

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DAŠA JANŽE

**PORAJAJOČA SE PISMENOST V
PREDŠOLSKEM OBDOBJU**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana 2013

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Oddelek za predšolsko vzgojo

Diplomsko delo

PORAJAJOČA SE PISMENOST V
PREDŠOLSKEM OBDOBJU

ŠTUDENTKA: Daša Janže

MENTORICA: doc. dr. Darija Skubic

Ljubljana 2013

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Dariji Skubic za strokovno pomoč, ideje, svetovanje in vodenje pri nastajanju diplomskega dela.

Posebna zahvala gre tudi moji družini; staršem, očetu Janezu in mami Petri, ki sta mi omogočila študij, me spodbujala in mi ves čas stala ob strani. Hvala sestri Sari in fantu Aljažu, ki sta me bodrila, verjela vame in mi pomagala, ko sem naletela na težave.

Iskrena hvala tudi prijateljici in sošolki Lauri, ki je tekom študija vlila vame mnogo samozavesti, podpore in mi polepšala še tako težke in naporene dni.

Zahvaljujem se tudi prijateljicam Manci, Ani, Manji in prijatelju Žigu, ki so mi nesebično pomagali, ko sem naletela na kakršne koli težave, me bodrili in mi stali ob strani.

Hvala tudi strokovni sodelavki in prijateljici vzgojiteljici Vidi, ki mi je že od malih nog stala ob strani tekom celotnega izobraževanja, me usmerjala in mi delila strokovne nasvete za boljše delo v vrtcu.

Zahvaljujem se Vrtcu Braslovče, Vrtcu Krško in Vrtcu Šentvid v Ljubljani, ki so mi omogočili izvajanje empiričnega dela raziskave, ter vsem mentoricam za sodelovanje in pomoč.

Iskrena hvala tudi vsem ostalim, ki so mi na kakršen koli način pomagali in prispevali k nastanku diplomskega dela.

POVZETEK

V zadnjih letih je pri raziskovanju šolske pismenosti vse bolj pomembno odkrivanje otrokovih predopismenjevalnih dejavnosti v predšolskem obdobju. V različnih virih in raziskavah lahko zasledimo, da poteka razvoj pismenosti že od samega otrokovega rojstva dalje in da ima nanj velik vpliv tudi predšolsko obdobje.

Diplomsko delo z naslovom *Pismenost v predšolskem obdobju* je sestavljeno iz teoretičnega in empiričnega dela. V teoretičnem delu sem opredelila pojme pismenosti, zgodnjo pismenost, porajajočo se pismenost ter raziskala vplive družinskega in vrtčevskega okolja na otrokovo pismenost.

V empiričnem delu sem s pomočjo kavzalno - neeksperimentalne metode in s ček listo za ocenjevanje razumevanja koncepta knjige in tiska avtoric M. Barone, M. Mallette in S. Hong Xu (Pečjak, 2010, str. 106–107) preverila razumevanje koncepta knjige in tiska pri otrocih, starih pet in šest let. V raziskavi je sodelovalo 160 otrok, in sicer 79 dečkov in 81 deklic iz treh različnih vrtcev: Vrtca Braslovče, Vrtca Krško in Vrtca Šentvid v Ljubljani.

Raziskava je pokazala, da se pri pet- in šestletnih otrocih pojavljajo težave pri razumevanju koncepta knjige in tiska, vendar te težave niso povezane s spolom in s krajem bivanja otrok. Ugotovila sem tudi, da vsi otroci niso pravilno rešili testa do konca, saj niso razlikovali slik od besedila, vsi otroci še niso pokazali besede, malo začetnico pa je prepoznala le polovica otrok.

Ključne besede: porajajoča se pismenost, zgodnja pismenost, predopismenjevanje, otrok, vzgojiteljica

ABSTRACT

Investigating early literacy activities in the preschool period has become more and more important in the recent years. In different sources and researches it is said that the development of literacy starts at the time of the child's birth and that preschool period has a big impact on it.

The diploma paper »Early literacy« consists of the theoretical and empirical part. In the theoretical part I defined the notions of literacy, early literacy, emergent literacy and explored the effects of family and preschool environment on children's literacy.

In the empirical part I checked understanding of the concept of the book and print on five and six years old children with the help of casually - non-experimental method and the check-list for assessing the understanding of the concept of the book and print by the authors M. Barrone, M. Mallette and S. Hong Xu (Pečjak, 2010, pages 106–107) . 160 children took part in this testing – 79 boys and 81 girls from three different kindergartens: Vrtec Braslovče, Vrtec Krško in Vrtec Šentvid in Ljubljana.

The studies have shown that five and six year old children have problems with understanding the concept of the book and print, but these problems are not related to neither gender nor the place where children live. I also concluded that not all children solved the whole test correctly because they did not distinguish between the images and the text, not all of them indentified the word and only half of the tested children recognized lower-case letters.

Key words: emergent literacy, early literacy, preschool child, preschool teacher

KAZALO

1	UVOD	1
	TEORETIČNI DEL	2
2	PISMENOST	2
	2.1 Zgodnja pismenost	4
	2.2 Porajajoča se pismenost	6
	2.3 Družinska pismenost	8
3	SPOZNAVNI RAZVOJ OTROKA	10
	3.1 Razvoj mišljenja	10
	3.1.1 Predoperativna stopnja	11
	3.1.2 Konkretno operativna stopnja	13
	3.2 Razvoj govora	14
4	PISMENOST V VRTCU	17
	4.1 Predopismenjevanje v Kurikulumu za vrtce	18
	4.2 Pismenost v tujih kurikulumih	20
	EMPIRIČNI DEL	22
5	PROBLEM RAZISKAVE IN HIPOTEZE	22
	5.1 Problem raziskave	22
	5.2 Raziskovalne hipoteze	22
6	METODA DELA	23
	6.1 Uporabljeni instrumentarij	23
	6.2 Merske značilnosti ček liste	23
	6.3 Spremenljivke	24
	6.4 Vzorec	24
	6.5 Raziskovalna metoda	25
	6.6 Postopek zbiranja podatkov	25
	6.7 Statistične metode obdelave podatkov	25
7	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	26
8	SKLEPNE UGOTOVITVE	36
	VIRI IN LITERATURA	37
	PRILOGA 1	43
	PRILOGA 2	44

KAZALO TABEL

Tabela 1: Kazalci razvoja zgodnje pismenosti	5
Tabela 2: Strukturni prikaz števila otrok, zajetih v raziskavo glede na spol in kraj bivanja	25
Tabela 3: Frekvenčni in strukturni prikaz rezultatov o razumevanju koncepta knjige in tiska vseh otrok.	27
Tabela 4: Frekvenčni in strukturni prikaz števila napak glede na spol.	29
Tabela 5: Frekvenčni in strukturni prikaz števila napak glede na kraj bivanja.	30
Tabela 6: Frekvenčni in strukturni prikaz 100 % uspešnosti otrok glede na spol in kraj bivanja.	32
Tabela 7: Frekvenčni in strukturni prikaz razlikovanja slik od besedila glede na spol in kraj bivanja.	33
Tabela 8: Frekvenčni in strukturni prikaz otrok, ki so pokazali besedo glede na spol in kraj bivanja.	34
Tabela 9: Frekvenčni in strukturni prikaz otrok, ki so pravilno pokazali malo tiskano črko, glede na spol in kraj bivanja.	35

KAZALOV GRAFOV

Graf 1: Grafični prikaz števila napak v % glede na spol.	29
Graf 2: Grafični prikaz števila napak v % glede na kraj bivanja.	31
Graf 3: Grafični prikaz 100 % uspešnosti otrok glede na spol in kraj bivanja.	32
Graf 4: Grafični prikaz otrok v %, ki so razlikovali slike od besedila glede na spol in kraj bivanja.	33
Graf 5: Grafični prikaz otrok v %, ki so pokazali besedo glede na spol in kraj bivanja.	34
Graf 6: Grafični prikaz otrok v %, ki so pravilno pokazali malo tiskano črko, glede na spol in kraj bivanja.	35

1 UVOD

V zadnjih letih je pri »raziskovanju šolske pismenosti vse bolj pomembno odkrivanje otrokovih predopismenjevalnih dejavnosti v predšolskem obdobju in ugotavljanje vpliva porajajoče se pismenosti na šolski uspeh pri začetnem učenju branja in pisanja.« (Grginič, 2005, str. 11)

Vsem je znano, da otroci v šolo ne vstopijo kot *tabula rasa* ali prazen list papirja. Otrok se s pismenostjo sreča že v domačem okolju, kasneje pa tudi v vrtcu in drugod. Otrokov predšolski razvoj branja in pisanja poteka v veliki meri spontano in neopazno v vsakodnevnih dogodkih, dokler v nekem trenutku ne prepozna prvih znanih črk ali besed. Igra ima kot otrokova osrednja dejavnost pomembno vlogo pri porajajoči se pismenosti, saj preko simbolne igre otrok razvija vedenje o pismenosti in odkriva njen pomen, njeno rabo pa povezuje z vsakodnevnimi dogodki v realnih okoliščinah. Otrok znake z napisi vidi na igračah in v knjigah, ki mu jih berejo odrasli, napiše si nakupovalni seznam za v trgovino ali recept za zdravilo ... S tem si pridobiva znanje o pomenu in oblikah tiska ter razvija željo, da se tudi sam udeleži in preizkusi v pismenosti (Grginič, 2005, str. 11).

Odrasli smo tako doma kot v vrtcu otrokom vzor in nanj s svojim vedenjem delujemo spodbudno. Vzgojiteljica je z otroki v skupini ves dan, zato je pomembno, da otroke usmerja ter z njimi prijazno in prijetno komunicira, saj pozitivne interakcije otrok, odzivanje na njihova vprašanja in prošnje, spodbujanje k zastavljanju vprašanj, spodbujanje pogovora in razgovora ter ustrezne neodvisnosti spadajo med pomembne prvine interakcije med otroki in odraslimi. Dobro je, da vzgojiteljica skrbno načrtuje dejavnosti s področja jezika, jih med sabo smiselno uredi in ob tem presodi, kateri od dejavnosti bo dala prednost v določeni situaciji ali določenem obdobju (Kranjc in Saksida, 2001, str. 104–105).

V diplomskem delu sem se osredotočila predvsem na porajajočo se pismenost v predšolskem obdobju, še posebej na otrokovo zavedanje koncepta knjige in tiska. Želela sem ugotoviti, ali in kakšne težave imajo otroci pri razumevanju koncepta knjige in tiska.

TEORETIČNI DEL

2 PISMENOST

Pismenost je proces zapletenega, sestavljenega in povezanega dejanja, ki ne obsega le branja in pisanja, ampak tudi govorjenje in poslušanje (Cencič, 1999, str. 4).

Ker se je v preteklosti spreminjala razširjenost pismenosti v družbi in vloga pismenosti v posameznikovem življenju, se je posledično skozi zgodovino spreminjalo tudi pojmovanje pismenosti. Pismenost je torej zgodovinsko in kulturno pogojena (Bešter Turk, 2003, str. 58) in se spreminja glede na potrebe in zahteve aktualne družbe (Pečjak, 2010, str. 12–13).

Unesco je leta 1951 pismenost opredelil kot »sposobnost osebe, ki lahko z razumevanjem prebere in napiše kratko, preprosto besedilo o vsakdanjem življenju« (The Literacy Dictionary, 1995, str. 140), leta 1956 pa je definicijo dopolnil: »Oseba je funkcionalno pismena takrat, kadar obvladuje znanje in spretnosti branja in pisanja, ki ji omogočajo učinkovito funkcioniranje v vseh okoliščinah, v katerih se zahteva obvladovanje pismenosti.« (Baker in Street, 1996, v Možina idr., 2000)

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000, str. 844) je pismenost opredeljena kot znanje branja in pisanja. Pismen je torej tisti, ki zna brati in pisati. Opismenjevanje je opredeljeno kot učiti oziroma poučevati pisanje in branje, opismeniti pa naučiti se brati in pisati.

Opismenjevanje (Saksida, 2010, str. 75) je postavljeno v okvir razvijanja pismenosti kot obvladovanje vseh štirih dejavnosti (branje, pisanje, poslušanje, govorjenje), pa tudi znanja jezikovnosistemskih osnov.¹

M. Bešter Turk (2003, str. 61) pravi, da lahko glede na življenjsko obdobje nosilcev pismenosti ločimo porajajočo se ali predšolsko pismenost, začetno pismenost, ki se pojavi na začetku osnovnega šolanja, pismenost šolajoče se mladine in pismenost odraslih.

