponavljanje in utrjevanje, lahko pa jih učitelji uporabijo tudi kot sredstvo zabave in sprostitev. Pižorn (2011) trdi, da lahko didaktične igre uporabimo tako pri mlajših kot pri starejših učencih, saj je značilno, da se ob uporabi igre vsi lažje ter zabavnejše učimo. Seveda pa je pri tem pomembno to, da izberemo igro, ki je primerna starosti učencev. Rinvoluceri (1984) predlaga, da uporabimo didaktične igre za učenje slovnice v različnih časovnih razmikih. Tako naj bi jih uporabili že pred predstavitvijo določene slovnične strukture. Na tak način naj bi učitelji izvedeli, koliko znanja že imajo učenci o določenih slovničnih oblikah. Ravno tako naj bi didaktične igre uporabili po predstavitvi določenega slovničnega pravila, saj to služi učitelju kot povratna informacija. Kot zadnje pa avtor navaja, da so didaktične igre primerne tudi za ponavljanje slovničnih oblik.

Pri izbiri didaktične igre za učenje angleške slovnice je pomembno, da izberemo tako, s pomočjo katere bomo lahko dosegli želeni cilj. Paziti moramo, da bo učencem igra všeč ter da bodo z njeno pomočjo lahko utrdili obstoječe znanje oziroma se naučili nečesa novega.

6.3 Jezikovne in komunikacijske didaktične igre za poučevanje angleške slovnice

Ena izmed delitev didaktičnih iger je delitev na jezikovne in komunikacijske igre. Za jezikovne didaktične igre (*language control/accuracy-focused games*) je značilno, da razvijajo jezikovno natančnost. Cilj teh iger je največkrat v tem, da posamezni igralec doseže največje možno število točk in tako dobimo zmagovalca igre. Igre se

navezujejo tako na bralno/slušno razumevanje kot pa tudi na pisanje in govorjenje. Tako se velikokrat pri tovrstnih igrah zgodi, da otroci znova in znova slišijo iste vzorce, ki jih nato ponotranjijo. Skozi stalno ponavljanje določenih vzorcev učenci usvojijo te vzorce in jih lahko nato uporabijo v novih primerih (Brewster idr., 1991). Avtorji (prav tam) kot primer navajajo igro *I went to the zoo and I saw a _____*. Pri tej igri vsak otrok pove, katero žival je videl v živalskem vrtu, obenem pa mora ponoviti vse živali, ki so jih povedali njegovi predhodniki, npr. *I went to the zoo and I saw a giraffe and a tiger*. Igra je tako lahko namenjena ponavljanju besedišča o živalih iz živalskega vrta, lahko pa jo uporabimo tudi za utrjevanje preteklika (*Simple past tense*). Menimo, da so tovrstne igre primerne za ponavljanje in utrjevanje snovi. Lahko jih uporabimo tako za utrjevanje besedišča kot slovničnih oblik, saj učenci velikokrat slišijo določeno slovnično strukturo in si jo lažje zapomnijo. Obenem pa se zavedamo, da je slabost teh iger, da po določenem času učenci »avtomatično« podajajo odgovore po vnaprej znanem vzorcu, torej pri tem niso miselno aktivni. Da do tega ne bi prišlo, takšno igro lahko po določenem času nadgradimo z nečim novim oziroma jo nekoliko spremenimo in s tem učence spodbudimo k aktivnemu sodelovanju.

Drugi tip iger so komunikacijske igre, ki se nanašajo predvsem na komunikacijo in sodelovanje z drugimi udeleženci. Največkrat se te igre izvajajo v parih oziroma v manjših skupinah. Cilj teh iger je, da učenci s skupnimi močmi naredijo nalogo oziroma dokončajo igro. Velikokrat temeljijo na iskanju oziroma zapolnjevanju določenih informacij. Brewster in drugi (1991) kot primer navajajo igro, pri kateri eden izmed učencev drugemu učencu podaja navodila za risanje, drugi pa po njegovih navodilih nariše. Za te igre velja, da so za učence nekoliko težje kot pa zgoraj omenjene jezikovne igre, saj morajo učenci uporabiti več svojega jezika in nimajo toliko vnaprej določenih vzorcev, ki bi jim pomagali.

6.4 Raziskave o didaktičnih igrah in učenju angleške slovnice

Glušič (2013) je v okviru diplomskega dela s pomočjo ankete ugotavljala odnos učencev do učenja slovnice preko didaktičnih iger. V raziskavi je sodelovalo 28 učencev šestega razreda iz ene izmed slovenskih osnovnih šol. Zaradi premajhnega števila vključenih v raziskavo Glušič (prav tam) poudarja, da rezultatov ne moremo posploševati. Kljub temu pa nam rezultati prikažejo nekaj zanimivih zaključkov, in sicer, da se je večina učencev med igro zabavala in se dobro počutila, le en učenec pa je navedel, da se je med igro dolgočasil. Ravno tako je večina učencev odgovorila, da si

ponovno želi imeti pouk na takšen način, torej učenje preko iger. V anketi so učence povprašali tudi o tem, ali so jim igre pomagale, da so si snov boljše zapomnili. Večina deklic je odgovorila, da so jim pomagale. Odgovori dečkov pa so bili precej različni, saj jih je 38 % odgovorilo, da so jim didaktične igre pomagale, 23 % jih je odgovorilo, da jim igre niso pomagale, ostali pa so odgovorili z »ne vem«. Zanimivi so tudi odgovori na vprašanje, ali se jim zdi učenje preko didaktičnih iger lažje, težje oz. ni razlike v primerjavi s klasičnim načinom pouka. Večina učencev je odgovorila, da jim je lažje, le 7 % dečkov je odgovorilo, da jim je takšno učenje težje. Nekaj jih je odgovorilo, da med enim in drugim načinom učenja ni razlike. Sklepamo lahko, da se učencem zdi učenje preko didaktičnih iger lažje, ker ne gre za zavestno učenje, ampak se učijo novih stvari na nezaveden način. Ravno tako sklepamo, da so učenci pri igranju iger veliko bolj osredotočeni na samo igro ter ob tem nekoliko pozabijo na to, da se še vedno učijo.

Glušič (prav tam) je ravno tako v okviru diplomskega dela izvedla intervju z učiteljema, ki so izvajali učno uro z uporabo didaktičnih iger za učenje slovnice. Pri tem je prišla do nekaterih bistvenih ugotovitev. Učitelja menita, da so učenci veliko bolj motivirani za delo ter več sodelujejo, ko uporabijo didaktične igre. Ravno tako sta dejala, da sta naklonjena didaktičnim igram, vključenim v učno uro, saj ugotavljata, da so učenci veliko bolj pripravljeni za delo, tako sta tudi sama veliko bolj motivirana za tovrstno učenje. Eno izmed vprašanj se je navezovalo tudi na to, ali menita, da didaktične igre pomagajo pri lažjemu pomnjenju snovi. Oba učitelja menita, da pomagajo, saj se lahko učenci ob reševanju določene naloge spomnijo na igro, ki so jo pri pouku igrali. Učitelja pa sta navedla tudi to, da se jima zdi priprava na izvedbo učne ure z didaktičnimi igrami, veliko bolj zahtevna in od učitelja zahteva veliko več časa in dela. Sklepamo lahko, da se prav zaradi tega, ker se zavedata, da priprava didaktičnih iger zahteva veliko časa in truda, učitelja manjkrat odločita za njeno uporabo, kljub temu da so učenci ob njeni uporabi veliko bolj motivirani za delo in učenje. Ravno tako je Glušič (prav tam) v raziskavi ugotovila, da so bili učenci med učno uro, kjer so bile uporabljene didaktične igre, sproščeni, razredna klima pa je bila pozitivna. Učenci so bili aktivni in so dobro sodelovali s sošolci ter učiteljem.

V drugi raziskavi (Bognar, 1987), kjer so želeli ugotoviti trajnost znanja, pridobljenega preko didaktične igre, je bilo ugotovljeno, da je znanje, ki so ga učenci pridobili, medtem ko so sodelovali v didaktični igri, trajnejše od tistega znanja, ki so ga pridobili preko učenja z delovnimi listi. Ob tem pa je pomembno tudi to, da se učitelji zavedajo, da izdelava in uporaba didaktičnih iger vzame veliko več časa kot sestavljanje in reševanje delovnih listov (prav tam). Kljub temu pa menimo, da si je včasih treba vzeti nekoliko več časa za pripravo in izvedbo kakovostne didaktične igre, saj jih imajo učenci radi, obenem pa se iz njih lahko nečesa novega naučijo in je to

znanje trajnejše, saj so v procesu ves čas aktivno udeleženi.

Kot vidimo, rezultati iz raziskave, ki sta jo opravila Glušič (2013) in Bognar (1987), prikazujejo veliko dobrih lastnosti didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice. Učenci so bolj motivirani za delo in učenje ter pri pouku uživajo, znanje, ki ga pridobijo, pa je trajnejše.

Velikokrat se nam lahko zazdi, da nam bosta priprava in učenje preko igre vzela preveč časa in da bi preko klasičnega poučevanja lahko veliko več naredili v okviru ene ure. Največkrat to res drži, po drugi strani pa je uporaba didaktičnih iger za učenje slovnice priporočljiva ravno zato, ker deluje kot učinkovita metoda, saj se učenci preko igre podzavestno učijo slovničnih struktur, obenem pa se ob tem zabavajo. Lahko rečemo, da igra deluje tudi kot podlaga za učni proces ter da je didaktična igra tudi bistvena spoznavna izkušnja (Krashen-Terrel, 1983, v Čok, 1992).

Za učenje angleškega jezika in posledično tudi angleške slovnice so zelo učinkovite tudi gibalne igre. Pri gibalnih igrah učenci uživajo, saj imajo radi gibanje in igre, ki so s tem povezane. Ravno zato naj bi bila gibalna igra primerna tudi za učenje tujega jezika (Videmšek idr., 2003). Menimo, da to lahko upoštevamo tudi za učenje slovnice. Učencem lahko v okviru tujega jezika predstavimo didaktične gibalne igre, pri katerih se bodo obenem gibali, igrali in utrjevali (usvajali) slovnične oblike.

7 PRIMERI DIDAKTIČNIH IGER ZA UČENJE ANGLEŠKE SLOVNICE

V različnih virih lahko najdemo številne primere didaktičnih iger za učenje angleške slovnice. Različni avtorji prikazujejo različne tipe didaktičnih iger. V tem poglavju smo pozornost namenili dvema priročnikoma, ki prikazujeta različne vrste didaktičnih iger za učenje angleške slovnice. Osredotočili smo se na priročnik *Elementary Grammar games*, avtorja Hadfielda (2011) ter na priročnik *Games for children*, avtorjev Lewisa in Bedsona (1999).

7.1 Didaktične igre v priročniku *Elementary grammar games*

Priročnik *Elementary grammar games* ponuja različne vrste iger za ponavljanje in utrjevanje angleške slovnice, ni pa namenjena razlagi slovničnih pravil. Igre, ki so predstavljene v knjigi, so namenjene učencem, ki so že slišali razlago določenega slovničnega pravila in morajo to le še utrditi. Igre so oblikovane tako, da so zabavne in tako učencem predstavljajo drugačen način učenja angleške slovnice. Avtor priročnika Hadfield (2001) predlaga, da učitelji uporabijo igre, ko so učencem razložili določeno slovnično pravilo ter naredili nekaj klasičnih vaj za utrjevanje slovnice (npr. delovni list).

Priročnik *Elementary grammar games* je sestavljen tako, da ima na začetku navodila za učitelje, in sicer avtor nameni nekaj besed temu, kako in kdaj naj učitelji uporabijo predstavljene igre, nekaj informacij o vrstah iger, ki so predstavljene v knjigi, ter kako organizirati razred in delo pri uporabi didaktičnih iger.

Didaktične igre so v priročniku predstavljene po posameznih učnih enotah. Tako so skupaj zbrane različne igre za eno učno enoto. Taka razporeditev omogoča učitelju, da na hiter način pregleda vse igre za določeno učno temo (npr. za utrjevanje snovi o predlogih) ter izbere tisto, za katero meni, da je najbolj primerna.

Pri vsaki opisani igri avtor navede vrsto igre, opis slovnične obravnave, uporabljeno besedišče, potrebne materiale in pripomočke ter navodila za pripravo in uporabo didaktične igre.

Hadfield (2001) v priročniku *Elementary grammar games* didaktične igre za učenje slovnice deli na:

- izbirne igre (*choice games*),
- igre za utrjevanje (*reinforcement games*),
- igre vlog (*role play games*).

Izbirne igre

Izbirne igre so analitične igre, kjer je poudarek na pravilni uporabi slovničnih oblik. Za te igre je značilno tudi to, da imajo kontekst, ki učencem nekaj pomeni. Velikokrat se ta kontekst nanaša na izkušnje učencev in njihove želje. Če so v igre vključene informacije, ki se tičejo samega učenca, je ta veliko bolj motiviran za igro, obenem pa si bo nalogo lažje in učinkovitejše zapomnili (prav tam).

Hadfield (prav tam) navaja nekaj primerov iger, ki spadajo v kategorijo izbirnih iger:

- Igre povezovanja: igralci lahko povežejo dva stavka, besedo in sličico, besede ali fraze v smiselno celoto.
- Igre, pri katerih morajo poiskati manjkajoči del. Lahko iščejo manjkajoče besede oziroma dele stavka.
- Igre razvrščanja: igralci lahko razvrstijo besede ali fraze v določene kategorije.
- Igre urejanja: pri teh igrah morajo igralci urediti besede v smiseln stavek.
- Igre zbiranja: igralci lahko zbirajo besede, da sestavijo stavek.
- Igre dopolnjevanja: igralci dopolnjujejo manjkajoči del v stavku.
- Tekmovalne igre: gre za igre, kjer igralci tekmujejo, koliko stavkov lahko sestavijo v določenem času.

Kot vidimo, so zgoraj opisane dejavnosti zelo podobne nalogam, ki jih učenci največkrat rešujejo na delovnih listih oziroma v delovnih zvezkih. Za popestritev pouka pa lahko tovrstne naloge nekoliko spremenimo in jih vključimo v didaktične igre. Tako lahko nalogo, ki jo imajo v delovnem zvezku (npr. da povežejo sličico, ki označuje predlog z samim predlogom), spremenimo v zanimivo in zabavno namizno igro, kjer učenci preko igranja ravno tako povezujejo sličice predlogov (npr. sličica psa v škatli) z besedami (*IN THE BOX*), vendar pa bo najverjetneje takšna aktivnost učencem bolj všeč in bodo bolj motivirani za učno delo.

