

# Zgodnja pismenost otrok

## Razvoj, spremljanje in spodbujanje

Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in  
Kaja Hacin Beyazoglu

# Zgodnja pismenost otrok

## Razvoj, spremljanje in spodbujanje

**Avtorice:** Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in Kaja Hacin Beyazoglu

**Recenzentki:** Sonja Pečjak, Maja Zupančič

**Lektorica:** Katarina Fekonja

**Tehnično urejanje:** Jure Preglau

**Prelom:** Nana Martinčič

**Grafično oblikovanje Lestvic zgodnje pismenosti:** Deja Gliha

**Založila:** Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

**Izdala:** Oddelek za psihologijo in Zavod Republike Slovenije za šolstvo

**Za založbo:** Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2020

Prva izdaja

Naklada: 150 izvodov

Publikacija je brezplačna.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Deljenje pod enakimi pogoji 2.5 Slovenija (CC BY-NC-SA 2.5 SI) Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.5 Slovenia (CC BY-NC-SA 2.5 SI) International License.

Gradivo je nastalo v okviru projekta Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM: Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli (2017–2022), šifra projekta OP20.01462.



OBJEM



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI SKLAD

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610603993

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v  
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID=38566403

ISBN 978-961-06-0398-6

E-knjiga

COBISS.SI-ID=39085315

ISBN 978-961-06-0399-3 (pdf)

## Kazalo vsebine

Predgovor . . . . .	5
Zahvale . . . . .	9
<b>I. DEL . . . . .</b>	<b>11</b>
<b>1 Opredelitev zgodnje pismenosti. . . . .</b>	<b>13</b>
<b>2 Razvoj zgodnje pismenosti otrok . . . . .</b>	<b>17</b>
2.1 Govor in zgodnja pismenost malčkov in otrok . . . . .	17
2.2 Razvoj in vloga izvršilnih funkcij v razvoju zgodnje pismenosti otrok . . . . .	32
2.3 Porajajoče se branje in pisanje malčkov in otrok . . . . .	34
<b>3 Ustvarjanje simbolno spodbudnega družinskega okolja za razvoj govora in zgodnje pismenosti otrok . . . . .</b>	<b>45</b>
3.1 Kakovostno družinsko okolje in razvoj govora ter zgodnje pismenosti malčkov in otrok . . . . .	46
3.2 Socializacija otrok skozi jezik in zgodnjo pismenost . . . . .	50
3.3 Povezava dejavnikov družinskega okolja, ki vplivajo na govor in zgodnjo pismenost malčkov in otrok . . . . .	54
<b>4 Pomen simbolne igre v razvoju zgodnje pismenosti otrok . . . . .</b>	<b>59</b>
4.1 Simbolna igra kot območje bližnjega razvoja malčkovega/otrokovega govora in zgodnje pismenosti . . . . .	62
4.2 Spodbujanje simbolne igre malčkov/otrok . . . . .	66
<b>5 Vloga skupnega branja v razvoju zgodnje pismenosti otrok. . . . .</b>	<b>71</b>
5.1 Opredelitev interaktivnega skupnega branja . . . . .	71
5.2 Pomen interaktivnega skupnega branja za razvoj zgodnje pismenosti otrok. . . . .	72
5.3 Strategije interaktivnega skupnega branja . . . . .	75
<b>6 Pogovor in pripovedovanje zgodb kot socialna konteksta za spodbujanje govora in zgodnje pismenosti malčkov in otrok . . . . .</b>	<b>83</b>
6.1 Značilnosti govora odraslih kot podpora razvoju govora in zgodnje pismenosti malčkov in otrok . . . . .	85
6.2 Pomen pripovedovanja zgodb odraslih malčku in otroku . . . . .	89
<b>7 Tehnologija in mediji kot podpora razvoju zgodnje pismenosti otrok. . . . .</b>	<b>93</b>
7.1 Učinki uporabe tehnologije in medijev pri razvoju zgodnje pismenosti otrok. . . . .	93
7.2 Vloga staršev pri spremljanju malčkove in otrokove uporabe tehnologij . . . . .	99

7.3	Otrokova uporaba e–knjig . . . . .	102
7.4	Primerjava učinkov lastnoročnega pisanja in tipkanja pri učenju pisanja . . . . .	106
<b>8</b>	<b>Spodbujanje razvoja zgodnje pismenosti malčkov in otrok v vrtcu . . . . .</b>	<b>109</b>
8.1	Pogoji in dejavnosti za spodbujanje govora in zgodnje pismenosti malčkov in otrok . . . . .	110
8.2	Cilji in dejavnosti s področja govora in zgodnje pismenosti v kurikulumu za vrtce . . . . .	117
<b>II.</b>	<b>DEL . . . . .</b>	<b>123</b>
<b>9</b>	<b>Razvoj in opis slovenskih <i>Lestvic zgodnje pismenosti</i> . . . . .</b>	<b>125</b>
9.1	Opis nekaterih tujih ocenjevalnih postopkov za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok. . . . .	125
9.2	Slovenske <i>Lestvice zgodnje pismenosti otrok</i> . . . . .	126
<b>10</b>	<b>Uporaba <i>Lestvic zgodnje pismenosti</i> . . . . .</b>	<b>129</b>
10.1	Uporaba <i>Lestvic zgodnje pismenosti</i> na ravni posameznih otrok in na ravni vrtčevskega oddelka . . . . .	129
10.2	Vrednotenje, analiza in interpretacija dosežkov otrok . . . . .	131
10.3	Primerjava dosežkov otrok glede na starost . . . . .	153
10.4	Primerjava dosežkov otrok glede na spol . . . . .	154
<b>11</b>	<b>Načrtovanje dejavnosti na področju zgodnje pismenosti z otroki: študije primerov . . . . .</b>	<b>159</b>
11.1	Načrtovanje dejavnosti na področju zgodnje pismenosti z otrokoma, starima od tri do štiri leta . . . . .	160
11.2	Načrtovanje dejavnosti na področju zgodnje pismenosti z otrokoma, starima od pet do šest let . . . . .	165
<b>Literatura</b>	<b>. . . . .</b>	<b>171</b>
<b>Povzetek</b>	<b>. . . . .</b>	<b>201</b>
<b>Abstract.</b>	<b>. . . . .</b>	<b>203</b>
<b>Imensko in pojmovno kazalo</b>	<b>. . . . .</b>	<b>205</b>
<b>Priloge</b>	<b>. . . . .</b>	<b>215</b>
	Priloga 1: Lestvice zgodnje pismenosti in Razlaga postavk – oblika za otroke, stare od 3 do 4 leta . . . . .	217
	Priloga 2: Lestvice zgodnje pismenosti in Razlaga postavk – oblika za otroke, stare od 5 do 6 let. . . . .	227



## Predgovor

Povečan vpliv sociokulturnih teorij na razlage o razvoju in učenju malčkov in otrok, ki ga od osemdesetih let prejšnjega stoletja beležimo v znanstvenih in strokovnih krogih, je pomembno vplival na novo pojmovanje razvoja otrokovega mišljenja, govora ter zgodnje pismenosti. Raziskovalci (npr. Linell, 2009; Olson idr., 2006; Wertsch, 2000) za razvoj zgodnje pismenosti kot pomembno izpostavljajo predvsem povezanost med razvojem govora, mišljenja in zgodnje pismenosti otrok, in sicer skozi metaspoznavne ter metajezikovne procese, socializacijo otrok skozi jezik ter vlogo okoljskih dejavnikov, zlasti socialnega in kulturnega kapitala, ki so ga malčki in otroci deležni v simbolno bogatem in spodbudnem okolju. Prav s kakovostjo in pogostostjo spodbud, ki so jih malčki in otroci deležni med vsakodnevnimi dejavnostmi, s kakovostjo sporazumevanja in pogovarjanja odraslih oseb z malčki in otroki, z rabo govora v različnih funkcijah in položajih, s prevladujočo izpostavljenostjo bodisi omejenemu bodisi razširjenemu jezikovnemu kodu, ter kakovostjo neformalnega in formalnega poučevanja so v veliki meri povezane individualne razlike v govoru in zgodnji pismenosti enako ali podobno starih otrok (Brockmeier, 2000; Davis–Kean in Tang (ur.), 2016).

V nekaj zadnjih desetletjih je bilo v okviru mednarodnih primerjalnih raziskav znanja narejenih veliko primerjalnih analiz o dosežkih na področju bralne pismenosti različno starih otrok oziroma mladostnikov (PIRLS in PISA), veliko je bilo tudi sekundarnih analiz podatkov, zbranih v okviru navedenih raziskav, ki so dobra podlaga za razmisleke o dejavnikih (npr. izobraževalnih programih, vključenosti malčkov in otrok v vrtec, socialno-ekonomskem statusu družine, spolu, motivaciji otrok za branje, okoliščinah za bralno pismenost v družini), ki pojasnjujejo dosežke otrok oziroma

mladostnikov in razlike med njimi, ter nagovarjajo različne strokovne institucije in šolsko politiko k iskanju rešitev na področju bralne pismenosti, ki bi bile za otroke in mladostnike učinkovite in pravične. Zdi se, da vse navedeno ni dovolj, zato je mogoče v zadnjih desetih letih, zlasti v tujini in nekoliko tudi že v slovenskem prostoru, tako v znanstvenih kot strokovnih krogih vse pogosteje brati bodisi teoretske razprave o sodobnih konceptih zgodnje pismenosti bodisi izsledke empiričnih raziskav o odnosu med razvojem govora in pismenosti v zgodnjih razvojnih obdobjih, kot so obdobja dojenčka, malčka, zgodnjega otroštva, ter o razlagi porajajočih se procesov razvoja in učenja, torej tudi porajajoče se pismenosti (npr. Hamre in Pianta, 2001; Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin, 2019; Mol in Bus, 2011; Muter idr. 2004). Izsledki raziskav namreč nedvoumno potrjujejo visoko napovedno vrednost zgodnje pismenosti na kasnejšo pismenost otrok in mladostnikov ter njihovo uspešnost v šoli in kažejo na možnosti zmanjševanja negativnega učinka nizkega socialno–ekonomskega ter kulturnega statusa družine na razvoj in učenje otrok.

Avtorice bomo v tej monografiji prvič v slovenskem prostoru z razvojnopisihološkega vidika predstavile sodobne koncepte zgodnje pismenosti, ki vključujejo porajajoče se procese razvoja govora ter predbralnih in predpisalnih spretnosti malčkov in otrok. Knjiga je razdeljena na dva dela.

V prvem delu knjige bomo sodobne koncepte zgodnje pismenosti malčkov in otrok umestile predvsem v sociokulturne in ekološke teorije ter razvoj zgodnje pismenosti malčkov in otrok predstavile kot izziv za starše, vrtec, šolo ter širši družbeni prostor. Razlago razvoja glavnih področij zgodnje pismenosti, kot so govor malčkov in otrok (npr. besednjak, slovnica, pragmatične zmožnosti, metajezikovne zmožnosti), izvršilne funkcije ter porajajoče se spretnosti pisanja in branja, smo povezale z opisom različnih načinov spodbujanja malčkov in otrok v vrtčevskem in družinskem okolju, in sicer s skupnim branjem, vključevanjem v simbolno igro, uporabo sodobnih tehnologij ter medijev, pogovarjanjem ter pripovedovanjem, in okoliščin za kakovostno spodbujanje razvoja zgodnje pismenosti v družini in vrtcu.

V drugem delu knjige bomo opisale razvoj slovenskega pripomočka *Lestvice zgodnje pismenosti (LZP)*, ki je namenjen strokovnim delavkam v vrtcu za ocenjevanje in spremljanje razvoja zgodnje pismenosti otrok. *LZP* vključujejo tri med seboj povezana področja zgodnje pismenosti otrok, in sicer govor, porajajočo se pismenost in pozornost/vztrajnost. Gre za dve obliki *LZP*: obliko za otroke, stare od tri do štiri leta, in obliko za otroke, stare od pet do šest let, ki vključujeta tudi prilogo, imenovano *Razlaga postavk*

*Lestvic zgodnje pismenosti. LZP* so presejalni pripomoček, ki strokovnim delavkam v vrtcu omogoča spremljanje napredka otrok v zgodnji pismenosti ter prepoznavo otrokovih močnih in šibkih področij in s tem večjo individualizacijo pri načrtovanju strokovnega dela z otroki ter spodbujanje njihovega učenja v območju bližnjega razvoja. V nadaljevanju bodo opisane tudi študije primerov, v katerih je prikazan celoten postopek od ocenjevanja zgodnje pismenosti otrok s strani strokovnih delavk do vrednotenja dosežkov in načrtovanja dela s posameznimi otroki.

Znanstvena monografija je namenjena strokovnjakinjam in strokovnjakom z različnih področjih, ki se raziskovalno ukvarjajo z zgodnjo in akademsko pismenostjo, ter širši strokovni javnosti, saj knjiga ponuja razlage o razvoju zgodnje pismenosti in pomenu le-te za kasnejši razvoj otrok ter njihovo uspešnost v šoli in predloge, kako malčke ter otroke podpreti v razvoju zgodnje pismenosti v družinskem in vrtčevskem okolju.



## Zahvale

Avtorice se želimo najprej zahvaliti vsem vrtcem ter vodstvenim in strokovnim delavkam in delavcem, staršem in otrokom, ki so sodelovali v več raziskavah, predstavljenih v knjigi.

Posebej se želimo zahvaliti recenzentkama, prof. dr. Sonji Pečjak in prof. dr. Maji Zupančič z Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani, Katarini Fekonja za jezikovni pregled besedila ter Denisu Hacinu za jezikovni pregled angleškega povzetka.

Zahvalo dolgujemo tudi Znanstveni založbi Filozofske fakultete v Ljubljani za strokovne nasvete ob pripravi knjige, za tehnično urejanje in knjižno izdajo.

Velik del ugotovitev, predstavljenih v knjigi, je rezultat raziskovalnega dela, ki je potekalo v okviru projekta *Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM: Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli (2017–2022)*, šifra projekta OP20.01462, ki ga sofinancirata Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

V knjigi pa bodo navedeni tudi izsledki drugih slovenskih raziskav, ki so potekale v okviru programske skupine *Uporabna razvojna psihologija (P5 – 0062)*, ki jo financira Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Zasl. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek  
Izr. prof. dr. Urška Fekonja  
Asist. Kaja Hacin Beyazoglu





## I. DEL







# 1 Opredelitev zgodnje pismenosti

Še v začetku dvajsetega stoletja so raziskovalci (Teale in Sulzby, 1986) praviloma preučevali branje in pisanje v povezavi z osnovnošolskim izobraževanjem, saj so izhajali iz domneve, da se otrokovo opismenjevanje začne ob vstopu v šolo. Razlage pismenosti so temeljile predvsem na spoznavnih teorijah, ki so pri razlagi pismenosti večinoma izhajale iz biologističnih ter normativnih pogledov na otrokov razvoj (zrelost za opismenjevanje), in na vedenjskih teorijah, ki so poudarjale neposredno poučevanje in učenje pisanja in branja.

V petdesetih in šestdesetih letih preteklega stoletja so na razlago otrokovega razvoja (tudi pismenosti) pomembno vplivale sociokulturne teorije (npr. Bruner, 1986; Razfar in Gutiérrez, 2003; Vigotski, 2010), ki so v razlagah pismenosti izpostavile pomemben odnos med govorom, pismenostjo, kulturo in razvojem. V koncept pismenosti so vpeljale kontinuiteto v razvoju zmožnosti, ki so v šolskem obdobju prepoznane kot akademska pismenost, zato so pismenost opredelile kot porajajoči se proces, ki se začne v najzgodnejših razvojnih obdobjih. Izraz porajajoča se pismenost je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja prvič uporabila novozelandska avtorica M. Clay (1966), ko je opisala vedenje predšolskih otrok, ki so uporabljali knjige in pisalni material na nekonvencionalen način. Pozneje sta Teale in E. Sulzby (1986) v konceptu porajajoče se pismenosti prepoznala odmik od koncepta zrelosti za branje in pisanje, ki sta ga utemeljevala s spoznanji, da je za otroke v zgodnjem otroštvu pomembno, da v različnih kontekstih (formalnih in neformalnih) pridobivajo znanje in spretnosti, ki niso enake konvencionalni pismenosti.

V sociokulturnih kontekstih gre za razvoj govora in pismenosti kot implicitne in eksplicitne socializacijske prakse, ki vključuje otrokove porajajoče se zmožnosti (Gillen in Hall, 2003; Stone, 2006). Novejši koncepti pismenosti in predvsem zgodnje pismenosti, ki izhajajo iz sociokulturnih pogledov na razvoj in učenje otrok, so torej postavili v ospredje odnos oziroma povezanost med razvojem govora in (zgodnje) pismenosti (npr. Teale, 1982). Nekateri avtorji (npr. Cutting, 1989; Hall, 1987) so celo uporabili izraz celovit govor za opis zgodnje pismenosti otrok, spet drugi so posebej izpostavili posamezna področja govora, na primer pripovedovanje zgodbe (Meek, 1991), besednjak (Dodici idr., 2003), metajezik (npr. Karmiloff-Smith idr., 1996), kot ključne v razvoju zgodnje in akademske pismenosti.

Nekateri avtorji (npr. Brockmeier, 2000; Hemphill in Snow, 1996; Marjanovič Umek, 2013; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Tašner, 2016; McCoy in Cole, 2011) znotraj sociokulturnih teorij posebej izpostavljajo določene dejavnosti in pogoje kot varovalne dejavnike razvoja govora, mišljenja in (zgodnje) pismenosti:

Socialne interakcije, tako zgodnje, med dojenčkom in prvimi pomembnimi osebami, kot vrstniške ter interakcije med otroki in kompetentnejšimi posamezniki, pomenijo generativni kontekst za razvoj govornih zmožnosti in pismenosti.

Sporazumevalne zmožnosti otrok in raba govora v različnih funkcijah, npr. informativni, medosebni, domišljjski, hevristični, so ob razvoju besednjaka, skladijskih zmožnosti in metajezika ključni za razvoj govora v obdobjih malčka, zgodnjega in srednjega otroštva.

Posameznikovo znanje je razumljeno kot znanje, ki se oblikuje v porajajočih se procesih. Na primer zgodnja pismenost, ki se pojavi pred akademsko pismenostjo, se kaže v zgodnjih socialnih interakcijah med malčki in pomembnimi osebami, v govorni kompetentnosti malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu, njihovih grafomotoričnih spretnostih in izvršilnih funkcijah. Gre torej za kontinuum v razvoju zmožnosti in spretnosti, značilnih za različna razvojna obdobja, ki so socialno ter kulturno in ne biološkično pogojena.

Simbolno bogato okolje z ustreznimi razmerami ter pogostim in kakovostnim spodbujanjem razvoja in učenja pomembno vpliva na razvoj govora in zgodnje pismenosti v razvojnih obdobjih malčka in zgodnjega otroštva. Pomembno je torej, koliko in katere otroške knjige, revije, zgoščenke ima malček/otrok na voljo ter kolikokrat in kako jim starši/vzgojiteljica le-te

berejo, kolikokrat skupaj obiskujejo kulturne prireditve, knjižnice, se vključujejo v simbolno igro, kolikokrat in v katerih socialnih kontekstih se pogovarjajo, si pripovedujejo uganke, pravljice, zgodbe.

C. Connor in S. Al'Otaiba (2008) pri opisovanju povezanosti med govorom in pismenostjo menita, da na splošni ravni šolsko uspešnejši otroci uporabljajo govor bolj fleksibilno in tekoče ter da vrtčevski otroci, ki imajo bolj razvite govorne zmožnosti, postanejo boljši bralci in pisci med šolanjem. Ocenjujeta tudi, da izsledki raziskav, tako prečnih kot vzdolžnih, potrjujejo, da naj bi bila kot ključna pri razvoju bralne pismenosti najpogosteje prepoznana zlasti tri govorna področja, in sicer besednjak, metajezikovno zavedanje in govorno razumevanje.

Veliko raziskovalcev je v empiričnih raziskavah preučevalo bodisi odnos med razvojem govora in (zgodnje) pismenosti bodisi napovedno vrednost govornih zmožnosti otrok in zgodnje pismenosti na kasnejšo pismenost. Walker in sodelavci (1994) so na primer ugotovili, da ima besednjak malčkov visoko napovedno vrednost za kasnejšo pismenost otrok ter da so bili otroci z obsežnim besednjakom v povprečju boljši bralci in tudi uspešnejši pri razumevanju različnih navodil med formalnim opismenjevanjem. Tudi otroci, ki so imeli boljše razvito fonološko zavedanje (npr. poimenovanje začetnih in končnih glasov v besedah, tvorjenje novih besed z zadnjim glasom prejšnje besede, oblikovanje rim) ter druge metajezikovne zmožnosti, zlasti strukturo jezika in slovnico, so bili boljši bralci kot njihovi vrstniki s slabše razvitimi metajezikovnimi zmožnostmi. Dober napovednik razumevanja prebranega besedila je bilo tudi govorno razumevanje (npr. Connor in Al'Otaiba, 2008; Foy in Mann, 2003).

V slovenski vzdolžni raziskavi (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin, 2019), v katero so bili vključeni otroci, ki so bili ob začetku raziskave stari od pet do šest let (gre za oddelek, v katerega so bili vključeni otroci eno leto pred vstopom v šolo) in je bila njihova (zgodnja) pismenost ocenjena trikrat, in sicer dvakrat v vrtcu (pred izvedbo dodatnega programa spodbujanja zgodnje pismenosti in neposredno po njem) ter eno leto kasneje, ob koncu prvega razreda osnovne šole, so avtorice potrdile, da so otroci v obdobju izvajanja dodatnega programa v vrtcu pomembno napredovali na vseh področjih zgodnje pismenosti (v grafomotoričnih spretnostih, metajezikovnem zavedanju in pripovedovanju zgodbe). Ugotovile so tudi, da so otroci, ki so od prvega do drugega ocenjevanja najbolj napredovali v metajezikovnem zavedanju in grafomotoričnih spretnostih, tudi ob koncu prvega razreda dosegli višje metajezikovno zavedanje in so imeli bolj razvite grafomotorične spretnosti.

Odnos med govorom in pismenostjo je zelo celovit (mnogo bolj kot preprost odnos med črko in glasom), zato so znotraj sociokulturnih teorij posebej izpostavljene dejavnosti in pogoji, ki pomembno prispevajo k razvoju govora in pismenosti. Najpogosteje so izpostavljene zgodnje socialne interakcije (npr. Cunningham in Stanovich, 1997) med pomembno osebo in dojenčkom/malčkom; skupno branje odraslih in malčkov/otrok, ki vodi k zanimanju za črke oziroma zavedanju tiska (npr. Bus idr., 1995); simbolna igra otrok, v kateri otroci pridobijo metajezikovne (npr. načrtovanje, govorne pretvorbe) in metasporazumevalne ter pragmatične zmožnosti (npr. Kress, 1996); pogovarjanje z otroki v različnih vsakodnevnih situacijah (npr. med kosilom, na prehodu, med pripravo na spanje) (npr. Davis–Kean in Tang, 2016).

## 2 Razvoj zgodnje pismenosti otrok

Zgodnja pismenost, značilna predvsem za razvojni obdobji malčka in zgodnjega otroštva, vključuje splošne govorne zmožnosti (npr. besednjak, spoznavne in metajezikovne zmožnosti, razumevanje govora, slovnico) in izvršilne funkcije otrok (npr. pozorno poslušanje navodil, recitiranje pesmi) ter predbralne (npr. prepoznavanje črk, uporaba besedil) in predpisalne (npr. risanje vzorcev, prerisovanje in pisanje posameznih črk) zmožnosti (npr. Whitehead, 2002). V nadaljevanju so podrobneje opisane značilnosti razvoja pomembnih področij zgodnje pismenosti, ki se med seboj tesno prepletajo in so povezana z dejavniki okolja ter kakovostjo spodbud, ki so jih dojenčki, malčki in otroci deležni.

### 2.1 Govor in zgodnja pismenost malčkov in otrok

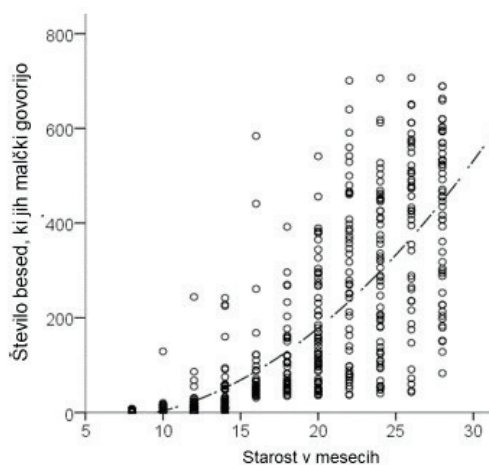
#### *Količinske in kakovostne spremembe v razvoju besednjaka*

Besednjak je eden od ključnih vidikov govorne zmožnosti in tudi zgodnje pismenosti otrok (Taylor idr., 2013; Whitehead, 2002). V obdobjih dojenčka, malčka in zgodnjega otroštva se zelo hitro razvija tako z vidika količinskih kot tudi kakovostnih sprememb (Brooks in Meltzoff, 2008; Fenson idr., 2004; Marjanovič Umek idr., 2017).

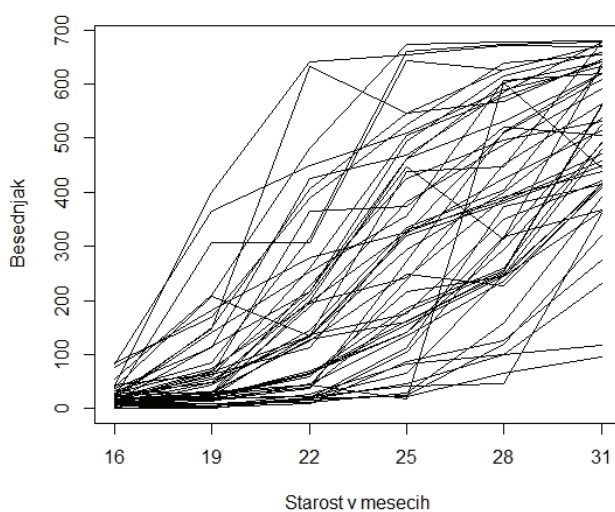
Za razvoj besednjaka v splošnem velja, da dojenčki/malčki/otroci besede prej razumejo, kot jih zmorejo tudi sami govoriti (Fenson idr., 2004; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar, 2012a). Večina malčkov izgovori prvo besedo med dvanajstim in dvajsetim mesecem starosti (Marjanovič Umek in Fekonja, 2020; Tomasello in Bates, 2001). Prva beseda je tista, ki jo malček izgovarja in ima določen pomen. Zanj je značilno,

da jo malček govori spontano, jo rabi stalno za označevanje iste osebe ali predmeta ter da besedo prepozna tudi odrasla oseba v različnih situacijah (Whitehead, 2002). S prvimi besedami malčki praviloma poimenujejo stvari in osebe, s katerimi se pogosto srečujejo v svojem neposrednem okolju, na primer igrače, družinske člane, hrano ter dele telesa (Caselli idr., 2001; Kern, 2007; Wehberg idr., 2007). Tudi rezultati slovenske vzdolžne raziskave (Marjanovič Umek, Božin idr., 2016) so pokazali, da je bila najpogostejša beseda šestnajstmesečnih malčkov *mama*, med prvimi najpogostejšimi besedami pa so bile še besede za poimenovanje ljudi (npr. *oče*), besede, ki so se nanašale na socialne dejavnosti (npr. *pa-pa*), in medmeti (npr. *brmm*).

Obseg besednjaka se skozi celotno obdobje malčka zelo hitro povečuje, vendar so v razvoju besednjaka velike individualne razlike med enako starimi malčki, ki se kažejo tako v obsegu kot vrsti in vsebini besed, ki jih malčki razumejo in govorijo (glej sliki 2.1 in 2.2). Rezultati slovenske vzdolžne raziskave (Marjanovič Umek idr., 2017) so pokazali, da se med šestnajstim in enaintridesetim mesecem starosti besednjak malčkov v povprečju poveča za 34 besed na mesec, in da se individualni prirastki v besednjaku na mesec gibajo med 6 in 51 besedami. Za razvoj besednjaka v obdobju malčka so značilni tudi posamezni skoki v besednjaku, ko se besednjak v razmeroma kratkem času pomembno poveča, lahko tudi za več besed dnevno (Bates in Goodman, 2001; Marjanovič Umek idr., 2013). Slovenske avtorice (Marjanovič Umek idr., 2013) navajajo, da se med osmim in tridesetim mesecem starosti pojavita dva skoka v razvoju besednjaka malčkov, in sicer so ugotovile, da se je med osemnajstim in petindvajsetim mesecem starosti besednjak malčkov v povprečju povečal z 79 na 256 besed, med petindvajsetim in tridesetim mesecem starosti pa z 256 na 394 besed.

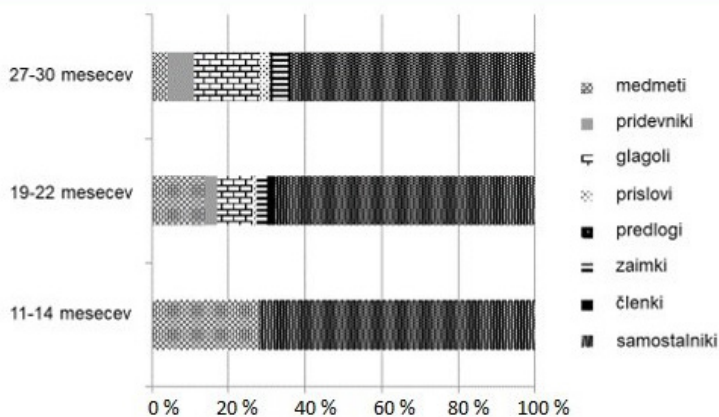


*Slika 2.1:* Razvojne spremembe v razvoju obsega besednjaka (števila besed, ki jih malčki govorijo) ter individualne razlike v obsegu besednjaka slovenskih malčkov med šestnajstim in tridesetim mesecem starosti (Marjanovič Umek idr., 2013).



*Slika 2.2:* Individualne razlike v hitrosti in načinu rasti obsega besednjaka slovenskih malčkov med šestnajstim in enaintridesetim mesecem starosti (Marjanovič Umek idr., 2017).

Z naraščajočo starostjo in obsegom besednjaka pa se povečuje tudi število različnih besednih vrst, na primer samostalnikov, glagolov, pridevnikov in zaimkov, ki jih govorijo malčki (Marjanovič Umek idr., 2013; Marjanovič Umek, Božin idr., 2016). Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek idr., 2013) kažejo, da besednjak dojenčkov in malčkov, starih od enajst do štirinajst mesecev, vključuje le medmete in samostalnike. V besednjaku malčkov, starih od devetnajst do dvaindvajset mesecev, odstotek medmetov in samostalnikov upade, pojavijo pa se nove besedne vrste, in sicer pridevniki, glagoli, prislovi, zaimki in členki. Besednjak malčkov, starih od sedemindvajset do trideset mesecev, pa vsebuje vse besedne vrste, in sicer je najvišji delež samostalnikov, sledi delež glagolov in pridevnikov. Poleg tega pa z naraščajočo starostjo malčkov v njihovem besednjaku izrazito upada delež medmetov, medtem ko se močno povečuje delež glagolov, čeprav ostaja delež samostalnikov razmeroma najvišji (glej sliko 2.3).



Slika 2.3: Delež različnih besednih vrst v besednjaku različno starih slovensko govorečih malčkov (Marjanovič Umek idr., 2013).

Tudi v obdobju zgodnjega otroštva se besednjak hitro razvija. Pri določeni starosti (npr. pri starosti treh let, treh let in pol ter štirih let in pol) gre za izrazitejše povečanje oziroma skok v obsegu besednjaka otrok, pri čemer so med enako starimi otroki tudi v tem obdobju prisotne velike individualne razlike (npr. Bloom idr., 1993; Marjanovič Umek idr., 2017; Miller, 1986). Razvoj besednjaka poteka v smeri vse večjega obsega oziroma števila besed, ki jih otroci razumejo in govorijo. Tako na primer petletni otroci v povprečju govorijo več kot 5000 besed, razumejo pa več kot 10.000 besed.



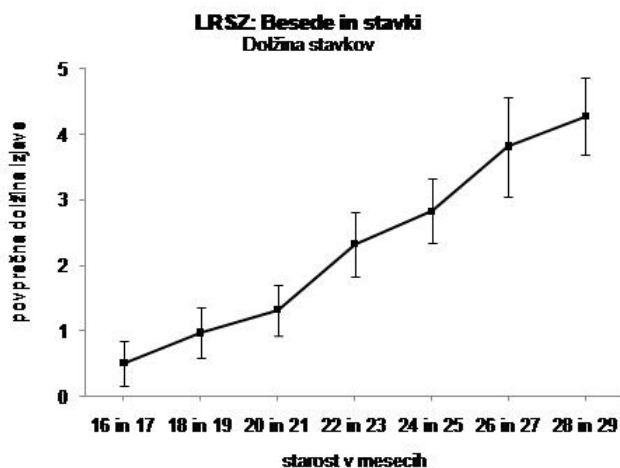
V besednjaku otrok se pojavijo nove skupine besed, na primer besede za poimenovanje različnih pojmov (npr. časa, prostora, oblike, števila), čustev, želja in miselnih procesov (metabesednjak), sopomenke, protipomenke in nadpomenke ter besede za označevanje abstraktnih pojmov (npr. ljubezen, uspeh, svoboda) (npr. Beith idr., 2005; McCaffrey Morrison, 2020). Novih besed se otroci učijo predvsem ob poslušanju besedil, ki jih odrasli berejo, in med pogovarjanjem o različnih vsebinah. Več avtorjev (npr. Marjanovič Umek idr., 2017; Sinatra idr., 2011) ugotavlja, da obsežnejši zgodnji besednjak dobro napoveduje hitrejši razvoj besednjaka v kasnejših razvojnih obdobjih, saj pomeni temelj za učenje novih in vse bolj zapletenih besed. Število besed, ki jih otroci govorijo, pa je prav tako pomembno povezano s številom besed, ki jih kasneje zmorejo zapisati (Snow in Tabors, 1998). Obsežen besednjak, tako na ravni razumevanja kot rabe besed, otroku omogoča dobro razumevanje besedil, ki jih sliši, in tistih, ki jih sam bere, ter uspešno pripovedovanje in pisanje lastnih zgodb (Sinatra idr., 2011).

### ***Z razvojem besednjaka je povezan razvoj slovnice malčkov in otrok***

Razvoj besednjaka poteka vzporedno z usvajanjem slovnice jezika, saj malčki in otroci praviloma besed ne usvajajo posamično in izolirano, temveč iz celovitih izjav, ki jih slišijo v svojem okolju (Hoff in Naigles, 2002; Kajikawa in Masataka, 2001; Marjanovič Umek idr., 2017). Med osemnajstim in dvajsetim mesecem starosti začne večina malčkov združevati dve besedi, da bi z njima izrazili neko misel. Prva slovnična struktura v govoru malčkov je pomembna razvojna sprememba v njihovem govoru (Bates in Goodman, 2001; Whitehead, 2002). Malček poskuša na ta način opisati neko situacijo, misel ali izraziti svojo željo z dvema besedama, ki ju poveže v besedno zvezo, vendar pa takšna zveza besed še ni povezana v strukturo enoto (Crain in Lillo–Martin, 1999; Siegler, 1998). M. R. Whitehead (2002) kot primer navaja izjavo malčka, starega dvajset mesecev, ki je po tem, ko je njihova muca skočila skozi okno, rekel »*Ni-ni muca*«. Iz kombinacije dveh besed začne malček postopoma oblikovati enostavne dvobesedne stavke. Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar, 2012a) kažejo, da približno petina malčkov, starih šestnajst in sedemnajst mesecev, približno polovica malčkov, starih od osemnajst do enaindvajset mesecev, ter večina malčkov, starih od dvaindvajset do devtindvajset mesecev, že združuje besede v stavke.

Podobno kot velja za razvoj besednjaka, tudi razvoj slovnice poteka v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva zelo hitro. Stavki, ki jih malčki in otroci govorijo, postajajo vedno bolj slovnično pravilni in zapleteni ter

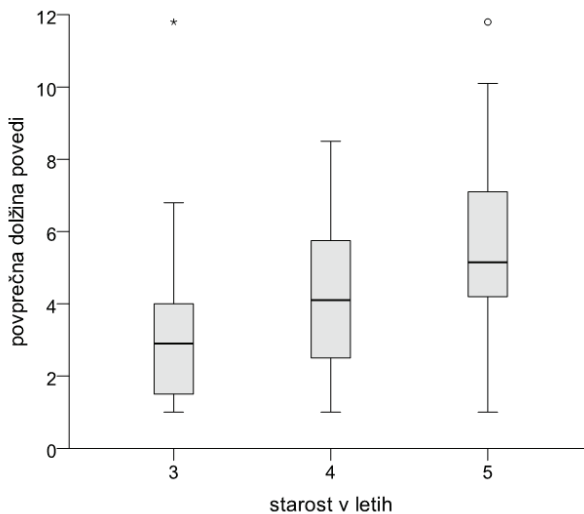
tako podobni stavkom, ki jih govorijo odrasli (Siegler, 1998; Tomasello in Bates, 2001). Malčki v tretjem letu starosti navadno že oblikujejo stavke, sestavljene iz treh ali štirih besed, pogosto pa oblikujejo tudi »sosledje nadomestnih stavkov«, in sicer stavek gradijo na prejšnjem toliko časa, dokler z njim ne sporočijo želenega pomena, na primer »Rad bi! Še mleko! Rad bi še mleko!« (Siegler, 1998; Smith in Cowie, 1993). Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar, 2012a) so pokazali, da se povprečna dolžina izjav, ki jih malčki govorijo, glede na ocene njihovih staršev v obdobju med šestnajstim in tridesetim mesecem precej enakomerno povečuje, in sicer malčki, stari šestnajst in sedemnajst mesecev, govorijo v povprečju enobesedne izjave, malčki, stari osemindvajset in devetindvajset mesecev, pa govorijo izjave, ki v povprečju vključujejo štiri besede (glej sliko 2.4).



Slika 2.4: Naraščanje povprečne dolžine izjav, ki jih govorijo malčki med šestnajstim in tridesetim mesecem starosti (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar, 2012a).

Raba raznolikih besednih vrst (npr. pridevnikov, zaimkov, veznikov, predlogov) otroku omogoča oblikovanje slovnično vse bolj celovitih, tudi priredno (npr. z uporabo veznikov *in*, *pa*) in podredno zloženih (npr. z uporabo veznikov *ker*, *če*) ter vprašalnih in nikalnih povedi (Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001; Marjanovič Umek idr., 2013; Wehberg idr., 2007). Povedi so z razvojem zato vse daljše, saj vključujejo vse več besed, ki so med seboj ustrezno povezane in v pravilnem besednem redu. Slovenski avtorji (Marjanovič Umek idr., 2011) so ugotovili, da so med pripovedovanjem zgodbe

ob slikanici triletni otroci v povprečju oblikovali povedi, sestavljene iz treh besed, povedi štiriletnih otrok so bile v povprečju dolge 4,2 besede, povedi petletnih otrok pa 5,3 besede (glej sliko 2.5). V dolžini povedi, ki jih govorijo otroci, pa obstajajo velike individualne razlike. Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Hacin in Fekonja, 2019) so na primer pokazali, da se petletni otroci zelo razlikujejo med seboj v povprečni dolžini povedi med pripovedovanjem zgodbe ob slikanici, saj so njihove povedi v povprečju vključevale od 4,8 do 8,7 besede.



Slika 2.5: Povprečna dolžina povedi v zgodbah otrok v zgodnjem otroštvu, starih od tri do šest let (Marjanovič Umek idr., 2011).