S. Pečjak (2010) pravi, da je celotna pismenost preobsežna in kompleksna, da bi jo lahko pojasnili z enim modelom. Opira se na Thompkinsa (2003), ki primerja posamezne modele in teorije pismenosti s koščki sestavljanke, pri čemer vsak delček (model ali teorija) prispeva k razumevanju celote.

»Razvita pismenost omogoča posamezniku dostop do znanja, visoko stopnjo kulturne ozaveščenosti in mu ne nazadnje oblikuje etično zavest. V vzgojno-izobraževalnem procesu ima pismenost pomembno vlogo pri razumevanju, usvajanju in predstavljanju novih znanj ter stališč od vrtca do univerze.« (Medved Udovič, 2011, str. 24)

Vsem opredelitvam pismenosti pa je skupno to, da pismenost vpliva na vse vidike sodobnega življenja (Skubic, 2012, str. 155). Pismenost se vedno pogosteje razume »kot nadaljevanje porajajoče se pismenosti, ki pa ima svoje začetke v zgodnjih socialnih interakcijah med dojenčkom/malčkom ter prvo pomembno osebo v malčkovem/otrokovem govornem razvoju in je hkrati v veliki meri povezana z okoljem, bogatim s simboli« (Marjanovič Umek, 2010, str. 29).

Porajajoča se pismenost je prva stopnja v zgodnji pismenosti, o kateri bom spregovorila v nadaljevanju.

¹ Opismenjevanje je način spoznavanja posameznih črk in njim pripadajočih glasov (Pečjak, 2010, str. 66). Ker ima predšolski otrok že neko vedenje o sistemu branja in pisanja, je predopismenjevanje opredeljeno kot priprava na opismenjevanje (Grginič, 2009, str. 16), saj je jasno, da otrok »v šolo ne prihaja kot nepopisan list papirja« (Potočnik, 2008, str. 46). Predopismenjevanje je v diplomskem delu razumljeno kot porajajoča se pismenost oziroma kot del zgodnje pismenosti, saj je porajajoča se pismenost prva stopnja v razvoju zgodnje pismenosti (Pečjak in Potočnik, 2011, str. 62).

2.1 Zgodnja pismenost

V zadnjem desetletju se v slovenskem prostoru uveljavlja izraz zgodnja pismenost (Knaflič, 2009; Marjanovič Umek, 2010; Pečjak, 2010). Ta proces zajema celotno otrokovo predšolsko obdobje in del osnovnošolskega izobraževanja (predvsem prvo triletje). »Učenje branja in pisanja torej ni nekaj, s čimer pri učencih pričenjamo šele z vstopom otroka v šolo (1. razred), ampak proces, ki ga z všolanjem otroka le bolj intenzivno in sistematično nadaljujemo na točki razvoja pismenosti, ki jo je ta že dosegel.« (Pečjak in Potočnik, 2011, str. 62) V procesu razvoja zgodnje pismenosti se prepletajo »vse sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), hkrati pa je v tem procesu težko postavljati različne mejnike v smislu različnih stopenj pismenosti« (Pečjak in Potočnik, 2011, str. 62).

M. Barone, M. Mallette in S. Hong Xu (2005, v Pečjak, 2010, str. 45) predstavljajo celosten model razvoja zgodnje pismenosti, ki vključuje tudi razvoj branja, pisanja ter splošnega poznavanja besed (Pečjak, 2010, str. 45). Zgodnjo pismenost delijo na tri obdobja: porajajočo se pismenost, začetno pismenost in prehodno pismenost, v kateri gre za prehod k razviti pismenosti, ki je značilna za odrasle (Pečjak in Potočnik, 2011, str. 62)

Ker je v šoli v ospredju individualni razvoj posameznika, teh kazalcev pismenosti ne moremo avtomatično povezovati s šolskimi razredi. Stopnja razvijajoče se pismenosti tako zajema predšolske otroke in prvošolce, stopnja začetne pismenosti predšolske otroke, prvošolce in še nekatere drugošolce, v stopnjo prehodne pismenosti pa spadajo učenci od prvega do četrtega razreda. »Med posameznimi ravnmi pismenosti ni ostro začrtanih meja, niti z vidika razvoja skupine otrok niti z vidika razvoja posameznega otroka« (Pečjak, 2010, str. 49).

	Porajajoča se pismenost	Začetna pismenost	Prehodna pismenost
Branje	<p>Otrok:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nima predstave besede. – Pretvarja se, da bere. – Zapomni si znane tekste. – Ko ga vprašamo o tem, kaj je prebral, lahko navede sicer posamezne delčke, ne obnovi pa celotne vsebine. 	<p>Otrok:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ima predstavo besede. – Bere besedo za besedo. – Tudi pri tihem branju vokalizira (bere polglasno, šepetaje ...). – Če ga vprašamo, kaj je prebral, najbolj pogosto ponovi prebrano z istimi besedami. 	<p>Otrok:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bere tiho. – Bere tekoče; pogosteje kot besedo za besedo bere skupine besed. – Če ga vprašamo, kaj je prebral, lahko dobtedno obnovi, povzame vsebino s svojimi besedami ali pove lasten odnos do prebranega.
Pisanje	<ul style="list-style-type: none"> – Pretvarja se, da piše. – Prepozna razliko med sliko in pisavo oz. zapisom. 	<ul style="list-style-type: none"> – Piše črko za črko. – Piše počasi, vendar druge osebe lahko preberejo, kaj je napisal. – Ne piše veliko (teksta). 	<ul style="list-style-type: none"> – Piše lahko besedo za besedo in posamezne skupine besed. – Piše hitreje in napiše več, oz. daljši tekst. – V procesu pisanja se lahko usmeri na pomen povedi in ne le na zapis posameznih besed.
Poznavanje besed	<ul style="list-style-type: none"> – Čečkanje. – Za pisanje besed uporablja slučajno izbrane črke ali številke ali le začetne soglasnike. 	<ul style="list-style-type: none"> – Premakne se od uporabe začetnih in končnih soglasnikov in začne v enozložne besede vključevati tudi samoglasnike (npr. PEK). 	<ul style="list-style-type: none"> – Ima predstavo o natančni izgovorjavi in zapisu večine besed. Težave ima lahko z zapisovanjem daljših, manj znanih besed. – Prepozna, da se določene besede zapišejo drugače kot se izgovorijo (avto in ne auto).

Tabela 1: Kazalci razvoja zgodnje pismenosti (Barone, Mallette in Xu, 2005; v Pečjak, 2010, str. 46).

Prva stopnja zgodnje pismenosti je porajajoča se pismenost, ki navadno zajema otroke na predšolski stopnji in prvošolce. Ker je predmet mojega diplomskega dela ravno pismenost v predšolskem obdobju, bom naslednje poglavje namenila omenjeni tematiki.

2.2 Porajajoča se pismenost

Pojem porajajoča se pismenost se je v literaturi prvič pojavil v 70. letih prejšnjega stoletja. Ta izraz je prvič uporabila M. Clay v svoji doktorski disertaciji leta 1966, ki je porajajočo se pismenost opredelila v knjigi *Emergent literacy: Writting and reading*. V njej je navedla definicijo Teala in Sulzbyja (1986), ki sta porajajočo se pismenost opredelila »kot spretnosti, znanja in vedenja, ki se razvojno gledano pojavijo pred formalnim branjem in pisanjem« (Marjanovič Umek, 2007, str. 12).

Namesto zastarelega izraza »pripravljenost za branje in pisanje«, ki predpostavlja, da je treba pred začetkom poučevanja pisanja in branja uriti različne predbralne spretnosti, se je v sodobni strokovni literaturi uvedel izraz »porajajoča se pismenost«, ki poudarja, da je opismenjevanje postopen in dolgotrajen proces, ki zajema večji del predšolske vzgoje (Pečjak, 2003, str. 119).

Različni raziskovalci so porajajočo se pismenost opisali kot spretnosti, vedenja in ravnanja, ki so predhodniki branja in pisanja ter so značilni za otroke v zgodnjem otroštvu, ki še ne znajo brati in pisati ter knjige in druge pisne materiale uporabljajo na nekonvencionalen način. Na porajajočo se pismenost vplivajo tudi socialne interakcije med otroki in odraslimi, s simboli bogato okolje ter tista odrasla oseba, ki otroke poučuje (Marjanovič Umek, 2010, str. 30–31).

Različni avtorji porajajočo se pismenost opisujejo kot proces spontanega porajanja pismenosti, ki opisuje začetni bralni in pisalni razvoj otroka. Porajajoča se pismenost izhaja iz porajajočega branja (angl. »emergent reading«) predšolskih otrok, ki so doumeli abecedno naravo pisnega jezika in začeli črkovati na domiseln način (Grginič, 2005, str. 9).

V obdobju porajajoče se pismenosti se otrok pretvarja da bere in piše ter pismenost spozna na zelo globalen način. V tem obdobju gleda otrok knjigo, ki je obrnjena narobe, opazuje ilustracije v njej in posebno pozornost posveča sredini ter koncu zgodbe. Ob branju tako spozna knjige, tisk in ilustracije. Razvije zavest in vedenje o naslovni strani knjige, o straneh v njej, kako obračati liste ipd. Otrok tudi spozna splošne dogovore v zvezi s knjigo (npr. da se tekst nadaljuje na drugih straneh oziroma da ni na vsaki strani nova zgodba). Hitro prepozna slike v knjigi, ki jih med sabo tudi poveže in tako obnovi zgodbo, ni pa sposoben prepoznati posamezne besede, saj še nima predstave o tem, kako neka tiskana beseda izgleda. Otrok ima na tej stopnji tako razvit koncept knjige, branja in pravil o branju (Pečjak in Potočnik, 2011, str. 63).

Teale (1995; v Bešter Turk, 2003, str. 61) označuje porajajočo se pismenost kot »spontano odkrivanje pisnega jezika in njegove vloge v otrokovem okolju v predšolskem obdobju, ko otrok prihaja v stik z zapisanimi besedili.«

B. D. Jurišić (2000, str. 4) navaja, da porajajoča se pismenost »obsega tiste spretnosti, znanja in stališča, ki naj bi bili razvojni predhodniki klasičnim oblikam branja in pisanja.« Opismenjevanje je počasen in dolgoročen proces, ki se začne že v zelo zgodnjem otroštvu, kar poudarjata prav besedi »porajajoča se.«

Riley (1996; v Jurišić, 2000, str. 4) definira porajajočo se pismenost kot »zgodnje obdobje tiskovnega razumevanja, ki otroku omogoča spoznanja o branju in pisanju.«

Različni raziskovalci so porajajočo se pismenost opisali kot spretnosti, vedenja in ravnanja, ki so predhodniki branja in pisanja ter so značilni za otroke v zgodnjem otroštvu, ki še ne znajo brati in pisati ter knjige in druge pisne materiale uporabljajo na nekonvencionalen način. Na porajajočo se pismenost vplivajo tudi socialne interakcije med otroki in odraslimi, s simboli bogato okolje ter tista odrasla oseba, ki otroke poučuje (Marjanovič Umek, 2010, str. 30–31).

Porajajočo se pismenost je potrebno spodbujati »na vsakem koraku, kar naprej in na čim več možnih načinov« (Jurišić, 2000, str. 4). Otroku je potrebno veliko brati in se z njim

pogovarjati o prebranem, skupaj z njim lahko izdelamo knjigo, čim večkrat in v različnih okoliščinah pa mu moramo pokazati, kako pomembno je branje in pisanje ter ob vsem tem paziti, da branje in stik s knjigo postaneta otroku v užitek.

Pomemben vpliv na porajajočo se pismenost ima družinsko okolje, saj ima glasno branje otrokom, pogovor ob knjigah, napisih v okolju in ob gledanju televizijskega programa, pomemben vpliv na šolski uspeh, predvsem na učenje branja in razvijanje jezikovne zmožnosti, o čemer govori naslednje poglavje.

