

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

JASMINA PREPADNIK

DRUŽINSKA PISMENOST V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Študijski program: Predšolska vzgoja

JASMINA PREPADNIK

Mentorica: doc. dr. DARIJA SKUBIC

DRUŽINSKA PISMENOST V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2016

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Dariji Skubic za svetovanje, usmerjanje in strokovno pomoč pri pisanju diplomskega dela.

Zahvaljujem se tudi svoji družini, ki me je v času pisanja diplomskega dela spodbujala in podpirala. Posebna zahvala gre moji sestri Suzani, ki mi je pomagala pri pisanju diplomskega dela.

Hvala tudi vsem ostalim, ki ste mi na kakršenkoli način pomagali pri pisanju diplomskega dela.

POVZETEK

Diplomsko delo z naslovom Družinska pismenost v vsakdanjem življenju obsega teoretični in empirični del.

Teoretični del zajema pismenost, družinsko pismenost in knjižno vzgojo. Najprej sem opredelila pismenost, vidike pismenosti in vrste pismenosti. V povezavi z njo sem opredelila tudi porajajočo se pismenost. V nadaljevanju je predstavljena družinska pismenost, ki sem ji namenila glavni poudarek. Najprej sem družinsko pismenost opredelila, nato sem govorila o tem, kako družinsko okolje vpliva na otrokov govorni razvoj, predstavila sem različne družine z različnimi pristopi, izobraževalne programe, ki spodbujajo družinsko pismenost, ter družinsko branje. Družina je okolje, ki vpliva na razvoj otrokove pismenosti od rojstva naprej, zato je potrebno, da se starši zavedamo, kaj pomeni družinska pismenost. V zadnjem poglavju sem na kratko opisala knjižno vzgojo, cilje knjižne vzgoje, otroško literaturo, izbor knjig glede na starostno stopnjo in družinske obiske knjižnic.

V empiričnem delu sem ugotavljala, ali starši poznajo termin družinska pismenost, kako pogosto se starši vključujejo v vsakodnevne dejavnosti, povezane s pismenostjo, ali so prav starši tisti, ki največjo pozornost namenijo skupnemu branju in berejo skupaj z otrokom vsak dan. Vprašala sem jih tudi, ali menijo, da so dovolj seznanjeni s tem, kako pomembna je za otroka pismenost in kako lahko sami vplivajo nanjo. Za raziskovanje sem uporabila anketni vprašalnik za starše. Ugotovila sem, da večina staršev ne pozna termina družinska pismenost ter da se občasno vključujejo v vsakodnevne dejavnosti, ki so povezane s pismenostjo. Najpogosteje otroku berejo matere, večina staršev bere otroku zelo pogosto (skoraj vsak dan). Večina staršev tudi meni, da so dovolj seznanjeni s pomembnostjo pismenosti za otroka.

V sklepu navajam nekaj predlogov/smernic za izboljšavo trenutnega stanja na področju družinske pismenosti v Sloveniji.

Ključne besede: pismenost, družinska pismenost, predšolski otrok, starši, knjižna vzgoja.

SUMMARY

The diploma thesis Family literacy in everyday life embraces the theoretical and the empirical part.

The theoretical part embraces literacy, family literacy and book education. At first I defined literacy, perspectives of literacy and types of literacy. In connection with that I defined also the emerging literacy. In continuation, family literacy is presented; I gave the main emphasis to the latter. At first, I defined the family literacy. Then I spoke on that how the family environment influences the child's verbal development. I presented different families with different approaches, educational programs which encourage family literacy as well as the family reading. The family is the environment that influences on the development of the child's literacy from her birth on. Therefore, it is necessary for the parents to realize, what family literacy means. In the final chapter I briefly described book education, the objectives of the book education, children's literature, selection of the books with regards to the age level as well as the family visits of the libraries.

In the empirical part I was discovering if the parents are familiar with the expression family literacy, how often parents participate in everyday activities, connected with the literacy, if the parents are the ones who pay the greatest attention to common reading and read together with their child every day. I asked them also if they believe that they are enough acquainted with that how important is literacy for a child and how they can influence it. For the research I used survey questionnaire for the parents. I discovered that most of the parents do not know the term family literacy and that they occasionally participate in daily activities which are connected with the literacy. Mother read to the child most often. Most of the parents read to their child very often (almost every day). Most of the parents also believe that they are enough acquainted with the importance of literacy for a child.

In conclusion I list a few proposals/directives for the improvement of the current condition in the field of family literacy in Slovenia.

Keywords: literacy, family literacy, preschool child, parents, book education.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	1
	TEORETIČNI DEL.....	2
2	PISMENOST.....	2
2.1	OPREDELITEV PISMENOSTI.....	2
2.2	VIDIKI PISMENOSTI.....	5
2.2.1	Kognitivni vidik pismenosti.....	5
2.2.2	Jezikovni vidik pismenosti.....	5
2.2.3	Sociokulturni vidik pismenosti.....	5
2.2.4	Razvojni vidik pismenosti.....	6
2.2.5	Izobraževalni vidik pismenosti.....	6
2.3	VRSTE PISMENOSTI.....	6
2.4	PORAJAJOČA SE PISMENOST.....	8
2.4.1	Elementi porajajoče se pismenosti.....	9
2.4.2	Dejavnosti za razvoj porajajoče se pismenosti.....	11
3	DRUŽINSKA PISMENOST.....	13
3.1	OPREDELITEV DRUŽINSKE PISMENOSTI.....	13
3.2	DEJAVNIKI DRUŽINSKEGA OKOLJA V POVEZAVI Z OTROKOVIM GOVORNIM RAZVOJEM.....	14
3.3	RAZLIČNE DRUŽINE – RAZLIČNI PRISTOPI.....	15
3.4	IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI ZA SPODBUJANJE DRUŽINSKE PISMENOSTI.....	16
3.5	DRUŽINSKO BRANJE.....	17
3.5.1	Vzgajanje bralca v družini.....	18
3.5.2	Vloga branja in pripovedovanja.....	19
3.5.3	Otrokova motivacija, interes in odnos do branja.....	19
3.5.4	Branje s predšolskim otrokom.....	20
4	KNJIŽNA VZGOJA.....	22
4.1	CILJI KNJIŽNE VZGOJE.....	22
4.2	OTROŠKA LITERATURA.....	23
4.2.1	Strokovni izbor knjig glede na starostno stopnjo.....	24
4.3	DRUŽINSKI OBISKI KNJIŽNIC.....	25
	EMPIRIČNI DEL.....	27
5	CILJI RAZISKOVANJA.....	27
6	RAZISKOVALNE HIPOTEZE.....	27

7	METODA RAZISKOVANJA.....	27
8	VZOREC.....	27
9	POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVA PODATKOV	29
10	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	30
11	SKLEPNE UGOTOVITVE.....	42
	VIRI IN LITERATURA	44
	PRILOGA	48

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Strukturni prikaz števila moških in žensk, vključenih v raziskavo	28
Preglednica 2: Strukturni prikaz starostnih skupin staršev	28
Preglednica 3: Strukturni prikaz izobrazbe staršev	28
Preglednica 4: Strukturni prikaz okolja, iz katerega prihajajo starši.....	28
Preglednica 5: Frekvenčni in strukturni prikaz spola glede na to, kdo najpogosteje bere otroku.....	30
Preglednica 5.1: Preverjanje hipoteze 1 s hi-kvadrat testom	30
Preglednica 6: Frekvenčni in strukturni prikaz spola glede na to, ali so starši že slišali za termin družinska pismenost	31
Preglednica 6.1: Preverjanje hipoteze 2 s hi-kvadrat testom	31
Preglednica 7: Frekvenčni in strukturni prikaz starosti glede na to, kako pogosto starši z otrokom berejo knjige oz. drugo literaturo	32
Preglednica 7.1: Preverjanje hipoteze 3 s hi-kvadrat testom	33
Preglednica 8: Frekvenčni in strukturni prikaz starosti glede na to, kako pogosto z otrokom gledajo TV-programe in se o njih pogovarjajo.....	34
Preglednica 8.1: Preverjanje hipoteze 4 s hi-kvadrat testom	34
Preglednica 9: Frekvenčni in strukturni prikaz izobrazbe glede na to, kako pogosto z otrokom izvajate dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti.....	35
Preglednica 9.1: Preverjanje hipoteze 5 s hi-kvadrat testom	36
Preglednica 10: Frekvenčni in strukturni prikaz izobrazbe glede na to, ali so starši dovolj seznanjeni s tem, kako pomembna je za otroka pismenost	37
Preglednica 10.1: Preverjanje hipoteze 6 s hi-kvadrat testom.....	37
Preglednica 11: Frekvenčni in strukturni prikaz demografskega okolja glede na to, ali starši obiskujejo knjižnico skupaj z otrokom	38
Preglednica 11.1: Preverjanje hipoteze 7 s hi-kvadrat testom.....	39
Preglednica 12: Frekvenčni in strukturni prikaz demografskega okolja glede na to, kako pogosto starši spodbujajo otroka k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanijo	40
Preglednica 12.1: Preverjanje hipoteze 8 s hi-kvadrat testom.....	40

1 UVOD

Vlada Republike Slovenije si je zadala cilj, da do leta 2012 – v Unescovem desetletju pismenosti posebno pozornost nameni dvigu pismenosti celotnega prebivalstva Slovenije. To je zahteven cilj, ki ga je možno doseči le, če bomo v vseh segmentih družbe razumeli in sprejeli pismenost kot vrednoto in se bo vsak izmed nas zavedal pomena njenega vseživljenjskega razvijanja za osebni, poklicni in družbeni razvoj. Pomembno za doseganje tega cilja je tudi to, da naredimo spremembe že pri najzgodnejši stopnji pismenosti (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2005, str. 5).

Pismenost je v današnji družbi zelo pomembna, saj nas spremlja na vsakem koraku. Pomembna je tako za razvoj posameznika kot za razvoj celotne družbe, zato je dobro, da se tega zavedamo. V družbi ne moremo delovati, če nismo funkcionalno pismeni. Biti funkcionalno pismen pomeni obvladati branje, pisanje in računanje.

V diplomskem delu spregovorim o družinski pismenosti. M. Grginič (2006, str. 12) pismenost opredeli »kot koncept, ki vključuje naravno nastajajoče izobraževalne dejavnosti v okviru doma in družine«. Družinska pismenost je razmeroma nov termin, ki se v strokovni literaturi v angleškem jeziku uporablja v različnih pomenih. Na znanstveno-raziskovalnem področju se termin najpogosteje uporablja za opis različnih dejavnosti znotraj družine, ki so povezane s pismenostjo. Na področju izobraževanja se izraz uporablja za predstavitev različnih načrtovanih izobraževalnih pristopov, zaradi katerih naj bi se raven pismenosti pri vseh družinskih članih zviševala (Knaflič, 2002, str. 38).

V empiričnem delu ugotavljam, ali starši poznajo termin družinska pismenost, kako so seznanjeni z družinsko pismenostjo in z dejavnostmi, ki spodbujajo družinsko pismenost.

TEORETIČNI DEL

2 PISMENOST

2.1 OPREDELITEV PISMENOSTI

Ob branju literature sem naletela na veliko različnih definicij o pismenosti, ki pa se med seboj ne izključujejo, ampak se dopolnjujejo. Definicije se razlikujejo samo v razširitvi pojma pismenosti.

Čeprav gre za dogovor, da je pismenost pravica vsakega človeka, ni splošnega dogovora glede definicije. Keefe in Copeland (2011, str. 97) pravita, da je vsak človek zmožen pridobiti pismenost in da je pismenost pomembna za vzpostavljanje stikov z drugimi.

V ožjem pomenu je najpogosteje definirana kot človekova sposobnost branja in pisanja (Grginič, 2006), zato tudi govorimo, da je pismen tisti, ki zna brati in pisati.

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000, str. 844) je pismenost opredeljena kot znanje branja in pisanja.

Pismenost je že star pojem, saj izvira iz latinske besede *litteratus*, kar označuje »človeka, ki se uči« (Pečjak, 2010, str. 11). Skozi zgodovino se je pojem pismenosti spreminjal. V srednjem veku je bil pismen tisti, ki je znal brati latinsko. V dobi reformacije je beseda dobila nov pomen – označevala je zmožnost branja in pisanja v maternem jeziku (prav tam).

Opredelitev pismenosti najdemo tudi v različnih dokumentih in mednarodnih raziskavah. V osnutku nacionalne strategije za razvoj pismenosti je pismenost opredeljena takole (2007, str. 6): »Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju. Poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, se danes poudarja tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi.«

Leta 1951 je Unesco pismenost opredelil kot »sposobnost osebe, ki lahko z razumevanjem prebere in napiše kratko, preprosto besedilo o vsakdanjem življenju« (Harris in Hodges, 1995,

v: Skubic, 2013, str. 46). Leta 1956 je Unesco definicijo pismenosti dopolnil: »Oseba je funkcionalno pismena takrat, kadar obvladuje znanje in spretnosti branja in pisanja, ki ji omogočajo učinkovito funkcioniranje v vseh okoliščinah, v katerih se zahteva obvladovanje pismenosti« (Baker, Street, 1996, v: Možina idr., 2000, v: prav tam, str. 46). Pri opredelitvi pojma pismenosti so poleg branja in pisanja vključili tudi računanje. Gre za izpeljavo iz Grayeve opredelitve pismenosti (Pečjak, 2010, v: prav tam, str. 46), ki pravi, »da je oseba pismena, kadar lahko sodeluje v vseh življenjskih dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za vsakodnevno delovanje v družbeni skupnosti, ter uporablja svoje bralne, pisne in računske spretnosti za osebni razvoj in razvoj družbene skupnosti«.

V mednarodni raziskavi IALS¹ je pismenost opredeljena »kot sposobnost razumevanja in uporabe tiskanih (pisnih) informacij v vsakdanjih dejavnostih, v domačem okolju, na delovnem mestu in v družbi za doseganje svojih ciljev in za razvoj svojega znanja in sposobnosti« (Knaflič in Bucik, 2003, v: Skubic, 2010, str. 92). Raziskava PISA² pa pismenost definira »kot nadrejeni, pojmovno širši izraz, ki zajema znanje in spretnosti in meri dosežke dijakov na treh področjih« (Baker, Street, 1996, v: Možina idr., 2000, v: prav tam, str. 92).