Otroci z naraščajočo starostjo usvajajo tudi pravila sklanjanja in spreganja ter jih posplošujejo na različne besede. Pri besedah, ki jih slišijo večkrat, naredijo manj napak, medtem ko slovnična pravila ob uporabi novih besed večkrat nepravilno posplošijo. Ko se otrok na primer nauči pravilno oblikovati preteklik pravih glagolov, posploši usvojeno pravilo na vse glagole, tudi nepravilne. Podobno velja za oblikovanje dvojine in množine. Nepravilno posploševanje slovničnih pravil sicer kaže na pomemben napredek v razvoju govora malčka/otroka, saj kaže, da je določeno slovnično pravilo že usvojil, vendar pa ga še napačno posplošuje (npr. reče »*človeki*« namesto »*ljudje*«) (Crain in Lillo–Martin, 1999; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar, 2012a). Do šestega leta starosti otroci praviloma razumejo in v svojem govoru upoštevajo večino slovničnih pravil jezika, tudi večino izjem slovničnih pravil, ki so jih prej nepravilno posploševali.

### ***Pragmatične govorne zmožnosti malčkov in otrok***

Pragmatične govorne zmožnosti se nanašajo na rabo govora v različnih socialnih situacijah in vsakodnevnih interakcijah z drugimi ter so ključne za malčkovo/otrokovo sporazumevanje in posredovanje želja, misli, idej in čustev drugim. Vključujejo zmožnosti kot so vzdrževanje teme pogovora, spravevanje in odgovarjanje, prilagajanje značilnosti govora določeni situaciji ali osebi, zmožnost pripovedovanja zgodbe, rabo humorja in jezika za različen namen (npr. da bi nekoga pozdravili, ga nekaj prosili ali mu nekaj ukazali), izogibanje ponavljanju ali podajanju nepomembnih informacij, upoštevanje govornega obrata, vzdrževanje očesnega stika med sporazumevanjem (npr. Clark, 2003; Jeanes idr., 2000). Razvoj pragmatičnih govornih zmožnosti je tesno povezan z razvojem preostalih vidikov malčkovega/otrokovega govora, nebesednega sporazumevanja in izvršilnih funkcij. Poslušanje, govorjenje in sporazumevanje so bistveni elementi zgodnje pismenosti.

Ključna obdobja za razvoj pragmatičnih zmožnosti so obdobja dojenčka, malčka ter zgodnjega in srednjega otroštva, ko se pragmatične govorne zmožnosti zelo hitro spreminjajo, in sicer v socialnih interakcijah z drugimi (Jeanes idr., 2000; O'Neil, 2007). Najzgodnejši pragmatični zmožnosti, socialni nasmeh in vzpostavljanje očesnega stika, se razvijeta že kmalu po rojstvu (Marasco idr., 2004). Že v prvih tednih po rojstvu je namreč med dojenčkom in starši vzpostavljena socialna interakcija skozi vokalizacijo, enostavne geste in kretenje ter recipročnost (Marjanovič Umek in Fekonja, 2020). Približno devet oziroma deset mesecev stari dojenčki že uporabljajo geste in vokalizacijo v pragmatični funkciji prošnje, pozdrava, označevanja nekega predmeta ali nasprotovanja. Do drugega leta starosti malčki usvojijo veliko število osnovnih pragmatičnih zmožnosti oziroma načinov rabe govora v procesu sporazumevanja, kot na primer postavljanje vprašanj, vključevanje različnih vsebin v pogovor z drugo osebo ali pogajanje glede neke dejavnosti. Po drugem letu starosti malčki in otroci usvajajo vljudnostne izraze in druge sporazumevalne spretnosti, kot je na primer govorni obrat, za katerega je značilno, da malček/otrok počaka na vrsto, preden sogovornu odgovori, ali vključevanje novih vsebin v pogovor z drugo osebo, vse bolj so sposobni informacije, ki jih drugemu posredujejo med pogovorom, prilagoditi znanju poslušalca, vzdrževati dolgotrajnejši pogovor, uporabljati govor v različnih registrih glede na socialni kontekst in različne socialne vloge ter poimenovati čustva, ki jih doživljajo. Štiriletni otroci tako že zmorejo svoje izjave prilagajati znanju, starosti, socialni vlogi ter odzivu poslušalca, prosijo za dovoljenje za izvajanje neke dejavnosti, popravijo govor druge osebe, ustrezno končajo pogovor ter v pogovor vključujejo tudi šale in humor.

Po petem letu starosti otroci vse natančneje opisujejo in sporočajo svoje čustveno doživljanje, pojasnjujejo vzročno–posledične odnose, vzdržujejo daljše pogovore z več govornimi obrati, razširjajo vsebino pogovora ter uporabljajo vse več vljudnostnih izrazov (npr. *prosim*, *hvala* ali *ni za kaj*) (Jeanes idr., 2000; Marasco idr., 2004; O'Neill, 2007).

Pragmatična govorna zmožnost, ki je še posebej tesno povezana z razvojem zgodnje in kasnejše pismenosti in v kateri so prepoznani tudi drugi vidiki pragmatičnih zmožnosti, je pripovedovanje zgodbe. Pripovedovanje zgodbe pomeni temelj otrokove pismenosti, saj malčki in otroci med tem, ko pripovedujejo, razmišljajo in uporabljajo jezik podobno kot pisci zgodb. V procesu pripovedovanja otroci oblikujejo različne hipoteze o možnih dogodkih in scenarijih zgodbe ter jih poslušalcu povedo na način, ki je značilen za zgodbe kulture, v kateri živijo (Whitehead, 2002). Razvoj pripovedovanja zgodbe poteka vzporedno z razvojem drugih vidikov govora. Vse bolj obsežen besednjak in zapletena slovnična struktura povedi malčku in otroku namreč omogočata, da oblikuje daljše in vsebinsko bolj zapletene zgodbe, da ustrezno in na različne načine poimenuje in opisuje osebe, predmete in situacije, ki jih zgodba vključuje, dogodke v zgodbi logično povezuje med seboj ter ustrezno opredeli čas in kraj dogajanja zgodbe (npr. z uporabo glagolov v različnih časih, veznikov in zaimkov) (Baldock, 2006; Bruner, 1990; Marjanovič Umek in Fekonja, 2019). Sposobnost pripovedovanja zgodbe pa odraža tudi značilnosti razvoja nekaterih drugih področij malčkovega/otrokovega razvoja, npr. razvoja teorije uma, čustvenega in spoznavnega razvoja, razvoja metajezikovnih zmožnosti in izvršilnih funkcij (npr. spomina in prožnosti mišljenja) ter malčkovega/otrokovega razumevanja časa in prostora (Baldock, 2006; Paul idr., 1996).

Ena od pomembnih značilnosti pripovedovanja zgodbe, ki je tesno povezana z razvojem zgodnje pismenosti, je dekontekstualizacija jezika (Karmiloff in Karmiloff–Smith, 2001; Watson, 2001; Wray in Medwell, 2002). Otrok skozi zgodbo namreč sporoča svoje misli in izkušnje, opisuje pretekle dogodke in izmišljene junake, ne da bi se pri tem opiral na dražljaje in informacije v neposrednem okolju. Med pripovedovanjem se torej odmika od konkretnega in neposrednega opisovanja v abstraktno in domišljijско (Marjanovič Umek in Fekonja, 2019). C. A. Cameron in M. Wang (1999) izpostavljata, da pripovedovanje zgodbe poleg uporabe dekontekstualiziranega jezika od otroka zahteva tudi rekontekstualizacijo jezika, kar pomeni, da mora otrok med pripovedovanjem vedno znova upoštevati perspektivo poslušalca, da bi rekonstruiral kontekst zgodbe tako, da bi bil razumljiv poslušalcu. Sposobnost razumevanja in

prevzemanja perspektive poslušalca med pripovedovanjem je po mnenju avtoric bistvena v razvoju zgodnje pismenosti.

Razvoj pripovedovanja zgodbe v splošnem poteka od enostavnega opisovanja oseb in predmetov ter preprostega časovnega nizanja dogodkov, ki se vežejo na malčkove neposredne izkušnje in rutinske dejavnosti, do vse bolj strukturiranega pripovedovanja, ki temelji na shemi konvencionalne zgodbe ter vključuje potrebne elemente, s katerimi otrok vzdržuje koherentnost in kohezivnost zgodbe (npr. Broström, 2002; Fein, 1995). Koherentnost in kohezivnost sta najpomembnejša kriterija vsake zgodbe (Karmiloff in Karmiloff–Smith, 2001; Wray in Medwell, 2002). Koherentnost predstavlja način, na katerega je vzdrževana in opisana vsebina zgodbe, tako da predstavlja smiselno celoto in ne le skupino nepovezanih stavkov (Karmiloff in Karmiloff – Smith, 2001). Da bi otrok povedal koherentno zgodbo, mora najprej oblikovati temeljno strukturo, ki vključuje začetni dogodek, zaplet, razplet in konec zgodbe, vanjo pa lahko nato vključi posamezne elemente (npr. opise dogodkov in glavnih junakov) (Applebee, 1978; Baldock, 2006; Karmiloff in Karmiloff–Smith, 2001). Najpomembnejša elementa koherentne zgodbe sta postavitev zgodbe (ki opredeljuje čas in kraj, v katerem se zgodba dogaja, ter junake, ki v njej nastopajo) in potek zgodbe (ki se nanaša na zaporedje dogodkov in navadno vključuje začetni dogodek, ki sproži preostale dogodke, niz med seboj povezanih dogodkov, ki smiselno vodijo h koncu zgodbe ter konec in povzetek zgodbe) (Karmiloff in Karmiloff–Smith, 2001). Koherentna zgodba najpogosteje vključuje predstavitev glavnega junaka, ki ima v zgodbi določen cilj; opis čustev, želja, namena ali ciljev glavnega junaka; opise dogodkov oziroma dejanj glavnega junaka, ki so med seboj povezani v logičnem časovnem in vzročnem zaporedju; opis posledic dejanj glavnega junaka in konec, ki vključuje oceno ali povzetek izidov teh dejanj (Demir idr., 2010; Karmiloff in Karmiloff–Smith, 2001; Shapiro in Hudson, 1991). Kohezivnost pa po drugi strani pomeni strukturno povezanost zgodbe ter zagotavlja logično razmerje med posameznimi deli zgodbe. Nanaša se na uporabo jezikovnih sredstev, ki povezujejo posamezne povedi oziroma dele zgodbe med seboj, na primer zaimkov (npr. *on, ona, ta, tisti*), časovnih in vzročnih veznikov (npr. *zato, in, potem, ker*) (Karmiloff in Karmiloff–Smith, 2001; Marjanovič Umek idr., 2011). Kohezivnost in koherentnost zgodbe se med pripovedovanjem stalno prepletata, zato so bolj koherentne zgodbe praviloma tudi bolj kohezivne, saj oblikovanje celovite strukture vpliva tudi na uporabo jezikovnih sredstev, s katerimi otrok povezuje posamezne dele zgodbe med seboj (Cain, 2003; Karmiloff in Karmiloff–Smith, 2001).

Malčki začnejo pripovedovati zgodbe okoli drugega leta starosti (Demir idr., 2010). Vsebine prvih zgodb pa se najpogosteje nanašajo na njihovo neposredno okolje in izkušnje (npr. Broström, 2002; Fein, 1995) ter opisovanje rutin, ki temeljijo na določenem časovnem vzorcu (Baldock, 2006). Prvih zgodb malčki še ne oblikujejo na miselnih predstavah, zato niso dobro strukturirane in ne vključujejo cilja, problema in končne rešitve (Fein 1995). Kljub temu pa malčki po drugem letu starosti zgodbo že prepoznajo kot posebno obliko pogovora, ki se razlikuje od vsakodnevnih govornih interakcij z drugimi (Applebee, 1978). Po tretjem letu starosti otroci oblikujejo vse bolj strukturirane zgodbe, tako da zgodbe štiriletnih otrok pogosto že temeljijo na osnovni shemi za konvencionalno pripovedovanje (Broström, 2002; Fein, 1995). Med pripovedovanjem zgodbe se otroci vse bolj oddaljujejo od konkretnega okolja in izkušenj ter se opirajo na lastne miselne predstave (Fein, 1995). Tako oblikovane zgodbe so zaključene celote in ne le posamezne bolj ali manj povezane povedi (Broström, 2002; Smith in Cowie, 1993). Čeprav zgodbe tri- in štiriletnih otrok najpogosteje vključujejo časovno zaporedje dogodkov, ki si sledijo od začetka do konca, pa pogosto še ne temeljijo na resničnem zapletu (Muñoz idr., 2003). Po petem letu starosti otroci začnejo pripovedovati koherentne in kohezivne zgodbe s konvencionalno strukturo. Zgodbe gradijo na začetnem dogodku, zavedajo se cilja zgodbe, ki določa rdečo nit njihovega pripovedovanja, v zgodbi opisujejo motive in čustva oseb, zgodbo, ki jo peljejo do vrhunca in logičnega konca, pa običajno razvijajo okoli glavnega junaka (Fein, 1995; Marjanovič Umek, Fekonja idr., 2003; McCabe in Rollins, 1994; Muñoz idr., 2003). V zgodbe vključujejo tudi metabesede, metafore in humor (Applebee, 1978; Marjanovič Umek in Fekonja, 2019; Winner, 1988), kar jim omogoča, da vse natančneje in celoviteje opisujejo miselna stanja in čustva junakov v zgodbi. Otroci govor različnih junakov v zgodbi ponazarjajo z različno intonacijo ali globino glasu (Smith in Cowie, 1993). Pet- in šestletni otroci zmorejo razmišljati tudi o posameznih elementih, ki sestavljajo zgodbo, ter vrednotijo vedenje in dejanja junakov, ki v zgodbi nastopajo, na primer »*Peter ne bi smel v gozd, ker je obljubil svoji mami. Zelo jo je skrbelo.*« (Dombey, 2003). Pojasniti znajo, katere so osnovne značilnosti zgodbe, kar kaže tudi na razvoj njihove metajezikovne zmožnosti (Fein, 1995).

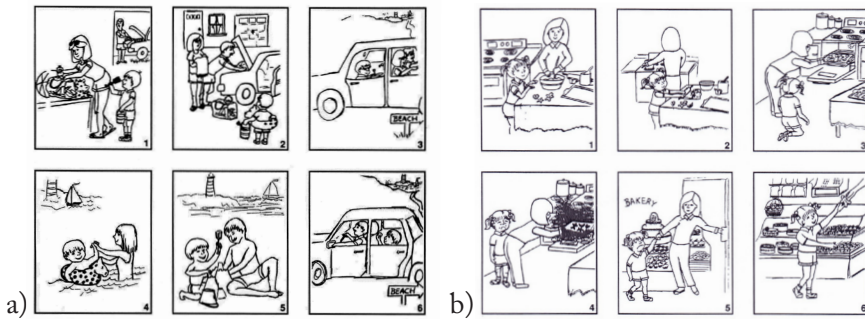
Malčki in otroci svoje zgodbe pogosto pripovedujejo ob ilustracijah v slikanicah ali slikah, ki so lahko bolj ali manj resničnostne ali domišljjske, lahko prikazujejo več ali manj elementov, se med seboj bolj ali manj povezujejo v logičnem in časovnem zaporedju ter opisujejo vsakodnevne ali



pa nepričakovane dogodke in čustvene odzive junakov nanje. Značilnosti slik in ilustracij lahko pomembno vplivajo na značilnosti pripovedovanja zgodbe malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu, ki se v primerjavi s starejšimi otroki med pripovedovanjem v veliki meri opirajo na dražljaje iz okolja (Shapiro in Hudson, 1991). Iz spodbudnega slikovnega gradiva, ki je razvojno primerno starosti otroka, vključuje časovno in logično organizirane ilustracije dogodkov ter prikazuje vedenje in čustva glavnih junakov, zmorejo otroci v zgodnjem otroštvu prepoznati in strukturirati informacije v koherentne zgodbe, ki temeljijo na strukturi prave zgodbe (Marjanovič Umek in Fekonja, 2019). Eden od spodbudnih dražljajev za pripovedovanje zgodbe otrok je tudi slikanica brez besedila, ki lahko otroka podpira pri oblikovanju koherentne zgodbe, saj mu z logičnim zaporedjem ilustracij posreduje informacije v zvezi z vsemi pomembnimi elementi zgodbe (npr. o začetnem dogodku, čustvih in dejanjih junakov, koncu zgodbe) (Curenton, 2010; Westby idr., 1989). Avtorici L. R. Shapiro in J. A. Hudson (1991) sta v svoji raziskavi ugotovili, da otroke v zgodnjem otroštvu spodbujajo k pripovedovanju zgodbe na razvojno višjih ravneh ilustracije, ki v zaporedju med seboj povezanih dogodkov prikazujejo določen problem in njegovo rešitev (npr. gradove iz mivke, ki so jih junaki zgradili, odplakne morje, nato pa jih zgradijo znova) v primerjavi z ilustracijami, ki prikazujejo zgolj dogodke, povezane v časovnem zaporedju (npr. junaki se odpravijo na obalo, zgradijo gradove iz mivke in se nato odpeljejo domov) (glej sliko 2.6). Ilustracije, ki so prikazovale problem in rešitev problema oziroma so prikazovale dogajanje, med katerim se zgodi nekaj nepričakovanega, frustrirajočega in čustveno izrazitega, so otroke spodbudile, da so v svoje zgodbe pogosteje vključili glavne junake, opisali njihove misli, čustva, odzive na situacijo, cilje ter poskus, da bi premagali neko oviro. Prav tako so otroci ob teh ilustracijah pogosteje opisovali dogodke, ki so vključevali določen problem ali nepričakovan izid, v primerjavi z ilustracijami, ki so prikazovale zgolj časovno zaporedje dogodkov, kar pomeni, da so bile njihove zgodbe razvojno bolj zapletene (Shapiro in Hudson, 1991).

Pripovedovanje zgodbe se razvija tudi v kasnejših razvojnih obdobjih, in sicer zgodbe otrok v srednjem in poznem otroštvu ter mladostništvu postajajo tako z vidika koherentnosti kot tudi kohezivnosti vse daljše in bolj celovite. Razvoj spretnosti pisanja otrokom omogoča, da zgodbe tudi zapišejo. Zapisane zgodbe otrok in mladostnikov vsebujejo vse manj pravopisnih napak ter vključujejo vse bolj zapleteno skladijsko strukturo in raznolik besednjak, ki otrokom in mladostnikom omogoča, da so tudi z vidika vsebine zgodbe bolj zapletene (Marjanovič Umek, Fekonja, Sočan in Komidar, 2012b).





Slika 2.6: Primer dveh nizov ilustracij, ob katerih so otroci pripovedovali zgodbe: a) ilustracije prikazujejo dogodke, povezane v časovnem zaporedju; b) ilustracije prikazujejo dogodke s problemom in njegovo rešitvijo (Shapiro in Hudson, 1991).

### ***Metajezikovne zmožnosti kot podpora pri razvoju zgodnje pismenosti otrok***

Metajezikovne zmožnosti vključujejo razumevanje govornih interakcij ter strategij, ki posamezniku omogočajo razmišljanje o jeziku in sporočilih, posredovanih skozi jezik. Pomenijo posameznikovo razumevanje in znanje o posameznih enotah jezikovnega sistema (npr. besedah, zlogih), razumevanje odnosa med obliko (besedo) in njenim pomenom, poznavanje skladnje jezika ter razumevanje tega, da lahko jezik uporablja na različne načine (Bialystok, 1986). Gre torej za metaspoznavni proces, ki posamezniku omogoča spremljanje, nadziranje ter razmišljanje o lastni rabi jezika.

Metajezikovne zmožnosti se razvijajo od obdobja malčka dalje, njihov razvoj pa je tesno povezan tudi z nekaterimi drugimi področji, na primer z razvojem simbolnega mišljenja, teorije uma, govora, pripovedovanja zgodbe in izvršilnih funkcij (Hacin, 2016; Marjanovič Umek in Fekonja, 2010; Smith in Tager-Flusberg, 1982). Vključujejo različne zmožnosti, kot na primer metajezikovno zavedanje, metaspoznavanje in metabesednjak.

Metabesednjak je tisti del besednjaka malčka in otroka, ki mu omogoča, da pri sporazumevanju z drugimi izraža svoja mentalna stanja, čustva, želje in namere, in sicer z rabo metasamostalnikov (npr. *želja*, *veselje*), metaglagolov (npr. *mislimi*, *hoteti*) in metapridevnikov (npr. *srečen*, *prestrašen*) (Bartsch in Wellman, 1995; Marjanovič Umek, 2013). Razvoj metabesednjaka se kaže tudi v razvoju pripovedovanja zgodbe, in sicer malčku in otroku omogoča, da v zgodbi, ki jo pripoveduje, ustrezno in vse natančneje opiše mentalna stanja, želje in čustva junakov (Marjanovič Umek in Fekonja, 2019). Razvoj

metabesednjaka je tesno povezan z razvojem teorije uma, ki otroku omogoča, da razume lastne miselne procese in miselne procese drugih ljudi ter na podlagi le-teh presoja ter napoveduje njihovo vedenje.

Metajezikovno zavedanje pomeni otrokovo zmožnost razumevanja notranje zgradbe oziroma posameznih enot jezika, jezika kot orodja za sporazumevanje in mišljenje ter razumevanje sebe kot uporabnika jezika (npr. Brooks in Kempe, 2012; Gombert, 1992; Marjanovič Umek in Fekonja, 2020). Vključuje deklarativno in proceduralno znanje o fonološkem, skladnjskem, pomenskem ter pragmatičnem vidiku jezika (Tsuji in Doherty, 2014). Otrok rabi jezik, analizira in razmišlja o jeziku neodvisno od simbolnega pomena posamezne besede ali povedi (Roth idr., 1996).

Metajezikovno zavedanje se po mnenju Gomberta (1992) najprej razvije na nezavedni ravni, postopoma pa metajezikovni procesi postajajo zavestni. Tako lahko otrok uspešno rešuje naloge, ki od njega zahtevajo manipulacijo s posameznimi zlogi, čeprav še ne razume, kaj izraz *zlog* pomeni (Tunmer in Herriman, 1984). Rezultati več raziskav (npr. de Villiers in de Villiers, 1974; Smith in Tager-Flusberg, 1982; Tsuji in Doherty, 2014) so pokazali, da otroci v zgodnjem otroštvu izražajo (pogosto intuitivno) zmožnost metajezikovnega zavedanja glede različnih vidikov jezika, ki ga govorijo. Nekateri študije (Clancy, 1985; Slobin, 1978) pa potrjujejo, da že malčki izražajo zgodnje metajezikovno zavedanje, ki je predvsem razvidno skozi popravljanje lastnih izjav.

Malčki in otroci v zgodnjem otroštvu postopoma razvijajo metajezikovno zavedanje, ki vključuje razumevanje posameznih enot jezikovnega sistema (npr. besed, zlogov, glasov), razumevanje odnosa med obliko (besedo) in njenim pomenom (npr. posamezna beseda ni nujno dolga, če je dolg referent, ki ga označuje) in razumevanje skladnje jezika (npr. otrok prepozna slovnične napake v nepravilnih izjavah). Kot posamezne besede otroci najprej razumejo samostalnike, ki označujejo konkretne predmete (npr. *avto*, *žoga*), kasneje, okoli šestega leta starosti, pa razumejo, da so besede tudi samostalniki, ki označujejo abstraktne pojme (npr. *veselje*), ter da so besede tudi predlogi, členki, medmeti (Hemphill in Snow, 1996). Bistveni razvojni napredek, ki pomeni razumevanje jezika kot jezika, se zgodi pri približno štirih letih otrokove starosti (Doherty in Perner, 1998). Razvoj metajezikovnega zavedanja se kaže tudi v različnih jezikovnih igrah, oblikovanju smešnih besed in pripovedovanju šal. Igranje z besedami pomeni pomemben temelj za otrokovo razumevanje povezanosti med simbolom (črko) in glasom, ki je ključno v procesu branja (Snow in Tabors, 1993). Tak humor

je pogost v govoru od tri do pet let starega otroka, pojavi pa se lahko že pred tretjim letom starosti (Marjanovič Umek in Fekonja, 2020). Humor v šalah in besednih igrah od otroka zahteva razumevanje različnega pomena, ki ga imajo lahko posamezne besede, metafor in frazemov, zaznavanje dvoumnosti in razumevanje zamenjav perspektive, kar pomeni, da je za razumevanje in rabo humorja potrebna določena stopnja metajezikovnega zavedanja (Shade, 1991). Otrokovo metajezikovno zavedanje se kaže tudi v njegovi sposobnosti reševanja ugank, ki so eden od pomembnih kontekstov učenja uporabe jezika na različne načine (Zipke, 2020). D. Gentner (1988), ki je preučevala razvoj razumevanja in razlage primer in metafor različno starih malčkov in otrok, je ugotovila, da malčki in otroci v zgodnjem otroštvu praviloma razumejo in uporabljajo primere in metafore, ki temeljijo na zaznavnih značilnostih predmetov (npr. »*Sonce je kot pomaranča.*«, ker sta oba okrogla in oranžna), medtem ko šestletni otroci razumejo in oblikujejo tudi odnosne primere in metafore, pri katerih gre za primerjavo podobnosti odnosov med predmeti (npr. »*Avtomobilska guma je kot čevelj.*«, ker oba omogočata premagovanje razdalje in sta v stiku s tlemi).

V kontekstu razvoja zgodnje pismenosti otrok je kot enega izmed pomembnih vidikov metajezikovnega zavedanja treba izpostaviti tudi fonološko zavedanje. Fonološko zavedanje se nanaša na razmišljanje o strukturi glasov jezika ter otroku omogoča, da je pozoren, da razlikuje, si zapomni ter manipulira z glasovi na ravni posameznih stavkov (npr. pove, koliko besed je v stavku), besed (npr. pove, ali se dve besedi rimata), zlogov (npr. navede zadnji zlog v besedi) in fonemov (npr. pove, kateri je zadnji glas v posamezni besedi) (Stanovich, 1994). Pomeni temelj otrokove sposobnosti črkovanja, povezovanja črk z glasovi in kasnejšega branja. Za razvoj fonološkega zavedanja je značilno, da sprva poteka na ravni prepoznavanja, nato pa rabe, tako na primer otrok prej prepozna dve besedi, ki se rimata, nato pa tudi sam pove rimo na določeno besedo. Podobno otrok sprva razčlenjuje besede v zloge glasno, na primer ob ploskanju, nato pa postopoma določa zloge ali posamezne glasove zgolj s poslušanjem (Johnson, 2020). Otroci v zgodnjem otroštvu praviloma najprej prepoznavajo rime in izštevanke, z naraščajočo starostjo pa vse pogostejše členijo stavke na besede, besede na zloge ter povezujejo zloge v besede. Zavedajo se glasov oziroma so sposobni členiti besede na posamezne glasove, kar se kaže v njihovi zmožnosti prepoznavanja, dodajanja, izpuščanja ali zamenjave posameznega glasu v besedi. Proti koncu obdobja zgodnjega otroštva otroci prepoznajo glasove, ki sestavljajo glasovno verigo, in glasove spajajo v besede (Chard in Dickson, 1999; Zorman, 2005).

## 2.2 Razvoj in vloga izvršilnih funkcij v razvoju zgodnje pismenosti otrok

Izvršilne funkcije so višji, samoregulacijski spoznavni procesi, ki nadzirajo in spremljajo posameznikovo mišljenje in dejavnosti (Beck idr., 2011). Vključujejo številne sposobnosti in procese, ki se nanašajo na nadzor ali samoregulacijo funkcij in organizirajo ter usmerjajo posameznikovo mišljenje, čustvovanje in vedenje (Blair, 2016; Isquith idr., 2004). So ključne za prilagojenost posameznikovega vedenja, saj mu v stalno spreminjajočem se okolju omogočajo hitro preusmerjanje mišljenja in prilagajanje na različne situacije ter hkratno inhibicijo neustreznega vedenja. Pomembne so za posameznikovo sposobnost organizacije lastnih misli, da lahko dosega svoje cilje, in so zato ključnega pomena v procesu učenja, branja in pisanja ter delovanja v vsakodnevem življenju (Jurado in Rosselli, 2007).

Med izvršilne funkcije uvrščamo sposobnosti, kot so delovni spomin, inhibicija, prožnost mišljenja, nadzor pozornosti, načrtovanje, postavljanje ciljev, oblikovanje pojmov, analiza naloge, nadzor in spremljanje strategij reševanja problemov (npr. Buss in Spencer, 2014; Jurado in Rosselli, 2007). Inhibicija oziroma nadzor inhibicije se nanaša na posameznikov nadzor lastne pozornosti, vedenja, misli in čustev z namenom premagati močne notranje vzgibe ali zunanje dražljaje in se pri tem vesti sprejemljivo oziroma skladno z zahtevami situacije. Brez nadzora inhibicije bi bilo posameznikovo vedenje izključno pod vplivom impulzov, navad in dražljajev iz okolja. Delovni spomin vključuje sposobnost vzdrževanja in manipuliranja z informacijami, ki zaznavno niso več prisotne, in je ključen za osmišljanje dogajanja skozi čas, saj posamezniku omogoča miselno vzdrževanje tega, kar se je že zgodilo, in navezovanje na to, kar se še bo zgodilo. Tudi samo mišljenje bi bilo brez delovnega spomina nemogoče, saj to posamezniku omogoča, da na primer vidi povezave med navidezno nepovezanimi elementi in da lahko integrirano celoto razstavi na dele. Prožnost mišljenja je sposobnost menjave perspektiv ali pristopov k reševanju problemov, prožno prilagajanje novim zahtevam, situacijam in pravilom (Diamond, 2013).

Zgodnje otroštvo je čas hitrih razvojnih sprememb v otrokovi organizaciji mišljenja ter hkrati tudi obdobje pomembnih sprememb v razvoju izvršilnih funkcij (Buss in Spencer, 2014; Jurado in Rosselli, 2007). Razvoj izvršilnih funkcij, ki ne poteka enako na vseh področjih, je tesno povezan z delovanjem prefrontalnega korteksa, ki se v obdobju zgodnjega otroštva pospešeno razvija (npr. Buss in Spencer, 2014; Moriguchi in Hiraki, 2011).

Osnovni izvršilni funkciji, kot sta inhibicija in delovni spomin, se razvijeta prej kot bolj zapleteni procesi, na primer sistematično reševanje problemov in načrtovanje (Espy, 1997). Sposobnost inhibicije naučenega vedenja in nadzor pozornosti, ki vključujta selektivno pozornost in vzdrževanje pozornosti, se razvijeta že pri dvanajstem mesecu dojenčkove starosti (Jurado in Rosselli, 2007). Delovni spomin oziroma sposobnost vzdrževanja informacij v mislih se prav tako razvije zelo zgodaj. Že dojenčki in malčki so sposobni vzdrževanja ene ali dveh informacij razmeroma dolgo časa. Sposobnost vzdrževanja več elementov ali kakršna koli miselna manipulacija s temi elementi pa se razvija kasneje med zgodnjim, srednjim in poznim otroštvom (Diamond, 2013; Jurado in Rosselli, 2007). Podobno se prožnost mišljenja, ki se povezuje predvsem s prožno uporabo različnih pravil, prvič pojavi pri otrocih, starih od tri do pet let, vendar le pri preprostejših nalogah. Razvoj nato poteka skozi celotni obdobji zgodnjega in srednjega otroštva, s pomembnimi razvojnimi spremembami po sedmem letu starosti (Jurado in Rosselli, 2007). Tudi spodobnost inhibicije nepomembnih informacij se pospešeno razvija predvsem v obdobju srednjega otroštva, vendar pa že petletni otroci izražajo velik napredek v hitrosti in pravilnosti povezovanja elementov pri preizkusih sledenja, se hitro premikajo med različnimi nizi nalog ter vzdržujejo pozornost tudi ob distraktorjih (Espy in Cwik, 2004). Ena izmed pomembnejših sposobnosti znotraj izvršilnih funkcij je tudi načrtovanje, to je celovita dejavnost, ki vključuje sposobnost opredelitve in organizacije posameznih korakov ter elementov, potrebnih za doseg ciljev. Sposobnost načrtovanja se pospešeno razvija predvsem med petim in osmim letom starosti, vendar pa razvoj poteka vse do zgodnje odraslosti (Jurado in Rosselli, 2007).

Razvoj izvršilnih funkcij pa ne poteka zgolj z vidika razvoja posameznih procesov, temveč se različni procesi izvršilnih funkcij tudi vse bolj specializirajo. V zgodnjem otroštvu tako otrok uporablja iste spoznavne procese v vseh položajih, ki zahtevajo kakršenkoli nadzor, od srednjega otroštva naprej pa ti procesi postajajo vse bolj specializirani v različna področja, ki so učinkovita v različnih situacijah (Munakata idr., 2013). Na primer, podobno kot pri otrocih v srednjem in poznem otroštvu je tudi za otroke v zgodnjem otroštvu značilen nadzor nad vedenjem in čustvovanjem, metaspoznavni vidiki izvršilnih funkcij, kot so načrtovanje, organiziranje, spremljanje reševanja problemov, pa se razvijejo kasneje, zato so pri predšolskih otrocih še razmeroma nediferencirani (Isquith idr., 2004). Pri razvoju izvršilnih funkcij torej ne gre le za količinsko povečanje učinkovitosti izvršilnih procesov, temveč otrok postopoma usvaja tudi kakovostno

drugačne strategije in pri tem učinkoviteje prilagaja uporabljene strategije nadzora določeni situaciji in zahtevam naloge (Chevalier, 2015).

Rezultati raziskav (npr. Bierman in Torres, 2016; Blair, 2016; Blair in Razza, 2007; Shaul in Schwartz, 2014; Welsh idr., 2010) o pomenu izvršilnih funkcij otrok v zgodnjem otroštvu kažejo, da so izvršilne funkcije (kot so npr. nadzor nad čustvenim doživljanjem in izražanjem, delovni spomin, vzdrževanje in usmerjanje pozornosti na nalogo) ključne za razvoj in učenje spretnosti na različnih področjih, med katerimi je posebej izpostavljena zgodnja pismenost. Otroci z bolj razvitimi izvršilnimi funkcijami so uspešnejši pri vzdrževanju informacij v delovnem spominu, inhibiciji neustreznega vedenja ter pri usmerjanju in vzdrževanju optimalne ravni pozornosti na posamezen problem oziroma nalogo, kar jim omogoča, da lažje sledijo navodilom, dalj časa vztrajajo pri reševanju, iščejo različne poti do rešitev ter so pri tem natančnejši in bolj usmerjeni na določen cilj. Učinkovit samonadzor otrokom pomaga, da ohranjajo pozornost, delujejo manj impulzivno ter ostajajo osredotočeni na svoje delo. Delovni spomin otrokom omogoča miselno ohranjanje informacij, s katerimi lahko povezujejo različne ideje, jih preverjajo in oblikujejo prioritete pri svoji dejavnostih, medtem ko jim miselna prožnost omogoča ustvarjalno in prožno reševanje problemov (Morton, 2013).

Izvršilne funkcije se pomembno povezujejo z otrokovo govorno zmožnostjo (npr. obsegom besednjaka in pripovedovanjem zgodbe), predpisalnimi (npr. pisanje znakov in posameznih črk), predbralnimi (npr. usmerjanje pozornosti in razumevanje besedila, ki ga otroku prebere odrasli) in matematičnimi spretnostmi, pripravljenostjo za šolo ter tudi s kasnejšimi akademskimi dosežki in pismenostjo. V razvoju izvršilnih funkcij so med otroki velike individualne razlike, na katere med drugim pomembno vplivajo tudi socialno ekonomski dejavniki otrokove družine (npr. Ackerman in Friedman–Krauss, 2017; Hughes in Ensor, 2005; Noble idr., 2007).

### **2.3 Porajajoče se branje in pisanje malčkov in otrok**

Otroci imajo nekaj znanja o pisanem jeziku in tisku, še preden se naučijo brati. Pogosto se, še preden se naučijo brati, pretvarjajo, da berejo na primer knjige, plakate, časopise ipd., ter se hkrati učijo prepoznavati pomen določenih znakov, napisov in drugega tiska v svojem okolju. Pretvarjanje, da otrok bere, in »branje« tiska v okolju sta primera porajajočega se branja, ki se kaže z otrokovo zmožnostjo prepoznavanja pomena napisanega znotraj določenega konteksta (Whitehurst in Lonigan, 1998). Pri tem pa je za



porajajoče se branje pomembno tudi otrokovo zavedanje, kako so različna besedila in tisk organizirani. Knjige in drugo bralno gradivo so namreč organizirani po določenih družbenih dogovorih – branje posamezne strani v našem kulturnem okolju vedno poteka od leve proti desni in od zgoraj navzdol, dogovorjena pa je tudi smer poteka branja od začetka do konca knjige. Kako hitro bo otrok usvojil zavedanje tiska, je lahko odvisno tudi od njegovega zanimanja za tisk, ki se kaže kot zanimanje za dejavnosti, povezane z branjem in pisanjem (Whitehead, 2002). Otrok, ki kaže večje zanimanja za tisk, bo pogosteje dajal pobudo za skupno branje, pogosteje bo opazoval tisk v svojem okolju ali spraševal o pomenu napisanega. Take dejavnosti povečujejo otrokovo razumevanje funkcije, namena, uporabe in pomena različnih besedil na splošno, pri tem pa je še posebej pomembno otrokovo razumevanje namena besedil kot nosilcev različnih sporočil med bralcem in piscem besedila (Whitehurst in Lonigan, 1998).

Praden lahko otrok bere in piše, mora tako usvojiti zavedanje tiska in pravil organiziranosti tiska, hkrati pa mora razumeti vlogo besedila in ilustracij pri branju. Že v zgodnjem otroštvu se otroci pogosto pretvarjajo, da berejo različna besedila. Pri tem so otrokom na začetku v oporo predvsem različne ilustracije, ki jih »berejo« tako, da sprva zgolj opisujejo posamezne elemente na ilustracijah oziroma kasneje iz njih že sestavljajo zgodbo, ki jo »berejo«. V skladu z razvojem otrokove zmožnosti pripovedovanja zgodbe so te zgodbe sicer vse bolj koherentne in kohezivne, vendar ohranjajo značilnosti govorenega sporočanja. Sledi »branje«, ki še vedno izhaja večinoma iz ilustracij, vendar pa pri tem otroci uporabljajo govor, ki je vse bolj podoben dejanskemu branju. Tako na primer uporabljajo intonacijo, značilno za branje, besedne figure, ki so pogoste v književnih besedilih, ali pa si celo del poznanega besedila zapomnijo ter ga nato povedo oziroma obnovijo pri svojem »branju«. Pri tem ne gre zgolj za recitiranje po spominu, temveč otroci pogosto kažejo globlje razumevanje procesa branja, saj se pri svojem »branju« tudi popravljajo na način, da povedano čim bolj ustreza izvirnemu besedilu. Čeprav otroci še niso usvojili konvencionalnega branja, je njihovo porajajoče se branje vse bolj podobno dejanskemu branju. Sočasno otroci usvajajo vse več znanja o samem procesu branja in o vlogi ilustracij ter besedila pri tem. Tako lahko otroci, ki že razumejo, da ljudje beremo besedilo in ne ilustracij, zavrnejo pobudo odraslega, naj jim prebere slikanico, rekoč, da še ne znajo brati in zato slikanice ne morejo prebrati (Sulzby, 1985).

