

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

JERNEJA ŠKRBINA BOŽIČ

**UGOTAVLJANJE RAZUMEVANJA KONCEPTA KNJIGE IN TISKA V  
PREDŠOLSKEM OBDOBJU**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA 2013

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
Študijski program: Predšolska vzgoja

JERNEJA ŠKRBINA BOŽIČ

Mentorica: doc. dr. Darija Skubic

**UGOTAVLJANJE RAZUMEVANJA KONCEPTA KNJIGE IN TISKA V  
PREDŠOLSKEM OBDOBJU**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA 2013

## **ZAHVALA**

Želim se zahvaliti mentorici doc. dr. Dariji Skubic. Najprej zato, ker je sprejela mentorstvo, nato za usmerjanje in nasvete pri nastajanju diplomskega dela.

Velika hvala tudi moji družini, ki je potrpežljivo spremljala moj študij ter mi stala ob strani.

Zahvaljujem se svoji mami za vsestransko pomoč in podporo.

## POVZETEK

Diplomsko delo z naslovom *Ugotavljanje razumevanja koncepta knjige in tiska v predšolskem obdobju* je sestavljeno iz teoretičnega in empiričnega dela.

V teoretičnem delu sem opredelila pojme: pismenost, vrste pismenosti, branje kot sporazumevalna dejavnost, pomen branja, motivacija.

V empiričnem delu sem želela ugotoviti, otrokovo razumevanje/poznavanje koncepta tiska (knjige), kako se predšolski otroci orientirajo v knjigi in tisku, ali ločijo med slikami in besedilom, ali poznajo smer tiska, začetek in konec knjige ter ali znajo uporabljati knjižno terminologijo.

**KLJUČNE BESEDE:** pismenost, bralna pismenost, knjiga, predšolski otrok

## ABSTRACT

The diploma thesis titled *Establishing the understanding of the concept of book and printed materials in pre-school period* consists of a theoretical and an empirical part.

In the theoretical part I defined the terms literacy, types of literacy, reading as a communicative activity, the importance of reading, and motivation.

In the empirical part I wanted to find out about the child's understanding of the concept of printed materials, namely books. I was interested in how pre-school children orient themselves among books, whether they know the difference between images and text, whether they are familiar with the text direction, the beginning and the ending of the book and whether they know how to apply terminology concerning books.

**KEY WORDS:** literacy, reading literacy, book, pre-school child

# KAZALO

<b><i>I TEORETIČNI DEL</i></b>	<b>2</b>
<b>1 PISMENOST</b>	<b>2</b>
<b>1.1 VRSTE PISMENOSTI</b>	<b>4</b>
1.1.1 PORAJAJOČA SE PISMENOST	4
1.1.2 ZAČETNA PISMENOST	6
1.1.3 PISMENOST ŠOLAJOČE SE MLADINE	7
1.1.4 PISMENOST ODRASLIH	7
1.1.5 BRALNA PISMENOST	7
<b>2 BRANJE</b>	<b>8</b>
<b>2.1 BRANJE KOT SPORAZUMEVALNA DEJAVNOST</b>	<b>9</b>
<b>2.2 POMEN BRANJA</b>	<b>10</b>
<b>2.3 BRALNE IZKUŠNJE V ZGODNJEM OTROŠTVU</b>	<b>10</b>
<b>2.4 BRALNA MOTIVACIJA</b>	<b>11</b>
2.4.1 PRVINE NOTRANJE MOTIVACIJE	12
2.4.2 PRVINE ZUNANJE MOTIVACIJE	13
<b>2.5 NOTRANJA IN ZUNANJA MOTIVACIJA ZA BRANJE</b>	<b>14</b>
2.5.1 NOTRANJA MOTIVACIJA	15
2.5.2 ZUNANJA MOTIVACIJA	15
2.5.3 MOTIVACIJA OTROKA	16
<b>2.6 BRANJE OTROKA IN VLOGA STARŠEV</b>	<b>16</b>
<b>2.7 OTROKOVO BRANJE IN VLOGA VRTCA</b>	<b>17</b>
<b>3 RAZVOJNI VIDIK BRALNE PISMENOSTI</b>	<b>19</b>
<b>3.1 MODELI RAZVOJA BRALNE PISMENOSTI</b>	<b>19</b>
3.1.1 MODEL MARSHA S SODELAVCI	20
3.1.2 MODEL J. CHALL	21
<b>4 ČEK LISTA ZA OCENJEVANJE RAZUMEVANJA KONCEPTA TISKA (KNJIGE)</b>	<b>23</b>
<b>4.1 MERJENJE SPOSOBNOSTI FONOLOŠKEGA ZAVEDANJA</b>	<b>23</b>
<b>4.2 UGOTAVLJANJE RAZUMEVANJA POJMOV, POVEZANIH S TISKOM</b>	<b>24</b>
4.2.1 OPIS INSTRUMENTA	25
4.2.2 IZVEDBA PREIZKUSA	25
4.2.3 OPAZOVANE IN OCENJEVANE TRDITVE	26

<b>II EMPIRIČNI DEL</b>	<b>27</b>
<b>1 VZOREC</b>	<b>27</b>
<b>2 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV</b>	<b>27</b>
<b>3 CILJI</b>	<b>27</b>
<b>4 RAZISKOVALNE HIPOTEZE</b>	<b>28</b>
<b>5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA</b>	<b>28</b>
<b>5.1 REZULTATI ČEK LISTE IN INTERPRETACIJA LE-TE</b>	<b>28</b>
5.1.1 ORIENTACIJA KNJIGE	28
5.1.2 RAZLIKOVANJE MED SLIKAMI IN BESEDILOM	30
5.1.3 SMER TISKA	32
5.1.4 POZNAVANJE ZAČETKA IN KONCA KNJIGE	33
5.1.5 UPORABA KNJIŽNE TERMINOLOGIJE	36
<b>6 REZULTATI PO HIPOTEZAH</b>	<b>41</b>
<b>III SKLEPNE UGOTOVITVE</b>	<b>42</b>
<b>IV VIRI IN LITERATURA</b>	<b>44</b>
<b>V PRILOGA</b>	<b>46</b>

#### Kazalo tabel

Tabela 1: Otrokova orientacija v knjigi.-----	28
Tabela 2: Otrokovo razlikovanje med slikami in besedilom. -----	30
Tabela 3: Otrokovo poznavanje smeri tiska.-----	32
Tabela 4: Otrokovo poznavanje začetka in konca knjige. -----	33
Tabela 5: Otrokovo poznavanje in uporaba knjižne terminologije. -----	36

#### Kazalo razpredelnic

Razpredelnica 1: Notranja in zunanja motivacija za branje (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006).....	14
--	----

#### Kazalo shem

Shema 1: Grafični prikaz najpomembnejših prvin zunanje in notranje motivacije pri branju (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006).....	13
Shema 2: Model J. Chall (Pečjak, Gradišar, 2012: 67). ....	22

## Kazalo grafov

Graf 1: Otrok pokaže začetek in konec knjige.....	29
Graf 2: Otrok pokaže naslov knjige. ....	30
Graf 3: Otrok pokaže prvo sliko v knjigi.....	31
Graf 4: Otrok pokaže, kje začnemo brati.....	32
Graf 5: Otrok pokaže, kako beremo v eni vrstici. ....	33
Graf 6: Otrok pokaže začetek zgodbe v knjigi.....	34
Graf 7: Otrok pokaže konec zgodbe v knjigi.....	35
Graf 8: Otrok na strani pokaže, kje je zgoraj in kje spodaj. ....	36
Graf 9: Otrok pokaže besedo. ....	37
Graf 10: Otrok pokaže črko. ....	38
Graf 11: Otrok pokaže znak za piko.....	38
Graf 12: Otrok pokaže znak za vprašaj. ....	39
Graf 13: Otrok pokaže znak za klicaj.....	40



## 0 UVOD

V Kurikulumu za vrtce (2004: 31–33) je zapisano, da je zблиževanje s knjigo pomembno za zgodnje navajanje na njeno rabo. Cilji jezikovne vzgoje so namenjeni temu, da se otroci naučijo izražati čustva, izkušnje, misli. V drugem starostnem obdobju predšolske vzgoje pa je pomemben tudi razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti.

O pomenu branja za posameznika in družbo ter o tem, da je bralna sposobnost nujno potrebna za smiselno preživetje, piše tudi M. Grosman (2003: 10).

J. Winnicott (1989) opisuje, da otrok sprejema zunanji svet prek različnih predmetov, ki jih ima rad (igračke, medvedki). Način, kako otrok ravna s predmeti, nam pove, kako se otrok počuti, kakšni so njegovi strahovi in potrebe. Ti predmeti lahko dobijo posebno vsebino in postanejo za otroka nekaj nepogrešljivega. Sem lahko štejemo tudi knjigo. Le ta ni samo predmet, ki nam omogoči, da prebiramo zgodbe, pravljice. Je veliko več kot to. Knjiga je predmet, ki ga otrok prime, vidi, sliši, tipa, okuša, vonja. Doživlja jo z vsemi čutili, s celim telesom (M. Dolinšek–Bubnič, 1999: 54).

Knjige imam zelo rada in to vrednoto z veseljem prenašam tako na svoje otroke kot na otroke v vrtcu. S sodelavkami skrbimo, da so knjižni koticiki polni raznolikih knjig, ki so primerne starosti otrok. V prvem starostnem obdobju poskrbimo, da se otroci naučijo rokovati s knjigami, da poslušajo svoji starosti primerne pravljice, zgodbice, pesmice, da s pomočjo knjig in drugih oblik tiska spoznavajo vlogo simbolov in pisnega jezika, itn. S starejšimi otroki pa imamo pri načrtovanju velik poudarek na področju jezika.

Zbliževanje s knjigo kot s pisnim prenosnikom je zelo pomembno, zato sem se v diplomskem delu odločila raziskati, kako otroci v starosti 4 do 6 let poznajo koncept knjige in tiska.

# I TEORETIČNI DEL

## 1 PISMENOST

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994: 844) je pismenost opredeljena kot znanje branja in pisanja. Pojem pismenost pa izvira iz latinske besede *litteratus*, ki označuje »človeka, ki se uči«. Za srednji vek je bilo značilno, da je bil pismen tisti, ki je znal brati latinsko. Nov pomen pa je beseda dobila v dobi reformacije. Označevala je zmožnost branja in pisanja v maternem jeziku (Pečjak, 2010: 11).

S psiholingvističnega stališča pa teoretiki M. Križaj Ortar, M. Bešter in S. Pečjak proučujejo razvoj pismenosti v komunikacijskem modelu opismenjevanja, pri katerem poudarjajo enakovredno vključevanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti: govorjenja, pisanja, poslušanja, branja (Grginič 2006: 8).

Dandanes je pismenost vpletena v skoraj vsa področja človekovega delovanja, da v svojem razvoju prevzema nove oblike in vstopa na nova področja ter od posameznika zahteva stalno učenje in prilagajanje. Nekoč je bila pismenost dejavnost (in privilegij) določenih družbenih slojev in se je nanašala na obvladanje branja in pisanja, v sodobnem svetu pa je postala eno temeljnih orodij za delovanje slehernega posameznika. Danes skoraj ni možno preživeti dneva, ne da bi se srečali z različnimi oblikami pismenosti: novicami v časopisu, imeni ulic ali drugimi znaki in obvestili na ulici, neizogibnim branjem in pisanjem na delovnem mestu, branjem in pisanjem za potrebe družinskega življenja, lastnega prostega časa ter družbenega udejstvovanja. Poleg različnih vsebin se pojavljajo tudi različne oblike (tehnologije) za rabo branja in pisanja: od običajnega papirja in pisala do sodobnih tehnologij, ki se jih je treba naučiti obvladovati. Računalniki, mobilni telefoni, bankomati, gospodinjski stroji ipd. so del našega vsakdanjika. Iz naštetega lahko zaključimo, da pomen pismenosti tako za posameznika kot za družbo nenehno narašča. Zaradi ključnega pomena pismenosti v vsakdanjem življenju znanstveniki in strokovnjaki različnih strok proučujejo pomembne dejavnike, ki vplivajo na uspešnost pri opismenjevanju, izobraževanju in kasnejši rabi različnih oblik pismenosti. Rezultati so jih pripeljali prav v obdobje zgodnjega otroštva, v čas pred vstopom v šolo in pred pričetkom formalnega opismenjevanja. Strokovnjaki posebej opozarjajo na pomemben vpliv družinskega okolja na razvoj posameznikove pismenosti:

otroci, ki so v domačem okolju dobili več spodbud na področju pismenosti, so pri opismenjevanju in učenju uspešnejši. Na pomemben vpliv različnih bralnih spodbud v predšolskem obdobju so pokazale tudi številne raziskave, ki so proučevale družinsko pismenost. Dognano je, da družinsko pismenost sooblikujejo številni socialni in kulturni dejavniki, ti pa se razlikujejo tako znotraj posamezne države kot med državami. Raziskave kažejo, da ima v Sloveniji družinsko okolje pomemben vpliv na raven pismenosti, ki jo bo posameznik dosegel ter da šola večinoma ne uspe nadoknaditi pomanjkanja spodbud v predšolskem obdobju in v obdobju začetnega opismenjevanja. Pomena uspešnega opismenjevanja in učenja ter njune medsebojne povezanosti se mnogi začnejo zavedati že pred otrokovim vstopom v šolo:

([http://arhiv.acs.si/publikacije/Branje\\_za\\_znaje\\_in\\_branje\\_za\\_zabavo-prirocnik.pdf](http://arhiv.acs.si/publikacije/Branje_za_znaje_in_branje_za_zabavo-prirocnik.pdf)).