2.3 Družinska pismenost

Družina je pomembno okolje, v katerem se otrok vsakodnevno srečuje s pismenostjo, saj že od rojstva naprej sodeluje v številnih dogodkih v družini, ki vključujejo različne oblike funkcije pismenosti, z branjem različnih knjig in pogovoru o tisku pa si pridobiva prve informacije o pomenu tiska v vsakdanjem življenju. Družinska pismenost je najpogosteje »definirana kot koncept, ki vključuje naravno nastajajoče izobraževalne dejavnosti v okviru doma in družine« (Grginič, 2006, str. 12).

Družinska pismenost vključuje načine pismenosti, ki jih starši, otroci ter ostali člani družine uporabljajo doma in v skupnosti. Navadno se pojavi spontano v vsakodnevnem življenju (npr. ko se starši z otroki odpravijo po vsakdanjih opravkih), lahko pa jo uvajajo namenoma. Najpomembnejši značilnosti družinske pismenosti sta »ustvarjanje neodvisnih priložnosti za otrokovo raziskovanje pisnega jezika in njegovo opazovanje drugih, ko uporabljajo pisni jezik« (prav tam) ter sodelovanje mlajših, odraslih in sovrstnikov v dnevni dogodkih.

Veliko raziskovalcev (Bus, van Ijzendoorn in Pellegrini, 1995; v Marjanovič Umek, 2010, str. 36) je ugotovilo, da ima družinsko okolje, v katerem so malčki in otroci pogosto deležni kakovostnih spodbud iz okolja in imajo na voljo veliko simbolnega materiala, velik vpliv na otrokov govorni razvoj in porajajočo se pismenostjo otroka. »Kakovost družinskega okolja pomembno vpliva na razvoj govora in zgodnje pismenosti že v obdobjih dojenčka in malčka. Govorne interakcije, med katerimi

dojenčki in starši vzpostavljajo skupno vezano pozornost, omogočajo razvoj dojenčkovih predgovornih sposobnosti in kasneje razvoj besednjaka ter rabo govora v različnih funkcijah.« (Marjanovič Umek, 2010, str. 36)

Na govorni razvoj in razvoj porajajoče se pismenosti ima velik vpliv količina in razvojna ustreznost govora, ki ju starši namenjajo malčkom, čustveni ton sporazumevanja med njimi, odzivanje staršev na malčkov govor in starševski slog. Prepričanje staršev, da ima skupno branje pomembno vlogo, vključevanje staršev v simbolno igro, spodbujanje otroka k samostojnemu pripovedovanju, rabi različnega tiskanega gradiva in otroških knjig, ter pogostost stikov staršev s knjigami, tudi spodbujajo razvoj otrokove govorne kompetentnosti in zgodnje pismenosti. Zelo pomembno pa je tudi družinsko branje oziroma skupno branje staršev in otrok, saj se starši ob branju otroških knjig vključujejo v govorno interakcijo z otroki, to pa je pozitivno povezano z razvojem otrokovih predbralnih spretnosti in otrokovo kasnejšo bralno spretnostjo (Marjanovič Umek, 2010, str. 36–37).

B. D. Jurišić (2000, str. 5) pravi, da naj starši spodbujajo porajajočo se pismenost na vsakem koraku in na čim več različnih načinov. Otroka naj opominjajo, naj pogleda, kaj kje piše, poišče znake, poimenuje predmete ... Otroku naj čim več berejo in ob tem kažejo besedilo in smer branja s prstom, besedo, presledek, smer listanja knjige, z otrokom se naj pogovarjajo o prebranem in ga poslušajo ter spodbujajo, ko bere on (pa četudi le govori na pamet) (prav tam). Starši naj med branjem tudi otroka sprašujejo o knjigi, da preverijo, če jim otrok še sledi in če razume vsebino. Pomembno je, da otroku poleg vprašanj »kdo in kaj«, postavimo tudi vprašanje »kako in zakaj«, saj ga s tovrstnimi vprašanji spodbujamo k razmišljanju in ga usmerjamo k boljšemu razumevanju vsebine. »Vendar je pomembno, kako vključujemo vprašanja, saj moramo paziti, da ga s spraševanjem ne bi odvrnili od poslušanja. Cilj branja naj bo poslušanje in ne spraševanje.« (Knaflič, 2003, str. 34)

M. Grginič (2005, str. 43) pravi, da nam poznavanje značilnosti spoznavnega razvoja predšolskih otrok, teoretičnih osnov za razumevanje zakonitosti njegovega razvoja in specifičnosti posameznih razvojnih stopenj omogoča boljše razumevanje razvoja

porajajoče se pismenosti, zato bom v naslednjem poglavju govorila o otrokovem spoznavnem razvoju.

3 SPOZNAVNI RAZVOJ OTROKA

Za razvijanje otrokovih dispozicij v sposobnosti so potrebni ustrezni vplivi okolja in otrokova lastna dejavnost (Toličič, 1981, str. 12). Pri razvoju gre za stalen in dinamičen proces, ki vključuje kvantitativne in kvalitativne spremembe v razvoju, integracijo med razvojnimi področji in različne interakcije med dejavniki okolja (Marjanovič Umek, 1992, str. 309–310).

Spoznavni razvoj otroka obsega več dejavnikov, na pismenost pa vplivata dva: razvoj mišljenja ter razvoj govora.

3.1 Razvoj mišljenja

Na razvoj pismenosti vplivajo otrokove zmožnosti za učenje branja in pisanja oziroma zmožnost dekodiranja, ki zajema vidno in slušno zaznavanje, ter drugi miselni procesi, kot so pozornost, razumevanje in zapomnitev. V dejavnostih si mora otrok tudi razviti in si pridobiti določene veščine, zato mu moramo dati dovolj časa in različnih priložnosti, da si lahko pridobi trdne temelje za formalno učenje branja in pisanja (Grginič, 2009, str. 16).

Piaget je kot glavni predstavnik teorije spoznavnega razvoja verjel, da ta poteka v interakcijah med vrojenimi zmožnostmi in dogajanjem v okolju. Menil je, da spoznavni razvoj izhaja iz medsebojne interakcije posameznika in njegovega okolja (Cecić Erpič, 1999, str. 22).

Otrokov razvoj mišljenja je razvrstil v štiri stopnje, za katere »so značilne specifične strukture naše zavesti, ki se navzven kažejo v specifičnih oblikah intelektualne

aktivnosti in vedenja« (Batistič Zorec, 2000, str. 59). Stopnje se lahko v kontinuiranem razvoju prekrivajo, niso nepovezane in statične, saj otroci prehajajo na višje stopnje tako, da hkrati odgovarjajo na načine, ki so značilni za več kot eno stopnjo (Labinowicz, 1989, str. 115). Predhodna stopnja je pogoj in priprava za oblikovanje naslednje stopnje (Horvat in Magajna, 1989, str. 77–78). Strukture, ki jih otrok gradi na določeni stopnji, se združujejo v strukture naslednje stopnje. Na končni stopnji se tako izoblikuje povezan sistem struktur (Pelko, 2000, str. 8). Razvoj po stadijih ne poteka pri vseh otrocih enako, zato otroci iste starosti niso nujno na isti stopnji, saj je povezava med stadiji in starostjo okvirna (Batistič Zorec, 2000, str. 59).

Te stopnje so:

- senzomotorična stopnja (0–2 let),
- predoperativna stopnja (2–7 let),
- konkretno operativna stopnja (7–11 let),
- stopnja formalnih operacij (11–15 let) (Batistič Zorec, 2003, str. 74).

M. Grginič (2005, str. 43) pravi, da se s predopismenjevanjem povezuje predoperativna stopnja, z opismenjevanjem pa stopnja konkretnih operacij, zato bom v diplomskem delu predstavila ti dve stopnji.

3.1.1 Predoperativna stopnja

Na tej stopnji začnejo otroci uporabljati bolj zapleteno simbolno mišljenje, niso pa še sposobni uporabljati logike (Papalia, Olds in Feldman, 2003, str. 229). Deli se na dve podstopnji, in sicer na predpojmovno stopnjo, ki obsega predkonceptualno ali simbolno mišljenje in traja od drugega do četrtega leta, ter intuitivno stopnjo, ki traja od četrtega do sedmega leta (Batistič Zorec, 2000, str. 62–63).

3.1.1.1 Predpojmovna podstopnja

Ena izmed glavnih značilnosti predpojmovne stopnje je **centracija**, za katero je značilna usmerjenost otrokove pozornosti le na eno značilnost v problemski situaciji in zanemarjanje ostalih (Papalia, Olds in Feldman, 2003, str. 231) oziroma v zavesti ne more obdržati spremembe dveh dimenzij hkrati (Labinowicz, 1989, str. 67).

Egocentrizem je ena od oblik centracije, kjer otrok še ni sposoben ločiti lastne perspektive od perspektive drugih in vidi sebe kot središče vesolja (Grginič, 2005, str. 43).

Ireverzibilnost se kaže v simbolnem delovanju, kjer otrok še ne razume, da lahko določene postopke in dejanja vrnemo v njihovo prvotno stanje (Papalia, Olds in Feldman, 2003, str. 231).

Otrok še tudi ni sposoben razumeti **konzervacije**, kar pomeni, da če dvema enakima stvarima ne dodamo ali odvzamemo ničesar in ti spremenita obliko, ostaneta še vedno enaki (Labinowicz, 1989, str. 67).

Otrok še tudi ni sposoben **seriacije** oziroma »razvrščanja predmetov po vrstnem redu glede na lastnosti, po sistemu poskusov in napak«. Občasno zgradi nepopolne nize majhnega števila palčk in združuje ter ureja predmete po podobnosti, saj klasifikacije predmetov po dveh različnih lastnostih še ni zmožen (Grginič, 2005, str. 44).

3.1.1.2 Intuitivna podstopnja

Na tej stopnji pride do preloma v otrokovem mišljenju v smislu predstav, simbolov in pojmov. Otrok prične uporabljati **simbolno mišljenje** (Grginič, 2005, str. 44). »Simbolna funkcija je predpogoj za razvoj imitacije, domišljije, simbolne igre, risanja in vsega, s čimer se predšolski otrok izraža.« (Pečjak, 2000, str. 53) Razcvet domišljije in zmožnost imitacije pa omogočata simbolno igro, kjer otrok reprezentira določeno dejanje, predmet, osebo ali pojav iz realnega ali domišljjskega sveta (Grginič, 2005, str. 56).

Ker v simbolni igri potekajo tudi jezikovni obrati, konzervacija in metakomunikacija (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1999, str. 37), simbolna igra vpliva na govor

oziroma na bogatejši besedni zaklad, na spontano izražanje v igri, razvoj socializacije in drugih spretnosti (Grginič, 2005, str. 57).

Simbolno vedenje se povezuje z razumevanjem simbolnega sistema, kot je pisni jezik, in te razvite sposobnosti za ravnanje s simbolnim sistemom omogočajo pospeševanje otrokovega razvoja pismenosti (Elkonjin, 1984; Labinowicz, 1989; Hall, 1991; v Grginič, 2005, str. 45).

M. Grginič (2005, str. 46) tudi pravi, da otrokov odmik iz realnega v domišljjski svet pomeni začetek porajajoče se pismenosti. Ko otrok posnema odrasle, npr. pri pisanju receptov, in se s tem pretvarja da bere in piše, si s tem pridobiva zavedanje, da glasovi in črke v besedah predstavljajo pisni jezik. »Porajanje pismenosti lahko torej upravičeno povežemo s simbolno igro, ki se pojavi že pri šestletnikih, veliko pomembnejšo vlogo pa igra pri pet- in šestletnikih« (Grginič, 2005, str. 46).

3.1.2 Konkretno operativna stopnja

Traja od sedmega do enajstega leta. Na tej stopnji začnejo otroci uporabljati miselne akcije, ki jih Piaget imenuje miselne operacije (Batistič Zorec, 2000, str. 64), ki potekajo na miselni ravni ob dejavnostih s konkretnimi primeri (Grginič, 2005, str. 44).

Za miselne akcije je značilna **reverzibilnost**, sposobnost, da na miselnem nivoju preidemo neko pot in se vrnemo nazaj v prvotni položaj, ter **decentracija**, ki otroku omogoča, da se istočasno osredotoči na več vidikov objekta (Batistič Zorec, 2000, str. 65).