Proces branja bi na splošno lahko opredelili kot proces pretvarjanja vizualnih znakov in simbolov v pomenljiv jezik. Raziskave kažejo, da je za otrokove prve korake pri usvajanju branja pomembno predvsem govorno

razumevanje, zavedanje tiska, fonološko zavedanje, poznavanje črk in znanje o odnosu med črko in glasom (npr. Hammill, 2004; Whitehurst in Lonigan, 1998). Na začetnih stopnjah je otrokovo branje predvsem dekodiranje črk v ustrezne glasove in povezovanje teh glasov v posamezne besede, pri tem pa ima ključno vlogo tudi otrokovo fonološko zavedanje. Na primer, otrok, ki se uči branja, bo posamezno besedo najprej črkoval na glas (/a/.../v/.../t/.../o/), pri tem pa ima lahko še težave pri povezovanju posameznih glasov v besedo. Čeprav bo na primer črkoval celotno besedo pravilno, teh glasov še ne bo zmožal povezati v besedo, saj bodo zanj to še vedno štirje izolirani glasovi. Kasneje pa lahko otrok že sam poveže te fonetične reprezentacije v smiselne besede. Fonološko zavedanje in črkovanje se praviloma razvijata sočasno, pri čemer je lahko črkovanje za otroka zahtevnejše kot fonološko zavedanje, saj zahteva rabo in ne zgolj prepoznavo pravopisnih vzorcev (Culatta idr., 2013). Branje je tako tudi na zgodnjih razvojnih stopnjah proces izluščevanja pomena, ki zahteva tako otrokovo poznavanje črk kot glasov posameznih črk (Whitehurst in Lonigan, 1998).

Sočasno z razvojem predbralnih se razvijajo tudi otrokove predpisalne spretnosti, ki so temeljne spretnosti, ki jih otrok razvije, preden se nauči pisati. Razvoj predpisalnih spretnosti poteka vzporedno z razvojem govora; medtem ko ima govor pomembno vlogo v razvoju predpisalnih spretnosti, tudi predpisalne spretnosti vzajemno vplivajo na razvoj otrokovega govora (Kaderavek idr., 2009). Povezujejo se z otrokovo kasnejšo uspešnostjo pri branju, pisanju, črkovanju in računanju, prav tako pa so pomemben napovednik otrokove pripravljenosti za šolo. Zgodnje otroštvo je ključno za razvoj predpisalnih spretnosti, saj mora otrok, tako kot se nauči hoditi, preden lahko teče, usvojiti predpisalne spretnosti, preden se lahko nauči pisati (Dinehart, 2015; Dinehart in Manfra, 2013; James in Engelhardt, 2012). Malčki in otroci v zgodnjem otroštvu, ki sicer praviloma še ne znajo pisati, a na splošno izražajo veliko zanimanje za črke in druge simbole v svojem okolju, se pogosto pretvarjajo, da pišejo (npr. med simbolno igro otrok napiše račun v trgovini, recept pri zdravniku ali kartico s potovanja), ter tako sporočajo, da ima njihovo »pisanje« določen pomen. Otroci torej usvajajo razumevanje pisane besede skozi predpisanje, ki jim omogoča, da aktivno oblikujejo in preizkušajo hipoteze o pravih pisane besede ter opazujejo zapise v svojem okolju.

Porajajoče se spretnosti pisanja vključujejo risanje različnih oblik, črt in znakov, ki se nanašajo na otrokovo oblikovanje oziroma prikazovanje znakov (npr. »+«) ali simbolov (npr. krog kot simbol za žogo); pomen, ki ga otrok pripiše oblikovanim znakom oziroma simbolom; otrokovo



razumevanje tega, kako „deluje“ pisana beseda ter razumevanje pravil pisane besede (npr. levo–desno zapisovanje). Razvoj predpisalnih spretnosti poteka sočasno z razvojem grafomotoričnih spretnosti, ki vključujejo zaznavno–gibalne spretnosti ter spretnosti drobnih gibov, potrebne za risanje in pisanje (npr. Ziviani in Wallen, 2006). Razvoj grafomotoričnih spretnosti se v obdobju malčka in otroka odraža v vse večji natančnosti ter napredku v razvoju usklajenega gibanja oči in rok, pravilnega prijema pisala ter v nadzoru nad mišicami rok in prstov (Marjanovič Umek, Zupančič idr., 2020). Med osmim in dvanajstim mesecem starosti večina dojenčkov drži svinčnik tako, da lahko z njim riše, pri tem pa pisalo dojenčki in malčki sprva držijo s celo roko na zgornji tretjini, kasneje na sredini, nato pa ga primejo le z blazinicami prstov. Triletni otroci zmorejo držati svinčnik z blazinicami prstov na spodnji tretjini (Bayley, 2004). Uporaba pisal, različnih barvic, čopičev ali voščenk je pomemben sklop drobnogibalnih sposobnosti, ki se razvijajo v obdobju celotnega otroštva (Marjanovič Umek, Zupančič idr., 2020).

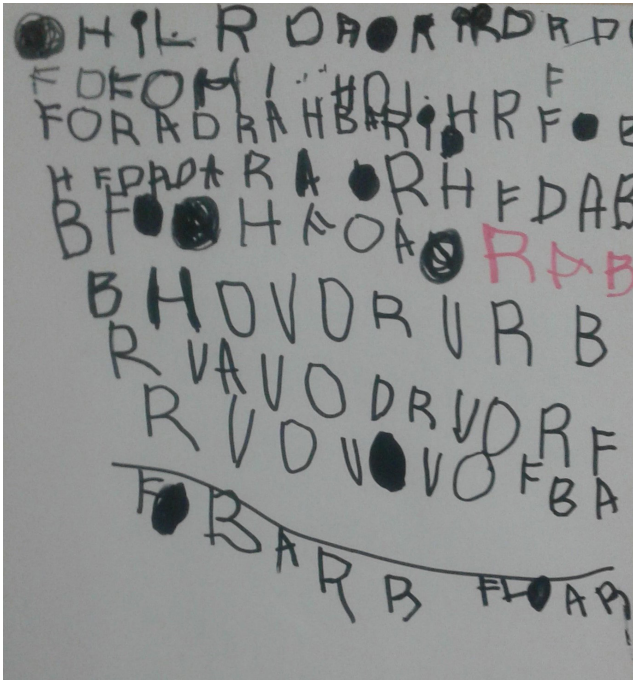
Predpisalne spretnosti se razvijajo od drugega leta starosti dalje (ko npr. dveletni malček že zmore prerisati nekaj vodoravnih in navpičnih črt), skozi celotno obdobje zgodnjega otroštva, njihov razvoj pa zaznamuje malčkovo/otrokovo vse večje razumevanje simbolov kot nosilcev pomena, poznavanje pravil pisane besede, razvoj metajezikovnega zavedanja, vključno s poznavanjem črk, glasov, sposobnostjo črkovanja ter razlikovanjem med besedami znotraj posameznega stavka in izvršilnih funkcij. Otrok v zgodnjem otroštvu vse bolj razume, da lahko posamezne znake, ki se jih nauči v družbenem in kulturnem prostoru, uporabi za sporazumevanje in sporočanje (Kress, 1996). Med malčki in otroki iste starosti pa obstajajo v razvoju predpisalnih spretnosti velike individualne razlike, ki so odvisne tudi od priložnosti in spodbud, ki jih malčku/otroku za razvoj ponuja okolje.

Večina malčkov/otrok začne »pisati« z risanjem, njihove čačke, simboli in risbe pa se postopoma razvijajo v pisanje (NSPT, 2020). Z risanjem malčki/otroci raziskujejo prostor na listu in različne oblike, ki jih upodabljajo, ter tako oblikujejo zapise svojih idej in misli. Med risanjem urijo svoje grafomotorične spretnosti, skladnost gibov oči in rok, kar je pomembno za razvoj kasnejšega pisanja in branja (Bodrova in Leong, 2007; Marjanovič Umek, 2020; Suggate idr., 2016). Medtem ko čekanje brez pripisovanja simbolnega pomena pomeni najnižjo stopnjo risanja, ki je značilna za malčke, simbolna stopnja risanja označuje otrokovo razumevanje tega, da ima narisana oblika določen pomen in nekaj označuje. Z razvojem risbe kot simbolne reprezentacije začne otrok uporabljati prikazane oblike in

linije kot simbole, in s tem kot nosilce pomena (Cox, 2005; Machon, 2013; Marjanovič Umek, 2020). Risba tako pomeni sredstvo sporazumevanja, ki otroku hkrati omogoča lastno izražanje in osmišljanje izkušenj in sveta, v katerem živi, prav tako pa tudi posredovanje idej, misli in čustev drugim (Adams, 2006; Anning, 1999). Otroci med risanjem pogosto pripovedujejo zgodbe, opisujejo predmete, osebe in dogodke, ki jih v risbah prikazujejo, prav tako pa zgodbe, ki so jih oblikovali sami ali pa so jim jih prebrali drugi, pogosto tudi narišejo (Gallas, 1994; Malchiodi, 1998; Vygotsky, 1995).

Otroci v zgodnjem otroštvu torej začenjajo postopoma razumeti, da različni napisani simboli in znaki prenašajo določen pomen oziroma da pisanje omogoča prenos posameznikovih misli in idej. Predpisanje tako vključuje oblike (npr. kroge, kvadrate, trikotnike) in različne znake, podobne črkam. Otroci sprva še ne razlikujejo med pisanjem in risanjem, nato pa povedo, kaj so narisali in kaj napisali. Avtorji ugotavljajo, da je razlikovanje med risanjem in pisanjem v izdelkih otroka razvidno tako, da pri pisanju najpogosteje razporedi znake v določenem zaporedju na večji površini, medtem ko pri risanju riše oblike znotraj bolj omejenega prostora. Pri pisanju otroci prav tako pogosto upoštevajo smer zapisovanja od leve proti desni ter večkrat dvignejo pisalo v primerjavi z risanjem, čeprav zapisani znaki bralcu niso prepoznavni (Brenneman idr., 1996; Machon, 2013; Marjanovič Umek, 2020). Otroci pogosto nekaj »napišejo« in nato vprašajo »Kaj piše?«, kar prav tako kaže na njihovo razlikovanje med obema procesoma.

Vse bolj razvito metajezikovno zavedanje, grafomotorične spretnosti ter razumevanje simbolov otrokom v zgodnjem otroštvu postopoma omogočajo, da začnejo zapisovati črke. Pisanje črk od otroka zahteva vizualno predstavo posamezne črke, prepoznavo posameznih črt, ki sestavljajo črko, ter sposobnost zapisa posameznih delov črke v pravem zaporedju in smeri (Schickedanz, 1999). Otroci najprej praviloma začnejo pisati črke, ki označujejo soglasnike, posebej tiste, ki so v njihovem imenu. Otrokovo ime predstavlja najpogosteje prvo stabilno sosledje črk, ki ga otrok zapiše (Kaderavek idr., 2009). Prvi zapisi navadno vključujejo zaporedje soglasnikov, zapisanih z velikimi črkami, brez presledkov med besedami. V prvih zapisih še ni prisotna korespondenca med glasom in simbolom oziroma črko, ki jo otroci zapišejo. V četrtem letu starosti otroci tiskajo črke in številke s počasnimi in manj natančnimi gibi, pri tem pa so črke oziroma številke sestavljene iz več ločenih delov. Prve črke in številke so najpogosteje velike in precej kaotično razporejene po listu papirja. Praviloma jih otroci pišejo takrat, ko želijo v pisni obliki nekemu nekaj sporočiti (npr. na kartici poslati pozdrave babici) in pri tem vedo, da se za to uporabljajo znakovni sistemi,



Slika 2.7: Deklica, stara pet let, je s posameznimi črkami in znaki, podobnimi črkam, »napisala« zgodbo.

kot sta pisni jezik in slikovni jezik (Kress, 1996; Marjanovič Umek in Fe-konja, 2019). Po četrtem letu starosti otroci napredujejo pri pisanju črk, in sicer pri obliki črt, orientaciji v prostoru in zaporedju. V petem letu starosti večina otrok že napiše svoje ime z velikimi tiskanimi črkami, pogosto tudi z le nekaj najbolj izstopajočimi črkami, ter nekaj številke. Lahko napiše tudi le posamezno črko, ki reprezentira glas v besedi (npr. črko M, ki reprezentira besedo mama). Ko otroci pišejo črke in številke, nekatere pogosto tudi obrnejo, na primer S, P, B, J, 3 in 6 (Culatta idr., 2013; Kress, 1996; Marjanovič Umek, Zupančič idr., 2020; Steinberg idr., 2011). Puranik in Lonigan (2011) navajata, da je približno 77 % triletnih otrok, vključenih v njuno raziskavo, že zapisalo nekaj črk abecede, medtem ko je bil odstotek štiriletnih (93 %) in petletnih otrok (95 %) še precej višji.

Z razvojem predpisanja in pisanja otroci usvajajo nove spretnosti in zakonitosti zapisane besede, ko na primer otrok pokaže besedo, medtem ko mu odrasli bere, in mu uspe povezati napisano besedo z njenim poimenovanjem. Prav tako se vse bolj zavedajo presledkov med besedami in njihovega pomena



*Slika 2.8:* Deklica, stara pet let in pol, je na svojo risbo »zapisala«, kaj je narisala, in se podpisala.

ter tako razlikujejo med posameznimi napisanimi besedami, kar kaže na razvoj njihovega razumevanja, kaj je beseda.

Porajajoče se spretnosti pisanja se postopoma razvijejo v konvencionalno pisanje, ki je tesno povezano z otrokovo sposobnostjo črkovanja. Razvoj fonološkega zavedanja otrokom omogoča, da pravilno črkujejo krajše in daljše besede. Pisanje postaja vse bolj avtomatizirano in tekoče, pisava pa vedno manj okorna. Šestletni otroci že zmorejo hitreje in z eno potezo zapisati črke in številke, do osmega leta starosti pa zmorejo napisati nekaj povedi, pri tem pa napisane besede in povedi ustrezno ločujejo med seboj (Marjanovič Umek, Zupančič idr., 2020). Otroci tudi vse manj pogosto obračajo črke in se naučijo pisati tudi s pisanimi črkami (Safarino in Armstrong, 1986; Steinberg idr., 2011).

J. N. Kaderavek in sodelavki (2009) opisujejo štiri stopnje v razvoju spretnosti pisanja. Za prvo stopnjo, ki je značilna za malčke in otroke do četrtega

leta starosti, je značilno, da se malčki/otroci naučijo, da pisanje vključuje različne simbole, ki so razporejeni vodoravno na papirju, od leve proti desni in od zgoraj navzdol. Razumejo, da pisanje vključuje posamezne simbole, ki predstavljajo črke in besede; da obstaja skupina simbolov, ki se v zapisanem besedilu ponavljajo, so oblikovani na poseben način in imajo svoja imena ter da se simboli povezujejo v besede, ki si jih lahko zapomnijo in jih kasneje tudi ponovijo. Otrokov »pisanje« na tej stopnji vključuje na primer čačke, naključne znake, oblike, podobne črkam, risbe, ki lahko vključujejo črke ter številke. Čeprav lahko otroci na tej stopnji združujejo več črk ali znakov v zaporedje, še ne zmorejo zapisati besed. Ključna razvojna sprememba na tej stopnji se zgodi, ko začne otrok razlikovati pisanje od risanja ter s tem izražati zavedanje namena napisanega jezika. Na drugi stopnji, ki je značilna za otroke, stare od štiri do pet let, otroci »pišejo« na zelo raznolike načine (npr. s čačkami, risbami, zaporedjem črk) ter tako nekaj sporočajo. Nekateri otroci uporabljajo več načinov »pisanja« hkrati, nekateri pa zgolj enega ali dva. Način »pisanja« je odvisen tudi od konteksta, otrok na primer med igro »piše« z risanjem, ker sama oblika zapisa v tem kontekstu ni tako zelo pomembna, medtem ko bo za »zapis« svojih želja za rojstnodnevna darila uporabil črke. Otroci na tej stopnji želijo s pisanjem drugim sporočiti svoje misli in čustva. Pomembna razvojna sprememba na tej stopnji se nanaša na otrokovo razumevanje nenaključne povezanosti med izgovarjavo besed in glasovi, ki posamezno besedo sestavljajo. Otroci začenjajo postopoma črkovati besede, kar je neposredno povezano z razvojem njihovega fonološkega zavedanja. Za tretjo stopnjo, med petim in sedmim letom starosti, je značilno, da otroci jasno izražajo razumevanje, kako lahko govor zapišejo tako, da ga bodo lahko prebrali tudi drugi. Na tej stopnji otroci vse bolj razvijajo zmožnost oblikovanja in izražanja pomena, kar se kaže v pogostem pisanju kratkih zgodb, pri tem pa poskušajo pisati tudi v povedih. Vse bolj razvito metajezikovno zavedanje jim omogoča, da razumejo, kaj pomenijo besede, kot so na primer beseda, črka, rima, začetni glas in končni glas. Na tej stopnji pa so v zapisih otrok še vedno prisotne številne napake, ko otrok na primer izpušča posamezne črke v besedi ali samoglasnik zapiše v napačnem delu besede. Četrta stopnja je značilna za otroke ob koncu prvega in v drugem razredu osnovne šole, ki so vse bolj natančni v svojem samostojnem pisanju, skozi katerega izražajo svoje misli, ideje in čustva. Na tej stopnji se otroci pri pisanju močno opirajo na svoj govor in imajo pogosto težave z razčlenjevanjem govornega jezika v zapisane povedi (otroci npr. povedi pogosto začnejo z besedo »in«). Otroci v besedah vse pravilneje pišejo tudi neslišne glasove, še vedno pa tudi napačno črkujejo nekatere besede. V tabeli 2.1 so podrobneje predstavljene značilnosti razvoja pisanja malčkov in otrok v povezavi z razvojem govora in branja.

Tabela 2.1: Stopnje razvoja malčkovega/otrokovega pisanja.

Razvojnna stopnja	Način otrokovega pisanja	Koncepti, ki se jih otrok uči	Spretnosti, ki se jih otrok uči	Črkovanje	Povezanost z govorom in branjem
1. stopnja (do 4. leta starosti)	Čečkanje z risanjem ali brez njega; oblike, podobne črkam; povezovanje črk	Razlikuje pisanje in risanje. Razume, da napisano prenaša pomen. Usvoji koncept »črke«.	Je pozoren na tisk. Nadzira gibe roke. »Piše« od leve proti desni. Oblikuje nekaj črkam podobnih oblik.	Porajajoče se črkovanje (pisanje ne vključuje odnosa med črko in glasom).	Pri »branju« ne upošteva odnosa med črko in glasom (pred–abecedna stopnja v razvoju branja). Govor pogosto spremlja risanje (pripovedovanje ob risanju); zgodnji poskusi pisanja črk so v manjši meri povezani z govorom. Prepozna tisk v okolju. Vzdržuje temo pogovora. Prevarja se, da bere. Kaže na ilustracije v slikanici in pomaga prebrati zgodbo.
2. stopnja (od 4. do 5. leta starosti)	Pisanje, ki ga otrok lahko »prebere« (vključuje konvencionalne črke).	Sam izbere besede, ko oblikuje besedilo. Usvoji koncept »besede v besedilu«. Prepozna svoje ime med drugimi besedami. Prepozna svoje ime in imena drugih.	Prepozna večino poimenovanj za črke. Zapiše in pravilno usmeri veliko črk. Začenja nadzirati velikost črk. Iz črk sestavlja besede. Med besedami začenja puščati razmik. Poimenuje nekaj črk.	Zgodnje poimenovanje črk (poimenuje slišne glasove, s črko poimenuje prvi in zadnji glas v besedi).	Z delnimi namigi (npr. začetni ali končni glasovi) prebere besedo (delno abecedna stopnja v razvoju branja). Z more rimati in ločevati zloge; zmore dokončati naloge, ki vključujejo soglasniški stik.



3. stopnja (od 5. do 7. leta starosti)	Preprosto besedilo, ki ga lahko vsaj deloma prebere tudi druga oseba; pisanje zahteva veliko truda in ni tekoče.	Oblikuje sporočila, ki jih drugi lahko preberejo. Usvoji koncept »povedi« in »zgodbe«.	Tekoče zapiše svoje ine. Besede sestavi v povedi. Uporablja ločila. Prepozna vsa poimenovanja črk. Poimenuje večino črk. Razlikuje med malimi in velikimi črkami.	Napredno poimenovanje črk (poimenuje večino ali vse črke v besedi).	Bere z upoštevanjem večje povezanosti med črko in glasom (abecedna stopnja v razvoju branja). Zmore povedati celovito zgodbo. Zmore dokončati rimo. Manipulira z besedami na ravni glasov. Dekodira preproste besede. Prebere preprosto, starosti ustrezno besedilo.
4. stopnja (od 7. do 8. leta starosti)	Pisanje v povedih, ki je vse bolj tekoče.	Napiše daljše in koherentno besedilo.	Povezuje stavke. Pregleda in spremeni svoje besedilo. Tekoče zapisuje stavke. Napiše preproste odstavke.	Poimenuje večino ali vse črke v besedi, vključno s soglasniki, ki se napišejo drugače kot izgovorijo ali pa so v izgovorjavi nemi.	Bere na podlagi posameznih delov besed, branje je vse bolj tekoče (utrjuje abecedno stopnjo v razvoju branja). Uporablja zapleteno slovnico in specifičen besednjak. Začenja brati tiho. Prebere preprosto, starosti ustrezno besedilo.

*Opomba:* Povzeto po J. N. Kaderavek idr. (2009). V tabeli so opisane značilnosti v razvoju pisanja malčkov in otrok, med enako starimi malčki in otroki pa obstajajo v razvoju pisanja velike individualne razlike.





### **3 Ustvarjanje simbolno spodbudnega družinskega okolja za razvoj govora in zgodnje pismenosti otrok**

Družina je primarno socialno, kulturno in ekonomsko okolje, ki tako na ravni zagotavljanja materialnih pogojev kot različnih dejavnosti pomembno vpliva na razvoj in učenje posameznika v različnih razvojnih obdobjih (Brockmeier, 2000). V družini je treba še posebej izpostaviti pomen odnosov med posamezniki, ker so celoviti, vseživljenjski in trajni skozi generacije (Pratt in Fiese, 2004).

Avtorji sociokulturnih konceptov o razvoju govora in zgodnje pismenosti otrok opisujejo kakovostno družinsko okolje kot skupek pogojev in dejavnosti oziroma govorijo o dinamičnem odnosu med fizičnim (npr. zagotavljanje simbolno bogatega okolja, obiskovanje kulturnih prireditev, dostopnost do digitalne tehnologije, jezikovni kod staršev, bralne navade staršev) in psihosocialnim okoljem (npr. interakcije med starši in otroki, interakcije med sorojenci, vključevanje staršev v simbolno igro in skupno branje, udeležba staršev v pripovedovanju, pogovarjanju z otroki) ter o povezavi z implicitnimi teorijami staršev o tem, kdaj in kako se razvijata govor in zgodnja pismenost otrok, in tudi o povezanosti med družinskim in vrtčevskim okoljem (Hemphill in Snow, 1996; Makin, 2003). Brockmeier (2000) pa pri razlagi govora ter zgodnje pismenosti posebej izpostavlja socialne in kulturne dimenzije, in sicer različne socialne kontekste v družini in vrtcu, ter povezanost med govorjenim in zapisanim jezikom. Burgess (1997) je na podlagi pregleda več raziskav ugotovil, da so za razvoj zgodnje in kasnejše pismenosti v družinskem okolju najpomembnejši spodbujanje govora otrok, otrokova izpostavljenost tiskanemu gradivu, spodbujanje otroka k

zgodnjemu spoznavanju in učenju črk ter povezavi črk z glasovi in razumevanju koncepta tiska. Podobno ključne dejavnike zgodnje in kasnejše pismenosti, ki bi jih bilo treba vključiti v spodbujanje otrok v družinskem okolju, opisujejo tudi K. Sylva in sodelavci (2001), in sicer pogostost skupnega branja, zagotavljanje možnosti igranja s črkami in glasovi, risanje odraslih ter otrok z namenom vzbuditi otrokovo pozornost do tiska in črk, učenje pesmi in rim ter pogostost obiskovanja knjižnice.

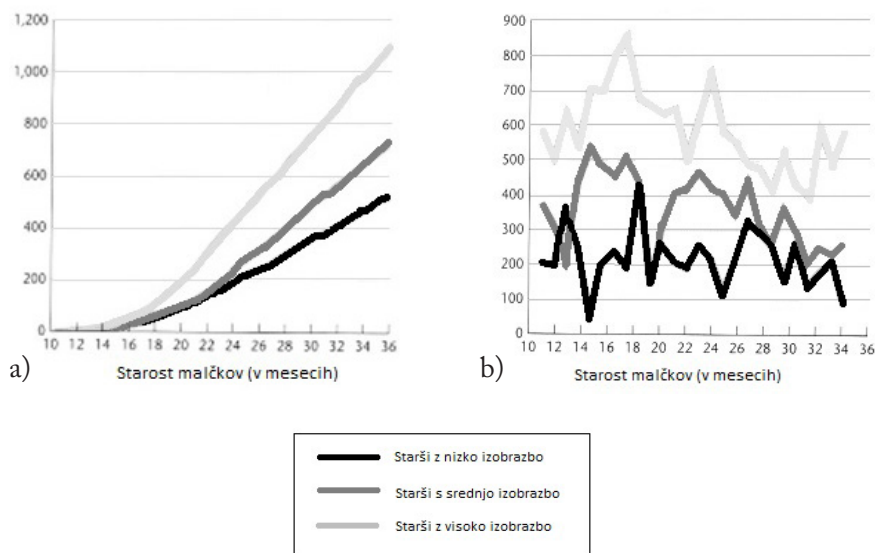
### **3.1 Kakovostno družinsko okolje in razvoj govora ter zgodnje pismenosti malčkov in otrok**

Čeprav raziskovalci (npr. Foy in Mann, 2003; Marjanovič Umek idr., 2005) navajajo več vidikov družinskega okolja, ki so pomembni za razvoj govora in zgodnje pismenosti otrok, kot so pogostost branja staršev, vključevanje v skupno branje, prepričanje staršev o pomenu skupnega branja, obiskovanje kulturnih ustanov in knjižnice, pogovor med različnimi skupnimi dejavnostmi v družinskem okolju, spodbujanje govora otrok v območju bližnjega razvoja, spodbujanje otrokovega pripovedovanja in pojasnjevanja, pa med najpomembnejše družinske dejavnike, ki se povezujejo z govorom ter zgodnjo in kasnejšo pismenostjo otrok, večina raziskovalcev vključuje izobrazbo otrokovih staršev (pogosteje izobrazbo mame) ter socialni, ekonomski in kulturni kapital družine (npr. Dearing in Taylor, 2007; Marjanovič Umek idr., 2016; McCoy in Cole, 2011; Melhuish idr., 2008). Ob tem poudarjajo, da gre lahko tako za neposreden kot posreden (npr. preko dejavnosti, kot so skupno branje, obiskovanje različnih kulturnih ustanov, vključevanje v simbolno igro, dostopnost knjižnega gradiva doma) vpliv na govor in zgodnjo pismenost otrok.

Raziskovalci (npr. Gottfried idr., 2003) menijo, da ima prav izobrazba staršev najvišjo napovedno vrednost v razvoju govora ter s tem zgodnje in akademske pismenosti ter šolske uspešnosti. Izobrazba staršev moderira tako genetske učinke kot tudi učinke deljenega okolja na otrokove spoznavne zmožnosti in ima lahko neposreden ali posreden učinek na razvoj govora ter pismenosti otrok. V kulturno nespodbudnem okolju so otroci prikrajšani za vidik socializacije skozi jezik, saj socializacija poteka skozi posamezne govorne izkušnje in skozi jezik (Razfar in Gutiérrez, 2003). Nizek socialnoekonomski status družine praviloma pomeni tudi nižji semiotični kapital v družini (Makin, 2003). Na splošno visoko izobraženi starši oblikujejo otrokovo okolje na bolj spodbuden način, v katerem je več knjig in drugega tiska, pogosteje in bolj kakovostno spodbujajo govor otrok in se vključujejo

v govorne interakcije, njihov jezik je bolj izdelan in starši so s svojim branjem in pisanjem spodbuden zgled za branje in pisanje malčkov/otrok (npr. Burgess idr. 2002; Marjanovič Umek idr., 2018; Rowe idr., 2016).

Izsledki raziskav (npr. Bornstein in Haynes, 1998) kažejo, da se izobrazba mame pomembno pozitivno povezuje z različnimi področji govora malčkov in otrok, kot so besednjak, slovnica in pragmatične zmožnosti. B. Hart in Risley (2003) sta v vzdolžni raziskavi, v kateri sta spremljala razvoj besednjaka malčkov, starih od deset do šestintrideset mesecev, ugotovila, da je bil besednjak triletnih malčkov staršev s srednjo izobrazbo za več kot 200 besed obsežnejši od besednjaka malčkov staršev z nizko izobrazbo in hkrati za več kot 400 besed manjši od besednjaka malčkov staršev z visoko izobrazbo. Razlike v obsegu besednjaka malčkov iz treh navedenih skupin so se z naraščajočo starostjo večale (slika 3.1a). Hkrati sta ugotovila, da so starši malčkov z visoko izobrazbo pomembno pogosteje komunicirali s svojimi malčki kot starši malčkov s srednjo in nizko izobrazbo, in sicer so namenili malčkom pomembno večje število izjav na uro (slika 3.1b) v izjavah so uporabljali pomembno več različnih besed in izjave so pogosteje namenjali za spodbudo kot za prepoved.



Slika 3.1: a) Rast besednjaka dojenčkov/malčkov glede na izobrazbo staršev v starostnem obdobju od 10 do 36 mesecev; b) Število izjav, ki jih različno izobraženi starši namenjajo dojenčkom/malčkom v starostnem obdobju od 10 do 36 mesecev v eni uri (prirejeno po Hart in Risley, 2003).

Podobno ugotavljajo R. I. Arriaga in sodelavci (1998), in sicer da so malčki, stari od šestnajst do enaintrideset mesecev, ki so imeli starše z visoko izobrazbo, govorili pomembno več besed, pogosteje so besede povezovali v povedi in oblikovali bolj celovite povedi kot njihovi vrstniki, ki so imeli starše z nizko izobrazbo.

Izobrazba staršev se povezuje tudi z govorom otrok v kasnejših razvojnih obdobjih in z zgodnjo ter kasnejšo pismenostjo. J. Huttenlocher in sodelavke (2002) so v raziskavi, v katero so bili vključeni otroci, stari od štiri leta in pol do pet let, ugotovile, da so bile med otroki glede na izobrazbo staršev pomembne razlike v dosežkih na področju slovnice (celovitost stavkov). Raziskovalci poročajo tudi o razlikah med otroki glede na izobrazbo staršev v fonološkem zavedanju in zavedanju tiska. Tako so na primer pet let stari otroci staršev z nizko izobrazbo ob vstopu v šolo poznali le eno ali dve črki, otroci staršev z visoko izobrazbo pa vseh 26 črk (Roseberry–McKibbin, 2010); otroci, stari od 4;11 do 6;4 leta, ki so imeli starše z visoko izobrazbo, so bili v primerjavi z otroki staršev z nizko izobrazbo uspešnejši pri povezovanju črk in glasov, in sicer so dosegli razvojno višji ravni fonološkega zavedanja, kar pomeni, da so bodisi znali priklicati oziroma povedati glas za črko ali napisati črko, ko so slišali glas za črko, in ne zgolj prepoznati črko oziroma pokazati črko, ko so slišali glas za njo, kar je razvojno najnižja raven (Dodd in Carr, 2003).

V slovenskih raziskavah je bilo ugotovljeno, da se izobrazba staršev pomembno povezuje z nekaterimi kazalniki razvojne ravni zgodbe pri otrocih, starih štiri in sedem let, (Marjanovič Umek idr., 2011) ter da je povezanost izobrazbe mame in očeta s splošno govorno kompetentnostjo otrok/mladostnikov pomembna in zmerna do visoka (Marjanovič Umek idr., 2006, 2007). Izsledki raziskav (De Temple in Beals, 1991; Hemphill in Snow, 1996) kažejo tudi, da so različno izobraženi starši (starši z nizko in srednjo stopnjo izobrazbe) na različne načine »podpirali« (npr. s postavljanjem vprašanj, predvsem vprašanj odprtega tipa, in navezavo vprašanj na otrokovo opisovanje dogodkov) otrokovo pripovedovanje zgodbe o vsakdanjih stvareh v domačem okolju, zaradi česar so bile tudi zgodbe otrok, starih od tri do pet in od pet do šest let, različno dolge in različno celovite. Starši z višjo stopnjo izobrazbe so bili bolj vključeni v otrokovo pripovedovanje zgodbe in zgodbe njihovih otrok so bile na razvojno višji ravni v primerjavi z zgodbami otrok staršev z nižjo stopnjo izobrazbe.

Kot kažejo izsledki več empiričnih raziskav (npr. An unfair start, 2018; Cooper idr., 2010; Flere idr., 2009), pa se razlike v govorni kompetentnosti,

bralni pismenosti in posledično šolski uspešnosti otrok glede na izobrazbo staršev s starostjo otrok in z leti šolanja večajo.

Izsledki mednarodne primerjalne raziskave (An unfair start, 2018), v kateri so ocenjevali bralno pismenost devetletnih otrok oziroma učencev četrtega razreda (v okviru raziskave PIRLS), so pokazali, da so se povprečni dosežki otrok v petnajstih vključenih evropskih državah (Finska, Latvija, Španija, Portugalska, Norveška, Danska, Avstrija, Češka, Italija, Madžarska, Bolgarija, Poljska, Slovaška, Irska in Slovenija) pomembno razlikovali glede na izobrazbo staršev, in sicer je bila najmanjša razlika med otroki staršev z nizko in visoko izobrazbo 28 točk (Finska), največja pa kar 66 točk (Bolgarija). Slovenija spada med države z veliko razliko v dosežkih otrok pri bralni pismenosti, in sicer je bil dosežek otrok staršev z visoko izobrazbo za več kot 40 točk (40 točk pomeni približno eno leto izobraževanja) višji kot dosežek vrstnikov, katerih starši imajo nizko izobrazbo.

Pogostost in kakovost spodbud, ki jih je malček oziroma otrok deležen v družinskem okolju, sta povezani tudi s prepričanjem staršev o razvoju in učenju govora in zgodnje pismenosti. Gre za starševsko poznavanje otrokovega razvoja, na primer kdaj otrok samostojno pripoveduje, kdaj se lahko vključi v vrstniški dialog, kdaj se lahko nauči pisati črke, kdaj povezuje glasove in črke, ter razumevanje pomena in vloge spodbujanja govora in zgodnje pismenosti različno starih otrok. R. Watson (1996) je širše pojmovanje razvoja govora in pismenosti, ki staršem omogoča presegati zgolj njihov implicitni pogled na malčkov oziroma otrokov razvoj in učenje, opisala kot zmožnost preseganja razumevanja normativnosti v razvoju, ko je kronološka starost malčka oziroma otroka tista, ki določa razvoj te ali one zmožnosti ali spretnosti. Na primer značilna presoja starša »*Ti sedaj nisi še dovolj star, da bi se lahko učil brati. To se boš lahko naučil čez eno leto.*« kaže na neustrezno razumevanje kontinuitete z zgodnjimi izkušnjami, ki je ključnega pomena za razvoj pismenosti otrok.

Tudi implicitne teorije staršev so povezane z njihovo izobrazbo. Izsledki raziskav kažejo, da starši z visoko izobrazbo v primerjavi s starši z nizko izobrazbo pogosteje vstopajo v govorno interakcijo z dojenčkom in malčkom, saj verjamejo, da je govorna interakcija ključnega pomena za razvoj govora že v obdobjih dojenčka in malčka ter da je pomembno poznavanje specifičnosti zgodnje govorne interakcije, na primer rabe na otroka usmerjenega govora (odrasla oseba govori počasi, govori in spremlja neverbalne in verbalne odzive dojenčka/malčka, govori o osebah, predmetih, živalih v dojenčkovem/malčkovem okolju, postavlja vprašanja, s katerimi vzdržuje temo pogovora)

(npr. Foy in Mann, 2003; Rowe, 2008). Prav tako je z izobrazbo staršev povezano prepričanje staršev o pomenu skupnega branja, tako pogostosti kot kakovosti, in to že v obdobju dojenčka in kasneje v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva (DeBaryshe, 1995). Izsledki raziskav tudi sicer potrjujejo povezanosti med mamino implicitno teorijo o zgodnji pismenosti in zgodnjo pismenostjo otroka. B. DeBaryshe in sodelavci (2000) so v raziskavi, v katero so bili vključeni šestletni otroci, potrdile, da so imele mame različna prepričanja o tem, kako spodbujati otrokovo porajajočo se pismenost. Ena skupina mam je bila prepričana, da je mogoče najuspešneje spodbujati zgodnjo pismenost otrok z modelom, ki vključuje spodbujanje celostnega govora; druga skupina mam je bila prepričana, da je za spodbujanje zgodnje pismenosti najpomembnejše spodbujanje fonološkega zavedanja, tretja, najmanjša skupina mam pa je imela bolj raznolika in nenavadna prepričanja (praviloma so temeljila bolj na motivaciji kot na učinkovitosti otrok) o tem, kako spodbujati razvoj zgodnje pismenosti otrok. G. Bingham (2007) je v svoji raziskavi, v katero so bili vključeni štiriletni otroci, ugotovila, da sta bili spremenljivki mamina izobrazba ter njeno prepričanje o zgodnji pismenosti pomembno povezani s kakovostjo družinskega okolja, spodbudnega za zgodnjo pismenost, in interaktivnim skupnim branjem, ki pa sta imela pomemben učinek na razvoj otrokove zgodnje pismenosti.

Na mišljenje in ravnanje staršev precej vpliva tudi vrtec, v katerega je vključen njihov otrok, ter vpliv širšega socialnokulturnega okolja, npr. knjižnice, igralne skupine, druge družine. Tako lahko starši na primer otroško igro razumejo kot socialni kontekst, v katerem otrok pridobiva pomembne izkušnje na področju zgodnje pismenosti, ali pa jo razumejo kot dejavnost, ki je namenjena zgolj preživljanju otrokovega prostega časa (Brooker idr., ur., 2014).

### **3.2 Socializacija otrok skozi jezik in zgodnjo pismenost**

Govor odraslih oseb v družini je zelo pomemben ne le pri spodbujanju otrokovega govora in zgodnje pismenosti otrok, temveč tudi pri oblikovanju lastnih prepričanj in pričakovanj o tem, kaj lahko pričakujejo od malčkov in otrok (Davis–Kean idr., 2016). Socializacija otrok poteka skozi različne govorne dejavnosti, zato so pogovarjanje z malčki/otroki, pripovedovanje, pojasnjevanje in seznanjanje pomembni v najrazličnejših socialnih kontekstih v družinskem okolju: med rutinskimi dejavnostmi, kot so na primer priprava na spanje, prehranjevanje, oblačenje, sprehajanje, ter med bolj strukturiranimi dejavnostmi, kot so igra, risanje, skupno

branje in skupno gledanje televizije. A. Razfar in Gutiérrez (2003) v razvoju zgodnje pismenosti posebej izpostavljata vlogo simbolnega okolja in z njim povezano starševsko spodbujanje notranjega govora otrok. Notranji govor razumeta kot posredovanje v mišljenju otroka oziroma reševanju zahtevnejših miselnih problemov ter metajezikovno zavedanje oziroma sposobnost misliti o jeziku in njegovem namenu. Notranji govor otrok je povezan z zgodnjo pismenostjo in je, kot menita avtorja, še posebej prepoznaven v skupinski simbolni igri, v katero se zlasti otroci v obdobju zgodnjega otroštva pogosto vključujejo. Starši lahko pri spodbujanju razvoja govora ter zgodnje pismenosti uporabljajo različne podporne strategije, a je pomembno tudi, da starši kot kompetentni posamezniki spodbujajo učenja govora in zgodnje pismenosti v območju bližnjega razvoja (OBR), kar pomeni, da so glede idej, vprašanj in možnih rešitev korak pred idejami, odgovori in rešitvami otrok. M. Doherty (2009) poudarja, da je pomembno, da starši z rabo metagovora potegnejo otroke iz »območja ugodja«. Ko se na primer pogovarjajo z malčki o željah, uporabljajo besede, ki izražajo prepričanja, se pogovarjajo o »ti« in »jaz« (npr. z mojega pogleda si »ti« »ti« in »jaz« sem »jaz«, s tvojega pogleda je obratno). Pogovori s tri- in štiriletnimi otroki naj bi vključevali pogosto rabo besed za opisovanje mentalnih stanj, na primer »*Se spomniš, ko si takrat udaril drugega otroka? Kaj si rekel oz. naredil?*«, »*Kako bi se počutil, če bi nekdo drug tako ravnal s tabo?*«.