Pojem pismenost je težko opredeliti, nemogoče pa je to storiti z eno samo definicijo. IALS je v mednarodni raziskavi (2000) o pismenosti odraslih opredelil pojem kot sposobnost razumevanja uporabe tiskanih informacij v vsakdanjih dejavnostih, v domačem okolju, na delovnem mestu in v družbi za doseganje ciljev in za razvoj znanja (Pečjak, 2010: 14).

Tudi v Enciklopediji Slovenije (1994) lahko poiščemo podobno definicijo, ki k pomenu besede pismenost vključuje sposobnost branja in pisanja na ravni, primerni za pisno sporazumevanje oz. na ravni, ki človeku omogoča uspešno delovanje v družbi (Pečjak, 2010: 14).

## 1.1 VRSTE PISMENOSTI

Harris in Hodge sta že leta 1995 navedla okoli štirideset vrst pismenosti (akademsko pismenost, pismenost odraslih, bilingvistična pismenost, računalniška pismenost, osnovna pismenost, pismenost okolja, kulturna pismenost, kritična pismenost, družinska pismenost, funkcionalna pismenost, medgeneracijska pismenost, marginalna pismenost, medijska pismenost, minimalna pismenost, poliglotska pismenost, bralna pismenost, televizijska pismenost, vizualna pismenost, pragmatična pismenost, preživetvena pismenost, pismenost delavnega mesta, ideološka pismenost) in te so uporabili različni avtorji v različnih kontekstih (Harris, Hodge, 1995; nav. po Pečjak, 2010: 11).

Strokovna literatura govori o več vrstah funkcionalne pismenosti v ožjem pomenu besede. Glede na življenjsko obdobje nosilcev bom predstavila porajajočo se pismenost, začetno pismenost, pismenost šolajoče se mladine in pismenost odraslih (Bešter Turk, 2003). V tem poglavju bom omenila tudi začetke pismenosti v zgodnjem obdobju ter opredelila bralno pismenost.

### 1.1.1 PORAJAJOČA SE PISMENOST

Porajajoči se pismenosti rečemo tudi pojavljajoča se pismenost, (počasi) pa jo zaznamuje izraz zgodnja pismenost. Izraz porajajoča se pismenost je dolgotrajen in postopen proces in zajema večji del predšolskega obdobja. Je čas v razvoju otroka med najzgodnejšo pismenostjo, ko otrok čečka in se pretvarja, da bere ter poznejšim učenjem branja in pisanja v šoli (Grosman in drugi, 2003: 119).

Otroci v tem obdobju spoznavajo pismenost na zelo globalen način. Otrok gleda knjigo in ilustracije v njej, s tem, da je knjiga obrnjena narobe, bolj kot začetek ga zanimata sredina in konec zgodbe. V tem obdobju pri branju otroci spoznavajo knjige, tisk in ilustracije (Pečjak, 2010: 47).

Razvoj poznavanja besed je podoben razvoju pisanja. Da si otrok besedo predstavlja, uporablja naključno izbrane črke ali številke. Martens (1996) pravi, da otrok posamezno črko poveže kot kak drug predmet – npr. avto ali sliko. Nato preide k temu, da začne pisati prvi

soglasnik v besedi, nikoli pa otrok na tej stopnji ne zapiše vseh črk besede (Martens, 1996; nav. po Pečjak, 2010: 47).

Igra ima v predšolskem obdobju pri porajajoči se pismenosti in njenem razvoju osrednjo vlogo in je najpomembnejša dejavnost. Otroci razvijajo vedenje o pismenosti, odkrivajo njen pomen, njeno rabo povezujejo z vsakdanjimi dogodki skozi simbolno igro. Strokovnjaki na tem področju menijo, da bi otroci morali imeti veliko različnih priložnosti v okolju, obogatenu s pismenostjo (Durkin, 1993; Morrow, 1993; pov. po Grginič 2005: 11).

Danes se otrok že od zgodnjih let srečuje s pisnim jezikom. Najprej v družini in bližnjem okolju, kasneje še v vrtcu. Večji del zgodnjega predšolskega razvoja pismenosti poteka spontano, ob dnevnih dogodkih, ko v nekem trenutku prepozna prve znane besede ali črke. Pravimo, da se pismenost takrat poraja (Grginič, 2008: 10).

Vlogo pisnega jezika otroci spoznavajo že v prvem starostnem obdobju. Srečujejo se z oblikami in funkcijami tiska. To se izraža ob seznanjanjem s knjigami, ob glasnem branju odraslih se seznanijo z začetkom in smerjo branja, spoznajo da so simboli v knjigah črke, razlikujejo prvo in zadnjo stran knjige, ločijo slike, besede, besedilo. Mlajši se s knjigami najprej le igrajo »berejo«jih tako, da posnemajo odrasle. Poznajo napise, ki jih srečajo na cesti, na televiziji (Grginič, 2008: 11).

V drugem starostnem obdobju prihaja otrok do spoznanja, da je besede, ki jih izgovorimo, mogoče zapisati in jih ponovno prebrati, se pravi, da se začnejo zavedati abecednega principa.

Raziskovalci porajajoče se pismenosti (J. Mason; R. G. Lomax in L. M. McGee) so znanje pisnega jezika razvrstili na koncept tiska, grafično zavedanje, fonološko zavedanje, glasovno-črkovno zvezo in besedno branje (Grginič, 2008: 11).

Otrokovo zavedanje govorjenih in pisnih jezikovnih enot, razumevanje zveze med temi enotami in njihovim pomenom (prepoznavanje tiska v okoljskem kontekstu), poznavanje pravil in procesov branja (smer branja) ter pomensko branje vključuje *koncept tiska*. Značilno je, da se otrok zave, da imata tisk in branje pomen v vsakdanjem življenju (Grginič, 2008: 11).

*Grafično zavedanje* usmeri otrokovo pozornost h grafičnim značilnostim tiskanih črk in besed. L. Ehri (1995) je dokazal, da otrok prepozna besede kot enkratne vidne vzorce še pred zavedanjem glasovno-črkovne skladnosti (Grginič, 2008: 12).

Razločevanje glasovnih elementov v besedah ter ločevanje podobnosti in razlik med elementi (aliteracije, rime, zlogi, glasovi) otroku omogoča *fonološko zavedanje* (Grginič, 2008: 12).

Otrok začne odkrivati asociativno zvezo med glasom in črko v neznanih besedah z znanjem *črkovno-glasovne skladnosti*. V predšolskem obdobju začne otrok pisati spontane oblike, ki vsebujejo čečkanje, risanje, okrajšave, lažne črke (Grginič, 2008: 12).

### 1.1.2 ZAČETNA PISMENOST

Dejavnosti začetnega opismenjevanja, ki vključujejo tako pripravo na pisanje in branje kot tudi sistematično in vodeno spoznavanje črk ter urjenje branja in pisanja na primeru preprostih besedil, potekajo v šoli. Vendar pa M. Bešter Turk (2003: 61) pravi, da se otroci govorjenja in pisanja dobro naučijo že pred vstopom v šolo, v družinskem krogu. V šoli, ko so psihofizično zreli, pa se naučijo branja in pisanja.

Da je črkovanje dolgotrajen in nepretrgan proces razvoja, v katerem otroci prehajajo iz lastnega sistema k standardnemu in konvencionalnemu, pri katerem morajo upoštevati jezikovna pravila formalnega pisanja, je označil C. Read (1971). Nekateri otroci pa v spodbudnem okolju razvijejo bralno zmožnost že v predšolskem obdobju (Read, 1971; nav. po Grginič, 2008: 12).

Na stopnji začetne pismenosti se pojavijo tri značilnosti branja. Prva je, da otroci, četudi želijo brati potih, berejo glasno. Druga je, da pri branju pogosto uporabljajo prst, s katerim kažejo, kaj berejo. Tretja značilnost je, da berejo besedo za besedo in da to branje ni izrazno (»lepo«). To se zgodi predvsem zato, ker večino energije porabijo za proces dešifriranja besed (Pečjak, 2010: 47–48).

### 1.1.3 PISMENOST ŠOLAJOČE SE MLADINE

M. Bešter Turk (2003: 61) opredeljuje pismenost šolajoče se mladine kot nadgrajevanje začetne pismenosti učencev. V osnovni šoli gre za t. i. nevtrarno pismenost, enaka raba pismenosti za vse, pri čemer upoštevamo starost učencev in njihove potrebe, izkušnje, sporazumevalne zmožnosti itd.

Ta stopnja ima tri prevladujoče značilnosti: sposobnost tihega branja (učenci, ko berejo, več ne subvokalizirajo), tekoče branje (ne berejo več besedo za besedo) in razumevanje prebranega je v porasti (Pečjak, 2010: 48).

### 1.1.4 PISMENOST ODRASLIH

Mednarodna raziskava pismenosti odraslih, v kateri je sodelovala Slovenija leta 1998, se je osredotočala na pismenost kot spretnost, vendar je upoštevala tudi rabo pismenosti v vsakdanjem življenju. Pismenost odraslih je bila v mednarodni raziskavi opredeljena kot sposobnost razumeti in uporabljati tiskane informacije iz vsakdanjega življenja v družini, pri delu in skupnosti za doseganje osebnih ciljev ter razvoj lastnega znanja in potencialov (<http://www.acs.si/InfO-mozaik>).

### 1.1.5 BRALNA PISMENOST

(Pečjak, Grosman in drugi, 2011: 25) namenjajo bralni pismenosti osrednjo vlogo, saj je pomembna za slehernega posameznika in uspešnost družbe v celoti. V času globalizacije je pomemben dejavnik pri ohranjanju jezikovne kulture in rastočih potreb po uporabi tujih jezikov. Bralna pismenost posameznika je opredeljena kot zmožnost, vedno jo merimo s stopnjo razumevanja prebranega. Je trajno razvijajoča se zmožnost posameznika, da uporablja družbeno dogovorjene sisteme simbolov za tvorjenje, uporabo besedil in razumevanje le-teh za potrebe življenja v šoli, družini, na delavnem mestu in v družbi na sploh (Pečjak in drugi, 2010: 87–90).

V tem poglavju sem spregovorila o pismenosti, o vrstah pismenosti in še posebej izpostavila zgodnjo pismenost, v nadaljevanju pa se bom osredotočila na branje.

## **2 BRANJE**

Angleška beseda »reading« (branje) izvira iz anglosaksonske besede »readan«, ki pomeni »poučiti se«. In ob vsej tehniki in elektroniki branje predstavlja prav to. Se pravi, je glavno sredstvo, da se o nečem poučimo, pridobimo informacije, se nečesa naučimo (Pečjak, 1996: 9).

V obdobju poznih šestdesetih let prejšnjega stoletja je nastala množica definicij, ki skušajo opredeliti pojav branja.

V prvo skupino sodijo definicije Logana in Logana (1976), Vladisavljeva (1981) in drugih, ki pri branju poudarjajo proces dekodiranja ali prepoznavanja tiskanih/pisanih simbolov-črk, besed ali besednih skupin (Logan in Logan, 1976; Vladisavljev, 1981; nav. po Pečjak 1996: 12).

V drugo skupino sodijo definicije, ki poudarjajo proces razumevanja ali sistematično plat bralnega procesa. Primer iz te skupine predstavlja definicija Goodmana (1970), ki razlaga, da je branje psiholingvistični proces, kjer bralci po svojih najboljših močeh rekonstruirajo sporočila, podana v pisni ali grafični obliki.

(Thorndike, 1941; Tinker in McCullough, 1965; Perfetti, 1985) so avtorji, ki poudarjajo integracijo obeh spoznavnih dimenzij pri branju – dekodiranja in razumevanja, kar predstavlja tretjo skupino (Thorndike, 1941; Tinker in McCullough, 1965; Perfetti, 1985; nav. po Pečjak 1996: 12). Perferetti (1985) je podal značilen primer, ki pravi, da je branje v prvi fazi proces dekodiranja in je povezan s pojmi iz bralčevega spomina ter z izgovarjavo besed. Za proces razumevanja besedila pa gre v drugi fazi (Perferetti, 1985; nav. po Pečjak 1996: 12).

Četrto skupino predstavljajo definicije, ki branje pojmujejo kot večstopenjski proces, za katerega so potrebne različne sposobnosti. Buzan (1982) je podal primer definicije, ki pravi,



da je branje sedemstopenjski proces, kjer gre za navezovanje medsebojnega odnosa med posameznikom ter sporočili. Pri tem loči stopnjo prepoznavanja, sprejetja, notranje in zunanje strnjevanje, ohranitev v spominu, stopnjo priklica in stopnjo sporočanja (Buzan, 1982; nav. po Pečjak, 1999: 12).