Vsem opredelitvam pismenosti je skupno, da se zavedamo, da pismenost vpliva na vse vidike sodobnega življenja. L. Marjanovič Umek (2010, str. 29) pravi, da je pismenost najpogosteje razumljena kot »nadaljevanje porajajoče se pismenosti, ki pa ima svoje začetke v zgodnjih socialnih interakcijah med dojenčkom/malčkom ter prvo pomembno osebo v malčkovem/otrokovem govornem razvoju in je hkrati v veliki meri povezana z okoljem, bogatim s simboli«. Barton (2009, nav. po Knaflič, 2010, str. 282) poudarja, da je pismenost vedno umeščena v določen kontekst; pismenost lahko obravnavamo kot »interakcijo med ljudmi«, dogajanje med posameznikom in okoljem.

S. Pečjak (2010, str. 12) pravi, da se definicije med seboj razlikujejo v določenih vidikih:

- nekatere izmed njih pojmujejo pismenost kot kontinuum, katerega skrajni točki sta nepismenost – pismenost z vsemi vmesnimi stopnjami bolj ali manj razvite pismenosti;
- druge govorijo o delitvi pismenosti na individualno in socialno/družbeno pismenost;

¹ IALS (International Adult Literacy Survey).

² OECD je leta 2000 izvedla mednarodno primerjalno analizo PISA (Programme for International Student Assessment), v kateri so raziskovali bralno, matematično in naravoslovno pismenost petnajstletnikov, vključenih v izobraževanje (Knaflič in Bucik, 2003).

- tretje poudarjajo zgodovinsko-geografski vidik pismenosti. Pred 200 leti je zadostovalo, da se je znal podpisati, danes mora pismen človek obvladati še vse kaj drugega.

S. Pečjak (2010, str. 13) pismenost glede na strukturne elemente razdeli v tri skupine:

- v prvi sklop spadajo definicije, ki pri pismenosti poudarjajo spretnost branja;
- v drugo skupino definicij spadajo tiste, ki opredeljujejo pismenost kot osnovno ali primarno spretnost branja in pisanja;
- tretjo skupino definicij predstavljajo tiste, ki poleg branja in pisanja vključujejo še računanje.

Vse tiste definicije, ki poudarjajo spretnosti branja, pisanja, računanja, so definicije, ki dejansko opredeljujejo funkcionalno pismenost. Izraz funkcionalna pismenost poudarja, da zmožnosti branja/pisanja/računanja niso same sebi namen, ampak služijo boljšemu funkcioniranju posameznika v okolju, v katerem živi (Pečjak, 2010, str. 13).

S. Pečjak (2010, str. 15) zapiše: »Pismenost pojmuje kot kompleksno sposobnost, ki vključuje številne spretnosti in sposobnosti branja, pisanja (tudi računanja), pri čemer je poudarjen različen razvoj pismenosti glede na starost, spol, izobrazbo in druge dejavnike (npr. socialni kontekst). Pismenost je torej kulturno, socialno in zgodovinsko-geografsko determiniran pojem. Temeljni element vseh pismenosti je bralna pismenost.«

M. Cencič (1999, str. 4), pravi takole: »Pismenost spremlja vse naše življenje. Začne se z našim rojstvom, nekateri trdijo, da se z njo seznanimo že pred rojstvom in je na začetku omejena le na poslušanje. Poslušanju postopno sledi govorjenje in še kasneje branje. Po mnenju mnogih je najzahtevnejše pisanje, kar bi lahko potrdili tudi učitelji, ki poučujejo v prvih razredih, saj zna veliko otrok brati, še preden pridejo v šolo, le malo izmed njih pa pisati (razen posameznih besed ali enostavnih povedi).«

Zaradi hitrega razvoja tehnologije se raven pismenosti zvišuje, lahko pa to predstavlja težave za otroke, ki počasneje napredujejo. Težave glede pismenosti izhajajo predvsem iz višjih zahtev glede pismenosti (Snow, Burns, Griffin, 1998, str. 17).

Poglavje o pismenosti bom sklenila s trditvijo M. Grosman (2010, str. 17), ki pravi, da je pismenost v središču pozornosti vseh družb, ki se zavedajo pomena pismenosti za razreševanje vedno večjih izzivov sedanjosti in prihodnosti. S spodbujanjem pismenosti, ki bi

vsem Zemljanom omogočila dejavno udeležbo v družbi, se zato ukvarjajo Združeni narodi kot tudi Evropska unija. A. Kofi (2003, nav. po Grosman, 2010, str. 17) je osebno pismenost opisal kot »ključ do odprave človekove nesreče, do uresničitve pozitivnih možnosti za vse ljudi ter svobode in upanja na boljšo prihodnost«.

2.2 VIDIKI PISMENOSTI

S. Pečjak (2010, str. 16, 17) govori o petih vidikih pismenosti: o kognitivnem, jezikovnem, sociokulturnem, razvojnem in izobraževalnem vidiku pismenosti.

2.2.1 Kognitivni vidik pismenosti

Kognitivni znanstveniki pojmujejo spretnosti pismenosti kot sistem spretnosti, ki ni odvisen od socialnega konteksta, ampak od kognitivnega aparata posameznika. To pomeni od miselnih procesov, strategij in postopkov, ki omogočajo posamezniku, da predeluje besedila, ki jih bere, in da lahko sam tvori besedila, torej piše. Raziskave so pripomogle k temu, da razumemo, kako poteka proces konstrukcije pomena s pomočjo pisnega jezika. Raziskovalci določene spretnosti pismenosti (npr. prepoznavanje besed) proučujejo pod strogo kontroliranimi pogoji v laboratorijih ali s pomočjo računalnika. Ko posameznik enkrat razvije določene spretnosti in strategije, jih lahko uporablja v vseh ustreznih situacijah.

2.2.2 Jezikovni vidik pismenosti

Jezik je sistem simbolov, ki omogoča komunikacijo. Obstajajo različni, med seboj povezani sistemi pisnega in govorjenega jezika (npr. pragmatični, žanrski, fonološki ...), pri čemer jih lahko razvrstimo od zelo splošnih do zelo specifičnih. Čeprav jezik lahko izrazimo tako v govorni kot pisni obliki, pa pisni jezik ni samo zapis govorjenega jezika.

2.2.3 Sociokulturni vidik pismenosti

Specifične prakse pismenosti ali dogodki pismenosti izhajajo iz različnih sociokulturnih izkušenj, ki jih določajo različne kulture, poklici, medspolne razlike idr. Pismenost definirajo v odnosu do diskurza. Pravijo, da je diskurz socialno prepoznan način za uporabo jezika kot tudi način razmišljanja, prepričanj, občutenj, vrednotenj in aktivnosti med ljudmi ter ljudmi in stvarmi, s tem se lahko posameznik prepozna kot član socialne skupine, v kateri igra določeno socialno vlogo.

2.2.4 Razvojni vidik pismenosti

Ta vidik prikazuje določene razvojne trende v razvoju posameznih dimenzij pismenosti – pojasnjuje, kako npr. pri otroku poteka razvoj bralnih in pisnih sposobnosti. Poznavanje in razumevanje razvojnih značilnosti učečega je za pedagoško prakso posebnega pomena. Na osnovi tega se lahko oblikuje razvojno ustrezen kurikulum ter poučuje posamezne dimenzije pismenosti tako, da se upoštevajo razvojne zmožnosti učencev.

2.2.5 Izobraževalni vidik pismenosti

Če želimo, da bo pouk pismenosti učinkovit, je pri načrtovanju kurikula treba upoštevati vse zgoraj omenjene vidike. Vzgojiti pismenega človeka pomeni po mnenju mnogih avtorjev hkratno delovati na razvoj jezikovnih, kognitivnih, sociokulturnih in razvojnih dimenzij pisnega jezika pri vseh predmetih.

2.3 VRSTE PISMENOSTI

Ko je govora o vrstah pismenosti, nastane velika zmeda, definicij je ogromno, nekateri se strinjajo z eno, drugi z drugo.

Lankshear (1999; v Pečjak, 2010, str. 12) pravi, da lahko, zgodovinsko gledano, v razvoju pismenosti prepoznamo tri različna raziskovalna obdobja pismenosti:

- Prvo obdobje proučevanja pismenosti, ki se začne v šestdesetih letih preteklega stoletja in traja do začetka sedemdesetih let. Temeljilo je na raziskovanju trendov splošne pismenosti v različnih starostnih skupinah in prehodih v stopnji pismenosti med posameznimi starostnimi obdobji.
- Drugo obdobje je trajalo od sredine sedemdesetih do začetka devetdesetih let preteklega stoletja. V tem času je bil poudarek na kvantitativnem raziskovanju pojavnosti različnih stopenj pismenosti znotraj posameznih skupin pismenosti. Ugotavljali pa so tudi, koliko na pismenost vplivajo različni ekonomski in socialni dejavniki.
- Tretje obdobje se prične v začetku devetdesetih let preteklega stoletja. Raziskovalci nadaljujejo s kvantitativnim raziskovanjem pismenosti in primerjalnimi mednarodnimi študijami s področja pismenosti od mlajših učencev do odraslih. Poudarek pri raziskovanju se prenese na proučevanje razvoja kulturnih in ekonomskih politik pismenosti.

Na začetku novega tisočletja so se pojavile še nove pismenosti. Med njimi je *razmišljujoča pismenost*, kjer se osnovni veščini branja in pisanja ne uporabljata izolirano, ampak v interakciji kot orodji za komunikacijo, razmišljanje, ustvarjanje in reševanje problemov (prav tam).

Danes pa so zelo razširjeni in znani pojmi, kot so npr. *informacijska pismenost*, *medijska*, *digitalna* ... in druge pismenosti. Še kako se lahko strinjamo z ugotovitvijo Soaresa (1992; v Pečjak, 2010, str. 12), da je praktično nemogoče doseči soglasje o tem, kaj je pismenost, le v eni definiciji (prav tam).

Langer (1999, nav. po Pečjak, 2010, str. 14) govori o *višji pismenosti*, ki jo uporablja za učence v procesu izobraževanja, poleg osnovnih spretnosti pismenosti branja in pisanja vključuje tudi sposobnosti uporabe jezika, sklepanja itn. za reševanje problemov v določenih situacijah pri določenih predmetih v šoli. V tem kontekstu lahko govorimo tudi o *naravoslovni in matematični pismenosti*.

Kucer (2001, nav. po Pečjak, 2010, str. 14) poudarja, da se je obseg pojma pismenost močno razširil in govori o *kritični pismenosti*. Ta pojem ne zajema le osnovne zmožnosti branja in pisanja, ampak tudi afektivne dejavnike v razmerju do socialno-kulturnega okolja, ki mu posameznik pripada.

M. Cotič in V. Medved Udovič (2011, str. 11–18) navajata naslednje pismenosti: bralna, matematična, glasbena, naravoslovna, informacijska/digitalna in okoljska pismenost. Avtorici pravita, da mora biti koncept vzgoje in izobraževanja zgrajen tako, da učenec, bodoči odrasel, razvije paleto pismenosti. Pri tem si pridobi različna znanja, sposobnosti in vrednote. Pomembno je, da šola učencu ponudi široko temeljno znanje oziroma pismenosti, ki jih lahko nadgrajuje in uporabi v različnih življenjskih situacijah.

»Ker je vsak dan vse več raznolikih besedil, bodo za smiselno delovanje v 21. stoletju gotovo potrebne vse oblike pismenosti na kar najvišji ravni. Možnosti za nova spoznanja o branju, pisanju, poslušanju in govoru bodo še naprej bogatile naše poznavanje teh osnovnih pismenosti in prinašale nove vpoglede vanje. S tehnološkim razvojem bodo rasle potrebe po poznavanju elektronske pismenosti, to pa se bo usmerjalo k proučevanju posebnosti bralnega razbiranja in pisnega tvorjenja različnih žanrov digitalnih besedil ter nove elektronske književnosti, potreben bo tudi premislek o vključevanju te oblike pismenosti v pouk« (Grosman, 2010, str. 25).

V nadaljevanju bom podrobneje opisala porajajočo se pismenost in družinsko pismenost.

2.4 PORAJAJOČA SE PISMENOST

Najprej bi omenila, da se v literaturi porajajoča se pismenost pojavlja z različnimi imeni, nekateri avtorji porajajočo se pismenost poimenujejo kot pojavljajočo se pismenost, drugi kot predšolsko pismenost. Pri vseh gre za isto vrsto pismenosti, so sopomenke.

Pojavljajočo se pismenost L. Miller (1995, nav. po Zrimšek, 2003, str. 14) primerja z vrhom ledene gore. Vidni znaki razvoja pismenosti so v vrhu: navidezno branje, branje tiska v okolici, poimenovanje črk abecede ... Pod vrhom oz. v nevidnem delu ledene gore pa so usmerjene in neusmerjene dejavnosti v družini, v vrtcu in okolju: otroške pesmi, izštevanke, abecedne igre, uganke, branje napisov v trgovinah ...

Različni avtorji opisujejo začetni bralni in pisalni razvoj otroka kot proces spontanega porajanja pismenosti in to poimenujejo porajajoča se pismenost. Porajajoča se pismenost izhaja iz porajajočega se branja, iz katerega so pozornost usmerili na predšolske otroke, ki so doumeli abecedno naravo pisnega jezika in začeli črkovati na domiselni način (Grginič, 2005, str. 9).

W. H. Teale in E. Sulzby (1986, nav. po Grginič, 2005, str. 10) imenujeta koncept porajajoče se pismenosti, ko otrok pridobiva znanje v okolju s tiskano besedo pred formalnim opismenjevanjem v šoli, ko začne odkrivati pismenost v vsakdanjih dogodkih, razvijati strategije in oblikovati vedenje o pismenosti.

Otrok, ki odrašča v pisni družbi, se že od zgodnjih let srečuje s pisnim jezikom, vidi znake z napisi na cesti, na naslovnica revij, knjig, na televiziji ... Znanje o pomenu in oblikah tiska si pridobiva v vsakdanjih pisnih dogodkih. Večji del otrokovega predšolskega razvoja branja in pisanja poteka spontano v vsakodnevnih dogodkih (Grginič, 2005, str. 11).

Prva, ki je uporabila izraz porajajoča se pismenost, je bila M. Clay, in sicer leta 1960. Izraz porajajoča se pismenost naj bi imel korenine v spoznavni psihologiji in psiholingvistiki. Raziskovalci so porajajočo se pismenost opisovali kot ravnanja, spretnosti in vedenja, ki pa so predhodniki branja in pisanja in so značilni za predšolske otroke, ker še ne znajo brati in pisati. Raziskovalci so v opredelitvi pojma porajajoča se pismenost vse pogosteje izpostavljali dejavnike, kot so npr. socialne interakcije med otroki in odraslimi, kompetentni posamezniki,

ki malčke in otroke poučujejo, s simboli bogato okolje, ki ga odrasli zagotavljajo malčku in otroku (Marjanovič Umek, 2010, str. 30–31).

