

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

NEJA ZUPANC

RAZVIJANJE VEŠČIN V OBDOBJU PORAJAJOČE SE PISMENOSTI KOT
PREVENTIVA ZA NASTANEK UČNIH TEŽAV

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2013

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Specialna in rehabilitacijska pedagogika

NEJA ZUPANC

Mentor: doc. dr. Mojca Lipec Stopar

RAZVIJANJE VEŠČIN V OBDOBJU PORAJAJOČE SE PISMENOSTI KOT
PREVENTIVA ZA NASTANEK UČNIH TEŽAV

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2013

POVZETEK

S pisnim jezikom se otrok srečuje na vsakem koraku v bližnjem in širšem okolju. Predšolsko obdobje imenujemo tudi obdobje porajajoče se pismenosti, s čimer je poudarjen proces spontanega porajanja veščin in znanja. Razvijajo se v okolju s tiskano besedo in razvojno gledano predhodijo formalnemu branju in pisanju. Razvoj pismenosti je v tem obdobju pod izrazitim vplivom okolja, ki ga otroku prvenstveno predstavlja družina. Raziskave potrjujejo povezanost med veščinami, s katerimi otroci vstopijo v šolo, ter njihovo kasnejšo učno uspešnostjo. V diplomskem delu izpostavljamo najpomembnejše elemente porajajoče se pismenosti ter s pomočjo izsledkov raziskav ugotavljamo njihov vpliv na kasnejše branje in pisanje. Najvišjo napovedno vrednost kasnejše uspešnosti branja in pisanja imajo fonološko zavedanje, jezikovne sposobnosti, znanje o tisku ter socialno-ekonomski status družine. S spodbujanjem pismenosti v predšolskem obdobju pripomoremo k lažjemu in kakovostnejšemu učenju branja in pisanja, zato predstavljamo smernice za spodbujanje pismenosti ter primere dejavnosti za razvijanje posameznih veščin. V zadnjem delu izpostavljamo trenutno aktualne programe, ki predvidevajo neposredno in posredno spodbujanje pismenosti v predšolskem obdobju in se izvajajo na državni ravni.

KLJUČNE BESEDE: porajajoča se pismenost, elementi porajajoče se pismenosti, vpliv na kasnejše branje in pisanje, spodbujanje pismenosti, programi

ABSTRACT

Child comes across written language on every step within his closer and wider environment. Preschool period is also called the emergent literacy period with which the process of spontaneous developing of skills and knowledge is emphasized. The skills are developed in a written language environment and are previous to formal reading and writing. The development of literacy in this period is under an important influence of the environment which is to a child primarily his family. Researches confirm a link between the skills with which children enter school and their later learning success. In this diploma thesis we highlight the most important elements of emergent literacy and determine their influence on reading and writing. Skills and knowledge with the highest predicting value on later reading and writing success are phonological awareness, language skills, knowledge of print and family socioeconomic status. By developing literacy in the preschool period we contribute to an easier learning of reading and writing. That is why we present guidelines as well as some activities for developing certain skills. In the last part we present three programmes which provide direct and indirect developing of emergent literacy skills and are implemented on a national level.

KEY WORDS: emergent literacy, elements of emergent literacy, influence on later reading and writing, developing literacy, programmes

KAZALO VSEBINE

| | |
|---|-----------|
| 1. Uvod | 3 |
| 2. Pismenost in opismenjevanje | 5 |
| 3. Porajajoča se pismenost | 6 |
| 3.1. Definicije | 6 |
| 3.2. Značilnosti pismenosti otrok na tej stopnji | 8 |
| 3.3. Razvoj porajajoče se pismenosti v povezavi z dejavnostmi družinskega okolja | 9 |
| 3.4. Elementi porajajoče se pismenosti..... | 11 |
| 4. Vpliv predšolske pismenosti na kasnejše branje in pisanje | 14 |
| 5. Temeljni principi in smernice za spodbujanje porajajoče se pismenosti | 20 |
| 5.1. Izhodišča pri razvijanju pismenosti..... | 20 |
| 5.2. Dejavniki tveganja za nastanek učnih težav | 22 |
| 5.3. Dejavnosti za razvoj porajajoče se pismenosti..... | 24 |
| 5.3.1. Glasovno zavedanje..... | 25 |
| 5.3.2. Prepoznavanje tiska | 26 |
| 5.3.3. Spoznavanje črk..... | 26 |
| 5.3.4. Širjenje besednega zaklada | 28 |
| 5.3.5. Skupno, razgovorno branje | 28 |
| 5.3.6. Razumevanje navodil | 29 |
| 5.3.7. Grafomotorika in predpisanje | 30 |
| 6. Spodbujanje pismenosti v predšolskem obdobju – zastopanost v različnih programih 31 | |
| 6.1. Kurikulum za vrtce | 31 |
| 6.1.1. Jezik | 32 |
| 6.2. Nacionalna strategija za razvoj pismenosti | 34 |
| 6.2.1. Predšolsko obdobje (0-6) | 34 |
| 6.3. Programi družinske pismenosti in branja | 36 |
| 6.3.1. Program Branje za znanje in branje za zabavo..... | 36 |
| 7. Sklep | 39 |
| 8. Literatura in viri | 41 |

1. Uvod

Razvoj pismenosti večji del otrokovega predšolskega obdobja poteka spontano in neopazno v vsakdanjih situacijah. S pisnim jezikom se srečuje na vsakem koraku v domačem in bližnjem okolju, nato pa tudi v širšem okolju. V določenem trenutku otrok prepozna prve znane besedo in pravimo, da pismenost počasi poraja.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000) *pismenost* definira kot znanje branja in pisanja, *pismen* pa je tisti, ki zna brati in pisati. Pismenost danes pojmuje širše, kot družbeno dejavnost in ne samo kot veščino, ki jo učijo v šolah. Opismenjevanje se neformalno prične že v predšolski dobi, kasneje pa ga v procesu šolanja tudi načrtno in formalno razvijamo.

Predšolsko obdobje imenujemo tudi obdobje porajajoče se pismenosti, s čimer je poudarjen proces spontanega porajanja veščin in znanja v okolju s tiskano besedo, ki razvojno gledano predhodijo formalnemu branju in pisanju. V tem obdobju se razvijajo posamezne sposobnosti in veščine, ki se povezujejo z razvojem pismenosti in imajo vpliv na kasnejše branje in pisanje.

Cilje diplomskega dela smo operacionalizirali z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji: Kaj je porajajoča se pismenost? Kako je zgodnje obdobje pomembno za razvoj pismenosti? Katere veščine in spretnosti, razvite v tem obdobju, so povezane s kasnejšo uspešnostjo branja in pisanja? Kakšni so izsledki raziskav glede vpliva pridobljenih veščin na kasnejšo uspešnost pri branju in pisanju? Kateri so programi, ki spodbujajo pismenost v tem obdobju?

Otroci v predšolskem obdobju veščine razvijajo različno. V zadnjih desetletjih raziskovalci iščejo vzroke za kasnejše težave pri učenju branja in pisanja v različnem znanju, ki ga otroci pridobijo v obdobju porajajoče se pismenosti.

Raziskave potrjujejo povezanost med veščinami, s katerimi otroci vstopijo v šolo, in njihovo kasnejšo učno uspešnostjo. Razvitost določene veščine oz. znanja, ki je prediktor kasnejše uspešnosti branja in pisanja, pa lahko razumemo tudi kot dejavnik tveganja, v kolikor ima otrok na tem področju primanjkljaje, kar v diplomskem delu tudi podrobneje opišemo.

Ker ima okolje pri razvijanju pismenosti bistveno vlogo, izpostavljamo vpliv družinskega okolja. Družinsko pismenost predstavljajo vsakdanje situacije, v katerih družinski člani rabijo pisalne, bralne in računske veščine, najpomembnejši vpliv na razvijanje pismenosti in kasnejšo uspešnost pa ima bralna kultura ter dejavnosti, ki spremljajo skupno branje staršev in otrok.

Miller (1996) otrokovo znanje črk in glasov abecede primerja z »vrhom ledene gore«. V vidnem delu ledene gore se skrivajo vsi tisti dogodki in aktivnosti v vsakodnevem življenju otroka, ki prispevajo k njegovemu razvoju znanja črk in glasov. Pod vodo, kjer je večji del ledene gore, pa neopazno poteka večji del otrokovega predšolskega razvoja branja in pisanja. Gre za usmerjene in neusmerjene dejavnosti v družini, vrtcu in okolju.

Z omenjeno prisposodbo ledene gore želimo poudariti pomen predopismenjevalnih dejavnosti za spodbujanje razvoja pismenosti. Zadnji del diplomskega dela obravnava spodbujanje pismenosti, kot to predvideva Kurikulum za vrtce (1999), Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006) ter program družinskega branja Branje za znanje in branje za zabavo (2009). Omenjeni programi se izvajajo na državni ravni in so trenutno aktualni.

2. Pismenost in opismenjevanje

Pojem pismenost (ang. literacy) izvira iz latinske besede litteratus, kar označuje »človeka, ki se uči«. V splošnem gre za zmožnost branja in pisanja v maternem jeziku (Pečjak, 2010).

V literaturi zasledimo različne opredelitve in definicije pismenosti in opismenjevanja. »Pismenost je kompleksen proces /.../. V ožjem pomenu je najpogosteje definirana kot človekova sposobnost branja in pisanja.« (Grginič, 2005, str. 8) Cencič (2000, v Grginič, 2005) pismenost opredeljuje kot zapleteno, sestavljeno ter povezano dejanje in proces, ki ne obsega le branja in pisanja, ampak tudi govorjenje in poslušanje.

Nekateri pismenost opredeljujejo kot družbeno dejavnost in ne samo kot veščino, ki jo učijo v šolah in je tako odmaknjena od drugih družbenih kontekstov. Pismenost oz. funkcionalna pismenost je sposobnost razumeti, tvoriti in uporabiti tiste jezikovne oblike, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika (Elley, Gradišar, Lapajne, 1995). Definicija Unesca (1978, v Pečjak, 2010), ki pismenost prav tako opredeli kot družbeno dejavnost, pa je razširjena in poleg veščin branja in pisanja zajema tudi računanje.

Opismenjevanje je v kulturnem okolju naraven jezikovni pojav, ki se začne v otrokovem sporazumevalnem razvoju neformalno že v predšolski dobi, kasneje pa ga v procesu šolanja tudi načrtno, sistematično in formalno razvijamo. Iz definicije je razvidno, da je opismenjevanje dolgotrajen proces, v katerem mora otrok razviti določene spretnosti oz. določeno stopnjo v procesu opismenjevanja, da lahko napreduje na naslednjo (Golli, 1996).

Golli (1996) k začetnemu opismenjevanju prišteva tudi razvijanje predšolske pismenosti, ki jo otrok pred vstopom v šolo pridobiva spontano. Obdobje začetnega opismenjevanja se začne s prvimi poskusi branja in pisanja in je faza v procesu pridobivanja funkcionalne pismenosti.

3. Porajajoča se pismenost

3.1. Definicije

Pojem porajajoče se pismenosti (ang. »emergent literacy«) je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja prva omenila Clay (1966, v Whitehurst in Lonigan, 1998). Bolj formalno in splošno opredelita Teale in Sulzby (1986, v Whitehurst in Lonigan, 1998), kot veščine, znanje in vedenje, ki razvojno gledano predhodijo formalnemu branju in pisanju. Gre za razvojni kontinuum, ki ima svoje korenine v zgodnjem otroštvu in se brez nenadnih prehodov preko vstopa v šolo nadaljuje v obdobje srednjega otroštva.