Na tej stopnji otrok tudi razvije pojem **konzervacije** – spoznanje, da se količina snovi ne spremeni, če se spremeni oblika. S. Pečjak (2000 a, str. 53) pravi, da pri opismenjevanju srečamo pojem konzervacije pri spoznavanju različnih črk. »Otrok mora vedeti, da črka »a« pomeni vedno glas »a« ne glede na njeno obliko (ali je napisana velika ali mala tiskana ali pisana črka) in ne glede na njen prostor na listu (zgoraj, spodaj, levo, desno) oziroma v besedi (v začetku, v sredini ali na koncu besede)« (prav tam).

Na tej stopnji je otrok tudi sposoben reševati probleme **seriacije** (urejanja vrste elementov glede na določeno lastnost) in **klasificiranja**, kjer razvrsti predmete v razrede (Batistič Zorec, str. 66).

V naslednjem poglavju bom opisala razvoj govora in njegov pomen, saj ima govor v razvoju zgodnje (in kasnejše) pismenosti pomembno vlogo. Nekateri raziskovalci (npr. Hemphill in Snow, 1996, v Marjanovič Umek, 2010, str. 32) celo menijo, da je razvoj zgodnje in kasnejše pismenosti pomembno povezan z razvojem metaspoznavnih procesov.

3.2 Razvoj govora

Razlage povezanosti govornega razvoja in pismenosti niso nove, saj so stare toliko, kot teorije o pismenosti (Hemphill in Snow, 1996, v Marjanovič Umek, 2005, str. 15). Tudi M. Grginič (2009, str. 18) pravi, da je za uspešno učenje branja in pisanja razvoj govorno-poslušalskih spretnosti, z razvitimi socialnimi veščinami, zelo pomembno.

Ena izmed osnovnih nalog otroka v zgodnjem otroštvu je razvijanje jezikovne zmožnosti oziroma zmožnosti tvorjenja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe (Kranjc, 2010, str. 8). Otrok se uči prvega jezika neposredno, zato je zgled odraslega zelo pomemben dejavnik v procesu učenja jezika tako v predšolskem obdobju, kot tudi kasneje. Pri učenju jezikovnih zmožnosti ni dovolj le poslušanje fonetično pravilnega govora, ampak je pomembna tudi otrokova lastna aktivnost (Grginič, 2005, str. 47–48).

Na razvoj jezikovnih zmožnosti vplivajo notranji (biološki in psihološki) in zunanji (socialni in sociološki) dejavniki (Grginič, 2005, str. 50). Dobro razviti **jezikovna zmožnost**, ki vključuje znanja oziroma sposobnosti govorjenja, poslušanja, branja in pisanja (prav tam), in **metajezikovna zmožnost**, ki omogoča človeku, da govori v svojem jeziku in jeziku tujega naroda, lahko zagotovita posamezniku polnofunkcijsko delovanje v svetu (Kranjc, 2000, str. 53), zato omogočata učinkovitejše sporazumevanje (Grginič, 2005, str. 50; Bešter Turk in Križaj Ortar, 2009, str. 6). Otrok že od prvega

leta usvaja besede, spoznava slovnična pravila za pregibanje in tvorjenj besed, seznanja se z različnimi izreki in besedili, in si tako razvija **slovnično zmožnost**. Razumevanje pomena posameznih besed omogoča otroku **semantična zmožnost**, ki si jo otrok razvija od rojstva dalje z razvojem govora in mišljenja. **Pragmatično zmožnost** pa se uči postopoma s pomočjo spoznavanja pravil, kdaj in kje reagirati ter s kom in o čem se pogovarjati v določenih okoliščinah (Grginič, 2007, str. 18–19).

Govorna kompetentnost in pismenost sta združeni tudi v konceptu porajajoče se pismenosti. S proučevanjem specifičnih govornih kompetentnosti se je povezanost govornega razvoja z zgodnjo pismenostjo še nadgradila, saj govorna kompetentnost pozitivno vpliva na zgodnjo pismenost. L. Marjanovič Umek (2005, str. 16) navaja nekatere raziskave (npr. Cutting, 1989; Hemphill in Snow, 1996; Marjanovič Umek in Zupančič, 2003), v katerih avtorji izpostavijo ključne dejavnike, ki pomembno vplivajo na razvoj govora dojenčka, malčka in predšolskega otroka in se neposredno povezujejo z zgodnjo pismenostjo:

- komunikacija med otrokom in odraslim je pomembna že od prvega dne otrokovega življenja;
- pripovedovanje, branje, deklamiranje rim, pesmi, ugank, pravljic, zgodb;
- gledanje televizijskih oddaj, filmov, lutkovnih iger, otroških knjig, slikanic in revij, kjer je poudarek predvsem na ilustracijah;
- podoživljanje vsebin in igranje v simbolnih igrah;
- ustvarjanje raznolikih priložnosti, v katerih lahko otroci uporabijo govor v različnih situacijah in govornih položajih (vsakodnevne situacije, igre, izleti, obisk knjižnice in kulturnih prireditev ...) (prav tam).

Istega mnenja je tudi S. Kranjc (2010, str. 9), ki pravi, da na razvoj otrokovega govora v vrtcu vpliva standardni jezik, govor odraslih, izbira tem pogovora, ki jih v večini predlaga vzgojiteljica, prebiranje knjig, revij, časopisov, slikanic ter obisk gledaliških in drugih kulturnih dejavnosti, kjer otrok tudi dobi informacijo o tem, da se v različnih govornih položajih uporabljajo različne socialne zvrsti jezika.

V različnih raziskavah so raziskovalci (Fekonja, 2002; Desforges in Cockburn, 1998; v Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič, 2003, str. 51) prišli do ugotovitev, da vzgojiteljice še posebej pri načrtovanih dejavnostih s področja govora najpogosteje postavljajo vprašanja, ki zahtevajo pravilne ali napačne kratke odgovore, ter da vzgojiteljice v procesu kurikuluma govor pogosteje uporabljajo za kontroliranje vedenja kot za poučevanje in izvajanje dejavnosti. V oddelku je tako pomembna stalnost vzgojiteljice, saj z stalno odraslo osebo otrok vzpostavi več interakcij, vzgojiteljičina zmožnost govornih in socialnih interakcij ter njeno pozitivno odzivanje. Vse to pa je odvisno od vzgojiteljičine implicitne teorije, ki je med drugimi povezana z njenim poznavanjem razvoja otroškega govora, metagovora in drugih področij spoznavnega govora (prav tam, str. 69). Na otrokov govorni razvoj pa pomembno vplivajo tudi vrstniške skupine, v katere so otroci vključeni (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2006, str. 47).

Novejše raziskave (Marjanovič Umek idr, 2005; Marjanovič Umek, Podlesek in Fekonja, 2005, Foy in Mann, 2003, Roberts, Jurgens in Burchinal, 2005, Butler, McMahan in Ungerer, 2003, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2006, str. 47) tudi dokazujejo, da je materina izobrazba povezana s socialno-ekonomskim statusom družine, kakovostjo družinskega okolja, implicitnimi teorijami mater oziroma staršev o vzgoji otrok, to pa pomembno vpliva na otrokove dosežke v govornem razvoju. Matere z višjo stopnjo izobrazbe tudi pogosteje in več govorijo z otroki, uporabljajo obsežen in raznolik besednjak, oblikujejo celostne in relativno dolge izjave, med katerimi je veliko vprašalnih izjav, obiskujejo kulturne prireditve, svojim otrokom pogosteje berejo in se med skupnim branjem z njimi vključijo v govorne interakcije (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2006, str. 47).

»Zelo pomembno vlogo pri razvoju jezikovne zmožnosti pa ima seveda igra, zlasti igra v skupini in druge socialne dejavnosti, ki zahtevajo medsebojno komuniciranje.« (Kranjc, 2010, str. 10) Pomembni so globalni cilji, ki jezik postavljajo kot objekt igre in spodbujajo ustvarjalnost, poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika.

Poleg družinskega okolja in spoznavnega razvoja pa na otrokovo pismenost pomembno vpliva tudi vrtčevsko okolje. V naslednjem poglavju bom opredelila pomen pismenosti v Kurikulumu za vrtce (1999), navedla predopismenjevalne dejavnosti ter vlogo vzgojiteljice v teh dejavnostih in primerjala slovenski Kurikulum za vrtce s tujimi kurikulumi za vrtce.

4 PISMENOST V VRTCU

Na otrokov razvoj v času njegovega bivanja v vrtcu (in seveda tudi pozneje) pomembno vpliva kakovost predšolske vzgoje v vrtcu v povezavi z drugimi dejavniki, kot je kakovost otrokove navezanosti, kakovost življenja v družini, idr. (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič, 2003, str. 49).

Pod jezikovno vzgojo v vrtcu spada spodbujanje razvoja govora in njegovo načrtovanje, vzgojiteljčin govorni vzgled, s katerim neposredno vpliva na razvoj otrokove jezikovne zmožnosti, predopismenjevanje ter knjižna in književna vzgoja (Kranjc in Saksida, 2001, str. 79), saj preko glasnega branja otrokom pomembno vplivata na razvoj govorne sposobnosti ter tudi na razvoj predpisalnih in predbralnih spretnosti (Grginič, 2007, str. 18).

V vrtcu otroci svoje predstave o pismenosti, ki so jih izoblikovali v družinskem okolju, še dopolnijo in nadgradijo, saj imajo pri različnih dejavnostih (ki so lahko načrtovane ali spontane) zmožnost spoznati njen dejanski pomen in koncept pismenosti. »Za otroka v vrtcu so pomembne dejavnosti, povezane s pismenostjo, ne le načrtovano usmerjene dejavnosti, marveč tudi npr. opremljanje njegove omarice z imenom in simbolom, npr. sončkom, zapis imena ob izdelku, vzgojiteljčino pisanje dnevnika, obvestila staršem, ki visijo na vratih igralnice itn.« (Kranjc, 2010, str. 9)

4.1 Predopismenjevanje v Kurikulumu za vrtce

V Sloveniji je bil Kurikulum za vrtce (1999) sprejet kot nacionalni dokument, ki je sledil prenovi predšolske vzgoje v vrtcu. »Predstavlja strokovno podlago za neposredno delo v vrtcu in je kot tak nadomestil Vzgojni program in varstvo predšolskih otrok (1979), po katerem je delo v vrtcih potekalo približno dvajset let.« (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič, 2003, str. 49)

Jezik, kot eno izmed šestih področij Kurikuluma za vrtce (1999), ima v procesu vzgoje dvojno vlogo:

- je posebno področje,
- je načelo, ki povezuje vsa ostala področja dejavnosti (Kranjc in Saksida, 2001, str. 105).

Iz osnovnega cilja področja jezika, ki je zavedanje jezika kot temelja lastne identitete, izvirajo vsi drugi cilji, kot so razvijanje jezikovne zmožnosti, poslušanje ter razumevanje in doživljanje jezika. »Otrok ima priložnost, da se zaveda slovenskega jezika kot državnega jezika, hkrati pa ve, da obstajajo tudi drugi jeziki.« (Grginič, 2005, str. 52) Ena izmed pomembnejših dejavnosti v Kurikulumu za vrtce (1999) je tudi spodbujanje domišljjskih strategij izražanja predšolskih otrok, ki spada tako na področje jezika kot tudi umetnosti. Preko te dejavnosti uresničujemo pomembno načelo razvojno-procesnega pristopa, kjer je pomemben proces učenja, katerega cilji niso pravilni in nepravilni odgovori, temveč spodbujanje otrokovih lastnih strategij dožemanja, izražanja, razmišljanja, ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju (Medved Udovič, 2005, str. 5–6).

V Kurikulumu za vrtce (1999, str. 32–33) je področje predopismenjevanja opredeljeno s cilji, da otrok spozna simbole pisnega jezika, da prepozna, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem, da otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti, spozna knjigo kot vir informacij, strip in knjigo pa tudi sam ustvarja. Predopismenjevalne dejavnosti pa zajemajo »razvijanje otrokove sporazumevalne

zmožnosti, širjenje njegovega besednega zaklada, simbolnega izražanja, branja knjig, drobnogibalnih spretnosti itn.« (Skubic, 2010, str. 157).