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1995: 63) je glagol brati opredeljen kot:

- razpoznavati znake in jih vezati v besede,
- razumevati ustaljene, dogovorjene znake.

Pri definicijah branja se pojavljajo razlike zaradi tega, ker avtorji poudarjajo različne procese. Temeljni proces je za nekatere proces zaznavanje, za druge proces pomenskega dekodiranja pojmov, za tretje pa so to predvsem zaporednost posameznih operacij pri branju (Pečjak, 1999: 12).

## 2.1 BRANJE KOT SPORAZUMEVALNA DEJAVNOST

Sporazumevanje oz. komunikacija je družbeno medosebno dejanje najmanj dveh bitij, je človekova najpogostejša družbena dejavnost, pri kateri uporablja jezik (M. Križaj Ortar, 2000: 11).

Je neke vrste izmenjavanje besedil med ljudmi in vsebuje najmanj dve osebi: tistega, ki govori ter tistega, ki posluša ali bere (M. Bešter in drugi, 1998: 27).

(M. Bešter Turk in drugi, 2003: 27) pravijo, da sporazumevanje vključuje sporočanje in sprejemanje besedil.

## 2.2 POMEN BRANJA

Branje je največkrat individualna dejavnost. Med vsemi jezikovnimi zmožnostmi nam je branje na razpolago v neomejenih količinah. Le-to poteka v samoti in zanj potrebujemo le čas in knjigo. Branje vedno zahteva aktivno interakcijo z besedilom. Tako je branje nenadomestljiva vaja v rabi jezika in prispeva k razvoju in izboljšanju vseh drugih jezikovnih zmožnosti. Pripomore k boljšemu pisanju (ves čas branja opazuje pisano rabo jezika v vseh njenih posebnostih), k boljšemu poslušanju (bralec se ves čas uči pazljivo slediti besedilu) in razvitejšemu govoru, ker bralec spoznava izrazne možnosti jezika (Grosman in drugi, 2003: 11).

## 2.3 BRALNE IZKUŠNJE V ZGODNJEM OTROŠTVU

Ključnega pomena za razvoj branja in pismenosti je domače družinsko okolje. V tem obdobju je posebno izpostavljena vloga odraslih, saj so posredniki med knjigo in otrokom. Ob spodbudah in pomoči otrok različne dejavnosti izvaja bolj učinkovito, kot to zmore sam (Pečjak in drugi, 2006: 32).

Preproste otroške pesmice, uganke, izštevanke, uspavanke poznamo v ljudskem slovstvu. To nam dokazuje, da so se starši že nekaj zavedali, da je otrokom za razvoj potrebna govorjena beseda (Jamnik in drugi, 2003: 40).

Starši naj prvo knjigo otroku ponudijo že zelo zgodaj. Pri pol leta starem malčku so dobrodošle knjige iz lesa, blaga, kartona. S temi materiali se bo otrok naučil rokovanja s knjigo. Devet mesecev starim otrokom pripovedujemo in beremo pravljice in gledamo ilustracije. Beremo toliko časa, dokler mu je prijetno. Enoletnemu otroku je to le nekaj minut, vendar pa se le-te z vsakim mesecem podaljšujejo (Jamnik in drugi, 2003: 40).

## 2.4 BRALNA MOTIVACIJA

*Učencev ne delimo na motivirane in nemotivirane za branje, ampak so motivirani na različne načine, ki jih moramo odkriti.*

(Pečjak s sod., 2006)

Ob boku bralni motivaciji se v sodobni literaturi pojavlja tudi pojem bralna zavzetost (angl. reading engagement). Guthrie in sod. (2004) pravijo, da je bralno zavzet bralec notranje motiviran, gradi in povezuje znanje s pomočjo širjenja pojmov, uporabe kognitivnih strategij in s sodelovanjem z drugimi. Raziskave so pokazale, da je bralna zavzetost oz. angažiranost pozitivno povezana z razumevanjem prebranega oz. z bralno in učno uspešnostjo (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006: 7).

Na motivacijo za branje in čustvene vidike bralne pismenosti vpliva vrsta različnih socialnih in kulturnih dejavnikov.

Veliko vlogo pri razvoju odnosa do knjige in interesa za branje odigra otrokova družina. Že v predšolski dobi so vidni vzori odraslih, ki otroku ponudijo knjige in mu omogočijo ugodno čustveno izkušnjo, ko otrokom približajo branje in učenje branja.

Motivacijski teoretiki govorijo o motivaciji za branje kot spletu ciljev, ki so v povezavi z branjem. Različni motivi so otrokom spodbuda za branje. Eni berejo, ker se radi v knjigo zatopijo, drugi, ker so radovedni in v knjigi iščejo čim več zanimivega. Nekaterim pa branje predstavlja izziv in imajo radi zahtevne zgodbe.

Mnogi berejo zato, da se o knjigah pogovarjajo s prijatelji, zato je socialna interakcija pomemben motiv za branje. Tudi priznanje in pohvala sta pomembna motiva, nekaterim pa motiv predstavlja tudi tekmovanje, ker želijo doseči nagrado ali boljšo oceno (Bucik v Grosman, 2003: 112).

Različne skupine otrok se na različne motivacijske strategije, ki jih uporabljajo odrasli, odzovejo različno. Zato je pomembno, da bi k posameznim skupinam pristopali z različnimi strategijami (Grosman in drugi, 2003: 113).

S. Pečjak, N. Bucik, A. Gradišar in C. Peklaj (2006 a) so povzele ugotovitve različnih avtorjev. Razvrstile so dejavnike bralne motivacije po kriteriju notranje in zunanje motiviranosti (Pečjak, 2010: 40).

#### 2.4.1 PRVINE NOTRANJE MOTIVACIJE

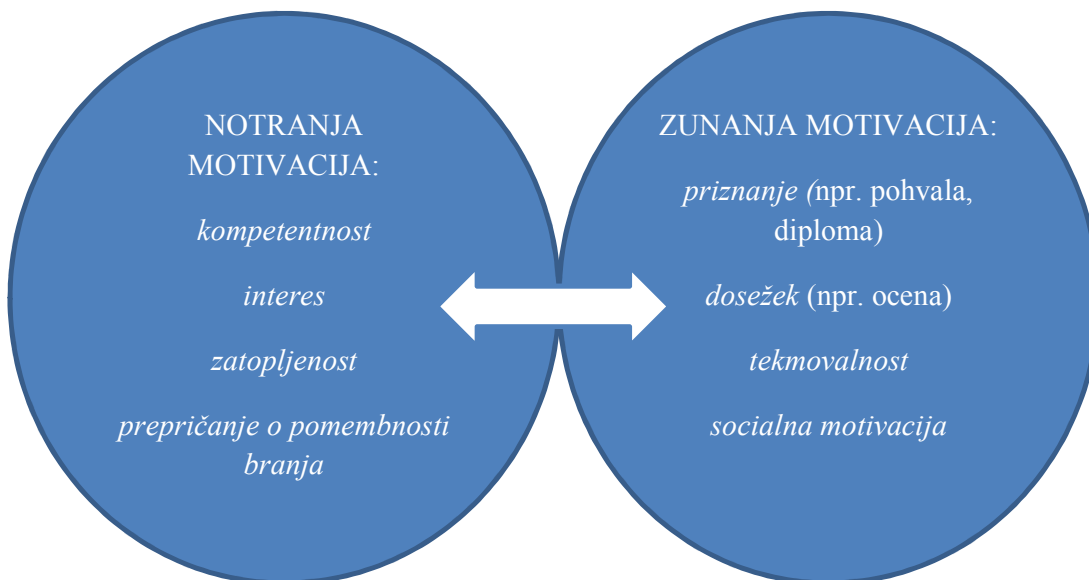
Razlogi za branje, ki se nanašajo na notranjo motivacijo:

- *kompetentnost* (zaupanje v lastne bralne zmožnosti),
- *interes* (vključuje pozornost, miselno delovanje, vztrajanje in čustveno vključenost bralca v branje),
- *zatopljenost v branje* (osredotočenost na bralno gradivo),
- *pomembnost branja* (prepričanje, da je branje pomembno).

## 2.4.2 PRVINE ZUNANJE MOTIVACIJE

Razlogi za branje, ki se nanašajo na zunanjo motivacijo:

- *priznanje, dosežek* (bralec bere, ker ve, da bo dobil dobro oceno, ali pohvalo s strani staršev ali učitelja),
- *tekmovalnost* (bralec bere, da prekosi vrstnike v razredu),
- *socialnost* (bere zaradi socialnih aktivnosti).



**Shema 1: Grafični prikaz najpomembnejših prvin zunanje in notranje motivacije pri branju (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006).**

## 2.5 NOTRANJA IN ZUNANJA MOTIVACIJA ZA BRANJE

Tabela prikazuje povzetek glavnih značilnosti notranje- in zunanje motiviranega bralca.

<b>NOTRANJA MOTIVACIJA</b>	<b>ZUNANJA MOTIVACIJA</b>
Bralec se izgubi v branju/je zatopljen v branje.	Izogiba se branju in bere, ker mora.
Uporablja bolj kompleksne strategije razumevanja in bralne učne strategije.	Izogiba se uporabi strategij, jih ne pozna.
Je radoveden in ima raznolike interese.	Je ustrežljiv in prilagodljiv.
Si sam postavlja bralne cilje.	Bralne cilje mu postavljajo drugi.
Usmerja trud in premaguje ovire glede na postavljene cilje.	Išče najkrajšo pot do cilja.
Rad deli bralne izkušnje s sošolci, pokaže, kaj zna; je samozavesten.	Se ne pogovarja rad o prebranem; je negotov, anksiozen.
Nagrada je novo znanje, užitek.	Nagrada je ocena, priznanje v socialnem okolju.
Ceni svoje branje.	O svojem branju nima dobrega mnenja.
Ima pozitivna stališča do branja.	Ima manj pozitivna stališča do branja.
Branje je zanj vir zadovoljstva in potešitev radovednosti, pa tudi nagrada.	Branje je zanj sredstvo za doseganje drugih ciljev; nagrada je ocena ali priznanje v socialnem okolju.

**Razpredelnica 1: Notranja in zunanja motivacija za branje (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006).**

### 2.5.1 NOTRANJA MOTIVACIJA

Notranja motivacija se nanaša na posameznikovo notranjo željo po aktivnosti brez zunanje vrednosti. Notranje motiviran otrok bo sam izbral knjigo, jo v prostem času bral v šoli ali doma. Tak otrok ob knjigi izgubi občutek za čas, ker je zatopljen v branje.

Notranje motiviran posameznik ne potrebuje nagrade, razen spontane izkušnje in uživanja v branju, ker izhaja iz lastnega interesa (Grosman in drugi, 2003: 112).

Kompetentnost, interes, bralna zatopljenost in prepričanje o pomembnosti branja so pojmi, ki jih uvrščamo med dejavnike notranje motivacije.

Notranja motivacija vodi k pogostejšemu vseživljenjskemu branju in boljši pismenosti (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006: 9–11).

### 2.5.2 ZUNANJA MOTIVACIJA

Zunanja motivacija se nanaša na situacijo, ko se posameznik udeležuje v aktivnosti zaradi zunanje spodbude, ker pričakuje izid, ki je zunanje narave.

Otroka, ki bere, da bo dobil zlate zvezdice, motivira vzgojiteljica. Dobre ocene, priznanje, želja ustreči odraslim so primeri pogosto pojavljenih ciljev, ki se pokažejo kot zunanje spodbude za branje. To so močni cilji, ker povzročajo takojšnje učinke, vendar so tudi kratkoročni. Po doseženem cilju bralna aktivnost ne poteka več (Grosman in drugi, 2003: 113).

Zunanja motivacija je tista, ki jo spodbujajo zunanji dejavniki (npr. ocena, pohvala). Na vedenje vpliva začasno in zato ne vodi do trajnih interesov. Včasih pa se lahko zgodi, da zaradi zunanjih spodbud učenec s časoma izboljša svoje bralne sposobnosti. Tako branje zanj ni več težavno in začne brati zaradi notranjih razlogov (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006: 9,18).

### 2.5.3 MOTIVACIJA OTROKA

Naloga vseh nas je, da spodbujamo vseživljenjske bralne zavzetosti. Raziskave pravijo, da je za razvoj motivacije za branje pomembno, da ima otrok pozitivne bralne izkušnje že od najzgodnejšega otroštva naprej.

Pomembno je, da otroci sami občutijo učinke branja, zato je bistven element lastna izkušnja in vaja. Branje otrokom pa je ena najbolj učinkovitih metod za ustvarjanje dobrega bralca za vse življenje (Grosman in drugi, 2003: 112).

## 2.6 BRANJE OTROKA IN VLOGA STARŠEV

Že v zgodnjih letih otroku beremo, pripovedujemo, se z njim pogovarjamo. To je pot, kako naj otrok spozna, kaj vse se tako na čustveni kot socialni in spoznavni ravni skriva v pripovedovanih ali zapisanih besedah.