Porajajoča se pismenost se pojavi v okolju s tiskano in pisano besedo, neodvisno od formalnega učenja (prav tam). Goodman (1984, v Grginič, 2005) tak spontan začetek branja in pisanja ponazarja s koreninami pismenosti (»roots of literacy«), ki izvirajo iz vsakdanjih dogodkov v zgodnjih otroških letih.

V starejši literaturi se je pojavljal izraz pripravljenost za branje in pisanje, v novejši literaturi pa zasledimo predvsem izraz porajajoča se pismenost; s tem pojmom so strokovnjaki zamenjali prej uporabljeni pojem ter presegli zastarelo pojmovanje, da se razvoj pismenosti pričene šele z vstopom otroka v šolo (Pečjak, 2003).

Definicije porajajoče se pismenosti različnih avtorjev so si podobne. Kopica avtorjev opisuje začetni bralni in pisalni razvoj kot proces spontanega porajanja pismenosti (Goodman, 1982; Lomax in McGee, 1987; Hiebert, 1987; Teale, 1984; Mason, 1980; Miller, 1996; v Grginič, 2005). Hoffman in Weikarta (1995, v Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012) porajajočo se pismenost razlagata kot »razvoj otrokove zmožnosti rabe zapisane oblike jezika, ki se začne razvijati že v obdobju dojenčka in katere razvoj se v obdobju zgodnjega otroštva nepretrgano nadaljuje« (prav tam, str. 11).

Skupina avtorjev (Lomax in McGee, 1987; Goodman, 1982; Hienert, 1978; Teale, 1984; Mason, 1980; Miller, 1996; v Grginič, 2006) definira porajajočo se pismenost kot začetni bralni in pisalni razvoj otroka. Izhajala naj bi iz porajajočega se branja, saj prihaja do doumevanja abecedne narave pisnega jezika in črkovanja na domiselni način pred razvojem

formalne pismenosti. Zajema pa tudi sposobnost pisanja. Porajajoče se pisanje je definirano kot vedenje, ki obsega čečkanje, risanje, lažne črke, zapisovanje črkovnih verig in posnemanje formalnega pisanja.

Nekatere definicije poudarjajo pomen socialno-kulturnega okolja. Teale in Sulzby (1986, v Whitehurst in Lonigan, 1998) k njuni že omenjeni definiciji, dodajata tudi okolje, ki spodbuja razvoj različnih veščin in znanja. Bistveno vlogo pri razvijanju pismenosti ima tako okolje, ki podpira razvoj pismenosti ter zgodnje socialne interakcije, predvsem med otrokom in starši (Hanney in Hill, 2004, v Marjanovič Umek, idr., 2012).

Iz vseh omenjenih definicij je razvidno poudarjanje spontanega razvoja in neformalnega učenja predopismenjevalnih veščin v obdobju zgodnjega otroštva ter okolja, ki pomembno vpliva na razvoj pismenosti.

V nadaljevanju diplomskega dela predstavljamo, kako poteka začetno razvijanje pismenosti, izpostavljam pa tudi pomen okolja, ki podpira omenjen proces.

3.2. Značilnosti pismenosti otrok na tej stopnji

V prvem starostnem obdobju (med prvim in tretjim letom) otroci v interakciji z odraslimi spoznavajo vlogo različnih oblik in funkcij tiska (Grginič, 2008). V okolju prepoznajo tisk in pogoste napise, vzporedno pa potekajo tudi dejavnosti s knjigo. Pri branju knjige otrok najprej razvije zavest oz. vedenje o tem, kaj je naslovna stran knjige, kaj so strani in kako se obračajo listi, da se besedilo nadaljuje v celotni knjigi ter da ilustracije olajšujejo razumevanje zgodbe (Clay, 1972, v Pečjak, 2010). Čeprav si zapomni enostavne zgodbe ali besedila, pa na tej stopnji še ni sposoben prepoznati posamezne besede iz zgodbe, saj nima predstave o tem, kaj ta tiskana beseda sploh je. Vendar pa hitro prepozna sliko in jo poveže z zgodbo (Sulzby, 1985, v Pečjak, 2010).

V drugem starostnem obdobju (med tretjim in šestim letom) otroci postopoma prihajajo do spoznanja, da je mogoče izgovorjene besede zapisati in jih nato ponovno prebrati (Grginič, 2008). Razvija se zavedanje abecednega principa; sprva otrok še ne pozna odnosa črka-glas in lastne zapise prebere le on sam. Kasneje preslikava besede z lista ali table, pri čemer prihaja do napak izpuščanja ali obračanja črk, saj še ne razume specifičnosti posameznih črk, smeri pisanja ter ima težave s prostorskim umeščanjem zapisa na ploskev (Pečjak, 2010). Na tej stopnji otrok skoraj nikoli ne zapiše vseh črk določene besede (Martens, 1996, v Pečjak, 2010).

Razvoj predšolske pismenosti poteka počasi, postopoma in v določenem zaporedju. »Otroci najprej spoznavajo koncept tiska, prepoznavajo kontekstualni tisk, nato v napisih opažajo črke, ki jih uporabijo tudi v zapisih, ob tem pa s poslušanjem ugotavljajo posamezne glasove v besedah, ki jih prirejajo črkam v zapisanih besedah, dokler po daljšem času ne začnejo analitično brati, pri pisanju pa upoštevati jezikovna pravila.« (Grginič, 2005b, str. 76)

3.3. Razvoj porajajoče se pismenosti v povezavi z dejavnostmi družinskega okolja

Družinsko okolje je prvo okolje, v katerem se otrok znajde in v katerem se začne razvijati njegova pismenost. Otrokove izkušnje, ki vplivajo na porajanje pismenosti, se sicer oblikujejo v različnih okoljih, a večino časa, vsaj pred vstopom v vrtec, otrok preživi v domačem, t.j. družinskem okolju. Slednje je, predvsem »z vidika socialnih, ekonomskih in kulturnih značilnosti, eden od najpomembnejših dejavnikov otrokovega govora v različnih obdobjih razvoja« (Marjanovič Umek, idr., 2012, str. 15).

Načini, na katere člani družine uporabljajo pismenost doma in v skupnosti, so vzrok spontanega pojavljanja družinske pismenosti (Morrow, 2001, v Grginič, 2006). V družinsko pismenost so zajeti vsi načini in situacije, v katerih družinski člani rabijo bralne, pisalne in računske veščine v njihovem vsakodnevem življenju, hkrati pa vključuje tudi bralno kulturo in navade, povezane s pismenostjo (Knaflič, 2002). V tem oziru družinska pismenost poteka vzporedno s porajanjem predšolske pismenosti in nanjo tudi pomembno vpliva.

Miller (1996) izpostavlja tri načine, kako družina vpliva na razvoj pismenosti:

- *medosebno sodelovanje* – izkušnje s pisanjem in branjem s starejšimi družinskimi člani (branje knjig, pisanje seznamov za nakupovanje, pisanje voščilnic),
- *fizično okolje* – pripomočki za sporazumevanje (npr. telefon) in pisni viri, ki jih lahko otrok neomejeno raziskuje (knjige, revije, magnetne črke, didaktične igre),
- *čustvena in motivacijska klima* – odnosi med družinskimi člani, pri čemer je pomemben odnos staršev do pismenosti ter pričakovanja glede dosežkov otrok. Knaflič (2002) to poimenuje kot subtilne mehanizme prenosa motivacije, stališč in vrednot.

Družinske izkušnje s pismenostjo se razlikujejo glede na vrsto dejavnosti in način izvajanja, ki jim družine namenjajo pozornost. Veliko otrok se uči ob televizijskem programu (prepoznajo znane besede, npr. RISANKA, KONEC, FILM, DNEVNIK) ter ob igranju računalniških in družabnih iger pridobivajo informacije o ikonah in tiskanih besedah. Mnoge družine vključujejo otroke v lastno branje dnevnega časopisa, reklamnih gradiv, revij in večernih

pravljic, v prostem času pa so otroci pogosto vključeni v različne skupne dejavnosti, npr. pripravljane hrane po kuharskem receptu, pisanje nakupovalnega listka, pisanje razglednic in voščilnic ter podobno (Grginič, 2006).

Dejavnosti v družinskem okolju, ki so najbolj povezane z razvojem porajajoče se pismenosti

Mnoge raziskave kažejo, da so »vplivi domačega okolja pomembni ter da se pogostost in kakovost dejavnosti v domačem okolju, povezanih s pismenostjo, močno odražata na otrokovi uspešnosti v procesu opismenjevanja« (Knaflič, 2009, str. 7).

Izsledki so pokazali, da imajo družinske aktivnosti, kot npr. glasno branje otrokom, pogovor ob knjigah in napisih v okolju ter dejavnosti ob gledanju televizijskega programa, pomemben vpliv na učenje branja in pisanja ter razvijanje govorne zmožnosti (Grginič, 2008). Eden izmed pomembnih kazalcev kakovosti družinskega okolja, ki se neposredno in posredno povezuje z razvojem veščin porajajoče se pismenosti, je skupno branje staršev in otrok (Whitehurst, 1994, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006), kar Grginič (2006) poimenuje kot družinsko branje.

Glasno branje naj bi potekalo v družinah že od rojstva in trajalo do osmega leta otrokove starosti, tudi ko nekaj let že samostojno bere (Morrow, 2001, v Grginič, 2006). Otrok preko te dejavnosti razvija razumevanje koncepta tiska, fonološko zavedanje ter poznavanje in poimenovanje črk. Pomembna pa ni le količina skupnega branja, temveč tudi njegova kakovost in metode, ki jih starši uporabljajo (Marjanovič Umek, idr., 2006).

3.4. Elementi porajajoče se pismenosti

Otrok ima že pred vstopom v šolo in začetkom formalnega učenja branja in pisanja zmožnosti in veščine, ki se povezujejo z razvojem pismenosti (Pullen in Justice, 2003 v Marjanovič Umek, idr., 2006). Elementi porajajoče se pismenosti so predmet številnih raziskav, katerih cilj je pokazati, kako se ti razvijajo, kakšna je njihova medsebojna prepletenost in povezanost s kasnejšimi bralnimi dosežki.

Avtorica Pečjak (2003) elemente porajajoče se pismenosti razdeli v dve veliki skupini. V prvo skupino sodijo elementi, ki izhajajo primarno iz otroka, v drugo skupino pa tisti, pri katerih ima pomembno vlogo okolje.

V prvo skupino so uvrščene sposobnosti in veščine otroka, ki se kažejo na naslednjih področjih:

- zapornitev imen črk in sposobnost povezovati črke s pripadajočimi glasovi,
- igranje z zlogi; sposobnost razstaviti besedo na zloge, poiskati začetni glas v besedi, poiskati rimo na določeno besedo,
- zaznavanje in popravljanje slovničnih napak,
- pojavljanje začetkov pisanja, fonetično pisanje,
- sposobnost hitrega poimenovanja določenega niza črk, števil in barv,
- zanimanje za branje in poslušanje.

V drugo skupino avtorica uvršča sposobnosti in veščine, na katere ima močan vpliv okolje, v katerega je otrok vključen. Kot najpomembnejše izpostavi jezikovne sposobnosti otroka. Slednje se kažejo kot razumevanje pomena besed in znanje o tem, kako iz besed tvorimo slovnično pravilne povedi. Vloga okolja je otroku ponuditi priložnosti za stik z različnim tiskanim gradivom, kar spodbudi spoznavanje različnih dogovorov v zvezi s tiskom.