Številne raziskave kažejo, da ima pri razvoju porajajoče se pismenosti pomembno vlogo družinska vzgoja. Zato je naloga vrtca, da starše spodbujajo, da se z otroki veliko pogovarjajo, berejo, jim odgovarjajo na vprašanja (Batistič Zorec, 2005, str. 80).

Predopismenjevanje je v *Kurikulumu* za vrtce (1999, nav. po Skubic, 2012, str. 157) opredeljeno z naslednjimi cilji:

- otrok spoznava simbole pisnega jezika;
- otrok prepozna, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovih in besednih igrach, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem;
- otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti;
- otrok spoznava besedo, knjigo kot vir informacij.

Kot pravi D. Skubic (2012, str. 157), *Kurikulum* za vrtce namenja premalo prostora natančni opredelitvi predopismenjevalnih strategij. Razvijanje predopismenjevalne zmožnosti pomeni razvijanje otrokove sporazumevalne zmožnosti, širjenje besednega zaklada, simbolnega izražanja, branja knjig itn.

2.4.1 Elementi porajajoče se pismenosti

Vse elemente porajajoče se pismenosti lahko razdelimo v dve skupini. V prvo skupino sodijo elementi, ki izhajajo primarno iz otroka, v drugo skupino pa spadajo tisti, pri katerih ima pomembno vlogo okolje (Pečjak, 2003, str. 119).

V prvo skupino uvrstimo spretnosti in sposobnosti otroka, ki se kažejo na naslednjih področjih (Pečjak, 2003, str. 119):

- otrok si zapomni imena črk, sposoben je povezati črke s pripadajočimi glasovi (npr. če mu odrasli pokaže črko T ali A, ju pravilno poimenuje),
- igra se z zlogi in glasovi (besedo razvrsti na posamezne zloge – npr. besedo *mama* na *ma-ma*; zna poiskati začetni glas v besedi – npr. v besedi *avto* je prvi glas *a*,
- ima tako razvito skladnjo, da v govoru zazna in popravlja slovnične napake (– *Miha se žogati*. – otrok pove slovnično pravilno poved: *Miha se žoga.*),
- pojavljajo se začetki pisanja, pri katerem otrok piše tako, kot sliši,

- otrok je sposoben hitro poimenovati določen niz črk, števil ali barv,
- zanima se za branje, kar kaže z željo, da mu odrasli berejo.

Na drugo skupino elementov porajajoče se pismenosti ima močan vpliv okolje otroka (še posebej družinsko okolje). Najpomembnejše so jezikovne sposobnosti otroka, ki se kažejo kot otrokovo razumevanje pomena besed in znanje o tem, kako iz besed tvorimo slovnično pravilne povedi. Za ta razvoj je še posebno pomembno, da starši otroku pripovedujejo in berejo različne zgodbe, otrok ima možnost prihajati v stik z različnim tiskanim gradivom – knjigami, časopisi, revijami. Samo otrok, ki bo dobil iz okolja tovrstne izkušnje, bo postal sam motiviran za branje in se pretvarjal s knjigo v roki, da bere, še preden bo zares obvladal branje (Pečjak, 2003, str. 119–120).

Pomembni elementi porajajoče se pismenosti za poznejše učenje branja in pisanja so: zaznavanje in prepoznavanje tiska iz okolja, spoznavanje s črkami, razgovorno branje, razumevanje vloge tiska, razumevanje navodil, glasovno zavedanje, računalniško opismenjevanje (Pečjak, 2003, str. 120).

Pomemben element je tudi razvoj koncepta tiska in knjige. V predšolskem obdobju se otrok pretvarja, da bere in piše. V tem obdobju otrok pismenost spoznava na globalen način, to pomeni, da gleda knjigo in ilustracije v njej, pri tem ima lahko knjigo obrnjeno narobe in ga bolj kot začetek zanimata sredina in konec zgodbe (Skubic, 2013, str. 49).

Otrok pri branju knjige najprej razvije vedenje o tem, kaj je naslovna stran knjige, strani v knjigi, kako se v knjigi obračajo listi itn. Otrok se začne zavedati, da knjiga ni za trganje ali da se vanjo riše. Seznan se s tem, da se besedilo v knjigi nadaljuje, da ni na vsaki strani nova zgodba in da slike/ilustracije olajšujejo razumevanje in sledenje zgodbi (Skubic, 2013, str. 50).

Za preverjanje otrokovega razumevanja pojmov, povezanih s tiskom, si lahko pomagamo z različnimi instrumenti. Eden izmed njih je seznam preverjanih pojmov otrokovega razumevanja koncepta knjige avtoric M. Barone, M. Malette in S. Hong Xu (2005), ki beleži, ali se otrok zna orientirati v knjigi, ali in koliko razlikuje med slikami in besedilom, ali razume smer tiska (pisanja), ali razume in zna pokazati začetek in konec zgodbe ter koliko zna uporabiti knjižno terminologijo (npr. zna pokazati besedo, črko, znake za posamezna ločila itn.) (prav tam).

2.4.2 *Dejavnosti za razvoj porajajoče se pismenosti*

Da pri otroku lahko razvijaš pismenost v predšolskem obdobju, je na eni strani treba razvijati ustrezne sposobnosti in znanja porajajoče se pismenosti, na drugi strani pa je treba oblikovati takšno okolje, ki bo delovalo spodbudno za razvoj teh spretnosti (Pečjak, 2003, str. 121).

V ta namen je treba (prav tam):

- otroka zgodaj pritegniti k dejavnostim branja in pisanja;
- ustvariti tiskovno bogato okolje, kjer bodo različne vrste pisnega gradiva;
- organizirati in spodbujati take igre, kjer je za doseganje ciljev treba kaj napisati ali prebrati.

Treba je biti pozoren na več dejavnosti, s katerimi razvijamo porajajočo se pismenost. S. Pečjak (2003, str. 121–123) jih v priročniku Beremo skupaj našteje in opiše: **dejavnosti za razvoj zaznavanja in prepoznavanja tiska** (npr. z otroki se igramo igrice prepoznavanja logotipov in napisov iz okolja), **dejavnosti za spoznavanje s črkami** (npr. povezovanje črk z glasovi), **dejavnosti dialoškega branja** (npr. opazovanje in opisovanje slik v knjigi), **dejavnosti za razumevanje vloge tiska** (npr. v igrah vlog se otrok okoliščinam primerno pretvarja, da bere in piše), **dejavnosti, ki spodbujajo razumevanje navodil** (npr. reševanje preprostih gibalnih ugank), **dejavnosti za spodbujanje razvoja glasovnega zavedanja** (npr. ločevanje daljših in krajših besed), **dejavnosti, ki vodijo k računalniškemu opismenjevanju** (npr. uporaba miške pri igri). Vse te dejavnosti je smiselno izvajati v obliki didaktične igre, tj. igre s ciljem. Pri izbiri dejavnosti je treba upoštevati, da imajo otroci različne potrebe ter različno razvite posamezne sestavine porajajoče se pismenosti.

Pečjak in Potočnik (2011, str. 62) pravita, da je razvoj zgodnje pismenosti proces, v katerem se med seboj prepletajo vse sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), hkrati pa je težko postaviti različne mejnike različnih stopenj pismenosti.

Model razvoja zgodnje pismenosti so predstavile avtorice D. Barone, M. Mallette in S. Xu (2005, nav. po Pečjak in Potočnik, 2011, str. 62). V razvoju pismenosti gre za preplet povezanih dejavnosti branja, pisanja in splošnega poznavanja besed. Pri začetnem razvoju pismenosti avtorice govorijo o treh stopnjah: prvo stopnjo poimenujejo *porajajoča se pismenost*, druga stopnja je *začetna pismenost*, tretjo stopnjo pa poimenujejo *prehodna pismenost*.

Na stopnji *porajajoče se pismenosti* je najbolj značilno vedenje, da se otrok pretvarja, da bere in piše. V tem obdobju otroci spoznajo pismenost na zelo globalen način. Na stopnji *začetne pismenosti* so otroci, ki razumejo abecedno načelo in ki so sposobni povezati posamezne črke z glasovi in te v besedo. Na stopnji *prehodne pismenosti* je za učence značilno, da je njihovo branje in pisanje bolj tekoče kot pri začetnikih (Pečjak in Potočnik, 2011, str. 63).

Opismenjevanje je proces, v katerem se posameznik usposobi za branje in pisanje najrazličnejših besedil. Temeljna faza v tem procesu je začetno opismenjevanje, ki obsega pripravo na branje in pisanje kot sistematično obravnavanje in utrjevanje črk ter razvijanje in utrjevanje tehnike branja in pisanja (Zrimšek, 2003, str. 7).

Pri opismenjevanju ne gre samo za usvajanje spretnosti branja in pisanja, ampak je pomembna tudi bralna vzgoja, ki otrokom omogoča zavedanje, da je pismenost funkcionalna in da ob poslušanju oz. branju in razumevanju literature nudi estetske užitke (Batistič Zorec, 2005, str. 80).

V 2. poglavju sem govorila na splošno o pismenosti, v 3. poglavju bom podrobneje predstavila družinsko pismenost.

3 DRUŽINSKA PISMENOST

3.1 OPREDELITEV DRUŽINSKE PISMENOSTI

Družinska pismenost je razmeroma nov termin, ki je preveden iz angleškega izraza »family literacy«. Mednarodno bralno društvo (International Reading Association – IRA) priporoča, da se družinska pismenost obravnava kot kompleksen pojem, ki vključuje odnose, ki nastanejo med družino in pismenostjo (Knaflič, 2002, str. 38).

Družinska pismenost je širok pojem, zato jo je težko opredeliti le z eno definicijo. Različni raziskovalci so v zborniku *The International Reading Association* družinsko pismenost opredelili z več vidikov. Družinska pismenost vključuje načine pismenosti, ki jih starši, otroci in drugi člani družine uporabljajo doma in v skupnosti. Starši jo lahko uvajajo namenoma ali pa se pojavi spontano, ko gredo po vsakdanjih opravkih. Aktivnosti družinske pismenosti, kot so branje, pisanje, risanje, pisanje seznamov, komunikacijska sporočila ..., odsevajo etično, rasno identiteto skupnosti, v kateri živijo družine (Grginič, 2006, str. 12).

V literaturi družinska pismenost na splošno zajema dve področji. Prvo je *področje raziskovanja*, pri tem gre za proučevanje različnih učinkov pismenosti, odnos med pismenostjo v družini in šolskim uspehom. Drugo področje so *izobraževalne dejavnosti*, pri tem gre za razvijanje različnih programov, ki spodbujajo razvoj pismenosti pri vseh družinah (Knaflič, 1999, str. 49).

Družina je okolje, ki vpliva na razvoj otrokove pismenosti od rojstva naprej, zato je pomembno, da se starši zavedamo tega pojma. M. Grginič (2006, str. 12) pravi, da se družinska pismenost najpogosteje »definira kot koncept, ki vključuje naravno nastajajoče izobraževalne dejavnosti v okviru doma in družine«. Otrok je s pismenostjo v stiku vsak dan, na vsakem koraku in ker starši z otrokom preživijo večino časa, je naloga staršev, da otroku čim prej uzavestijo ta pojem. L. Knaflič (2003, str. 34) meni, »da so starši otrokovi prvi učitelji. Za majhnega otroka je njegova družina okno v svet. Prek odraslih, med katerimi odrašča, spoznava svet, ki ga obkroža«. V priročniku za spodbujanje družinske pismenosti je zapisano, da danes strokovnjaki poudarjajo, kako pomemben je vpliv družinskega okolja na razvoj pismenosti. Pravijo, da so tisti otroci, ki dobijo v domačem okolju več spodbud na področju pismenosti, pri učenju uspešnejši. Z družinsko pismenostjo so povezani številni kulturni in socialni dejavniki, ki pa se razlikujejo znotraj posamezne države (Knaflič, 2009, str. 5). Pomemben vpliv na šolski uspeh, predvsem učenje branja in razvijanje govorne

zmožnosti, imajo številne družinske aktivnosti, kot so: glasno branje, pogovor ob knjigah, napisi v okolju, dejavnosti ob gledanju televizijskih programov ... (Grginič, 2008, str. 18).

L. Knaflič (2009, str. 7) pravi, da družinska pismenost zajema vse dejavnosti, ki potekajo znotraj družine in so povezane s pismenostjo. Avtorica misli predvsem na dva rodova znotraj družine in na dejavnost, ki poteka medgeneracijsko med otroki in odraslimi. Družinska pismenost zajema dejavnosti, ki so pred opismenjevanjem in predstavljajo pripravo na branje in pisanje (prav tam).

W. Teale (1986, nav. po Grginič, 2006, str. 12) »meni, da je najpomembnejša značilnost družinske pismenosti ustvarjanje neodvisnih priložnosti za otrokovo raziskovanje pisnega jezika in njegovo opazovanje drugih, ko uporabljajo pisni jezik; mlajši otroci in odrasli skupno sodelujejo v dnevni dogodkih«.

3.2 DEJAVNIKI DRUŽINSKEGA OKOLJA V POVEZAVI Z OTROKOVIM GOVORNIM RAZVOJEM

L. Marjanovič Umek (2010, str. 36) poudarja, da »kakovost družinskega okolja pomembno vpliva na razvoj govora in zgodnje pismenosti že v obdobjih dojenčka in malčka«. Veliko raziskav je potrdilo, da so velike povezanosti med kakovostjo družinskega okolja, govornim razvojem predšolskih otrok in porajajočo se pismenostjo (prav tam).

J. Foy in V. Mann (2003, v Marjanovič Umek, 2010, str. 36, 37) izpostavljata tri značilnosti družinskega okolja, ki napovedujejo razvoj otrokove govorne kompetentnosti in zgodnje pismenosti: skupno branje otroka in staršev, prepričanje staršev, da ima skupno branje pomembno vlogo, in pogostost stikov staršev s knjigami. Za druge avtorje pa je poleg tega še pomembno vključevanje staršev v simbolno igro, spodbujanje otroka k samostojnemu pripovedovanju, uporaba različnega tiskanega gradiva ter odzivnost staršev (Marjanovič Umek, 2010, str. 37).

