

OTROKOVO POZNAVANJE KONCEPTA TISKA (KNJIGE) KOT POMEMBEN DEL ZGODNJE PISMENOSTI

Članek govori o problematiki zgodnje pismenosti v Sloveniji, še posebej o otrokovem poznavanju koncepta tiska in knjige. Najprej so opredeljeni pojmi *pismenost*, *porajajoča se pismenost* in *zgodnja pismenost*. V nadaljevanju je prikazan eden izmed instrumentov za ugotavljanje oz. preverjanje otrokovega poznavanja koncepta tiska in knjige. Sledi predstavitev raziskave, v kateri smo ugotavljali zavedanje koncepta knjige in tiska kot pomembnega dela zgodnje pismenosti 535 pet- in šestletnih otrok, vključenih v 25 naključno izbranih slovenskih vrtcev. Rezultati so pokazali, da se več kot polovica vprašanih otrok zna orientirati v knjigi in da več kot polovica otrok razlikuje med slikami in besedilom, pozna smer tiska, pozna začetek in konec knjige ter zna uporabljati knjižno terminologijo. Z rezultati ne moremo biti zadovoljni, zato predlagamo metodo t. i. poudarjenega ozaveščanja tiska, s katero vzgojiteljica oz. vzgojitelj spodbuja otrokovo poznavanje tiska.

Ključne besede: otrok, zgodnja pismenost, koncept tiska (knjige), vzgojitelj

Uvod

Pismenost ni in ne more biti neki univerzalen koncept. Razumevanje pojma pismenosti se je v zgodovini spreminjalo in se še spreminja glede na aktualne potrebe družbe, okoliščine in različne kulture, v katerih se trenutno posameznik oz. nosilec pismenosti nahaja. Biti pismen v nekem afriškem plemenu bržkone pomeni nekaj drugega kot biti pismen v razviti evropski ali severnoameriški družbi.

Pismenost

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: 140). 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 in Street 1996; nav. po Možina idr. 2000). Pri opredelitvi pojma pismenosti so poleg branja in pisanja vključili tudi računanje. Gre za izpeljavo iz Grayeve opredelitve pismenosti (Pečjak 2010: 13), 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.

Glede na njene sestavne dele bi pismenost lahko razdelili v tri skupine (Pečjak 2010: 13). V prvo skupino sodijo opredelitve pismenosti, v katerih je poudarjena spretnost branja. V mednarodni raziskavi IEA (1991) je bralna pismenost opredeljena kot »sposobnost razumeti in uporabiti tiste pisne jezikovne oblike, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika« (Elley, Gradišar in Lapajne 1995: 19). V raziskavi PISA 2006 pa je bralna pismenost opredeljena kot »razumevanje, uporaba in razmišljanje o pisnem besedilu, da dosežemo postavljeni cilj, razvoj posameznikovega znanja in aktivno sodelovanje v družbi« (PISA, 2007: 77). Bralna pismenost je poleg naravoslovne in matematične pismenosti glavni predmet preučevanja študij PISE. Nadalje je v študiji *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse* (2011: 7) bralna pismenost opredeljena kot »splošna zmožnost razumevanja, uporabe in premisleka o napisanem, vse za to, da bi se izpolnili posameznikovi in družbeni cilji«. Takšna opredelitev presega kognitivne elemente branja (npr. dekodiranje besed in razumevanje besedila) in upošteva še druge vidike, npr. motivacijo in znajdenje v pisnih besedilih, in je skladna s Pierrovo opredelitvijo pismenosti (1992), da je bralna pismenost neke vrste »odnos, ki ga bralec razvije s pisano besedo«.

V drugi skupini so tiste opredelitve pismenosti, po katerih je pismenost osnovna ali primarna spretnost branja in pisanja, ki omogoča primerjavo v času in prostoru (Graff 1987; v Harris in Hodge 1995). Sem sodi tudi Goodyjeva opredelitev pismenosti (1999), ki pravi, da je to sposobnost branja in pisanja.

Tretjo skupino opredelitev pismenosti pa predstavljajo tiste, ki poleg bralnih in pisalnih spretnosti vključujejo tudi druge, npr. računanje. Takšna je opredelitev pismenosti UNESCA (1978), izpeljana iz Grayeve opredelitve pismenosti, 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.

Pečjak opredeli pismenost 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. (Pečjak 2010: 15.)