Igre za utrjevanje

Te igre lahko uporabimo namesto vaj za ponavljanje (*drilling*) oziroma takrat, ko želimo, da učenci določeno slovnično obliko ali pravilo ponotranjijo. Tako nam te vrste iger omogočajo, da učenci določeno slovnično obliko večkrat ponovijo, ob tem pa moramo zagotoviti tudi kontekst, ki bo omogočal, da bo ponavljanje (*drilling*) smiselno in bo za učence bolj osebno, kar bo še dodatno pripomoglo k temu, da si bodo lažje zapomnili (prav tam).

Avtor navaja nekaj primerov iger za utrjevanje:

- Igre, kjer je treba dobiti določeno informacijo.
- Igre ugibanj: pri tovrstnih igrarh ima nekdo v skupini določeno informacijo (besedo, stavek, frazo), ostali pa morajo najti način, da bodo ugotovili, katero besedo oziroma stavek iščejo.
- Igre iskanja: pri teh igrarh ima vsak učenec v razredu določeno informacijo. Skupaj morajo uporabiti informacije, da pridejo do končne rešitve (npr. sestavijo navodilo).
- Igre povezovanja: ena izmed možnosti za igranje tovrstne igre je, da je razred razdeljen na polovico. Polovica učencev ima kartice s sličicami, druga polovica pa kartice, na katerih so besede predmetov, ki so na sličicah. Učenci so med seboj pomešani, poiskati pa morajo svoj par.
- Igre izmenjav in zbiranja: učenci sedijo v krogu, vsak učenec pa ima kartico z besedo, med seboj si morajo izmenjati kartice, da sestavijo neko smiselno celoto (npr. poved, besedilo, oglas ...).

Igre vlog

Že zgornji vrsti iger lahko večkrat vsebujeta tudi igro vlog. Učenci pri igranju teh iger dobijo določena imena ali pa lastnosti določenih izmišljenih oseb (prav tam).

7.1.1 Primera didaktičnih iger v priročniku *Elementary grammar games*

Primer 1: Igra za utrjevanje členov (articles)

Učence razdelimo v manjše skupine. Vsaka skupina prejme karte s členu (a/an) ter karte s sličicami. Vsak učenec povleče eno karto iz vsakega kupčka. Pri tem je njegova naloga, da pogleda, ali sta karti združljivi (*an apple*). Če sta, sta karti njegovi. Če nista, karti odloži nazaj na kup (Hadfield, 2001).

Igra ima zelo jasn cilj, in sicer vaditi uporabo členov. Besedišče za igro izberemo glede na besedišče, ki ga učenci že poznajo. Menimo, da bi igro lahko naredili nekoliko bolj zanimivo tako, da bi učenci vsakič tvorili eno poved ter pri tem uporabili dobljeni člen in sličico. Dobra lastnost te igre je v tem, da jo učitelj lahko izdela na zelo enostaven način, kartice lahko tudi plastificira, kar mu omogoča večkratno uporabo. Igra je predvsem primerna za ponavljanje učne snovi. Smiselno bi bilo tudi to, da v eni igri sodelujejo trije učenci, dva igrata, eden ima tablo z rezultati, ju preverja in podeljuje točke. Po nekaj primerih si vloge zamenjajo. Tako sestavljena igra bi bila mogoče tudi učencem bolj zanimiva, saj bi med seboj tekmovali za boljši rezultat.

Primer 2: Igra za utrjevanje WH-vprašalnic (WH-questions)

Pri tej igri razdelimo učence v skupine po štiri. Vsaka skupina dobi lističe s stavki, ki so prerezani na polovico (začetek in konec stavka). Vsak učenec dobi določeno število lističev s konci stavkov, lističi z začetki stavkov pa ostanejo na sredini mize. Vsak učenec enkrat povleče listič iz sredine (začetek stavka), učenec, ki ima pravi konec, pa doda svoj listič. Tako nastane cel stavek. Naloga tistega, ki je postavil pravilni konec k določenemu lističu, je ta, da iz tega stavka tvori vprašalnico. Ostali mu odgovorijo.

Dobra lastnost te igre je v tem, da morajo vsi učenci biti ves čas aktivni, saj je njihova naloga, da spremljajo, ali je njihov listič pravi. Slabost te igre vidimo v tem, da učenci nikjer ne preverijo, ali so vprašalnice pravilno tvorjene. V tem primeru bi lahko imeli igralca, ki bi bil le sodnik in bi sproti preverjal rezultate. Priprava igre od učitelja ne zahteva posebno veliko dela, saj za igro niso potrebni posebni materiali. Težava, ki jo vidimo, je ta, da ima učitelj premalo vpogleda v njihovo tvorjenje vprašalnic in tako ne dobi ustreznih povratnih informacij o njihovem znanju.

7.2 Didaktične igre v priročniku *Games for children*

Priročnik *Games for children* ponuja veliko izbiro didaktičnih iger. Didaktične igre niso namenjene le utrjevanju slovnice, ampak se nanašajo tako na ponavljanje besedišča kot tudi slovničnih oblik. Največkrat pa gre ravno za kombinacijo obojega. Igre, ki so v priročniku predstavljene, so različnih vrst. Tako lahko najdemo gibalne igre, namizne igre, igre s kartami ter igre vlog. Nekatere igre so namenjene skupinskemu igranju in sodelovanju, druge pa igranju v paru.

Na začetku priročnika se Lewis in Bedson (1999) osredotočita na uporabo iger, organizacijo pouka pri uporabi didaktičnih igrar ter navedeta nekaj pomembnih razlogov za uporabo didaktičnih igrar pri tujem jeziku.

Priročnik je razdeljen na devet tematskih sklopov, znotraj vsakega sklopa pa so navedene posamezne didaktične igre. Takšna razporeditev omogoča učitelju, da lahko poveže igro z učno snovjo, ki jo trenutno obravnavajo.

Pri vsaki predstavljeni igri je zapisano: vrsta igre, cilji igre, stopnja, velikost skupine, čas igranja, potrebni materiali, opis igre, potek igre ter možne različice igre.

Lewis in Bedson (1999) didaktične igre delita na:

- gibalne igre,
- igre s kartami,

- namizne igre,
- igre s kockami,
- igre risanja,
- igre ugibanj,
- igre vlog,
- igre s pesmicami in izštevankami,
- skupinske igre,
- besedne igre.

Gibalne igre

Pri tovrstnih igrah so učenci fizično aktivni, za te igre je značilno, da morajo potekati pod nadzorom učitelja, učitelj ima pomembno vlogo, saj je nadzornik in učence usmerja pri igri (prav tam).

Igre s kartami

Karte lahko uporabimo kot samostojno igro ali pa v kombinaciji z drugimi igrami. S kartami lahko učenci igrajo različne igre. Karte lahko zbirajo, si izmenjujejo, štejejo in razvrščajo (prav tam).

Namizne igre

Te igre so otrokom poznane že zelo zgodaj, zato jim igranje ne predstavlja težav. Uporabimo lahko že izdelane namizne igre, lahko se učitelj odloči, da jih sam izdelava oziroma jih izdelava s pomočjo otrok (prav tam).

Igre s kockami

Te igre niso toliko v uporabi kot namizne igre, vendar pa so kljub temu zelo zanimive in nekoliko drugačne. Za mlajše učence je primerno, da uporabijo le eno kocko, starejši pa se lahko poigrajo tudi z več kockami hkrati. Ni nujno, da so kockah samo števila, lahko jih izkoristimo tudi za barve, črke, sličice oziroma karkoli drugega (prav tam).

Igre risanja

Lewis in Bedson (prav tam) navajata, da so te igre dobre predvsem zato, ker so učenci pri tej aktivnosti še posebej ustvarjalni, hkrati pa morajo slediti navodilom in jih razumeti, da lahko rišejo po navodilih. Te igre so predvsem primerne za tiste otroke, ki so pri pouku nekoliko bolj sramežljivi. Pri risanju se bodo izrazili na drugačen način,

učitelj pa bo kljub temu pridobil povratno informacijo o njihovem napredku.

Igre ugibanja

Cilj teh iger je ugotoviti pravilno rešitev oziroma najti pravilni odgovor (prav tam).

Igre vlog

Te igre so dobre predvsem zato, ker spodbujajo otrokovo domišljijo, obenem pa lahko z njimi preverimo otrokovo komunikacijo (prav tam).

Igre s pesmicami in izštevankami

Veliko iger lahko povežemo s petjem oziroma izvajanjem izštevank. Vključevanje teh dveh elementov v učenje tujega jezika je zelo pomembno, saj vemo, da sta to dva dejavnika, ki imata velik vpliv na zgodnje učenje. Velikokrat so pesmi in izštevanki povezane tudi z gibanjem, kar je izredno dobra kombinacija, saj učencu omogoča lažje pomnjenje učne snovi (prav tam).

Skupinske igre

Že vse zgoraj navedene igre lahko izvajamo v skupinah ali v dvojicah. Pri skupinski igri je ena izmed pozitivnih lastnosti ta, da se učenci navajajo na sodelovanje (prav tam).

Besedne igre

Te igre so velikokrat povezane z izgovarjavo, črkovanjem in pisanjem. Zaradi tega so največkrat primernejše za nekoliko starejše učence (prav tam).

7.2.1 Primera didaktičnih iger iz priročnika *Games for children*

Primer 1: Igra za utrjevanje predlogov

Gre za gibalno in skupinsko igro, pri kateri so učenci razdeljeni v dve skupini. Vsaka skupina se postavi v kolono na konec učilnice. Na drugi strani učilnice postavimo mizo, na mizo pa sadje. Izberemo tisto sadje, katerega imena poznajo učenci tudi v angleščini. Učitelj pove navodilo, npr. *Put the apple on the table*. Prvi učenec iz vsake skupine teče do mize in izvede nalogo. Tisti, ki prvi pride na cilj (nazaj do svoje skupine) ter pravilno izvede nalogo, prisluži skupini eno točko (Lewis in Bedson, 1999).

Menimo, da je igra primerna tako za mlajše kot za starejše učence. Igro lahko

prilagodimo, in sicer tako, da izberemo tisto besedišče, ki ga učenci že poznajo, in tiste predloge, ki smo jih že obravnavali. Igro je še bolje izvesti v okviru športa, saj lahko naredimo medpredmetno povezavo. Lažje jo bomo izvedli v večjem prostoru. Učenci bodo za igro verjetno močno motivirani, saj je igra tekmovalne narave in vključuje gibanje. Glede na to, da se bodo predlogi večkrat ponovili, jih bodo učenci večkrat slišali in si jih lažje zapomnili. Pri tej igri vidimo še eno prednost, in sicer to, da so učenci aktivni, saj poslušajo navodila, nato izvedejo nalogo in ob tem morajo še misliti o izvedbi naloge. Priprava in izvedba igre zahteva od učitelja nekoliko več organizacijskih spretnosti, saj bo istočasno moral preverjati odgovore učencev ter kontrolirati dogajanje v skupinah. Zavedamo se, da bodo učenci pri igri glasni, saj bodo navijali za svojo skupino, vendar če se držijo pravil igre, jim lahko pustimo, da uživajo v tekmovanju.

Primer 2: Igra za utrjevanje angleškega sedanjega časa Present Continuous

Za igranje te igre potrebujemo veliko igralno površino, na kateri so narisani prostori v hiši. V vsak prostor postavimo sličice predmetov v hiši, vendar ne tiste, ki v določen prostor spadajo (npr. v kopalnico damo sličice vilice, lonca in postelje). Naloga učencev je, da napačno postavljene predmete premaknejo v ustrezen prostor v hiši. Te pa lahko premaknejo le, če ob tem povedo pravičen stavek, npr. *I am moving the chair to the dining room*. Učenci lahko igrajo to igro v parih ali pa v manjših skupinah (Lewis in Bedson, 1999).

Kot vidimo, je igra zanimiva in bi učence verjetno motivirala za igranje, saj takšnih dejavnosti večina ni vajena. Igro lahko izkoristimo, da učenci ponovijo prostore in predmete v hiši ter za utrjevanje časa Present Continuousa. Priprava igre zahteva od učitelja, da izdelava potreben material, vendar lahko učitelj ta material že prej uporabi za obravnavo besedišča, povezanega s prostori in predmeti v hiši. Če igro izdelava iz trših materialov (npr. karton namesto papirja), bo igra ostala uporabna več let. Pomanjkljivost te igre je v tem, da ves čas uporabljajo enako strukturo časa Present Continuousa, in sicer v prvi osebi ednine. To bi lahko spremenili tako, da bi v prvem krogu igre povedali zase (*I am moving ...*), v drugem krogu za sosednjega sošolca (*He/she is moving ...*) in v tretjem krogu bi uporabili množino (*We are moving ...*).

8 EMPIRIČNI DEL

8.1 Problem, namen in cilji

Problem

V Sloveniji in širše v Evropski uniji se poučevanje tujih jezikov vse bolj pomika na nižjo stopnjo izobraževanja. Tako naj bi s šolskim letom 2016/2017 v vseh šolah začeli s poukom tujega jezika kot obveznega predmeta za vse drugošolce (Pravilnik o postopnem uvajanju tujega jezika v drugi razred osnovne šole, 2014). Znotraj učenja tujega jezika pridobijo znanje o različnih ravneh jezika, ena izmed teh pa je tudi slovnična zmožnost. Učenci se s slovnico srečajo že zelo zgodaj, kljub temu da se o njej ne učijo na ekspliciten način, ampak poteka učenje tega na nezavedni ravni. Ravno zato je zelo pomembno, da učencem predstavimo slovnico na takšen način, da jih ne bo prestrašila in jim ne bo predstavljala le učenja pravil na pamet. Skozi didaktične igre lahko učitelji učencem slovnico približajo ter jim pokažejo, da je tudi ta lahko zabavna in zanimiva. Na takšen način dosežemo to, da se učenci naučijo marsikatero slovnično pravilo, ne da bi se tega sploh zavedali.

Namen

V okviru magistrskega dela želimo teoretično predstaviti in praktično ugotoviti, ali didaktične igre vplivajo na boljše znanje angleške slovnice. Obenem nas zanima mnenje učiteljic/učiteljev o uporabi didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice ter njihovo mnenje o učinkovitosti izpeljanih učnih urah glede na vrsto učne ure.

Cilji

Glavni cilj magistrskega dela je raziskati, ali je poučevanje angleške slovnice preko didaktičnih iger učinkovitejše od poučevanja brez tovrstnih iger.