Različne raziskave so pokazale, da imajo pomemben učinek na različne vidike otrokovega razvoja sociodemografske značilnosti družine. »Različne možnosti, ki jih otroku ponuja družinsko okolje, so najpogosteje posledica razlik v sociodemografskih značilnostih otrokove družine (npr. ekonomski status družine, izobrazba staršev, velikost družine) ter prepričanj staršev o pomembnosti spodbujanja otrokovega govornega razvoja, ki se odraža v dejavnostih, med katerimi vstopajo v govorno interakcijo z njimi« (Foy in Mann, 2003, nav. po Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc, 2005, str. 54).

Dokazano je tudi, da starši, ki veliko berejo, otrokom pogosteje nudijo priložnosti za spoznavanje literature, različnih besedil, otroke pogosteje peljejo v knjižnico, doma imajo več knjig kot starši, ki redko berejo (prav tam).

Ugotovitve so pokazale tudi, da imajo otroci, katerih mame ne dajejo poudarka na govorno kompetentnost kot pomembno področje v otrokovem razvoju, manj obsežen besednjak kot otroci, katerih mame so bolj pozorne na govor svojih otrok (Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc, 2005, str. 54).

3.3 RAZLIČNE DRUŽINE – RAZLIČNI PRISTOPI

Ker vzgoja otrok postaja vse zahtevnejša, se tudi število vzgojnih nalog v družini povečuje. Starši svoje otroke vzgajajo po najboljših močeh in združujejo izkušnje iz lastnega otroštva z novimi spoznanji (Knaflič, 2003, str. 65).

Zapisala bom nekaj različnih definicij vzgoje. Za nekatere je vzgoja prenašanje izkušenj starejše generacije na mlajšo. Vzgoja je proces vplivanja na otroke in mladino. Nekateri jo opredelijo kot proces oblikovanja človekove osebnosti. V najširšem pomenu je vzgoja neprekinjen proces oblikovanja in razvijanja osebnosti posameznika, ki poteka skladno z nekim ciljem. V ožjem pomenu pa je vzgoja pedagoški proces, v katerem si oblikujemo moralne vrednote, prepričanja, stališča, razvijemo si idejni pogled in odnos do sveta, z njo si pridobimo različne kulturne, higienske, delovne navade, interese, motivacijo, voljo in čustva (Retuznik Bozovičar in Kranjc, 2010, str. 19, 21).

Starši z višjo stopnjo izobrazbe so bolj spoznali šolski sistem in imajo dovolj šolskega znanja, da svoje otroke sami pripravijo za šolo. V drugačnem položaju pa so starši, ki so se izobraževali krajši čas in so morda že veliko znanja pozabili. Mnogi starši, ki imajo nižjo stopnjo izobrazbe, se zaposlujejo na delovnih mestih, ki zahtevajo ročne spretnosti in posebna znanja in ne toliko rabe bralnih in pisalnih spretnosti (prav tam).

L. Knaflič (2003, str. 65) poudarja, da »med manj izobraženimi starši pogosto srečujemo starše, ki bi se radi ukvarjali s svojimi otroki na način, ki bi otrokom olajšal začetek šolanja, a ne vedo, kako. To so starši, ki so hvaležni za nasvete o tem, kaj in kako brati predšolskim otrokom«.

Če starši pokažejo interes oz. motivacijo, da bi svojemu otroku ponudili čim več, jim je smiselno ponuditi intenzivnejše oblike sodelovanja. Nekateri starši se sami prisilijo v to in se

izobražujejo ob različnih knjigah. Tisti starši, ki imajo otroka v vrtcu, pa imajo velika pričakovanja od vrtca oz. od vzgojiteljice (prav tam).

Da bi med seboj dobro sodelovali, je treba ugotoviti, kakšne so potrebe staršev, kaj vedo in kaj bi še radi izvedeli o pomenu branja za otroke. Vzgojiteljice lahko staršem veliko pomagajo z nasveti, ki jih črpajo iz svojega znanja in izkušenj (prav tam).

Starši mnogokrat potrebujejo nasvet, kako brati knjigo in kako se pogovarjati ob njej. Otroka je dobro navajati na pogovarjanje, spraševanje in odgovarjanje, s tem si bogati besedni zaklad. Urjenje teh spretnosti pa omogoča pogovor ob knjigi, njeni vsebini in slikah. Vzgojiteljice lahko staršem zelo pomagajo, če jim s pomočjo knjižničarke predstavijo posamezne korake pri predstavitvi knjige otroku, branju in pogovoru ob knjigi. Ob takšni predstavitvi je pomembno, da jo spremljata razlaga in utemeljitev (Knaflič, 2003, str. 66).

3.4 IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI ZA SPODBUJANJE DRUŽINSKE PISMENOSTI

Koncept izobraževalnih pristopov – programov družinske pismenosti temelji na tem, da se z izboljševanjem ravni pismenosti staršev poveča možnost za boljše doseganje ravni pismenosti njihovih otrok. Programi so načrtovani tako, da spodbujajo starše k načrtnemu izboljševanju bralnih in pisnih spretnosti vseh družinskih članov. »Ključni elementi programov so skupne bralne aktivnosti in pozitivna motivacija« (Knaflič, 2009, str. 125).

Programi družinske pismenosti so namenjeni manj izobraženim staršem, ki so svoje šolanje zaključili pred mnogimi leti, njihovo znanje pa je zastarelo ali delno pozabljeno (Knaflič, 2003, str. 150).

Da so ti programi uspešni in učinkoviti, je pomembno, da so prilagojeni potrebam posameznih skupin staršev. Pri pripravi programa je treba upoštevati kulturne in socialne značilnosti družin ter obravnavati vsebine, ki so znane staršem iz vsakdanjega življenja. Poleg socialnih značilnosti družin je pri izpeljavi programa treba biti pozoren tudi na druge značilnosti, kot so npr. revščina, brezposelnost, življenje na podeželju itd. Pri načrtovanju je treba upoštevati tudi to, ali v njem sodelujejo samo starši ali otroci in starši (prav tam).

Izobraževalni pristopi in programi se razlikujejo glede na trajanje in značilnosti ciljne skupine. Izpeljejo se lahko kot enkratni dogodek ali več medsebojno nepovezanih dogodkov (Knaflič, 2009, str. 125, 126).

Prvi javno veljavni program družinske pismenosti je *Beremo in pišemo skupaj*. Razvili so ga strokovnjaki na Andragoškem centru Slovenije. Cilj programa je razvijanje pismenosti, ki ustreza potrebam staršev v vsakdanjem življenju (Knaflič, 2009, str. 126).

3.5 DRUŽINSKO BRANJE

Kakšno bo družinsko branje, je odvisno od staršev, in sicer kakšne so bile njihove izkušnje v otroštvu, kakšen je bil odnos do knjig, kakšne bralne zmožnosti imajo, koliko časa imajo; šele ko bodo sami doživeli ugodje ob branju, poslušanju, bodo imeli veselje ob tem spodbujati otroka (Matko Lukan, 2009, str. 28).

Večina otrok rada posluša in uživa, ko jim kdo bere ali pripoveduje, otroku poslušanje branja oz. pripovedovanja pomeni bližino staršev. Gre za skupno dejavnost, ki ustvarja občutek povezanosti (prav tam).

Pri vsem tem je pomembno, da starši skupaj z otrokom berejo čim večkrat, da ga obdajajo raznovrstne knjige in druga bralna gradiva. Starši lahko berejo oz. pripovedujejo kjerkoli in kadarkoli: na postelji, za mizo, zunaj, po kosilu, zvečer, pred spanjem ... (prav tam).

Kot pravi I. Matko Lukan (2009, str. 28), »je branje socialna izkušnja, ki jo lahko spremlja ljubkovanje, pogovarjanje, šaljenje, postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje«.

Avtorica Nickse (1992, nav. po Knaflič, 2002, str. 40) »navaja, da obstajajo najmanj štirje načini, s katerimi starši vplivajo na razvoj pismenosti pri otroku: da v domačem okolju spodbujajo bralne dejavnosti, jih skupno izvajajo, da starši sami berejo pred otrokom in so s tem model svojim otrokom ter da sprejemajo branje kot vrednoto in razvijajo pozitivna stališča do pomembnosti izobraževanja«.

Morrow (2001, nav. po Grginič, 2006, str. 14, 15) poudarja, da naj bi v družinah glasno branje otrokom potekalo od rojstva do osmega leta otrokove starosti, tudi ko že samostojno bere. Branje naj bi postalo obred, vsak dan ob istem času na istem mestu, najbolje zvečer pred spanjem.

Glasno branje je otrokom zelo priljubljeno, da pa je glasno branje tudi učinkovito, je pomembno, da otrok ne le posluša branje staršev, ampak da se starši z otrokom med branjem tudi pogovarjajo (Jurišič, 2000, str. 78).

Pri družinskem branju je pomembno, da ko otrok začne samostojno brati, starši ne prenehajo z branjem. Vloge se lahko zamenjajo, da so starši poslušalci ali se pri branju izmenjujejo, vsak prebere eno ali dve povedi (Grginič, 2006, str. 15).

3.5.1 Vzgajanje bralca v družini

Ena od vzgojnih nalog staršev je priprava otroka na šolo, ta priprava vključuje tudi uvajanje otroka v svet knjige in pismenosti. Starši s svojim ravnanjem, stališči, odnosom do branja že zelo zgodaj vplivajo na otrokov prihodnji odnos do knjige (Knaflič, 2003, str. 34).

Številne raziskave kažejo, da otroci v povprečju dosežejo raven pismenosti, kot so jo dosegli njihovi starši, pridobijo si bralne navade, ki so zelo podobne navadam njihovih staršev (prav tam).

Pomembno je, da starši med branjem preverjajo, ali otrok razume besede, sledi dogajanju, ko mu sprotno pojasnjujemo pomen manj znanih besed, mu bogatimo besedni zaklad. Bogatenje besednega zaklada, ki ga omogoča branje, otroku pozneje olajša učenje branja in pisanja (prav tam).

Za vzgajanje prihodnjega bralca v družini ni dovolj, da je otrok deležen branja, ampak mora otrok videti tudi odrasle, kako sami berejo (Knaflič, 2003, str. 37).

Kropp (2000, str. 6) navaja tri temeljna pravila branja: »Vsak dan berite s svojim otrokom, kupujte raznolike knjige in revije za svojega otroka in zase, razumno omejite gledanje televizije, videa in igranje računalniških videoigric.«

Ni pomembno, kje berete niti kdaj berete, pomembno je, da z otrokom beremo vsak dan ter da beremo skupaj s svojim otrokom in ne le njemu. Čas, ko beremo, ni le čas, da odpremo knjigo in beremo naglas, ampak je to čas, ko beremo in se o tem tudi pogovarjamo (Kropp, 2000, str. 7).

Otroci naj bi imeli doma svoje knjige spravljene na posebni polici. Za otroke so čudovite vse knjige, tiste iz knjižnice, knjige, ki jih posodijo prijatelji, nič pa ne more nadomestiti knjig, ki so otrokova last. Zakaj? Knjige, ki so otrokova last, so otrokom vedno dosegljive, kar pomeni, da jih lahko vedno znova in znova berejo (Kropp, 2000, str. 10).

Kropp (2000, str. 14–17) pravi, da »raziskave kažejo, da ima otrok, ki gleda televizijo več kakor tri ure dnevno, težave pri branju in socialnem razvoju.« Študije so dokazale, da je

najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na branje pod nadzorom staršev, omejitev gledanja televizije. Prekomerno gledanje televizije lahko vpliva na otrokov umski razvoj. Kropp je mnenja, da so tri ure dnevno pred televizijo več kot dovolj.

3.5.2 Vloga branja in pripovedovanja

Otrok se že od rojstva odziva na številna dogajanja v svojem fizičnem in socialnem okolju in ravno zaradi tega je pomembno, kakšno je to okolje in kaj vse obkroža otroka v njem – od predmetov, igrač, knjig, naravnih materialov ... do ljudi (Marjanovič Umek in Zupančič, 2003, str. 22).

Pomembno je, da se odrasli odzivamo na otrokovo vedenje in z njim komuniciramo. Otroka moramo znati poslušati, vzeti si moramo čas za pogovarjanje, mu pripovedovati zgodbe, pravljice, brati knjige, skupaj z njim gledati slikanice in otroške oddaje in se ob vsem tem zabavati skupaj z otrokom. Z vsemi naštetimi dejavnosti in še z veliko drugimi razvijamo otrokov govor, razvoj mišljenja, skozi socialno interakcijo posredujemo psihološka orodja, ki jih bo kasneje uporabljal sam in bo z njimi obvladoval svoje vedenje (prav tam).

Pomembno vlogo pri otrokovem razvoju in učenju ima interakcija med odraslim in otrokom. Otrok se v interakciji z ostalimi nauči več, kot če neko dejavnost opravlja samostojno. L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (2003, str. 22) pravita, da »se otrok ne razvija kot izoliran posameznik, temveč je za njegov psihični razvoj ključnega pomena socialna interakcija«.

3.5.3 Otrokova motivacija, interes in odnos do branja

Motivacija je večdimenzionalen pojav, pri tem gre za skupek različnih motivacijskih dejavnikov, vključno z otrokovim interesom za branje, njegovim odnosom do branja ter njegovim vrednotenjem različnih bralnih dejavnosti. Motivacija za branje je pomembna kot rezultat bralne izkušnje in kot napovednik prihodnjih bralnih spretnosti in dosežkov (Bucik, 2009, str. 17).

V različnih prispevkih motivacijo delijo na **notranjo motivacijo** in **zunanjo motivacijo**. Za notranjo motivacijo je značilno, da izvira iz notranjih potreb in želja posameznika, je bolj učinkovita in pomembna za dalj časa trajajoč interes za branje. Zunanjo motivacijo pa spodbujajo zunanji dejavniki, kot so pohvala ali nagrada (Bucik, 2009, str. 18).

»Bralno motivacijo pojmuje kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in pomagajo posamezniku, da

vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti (ponovno doživeti)« (Bucik, 2009, str. 17).

N. Bucik v priročniku Beremo skupaj (2003, str. 112) pravi, da sta za bralce pomembna užitek, ki ga dobijo z branjem, in motivacija, ki jih spodbudi k temu, da se naučijo brati in del svojega časa namenijo branju. Družina ima pomembno vlogo pri razvoju pozitivnega odnosa do branja in interesa za branje.