Raba govora staršev v komunikaciji z malčki/otroki igra enkratno in posebno vlogo v malčkovem/otrokovem razvoju ter učenju govora in zgodnje pismenosti.

Kako malčkom/otrokom govor pomaga razložiti njihovo zgodnje pisanje drugim oziroma vlogo pisnega sporočanja, lahko ponazorimo s tem primerom.

Malček (star tri leta): »*Mami, napisal sem pismo babici.*«

Mama: »*Kaj si ji sporočil?*«

Malček: »*Napisal sem: Zelo te imam rad.*«

Malček je pri čečkanju po naključju naredil neurejene znake na papir, ki so bili za mamo nerazložljivi, vendar jih je smiselno povezala z govorno razlago in njihovo sporočilnostjo. Take zgodnje izkušnje so pomembne pri otrokovem kasnejšem učenju pisanja črk in drugih simbolov (Kaderavek idr., 2009).

Raba govora staršev igra pomembno vlogo tudi med različnimi rutinskimi dejavnostmi v družinskem okolju, na primer pri pripravi na spanje, jutranjih opravilih, med kosilom, večerjo, skupnim gledanjem risanke. S.



Bindman (2016) poroča o različnih načinih starševske rabe govora, ki ga je poimenovala govor vodenja in se povezuje z razvojem otrokovih izvršilnih funkcij in socialnih spretnosti. V družinsko študijo je vključila dvainštirideset otrok, starih štiri in pet let, ter njihove mame. Na otrokovem domu so snemali dejavnosti mame in otroka zjutraj in zvečer. Analiza govora mame, namenjenega otroku, je pokazala, da so mame rabile dve vrsti govora vodenja, in sicer direktivni (npr. »Daj krožnik na mizo.«) in sugestibilni govor (npr. »Lahko pripraviš mizo. Kaj bova delala potem?«) – slednji daje otroku možnost izbire. Avtorica je v raziskavi ugotovila, da so mame govor vodenja uporabile razmeroma redko, in sicer približno eno četrtno vsega govora, namenjenega otrokom. Pokazalo se je, da so se mame razmeroma uspešno prilagajale vedenju otrok in da so rabile več direktivnega govora pri otrocih, ki so imeli šibke spominske zmožnosti in vedenjske težave, kot tudi da sta govor mam in vedenje otrok vplivala drug na drugega. Mame pa so rabile govor tudi v drugih funkcijah, npr. v funkciji pogajanja (npr. »Če si boš hitro oblekel pižamo, ti lahko preberem zgodbico.«); pojasnjevanja (npr. »Razložila ti bom, zakaj moraš nehati špricati vodo iz banje.«); vzpostavljanja medsebojnih odnosov (npr. »Če oba pospravljava igrače, bova skupaj to naredila hitreje in bova potem ...«). Avtorica zaključuje, da je starševska raba govora v različnih funkcijah pomembna, saj otroku pomaga oblikovati okolje in mu hkrati posredujejo različne jezikovne ter pomenske vzorce.

Več avtorjev (npr. Doherty, 2009; Hester in Hodson, 2009) opisuje pomen starševske rabe metajezika v povezavi z razvojem in učenjem malčkovega/otrokovega govora in zgodnje ter kasnejše pismenosti. J. Astington (2000) meni, da sposobnost rabe metajezikovnih izrazov otrokom pomaga razumeti razliko med svetom in umom. Zato sta za otrokov razvoj teorije uma potrebna govor in metagovor, vse navedene metaspoznavne zmožnosti otrok pa so povezane z razvojem njihove pismenosti.

Raziskovalci (Ruffman idr., 2002) so ugotovili, da je bila mamina raba besed za opisovanje mentalnih stanj dober napovednik teorije uma, tudi ko so bile nadzorovane otrokove govorne zmožnosti in njegovo zgodnejše razumevanje mentalnih stanj. Raziskovalci menijo, da izsledki raziskave kažejo na velik pomen starševske rabe metagovora za aktualni in kasnejši razvoj teorije uma. Na primer, ni vseeno, ali mama reče: »Nebo je zeleno.« ali »Lucija misli, da je nebo zeleno.«. V tem kontekstu je pomembno tudi védenje, da že približno osemnajst mesecev stari malčki izrazijo svoje želje, npr. »Želim to ...«, »Rad bi ...«, ki jih naslovijo na drugo osebo in da otroci po tretjem letu starosti vse bolj uspešno prepoznavajo enostavna in sestavljena čustva drugih oseb ter razumejo njihovo vedenje, odzivanje, ki



ga želijo tudi poimenovati. Prav zato je raba metagovora s strani staršev pomembna tudi v zgodnjih razvojnih obdobjih.

Raziskovalki (Smith in Wu, 2016) sta v eni od raziskav, v katero sta vključili otroke, stare od 3;2 do 5;9 leta, preučevali povezanost med izobrazbo mame ter pogostostjo rabe in številom besed za mentalna stanja, in sicer med zajtrkom in večerjo z otroki, ter kako pogosto rabijo metabesede otroci. Besede sta razvrstili v več skupin, ki opisujejo različna mentalna stanja: mišljenje (npr. »*Mislim, da je čas za umivanje zob.*«), želje (npr. »*Želim, da oblečeš to majico.*«), čustva (npr. »*Ne boj se.*«). Ugotovili sta, da so mame z višjo stopnjo izobrazbe rabile pomembno več besed za mentalna stanja kot mame z nižjo izobrazbo. Ugotovili sta tudi, da je šlo v celoti za razmeroma redko rabo besed, ki označujejo mentalna stanja, in sicer so mame izmed vseh besed rabile približno 1 % metabesed iz vsake skupine. Analizirali sta tudi, kako pogosto so otroci rabili besede za mentalna stanja. Izkazalo se je, da so otroci različno pogosto rabili metabesede iz različnih skupin; ob nadzoru starosti otrok pa se je pokazalo, da so najmanj pogosto rabili metabesede iz skupine čustev. Potrjena je bila tudi pomembna povezanost med pogostostjo rabe metabesed mam in njihovih otrok, in sicer v istih skupinah metabesed.

L. Meins in sodelavci (2002) so potrdili, da je način pogovarjanja mam med igro in drugimi dejavnostmi s svojimi šestmesečnimi dojenčki napovedoval dosežke na področju teorije uma, ko so bili otroci stari od tri do štiri leta. Otroci, katerih mame so se z njimi kot dojenčki pogosto pogovarjale, jim brale zgodbe z opisi mentalnih stanj, uporabljale relevantne komentarje ter čisto in podporno komunikacijo, so bili pri starosti od tri do štiri leta uspešnejši pri reševanju nalog teorije uma kot njihovi vrstniki, ki kot dojenčki niso bili deležni podporne komunikacije s strani mam. Največja podpora pri dosežkih otrok pri nalogah teorije uma je bila njihova aktualna verbalna mentalna starost, na drugem mestu pa mamina komunikacija, ko so bili stari šest mesecev.

V kulturno in simbolno nespodbudnem okolju so otroci prikrajšani za socializacijo skozi jezik. Izsledki raziskav (npr. Razfar in Gutiérrez, 2003) potrjujejo, da se otroci, ki prihajajo iz socialno in jezikovno bolj ali manj spodbudnega družinskega okolja, razlikujejo v govornih zmožnostih, na primer v načinu spraševanja, rabi govora v različnih funkcijah, kot so posredovanje informacij, vzpostavljanje medosebnih odnosov, opisovanje čustev, razlaganje logičnih povezav in odnosov, v pripovedovanju zgodbe, razumevanju tiska, branju in pisanju, in sicer imajo pomembno prednost otroci iz socialno in jezikovno bolj spodbudnega okolja. Starši so govorni model

malčkom/otrokom na vseh stopnjah govornega razvoja in zgodnje pismenosti. Raziskovalci (npr. Hoff, 2003) so potrdili, da so malčki in otroci v družinah, v katerih imajo mame visoko izobrazbo, izpostavljeni drugačnemu govornemu modelu kot malčki/otroci mam z nizko izobrazbo. Mame z višjo stopnjo izobrazbe pogosteje uporabljajo na dojenčka/malčka usmerjen govor, več govorijo z dojenčki/malčki, uporabljajo obsežnejši in bolj raznolik besednjak, njihove izjave so daljše, rabijo govor v več različnih funkcijah, otroke pogosteje spodbujajo k pogovoru ter pripovedovanju in pogosteje rabijo metagovor kot mame z nižjo izobrazbo.

Bernstein (1982) je ugotovil, da so interakcije mama – malček/otrok in zgodnje socializacijske izkušnje posredovane s socialnim razredom. Avtor je že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja razlikoval med dvema jezikovnima kodoma, ki so jima izpostavljeni otroci iz družin delavskega in srednjega sloja. Izsledki njegovih raziskav kažejo, da starši nižjega (delavskega) socialnega sloja pri sporazumevanju z otroki uporabljajo nerazčlenjen oziroma omejen jezikovni kod, starši srednjega socialnega sloja pa izdelan oziroma razširjen jezikovni kod. Za omejen jezikovni kod so značilni majhen in nerazčlenjen besednjak, omejena uporaba slovnice, pogosta raba direktivnih izjav, ki so namenjene predvsem usmerjanju otrokovega vedenja, preprostost in nepovezanost izjav s prevladujočim implicitnim pomenom. Za razširjeni jezikovni kod pa so značilni raznolik besednjak, razčlenjen jezikovni kod, ki je zapleten in celovit, z izjavami izražajo eksplicitne pomenne, govor uporabljajo v različnih funkcijah, na primer za vzpostavljanje socialnih odnosov, opisovanje čustev in drugih mentalnih stanj, za spodbujanje pojmovne hierarhije v oblikovanju izkušenj.

### **3.3 Povezava dejavnikov družinskega okolja, ki vplivajo na govor in zgodnjo pismenost malčkov in otrok**

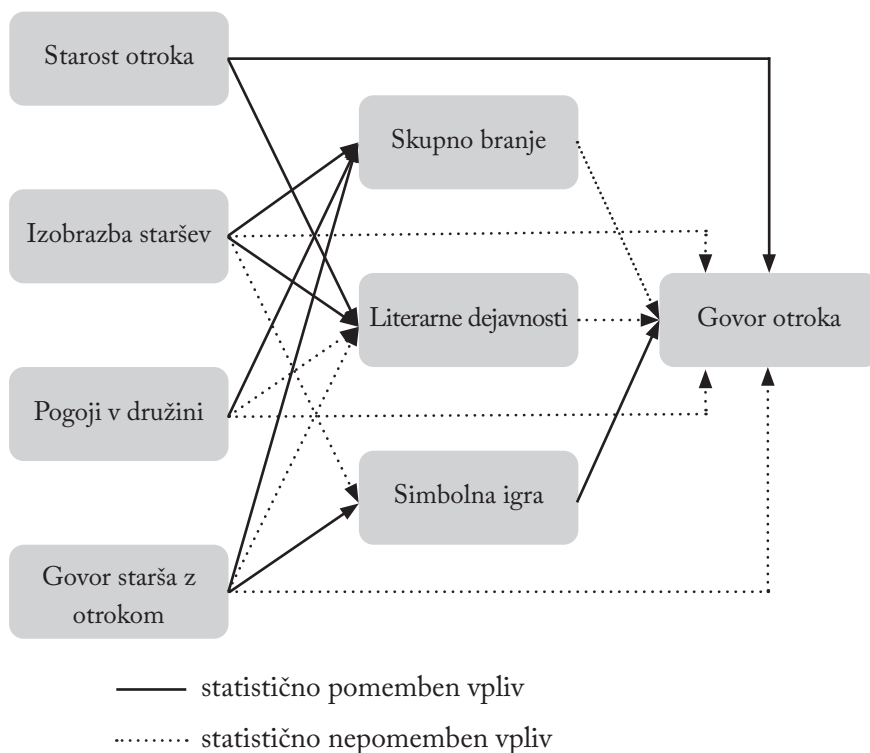
Dejavnikov družinskega okolja, ki napovedujejo uspešen razvoj govora in zgodnje pismenosti otrok, je več in so med seboj povezani.

Gottfried in sodelavci (2003) so družinske dejavnike opredelili kot distalne dejavnike, ki se nanašajo na širše vidike in značilnosti družinskega okolja ter ne vplivajo neposredno na pridobivanje specifičnih izkušenj govora in zgodnje pismenosti, ter proksimalne dejavnike, ki se nanašajo na bolj specifične izkušnje in podporne dejavnosti v družinskem okolju ter socialno in čustveno oporo, ki jo starši ponujajo malčkom/otrokom. Distalni dejavniki družinskega okolja vplivajo na govor in zgodnjo pismenost otrok predvsem posredno preko različnih proksimalnih dejavnikov, to je preko

dejavnosti, ki jih izvajajo starši z malčki/otroki. Pomembno je tudi, da lahko odrasle osebe z zunanjimi spodbudami in intervencijami mnogo bolj vplivajo na proksimalne dejavnike, in jih tudi spreminjajo, kot na distalne dejavnike. Tako je mogoče zagotavljati tudi malčkom/otrokom, ki prihajajo iz socialno manj spodbudnega okolja in imajo starše z nizko izobrazbo, več možnosti za razvoj govora in zgodnje pismenosti (Brockmeier, 2000).

M. Rowe (2008) je v svoji raziskavi ugotovila, da je povezanost med izobrazbo in dohodkom mame ter zapletenostjo njenega govora posredovana preko maminega poznavanj otrokovega razvoja.

Raziskovalci (Marjanovič Umek idr., 2016) so v slovenski raziskavi, ki je bila izvedena kot družinska študija, preučevali neposredne in posredne vplive distalnih (izobrazba staršev, pogoji v družini – povezani v indeks družinskega imetja, zapletenost govora staršev) ter proksimalnih (dejavnosti za spodbujanje govora otrok in zgodnje pismenosti, skupno branje, raba miselnih pretvorb staršev v igri z otrokom) dejavnikov družinskega okolja na govor malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu. V raziskavo so bili vključeni malčki in otroci, stari od ena do šest let, in njihovi starši. Za zbiranje podatkov o socialnih in ekonomskih pokazateljih družinskega okolja (npr. izobrazba staršev, družinsko imetje, izobraževalni viri, kulturni kapital – združeni v indeks družinskega imetja) ter o dejavnostih spodbujanja govora in zgodnje pismenosti (npr. branje otroku, obiskovanje knjižnice, lutkovnih prireditev) je bil oblikovan protokol *Pogovor s starši* (Marjanovič Umek in Tašner, 2010), na podlagi katerega je potekal polstrukturiran pogovor s starši malčkov/otrok neposredno v družini. Ocenjevanje poznavanja otroških knjig staršev, ki je posredna mera skupnega branja v družini, je potekalo z *Listo naslovov in avtorjev otroških knjig (LNA)*, (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2011). Značilnosti govora staršev z otrokom so bile ocenjene z *Lestvico za oceno govora staršev, namenjenega otroku* (Marjanovič Umek idr., 2011); pogostost rabe miselnih pretvorb staršev med interaktivno igro z otroki pa je bila ocenjena z *Lestvico za opazovanje interaktivne igre starša in otroka* (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2012). Govor malčkov in otrok je bil ocenjen z več, za starost primernimi in standardiziranimi preizkusi za ocenjevanje govora. Za natančnejše razumevanje smeri vpliva posameznih distalnih in proksimalnih dejavnikov družinskega okolja na govor malčkov/otrok, je bil preverjen model poti, v katerem je bilo predvideno, da posamezne distalne spremenljivke vplivajo na govor malčkov/otrok tudi posredno preko proksimalnih spremenljivk.



Slika 3.2: Ocene parametrov strukturalnega modela.

Raziskovalci so ugotovili (slika 3. 2), da imata starost otrok in izobrazba staršev pomemben neposredni učinek na mediacijsko spremenljivko dejavnosti za spodbujanje govora otrok in na zgodnjo pismenost, medtem ko so imele distalne (neodvisne) spremenljivke – izobrazba staršev, indeks družinskega imetja oziroma pogoji v družini ter govor staršev – pomemben neposredni učinek na mediacijsko spremenljivko skupno branje. Neodvisna spremenljivka govor staršev pa je imela pomemben neposredni vpliv na mediacijsko spremenljivko miselne pretvorbe staršev v simbolni igri. Starost otroka in mentalne pretvorbe staršev so imele tudi neposredni učinek na govor otrok, pomemben pa je bil tudi posreden učinek govora staršev na govor otrok, posredovan preko rabe mentalnih pretvorb staršev v interaktivni igri. Raziskovalci, ki so potrdili dobro prileganje modela, so izpostavili tako povezanost med posameznimi spremenljivkami družinskega okolja (proksimalnimi ter distalnimi) in pomembno vlogo poznavanja poti

vplivanja na govor otrok, ki je lahko tako neposredna kot posredovana preko mediacijskih spremenljivk. Povedano drugače, pomembne so različne dejavnosti, ki v družinskem okolju potekajo z namenom spodbujanja govora otrok, saj z njimi lahko starši vsaj deloma kompenzirajo morda manj ugodne družinske pogoje v najširšem pomenu besede.



## 4 Pomen simbolne igre v razvoju zgodnje pismenosti otrok

Simbolna igra predstavlja celovito dejavnost, ki presega trenutno situacijo, prostor in čas ter se od drugih oblik igre razlikuje v tem, da vključuje različne elemente pretvarjanja. V njej se povezujejo različna področja otrokovega razvoja: otrokovo mišljenje, govor in zgodnja pismenost, metaspoznavne in metajezikovne sposobnosti, čustveno doživljanje in izražanje, socialne spretnosti ter socialna kognicija (Landry idr., 2012; Orr in Geva, 2015; Piaget, 1962; Vigotski, 2010; Wieder, 2017). V otrokovi zmožnosti pretvarjanja, iskanja novih, fleksibilnih idej, načrtovanja ter oblikovanja alternativne resničnosti v simbolni igri ob hkratnem stalnem zavedanju resnične situacije se zrcali tudi razvoj izvršilnih funkcij (npr. delovnega spomina, inhibicije vedenja ter prožnosti mišljenja), ki so hkrati pomemben element zgodnje pismenosti (npr. Gilbert, 2017; Kelly in Hammond, 2011; Landry idr., 2012).

Bistvena značilnost simbolne igre je, da otrok v njej reprezentira neko dejanje, predmet, osebo ali pojav iz stvarnega ali domišljjskega sveta z uporabo simbolov (Kavčič, 2020). Malček/otrok se z igračami igra, kot da so žive (npr. skopa in nahrani dojenčka ali pelje na sprehod svojega plišastega psa), prevzema različne vloge ter posnema njihovo vedenje in govor (npr. mame, frizerja ali zdravnice), oblikuje namišljene situacije (npr. odpravi se z vlakom na morje), pri tem pa kot simbolna sredstva v igri uporablja resnične ali namišljene predmete oziroma igrače. V simbolni igri otrok pogosto uporablja tudi govor, ki je simbolna zamenjava za različne predmete, dejavnosti (npr. »Igrajmo se, da jemo kosilo.«) in situacije (npr. »Igrajmo se, da je tukaj morje in smo prišli na počitnice.«) (Smilansky in Shefatya, 1990).

Simbolne pretvorbe, ki jih otroci v zgodnjem otroštvu oblikujejo v simbolni igri, so lahko zelo različne in se odvijajo na ravni uporabe predmetov oziroma igrač, dejavnosti ali na ravni namišljenih situacij, ki jih otroci oblikujejo tako z vedenjem kot z govorom (Marjanovič Umek, 2006). Elementi pretvarjanja v simbolni igri so torej zelo povezani z otrokovim govorom, saj besede in stavki pogosto prevzemajo vlogo resničnosti. Najvišja spoznavna raven igre je ravno raven simbolne pretvorbe, ki jo podpira ustrezna uporaba govora (Marjanovič Umek idr., 1999; Smidt 1998).

Prva simbolna dejanja, ki so razmeroma redka in kratkotrajna, lahko opazimo že zelo zgodaj, v obdobju dojenčka. Po drugem letu starosti pa se sočasno z razvojem simbolnega mišljenja povečuje pogostost in zapletenost simbolnih dejanj v igri. Za zgodnjo simbolno igro malčka je značilno predvsem posnemanje izoliranih dejanj odraslih in uporaba realističnih predmetov oziroma igrač (npr. malček se pretvarja, da pije iz prazne skodelice), pri čemer malček še ne upošteva pravilnega vrstnega reda izvedenih dejanj ter izvaja simbolna dejanja glede na predmete, ki jih ima na voljo. Prav tako še ne poimenuje vlog ali oblikuje pravil igre. Vsebina prvih simbolnih dejanj malčka se najpogosteje nanaša na rutinske dejavnosti iz vsakdanjega družinskega življenja. Simbolna igra se z razvojem vse bolj odmika od resničnosti proti simbolizmu in substituciji, ko otrok predmete postopoma nadomešča z drugimi, na videz vse manj realističnimi predmeti, hkrati pa v igro pogosteje vključuje tudi svoje vrstnike (npr. Bornstein idr., 1996; Fekonja, 2015; Kavčič, 2020; Zupančič, 2000). Tako otrok v zgodnjem otroštvu praviloma izbere in opiše svojo vlogo, preden se začne igrati; v igro vključuje tudi druge igralce, ki prav tako prevzamejo različne vloge; sledi pravilom, ki določajo potek igre in vedenje igralcev v različnih vlogah; zmožen je metakomunikacije v igri; sekvence njegove simbolne igre pa postajajo vse daljše in vedno bolj raznolike (npr. Fekonja, 2020; Landry idr., 2012). Z razvojem simbolne igre pa je vse pogostejša tudi raba govora. Eden od vzrokov za to, da je v igri malčkov prisotnega manj govora, je v tem, da malčki v simbolni igri najprej posnemajo dejanja odraslih, šele kasneje prikazujejo tudi različne vloge in medosebne odnose. Za posnemanje dejanj odraslih kot simbolno sredstvo malčku največkrat zadostuje motorično dejanje, v igro vlog pa mora otrok najpogosteje vključiti tudi govor. Pogostejša raba govora v igri se pojavlja sočasno s skrajševanjem in shematiziranjem otrokovih gibalnih dejanj ter z vse pogostejšo uporabo predmetov, ki so manj realistični (Duran idr., 1988; Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1998).



Zgodnje otroštvo je obdobje vrhunca simbolne igre. Za to obdobje je značilno, da se pogosto pojavljajo tudi najvišje razvojne ravni simbolne igre, in sicer igra vlog ter skupinska simbolna igra (Lillard, 2015; Smilansky in Shefatya, 1990). Igra vlog predstavlja simbolno igro, v kateri otrok prevzame določeno vlogo in se pretvarja, da je nekdo drug, pri tem pa posnema vedenje in govor te osebe ter uporablja različne resnične ali namišljene predmete. Ko takšna dejavnost vključuje sodelovanje vsaj dveh otrok in igra poteka na podlagi socialnih in govornih interakcij med igralci, tako simbolno igro imenujemo skupinska simbolna igra (Smilansky in Shefatya, 1990). Simbolna igra torej postane skupinska, ko otrok igralno temo oblikuje v sodelovanju z najmanj še enim otrokom, ki prav tako prevzame določeno vlogo v igri, oba igralca pa nato vstopata v interakcijo skozi govor in simbolna dejanja. Za najbolj celovito obliko simbolne igre so značilni trije glavni sestavni deli, in sicer namišljena situacija, ki jo otroci oblikujejo v igri, vloge, ki si jih razdelijo, prevzamejo in odigrajo, ter pravila, ki jih določijo glede na izbrane vloge v igri (Landry idr., 2012).

S. Smilansky in L. Shefatya (1990) menita, da skupinska simbolna igra vsebuje dva glavna elementa, in sicer posnemanje, ki se izraža tako skozi otrokovo vedenje in skozi posnemalni govor (npr. otrok je prevzel vlogo voznika avtobusa; obrača volan, pretvarja se, da pobira denar, izteguje roko in podaja namišljene vozovnice, ravna torej kot resničen voznik; otrok tudi govori tako kot voznik avtobusa, na primer »*Pazite na stopnico, prosim.*«), ter domišljjski element, ki se v veliki meri nanaša na otrokovo rabo govora (npr. izjave, ki so namenjene zamenjavi osebne identitete in prevzemanju različnih vlog, spremembi identitete predmetov, izjave kot zamenjava za otrokovo dejavnost ali opisovanje namišljene situacije). Obe vrsti izjav se pojavljata tudi v samostojni igri vlog otroka, vendar sta v skupinski igri vlog veliko celovitejši. S posnemalnim govorom otrok posnema vzorce in vsebino govornih interakcij odraslih, z domišljjskim govorom pa interpretira igralno situacijo svojim soigralcem ter tako naredi svoje simbolne pretvorbe in vedenje razumljivo tudi preostalim ali pa skupaj z njimi določa temo igralne dejavnosti.

#### 4.1 Simbolna igra kot območje bližnjega razvoja malčkovega/otrokovega govora in zgodnje pismenosti

Simbolna igra spodbuja razvoj otrokovega govora in zgodnje pismenosti zaradi svoje simbolne narave. Igranje vlog, oblikovanje namišljenih situacij in uporaba različnih predmetov, ki imajo v simbolni igri drugačen pomen kot v resničnem svetu, od otroka namreč zahtevajo, da simbolne pretvorbe z govorom jasno opredeli in jih tako naredi razumljive soigralcem. Dejavnosti pretvarjanja dobijo v simbolni igri svoj pomen prav skozi rabo govora, ki kot simbolni sistem otroku omogoča mišljenje na predstavnih ravni, iskanje novih povezav in odnosov, izražanje čustev in idej (Marjanovič Umek, 2006; Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin, 2019; McCune, 2010; Pellegrini in Galda, 1982; Vigotski, 2010). Simbolna igra in jezik sta torej medsebojno tesno povezana in v otrokovem razvoju delujeta interaktivno. Jezik je orodje, s katerim otrok izraža, kar se skozi igro nauči, ter sredstvo, s katerim ponotranji naučeno (Moyles, 1995).

Jezik kot simbolni sistem in simbolna igra imata vsaj dve skupni vlogi v otrokovem življenju, saj oba omogočata socialne in govorne interakcije, med katerimi otrok posreduje svoje misli in informacije o predmetih in dogodkih svojim sogovornikom ali soigralcem. Tako jezik kot simbolna igra pa otroku omogočata tudi oblikovanje in preizkušanje različnih simbolnih pretvorb ter spremenjene resničnosti oziroma domišljjskega sveta (McCune, 2010; Pellegrini, 1985). Jezik in simbolna igra imata prav tako več skupnih značilnosti: oba sta simbolna sistema, v katerem simboli predstavljajo različne ideje, občutja in izkušnje; oba sta rezultat razvoja otrokovega mišljenja in hkrati razvoj mišljenja tudi spodbujata (Whitehead, 1999). Pomembno vlogo v razvoju simbolne igre in govora pa ima tudi razvoj pojmov, saj se malček/otrok v simbolni igri ne more pretvarjati, da na primer hrani medvedka s piškotom, če ne razume pojmov »medvedek«, »jesti« in »piškot«, prav tako pred razvojem teh pojmov svoje igralne dejavnosti in simbolnih pretvorb ne bo ustrezno poimenoval (Moyles, 1995).

Otroci v simbolni igri uporabljajo in usvajajo jezik zelo raznoliko: usvajajo nove besede in slovnico jezika, oblikujejo primere in metafore, uporabljajo humor in jezikovne igre, oblikujejo vprašalne, velelne in nikalne izjave, uporabljajo govor v različnih jezikovnih registrih, ki ustrezajo njihovi vlogi v igri (npr. uporabljajo tikanje, ko se v igri pogovarjata otrok in mama, in vikanje, ko se mama pogovarja s prodajalcem) in v različnih funkcijah (npr. za dogovarjanje o medsebojnih odnosih, izražanje čustev ali opisovanje

simbolnih pretvorb) (npr. Fekonja idr., 2005; Marjanovič Umek, 2006; Smilansky in Shefatya, 1990). Izsledki več raziskav kažejo na pomembno povezanost med govorno kompetentnostjo malčkov in otrok ter njihovim vključevanjem v simbolno igro (npr. Kirkham idr., 2013; Lewis idr., 2000; Lyytinen idr., 1997; Orr in Geva, 2015; Smith in Jones, 2011; Quinn idr., 2018). Otroci, ki se pogosteje vključujejo v simbolno igro, izražajo višjo raven govornega razumevanja in izražanja, se jasneje izražajo, uspešneje organizirajo in povezujejo besede ter bolje opisujejo slikovne predloge kot otroci, ki se le redko igrajo na simbolni ravni. Prav tako imajo obsežnejši besednjak, oblikujejo daljše in slovnično bolj zapletene izjave ter pripovedujejo zgodbe na razvojno višji ravni. Malčki, ki so že zgodaj v razvoju sposobni oblikovati simbolne pretvorbe v igri, hitreje napredujejo v govornem razvoju, na primer prej spregovorijo v primerjavi z malčki, ki se še ne igrajo simbolno (npr. Kelly in Dale, 1989; McCune, 1995).

Več avtorjev (npr. Lewis idr., 2000; Lyytinen idr., 1997; McCune, 2010) izpostavlja, da sta razvoj govora in simbolne igre povezana, ker sta oba odvisna od razvoja otrokove sposobnosti uporabe simbolov oziroma sposobnosti zamenjave enega predmeta za drugega. Otrokova sposobnost pretvarjanja v simbolni igri (npr. pretvarjanje, da banana predstavlja telefon) in njegovo sporazumevanje v igri sta namreč odvisna od otrokove sposobnosti metarepresentacije, ki leži v ozadju odnosa med sposobnostjo pretvarjanja in govornim razvojem ter omogoča izražanje simbolnega pomena na obeh področjih razvoja (npr. Fein, 1981; McCune, 2010; McCune–Nicolich, 1981). Sposobnost metarepresentacije je ključnega pomena predvsem za pojav socialne simbolne igre ter namernega sporazumevanja otroka v igri. Sposobnost miselnih reprezentacij, ki se razvija v kontekstu simbolne igre, pa otroci posplošijo tudi na druga področja zgodnje pismenosti, na primer metajezikovno zavedanje, porajajoče se branje in pisanje (Pellegrini idr., 1991).

Tudi Vigotski (2010) simbolno igro razume kot pomemben kontekst za govorni razvoj otrok, pri tem pa poudarja, da se z otrokovo igralno dejavnostjo prepleta tudi govor, ki otroku omogoča načrtovanje ter uporabo socialnega sistema simbolov in pravil. Posebej je izpostavil dva vidika igre: menil je, da v simbolni igri otroci delujejo na višji spoznavni ravni, ki presega značilnosti njihovega mišljenja med drugimi vsakodnevnimi dejavnostmi ter da lahko v simbolni igri otroka opazimo znanje in spretnosti, ki jih v drugih situacijah ne moremo opaziti. Kot primer je opisal dečka, ki je imel pogoste težave z branjem, štetjem, risanjem in vključevanjem v vrstniško skupino v vrtcu. Dečkova vzgojiteljica je bila zelo presenečena, ko je opazila, da je na igrišču,

kjer so se otroci igrali pirate, deček brez težav izražal svoje ideje, reševal težave, komuniciral z vrstniki in se pogajal z njimi. Vigotski pravi, da je bil v tej domišljiji igri deček »za glavo višji« kot pri drugih dejavnostih. Drugi vidik simbolne igre, ki ga omenja Vigotski, je, da skozi igro otroci začenjajo razumeti »simbolno funkcijo« in jezik kot sistem simbolov. V simbolni igri malčki že zelo zgodaj uporabljajo predmete, ki predstavljajo nekaj drugega kot v resničnosti, na primer malček si leseno kocko položi na uho in se pretvarja, da uporablja telefon. Izkušnja, ki si jo malček/otrok pridobi s tem, ko en predmet uporabi v funkciji drugega predmeta, je pomemben kontekst učenja, saj je večina predstav, ki si jih posameznik ustvari o svetu, simbolnih. Da bi se otrok naučil brati, pisati, govoriti in se sporazumevati ter svoje ideje in misli posredovati poslušalcem, je to znanje nujno potrebno. Vigotski simbolno igro tako obravnava kot del razvojnega kontinuuma zgodnje pismenosti, ki vodi do razvoja sposobnosti pisanja in branja besed, ki predstavljajo družbeno določene simbole.

Pellegrini in Jones (1994) poudarjata še eno pomembno lastnost jezika, ki ga otroci uporabljajo v simbolni igri z vrstniki in je ključnega pomena za razvoj zgodnje pismenosti, in sicer dekontekstualiziranost jezika. Dekontekstualiziran jezik avtorja opredeljujeta kot jezik, ki izraža pomen in je v simbolni igri namenjen opredelitvi vsebine igre ali pripisovanju pomena igrači oziroma igralnemu materialu. Dekontekstualizacija jezika je tudi ena od ključnih značilnosti otrokove zmožnosti pripovedovanja zgodbe, ki je pomemben element zgodnje pismenosti otrok (Pellegrini in Jones, 1994; Sawyer in DeZutter, 2007; Smith, 2007). Simbolna igra in pripovedovanje zgodbe sta med seboj tesno povezana, saj simbolna igra otrok pogosto temelji na vsebini neke zgodbe, ki jo otroci med igro oblikujejo sami ali s soigralci, ali pa na literarni predlogi, ki so jo slišali med skupnim branjem (Marjanovič Umek in Fekonja, 2019; Nicolopoulou idr., 2006). Povezanost med simbolno igro in pripovedovanjem zgodbe je še posebej prepoznavna v okviru skupinske igre vlog, za katero je značilno skupno fleksibilno oblikovanje igralne teme več soigralcev. Otroci v skupinski simbolni igri načrtujejo in vzdržujejo vsebino igre, ki jo svojim soigralcem najpogosteje posredujejo prav v obliki zgodbe (npr. »*Igrajva se, kot da sva majni deklici, ki se izgubita v gozdu, potem pa naju najde hudobna čarovnica.*«). Dekontekstualiziran jezik otrokom, podobno kot to velja za pripovedovanje zgodbe, omogoča miselni odmik od situacije »tukaj in zdaj«, oblikovanje namišljenih situacij in miselnih pretvorb. Podobno kot otrok med pripovedovanjem zgodbe oblikuje zaplet in razplet zgodbe, opisuje dogodke, ki si sledijo v smiselnem časovnem zaporedju, ter opisuje različne

junake, tudi v simbolni igri oblikuje igralno temo, ki presega trenutno situacijo ter temelji na sosledju logičnih in časovno povezanih dogodkov, pri tem pa oblikuje ter prevzema različne vloge, ki jim pripisuje določena čustva, želje in namene (Marjanovič Umek in Fekonja, 2019).

Otrokov govor pa ima v skupinski simbolni igri še dodatno funkcijo, saj načrtovanje, razvijanje in vzdrževanje igre zahteva sodelovanje soigralcev, ki ga dosežejo z razlagami, pogovorom, argumentiranjem ter posredovanjem navodil glede poteka igre, npr. »*Tako se ne moremo igrati, rabimo še enega igralca. Vprašaj Tima, ali bi bil on dojenček.*« Te vrste govor je resničen in ne domišljijiški, saj njegova funkcija ni posnemanje ali oblikovanje simbolnih pretvorb, temveč je njegov namen organiziranje igre in omogoča reševanje težav, ki se v igri pojavijo. Preden se otroci lahko igrajo skupaj, morajo namreč oblikovati in razumeti okvir igre ter skupaj oblikovati simbolne pretvorbe predmetov, oseb in situacij, ki jih bodo vključili v simbolno igro (Long in Wei, 2019; Sawyer, 1997). Metaraven komunikacije označuje pragmatične značilnosti igralne interakcije, kot na primer vloge, ki so pripisane vsakemu otroku, odnos med vlogami v igri ter značilnosti vedenja in dejanj, ki jih bodo otroci v igri odigrali. Bateson (1972, v Sawyer, 1997) te vrste komunikacijo med otroki v skupinski simbolni igri imenuje metakomunikacija. Avtor opredeljuje metakomunikacijo kot neprestani nadzor interakcije, ki se nanaša na komunikacijo o komunikaciji ter je najbolj razvidna lastnost igralnega konteksta in temelj za igralno interakcijo med soigralci. Skupinska simbolna igra se po avtorjevem mnenju lahko pojavi le takrat, ko so otroci sposobni tudi določene stopnje metakomunikacije. C. Garvey (1974, v Sawyer, 1997) pa opisuje metakomunikacijo v igri kot dejanja regulacije, ki ohranjajo in usmerjajo simbolno igro otrok ter se uporabljajo za pogajanje v okviru igre. Ko je okvir igre oblikovan, lahko otroci svojim soigralcem posredujejo tudi svoje želje o spremembi igralnega okvira, in sicer tako, da komunicirajo z njimi iz položaja prevzete vloge ali pa pri tem iz svoje vloge izstopijo. Pogajanja o okviru igre med soigralci ter sama igra se neprestano prepletajo tudi po tem, ko so se otroci že dogovorili, kaj in kako se bodo igrali. V igralni interakciji otrok v zgodnjem otroštvu je tako metakomunikacija med soigralci stalno prisotna, saj otroci skupaj določajo vsebino igre, spreminjajo okvir igre ter se odločajo, čigav predlog bodo sprejeli (npr. Göncü, 1993; Sawyer, 1997). Landry in sodelavke (2012) razlikujejo med eksplicitno metakomunikacijo v igri, za katero je značilno, da otrok zapusti kontekst simbolne igre, ko pove svoje mnenje, poda navodila ali predloge glede poteka igre in vedenja soigralcev, ter implicitno metakomunikacijo, za katero je značilno, da otrok v svoji vlogi pojasnjuje svoja dejanja. Implicitna

metakomunikacija od otroka zahteva še posebej visoko raven miselne reprezentacije. Ravno kombinacija vloge igralca in oblikovalca igre otroku omogoča, da se hkrati dogovarja in pogaja o vsebini in poteku igre s svojimi soigralci ter istočasno v igri tudi prevzema določeno vlogo oziroma se igra. Proces metakomunikacije v skupinski simbolni igri nam pomaga razumeti, kako otroci skupno nadzirajo in vzdržujejo svojo interakcijo v odsotnosti vnaprej določene strukture (Sawyer, 1997; Whitebread in O'Sullivan, 2012) in hkrati spodbuja tudi razvoj otrokove prožnosti mišljenja (Long in Wei, 2019).

Hall (1991) na podlagi metaanalize rezultatov raziskav navaja štiri ključne vidike povezanosti simbolne igre in zgodnje pismenosti otrok.

1. Igra kot temeljna miselna dejavnost otroka pomeni temelj za razvoj zapletenejših miselnih dejavnosti, kot je na primer razvoj pismenosti.
2. Simbolno vedenje v igri je povezano z otrokovim razumevanjem simbolnega sistema, kot je zapisani jezik.
3. Govor v simbolni igri je tesno povezan z usvajanjem literarnega jezika.
4. Če simbolna igra otrok temelji na literarni podlagi, njihovo igralno vedenje v veliki meri odraža razvoj različnih vidikov zgodnje pismenosti.