Po mnenju M. Batistič Zorec (2005, str. 78) nudi Kurikulum za vrtce dovolj dobro osnovo za razvoj porajajoče se pismenosti. Nanjo namreč vplivata tako področje jezika, kot razvoj gibalnih sposobnosti in spretnost – sem spadajo prstne spretnosti oz. fina motorika, koordinacija med očmi, roko in papirjem ter razvijanje gibljivosti, natančnosti in vztrajnosti.

V nasprotju z M. Batistič Zorec pa D. Skubic (2012, str. 157–158) meni, da »Kurikulum za vrtce namenja razmeroma malo prostora natančni opredelitvi predopismenjevalnih strategij«, saj bi bilo potrebno navesti »natančnejše usmeritve, kako še boljše razvijati zgodnjo pismenost in v njenem okviru tudi predopismenjevanje v Sloveniji«. Avtorica navaja dejavnosti, ki bi jim pri spodbujanju zgodnje pismenosti morali nameniti še posebno pozornost:

- »branje knjig z otroki;
- jasnejša opredelitev dejavnosti predopismenjevanja v Kurikulumu za vrtce;
- ozaveščanje staršev o pomembnosti pogovarjanja z otroki;
- stalno izpopolnjevanje odraslih na področju pismenosti;
- zagotavljanje izobraževalnih možnosti otrokom, ki ne hodijo v vrtec in ne razvijajo predopismenjevalnih spretnosti;
- zagotavljanje pomoči neslovensko govorečim staršem pri učinkoviti komunikaciji z vzgojitelji;
- stalno izpopolnjevanje vzgojiteljev na jezikovnem področju, še posebej na področju zgodnje pismenosti;
- razvijanje izobraževalnih programov, ki bi pomagali staršem predšolskih otrok pri razvijanju otrokove zgodnje pismenosti in jezikovnih spretnosti;
- spodbujanje staršev predšolskih otrok pri rabi medijske pismenost za pospeševanje visokokakovostnega izkušenskega učenja njihovih otrok« (Skubic, 2012, str. 165).

Enako kot D. Skubic (2012) menijo tudi avtorji Bele knjige o vzgoji in izobraževanju (2011), ki pravijo, da bi se v vrtcu morale »okrepiti dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok in dejavnosti predopismenjevanja oziroma porajajoče se pismenosti (npr. širjenje besednjaka, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje, simbolno izražanje, branje knjig, socialne interakcije, drobnogibalne spretnosti).« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011, str. 88)

T. Kovačević (2007, str. 178) pravi, da mora »kot vzgojiteljica nameniti posebno pozornost ustvarjanju priložnosti, v katerih lahko otroci sami z lastno aktivnostjo odkrivajo pismenost ter eksperimentirajo v pisanju in branju«. V dobro pripravljenem prostoru imajo otroci možnost pogovarjanja o pomembnih izkušnjah, poigravanja z jezikom (poslušanja zgodb, pesmi, izmišljanja zgodb ...), opisovanja dogodkov in razmerij, branja na različne načine (knjig, znakov, simbolov, zapisov otrok ...) ter pisanja na različne načine (risanje, čečkanje, pisanje črkam podobne oblike ...). Opremljenost koticikov in izbira sredstev pri pripravi prostora za igro ter usmerjene dejavnosti tako predstavljajo spodbudno okolje, ki otrokom ponuja možnosti za razvoj porajajoče se pismenosti.

Kako je predopismenjevanje opredeljeno v hrvaškem, finskem ter francoskem kurikulumu za vrtce, govori naslednje poglavje.

4.2 Pismenost v tujih kurikulumih

Kurikulum za predšolskog odgoj (2001, str. 10–11), po katerem delujejo hrvaški vrtci, namenja zelo malo prostora predopismenjevanju, saj so njihovi cilji zelo ohlapni:

- otrok razvija sposobnost poslušanja, govora, razmišljanja in izražanja svojih stališč,
- otrok razvija bogat in raznolik govorni jezik, sposobnost sporazumevanja z drugim in sposobnost izražanja svojih misli,
- otrok razvija svoj besedni zaklad, pojme, simbole, sposobnosti igranja z jezikom, zanimanje za pisni jezik in razvijanje komunikacijskih sposobnosti (Kurikulum predšolskog odgoja, 2001, str. 10–11).

Naloga vzgojitelja je, da spodbudi radovednost otrok v začetnem razumevanju pisnega jezika (ter tudi matematike) (Kurikulum predšolskog odgoja, 2001, str. 10–11).

Finski vrtci načrtujejo delo po dveh dokumentih, in sicer po Core Curriculum for Pre-School Education 2000 ter National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland (Ministry of Education and Culture, 2013). V prvem je predopismenjevanje omenjeno v poglavju jezika in interakcije. Vzgojitelji naj otrokom berejo in pripovedujejo pravljice, zgodbe, pripovedi, pesmi, rime, itd. Otrokom naj zagotovijo čim več priložnosti, da uživajo v slišnem, saj bodo le tako začeli postavljati vprašanja, razmišljati in vrednotiti slišano, naj govorijo in so slišani, razpravljajo z drugimi ljudmi, saj le tako razvijajo svoje besedišče in pismenost. Izkušnje v predšolskem obdobju so zelo pomembne za učenje branja in pisanja. Otroka je potrebno navdušiti in v njem povečati zanimanje za opazovanje in raziskovanje pisnega ter govornega jezika. Cilj raziskovanja so lahko različna besedila, izrazje, posamezne besede, črke in zvoki v različnih situacijah, ki so za otroka smiselne. Otroci si tako pridobivajo izkušnje o tem, kako spremeniti govor v pisni jezik in obratno, tako preko odraslih in svojih sovrstnikov ter samostojnih poskusov branja in pisanja (Core Curriculum for Pre-School Education 2000, 2001, str. 11–12). National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland (2004, str. 17) poleg že navedenega omenja tudi, da je vzgojitelj otroku velik vzor, ki mu pomaga, da se nenehno izraža, otrok pa si tako veča zaupanje v svoje lastne sposobnosti. Vzgojitelj naj tudi ves čas opisuje in pojasnjuje različne dogodke.

V nasprotju s finskim in hrvaškim kurikulumom za vrtce pa francoski kurikulum za vrtce (2008) zelo natančno opredeli predopismenjevanje glede na otrokovo starostno obdobje: »predopismenjevanje najmlajših (od 2 do 3 let), »sredinčkov« (od 3 do 4 let) in najstarejših (od 5 do 6 let).« (Skubic, 2012, str. 157) V pripravah za branje, ki je predstavljeno najprej, je kot otrokova kompetenca v vseh treh starostnih obdobjih navedeno zaznavanje glasov v besedi. Temu sledi priprava na pisanje, kamor kot otrokova kompetenca v prvem starostnem obdobju spada »posnemanje kretenj odraslega, v drugem starostnem obdobju razvijanje grafomotoričnih spretnosti, v tretjem spoznavanje temeljev abecede (grafične vaje, prepisovanje besed, pisanje svojega imena po spominu)« (prav tam).

EMPIRIČNI DEL

5 PROBLEM RAZISKAVE IN HIPOTEZE

5.1 Problem raziskave

Temeljni problem raziskave je preverjanje razumevanja koncepta knjige in tiska pri otrocih, starih pet in šest let. Želela sem ugotoviti, ali in kakšne težave imajo otroci pri razumevanju koncepta knjige in tiska, ali so te težave povezane s spolom otrok ter hkrati tudi preveriti, ali kraj bivanja vpliva na pojavljanje težav pri razumevanju koncepta knjige in tiska.

Pri tem sem si pomagala z instrumentom, in sicer s ček listo za ocenjevanje razumevanja koncepta knjige in tiska avtoric M. Barone, M. Mallette in S. Hong Xu (Pečjak, 2010, str. 106–107).

5.2 Raziskovalne hipoteze

Na osnovi problema diplomskega dela sem si postavila vprašanje: »Ali se pri pet- in šestletnih otrocih pojavljajo težave pri razumevanju koncepta knjige in tiska?«

Ker pa sem želela ugotoviti, katere so te težave in s čim so povezane, sem postavila naslednje hipoteze:

HIPOTEZA 1: Pri pet- in šestletnih otrocih se pojavljajo težave pri razumevanju koncepta knjige in tiska.

HIPOTEZA 2: Pojavljanje težav pri razumevanju koncepta knjige in tiska je povezano s spolom otrok.

HIPOTEZA 3: Pojavljanje težav pri razumevanju koncepta knjige in tiska je povezano s krajem bivanja otrok.

HIPOTEZA 4: Vsi otroci ne bodo pravilno rešili testa do konca.

HIPOTEZA 5: Vsi otroci ne bodo razlikovali slike od besedila.

HIPOTEZA 6: Vsi otroci ne bodo pokazali besede.

HIPOTEZA 7: Vsi otroci ne bodo prepoznali male tiskane črke.

6 METODA DELA

6.1 Uporabljeni instrumentarij

Kot merski instrument sem uporabila ček listo za ocenjevanje razumevanja koncepta knjige avtoric M. Barone, M. Mallette in S. Hong Xu. Vsebuje 22 nalog² (PRILOGA št. 2), s katerimi lahko preverimo otrokovo orientacijo v knjigi, njegovo razlikovanje med slikovnim in tiskanim gradivom, razumevanje smeri pisanja, identifikacijo in razumevanje začetka in konca zgodbe ter njegovo poznavanje knjižne terminologije (Pečjak, 2010, str. 106–107).

Raziskava je bila izvedena v mesecu marcu, individualno z vsakim otrokom posebej, v ločenem prostoru od ostalih otrok. Vsakemu otroku sem najprej dala kratka navodila, ki so izhajala iz ček liste, in sproti označevala pravilnost otrokovega odgovora z znakoma + (pravilno) in – (napačno).

6.2 Merske značilnosti ček liste

Veljavnost je bila dosežena, saj sem si pri raziskavi razumevanja koncepta knjige in tiska otrok pomagala s ček listo za preverjanje razumevanja koncepta knjige otrok avtoric M. Barone, M. Mallette in S. Hong Xu (Pečjak, 2010, str. 106–107).

² Nalogo, v kateri otrok pove, zakaj misli, da ima knjiga naslov, zaradi razpršenosti podatkov nisem preverjala.

Občutljivost celotne raziskave je bila podana z dvostopenjsko lestvico, v kateri je število »1« pomenilo pravičen odgovor, število »2« pa nepravilen odgovor.

Zanesljivost testa je bila izračunana s standardiziranim postopkom, in sicer v knjigi Teaching Early Literacy avtoric M. Barone, M. Mallette in S. Hong Xu (2005).

Objektivnost izvedbe in vrednotenja rezultatov sem dosegla z natančnimi navodili in vnaprej izdelano ocenjevalno lestvico. Preizkus sem opravljala sama, tako da ni možnosti za različna merila ocenjevanja. Postopek vrednotenja ni vplival na končni dosežek.

Ekonomičnost sem dosegla pri času preizkusa in dobri pripravi pripomočkov, ki so bili potrebni za izvedbo. Testiranje posameznega otroka je trajalo približno 5 minut. V izvedbi preizkusa je bila uporabljena knjiga Mojca Pokrajculja (2000), ki vsebuje pisno in slikovno gradivo in je primerna otrokovi starosti, ter vnaprej pripravljen zbirni list in pisalo.

6.3 Spremenljivke

Spremenljivke, uporabljene v eksperimentu, lahko razdelimo v dve skupini: odvisne in neodvisne.

Neodvisni spremenljivki sta kraj bivanja in spol otroka.

Odvisne spremenljivke pa so število napak, pojem »beseda«, mala tiskana črka in slike.

6.4 Vzorec

Vzorec je neslučajnostni iz konkretne populacije, in sicer 160 otrok, starih pet in šest let, ki prihajajo iz treh različnih krajev: Ljubljane, Krškega in Braslovč.

KRAJ BIVANJA \ SPOL	Ljubljana	Krško	Braslovče	SKUPAJ
Dečki	43	19	17	79
Deklice	37	21	23	81
SKUPAJ	80	40	40	160

Tabela 2: Strukturni prikaz števila otrok, zajetih v raziskavo glede na spol in kraj bivanja.

6.5 Raziskovalna metoda

Pri pisanju diplomskega dela sem uporabila deskriptivno metodo in kavzalno - neeksperimentalno metodo.

6.6 Postopek zbiranja podatkov

Podatke sem zbrala s kvantitativno tehniko, in sicer s ček listo za ocenjevanje razumevanja koncepta knjige (Pečjak, 2010, str. 106–107).