Jurišić (2001) je pomembne elemente ugotavljala pri slovenskih predšolskih otrocih.. Ugotovila je, da je pomembnih sedem elementov:

- zaznavanje in prepoznavanje tiska iz ožjega ali širšega okolja (napisi, npr. imena in logotipi trgovin, krajev, igrač),
- spoznavanje s črkami (iskanje enakih črk, prepoznavanje črk lastnega imena, prepoznavanje črk med drugimi znaki),
- razgovorno branje (poslušanje zgodb, ki jih berejo odrasli, prepoznavanje zgodbe po naslovnici, pretvarjanje, da bere, pripovedovanje zgodbe na pamet, odgovarjanje na vsebinska vprašanja),
- razumevanje vloge tiska (čečkanje s pretvarjanjem, da piše, poznavanje pravil branja, razumevanje določenih izrazov, npr. poved/stavek, črka, itd.),
- razumevanje navodil (sledenje navodilom z eno, dvema ali več informacijami ter nasprotnim navodilom),
- glasovno zavedanje (ločevanje besed v stavku, prepoznavanje prvih in zadnjih zlogov ter glasov, razstavljanje besede na zloge ter glasove in tvorjenje besed iz posameznih zlogov oz. glasov),
- računalniško opismenjevanje (razumevanje, da računalnik uporabljamo za pisanje, uporaba miške, prepoznavanje in poimenovanje črk na tipkovnici, zapis svojega imena).

Ob primerjavi nabora elementov obeh avtoric opazimo, da avtorica Pečjak poudarja predvsem sposobnosti fonološkega zavedanja, ki so glede na izsledke mnogih raziskav najboljši napovedovalec zgodnjih bralnih dosežkov (npr. Stanovich, 1994, v Grginič, 2007). Tudi Jurišić (2001) ugotavlja, da fonološko zavedanje omogoča hitrejše učenje začetnega branja ter da samo začetno branje prispeva k razvoju fonološkega zavedanja, vendar kot pomembne elemente porajajoče se pismenosti navaja tudi razgovorno branje, razumevanje vloge tiska, razumevanje navodil ter računalniško opismenjevanje.

Ključne komponente, ki jih izpostavljajo Marjanovič Umek idr. (2006) ter Whitehurst in Lonigan (1998), se v večini ujemajo z zgoraj omenjenimi elementi obeh avtoric. Ob primerjavi vseh štirih naborov elementov porajajoče se pismenosti, izpostavljamo naslednje elemente, ki so najpogosteje omenjeni:

- ✓ Zaznavanje in prepoznavanje tiska iz okolja oz. otrokov interes za tisk
- ✓ Razumevanje vloge tiska, v okviru tega pa tudi poznavanje dogovorjenih pravil pisanja
- ✓ Poznavanje in poimenovanje črk ter povezanost črka-glas
- ✓ Glasovno zavedanje
- ✓ Predpisanje
- ✓ Skupno branje, predbranje

Nekateri elementi sledijo razvojnim zakonitostim in določenemu vrstnemu redu, zaradi česar so pomembnejši na začetni ravni pismenosti in jih je potrebno že zgodaj razvijati (npr. spoznavanje okoljskega tiska in posameznih črk). Nekaterim drugim komponentam je pozornost potrebno posvečati skozi celotno predšolsko obdobje in jih glede na zmožnosti otroka tudi razvijati. Takšni elementi so razgovorno branje, razumevanje funkcije tiska, razumevanje navodil in glasovno zavedanje (Pečjak, 2003).

Jurišič (2001) v nabor elementov edina vključuje tudi računalniško opismenjevanje. V novejši literaturi se zaradi vse večje vloge digitalnih medijev omenja pomembnost tehnologije pri razvijanju pismenosti. Digitalni mediji lahko namreč pozitivno vplivajo na učenje in omogočajo priložnosti, ki jih tiskani mediji ne morejo (Moore in Blanchard, 2010). Računalniškega opismenjevanja v nabor izpostavljenih elementov nismo vključili, saj digitalne medije razumemo le kot orodje, ki omogoča spodbujanje ostalih elementov porajajoče se pismenosti.

4. Vpliv predšolske pismenosti na kasnejše branje in pisanje

»Otroci v prvi razred osnovne šole vstopajo z različno razvitimi bralno-napisovalnimi zmožnostmi; nekateri med njimi že samostojno berejo in pišejo povedi ali krajša besedila, drugi preberejo kakšno besedo, se znajo podpisati, ipd.« (Saksida, 2010, str.75) Nekateri med njimi imajo slabše znanje in manj razvite predbralne ali predpisalne veščine, kar lahko privede do težav v procesu opismenjevanja in posledično vodi v težave branja in pisanja oz. učne težave. V zadnjih desetletjih zato vedno več raziskovalcev išče vzroke za kasnejše težave v različnem prejšnjem znanju, ki ga otroci pridobijo v predšolskem obdobju.

Otroci so v tem obdobju vključeni v različne dejavnosti, povezane s pismenostjo. Mnoge med njimi so vsakdanje in se z njimi srečujejo v družinskem in vrtčevskem okolju. Pomembno je, da dejavnosti otrok potekajo skupaj z odraslimi, kar je razvidno tudi iz spodaj navedenih točk.

Izkušnje s pismenostjo v družinah otrok, ki so se naučili brati in pisati pred vstopom v šolo, so naslednje (Grginič, 2006):

- veliko stika s pisano oz. tiskano besedo,
- pogosto so slišali kompleksno rabo pisanega in govornega jezika,
- zgodaj so se naučili, da obstaja povezava med pisanimi in govornimi besedami oz. glasovi,
- pogosteje so videli starejše pri branju različne literature,
- odrasli so jim brali veliko knjig,
- starši so zase in zanje kupovali knjige ter so z njimi pogosto obiskali knjižnico,
- doma so imeli večjo zalogo knjig in pisnega materiala,
- branje in pisanje sta bila ovrednotena kot pomembni aktivnosti.

Raziskave potrjujejo povezanost med veščinami, s katerimi otroci vstopijo v šolo ter njihovo kasnejšo učno uspešnostjo. Juel (1988, v Whitehurst in Lonigan, 1998) poroča o visoki verjetnosti, da bo otrok, ki je slab bralec v prvem razredu, ostal slab bralec tudi ob koncu četrtega razreda. Primanjkljaji na področju branja in pisanja so lahko sprva relativno specifični, kasneje pa vplivajo tudi na učno uspešnost na drugih področjih (prav tam). Otroci,

ki so slabši bralci, težje usvajajo strategije za razumevanje prebranega in tako težje sprejemajo snov, razvijejo lahko negativen odnos do branja in so nasploh v šoli manj uspešni (Baydar, Brook-Gunn in Furstenberg, 1993, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006). Da se izognemo nastanku morebitnih učnih težav, je pomembno, da otrok usvoji veščini branja in pisanja, še preden mora branje uporabljati za učenje šolske snovi.

Raziskav, ki obravnavajo pomembne veščine in njihov vpliv na kasnejše branje in pisanje, je veliko. Za lažje razvrščanje izsledkov raziskav nekatere opisujemo ob že izpostavljenih elementih porajajoče se pismenosti.

➤ **Zaznavanje in prepoznavanje tiska iz okolja ter otrokov interes za tisk**

Interes za tisk se kaže kot interes za dejavnosti, povezane z branjem in pisanjem. Otroci besede sprva zaznava kot vidne celote, slike. V okolju prepozna in »bere« številne napise iz okolja, s katerimi se pogosto srečuje, npr. imena oz. logotipe različnih blagovnih znamk, ustanov, napisi na tablah. Z vprašanji kot *Kaj tukaj piše?* usmerjajo pozornost odraslih na različne napise ter tako postopoma spoznavajo njihov pomen. Sprva lahko »prebere« le besede, ki jih pozna v določenem načinu zapisa (npr. logotip Lego), kasneje pa jih z dekodiranjem tudi prebere (Grginič, 2005a).

Rezultati raziskave avtorjev Crain-Thoreson in Dale (1992 v Marjanovič Umek, idr., 2006) kažejo, da je otrokov interes za tisk povezan s kasnejšim uspehom pri branju. Otroci, ki imajo velik interes za branje in pisanje, pogosteje opazijo tisk v svojem okolju ter sprašujejo po njegovem pomenu, pogosto spodbujajo dejavnosti skupnega branja in so pri skupnem branju bolj dejavni. Kasneje, ko že znajo brati, pa so pri branju bolj vztrajni kot vrstniki, ki interesa za tisk niso kazali (Whitehurst in Lonigan, 1998). Bucik (2009a) ugotavlja, da se interes predšolskih otrok za branje pomembno povezuje s pogoji družinske pismenosti.

➤ **Razumevanje vloge tiska ter spoznavanje dogovorjenih pravil branja in pisanja**

Otroci funkcijo tiska razumejo še preden znajo brati in pisati; ločijo namreč, kdaj tisk predstavlja npr. zgodbo in kdaj npr. prometni znak (Buckley, 2003, v Marjanovič Umek idr., 2006). Razumevanje, da jezik ni le zbirka črk, temveč simbolni sistem, ki odraža nek pomen, se pojavi po četrtem letu starosti (Whitehurst in Lonigan, 1998). Ko otrok spozna, da ima okoljski tisk določeno vlogo (npr. da prometni znak pomeni, da je potrebno nekam zaviti ali ga upoštevati), začnejo z branjem tiska, četudi njihova interpretacija ni ustrezna glede na dejanski pomen tiska (Neumann, Hood, Ford in Neumann, 2012).

Na otrokovo razumevanje funkcije tiska ter splošno sprejetih pravil pisanja v veliki meri vpliva skupno branje s starši (Marjanovič Umek idr., 2006).

➤ **Poznavanje in poimenovanje črk ter povezanost grafem-fonem**

Dekodiranje tiska vključuje prevajanje črk v glasove, pisanje pa zahteva prevajanje glasov v črke. Na najosnovnejšem nivoju ta naloga vključuje poznavanje imen oz. glasov za črke. Začetni bralec, ki ne pozna črk abecede, se ne more naučiti, kateri glas pripada določeni črki (Bond & Dykstra, 1967; Chall, 1967; Mason, 1980, v Whitehurst in Lonigan, 1998). Vendar kljub temu, da raziskave kažejo, da je poznavanje abecede eden najmočnejših napovednikov uspeha pri učenju branja in razumevanju prebranega, samo z učenjem poimenovanja črk pri učenju branja ne dosežemo vidnejših uspehov; znanje tako ne zajema pomembnega znanja o tisku (Adams, 1990 v Whitehurst in Lonigan, 1998).

Podobno je ugotovila že Mason (1980 v Grginič, 2005a), ki z otrokovim kasnejšim prepoznavanjem besed v knjigah in pomnjenjem povezuje znanje o tisku ter prepoznavanje črk in besed na znakih in označbah. Četudi otrok ni deležen sistematičnega poučevanja črk in glasov, so izkušnje s prepoznavanjem abecede, tiska in poimenovanjem črk osnova, da kasneje uspešno ugiba črke in glasove v besedah. Mason je ugotovila, da je znanje črk, tiska in branja znakov predhodnik branja s črkovno-glasovno analizo ter da vpliva na jezikovno zavedanje tiska.