Najpomembnejši dejavnik notranje motivacije je interes za branje. Interes je osebna značilnost posameznika, ki se razvije po določenem času. Posameznik razvije osebni interes za branje takrat, ko branje postane zanj užitek, to pa je takrat, ko si želi prebrati knjigo, se iz prebranega kaj nauči in mu prebrana knjiga predstavlja samopotrditev (prav tam).

Interes za branje in knjige pa se pri otroku ne more razviti, če knjige otroka samo obkrožajo, pomembno je, da starši otroku berejo in ga popeljejo v svet knjig. Dokler otrok ne zna brati, so otrokom knjige le delno dosegljive. Interes do branja se razvije kot posledica ugodnih izkušenj z branjem (Bucik, 2003, str. 114).

Poleg interesa za branje je pomemben element motivacije tudi odnos do branja. Splošen odnos do branja sestavlja vrsta specifičnih odnosov: odnos do literarnih zvrsti, avtorjev, ilustratorjev ... Odnos je lahko zelo negativen ali zelo pozitiven. Če ima otrok ob branju prve knjige pozitiven odnos do določenega knjižnega junaka, lahko povzroči, da si bo želel prebrati vse knjige s tem junakom; če pa junak na otroka ni naredil vtisa, bo zavračal vse knjige s tem junakom (Bucik, 2009, str. 21). Enako je z avtorji, ilustratorji ...

Da bi imeli otroci pozitiven odnos do branja, je pomembno, da ga imajo tudi starši in da so starši sami bralci. Če za starše branje ni vir užitka, verjetno ne vedo, kako naj bi otroku prikazali knjige kot zanimive in prijetne. Glavno je, da se starši zavedajo oz. pridejo do spoznanja, da bodo otroci imeli pozitiven odnos do branja, če bodo odraščali v bralni družini (Bucik, 2003, str. 113).

3.5.4 Branje s predšolskim otrokom

Odgovora na vprašanje, *kdaj začeti z branjem*, ni. L. Knaflič (2003, str. 37) pravi, da za branje ni nikoli prezgodaj in nikoli prepozno. Otroci se glede pripravljenosti za poslušanje branja oz. pripovedovanja močno razlikujejo. Nekateri otroci se hitro naveličajo poslušati, če morajo mirovati, nekaterim ni zanimiva in razumljiva vsebina. Vprašanje, kdaj začeti z branjem, je

močno povezano z vprašanjem, kaj otroku brati. Za različno stare otroke so primerne različne vsebine in različno trajanje branja. Pomembno je, da odrasli otroku ponudijo branje takrat, ko so ga otroci pripravljene sprejeti kot nekaj prijetnega in zanimivega.

Če želijo starši otroka navdušiti nad branjem, morajo med branjem poskrbeti za dobro počutje, le na tak način bo branje otroku ostalo v prijetnem spominu in si bo želel ponavljanja. Kaj bo otroka pritegnilo in koliko časa, je zelo odvisno od posameznega otroka. Živahni otroci težje prenašajo mirovanje. Pri tem, kako brati otroku, je pomembno tudi to, da bere tisti od staršev, ki mu branje bolje leži, ima več potrpljenja in časa. Tudi glede branja se izoblikujejo navade. Nekaterim otrokom je všeč branje za mizo, drugim v postelji, enim pred spanjem ... Glede časa se je dobro prilagoditi otroku, koliko je to pač možno (Knaflič, 2003, str. 37, 38).

Saksida (2013, str. 8, 9) na vprašanje, *kako bere odrasli, kadar dela z otroki*, odgovori takole: »Bere naj tako kot otrok, vanj naj se čim bolj vživi, zato da bo lahko otrokom čim bolj ustrezno posredoval besedilo.« To stališče ni povsem ustrezno, odrasel mora brati najprej po svoje, pustiti mora besedilo, da se poveže z njegovim izkustvenim svetom, šele nato pa isto besedilo – a drugače – prebrati skupaj z otroki.

Staršem se pogosto postavi vprašanje, *koliko brati*. Tudi na to vprašanje ni odgovora. Med otroki so velike razlike v tem, kako bodo sprejeli branje knjig. Zavedati se moramo, da število prebranih knjig ni pomembno, pomembno je, kaj je otrok imel od branja. Tistim otrokom, ki težje sledijo branju daljši čas, je dragoceno že to, da staršem uspe brati vsak dan krajši čas. Priporočljivo je otroku brati vsak dan, če to ne uspe vedno, ni nič narobe. Pomembno je, da si starši takrat, ko berejo otroku, vzamejo čas in uživajo v branju skupaj z njim. Več časa za branje je med počitnicami in v prazničnih dneh, zato lahko starši skupnemu branju namenijo več časa (Knaflič, 2003, str. 38, 39).

V nadaljevanju bom predstavila še knjižno vzgojo.

4 KNJIŽNA VZGOJA

Otroka s knjigo ne spoznavamo le v knjižnicah, ampak je knjižna vzgoja vključena v celoten vzgojno-izobraževalni proces, od zgodnjega otroštva v družini do šole. Kot pravi T. Jamnik (1994, str. 12), »je knjižna vzgoja postopna, starostni stopnji primerna vzgoja ob knjigi za knjigo. Otroke postopno oblikuje v bralce, uporabnike knjige – leposlovne in poučne – pa tudi v uporabnike drugega knjižničnega gradiva (predvsem avdiovizualnega gradiva)«.

Knjižna vzgoja, ki so je deležni naši otroci doma, je različna. Odvisna je od izobrazbe staršev, od pomena, ki ga pripisujejo knjigi, ter od splošnih socialnih razmer, ki vladajo v družini. Vzrok za otrokov odpor do knjig in branja je treba iskati v pomanjkljivi družinski knjižni vzgoji. Ampak v naši družbi je še vedno prepričanje, da je knjižna vzgoja otrok stvar vzgojno-izobraževalnih ustanov in knjižnic. Družina je tista, ki otroku oblikuje in privzgoji osnove njegovega odzivanja na svet. Dragoceno popotnico za življenje dajejo otroku tisti starši, ki mu že v zgodnjem otroštvu pomagajo vstopiti v svet knjige, v katerem se bo znašel tudi takrat, ko ob njem ne bo ne staršev ne učiteljev (Glinšek, 2001, str. 67).

4.1 CILJI KNJIŽNE VZGOJE

T. Jamnik (1994, str. 12, 13) navaja, zakaj vse je knjižna vzgoja koristna, če ne kar nujna za otrokov razvoj:

- Ob knjigi otrok razvija in bogati govor, prek govora pa tudi mišljenje in inteligenco; pozneje bo manj težav z opismenjevanjem.
- Ob knjigi, posebno ob pravljicah, otrok razvija domišljijo, to pa ga spodbuja k različnim oblikam ustvarjalnosti.
- Knjiga je vir informacij z različnih področij: otrok jo bo uporabljal v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu in kot enega od virov informacij v življenju sploh.
- Knjiga prispeva k temu, da otrok lažje obvladuje vsakdanje probleme in situacije, hkrati pa je na različnih področjih bolj razgledan; to je dobra priprava za šolo in življenje.
- Samostojna uporaba knjig z različnih področij dovoljuje bralcu njegovo izbiro snovi, njegov tempo, večjo udeležbo pri usvajanju snovi, večjo ustvarjalnost, svobodo, samostojnost, neodvisnost; ko otrok išče po knjigi, mimogrede najde še veliko drugih informacij in si s tem širi zanje.

- Knjiga je tih, intimen medij, ki jo bralec v osebni branji sprejema po svojih sposobnostih in nagnjenih.
- Knjiga podaja sporočila kompleksno, dogaja se večplastno.
- Knjiga individualizira in hkrati odpira možnosti za medsebojno komunikacijo.
- Knjiga je priročna, razmeroma dostopna, lahko jo je povezati z drugimi mediji.
- Knjigo kot nosilko najrazličnejših sporočil je mogoče nadomestiti z drugimi sodobnejšimi mediji, vendar samo v knjigi najdemo literaturo kot umetniško sporočilo.

4.2 OTROŠKA LITERATURA

J. Stritar (1986, v Svetina, 2009, str. 67) meni, naj literatura, ki je namenjena otrokom, odslkava resnični svet, naj otroci v njej mislijo in govorijo po otroško, naj bo narava opisana taka, kakršna je. Danes se pri tem, kaj bomo brali otroku, ravnamo po dveh kriterijih. Eno je kriterij **bralca** (otroka): če se bomo hoteli pogovarjati o strahu, bomo izbrali zgodbo ali pesmico, ki govori o strahu, če jo bomo hoteli dramatisirati, bomo izbrali tako, ki ima dialog. Drugo pa je kriterij **besedila**: če bomo hoteli pri otrocih izzvati estetski užitek, bomo izbrali ritmično pesem z dobrimi rimami. Pri odločanju, kaj je dobra otroška literatura, nam lahko pomagajo knjižničarji, uredniki, literarni zgodovinarji, prevajalci in drugi, ki se ukvarjajo z otroško literaturo (Svetina, 2009, str. 67, 77).

Saksida (2013, str. 5) pravi, da je na vseh stopnjah skupnega branja temeljno vodilo različnost oz. pestrost besedil. Brati moramo raznovrstna **neumetnostna** besedila (napise, vabila, reklame, novice, prispevki o živalih, dogodkih ...), veliko tovrstnega gradiva bralce dobesedno »obdaja«, in **umetnostna** besedila (otroško poezijo in pripovedništvo, tudi dramatiko, lutkovne igrice ...).

Merila pri izbiri umetnostnih besedil so: **kakovost**, kakovostno slikanico prepoznamo po kakovostni likovni govorici in večpomenskem kakovostnem jezikovnem sporočilu. **Zahtevnost**, poudariti je treba, da načeloma ni pretežkih oz. prelahkih besedil. Velja naj načelo, da otrokom ponudimo tudi nekoliko zahtevnejše besedilo, saj se bosta le ob zahtevnejših besedilih ustrezno razvijali zmožnost sprejemanja kakovostnega književnega besedila in jezikovna zmožnost. **Raznovrstnost**, otrokom beremo klasično in sodobno književnost ter igriva, humorna, pravljicična, realistična in problemska besedila. Pestri bralni dogodki omogočajo doživljanje različnosti otroškega pogleda na svet (Saksida, 2013, str. 6).

Obdobja v otrokovem psihološkem in bralnem razvoju:

1 Obdobje do 3. oz. 4. leta starosti

Mati, ki uporablja knjige, bere literaturo, pove prve pesmi otroku, ko ga že nosi. V prenatalnem obdobju je komunikacija pomembna za otrokov razvoj. V 2. letu, ko otrok začne poimenovati stvari, mu ponudimo prve knjige, kartonske zgibanke, na katerih so slike posameznih predmetov, živali. Otrok si ogleduje slike in sprašuje: »Kaj je to«. Ko otrok začne komunicirati s svetom okrog sebe, so zanj primerne slikanice. Gre za dialog med knjigo, otrokom in starši. Otrok se tako postopno nauči postavljati vprašanja (Jamnik, 1994, str. 13, 14).

2 Obdobje od 3. oz. 4. leta do približno 9. leta starosti – pravljичno obdobje

Okrog 3. leta otrok že toliko obvladuje jezik, da si je ob pripovedovanju sposoben predstavljati osebe in njihova dejanja. Gre za začetek pravljичnega obdobja, primerne so pravljice, ki so prilagojene otrokovemu izkustvenemu svetu, glasbene pravljice, pravljice z verzi. Še vedno je pomembno, da otroku pravljico pripoveduje ali bere mati ali drug bližnji človek, na ta način so zadovoljene otrokove potrebe po varnosti in pripadnosti. V 4. ali 5. letu se otrok začne zanimati za realni svet, zato mu ponudimo primerno poučno literaturo. Okoli 7. leta se spremeni otrokovo mišljenje. Otrok loči med realnim in nerealnim svetom, postane socialno bitje. Na tej stopnji ne verjame več v klasične pravljice. Otrok vstopi v šolo in življenje postane dolgočasno, brez domišljije, zato si otrok želi kaj nenavadnega, najljubša literatura postanejo pustolovske pravljice (npr. Pika Nogavička, Ostržek, Peter Pan). Gre za like, s katerim se otrok brez težav identificira, želi jim biti podoben. Otroci berejo poučne knjige s področja narave in družbe. Pri 8. oz. 9. letih lahko otrok prebere celo knjigo, primerno njegovi starosti (Jamnik, 1994, str. 14, 15).

3 Obdobje od približno 9. leta do 11. oz. 12. leta – robinzonsko obdobje

Pri tej starosti se začne robinzonsko obdobje. Otrok je na razredni stopnji, kjer je še vedno pomembno živo branje in pripovedovanje. Otroci so radovedni, sposodijo si knjigo in jo preberejo (Jamnik, 1994, str. 15).

4.2.1 Strokovni izbor knjig glede na starostno stopnjo

V knjižnicah je leposlovno gradivo za otroke urejeno po treh starostnih stopnjah: C – leposlovje do 9. leta starosti, P – leposlovje od 10. leta starosti in M – leposlovje od 13. leta

starosti dalje. S črko L je označeno ljudsko slovstvo, ki je primerno tudi za predšolskega otroka. Knjižnice s tako postavitvijo olajšajo izbiro in iskanje gradiva svojim bralcem. C – starostna stopnja je zelo obsežna skupina knjig, v njej so zbrane knjige, ki so primerne za predšolske otroke. V njej so zajete knjige za predbralno, začetno in samostojno bralno obdobje. Vsako leto izide približno 200 novih knjig za to starostno obdobje (Mlakar, 2003, str. 85).

1. Knjige, ki so primerne do 3. leta

Otrokom do 3. leta so namenjene knjige s preprostim besedilom, ki skušajo otrokom približati različne pojme, situacije iz njegovega vsakdanjika. Pomembno pri tem je, da poleg poučnega elementa vključujejo tudi element igre: knjige igrače, igralne knjige, preprostejše slikanice, kartonke, leporella³ ter spodbujevalne slikanice. Nekatere od teh ob besedilu vključujejo tudi aktivnosti za otroke (prav tam).

2. Knjige, ki so primerne od 3. leta starosti

Večina teh je slikanic ali ilustriranih knjig za otroke, ki obravnavajo že zahtevnejše probleme in problemske teme (ločitev, smrt v družini, strah, nasilje), otroško poezijo in dramatiko. Sem spadajo tudi nekatera daljša besedila, ki jih lahko predšolskim otrokom beremo v nadaljevanjih, npr. zbirka pravljic za lahko noč. V tem obdobju lahko otroku ponudimo zahtevnejšo in raznovrstnejšo literaturo, besedila so lahko daljša (prav tam).