Pismenost (Marjanovič Umek 2010: 29) se vedno pogosteje razume »kot *nadaljevanje* porajajoče se pismenosti, ki pa ima svoje začetke v zgodnjih socialnih interakcijah med dojenčkom/malčkom ter prvo pomembno osebo v malčkovem/otrokovem govornem razvoju in je hkrati v veliki meri povezana z okoljem, bogatim s simboli«.

Zgodnja pismenost

Razvijanje otrokove zgodnje pismenosti je bilo prepoznano kot zelo pomembno za obstoj in razvoj vsakega naroda, zato so bila v začetku tega stoletja (Marjanovič Umek 2009: 28) izoblikovana nekatera temeljna mednarodna priporočila za razvoj področja predšolske vzgoje (*Education policy analysis*, 2002; *Starting strong*, 2001; *Starting strong II*, 2006), med njimi je tudi priporočilo, ki poudarja, da je potrebno v kurikulumnih dokumentih in siceršnji organizaciji življenja otrok v vrtcu nameniti posebno pozornost jezikovnemu razvoju otrok, razvoju zgodnje pismenosti, oblikovanju simbolno bogatega in komunikacijsko odzivnega okolja.

Zgodnja pismenost je proces (Pečjak in Potočnik 2011: 62), v katerem se med seboj tesno prepletajo vse sporazumevalne dejavnosti (tj. poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), a je hkrati v tem procesu težko razmejiti različne stopnje pismenosti.

Prva stopnja v zgodnjem razvoju pismenosti je porajajoča se pismenost (Barone, Malette in Xu 2005). Sledita ji stopnja začetne pismenosti in stopnja prehodne pismenosti. Model razvoja zgodnje pismenosti avtoric D. Barone, M. Mallette in S. Xu temelji na spoznanjih nekaterih avtorjev (Henderson in Templeton 1986; Bear in Barone 1998), da je razvoj pismenosti tesno povezan z razvojem branja, pisanja in poznavanja besed. V spodnji tabeli so prikazani kazalci razvoja zgodnje pismenosti (Barone, Mallette in Xu 2005: 8).

Stopnja	Branje	Pisanje	Poznavanje besed
Porajajoča se pismenost	Nima predstave o besedi. Pretvarja se, da bere. Zpomni si znana besedila. Ko ga vprašamo o tem, kaj je prebral, lahko sicer navede posamezne delčke, ne obnovi pa vsebine.	Pretvarja se, da piše. Prepozna razliko med sliko in pisavo oz. zapisom.	Čečkanje. Za pisanje besed uporablja slučajno izbrane črke ali številke ali le začetne soglasnike.
Začetna pismenost	Ima predstavo o besedi. Bere besedo za besedo. Tudi pri tihem branju vokalizira (bere polglasno, šepetaje ...). Če ga vprašamo, kaj je prebral, najpogosteje ponovi prebrano z istimi besedami.	Piše črko za črko. Piše počasi, a druge osebe lahko preberejo, kaj je napisal. Ne piše veliko (besedila).	Premakne se od uporabe začetnih in končnih soglasnikov in začne v enozložne besede vključevati tudi samoglasnike (npr. PEK).
Prehodna pismenost	Bere tiho. Bere tekoče; pogosteje kot besedo za besedo bere skupine besed. Če ga vprašamo, kaj je prebral, lahko dobesedno obnovi, povzame vsebino s svojimi besedami ali pove lasten odnos do prebranega.	Piše lahko besedo za besedo in posamezne skupine besed. Piše hitreje in napiše več oz. daljše besedilo. V procesu pisanja se lahko usmeri na pomen povedi in ne le na zapis posameznih besed.	Ima predstavo o natančni izgovarjavi in zapisu večine besed. Težave ima lahko z zapisovanjem daljših, manj znanih besed. Prepoznavna, da se določene besede zapišejo drugače, kot se izgovorijo (npr. AVTO in ne AUTO, METULJ in ne METUL).

Temelj učenja branja in pisanja predstavlja govorni jezik. Govorne in poslušalske spretnosti, ki se jih otrok nauči v predšolskem obdobju, so odločilne za njegove kasnejše dosežke na področju branja in pisanja ter za njegov uspeh v šoli nasploh. Otroci, ki v tem času ne razvijejo spretnosti govornega jezika, to v šoli težko nadomestijo in pogosto zaostanejo za svojimi vrstniki. Ta zaostanek se opazi celo že pred vstopom v šolo (Biemiller 2006; Hart in Risley 2003; Scarborough 2001; Snow, Burns in Griffin 1998). Preden gredo otroci v šolo, morajo razviti

- a) razumevanje govornega jezika, da bi usvojili poslušalske in govorne spretnosti,
- b) besedišče, da bi zgradili temeljno védenje o jeziku,
- c) fonološko zavedanje in poznavanje abecede, da bi razumeli fonološko zgradbo jezika,
- č) zavedanje o konceptu tiska in knjige.