➤ Glasovno zavedanje

Fonološko zavedanje je opredeljeno kot občutljivost za glasovno strukturo jezika in zmožnost zavestnega razločevanja, združevanja in upravljanja glasovnih enot različnih velikosti (Barrus Smith, Simmons in Kameenui, 1995, v Zorman, 2005). Pomembno se povezuje z učenjem branja; stopnja glasovnega zavedanja je najboljši napovedovalec zgodnjih bralnih dosežkov (Majsterek in Ellenwood, 1995, v Grginič, 2007).

Otroci, ki so uspešnejši v prepoznavanju zlogov, glasov in rim, se hitreje naučijo brati, hkrati pa tudi učenje branja zvišuje otrokovo glasovno zavedanje (Chard in Dickson, 1999, v Zorman, 2005). Glasovno zavedanje pa ni povezano le z učenjem branja, temveč tudi s sposobnostjo črkovanja in poznavanjem črk. Otroci z razvitejšo fonološko občutljivostjo zaradi višje zmožnosti razločevanja črk in lažjega osmišljanja njihovega pomena več pridobijo pri izpostavljenosti tisku (Lonigan, Burgess in Anthony, 2000, v Marjanovič Umek, idr., 2006). Črkovno znanje in fonološko zavedanje, ki ga otroci prinesejo iz vrtca, pa naj bi imelo neposreden in večji vpliv na bralni uspeh otrok v drugem razredu, kot ga ima učenje branja v prvem razredu (Whitehurst in Lonigan, 2002, v Marjanovič Umek, idr., 2006).

Raziskave v vrtcih so pokazale, da je razvijanje glasovnega zavedanja najučinkovitejše v obdobju med zadnjim letom vrtca in prvim razredom (Torgensen, 1998, v Zorman, 2005).

➤ Predpisanje

Otrok, ki še ne zna pisati, črke in simboli pa ga zanimajo, se pogosto dela, da piše in tako sporoča, da ima pisanje določen namen in pomen. V drugem starostnem obdobju (med tretjim in šestim letom) otroci postopoma prihajajo do spoznanja, da je mogoče izgovorjene besede zapisati in jih nato ponovno prebrati (Grginič, 2008).

Z domiselnim črkovanjem skuša otrok odkriti pomen napisanih črk in se tako približuje formalnemu pisanju. Raziskave nakazujejo, da izvirno črkovanje pripomore k razvijanju fonološke občutljivosti in črkovno-glasovnega znanja (Clarke, 1988; Ehri, 1988; v Whitehurst in Lonigan, 1998).

V študijah zgodnjih pisalnih poskusov (Miller, 1996, v Grginič, 2005a) so ugotovili, da otroci pri treh letih v posebnih pogojih razločujejo med čačkami za pisanje in čačkami za risanje, pri čemer čačke niso slučajni znaki, temveč se ujemajo s principi pisanja in risanja. Pisali so z določenim namenom; avtorji zato opozarjajo, da je pomembno, da čačk ne označujemo za predpismene znake, temveč kot vsebino resnične pismenosti.

➤ **Skupno branje**

Dejavnosti s knjigami in skupno branje otrok in staršev so pomembni dejavniki družinske pismenosti. Pogostost in kakovost branja ter starost, pri kateri so starši začeli brati svojemu otroku, pomembno napovejo otrokovo pismenost, govorni razvoj ter bralno razumevanje (DeBaryshe, 1995; Reese in Cox, 1999; Stadler in McEvoy, 2003; v Marjanovič Umek, idr., 2012). Otroci, ki jim starši pogosto berejo in se z njimi pogovarjajo o besedilu, izražajo višjo govorno kompetentnost ter bolje razumejo vsebino prebranega kot otroci, ki jih starši redkeje vključujejo v proces skupnega branja. Prav tako prej izgovorijo prvo besedo, imajo obsežnejši besednjak in se prej naučijo brati (Marjanovič Umek, idr., 2012, str. 23).

DeBaryshe (1995, v Marjanovič Umek, idr., 2012) navaja, da je skupno branje optimalen kontekst za spodbujanje otrokovega govora, v kolikor starši ob branju spodbujajo dekontekstualiziran pogovor, postavljajo odprta vprašanja ter modelirajo rabo novih besed. Na otrokovo razumevanje funkcije tiska vpliva tudi dialoško branje, kjer otrok ni samo poslušalec, temveč tudi pripovedovalec (prav tam). Pretvarjanje, da otrok bere, je primer porajajočega branja (Teale in Sulzby, 1986, v Whitehurst in Lonigan) in se povezuje z njegovim interesom za tisk ter razumevanjem vloge tiska.

Iz navedenih izsledkov raziskav lahko povzamemo, da je skupno branje zelo pomemben dejavnik razvijanja pismenosti. Večja izpostavljenost literaturi in skupno branje vplivata na otrokov večji interes za tisk, kar pomeni, da ga v okolju bolje zaznava, hkrati pa v veliki meri vpliva na otrokovo razumevanje vloge in funkcije tiska. Med učenjem branja in glasovnim zavedanjem obstaja recipročna povezava; otroci, ki imajo dobro razvito sposobnost

glasovnega zavedanja, se hitreje naučijo brati, prav tako pa branje spodbuja razvijanje glasovnega zavedanja. Glasovno zavedanje je pomembno povezano tudi z razvojem predpisanja, saj izvirno črkovanje pripomore k razvijanju fonološke občutljivosti in glasovno-črkovnega znanja.

5. Temeljni principi in smernice za spodbujanje porajajoče se pismenosti

5.1. Izhodišča pri razvijanju pismenosti

Spodbujanje otrokove pismenosti v obdobju zgodnjega otroštva ni pomembno le zato, ker se otroci kasneje nekaterih pomembnih veščin ne bi mogli naučiti, ampak tudi zato, ker se otroci, ki imajo ob vstopu v šolo tovrstne veščine bolj razvite, hitreje, lažje in kakovostnejše naučijo brati in pisati ter so v šoli nasploh bolj uspešni.

Bistvene značilnosti porajajoče se pismenosti so veščine in znanje, ki razvojno gledano predhodijo formalnemu branju in pisanju, pri čemer ima pomembno vlogo okolje. Grginič (2009) izpostavlja, da morajo otroci v predopismenjevalnih dejavnostih, kot so govorjenje in poslušanje ter predpisanje in predbranje, pridobiti priložnosti za izgradnjo trdnih temeljev za formalno učenje branja in pisanja.

Pri odločanju, kako bomo spodbujali otrokovo pismenost, je potrebno upoštevati razvojno zrelost otroka ter dejstvo, da se nekatere od določenih veščin oz. sposobnosti razvijejo prej kot ostale in da so nekatere temelj za razvoj drugih. Bucik (2009b) navaja, da je za razvoj veščin nujna pomoč odraslega, ki otroku odpre vrata v svet črk in besed.

Ko spodbujamo razvoj pismenosti, je pomembno, da otroka zgodaj pritegnemo k dejavnostim, da ustvarjamo tiskovno bogato okolje, v katerem se bo otrok srečeval z različnimi vrstami pisnega gradiva (znaki, napisi, otroška literatura, revije, enciklopedije, ipd.) in da spodbujamo takšne dejavnosti ali igre, v katerih je potrebno za doseg cilja uporabljati pisni jezik. Pri samih dejavnostih branja in pisanja je pomemben tudi zgled, ki ga odrasle osebe dajemo otrokom (Pečjak, 2003).

Da se otrok ob dejavnostih nauči kar največ, je pomembno, da ga le-te pritegnejo. Mandel Morrow (2001, v Grginič, 2005a) navaja štiri načine motiviranja otrok:

- otrokom je potrebno omogočiti, da sami izberejo aktivnost ter pripomočke, s čimer pridobijo odgovornost in nadzor nad situacijo;

- ponudimo jim več priložnosti za sodelovalno učenje z učitelji ali vrstniki, ker tako naredijo več, kot bi sicer sami, in so bolj notranje motivirani;
- ko zaključijo z nalogo, jim to priznamo kot uspeh;
- naloge prilagodimo njihovim sposobnostim.

Za razvijanje predbralnih in predpisalnih veščin so primerne predvsem dejavnosti, s katerimi otroci krepijo grafično in fonološko zavedanje, ter dejavnosti za razvijanje grafomotorike in sposobnosti zaznavanja prostora in orientacije v njem. Predšolski otroci se lahko pismenosti približujejo prek vodenega učenja oz. poučevanja ali pa tako, da imajo možnost lastnega odkrivanja pisnega jezika (Grginič 2008).

Kot ugotavlja Whitehead v svoji raziskavi (1999, v Grginič, 2005a), morajo biti učenci aktivni udeleženci v lastnem procesu učenja in razvijati lastne učne strategije. Skozi priložnosti za sodelovanje z odraslimi in priložnosti za igro in govor morajo pridobiti bogate izkušnje, svoj jezik in pismenost pa naj razvijajo v okolju, kjer so na voljo različne oblike tiska in ki odseva njihovo socialno in kulturno identiteto.

5.2. Dejavniki tveganja za nastanek učnih težav

Pri večini otrok razvoj pismenosti poteka brez težav. Nekateri viri tveganj za težave v razvoju pismenosti in kasnejših težavah pri učenju branja in pisanja so očitni; npr. motnje v duševnem razvoju, težave s slušnim zaznavanjem, govorno-jezikovne motnje, disleksija. Omenjeni individualni dejavniki tveganja zahtevajo posebno obravnavo in opismenjevanje. Druga skupina dejavnikov tveganja pa vključuje socialne faktorje, kot so revščina, večjezičnost, pripadnost drugi kulturni skupini (Snow, 2006).

Na voljo je več raziskav, ki proučujejo dejavnike kasnejše uspešnosti pri branju, manj pa je raziskav, ki bi raziskovale dejavnike tveganja za nastanek težav branja in pisanja.

Elementi porajajoče se pismenosti so med seboj prepleteni in nase tudi medsebojno vplivajo. Nabor veščin in znanja, ki pa so najpomembnejši oz. imajo najvišjo napovedno vrednost, avtorji oblikujejo različno. Najpogosteje omenjene veščine so (npr. Whitehurst in Lonigan, 1998):

- fonološko zavedanje
- znanje o tisku.
- jezikovne sposobnosti

Nekateri kot dejavnik z visoko napovedno vrednostjo izpostavljajo tudi izobrazbeni oz. socialno-ekonomski status družine (Bowey, 1995; Baydar, Brook-Gunn in Furstenberg, 1993; v Marjanovič Umek, idr., 2006) ter izobrazbo matere (Catts, Fey, Zhang in Tomblin, 2000).

Razvitost določene veščine oz. znanja, ki je prediktor kasnejše uspešnosti branja in pisanja, lahko razumemo tudi kot dejavnik tveganja, v kolikor ima otrok na tem področju primanjkljaje.

Najpogostejša ovira pri začetnem opismenjevanju je nezmožnost glasovnega procesiranja jezika in pomanjkljivo razvite sposobnosti glasovnega zavedanja (Gorrie in Parkinson, 1995, v Zorman, 2005). Raziskovalci opozarjajo na možnost pomoči rizičnim otrokom, saj dokazujejo, da se razlike med otroki, ki so dosegali visoke in nizke rezultate na merjenjih glasovnega zavedanja, v programih razvijanja predbralnih in predpisalnih sposobnosti, sčasoma zabrišejo (Torgensen, 1998, v Zorman, 2005).