Otrok ob pomoči, kot npr. usmerjanje, ponazarjanje, spodbujanje itn., izvaja dejavnosti učinkoviteje, kot to zmore sam, zato se lahko v interakciji z odraslimi, starejšim otrokom, razvitejšim vrstnikom, otrok nauči več (Grosman in drugi, 2003: 22–23).

Za otroka je njegova družina okno v svet, zato se starši večinoma zavedajo pomena družinske vzgoje in želijo otroku nuditi čim več že od rojstva naprej. Ena od vzgojnih nalog je priprava otroka na šolo. Del te priprave pa je uvajanje otroka v svet knjige in pismenosti v najširšem pomenu besede.

Starši lahko že zelo majhnemu otroku pokažejo slikanico. Tako se bo otrok naučil novih besed, pridobil bo najrazličnejša znanja, ki bodo otroku kasneje olajšala učenje branja (Grosman in drugi, 2003: 34–35).

Za vzgajanje bralca je pomembno, da otrok opazuje in vidi odrasle, kako berejo. S tem se bo naučil, da je branje pomembno in si bo kmalu želel posnemati odrasle. Starši otroku ponudijo branje takrat, ko ga je pripravljen sprejeti kot zanimivega in prijetnega (Grosman in drugi, 2003: 37).



Ameriški romanopisec Steinbeck je učenje branja opredelil kot največji napor, ki ga premore človeški razum v otroštvu. Zato pa Poul Kropp opozarja starše, da tega otrok ne zmore sam in da bi postal bralec, mu starši lahko pomagajo tako, da sledijo trem temeljnim pravilom:

- vsak dan berite svojemu otroku,
- kupujte raznolike knjige in revije za svojega otroka in zase,
- razumno omejite gledanje televizije in igranje računalniških videoigric (Kropp, 2000: 1–2).

## 2.7 OTROKOVO BRANJE IN VLOGA VRTCA

Predbralne izkušnje v zgodnjem otroštvu močno vplivajo na razvoj pismenosti.

Otroci naredijo prve korake pojmovanja branja in pisanja veliko prej, preden pokažejo sposobnost branja in pisanja (Grosman in drugi, 2003: 44).

Mag. Tilka Jamnik pravi, da ni nikoli prezgodaj začetni otrokom brati. Pravi, da naj starši čim več otroku govorijo, mu povedo pesem ali pravljico. Otrok sicer še ne razume, sliši in čuti pa ritem in glas staršev (Grosman in drugi, 2003: 40).

Da se otrok lahko v interakciji z odraslim, starejšim otrokom pa tudi razvitejšim vrstnikom nauči več, kot če neko dejavnost opravlja samostojno, sta prepričani L. Marjanovič Umek in Maja Zupančič (Grosman in drugi, 2003: 22).

V vrtcu poskušamo prilagoditi in ustvariti okolje, ki spodbuja pridobivanje jezikovnih sposobnosti, spretnosti in znanj z urejanjem prostora, ponudbo sredstev in organizacijo dejavnosti. Sredstva, ki so namenjena dejavnostim za pridobivanje jezikovne spretnosti, so različna: knjige, časopisi, revije, radio, fotoaparat, kamera za snemanje, računalnik itn.

Ta sredstva otroke spodbujajo in jim omogočajo, da so vključeni v različne jezikovne dejavnosti, kot so poslušanje, govorjenje, branje in pisanje (Grosman in drugi, 2003: 44).

Avtorji Kurikuluma za vrtce (2004) so se tega zavedali, ko so definirali načela in cilje vzgoje v vrtcu.

Dejavnosti na jezikovnem področju so v vrtcu razdeljene na štiri skupine: govorno vzgojo, književno vzgojo, predopismenjevanje in knjižno vzgojo. Te dejavnosti se med seboj ne ločujejo, temveč povezujejo v celoto. Vzgojiteljica naj bi otroku brala, pripovedovala, predvajala avdio- in videokasete z raznovrstnimi literarnimi besedili, jih spodbujala k pripovedovanju zgodbic, igranju likov, izražanju. Tako posega po vseh skupinah, ki jih opredeljujemo v okviru področja jezikovne vzgoje (Grosman, 2003: 49–50).

Koncept prostora pa v veliki meri pripomore k razumevanju koncepta tiska. Vzgojiteljica naj otroka spodbuja k uporabi izrazov za označevanje prostora (predložne besedne zveze: *v*, *na* in *pod*).

Otroci se jezika učijo ob poslušanju vsakdanjih pogovorov. Možnost mora imeti tudi spoznavati količinske odnose in števila, to mu omogočijo predvsem dejavnosti, kot so primerjanje količine vode ali peska, merjenje, prelivanje v posode različnih oblik, razvrščanje po barvi, velikosti (Grosman, 2003: 50).

Igra je pomembna dejavnost, ki otroku omogoča, da osvoji določena znanja na preprost otroku zanimiv način. Igra vlog je ena pomembnejših iger pri razvijanju predbralne pismenosti.

Pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu je pomembno, da poudarimo načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti, demokratičnosti in pluralizma, omogočanje izbire in drugačnosti, enakih možnosti in upoštevanje različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma (Grosman, 2003: 51).

Med različnimi dejavnostmi v vrtcu, ki so povezane z razvojem zgodnje pismenosti, so za otroke posebej zanimive dejavnosti z otroškimi knjigami, zlasti skupno branje z vzgojiteljico. Kakovostna otroška knjiga ima pomembno estetsko vlogo, vlogo v procesu socializacije in razvoju govorne kompetentnosti, zlasti v razvoju otroškega besednjaka, govornega izražanja in seznanjanja s tiskanim gradivom (npr. Dombey 2003; Nikolajeva 2003, pov. po Marjanovič Umek, 2010: 39–40). Raziskovalci, ki se podrobneje ukvarjajo s skupnim branjem (npr. Anning 2003; Silven, Ahtola in Niemi 2003, pov. po Marjanovič Umek, 2010:40), poudarjajo, da gre za pozitivni učinek skupnega branja na otrokov govorni razvoj in razvoj zgodnje pismenosti le, če je skupno branje kakovostno in vključuje tudi npr.

pogovor ob knjigi, postavljanje odprtih vprašanj, iskanje različnih oblik predstavitve literarnih vsebin (npr. simbolna igra, risanje).

Skupno branje vzgojiteljice in otrok v vrtcu je učinkovito, če vzgojiteljica otrokom bere glasno, z ustrežno intonacijo in spreminjanjem glasu ter smiselnimi poudarki – tako skupno branje otroke motivira k poslušanju, identifikaciji z junaki v besedilu, pripovedovanju, kaj, kako in zakaj se je kaj zgodilo, nadaljevanju zgodbe in tudi razumevanju tiskanega gradiva, npr. kaj je odstavek, črka, ločilo, naslovnica, ilustracija, avtor. Za starejše predšolske otroke, stare pet in šest let, in tiste, ki imajo že razvite tudi metaspoznavne procese (teorijo uma, metajezikovno zavedanje), je še posebej zanimiva razprava o prebrani knjigi v manjših skupinah, ko morajo ustrezno artikulirati svoje misli, poglede, stališča in jih posredovati drugim tako, da jih le-ti razumejo (Anning 2003, pov. po Marjanovič Umek, 2010: 40).

V drugem poglavju sem predstavila pomen branja, bralne izkušnje v zgodnjem otroštvu, bralno motivacijo, branje in vlogo staršev ter otrokovo branje in vlogo vrtca.

V naslednjem poglavju bom predstavila modela razvoja bralne pismenosti.

### **3 RAZVOJNI VIDIK BRALNE PISMENOSTI**

Razvojni vidiki nam pomagajo spoznati in razumeti razvoj bralnih sposobnosti. Različni modeli nam predstavijo, kako so vidiki usklajeni z razvojnimi zmožnostmi otroka. Med modeli ločimo celostne, ki govorijo o razvoju pismenosti kot enovite kategorije (razvoj branja in pisanja) in modele, ki prikazujejo le razvoj bralne pismenosti (Pečjak, 2010: 45).

#### **3.1 MODELI RAZVOJA BRALNE PISMENOSTI**

V nadaljevanju bom predstavila en model zgodnjega razvoja bralnih sposobnosti in en celostni model razvoja bralnih sposobnosti (Marsh s sod., 1981; J. Chall 1996).

### 3.1.1 MODEL MARSHA S SODELAVCI

Model, ki ga je izdelal skupaj s Friedmanom, Welchom in Desbergom leta 1981, govori o začetnih stopnjah razvoja bralnih sposobnosti v obliki štirih stopenj.

#### ***1. stopnja: jezikovno ugibanje***

Na prvi stopnji otrok uporablja preprosto strategijo mehničnega povezovanja, torej učenja besed »na pamet«. Ta povezava se vzpostavi med vidnim dražljajem, ki ni bil analiziran (besedo), in neanaliziranimi besednimi odzivi. Pri tem si otrok pomaga z enim vidikom dražljaja (npr. s prvo črko ali izbere kakšno drugo značilnost besede). Tako otrok prepozna in »bere« cele besede – bere globalno, pri čemer si pomaga s kontekstom. Ko otrok naleti na neznano besedo, ki je brez smiselne povezave (izven konteksta), je ne more »prebrati«. Če beseda predstavlja del stavka, jo bo prebral pri čemer bo uporabil strategijo ugibanja. Osnovna strategija prepoznavanja besed na tej stopnji je torej zamenjava neznanne besede s tisto, ki je pomensko in skladenjsko ustrezna (Pečjak, 2010: 52–53).

#### ***2. stopnja: ugibanje s pomočjo diskriminacijske mreže***

Na drugi stopnji se otrok odziva na neznano izolirano besedo na osnovi podobnosti grafemskih (vidnih) znakov ta besede z znano besedo. Medtem ko se otrok na prvi stopnji omeji običajno le na uporabo prve črke, pa na tej stopnji doda še druge znake, kot so npr. oblika besede, dolžina besede in končna črka. Izraz diskriminacijska mreža (izraz je vzet iz računalništva) pomeni, da otrok predeluje grafemske znake le do takšne mere, kot je nujno potrebna za razlikovanje ene tiskane besede od druge (Pečjak, 2010: 53).

#### ***3. stopnja: zaporedno dekodiranje***

Za tretjo stopnjo je značilna uporaba kombinacijskih pravil, ki otroku omogočajo dekodiranje. Takrat otrok ugotovi, da se mnoge črke oz. skupine črk izgovarjajo na enak način. Ugotovi, da je možno prebrati neznano besedo tako, da vsako črko pretvori v glas, da torej glaskuje. Spozna in prične uporabljati abecedni, črkovni princip. Ta stopnja je analitična in zanjo sta odgovorna dva dejavnika: povečanje števila besed, ki jim je otrok izpostavljen, in povečana zmožnost kognitivne predelave. Večja kognitivna zrelost omogoči otroku

predelavo vrstnega reda serije črk in koordiniranje tega zaporedja z zaporedjem glasov (Pečjak, 2010: 53).

#### 4. stopnja: hierarhično dekodiranje

Strategije branja postanejo vedno bolj izdelane s širjenjem bralnih izkušenj. Na tej stopnji postane otrok sposoben uporabljati pravila hkrati z upoštevanjem konteksta. Otrok je prispel do najvišje ravni v razvoju zgodnje pismenosti. Besede v besedilu predeluje na enak način kot odrasli bralec (Pečjak, 2010: 53).

### 3.1.2 MODEL J. CHALL

Avtorica je model bralnih stopenj prvič objavila leta 1983, drugič pa je knjiga z naslovom *Stopnje bralnega razvoja* izšla 1996 z novimi teoretičnimi in raziskovalnimi izsledki (Pečjak, 2010: 57).

J. Chall govori o treh bralnih stopnjah: stopnji priprave na branje, stopnji dekodiranja in stopnji utrjevanja tehnike branja. Nazorno pokaže prehajanje s stopnje na stopnjo, vključno s pogoji, ki omogočajo napredovanje na naslednjo stopnjo (v smislu razvitosti potrebnih bralnih sposobnosti).

Razvoj pelje h končnemu cilju, k bolj zrelemu, fleksibilnemu in kritičnemu branju (Pečjak, Gradišar, 2012: 67).

<b>BRALNE STOPNJE (J. Chall, 1996)</b>	<b>ZNAČILNOSTI STOPNJE OZ. BRALNE SPOSOBNOSTI</b>	<b>POGOJ ZA PREHOD NA VIŠJO STOPNJO</b>
Stopnja 0: <b>predbralno obdobje</b> (06/-7 let)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- metajezikovno zavedanje</li> <li>- sposobnosti vidnega in slušnega zaznavanja (razločevanja in razčlenjevanja)</li> </ul>	

Stopnja 1: <b>obdobje začetnega branja</b> (6/7–7/8 let)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asociativna zveza črka – glas,</li> <li>- Prehod skozi tri faze v opismenjevanju (logografsko, abecedno, ortografsko)</li> </ul>	Asociativna zveza črka – glas.
Stopnja 2: <b>stopnja utrjevanja spretnosti branja</b> (7/8–8/9 let)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- urjenje bralne spretnosti (tehnike branja)</li> </ul>	
Stopnja 3: <b>branje za učenje</b> (9–14 let)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spremeni se cilj branja (branje je v funkciji učenja)</li> <li>- Uporaba različnih bralnih strategij</li> </ul>	Avtomatizacija tehnike branja. Bralne strategije.
Stopnja 4: <b>večstranski pogled na prebrano</b> (14–18 let)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sprejemanje/ presojanje/ preverjanje prebranega z več zornih kotov</li> <li>- metakognitivne spretnosti</li> </ul>	Metakognitivne sposobnosti (načrtovanje, spremljanje, vrednotenje). Samokontrola pri branju.
Stopnja 5: <b>konstrukcija in rekonstrukcija</b> (od 18. leta naprej)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- konstrukcija lastnega sistema znanja</li> <li>- selektivnost in fleksibilnost pri branju</li> </ul>	Široko znanje, bralna učinkovitost.