Da bi otroci postali pismeni, morajo pisati, saj jim pisanje pomaga pri učenju branja, in brati, saj jim branje pomaga pri učenju pisanja; da bi se naučili obojega (branja in pisanja), potrebujejo govorni jezik. Vzgojiteljice oz. vzgojitelji morajo zato načrtovati učenje jezika tako, da otrokom pomagajo pri preseganju že usvojenega védenja o jeziku (Roskos, Tabors in Lenhart 2009: 4). Otrokov govorni jezik naj razvijajo v procesu aktivnega učenja v vsakodnevnih pogovorih, pri čemer naj njihova navodila vključujejo načelo vodene participacije, načelo konstruktivizma in načelo izkustvenega učenja. Da bi to lahko uresničili, morajo biti vzgojiteljice oz. vzgojitelji dobri načrtovalci in inovativni v vsakodnevnih pogovorih z otroki (Assel, Landry, Swank in Gunnewig 2007).

Na razvoj otrokove pismenosti vpliva več dejavnikov: otrokove intelektualne sposobnosti, družinsko in vrtčevsko okolje, znotraj teh dejavnikov pa družinsko branje, skupno branje otroka in vzgojiteljice ter prepričanje staršev in vzgojiteljice o pomembnosti takšnega branja za razvoj otrokove jezikovne zmožnosti in zgodnje pismenosti. V družinskem okolju Foy in Marn (2003, nav. po Marjanovič Umek 2010: 36) kot napovednike otrokove jezikovne zmožnosti in zgodnje pismenosti še posebej izpostavita skupno branje otroka in staršev, prepričanje staršev o pomembnosti branja za otrokov govorni razvoj in pogostost stikov staršev s knjigami. Skupno branje otroka in staršev/vzgojiteljice ima pozitiven učinek na otrokov govorni razvoj in razvoj zgodnje pismenosti le, če je kakovostno, tj. če npr. vključuje pogovor ob knjigi, postavljanje odprtih vprašanj, iskanje različnih oblik predstavitve literarnih vsebin (npr. simbolna igra, risanje). Še posebej vzgojiteljica naj otrokom bere glasno, z ustrezno intonacijo, spreminjanjem glasu (ne višanjem tonalitete) ter s smiselnimi členitvami besedila in poudarki. V vrtčevskem okolju je ključnega pomena vzgojiteljčino prepričanje o otrokovem razvoju in razvoju zgodnje pismenosti v zgodnjem otroštvu. Vzgojiteljice, ki menijo, da je zgodnje otroštvo obdobje, občutljivo za otrokov govorni razvoj, se z otrokom pogosto pogovarjajo, spodbujajo, da otroci sprašujejo, na njihova vprašanja odgovarjajo; vzgojiteljice, ki menijo, da je v zgodnjem otroštvu pomembno spodbujanje predbralnih in predpisalnih spretnosti, zagotavljajo otrokom veliko tiskanega gradiva, slikanic in otroških knjig, jih spodbujajo k dejavnostim, pri katerih uporabljajo simbolno izražanje, če pokažejo interes, jih učijo pisati črke, brati besede (Kleec 2006, nav. po Marjanovič Umek 2010: 39).

Poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti

V predšolskem obdobju se otrok pretvarja, da bere in piše. Pismenost spoznava na globalen način, tj. gleda knjigo in ilustracije v njej, pri čemer ima lahko knjigo obrnjeno narobe in ga bolj kot začetek zanimata sredina in konec zgodbe. Otrok spoznava knjige, tisk, ilustracije in prepozna razliko med zapisanim besedilom in sliko oz. ilustracijo.

Prav spoznanja o tisku so tista, ki se v zgodnji pismenosti pojavijo najprej, pred grafičnim in fonološkim zavedanjem, spoznavanjem povezav med črkami in glasovi ter branjem. Clay (1972) poudarja, da otrok pri branju knjige najprej razvije védenje o tem, kaj je naslovna stran knjige, kaj so strani v knjigi, kako se listi v knjigi obračajo itn. Začne se zavedati (Lenhart in Roskos 2003), da knjiga ni za trganje ali da se vanjo riše. Spozna splošna pravila v zvezi s knjigo: da se besedilo v knjigi nadaljuje, da ni na vsaki strani nova zgodba in da slike/ilustracije dodatno olajšujejo razumevanje in sledenje zgodbi.