## 4.2 Spodbujanje simbolne igre malčkov/otrok

Simbolna igra je pomemben kontekst razvoja in učenja v obdobju malčka in zgodnjega otroštva. Spodbujanje malčkove in otrokove simbolne igre s strani odraslega, tako v družinskem okolju kot tudi v vrtcu, ustvarja veliko možnosti za razvoj govora in zgodnje pismenosti (npr. Dolya, 2010; Hakkarainen in Bredikyte, 2008; Hirsh-Pasek idr., 2009; Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin, 2019; Moyles, 1995). Starši imajo pomembno vlogo pri tem, koliko igra predstavlja pomembno dejavnost v malčkovem/otrokovem družinskem okolju, koliko je cenjena in kako pogosta je (Lin in Li, 2018). Ker vsi malčki/otroci ne dosegajo najvišjih ravni simbolne igre spontano, imajo pomembno vlogo pri razvoju in spodbujanju simbolne igre odrasli in starejši vrstniki, ki otrokovo igro vodijo in podpirajo v območju bližnjega razvoja (Bodrova in Leong, 2019; Dolya, 2010; Vigotski, 2010). Izsledki več raziskav (npr. Bornstein idr., 1996; Haight in Miller, 1993) namreč kažejo, da so otroci med igro s kompetentnejšim partnerjem izpostavljeni modelu, spodbudam in priložnostim, ki jim omogočajo, da se igrajo na razvojni višji ravni, kot bi to zmogli v samostojni igri.



Zgodnja simbolna igra se najprej pojavi v socialni interakciji z miselno bolj razvitim partnerjem, in sicer je igra malčkov z miselno razvitejšim partnerjem (npr. starši) bolj raznolika, dolgotrajna in zapletena kot njihova samostojna igra (Kavčič, 2020). Tudi v obdobju zgodnjega otroštva ima miselno razvitejši partner pomembno vlogo v spodbujanju otrokove simbolne igre, čeprav so elementi podpornega odra, ki podpira igro malčka v primerjavi z igro otroka v zgodnjem otroštvu, nekoliko različni in prilagojeni malčkovim oziroma otrokovim zmožnostim. Zgolj prisotnost igralnega partnerja pa še ne zagotavlja spodbujanja malčkove/otrokove igre v območju bližnjega razvoja; igralni partner mora biti v svojem igralnem vedenju ustrezno občutljiv in odziven, kar pomeni, da se mora v svojih spodbudah prilagajati razvojni ravni, vedenju in željam malčka/otroka, na primer tako, da pravilno oceni otrokove namere in sposobnosti in hkrati tudi ve, kdaj se mora v igro aktivno vključiti in kdaj ne (Kavčič, 2020). Starejši ko je otrok, bolj postaja interaktivna igra odraslega z otrokom kot igralnim partnerjem usklajena in razvojno zapletena (Zupančič in Cecić–Erpič, 1998).

Razvoj simbolne igre torej poteka s podporo in pomočjo miselno razvitejšega partnerja od igralne dejavnosti, ki jo otrok že zmore samostojno izvajati, k razvojno zahtevnejšim igralnim dejavnostim, ki pa so še vedno v območju razvoja, ki ga otrok lahko doseže (Vygotsky, 1978b). Kot primer delovanja odraslega znotraj in zunaj območja bližnjega razvoja M. Duran (2001) navaja opis vključevanja odraslega v simbolno igro otroka, ki ga povzema po predavanju Vigotskega: mama se je z otrokom dogovorila, da se bosta igrala tako, da je vžigalica mama, druga, manjša vžigalica pa otrok. Mama je nadaljevala: *»Otrok je bolan in mama odhaja v lekarno. Kaj naj bo lekarna? Lahko je tale ročna ura, številke na njej pa naj bodo zdravila.«* Deček se je strinjal. Nato je mama (velika vžigalica) prišla domov in dala bolnega otroka (majhno vžigalico) v posteljo (škatlo za vžigalico). Deček je bil vključen v igro in se je igre veselil. Čez nekaj časa je mama predlagala zamenjavo predmetov: *»Vžigalica naj bo postelja, škatla za vžigalice pa otrok, ki bo šel spat v posteljo.«* Deček se je razjezil in rekel: *»Tako pa ne gre.«* Škatla za vžigalice funkcijsko ni bila ustrezna zamenjava za otroka, saj deček predlagane simbolne pretvorbe predmetov še ni bil zmožen. Predlog mame je bil torej zunaj dečkovega območja bližnjega razvoja simbolne igre, zato v igri ni več želel sodelovati.

Starši lahko na potek otrokove igre vplivajo posredno in neposredno. Posredno vplivajo na igro otrok na primer s pripravo okolja, izbiro igrač in soigralcev v igri, s posredovanimi izkušnjami (npr. obisk živalskega vrta ali lutkovne predstave) in informacijami, ki so lahko podlaga za vsebino igre. Neposredno

pa starši vplivajo na otrokovo igro tako, da na primer otroku pokažejo mogoče načine igranja z neko igračo, opišejo dogajanje v igri ali oblikujejo govorne in miselne pretvorbe predmetov (Bodrova in Leong, 1998). Vloga odraslega v spodbujanju simbolne igre otroka je torej pomembna v različnih fazah igre, in sicer tako v fazi načrtovanja in organizacije kot tudi vzdrževanja poteka in vsebine igre ter usmerjanja in vodenja k razvojno višjim in zahtevnejšim ravnem igralnih dejavnosti. Raziskovalci (npr. Adamson idr., 2015; Dolya, 2010; Holzman, 2009; Siraj–Blatchford, 2012; Smidt, 2009) posebej izpostavljajo pomembno vlogo odraslih oseb pri spodbujanju otrok k vključevanju v komunikacijo z vrstniki, prevzemanju vlog, učenju novih besed, rabi govora in metajezika v simbolni igri, na primer s spodbudami za načrtovanje vsebine igre in oblikovanjem raznolikih simbolnih pretvorb, vključevanjem v igro z otrokom ter z izbiro razvojno ustreznih igrač in igralnega materiala. S. Tomopoulos in sodelavci (2006) navajajo, da igrače (npr. igrače, namenjene simbolni igri, kot so lutke, replike vozil, živali in hrane), ki jih ima malček na voljo v družinskem okolju, pomembno napovedujejo njegove govorne zmožnosti, prav tako pa tudi kakovost in pogostost govora mame, namenjenega malčku med interaktivno igro. Ustrezen in starosti otroka primeren igralni material tako predstavlja raznolike možnosti za pogovor med starši in otrokom o značilnosti različnih predmetov in dejavnosti (npr. pogovor staršev z otrokom med namišljenim pripravljanjem obroka v simbolni igri) (Tamis–LeMonda in Rodriguez, 2009).

Odrasli se lahko različno vključujejo v igro malčkov/otrok; z malčkom/otrokom se lahko na primer igrajo tako, da jih ta opazuje in posnema; predlagajo vsebino igre ali pa sledijo vsebini, ki jo je predlagal otrok; pretvarjajo predmete in tako malčku/otroku pokažejo, kako lahko oblikuje igračo, ki jo v igri potrebuje; sledijo željam otroka in predlagajo posamezne rešitve na ravni uporabe predmetov, miselnih ali govornih pretvorb; prevzamejo različne vloge in spodbujajo dialog. M. Zupančič (2006) navaja, da lahko igralni partner z modeliranjem, predlogi, usmerjanjem, oblikovanjem temelja skupni igri, dejavnim vključevanjem v dogajanje in z verbalnimi navodili spodbudi malčkove/otrokovo igranje nad raven igranja, ki jo je malček/otrok sposoben doseči sam. Malčki/otroci v igri pogosto dajejo pobude za igranje, hkrati pa posnemajo odrasle in se učijo iz igre, ki jo vidijo, ali nadaljujejo igro, ki jo začnejo odrasle osebe (Bornstein idr., 1996; Nelson in Christie, 2008). Bornstein in sodelavci (1996) v tem pogledu poudarjajo, da je vključevanje staršev v igro z otrokom lahko učinkovito le, če se starši prilagajajo igri otroka in izvajajo dejanja, ki so nekoliko zapletenejša od tistih, ki jih otrok izvaja, ko se igra sam. Tako po njihovem mnenju niti mama, ki



v igri z otrokom predlaga simbolna dejanja, ki so glede na zahtevnost pod otrokovo zmožnostjo simbolnega pretvarjanja, niti mama, ki predlaga simbolna dejanja, ki so visoko nad otrokovo zmožnostjo simbolnega pretvarjanja, ne bo ustrezno spodbujala otrokove simbolne igre. Optimalni kontekst za otrokovo učenje v simbolni igri je torej igra starša in otroka, v kateri sta oba vzajemno občutljiva na spremembe v partnerjevi igralni dejavnosti in se nanje tudi ustrezno odzivata (Tamis–LeMonda in Bornstein, 1991; Trawick–Smith in Dziurgot, 2011).

Whitebread in O'Sullivan (2012) sta na podlagi analize posnetkov otrok in odraslih med igro ugotovila, da odrasla oseba, ki se z otrokom na občutljiv način vključuje v socialno igro pretvarjanja, spodbuja metakomunikacijo in otrokove zmožnosti reprezentacije v obdobju med tretjim in šestim letom starosti. Avtorja navajata, da vključevanje odraslega v simbolno igro z otrokom na način, da pri tem še vedno dopušča vodilno vlogo otroku, spodbuja otroka k rabi eksplicitnih metakomunikacijskih strategij za načrtovanje igre in za pogajanje o vsebini igre, kar pomembno vpliva na razvoj govora in z njim povezane zgodnje pismenosti otrok. Na pomen spodbujanja in vključevanja staršev v malčkovo in otrokovo igro kažejo tudi ugotovitve slovenske raziskave, v kateri so L. Marjanovič Umek in sodelavki (2014) preučevale povezanost med igralnim vedenjem staršev in njihovih malčkov/otrok, starih od dve leti in pol do šest let. Interaktivno igro z igračkami staršev in malčkov/otrok so opazovale in ocenile v družinskem okolju. Ugotovile so, da med igralnim vedenjem staršev in malčkov/otrok obstaja pomembna povezanost ter da je bila uporaba simbolnih pretvorb staršev med igro (npr. oblikovanje namišljene situacije; govor v vlogi, ki jo starši prevzamejo; spodbujanje malčka/otroka, da tudi on prevzame vlogo; raba metajezika) izmed vseh igralnih vedenj najpomembnejši napovednik otrokove igre, tako z vidika pogostosti otrokovega oblikovanja vsebine igre, vzdrževanja okvira igre kot tudi pogostosti malčkove/otrokove uporabe simbolnih pretvorb. Uporaba simbolnih pretvorb staršev v interaktivni igri z otrokom pa ima pomemben učinek na govorno kompetentnost malčkov in otrok med prvim in šestim letom starosti, kar kaže na to, da starši z vključevanjem v simbolno igro spodbujajo govorni razvoj svojih otrok v družinskem okolju (Fekonja idr., 2015) (glej tudi poglavje 6). Slovenski avtorici (Marjanovič Umek in Fekonja, 2017b) hkrati ugotavljata, da več simbolnih pretvorb v igri z otroki, starimi od tri do pet let, oblikujejo starši, ki bolje poznajo značilnosti otrokovega razvoja, ter starši z višjo stopnjo izobrazbe. Spol otroka ni imel pomembnega učinka na igralno vedenje staršev, medtem ko so deklince pogosteje oblikovale vsebino igre, vzdrževale igralni okvir in oblikovale več

simbolnih pretvorb med igro v primerjavi z dečki. Avtorici izpostavljata, da imajo starši pomembno vlogo pri spodbujanju simbolne igre v območju bližnjega razvoja tako malčkov kot tudi otrok v zgodnjem otroštvu ter da so igralna dejanja staršev in njihovih otrok med seboj pomembno povezana (starš na primer s tem, ko v simbolni igri z otrokom prevzame določeno vlogo, tudi otroka spodbudi k prevzemanju vlog, ki najpogosteje vključuje tudi rabo govora v simbolni funkciji).

B. G. Warash in sodelavki (2016) ugotavljajo, da starši v splošnem prepoznajo igro kot pomembno dejavnost za spodbujanje otrokovega učenja in razvoja, pri čemer jo mame vrednotijo kot pomembnejšo v primerjavi z očeti, večji pomen pa pripisujejo igri mlajših kot starejših predšolskih otrok.

## 5 Vloga skupnega branja v razvoju zgodnje pismenosti otrok

### 5.1 Opredelitev interaktivnega skupnega branja

Skupno branje je pomemben kontekst za otrokov razvoj in učenje (Bus idr., 1995), saj pomeni priložnost, v kateri odrasli in malčki/otroci znotraj socialne situacije sooblikujejo novo znanje in se skupaj pogovarjajo o pomenu prebranega (DeBruin–Parecki, 1999). Skupno branje je še posebej pomembno za spodbujanje govora in zgodnje pismenosti malčkov in otrok ter je hkrati pomemben vidik kakovosti družinskega okolja. Za razvoj govora in zgodnje pismenosti malčkov/otrok so pomembni pogostost in kakovost skupnega branja ter starost, pri kateri so starši začeli brati otroku (DeBaryshe, 1995; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Grgič idr., 2012; Marjanovič Umek idr., 2017; Vander Woude idr., 2009). Izsledki raziskav namreč potrjujejo, da je za razvoj govora in zgodnje pismenosti otrok ključnega pomena že sama starost, pri kateri so starši začeli brati otroku, saj ima zgodnje skupno branje v obdobjih dojenčka in malčka pozitiven učinek na kasnejši razvoj besednjaka in zgodnje pismenosti (npr. Bus, 2003; Vander Woude idr., 2009; Vivas, 1996).

Pogostost skupnega branja pomembno napoveduje otrokov obseg besednjaka, njegovo razumevanje prebrane vsebine in fonološko zavedanje (Sénéchal idr., 1998). Čeprav je pogostost skupnega branja, ki ga je malček/otrok deležen, pomembna za njegov razvoj govora in pismenosti (Sénéchal idr., 1998), pa pregled raziskav na tem področju kaže, da je morda še pomembnejša sama kakovost teh izkušenj. Kakovostno skupno branje, ki

malčku/otroku zagotavlja največ spodbud na področju govora in zgodnje pismenosti, je interaktivno skupno branje, pri katerem odrasli v procesu skupnega branja malčka/otroka dejavno vključuje v pogovor o prebrani vsebini ter se ustrezno odziva na njegove govorne pobude (npr. Malin idr., 2014; Salo idr., 2016). Interaktivno skupno branje tako vključuje več interakcij med odraslim in malčkom/otrokom v primerjavi s tradicionalnim skupnim branjem. Pri tradicionalnem skupnem branju odrasli prebere celotno zgodbo, med branjem pa sicer občasno vzpostavi interakcijo z otrokom, vendar je ta pogosto omejena zgolj na poimenovanje ali opisovanje elementov na ilustracijah (na primer odrasli pokaže na ilustraciji predmet in vpraša otroka, kaj je to). Cilj interaktivnega skupnega branja pa je, da proces branja vključuje čim več interakcij med odraslo osebo in malčkom/otrokom, ki so hkrati tudi bolj celovite, kar pa otroku omogoča, da sčasoma postane vse bolj samostojen pri pripovedovanju zgodbe. Odrasli tako med interaktivnim skupnim branjem otroku postavlja bolj celovita vprašanja, se odziva na njegove ideje ter poskuša z njim vzpostaviti čim daljši dialog (Dixon–Krauss idr., 2010). S tega vidika se interaktivno skupno branje povezuje tudi s konceptom območja bližnjega razvoja, kot ga je opredelil Vygotski (2010). Odrasli namreč med interaktivnim skupnim branjem otroku omogoča podporo ter mu ponudi dejavnosti in razvija strategije, ki so rahlo nad njegovo ravno samostojnega delovanja, ter s tem spodbuja razvoj govora in zgodnje pismenosti otroka v območju bližnjega razvoja. Po tem, ko malček/otrok poimenuje predmet na ilustraciji, ga odrasli na primer vpraša še o funkciji predmeta ali njegovih značilnostih ter ga tako spodbudi k nadaljnjemu opisovanju in pripovedovanju. Ker pri interaktivnem skupnem branju odrasli pogovor o prebrani vsebini odmaknejo od situacije »tukaj in zdaj« ter pogosto postavljajo otroku odprta vprašanja in uporabljajo nove besede, je to eden od najpomembnejših pristopov za spodbujanje malčkovega/otrokovega razvoja govora in pismenosti (DeBaryshe, 1995).

## 5.2 Pomen interaktivnega skupnega branja za razvoj zgodnje pismenosti otrok

Raziskave kažejo, da je skupno branje pomemben napovednik malčkovega/otrokovega zgodnjega in kasnejšega govornega razvoja, kot tudi razvoja zgodnje in akademske pismenosti (npr. Allen idr., 1992; Crain–Thoreson in Dale, 1992; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Grgič idr., 2012; Vander Woude in Barton, 2003). Več avtorjev (npr. Bus idr., 1995; Crain–Thoreson in Dale, 1992; Marjanovič Umek idr., 2015; Sénéchal in LeFevre, 2002)

ugotavlja, da malčki in otroci, ki jim starši pogosteje glasno berejo, se o prebrani zgodbi z njim pogovarjajo ter v pogovoru med branjem uporabljajo obsežen besednjak, izražajo višjo govorno kompetentnost, bolje razumejo prebrano besedilo, imajo večji obseg besednjaka, v svojem govoru rabijo slovnično bolj zapletene izjave, se prej naučijo brati in pripovedujejo zgodbe na višjih razvojnih ravneh kot malčki in otroci, ki jih starši redko vključijo v proces skupnega branja (Wray in Medwell, 2002). Branje zgodb, pravljic, pripovedk, ki pogosto vsebujejo junake, odnose ter dogodke, ki presegajo situacijo »tukaj in zdaj«, spodbuja razvoj otrokove domišljije in mu omogoča oblikovanje predstav o ljudeh, krajih ter dogodkih. Otrok med poslušanjem zgodbe ves čas združuje dogodke, ki so se že zgodili v zgodbi, ter oblikuje pričakovanja in oblikuje možna nadaljevanja zgodbe. Otroci, ki so pogosto vključeni v skupno branje, pogosteje oblikujejo svoje zgodbe, ki so lahko popolnoma izmišljene, ali pa preoblikujejo zgodbe, ki jih že poznajo (Wray in Medwell, 2002). V skladu s tem so tudi ugotovitve slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Hacin in Fekonja, 2019) pokazale, da se kakovost interaktivnega skupnega branja pomembno povezuje s koherentnostjo zgodbe, ki jo samostojno ob slikanici brez besedila pripovedujejo otroci, stari pet let. Avtorice so v raziskavi preučevale, kako se pogostost uporabe različnih strategij interaktivnega skupnega branja med branjem slikanice otroku povezuje z otrokovim samostojnim pripovedovanjem zgodbe. Otroci mam, ki so pri skupnem branju pogosteje uporabljale strategije interaktivnega skupnega branja (npr. vzdrževanje skupne pozornosti, pogovor z otrokom o ilustracijah v knjigi, razlaganje novih besed), so pripovedovali bolj koherentne zgodbe kot otroci, katerih mame so navedene strategije uporabljale redkeje.

V okviru interaktivnega skupnega branja E. Oduolowu in A. E. Oluwakemi (2014) še posebej poudarjata pomen otrokovega poslušanja, ki vključuje sprejemanje informacij ter oblikovanje pomena na podlagi slišane, pri čemer se razumevanje slišane zgodbe povezuje tudi z otrokovim kasnejšim razumevanjem prebranega besedila. Zmožnost poslušanja se izmed vseh vidikov pismenosti v razvoju pojavi najprej, razumevanje slišane pa je dober napovednik otrokove kasnejše šolske uspešnosti. Poleg tega malčki/otroci pogosto želijo isto zgodbo poslušati večkrat, kar jim omogoča razvoj govora, usmerjanje pozornosti na podrobnosti v zgodbi ter napovedovanje, kaj se bo v zgodbi zgodilo, hkrati pa zvišuje vključenost otrok v proces branja zgodbe. Razumevanje pomena in napovedovanje poteka zgodbe sta pomembni zmožnosti v procesu razvoja govora otrok (Marjanovič Umek in Fekonja, 2019).

Malčki in otroci se med skupnim branjem otroške literature učijo novih besed, usvajajo slovnico jezika in spoznavajo posebnosti jezika, ki so značilne za zgodbo ter se razlikujejo od tistih, ki jih otroci in odrasli uporabljajo v vsakodnevni komunikaciji (Wray in Medwell, 2002). Otroške knjige vsebujejo različne besede, katerih raba je v vsakdanji komunikaciji redka, raznolikost besednjaka v otroških knjigah pa je večja v primerjavi s pogovorom odraslih z malčkom/otrokom (Cunningham in Stanovich, 1998; Hayes in Ahrens, 1988). Kakovostno literarno besedilo namreč vključuje bogatejši in bolj raznolik besednjak, tudi za 1/3 večji, kot ga beležimo v spontanem govoru odraslih oseb z otrokom ali v televizijskih oddajah za otroke (Stanovich, 1986). Literarna besedila vsebujejo tudi več sopomenk, primer in prenesenih pomenov (npr. metafor, metonimij). Hkrati pa skupno branje ni pomemben kontekst razvoja govora le zato, ker je otrok izpostavljen novemu besednjaku, temveč tudi zato, ker odrasli pogosto med branjem knjig in slikanic uporabljajo bolj celovit oziroma jezikovno zapleten govor (Fletcher in Reese, 2005), s čimer otroku omogočajo usvajanje novih slovničnih struktur. Odrasli namreč med interaktivnim skupnim branjem s svojimi izjavami ponavljajo, razširjajo in delno spreminjajo izjave otrok, s tem pa spodbujajo otrokovo usvajanje slovnice jezika, saj mu na primer omogočajo primerjanje dveh podobnih, vendar ne popolnoma enakih izjav (Silvén idr., 2003). Poleg tega odrasli z usmerjanjem pozornosti otroka na prenesene pomene, metafore in ironijo v zgodbi ter s pojasnjevanjem njihovega pomena in navezavo na otrokovo vsakdanje življenje spodbujajo otrokovo razumevanje teh besednih figur.

Hkrati je z vidika otrokovega razvoja zgodnje pismenosti interaktivno skupno branje pomembno, saj med skupnim branjem otroci spoznavajo tisk ter na podlagi teh izkušenj razvijejo razumevanje koncepta tiska oziroma splošno sprejetih pravil pisanja, razvijajo pa tudi fonološko zavedanje ter poznavanje in poimenovanje črk (Crain-Thoreson in Dale, 1992). Pri tem je pomembno tudi otrokovo zanimanje za tisk, saj se ta pozitivno povezuje z otrokovo zgodnjo pismenostjo (Frijters idr., 2000). Poleg tega odrasla oseba med interaktivnim skupnim branjem usmerja otrokovo pozornost tudi na posamezne besede in črke, s tem pa spodbuja razvoj otrokovega metajezikovnega zavedanja in poznavanje črk (Sénéchal idr., 1998).

Interaktivno skupno branje staršev in otrok pa nima pozitivnega učinka le na razvoj zgodnje pismenosti, temveč se povezuje tudi z otrokovo kasnejšo pismenostjo in razumevanjem prebranega besedila (Sénéchal in LeFevre, 2002). Več avtorjev (npr. Dujmović, 2006; Miller in Pennycuff, 2008; Mokhtar idr., 2011) namreč navaja, da poslušanje zgodb spodbuja razvoj

otrokovega usvajanja strukture zgodbe ter je tako pomembno za kasnejše razumevanje zapletenejših literarnih besedil, spodbuja povezovanje pomena z zapisanimi besedami ter usvajanje novih besed in fraz. Na razumevanje prebranega ima sicer pomemben učinek tudi otrokovo predhodno znanje, vendar pa ima njegovo poznavanje koncepta strukture zgodbe pomembno vlogo pri tem, kako otrok interpretira, razume in oblikuje prebrano zgodbo (Golden, 1984; Miller in Pennycuff, 2008).

### 5.3 Strategije interaktivnega skupnega branja

Pri interaktivnem skupnem branju odrasli med branjem uporablja različne strategije in vedenja, s katerimi nudi malčku/otroku podporni oder in tako pri malčku/otroku spodbudi razumevanje in rabo razvojno višjih ravni govora. Cilj odraslega med interaktivnim skupnim branjem je, da iz otrokovih odgovorov ali drugih govornih pobud oziroma odzivov nadaljuje pogovor tako, da je otrok čim bolj dejaven. Tako oblikuje priložnosti, da otrok dejavno sodeluje pri pripovedovanju zgodbe, pri tem pa ga aktivno posluša in spodbuja k pogovoru o prebrani zgodbi (Wasik in Bond, 2001). Z vidika spodbujanja govora in zgodnje pismenosti malčkov/otrok je pomembno, katere bralne dejavnosti in gradivo odrasli izbere za branje otroku. Malčki/otroci se v splošnem vključujejo v dve vrsti knjižnih dejavnosti, in sicer v formalne in neformalne. Neformalne knjižne dejavnosti so tiste, pri katerih je najpomembnejša vsebina, ki je podana v pisanem besedilu, in ne pisano besedilo samo, na primer mama bere zgodbo svojemu otroku. Pozornost starša in malčka/otroka je pri neformalnih dejavnostih prvotno usmerjena na vsebino zgodbe in ilustracije v knjigi. Med tako dejavnostjo je malček/otrok sicer izpostavljen pisanemu besedilu, vendar na neformalen način. Nasprotno se med formalnimi knjižnimi dejavnostmi odrasli in otrok osredotočata na značilnosti samega pisanega besedila, tako da odrasli otroku pripoveduje o črkah ali jih poimenuje, na primer oče otroka spodbuja k prepoznavi črk v določeni besedi, mu pokaže in prebere naslov knjige (Sénéchal idr., 1998). Obe vrsti knjižnih dejavnosti pa se med seboj ne izključujeta. Odrasli lahko namreč obe dejavnosti izmenično vključuje v isti dogodek skupnega branja z malčkom/otrokom.

Pri izbiri gradiva za branje je pomembna predvsem izbira starostno primernih kakovostnih otroških knjig, ki vsebujejo raznolik besednjak, izvirna literarna besedila in simbolno bogate ilustracije, ki podpirajo zapisano zgodbo. Hkrati je priporočljivo, da knjige vsebujejo različne prvine metajezika (to so npr. preneseni pomeni, primere), številne primere spreganja, sklanjanja

in različnih načinov povezovanja posameznih stavkov v celovito strukturo (Pellegrini in Galda, 1998). Pri izbiri otroških knjig z vidika ilustracij pa G. Dolya (2010) kot dobre primere izpostavlja ilustracije, na katerih so prikazani junaki, ki izražajo različna čustvena stanja, ter ilustracije, ob katerih je mogoče graditi zaplet zgodbe na napačnih prepričanjih različnih junakov, kar od otroka zahteva miselne obrate ter razumevanje pogledov in ravnanj več junakov. Primer literarnega dela, v katerem je vključenih več miselnih obratov in teorije uma, je slikanica Zrcalce (Vitez, 2009). V zgodbi gozdne živali na jasi najdejo zrcalce, vsaka od njih pa je prepričana, da gre za njeno sliko. Sledi prepir glede tega, čigava slika je to. Odrasli lahko otroka ob branju te zgodbe spodbudi, da razmisli, kaj je razlog za prepir in zakaj pravzaprav živali mislijo, da gre za njihovo sliko (npr. »Zakaj zajček misli, da je to njegova slika?«, »Zakaj se živali kregajo, čigava slika je to?«). Poleg tega lahko odrasli otrokovo pozornost preusmeri na prenesene pomene, ki so vključeni v zgodbo. V besedilu sraka na primer zajčku in veverici reče, da sta oba čudne pameti. Odrasli bi na tem mestu otroka lahko vprašal: »Kaj pomeni, da je nekdo čudne pameti?«.

Različne vrste otroške literature sodoločajo značilnosti govora malčka/otroka in njegovih staršev v pogovoru med skupnim branjem (Pellegrini in Galda, 1998). Poleg pravljic in zgodb lahko otrokom odrasli berejo tudi pesmi in uganke, ki od otroka zahtevajo več različnih metajezikovnih zmožnosti, na primer razumevanje prenesenih pomenov, zavedanje rim ipd. Za skupno branje so primerni tudi slikopisi, pri katerih otrok razvija prepoznavanje ikoničnosti ter dejavno sodeluje pri samem branju vsebine zgodbe.





Slika 5.1: Slikopis *Vsak svoj znak*. (Vir: Remškar, S., 2020 [ilustr. J. Vukotič], *Ciciban*.)

Med interaktivnim skupnim branjem je ključnega pomena, da odrasli vzpostavlja skupno vezano pozornost z malčkom/otrokom s kazanjem ali poimenovanjem narisanih stvari, z rabo besede »poglej«, postavljanjem vprašanj, odgovarjanjem na otrokova vprašanja, razlago, pogovorom, ki presega neposredno vsebino zgodbe, razširjanjem in popraviljanjem otrokovih izjav, spodbujanjem otroka k samostojnemu pripovedovanju ob prebrani zgodbi, iskanjem lastnega začetka ali konca zgodbe in seznanitvijo s knjigo, ki jo bo odrasli prebral (Malin idr., 2014; Marjanovič Umek, Hacin in Fekonja, 2019; Salo idr., 2016), ter s tem malčka/otroka čim bolj spodbuja, da se dejavno vključuje v proces branja. Skupno vezano pozornost lahko odrasli vzdržuje tudi z načinom branja, in sicer lahko pri branju zgodbe uporablja različne tone glasu, animirane glasove in geste. Avtorji namreč ugotavljajo, da je posredovanje zgodbe tako bolj interaktivno in spodbuja večjo pozornost malčkov/otrok na vsebino prebrane zgodbe (npr. Hibbin, 2016).

Odrasli že pred začetkom branja otroka seznanjeni s knjigo, ki jo bo prebral, in sicer prebere naslov ter ime avtorja besedila in ilustratorja, hkrati pa mu lahko že na začetku postavi vprašanja, ki se navezujejo na naslovnico in naslov (npr. »Kaj je na sliki?«, »Kaj misliš, da se bo v zgodbi zgodilo?«). Pri branju je pomemben poudarek na narativnosti. Tako je pomembno, da odrasli

prebere zgodbo od začetka do konca oziroma da ne spreminja besedila s svojimi besedami ali ga poenostavlja, saj se pri tem otrok seznanja s konvencionalno zgradbo zgodbe.

*Mama pokaže knjigo otroku.*

Mama: »Kaj misliš, o čem govori knjiga? Kdo misliš, da je to?«

Otrok (5;1 let): »Kit. Ali pa morski pes.«

Mama: »Dinozaver. Dinozaver piše, veš. (zraven kaže na besedo) Dinozaver je v moji kadi. To bo smešno, po mojem. Podobno je narisana kot tista tvoja, veš. Kdo sta že tista bratec in sestrica?«

Otrok: »Lola pa Charlie?«

Mama: »Ja, ampak ni ista ilustratorka.«

Otrok: »Ja, ampak so podobne slike.«

*Slika 5.2: Primer seznanitve otroka s knjigo *Dinozaver je v moji kadi* (Echeverri, 2014) na začetku interaktivnega skupnega branja.*

Med skupnim branjem odrasli knjigo obrne proti otroku tako, da lahko otrok spremlja potek branja in gleda ilustracije. Spremljanje branja besedila namreč spodbuja otrokov razvoj razumevanja tiska in pisane besede ter metajezikovno zavedanje (npr. Crain–Thoreson in Dale, 1992; Sénéchal idr., 1998), spremljanje ilustracij pa izboljša zapomnitev in spodbuja otrokovo spretnost poslušanja (Oduolowu in Oluwakemi, 2014). Skupno opazovanje ilustracij med skupnim branjem odraslemu in otroku omogoča tudi pogovor o njihovi vsebini, s tem pa otroka še dodatno spodbudi h govornemu izražanju (Browne, 1996).

Ena izmed pomembnejših strategij interaktivnega skupnega branja je zastavljanje vprašanj odraslega malčku/otroku o prebrani vsebini in ilustracijah. Pri tem mora biti odrasli pozoren, da malčku/otroku ne postavlja zgolj vprašanj, vezanih na znanje (npr. »Kaj je to?«), temveč da postavlja odprta vprašanja, ki se navezujejo na zaporedje dogodkov v zgodbi, malčkov/otrokove osebne izkušnje in njegova predvidevanja ter pričakovanja v zvezi s prebrano zgodbo, s tem pa malčka/otroka spodbuja k razlagi, napovedovanju in povezovanju prebrane vsebine z lastnimi izkušnjami (Dixon–Krauss idr., 2010). Več avtorjev (npr. Bruner, 1990; Golden,

1984) namreč navaja, da je povezovanje vsebine zgodbe z lastnimi izkušnjami posebej pomembno za otrokovo boljše razumevanje prebranega ter oblikovanje novega znanja. Vsebina vprašanj, ki jih odrasli postavlja otroku, se lahko nanaša tudi na mišljenje, počutje in čustva junakov, njihove medosebne odnose in vzročno–posledične odnose med dogodki v zgodbi (npr. »Kaj se dogaja na tej sliki?«, »Kaj misliš, da bo naredil X?«, »Zakaj misliš, da je X jezen?«).

*Mama in otrok skupaj gledata ilustracijo, na kateri imata junakinja in dinozaver piknik na Luni z Zemljo in zvezdami v ozadju.*

Otrok (5;2 let): »Kako sta pa prišla na Luno?«

Mama: »Ja, tega pa ne veva. Kako misliš, da sta potovala na Luno?«

Otrok: »Z, z raketo!«

Mama: »Z raketo. Ja, mogoče pa res!«

Otrok: »Pa z avionom!«

Mama: »Mhm. Z avionom se lahko potuje na Luno?«

Otrok: »Ja.«

Mama: »A res?«

Otrok: »Ja, res.«

Mama: »Mogoče bo pa tu pisalo, kako sta potovala ...«

*Slika 5.3: Pogovor mame z otrokom o ilustraciji v knjigi *Dinozaver je v moji kadi* (Echeverri, 2014).*

Odrasla oseba med interaktivnim skupnim branjem malčku/otroku ponuja povratno informacijo, namenjeno razvijanju in razširjanju njegovih izjav. Odrasli tako na primer razširi malčkove/otrokove odgovore, odgovorom doda informacije, jih popravi, parafrazira ali ga pohvali (Arnold idr., 1994; Whitehurst idr., 1988), pri tem pa lahko odrasli prebrano vsebino navezuje na malčkovo/otrokovo vsakdanje življenje in s tem presega okvire besedila zgodbe. Malčka/otroka ponavljanje in razširjanje njegovih izjav spodbuja k nadaljnjemu sodelovanju v govorni interakciji med skupnim branjem ter pomeni kontekst, v katerem malček/otrok sliši nove besede in jih lahko rabi v povezavi z že usvojenimi (Marjanovič Umek in Fekonja, 2019).

Mama: *(pokaže na ilustracijo)* »Kaj so pa to?«

Otrok (5;1 let): »Note.«

Mama: »Ja. Kaj pa predstavljajo tukaj te note?«

Otrok: »Zvok.«

Mama: »Ja. Da si tudi midva lažje predstavljava, kako plešejo. Pogledj, tudi na pižami ima note narisane. On je tak pravi umetnik. Ima tudi take brčice in baretko na glavi.«

Otrok: »Ja, oči pujs jo ima tudi na glavi.«

Mama: »Ja, on jo ima tudi, ja. Kdaj pa jo ima oči pujs na glavi?«

Otrok: »Kadar riše.«

Mama: »Ja, kadar riše ali ustvarja.«

*Slika 5.4: Primer dejavnega vključevanja otroka v procesu interaktivnega skupnega branja pri pogovoru o ilustraciji v otroški knjigi *Dinozaver je v moji kadi* (Echeverri, 2014).*

Skupno branje je pomemben kontekst tudi za učenje novih besed in skladenjskih struktur ter za spodbujanje metajezikovnih zmožnosti. Odrasli je med skupnim branjem pozoren na nove, otroku nepoznane besede, ki jih otroku razloži, ter skupaj z njim poišče sopomenke ali druge primere uporabe nove besede. Hkrati otroku med branjem ponuja dodatne razlage in pojasnitve, ki se lahko vežejo na prenesene pomene, primere ali nejasnosti, povezane z vsebino prebranega. Pellegrini in Galda (1998) razlikujeta med dvema strategijama, s katerima odrasli v procesu interaktivnega skupnega branja spodbuja razvoj otrokovega besednjaka, in sicer oblikovanje povezave »besedilo–beseda« in povezave »beseda–besedilo«. Z obema strategijama odrasli spodbuja otroka k temu, da različne vidike besedila povezuje z lastnimi izkušnjami in predmeti v okolju. Z oblikovanjem povezave med besedilom in besedo odrasli informacijo, ki je posredovana v besedilu, poveže in razširi na otrokovo okolje, na primer mama prebere »*Žirafa*«, otrok odgovori »*Videl sem jo v živalskem vrtu*«. Oblikovanje povezave med besedo ali besedami in besedilom otroka spodbuja k temu, da določene značilnosti okolja poveže z besedilom, na primer otrok reče »*Piki!*« (ime njegovega psa), mama pa odgovori »*Poglej, tukaj je mladiček, ki je čisto podoben Pikiju!*«, pri tem pa otroku kaže ilustracijo v knjigi.

Mama (bere): »... preden odide, si privoščiiva piknik z veliko mero plesnivega sira. Ali veš kako diši plesnivi sir?«

Otrok (5;1 let): »Kako?«

Mama: »Kot smrdljive nogavice.«

Otrok (se smeje) »Ali pa smrdljivi copati!«

Mama: »Ja! Ampak dober pa je. Poglej, metuljčki vseeno letijo naokrog, jim ne smrdi.«

*Slika 5.5: Primer vključevanja uporabe primer v procesu interaktivnega skupnega branja pri pogovoru o prebranem besedilu v otroški knjigi *Dinozaver je v moji kadi* (Echeverri, 2014).*

Tudi po koncu branja besedila lahko odrasli otroka vključi v različne dejavnosti, s katerimi spodbuja malčkov/otrokov razvoj govora in zgodnje pismenosti. Po končanem branju besedila se lahko na primer odrasli z malčkom/otrokom pogovori o vsebini zgodbe. Pri tem poskuša skozi pogovor povezati vsebino zgodbe z vsakdanjim življenjem malčka/otroka in njegovimi izkušnjami. Malčku/otroku lahko ponudi možnost, da sam konča zgodbo, da spremeni njen konec ali da pove, kaj se je zgodilo kasneje po koncu zgodbe. Otrok lahko prebrano zgodbo tudi obnovi, pri tem pa je odrasli pozoren na narativnost in otrokovo pozornost usmerja na značilnosti zgodbe ter na konvencionalno strukturo zgodbe. Hkrati lahko z malčkom/otrokom oblikuje različne dejavnosti, vezane na vsebino zgodbe, malček/otrok lahko na primer prevzema vloge junakov in odigra vsebino zgodbe ali jo oblikuje po svoje, riše risbe, povezane z vsebino zgodbe ipd.

Tudi Dujmović (2006) opisuje več dejavnosti, ki jih odrasli lahko ponudi otrokom po tem, ko konča zgodbo, saj otrokom pomenijo podporni oder za razvoj govora in zgodnje pismenosti.

1. Preverjanje razumevanja vsebine zgodbe. Avtor navaja, da prekomerno postavljanje vprašanj otrokom neposredno po branju zmanjšuje umetniško vrednost zgodbe, zato predlaga časovni premor med pripovedovanjem zgodbe in vprašanji, ki jih odrasli postavlja otrokom v zvezi z vsebino zgodbe. Vprašanja so lahko zelo različna, in sicer takšna, ki se nanašajo neposredno na postavitev, potek zgodbe in glavne junake, ter takšna, ki otroke spodbujajo k napovedovanju, zaključevanju in logičnemu sklepanju.

2. Oblikovanje različnih nalog, ki spodbujajo razvoj otrokovega besednjaka in slovnice, na primer razlaga novih besed ali rim, slovnična analiza besednih zvez iz zgodbe.
3. Dejavnosti poslušanja, ki vključujejo na primer primerjanje, napovedovanje, povezovanje informacij v zvezi z vsebino zgodbe.
4. Dejavnosti, ki spodbujajo rabo govora in vključujejo na primer pogovor o zgodbi, dopolnjevanje ali nadaljevanje zgodbe, oblikovanje zgodbe na podlagi ključnih besed, obnavljanje zgodbe ali oblikovanje zgodbe, ki temelji na lastnih izkušnjah.
5. Dejavnosti, ki povezujejo vidno zaznavanje z vsebino zgodbe, kot na primer oblikovanje plakatov, umetniških del, lutk, fotografij, risb.
6. Oblikovanje scenarija za igro na podlagi vsebine zgodbe, ki lahko vključuje oblikovanje dialogov, igro vlog, igro z uporabo mimike.