Govor otrok (zlasti besednjak) je povezan z zgodnjo akademsko pismenostjo (npr. Lonigan, Burgess in Anthony, v Marjanovič Umek, idr., 2006) in tudi s kasnejšo šolsko uspešnostjo (Hammil in Larsen, 1996, v Marjanovič Umek, idr., 2006). Med govorom in bralnim razvojem otrok ter izpostavljenostjo literaturi obstaja recipročna povezava (Mol in Bus, 2011, v Marjanovič Umek, idr., 2006). Iz omenjenega sklepamo, da je manjša izpostavljenost literaturi povezana z manj jezikovnimi in govornimi spodbudami, slabši bralni in govorni razvoj otroka pa vpliva na manjšo pogostost in količino izpostavljenosti literaturi.

Otroci, ki v predšolskem obdobju in kasneje ne kažejo interesa za tisk, so pri branju manj dejavni in vztrajni kot vrstniki, ki so kazali interes za branje (Crain-Thoreson in Dale, 1992, v Marjanovič Umek, idr., 2006; Whitehurst in Lonigan, 1998). Bucik (2009a) ugotavlja, da se interes predšolskih otrok za branje pomembno povezuje s pogoji družinske pismenosti, kot so skupno branje staršev in otrok ter starost, ko se je seznanil s knjigo, iz česar lahko sklepamo, da je interes pri otrocih, ki imajo slabše pogoje, manjši, posledično pa je lahko nižja tudi stopnja dejavnosti pri branju.

Raziskovalci izpostavljajo, da otroci, ki odraščajo v manj spodbudnem okolju, slabše razvijejo ključne veščine, pomembne za razvoj pismenosti, kot so razumevanje funkcije tiska, prepoznavanje črk, procesiranje glasov, seznanjenost s knjigo in bogat besednjak (Snow, 2006).

Razvoj pismenosti se pomembno povezuje s splošno ravniyo kakovosti otrokovega družinskega okolja. Dostopnost knjižnega gradiva (npr. otroška literarna dela, enciklopedije, učbeniki), spodbujanje otrokovega govora (npr. med skupnim branjem) ter dostopnost spodbudnih dejavnosti in materialov zunaj družinskega okolja (npr. knjižnice) imajo vpliv na razvoj otrokovega govora in zgodnje pismenosti (Dearing in Taylor, 2007, v Marjanovič Umek, idr., 2012). Otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom so zaradi pomanjkanja različnih spodbud izpostavljeni tveganju za razvoj bralnih težav, prav tako pa je zanje bolj verjetno, da bodo počasnejši v razvoju jezikovnih spretnosti (npr. Juel, Griffith in Gough, 1986, v Whitehurst in Lonigan, 1998). Glede na socialno-ekonomski status družine se otroci razlikujejo v črkovnem znanju in fonološki občutljivosti pred vstopom v šolo, te razlike pa so povezane s kasnejšimi razlikami v sposobnosti dekodiranja besed (Raz in Bryant, 1990, v Whitehurst in Lonigan, 1998).

5.3. Dejavnosti za razvoj porajajoče se pismenosti

Razvijanje porajajoče se pismenosti pri otroku v predšolskem obdobju pomeni tako razvijanje ustreznih veščin in znanja kot oblikovanje okolja, ki bo na razvijanje le-teh delovalo spodbudno (Pečjak, 2003).

Ker se otroci v predšolskem obdobju večino časa še igrajo, je učenje z igro zlasti za mlajšega otroka najbolj uspešno.

»Igra je razvojna in vzgojna dejavnost, pri kateri je otrok samostojen, svoboden, ustvarjalen /... / je način, kako se otrok uči tisto, česar ga sicer nihče ne more naučiti. Didaktična igra je igra z določeno nalogo ali ciljem.« (Pečjak, 2009, str. 21)

V nadaljevanju predstavljamo primere dejavnosti za razvoj določenih elementov porajajoče se pismenosti pri predšolskih otrocih. Dejavnosti, ki jih omenjamo, so namenjene odraslim osebam, ki sodelujejo pri spodbujanju pismenosti (starši, vzgojitelji v vrtcu), primerne pa so za delo z enim otrokom ali skupino. Izvajamo jih lahko z vsemi otroki, posebno pozornost pa je potrebno nameniti tistim, ki imajo zaradi različnih razlogov težave pri usvajanju določenih veščin.

Ko oblikujemo aktivnosti ali program pomoči za otroke, je pomembno, da izbiramo ustrezne dejavnosti. Če se osredotočamo le na razvijanje nekaterih pomembnih veščin oz. elementov porajajoče se pismenosti (npr. prepoznavanje črk ali glasovno zavedanje), obstaja nevarnost, da pozabimo na spodbujanje ostalih pomembnih veščin in znanja, kot so besednjak in splošno znanje, ki so prav tako povezani s kasnejšo uspešnostjo v procesu opismenjevanja.

Nekatere naštetje dejavnosti so enostavne, ne zahtevajo vnaprejšnje priprave in jih lahko vključimo v vsakodnevne aktivnosti (npr. rime lahko iščemo medtem, ko gledamo slikanico), nekatere pa zahtevajo načrtovanje odrasle osebe (priprava delovnih listov, kartončkov).

5.3.1. Glasovno zavedanje

Primeri dejavnosti:

- Iskanje rim: *npr. Kaj se rima na mačka? Katera izmed teh besed se ne rima z drugimi – mačka, tačka, konj, račka?* (Marjanovič Umek, idr., 2006)
- Tvorjenje novih besed z danimi začetki: *npr. Tvorí besede, ki se začnejo na ma; mama, mačka, mavrica ... Tvorí besede, ki se končajo na –k; vlak, korak, zrak, snežak* (prav tam).
- Iskanje prve/srednje/zadnje besede v stavku: *npr. Povej mi, katera je prva beseda v stavku Jaka pije mleko* (prav tam).
- Izbris ali sprememba glasu v besedi: *npr. Katero besedo dobimo, če pri besedi JEŽ glas J zamenjamo z D?* (prav tam)
- Razčlenjevanje povedi na besede: *Otrokom povemo eno poved, ki jo nato počasi ponovijo in preštejejo posamezne besede. Posamezne besede nato razčlenijo na zloge, pri čemer ploskajo, korakajo ali trkajo* (Grginič, 2008).
- Katera beseda je daljša? *Otrokom pokažemo dvojice slik, na katerih predstavlja ena slika daljšo besedo in ena krajšo. Otrok poimenuje predmete na sliki in obkroži sliko predmeta, ki predstavlja daljšo ali krajšo besedo* (prav tam).
- Iščemo pare: *Poiščemo slike predmetov, ki se začenjajo na različne glasove – celotno abecedo pripravimo tako, da sta za vsako črko po dve sličici. Če ne najdemo vseh, lahko otrok ali odrasli nariše predmete za črke, ki manjkajo. Z otrokom se igramo tako, da išče pare sličic, ki se začenjajo na isti glas. Pomembno je, da otrok slike tudi poimenuje* (Bucik, 2009b).
- Govorica robotov: *Otroci morajo dobro poslušati odraslo osebo, ki besede izgovarja kot robot (glaskuje besede). Na ta način se urijo v natančnem poslušanju posameznih glasov, hkrati pa morajo biti sposobni povezati izolirane glasove v besedo, kjer ti glasovi zvenijo drugače. Npr. opazujemo sliko in otroci poskušajo uganiti odgovor na vprašanje: »Kaj vidim na sliki?« Igro začne odrasli, ki pravi: »Na sliki vidim c-e-s-t-o.« Učenec, ki prvi ugame besedo, nadaljuje igro* (Pečjak, 1999).

5.3.2. Prepoznavanje tiska

Primeri dejavnosti:

- Prepoznavanje logotipov, napisov: *Različne logotipe in napise, ki se v okolju pogosto pojavljajo (npr. pošta, lekarna, trgovske znamke), nalepimo vsakega na svojo kartico. Medtem, ko smo na sprehodu, otrok opazuje, kje bo našel logotip oz. napis, ki ga ima na kartici (Pečjak, 2003).*
- Nakupovanje: *Izdelamo kartončke z imeni različnih izdelkov (mleko, sir, riž, ipd.). Ko se odpravljamo nakupovat hrano, vzamemo kartončke za tisto, kar moramo ta dan kupiti. Otrok nam v trgovini pomaga tako, da bo išče izdelke po analogiji z imenom na kartonu (Bucik, 2009).*
- Trgovina: *V simbolni igri otroci izdelajo kataloge in albume, izrezujejo slike in napise iz reklamnega gradiva, pri čemer razvijajo tudi poimenovalno zmožnost. Iz revij izrezujejo črke in sestavljajo besede, ki jih prilepijo k določenim slikam (prav tam).*
- Igralnico ali otroško sobo spremenimo v okolje, ki je bogato opremljeno s pisnimi besedili. *Med pisnimi pripomočki v igralnem kotičku so praktične knjige – knjige z recepti, telefonski imeniki, koledarji, vodniki s slikovnimi kartami in zemljevidi, navodila s slikovnim prikazom, vstopnice, razglednice ipd. (Grginič, 2008).*
- Igralnico ali družinske prostore opremimo z različnimi napisi: *V garderobo napišemo imena otrok, škatle z igračami opremimo z napisi, poimenujemo igralne kotičke in jih opremimo z napisi. Med pisanjem se z otroki pogovarjamo o funkciji označevanja stvari z napisi in usmerjamo njihovo pozornost na dogovorjena pravila pisanja (Marjanovič Umek, idr., 2006).*

5.3.3. Spoznavanje črk

Primeri dejavnosti:

- Moja najljubša črka: *Pokažemo mu velike tiskane črke, med katerimi izbere eno ali več črk, ki so mu najbolj všeč. Nariše jo na list papirja in jo okraši z najljubšimi barvami in vzorci. Njegovo najljubšo črko obesimo npr. k njegovi mizi ali postelji (Pečjak, 2003).*

- Črka proti črki: Dvojice otrok dobijo kratko besedilo, v katerem mora vsak v paru poiskati določen znak oz. črko, npr. črko A, lahko tudi več črk. Obkrožita in preštejeta vse svoje črke, nato črke zamenjata. Vaja je primerna tudi za učence, ki imajo kasneje v procesu opismenjevanja težave z razločevanjem vidno podobnih črk (Pečjak, 1999). Dejavnosti lahko prilagodimo težavnost; za predšolske otroke izberemo kratko besedilo z velikimi tiskanimi črkami, otrok naenkrat išče samo en znak oz. črko.
- Črke, kje ste? Otroci dobijo list z različnimi nepobarvanimi polji, ki jih po navodilih barvajo (vsaka črka ima določeno barvo) in na koncu dobijo neko sliko. Pri tej igri lahko črko jemljemo kot vidni vzorec in podamo otrokom navodilo, npr. pobarvajte tale vzorec (ga odrasli napiše na tablo ali pokaže na listu). Če želimo utrditi identifikacijo črk (vzpostaviti odnos črka – glas), podamo navodilo, npr. vse črke A pobarvaj zeleno (Bucik, 2009b).
- »Knjiga« družinska abeceda: Za vsako črko abecede pripravimo poseben barvni list, karton ali nekaj listov v zvezku, na katerega nalepimo posamezno veliko tiskano črko. Nalepimo lahko več istih črk, ki se razlikujejo po obliki in barvi. V revijah in katalogih pomagamo otroku poiskati slike predmetov, ki se začenjajo na posamezne črke abecede. Sličice izrezuje in k črkam lepi otrok sam, s čimer uri tudi drobno motoriko (prav tam).
- Črke mojega imena: Z otrokom pripravimo toliko škatel, kolikor je različnih črk v njegovem imenu. V revijah in katalogih otrok nato ob pomoči odraslega poišče slike predmetov, ki se začenjajo na »njegove« črke. V škatlo z določeno črko nato spravijo slike ustreznih predmetov (prav tam).
- Sestaviti imena družinskih članov: Na kartone različnih barv z velikimi črkami napišemo imena družinskih članov, vsako ime nato razrežemo na črke tako, da ime postane sestavljanica. Ko otrok ugotovi, katero ime je najdaljše/najkrajše, črke premešamo in otrok sestavi pravilna imena. Razrezane črke lahko tudi razvršča v skupine (črke A, črke B...) (prav tam).