4.3 DRUŽINSKI OBISKI KNJIŽNIC

Na prvem mestu je pomembno, da poleg primerno ponujenega knjižničnega gradiva in prijetno urejenega prostora družina naleti na prijazno, odzivno ter strokovno usposobljeno osebo, ki zna staršem svetovati, se pogovarjati o knjigah, deliti svoje izkušnje in znanje, jih zna usmerjati. Najpomembnejše pa je tudi to, da je sposobna za branje navduševati (Mlakar, 2003, str. 86).

Naloga knjižničarja ob vpisu je, da starše čim bolj izčrpno seznanijo s pravili knjižničnega poslovanja, natančno predstavi pogoje izposoje, vse ugodnosti in dolžnosti, ki jih prinaša vpis v knjižnico. Pomembno je, da si vzame dovolj časa, da družini razloži, kako je knjižnično gradivo urejeno in označeno, da starše popelje po knjižnici, jim razkaže, kako je razporejeno knjižnično gradivo glede na otrokovo starost (prav tam).

³ Leporello: harmonikasta kartonka, po navadi namenjena najmanjšim otrokom.

Knjižničar jim bo pokazal bralne kotičke, kjer lahko berejo skupaj s starši, igralne kotičke, kjer lahko rišejo, se igrajo, sprostijo. Opozoril jih bo na knjižnično programsko gradivo, knjigo pohval in pritožb, informacijska mesta, čitalnico, možnost uporabe interneta, računalniškega kataloga, fotokopiranje. Pojasnil jim bo, da se za nasvete, svetovanje in pomoč pri izposoji vedno lahko obrnejo na knjižničarja (Mlakar, 2003, str. 87).

»Knjige niso kup mrtvega papirja, temveč živ duh na naših policah. Iz vsake se razlega njen lastni glas ... in prav tako, kot se ob pritisku na radijski gumb napolni prostor z glasbo, lahko, če vzamemo s police eno teh knjig in jo odpremo, prikličemo osebo, ki je zelo oddaljena v času in prostoru, in zaslišimo, kako nam spregovori, od uma k umu, od srca k srcu.«

(Gilbert Highet)

S tem poglavjem zaključujem teoretični del. V nadaljevanju sledi empirični del.

EMPIRIČNI DEL

5 CILJI RAZISKOVANJA

Cilj mojega raziskovanja je bil ugotoviti, ali na otrokovo opismenjevanje v predšolskem obdobju vplivajo naslednje spremenljivke: spol, starost, izobrazba staršev in demografsko okolje.

6 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Na osnovi raziskovalnega problema sem postavila naslednje hipoteze:

HIPOTEZA 1: Mama pogosteje bere otroku kot oče.

HIPOTEZA 2: Večina staršev je za družinsko pismenost že slišala.

HIPOTEZA 3: Starši z otrokom redko berejo knjige oz. drugo literaturo.

HIPOTEZA 4: Največ staršev z otrokom zelo pogosto gleda TV-programe in se o njih pogovarja.

HIPOTEZA 5: Majhno število staršev z otrokom zelo pogosto izvaja dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti.

HIPOTEZA 6: Večina staršev je dovolj seznanjena s tem, kako pomembna je za otroka pismenost.

HIPOTEZA 7: Starši knjižnico obiskujejo skupaj z otrokom.

HIPOTEZA 8: Malo staršev otroka spodbuja k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanja.

7 METODA RAZISKOVANJA

V empiričnem delu sem uporabila empirično-analitični in interpretacijski metodološki pristop.

8 VZOREC

Raziskavo sem izvedla s pomočjo spletne ankete 1KA. V vzorec sem vključila 100 staršev. Anketni vprašalnik je izpolnilo 100 staršev, kar predstavlja 100 %.

Spol	f	f %
Moški	31	31
Ženski	69	69
Skupaj	100	100

Preglednica 1: Strukturni prikaz števila moških in žensk, vključenih v raziskavo

Od 100 rešenih anketnih vprašalnikov je vprašalnik rešilo 69 žensk (kar predstavlja 69 % rešenih vprašalnikov) in 31 moških (kar predstavlja 31 % vrnjenih anketnih vprašalnikov).

Starostna skupina	f	f %
Do 25 let	18	18
Od 26 do 28	18	18
Od 29 do 32	31	31
Do 33 do 36	21	21
Več kot 36	12	12
Skupaj	100	100

Preglednica 2: Strukturni prikaz starostnih skupin staršev

Največ anketiranih staršev (31 %) je starih od 29 do 32 let. Malo manj (21 %) je staršev, ki so stari od 33 do 36 let. 18 % je staršev, ki so stari do 25 let, 18 % je staršev od 26 do 28 let. Najmanj (12 %) je staršev, ki so stari več kot 36 let.

Izobrazba	f	f %
Osnovna šola	4	4
Dokončana srednja šola	49	49
Višja ali visoka šola, univerzitetni študij	44	44
Magisterij ali več	3	3
Skupaj	100	100

Preglednica 3: Strukturni prikaz izobrazbe staršev

Največ anketiranih staršev (49 %) ima dokončano srednjo šolo. 44 % staršev ima višjo, visokošolsko ali univerzitetno izobrazbo. Zelo malo anketiranih staršev (3 %) ima magisterij ali več. V raziskavi je sodelovalo le 4 % staršev, ki so končali le osnovno šolo.

Demografsko okolje	f	f %
Mestno okolje	39	39
Primestno oz. podeželsko okolje	61	61
Skupaj	100	100

Preglednica 4: Strukturni prikaz okolja, iz katerega prihajajo starši

61 % anketiranih staršev prihaja iz podeželskega okolja, 39 % anketiranih staršev pa iz mestnega okolja.

9 POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVA PODATKOV

Podatke sem zbrala in analizirala z anonimnim anketnim vprašalnikom, ki sem ga izdelala sama. Vprašalnik je zajemal 10 vprašanj zaprtega tipa. Z vprašalnikom sem skušala ugotoviti, kako so starši seznanjeni z družinsko pismenostjo, kako pogosto, kdo izmed staršev in kaj berejo otrokom, ali skupaj obiskujejo knjižnice, ali si otroci sami izbirajo knjige, kako pogosto se pogovarjajo o napisih v okolju, z otrokom izvajajo dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti, skupaj gledajo televizijske programe in se o njih pogovarjajo.

Vprašalnike sem razdelila staršem prek spletne ankete 1KA. Podatke sem obdelala s pomočjo računalniškega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Prikazala sem jih v preglednicah.

10 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Najprej me je zanimalo, ali mama pogosteje bere otroku kot oče.

Kdo najpogosteje bere otroku?	Spol				Skupaj	
	Moški		Ženski			
	f	f %	f	f %	f	f %
Mati	23	23	57	75	80	80
Oče	6	6	7	7	13	13
Dedek/babica	1	1	4	4	5	5
Starejši brat/sestra	1	1	1	1	2	2
Skupaj	31	31	69	69	100	100

Preglednica 5: Frekvenčni in strukturni prikaz spola glede na to, kdo najpogosteje bere otroku

Hi-kvadrat test

	Vrednost testa	df	Asimp. p-vrednost (2-stranska)
Pearsonov Hi-kvadrat	2,205 ^a	3	,531
Kullbackov Test	2,115	3	,549
Linear-by-Linear Asociacija	,439	1	,508
N veljavnih	100		

a. 5 celic (62,5 %) ima pričakovano frekvenco manj kot 5. Najmanjša pričakovana frekvenca je 0,62.

Preglednica 5.1: Preverjanje hipoteze 1 s hi-kvadrat testom

$$x^2 = 2,115$$

$$p = 0,549$$

Na podlagi vzorčnih podatkov sprejemem ničelno domnevo pri točni stopnji značilnosti 5,59 % ($p = 0,549$). Ugotavljam, da spol in oseba, ki najpogosteje bere otroku, nista povezana. Iz preglednice 5 je razvidno, da so tako moški (23 %) kot ženske (57 %) odgovorili, da otroku najpogosteje berejo matere. Veliko manj moških (6 %) kot tudi žensk (7 %) je odgovorilo, da otroku najpogosteje berejo očetje. Zelo majhen delež moških kot tudi žensk je odgovoril, da najpogosteje otroku berejo dedki/babice ter starejši brat oz. starejša sestra. Tudi M. Grginič (2006, str. 43) v svoji raziskavi o družinski pismenosti ugotavlja, da otrokom najpogosteje berejo starši, ki kljub dolgemu delovnemu času večinoma sami prevzamejo odgovornost za družinsko branje. Strinjam se z M. Grginič (2006, str. 43), ki pravi, da je družinsko branje ena

od dejavnosti, ki pri otrocih krepi občutek varnosti in sprejetosti v družini, zato so podatki spodbudni.

Na osnovi rezultatov, prikazanih v preglednici 5, hipotezo 1 **potrdim**.

Nato me je zanimalo, ali so starši že slišali za termin družinska pismenost.

Ali ste že slišali za termin družinska pismenost?	Spol				Skupaj	
	Moški		Ženski			
	f	f %	f	f %	f	f %
Ne, za družinsko pismenost prvič slišim.	24	24	57	57	81	81
Da, za družinsko pismenost sem slišal/-a v času študija.	3	3	7	7	10	10
Da, za družinsko pismenost sem slišal/-a, ko je moj otrok obiskoval vrtec.	4	4	5	5	9	9
Skupaj	31	31	69	69	100	100

Preglednica 6: Frekvenčni in strukturni prikaz spola glede na to, ali so starši že slišali za termin družinska pismenost

Hi-kvadrat test

	Vrednost	df	Asimp. p-vrednost (2-stranska)
Pearsonov Hi-kvadrat	,836 ^a	2	,658
Kullbackov test	,791	2	,673
Linear-by-Linear Asociacija	,653	1	,419
N veljavnih	100		

a. 2 celici (33,3 %) imata pričakovano frekvenco manj kot 5. Najmanjša pričakovana frekvenca je 2,79.

Preglednica 6.1: Preverjanje hipoteze 2 s hi-kvadrat testom

$$\chi^2 = 0,791$$

$$p = 0,673$$

Na podlagi vzorčnih podatkov ne morem zavrniti ničelne domneve pri stopnji značilnosti 6,73 % ($p = 0,673$). Ugotavljam, da spol in poznavanje termina družinska pismenost nista povezana. Iz preglednice 6 je razvidno, da večina anketiranih staršev (81 %) za termin družinska pismenost prvič sliši, od tega za družinsko pismenost prvič sliši 24 % moških in 57 % žensk. To lahko povežem s trditvijo L. Knaflič (2002), ki v članku zapiše, da je

družinska pismenost razmeroma nov termin. Omenja tudi, da se v strokovni literaturi v angleškem jeziku družinska pismenost uporablja v različnih pomenih, tudi to je lahko eden od razlogov, da starši niso seznanjeni z družinsko pismenostjo. Majhen delež anketiranih staršev (10 %) je za družinsko pismenost slišal v času študija. Ta rezultat sem tudi pričakovala, saj ima večina anketiranih staršev (49 %) končano srednjo šolo. Malo je anketiranih staršev (9 %), ki so za družinsko pismenost slišali, ko je njihov otrok obiskoval vrtec. Razlog je lahko v tem, da vzgojitelji v vrtcu ne uporabljajo pogosto termina družinska pismenost.

Hipotezo 2 **zavržem**.

Zanimalo me je tudi, kako pogosto starši berejo otrokom knjige oz. drugo literaturo.

Kako pogosto z otrokom berete knjige oz. kakšno drugo literaturo?	Starost										Skupaj	
	Do 25 let		Od 26 do 28 let		Od 29 do 32 let		Od 33 do 36 let		Več kot 36 let			
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Z otrokom ne berem	2	2	2	2	0	0	1	1	2	2	7	7
Redko	2	2	1	1	3	3	2	2	1	1	9	9
Občasno (enkrat, do dvakrat mesečno)	4	4	1	1	5	5	3	3	3	3	16	16
Pogosto (enkrat, do dvakrat tedensko)	6	6	4	4	8	8	5	5	2	2	25	25
Zelo pogosto (skoraj vsak dan)	4	4	10	10	15	15	10	10	4	4	43	43
Skupaj	18	18	18	18	31	31	21	21	12	12	100	100

Preglednica 7: Frekvenčni in strukturni prikaz starosti glede na to, kako pogosto starši z otrokom berejo knjige oz. drugo literaturo

Hi-kvadrat test

	Vrednost	df	Asimp. p-vrednost (2-stranska)
Pearsonov Hi-kvadrat	11,405 ^a	16	,784
Kullbackov test	13,668	16	,623
Linear-by-Linear Asociacija	,061	1	,804
N veljavnih	100		

a. 18 celic (72,0 %) ima pričakovano frekvenco manj kot 5. Najmanjša pričakovana frekvenca je 0,84.

Preglednica 7.1: Preverjanje hipoteze 3 s hi-kvadrat testom

$$\chi^2 = 13,668$$

$$p = 0,623$$

Na podlagi vzorčnih podatkov ne morem zavrniti ničelne domneve pri stopnji značilnosti 6,23 % ($p = 0,623$). Ugotavljam, da starost in pogostost branja otroku nista povezana. Zelo dober podatek, ki je razviden iz preglednice 7, je, da 43 % anketiranih staršev otrokom bere zelo pogosto (skoraj vsak dan). Iz tega podatka lahko sklepam, da se starši zavedajo, kako pomembno je za otroka branje, saj si otroci s tem bogatijo besedni zaklad. Iz preglednice 7 je razvidno, da je v vseh starostnih skupinah zelo majhen delež staršev, ki otroku ne berejo, kar je razveseljiv podatek. 6 % anketiranih staršev, starih do 25 let, bere otrokom pogosto (enkrat do dvakrat tedensko), malo pa je teh staršev, ki otroku ne berejo oz. jim berejo redko. V starostni skupini od 26 do 28 let 10 % anketiranih staršev bere zelo pogosto (skoraj vsak dan), malo pa je teh staršev, ki otroku ne berejo, berejo redko oz. občasno. Anketirani starši, ki so stari od 29 do 32 let, otrokom berejo zelo pogosto (skoraj vsak dan), teh je 15 %. V tej starostni skupini ni noben anketiranec odgovoril, da z otrokom ne bere. Anketirani starši, stari od 33 do 36 let in več kot 36 let, otrokom berejo zelo pogosto (skoraj vsak dan).