**Shema 2:** Model J. Chall (Pečjak, Gradišar, 2012: 67).

Za moje raziskovanje in diplomsko delo je pomembno predbralno obdobje, ki traja od rojstva do šestega leta. Otroci v tem času razvijejo sposobnost metajezikovnega zavedanja. Spoznavajo različne vidike jezika – pomenskega, skladijskega in pridobivajo znanje o naravi besed (da lahko iste črke ali glasove uporabljajo na začetku in koncu besed, da lahko besede razdelijo na več delov, da lahko dele besed sestavijo v novo besedo ipd.). Na drugi strani pa se v predšolskem obdobju razvijejo sposobnosti, ki so ključnega pomena za pričetek samega procesa opismenjevanja. Med njimi so pomembne sposobnosti vidnega in slušnega razločevanja (Pečjak, 2010: 57–58).

V nadaljevanju diplomskega dela bom predstavila instrument, s pomočjo katerega sem izvajala raziskavo.

## **4 ČEK LISTA ZA OCENJEVANJE RAZUMEVANJA KONCEPTA TISKA (KNJIGE)**

Med elementi porajajoče se pismenosti v predšolskem obdobju se najpogosteje ugotavljajo sposobnosti razumevanja pojmov, povezanih s tiskom (npr. pojem knjiga, pojem branje, pisanje) in sposobnosti glasovnega/fonološkega zavedanja (Pečjak, 2010: 106).

### **4.1 MERJENJE SPOSOBNOSTI FONOLOŠKEGA ZAVEDANJA**

Sposobnost glasovnega oz. fonološkega zavedanja predstavlja eno od ravni metajezikovnega zavedanja. Avtorji najpogosteje vključujejo:

- zavedanje strukture jezika (o sestavi besed iz črk, povezavi istih črk v različne besede, itd.),
- zavedanje vidnih procesov pri branju,
- zavedanje glasovnih procesov pri branju. Glasovno zavedanje pa vključuje glasovno razločevanje (zlogovanje) in razčlenjevanje (glaskovanje) (Pečjak, 2010: 108).

Za ugotavljanje sposobnosti glasovnega zavedanja so v študijah najpogosteje uporabljali naslednje vrste nalog:

- štetje besed v povedih,
- štetje zlogov v besedah,
- odkrivanje zlogov,
- ujemanje besed,
- razlikovanje prvega glasu v besedi,
- rime in aliteracije (Pečjak, 2010: 108).

Test za ugotavljanje fonološkega zavedanja avtorice L. Magajna, je **Test glasovnega zavedanja**. Sestavljen je tako, da se v njem stopnjuje težavnost nalog/besed, ki jih mora učenec razločevati oz. razčlenjevati. Test ima osem podtestov in je primeren za učence v začetnem obdobju šolanja (od šestega leta naprej) (Pečjak, 2010: 108–109).

**Test zgodnjih bralnih zmožnosti** avtorice B. Jurišić je namenjen preizkušanju otrok, ki sodijo v skupino s tveganjem za motnje branja. Test je primeren za preverjanje zgodnjih bralnih zmožnosti pri otrocih pred vstopom v šolo (od 4. leta naprej) in tudi za učence začetnih razredov (Pečjak, 2010: 109).

**Preizkus predpismenjevalnih spretnosti** je izdelala avtorica M. Grginič. Vprašalnik je namenjen 5–6 letnim otrokom in učencem prvega razreda osnovne šole. Vsebinsko je širši kot prva dva preizkusa, saj vključuje tudi naloge jezikovnega zavedanja (Pečjak, 2010: 109).

## 4.2 UGOTAVLJANJE RAZUMEVANJA POJMOV, POVEZANIH S TISKOM

Spoznavanja o tisku se pri porajajoči pismenosti pojavijo najbolj zgodaj, pred grafičnim zavedanjem, fonološkim zavedanjem in spoznavanjem povezav med črkami in glasovi ter branjem na koncu.



Vsa spoznanja v zvezi s tiskom lahko razdelimo v dve skupini: poznavanje oblike in poznavanje funkcije tiska.

K poznavanju oblik tiska sodijo spoznanja o dogovorih/konvencijah v zvezi s tiskom, kot so npr. zavedanje o tem, da ima knjiga začetek in konec, da so črke razvrščene v določeni smeri, da se začne npr. v Evropi brati zgoraj levo in se bere nato od leve proti desni in od zgoraj navzdol, da je besedilo sestavljeno iz posameznih besed, te pa iz črk itd.

Poznavanje in funkcija tiska pa se nanašata na namen in uporabo tiska – npr. zavedanje tega, da besede s seboj nosijo sporočilo; da z besedami lahko sporočamo nekaj drugim in tudi sebi; da se s pomočjo tiska lažje najdemo v svojem okolju itd. (Pečjak, 2010: 106).

#### 4.2.1 OPIS INSTRUMENTA

Za ocenjevanje razumevanja pojmov, povezanih s tiskom (knjigami), sem si pomagala s ček listo avtoric M. Barone, M. Mallette in S. Hong Xu (2005) (pov. po Pečjak, 2010: 106), ki beleži, 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 in konec zgodbe ter koliko pozna knjižno terminologijo (npr. pokaže besedo, črko, posamezna ločila itd.) (Pečjak, 2010: 106).

#### 4.2.2 IZVEDBA PREIZKUSA

Za izvedbo preizkusa sem potrebovala knjigo (slikanico), primerno otrokovi starosti, ki ima pisni in slikovni del. V priloženi ček listi so opazovalci s križcem označili otrokovo poznavanje koncepta knjige.

Pred samim preizkusom so opazovalci podali otroku naslednje navodilo: »Pokazal/-a ti bom knjigo in ti postavljal/-a različna vprašanja v zvezi z njo, ti pa mi odgovori, kar boš vedel/-a.«

Otroku so dali navodila iz ček liste in sproti označevali pravilnost otrokovega odgovora na določeno nalogo z znakom »x« (napačno) ali s  (pravilno).

#### 4.2.3 OPAZOVANE IN OCENJEVANE TRDITVE

##### 1. Navedite spol otroka.

- Deklica  Deček

##### 2. Navedite starost otroka:-----

##### 3. Orientacija knjige

- Pokaže začetek in konec knjige.
- Pokaže naslov knjige.

##### 4. Razlikovanje med slikami in besedilom

- Pokaže prvo sliko v knjigi.
- Pokaže, kje začnemo brati.

##### 5. Smer tiska

- Pokaže, kako beremo v eni vrstici.

##### 6. Poznavanje začetka in konca knjige

- Pokaže začetek zgodbe v knjigi.
- Pokaže konec zgodbe v knjigi.

##### 7. Uporaba knjižne terminologije

- Na strani pokaže, kje je zgoraj in kje je spodaj.
- Pokaže besedo.
- Pokaže črko.
- Pokaže znak za piko.
- Pokaže znak za vprašaj.
- Pokaže znak za klicaj.

S predstavitevjo ček liste sklenem teoretični del. Sledi empirični del.

## **II EMPIRIČNI DEL**

### **1 VZOREC**

Vzorec je bil namenski.

Raziskavo sem opravila v štirih različnih vrtcih na Dolenjskem. V vzorec sem zajela predšolske otroke, ki obiskujejo vrtec v drugem starostnem obdobju, natančneje otroke, v starosti od 4 do 6 let. Med vzgojitelje sem razdelila 100 ček list, kar predstavlja končni vzorec. Od tega je bilo opazovano 29 % štiriletnikov, 37 % petletnikov in 34 % šestletnikov.

### **2 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV**

Pri raziskovanju sem uporabila deskriptivno raziskovalno metodo. Za tehniko zbiranja podatkov sem izbrala strukturirano opazovanje, v pomoč mi je bila ček lista ali opazovalni formular. Ček lista vsebuje 13 trditev, ki so razdeljene na 5 področij razumevanja koncepta knjige. Pridobljene podatke anonimnih opazovalnih formularjev sem statistično obdelala in jih prikazala s tabelami in grafi. Dodala sem tudi kratko interpretacijo.

### **3 CILJI**

Cilj diplomskega dela je bil skladno z raziskavo in s pomočjo literature ugotoviti:

- kako se predšolski otroci orientirajo v knjigi;
- ali razlikujejo med slikami in besedilom;
- ali poznajo smer tiska;
- ali poznajo začetek in konec knjige;
- ali poznajo uporabo knjižne terminologije.

## 4 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Skladno s cilji sem oblikovala hipoteze:

H 1: Predšolski otroci se znajo orientirati v knjigi.

H 2: Predšolski otroci razlikujejo med slikami in besedilom.

H 3: Predšolski otroci poznajo smer tiska.

H 4: Predšolski otroci imajo težave pri poznavanju začetka in konca zgodbe v knjigi.

H 5: Predšolski otroci slabo poznajo uporabo knjižne terminologije.

## 5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

### 5.1 REZULTATI ČEK LISTE IN INTERPRETACIJA LE-TE

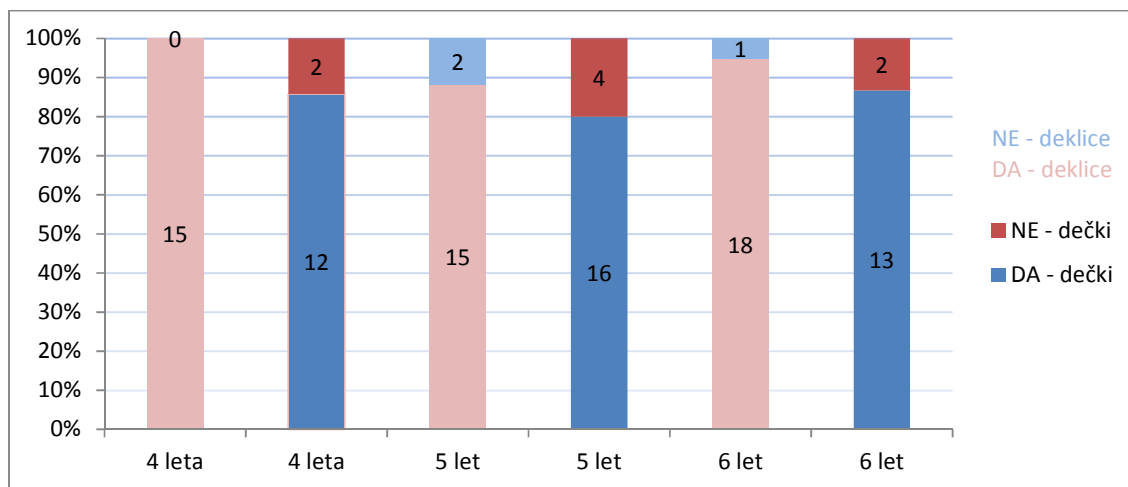
Od 100 opazovanih otrok je bilo 29 štiriletnikov, od tega je 15 deklet in 14 fantov. Petletnikov je bilo opazovanih 37, od tega je 17 deklet in 20 fantov. 34 je bilo šest letnikov od tega 19 deklet in 15 fantov.