Ostali cilji, ki smo si jih zastavili, so ugotoviti:

- kako pogosto nekateri učitelji uporabljajo didaktične igre za poučevanje angleške slovnice,
- kje učitelji vidijo prednosti in slabosti poučevanja z didaktičnimi igrami,
- katere so glavne omejitve pri uporabi didaktičnih iger.

8.2 Raziskovalna hipoteza in raziskovalna vprašanja

Glede na cilje smo si postavili splošno raziskovalno hipotezo in raziskovalna vprašanja:

Splošna hipoteza:

Učenje angleške slovnice preko didaktične igre pripomore k doseganju boljših rezultatov pri reševanju standardiziranih testov znanja v primerjavi s poučevanjem brez didaktičnih iger.

Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili:

- Kako pogosto nekatere učiteljice uporabljajo didaktične igre pri poučevanju angleške slovnice?
- Kje učiteljice vidijo prednosti in slabosti uporabe didaktičnih iger?
- Katere so glavne omejitve pri pogostejši uporabi didaktičnih igrar?

8.3 Metodologija

8.3.1 Raziskovalne metode

Osnovna metoda, ki smo jo uporabili, je deskriptivna in kavzalno eksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

8.3.2 Raziskovalni vzorec

V eksperiment smo vključili 90 petošolcev. 48 petošolcev obiskuje šolo 1, 42 petošolcev pa obiskuje šolo 2. Na vsaki šoli en razred predstavlja eksperimentalno skupino, drugi razred pa kontrolno skupino.

V okviru empiričnega dela so sodelovale tudi tri učiteljice, s katerimi smo opravili intervju. Ena izmed učiteljic (U1) poučuje angleški jezik na eni izmed obalnih šol, in sicer učence od 5. do 9. razreda osnovne šole. Prisostvovala je tako pri učni uri, kjer smo uporabili didaktične igre za poučevanje angleške slovnice, kot tudi pri učni uri, kjer smo poučevali slovnico na klasičen način. Drugi dve učiteljici poučujeta na drugi obalni šoli, ravno tako pa poučujeta učence od 5. do 9. razreda. Ena izmed učiteljic (U2.2) poučuje 5. A in je bila prisotna pri učni uri, kjer smo uporabili didaktično igro za poučevanje angleške slovnice. Druga učiteljica (U2.1) pa poučuje 5. B in je bila prisotna pri učni uri, kjer smo uporabili poučevanje na klasični način.

8.3.3 Pripomočki

Pred izvedbo eksperimenta smo učencem razdelili standardizirani test 1, s katerim smo pridobili podatke o njihovem znanju angleščine pred začetkom eksperimenta. Uporabili smo nekaj vprašanj iz standardiziranega testa *English Unlimited Placement test*², ki je javno dostopen. Nekaj vprašanj pa smo sami dodali (priloga 3).

Po izvedenem eksperimentu so učenci rešili standardizirani test 2, s katerim smo preverili, ali obstajajo razlike v znanju angleščine po eksperimentu med primerjalnima skupinama, oziroma glede na uporabljene učne pristope (priloga 4).

V okviru empiričnega dela smo izvedli tudi polstrukturiran intervju z učiteljicami, ki so bile prisotne pri učnih urah.

8.3.4 Postopek zbiranja podatkov

Najprej smo poiskali štiri pete razrede za sodelovanje v eksperimentu. Dva peta razreda smo izbrali iz ene obalne šole, druga dva pa iz druge obalne šole. Pred eksperimentom je vsak razred rešil standardizirani test 1, s katerim smo preverili, ali med razredoma obstajajo razlike glede na znanje angleščine pred začetkom eksperimenta.

Teden dni po reševanju standardiziranega testa 1 smo izvedli učne ure. Najprej smo učni uri izvedli v petih razredih ene izmed obalnih šol, kjer je en razred predstavljal eksperimentalno skupino, drugi razred pa kontrolno skupino. Razred, ki je predstavljal eksperimentalno skupino, smo učili slovničnega pravila preko didaktičnih iger. Razred, ki je predstavljal kontrolno skupino, pa smo učili slovničnega pravila na klasičen način, brez uporabe didaktičnih iger.

Naslednji teden smo izvedli učne ure še na drugi obalni šoli, kjer je ravno tako en razred predstavljal eksperimentalno, drugi pa kontrolno skupino. Tudi tukaj smo eksperimentalno skupino učili slovničnega pravila preko didaktičnih iger, pri kontrolni skupini pa smo uporabili klasični pristop. Predvidoma teden dni po izvedbi učnih ur smo učencem razdelili standardizirani test 2, s katerim smo preverili, ali obstajajo razlike v znanju angleščine po eksperimentu med razredoma oziroma glede na uporabljene učne pristope.

Po izvedenem eksperimentu smo izvedli tudi polstrukturirane intervjuje z

² Standardizirani test (*English Unlimited Placement test*) je javno dostopen na spletni strani: http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/EnglishUnlimited_All_Test_WrittenTest_EB.pdf (7. 5. 2014).

učiteljicami, ki so bile prisotne pri učnih urah. Vsebina intervjuja se je nanašala na temo didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice. Obenem pa nas je zanimalo mnenje učiteljic o izpeljanih učnih urah.

8.3.5 Postopek obdelave podatkov

Pridobljene podatke iz standardiziranih testov (pred in po eksperimentu) smo obdelali s pomočjo programa SPSS, kjer smo izračunali aritmetično sredino, standardni odklon, naredili pa smo tudi t-preizkus za neodvisne vzorce s predpostavko enakosti varianc (Leveneov preizkus) ter izračunali koeficient težavnosti za vsako posamezno vprašanje.

Podatke, pridobljene pri polstruktuiranem intervjuju, smo razčlenili na podenote, ki smo jih kvalitativno analizirali ter povezali s teoretičnimi izhodišči.

8.4 Rezultati in razprava

8.4.1 Analiza učnih ur

V okviru empiričnega dela smo izvedli dve učni uri, kjer smo slovnično prvino *Present Continuous* učili brez didaktičnih iger, ter dve učni uri, kjer smo isto slovnično prvino učili preko didaktičnih iger. Cilji, ki smo si jih zadali, so bili pri obeh učnih urah, isti. Glavni cilj učnih ur je bil, da učenci tvorijo povedi v *Present Continuousu*. Razlika je bila v tem, da smo pri učnih urah uporabili dve različni poti, kako uresničiti ta cilj.

Opis učne ure v kontrolni skupini

Učni uri, kjer nismo uporabili didaktičnih iger (priloga 1), smo začeli tako, da smo učencem že v uvodnem delu ure predstavili čas *Present Continuous*, in sicer tako, da smo med sprehajanjem po razredu govorili, kaj trenutno počnemo. Npr.: *I am walking. We are learning. You are listening*. Nato smo postavili učencem vprašanje: *What are you doing?* Nekateri učenci so odgovorili v angleščini, drugi v slovenščini, njihove odgovore smo prevedli v angleščino. Pri vseh odgovorih smo bili pozorni na pravilno rabo časa *Present Continuous*. V glavnem delu učne ure smo na tablo prilepili vprašalnico *What am I doing?* Učiteljica učencem prikaže hojo po razredu. Naloga učencev je, da povedo odgovor. Odgovor v angleščini smo pripisali zraven: *I am walking*. Tako smo napisali nekaj primerov za ednino in nekaj za množino. Učenci so vse vprašalnice in odgovore zapisovali v zvezek. Nato smo učencem preko PowerPoint

predstavitve pokazali nekaj sličic živali. Pri tem smo jih vsakič vprašali, kaj določena žival počne. Učenci so odgovarjali, pri tem pa smo bili pozorni na pravilno rabo časa *Present Continuous*. V obeh razredih je večina učencev pravilno uporabljala omenjeni čas.

Naslednja dejavnost je bila sestavljena tako, da smo učencem prikazali štiri različne fotografije. Enega učenca smo poklicali pred tablo, da je opisal, kaj počnejo živali in ljudje na poljubni fotografiji, ostali učenci pa so morali ugotoviti, katero fotografijo opisuje. Glavni cilj te dejavnosti je bil, da se učenci samostojno preizkusijo v tvorjenju stavkov in pravilni rabi časa *Present Continuous*. Večina učencev ni imela težav z besediščem, nekoliko smo jih popravljali pri pravilni obliki časa. Nad to dejavnostjo so bili učenci v obeh razredih zelo navdušeni, saj so radi ugibali, kaj nekdo opisuje. Čutiti je bilo tudi tekmovalnost med učenci, saj se je vsak trudil, da bi prvi povedal pravilni odgovor. Ravno zaradi njihove navdušenosti smo dejavnost večkrat ponovili. Nato je sledilo individualno delo. Vsak učenec je dobil sličico živali na kmetiji. Njihova naloga je bila, da so zapisali, kaj živali na kmetiji počnejo. Pri tej dejavnosti smo opazili, da so učenci čas *Present Continuous* večinoma pravilno uporabljali, več težav so imeli z izbiro ustreznega besedišča. V zaključnem delu učne ure so učenci dobili delovni list, kjer so vadili rabo časa *Present Continuous*, na koncu smo ga še skupaj pregledali.

Opis učne ure v eksperimentalni skupini

Učni uri, kjer smo poučevali slovnico prvine preko didaktičnih iger, smo začeli tako, da smo se igrali pantomimo (priloga 2). Učenci so morali z mimiko telesa in obraza prikazati določeno žival in njeno početje. Tako je prišel en učenec pred tablo, kjer je najprej izžrebal prvi listek, na katerem je bila napisana žival. Npr.: *monkey, frog, snake*. Učenec je to žival prikazal ostalim sošolcem, ti so morali ugotoviti, katero žival prikazuje. Nato pa je učenec pred tablo izžrebal še drugi listek, na katerem je bilo zapisano, kaj žival počne. Npr.: *eating, sleeping, jumping*. Učenec je sošolcem prikazal še, kaj žival počne. Ko so sošolci ugotovili, smo skupaj tvorili stavek. Npr.: *The monkey is eating*. Dejavnost smo večkrat ponovili. Pri obeh razredih je bilo opaziti veliko navdušenje nad igro, večina učencev je sodelovala pri ugibanju in tvorjenju stavkov. Učencem je bila dejavnost zabavna, predvsem jim je bilo všeč, ko so učenci pred tablo prikazovali živali. Opazili smo tudi, da so učenci hitro ponotranjili, kako naj tvorijo stavke, in so tako samostojno uporabljali pravilno obliko časa *Present Continuous*.

V glavnem delu učne ure smo učence razdelili v več skupin, in sicer tako, da je bilo v eni skupini približno od štiri do pet učencev. Prva igra, ki so jo učenci igrali, smo poimenovali *WHAT IS THE MONKEY DOING?* (slika 1). Pravila igre so podobna kot pri

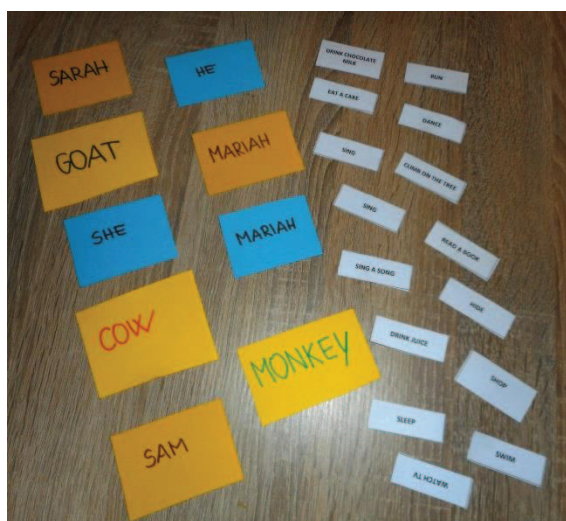
igri Človek, ne jezi se, ki je učencem dobro poznana. Učenci mečejo kocko in se pomikajo po poljih naprej. Če pridejo na polje, kjer je narisana določena žival (npr. *monkey*), vzamejo kartonček, na katerem je napisan glagol (npr. *jump*), in tvorijo poved. Npr. *The monkey is jumping*. Naloga ostalih učencev je v tem, da preverjajo, ali je odgovor pravilen ali ne. Če se učenec zmoti, ga ostali popravijo. Tisti učenec, ki prvi pride do polja *FINISH*, je zmagovalec. Učence smo med igro pozorno opazovali, predvsem pa poslušali in preverjali njihove odgovore ter bili pozorni, da so uporabljali pravilno obliko časa *Present Continuous*. Opazili smo, da so bili učenci nad igro zelo navdušeni. Všeč jim je bilo, da so pri tvorjenju stavkov nastajali tudi smešni odgovori, npr. *The frog is eating ice cream*. Pozitivno je bilo tudi to, da so eden drugega opozarjali na napake in si pomagali z besediščem. Pomanjkljivost te igre smo opazili v tem, da učenci niso mogli nikjer preveriti, ali je odgovor pravilen ali ne. To bi lahko rešili tako, da bi nekdo v skupini imel vlogo sodnika, ki bi imel tablo s pravilnimi rezultati ter tako preverjal pravilnost odgovorov. Glede na to, da je to bila prva učna ura, kjer so se srečali s časom *Present Continuous*, pa smo se odločili, da je bolj pomembno, da učenci zaslišijo in opazijo, kako se tvori čas, kot pa da se jih ves čas samo preverja, ali je odgovor pravilen ali ne.



Slika 1: Didaktična igra *What is the monkey doing?*

Naslednja igra, ki so jo učenci igrali, je potekala s pomočjo kart (slika 2). Učenci so se znotraj skupine razdelili v pare. Vsak par je dobil barvne in bele kartice. Na barvnih kartah so bila imena oseb in živali, na rdečih pa je bilo napisano neko dogajanje (npr.

pitje vode). Eden izmed učencev je izvlekel barvno kartico in tako dobil določeno žival ali osebo (npr.: *snake*), pri tem je postavil vprašanje: *What is the snake doing?* Drugi učenec pa je izvlekel belo kartico in tako dobil kartonček, kjer je bilo napisano dogajanje (npr.: *watching TV*). Njegova naloga je bila, da je odgovoril na vprašanje in pri tem upošteval oba kartončka, npr.: *The snake is watching TV*. Vsak par je igro igral dvakrat, prvič je eden izmed učencev vlekli kartončke ene barve, drugič pa kartončke druge barve. Učencem je bila tudi ta igra všeč. Pri tej igri smo opazili, da so že veliko pravilneje uporabljali čas *Present Continuous*, kar je bilo verjetno posledica tega, da so pred tem imeli že dve dejavnosti, kjer so tvorili stavke na isti način in so to obliko že usvojili.