Spoznanja o tisku bi lahko razdelili na dve večji skupini (Pečjak 2010: 106): poznavanje oblik in poznavanje funkcije tiska. Poznavanje oblik tiska vključuje spoznanja o dogovorih oz. konvencijah v zvezi s tiskom, tj. zavedanje o tem, da ima knjiga začetek in konec, da so črke razvrščene v določeni smeri, da se npr. v Evropi začne brati levo zgoraj, da se nato bere od leve proti desni in od zgoraj navzdol, da je besedilo sestavljeno iz posameznih besed, te pa iz črk, da med črkami v eni besedi ni presledka itn. Poznavanje funkcije tiska pa se nanaša na namen in uporabo tiska, npr. na zavedanje, da so besede nosilke sporočila, da lahko torej z besedami kaj sporočamo drugim in sebi; da besede uporabljajo drugi in da jih lahko uporablja tudi otrok sam; da se s pomočjo tiska lažje in bolje najdemo v svojem okolju itn.

V predšolskem obdobju med elementi zgodnje pismenosti najpogosteje ugotavljamo otrokove sposobnosti razumevanja pojmov, povezanih s tiskom, in sposobnosti fonološkega zavedanja. Za preverjanje otrokovega razumevanja pojmov, povezanih s tiskom (knjigami), si lahko vzgojitelj oz. učitelj pomaga 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 (zapiše), 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 (identificirati) začetek in konec zgodbe ter koliko pozna in zna uporabiti knjižno terminologijo (npr. zna pokazati besedo, črko, znake za posamezna ločila itn.).¹

Vzgojitelj oz. učitelj potrebuje za izvedbo preizkusa knjigo (slikanico), ki ima pisni in slikovni del ter je primerna otrokovi starosti (in s tem njegovi sporazumevalni zmožnosti). Pred samim preizkusom da vzgojitelj oz. učitelj navodilo: »Pokazal/-a ti bom knjigo in ti postavljal/-a različna vprašanja/naloge v zvezi z njo, ti pa mi odgovori, kar boš vedel/-a.« Vzgojitelj oz. učitelj daje otroku navodila, napisana na seznamu preverjanih pojmov otrokovega razumevanja koncepta knjige, in sproti označuje pravilnost otrokovega odgovora z znakom »P« za pravilno in »O« za napačno. Rezultat preverjanja je kratka opisna ocena otrokovega poznavanja koncepta knjige in tiska.

¹ Gl. tudi *Preizkus predopismenjevalnih sposobnosti* (Grginič 2005).

Orientacija knjige	Razlikovanje med slikami in besedilom	Smer tiska	Poznavanje začetka in konca knjige	Uporaba knjižne terminologije
Pokaže začetek in konec knjige.	Pokaže prvo sliko v knjigi.	Pokaže, kako beremo v eni vrstici.	Pokaže začetek zgodbe v knjigi.	Na strani pokaže, kje je zgoraj in kje spodaj.
Pokaže naslov knjige.	Pokaže napisano besedilo.	Pokaže, kako beremo besedilo na eni strani.	Pokaže konec zgodbe v knjigi.	Pokaže besedo.
Pove, zakaj misli, da ima knjiga naslov.	Pokaže, kje začnemo brati.		Pokaže, kje na eni strani se začne besedilo.	Pokaže določeno besedo.
			Pokaže, kje na eni strani se besedilo konča.	Pokaže črko.
				Pokaže malo tiskano črko.
				Pokaže veliko tiskano črko.
				Pokaže znak za piko.
				Pokaže znak za vprašaj.
				Pokaže znak za klicaj.

Čprav elektronska knjiga ni predmet pričujoče raziskave, jo velja omeniti. Elektronske slikanice uporabljajo vzgojitelji oz. učitelji povsod po svetu. Rezultati raziskav kažejo (Moddy 2010: 23), da visokokakovostne interaktivne elektronske slikanice prispevajo k razvoju otrokove zgodnje pismenosti, še posebej to velja za otroke z bralnimi težavami. Otrokom omogočajo branje in poslušanje zgodbe, pri čemer so vključene digitalne funkcije (npr. animacije, izgovarjava besed). Eksperimentalna študija, v kateri so S. Wright, A. Fugett in F. Caputa (2011: 367) primerjale otrokovo² bralno razumevanje z dvema različnima bralnima metodama (knjiga v tiskani in knjiga v elektronski obliki), pa je pokazala, da otroci raje uporabljajo elektronske bralne vire, da pa njihovo bralno razumevanje ni odvisno od vrste bralnega vira (tiskani ali elektronski vir).