#### 5.1.1 ORIENTACIJA KNJIGE

##### *Orientacija knjige*

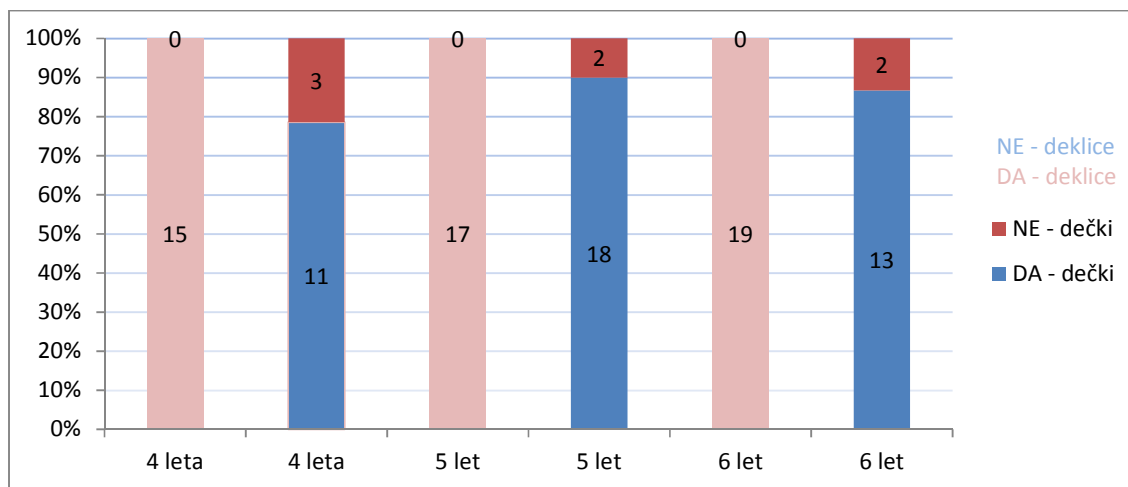
	DEKLICE		DEČKI			
	4 leta		5 let		6 let	
	DA	NE	DA	NE	DA	NE
1. Pokaže začetek in konec knjige.	15	0	15	2	18	1
	12	2	16	4	13	2
2. Pokaže naslov knjige.	15	0	17	0	19	0
	11	3	18	2	13	2

**Tabela 1: Otrokova orientacija v knjigi.**



**Graf 1: Otrok pokaže začetek in konec knjige.**

Pri orientaciji knjige sem želela preveriti, ali znajo deklice in dečki pokazati začetek in konec knjige ter naslov knjige. Kot je razvidno iz tabele 1, zna začetek in konec knjige pokazati 15 deklic (100 %) in 12 dečkov (86 %), starih 4 leta. 5-letnih deklic, ki znajo pokazati začetek in konec knjige je 15 (88 %), dečkov pa 16 (80 %). Začetek in konec knjige je znalo pokazati 18 deklic (95 %) in 13 dečkov (87 %), starih 6 let.



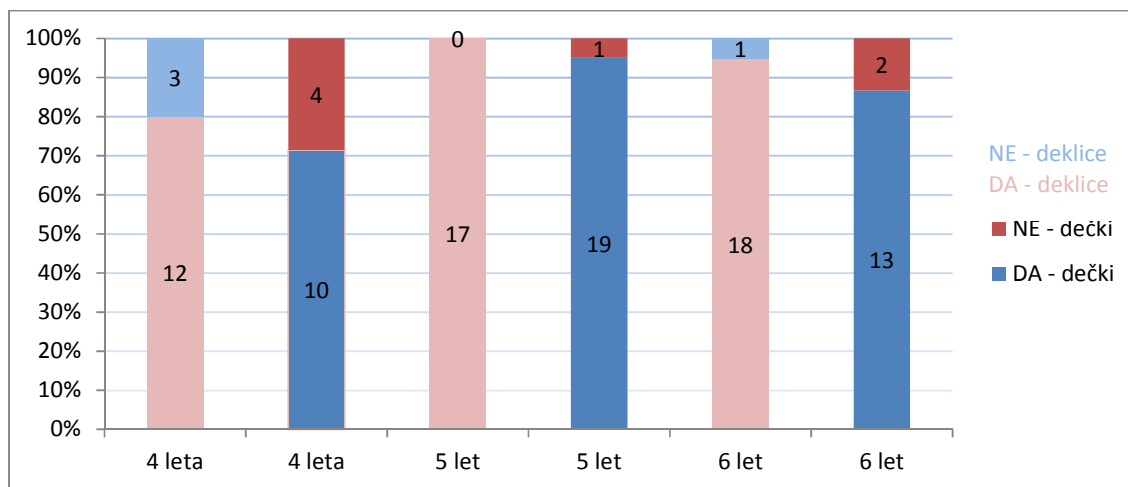
**Graf 2: Otrok pokaže naslov knjige.**

V grafu 2 lahko razberemo, da so vse deklice, stare 4, 5 in 6 let, znale pokazati naslov knjige. To predstavlja 100 % za deklice v vseh starostnih skupinah. Dečkov, starih 4 leta, ki so znali pokazati naslov, je bilo 11 (79 %). 18 5 let starih dečkov je pravilno pokazalo naslov (90 %), 6-letnih dečkov pa 13 (87 %).

### 5.1.2 RAZLIKOVANJE MED SLIKAMI IN BESEDILOM

	DEKLICE		DEČKI			
	4 leta		5 let		6 let	
1. Pokaže prvo sliko v knjigi.	DA	NE	DA	NE	DA	NE
	12	3	17	0	18	1
2. Pokaže, kje začnemo brati.	DA	NE	DA	NE	DA	NE
	10	4	19	1	13	2
	11	4	14	3	16	3
	6	8	17	3	14	1

**Tabela 2: Otrokovo razlikovanje med slikami in besedilom.**

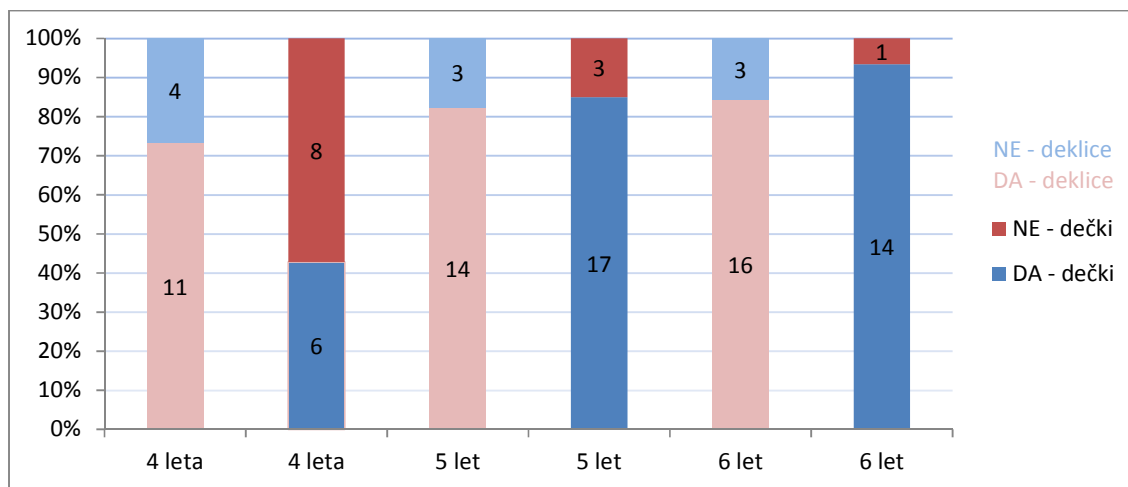


**Graf 3: Otrok pokaže prvo sliko v knjigi.**

Pri razlikovanju med slikami in besedilom sem preverjala, ali otroci znajo pokazati prvo sliko v knjigi in kje začnemo brati.

Prvo sliko v knjigi je pokazalo 13 deklic (80 %), starih 4 leta, 17 deklic (100 %), starih 5 let, in 18 deklic (95 %), starih 6 let.

Dečkov, starih 4 leta, je pravilno pokazalo prvo sliko v knjigi 10 (71 %). 5-letnih dečkov 19 (80 %), 6-letnih dečkov pa 13 (87 %).



**Graf 4: Otrrok pokaže, kje začnemo brati.**

Kje začnemo brati, je pokazalo 11 (73 %) 4-letnih dekljic, 14 5-letnih dekljic (82 %) in 16 6-letnih dekljic (84 %).

6 dečkov (43 %), starih 4 leta je znalo pokazati, kje začnemo brati. 5-letnikov je to pokazalo 17 (85 %), dečkov, starih 6 let, pa 14 (93 %).

### 5.1.3 SMER TISKA

**Smer tiska**



**1. Pokaže kako beremo v eni vrstici**

1. Pokaže kako beremo v eni vrstici

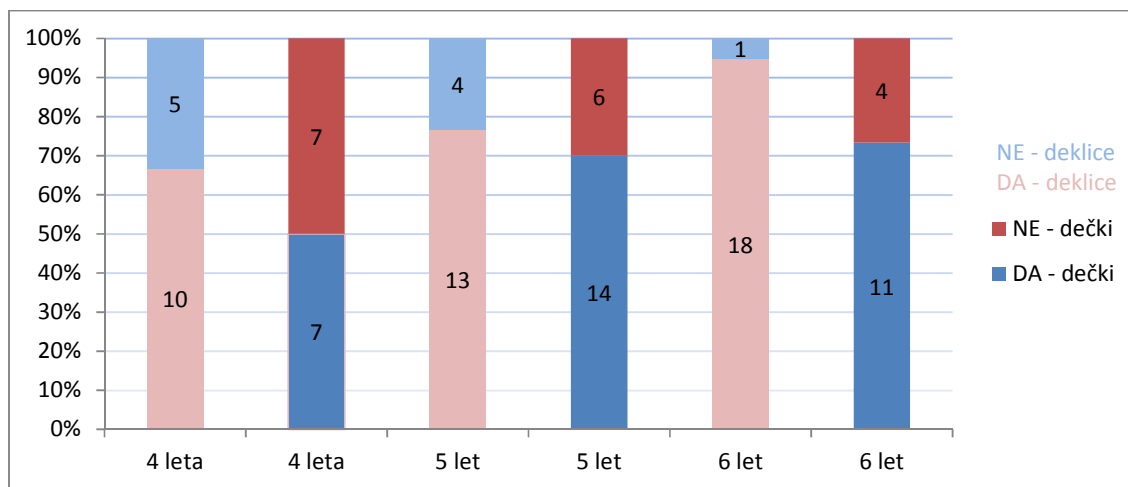
4 leta	
DA	NE
10	5
7	7

5 let	
DA	NE
13	4
14	6

6 let	
DA	NE
18	1
11	4

**Tabela 3: Otrkovo poznavanje smeri tiska.**





**Graf 5: Otrok pokaže, kako beremo v eni vrstici.**

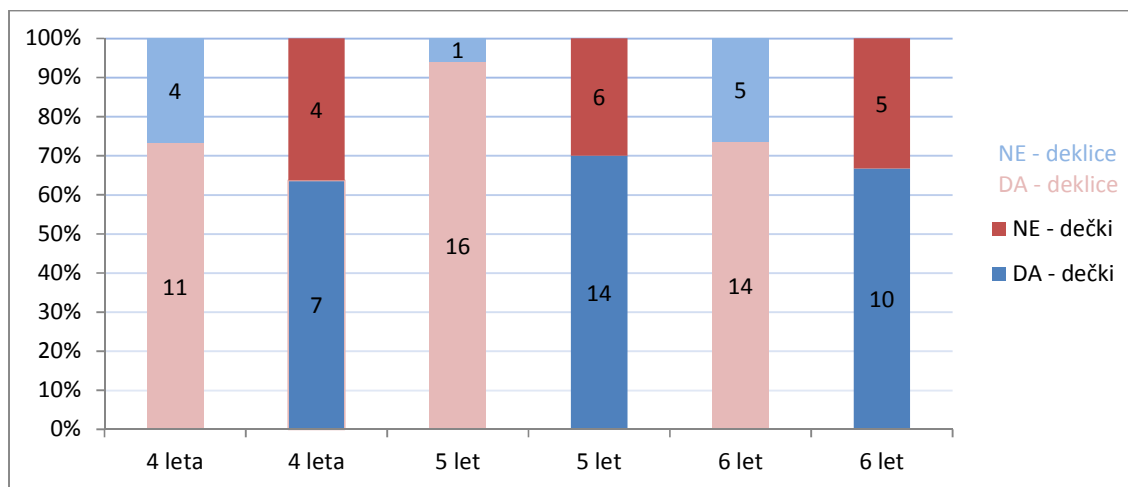
Pri vprašanju smeri tiska sem želela izvedeti, ali otroci vedo, kako beremo v eni vrstici. Deklice, starih 4 leta, je to znalo pokazati 10 (67 %), 13 5-letnic ve kako beremo v vrstici (76 %) in 18 6 let starih deklic (95 %).

Dečkov, starih 4 leta, ki so znali pokazati, kako beremo v vrstici, je bilo 7 ( 50 %), 5 let starih dečkov 14 (70 %) in 6 let starih dečkov 11 (73 %).