6.7 Statistične metode obdelave podatkov

Podatke sem obdelala s pomočjo računalniškega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Prikazala sem jih tabelarno, nekatere pa tudi grafično. Analizirala sem jih kvantitativno s statističnimi metodami opisne statistike.

7 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Kraj bivanja		LJUBLJANA				BRASLOVČE				KRŠKO			
Spol		DEČKI		DEKLICE		DEČKI		DEKLICE		DEČKI		DEKLICE	
Število otrok		43		37		17		23		19		21	
SPREMENLJIVKE		N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%
Pokaže začetek in konec knjige.	DA	40	93,0	35	94,6	15	88,2	23	100,0	18	94,7	20	95,2
	NE	3	7,0	2	5,4	2	11,8	0	0,0	1	5,3	1	4,8
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže naslov knjige.	DA	40	93,0	35	94,6	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
	NE	3	7,0	2	5,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže prvo sliko v knjigi.	DA	35	81,4	27	73,0	16	94,1	19	82,6	17	89,5	14	66,7
	NE	8	18,6	10	27,0	1	5,9	4	17,4	2	10,5	7	33,3
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže napisano besedilo.	DA	42	97,7	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	19	90,5
	NE	1	2,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	9,5
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže, kje začnemo brati.	DA	38	88,4	32	86,5	15	88,2	22	95,7	14	73,7	18	85,7
	NE	5	11,6	5	13,5	2	11,8	1	4,3	5	26,3	3	14,3
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže, kako beremo v eni vrstici.	DA	38	88,4	32	86,5	15	88,2	21	91,3	15	78,9	20	95,2
	NE	5	11,6	5	13,5	2	11,8	2	8,7	4	21,1	1	4,8
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže, kako beremo besedilo na eni strani.	DA	36	83,7	32	86,5	15	88,2	19	82,6	15	78,9	19	90,5
	NE	7	16,3	5	13,5	2	11,8	4	17,4	4	21,1	2	9,5
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže začetek zgodbe.	DA	40	93,0	36	97,3	17	100,0	23	100,0	14	73,7	17	81,0
	NE	3	7,0	1	2,7	0	0,0	0	0,0	5	26,3	4	19,0
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže konec zgodbe.	DA	39	90,7	35	94,6	16	94,1	22	95,7	14	73,7	15	71,4
	NE	4	9,3	2	5,4	1	5,9	1	4,3	5	26,3	6	28,6
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže, kje na eni strani se začne besedilo.	DA	40	93,0	35	94,6	14	82,4	22	95,7	17	89,5	16	76,2
	NE	3	7,0	2	5,4	3	17,6	1	4,3	2	10,5	5	23,8
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0

Pokaže, kje na eni strani se konča besedilo.	DA	38	88,4	33	89,2	14	82,4	19	82,6	16	84,2	20	95,2
	NE	5	11,6	4	10,8	3	17,6	4	17,4	3	15,8	1	4,8
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Na strani pokaže, kje je zgoraj in kje spodaj.	DA	40	93,0	35	94,6	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
	NE	3	7,0	2	5,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže besedo.	DA	33	76,7	29	78,4	15	88,2	15	65,2	19	100,0	17	81,0
	NE	10	23,3	8	21,6	2	11,8	8	34,8	0	0,0	4	19,0
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže besedo »MOJCA«.	DA	12	27,9	10	27,0	6	35,3	11	47,8	4	21,1	5	23,8
	NE	31	72,1	27	73,0	11	64,7	12	52,2	15	78,9	16	76,2
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže črko.	DA	40	93,0	36	97,3	13	76,5	23	100,0	19	100,0	21	100,0
	NE	3	7,0	1	2,7	4	23,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže črko »A«.	DA	38	88,4	36	97,3	12	70,6	23	100,0	19	100,0	19	90,5
	NE	5	11,6	1	2,7	5	29,4	0	0,0	0	0,0	2	9,5
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže malo tiskano črko.	DA	24	55,8	22	59,5	9	53,0	18	78,3	5	26,3	4	19,0
	NE	19	44,2	15	40,5	8	47,0	5	21,7	14	73,7	17	81,0
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže veliko tiskano črko.	DA	33	76,7	31	83,8	12	70,6	17	73,9	18	94,7	20	95,2
	NE	10	23,3	6	16,2	5	29,4	6	26,1	1	5,3	1	4,8
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže znak za piko.	DA	26	60,5	30	81,1	9	53,0	21	91,3	10	52,6	12	57,1
	NE	17	39,5	7	18,9	8	47,0	2	8,7	9	47,4	9	42,9
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže znak za vprašaj.	DA	8	18,6	10	27,0	3	17,6	5	21,7	5	26,3	5	23,8
	NE	35	81,4	27	73,0	14	82,4	18	78,3	14	73,7	16	76,2
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0
Pokaže znak za klicaj.	DA	11	25,6	8	21,6	4	23,5	4	17,4	0	0,0	2	9,5
	NE	32	74,4	29	78,4	13	76,5	19	82,6	19	100,0	19	90,5
	Skupaj	43	100,0	37	100,0	17	100,0	23	100,0	19	100,0	21	100,0

Tabela 3: Frekvenčni in strukturalni prikaz rezultatov o razumevanju koncepta knjige in tiska vseh otrok.

HIPOTEZA 1: Pri pet- in šestletnih otrocih se pojavljajo težave pri razumevanju koncepta knjige in tiska.

Iz Tabele 3 je razvidno, da je razumevanje koncepta knjige in tiska pri pet- in šestletnikih zelo visoko, saj je v povprečju pri skoraj vseh nalogah pravilno odgovorila več kot polovica otrok. Največ otrok je pravilno pokazalo napisano besedilo (zmotili so se samo trije otroci). Kar 155 (96,9 %) otrok je pravilno pokazalo, kje na strani je zgoraj in kje spodaj ter kje je zapisan naslov knjige. V veliki večini so otroci tudi pravilno pokazali, kje je začetek in konec knjige (151 oziroma 94,4 % otrok) ter začetek (147 oziroma 91,9 % otrok) in konec zgodbe (141 oziroma 88,1 % otrok). 139 (86,9 %) otrok je pravilno pokazalo, kje začnemo brati in 128 (80 %) otrok je pokazalo prvo sliko v knjigi.

Pri razumevanju smeri tiska otroci niso imeli veliko težav. 141 (88,1 %) otrok je pravilno pokazalo, kako beremo v eni vrstici, in 136 (85,0 %) otrok, kako beremo besedilo na eni strani. Kar 144 (90,0 %) otrok je pravilno pokazalo, kje na eni strani se besedilo začne in 144 (90,0 %) otrok, kje na eni strani se besedilo konča.

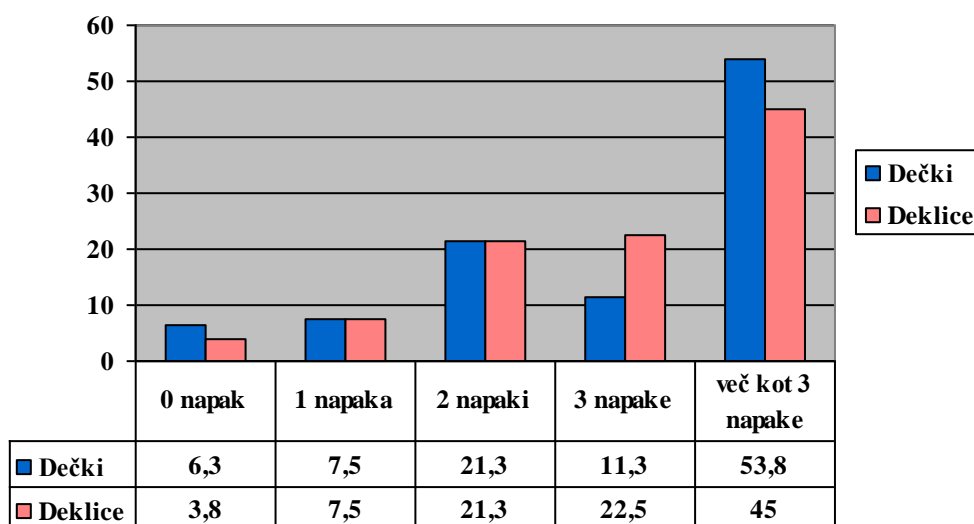
Največ težav pa so otroci imeli pri uporabi knjižne terminologije. 152 (95,0 %) otrok je pravilno pokazalo katerokoli črko in 147 (91,9 %) otrok črko »A«. Približno polovica otrok (82 oziroma 51,3 % otrok) je imelo težave z nalogo, v kateri je bilo potrebno prepoznati malo tiskano črko, veliko tiskano črko pa je prepoznalo kar 132 (82,5 %) otrok, kar je 50 % več od male tiskane črke. Le 48 (30,0 %) otrok je pravilno pokazalo besedo »MOJCA«. Težave jim je povzročalo tudi prepoznavanje končnih ločil: znak za piko je prepoznalo 108 (67,5 %) otrok, znak za vprašaj 36 (22,5 %) otrok in znak za klicaj komaj 29 (18,1 %) otrok, kar je manj kot četrtina vseh otrok, zajetih v raziskavo.

Na osnovi rezultatov, prikazanih v Tabeli 3, hipotezo 1 **potrdimo**.

HIPOTEZA 2: Pojavljanje težav pri razumevanju koncepta knjige in tiska je povezano s spolom otrok.

ŠT. NAPAK	SPOL		Skupaj N (N %)
	DEČKI N (N %)	DEKLICE N (N %)	
0 NAPAK	5 (6,3)	3 (3,8)	8 (5,0)
1 NAPAKA	6 (7,5)	6 (7,5)	12 (7,5)
2 NAPAKI	17 (21,3)	17 (21,3)	34 (21,3)
3 NAPAKE	9 (11,3)	18 (22,5)	27 (16,9)
VEČ KOT 3 NAPAKE	43 (53,8)	36 (45,0)	79 (49,4)
Skupaj	79 (100,0)	81 (100,0)	160 (100,0)

Tabela 4: Frekvenčni in strukturni prikaz števila napak glede na spol.



Graf 1: Grafični prikaz števila napak v % glede na spol.

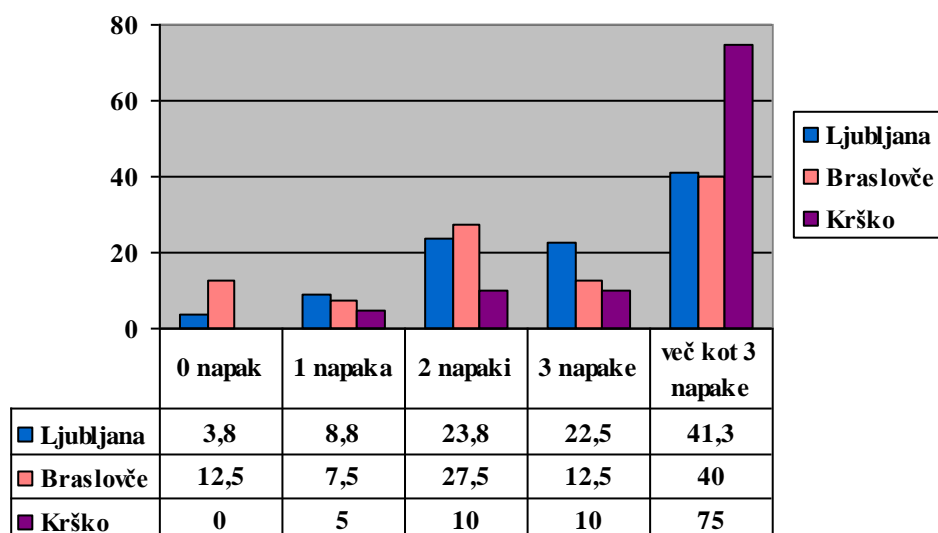
Iz Tabele 4 in Grafa 1 je razvidno, da se med dečki in deklicami ne pojavljajo velike razlike pri pojavljanju težav v razumevanju koncepta knjige in tiska. V povprečju imajo deklice malo boljši rezultat od dečkov, vendar je razlika zelo majhna. Celoten test je brez napak rešilo 8 (5 %) otrok, od tega 5 (3,1 %) dečkov in 3 (1,9 %) deklice. 34 (21,2 %) otrok, od tega 17 (10,6 %) dečkov in 17 (10,6 %) deklic, je pri reševanju testa naredilo 2 napaki. Največ otrok pa je naredilo več kot 3 napake, in sicer 43 (26,9 %) dečkov ter 36 (22,5 %) deklic. Vrednost χ^2 ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo in o tem, ali je pojavljanje težav pri razumevanju koncepta knjige in tiska povezano s spolom, ne moremo trditi ničesar.