Raziskava

Cilj raziskave

Cilj raziskave je ugotoviti otrokovo poznavanje koncepta tiska in knjige, da bi tako izboljšali dosedanje jezikovno prakso v vrtcu.

Opis vzorca

V raziskavo je bilo vključenih 25 naključno izbranih slovenskih vrtcev. V vzorec je bilo vzetih 535 otrok, starih od pet do šest let, ki v šolskem letu 2012/2013 obiskujejo

² V raziskavo so bile vključene tri dekllice, stare od 7 do 8 let in 11 mesecev.

naslednje vrtece: Vrtec Trnovo, VVZ Kekec (Grosuplje), VVE pri Osnovni šoli Žiri, Vrtec Škratek Svit (Vodice), Enota Vrta OŠ Vinica, Vrtec Mengeš (Enota Gobica), Vrtec Šentvid pri Stični (Enota Čebelica), Vrtec pri Osnovni šoli Železniki, Vrtec Dobrovo (Goriška brda), Vrtec Krško, VVZ Kekec (Enota Pika), Vrtec Ciciban (Enota Čebelica, Enota Pastirčki, Enota Žabice, Enota Ajda), Vrtec Šentvid (Enota Vid, Enota Sapramiška), Vrtec Viški gaj (Enota Bonifacija), Vrtec Moravče, Vrtec Mojca (Enota Kekec, Enota Muca), Vrtec Manka Golarja (Gornja Radgona), Vrtec Zagorje ob Savi (Enota Smrkci), Vrtec Medo (Brdo pri Lukovici), Viški vrtci (Enota Rožna dolina), Vrtec Koroška Bela, Vrtec Vodmat (Enota Klinični center), Vrtec Urša (Domžale), Vrtec Škofije in Vrtec Ig (Enota Krimček). Raziskava je bila izvedena med novembrom 2012 in januarjem 2013.³

Opis instrumenta

Otrokovo zavedanje koncepta knjige in tiska smo preverjali z zgoraj opisanim seznamom preverjanih pojmov otrokovega razumevanja koncepta knjige avtoric M. Barone, M. Malette in S. Hong Xu (2005).⁴ V raziskavi je bila uporabljena knjiga *Muca Copatarica* avtorice Ele Peroci.

Raziskovalna metoda

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1991).

Opis postopka obdelave podatkov

Podatki so obdelani s programskim paketom SPSS 16,0. Kvantitativna obdelava podatkov je potekala na nivoju deskriptivne statistike z navedbo frekvenc in odstotkov. Podatki so prikazani tabelarično.

Rezultati z interpretacijo

Naloga	Število pravilnih odgovorov	Odstotek pravilnih odgovorov
Pokaži začetek in konec knjige.	312	58,31
Pokaži naslov knjige.	406	75,88

³ Vsem imenovanim vrtcem se iskreno zahvaljujemo za sodelovanje v raziskavi.

⁴ Na seznamu preverjanih pojmov je izpuščena naloga *Povej, zakaj misliš, da ima knjiga naslov*.

Več kot polovica vprašanih otrok se zna orientirati v knjigi, tj. 312 otrok oz. 58,31 % je pravilno pokazalo začetek in konec knjige, kar 406 otrok oz. 75,88 % pa je pravilno pokazalo naslov knjige.

Naloga	Število pravilnih odgovorov	Odstotek pravilnih odgovorov
Pokaži prvo sliko v knjigi.	281	52,52
Pokaži napisano besedilo.	454	84,85
Pokaži, kje začnemo brati.	400	74,76

Več kot polovica vprašanih otrok razlikuje med slikami in besedilom. 281 otrok oz. 52,52 % je pravilno pokazalo prvo sliko v knjigi, kar 454 otrok oz. 84,85 % je pravilno pokazalo napisano besedilo, 400 otrok oz. 74,76 % pa je pravilno pokazalo, kje začnemo brati.