Slika 2: Didaktična igra s kartami

V zaključnem delu učne ure smo jim razdelili še igro spomin (slika 3), ki je bila zelo podobna ostalim dejavnostim v učni uri. Tako so imeli kartice, na katerih je bila slička živali, ki nekaj počne, ter kartice, kjer je bil stavek, ki je opisoval, kaj žival počne. Njihova naloga je bila ta, da so dobili pare. Glede na to, da učenci igro Spomin dobro poznajo, z igranjem niso imeli težav, tudi podrobna navodila za igranje niso bila potrebna. Učenci so igro hitro zaključili, tako da je vsaka skupina igro večkrat ponovila.



Slika 3: Didaktična igra SPOMIN

Primerjava učnih ur

Če primerjamo učni uri, kjer smo uporabili didaktične igre in učni uri, kjer didaktičnih iger nismo uporabili, lahko rečemo, da se je glavna razlika pokazala v aktivnosti učencev. Pri učnih urah z didaktičnimi igrami so bili učenci večino časa aktivno vključeni v učni proces. Pri učnih urah, kjer didaktične igre niso bile prisotne, so učenci sodelovali, ko smo jih poklicali oziroma so sodelovali večinoma tisti učenci, ki so se sami javili.

Druga razlika, ki smo jo opazili, je ta, da so bili učenci pri učnih urah z didaktičnimi igrami, glasnejši, vendar ne v smislu neupoštevanja discipline, ampak predvsem v tem, da so eden za drugega navijali, se pogovarjali o pravih in nepravilnih odgovorih. Lahko rečemo, da se je njihovo govorjenje ves čas navezovalo na temo didaktične igre. Pri učnih urah brez didaktičnih iger pa lahko rečemo, da je bilo vedenje značilno »šolsko«, torej učenci so na vprašanja odgovarjali tako, da so dvignili roko, večjega nemira ni bilo čutiti. Gledano s stališča učitelja lahko rečemo, da nam je vedenje učencev, ki je v skladu z našimi običajnimi pričakovanji (govorijo eden po eden, dvigujejo roke, med seboj se ne pogovarjajo ...), ljubše oziroma nam omogoča, da v razredu lažje delamo in imamo nadzor nad dogajanjem. Po drugi strani pa nam vedenje otrok iz obeh skupin, kjer smo uporabili didaktične igre, lahko pove marsikaj zanimivega. Glede na to, da so bili učenci živahni, so se med seboj pogovarjali, bi lahko marsikdo sklepal, da učna ura ni bila uspešna, saj se zaradi govorjenja niso mogli osredotočiti na igro in učno snov. Vendar pa se moramo pri tem zavedati, da so

se njihovi pogovori navezovali na didaktično igro ter njeno vsebino. Iz tega lahko sklepamo, da jih je igra prevzela, so bili nad njo navdušeni ter so v igranje vživali. Tako si lahko postavimo vprašanje, ali je resnično učinkovitejša tista učna ura, pri kateri imamo v razredu mir in tišino ali je mogoče, da je učinkovitejša učna ura, kjer učenci glasno in živahno razpravljajo o učni snovi? Menimo, da je bila čustvena vpletenost v igro izrednega pomena, saj vemo, da v kolikor se nečesa lotimo z veseljem in notranjo motivacijo, so rezultati vidnejši in boljši.

Opazili smo tudi to, da smo pri učnih urah, kjer smo pri poučevanju uporabljali didaktične igre, imeli nad razrednim dogajanjem manj nadzora kot pri učnih urah, kjer didaktičnih iger nismo uporabljali. To je predvsem posledica tega, da so pri igrah učenci sodelovali v manjših skupinah in med seboj sami igrali, pri drugih učnih urah pa je večinoma šlo za frontalno oziroma individualno delo, kar nam je omogočalo večjo možnost nadzora nad dogajanjem. Strinjamo se, da je pomembno, da ima učitelj nadzor ter da dobi povratne informacije o znanju otrok. Kljub temu pa lahko občasno učencem pustimo nekoliko več svobode in njihovo znanje preverimo na drugačen način. Če ima učitelj ustrezno avtoriteto v razredu, pa bo še toliko lažje izpeljal učno ure, kjer bodo učenci večino časa delali in tako ne bo imel težav z neprimernim vedenjem v razredu. Menimo, da lahko občasna uporaba didaktičnih iger močno vpliva na izboljšanje odnosa med učiteljem in učenci, saj so takšne ure največkrat drugačne, predvsem pa veliko bolj sproščene.

8.4.2 Analiza rezultatov testa pred eksperimentom

Pred izvedbo eksperimenta smo učencem razdelili standardizirani test 1 (priloga 3). Test je bil sestavljen iz 15 vprašanj. Vprašanja so zajemala dve težavnostni stopnji in sicer; začetno (*starter level*) ter osnovno stopnjo (*elementary level*). Nekatera vprašanja so se nanašala na slovnično strukturo *Present Countinous*, ki smo jo v okviru eksperimenta poučevali, in sicer vprašanja 11, 13 in 15.

Preglednica 1: Vrsta vprašanj glede na težavnostno stopnjo

Težavnostna stopnja	Vprašanja	Število točk
Začetna stopnja (<i>starter level</i>)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11	1
Osnovna stopnja (<i>elementary level</i>)	10, 12, 13, 14, 15	2

V preglednici 2 so prikazani rezultati standardiziranega testa 1 za vsako posamezno vprašanje za primerjalni skupini KS 1 in ES 1 iz šole 1. Skupina KS 1 prikazuje kontrolno, skupina ES 1 pa eksperimentalno skupino. Prikazano je povprečno število točk, standardni odklon ter t-preizkus za rezultat pri posameznem vprašanju za primerjavo med obema razreda. Izračunali smo tudi koeficient težavnosti za vsako vprašanje (p). Na koncu preglednice imamo prikazan še skupni rezultat za primerjalni skupini.

Preglednica 2: Primerjava rezultatov standardiziranega testa 1 med primerjalnima skupinama KS 1 in ES 1

Vprašanje	Primerjalna skupina	N	P	Aritmetična sredina	Standardni odklon (s)	Leveneov preizkus		t-preizkus		
						F	P	t	g	2P
Vprašanje 1	KS 1	24	0,917	0,92	0,282	0,000	1,000	0,000	46	1,000
	ES 1	24	0,917	0,92	0,282					
Vprašanje 2	KS 1	24	0,667	0,67	0,482	0,000	1,000	0,000	46	1,000
	ES 1	24	0,667	0,67	0,482					
Vprašanje 3	KS 1	24	0,833	0,83	0,381	0,650	0,424	-0,401	46	0,690
	ES 1	24	0,875	0,88	0,338					
Vprašanje 4	KS 1	24	0,958	0,96	0,204	4,372	0,042	-1,000	23,000	0,328
	ES 1	24	1,000	1,00	0,000					
Vprašanje 5	KS 1	24	0,667	0,67	0,482	0,000	1,000	,000	46	1,000
	ES 1	24	0,667	0,67	0,482					
Vprašanje 6	KS 1	24	0,958	0,96	0,204	0,000	1,000	,000	46	1,000
	ES 1	24	0,958	0,96	0,204					
Vprašanje 7	KS 1	24	0,833	0,88	0,338	0,000	1,000	0,000	46	1,000
	ES 1	24	0,833	0,88	0,338					
Vprašanje 8	KS 1	24	0,083	0,08	0,282	0,874	0,355	-0,464	46	0,645
	ES 1	24	0,125	0,13	0,338					
Vprašanje 9	KS 1	24	0,083	0,08	0,282	6,607	0,013	-1,220	40,542	0,229
	ES 1	24	0,208	0,21	0,415					
Vprašanje 10	KS 1	24	0,833	1,75	0,676	0,650	0,424	0,401	46	0,690
	ES 1	24	0,875	1,67	0,761					
Vprašanje 11	KS 1	24	0,500	0,54	0,509	0,294	0,590	-0,285	46	0,777
	ES 1	24	0,625	0,58	0,504					
Vprašanje 12	KS 1	24	0,500	1,00	1,022	0,000	1,000	0,000	46	1,000
	ES 1	24	0,500	1,00	1,022					
Vprašanje 13	KS 1	24	0,542	1,08	1,018	0,000	1,000	0,000	46	1,000
	ES 1	24	0,542	1,08	1,018					
Vprašanje 14	KS 1	24	0,458	1,00	1,022	0,000	1,000	0,000	46	1,000
	ES 1	24	0,458	1,00	1,022					
Vprašanje 15	KS 1	24	0,583	1,25	0,989	0,000	1,000	0,000	46	1,000
	ES 1	24	0,583	1,25	0,989					
Skupni rezultat	KS 1	24	/	12,67	3,953	1,107	0,298	-0,202	46	0,841
	ES 1	24	/	12,88	3,167					

Med vprašanji, kjer je bila možna 1 točka, so največ točk dosegli pri vprašanih 1, 4, 6 in 7, najslabši rezultat pa so dosegli pri vprašanih 8 in 9. Vprašanje 8 se je navezovalo na pravilno rabo sedanjega časa (*Present Simple*). Dopolniti so morali stavek: *My sister _____ tennis very well*. Pravilni odgovor so morali izbrati med naslednjimi možnostmi: *plays, play* ali *playing*. Glede na to, da učenci že uporabljajo sedanjik (*Present Simple*) ter poznajo razliko v uporabi tega glede na ednino in množino, lahko sklepamo, da je veliko število nepravilnih odgovorov posledica hitrega reševanja oziroma nenatančnega branja stavka. Vprašanje 9 se je navezovalo na pravilno rabo predlogov. Dopolniti so morali stavek: *I usually go to work _____ train*. Pravilni odgovor so lahko izbrali med naslednjimi možnostmi: *on, with* ali *by*. Predvidevamo, da je do napačnih odgovor prišlo predvsem zaradi dejstva, da se predlogov najbrž še niso eksplicitno učili. Obenem se zavedamo, da so predlogi ena izmed pogostih napak, ki jih delajo slovenski učenci in tako imajo tudi v kasnejših razredih težave s tovrstnimi nalogami.

Najvišje koeficiente težavnosti imajo vprašanja 1, 4 in 6, torej so bila ta vprašanja učencem najlažja. Koeficient težavnosti je pri prvem vprašanju pri obeh skupinah 0,917. Pri vprašanju številka 4 je znaša koeficient težavnosti pri kontrolni skupini (KS 1) 0,958, pri eksperimentalni skupini (ES 1) pa 1,000. Pri šestem vprašanju je koeficient težavnosti pri obeh skupinah 0,958. Najnižje koeficiente težavnosti imata vprašanja 9 in 8, kar pomeni, da sta bili ti vprašanja učencem najtežji. Koeficient težavnosti pri vprašanju številka 9 je pri kontrolni skupini (KS 1) 0,083, pri eksperimentalni (ES 1) pa 0,208. Pri osmem vprašanju pa je koeficient težavnosti pri kontrolni skupini (KS 1) 0,083 ter 0,125 pri eksperimentalni skupini (ES 1).

V naslednji preglednici 3 so prikazani rezultati testa za vsako posamezno vprašanje za primerjalni skupini KS 2 in ES 2. Skupina KS 2 predstavlja kontrolno, skupina ES 2 pa eksperimentalno skupino. Tudi tukaj je prikazano povprečno število točk, standardni odklon, t-preizkus za rezultat pri posameznem vprašanju za primerjavo med primerjalnima skupinama ter koeficient težavnosti za posamezno vprašanje (p).

Preglednica 3: Primerjava rezultatov standardiziranega testa 1 med primerjalnima skupinama KS 2 in ES 2

Vprašanje	Primerjalna skupina	N	p	Aritmetična sredina	Standardni odklon (s)	Leveneov preizkus		t-preizkus		
						F	P	t	g	2P
Vprašanje 1	KS 2	16	1,000	1,00	0,000	4,000	0,054	0,941	32	0,354
	ES 2	18	0,944	0,94	0,236					
Vprašanje 2	KS 2	16	0,875	0,88	0,342	0,059	0,809	-0,122	32	0,904
	ES 2	18	0,889	0,89	0,323					
Vprašanje 3	KS 2	16	1,000	1,00	0,000*					
	ES 2	18	1,000	1,00	0,000*					
Vprašanje 4	KS 2	16	0,937	0,94	0,250	0,028	0,869	-0,083	32	0,934
	ES 2	18	0,937	0,94	0,236					
Vprašanje 5	KS 2	16	0,812	0,81	0,403	1,535	0,224	-0,613	32	0,544
	ES 2	18	0,889	0,89	0,323					
Vprašanje 6	KS 2	16	0,937	0,94	0,250	0,976	0,331	0,486	32	0,630
	ES 2	18	0,889	0,89	0,323					
Vprašanje 7	KS 2	16	1,000	1,00	0,000*					
	ES 2	18	1,000	1,00	0,000*					
Vprašanje 8	KS 2	16	0,687	0,69	0,479	0,812	0,374	0,453	32	0,654
	ES 2	18	0,611	0,61	0,502					
Vprašanje 9	KS 2	16	0,750	0,75	0,447	4,755	0,037	1,859	31,995	0,072
	ES 2	18	0,444	0,44	0,511					
Vprašanje 10	KS 2	16	0,937	1,88	0,500	0,028	0,869	-0,083	32	0,934
	ES 2	18	0,944	1,89	0,471					
Vprašanje 11	KS 2	16	0,750	0,75	0,447	0,136	0,714	-0,185	32	0,854
	ES 2	18	0,778	0,78	0,428					
Vprašanje 12	KS 2	16	0,437	0,88	1,025	0,283	0,598	-0,185	32	0,854
	ES 2	18	0,389	0,78	1,003					
Vprašanje 13	KS 2	16	0,500	1,00	1,033			0,000	32	1,000
	ES 2	18	0,500	1,00	1,029					
Vprašanje 14	KS 2	16	0,750	1,50	0,894	0,136	0,714	-0,185	32	0,854
	ES 2	18	0,778	1,56	0,856					
Vprašanje 15	KS 2	16	0,813	1,63	0,806	1,535	0,224	-0,613	32	0,544
	ES 2	18	0,889	1,78	0,647					
Skupni rezultat	KS 2	16	/	15,63	3,181	1,352	0,254	0,237	32	0,815
	ES 2	18	/	15,39	2,638					

Med vprašanji z dvema možnima točkama so bili najbolj uspešni pri nalogi 10, kjer so morali dopolniti stavek: *Do you want to listen to music or _____ TV?* Predvidevamo, da učenci s tem vprašanjem niso imeli težav, saj gre za pogost šolski primer, ki so najbrž že večkrat uporabili. Najmanj uspešni pa so bili pri nalogah 12 in 14. Vprašanje 12 se je navezovalo na stavek *Do you sell stamps? Yes, we do. How do you want?* Pri tem vprašanju so lahko izbirali med naslednjimi možnimi odgovori: *any, many* ali *much*. Predvidevamo, da je prišlo do več napačnih odgovorov,

predvsem zato, ker v šoli tega še niso eksplicitno obravnavali in posledično ne poznajo pravila za pravilno uporabo teh besed. Pri vprašanju 14 so morali dopolniti stavek: *I think cycling is more dangerous driving*. Tudi tukaj sklepamo, da je do napak prišlo zaradi istega razloga kot pri zgornjih primerih. Učenci so najbrž že slišali rabo vseh navedenih besed, vendar niso še usvojili pravilne rabe za posamezno besedo v posameznih primerih.