Interaktivno skupno branje ima tako več značilnosti, ki veljajo za skupno branje v družinskem in v vrtčevskem okolju (npr. strategije interaktivnega skupnega branja, izbira kakovostne, starosti primerne literature). Interaktivno skupno branje je namreč eden od pomembnih načinov spodbujanja govornega razvoja otrok tudi v vrtcu. Strokovni delavci lahko z namenskim, rednim in interaktivnim skupnim branjem v manjših skupinah pri otrocih spodbudijo razvojno višje ravni govora kot z branjem, ki je bolj naključno, redko ali razumljeno le kot »zapolnitev« vmesnega časa med drugimi dejavnostmi (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj idr., 2003; Marjanovič Umek, Hacin in Fekonja Peklaj, 2018b). Hkrati pa za skupno branje strokovnih delavcev v vrtcu veljajo nekatere posebnosti, ki bodo opisane v poglavju Spodbujanje razvoja zgodnje pismenosti malčkov in otrok v vrtcu.

## **6 Pogovor in pripovedovanje zgodb kot socialna konteksta za spodbujanje govora in zgodnje pismenosti malčkov in otrok**

Značilnosti govora, ki ga malčki/otroci slišijo v pogovoru med vsakodnevnimi interakcijami z odraslimi, so eden od najpomembnejših dejavnikov in napovednikov v razvoju njihovega govora in zgodnje ter kasnejše pismenosti. Malčkova/otrokova sposobnost posredovanja celovitega in razumljivega sporočila drugemu se namreč najprej razvije v kontekstu pogovora, med katerim odrasla oseba malčka/otroka spodbuja k opisovanju, pojasnjevanju in čim bolj jasnemu in natančnemu izražanju ter mu hkrati ponuja ustrezen govorni model rabe jezika na različne načine in v različnih funkcijah (Griffin idr., 2004; Ryokai idr., 2003). Ko se malčki/otroci in odrasli vključujejo v pogovor, si izmenjujejo informacije in ideje, izražajo želje, misli in čustva. Pogovori o različnih vsebinah malčku/otroku ponujajo priložnost za usvajanje novih besed in slovnice jezika ter povezovanje posameznih zaporednih izjav v celovito strukturo, kar je vse ključno tudi za razvoj zgodnje pismenosti (Griffin idr., 2004; Nelson, 1996). Malčkova/otrokova raba govora in skupno razmišljanje o različnih vsebinah v pogovoru z odraslimi ali drugimi bolj kompetentnimi posamezniki tako spodbujata razvoj zgodnje pismenosti malčkov/otrok v vsakodnevni situacijah in dejavnostih (npr. med skupnimi obroki, igro ali skupnim preživljanjem prostega časa). C. E. Snow in D. E. Beals (2006) posebej izpostavljata, da otrokovo vključevanje v pogovor ob skupnih obrokih s starši spodbuja razvoj njegovega besednjaka, pripovedovanja in razumevanja zgodbe ter usvajanja pravil sporazumevanja v določeni kulturi. Razvoj zgodnje pismenosti torej ne poteka le znotraj formalnih oblik poučevanja otrok, temveč tudi neformalnih, ko malčki/

otroci vstopajo v socialne odnose z drugimi, se z njimi pogovarjajo in drug drugemu pripovedujejo zgodbe (Ryokai idr., 2003). Vključevanje malčkov/otrok v raznolike pogovore z odraslimi hkrati pomeni tudi proces socializacije, ki spodbuja njihovo usvajanje socialnih pravil in razumevanje kulture, v kateri živi (Cutspec, 2006; Rochanavibhata in Marian, 2020).

Na razvoj malčkovega/otrokovega govora ima pomemben učinek tako pogostost kot tudi kakovost govora, ki ga malček/otrok sliši v socialnih interakcijah z odraslimi (npr. Hoff, 2006; Ramírez–Esparza idr., 2014; Rowe, 2012). Za razvoj govora in zgodnje pismenosti malčkov/otrok avtorji (npr. Butler idr., 2003; Smith in Cowie, 1993) posebej poudarjajo pomen pogovora med malčkom/otrokom in odraslo osebo, med katerim odrasli dejavno ponavlja, se odziva, razširja, komentira ali interpretira tisto, kar je povedal malček/otrok. Z razvojem zgodnje pismenosti pa se povezuje tudi pogostost razlage novih besed, ki jih odrasli rabi v pogovoru z otrokom (Reade, 2017).

Starši pomembno vplivajo na razvoj govora malčkov/otrok, ko se že zgodaj, v obdobju dojenčka, začnejo vključevati v socialno interakcijo z njim ter spodbujajo njegovo odzivanje (Michnick Golinkoff idr., 2015; University of Delaware, 2003) (glej tudi poglavje 3). Pogovor med staršem in otrokom tako predstavlja pomemben socialni kontekst za spodbujanje otrokovega govora v območju bližnjega razvoja. Zgodnja socialna interakcija med dojenčkom in staršem je neverbalna, vendar izjemno pomembna za nadaljnji razvoj otrokovega govora, prav tako pa tudi za razvoj njegovega mišljenja, socialnih in sporazumevalnih spretnosti in simbolne igre (Whitehead, 1999). Socialne interakcije med dojenčkom in staršem, v katerih se skupaj usmerjata na različne predmete ali dogodke v okolju, dojenčku omogočajo, da se ne uči le sporazumevati z drugo osebo, temveč tudi govoriti »o nečem«, ter ga spodbujajo k interpretiranju govora odraslih in razumevanju različnih načinov rabe besed v sporazumevanju z drugo osebo (Harris, 1993). Pogovor med starši in malčkom/otrokom postaja z njegovo naraščajočo starostjo vse daljši, bolj celovit ter vključuje več govornih obratov. Prav govorni obrat, ki od malčka/otroka zahteva, da počaka in posluša, ko sogovorec govori, in začne govoriti, ko drugi konča, je posebno spretnost, ki se je malček/otrok uči v pogovoru z odraslim. Govorni obrat je ključna sporazumevalna zmožnost, ki otroku omogoča, da dejavno vstopa v govorne interakcije, pozorno posluša ter jasno posreduje svoje misli drugim. Govorni obrati so v pogovoru malčkov/otrok z odraslimi sprva zelo hitri, z malčkovo/otrokovo naraščajočo starostjo pa postajajo njegove izjave vse daljše in zaporedoma v pogovoru sledi več govornih obratov, ki vsebujejo sosledje več izjav in tudi daljša sporočila, posredovana v obliki zgodbe (glej tudi poglavje 8).



## 6.1 Značilnosti govora odraslih kot podpora razvoju govora in zgodnje pismenosti malčkov in otrok

Govor, ki ga v pogovoru z dojenčkom/malčkom/otrokom rabijo odrasli, oziroma na dojenčka/malčka/otroka usmerjeni govor se v splošnem v mnogo značilnostih razlikuje od govora, ki je namenjen odrasli osebi, saj je navadno enostavnejši, vsebuje pogosto ponavljanje besed, več premorov, bolj kratke in slovnično pravilne izjave, ki jih dojenček/malček/otrok lahko razume. Zanj je značilnih več vprašalnih izjav in prošenj, prav tako pa odrasli v pogovoru z dojenčkom/malčkom pogosteje opisujejo predmete ali dogodke iz neposrednega okolja ali vezane na rutinske dejavnosti ter govorijo razločneje. Odrasli v pogovoru z dojenčkom/malčkom govorijo tudi počasneje in besede izgovarjajo z drugačno intonacijo ter le-to spreminjajo tako, da z govorom pritegnejo dojenčkovo ali malčkovo pozornost (npr. Butler idr., 2003; Engel, 2000; Kloth idr., 1998). Raziskovalci (npr. Thiessen idr., 2005) ugotavljajo, da so dojenčki/malčki/otroci bolj pozorni na prilagojen govor odraslih kot na govor, ki ga odrasli uporabljajo za medsebojno sporazumevanje. Hkrati lahko starši s prepogosto rabo preprostega govora, ki ni prilagojen otrokovi govorni zmožnosti, tudi negativno vplivajo na proces malčkovega/otrokovega usvajanja jezika in ne delujejo v območju bližnjega razvoja, saj v preveč enostavnih izjavah, omejenem besednjaku ali pootročenem govoru otrok težje prepozna slovnična pravila jezika (npr. Crain in Lillo–Martin, 1999).

Starši praviloma svoj govor postopno prilagajajo govoru malčka/otroka, zato v pogovoru z njim rabijo slovnično vse bolj zapletene izjave, obsežnejši in bolj raznolik besednjak. Starši namreč v govornih interakcijah z malčkom/otrokom neprestano preverjajo njegovo sposobnost govornega razumevanja in izražanja ter zato postopno zvišujejo svoja pričakovanja v pogovoru z njim. Avtorji (npr. Baumwell idr., 1997; Bornstein in Tamis–LeMonda, 1989) poudarjajo, da ima na malčkov/otrokov govorni razvoj pomemben učinek predvsem odzivanje staršev na malčkove/otrokove govorne pobude z govorom, ki je prilagojen njegovi govorni kompetentnosti, ter nagrajevanje in spodbujanje malčkovih/otrokovih izjav. Starši, ki so občutljivi na malčkovo/otrokovo željo po sporazumevanju in so sposobni svoj govor prilagajati razvoju malčkovega/otrokovega govornega razumevanja in izražanja, nudijo največjo spodbudo in podporni oder otrokovemu govornemu razvoju. Tako na primer starši otroka, ki govori tekoče in jasno, pogosteje poslušajo, spodbujajo h govornemu izražanju ter njegovim izjavam dodajajo nove podatke in jih razširjajo, medtem ko starši otroku, ki ima več težav v govornem izražanju, na drugačen način, z več opore in pogostejšim postavljanjem vprašanj pomagajo izraziti njegove misli.

Več avtorjev (npr. Demir idr., 2015; Rowe, 2012) posebej poudarja pomen rabe dekontekstualiziranega jezika s strani staršev v pogovoru z otrokom za razvoj govora. Čeprav se odrasli z malčki večinoma pogovarjajo o predmetih in situacijah iz malčkovega neposrednega okolja in pri tem uporabljajo t. i. kontekstualiziran jezik, v pogovoru z otroki v zgodnjem otroštvu vse pogosteje uporabljajo dekontekstualiziran jezik, na primer ko pripovedujejo o preteklih, prihodnjih in domišljijjskih dogodkih, razlagajo ali govor rabijo med simbolno igro z otrokom (glej tudi poglavji 2 in 8). Dekontekstualiziran jezik je v primerjavi s kontekstualiziranim bolj celovit in zapleten ter je pomemben napovednik govornega razvoja otrok. M. Rowe (2013) na primer ugotavlja, da imajo otroci staršev, ki v pogovoru z otrokom pogosteje uporabljajo dekontekstualiziran jezik v obliki razlag in pripovedovanja o preteklih in prihodnjih dogodkih, obsežnejši besednjak. Pogovor staršev z otrokom o preteklih pozitivnih in negativnih dogodkih pa je povezan tudi z razvojem otrokovih socialnih spretnosti in teorije uma (Leyva idr., 2014; Zaman in Fivush, 2013).

Odrasli lahko torej v pogovoru z malčkom/otrokom različno spodbujajo razvoj različnih področij njegovega govora, na primer obsega besednjaka in metabesednjaka, slovnične strukture in dolžine izjav ali pripovedovanja zgodbe (npr. Dickinson in Porche, 2011; Girolametto idr., 2006). Pogosti načini oblikovanja podpornega odra v razvoju malčkovega/otrokovega govora in zgodnje pismenosti so predvsem razširjanje, preoblikovanje in popravljanje malčkovih/otrokovih izjav med pogovorom ter vzdrževanje teme pogovora glede na malčkove/otrokove interese.

### ***Razširjanje malčkovih in otrokovih izjav***

Starši govor malčka/otroka med pogovorom pogosto spodbujajo z razširjanjem njegovih izjav, pri čemer praviloma razširijo kratke ali nepopolne izjave v poved, ki zajame pomen, ki ga je malček/otrok želel posredovati; malčkovim/otrokovim izjavam dodajajo nove informacije ali pa isti pomen, kot ga je v svoji izjavi posredoval malček/otrok, posredujejo z drugačno, razširjeno izjavo. Na primer malček reče »*Ati stol.*«, mama pa odgovori »*Ja, res je, ati sedi na stolu.*« (Crain in Lillo–Martin, 1999; Harris, 1993). Razširjanje izjav in dodajanje besed malčkovim/otrokovim izjavam spodbujata razvoj njegovega besednjaka, saj malčku/otroku ponujata model uporabe novih besed, ki jih lahko tudi sam postopoma vključi v svoj govor. Na primer malček pokaže na vozilo in reče »*Tovornjak!*«, oče pa mu odgovori »*Ja, ta tovornjak je zelo hiter. Poglej, kako se sveti!*«. Z razširjanjem in dodajanjem tako postajajo tudi malčkove/otrokove izjave vedno daljše

(Geffen 2018). Starši pa govor malčkov/otrok med pogovorom razširjajo in spodbujajo tudi s postavljanjem odprtih vprašanj (npr. ko otrok pove, da je sanjal o pošasti, ga mama vpraša »*Ali je bila pošast vesela ali žalostna? Kakšne barve je bila?*«), rabo redkih besed, besed, s katerimi poimenujejo čustva (npr. malček reče »*Deček joka!*«, odrasla oseba pa odgovori »*Da, deček je žalosten.*«), in razlago otrokovih izjav, ki otrokov govor odmika od konkretosti (npr. Greenberg in Weitzman, 2014; Morgan idr., 2015; Reich, 1986; Snow, 1993).

### ***Popravljanje in preoblikovanje malčkovih in otrokovih izjav***

Starši so v pogovoru z malčkom/otrokom pozorni na pravilnost njegovih izjav, in sicer tako z vsebinskega kot slovničnega vidika, zato malčkove/otrokove nepravilne izjave pogosto preoblikujejo oziroma popravljajo, na primer otrokovo izjavo »*To so človeki.*« starši preoblikujejo in popravijo z izjavo »*Ja, to so ljudje.*«. Tako odrasli malčku/otroku ponuja model pravih izjav in ga hkrati spodbuja, da posluša in razmišlja o različnih načinih rabe jezika (Chouinard in Clark, 2003; Cleave idr., 2015). Odrasli lahko bolj ali manj preoblikuje malčkove/otrokove izjave, pri tem pa jih najpogosteje dopolnjuje z različnimi pridevniki, predlogi, vezniki in glagoli v ustrezni obliki. Ker preoblikovana izjava odraslega v pogovoru neposredno sledi izjavi malčka/otroka, mu omogoča, da obe izjavi med seboj primerja in iz slovnično pravilne izjave odraslega prepozna ustrezne jezikovne oblike, kar spodbuja tudi razvoj otrokovih metajezikovnih zmožnosti. Malčki/otroci pogosto ponavljajo izjave svojih staršev, kadar ti popravijo njihovo slovnično nepravilno izjavo, še posebej v socialnem kontekstu, ki malčka/otroka spodbuja, da je na govor odraslega pozoren in hkrati tudi motiviran za sporazumevanje z njim. Pri tem pa je pomembno, da odrasli malčkovih/otrokovih izjav ne popravlja tako, da pogovor prekinja, temveč ga s svojimi izjavami nadaljuje. Tako na primer popravljanje malčkove izjave »*Rok bi piškot.*« z izjavo odraslega »*Reci: Jaz bi rad piškot!*«, lahko povzroči malčkovo nerazumevanje, saj ne ve, na koga se »*jaz*«, ki ga izgovori njegova mama ali oče, nanaša. Malčkovo/otrokovo pravilno rabo zaimkov odrasli spodbujajo predvsem s tem, ko jih tudi sami pravilno uporabljajo v svojem govoru, na primer mama reče »*Jaz bi rada, da prideš sem.*« in ne »*Mami bi rada, da prideš sem.*« (American Medical Association, 2003). Nekateri avtorji (npr. Crain in Lillo–Martin, 1999; Smith in Cowie, 1993) pa navajajo, da starši sicer pogosteje popravljajo neresnično vsebino kot nepravilno slovnično strukturo malčkovih/otrokovih izjav, saj pogosto razumejo tudi nepopolne in slovnično nepravilne izjave svojih otrok. Tako se na primer mama na malčkovo slovnično nepravilno izjavo

»Mami ne fantek, ona punčka.« najpogosteje odzove z »Ja, res je.«, medtem ko neresnično izjavo otroka »Jana pride danes.« pogosteje popravi z vsebinskega vidika in odgovori z »Ne, Jana pride jutri.«

### ***Vzdrževanje teme pogovora glede na malčkove in otrokove interese***

Vsak pogovor vsebuje določeno temo, ki jo praviloma vpelje eden izmed sogovorcev, preostali pa ji sledijo in jo vzdržujejo ali pa v pogovor vpeljujejo nove, njim pomembnejše teme. Zmožnost vzdrževanja teme pogovora pomeni malčkovo/otrokovo zmožnost vztrajanja pri neki vsebini skozi več govornih obratov. Malčki do drugega leta starosti praviloma vzdržujejo temo pogovora v enem ali dveh govornih obratih in svojo pozornost hitro preusmerjajo k več različnim temam, po starosti treh let in pol pa otroci zmorejo temo pogovora vzdrževati v štirih ali petih obratih (Paul idr., 2017). Odrasli, ki so občutljivi in se odzivajo na izjave in govorne pobude malčka/otroka ter pri tem sledijo njegovim interesom in se osredotočijo na njemu poznane situacije in dogodke, spodbujajo malčkovo/otrokovo sposobnost vzdrževanja teme pogovora. Tako se malček/otrok vključuje v vse daljše in bolj koherentne pogovore z drugimi, z njimi izmenjuje svoje misli in poglede o določeni vsebini. Nasprotno pa odrasli, ki pogosto prekinjajo, zavirajo ali spregledajo pobude za pogovor s strani malčka/otroka ter pogovor preusmerjajo glede na lastne želje, ne ponujajo ustrezne podpore njegovemu govornemu razvoju (Baumwell idr., 1997).

Odrasli vzdržujejo temo pogovora z malčkom/otrokom predvsem tako, da mu med pogovorom omogočijo zadosti časa, da se odzove, mu postavljajo odprta vprašanja, ki ga spodbujajo k nadaljnjemu opisovanju in razlagi, ter ga motivirajo za to, da pripoveduje lastne zgodbe. Odrasli, ki v pogovoru z otrokom sledijo njegovim željam in interesom, spodbujajo razvoj otrokovih miselnih predstav, vezanih tako na izjave odraslega kot tudi na lastne izjave (Hoff in Naigles, 2002). Več avtorjev (npr. Reese idr., 2010; Salmon in Reese, 2016; Sparks in Reese, 2013) izpostavlja pomen pripovedovanja in pogovora staršev z malčkom/otrokom o preteklih dogodkih, ki vključuje podrobne opise dogodkov in doživljanja različnih čustev, za razvoj otrokovega govora, pomnjenja, razumevanja in pripovedovanja zgodbe ter poznavanja tiska. Pogovor o preteklih dogodkih namreč malčku/otroku ponuja različne možnosti preizkušanja rabe govora, opisovanja lastnih izkušenj ter pomnjenja pomembnih informacij, posredovanih v pogovoru z odraslim (Salmon in Reese, 2016). Pogovor o preteklih izkušnjah in dogodkih malčku/otroku hkrati omogoča, da oblikuje nabor lastnih spominov, ter tako spodbuja razvoj malčkovega/otrokovega avtobiografskega spomina, ki je ključen za

njegovo samostojno vključevanje v pogovore z drugimi in pripovedovanje (Van Bergen in Salmon, 2020).

K. Nelson (1981) meni, da razlike med starši v vodenju pogovora z malčkom/otrokom povečujejo individualne razlike med malčki/otroki v hitrosti razvoja besednjaka, v zgodnjih vzorcih govornega izražanja ter v razumljivosti malčkovih/otrokovih izjav.

## 6.2 Pomen pripovedovanja zgodb odraslih malčku in otroku

Pripovedovanje zgodb je temeljna dejavnost človeka in hkrati pomemben družbeni kontekst za razvoj in spodbujanje govora in zgodnje pismenosti malčkov/otrok. Je eden od najstarejših načinov posredovanja kulture, znanja, vrednot in idej med posamezniki. Zgodbe pomenijo obliko govora, ki je hkrati osebna in poučna, saj posameznikom omogoča, da delijo lastno razmišljanje z drugimi. Brez izkušenj s poslušanjem in pripovedovanjem zgodb posamezniki namreč ne bi mogli izražati in posredovati svojih misli in idej (Mello, 2001).

Pripovedovanje zgodbe je proces, v katerem se pripovedovalec z govorom, pripovedno strukturo in miselnimi predstavami v dvosmerni komunikaciji sporazumeva s poslušalcem, poslušalec pa ob poslušanju zgodbe oblikuje lastne miselne predstave ter se s pripovedovalcem sporazumeva predvsem z neverbalno komunikacijo in obraznimi izrazi. Taka komunikacija med pripovedovalcem in poslušalcem se v procesu pripovedovanja zgodbe stalno ponavlja (Maureen idr., 2018; Peck, 1989). Pripovedovanje zgodbe je tako proces skupnega razmišljanja in učenja vseh udeležencev ter hkrati pomembna vsakodnevna dejavnost, skozi katero poteka proces socializacije (Miller idr., 1997).

Odrasli in otroci pripovedujejo zgodbe o dogodkih, ki jih opazujejo v neposrednem okolju v sedanosti, o dogodkih, ki so se zgodili v preteklosti ali o popolnoma izmišljenih, domišljjskih dogodkih. Odrasli lahko otrokom pripovedujejo zgodbe med tem, ko skupaj berejo, ob različnih slikovnih predlogah ali si sami izmislijo lastne zgodbe. V vsakem primeru pa mora pripovedovanje vključevati določeno strukturo, ki jo bo poslušalec razumel in si bo lahko opisane dogodke razlagal skozi perspektivo pripovedovalca. Zgodbe so namreč sestavljene iz dogodkov, ki si sledijo v določenem vrstnem redu in so opisani z določene perspektive, tj. perspektive pripovedovalca (glej tudi poglavje 2). Skozi pripovedovanje zgodbe pripovedovalec posreduje svoje izkušnje in mišljenje ter interpretira in vrednoti opisane dogodke (Cassell in Ryokai, 2001).

Pripovedovanje se v nekaterih značilnostih razlikuje od branja zgodb otroku, na primer v možnosti večjega nadzora nad procesom pripovedovanja in vzdrževanja otrokove pozornosti skozi očesni stik ali mimiko obraza (Lenhart idr., 2020). Gre za obliko sporazumevanja med odraslim in otrokom, za katero je značilno, da odrasli praviloma oblikuje lastne zgodbe in jih z govorom posreduje otroku (Cutspec, 2006). Lenhart in sodelavci (2020) so ugotovili, da so otroci, stari od štiri do šest let, po poslušanju odraslega, ki je zgodbo pripovedoval, izražali boljše razumevanje zgodbe in besed v primerjavi s skupino otrok, ki so poslušali odraslega, ki je zgodbo v procesu skupnega branja prebral. Poleg tega navajajo, da so bili otroci med pripovedovanjem zgodbe manj nemirni in bolj pozorni na zgodbo v primerjavi z branjem zgodbe, na kar vpliva tudi večja priložnost za odraslega, da na različne načine usmerja in vzdržuje pozornost otroka na zgodbo, ki jo pripoveduje, v primerjavi z branjem. R. Isbell in sodelavci (2004) so v svoji raziskavi prav tako primerjali učinek pripovedovanja in branja zgodb na govorno kompetentnost otrok, starih od tri do pet let. Ugotovili so, da so vsi otroci po tem, ko so poslušali 24 izbranih zgodb, napredovali, med njimi pa so tisti, ki jim je odrasli zgodbe pripovedoval, izražali boljše razumevanje zgodbe, medtem ko je bil govor otrok, ki jim je odrasli zgodbe prebral, bolj zapleten. Poleg neposrednega pripovedovanja in skupnega branja zgodb s strani odraslega nekateri avtorji (npr. Johnson, 2020; Walker, 2017) izpostavljajo tudi pomen poslušanja zvočnih knjig za razvoj malčkovega/otrokovega govora in zgodnje pismenosti. Zvočne knjige so posnetki pripovedovanja zgodb, ki jih malček/otrok posluša v elektronski obliki po različnih medijih. Najpogosteje so pripovedovane tako, da malčke/otroke zabavajo in pritegnejo njihovo pozornost ter tako spodbujajo razvoj njihove motivacije za poslušanje ter razumevanje slišane vsebine. Med poslušanjem posnetih zgodb so malčki/otroci izpostavljeni modelu tekočega branja, ki vključuje ustrezen ritem, poudarke in intonacijo, ta pa spodbuja razvoj otrokovih predbralnih spretnosti ter kasnejšega samostojnega branja. Poslušanje zvočnih knjig malčkom/otrokom prav tako omogoča, da slišijo pravilno izgovorjavo besed, usvajajo nove besede in konvencionalno zgradbo zgodbe ter oblikujejo lastne miselne predstave na podlagi zgodbe, ki jo slišijo. Poslušanje posnetih zgodb tako spodbuja tudi razvoj malčkove/otrokove domišljije, ki mu omogoča, da v mislih oblikuje zgodbe, ki jih posluša, in lastne zgodbe. Poslušanje zvočnih knjig, ki jih pripovedujejo različni pripovedovalci in pri tem uporabljajo različne sloge pripovedovanja, spodbuja malčkovo/otrokovo razumevanje koncepta branja, ki je pomembno tudi za uspešno kasnejše samostojno branje. Zvočne knjige pa ne morejo v celoti zamenjati malčkove/otrokove izkušnje poslušanja zgodb



med pripovedovanjem odraslega ali interaktivnim skupnim branjem, saj je med slednjima malček/otrok veliko bolj vključen v proces pripovedovanja. Zato je za razvoj malčkovega/otrokovega govora in zgodnje pismenosti pomembno, da mu odrasli ponuja ustrezno podporo tudi ob poslušanju zvočnih knjig, na primer tako, da mu že pred poslušanjem posnete zgodbe predstavi njeno vsebino ali pa se po koncu poslušanja skupaj z njim pogovarja o zgodbi, ki jo je slišal, ga spodbuja, da jo obnovi, vpraša po stvareh, ki jih ni razumel.

Starši in otroci si med seboj pogosto pripovedujejo zgodbe. Pripovedovanje zgodbe odraslih otrokom pomaga le–tem razumeti in osmisлити lastne izkušnje. Na individualni ravni pripovedovanje o lastnem življenju otroku pomaga interpretirati in oblikovati lastno vlogo v družbi. Na ravni družine starši tako otrokom posredujejo vrednote, jih učijo, katere družinske zgodbe so pomembne, ter jim tako pomagajo, da sami postanejo kompetentni pripovedovalci zgodb; na ravni družbe in posamezne kulture pa pripovedovanje zgodb pomaga otrokom osmisлити skupna verjetja in vrednote. Opisani procesi lahko potekajo tudi med branjem (npr. skupno branje otroških knjig) ali ogledom zgodb (npr. ogled filmov ali risank), vendar so najučinkovitejši v obliki pripovedovanja (Cassell in Ryokai, 2001).

P. A. Cutspec (2006) posebej izpostavlja, da je poleg pogostega in kakovostnega skupnega branja otroških knjig za razvoj zgodnje pismenosti otrok enako pomembno tudi pripovedovanje zgodb odraslih otrokom v družinskem okolju. Avtorica meni, da je za spodbujanje zgodnje pismenosti ključnega pomena prav otrokova vključenost v sporazumevanje z odraslim, med katerim odrasli otroku pripoveduje zgodbe. Posebej izpostavlja, da so v skladu s konceptom mnogoterih pismenosti za razvoj zgodnje pismenosti pomembni različni načini spodbujanja in raznoliki socialni konteksti, eno izmed ključnih je tudi pripovedovanje zgodb odraslega otroku, ki hkrati lahko gradi na otrokovih izkušnjah in interesih in je zato za otroka zabavno in zanimivo. Avtorica opisuje dva vidika učinkovitega in spodbudnega pripovedovanja zgodbe staršev otroku, in sicer meni, da morajo biti starši med pripovedovanjem pozorni na to, da otroka zgodba zanima in se ob poslušanju zabava ter da morajo starši začeti pripovedovati zgodbe zgodaj v malčkovem/otrokovem razvoju in mu jih pripovedovati pogosto. Starši, ki otroku pogosto pripovedujejo zgodbe, namreč spodbujajo otrokovo motivacijo za samostojno pripovedovanje lastnih zgodb.

Pripovedovanje zgodb odraslega malčku/otroku spodbuja razvoj njegovega govora in zgodnje pismenosti, saj mu omogoča, da spozna različne načine

uporabe jezika v sporazumevanju z drugimi. Hkrati pomeni pomemben kontekst za razvoj otrokove sposobnosti pripovedovanja in pisanja, zlasti ko odrasli malčka/otroka spodbuja, da ta tudi sam oblikuje lastne zgodbe ter na različne načine zapisuje ali preoblikuje zgodbe, ki jih je že slišal (Maureen idr., 2018; Nicolopoulou idr., 2015). Odrasli, ki med pripovedovanjem zgodb uporabljajo besede za opisovanje miselnih stanj, spodbujajo tudi razvoj otrokovega socialnega razumevanja in teorije uma (Jakubowska idr., 2018), kar predstavlja pomemben vidik otrokovega pripovedovanja zgodbe (glej tudi poglavje 2). Poslušanje zgodb, ki jih pripovedujejo odrasli, otroku omogoča tudi usvajanje zgradbe zgodbe in pomembno vpliva na njegovo poznejše razumevanje zapletenejših literarnih besedil, spodbuja povezovanje pomena z zapisanimi besedami ter usvajanje novih besed in fraz (npr. Dujmović, 2006; Mokhtar idr., 2011; Wray in Medwell, 2001). Otrokovo poznavanje zgradbe zgodbe ima pomembno vlogo pri tem, kako interpretira, razume in oblikuje lastne zgodbe. Razumevanje zgradbe zgodbe, ki jo otrok razvija med poslušanjem zgodb, mu omogoča boljše predvidevanje v zvezi s potekom zgodbe, zavedanje vzrokov in posledic ter razvoj različnih spretnosti, ki se povezujejo s kasnejšim bralnim razumevanjem (Golden, 1984; Miller in Pennycuff, 2008). Uporabo pripovedovanja zgodbe pri poučevanju avtorji (npr. Aveling, 2001; Davidson, 2004; Hibbin, 2016; Shanahan in Lonigan, 2013) imenujejo tudi pripovedna pedagogika. Posebej izpostavljajo pozitiven učinek pripovedovanja zgodb odraslih na izkušnjo učenja ter na spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja, sporazumevalnih zmožnosti, zgodnje pismenosti, poslušanja in pripovedovanja, sprejemanja drugačnosti in kritičnega mišljenja otrok.



## 7 Tehnologija in mediji kot podpora razvoju zgodnje pismenosti otrok

Sodobna tehnologija in mediji, kot so televizija, računalnik, tablični računalnik, igralne konzole in pametni telefoni, so vse bolj razširjeni, malčki in otroci pa se z njimi srečujejo v vsakdanjem življenju. Na digitalnih napravah lahko malčki/otroci spremljajo različne medijske vsebine in se vključujejo v različne dejavnosti, na primer gledanje risank in filmov, igranje videoiger ter branje e–knjig. Digitalne naprave se med seboj razlikujejo glede na to, ali so bile oblikovane posebej za otroke (npr. digitalne igrače in igre) ali pa gre za naprave, ki so bile prvotno namenjene odraslim. Danes večina malčkov/otrok tako odrašča v okolju, v katerem je prisotnost digitalnih naprav nekaj običajnega, uporaba te tehnologije pa bo pomembna v njihovem življenju. Najpomembnejše vprašanje pri tem ni, ali naj otroku predstavimo različne tehnologije in medije, temveč so pomembni poudarki kdaj, kaj, s kom in kako.

### 7.1 Učinki uporabe tehnologije in medijev pri razvoju zgodnje pismenosti otrok

Raziskave, izvedene v ZDA, kažejo, da otroci, mlajši od šest let, preživijo več časa pri gledanju televizije in igranju videoiger, kot ga preživijo med igro na prostem (Vandewater idr., 2007). Z razvojem različnih digitalnih naprav in možnosti, ki jih te naprave ponujajo otrokom, se sicer nekoliko spreminja količina časa, ki ga otroci preživijo ob posameznih napravah (npr. povečuje se pogostost uporabe mobilnih telefonov), vendar ostaja delež časa, ki ga otroci vsak dan namenijo uporabi naprav, razmeroma velik

(Common Sense Media, 2011, 2013). Ugotovitve različnih raziskav kažejo, da se pogostost otrokove izpostavljenosti tehnologiji in medijem negativno povezuje z več področji njihovega razvoja, na primer telesnim in duševnim zdravjem, spoznavnim razvojem, izvršilnimi funkcijami in učnimi dosežki (npr. Hancox idr., 2005; Hinkley idr., 2014; Nathanson idr., 2014), še zlasti če je malček/otrok tehnologiji in medijem pogosto izpostavljen v občutljivih razvojnih obdobjih (Waters idr., 2016). S tega vidika naj bi bila še posebej problematična pretirana izpostavljenost otrok medijem v predšolskem obdobju, saj je to čas, ko se malčki/otroci srečujejo z novimi izkušnjami v socialnem okolju, pospešeno pa se razvijajo na socialnem, čustvenem in spoznavnem področju. Na primer gledanje televizije ne glede na kakovost vsebine nima pomembnih učinkov na govorni razvoj malčkov, mlajših od dveh let, in je za spodbujanje govornega razvoja malčkov manj primerno kot socialne interakcije z odraslimi in vrstniki (npr. Rutherford idr., 2010; Strasburger idr., 2010).

Tudi z vidika razvoja zgodnje pismenosti otrok raziskave (npr. Bell, 2018; Marjanovič Umek, Hacin Beyazoglu in Fekonja, 2020) kažejo, da je količina časa, ki ga otrok preživi ob digitalnih napravah, negativno povezana z njegovo zgodnjo pismenostjo. V slovenski raziskavi (Marjanovič Umek, Hacin Beyazoglu in Fekonja, 2020) so avtorice ugotovile, da se pogostost uporabe tehnologije pri malčkih/otrocih, starih od dve in pol do štiri leta, negativno povezuje z njihovim besednjakom in govornim razumevanjem, malčki/otroci staršev, ki otrokovo uporabo tehnologije pogosteje omejujejo, pa dosegajo višje dosežke na področjih besednjaka, metabesednjaka in govornega razumevanja.

Razlog za negativno povezanost med časom, ki ga otrok nameni uporabi tehnologij, in njegovim razvojem bi bil lahko, da povečan čas, preživet ob digitalnih napravah, zmanjšuje količino časa, ki ga otrok preživi v različnih socialnih interakcijah s svojimi vrstniki in odraslimi (Hinkley idr., 2014), v katerih razvija tako socialne kot tudi spoznavne in govorne zmožnosti. Poleg tega je že v osemdesetih letih Salomon (1981) trdil, da se otroci naučijo manj z gledanjem televizije v primerjavi z branjem knjig zato, ker naj bi otrok televizijo zaznaval kot manj zahtevno. Med gledanjem televizije naj bi zato usmerjal manj pozornosti na vsebino ter se pri tem tudi manj miselno trudil.

Kljub več raziskavam, ki kažejo negativne povezanosti med pogostostjo uporabe digitalnih naprav in otrokovim razvojem, pa ti učinki niso vedno negativni. Same medijske vsebine se namreč med seboj razlikujejo v kakovosti,

načinu prikazovanja vsebine, raznolikosti besednjaka in vključenih strategijah, ki podpirajo otroka pri učenju (npr. Danielson idr., 2019; Neuman idr., 2019; Wood idr., 2017). Ugotovitve nekaterih raziskav (npr. Rutherford idr., 2010; Waters idr., 2016) tako kažejo, da imajo lahko kakovostne medijske vsebine pozitivne učinke na otrokov razvoj. Kadar otroci na primer spremljajo medije s prosocialno vsebino, lahko pri tem razvijajo teorijo uma, tolerančnost in razumevanje drugih kultur (Hogan in Strasburger, 2008). Poleg tega lahko kakovostne in starostno primerne medijske vsebine ter izobraževalni programi spodbujajo otrokov razvoj socialnih spretnosti, zgodnje in kasnejše pismenosti ter matematičnih spretnosti (Moses, 2008; Nathanson idr., 2014; Strasburger idr., 2010) tudi pri otrocih, ki kažejo tveganje za razvoj na teh področjih (Linebarger idr., 2014).

Pri tem Fisch (2004) poudarja, da lahko vsebina na televiziji in drugih napravah spodbuja otrokovo učenje in razvoj le, če je oblikovana premišljeno in na način, da samo prikazovanje vsebine ne obremeni preveč miselnih procesov otroka. Medijske vsebine, ki jih otroci spremljajo na različnih napravah, imajo namreč svoje formalne značilnosti – prikazi vsebin so lahko dinamični, spremlja jih lahko glasba, prizori so lahko različno odrezani in povečani ipd., zato lahko že sam prikaz vsebine dodatno obremeni otroka ter preusmeri njegovo pozornost stran od prikazane vsebine. Premišljeno oblikovano prikazovanje vsebine pa lahko otroku pomaga pri razumevanju zgodbe, prepoznavanju teme, razumevanju vzročno–posledičnih odnosov in časovnega zaporedja dogodkov ter tako otroku omogoča boljše razumevanje le–te.

Izobraževalni programi, namenjeni otrokom, vsebujejo dva vidika: vsebino zgodbe in izobraževalne dele, namenjene usvajanju novih zmožnosti ter znanja otrok. Izobraževalni deli so sicer pogosto povezani z vsebino zgodbe, vendar pa se lahko razlikujejo v tem, kakšno vlogo igrajo pri razvoju dogodkov zgodbe. Za otrokov razvoj in učenje naj bi bili najučinkovitejši izobraževalni deli, ki gradijo na otrokovem predznanju in so vključeni v strukturo dogodkov na način, ki je ključen tudi za sam potek zgodbe, na primer deček v risanki išče skriti zaklad, pri tem pa mora rešiti več matematičnih nalog, da bi ga lahko našel. V taki zgodbi so izobraževalni deli (matematične naloge) pomembni v sami zgodbi iskanja zaklada. Po drugi strani lahko za primer vzamemo zgodbo, v kateri se deček želi naučiti igrati glasbilo, nato pa sledi razlaga, da je zvok glasbila, ki ga sliši, posledica valovanja zraka. V tem drugem primeru je sicer izobraževalni del povezan z vsebino zgodbe, ni pa pomemben za njen razvoj in ne vodi v nadaljnji razvoj zgodbe. Pri otrokovem usvajanju novega znanja pa zato manj učinkovit (Fisch, 2004).