5.3.4. Širjenje besednega zaklada

Primeri dejavnosti:

- Iskanje nasprotij: *Odrasli sprašuje: »Kaj je nasprotno od DEBEL/ODPRT/SUH?« ipd. Nadaljujemo z ostalimi nasprotji (npr. poročen, pečen, dol, levo, prižgi). Sprašujemo lahko tudi po samostalnikih nasprotnega spola: npr. lisjak – lisica, maček – mačka. Skupaj razpravljamo, ali je prav npr. konj – konjica ali konj – kobila, ugibamo, kako bi lahko rekli možu od kure, hijene ipd. (Bucik, 2009).*
- Naštevanje: *Izrežemo enako velike kartone in nanje napišemo, kaj je treba naštet. Za naštevanje izberemo različne skupine predmetov oz. stvari, ki jih zapišemo na kartone, npr. 6 barv, 8 vrst zelenjave, 5 kosov oblačil, 5 vozil, 7 naslovov knjig. Kartone stresemo na mizo in jih obrnemo tako, da se besedilo ne vidi. Vsak povleče kartonček in našteje, kar je napisano na kartonu. Otroku navodilo preberemo odrasli (prav tam).*
- Spomin: *V revijah in katalogih skupaj z otrokom poiščemo fotografije različnih predmetov, ki jih izrežemo in nalepimo na enako velike kartone. Vzamemo po dva enaka prodajna kataloga, tako da lahko pripravimo po dve sliki istega predmeta. Pri igranju z mlajšim otrokom obrnemo kartone tako, da so slike vidne. Ko z lahkoto najde vse pare istih predmetov, kartone obrnemo tako, da so slike skrite. Otrok pri vsakem paru, ki ga najde, imenuje predmete na slikah (prav tam).*
- Ugotavljanje besednih družin: *Učenci zberejo vse besede, izvedene iz določenega korena, npr. pis-: pisati, pisava, pisan, pisarna, pismo. Nabrano gradivo lahko zapišemo in podčrtamo korene v vsaki besedi (prav tam).*

5.3.5. Skupno, razgovorno branje

Primeri dejavnosti:

- Prvo in drugo branje knjige: *Prvo branje knjige poteka brez prekinitev, da otrok spozna okvir zgodbe in njeno vsebino, uživa v pripovednem slogu in opazuje ilustracije. Pri ponovljenem branju odrasli uporabi tehniko dialoškega oz.*

interaktivnega branja, za katerega je značilno menjavanje vlog med odraslim in otrokom (Marjanovič Umek, idr., 2006).

- *Postavljanje vprašanj: Branje odrasli spodbujamo z dodatnimi vprašanji o vsebini. Mlajšim otrokom zastavljamo vprašanja, ki se nanašajo na dogodke, osebe ali predmete na sliki (npr. Kaj je to? Kakšne barve je račka? Kaj dela račka?), za starejše otroke pa so bolj spodbudna vprašanja, ki se nanašajo na zgodbo kot celoto (npr. Je bilo prav, da se je deček tako obnašal?) (prav tam).*
- *Usmerjanje pozornosti na elemente besedila: Pri skupnem branju odrasla oseba s prstom sledi branju, pokaže na posamezne enote besedila (pokaže, kaj so črka, beseda, stavek) in otroka spodbudi, da tudi sam poišče posamezne enote. Pomembno je, da odrasli razloži dogovorjena pravila pisanja (prav tam).*
- *Otrokovo branje: Po skupnem branju se otroka spodbudi, da sam »prebere« zgodbo (se pretvarja, da bere) (prav tam).*
- *Ilustriranje zgodbe: Otrok zgodbo, ki jo je slišal, po svoje okraši z ilustracijami, nariše določene dogodke in osebe iz zgodbe ali pa »napiše« svojo knjigo, četudi njegove pisave ne bomo znali prebrati mi ali on sam (prav tam).*

5.3.6. Razumevanje navodil

Primeri dejavnosti:

- *Stopnjevanje zahtevnosti navodil: Začnemo z enostavnimi navodili, ki vsebujejo eno informacijo oz. opravilo (npr. Vstani – in pojdi k vratom.), nato stopnjujemo število in zahtevnost informacij; otrok si mora zapomniti vrstni red, da lahko izvede opravilo. Opravila so različna, od izvajanja preprostih gibalnih navodil (npr. Potegni vodo na stranišču.), navodil, ki vključujejo štetje (npr. Iz predala daj dve vrečki pecilnega praška.), do izvajanja navodil z več informacijami (npr. Perilo daj najprej iz stroja, nato poišči nogavice in jih zloži po parih.) in navodil, ki zahtevajo upoštevanje odnosov (npr. Nogavice zloži tako, da bodo največje na dnu kupa, najmanjše pa na vrhu kupa.) (Bucik, 2009).*

- Vroče – hladno: *Izmenično skrivamo izbrani predmet. Tisti, ki išče, odide iz prostora, drugi predmet skrije in se nato usede na stol. Ko pride otrok v prostor in začne iskati, ga vodimo zgolj z besedami, ki so stopnjevanje besede vroče ali hladno (približevanje: mlačno – toplo – vroče - zelo vroče - vrelo. Oddaljevanje: mlačno – hladno - zelo hladno – ledeno). Ko prvi najde predmet, zamenjamo vlogi (prav tam).*
- Narobe svet: *Otrok mora narediti ravno nasprotno, kot od njega zahteva navodilo; če navodilo pravi npr. »Zapri usta«, otrok usta odpre (Pečjak, 2003).*

5.3.7. Grafomotorika in predpisanje

Primeri dejavnosti:

- Pravilna drža pisala: *Preizkus, ali otrok svinčnik drži pisalo pravilno: otrok piše po listu s svinčnikom s ponavljajočimi potezami. Če roko pri teh potezah drži pravilno, drsi z robom roke po že porisani površini in si rob dlani umaže od grafita. Če ima umazano roko na zgornji strani prstov, od členka do nohta, vidimo, da je roko v zapestju preveč upognil in jo dvignil (Žerdin, 1996)*
- Vaje za risanje različnih potez: *Pri risanju prehajamo z velikih površin na majhne površine, npr. risanje črt s kredo po dvorišču, s palčko v peskovniku, z mokro gobo po tabli, s svinčnikom nad listom in tipanje linije na izbočeni površini. Pri večini teh potez oblike nastajajo spontano, razvija pa se občutek, kako je katera oblika nastala. Te oblike so otroku znane, saj se pojavljajo v njegovi okolici (npr. sonce, streha, ograja) (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 2003).*
- Vaja za poteze kroženja: *Otroci se postavijo v krog. Določimo enega izmed otrok, da se postavi v sredino kroga, in mu damo daljšo palico. Pojemo eno od znanih pesmi, npr. Belo lilijo ali Mlinček in medtem plešemo v krogu. Otrok, ki pleše v sredini, z vrtenjem okrog svoje osi začrta krog, ki ga dela z vlečenjem palice po pesku. Ob koncu vsake kitice se otroci zamenjajo. Po končani dejavnosti otroci kroge rišejo na list (Žerdin, 1996).*
- Vaja za poteze vodoravnih in navpičnih črt: *Pojemo pesem Dežek. Otroci to ponazorijo s polaganjem papirnatih trakov na mize. Otrokom damo papir in poskušajo vleči navpične črtice ob ritmični spremljavi besedila (prav tam).*

6. Spodbujanje pismenosti v predšolskem obdobju – zastopanost v različnih programih

V nadaljevanju predstavljamo tri programe, ki predvidevajo spodbujanje pismenosti otrok v predšolskem obdobju. Programi so izbrani na podlagi izvajanja na državni ravni in trenutne aktualnosti ter različnih načinov spodbujanja pismenosti. Kurikulum za vrtce predvideva spodbujanje pismenosti neposredno pri otrocih, medtem ko program družinske pismenosti otrokovo pismenost razvija posredno. Slednji program, Branje za znanje in branje za zabavo, je nastal v okviru ukrepov Nacionalne strategije za razvoj pismenosti.

6.1. Kurikulum za vrtce

Kurikulum za vrtce je nacionalni dokument, sprejet leta 1999, ki vsebuje koncept in sistem predšolske vzgoje pri nas. V njem so prepoznana osnovna načela in cilji predšolske vzgoje ter temeljno spoznanje, da otrok dojema svet celotno in da se uči v aktivni interakciji z vrstniki in odraslimi (Kurikulum, 1999).

»V dokumentu so predstavljeni cilji Kurikuluma za vrtce in iz njih izpeljana načela, temeljna vedenja o razvoju otroka in učenju v predšolskem obdobju ter globalni cilji in iz njih izpeljani cilji na posameznih področjih, predlagani pa so tudi primeri vsebin in dejavnosti na posameznih področjih« (Kurikulum, 1999, str. 4)

Kurikulum za vrtce vključuje dejavnosti naslednjih področij: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika. Cilji, zapisani pri posameznem področju dejavnosti predstavljajo le okvir, znotraj katerega so dejavnosti in vsebine ponujene vzgojiteljem.

Na tem mestu izpostavljam področje jezika, ki je med naštetimi področji za razvoj porajajoče se pismenosti najbolj pomemben.

6.1.1. Jezik

Program jezikovnega področja v Kurikulumu za vrtce (1999) otroku zagotavlja aktivno udeležbo v sporazumevalnem procesu, mu nudi možnosti spoznavanja in učenja strategij tvorjenja besedil v različnih govornih položajih ter možnost spoznanja, da je vloga, ki jo opravlja neka jezikovna oblika, odvisna od mnogih dejavnikov (Kranjc, 2001).

Jezikovne dejavnosti so povezane z vsemi jezikovnimi ravninami: fonološko, morfološko, pomensko in pragmatično, razvoj jezika pa je naravno vpleten v vsa področja dejavnosti. Zlasti od tretjega leta naprej je pomemben tudi razvoj predbralnih in predpisalnih sposobnosti (Kurikulum, 1999).

Zaradi razvejanosti dejavnosti, ki jih obsega jezikovno področje v vrtcu, so te v Priročniku h kurikulumu za vrtce razdeljene na 4 področja:

- »govorna vzgoja - združuje poslušanje in govorjenje, verbalno in neverbalno komunikacijo, razvijanje slovnične in pragmatične zmožnosti;
- *književna vzgoja kot komunikacijski model*, ki združuje otrokovo literarnoestetsko doživljanje in komunikacijo z literarnim besedilom;
- *predopismenjevanje v povezavi z govorno vzgojo*, ki združuje predbranje in predpisanje kot spoznavanje simbolov pisnega jezika ter različnih vrst in funkcij tiska (besedil) in knjige kot vira informacij;
- *književna vzgoja*, kjer je knjiga vir informacij« (Grginič, 2005a, str. 53).