Hipotezo 2 torej **zavržemo**.

HIPOTEZA 3: Pojavljanje težav pri razumevanju koncepta knjige in tiska je povezano s krajem bivanja otrok.

KRAJ BIVANJA ŠT. NAPAK	LJUBLJANA N (N %)	BRASLOVČE N (N %)	KRŠKO N (N %)	Skupaj N (N %)
0 NAPAK	3 (3,8)	5 (12,5)	0 (0,0)	8 (5,0)
1 NAPAKA	7 (8,8)	3 (7,5)	2 (5,0)	12 (7,5)
2 NAPAki	19 (23,8)	11 (27,5)	4 (10,0)	34 (21,3)
3 NAPAke	18 (22,5)	5 (12,5)	4 (10,0)	27 (16,9)
VEČ KOT 3 NAPAke	33 (41,3)	16 (40,0)	30 (75,0)	79 (49,4)
Skupaj	80 (100,0)	40 (100,0)	40 (100,0)	160 (100,0)

Tabela 5: Frekvenčni in strukturni prikaz števila napak glede na kraj bivanja.



Graf 2: Grafični prikaz števila napak v % glede na kraj bivanja.

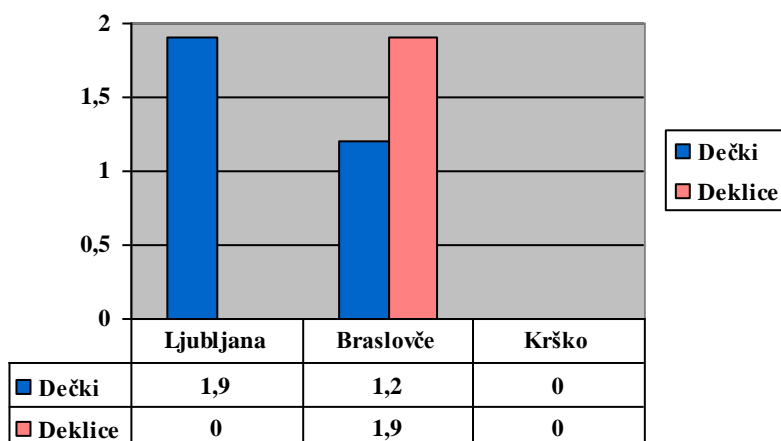
Iz Tabele 5 in Grafa 2 lahko razberemo, da noben otrok iz Krškega ni pravilno rešil celotnega preizkusa. Najmanjše odstopanje med pravilnimi odgovori je bilo pri otrocih, ki so storili eno napako, saj se njihovo število ne razlikuje za več kot 3,8 %. V povprečju imajo otroci iz Krškega malo slabši rezultat od ostalih otrok, vendar je razlika minimalna. Vrednost χ^2 ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo in o tem, ali je pojavljanje težav pri razumevanju koncepta knjige in tiska povezano s krajem bivanja otrok, ne moremo trditi ničesar.

Hipotezo 3 **zavržemo**.

HIPOTEZA 4: Vsi otroci ne bodo pravilno rešili testa do konca.

KRAJ BIVANJA \ SPOL	LJUBLJANA N (N %)	BRASLOVČE N (N %)	KRŠKO N (N %)	Skupaj N (N %)
DEČKI	3 (1,9)	2 (1,2)	0 (0,0)	5 (3,1)
DEKLICE	0 (0,0)	3 (1,9)	0 (0,0)	3 (1,9)
Skupaj	3 (1,9)	5 (3,1)	0 (0,0)	8 (5,0)

Tabela 6: Frekvenčni in strukturni prikaz 100 % uspešnosti otrok glede na spol in kraj bivanja.



Graf 3: Grafični prikaz 100 % uspešnosti otrok glede na spol in kraj bivanja.

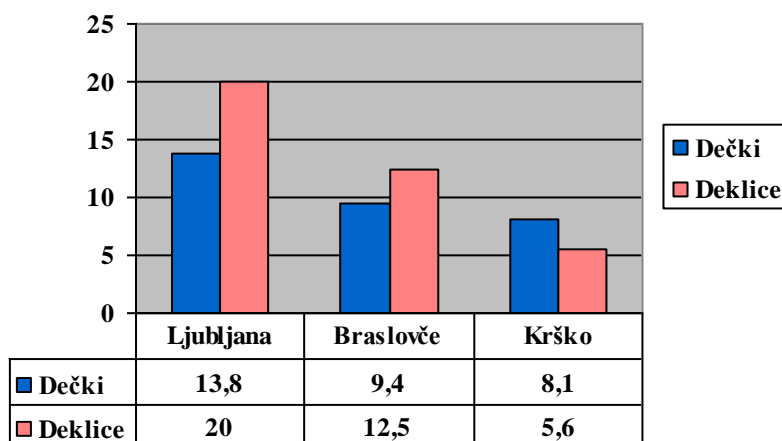
Iz Tabele 6 in Grafa 3 je razvidno, da je le 8 otrok pravilno rešilo test do konca, kar je 5 % vseh otrok zajetih v raziskavo. Test je pravilno dokončalo 5 (3,1 %) dečkov in 3 (1,9 %) deklice, kar pomeni, da so bili dečki za 1,2 % bolj uspešni od deklic. Najbolj uspešni so bili otroci iz Braslovč, saj je test pravilno dokončalo 5 otrok, natančneje 2 (1,2 %) dečka in 3 (1,9 %) deklice, kar predstavlja 3,1 % vseh otrok, zajetih v raziskavo.

Hipotezo 4 torej **zavržemo**.

HIPOTEZA 5: Vsi otroci ne bodo razlikovali slike od besedila.

KRAJ BIVANJA \ SPOL	LJUBLJANA N (N %)	BRASLOVČE N (N %)	KRŠKO N (N %)	Skupaj N (N %)
DEČKI	22 (13,8)	15 (9,4)	13 (8,1)	50 (31,3)
DEKLICE	32 (20,0)	20 (12,5)	9 (5,6)	61 (38,1)
Skupaj	54 (33,8)	35 (21,9)	22 (13,7)	111 (69,4)

Tabela 7: Frekvenčni in strukturalni prikaz razlikovanja slik od besedila glede na spol in kraj bivanja.



Graf 4: Grafični prikaz otrok v %, ki so razlikovali slike od besedila glede na spol in kraj bivanja.

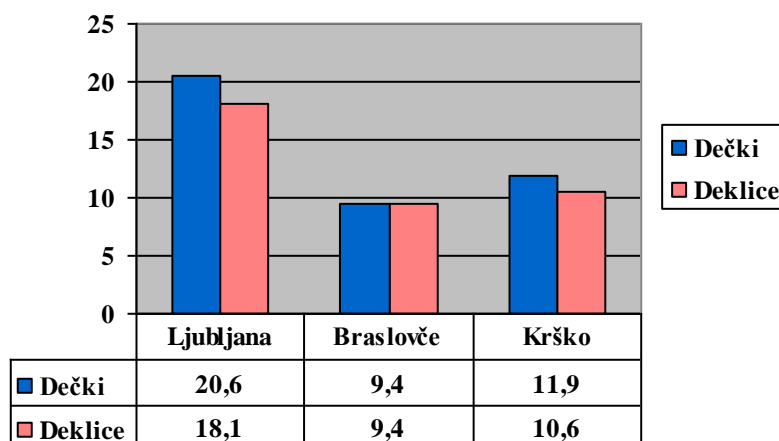
Med sliko in besedilom je razlikovalo 111 (69,4 %) otrok. Ti otroci so pravilno pokazali prvo sliko v knjigi, napisano besedilo ter kje začnemo brati. Deklice so bile za 6,8 % boljše od dečkov, ki jih je bilo 50, kar predstavlja 31,3 % vseh otrok. Med dečki in deklicami iz Krškega je bilo najmanj razlik v razlikovanju med sliko in besedilom, medtem ko so bile deklice iz Ljubljane za kar 6,2 % boljše od dečkov.

Na osnovi rezultatov, prikazanih v Tabeli 7 in Grafu 4, hipotezo 5 **potrdimo**.

HIPOTEZA 6: Vsi otroci ne bodo pokazali besede.

KRAJ BIVANJA \ SPOL	LJUBLJANA N (N %)	BRASLOVČE N (N %)	KRŠKO N (N %)	Skupaj N (N %)
DEČKI	33 (20,6)	15 (9,4)	19 (11,9)	67 (41,9)
DEKLICE	29 (18,1)	15 (9,4)	17 (10,6)	61 (38,1)
Skupaj	62 (38,7)	30 (18,8)	36 (22,5)	128 (80,0)

Tabela 8: Frekvenčni in strukturni prikaz otrok, ki so pokazali besedo glede na spol in kraj bivanja.



Graf 5: Grafični prikaz otrok v %, ki so pokazali besedo glede na spol in kraj bivanja.

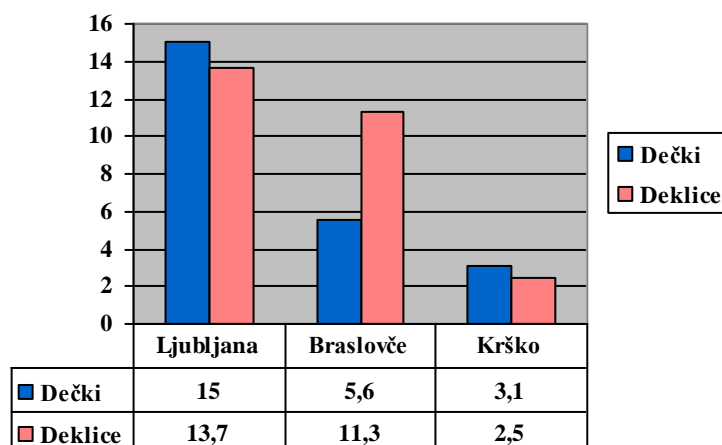
Besedo je pokazalo 128 otrok oziroma 80 % vseh otrok, zajetih v raziskavo. Dekleta so bila v povprečju slabša od dečkov za 3,8 %. V Braslovčah je število deklic in dečkov, ki so pokazali besedo, enako, in sicer 15 (9,4 %) deklic in 15 (9,4 %) dečkov, kar predstavlja 18,8 % vseh otrok, zajetih v raziskavo. V Krškem je 19 dečkov (11,9 %) in 17 (10,6 %) deklic pokazalo besedo. V Ljubljani je besedo pokazalo 33 (20,6 %) dečkov in 29 (18,1 %) deklic, kar predstavlja 38,7 % vseh otrok, zajetih v raziskavo.

Na osnovi rezultatov, prikazanih v Tabeli 8 in Grafu 5, hipotezo 6 **potrdimo**.

HIPOTEZA 7: Vsi otroci ne bodo prepoznali male tiskane črke.

KRAJ BIVANJA \ SPOL	LJUBLJANA N (N %)	BRASLOVČE N (N %)	KRŠKO N (N %)	Skupaj N (N %)
DEČKI	24 (15,0)	9 (5,6)	5 (3,1)	38 (23,7)
DEKLICE	22 (13,7)	18 (11,3)	4 (2,5)	44 (27,5)
Skupaj	46 (28,7)	27 (16,9)	9 (5,6)	82 (51,2)

Tabela 9: Frekvenčni in strukturni prikaz otrok, ki so pravilno pokazali malo tiskano črko, glede na spol in kraj bivanja.



Graf 6: Grafični prikaz otrok v %, ki so pravilno pokazali malo tiskano črko, glede na spol in kraj bivanja.