Razlika v povprečnem številu točk pri posameznem vprašanju med primerjalnima skupina ni nikjer statistično značilna ($2P > 0,05$). Pri posameznih vprašanjih je rezultat med obema skupinama celo povsem enak, to so vprašanja 1, 2, 5, 6, 7, 12, 13, 14 in 15.

Med vprašanji, kjer je bila možna 1 točka, so največ točk dosegli pri vprašanjih 1, 3, 4 in 7, najslabši rezultat pa so dosegli pri vprašanju. Med vprašanji z dvema možnima točkama so bili najbolj uspešni pri nalogi 10. Tudi v razredih šole 1 so bili učenci najbolj uspešni pri tem vprašanju. Tako lahko sklepamo, da gre res za primer, ki ga v praksi večkrat slišijo in posledično pravilno uporabljajo. Najmanj pa so bili uspešni pri nalogi 12, ravno tako kot pri razredih iz prve šole. Tudi tukaj predvidevamo, da je razlog za več nepravilnih odgovorov, podoben.

Najvišje koeficiente težavnosti imajo vprašanja 1, 3, 4 in 10. Ta vprašanja so bila učencem najlažja. Koeficient težavnosti pri vprašanju številka 1 znaša 1,000 pri kontrolni skupini (KS 2) in 0,944 pri eksperimentalni skupini (ES 2). Pri tretjem vprašanju je koeficient težavnosti pri obeh skupinah 1,000. To vprašanje je bilo učencem najlažje. Pri četrtem vprašanju znaša koeficient težavnosti 0,937 pri obeh skupinah. Pri desetem vprašanju pa je 0,937 pri kontrolni skupini (KS 2) in 0,944 pri eksperimentalni skupini (ES 2).

Največja razlika v povprečnem številu točk med primerjalnima skupinama je opazna pri vprašanju 9, vendar ne gre za statistično značilno razliko ($t = 1,859$; $2P = 0,072$). Razlika v povprečnem številu točk pri posameznem vprašanju med razredoma 2a in 2b tudi sicer ni nikjer statistično značilna ($2P > 0,05$). Pri posameznih vprašanjih je rezultat med skupina celo povsem enak, to so vprašanja 3, 7 in 13.

8.4.3 Analiza rezultatov testa po eksperimentu

Po izvedbi eksperimenta smo učencem razdelili standardizirani test 2 (priloga 4). Test je bil sestavljen iz 15 vprašanj. Od tega se je 8 vprašanj nanašalo na slovnico strukturo *Present Countinous*, ki smo jo obravnavali pri učnih urah. Taka vprašanja so

bila: 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15. Vprašanja so zajemala dve težavnostni stopnji, in sicer začetno (*starter level*) ter osnovno stopnjo (*elementary level*).

Preglednica 4: Vrsta vprašanj glede na težavnostno stopnjo

Težavnostna stopnja	Vprašanja	Število točk
Začetna stopnja (<i>starter level</i>)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 14	1
Osnovna stopnja (<i>elementary level</i>)	9, 10, 12, 13, 15	2

V preglednici 5 so prikazani rezultati testa za vsako posamezno vprašanje za primerjalni skupini KS 1 in ES 1, rezultati se nanašajo na tista vprašanja, ki obravnavajo slovnično strukturo *Present Continuous*, ki smo jo obravnavali med učno uro. V naslednji preglednici 6 pa so prikazani še rezultati ostalih vprašanj. V obeh preglednicah je prikazano povprečno število točk, standardni odklon, t-preizkus za rezultat pri posameznem vprašanju za primerjavo med skupinama in koeficient težavnosti za posamezno nalogo (p).

Preglednica 5: Primerjava rezultatov (vprašanja vezana na slovnično strukturo *Present Continuous*) standardiziranega testa 2 med primerjalnima skupinama KS 1 in ES 1

Vprašanje	Primerjalna skupina	N	p	Aritmetična sredina	Standardni odklon (s)	Leveneov preizkus		t-preizkus		
						F	P	t	g	2P
Vprašanje 5	KS 1	19	0,526	0,53	0,513	79,561	0,000	-3,356	23,802	0,003
	ES 1	21	0,952	0,95	0,218					
Vprašanje 6	KS 1	19	0,579	0,58	0,507	8,969	0,005	-1,582	34,318	0,123
	ES 1	21	0,809	0,81	0,402					
Vprašanje 8	KS 1	19	0,789	0,79	0,419	4,328	0,044	-0,991	32,373	0,329
	ES 1	21	0,905	0,90	0,301					
Vprašanje 10	KS 1	19	0,421	0,84	1,015	8,969	0,005	-2,665	34,318	0,012
	ES 1	21	0,809	1,62	0,805					
Vprašanje 12	KS 1	19	0,684	1,37	0,955	14,678	0,000	-1,727	29,787	0,095
	ES 1	21	0,905	1,81	0,602					
Vprašanje 13	KS 1	19	0,368	0,74	0,991	6,038	0,019	-3,071	34,749	0,004
	ES 1	21	0,809	1,62	0,805					
Vprašanje 14	KS 1	19	0,316	0,32	0,478	7,109	0,011	-4,021	33,258	0,000
	ES 1	21	0,857	0,86	0,359					
Vprašanje 15	KS 1	19	0,368	0,74	0,991	2,950	0,094	-2,670	38	0,011

Vprašanje	Primerjalna skupina	N	p	Aritmetična sredina	Standardni odklon (s)	Leveneov preizkus		t-preizkus		
						F	P	t	g	2P
	ES 1	21	0,762	1,52	0,873					

Preglednica 6: Primerjava rezultatov (ostala vprašanja) standardiziranega testa 2 med primerjalnima skupina KS 1 in ES 1

Vprašanje	Primerjalna skupina	N	p	Aritmetična sredina	Standardni odklon (s)	Leveneov preizkus		t-preizkus		
						F	P	t	g	2P
Vprašanje 1	KS 1	19	0,421	0,42	0,507	8,969	0,005	-2,665	34,318	0,012
	ES 1	21	0,809	0,81	0,402					
Vprašanje 2	KS 1	19	0,947	0,95	0,229	4,970	0,032	-1,000	18,000	0,331
	ES 1	21	1,000	1,00	0,000					
Vprašanje 3	KS 1	19	0,947	0,95	0,229	4,970	0,032	-1,000	18,000	0,331
	ES 1	21	1,000	1,00	0,000					
Vprašanje 4	KS 1	19	0,947	0,95	0,229	1,028	0,317	0,500	38	0,620
	ES 1	21	0,905	0,90	0,301					
Vprašanje 7	KS 1	19	0,526	0,37	0,496	0,025	0,874	-1,594	38	0,119
	ES 1	21	0,667	0,62	0,498					
Vprašanje 9	KS 1	19	0,579	1,16	1,015	5,080	0,030	-1,217	35,752	0,232
	ES 1	21	0,762	1,52	0,873					
Vprašanje 11	KS 1	19	0,684	0,68	0,478	0,162	0,690	-0,202	38	0,841
	ES 1	21	0,714	0,71	0,463					
Skupni rezultat	ES 1	19	/	11,37	2,241	0,018	0,895	-7,423	38	0,000
	KS 1	21	/	16,67	2,266					

Med vprašanji, kjer je bila možna 1 točka, so največ točk dosegli pri vprašanjih 2, 3, 4 in 8. Vprašanje 8 se navezuje na slovnično prvino, ki smo jo obravnavali pri učni uri. Učenci so morali dopolniti stavek: *Look! They _____*. Pravilni odgovor pa so lahko izbrali med naslednjimi možnostmi: *swim, is swimming* ali *are swimming*. Najslabši rezultat pa so dosegli pri vprašanjih 7 in 11. Sklepamo, da so se učenci že srečali s takimi oziroma podobnimi primeri, vendar se o njih niso še eksplicitno učili. Opazne razlike med razredi so vidne predvsem pri vprašanjih 5, 6 in 14. V vseh primerih gre za vprašanja, ki se vežejo na slovnično strukturo, ki smo jo v razredu obravnavali (Present Continuous). Skupina ES 1 je pri vseh teh vprašanjih dosegla boljši rezultat. Med vprašanji z dvema možnima točkama so te razlike med skupinama še posebej opazne, pri vprašanjih 10, 13 in 15, so bili učenci v skupini ES 1 v povprečju enkrat bolj uspešni kot učenci v skupini KS 1. Kot vidimo, so se učenci iz

skupine ES 1 odrezali bolje. Glede na to, da smo pri večini vprašanj, ki se nanašajo na slovnično strukturo, ki smo jo med učno uro obravnavali, dobili statistično pomembne razlike, lahko sklepamo, da so didaktične igre res pripomogle k temu, da so si učenci snov bolje zapomnili in posledično boljše reševali preizkus. Domnevamo, da je na boljše rezultate vplivalo to, da so bili pri učni uri, kjer smo uporabili didaktične igre, učenci veliko bolj aktivno vključeni v učni proces kot pri uri, kjer didaktičnih iger nismo uporabili.

Najvišje koeficiente težavnosti imajo vprašanja 2, 3 in 4, kar pomeni, da so bila ta vprašanja učencem najlažja. Pri vprašanju številka 2 je koeficient težavnosti pri kontrolni skupini (KS 1) 0,947 ter 1,000 pri eksperimentalni skupini (ES 1). Enaka koeficienta težavnosti sta tudi pri vprašanju številka 3. Pri četrtem vprašanju pa koeficient težavnosti znaša pri kontrolni skupini (KS 1) 0,947 in 0,905 pri eksperimentalni skupini (ES 1). Visok koeficient težavnosti je tudi pri vprašanjih 5, 8 in 12, vendar le pri eksperimentalni skupini (ES 1), kar pomeni, da so bila ta vprašanja lažja učencem iz eksperimentalne skupine (ES 1) kot učencem iz kontrolne skupine (KS 1). Pri kontrolni skupini (KS 1) je najnižji koeficient težavnosti pri vprašanjih 13, 14 in 15, in sicer znašajo 0,368/0,316/0,368. Pri eksperimentalni skupini (ES 1) pa so koeficienti težavnosti pri teh vprašanjih višji, in sicer 0,809/0,857/0,762. Ta podatek nam pove, da so bila ta vprašanja težja kontrolni skupini kot eksperimentalni. Eksperimentalna skupina (ES 1) ima najnižji koeficient težavnosti pri vprašanju številka 7, torej je bilo to vprašanje tisto, ki jim je bilo najtežje.

Razlika v povprečnem številu točk pri posameznem vprašanju med skupinama ES 1 in KS 1 je statistično značilna ($2P < 0,05$) pri kar nekaj vprašanjih, in sicer pri vprašanjih 1, 5, 10, 13, 14 in 15. Vsa vprašanja, z izjemo vprašanja 1, se navezujejo na slovnično strukturo, ki smo jo v okviru eksperimenta poučevali. Torej lahko vidimo, da se statistično pomembne razlike pojavljajo predvsem pri vprašanjih, ki so bili glavna teme naših učnih ur. Tako lahko domnevamo, da je uporaba didaktičnih iger pripomogla k boljšim rezultatom. Obenem pa ne moremo z gotovostjo trditi, da je bila uporaba didaktičnih iger edini razlog, da so učenci dosegli boljše rezultate. Med možnimi dejavniki, ki so vplivali na rezultate, lahko omenimo še motiviranost učencev za delo, predznanje učencev, trenutno razpoloženje in razredno klimo.

V preglednici 7 so prikazani rezultati testa za vsako posamezno vprašanje, ki se nanaša na slovnično strukturo *Present Countious* za skupini KS 2 in ES 2. Skupina KS 1 predstavlja kontrolno, skupina ES 2 pa eksperimentalno skupino. V naslednji preglednici 8 pa so prikazani še rezultati iz ostalih vprašanj. V obeh preglednicah je prikazano povprečno število točk, standardni odklon ter t-preizkus za rezultat pri

posameznem vprašanju za primerjavo med primerjalnima skupinama. Izračunali smo tudi koeficient težavnosti za vsako posamezno vprašanje (p).