Naloga	Število pravilnih odgovorov	Odstotek pravilnih odgovorov
Pokaži, kako beremo v eni vrstici.	413	77,19
Pokaži, kako beremo besedilo na eni strani.	358	66,91

Več kot polovica vprašanih otrok razume smer tiska. Kar 413 otrok oz. 77,19 % je pravilno pokazalo, kako beremo v eni vrstici, 358 otrok oz. 66,91 % pa je pravilno pokazalo, kako beremo besedilo na eni strani.

Naloga	Število pravilnih odgovorov	Odstotek pravilnih odgovorov
Pokaži začetek zgodbe v knjigi.	337	62,99
Pokaži konec zgodbe v knjigi.	268	50,09
Pokaži, kje na eni strani se začne besedilo.	367	68,59
Pokaži, kje na eni strani se besedilo konča.	293	54,76

Več kot polovica vprašanih otrok razume in zna pokazati začetek in konec zgodbe ter začetek in konec besedila na eni strani. 337 otrok oz. 62,99 % otrok je pravilno pokazalo začetek zgodbe v knjigi, 268 otrok oz. 50,09 % je pravilno pokazalo konec zgodbe v knjigi, 367 otrok oz. 68,59 % je pravilno pokazalo, kje na eni strani se začne besedilo, 293 otrok oz. 54,76 % otrok pa je pravilno pokazalo,

kje na eni strani se besedilo konča. Zanimiv je podatek, da je več otrok (več kot 60 %) znalo pokazati začetek zgodbe v knjigi in začetek besedila na eni strani, manj otrok (manj kot 60 %) pa je znalo pokazati konec zgodbe v knjigi in konec besedila na eni strani.

Naloga	Število pravih odgovorov	Odstotek pravih odgovorov
Na strani pokaži, kje je zgoraj in kje spodaj.	518	96,82
Pokaži besedo.	368	68,78
Pokaži določeno besedo.	207	38,69
Pokaži črko.	499	93,27
Pokaži določeno črko.	443	82,80
Pokaži malo tiskano črko.	134	25,04
Pokaži veliko tiskano črko.	375	70,09
Pokaži znak za piko.	295	55,14
Pokaži znak za vprašaj.	107	20,00
Pokaži znak za klicaj.	68	12,71

Uporaba knjižne terminologije se razlikuje glede na nalogo. Kar 518 otrok oz. 96,82 % je znalo pokazati, kje je zgoraj in kje spodaj v knjigi, 499 otrok oz. 93,27 % je znalo pokazati črko, 443 otrok oz. 82,80 % je znalo pokazati določeno črko, 375 otrok oz. 70,09 % je znalo pokazati veliko tiskano črko, 368 otrok oz. 68,78 % je znalo pokazati besedo, 295 otrok oz. 55,14 % je znalo pokazati znak za piko, 207 otrok oz. 38,69 % je znalo pokazati določeno besedo, 107 otrok oz. 20 % je znalo pokazati znak za vprašaj, znak za klicaj pa je znalo pokazati le 68 otrok oz. 12,71 %.

Sklepne ugotovitve

Rezultati raziskave so pokazali,

1. da se več kot polovica vprašanih otrok zna orientirati v knjigi (67,09 %),
2. da več kot polovica otrok razlikuje med slikami in besedilom (70,71 %),
3. da več kot polovica otrok pozna smer tiska (72,05 %),
4. da več kot polovica otrok pozna začetek in konec knjige (59,10 %),
5. da zna več kot polovica otrok uporabljati knjižno terminologijo (56,33 %).

Z rezultati ne moremo biti povsem zadovoljni. Če lahko slabše poznavanje in rabo knjižne terminologije pripišemo dejstvu, da je razvijanje metajezikovne zmožnosti

(poznavanje, razumevanje in uporaba jezikoslovnih izrazov, med katere sodijo tudi *beseda, zlog, črka, pika, vprašaj, klicaj*) eden izmed operativnih jezikovnih ciljev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (2011: 8–13), tega ne moremo reči za poznavanje in razumevanje orientacije v knjigi, smeri tiska in začetka ter konca knjige ter razlikovanje med slikovnim gradivom in besedilom, torej pojmov, s katerimi se otroci spoznajo že v predšolskem obdobju. Že Johns (1980) je namreč ugotovil, da je razumevanje koncepta knjige (tiska) na koncu predšolskega obdobja zelo visok napovednik bralnega uspeha v prvem razredu, zato se zdijo nujne strategije za izboljšanje teh rezultatov (zavedamo se, da jih ne moremo posploševati na celotno populacijo, a so vendarle lahko pokazatelj trenutnega stanja na raziskovanem področju).