Navedene značilnosti kakovostnih izobraževalnih programov veljajo tudi za spodbujanje govornega razvoja in zgodnje pismenosti otrok (npr. Fisch, 2004; Linebarger in Piotrowski, 2010). Programi in vsebine, namenjeni spodbujanju govora in zgodnje pismenosti otrok, morajo biti oblikovani na način, ki otroka pritegne k spremljanju zgodbe in spodbuja njegovo razumevanje prikazane vsebine, gradi na predznanju otroka, ponavlja in utrjuje nove informacije, junaki zgodb pa izražajo pozitivna stališča do besedil in branja ter tako otroku nudijo model, po katerem se lahko zgleduje. Hkrati vsebujejo izobraževalne dele, v katerih otrok vadi branje črk, se spoznava z glasovi in besedami na zaslonu, vse dejavnosti pa so podprte tako z zvočnimi kot vizualnimi prikazi ter so povezane neposredno z glavnimi junaki in dogodki na način, ki je pomemben za potek zgodbe (Fisch, 2004). Uporaba kakovostnih medijskih vsebin v izobraževalnih televizijskih programih ima torej lahko pozitivne učinke na zgodnjo pismenost otrok, in sicer na njihovo prepoznavanje črk, poimenovanje črk ter seznanjanje s koncepti zgodbe in tiska (npr. Moses, 2008; Penuel idr., 2012). Spremljanje kakovostnih medijskih vsebin z raznolikim besednjakom spodbuja tudi malčkovo/otrokovo usvajanje novih besed. Neuman in sodelavci (2019) so opredelili dve različni strategiji, ki jih ustvarjalci medijskih vsebin lahko uporabijo za učinkovito spodbujanje razvoja besednjaka malčkov/otrok. Prva strategija se nanaša na neposredne razlage novih besed, primere uporabe teh besed in ponavljanje. Pri uporabi te strategije na primer junak reče: *»Ti si avtor knjige. To pomeni, da si napisal svojo knjigo.«*, pri tem pa kaže na knjigo. Ta strategija tako vključuje direktno poučevanje, saj je pomen novih besed malčku/otroku razložen ter pogosto pospremljen z vizualnim prikazom. Druga strategija pa se nanaša na usmerjanje malčkove/otrokove pozornosti na nove besede z različnimi možnostmi, ki jih ponujajo video vsebine (npr. posebni zvočni učinki, ki se pojavijo pred novo besedo), pri tem pa sami namigi, ki usmerjajo malčkovo/otrokovo pozornost, predvsem poudarjajo pomembnost nove besede, ne pa tudi njenega pomena. Usmerjanje malčkove/otrokove pozornosti na nove besede lahko ustvarjalci medijskih vsebin dosežejo tudi z vključevanjem humorja, šal in humornih zvijač. Tak način prikazovanja vsebine poleg poudarjanja novih besed, hkrati tudi usmerja in vzdržuje malčkovo/otrokovo pozornost pri gledanju video vsebin.

Junak 1: »Ali si videl kakšnega goloba?«

Junak 2: »Na svoji glavi ga imaš!«

Junak 1: »Na moji glavi? Aaaa, golob!«

*Slika 7.1:* Primer uporabe humorja pri ciljni besedi »golob« v videoposnetku (povzeto po Neuman idr., 2019).

Podobno velja za različne videoigre in aplikacije, ki so se močno razširile predvsem z uporabo tabličnih računalnikov in pametnih telefonov. V nasprotju z video vsebinami imajo različne igre in aplikacije možnost večje individualizacije otrokovega procesa učenja, na primer s prilagajanjem težavnosti nalog, stopnjevanjem težavnosti glede na otrokov napredek, prilagajanjem hitrosti prikazovanja vsebin in ponavljanjem vsebin. Tako ponujajo otroku podporo pri usvajanju novih znanj in zmožnosti (Wood idr., 2017). Vendar pa zgolj to ni dovolj. Raziskave namreč kažejo, da pogosto aplikacije, ki so komercialno sicer najbolj popularne, ne dosegajo zelenih učinkov pri spodbujanju zgodnje pismenosti malčkov/otrok. Pogosto namreč te aplikacije ne vsebujejo dovolj govora, vsebujejo dejavnosti in naloge, ki niso starostno primerne, ali pa vključujejo zgolj naloge z direktnim poučevanjem (npr. otrok mora pritisniti črke, ki mu jih »prebere« aplikacija), kar je lahko problematično z vidika ohranjanja otrokove pozornosti in motivacije (Sari idr., 2019). Po drugi strani pa lahko imajo kakovostne aplikacije, oblikovane v skladu z ustreznimi strategijami za spodbujanje malčkovega/otrokovega razvoja, pozitivne učinke na razvoj govora in zgodnje pismenosti malčkov/otrok (npr. Griffith idr., 2019; O'Brien idr., 2019), zlasti kadar so le-te del širšega programa za spodbujanje zgodnje pismenosti oziroma je njihova uporaba podprta s strani odrasle osebe (Neumann in Neumann, 2017).

Pri odločitvi, koliko in katerim medijskim vsebinam bo malček/otrok izpostavljen, je tako pomembno upoštevati kakovost in starostno primernost teh vsebin (npr. Rutherford idr., 2010). Kadar so medijske vsebine kakovostne, uporaba digitalnih naprav pa premišljena, digitalna tehnologija lahko postane dodaten kontekst znotraj malčkovega/otrokovega okolja, ki spodbuja njegov razvoj govora in zgodnje pismenosti. Tako kot se dojenčki/malčki učijo govora z opazovanjem ter vključevanjem v interakcije z odraslimi in starejšimi otroki, se lahko učijo kako in zakaj uporabljati različne digitalne

naprave, ki omogočajo sporazumevanje med ljudmi, z opazovanjem, kako te naprave uporabljajo drugi (McPake idr., 2013). Nekateri dojenčki tako že na stopnji bebljanja oponašajo pogovor po telefonu z mobilnim telefonom v roki, kar kaže, da so zaznali, da te naprave igrajo pomembno vlogo pri sporazumevanju v njihovem okolju. Podobno se lahko kasneje otroci preko digitalnih naprav srečujejo s pisanim besedilom, na primer s televizijskim programom, v katerem se lahko spoznavajo s tiskom in se učijo prepoznavanja črk ter branja. Gledanje risank lahko otroka motivira za branje zgodb, ki so povezane z junaki risank, junake lahko vključujejo v svojo vsakdanjo igro ali pa jih rišejo. Tudi na splošno otroci pogosto v svojo igro vključujejo vsebine in teme iz popularnih medijev, pri tem pa popularni mediji in nove tehnologije pomenijo kulturni kapital otroka in vire za razvoj pismenosti (Wohlwend, 2017). K. E. Wohlwend (2017) je v svoji raziskavi ugotovila, da so otroci v svoji igri pogosto odigrali vsebine iz priljubljenih risank in filmov. Hkrati je ugotovila, da so se v vrstniško igro, katere tema je izhajala iz vsebin popularnih medijev, pogosto vključevali tudi otroci, ki so se sicer v igro z vrstniki vključevali redkeje.



*Slika 7.2:* Risba, ki jo je narisala deklica, stara 6 let, po ogledu priljubljene risanke po televiziji.

Otroci pa v svojo igro ne vključujejo le vsebin, ki ji spremljajo preko digitalnih naprav, temveč lahko vključujejo tudi same naprave. McPake in sodelavci (2013) opisujejo primer igre dveh sester, starih tri in osem let, ki sta se v svoji igri vlog igrali »šolo«. Pri tem je starejša, ki je igrala učiteljico, mlajši, ki je bila učenka, dala različne naloge, ki so vključevale tudi uporabo računalnika (npr. risanje). V okviru ene od dejavnosti je morala mlajša deklica preko računalnika komunicirati z namišljenimi otroki iz drugih držav. Pri tem je tipkala na tipkovnico, njena starejša sestra pa je popravljala domnevna sporočila ter si hkrati izmišljevala sporočila, ki naj bi jih poslali drugi namišljeni otroci. »Tradicionalne« in digitalne izkušnje otrok tako niso vedno strogo ločene, ampak se med seboj prepletajo, otroci pa pogosto digitalne naprave zaznavajo kot del svojega vsakdanjega okolja ter jih tudi sami vključujejo v svoje dejavnosti. Digitalne naprave lahko torej razširjajo otrokove izkušnje z grafično in pisno komunikacijo, saj poleg samega tipkanja sodobne digitalne naprave omogočajo sporazumevanje tudi s simboli, slikami, fotografijami, videoposnetki in zvočnimi posnetki. S tem omogočajo dinamično vključevanje v komunikacijo z drugimi ljudmi tudi otrokom, ki še ne znajo pisati (McPake idr., 2013). Pri tem je pomembno zavedanje, da digitalna tehnologija ni nadomestek za malčkove/otrokove siceršnje vsakdanje izkušnje. Še vedno je namreč za malčkov/otrokov razvoj izjemno pomembno, da se v vsakdanjem življenju vključuje v socialne interakcije ter različne dejavnosti. »Tradicionalne« izkušnje, ki so jih otroci deležni v procesu razvoja in učenja, kot so skupno branje, risanje, oblikovanje razglednic ter simbolna igra, pomembno prispevajo k otrokovemu razvoju simbolnih reprezentacij, pripovedovanja ter drugih zmožnosti zgodnje pismenosti. Digitalna tehnologija in mediji pa lahko pri tem malčku/otroku omogočijo razširitev nekaterih vsakdanjih izkušenj. Prebiranje televizijskih programov, gledanje risank in filmov, pošiljanje vizualnih sporočil (fotografij, slik, simbolov) ter vključevanje digitalnih naprav v igro namreč povečujejo možnosti, ki jih ima malček/otrok pri oblikovanju svojih dejavnosti.

## 7.2 Vloga staršev pri spremljanju malčkove in otrokove uporabe tehnologij

Malčki in otroci se z mediji in digitalnimi napravami srečujejo večinoma v domačem okolju, zato pri malčkovi/otrokovi uporabi digitalnih naprav najpomembnejšo vlogo igrajo starši (Waters idr., 2016), tudi z vidika uporabe tehnologije in medijev z namenom spodbujanja razvoja otrok.



Izhajajoč iz sociokulturnih teorij so za malčkov/otrokov razvoj ključne socialne interakcije z odraslimi, podpiranje razvoja in učenja malčkov/otrok z uporabo miselnih orodij ter artefaktov ter kulturne in zgodovinske značilnosti konteksta, v katerem odrašča malček/otok (Vigotski, 2010; Vygotsky, 1978b). Danes malčki/otroci odraščajo v kulturnozgodovinskem kontekstu, v katerem je prisotnost digitalnih naprav in njihova uporaba močno razširjena, in sicer so te naprave orodja, ki jih uporabljamo pri različnih dejavnostih. Odrasli pa je tisti, ki lahko z ustrezno uporabo teh orodij v interakcijah z malčkom/otrokom spodbuja njegov razvoj in mu nudi podporni oder. Izsledki raziskav (npr. Nathanson, 2001; Waters idr., 2016) tako kažejo, da lahko staršev spremljanje otrokove uporabe digitalnih naprav in pogovor o vsebini, ki jo je otrok videl, znižujejo nekatere negativne učinke, hkrati pa lahko aktivno spremljanje staršev in pogovor z malčkom/otrokom o vsebini povečuje pozitivne učinke uporabe tehnologije in medijev na njegov razvoj. Tudi določeni programi in aplikacije, ki so oblikovani za spodbujanje zgodnje pismenosti, so manj učinkoviti, če jih otrok uporablja sam, brez podpore odrasle osebe (Bell, 2018).

Starši predstavljajo otroku tudi model za uporabo sodobne tehnologije. Količina časa, ki ga starši preživijo ob različnih digitalnih napravah (npr. televiziji, računalniku, tabličnem računalniku, pametnem telefonu), se povezuje s količino časa, ki ga otroci, stari do osem let, preživijo ob teh napravah (Lauricella idr., 2015). Čeprav so starši pogosto zaskrbljeni glede otrokove uporabe, na primer mobilnih telefonov, tako z vidika pogostosti kot z vidika varnosti, raziskave kažejo, da sami pogosto interneta ne uporabljajo na varen način in prekomerno uporabljajo mobilne telefone v domačem okolju (Terras in Ramsay, 2016). Za ustreznost otrokove uporabe tehnologije so tako pomembne njegove izkušnje s tehnologijo in mediji v domačem okolju: s katerimi digitalnimi napravami se otrok srečuje doma, kako jih starši uporabljajo ter koliko in kako so te naprave vključene v domače okolje in v interakcije med starši in otroki (McPake idr., 2013).

Starši lahko na različne načine oblikujejo interakcije malčkov in otrok s sodobno tehnologijo in mediji. V izhodišču je najpomembneje, da se starši aktivno vključijo in spremljajo otrokovo izpostavljenost digitalnim napravam in medijskim vsebinam. Pri tem obstaja več različnih strategij, ki jih starši lahko uporabljajo (Collier idr., 2016; Waters idr., 2016). Prva strategija, ki jo starši pogosto uporabljajo, je omejevanje uporabe digitalnih naprav oziroma omejevanje dostopa do nekaterih medijskih vsebin. Pri tej strategiji starši otroku omejijo čas, ki ga ta lahko preživi ob digitalnih napravah, ter vzpostavijo nadzor nad vsebinami, ki jih otrok lahko spremlja.



Ta strategija je ustrezna predvsem pri otrocih, ki začenjajo uporabljati digitalne naprave, saj preprečuje, da bi otroci ob napravah preživeli preveč časa, ter hkrati zagotavlja, da so otroci izpostavljeni le starosti primernim vsebinam. Druga strategija, ki jo starši lahko uporabijo, je skupno gledanje medijskih vsebin z otrokom. Pri tem so starši lahko v skupno gledanje vključeni pasivno ali aktivno. Pri pasivnem skupnem gledanju so starši navzoči v prostoru in spremljajo primernost vsebin, se pa ne vključujejo aktivno v sam proces gledanja z malčkom/otrokom oziroma pogosto hkrati počnejo nekaj drugega (npr. starš lika perilo, medtem ko otrok gleda televizijo). Tudi ta strategija je pogosto namenjena nadzoru primernosti vsebin, ne vključuje pa nobenih drugih pobud ali dejavnosti, ki bi lahko pri otroku spodbujale razvoj govora ali zgodnje pismenosti. Aktivno skupno gledanje medijskih vsebin pa je dejavnost, v kateri starši načrtno skupaj z otrokom gledajo vsebine in se z njim o vsebinah tudi pogovarjajo (npr. z otrokom izmenjujejo mnenje, otroku pojasnijo nekatere vidike). Starši pri tem usmerjajo proces gledanja vsebine s tem, da izpostavljajo nekatere vidike ali dejanja kot dobra in zaželena, otroku usmerjajo pozornost na nove vidike, pojasnjujejo dogajanje ali nejasnosti ter se z otrokom pogovorijo o problematičnih vidikih (npr. o prikazanem nasilju). Z vidika govornega razvoja in zgodnje pismenosti lahko odrasli malčku/otroku omogočajo podporo s tem, da med skupnim gledanjem preverjajo njegovo razumevanje vsebine, vzpostavljajo skupno vezano pozornost, otroku postavljajo vprašanja, vzpostavljajo povezave med prikazanimi vsebinami in resničnim življenjem ter usmerjajo njegovo pozornost na nove besede, pisano besedilo, črke in glasove. Ugotovitve raziskav (npr. Jennings idr., 2009; Penuel idr., 2012; Reiser idr., 1988) kažejo, da skupno gledanje, pri katerem odrasli tako usmerja proces gledanja medijskih vsebin, pri otroku spodbuja učenje novih črk, glasov in besed.

Čeprav izsledki raziskav kažejo (npr. Jennings idr., 2009; Penuel idr., 2012; Reiser idr., 1988), da imajo strategije spremljanja otrokove uporabe digitalnih naprav in medijskih vsebin pozitivne učinke na otrokov razvoj in učenje, pa jih starši redkeje tudi dejansko uporabljajo. Starši namreč pogosto poročajo o aktivnem nadzoru medijskih vsebin in pogostosti otrokove uporabe digitalnih naprav, vendar pa raziskave kažejo nasprotno. Večina staršev ne nadzoruje svojih otrok pri spremljanju medijskih vsebin (Gentile in Walsh, 2002). Tisti starši, ki z otroki spremljajo različne vsebine, pa se le redko z njimi med gledanjem pogovarjajo o vsebini (Waters idr., 2016).

Različne medijske vsebine so lahko primerno orodje za spodbujanje otrokovega razvoja govora in zgodnje pismenosti ne le v domačem okolju,

temveč tudi v vrtcu. Penuel in sodelavci (2012) so v raziskavi preučevali, ali so lahko tudi medijske vsebine, ki so del izobraževalnega televizijskega programa, učinkovite pri spodbujanju zgodnje pismenosti otrok v vrtcu. V raziskavi so vzgojiteljice v vrtcih izvedle dodaten program za spodbujanje zgodnje pismenosti, ki je vključeval video vsebine s televizije, internetne igre in druge dejavnosti otrok (npr. poimenovanje glasov, poslušanje zgodb), vse vključene dejavnosti pa so se navezoval na vsebino gledanih video vsebin. Avtorji so ugotovili, da je imel izvedeni program pri otrocih pozitivne učinke na prepoznavanje črk, poimenovanje prvih glasov besed in razumevanje koncepta zgodbe ter tiska (glej tudi poglavje 8).

Odrasla oseba mora torej oblikovati različne načine vključevanja digitalnih tehnologij in medijev v vsakdanje življenje otroka, pri tem pa mora upoštevati, kaj malček/otrok že zna in zmore pri uporabi tehnologije (McPake idr., 2013) in katere vsebine so malčku/otroku blizu ter ga pritegnejo. Kadar imajo otroci priložnost uporabiti svoje znanje o tehnologiji in medijskih vsebinah, ki izhajajo iz njim poznane popularne kulture, pogosto oblikujejo nove igralne teme in zgodbe (Wohlwend, 2017). Odrasli pa jim lahko v teh dejavnostih nudi podporni oder pri usvajanju novega znanja in novih spretnosti na področju zgodnje pismenosti s tem, da sledi enakim načelom kot sicer pri delu s »tradicionalnimi«<sup>1</sup> gradivi, na primer v okviru simbolne igre (glej tudi poglavje 4) in skupnega branja (glej tudi poglavje 5). Pri tem je pomembno tudi zavedanje, da je popularna kultura odvisna od kulture, ekonomskega kapitala in socialnega konteksta otrokove družine. Včasih vsebine, ki so prikazane na primer v televizijskih oddajah, niso v skladu z lokalno popularno kulturo otroka. Otroci azijskih manjšin v ZDA so na primer izpostavljeni drugačnim vsebinam in zgodbam, kot so predvajane na večjih televizijskih programih v ZDA (Marsh, 2003). Hkrati med otroki obstajajo razlike v njihovem dostopu do tehnologije in medijev. Delovanje odraslih (predvsem v vrtcu in šoli) bi moralo tako težiti k temu, da se razlike med otroki zmanjšujejo, in ne da tehnologija ter medijih postanejo še eden od kontekstov, v katerem se bodo že tako velike razlike med nekaterimi otroki še povečale.

### 7.3 Otrokova uporaba e–knjig

Razvoj novih tehnologij, kot so na primer e–bralniki in tablični računalniki, je omogočil branje literature otrokom z različnimi napravami, zato so otroci vse pogosteje vključeni v branje ne le tiskanih knjig, temveč tudi različnih e–knjig. Pri tem se pogosto pojavljajo vprašanja, ali je branje

e–knjig za otrokov razvoj enako spodbudno kot branje tiskanih knjig. Več raziskav je preučevalo razlike v učinkih branja e–knjig in tiskanih knjig na razvoj govora in zgodnje pismenosti otrok, rezultati teh raziskav pa so bili pogosto neskladni. Nekateri avtorji (npr. de Jong in Bus, 2002; Labbo in Kuhn, 2000) so ugotovili, da so e–knjige manj učinkovite pri spodbujanju govornega razvoja otrok, saj naj bi interaktivne značilnosti e–knjig (npr. animacije) zmotile otrokovo pozornost pri branju ter jo preusmerile od zgodbe in samega besedila. Posledično naj bi bile za spodbujanje razvoja govora in zgodnje pismenosti otrok tiskane knjige bolj primerne za skupno branje odraslih in otrok. V drugih raziskavah pa so avtorji ugotavljali, da imata obe obliki skupnega branja primerljive učinke na zgodnjo pismenost otrok (npr. de Jong in Bus, 2004; Korat in Shamir, 2007; Segal–Drori idr., 2010; Wood, 2005). Razlog za neskladnost ugotovitev bi lahko bil, da so raziskovalci v navedenih raziskavah uporabljali različne raziskovalne načrte in materiale za ugotavljanje razlik v učinkih branja e–knjig ter tiskanih knjig. Raziskave se namreč razlikujejo v značilnostih uporabljenih e–knjig (npr. količina in kakovost vključenih interaktivnih orodij v e–knjigah, kot so animacije, igre, možnosti pritiska na del ilustracije ipd.) in v vrsti branja (npr. samostojno branje e–knjige, skupno branje z odraslim). Da bi lahko bolje razumeli razlike v učinkih branja e–knjig in tiskanih knjig, je tako nujno ločiti med različnimi dejavniki, kot so razlike med samim formatom knjig, razlike med samostojnim branjem in skupnim branjem e–knjig ter razlike v značilnostih samih e–knjig in interaktivnih orodij, vključenih v e–knjige.

M. Krcmar in Cingel (2014) sta v svoji raziskavi preučevala razlike med e–knjigami in tiskanimi knjigami z vidika otrokovega razumevanja prebrane zgodbe, in sicer zgolj z vidika različnih formatov knjig. V raziskavi so tako starši brali malčkom/otrokom, starim od dve do pet let, zgodbe iz tiskanih knjig in iz e–knjig, ki pa niso imele nobenih dodanih interaktivnih orodij. Ugotovila sta, da malčki/otroci bolje razumejo prebrano zgodbo pri branju tiskanih knjig kot pri branju e–knjig. Odrasli so med skupnim branjem tiskanih knjig uporabljali več govora, povezanega z vsebino zgodbe, pri branju e–knjig pa so več časa posvetili pogovoru, nepovezanemu z vsebino zgodbe – na primer pogovoru o sami napravi in njeni uporabi (npr. »*Ne dotikaj se tablice!*«) ali situaciji (npr. »*Ne plezaj po meni!*«). Pogostost govora, nepovezanega z vsebino zgodbe, pa je bila hkrati negativno povezana z malčkovim/otrokovim razumevanjem prebrane zgodbe, kar kaže, da je za malčkovo/otrokovo razumevanje zgodbe pomembna specifična vsebina interakcij med odraslim in malčkom/otrokom med skupnim branjem.

E–knjige in tiskane knjige se med seboj razlikujejo glede nekaterih značilnosti samega bralnega gradiva. E–knjige imajo lahko v primerjavi s tiskanimi knjigami svetlejšo zaslono, kar lahko moti otroka pri branju. Hkrati je sama izkušnja z bralnim gradivom pri e–knjigah drugačna. Strani e–knjige se obračajo drugače, pogosto obračanje ilustracij na primer »na glavo« ni mogoče, saj se ilustracija ob spremembi lege naprave sama ponovno obrne, pri nekaterih e–knjigah pa tudi dotikanje ilustracij ni mogoče, saj to vodi v obračanje strani knjige ali v kakšno drugo spremembo na zaslonu. Otrok je zato lahko prikrajšan za taktilno izkušnjo dotikanja in kazanja po ilustracijah, ki pa je ena od najpogostejših interakcij med otrokom in staršem med skupnim branjem (Krcmar in Cingel, 2014).

E–knjiga v primerjavi s tiskano knjigo vključuje različne interaktivne možnosti in orodja, na primer animacije, igre, zvočne učinke in razlage besed, v e–knjigi so lahko deli besedila podčrtani/označeni, besedilo se lahko pobarva v skladu s prebranim ter tako otroku ponuja možnost, da sledi prebranemu besedilu, otroci lahko ponovno poslušajo že prebrane dele besedila ipd. (Segal–Drori idr., 2010). Vse te interaktivne možnosti in orodja pa so različno učinkoviti pri spodbujanju razvoja govora in zgodnje pismenosti otrok. Raziskave kažejo, da lahko različne igre, ki so vključene v e–knjigo, zmotijo tok zgodbe in odvrtačajo otrokovo pozornost od same zgodbe in tako vodijo v slabše razumevanje zgodbe pri otroku (npr. de Jong in Bus, 2003). Če otrok med branjem zgodbe pritisne na zaslon, ki mu ponudi določeno igro, na primer sestavljanke, ki jo otrok nato reši, se po reševanju težje vrne k vsebini zgodbe, vmes pa lahko pozabi, kaj je že prebral oziroma kaj se je že zgodilo. Hkrati otroci, če so v e–knjigo vključene različne igre, kar polovico časa namenijo igranju le–teh namesto poslušanju zgodbe (Matthew, 1996).

Ena najpogostejših interaktivnih orodji v e–knjigah so interaktivne točke na zaslonu, ki otroku ob pritisku predvajajo različne animacije, zvočne učinke ali druge dinamične vizualne prikaze. Učinkovitost interaktivnih točk za spodbujanje razvoja govora in zgodnje pismenosti otrok je odvisna od njihove konkretne vsebine in vpetosti v vsebino zgodbe. V primeru, ko interaktivne točke otroku prikazujejo vsebine, nepovezane z zgodbo, odvrtačajo njegovo pozornost od same vsebine zgodbe, podobno kot igre. Hkrati lahko vodijo v večjo pasivnost otroka pri samem spremljanju zgodbe ter v otrokovo pretirano posvečanje pozornosti zgolj interaktivnim točkam (de Jong and Bus, 2002; Labbo in Kuhn, 2000). Kadar so interaktivne točke oblikovane v skladu z vsebino zgodbe in na način, ki otroka motivira, da sledi zgodbi, pa imajo lahko pozitivne učinke na otrokovo razumevanje zgodbe in njegov razvoj zgodnje pismenosti (npr. de Jong in Bus, 2004; Korat in Shamir, 2007).

Čeprav otroci velik del časa med branjem namenijo aktiviranju teh točk, sta njihovo razumevanje in zapomnitev vsebine zgodbe primerljiva z otroki, ki so jim zgodbo prebrali odrasli (de Jong in Bus, 2004).

Ugotovitve raziskav tako kažejo, da je pri e–knjigah pomembno, kako so oblikovane interaktivne možnosti in orodja v e–knjigah. Izobraževalne e–knjige, ki so oblikovane za spodbujanje pismenosti, spodbujajo razvoj besednjaka otrok, metajezikovno zavedanje, zavedanje tiska in razumevanje zgodbe (de Jong in Bus, 2004; Korat in Shamir, 2007) tudi pri otrocih, ki kažejo nekatera tveganja za razvoj na področju bralne pismenosti (Shamir in Korat, 2015). E–knjige lahko namreč vključujejo razlage ali vizualne prikaze novih besed ter animacije, ki otrokom pomagajo pri razumevanju zgodbe. V e–knjigah so lahko deli besedila podčrtani/označeni, besedilo se lahko pobarva v skladu s prebranim ter tako otroku ponuja možnost, da sledi prebranemu besedilu, s čimer spodbuja njegovo metajezikovno zavedanje in zavedanje tiska. Označeni so lahko tudi posamezni deli besed in fonemi, ki jih lahko otrok poslušata izolirano, s čimer razvija fonološko zavedanje. Omogočanje otroku, da prebere oziroma poslušata posamezne besede ali fraze, in animacije, ki so skladne z vsebino zgodbe, usmerjajo otrokovo pozornost na odnos med vidnim, govorjenim in pisanim vidikom besedil. Dobri primeri e–knjig tako združujejo govorjeno besedilo z interaktivnimi orodji na način, pri katerem vsak od vključenih vidikov podpira otrokov razvoj zgodnje pismenosti (de Jong in Bus, 2003).

E–knjige so pogosto oblikovane na način, ki omogoča otrokom tudi samostojno »branje« knjige. Večina e–knjig ima tako možnost glasovnega branja knjige (podobno kot zvočne knjige), kar pomeni, da otroku posneti glas bere zgodbo. Ugotovitve nekaterih raziskav kažejo, da je otrokovo samostojno branje e–knjig, kadar so e–knjige in vključena interaktivna orodja oblikovani na način, ki otroku nudi podporo pri razvoju govora in zgodnje pismenosti, primerljivo s skupnim branjem tiskanih knjig z odraslim (Segal–Drori idr., 2010). Interaktivnost e–knjig naj bi tako otroku omogočila širši razpon različnih načinov prikazovanja pisnega gradiva na individualiziran način. Tako naj bi e–knjige, ki vsebujejo za otroka zanimive zgodbe, podobno vodile otroka skozi proces branja, kot je to značilno za skupno branje z odraslim (de Jong in Bus, 2004).

Nasprotno pa ugotovitve nekaterih drugih raziskav (Bell, 2018; de Jong in Bus, 2002; Labbo in Kuhn, 2000) kažejo, da skupno branje tiskanih knjig odraslega in otroka bolj spodbuja otrokov razvoj govora in zgodnje pismenosti v primerjavi z otrokovim samostojnim branjem e–knjig. L. D. Labbo in M.

R. Kuhn (2000) sta ugotovili, da otroci med skupnim branjem tiskanih knjig večkrat slišijo besedilo zgodbe od začetka do konca kot otroci med samostojnim branjem e–knjige. Hkrati otroci med samostojnim »branjem« e–knjige pogosto besedilo zgodbe ne poslušajo v predvidenem vrstnem redu ali pa ga ne poslušajo od samega začetka do konca, namesto tega pa večino časa namenijo aktiviranju različnih interaktivnih točk in drugih vključenih možnosti (de Jong in Bus, 2002; Labbo in Kuhn, 2000), kar je lahko problematično, saj morajo otroci za ustrezno razumevanje zgodbe slediti celotnemu zaporedju dogodkov in ciljem junakov v zgodbi (Krcmar in Cingel, 2014). C. A. Bell (2018) tako sklene, da so e–knjige koristne pri spodbujanju zgodnje pismenosti otrok le, če se odrasli skupaj z otrokom vključuje v dejavnosti branja in otroku nudi podporni oder pri učenju. Tudi v raziskavi, v kateri so avtorji primerjali učinke otrokovega samostojnega branja e–knjige in skupnega branja e–knjige z odraslim, so ugotovili, da ima otrokovo skupno branje e–knjig z odraslim prednosti pred otrokovim samostojnim branjem e–knjig (Segal–Drori idr., 2010). Avtorji so tako ugotovili, da branje e–knjig ob prisotnosti odrasle osebe bolj spodbuja otrokovo učenje branja besed, zavedanje tiska in fonološko zavedanje, kot če otrok e–knjigo bere sam.

Sklenemo lahko, da tudi branje e–knjig spodbuja razvoj govora in zgodnje pismenosti malčkov/otrok, pri tem pa je pomembno, da so e–knjige, ki jih malček/otrok bere ali mu jih bere odrasla oseba, kakovostne. E–knjige morajo tako vsebovati dinamične zvočne in vizualne prikaze, ki se navezujejo na vsebino zgodbe in poudarjajo dogodke v zgodbi ter s tem otroka motivirajo, da sledi zgodbi. Hkrati je za spodbujanje razvoja zgodnje pismenosti dobro, da e–knjige vsebujejo interaktivne možnosti, ki otrokovo pozornost usmerjajo k napisanemu besedilu. Pri tem ima lahko tudi otrokovo samostojno branje kakovostnih e–knjig nekatere pozitivne učinke na njegov razvoj govora in zgodnje pismenosti, vendar to pogosto ni dovolj. Čeprav je samostojno branje e–knjig dobro načrtovano, ugotovitve raziskav kažejo, da otroci potrebujejo za doseganje višjih ravni zgodnje pismenosti določeno mero usmerjanja s strani odrasle osebe (Segal–Drori idr., 2010).

#### **7.4 Primerjava učinkov lastnoročnega pisanja in tipkanja pri učenju pisanja**

Ena izmed najpomembnejših spretnosti zgodnje pismenosti, ki jih morajo otroci usvojiti, je samo poznavanje in pisanje črk. Podobno kot na drugih področjih je tudi na tem področju razvoj različnih tehnologij spremenil okolje in zahteve, s katerimi se otroci srečujejo v vsakdanjem življenju.

Danes namreč tipkanje vse pogosteje zamenjuje prostoročno pisanje, pri tem pa tudi otroci pogosto v vsakdanjem življenju tipkajo ali pritiskajo na pametne naprave. Ob tem se pojavljajo strokovne polemike, kakšno vlogo ima danes prostoročno pisanje pri opismenjevanju otrok, in občasni pozivi, da bi moralo učenje pisanja na roke zamenjati učenje pisanja s tipkanjem.

Raziskave, v katerih so raziskovalci primerjali učinke prostoročnega pisanja in tipkanja na učenje ter prepoznavanje črk, večinoma konsistentno kažejo, da ima prostoročno pisanje nekatere prednosti pred tipkanjem (npr. James in Engelhardt, 2012; Kersey in James, 2013; Longcamp idr., 2005; Petrescu, 2014; Tancig, 2014). Prostoročno pisanje naj bi tako povečalo aktivnost nekaterih področij v možganih, spodbujalo spretnosti drobne motorike in napovedovalo akademski uspeh na način, ki ga tipkanje ne. M. Longcamp in sodelavci (2005) so preučevali učinke prostoročnega pisanja črk in tipkanja na prepoznavanje črk pri petletnih otrocih. Ugotovili so, da so bili pri prepoznavanju črk uspešnejši tisti otroci, ki so črke vadili z prostoročnim pisanjem, v primerjavi s tistimi, ki so črke tipkali. Avtorji menijo, da pisanje spodbuja oblikovanje notranjih modelov črk, saj vključuje integracijo vidnih zaznav, motorike in povratno informacijo. Med tipkanjem pa naj bi otroci predvsem oblikovali spoznavni zemljevid tipkovnice, ne pa tudi pridobivali razširjeno znanje o črkah, ki se jih učijo. Hkrati pisanje črk z roko vpliva na samo procesiranje črk v možganih, saj aktivno pisanje vodi v povečano aktivnost zaznavno–motoričnih mrež, povezanih s prepoznavo črk. Prostoročno pisanje je tako pomembno za vzpostavljanje in razvoj otrokovih nevronske mreže ter povezav, povezanih z branjem, med samim razvojem njihovih možganov (Kersey in James, 2013) in tako spodbuja učenje branja (James in Engelhardt, 2012).





## 8 Spodbujanje razvoja zgodnje pismenosti malčkov in otrok v vrtcu

Malčki in otroci, ki so vključeni v vrtec, so lahko deležni spodbujanja zgodnje pismenosti pri različnih dejavnostih, tako pri načrtovanih kot spontanah in rutinskih. Sodobne cilje na področju zgodnje pismenosti v vrtcu moramo ob tem razumeti kot cilje, ki se nanašajo na spodbujanje govora malčkov/otrok, in kot cilje, ki v procesu zgodnjega učenja branja in pisanja malčkov/otrok sledijo povezovanju govorjenega in pisanega jezika (Aston in Pelletier, 1996; Brockmeier, 2000).

Rezultati več raziskav (npr. Camilli idr. 2010; Cortázar, 2015) potrjujejo, da ima vrtec pozitivne kratkoročne in dolgoročne učinke na različna področja otrokovega razvoja in učenja, med drugim na razvoj govora in zgodnje pismenosti ter kasnejšo šolsko uspešnost otrok. Pozitivni učinki so v velikem delu povezani s kakovostjo predšolske vzgoje v vrtcu. Vključenost otrok v vrtec pa nima enakega učinka na vse otroke, temveč je učinek vrtca pri otrocih iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in nizkim kulturnim kapitalom praviloma značilno večji (npr. Cortázar 2015; Duke, 2000; Makin, 2003). Več avtorjev (npr. Barnett 1995; Dearing idr. 2009; Marjanovič Umek in Fekonja 2006) zato meni, da je vrtec varovalni dejavnik razvoja in učenja otrok, ki so vanj vključeni pri nižji starosti ter prihajajo iz manj spodbudnega socialnega in kulturnega okolja.

## 8.1 Pogoji in dejavnosti za spodbujanje govora in zgodnje pismenosti malčkov in otrok

Vygotsky (1978a) je v procesu razvoja, učenja in poučevanja govora ter zgodnje pismenosti malčkov/otrok opisal pomen okolja tako na ravni okoliščin (npr. simbolno bogato okolje) kot dejavnosti (npr. pogovarjanje z malčkom/otrokom, skupno branje odraslih in malčkov/otrok), hkrati pa je izpostavil vlogo jezika, ki ga v otrokovem okolju govorijo odrasle osebe, ter ustrezno spodbujanje malčkov/otrok v območju bližnjega razvoja. Ko govorimo o vrtcu in spodbujanju govora ter zgodnje pismenosti, ne smemo prezreti kakovosti izvajanja kurikula, ki je povezana z vzgojiteljičinim poznavanjem razvoja govora in zgodnje pismenosti malčkov/otrok ter z njenim poznavanjem in izvajanjem različnih dejavnosti, kot so skupinski pogovor, pripovedovanje zgodbe, simbolna igra, jezikovne igre ter s pogostostjo in kakovostjo vzpostavljanja govornih in socialnih interakcij med otroki ter med odraslimi in malčki/otroki med načrtovanimi in rutinskimi dejavnostmi oziroma prikritega kurikula (Browne, 1996; Lonigan, 2004; Marjanovič Umek, Fekonja idr. 2003). Hkrati je pomembno, da so strokovne delavke občutljive tudi na nekatere objektivne okoliščine, kot so socialno-ekonomski in kulturni status družin, iz katerih prihajajo malčki/otroci, spol malčkov/otrok, malčkovo/otrokovo nepoznavanje jezika, v katerem poteka vzgojni proces v vrtcu. Navedeni dejavniki bodisi neposredno ali posredno vplivajo na razlike v govoru in zgodnji pismenosti med enako ali podobno starimi malčki in otroki (npr. Baquedano-López, 2003; Makin, 2003). L. Makin (2003) navaja, da je simbolno bogato okolje, v katerem je veliko različnega pisnega gradiva, lahko za nekatere malčke/otroke bogato, za druge pa ne.

Osnovne okoliščine in za zgodnjo pismenost spodbudni socialni konteksti so praviloma enaki v družinskem in vrtčevskem okolju, le da so za vrtec značilne nekatere posebnosti, in sicer delo v vrtčevskem oddelku poteka v skupini malčkov/otrok, izvaja se kurikul za vrtce, ki ima lahko posebej opredeljene cilje s področja jezika in zgodnje pismenosti, ter nenazadnje strokovno usposobljene izvajalke predšolske vzgoje (glej tudi poglavja od 3 do 7).

Raziskovalci (npr. Makin, 2003; Moyles, 1999) kot spodbudno vrtčevsko okolje opredeljujejo okolje, v katerem gre za združitev okoliščin in vplivov na razvoj in učenje malčkov/otrok, vključujoč fizično (npr. ureditev igralnice in drugih prostorov, dostopnost igralnih in knjižnih gradiv, razmerje med številom odraslih in otrok v oddelku) in psihosocialno okolje (npr. interakcije med otroki, med malčki/otroki in strokovnimi delavkami, povezave s

širšim okoljem, zlasti z družino, lokalno skupnostjo). Na spodbudnost okolja vplivajo tudi ustrezne implicitne teorije strokovnih delavk v vrtcu.

Za spodbujanje razvoja govora in zgodnje pismenosti so ključnega pomena knjige in druga tiskana gradiva, pri tem pa je pomembno, da so ta gradiva malčkom/otrokom dostopna ves čas (npr. Dujmović, 2006; Rowe, 2007; Whitehead, 2003). Otroške knjige in revije ter različno gradivo za risanje in pisanje v knjižnih kotičkih, kjer so ti malčkom/otrokom neposredno dostopni, »nagovarjajo« tudi posameznega malčka/otroka, da jih vzame v roke in gleda, »bere«, riše, »piše« takrat, ko ga taka dejavnost zanima ali ko želi navedene dejavnosti vključiti v vsebino simbolne ali druge vrste igre, podživeti lutkovno predstavo, risanko, ki si jo je ogledal, ali nenazadnje izraziti svoja čustva. Knjige, ki jih je strokovna delavka prebrala otrokom, lahko le-ti kasneje sami izberejo v knjižnem kotičku, kar ima pozitiven učinek na motivacijo otrok za vključevanje v skupno branje.