#### 5.1.4 POZNAVANJE ZAČETKA IN KONCA KNJIGE

	4 leta		5 let		6 let	
	DA	NE	DA	NE	DA	NE
1. Pokaže začetek zgodbe.	11	4	16	1	14	5
2. Pokaže konec zgodbe.	7	4	14	6	10	5
	9	6	14	3	13	6
	6	8	18	2	10	5

**Tabela 4: Otrokovo poznavanje začetka in konca knjige.**

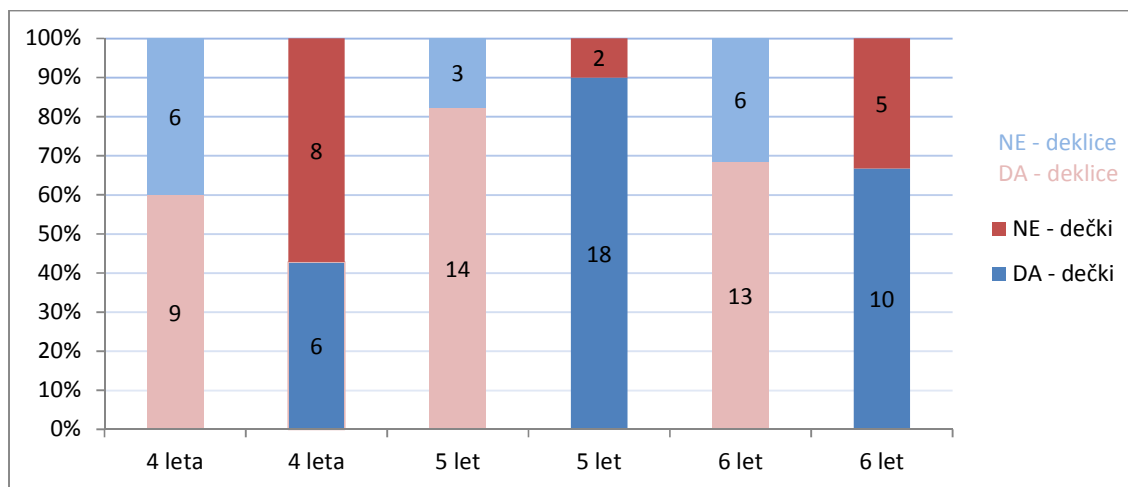


**Graf 6: Otrok pokaže začetek zgodbe v knjigi.**

Pri poznavanju tiska sem preverjala, koliko otroci poznajo začetek in konec zgodbe v knjigi.

Začetek zgodbe je znalo pokazati 11 deklic (73 %), starih 4 leta, 16 deklic (94 %), starih 5 let, in 14 deklic (74 %), starih 6 let.

Dečkov, starih 4 leta, ki so znali pokazati začetek zgodbe v knjigi je, bilo 7 (64 %), 5-letnih dečkov 14 (70 %) in 6-letnih dečkov 10 (67 %).



**Graf 7: Otrok pokaže konec zgodbe v knjigi.**

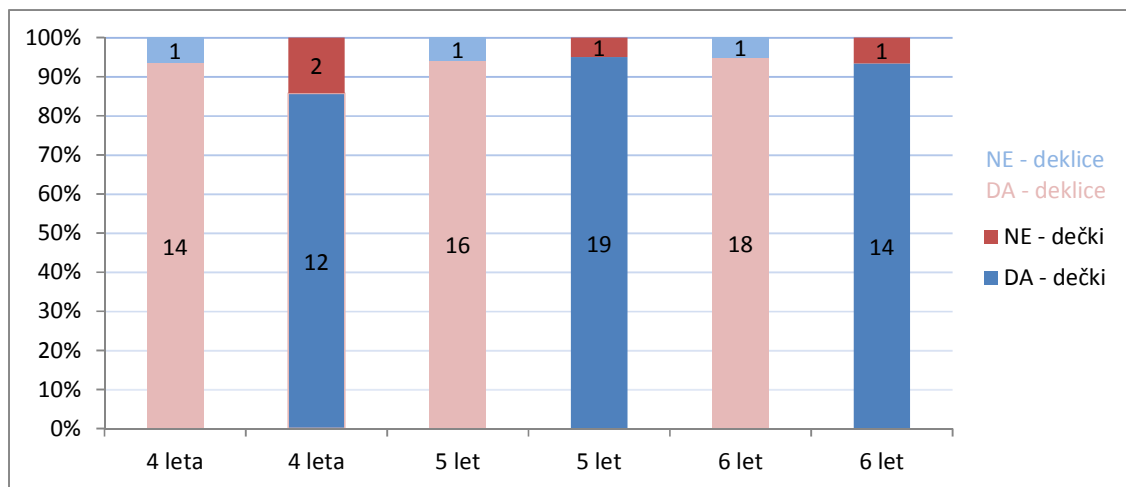
Konec zgodbe v knjigi je pravilno pokazalo 9 deklic (60 %), starih 4 leta, 14 deklic (82 %) starih 5 let, in 13 deklic (68 %), starih 6 let.

Konec zgodbe je pokazalo 6 štiriletnih dečkov (43 %), 18 petletnih dečkov (90 %) in 10 šestletnih dečkov (67 %).

## 5.1.5 UPORABA KNJIŽNE TERMINOLOGIJE

	4 leta		5 let		6 let	
	DA	NE	DA	NE	DA	NE
<b>1. Zgoraj/spodaj.</b>	14	1	16	1	18	1
<b>2. Pokaže besedo.</b>	12	2	19	1	14	1
<b>3. Pokaže črko.</b>	10	5	11	6	10	9
<b>4. Pokaže znak za piko.</b>	7	7	8	12	9	6
<b>5. Pokaže znak za vprašaj.</b>	12	3	15	2	18	1
<b>6. Pokaže znak za klicaj.</b>	10	4	19	1	15	0
	9	6	13	4	17	2
	7	7	15	5	12	3
	2	13	3	14	6	13
	3	10	2	18	5	10
	0	15	1	16	6	13
	3	10	3	17	3	12

Tabela 5: Otrokovo poznavanje in uporaba knjižne terminologije.

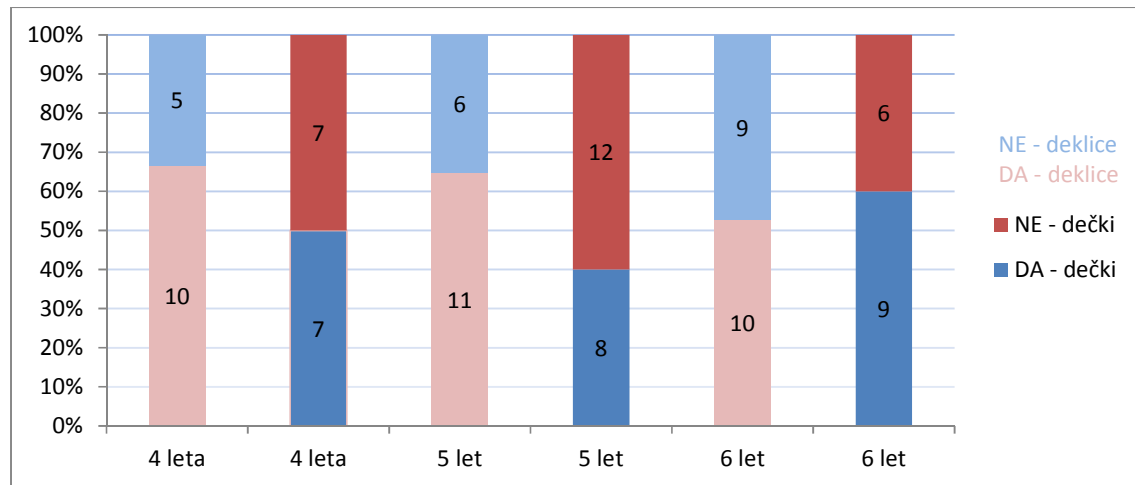


Graf 8: Otrok na strani pokaže, kje je zgoraj in kje spodaj.

Vprašanje, ali otrok zna pokazati, kje je zgoraj in spodaj na strani knjige, spada med uporabo knjižne terminologije.

Zgoraj in spodaj na strani knjige je pokazalo 14 štiriletnih deklic (93 %), 16 petletnih deklic (94 %) in 18 šestletnih deklic (95 %).

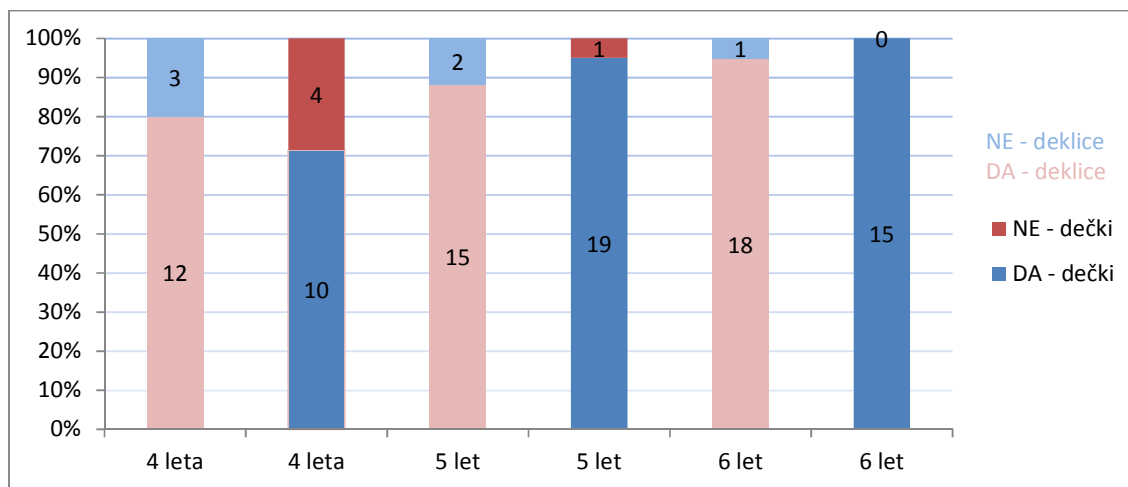
Zgoraj in spodaj na strani v knjigi je pokazalo 12 štiriletnih dečkov (86 %), 19 petletnih dečkov (95 %) in 14 šestletnih dečkov (93 %).



**Graf 9: Otrok pokaže besedo.**

Med trditvami na opazovalni listi je bila tudi ta, da otrok pokaže besedo. Znano jo je pokazati 10 štiriletnih deklic (67 %), 11 petletnih deklic (65 %) in 10 šestletnih deklic (53 %).

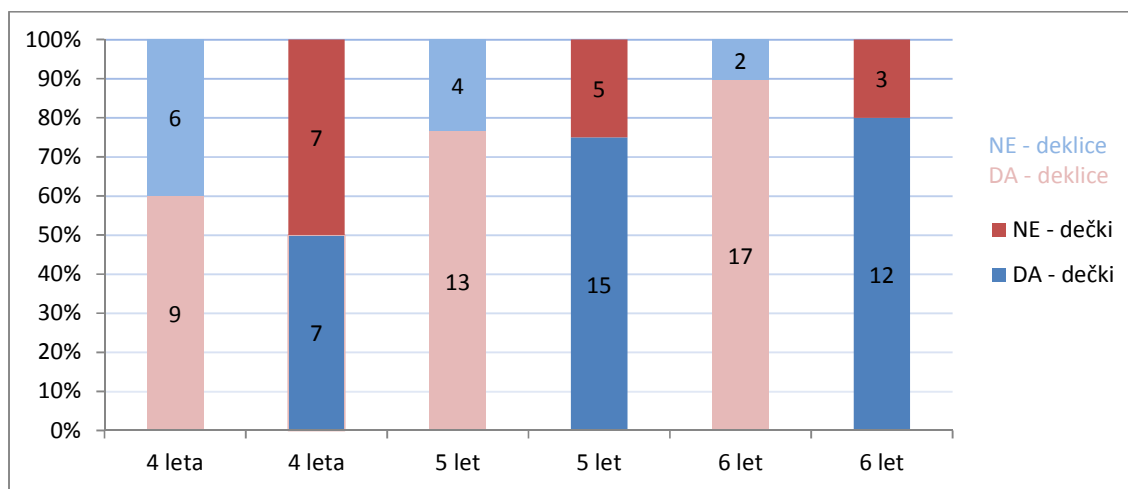
Besedo je pravilno pokazalo 7 štiriletnih dečkov, 8 petletnih dečkov (50 %) in 9 šestletnih dečkov (60 %).



**Graf 10: Otrok pokaže črko.**

Črko je pokazalo 12 štiriletnih deklic (80 %), 15 petletnih deklic (88 %) in 18 šestletnih deklic (95 %).

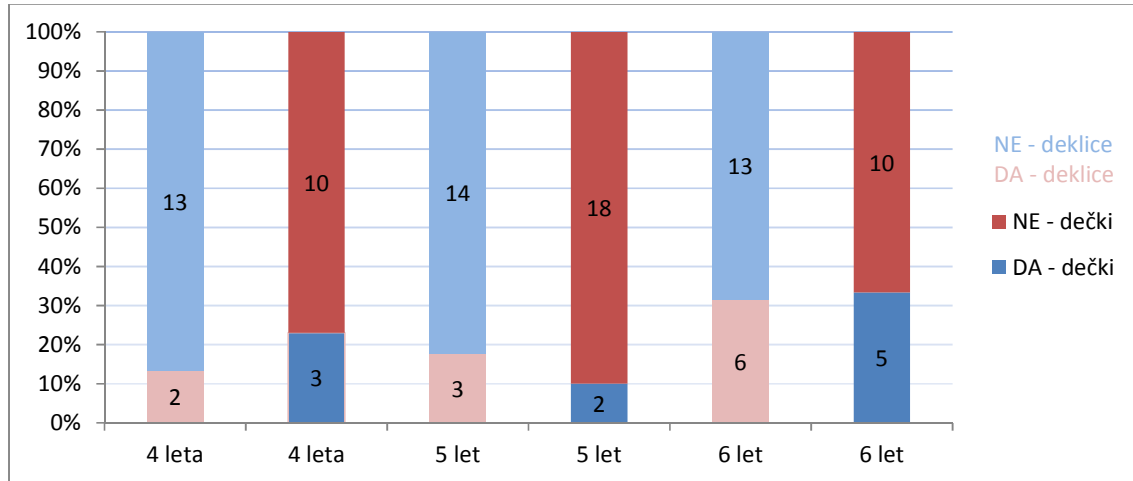
Črko je znalo pokazati 10 štiriletnih dečkov (71 %), 19 petletnih dečkov (95 %) in kar vseh 15 šestletnih dečkov (100 %).