Hipotezo 3 torej **zavržem**.

Ugotoviti sem želela tudi, kako pogosto starši gledajo TV-programe in se o njih pogovarjajo.

Kako pogosto z otrokom gledate TV-programe in se o njih pogovarjate?	Starost										Skupaj	
	Do 25 let		Od 26 do 28 let		Od 29 do 32 let		Od 33 do 36 let		Več kot 36 let			
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	1	1	5	5	2	2	1	1	1	1	10	10
Občasno (enkrat, do dvakrat mesečno)	7	7	2	2	10	10	5	5	6	6	30	30
Pogosto (enkrat do dvakrat tedensko)	3	3	7	7	12	12	9	9	3	3	34	34
Zelo pogosto (skoraj vsak dan)	7	7	4	4	7	7	6	6	2	2	26	26
Skupaj	18	18	18	18	31	31	21	21	12	12	100	100

Preglednica 8: Frekvenčni in strukturalni prikaz starosti glede na to, kako pogosto z otrokom gledajo TV-programe in se o njih pogovarjajo

Hi-kvadrat test

	Vrednost	df	Asimp. p-vrednost (2-stranska)
Pearsonov Hi-kvadrat	16,114 ^a	12	,186
Kullbackov test	15,168	12	,232
Linear-by-Linear Asociacija	,069	1	,792
N veljavnih	100		

a. 10 celic (50,0 %) ima pričakovano frekvenco manj kot 5. Najmanjša pričakovana frekvenca je 1,20.

Preglednica 8.1: Preverjanje hipoteze 4 s hi-kvadrat testom

$$\chi^2 = 15,168$$

$$p = 0,232$$

Na podlagi vzorčnih podatkov zavrnem ničelno domnevo pri točni stopnji značilnosti 2,32 % ($p = 0,232$). Ugotavljam, da starost in pogostost gledanja programov ter pogovor o njih skupaj z otrokom nista povezana. 34 % anketiranih staršev iz vseh starostnih skupin pogosto (enkrat do dvakrat tedensko) z otrokom gleda TV-programe in se o njih pogovarja. 31 % anketiranih

staršev, ki je odgovorilo na to vprašanje, je starih od 29 do 32 let. 12 % anketiranih staršev iz te starostne skupine z otrokom pogosto gleda TV-programe in se o njih pogovarja. Le dva anketiranca manj sta pri tem vprašanju izbrala odgovor, da z otrokom gledata TV-programe in se o njih pogovarjata občasno (enkrat do dvakrat mesečno). Majhen delež anketiranih staršev iz te starostne skupine redko (2 %) in zelo pogosto (7 %) z otrokom gleda TV-programe in se o njih pogovarja. Pri tem vprašanju sem pričakovala drugačne rezultate, in sicer sem bila mnenja, da bo večina anketiranih staršev odgovorila, da zelo pogosto z otrokom gledajo TV-programe, saj je v današnjem času tehnologija na prvem mestu in večina otrok raje gleda TV, namesto da bi se igrali zunaj, zato so podatki iz preglednice 8 razveseljujoči.

Na osnovi rezultatov, prikazanih v preglednici 8, hipotezo 4 **zavržem**.

Zanimalo me je tudi, kako pogosto starši z otrokom izvajajo dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti.

Kako pogosto z otrokom izvajate dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti?	Izobrazba								Skupaj	
	Osnovna šola		Dokončana srednja šola		Višja ali visoka šola univerzitetni študij		Magisterij ali več			
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	1	1	16	16	8	8	1	1	26	26
Občasno (enkrat, do dvakrat mesečno)	2	2	16	16	13	13	1	1	32	32
Pogosto (enkrat, do dvakrat tedensko)	1	1	13	13	15	15	1	1	30	30
Zelo pogosto (skoraj vsak dan)	0	0	4	4	8	8	0	0	12	12
Skupaj	4	4	49	49	44	44	3	3	100	100

Preglednica 9: Frekvenčni in strukturni prikaz izobrazbe glede na to, kako pogosto z otrokom izvajate dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti

Hi-kvadrat test

	Vrednost	df	Asimp. p-vrednost (2-stranska)
Pearsonov Hi-kvadrat	5,757 ^a	9	,764
Kullbackov test	6,477	9	,691
Linear-by-Linear Asociacija	2,715	1	,099
N veljavnih	100		

a. 8 celic (50,0 %) ima pričakovano frekvenco manj kot 5. Najmanjša pričakovana frekvenca je 0,36.

Preglednica 9.1: Preverjanje hipoteze 5 s hi-kvadrat testom

$$\chi^2 = 6,477$$

$$p = 0,691$$

Na podlagi vzorčnih podatkov ne morem zavrniti ničelne domneve pri točni stopnji značilnosti 6,91 % ($p = 0,691$). Ugotavljam, da izobrazba in pogostost izvajanja dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti (pisanje nakupovalnih listkov, voščilnic, branje kuharskih receptov itn.), nista povezana. 4 % anketiranih staršev z dokončano osnovno šolo in komaj 3 % anketiranih staršev z magisterijem ali več z otrokom izvaja dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti. 16 % anketiranih staršev z dokončano srednjo šolo z otrokom izvaja dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti, redko in občasno (enkrat do dvakrat mesečno). Manj anketiranih staršev (13 %) z otrokom izvaja dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti, pogosto (enkrat do dvakrat tedensko). Zelo malo anketiranih staršev (4 %) z otrokom izvaja dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti, zelo pogosto (skoraj vsak dan). 13 % anketiranih staršev z višjo šolo oz. univerzitetnim študijem z otrokom izvaja dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti, občasno, 15 % pa pogosto. 8 % anketiranih staršev s to izobrazbo z otrokom izvaja dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti, redko in zelo pogosto (skoraj vsak dan).

Hipotezo 5 **potrdim**.

Zanimalo me je še, ali starši menijo, da so dovolj seznanjeni s tem, kako pomembna je za otroka pismenost.

Ali menite, da ste dovolj seznanjeni s tem, kako pomembna je za otroka pismenost?	Izobrazba								Skupaj	
	Osnovna šola		Dokončana srednja šola		Višja ali visoka šola, univerzitetni študij		Magisterij ali več			
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Da, s tem sem dovolj seznanjen/-a.	1	1	30	30	33	33	3	3	67	67
Ne, s tem nisem dovolj seznanjen/-a.	3	3	19	19	11	11	0	0	33	33
Skupaj	4	4	49	49	44	44	3	3	100	100

Preglednica 10: Frekvenčni in strukturalni prikaz izobrazbe glede na to, ali so starši dovolj seznanjeni s tem, kako pomembna je za otroka pismenost

Hi-kvadrat test

	Vrednost	df	Asimp. p-vrednost (2-stranska)
Pearsonov Hi-kvadrat	6,682 ^a	3	,083
Kullbackov test	7,414	3	,060
Linear-by-Linear Asociacija	5,943	1	,015
N veljavnih	100		

a. 4 celice (50,0 %) imajo pričakovano frekvenco manj kot 5. Najmanjša pričakovana frekvenca je 0,99.

Preglednica 10.1: Preverjanje hipoteze 6 s hi-kvadrat testom

$$x^2 = 7,414$$

$$p = 0,060$$

Na podlagi vzorčnih podatkov ne morem zavrniti ničelne domneve pri točni stopnji značilnosti 6 % ($p = 0,06$). Ugotavljam, da pismenost in dosežena izobrazba nista povezani. Iz preglednice 10 je razvidno, da je 67 % anketiranih staršev dovolj seznanjenih s tem, kako pomembna je za otroka pismenost. 33 % anketiranih staršev, ki je izbralo ta odgovor, ima višjo šolo oz. univerzitetni študij. Samo trije anketirani starši manj (30 %) imajo dokončano srednjo šolo. Samo 1 anketiranec, ki je izbral ta odgovor, ima dokončano osnovno šolo in

samo 3 starši imajo magisterij ali več. Manjši delež (33 %) je anketiranih staršev, ki menijo, da niso dovolj seznanjeni s tem, kako pomembna je za otroka pismenost. 19 % anketiranih staršev, ki je izbralo ta odgovor, ima dokončano srednjo šolo. 11 % anketiranih staršev, ki je izbralo ta odgovor, ima višjo šolo oz. univerzitetni študij. Zelo malo (3 %) je anketiranih staršev z dokončano osnovno šolo, ki je izbralo ta odgovor. Tega odgovora ni izbral noben anketiranec z magisterijem ali več. Iz preglednice 10 je razvidno, da so starši dovolj seznanjeni s tem, kako pomembna je za otroka pismenost, saj smo starši prvi, ki na otroka prenašamo pismenost. Te trditve lahko povežem z mednarodno raziskavo o pismenosti odraslih (IALS), ki je pokazala, da je pri nas dosežek posameznika na preizkusu pismenosti povezan na prvem mestu z njegovo izobrazbo in da je izobrazba staršev tretji najpomembnejši dejavnik od 12, ki vplivajo na raven pismenosti odraslih (Knaflič, 2000a, 2000b, 2000c, 2001; Knaflič, Mirčeva in Možina, 2001; v Knaflič, 2002, str. 39).

Hipotezo 6 **potrdim**.

Ugotoviti sem želela, ali starši knjižnico obiskujejo skupaj z otrokom.

Ali knjižnico obiskujete skupaj z otrokom?	Demografsko okolje				Skupaj	
	Mestno okolje		Primestno okolje			
	f	f %	f	f %	f	f %
Da	21	21	31	31	52	52
Ne	18	18	30	30	48	48
Skupaj	39	39	61	61	100	100

Preglednica 11: Frekvenčni in strukturni prikaz demografskega okolja glede na to, ali starši obiskujejo knjižnico skupaj z otrokom

Hi-kvadrat test

	Vrednost	df	Asimp. p-vrednost (2-stranska)	Točna p-vrednost (2-stranska)	Točna p-vrednost (1-stranska)
Pearsonov Hi-kvadrat	,087 ^a	1	,768		
Popravek kontinuitete ^b	,008	1	,928		
Kullbackov test	,087	1	,768		
Fishejec Exact Test				,839	,464
Linear-by-Linear Asociacija	,086	1	,769		
N veljavnih	100				

a. 0 celic (0,0%) ima pričakovano frekvenco manj kot 5. Najmanjša pričakovana frekvenca je 18,72.

b. Izračunano samo za 2 x 2 tabelo.

Preglednica 11.1: Preverjanje hipoteze 7 s hi-kvadrat testom

$$\chi^2 = 0,087$$

$$p = 0,768$$

Na podlagi vzorčnih podatkov ne morem zavrni ničelne domneve pri točni stopnji značilnosti 7,68 % ($p = 0,768$). Ugotavljam, da demografsko okolje in pogost obisk knjižnice nista povezana. 31 % anketiranih staršev, ki knjižnico obiskujejo skupaj z otrokom, prihaja iz primestnega oz. podeželskega okolja. Pričakovala sem drugačne rezultate, saj sem mnenja, da imajo starši, ki prihajajo iz mestnega okolja, več možnosti za obisk knjižnice skupaj z otrokom, saj je v mestih več knjižnic, ki so odprte vsak dan. Prihajam s podeželja in pri nas imamo eno knjižnico, ki je odprta dvakrat na teden (torek od 15.00 do 18.00 in v soboto od 9.00 do 12.00). Starši imajo različne službe z različnim delovnim časom in nekateri niti nimajo možnosti, da bi knjižnico obiskali skupaj z otrokom. Nekoliko manj je anketiranih staršev (21 %), ki prihajajo iz mesta in knjižnico obiskujejo skupaj z otrokom. Skupni obiski knjižnic dajejo priložnost za slikovno branje na policah, vratih, panojih ... Več je anketiranih staršev (30 %) s podeželja, ki knjižnice ne obiskujejo skupaj z otrokom. Manjši delež anketiranih staršev (18 %) prihaja iz mestnega okolja, ki knjižnice ne obiskujejo skupaj z otrokom. Mlakar (2009, str. 49) pravi, da mladinski knjižničarji spodbujajo družinske obiske knjižnic kar se da zgodaj, že v predbralnem obdobju, saj želijo, da bi knjiga otroka spremljala od rojstva dalje, seveda vse življenje.

Starši imajo možnost obiska splošnih knjižnic, saj jih je v Sloveniji 60, ki imajo številne enote in podružnice. Mreža knjižnic je organizirana tako, da so knjižnice skoraj v vsakem večjem slovenskem kraju. Oddaljene kraje obiskujejo potujoče knjižnice – bibliobusi. Vse splošne knjižnice imajo mladinske oddelke, posebne oddelke knjižnice, ki zadovoljujejo bralne potrebe otrok in mladine do 15. leta starosti (Mlakar, 2003, str. 84).

Hipotezo 7 **potrdim**.

Na koncu me je zanimalo še, kako pogosto starši spodbujajo otroka k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanijo.

Kako pogosto starši spodbujajo otroka k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanijo?	Demografsko okolje				Skupaj	
	Mestno okolje		Primestno okolje			
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	3	3	10	10	13	13
Občasno (enkrat, do dvakrat mesečno)	15	15	19	19	34	34
Pogosto (enkrat, do dvakrat tedensko)	9	9	14	14	23	23
Zelo pogosto (skoraj vsak dan)	12	12	18	18	30	30
Skupaj	39	39	61	61	100	100

Preglednica 12: Frekvenčni in strukturni prikaz demografskega okolja glede na to, kako pogosto starši spodbujajo otroka k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanijo

Hi-kvadrat test

	Vrednost	df	Asimp. p-vrednost (2-stranska)
Pearsonov Hi-kvadrat	1,773 ^a	3	,621
Kullbackov test	1,872	3	,599
Linear-by-Linear Asociacija	,284	1	,594
N veljavnih	100		

a. 0 celic (0,0 %) ima pričakovano frekvenco manj kot 5. Najmanjša pričakovana frekvenca je 5,07.