V Kurikulumu za vrtce so zapisani številni cilji in dejavnosti, ki pa zajemajo pretežno področje govorne in književne vzgoje. Po mnenju Grginič (2005a) ima govorna vzgoja v vrtcu osrednje mesto, saj je ena izmed osnovnih nalog otrok v zgodnjem otroštvu, da razvijejo jezikovno zmožnost v različnih funkcijah, vsakodnevnih dejavnostih in različnih socialnih položajih.

Po številu ciljev in dejavnosti je v Kurikulu na drugem mestu književna vzgoja, v okviru katere otrok ob poslušanju in pripovedovanju pravljic in drugih literarnih del razvija domišljjsko rabo jezika, se spoznava z različnimi literarnimi besedili in pridobiva osnovno znanje o vrstah knjig in njihovi funkciji.

Predopismenjevanju je v Kurikulu namenjenih manj ciljev in dejavnosti kot govorni in književni vzgoji. Manjše število Grginič (2005) pojasnjuje z dejstvom, da otroci tudi pri književni vzgoji dosegajo cilje predopismenjevanja, npr. ko »prepoznavajo, uživajo in se zabavajo v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igratih, šalah ter pri tem doživljajo zvočnost in ritem« (Kurikulum, 1999, str. 20).

Glede na dejavnosti in cilje, ki so zapisani v Kurikulumu za vrtce (1999) sklepamo, da dokument predvideva spodbujanje porajajoče se pismenosti v celoti. Kot opozarja tudi Kranjc (2001), omenjenih štirih ravni dejavnosti ne smemo ločevati drugo od druge, kot jih ne ločuje otrok, ko se v naravnem okolju uči jezika. Tako kot so med seboj povezane dejavnosti na področju jezika, pa je tudi jezik povezan z drugimi področji v kurikulu in posamezen vidik predšolske pismenosti se lahko spodbuja skozi dejavnosti tudi pri drugih področjih oz. ob njih. Grginič (2005a) meni, da bi bilo potrebno v vrtcih več pozornosti nameniti spodbujanju porajajoče se pismenosti, kar bi lahko dosegli s sistematičnim spodbujanjem spontanega branja in pisanja, skupnega branja, sooblikovanjem bralno-pisalnih koticov in spodbujanjem spoznavanjem tiska in njegovega pomena.

6.2. Nacionalna strategija za razvoj pismenosti

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (v nadaljevanju Nacionalna strategija) je »dokument, ki določa prioritete in cilje vzgojno-izobraževalne politike na področju pismenosti. /... / Povod za nastanek Nacionalne strategije so izsledki mednarodnih raziskav, ki so pokazale nezadostno stopnjo pismenosti pri slovenskih učencih in odraslih, in opozorile na nujnost sistematičnega pristopa k temu področju« (Nacionalna strategija, 2006, str. 5).

Strateški cilj razvoja pismenosti je pri prebivalcih razvijati vse tiste spretnosti, zmožnosti in znanje, ki bodo omogočali polno in učinkovito delovanje v osebni, poklicni in družbeni življenju. Poudarjeni so cilji za posamezna starostna obdobja: od predšolskega obdobja do odraslosti.

Za udeležanje Nacionalne strategije dokument predvideva programe za sistematično razvijanje pismenosti, usposobljene kadre, mreže izvajalcev in ustrezno sistemsko ureditev, natančnejše pa so ukrepi opredeljeni v Akcijskem načrtu za razvoj pismenosti (2006).

Akcijski načrt za razvoj pismenosti (2006) je program za uresničevanje dolgoročne strategije za zviševanje ravni pismenosti. Pripravljen je tako, da s predlaganimi ukrepi zagotavlja uresničevanje specifičnih ciljev, ki so zapisani v Nacionalni strategiji. Čeprav so v Sloveniji Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti leta 2006 sprejeli trije strokovni sveti pristojni za izobraževanje, ni bila nikoli odobrena na vladni ravni. Zato mnoge dejavnosti niso bile nikoli udeležene (Poučevanje branja v Evropi, 2011).

6.2.1. Predšolsko obdobje (0-6)

V predšolskem obdobju naj bi razvijali družinsko in porajajočo se pismenost za uspešen nadaljnji razvoj pismenosti.

Specifični cilji za predšolsko obdobje, zapisani v Nacionalni strategiji so naslednji (2006, str. 11):

- »zagotavljati vsem otrokom v domačem okolju, vrtcih in drugih oblikah varstva spodbudne predbralne in predpisalne dejavnosti v skladu z njihovimi razvojnimi

značilnostmi ob upoštevanju individualnih potreb, interesov in okolja, iz katerega izhajajo. Poudarek je na igrivem spoznavanju jezika, razvoju govora in interesa za branje ter razvoju pozitivnega odnosa do branja;

- navajati otroke na uporabo knjižnega in neknjižnega gradiva ter različnih medijev,
- osveščati starše, strokovne delavke in delavce v vrtcih in knjižnicah ter širšo javnost o pomenu razvoja otrokove pismenosti s poudarkom na družinskem branju.«

V operativnem načrtu razvojnih nalog (Akcijski načrt, 2006) sta v okvirih razvijanja predšolske pismenosti predvidena dva programa, za katere je pristojna ustanova Andragoški center Slovenije: program za strokovne delavce za izvajanje programov družinske pismenosti v vrtcih ter program družinske pismenosti za starše (stare starše, skrbnike) predšolskih otrok. Na podlagi načrta sta bila oblikovana in izvedena naslednja programa:

- Program usposabljanja strokovnih delavcev v programu družinske pismenosti za starše predšolskih otrok: Branje za znanje in branje za zabavo (2006), katerega cilj je zadostiti potrebam po usposobljenosti prihodnjih strokovnih delavcev v programu Branje za znanje in branje za zabavo;
- Program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok: Branje za znanje in branje za zabavo (2006).

Program družinske pismenosti je predstavljen v nadaljevanju diplomskega dela.

6.3. Programi družinske pismenosti in branja

Otroci so v predšolskem obdobju deležni različnih pogojev družinske pismenosti. Raziskave kažejo, da je raven pismenosti, ki jo doseže posameznik, sorazmerna ravni pismenosti njegovih staršev ter je tesno povezana s socialnimi in kulturnimi značilnostmi družine in ravni pismenosti, ki v tej družini prevladuje (Knaflič, 1999).

Koncepti programov družinske pismenosti slonijo na prepričanju, da se z izboljševanjem ravni pismenosti staršev izboljšuje tudi raven pismenosti njihovih otrok. V literaturi se srečujejo opisi različnih programov družinske pismenosti. Po večini so načrtovani tako, da pripomorejo k izboljšanju bralnih in pisnih sposobnosti vseh družinskih članov, pri čemer ne omenjajo nepismenosti, niti ne izpostavljajo posameznika, ampak usmerjajo družino k medsebojni pomoči. Za omenjene programe je na splošno značilno, da so v praksi pogosto vključene tudi nekatere druge vsebine, npr. problemi vzgoje in starševstva, ki se prepletajo z vsemi dejavnostmi, v katerih sodelujejo otroci in starši (Knaflič, 1999).

V nadaljevanju izpostavljamo program družinske pismenosti, ki je bil oblikovan leta 2006 in je nastal skladno z Akcijskim načrtom predloga Nacionalne strategije za razvoj pismenosti.

6.3.1. Program Branje za znanje in branje za zabavo

Program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok Branje za znanje in branje za zabavo (2006) je pripravil Andragoški center Slovenije in se od leta 2007 do danes izvaja v vrtcih po vseh Sloveniji, vanj se starši in otroci vključujejo brezplačno.

Izvaja ga vrtec v sodelovanju s splošno ali šolsko knjižnico, vodijo pa strokovni delavci (dve vzgojiteljici), ki so uspešno zaključili program usposabljanja svetovalcev za program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok Branje za znanje in branje za zabavo, ki ga izvaja Andragoški center Slovenije.

➤ Ciljna skupina:

Program je namenjen staršem predšolskih otrok (od štiri do šest let), ki iz različnih razlogov niso imeli dobrih možnosti za razvoj lastne pismenosti, in tistim, ki so motivirani za pomoč pri

razvijanju porajajoče se pismenosti svojih otrok, vendar so premalo vešči, da bi bili pri tem uspešni. V program se aktivno vključuje tudi otroke.

➤ Cilji programa:

Cilji programa so pri starših doseči temeljno znanje in veščine za razvoj družinske pismenosti, s čimer razvijajo lastno pismenost in spodbujajo otrokovo porajanje pismenosti. V okviru programa spoznajo, da lahko imajo aktivno vlogo pri spodbujanju otrokove pismenosti ter načine, kako to početi, hkrati pa tudi, da je branje knjig zabava, vir znanja in vrednota, ter da to védenje prenesejo na svoje otroke.

➤ Vsebina in izvedba:

Program traja 25 pedagoških ur in se izpelje v obliki srečanj praviloma po 2 pedagoški uri tedensko, od tega naj bi dve srečanja potekali v knjižnici.

Program zajema različne teme:

- »Pomen družinske pismenosti,
- Kako beremo z otrokom,
- Otroške knjige (zvrsti, primernost starostni stopnji, izbor, kakovost),
- Knjiga in drugi mediji,
- Pisave okrog nas – osveščanje o pomenu pismenosti,
- Didaktične igre za spodbujanje bralnih veščin,
- Skupen obisk knjižnice,
- Pismenost ob domači mizi – spodbujanje v domačem okolju,
- Skupen obisk knjižnice,
- Skupna delavnica izdelovanja lutk na osnovi izbrane knjige,
- Skupen obisk kulturne ustanove v domačem kraju,
- Zaključna prireditvev (skupna dramatizacija izbrane knjige z izdelanimi lutkami)« (Program družinske pismenosti, 2006, str. 5).

➤ Analiza programa

Natančnejše informacije o izvedbi programa so zapisane v Načrtu izvedbe programa Branje za znanje in branje za zabavo (2011), kjer so pripravljene predloge za posamezne delavnice.

Program predvideva srečanja, na katerih aktivno sodelujejo tako starši kot otroci. Prvi del srečanja je sestavljen iz skupnega animacijskega uvoda, ki mu sledita ločeni dejavnosti

pogovora s starši in igre za otroke. V drugem delu so predvidene skupne dejavnosti na izbrano temo, pogovor za osmišljanje dejavnosti in skupna refleksija ter napovednik naslednjega srečanja (Načrt izvedbe programa, 2011).

Poudarek je na izobraževanju staršev ter spodbujanju njihove pismenosti skozi krajša predavanja in skozi skupne dejavnosti z otroki. V programu pridobijo znanje o porajajoči se pismenosti, ter pomembnosti in načinih branja z otrokom, hkrati pa se jih tudi »praktično izobrazijo« preko včlanjenja v knjižnico in spoznavanja možnosti, ki jih ponuja, učenja iskanja primerne literature, učenja in izvajanja didaktičnih dejavnosti v skupini in doma.