Preglednica 7: Primerjava rezultatov (vprašanja vezana na slovnično strukturo *Present Countious*) standardiziranega testa 2 med primerjalnima skupinama KS 2 in ES 2

Vprašanje	Primerjalna skupina	N	p	Aritmetična sredina	Standardni odklon (s)	Leveneov preizkus		t-preizkus		
						F	P	t	g	2P
Vprašanje 5	KS 2	22	0,636	0,64	0,492	14,925	0,000	-1,834	37,427	0,075
	ES 2	23	0,869	0,87	0,344					
Vprašanje 6	KS 2	22	0,409	0,41	0,503	19,890	0,000	-3,567	36,948	0,001
	ES 2	23	0,869	0,87	0,344					
Vprašanje 8	KS 2	22	0,818	0,82	0,395	10,465	0,002	-1,460	31,558	0,154
	ES 2	23	0,956	0,96	0,209					
Vprašanje 10	KS 2	22	0,318	0,64	0,953	5,099	0,029	-3,911	40,495	0,000
	ES 2	23	0,826	1,65	0,775					
Vprašanje 12	KS 2	22	0,727	1,45	0,912	12,742	0,001	-1,626	35,207	0,113
	ES 2	23	0,913	1,83	0,576					
Vprašanje 13	KS 2	22	0,500	1,00	1,024	25,314	0,001	-2,829	36,579	0,008
	ES 2	23	0,869	1,74	0,689					
Vprašanje 14	KS 2	22	0,591	0,59	0,503	35,845	0,000	-2,620	33,124	0,013
	ES 2	23	0,913	0,91	0,288					
Vprašanje 15	KS 2	22	0,409	0,82	1,006	19,890	0,000	-3,567	36,948	0,001
	ES 2	23	0,869	1,65	0,689					

Preglednica 8: Primerjava rezultatov (ostala vprašanja) standardiziranega testa 2 med primerjalnima skupinama KS 2 in ES 2

Vprašanje	Primerjalna skupina	N	p	Aritmetična sredina	Standardni odklon (s)	Leveneov preizkus		t-preizkus		
						F	P	t	g	2P
Vprašanje 1	KS 2	22	0,818	0,82	0,395	1,604	0,212	0,626	43	0,535
	ES 2	23	0,739	0,74	0,449					
Vprašanje 2	KS 2	22	0,864	0,86	0,351	0,013	0,910	-0,057	43	0,955
	ES 2	23	0,869	0,87	0,344					
Vprašanje 3	KS 2	22	0,591	0,59	0,503	11,763	0,001	-1,751	39,462	0,088
	ES 2	23	0,826	0,83	0,388					
Vprašanje 4	KS 2	22	0,818	0,82	0,395	3,619	0,064	-0,924	43	0,361
	ES 2	23	0,913	0,91	0,288					
Vprašanje 7	KS 2	22	0,545	0,55	0,510	0,066	0,799	-0,130	43	0,897
	ES 2	23	0,565	0,57	0,507					
Vprašanje 9	KS 2	22	0,818	1,64	0,790	0,343	0,561	0,292	43	0,772
	ES 2	23	0,783	1,57	0,843					
Vprašanje 11	KS 2	22	0,682	0,73	0,456	5,552	0,023	1,727	42,802	0,091

Vprašanje	Primerjalna skupina	N	p	Aritmetična sredina	Standardni odklon (s)	Leveneov preizkus		t-preizkus		
						F	P	t	g	2P
	ES 2	23	0,478	0,48	0,511					
Skupni rezultat	KS 2	22	/	12,36	4,499	7,665	0,008	-3,752	33,790	0,001
	ES 2	23	/	16,52	2,661					

Med vprašanji, kjer je bila možna 1 točka, so največ točk dosegli pri vprašanjih 2, 4 in 8. Vprašanja 2 in 4 se navezujeta na predloge, vprašanje 8 pa na ustrezno rabo *Present Continuous*, ki smo ga obravnavali pri učni uri. Najslabši rezultat pa so dosegli pri vprašanjih 7 in 11. Vidimo, da imajo tudi učenci iz druge šole največ težav pri istih vprašanjih kot učenci iz šole 1. Iz tega lahko sklepamo, da so se ta vprašanja navezovala na učne snovi, o katerih se niso še eksplicitno učili in posledično o tem še nimajo trdnega znanja. Najbolj opazne razlike med razredi so pri vprašanjih 6 in 14. Vprašanja se nanašata na pravilno rabo slovnične strukture, ki smo jo v okviru eksperimenta obravnavali (*Present Continuous*). Pri obeh vprašanjih so učenci iz skupine ES 2 dosegli boljši rezultat.

Pri kontrolni skupini (KS 2) je koeficient težavnosti najvišji pri vprašanju številka 2, kjer znaša 0,864, ter pri vprašanjih 8 in 4, kjer znaša 0,818. Pri eksperimentalni skupini (ES 2) pa je najvišji pri vprašanjih 8 ($p = 0,956$) ter 12, 14 in 4 ($p = 0,913$). Kontrolna skupina (KS 2) ima najnižji koeficient težavnosti pri vprašanju 10 ($p = 0,318$), kar pomeni, da je bilo učencem to vprašanje najtežje. Pri eksperimentalni skupini ima najnižji koeficient težavnosti vprašanje številka 11, kjer znaša 0,478.

Razlika v povprečnem številu točk pri posameznem vprašanju med skupina KS 2 in ES 2 je statistično značilna ($2P < 0,05$) pri kar nekaj vprašanjih, in sicer pri vprašanjih 6, 10, 13, 14 in 15. Vprašanja se nanašajo na slovnično strukturo, ki smo jo obravnavali pri učni uri, torej pravilno rabo oblike *Present Continuous*. Glede na dobljene rezultate lahko sklepamo, da so didaktične igre pripomogle k boljšim rezultatom pri reševanju preizkusa, posebej pri vprašanjih, ki so se navezovala na slovnično strukturo, ki smo jo poučevali, saj so razlike pri teh vprašanjih statistično pomembne.

Pri večini vprašanj so učenci iz skupine ES 2 dosegli v povprečju boljši rezultat. Pri vprašanjih 1, 9 in 11 pa so več točk dosegli učenci iz skupine KS 2. Nobeno od teh vprašanj se ne navezuje na slovnično prvino, ki v izpeljanih učnih urah obravnavali. Pri vprašanju številka 1 so učenci morali vstaviti pravilno obliko v stavek: _____ *five people in family*. Izbirali pa so lahko med tremi možnimi odgovori, in sicer: *there are*, *they are* in *there is*. Deveto vprašanje se je nanašalo na pravilno rabo členov (*articles*). V stavek »*Kamal has got a holiday home near _____ sea*« so morali vstaviti pravilno

obliko: *the, a* ali *some*, pri vprašanju številka 11 pa so morali vstaviti ustrezno besedo. *Paula _____ loves working with children*. Izbirali pa so lahko med: *very, really* ali *much*. Predvidevamo lahko, da so učenci iz KS 2 dosegli boljše rezultate, ker so se pri pouku večkrat srečali s podobnimi primeri in so jim posledično te strukture bolj znane.

Domnevamo, da je na boljše rezultate vplivalo to, da so bili pri učni uri, kjer smo uporabili didaktične igre, veliko bolj aktivno vključeni v učni proces kot pri uri, kjer didaktičnih iger nismo uporabili. Kljub temu lahko poudarimo tudi to, da so bili učenci, ki so sodelovali pri učnih urah z didaktičnimi igrami, veliko glasnejši in živahnejši, vendar smo ob pozornem poslušanju njihovih pogovorov ugotovili, da se ti nanašajo na potek in vsebino. Drug drugega so preverjali in si poskušali zapomniti pravilne odgovore, da bi kasneje lahko prvi zaključili igro in zmagali. Težava, ki smo jo opazili pri učni uri brez didaktičnih iger, je bila predvsem ta, da je bil večji del časa naenkrat vključen samo en učenec, ostali pa so ga poslušali. Kot primer si lahko pogledamo uvodno motivacijo pri obeh učnih urah. Pri uri z didaktičnimi igrami smo uporabili pantomimo. Eden izmed učencev je prišel k tabli in oponašal eno žival in njeno početje, npr. *The monkey is eating*. Ostali učenci so morali ugotoviti, katero žival oponaša. Vsi učenci so aktivno sodelovali, saj je vsak želel prvi ugotoviti pravilen odgovor. Pri drugi učni uri je bila uvodna motivacija nekoliko drugačna, in sicer smo se pogovarjali o tem, kaj trenutno počnemo. Tako smo izbrali nekaj učencev, ki so povedali, kaj trenutno počnejo. Npr.: *I am sitting*. Kljub temu da so drug drugega poslušali, niso bilo tako aktivni kot učenci pri učni uri z didaktičnimi igrami, kjer so tudi po končani dejavnosti, izrazili željo, da še nekajkrat ponovimo igro pantomime.

Obenem smo pri učni uri z didaktičnimi igrami opazili, da so bili učenci zelo navdušeni in motivirani za delo oziroma igro. Didaktične igre so jih pritegnile, želeli so si jih večkrat ponoviti in prizadevali so si, da povedo pravilni odgovor, saj so si želeli zmage. Predvsem motivacijski učinek didaktičnih iger se nam zdi zelo pomemben, saj na učence vpliva zelo pozitivno. Če so za učenje oziroma neko delo motivirani, se bodo veliko lažje in bolj zagnano lotili dela, kot če jih določena stvar ne pritegne. O pomenu motivacije pri učenju tujega jezika govori tudi Čok (1994), ki meni, da je motivacija pri učenju tujega jezika bistvenega pomena, saj v nasprotnem primeru, učenec ne bo dosegel želelnega rezultata. Ob tem avtorica (prav tam) navaja tudi to, naj bi učenci najbolj uživali ravno ob igrah, gibanju ter uporabi lastne domišljije. V našem primeru smo uporabili didaktične igre, ki so bile učencem všeč ter so jim predstavljale nekoliko drugačen način pouka, kar jih je zagotovo še toliko bolj pritegnilo in motiviralo. To, da so bile učencem didaktične igre zelo všeč, priča tudi dejstvo, da so nas po koncu učne ure na šoli 1 vprašali, če bi jim lahko didaktične igre pustili, da se naslednjič ponovno igrajo. Druga zanimiva izkušnja pa prihaja iz šole 2, kjer so med igranjem didaktičnih

iger učenci izrazili željo, da bi večkrat lahko to počeli, saj je zabavno. To nam dokazuje, da je bila učna ura, kjer smo uporabili didaktične igre, učencem zanimiva in so si želeli, da bi pouk večkrat potekal na tak način.

Glede na pridobljene rezultate lahko delno potrdimo našo splošno hipotezo. Učenci, ki so se učili slovničnih prvin preko didaktičnih iger, so dosegli boljše rezultate pri reševanju standardiziranih testov v primerjavi z učenci, ki so se učili brez didaktičnih iger. Statistično pomembne razlike so se pokazale predvsem pri nekaterih vprašanjih, ki so se navezovala na obravnavano slovnično strukturo, čas *Present Continuous*. Kljub temu pa rezultatov ne moremo posploševati na širšo populacijo, saj smo imeli v raziskavi premajhen vzorec, ravno tako nismo dobili povsod statistično pomembnih razlik, da bi lahko trdili, da so učenci zaradi didaktičnih iger dosegali boljše rezultate. Lahko pa rezultate raziskave uporabimo v vednost, da so didaktične igre učinkovita strategija poučevanja in jih lahko zato večkrat uporabimo.

8.4.4 Mnenja učiteljic o didaktičnih igrah

Po izvedenem eksperimentu smo z učiteljicami, ki so bile prisotne pri učnih urah, opravili polstrukturirani intervju o izpeljanih učnih urah ter jim na temo didaktičnih iger postavili nekaj vprašanj.

Pogostost uporabe didaktičnih iger za poučevanje angleške slovnice

Vse učiteljice so na vprašanje: »Kako pogosto uporabljate didaktične igre za poučevanje angleške slovnice?«, da jih uporabljajo več kot enkrat mesečno. Učiteljica U2.1 je povedala: »Pogostost uporabe je največkrat odvisna od snovi, vse snovi žal ne morem vključiti v didaktične igre.« Strinjamo se, da vse snovi niso enako primerne za vključitev v didaktične igre. Kljub temu pa menimo, da obstaja veliko različnih virov, ki nam ponujajo ideje za raznovrstne didaktične igre za obravnavo oziroma ponavljanje angleške slovnice.

Omejitve pri pogostejši uporabi didaktičnih iger

Intervjuvane učiteljice vidijo glavne omejitve pri pogostejši uporabi didaktičnih iger v pomanjkanju časa. Učiteljica U2.1 je na vprašanje »Kje vidite glavne omejitve pri uporabi didaktičnih iger?« odgovorila, da didaktične igre vzamejo preveč časa, saj je treba učence razdeliti v skupine, jim razložiti navodila, obenem pa jim tudi samo igranje vzame veliko časa, saj učenci radi končajo igro oziroma igro tudi ponovijo. Tudi pri naši učni uri, kjer smo uporabili didaktične igre, so učenci izrazili željo, da bi igro še ponovili,

oziroma so nas vprašali, če jim lahko pustimo, da bodo naslednjič spet igrali. Ti podatki nam kažejo, da igre resnično pritegnejo učence. Pri tem se lahko vprašamo, zakaj ne bi izkoristili prednosti didaktičnih iger in jih večkrat vključili v učni proces.

Učiteljica 2.2 pa meni, da je glavni razlog za ne ravno pogosto uporabo didaktičnih iger preveč otrok v razredu. Učitelj naj bi učence med igro spremljal, vendar če je v skupini preveč otrok, je nemogoče, da bi lahko zaznal vse napake in jih obenem popravil. Učiteljica U1 pa nam je dejala: *»Žal velikokrat zmanjka časa za uporabo didaktičnih iger, saj je potrebno po programu veliko predelati, pa tudi ocenjevanje vzame veliko časa, tako da je velikokrat odvisno od števila otrok v oddelku.«*

Didaktične igre in motivacija

Številni strokovnjaki se strinjajo, da je motivacija eden izmed glavnih dejavnikov pri uspešnem učenju. Čok (1994) navaja, da učenci radi vztrajajo v nečem, če v tem uživajo in se zabavajo. Didaktične igre predstavljajo učencem drugačen, predvsem pa bolj zabaven in zanimiv način učenja nečesa novega. Tudi intervjuvane učiteljice se zavedajo, da je motivacija ključnega pomena za učinkovito učenje. Vse tri učiteljice se strinjajo, da so učenci bolj motivirani za šolsko delo, ko učiteljice uporabijo didaktične igre. Učiteljica U1 meni tudi, da se predvsem učenci, ki so običajno bolj tihi in zadržani, nekoliko bolj sprostijo, saj ob igri pozabijo na to, da jih ostali poslušajo in preverjajo.

Prednosti učne ure z uporabo didaktičnih iger

Učiteljici U1 in U2.2 sta bili prisotni pri učni uri, kjer je potekalo poučevanje angleške slovnice s pomočjo didaktične igre. Povprašali smo jih o prednosti te učne ure. Učiteljica U1 meni, da je bila učna ura dinamična in zanimiva. Ravno tako je dejala, da je bila zabavna. Obenem je dejala, da ji je bilo všeč tudi to, da so bili vsi učenci aktivni in so sodelovali, to pa je opazila tudi pri tistih, ki so pri klasičnem načinu poučevanja običajno bolj zadržani oziroma tihi. Druga učiteljica U2.2 meni, da je bila učna ura zanimiva in da so učenci aktivno sodelovali ter bili za delo motivirani. Meni tudi, da so didaktične igre dobre predvsem zato, ker učenci uporabljajo več čutil in si tako lažje zapomnijo. Tudi Gerngross in Puchta (1998) vidita eno izmed prednosti didaktičnih iger v tem, da učenci uporabljajo več čutil in to bistveno pripomore k boljšemu razumevanju in pomnjenju. Ravno tako številni drugi avtorji navajajo veliko podobnih prednosti uporabe didaktičnih iger pri poučevanju kot intervjuvane učiteljice. Kljub temu pa so učiteljice opazile še eno pomembno pozitivno lastnost didaktičnih iger, in sicer to, da tihi učenci več sodelujejo in so bolj aktivni v učnem procesu.