Preglednica 12.1: Preverjanje hipoteze 8 s hi-kvadrat testom

$$x^2 = 1,773$$

$$p = 0,621$$

Na podlagi vzorčnih podatkov ne morem zavrniti ničelne domneve pri točni stopnji značilnosti 6,21 % ($p = 0,621$). Ugotavljam, da demografsko okolje in pogostnost spodbujanja otroka k opazovanju napisov v okolju nista povezana. 15 % anketiranih staršev iz mestnega okolja otroka občasno (enkrat do dvakrat mesečno) spodbuja k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanja. Nekoliko manj anketiranih staršev (12 %), ki prihajajo iz mesta, otroka zelo pogosto (skoraj vsak dan) spodbuja k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanja. Manjši delež anketiranih mestnih staršev (9 %) otroka pogosto (enkrat do dvakrat tedensko) spodbuja k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanja. Samo trije anketirani starši, ki prihajajo iz mesta, so odgovorili, da otroka redko spodbujajo k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanijo. 19 % anketiranih staršev, ki prihajajo s podeželja, otroka občasno (enkrat, do dvakrat mesečno) spodbuja k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanja. Zelo pogosto (skoraj vsak dan) otroke spodbuja k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanja 18 % anketiranih staršev s podeželja. Najmanj anketiranih staršev (10 %) otroka redko spodbuja k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanja. V preglednici 12 presenečajo rezultati, in sicer da več anketiranih staršev (18 %), ki prihajajo s podeželja, otroka zelo pogosto spodbuja k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanja, kot to naredi število anketiranih staršev, ki prihajajo iz mesta. Tudi M. Grginič (2006, str. 63) v svoji raziskavi pravi, da mestno okolje otrokom ponuja več priložnosti za opazovanje različnih reklamnih in opozorilnih obvestil, označb na cestišču in stavbah.

Na osnovi rezultatov, prikazanih v preglednici 12, hipotezo 8 **potrdim**.

11 SKLEPNE UGOTOVITVE

Na podlagi rezultatov, pridobljenih z anketnim vprašalnikom, lahko povzamem več ugotovitev.

Kar 81 % anketiranih staršev je za termin družinska pismenost slišalo prvič. Zelo majhen delež (10 %) anketiranih staršev je za družinsko pismenost slišalo, ko je otrok obiskoval vrtec ali pa so za njo slišali v času študija. 43 % anketiranih staršev je odgovorilo, da z otrokom berejo zelo pogosto, kar pomeni skoraj vsak dan. Torej se starši zavedajo, da je branje otroku ključnega pomena, saj si otrok s tem pridobiva širok besedni zaklad. Še vedno otrokom najpogosteje berejo matere (80 %).

Presenetljivo je, da je podoben odstotek tistih anketiranih staršev, ki knjižnico obiskujejo skupaj z otrokom (52 %), in tistih anketiranih staršev, ki knjižnice ne obiskujejo skupaj z otrokom, teh je 48 %. Iz raziskave ugotavljam, da so starši dovolj seznanjeni s tem, kako pomembna je za otroka pismenost in kako lahko vplivajo nanjo, saj je več kot polovica anketiranih staršev (67 %) odgovorila, da so dovolj seznanjeni s pomembnostjo pismenosti za otrokov razvoj.

Starši imajo pomembno vlogo pri začetku opismenjevanja, zato je pomembno, da se zavedajo, kako pomembna je za otroka pismenost oz. družinska pismenost.

Na podlagi pridobljenih rezultatov iz raziskovalnega dela sklepam, da bi bilo treba starše bolje seznaniti s pomenom družinske pismenosti. Vzgojitelji/-ice bi morali pri tem imeti veliko vlogo. Vzgojitelji/-ice bi starše o pomenu družinske pismenosti lahko seznanjali na roditeljskih sestankih. Predavanje o družinski pismenosti bi lahko organiziral vrtec v knjižnici v sklopu pravljичnih uric. Otroke bi knjižničarka pospremila v prostor, kjer bi skupaj gledali oz. brali knjige. V drugem prostoru pa bi se starši seznanjali o pomenu družinske pismenosti. Tega izobraževanja bi se lahko udeležili tudi starši, ki otroka nimajo v vrtcu.

Predlogi/smernice za izboljšanje dane situacije:

- sodelovanje vrtca (šole) s starši;
- stalno strokovno izpopolnjevanje za vzgojitelje s področja pismenosti oz. družinske pismenosti (seminarji, predavanja, skupne delavnice itn.);
- vabila staršev na predavanja strokovnjakov s področja pismenosti/družinske pismenosti;

- vzgojitelj lahko starše motivira, da skupaj z otrokom oblikujejo »zvezek družinske pismenosti«, v katerega starši skupaj z otrokom lepijo npr. izrezke iz tiskanega gradiva, ovitke iger, vanj rišejo, zapisujejo črke, vanj lahko napišejo skupaj s starši krajšo pripoved (o nedeljskem popoldnevu, obisku živalskega vrta), nato se o tem zvezku pogovorijo v vrtcu;
- okrepitev sodelovanja med vzgojitelji in knjižničarji, tega je pri nas premalo.

Na Finskem vzgojitelji/učitelji in knjižničarji med sabo veliko sodelujejo. Učitelj zna razvijati bralne sposobnosti pri vsakem učencu, knjižničar pozna nove in privlačne knjige za določeno starostno skupino, učitelj zna motivirati k branju, knjižničar pozna literaturo in zna iskati podatke s spleta, učitelj zna razvrstiti učbenike, vendar ni najboljši pri informacijski pismenosti (Sinko, 2012).

Na Finskem imajo vzgojitelji/učitelji in knjižničarji enak cilj, oboji pomagajo pri motivaciji, branju in učenju dostopa do informacij (prav tam).

Z opisanimi smernicami bi po mojem mnenju lahko prispevali k dvigu ravni pismenosti vzgojiteljev, otrok in staršev.

VIRI IN LITERATURA

- Batistič Zorec, M. (2005). Zgodnje opismenjevanje v vrtcu: porajajoča se pismenost. V: Željeznov Seničar, M. (ur.), *Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze, zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 77–81.
- Bucik, N. (2003). Motivacija za branje. V: Blatnik Mohar, M. (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*, str. 112–118.
- Bucik, N. (2009). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V: Knaflič, L. in Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 17–26.
- Cencič, M. (1999). Pojem pismenosti kot celostne in sestavljene aktivnosti, njeno razvijanje in poučevanje. *Vzgoja in poučevanje*, 30, št. 4, str. 4–12.
- Cotič, M., Medved Udovič, V. (2011). Učenje in poučevanje različnih vrst pismenosti. V: Cotič, M. idr., *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, str. 11–18.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev. *Psihološka obzorja*, 14, št. 1, str. 53–79.
- Glinšek, M. (2001). Družinska knjižna vzgoja v predšolski dobi – temelj otrokovega odnosa do knjige ali Če Janezek vzljubi knjigo, jo bo imel tudi Janez rad. *Otrok in družina: revija za družinsko in družbeno vzgojo*, št. 6, str. 67.
- Grginič, M. (2006). *Družinska pismenost*. Domžale: Založba Izolit.
- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Založba Izolit.
- Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do pismenosti: priročnik za vzgojitelje in starše predšolskih otrok*. Mengeš: Založba Izolit.
- Grosman, M. (2010). Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 61/127, št. 1, str. 16–27.
- Jamnik, T. (1994). *Knjižna vzgoja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

- Jurišič, B. D. (2000). Vpliv družine na porajajočo se pismenost. *Revija specialnih pedagogov Slovenije*, 8, št. 3, str. 70–88.
- Keefe, E., Copeland, S. (2011). What is Literacy? The power of a Definition. *Research & Practice of people with Severe disabilities*, 36, št. 3–4, str. 92-99.
- Knaflič, L. (1999). Družinska pismenost in šola. *Vzgoja in izobraževanje*, 30, št. 6, str. 49–53.
- Knaflič, L. (2002). Kako družinska pismenost vpliva na pismenost otrok. *Psihološka obzorja*, 11, št. 2, str. 37–52.
- Knaflič, L. (2003 a). Različne družine - različni pristopi. V: Blatnik Mohar, M. (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*, str. 65–67.
- Knaflič, L. (2003 b). Vzgoja bralca v družini. V: Blatnik Mohar, M. (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*, str. 34–39.
- Knaflič, L. (2003 c). Programi družinske pismenosti. V: Blatnik Mohar, M. (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*, str. 150–151.
- Knaflič, L. (2009 a). Priročniku na pot. V: Knaflič, L. in Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 5–6.
- Knaflič, L. (2009 b). Družinska pismenost v predšolskem obdobju. V: Knaflič, L. in Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 7–16.
- Knaflič, L. (2009 c). Izobraževalni pristopi za spodbujanje družinske pismenosti. V: Knaflič, L. in Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 125–126.
- Knaflič, L. (2010). Pismenost in dvojezičnost. *Sodobna pedagogika*, 2/2010, str. 280–294.
- Kropp, P. (2002). *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2003). Vloga branja in pripovedovanja v otrokovem razvoju. V: Blatnik Mohar, M. (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*, str. 22–33.

Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 1/2010, 28–45.

Matko Lukan, I. (2009). Kako beremo z otrokom. V: Knaflič, L. in Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 27–42.

Mlakar, I. (2003). Vloga knjižnice. V: Blatnik Mohar, M. (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*, str. 84–91.

Mlakar, I. (2009). Družinski obisk knjižnice. V: Knaflič, L. in Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 49–66.

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2005). Dostopno na spletu: <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf> (22. 1. 2016).

Pečjak, S. (2003). Porajajoča se pismenost. V: Blatnik Mohar, M. (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*, str. 119–123.

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

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

Retuznik Bozovičar, A. in Kranjc, M. (2010). *V krogu življenja, pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju*. Velenje: Modart.

Saksida, I. (2013). Jezik. 3. A., Umetnostna besedila. V: Marjanovič Umek, L., Videmšek, M., Saksida, I., Kranjc, S., Zupančič, T., Lešnik, I., idr., *Načrtovanje dejavnosti v vrtcu: primeri dejavnosti na različnih področjih Kurikula za vrtce*. Maribor: Forum Media.

Sinko, P. (14. 8. 2012). Main factors behind the good PISA reading results in Finland. [Power Point] Dostopno na: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/conferences/2012/finnish-pisa-results-2012.pdf> (6. 9. 2016).

Skubic, D. (2012). Stališča vzgojiteljev do zgodnje pismenosti v Sloveniji. *Revija za elementarno izobraževanje* št. 2–3, str. 153–166. Dostopno na: [file:///C:/Users/Jasmina/Downloads/Stalia_URN-NBN-SI-doc-QEHYFP2R%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jasmina/Downloads/Stalia_URN-NBN-SI-doc-QEHYFP2R%20(1).pdf) (27. 9. 2016).

Skubic, D. (2013). *Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti*. Dostopno na: <http://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2013%7C3%7C45%E2%80%93358> (22. 1. 2016).

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

Snow, Catherine E., Burns, Susan M., in Griffin, Peg (ur.), 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.

Svetina, P. Kaj naj beremo z otroki. V: Knaflič, L. in Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 67–70.

Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

PRILOGA

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA STARŠE

Spoštovani starši!

Sem Jasmina Prepadnik, absolventka predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pišem diplomsko delo z naslovom Družinska pismenost v vsakdanjem življenju. Prosim Vas za sodelovanje v anketi. Vprašalnik je anonimen, zato Vas prosim, da odgovarjate iskreno. Zagotavljam Vam, da bom vse pridobljene podatke uporabila zgolj v študijske namene.

Na vprašanje odgovorite tako, da kliknete črko pred odgovorom. Pri vsakem vprašanju je možen samo en odgovor.

Za sodelovanje se Vam že vnaprej zahvaljujem!

Jasmina Prepadnik

Navedite spol.

- a) Moški.
- b) Ženski.

Navedite svojo starost.

- a) Do 25 let.
- b) Od 26 do 28 let.
- c) Od 29 do 32 let.
- č) Od 33 do 36 let.
- d) Več kot 36 let.

Navedite svojo izobrazbo.

- a) Osnovna šola.
- b) Dokončana srednja šola.
- c) Višja ali visoka šola, univerzitetni študij.
- č) Magisterij ali več.

Vaše demografsko okolje.

- a) Mestno okolje.
- b) Primestno oz. podeželsko okolje.

ANKETNI VPRAŠALNIK

1. Ali ste že slišali za termin družinska pismenost?

- a) Ne, za družinsko pismenost prvič slišim.
- b) Da, za družinsko pismenost sem slišal/-a v času študija.
- c) Da, za družinsko pismenost sem slišal/-a, ko je moj otrok obiskoval vrtec.

2. Kako pogosto z otrokom berete knjige oz. kakšno drugo literaturo?

- a) Z otrokom ne berem.
- b) Redko.
- c) Občasno (enkrat do dvakrat mesečno).
- d) Pogosto (enkrat do dvakrat tedensko).
- e) Zelo pogosto (skoraj vsak dan).

3. Kdo najpogosteje bere otroku?

- a) Mati.
- b) Oče.
- c) Dedek/babica.
- č) Starejši brat/sestra.
- d) Sorodniki.

4. Katere vrste literaturo najpogosteje berete otroku?

- a) Slikanice.
- b) Pravljice in zgodbe.
- c) Ljudske pravljice.
- č) Otroške revije.
- d) Pesmi in uganke.

5. Ali knjižnico obiskujete skupaj z otrokom ?

- a) Da.
- b) Ne.

6. Ali otrok sam izbere knjigo, ki mu jo berete?

- a) Redko.
- b) Občasno (enkrat do dvakrat mesečno).
- c) Pogosto (enkrat do dvakrat tedensko).
- č) Zelo pogosto (skoraj vsak dan).

7. Kako pogosto otroka spodbujate k opazovanju napisov v okolju in ga z napisom seznanite (v trgovini, na pošti, v knjižnici, na sprehodu ...)?

- a) Redko.
- b) Občasno (enkrat do dvakrat mesečno).
- c) Pogosto (enkrat do dvakrat tedensko).
- č) Zelo pogosto (skoraj vsak dan).

8. Kako pogosto z otrokom izvajate dejavnosti, ki spodbujajo razvoj pismenosti (branje kuharskih receptov, branje navodil za zdravila, pisanje nakupovalnega listka, pisanje voščilnic ...)?

- a) Redko.
- b) Občasno (enkrat do dvakrat mesečno).
- c) Pogosto (enkrat do dvakrat tedensko).
- č) Zelo pogosto (skoraj vsak dan).

9. Kako pogosto z otrokom gledate televizijske programe in se o njih pogovarjate?

- a) Redko.
- b) Občasno (enkrat do dvakrat mesečno).
- c) Pogosto (enkrat do dvakrat tedensko).
- č) Zelo pogosto (skoraj vsak dan).

10. Ali menite, da ste dovolj seznanjeni s tem, kako pomembna je za otroka pismenost in kako lahko vplivate nanjo?

- a) Da, s tem sem dovolj seznanjen/-a.

b) Ne, s tem nisem dovolj seznanjen/-a.