V ospredju so dejavnosti spoznavanja tiska ter dejavnosti pred, med in po branju. Pomembnosti programa pa ne vidimo le v razvijanju skupnega branja, temveč tudi v pozitivnih učinkih, ki jih imata skupno branje in izpostavljenost literaturi na različne elemente porajajoče se pismenosti. Program pomaga tako staršem kot otrokom, kar je še posebej pomembno za tiste otroke, ki ne obiskujejo vrtca in hkrati v domačem okolju nimajo ustreznih pogojev družinske pismenosti

V sklopu programa je izšel tudi priročnik Branje za znanje in branje za zabavo (2009), ki je namenjen strokovnim delavcem v vzgojnih in izobraževalnih ustanovah, knjižničarjem in tudi staršem, ki želijo znanje o pismenosti poglobiti. V pomoč pri delu jim je zapisan nabor pristopov in dejavnosti, ki jih lahko uporabijo pri svojem delu, priročnik pa je enostavno dostopen na spletu.

Natančnejši podatki evalvacije izvajanja in uspešnosti programa javnosti za zdaj niso dostopni.

Skladno s specifičnimi cilji Nacionalne strategije (2006) se otrokom v domačem okolju zagotavlja prebralne in predpisalne dejavnosti, navaja se jih na uporabo knjižnega in neknjižnega gradiva, prav tako pa se osvešča starše in strokovne delavce o pomenu razvoja otrokove pismenosti.

7. Sklep

V diplomskem delu smo z metodo pregleda literature zbrali informacije o obdobju porajajoče se pismenosti. Natančneje je predstavljen razvoj pismenosti v predšolskem obdobju in kakšen vpliv ima na sam razvoj pismenosti otrokovo primarno, t.j. družinsko okolje. Izpostavili smo pomembne elemente porajajoče se pismenosti ter opredelili pomembne veščine in spretnosti, ki so povezane s kasnejšo uspešnostjo branja in pisanja. S pomočjo izsledkov številnih raziskav smo ugotovili vpliv razvitosti oz. nerazvitosti posameznih veščin in znanja na kasnejše branje in pisanje. Predstavili smo nekaj izhodišč pri razvijanju pismenosti ter podali primere dejavnosti za razvijanje posameznih predopismenjevalnih veščin. V zadnjem delu diplomskega dela izpostavimo aktualne programe, ki predvidevajo spodbujanje pismenosti v predšolskem obdobju.

Porajajoča se pismenost predstavlja znanje in veščine, ki se razvojno gledano pojavijo pred formalnim branjem in pisanjem. Definicije se med seboj razlikujejo; iz njih je razvidno poudarjanje spontanega razvoja in neformalnega učenja predopismenjevalnih veščin, pri samem razvoju pismenosti pa ima ključno vlogo okolje, ki podpira razvoj pismenosti.

Družinsko okolje je prvo okolje, v katerem se otrok znajde in kjer začne razvijati pismenost. Raziskave kažejo, da so vplivi domačega okolja pomembni ter da se pogostost in kakovost dejavnosti v domačem okolju, povezanih s pismenostjo, močno odražata na otrokovi uspešnosti v procesu opismenjevanja. Na učenje branja in pisanja imata najpomembnejši vpliv glasno branje otrokom in skupno branje, sledijo pogovor ob knjigah in napisih v okolju ter dejavnosti ob gledanju televizijskega programa.

Razvoj predšolske pismenosti poteka v določenem zaporedju, razlike v razvoju pa niso vidne le pri različno starih otrocih, temveč tudi med enako starimi. Ob primerjavi naborov elementov porajajoče se pismenosti izpostavljamo šest elementov, ki so najpogosteje omenjeni in ki so pomembni za poznejše učenje branja in pisanja: zaznavanje in prepoznavanje tiska iz okolja oz. otrokov interes za tisk; razumevanje vloge tiska, v okviru tega pa tudi poznavanje dogovorjenih pravil pisanja; poznavanje in poimenovanje črk ter povezanost črka-glas; glasovno zavedanje; predpisanje; skupno branje in predbranje.

Raziskave potrjujejo povezanost med veščini, s katerimi otroci vstopijo v šolo ter njihovo kasnejšo učno uspešnostjo. Iz navedenih izsledkov raziskav povzemamo, da je skupno branje zelo pomemben dejavnik razvijanja pismenosti. Večja izpostavljenost literaturi in skupno branje vplivata na otrokov večji interes za tisk, kar pomeni, da ga v okolju bolje zaznava, hkrati pa v veliki meri vpliva na otrokovo razumevanje vloge in funkcije tiska. Med učenjem branja in glasovnim zavedanjem obstaja recipročna povezava. Glasovno zavedanje pa je pomembno povezano tudi z razvojem predpisanja, saj izvirno črkovanje pripomore k razvijanju fonološke občutljivosti in glasovno-črkovnega znanja.

K lažjemu in kakovostnejšemu učenju branja in pisanja pripomoremo s spodbujanjem razvoja pismenosti že v predšolskem obdobju. Pri tem je potreben ustrezen izbor dejavnosti glede na razvojno zrelost otrok, njihova aktivna udeležitev in lastno izgrajevanje znanja, fleksibilnost aktivnosti in postopkov učenja ter okolje, bogato s tiskom. Za razvijanje predbralnih in predpisalnih veščin so primerne predvsem dejavnosti, s katerimi otroci krepijo grafično in fonološko zavedanje, ter dejavnosti za razvijanje grafomotorike in sposobnosti zaznavanja prostora.

V zadnjem delu izpostavljamo Kurikulum za vrtce in Program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok Branje za znanje in branje za zabavo, ki je nastal v okvirih razvijanja predšolske pismenosti, kot to predvideva Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. V Kurikulu je razvijanje pismenosti opredeljeno s področjem Jezik, ki predvideva spodbujanje predšolske pismenosti v celoti in neposredno. Program Branje za znanje in branje za zabavo razvoj otrokove pismenosti spodbuja posredno preko spodbujanja družinske pismenosti oz. izobraževanja staršev o tem, kako lahko to počnejo sami v domačem okolju.

Diplomsko delo je lahko v pomoč vzgojiteljem v vrtcu ali učiteljem, ki opismenjujejo, saj povzema bistvene značilnosti razvoja pismenosti v predšolskem obdobju ter izpostavlja najpomembnejše elemente in veščine, ki so pomembni za kasnejše učenje branja in pisanja, ponuja pa tudi nekaj smernic in izhodišč za spodbujanje pismenosti.

V diplomskem delu smo odgovorili na raziskovalna vprašanja in dosegli zastavljene cilje. Vsebina pa odpira nova vprašanja in polja raziskovanja, predvsem s področja ocenjevanja veščin in znanj v obdobju porajajoče se pismenosti, oblikovanja ustreznih programov pomoči ali preventivnih programov ter evalvacije njihove uspešnosti.

8. Literatura in viri

Akcijski načrt za razvoj pismenosti za obdobje 2007-2013 (z operativnim letnim načrtom za 2006): predlog. (2006). Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/dokumenti/Akcijski_nacrt_2007-2013-predlog.pdf

Bucik, N. (2009a). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), Branje za znanje in branje za zabavo : priročnik za spodbujanje družinske pismenosti (str. 17-26). Ljubljana: Andragoški center Slovenije

Bucik, N. (2009b). Didaktične igre za spodbujanje porajajoče se pismenosti. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), Branje za znanje in branje za zabavo : priročnik za spodbujanje družinske pismenosti (str. 107-115). Ljubljana: Andragoški center Slovenije

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., Tomblin, M. J. (2001). Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-Based Model and Its Clinical Implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50. Pridobljeno s <http://preschoollab.osu.edu/resources/conf/downloads/catts-et-al.pdf>

Elley, W.B., Gradišar, A., Lapajne, Z. (1995). Kako berejo učenci po svetu in pri nas? Mednarodna raziskava o bralni pismenosti. Nova Gorica: Educa

Golli, D.J., Grginič, M., Kozin, A. (1996). ABC Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo, priročnik za učitelje. Trzin: Izolit.

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

Grginič, M. (2005b). Pomen porajajoče se pismenosti za začetno opismenjevanje. *Sodobna pedagogika*, 56 (122), 68-79

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

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

Grginič, M. (2008). Vsak po svoji poti do pismenosti. Mengeš: Izolit

- Grginič, M. (2009). Kako do pismenosti v prvem razredu osnovne šole. Mengeš: Izolit
- Jurišič, B. (2001). Ugotavljanje zgodnjih bralnih zmožnosti otrok pred vstopom v šolo. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Knaflič, L. (1999). Družinska pismenost in šola. Vzgoja in izobraževanje, 30 (6), 49-53
- Knaflič, L. (2002). Kako družinska pismenost vpliva na pismenost otrok. Psihološka obzorja, 11 (2), 37-52
- Knaflič, L. (2009). Družinska pismenost v predšolskem obdobju. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), Branje za znanje in branje za zabavo : priročnik za spodbujanje družinske pismenosti (str. 7-16). Ljubljana: Andragoški center Slovenije
- Kranjc, S. (2001). Jezikovne dejavnosti v vrtcu. V Marjanovič Umek, L. (ur.), Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulu za vrtce (str. 77-91). Maribor: Obzorja
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Domžale: Izolit
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete
- Miller, L. (1996). Towards reading : literacy development in the pre-school years. Bristol : Open University Press
- Moore, T., Blanchard, J. (2010). The Digital World of Young Children: Impact on Emergent Literacy. Pridobljeno s: <http://www.pearsonfoundation.org/downloads/EmergentLiteracy-WhitePaper.pdf>
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. (2006). Andragoški center Slovenije, Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Evropski socialni sklad. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/projekti/pismenost/
- Načrt izvedbe programa Branje za znanje in branje za zabavo. (2011). Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/programi/Nacrt_izvedbe_programa_BZZ.pdf

Neumann, M. M., Hood M., Ford, R. M., Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12 (3), str. 231-258. Pridobljeno s <http://ecl.sagepub.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/content/12/3/231.full.pdf+html>

Pečjak, S. (1999). Ali slišiš – ali vidiš? Priročnik z vajami za razvoj metajezikovnega zavedanja. Trzin: Izolit.

Pečjak, S. (2003). Porajajoča pismenost. V Blatnik Mohar, M. (ur.), Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja (str. 119 - 123). Ljubljana: Mladinska knjiga

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

Poučevanje branja v Evropi : okoliščine, politike in prakse. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport

Program usposabljanja strokovnih delavcev v programu družinske pismenosti za starše predšolskih otrok: Branje za znanje in branje za zabavo. (2006). Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/programi/BZZ-usposabljanje_vzgojiteljic.pdf

Program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok: Branje za znanje in branje za zabavo. (2006). Pridobljeno s <http://arhiv.acs.si/programi/BZZ-program.pdf>

Ropič, M., Urbančič Jelovšek, M., Frančeškin, J. (2003). Danes rišem, jutri pišem: priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus.

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

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2000). Ljubljana: Državna založba Slovenije

Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? Pridobljeno s http://www.gse.harvard.edu/~snow/CV/Publication%20PDFs/SNOWWhat%20counts%20as%20literacy%20in%20early%20childhood_final.pdf

Whitehurst, G., Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872. Pridobljeno s

<http://rachaelrobinsonedsi.wiki.westga.edu/file/view/child+development+and+emergent+literacy.pdf/238268909/child%20development%20and%20emergent%20literacy.pdf>

Zorman, A. (2005). Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. *Sodobna pedagogika*, 56 (122), 24-45

Zrimšek, N. (2003). Začetno opismenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Žerdin, T. (1996). Ringa ringa raja: Priročnik za gibalno-grafične vaje. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Knaflič, L., Bucik, N. (ur). (2009). Branje za znanje in branje za zabavo : priročnik za spodbujanje družinske pismenosti Ljubljana : Andragoški center Slovenije