Raziskovalci, načrtovalci jezikovne politike in praktiki (Justice idr. 2009: 67) se zavedajo, da za rešitev tako zapletenega (kompleksnega) problema, kot je razvoj pismenosti, ne obstaja ena sama rešitev. A vsi se strinjajo, da preventivno delovanje na področju zgodnje pismenosti zmanjšuje število slabše pismenih otrok v nižjih razredih osnovne šole (tj. otrok, ki se ne naučijo tekoče brati in pisati), predvsem to velja za deprivilegirane otroke (Snow, Burns in Griffin 1998). Preventivno delovanje zagotavlja široko implementacijo sistematičnega in eksplicitnega učenja zgodnje pismenosti že v predšolskih programih, da se zgodnji zaostanki na področju pismenosti ne bi razvili v kasnejše bralne in pisalne nezmožnosti, ki bi jih bilo težko odpraviti, predvsem pa bi bilo njihovo odpravljanje intenzivno in drago. Dvig predšolskih standardov bi morala spremljati vzgojiteljeva oz. učiteljeva raba znanstveno veljavnih (preizkušanih) metod za učenje zgodnje pismenosti (Dickinson in Caswell 2007). Vzgojitelji oz. učitelji naj bi uporabljali metode, ki so se izkazale za učinkovite (Meisels 2006).

Na voljo je veliko veljavnih metod za ozaveščanje otrokovega fonološkega zavedanja, manj pa za ozaveščanje zavedanja koncepta tiska. Ena izmed takšnih metod je t. i. poudarjeno ozaveščanje tiska (angl. *print referencing*), s katero med glasnim branjem mladega »bralca« motiviramo za tisk s poudarjanjem oblik, funkcij in značilnosti tiska (Zucker, Ward in Justice 2009: 62). O poudarjenem ozaveščanju tiska govorimo, ko raba besednih in nebesednih sredstev spodbudi otrokovo pozornost ali interakcijo s tiskom. Primer poudarjenega ozaveščanja tiska je, ko odrasli prosi otroka, da pokaže prvo besedo na strani, ali ga vpraša: »Kje so besede na tej strani?« Raziskava, ki so jo med letoma 2005 in 2006 izvedli L. M. Justice, J. N. Kaderavek, X. Fan, A. Sofka in A. Hunt (2007: 67), je pokazala, da so otroci, katerih vzgojitelji oz. učitelji so uporabljali metodo poudarjenega ozaveščanja tiska, v primerjavi z otroki, katerih vzgojitelji oz. učitelji te metode niso uporabljali, dosegli boljše rezultate na treh standardiziranih področjih poznavanja tiska: na področju zavedanja koncepta tiska, poznavanja abecede in pisanja imena.

Z metodo poudarjenega ozaveščanja tiska spodbujamo otrokovo poznavanje tiska in njegov interes zanj ter razvijamo njegovo metajezikovno razumevanje tiska, zato bi bilo nujno, da ta metoda postane sestavni del jezikovnega načrtovanja v slovenskih vrtcih.

Literatura

- Assel, Mike A., Landry, Susan H., Swank, Paul R., in Gunnewig, Susan B., 2007: An evaluation of curriculum, setting and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten. *Reading and Writing* 20/5. 463–494.
- Baker, Brian V., in Street, David, 1996: Literacy and Numeracy Models. Tuijnman, Albert (ur.): *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Elsevier Science. 79–85.
- Barone, Diane M., Mallette, Marla H., in Xu, Shelley H., 2005: *Teaching early literacy: Development, assessment, and instruction*. New York in London: The Guilford Press.
- Bear, Donald R., in Barone, Diane M., 1998: *Developing literacy*. Boston: Pearson Education Inc.
- Biemiller, Andrew, 2006: Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. Dickinson, David K., in Neuman, Susan B. (ur.): *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press. 41–51.
- Clay, Marie M., 1972: *Concept about print test: Sand and Stones*. Exter: Heinemann.
- Dickinson, David K., in Caswell, Linda, 2007: Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly* 22. 243–260.
- Elley, Warwick B., Gradišar, Ana, in Lapajne, Zdenko, 1995: *Kako berejo učenci pri nas in po svetu?* Nova Gorica: Educa.
- Foy, Judith G., in Mann, Virginia A., 2003: Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics* 24/1. 59–88.
- Goody, Jack, 1999: The implication of literacy. Wagner, Daniel A., Venezky, Richard L., in Street, Brian V. (ur.): *Literacy: An international handbook*. Boulder: Westview Press. 285–302.
- Graff, Harvey J., 1987: *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Society and Culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harris, Theodore L., in Hodges, Richard E. (ur.), 1995: *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hart, Betty, in Risley, Todd R., 2003: The early catastrophe. *Education Review* 17/1. 110–118. <<http://xa.yimg.com/kq/groups/8446968/1524504014/name/hart+%26+risley+2003.pdf>>. (Dostop 8. 2. 2013.)
- Henderson, Edmund H., in Templeton, Shane, 1986: A developmental perspective of formal spelling instruction through alphabet, pattern, and meaning. *The Elementary School Journal* 86/3. 305–316.
- Johns, J., 1980: First graders' concepts about print. *Reading Research Quarterly* 15. 529–549.
- Justice, Laura M., Kaderavek, Joan N., Fan, Xitao, Sofka, Amy, in Hunt, Aileen, 2009: Accelerating Preschoolers' Early Literacy Development Through Classroom-Based Teacher-Child Storybook Reading and Explicit Print Referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 40. 67–85.