Pomanjkljivosti učne ure z uporabo didaktičnih iger

Učiteljica U1 je izpostavila dve glavni pomanjkljivosti pri učnih urah z didaktičnimi igrami: *»Pri taki uri nimaš nadzora nad vsemi učenci, ne moreš popraviti napak, ki jih posamezniki povedo, prav tako pa zna biti problem pri disciplini v razredu, saj včasih nekateri otroci to izkoristijo.«* Pri učni uri, kjer smo uporabili didaktične igre, je bilo res opaziti, da so bili učenci živahnejši kot učenci, ki so sodelovali pri učnih urah, kjer ni bilo didaktičnih iger. Vendar smo opazili tudi to, da je ta živahnost izhajala predvsem iz navdušenja, spodbujanja drug drugega za igro ter »prerekanja« o pravilnem odgovoru. Vidimo torej, da ne gre toliko za težave z disciplino, ampak bolj za to, da so učenci nekoliko bolj vpeti v učni proces. Menimo, da je to prej prednost kot pa pomanjkljivost.

Učiteljica U2.2 pa vidi glavno pomanjkljivosti pri učni uri z didaktično igro v času, in sicer meni, da več otrok kot je v razredu, več materiala je treba pripraviti, obenem pa se porabi več časa za igranje didaktične igre. Strinjamo se, da že sama priprava iger in organizacija pouka, kjer bodo didaktične igre uporabljene, vzame veliko časa. Kljub temu pa se moramo zavedati, da didaktičnih iger ne bomo uporabljali pri vsaki učni uri, torej si lahko za njeno pripravo vzamemo več časa in jo že nekoliko vnaprej načrtujemo. Problem, ki ga še vidimo, je tudi v tem, da učitelj ne dobi toliko povratnih informacij o znanju učencev, kot bi jih lahko dobil, če bi učenci reševali delovni list, ki jim bi ga po učni uri pregledal. Kot dobro rešitev vidimo v tem, da učitelj organizira razred na dve skupini. Ena skupina prvih dvajset minut rešuje delovni list, druga pa medtem igra didaktično igro. Nato se skupini zamenjata. Tako ima učitelj več možnosti nadzora nad tistimi, ki igrajo didaktično igro, saj ostali učenci samostojno rešujejo delovni list. Obenem pa ima ob koncu ure zbrane delovne liste vseh učencev in jih lahko pregleda ter vidi, kje imajo še težave.

Prednosti učne ure s poučevanjem brez didaktičnih iger

Učiteljici U1 in U2.1 sta bili prisotni pri učnih urah, kjer smo poučevali angleško slovnico brez uporabe didaktičnih iger. Učiteljica U1 je dejala, da je bila tudi ta učna ura zanimiva in dobro izpeljana. Dobro se ji je zdelo to, da smo slišali odgovore vsakega učenca in ga sprotno popravljali, pri tem nudili še dodatno razlago in dodatni primer. Tudi druga učiteljica U2.1 je bila z učno uro zadovoljna, vseč ji je bilo, da smo na jasn in enostaven način razložili slovnično strukturo. Pri učni uri je še posebej izpostavila sistematičnost; da smo prešli od lažjih do težjih primerov in od znanega k neznanemu. Prednost te ure vidi predvsem v tem, da smo lahko sproti preverjali, ali učenci razumejo snov ali ne: *»Tako smo videli napake in jih ustrezno popravili, pri didaktičnih igrah to ni mogoče.«*

Pomanjkljivosti učne ure s poučevanjem brez didaktičnih iger

Obe učiteljici, ki sta bili prisotni pri učnih urah, kjer nismo uporabili didaktičnih iger, se strinjata, da niso bili vsi učenci motivirani za delo in sodelovanje. Učiteljica U1 je še dejala, da so največ sodelovali tisti kot vedno, tisti, ki so pa bolj zadržani, so bili tudi tokrat tiho. Tukaj lahko zelo dobro vidimo, da se pri didaktičnih igrah bolj sprostijo in zato tudi tihi in zadržani učenci več sodelujejo kot pri pouku, kjer nimamo iger. Učiteljica U1 je imela to možnost opaziti, saj je sodelovala pri obeh učnih urah z in brez didaktičnih iger. Predvidevamo, da se učenci med igro sprostijo in nekoliko pozabijo, da jih drugi poslušajo in opazujejo. Ravno zato Gerngross in Puchta (1998) menita, da so didaktične igre tako zelo pomembne, saj so ena izmed redkih učnih situacij, kjer se učenci na nezaveden način učijo ter pri tem uživajo.

Poučevanje preko didaktičnih iger v primerjavi s poučevanjem brez didaktičnih iger

Učiteljica U1 je bila prisotna pri obeh učnih urah, torej pri učni uri preko didaktične igre ter pri učni uri, kjer didaktičnih iger nismo uporabili. Zanimalo nas je, ali je mogoče opazila, če so bili učenci pri kateri od učnih ur bolj motivirani za delo. Učiteljica nam je odgovorila, da je opazila, da so bili pri učni uri, kjer smo uporabili didaktično igro, učenci veliko bolj motivirani za delo. Menim, da je to bilo zlasti lepo videti, ker kljub temu, da so bili glasnejši kot druga skupina, so ves čas govorili le o temi, ki se je nanašala na didaktično igro. Ravno tako je dejala, da se ji zdi, da je bila učna ura, kjer smo uporabili didaktične igre, učinkovitejša, saj so bili vsi učenci aktivni, uporabili smo različne didaktične igre, ki pa so imele jasen cilj, in sicer ponavljanje nove slovnice strukture. Učiteljica je komentirala: *»Bili so veliko bolj vpeti v učno uro.«*

9 SKLEPNE UGOTOVITVE

Slovenski šolski sistem trenutno doživlja pomembne spremembe v povezavi s poučevanjem angleščine kot tujega jezika. Do šolskega leta 2016/2017 bodo vse osnovne šole uvedle pouk angleškega jezika kot obvezen predmet za vse učence drugega razreda. Učenje tujega jezika v zgodnjih letih šolanja ima veliko pozitivnih učinkov. Otrok se osebno razvija, spoznava druge kulture, širi splošno znanje, v odrasli dobi pa mu znanje tujega jezika omogoča boljše zaposlitvene možnosti.

Skozi proces učenja tujega jezika učenci pridobivajo novo znanje o tujem jeziku, učijo se različnih zmožnosti, ena izmed teh pa je tudi slovnična zmožnost. Slovnica ima v vsakem jeziku izredno pomembno vlogo. Poznavanje slovničnih pravil in pravilna raba teh pa je pogoj za uspešno in učinkovito komuniciranje. Mlajši učenci se slovničnih pravil ne učijo na ekspliciten način, obravnava teh največkrat poteka na nezavedni ravni, kljub temu pa se s slovnico srečajo takoj, ko pridejo v stik z jezikom. Ravno zaradi velikega pomena slovnice je naloga učiteljev, da izberejo način, kako bodo učencem prikazali slovnična pravila, da jih bodo ti lahko ponotranjili in ob učenju še vedno uživali. Znano je namreč, da je motivacija izredno pomemben dejavnik, ki vpliva na uspešno učenje tujega jezika. Glede na to, da je slovnica velikokrat povezana z učenjem pravil in ponavljanjem podobnih vaj, je pomembno, da jo učitelji znajo prikazati tudi na drugačen način. Izbrati morajo način, ki bo bližje učencem in njihovi starosti. Didaktične igre so primer strategije poučevanja, kakršno imajo otroci radi, obenem pa nam didaktične igre omogočajo, da preko njih učence učimo nečesa novega ali pa jih uporabimo za ponavljanje učne snovi. V kolikor uporabimo didaktične igre za poučevanje angleške slovnice, bo pouk slovnice postal zanimivejši in manj suhoparen, učenci pa bodo pri pouku aktivnejši, kar bo pripomoglo k temu, da si bodo snov lažje in uspešneje zapomnili.

Rezultati eksperimenta v empiričnem delu nam kažejo, da se uporaba didaktičnih iger pri poučevanju angleške slovnice obrestuje. Učenci, ki so sodelovali pri učnih urah z didaktičnimi igrami, so pri večini vprašanj na testu dosegli boljše rezultate kot učenci, ki smo jih poučevali brez didaktičnih iger. Statistično pomembne razlike v rezultatih so se pokazale pri nekaterih vprašanjih, ki so se navezovali na obravnavano slovnično pravilo v tisti uri. Glede na dobljene rezultate lahko sklepamo, da so didaktične igre nekoliko pripomogle k temu, da so učenci dosegli boljše rezultate. Pri tem pa se lahko vprašamo: »Zaradi katere lastnosti didaktičnih iger so učenci dosegli boljši rezultat?« Menimo, da ima največji učinek večja vključenost učencev v učno uro. Pri uri z didaktičnimi igrami so bili učenci veliko aktivnejši kot pri urah, kjer smo poučevali brez didaktičnih iger. Vsaka didaktična igra je zahtevala sodelovanje, ko pa učenci niso

sodelovali, je bila njihova naloga, da poslušajo sošolca, saj je bilo to pomembno za izid igre. Drugi zelo pomemben dejavnik je motivacija. Učenci, ki smo jih poučevali z didaktičnimi igrami, so bili za delo izredno motivirani, pokazali so navdušenje, igre smo morali večkrat ponoviti, saj so jim bile zelo všeč. Čustvena vpletenost in notranja motivacija sta izrednega pomena za boljše učne dosežke. Rezultati, pridobljeni s standardiziranim testom, kažejo v prid uporabi didaktičnih iger. Vseeno pa ne moremo rezultatov posploševati, saj je bil vzorec premajhen, obenem pa nismo dobili pri vseh vprašanih statistično pomembnih razlik, s čimer bi lahko potrdili, da so ravno didaktične igre pripomogle k boljšim rezultatom. Kljub temu pa se lahko opremo na vtise, ki smo jih prejeli od učencev, ki so sodelovali pri učnih urah z didaktičnimi igrami. Ti nam kažejo, da lahko občasna učna ura, kjer uporabimo didaktične igre, spremeni pogled na učenje slovničnih pravil, naredi bolj sproščeno vzdušje ter pripomore k boljšim odnosom v razredu, saj učenci med seboj sodelujejo, učitelja pa spoznajo v nekoliko drugačni luči. Zavedamo se, da je nemogoče, da bi didaktične igre uporabljali ves čas, saj se nam časovno in organizacijsko to ne bi izšlo. Kljub temu pa priporočamo občasno uporabo didaktičnih iger, predvsem kot popestritev učnih ur. Tako je bilo tudi pri naši raziskavi, kjer so se učenci učili nove slovnične strukture na nekoliko drugačen, zabavnejši način. Mi smo uporabili didaktične igre za učenje nove snovi, velikokrat pa jih je lažje uporabiti za ponavljanje učne snovi, saj učenci ne potrebujejo toliko usmeritev in nadzora nad tem, ali so odgovori pravilni, saj jim je snov že poznana.

Odgovori, ki smo jih dobili pri intervjujih z učiteljicami, nam kažejo, da se zavedajo pomena in prednosti didaktičnih iger in jih zato tudi uporabljajo, obenem pa navajajo omejitve, zaradi katerih didaktičnih iger ne uporabljajo še pogosteje. Ena izmed njih je pomanjkanje časa, druga omejitev, ki jo navajajo pa je preveč učencev v razredu in premalo nadzora nad igro. Zavedamo se, da so omejeni s časom, saj morajo upoštevati učni načrt in uresničiti zastavljene cilje. Kot eno izmed možnih rešitev vidimo v tem, da didaktične igre vključijo predvsem v tiste učne ure, ko je na vrsti ponavljanje učne snovi. Smiselno se nam zdi, da polovica razreda igra didaktično igro, druga polovica pa medtem rešuje delovni list. Nato se skupini zamenjata. Tako se bo učiteljica lahko posvetila tistim, ki igrajo didaktično igro in bo imela nad njihovim igranjem več nadzora, medtem pa bodo ostali individualno reševali delovni list. Druga dobra lastnost tako sestavljene učne ure je ta, da bo učiteljica na koncu učne ure imela povratno informacijo o njihovem znanju. Nekaj povratnih informacij bo lahko dobila že med samim opazovanjem njihove igre, ostale pa bo pridobila s tem, ko bo pregledala rešene delovne liste.

Rezultati, pridobljeni v empiričnem delu, nam kažejo pozitivne učinke uporabe

didaktičnih iger. Naloga učiteljev je, da naredijo pouk angleške slovnice kakovosten, hkrati pa zanimiv in privlačen za učence. Menimo, da so didaktične igre lahko način, ki nam to omogoča, zato smo mnenja, da bi bila lahko njihova uporaba v razredu pogostejša.