**Graf 11: Otrok pokaže znak za piko.**

Iz grafov 20 in 21 je razvidno, da so se otroci že srečali z znakom za piko. Predvsem predšolske deklice in dečki.

Piko je pravilno pokazalo 9 štiriletnih deklic (60 %), 13 petletnih deklic (76 %) in 17 šestletnih deklic (89 %). Piko zna pokazati 7 štiriletnih dečkov (50 %), 15 petletnih dečkov (75 %) in 12 šestletnih dečkov (80 %).

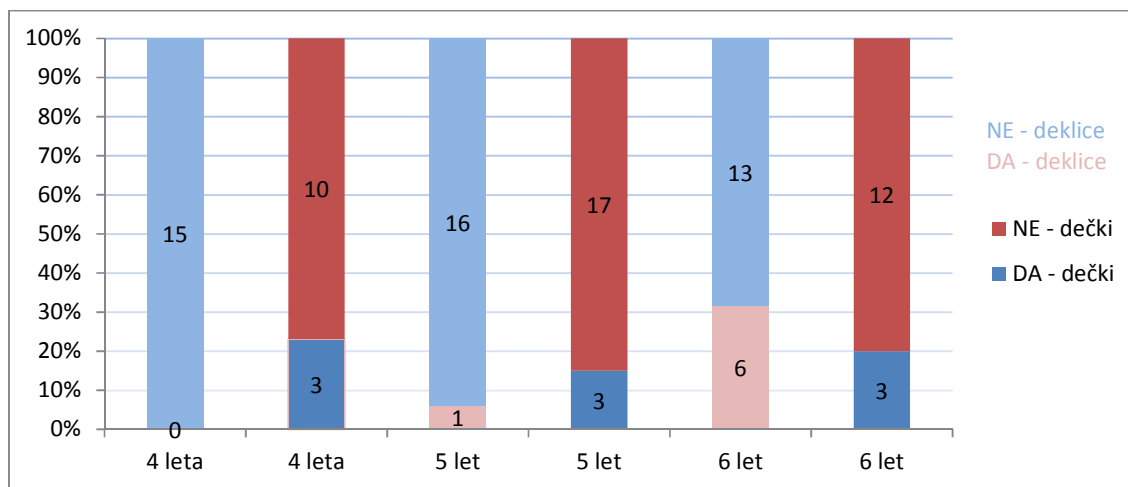


**Graf 12: Otrrok pokaže znak za vprašaj.**

Pri trditvi »otrok pokaže znak za vprašaj« so imeli otroci več težav.

Znak za vprašaj so znale pokazati: 2 štiriletne deklice (13 %), 3 petletne deklice (18 %) in 6 šestletnih deklic (32 %).

Vprašaj so pravilno pokazali 3 štiriletni dečki (23 %), 2 petletna dečka (10 %) in 5 šestletnih dečkov (33 %).



**Graf 13: Otrok pokaže znak za klicaj.**

Kot lahko vidimo v grafu 13, je znak za klicaj otrokom dokaj neznan znak.

Nobena 4 let stara deklica ni znala pokazati znaka za klicaj, med 5-letnicami je klicaj poznala 1 deklica (6 %), 6 let starih deklic pa jih je 6 (32 %) pravilno pokazalo klicaj.

Trije 4 leta stari dečki so (23 %) pravilno pokazali klicaj, 5 let stari dečki so bili prav tako 3 (15 %) in 3 dečki (20 %) so bili tudi med 6-letniki, ki so poznali odgovor.



## 6 REZULTATI PO HIPOTEZAH

**Hipoteza 1** predvideva, da se otroci znajo orientirati v knjigi. Da zanjo pokazati začetek in konec knjige in vedo, kje v knjigi je naslov. Ta hipoteza je **potrjena**. Statistika opazovalnega formularja je pokazala, da 89 % vprašanih otrok zna pokazati začetek in konec knjige. Takšnih, ki znajo pokazati naslov, pa je 92 %.

**Hipoteza 2** predvideva, da otroci razlikujejo med slikami in besedilom v knjigi, torej, da pokažejo prvo sliko v knjigi in kje začnemo brati, in je **potrjena**. Prvo sliko v knjigi je pokazalo 85 % vseh vprašanih otrok. Kje začnemo brati, pa je vedelo 77 % otrok.

**Hipoteza 3** predvideva, da otroci poznajo smer tiska. Predvidevala sem, da otroci znajo pokazati, kako beremo v eni vrstici. Hipoteza je **potrjena**. Od vseh 100 vprašanih otrok jih to ve 72 %.

**Hipoteza 4** predvideva, da bodo imeli otroci težave pri poznavanju začetka in konca zgodbe v knjigi. **Hipoteza 4 ni potrjena**. Začetek zgodbe v knjigi je pokazalo 73 % vprašanih otrok, konec zgodbe pa 68 % vprašanih otrok.

**Hipoteza 5** predvideva, da otroci slabo poznajo uporabo knjižne terminologije. To pomeni, da ne poznajo besede, črke, znaka za piko, vprašaj in klicaj.

Vendar je trditev, ali otrok na strani pokaže, kje je zgoraj in kje spodaj v knjigi, pravilno pokazalo 92 % otrok.

Besedo je znalo pokazati 56 % otrok, črko pa 88 % otrok.

Več težav so imeli otroci pri znakih za ločila. Znak za piko je znalo pokazati 72 % vprašanih otrok, znak za vprašaj 21 % otrok, znak za klicaj pa 16 % od 100 opazovanih otrok.

Če vse skupaj seštejemo, otroci v 57 % znajo uporabljati knjižno terminologijo. To pomeni, da **hipoteza 5 ni potrjena**.

### III SKLEPNE UGOTOVITVE

Knjiga je prav tako kot tisk nasploh zelo pomembna v našem vsakdanjiku. Spremlja nas vse življenje. Od rojstva, ko nam starši berejo pravljice in pesmi, do šolskih in študijskih let. Najlepše pa je, ko si čtivo izbereš sam in ga prebereš za dušo.

Smo v času, ko so otroci zelo motivirani za delo z računalniki in avdio in video napravami. Tudi starši se v nenehnem hitenju pozabimo ustaviti in vzeti v roke knjigo, da bi z otrokom prebrali slikanico.

Menim, da je zato še toliko pomembnejše, da se otrok seznani s tiskom v predšolskem obdobju. Vzgojiteljice moramo poskrbeti, da bodo imeli otroci na voljo dovolj raznovrstnega knjižnega gradiva, da lahko vedno posežejo po knjigi, da si ogledajo ilustracije, da se naučijo pesem. Vsak dan znova se tako otroci seznanijo s konceptom knjige (tiska).

V raziskavi sem ugotovila, da vzorec 100 otrok, ki sem jih opazovala, zelo dobro razume koncept tiska in knjige.

V več kot 70 % so znali pokazati vse trditve, največ težav so jim povzročala le ločila. Pri tem ne smem šteti znaka za piko, ker jo v več kot 60 % znajo pokazati tako deklice kot dečki.

Primerjava med deklicami in dečki je pokazala, da so skoraj pri vseh trditvah deklice dosegle boljše rezultate. Le znak za vprašaj in klicaj je prepoznalo več dečkov, in sicer 4 in 6-letnikov. Najboljši rezultat so dosegli pri razlikovanju med slikami in tiskom. Deklice so vse znale pokazati prvo sliko v knjigi, večina deklic pa tudi ve, kje začnemo brati. Presenetili so me 5-letni otroci, ki so v večjem odstotku kot 6-letniki, znali pokazati začetek in konec zgodbe v knjigi. Pri prepoznavanju smeri tiska so boljši rezultat dosegle tudi petletne deklice, vse so namreč znale pokazati, kako beremo v vrstici, medtem ko so šestletne deklice to znale pokazati v 95 %, šestletni dečki pa v 87 %.

Ob pogovoru z vzgojiteljicami iz vrtcev, v katerih sem izvajala opazovanja, sem prišla do zaključka, da so rezultati raziskave res spodbudni.

Za izboljšanje otrokovih rezultatov pri čerk listi morajo vzgojiteljice spodbujati strategije, ki bi pripomogle pri razvoju bralne pismenosti in razumevanju koncepta knjige pri predšolskih otrocih.

To pomeni, da je otrokom omogočeno spodbudno opismenjevalno okolje (pisni, elektronski viri, obiski knjižnice...).

Spodbujati je potrebno branje tiska v okolici, poimenovanje črk abecede, igro s črkami, prepoznavanje in pisanje lastnega imena, navidezno branje, spontano pisanje.

Pri usmerjenih dejavnostih je potrebno dati velik pomen otroškim pesmim, izštevankam, abecednim igram, ugankam, oblikam črk, opazovanju odraslih pri branju in pisanju.

V prvi fazi branja in pisanja prevladuje strategija poglej-in-povej, v kateri si otrok zapomni znatno količino besedišča, ki jo prepozna na pogled (Frith, 1985: 308).

## IV VIRI IN LITERATURA

Bešter Turk, M., (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega knjižnega 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.

D. Bahovec, E., (2004). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2004.

Dolinšek–Bubnič, M., (1999). Beri mi in se pogovarjaj z mano!: strokovni priročnik z nasveti za kreativno uporabo otroških slikanic. Ljubljana: EPTA, 1999.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (pp 301-330). London: Erlbaum.

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

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

Grginič, P., (2008). Vsak po svoji poti do pismenosti: priročnik za vzgojitelje in starše predšolskih otrok. Mengeš: Izolit.

Grosman, M., (2003). Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja. Mladinska knjiga: Ljubljana.

Križaj Ortar M., (2000). Na pragu besedila 2. Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazije, strokovnih in tehniških šol. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d.o.o.

Kropp, P., (2000). Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje. Tržič: Učila.

Marjanovič Umek L., (2010). Sodobna pedagogika: Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti (str. 28—45). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v Ljubljani.

Pečjak S., (1999). Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Pečjak S., Bucik N., Gradišar A., Peklaj C., (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Pečjak S., Gradišar A., (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Slovar slovenskega knjižnega jezika, (1994). Ljubljana: DZS.

<http://www.acs.si/Info-mozaik>.

(11. 01. 2013)

[http://arhiv.acs.si/publikacije/Branje\\_za\\_znaje\\_in\\_branje\\_za\\_zabavo-prirocnik.pdf](http://arhiv.acs.si/publikacije/Branje_za_znaje_in_branje_za_zabavo-prirocnik.pdf).

(17. 01. 2013)

## V PRILOGA

Priloga: Ček lista za ocenjevanje razumevanja konteksta knjige in tiska.

Spoštovani!

Sem Jerneja Škrbina Božič, študentka predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, in v okviru diplomskega dela z naslovom *Ugotavljanje razumevanja koncepta knjige in tiska v predšolskem obdobju* izvajam raziskavo. Ček lista, ki je pred Vami, je anonimna, zato Vas prosim, da jo izpolnite iskreno. Rezultate bom uporabila izključno za namene diplomskega dela.

Zahvaljujem se Vam za sodelovanje.

Jerneja Škrbina Božič

## **ČEK LISTA ZA OCENJEVANJE RAZUMEVANJA KONCEPTA KNJIGE**

Za izvedbo preizkusa potrebujete knjigo (slikanico), primerno otrokovi starosti, ki ima pisni in slikovni del. V priloženi ček listi s križcem označite otrokovo poznavanje koncepta knjige.

Pred samim preizkusom podajte otroku naslednje navodilo: »Pokazal/-a ti bom knjigo in ti postavljal/-a različna vprašanja v zvezi z njo, ti pa mi odgovori, kar boš vedel/-a.«

Otroku dajte navodila iz ček liste in sproti označite pravilnost otrokovega odgovora na določeno nalogo z znakom »x« (napačno) ali s  (pravilno).

### **1. Navedite spol otroka.**

Deklica  Deček

### **2. Navedite starost otroka:-----**

### **3. Orientacija knjige**

- Pokaže začetek in konec knjige.
- Pokaže naslov knjige.

### **4. Razlikovanje med slikami in besedilom**

- Pokaže prvo sliko v knjigi.
- Pokaže, kje začnemo brati.

### **5. Smer tiska**

- Pokaže, kako beremo v eni vrstici.

### **6. Poznavanje začetka in konca knjige**

- Pokaže začetek zgodbe v knjigi.
- Pokaže konec zgodbe v knjigi.

### **7. Uporaba knjižne terminologije**

- Na strani pokaže, kje je zgoraj in kje je spodaj.
- Pokaže besedo.
- Pokaže črko.

- Pokaže znak za piko.
- Pokaže znak za vprašaj.
- Pokaže znak za klicaj.