Kleeck, Anne van, 2006: Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions. Stone, Addison C., Silliman, Elaine R., Ehren, Barbara J., in Apel, Kenn (ur.): *Handbook of language and literacy*. New York: The Guilford Press. 175–208.

Knaflič, Livija, idr., 2009: *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Lenhart, Lisa A., in Roskos, Kathleen A., 2003: What Hannah taught Emma and why it matters. Barone, Diane M., in Morrov, Leslie (ur.): *Literacy and young children: research-based practices*. New York: Guilford Press. 83–100.

Marjanovič Umek, Ljubica, 2009: Vrteci v sodobnih konceptih otroštva in učenja. *Sodobna pedagogika* 60/1. 18–37.

Marjanovič Umek, Ljubica, 2010: Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti/Toddlers' and children's language competence as a predictor of early and later literacy. *Sodobna pedagogika* 61/1. 28–64.

Meisels, Samuel J., in Atkins-Burnett, Sally, 2006: Evaluating early childhood assessments: A differential analysis. McCartney, Kathleen, in Phillips, Deborah (ur.): *The Blackwell handbook of early childhood development*. Oxford: Blackwell Publishing. 533–549.

Moody, Amelia K., 2010: Using Electronic Books in the Classroom to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children. *Journal of Literacy and Technology* 11/4. 22–52. <http://www.pathstoliteracy.org/sites/default/files/uploaded-files/JLT_V11_4_2_Moody.pdf>. (Dostop 22. 6. 2013.)

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

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

Pierre, Régine, 1994: Savoir lire aujourd'hui. De la définition à l'évaluation du savoir-lire. Boyer, Jean-Yves, in Lebrun, Monique (ur.): *Évaluer le savoir-lire*. Montreal: Les éditions Logiques. 275–317.

PISA, 2006, 2007: *Nacionalno poročilo. Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

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

Roskos, Kathleen A., Tabors, Patton O., in Lenhart, Lisa A., 2009: *Oral language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading, and Writing*. International Reading Association.

Sagadin, Janez, 1991: Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika* 42/7–8. 343–355.

Scarborough, Hollis S., 2001: Connecting early language and literacy to later (dis)abilities: evidence, theory and practice. Dickinson, David K., in Neuman, Susan, B. (ur.): *Handbook of early literacy research 1*. New York: The Guilford Press. 97–110.

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

Starting strong. Early childhood education and care, 2001. Pariz: OECD.

Starting strong II. Early childhood education and care, 2006. Pariz: OECD.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina: <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf>. (Dostop 1. 2. 2013.)

Wright, Susan, Fugett, April, in Caputa, Francine, 2011: Using E-readers and Internet Resources to Support Comprehension. *Educational Technology & Society* 16/1. 367–379. <http://www.ifets.info/journals/16_1/32.pdf>. (Dostop 22. 6. 2013.)

Zucker, Tricia A., Ward, Allison E., in Justice, Laura M., 2009: Print Referencing During Read-Alouds: A technique for Increasing Emergent Readers' Print Knowledge. *The Reading Teacher* 63/1. 62–72.

<http://readingandwritingproject.com/public/themes/rwproject/resources/assessments/reading/concepts_about_print/concepts_about_print_directions.pdf>.

<<http://cli.uth.tmc.edu/Downloads/Measuring%20Preschool%20Attainment%20of.pdf>>.

<http://www.usu.edu/ecc/images/pdf/presentations/concepts_%20of_print.pdf>.