10 LITERATURA IN VIRI

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bognar, L. (1987). *Igra pri pouku na začetku šolanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bratož, S. (2013). *Teaching English locative prepositions: a cognitive perspective*. Pridobljeno 1. 4. 2015, s <http://revije.ff.uni-lj.si/linguistica/article/view/2599/2741>.
- Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (1991). *The primary English teacher's guide*. Harlow: Pearson Education.
- Cajhen, S. (2010). Didaktične igre pri pouku tujega jezika. V M. Turk Škraba (ur.), *Drugi tuji jezik v osnovni šoli* (str. 210–241). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: University press.
- Čeh, Ž. (2005). *Contrastive exercises for teaching collocations*. Pridobljeno 10. 1. 2015, s <http://www.sdas.edus.si/Elope/PDF/ElopeVol2Ceh.pdf>.
- Čok, L. (1992). Igra pri jezikovnem pouku. V M. Turk-Škraba (ur.), *Prispevki k didaktični prenovi pouka materinščine za otroke Slovencev v tujini* (str. 9–18). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Čok, L. (1994). Učenje jezikov v otroški dobi. Didaktični vidiki zgodnjega uvajanja drugega in tujega jezika v obvezno izobraževanje. *Razgledi: tako rekoč intelektualni tabloid*, 16, 19–21.
- Čok, L. (1999). Uzaveščenje jezikovnega sistema in usvajanje slovnice na različnih stopnjah šolanja. V L. Čok (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole* (str. 132–136). Koper: Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Eastwood, J. (2005). *Learner's grammar. Grammar finder*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (2006). *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*. Pridobljeno 17. 8. 2014, s http://www.readcube.com/articles/10.2307%2F40264512?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER.
- Gerngross, G. in Puchta, H. (1998). *Playway to English. Teacher's Guide*. Cambridge: University Press.
- Glušič, N. (2013). *Poučevanje angleške slovnice z didaktičnimi igrami* (diplomsko delo). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

- Hadfield, J. (2001). *Elementary grammar games*. Harlow: Pearson Education.
- Harmer, J. (1989). *The practice of English Language Teaching*. London; New York: Longman.
- Jakob, I. (2010). *Igra v vrtcu*. Pridobljeno 15. 4. 2014, s http://www.ringaraja.net/clanek/igra-v-vrtcu_168.html?page=all.
- Klemen, N. (2010). *Pomen igre za razvoj otrokove osebnosti*. Pridobljeno 22. 4. 2014, s http://www.ringaraja.net/clanek/pomen-igre-za-razvoj-otrokove-osebnosti_734.html?page=all.
- Komac, P. (1993). *Angleška slovnica po naše*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Leksikon Cankarjeve založbe*. (1998). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Lewis, G. in Bedson, G. (1999). *Games for children*. Oxford: University Press.
- Lewis, G. in Mol, H. (2009). *Grammar for young learners*. Oxford: University Press.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič M. (2006). Opredelitev igre. V L. Marjanovič – Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo* (str. 1–10). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Merčnik, T. (2008). *Igra od 3. do 6. leta starosti*. Pridobljeno 15. 4. 2014, s http://www.vrtecanandersen.si/tl_files/DOKUMENTI/svetovalna-sluzba/IGRA-od-3-do-6.pdf.
- Moon, J. (2005). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Education.
- Mrak Merhar, I., Umek, L., Jemec, J. in Repnik, P. (2013). *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve.
- Pižorn, K. (2011). *Igra pri pouku tujega jezika*. Pridobljeno 20. 7. 2014, s <http://www.zrss.si/projektiess/default.asp?pr=3&iz=skl&k=3b>.
- Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole*. 21. 03. 2014. Pridobljeno 12. 11. 2014, s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=116703#!/Pravilnik-o-postopnem-uvajanju-prvega-tujega-jezika-v-2-razred-osnovne-sole>.
- Rinvoluceri, M. (1984). *Grammar games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: University Press.
- Seliškar, N. (1995). *Igramo se in učimo. Zgodnje učenje tujega jezika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Silvia, A. (2004). *Deductive and inductive grammar teaching*. Pridobljeno 13. 2. 2014, s https://www.academia.edu/2344319/Deductive_and_Inductive_Grammar_Teaching.

- Skela, J. (1999). Slovnica. V L. Čok (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole* (str. 126–132). Koper: Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. (2001). Pridobljeno 20. 2. 2015, s <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika: četrta knjiga: Preo-Š*. (1985). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika: druga knjiga: I-Na*. (1975). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Stevick, W. E. (1982). *Teaching and learning languages*. Cambridge: University Press.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Urbanc, D. (2004). *Miza tiš; riba fish. Kako se učimo tuje jezike?* Kranj: Modita.
- Veliki splošni leksikon: sedma knjiga: S-T*. (1998). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Veliki splošni leksikon: tretja knjiga: Gh-Ka*. (1997). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Videmšek, M., Drašler, A. in Pišot, R. (2003). *Gibalna igra kot sredstvo za seznanjanje s tujim jezikom v zgodnjem otroškem obdobju*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Vrbinc, M. (2005). *Native Speakers of Slovene and Their Translation of Collocations from Slovene into English: A Slovene-English Empirical Study*. Pridobljeno 10. 1. 2015, s http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic25/marj2/8_2005.html.

11 PRILOGE

Priloga 1: Učna priprava za učno uro brez didaktičnih iger

UČNA PRIPRAVA Učna tema: Present Continuous Razred: 5. B Datum: 5. 6. 2014 Mentorica na PEF: doc. dr. Silva Bratož	
Viri: Hadfield, J. (2001). <i>Elementary grammar games</i> . Harlow: Pearson Education	Učni pripomočki: – PPT, – kartončki s povedmi, – slika NA KMETIJI, – delovni list.
Oblike dela: – frontalno delo, – delo v paru.	Metode dela: – pogovor, – razlaga, – opisovanje, – metoda dela z DL, – metoda dela s PPT.
Učni cilji: Učenci: <ul style="list-style-type: none">– sodelujejo v pogovoru,– odgovarjajo na Wh-vprašanja v zvezi z živalmi,– tvorijo povedi v Present Continuous,– postavljajo vprašanja v Present Continuous,– samostojno rešijo delovni list:<ul style="list-style-type: none">• glagol postavijo v pravilno obliko Present Continuous,• besede postavijo v pravilni vrstni red, da nastane poved v Present Continuous.	

POTEK UČNE URE

1. Uvodna motivacija (5 min)

Sprehodim se po razredu in opisujem dogajanje v razredu:

- I am walking.
- You are sitting.
- She is reading.
- He is talking.
- They are listening.
- We are learning.
- I am talking.

Nato se ustavim pri enem izmed učencev in ga vprašam: *What are you doing now?*

Učenec odgovori. Tako vprašam še nekaj učencev. Učence vprašam: »Kaj se še dogaja v razredu?« Skupaj tvorimo čim več povedi. Učenci lahko odgovarjajo tudi v slovenščini, njihov odgovor prevedem v angleščino.

2. Glavni del učne ure (30 min)

Na tablo zalepim vprašalnico: *What am I doing?* In pri tem prikažem hojo po razredu. Učenci odgovorijo. Zraven dopišem: *I am walking*. Ogledamo si sličice in napišemo vse primere. Učenci zapisujejo v zvezek, jaz pa na tablo. **(10 min)**

Tabelska slika:

What am I doing? I am walking.
What are you doing? You are reading.
What are they doing? They are playing football.
What are we doing? We are learning.
What is she doing? She is dancing.
What is he doing? He is eating.

Učencem na PPT-ju prikažem sliko na kateri so živali, ki počnejo različne stvari. Učencem postavim vprašanja o živalih. Npr. *What is the goat doing?/What are the cows doing?* Učenci odgovarjajo. Nato jim postavim nekoliko drugačna vprašanja. Npr.

Who is climbing on the tree? Učenci odgovorijo. Npr. The monkey is climbing on the tree. Nato izberem učenca, ki sam opiše celotno sliko. **(5 min)**

Na ppt-ju prikažem štiri slike. Na vsaki sliki je drugačno dogajanje. Izberem enega učenca in mu naročim naj si izbere eno sliko ter jo opiše. Npr. Tim is cooking. The dogs are running. The cat is sleeping. Ostali morajo ugotoviti, katero sliko opisuje. Dejavnost večkrat ponovimo. **(5 min)**

Vsak učenec dobi sliko NA KMETIJI. Učenci zapišejo, kaj počnejo živali. Najprej naredijo nalogo individualno. Nato pregledajo drug drugemu, nato še vsi skupaj preberemo rešitve. **(10 min)**

3. Zaključni del učne ure (10 min)

Učenci dobijo delovni list. Samostojno ga rešijo. Na koncu skupaj pregledamo rešitve.

Delovni list za učence

1. Put the words in the correct order and make sentences in the Present Continuous Tense.

Jennifer is now watching TV

are you what kind book reading of

?

crying is why Pamela

?

2. Put the verbs in the correct form.

... .. ring ring

Nick: Hello, Nick here.

Tom: Hello Nick. What _____ (you do) now?

Nick: I _____ (watch) TV.

Tom: Great. What about your sisters? What _____ (they do)?

Nick: Paula _____ (read) a book and Carol _____ (shop) with her friends.

Tom: Oh, wait. Someone is _____ (knock) right now. I will call you later.
Bye.

Nick: Bye.

Priloga 2: Učna priprava za učno uro z didaktičnimi igrami

UČNA PRIPRAVA Učna tema: Present Continuous Razred: 5. B Datum: 5. 6. 2014 Mentorica na PEF: doc. dr. Silva Bratož	
Viri: Hadfield, J. (2001). <i>Elementary grammar games</i> . Harlow: Pearson Education	Učni pripomočki: – namizna igra, – figurice in kocke, – karte, – igra spomin, – kartončki z besedami.
Metode dela: – pogovor, – demonstracija, – opisovanje, – metoda didaktične igre	Oblike dela: – frontalno delo, – skupinsko delo, – delo v paru.
Učni cilji: Učenci: – odgovarjajo na WH-vprašanja v zvezi z živalmi, – sodelujejo v didaktičnih igrah, – tvorijo povedi v Present Continuous, – postavljajo vprašanja v Present Continuous, – sličico povežejo z ustrežno povedjo.	

POTEK UČNE URE

1. Uvodna motivacija (10 min)

IGRA PANTOMIMA

Učencem povem, da se bomo igrali pantomimo. Kot pomoč jim povem, da bomo prikazovali živali ter njihovo početje. Izberem učenca, ki izžreba listek, na katerem je sličica živali (npr. krokodil). Njegova naloga je, da najprej prikaže žival. Prikaže jo z gibanjem, če učenci ne ugotovijo, za katero žival gre, jo tudi opiše. Učence vprašam: »*Which animal is this?*« Ko učenci uganejo, prilepim listek z imenom živali na tablo. Nato pride pred tablo drugi učenec, ki izžreba listek, na katerem je zapisana neka dejavnost (npr. *eating*). Njegova naloga je, da to prikaže s pantomimo. Ostali ugibajo. Učence vprašam: »*What is he/she doing?*« Ko učenci ugotovijo, nalepim iskano besedo na tablo (npr. *eating*). Tako dobimo celotno poved (npr. *The monkey is eating*).

Prikažemo naslednje živali:

- opica,
- krokodil,
- žirafa,
- žaba,
- kača.

Dejavnosti, ki jih prikažemo:

- hranjenje,
- gledanje tv,
- spanje,
- skakanje,
- plazenje.

2. Glavni del učne ure (20 min)

PRVA IGRA (12 min)

Učence razdelim v več skupin. V vsaki skupini so štirje učenci. Učencem povem, da se bomo igrali igrico ***What is the monkey doing?*** Pokažem jim igro ter jim razložim pravila igranja. Vsaki skupini razdelim namizno igro ter figurice za igranje.

Igra je podobna igri Človek, ne jezi se. Učenci mečejo kocko in se pomikajo po poljih naprej. Ko pridejo na polje, kjer je narisana žival (npr. žaba), vzamejo kartico na kateri je napisan glagol (npr. jump). Učenec, ki je za njim na vrsti, mu postavi vprašanje (npr. *What is the frog doing?*) in učenec tvori poved (npr. *The frog is jumping.*).

DRUGA IGRA (8 min)

Učencem povem, da bodo naslednjo igro igrali v paru in sicer s pomočjo kart. En učenec dobi barvne karte, drugi pa bele. Na barvnih kartah so narisane živali, naloga tega učenca pa je, da sošolcu postavi pravilno vprašanje o tem, kaj ta žival počne (pravilno poimenuje žival, glagol, uporabi ednino ali množino in tvori pravilno strukturo vprašalnice) – npr. *What is the goat doing?/What are the cows doing?* Na belih kartah pa je narisano dogajanje (npr. pitje vode). Naloga tega učenca je, da sošolcu odgovori na vprašanje, pri tem pa uporabi pravi glagol. Npr. *The goat is drinking water.* Dejavnost večkrat ponovita, nato si zamenjata karte.

3. Zaključni del učne ure (10 min)

Učno uro zaključimo z igro spomin. Ponovno igrajo v paru. Med seboj imajo pomešane karte s sličicami živali, ki nekaj počnejo in druge karte na katerih je napisano, kaj živali počnejo. Njihova naloga je, da poiščejo pare, ki se ujemajo.

Priloga 3: Standardizirani test 1 – pred eksperimentom

Choose the best answer for each question. Pri vsakem vprašanju, obkroži črko pred ustreznim odgovorom.

- 1 Where _____ from? I'm from Russia.
A you are B you C are you

- 2 We have _____ house in Moscow.
A any B a C an

- 3 I have two _____, a boy and a girl.
A sons B daughters C children

- 4 I work in a _____. I'm a doctor.
A hospital B hotel C supermarket

- 5 This is my brother. _____ name's Paul.
A Her B His C He's

- 6 I like apples, but I _____ bananas.
A don't like B like C do like

- 7 Excuse me, _____ speak French?
A do you B you do C you

- 8 My sister _____ tennis very well.
A plays B play C playing

- 9 I usually go to work _____ train.
A on B with C by

- 10 Do you want to listen to music or _____ TV?
A see B look C watch

- 11 What are you doing now? I _____ cooking.
A will B am C do

12 Do you sell stamps? Yes, we do. How _____ do you want?

A any

B many

C much

13 Is this a good time to talk? Sorry, no. I _____ dinner.

A cook

B am cooking

C cooking

14 I think cycling is more dangerous _____ driving.

A as

B like

C than

15 We _____ going to the theatre next Saturday.

A will

B do

Priloga 4: Standardizirani test 2 – po eksperimentu

Choose the best answer for each question. Pri vsakem vprašanju obkroži črko pred ustreznim odgovorom.

- 1 _____ five people in my family.
A They are B There is C There are

- 2 I get up _____ 7 o'clock in the morning.
A for B at C in

- 3 Excuse me, _____ speak French?
A do you B you do C you

- 4 Where are my glasses? They're _____ the table.
A at B on C in

- 5 What are you doing now? I _____ cooking.
A will B am C do

- 6 Is this a good time to talk? Sorry, no. I _____ dinner.
A cook B am cooking C cooking

- 7 _____ a bus stop near my flat.
A It's B Here's C There's

- 8 Look! They _____.
A swim B is swimming C are swimming

- 9 Kamal has got a holiday home near _____ sea.
A a B the C some

- 10 Where is tom? He _____ in the pool.
A swims B swim C is swimming

- 11 Paula _____ loves working with children.
A very B really C much

- 12 What is he doing? He _____.
A is learning B learn C learnt
- 13 We _____ going to the theatre next Saturday.
A will B do C are
- 14 Tom and his dad _____ at the moment.
A is working B are working C work
- 15 Sorry, she can't come to the phone. She _____ a bath.
A have B having C is having