Več kot polovica otrok, natančneje 82 otrok oziroma 51,2 %, je pravilno pokazalo malo tiskano črko. Deklice so bile za 3,8 % boljše od dečkov, največ jih je bilo iz Ljubljane, in sicer 24 dečkov oziroma 15,0 % vseh otrok, zajetih v raziskavo. Najnižji rezultat so dosegli otroci iz Krškega, kjer je malo tiskano črko prepoznalo le 9 (5,6 %) otrok, od tega 5 (3,1 %) dečkov in 4 (2,5 %) deklice. V Braslovčah so bile deklice kar za polovico boljše od dečkov, saj je malo tiskano črko pravilno pokazalo 9 (5,6 %) dečkov in 18 deklic (11,3 %).

Na osnovi rezultatov, prikazanih v Tabeli 9 in Grafu 6, hipotezo 7 **potrdimo**.

8 SKLEPNE UGOTOVITVE

Glavni namen diplomskega dela je bilo raziskati porajajočo se pismenost in ugotoviti, ali in kakšne težave se pojavljajo pri pet- in šestletnikih pri razumevanja koncepta knjige in tiska. Menim, da večina otrok nima posebnih težav z razumevanjem koncepta knjige in tiska, vendar pa so razlike med otroki prisotne (morebiti zaradi družinskega ali vrtčevskega okolja, slabših kognitivnih sposobnosti ...). Vzgojiteljice in vzgojitelji bi morali načrtno in sistematično spodbujati otrokovo razumevanje koncepta knjige in tiska. Otrokom naj čim več berejo, otroci pa jih naj pri tem opazujejo. Vzgojiteljice in vzgojitelji jih naj seznanijo, kako ravnamo s knjigo: kako jo držimo, kje se zgodba začne, kako listamo po knjigi, kje se zgodba konča, kje so slike in kje je napisano besedilo, kako beremo Med branjem naj bodo vzgojiteljice in vzgojitelji pozorni, katero ločilo se nahaja na koncu povedi in temu primerno tudi priredijo intonacijo oziroma tonski potek povedi. Otroka lahko vzgojiteljica ali vzgojitelj tudi opozori, katera črka je enaka prvi črki njegovega imena. S tem otrok spozna, da so črke med sabo različne in postane nanje pozoren.

Temeljna vzgojiteljeva naloga v vrtcu pred vstopom v šolo in na začetku šolanja je razvijanje otrokove sporazumevalne zmožnosti, ki temelji na govoru, poslušanju in spodbujanju potrebe po branju in pisanju. Predopismenjevanje je v vrtcih zasnovano kot razvijanje otrokovega opazovanja, zaznavanja in miselnih procesov in ne kot sistematično opismenjevanje (Medved Udovič, 2011, str. 23). »Področje jezika v Kurikulumu za vrtce (1999) ne zmore dovolj jasno artikulirati književne vzgoje kot umetnostnega področja in tudi obdobja otrokove porajajoče se pismenosti ne vključuje dovolj transparentno« (Medved Udovič, 2011, str. 23), zato je na tem področju manj uporaben.

Ker se v zadnjih letih veliko vrtcev priključuje projektu bralne pismenosti, se v okviru tega vzgojiteljice in vzgojitelji dodatno izobražujejo na področju predopismenjevanja. Dokler Kurikulum za vrtce (1999) ne bo doživel sprememb, je naloga vzgojiteljic in vzgojiteljev, da s svojo samoiniciativo, domišljijo ter s pomočjo dodatne literature sami poiščejo ustrezne cilje in dejavnosti za predopismenjevanje otrok v vrtcih.

VIRI IN LITERATURA

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Batistič Zorec, M. (2005). Zgodnje opismenjevanje v vrtcu: porajajoča se pismenost. V: Resman, M., Medveš, Z. (ur.). *Zgodnje opismenjevanje: opismenjevanje od vrtca do univerze* (str. 77–81). Ljubljana: ZDPDS.

Barone, D. M., Mallette, M. H. in Xu, S. H. (2005). *Teaching early literacy: Development, assessment, and instruction*. New York London: The Guilford Press.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bešter Turk, M. (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. V: Krakar Vogel, B. (ur.), *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Zbornik predavanj* (str. 57–81). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Bešter Turk, M., Križaj Ortar, M. (2009). *Priročnik za učitelje – uvod – za slovenščino v 4., 5., 6., 7., 8. in 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus Klett. Dostopno na:
www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/7.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf (20. 7. 2013)

Cecić Erpič, S. (1999). Kognitivne sposobnosti otrok ob vstopu v šolo. V: Zupančič, M. (ur.). *Razvojno psihološke in vedenjske značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*. Ljubljana: i2 založba.

Cencič, M. (1999). Pojem pismenosti kot celostne in sestavljene aktivnosti, njeno razvijanje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 30, št. 4, str. 4–12.

Core Curriculum for Pre-school Education in Finland 2000. (2001). Helsinki: Yliopistopaino / University Press. Dostopno na: http://www.oph.fi/download/123162_core_curriculum_for_pre_school_education_2000.pdf (25. 07. 2013).

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

Grginič, M. (2006). *Družinska pismenost*. Zbirka Zrenja. Domžale: Izolit.

Grginič, M. (2007). Predopismenjevanje – most med vrtcem in šolo. V: Vrbovšek, B. (ur.), *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju* (str. 18–28). Ljubljana: Supra. d. o. o.

Grginič, M. (2009). *Kako do pismenosti v prvem razredu osnovne šole*. Mengeš: Izolit

Horvat, L., Magajna, L. (1989). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.

Jurišič, B. D. (2000). Porajajoča se pismenost: kdaj naj bi se otroci začeli učiti. V: *Naš zbornik*, 33, št. 6. 4–6.

Kovačevič, T. (2007). Razvijajoča se pismenost v spodbudnem okolju vrtca. V: Vrbovšek, B. (ur.), *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju* (str. 178–180). Ljubljana: Supra. d. o. o.

Kranjc, S. (2000). Zavedanje jezika kot temelja lastne identitete. V: Štrukelj, I. (ur.), *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije* (str. 53–60). Ljubljana: Grafika Soča.

- Kranjc, S., Saksida, I. (2001). *Otrok v vrtcu*. Priročnik h kurikulu za vrtce. Jezik. Maribor: Založba Obzorja.
- Kranjc, S. (2010). Jezikovna zmožnost otrok in zgodnja pismenost v vrtcu. *Didakta*, 20, št. 134. 8–10.
- Knaflič, L. (2003). Vzgoja bralca v družini. V: *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 34–39). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Knaflič, L. idr. (2009). *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kurikulum za predšolskog odgoj*. (2001). Ministarstvo obrazovanja i znanosti Švedske i Nacionalna agencija za obrazovanje: Graphium Vätra Aros. Dostopno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/swed_presch_curric_eng-oth-hrv-t06.pdf. (26. 07. 2013).
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Labimowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget: mišljenje, učenje, poučevanje*. Ljubljana: DZS.
- Les nouveaux programmes de l'école primaire. Projet soumis à consultation*. (2008). Paris: Ministère *Éducation nationale*. Dostopno na: http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf. (25. 07. 2013).
- Marjanovič Umek, L. (1992). *Celosten pouk – kaj »pravi« otrok*. Nova Gorica: Educa. 309–314.
- Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1999). Simbolna igra: kaj jo določa in kako igra določa otrokov razvoj. *Psihološka obzorja*, 2/3, 35–59.

Marjanovič Umek, L. Zupančič, M., Fekonja Peklaj, U. in Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 54 (5), 48–73.

Marjanovič Umek, L. (2005). Zgodnje opismenjevanje: vidik razvoja in učenja v zgodnjem otroštvu. V: *Sodobna pedagogika*. Posebna izdaja. Ljubljana: ZDPDS.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2006). Učinki vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57 (5), str. 46–67.

Marjanovič Umek, L. (2007). Povezanost govornega razvoja s pismenostjo. V: Vrbovšek, B. (ur.), *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Supra. d. o. o.

Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti = Toddlers' and children's language competence as a predictor of early and later literacy. *Sodobna pedagogika*, 6 (1), 28–45, 46–64.

Medved Udovič, V. (2005). Zgodnje branje za učinkovito bralno pismenost. V: *Pedagoška obzorja*, 20 (1), str. 5–16.

Medved Udovič, V. (2011). Prehod med vrtcem in šolo, pot k bralcu in bralki. V: Strani, P. (ur.) Medved Udovič, V. *Šola na obronkih slovenščine : metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini* (str. 23–37). Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino.

Ministry of Education and Culture. Dostopno na:
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/esiopetus/?lang=en> (26. 07. 2013).

Možina, E. idr. (2000). *Pismenost odraslih v Sloveniji. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland. (2004). Dostopno na: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10> (26. 07. 2013).

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2003). *Otrokov svet: otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.

Pečjak, S. (2000). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: ZRSŠ.

Pečjak, S. (2000 a). Procesi zaznavanja in mišljenja pri začetnem opismenjevanju. V: Križaj Ortar, M., in sod. *Slovenščina v prvem triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Založba Izolit.

Pečjak, S. (2003). Porajajoča se pismenost. V: *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pečjak, S. in Potočnik, N. (2011). Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. V: F. Nolimal (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (str. 61–80). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Pelko, A. (2000). *Pregled razvoja kognitivnih sposobnosti po J. Piagetu pri slišočih otrocih z motnjami sluha v prvem, drugem in tretjem razredu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Potočnik, N. (2008). Individualizirano opismenjevanje. *Razredni pouk*, 10, št. 1–2, str. 45–49.

Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)mlajših – dileme, vprašanja, izzivi. *Sodobna pedagogika*, 61 (1), 66–85.

Skubic, D. (2012). Stališča vzgojiteljev do zgodnje pismenosti v Sloveniji. *Revija za elementarno izobraževanje* 5 (2/3), 153–166.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000). Ljubljana: DZS.

The Literacy Dictionary. (1995). The Vocabulary of Reading and Writing. Newark – Delaware: International Reading Association.

Thompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century* (3. izdaja). Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.

Toličič, I. (1981). Pomen igre za otrokov razvoj. V: *Igra in igrače*. Zbirka Cicibanove urice. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

PRILOGA 1

Spoštovani starši!

Sem Daša Janže, študentka 3. letnika predšolske vzgoje. V letošnjem letu zaključujem študij na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V diplomskem delu z naslovom **Pismenost v predšolskem obdobju** želim raziskati otrokovo razumevanje koncepta knjige in tiska.

To bom preverjala s *Ček listo za ocenjevanje razumevanja koncepta knjige*, ki je namenjena otrokom, starim od 5 do 6 let. Vsebuje kratka vprašanja, ki beležijo, ali se zna otrok orientirati v knjigi, ali in koliko razlikuje med slikovnim in tiskanim gradivom, ali razume smer pisanja, ali razume in zna identificirati začetek ter konec zgodbe. Testiranje bo potekalo individualno in je anonimno. Kakršnokoli snemanje in fotografiranje otrok je izključeno. Pridobljeni rezultati bodo uporabljeni izključno v študijske namene.

Prosim Vas, da s podpisom dovolite, da Vaš otrok reši nekaj nalog s tega področja. Izjavo oddajte vzgojiteljici Vašega otroka.

Za odobritev in sodelovanje se Vam najlepše zahvaljujem in Vas lepo pozdravljam.

S spoštovanjem,
Daša Janže

Letuš, 25. 02. 2013

IZJAVA!

Podpisani/-a (ime in priimek staršev) _____ dovoljujem,
da lahko moj otrok (ime in priimek otroka) _____ **sodeluje v raziskavi, katere rezultati se bodo uporabili izključno za namene diplomske naloge.**

Podpis staršev:

PRILOGA 2

Otrok:					
pokaže začetek in konec knjige					
pokaže naslov knjige					
pove, zakaj misli, da ima knjiga naslov					
pokaže prvo sliko v knjigi					
pokaže napisano besedilo					
pokaže, kje začnemo brati					
pokaže, kako beremo v eni vrstici					
pokaže, kako beremo besedilo na eni strani					
pokaže začetek zgodbe v knjigi					
pokaže konec zgodbe v knjigi					
pokaže, kje na eni strani se začne besedilo					
pokaže, kje na eni strani se besedilo konča					
na strani pokaže, kje je zgoraj in kje spodaj					
pokaže besedo					
pokaže določeno besedo (MUCA)					
pokaže črko					
pokaže določeno črko (A)					
pokaže malo tiskano črko					
pokaže veliko tiskano črko					
pokaže znak za piko					
pokaže znak za vprašaj					
pokaže znak za klicaj					