V vrtcu je pomembna tudi knjižnica, in sicer za otroke, ki si lahko izposodijo knjige za domov, in starše, ki ob strokovni podpori vrtca usvajajo spretnosti kakovostnega skupnega branja in se seznanjajo s kakovostno otroško literaturo (npr. Rhyner idr. 2009; Snow idr. 1998). Kot ugotavljajo raziskovalci (npr. Labbo in Reinking, 2003; Richards, 2000; Smith, 2001), tudi multimedijijski pristop z uporabo različne tehnologije (npr. televizija, video, DVD, računalniški programi) prispeva k ustvarjanju še bolj raznolikega in vsebinsko pestrega simbolnega okolja v podporo razvijanju zgodnje pismenosti malčkov/otrok (glej tudi poglavje 7). Pogostost in kakovost socialnih interakcij v vrtčevskem oddelku je odvisna od več dejavnikov, predvsem pa od strokovnega znanja vzgojiteljice in razmerja med odraslimi in otroki v oddelku. C. Rosemary in K. Roskos (2002) navajata, da ja prav pogostost in kakovost socialnih interakcij med strokovnimi delavkami in malčki/otroki eden od najmočnejših napovednikov razvoja besednjaka in zgodnje pismenosti. Avtorici sta izvedli raziskavo, v kateri sta v treh oddelkih otrok eno leto pred vstopom v šolo med rutinsko dejavnostjo (med zajtrkom) beležili interakcijo med vzgojiteljico in otroki, in sicer komunikacijo, ki se je nanašala na spodbujanje zgodnje pismenosti otrok. Ugotovili sta, da so vzgojiteljice v vseh treh oddelkih sicer odgovarjale na otrokova vprašanja (npr. »*Kaj tukaj piše?*«) ali podajale informacijo (npr. »*Danes boste za isto mizo sedeli a, b, c in č otrok.*«), niso pa posebej spodbujale govornih interakcij, kar bi bilo po njenem mnenju strokovno utemeljeno tudi med vsakodnevnimi dejavnostmi. Avtorici sta, podobno kot drugi avtorji (npr. Hester in Hodson, 2009; Marjanovič Umek, Zupančič idr., 2003), izpostavili, da je pomembno, da se strokovne delavke v vrtcu tudi med spontanimi dejavnostmi z malčki/otroki

veliko pogovarjajo, tudi s posameznim otrokom ali manjšo skupino otrok, da rabijo govor v različnih govornih položajih in funkcijah, da so odzivne na pobude otrok, da pogosto rabijo metajezik in da otroke spodbujajo k samostojnemu pripovedovanju o vsakodnevni dogodkih in vsebinah, ki so jih bodisi slišali, videli ali doživeli. Pomembno je tudi, da je v pogovorih z otroki več zaporednih govornih obratov in da se vzgojiteljice z otroki pogovarjajo o stvareh, ki otroka zanimajo. Pogosto in kakovostno pogovarjanje vpliva tako na razvoj besednjaka malčkov/otrok kot tudi na rabo novih slovničnih oblik (Justice idr. 2008).

Raziskovalci (npr. Hester in Hodson, 2009; Smidt, 2011), ki potrjujejo pomembno vlogo metajezikovnih zmožnosti otrok v razvoju zgodnje in kasnejše pismenosti, menijo, da je za razvoj metajezikovnih zmožnosti otrok pomembna pogosta raba metajezika s strani strokovnih delavk v vrtcu in načrtno spodbujanje otrok k razvoju metajezikovnih zmožnosti med spontanimi in načrtovanimi dejavnostmi. Strokovne delavke lahko ponudijo različne dejavnosti oziroma strategije, ki otroke vodijo k pridobivanju novih izkušenj in znanja, kot so na primer iskanje besed, ki se rimajo (najti rimo na besedo *roka*), spontano tvorjenje rim, iskanje besed, ki imajo ali nimajo enakega začetnega ali končnega glasu, iskanje sopomenk za posamezne besede, ugotavljanje števila besed v stavku ali zlogov v besedi. Pri tem je pomembno, da strokovne delavke razumejo in upoštevajo, da razvoj fonoloških zmožnosti poteka od fonološkega zavedanja do fonološke reprezentacije ter od splošnih, velikih (npr. fraze, besede) do manjših celot (npr. zlogi).

Pri spodbujanju razvoja metajezikovnih zmožnosti imajo široko in celovito vlogo simbolna igra, skupno branje odraslih in malčkov/otrok, pripovedovanje odraslih otroku in otrokovo pripovedovanje.

Simbolna igra ponuja številne priložnosti za razvoj otrokovega govora in metajezikovnih zmožnosti, s tem pa tudi zgodnje pismenosti (Dolya 2010; Hakkarainen in Bredikyte, 2008). Raziskovalci (npr. Makin, 2003; Smith, 2007) v vrtčevskem kontekstu še posebej izpostavljajo simbolno igro, saj v njej otroci prevzemajo različne vloge, na primer staršev, prodajalca, zdravnika, kar od njih zahteva razumevanje pogledov, misli in čustev soigralcev v različnih vlogah, torej razvito teorijo uma in rabo metajezika ter metakomunikacijo. Otroci v simbolni igri ustvarijo, bodisi sami ali ob pomoči vzgojiteljice, položaj, v katerem mora na primer prodajalec poklicati ponudnika, pri katerem bo naročil ta ali oni izdelek, izdelek mora znati ustrezno opisati, ob prodaji izdelka mora napisati račun in tako dalje. Za otroke je zanimivo, če igralni koticiki, ki so še posebej primerni tudi za spodbujanje zgodnje

pismenosti, vključujejo tako strukturirane kot nestrukturirane igrače in različno simbolno gradivo. Na primer igralni kotichek *Kuhinja* vključuje tudi kuharske knjige, recepte in menije (Roskos in Neuman, 1998).

E. Bodrova in D. Leong (2015) posebej poudarjata, da je za mnoge malčke in otroke vrtec pogosto edino okolje, v katerem so deležni spodbud za razvoj najvišjih ravni simbolne igre. Pri tem raziskovalci (npr. Smidt, 2009) menijo, da sta pomembna predvsem za simbolno igro podporno okolje, ki ga ustvarja strokovna delavka, ter njeno premišljeno vključevanje v igro malčkov/otrok. H. Long in M. Wei (2019) izpostavljata vlogo vzgojiteljice pri spodbujanju metagovora in metakomunikacije otrok v simbolni igri na dva načina, in sicer skozi spodbujanje komunikacije med otroki in miselne konflikte, ki zahtevajo iskanje novih rešitev (otroci se dogovarjajo o vsebini igre, položaju, načrtujejo potek igre), ter s ponudbo ustreznega, raznolikega in za otroke zanimivega nizko strukturiranega igralnega gradiva, ki mu otroci lahko pripisujejo različni pomen. Medtem ko so za spodbujanje simbolne igre malčkov, ki še ne zmorejo miselnih in govornih pretvorb na višjih razvojnih ravneh, ustreznije visoko strukturirane igrače, ki so podobne resničnim predmetom ali osebam (npr. dojenček ali replika kuhinje), je za spodbujanje simbolne igre otrok v zgodnjem otroštvu ustreznije manj strukturirano in manj realistično igralno gradivo (npr. različni naravni materiali ali manj izdelane kocke, ki jim otrok lahko pripiše poljuben pomen) (npr. Bruce, 1996; Fritz Jekovec, 2020; Marjanovič Umek, 2006). Vzgojiteljica lahko vodi simbolno igro malčkov/otrok v območje bližnjega razvoja tudi z vključevanjem v igralno dejavnost tako, da prevzema različne vloge in skupaj z otroki oblikuje vsebino igre. Pri tem je lahko vzgojiteljica ena od soigralk v igralni skupini (npr. prodajalka v trgovini ali bolnica pri zdravniku), lahko pomaga otrokom oblikovati simbolne pretvorbe manj strukturiranega igralnega gradiva ali jim pomaga narediti kaj, česar sami še ne zmorejo (npr. napisati seznam hrane, ki ga bodo kupili v trgovini), lahko je tudi moderatorka, ki usmerja, daje nove predloge za nadaljevanje igre ter reflektira igralno dejavnost (npr. Korat idr. 2003; Whitehead, 2003).

L. Makin (2003) meni, da ustvarjanje podpornega okolja za simbolno igro, lahko tudi bolj specifičnega za spodbujanje zgodnje pismenosti v simbolni igri, ni dovolj, če se v igro ne vključuje tudi bolj kompetentna odrasla oseba, ki daje malčkom/otrokom ideje, kako vse se lahko igrajo, jih spodbuja, da iščejo nove in drugačne rešitve, ter s tem razširja igro, z vprašanji in predlogi pa vzdržuje potek simbolne igre. Na primer otrok se igra zdravnika in v ambulanti, potem ko pregleda dojenčka, ugotovi, da mora v bolnišnico. Igro bi lahko s to ugotovitvijo končal, lahko pa v igro »vstopi« vzgojiteljica,

ki na primer sprašuje: »Kako pa bo dojenček prišel v bolnišnico?« »Kdo bo šel z njim?« »Kako bodo v bolnišnici vedeli, kaj je narobe z dojenčkom?« »Si že povedal mamici in očiju, kaj vse morata za dojenčka vzeti v bolnišnico?« in nato tudi otroku pomaga najti odgovore in rešitve, ki pa niso zgolj njeni.

D. Rowe (2007) ugotavlja, da vzgojiteljice, tako pri malčkih kot otrocih, simbolno igro lahko razširijo in poglobijo, če uporabijo kot izhodišče za simbolno igro otroške knjige. Avtorica je tako igro poimenovala »na branju temelječa igra«. Z etnografskim pristopom je na primer spremljala igro malčkov, starih dve leti, ki so bili vključeni v vrtčevski oddelek. Vzgojiteljica jim je interaktivno brala otroško knjigo o dinosavrih. Malčki so po poslušanju besedila in ogledu ilustracij sami iskali v igralnici igrače, ki so bili dinosavri ali druge živali, podobne dinosavrom, sami in ob pomoči vzgojiteljice so iz papirja, blaga in lesa ustvarjali situacije, ki so bile »enake« kot v knjigi, in se potem igrali, deloma tako, da so poskušali posnemati posamezne dejavnosti iz knjige, deloma pa čisto po svoje oziroma glede na morebitne druge izkušnje ter domišljijo. Avtorica meni, da sta na splošno pomembna tako besedilo v knjigi, ki daje malčkom/otrokom ideje za vsebino simbolne igre, kot ilustracije, ki dajejo malčkom/otrokom ideje, kako stvari prikazati tridimenzionalno.

V slovenski raziskavi (Marjanovič Umek idr., 2018), v katero so bili vključeni otroci, stari od pet do šest let, so vzgojiteljice, ki so se prej dodatno izobraževale o konceptih zgodnje pismenosti in načinu spodbujanja govora in zgodnje pismenosti otrok, spodbujale različne dejavnosti, med drugimi tudi simbolno igro otrok. V eni od igralnih situacij so se otroci, potem ko so že prej večkrat obiskali različne muzeje, igrali, da sami v igralnici ustvarjajo muzej. Naredili so različne predmete in jih razvrstili v muzeju (igralnici), ki so ga »opremili« tudi s pravili primernega vedenja v muzeju. Za prikaz pravil so narisali ali napisali različne znake (slika 8.1).

Za simbolno igro, bodisi spontano ali načrtovano s strani strokovne delavke, malčki/otroci potrebujejo dovolj časa. Raziskovalci (npr. Johnson, 2007; Sawyer in DeZutter, 2007) izpostavljajo vlogo strokovne delavke pri spodbujanju simbolne igre malčkov/otrok predvsem v načrtovanju zadostne količine časa, ki je namenjen igri, in sicer z namenom, da se malčki/otroci lahko v igro vključijo, izberejo ali ustvarijo ustrezno igralno gradivo in situacijo ter igralno temo v celoti razvijejo. Simbolna igra v vrtcu nikakor ne sme biti zgolj mašilo za vmesni čas med različnimi drugimi načrtovanimi dejavnostmi.

Ob razmisleku o vlogi strokovne delavke pri spodbujanju simbolne igre otrok in opredeljevanju različnih možnosti oblikovanja podpornega odra pa



*Slika 8.1:* Otrok je narisal in nalepil znak, ki sporoča, da se obiskovalci v muzeju ne smejo dotikati razstavljenih eksponatov.

E. Bodrova in D. Leong (2015) opozarjata na to, da je treba simbolno igro v vrtcu razumeti kot dejavnost, v katero se malčki/otroci praviloma vključijo prostovoljno in zaradi lastne želje po igri in ne kot dejavnost, katere prvotni cilj je neposredno učenje in pridobivanje znanja malčkov/otrok. Pri tem pa malčki/otroci pogosto potrebujejo spodbude, da se njihova začeta igra čim dlje nadaljuje, malčki/otroci, ki se v igro ne vključujejo, pa neposredno pomoč pri prevzemanju posameznih vlog v igri.

Interaktivno skupno branje, ki malčkom/otrokom daje številne priložnosti za učenje novih besed in razvoj pripovedovanja, bralnega razumevanja in fonološkega zavedanja, je eden od pomembnih načinov spodbujanja govornega razvoja in zgodnje pismenosti malčkov/otrok tudi v vrtcu. Kot kažejo izsledki raziskav (npr. Marjanovič Umek idr., 2018; Vander Woude idr., 2009), lahko strokovne delavke z namenskim, rednim in interaktivnim skupnim branjem v manjših skupinah pri malčkih/otrocih spodbudijo razvojno višje ravni razumevanja in rabe govora, metajezika in pripovedovanja zgodbe kot z branjem, ki je bolj naključno, redko ali razumljeno le kot



»zapolnitev« vmesnega časa med drugimi dejavnostmi. Pri interaktivnem skupnem branju je pomembno tudi to, da strokovna delavka izbere kakovostne otroške knjige, lahko tudi upoštevajoč želje otroka ali otrok, ter uporablja strategije in vedenja za kakovostno skupno branje (glej tudi poglavje 5). Zaželeno je, da strokovna delavka čim večkrat bere manjši skupini malčkov/otrok, pri čemer mora biti pozorna, da v interaktivno skupno branje vključuje vse malčke/otroke ter da so vsi malčki/otroci deležni govornih spodbud oziroma da raven podpornega odra oziroma govornih spodbud prilagaja individualno glede na zmožnosti posameznika. Raziskovalci (npr. Gambrell, 1996; Neuman, 2001; Pahl, 1999) posebej izpostavljajo pomen pogostega glasnega branja, ki je namenjeno otrokom tako v vrtcu kot v nižjih razredih šole, torej tudi otrokom, ki morda že sami berejo, in tudi povezavo med poslušanjem med skupnim branjem ter izražanjem otrok v simbolni igri in risbi, ko sporočajo svoje razumevanje in doživljanje prebrane zgodbe (slika 8.2). J. Hislam (1999) pa posebej izpostavlja pomen otroške



*Slika 8.2:* Potem ko je vzgojiteljica otrokom v skupini prebrala zgodbo Mojca Pokrajculja, so otroci risali zgodbo. Na sliki je narisana zgodba deklice, stare pet let in enajst mesecev.



knjige tudi kot spodbude za otrokovo samostojno pripovedovanje zgodbe, ki bolj ali manj sledi vsebini zgodbe iz prebrane knjige, lahko pa je povedana zgodba tudi skoraj v celoti ali v celoti rezultat otrokove lastne domišljije in je otrok iz prebrane zgodbe »vzel« le pripovedno strukturo. Raziskovalci (npr. Sawyer in DeZutter, 2007) povezujejo simbolno igro ter zgodnjo in začetno akademsko pismenost prav skozi otrokovo pripovedovanje zgodbe.

Poleg najpogostejše oblike skupnega branja, pri kateri strokovna delavka skupini ali posameznemu malčku/otroku prebere celotno zgodbo, lahko skupno branje poteka tudi po delih. Strokovna delavka otrokom na primer vsak dan pred počitkom prebere le del zgodbe, otroci pa morajo sami obnoviti vsebino delov zgodbe, ki so jih slišali v preteklih dneh. Strokovna delavka tako skozi obnavljanje vsebine in ključnih dogodkov pri otrocih spodbuja tudi razvoj pomnjenja.

Pozitivni učinek rednega in kakovostnega interaktivnega skupnega branja v vrtcu potrjujejo tudi izsledki empiričnih raziskav. Tako so na primer R. Isbell in sodelavke (2004) potrdile pozitiven učinek na otrokovo razumevanje in pripovedovanje zgodb, in sicer otrok, starih od tri do pet let; L. Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in sodelavke (2003) na otrokovo pripovedovanje zgodbe otrok, starih približno pet let; Dickinson in M. Smith (1994) pa dolgoročni pozitivni učinek na besednjak in razumevanje zgodbe štiriletnih otrok tudi eno leto kasneje.

## **8.2 Cilji in dejavnosti s področja govora in zgodnje pismenosti v kurikulumu za vrtce**

Učenje malčkov in otrok poteka v kulturnem ter socialnem okolju, in sicer ob malčkovem/otrokovem lastnem razmišljanju, ki mu omogoča tako razumevanje kot tudi lastno izražanje. Simbolno bogato okolje, v katerem so navzoča kulturna orodja kot artefakti, na primer jezik, sistem štetja in računanja, glasbeni in likovni simboli, pisanje, diagrami in zemljevidi, podpira tako učenje malčkov/otrok, ki poteka v interakciji z drugimi v vsakodnevnem in bolj strukturiranem okolju, kot sta vrtec in šola (npr. Bruner, 1996; Smidt, 2009, 2011; Vigotski, 2010).

Raziskovalci se strinjajo (Dunn in Beach, 2007; Gejms idr., 2018; Rosemary in Roskos, 2002), da je v kurikulumu za vrtce treba opredeliti cilje s področja govora in zgodnje pismenosti, in to za vse starostne skupine otrok v vrtcu, in hkrati poročajo o razmeroma velikih razlikah na izvedbeni ravni, to je na ravni ponujenih dejavnosti, ki jih v okviru načrtovanih dejavnosti izvajajo

vzgojiteljice, oziroma dejavnosti, ki jih spontano izvajajo otroci in se vanje vzgojiteljice načrtno vključujejo – oboje za podporo razvijanja govora ter zgodnje pismenosti malčkov/otrok. Izpostavljajo predvsem dejavnosti, kot so na primer simbolna igra otrok z vključevanjem vzgojiteljice, glasno branje v malih skupinah, sedenje vzgojiteljice z otroki za mizo med obroki, pogosto pogovarjanje o različnih vsebinah v paru z otrokom ali v malih skupinah, obiskovanje in izposoja knjig v knjižnici. Več raziskovalcev (npr. Makin, 2003; Neuman in Roskos, 1998; Roskos in Neuman, 1998) meni, da so v razvijanju zgodnje pismenosti malčkov/otrok praviloma najučinkovitejši t. i. »na igri temelječi« kurikuli, vendar izpostavljajo, da je treba igro povezati tudi z občasnimi starostno primernimi pristopi neposrednega poučevanja posameznih spretnosti in sposobnosti otrok, kot so na primer grafomotorične spretnosti in spomin. Pomembno pa je tudi, da spodbujanje zgodnje pismenosti ne poteka le eno leto pred vstopom v šolo, temveč v vseh starostnih skupinah v vrtcu (npr. Gallas, 2006).

Za spodbujanje zgodnje pismenosti otrok so ameriške raziskovalke (Cabell idr., 2015) oblikovale poseben program za otroke s poudarkom na pogovarjanju vzgojiteljice z otroki, pri čemer sta bila pomembna tako pogostost kot kakovost pogovorov. V raziskavo so vključile 297 otrok, starih od štiri do pet let, in 44 njihovih vzgojiteljic. Raziskovalke so vzgojiteljice predhodno dodatno usposabljevale o pomenu pogovora z otroki, predvsem o pogovarjanju z večkratnimi govornimi obrati, o oblikovanju strategij, ki vodijo do uporabe izjav, s katerimi vzgojiteljica pridobi odziv otroka (npr. vprašanja odprtega tipa; izjave, kot so npr. »Povej mi o ...«; »Kaj misliš, kako se je okno razbilo?«), in izjav, s katerimi ob podajanju dodatnih informacij in razlag o tem, kar je otrok povedal, vzgojiteljica razširja otrokovo izjavo v pogovoru (npr. Otrok: »Tole stane 10 evrov.« Vzgojiteljica: »Kaj misliš, kje lahko dobim 10 evrov?«). Pogovori z otroki so večinoma potekali med igro, ki so jo raziskovalke v oddelkih snemale. V nadaljevanju navajamo primer pogovora vzgojiteljice z otrokom, ki je oblikoval plastelin. Vzgojiteljica je uporabila strategijo osredotočanja na izjave otroka.

Vzgojiteljica (V): »Bor, kaj delaš?« (Izjava razširjanja.)

Otrok (O): »Ne vem.«

V: »Ne veš? Povej mi, kaj delaš.« (Izjava razširjanja.)

O: »Rožo.«

V: »O, naredil si rožo s cvetnimi listi in listi.« (Izjava razširjanja.)

O: »Ja, rad imam svojo rožo.«

V: »Jaz tudi. Izgleda kot tulipan.« (Izjava razširjanja.)

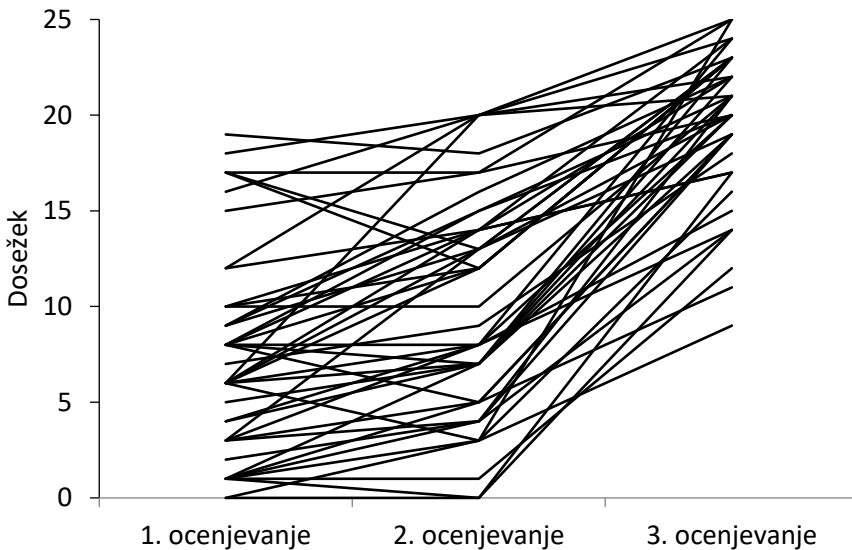
V raziskavi zbrani in analizirani podatki so pokazali, da je program, ki je potekal eno leto, pozitivno vplival na pogostost in kakovost pogovorov med vzgojiteljicami in otroki. V pogovorih je bilo več večkratnih govornih obratov (upoštevani so bili govorni obrati z najmanj štirimi izmenjavami med vzgojiteljico in otrokom), vzgojiteljice, ki so v pogovorih z otroki pogosteje uporabljale večkratne govorne obrate, so tudi pogosteje rabile izjave za razširjanje govora otrok in izjave, s katerimi so vzbudile odziv otrok. Rezultati pa so tudi potrdili, da je pogostost rabe obeh vrst izjav s strani vzgojiteljic pozitivno napovedovala otrokov besednjak.

Raziskovalke (Marjanovič Umek idr. 2018; Marjanovič Umek idr., 2019) so v slovenskem prostoru izvedle raziskavo, katere namen je bil vzdolžno spremljati tako kratkoročne kot tudi dolgoročne učinke trimesečnega dodatnega programa, ki je bil namenjen spodbujanju zgodnje pismenosti otrok, vključenih v vrtec (starost otrok je bila od 5;1 do 6 let; povprečna starost pa 5;6 leta). V slovenskem *Kurikulu za vrtce* (1999) med področji dejavnosti ni zgodnje pismenosti in tudi sicer cilji in primeri dejavnosti s tega področja niso posebej izpostavljeni in prepoznani. Raziskovalke so oblikovale program, ki je vključeval dodatne dejavnosti, s katerimi so strokovne delavke v vrtčevskih oddelkih v okviru kurikula za vrtce bolj načrtno sledile ciljem zgodnje pismenosti, in sicer med načrtovanimi dejavnostmi in prikritim kurikulumom. Za izvajanje različnih dodatnih dejavnosti so raziskovalke vzgojiteljici in njuna pomočnika posebej dodatno usposabljevale. Izobraževanje je vključevalo vsebine o razvoju govora in zgodnje pismenosti, značilnostih poučevanja in učenja otrok v zgodnjem otroštvu, s posebnim poudarkom na poučevanju v območju bližnjega razvoja otrok, ter vsebine o načinih in pristopih za spodbujanje zgodnje pismenosti, kot so simbolna igra, risanje, skupno branje, zgodnje pisanje in branje. Ker je imela raziskava dva temeljna cilja, in sicer oceniti kratkoročne in dolgoročne učinke izvajanja dodatnih dejavnosti za spodbujanje zgodnje pismenosti otrok, so bili vsi v raziskavo vključeni otroci ocenjevani trikrat (dvakrat med tem, ko so bili v vrtcu, in sicer pred izvedbo programa in neposredno po izvedbi, in tretjič naslednje leto ob koncu prvega razreda) na več področjih zgodnje pismenosti, in sicer grafomotoričnih spretnosti (GM), metajezikovnega zavedanja (LMZ) in pripovedovanja zgodbe (PPZ).

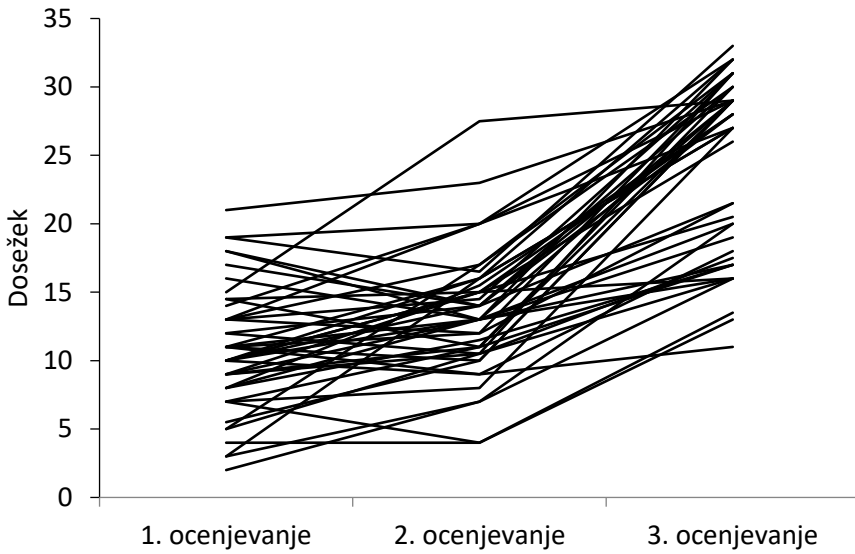
V raziskavi dobljeni rezultati so med drugim pokazali, da so otroci med prvim in drugim ocenjevanjem pomembno napredovali na vseh področjih zgodnje pismenosti. Raziskovalke so potrdile tudi, da so otroci, ki so med prvim in drugim ocenjevanjem bolj napredovali v grafomotoričnih spretnostih in metajezikovnem zavedanju, tudi ob koncu prvega razreda

osnovne šole izražali boljše grafomotorične spretnosti in višje metajezikovno zavedanje, kar pomeni, da se je napredek ohranil do konca prvega razreda. Navedeno pa ni držalo za pripovedovanje zgodbe otrok, saj se doseženi napredek na tem področju ni ohranil. Ugotovljena stabilnost dosežkov zgodnje pismenosti otrok, izračunana s povezanostmi med dosežki otrok pri posameznem preizkusu pri različnih ocenjevanjih kaže, da so se dosežki otrok pri posameznih preizkusih ob različnih ocenjevanjih pomembno povezovali. S podaljševanjem časovnega intervala med posameznimi ocenjevanji so sicer povezanosti postajale šibkejše, vendar so ostale pomembne. Izjema so le dosežki otrok pri preizkusu pripovedovanja zgodbe, pri katerem je bila povezanost med dosežki otrok pri prvem in drugem ocenjevanju pomembna, dosežki otrok pri tretjem ocenjevanju pa so bili sicer pozitivno povezani z njihovimi dosežki pri prvem in drugem ocenjevanju, vendar ne pomembno.

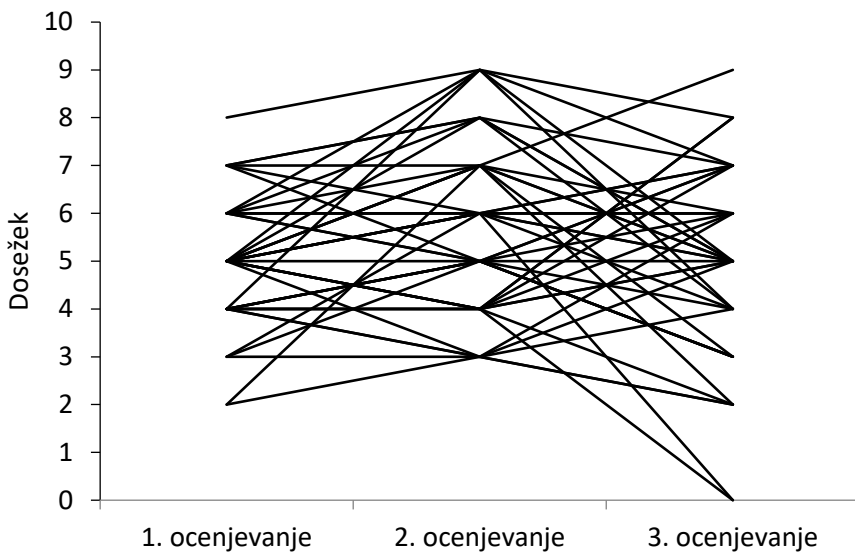
Izračunane so bile tudi razvojne spremembe individualnih dosežkov otrok pri preizkusih, s katerimi se je ocenjevala njihova zgodnja pismenost, ki so prikazane v obliki razvojnih krivulj (slike od 8.3 do 8.5).



*Slika 8.3:* Razvojne spremembe v grafomotoričnih spretnostih otrok (Marjanovič Umek idr., 2019)



Slika 8.4: Razvojne spremembe v metajezikovnem zavedanju otrok (Marjanovič Umek idr., 2019).

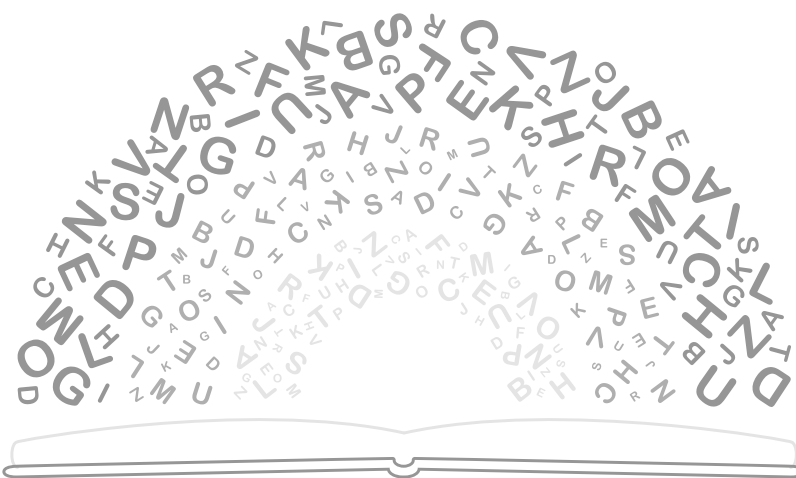


Slika 8.5: Razvojne spremembe v pripovedovanju zgodbe otrok (Marjanovič Umek idr., 2019).

Čeprav v vzorcih razvojnih krivulj med posameznimi otroki prihaja do razlik, lahko vidimo, da so se v splošnem dosežki otrok na področju grafomotoričnih spretnosti in metajezikovnega zavedanja povečevali pri vseh treh ocenjevanjih, dosežki otrok na področju pripovedovanja zgodbe pa so se v povprečju povečevali med prvim in drugim ocenjevanjem, med drugim in tretjim ocenjevanjem pa so se znižali.

Raziskovalke so v interpretaciji dobljenih rezultatov posebej izpostavile pozitiven učinek različnih dejavnosti, ki so jih v vrtčevskih oddelkih izvajale strokovne delavke za spodbujanje zgodnje pismenosti. Hkrati so opozorile na manj ugodne dosežke otrok pri pripovedovanju zgodbe v prvem razredu osnovne šole, za katere menijo, da bi bili lahko posledica tega, da so se učiteljice v prvem razredu pri spodbujanju spretnosti branja in pisanja bolj osredotočale na razvijanje grafomotoričnih spretnosti ter fonološkega zavedanja otrok, medtem ko so strokovne delavke v vrtcu otroke pogosteje vključevale tudi v druge dejavnosti, na primer v skupno branje zgodb in simbolno igro. Menijo tudi, da rezultati kažejo, da bi bilo treba slovenski kurikulum za vrtce, tudi po vzoru rešitev v nekaterih tujih kurikularnih dokumentih in upoštevajoč sodobne koncepte zgodnje pismenosti, ustrezno strokovno dopolniti s cilji in dejavnostmi za spodbujanje zgodnje pismenosti otrok.

## II. DEL







## 9 Razvoj in opis slovenskih *Lestvic zgodnje pismenosti*

### 9.1 Opis nekaterih tujih ocenjevalnih postopkov za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok

V tujini obstaja več različnih postopkov in pripomočkov za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok v ožjem ali širšem pomenu besede. Pripomočki za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok v ožjem pomenu besede vključujejo predvsem področja fonološkega zavedanja, poznavanja črk, prve prepoznave besed ipd. Primeri takih pripomočkov so *Lista za ocenjevanje razvoja zgodnje pismenosti* (*Checklist for Assessing Early Literacy Development, MSLD*; Morrow, 2001); *Dinamični kazalniki osnovnih spretnosti zgodnje pismenosti* (*Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, DIBELS*; University of Oregon, 2018); *Profil zgodnje pismenosti* (*Early literacy profile*; New York State Education Department, 1999); *Ocenjevalna lestvica za učitelja – pismenost* (*Teacher Rating Scale – Literacy*; Flynn, 1997). Hkrati pa nekateri izmed navedenih pripomočkov vključujejo tudi druge vidike zgodnje pismenosti, kot so na primer odnos do branja in zanimanje za knjige – na primer *MSLD* (Morrow, 2001), govorno razumevanje – na primer *DIBELS* (University of Oregon, 2018) in *MSLD* (Morrow, 2001) ter otrokovo pozornost med branjem ali poslušanje navodil – na primer *Early literacy profile* (New York State Education Department, 1999) in *MSLD* (Morrow, 2001).

Nekateri pripomočki, razviti in uporabljeni v tujini, vključujejo zgodnjo pismenost otrok le kot eno izmed več področij ocenjevanja razvoja otrok, ki so v tem obdobju pomembna. Primer takega pripomočka je *Lestvica*

*opazovanja in ocenjevanja zgodnjega učenja (Early Learning Observation and Rating Scale; Coleman, West in Gillis, 2010), s katerim vzgojiteljica ali učiteljica poleg zgodnje pismenosti, govornega razumevanja in govornega izražanja otrok ocenjuje tudi njihovo motoriko, zaznavanje, socialni in čustveni razvoj ter zgodnje matematične zmožnosti.*

## 9.2 Slovenske Lestvice zgodnje pismenosti otrok

Pri oblikovanju *Lestvic zgodnje pismenosti (LZP; Marjanovič Umek idr., 2018a)* smo izhajale iz teoretičnega ozadja, razvojnopsiholoških značilnosti in izsledkov raziskav, ki so predstavljeni v I. delu te knjige. Hkrati pa smo pregledale in analizirale nekatere tuje ocenjevalne postopke in pripomočke, ki so namenjeni ocenjevanju ter spremljanju razvoja zgodnje pismenosti otrok.

Na podlagi teoretskega razumevanja koncepta zgodnje pismenosti, poznavanja značilnosti razvoja in učenja otrok v zgodnjem otroštvu in po zgledu pripomočkov, ki so bili oblikovani v tujini za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok, smo v slovenskem prostoru oblikovale *Lestvice zgodnje pismenosti (LPZ)*. V LZP so vključena tri različna področja zgodnje pismenosti: govor, porajajoča se pismenost ter pozornost/vztrajnost. Gre za področja, ki so med seboj tesno povezana ter dobro napovedujejo tudi kasnejšo bralno pismenost in z njo povezano učno uspešnost otrok v šoli (glej tudi I. del knjige).

Upoštevajoč razvojne značilnosti različno starih otrok na eni strani ter pre-sojo, da bi bilo v vrtcu strokovno utemeljeno ocenjevati zgodnjo pismenost ob koncu prvega starostnega obdobja in potem otroke spremljati ter ponovno ocenjevati zgodnjo pismenost ob koncu drugega starostnega obdobja, smo oblikovale dve obliki LZP: LZP – oblika za otroke, stare od 3 do 4 leta, in LZP – oblika za otroke, stare od 5 do 6 let. Za obe obliki LZP je pripravljena tudi *Razlaga postavk Lestvic zgodnje pismenosti*, ki vključuje podrobnejši opis in razlago posameznih postavk s konkretnimi primeri otrokovega vedenja, ki se ocenjuje pri posamezni postavki. Vse postavke se nanašajo na otrokovo vedenje, ki ga strokovna delavka lahko opazuje v kontekstu vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu. Pri tem strokovna delavka posamezna vedenja ocenjuje na lestvici pogostosti pojavljanja od 0 do 4 ali na lestvici da/ne. Nekatere od postavk so enake v obeh oblikah LZP, vendar pa so lahko ta vedenja različno pogosta ali celovita pri različni starosti, zato je ključno, da strokovna delavka pred ocenjevanjem natančno prebere tudi *Razlago postavk LZP*, iz katere so razvidne razlike v na primer predvideni celovitosti ocenjevanega vedenja otrok, starih od tri do štiri leta, ali otrok, starih od pet do šest let.

Primer postavke, ki predvideva razlike v celovitosti vedenja različno starih otrok, je prva postavka s področja govora, in sicer »Opisuje ilustracijo«. Iz primerjave opisov vedenja otroka v *Razlagi postavk LZP* za obe starostni skupini otrok je razvidno, da strokovna delavka pri obliki *LZP* za otroke, stare od tri do štiri leta, ocenjuje, kako pogosto otrok opisuje ilustracije tako, da našteva, kaj je narisano, ali razlaga odnose med elementi na ilustraciji. Pri obliki *LZP* za otroke, stare od pet do šest let, pa strokovna delavka ocenjuje, kako pogosto otrok opisuje ilustracije tako, da razlaga odnose med elementi na ilustraciji ali povezuje opise več ilustracij. V drugem primeru gre torej za bolj celovito opisovanje ilustracij, ki je značilno za razvojno višjo raven pripovedovanja ter pri katerem zgolj naštevanje elementov na ilustraciji ni več upoštevano pri ocenjevanju (glej sliko 9.1).

1	Opisuje ilustracijo.	0	1	2	3	4
---	----------------------	---	---	---	---	---

#### Otroci, stari od 3 do 4 leta

Ocenjujete, kako pogosto otrok spontano ali na pobudo odrasle osebe opisuje ilustracije (npr. na slikah, plakatih, v knjigah), bodisi tako, da **naštev**a, kaj je **narisano**, npr. »fant, sonce, drevo, teta«, »rdeč avto«, bodisi da **razlaga odnose med elementi na ilustraciji**, npr. »On je v avtu«, »Otrok se joka, ker ga je ta udaril«, »Tukaj so velike smreke in majhni palčki«, ali **oboje**.

#### Otroci, stari od 5 do 6 let

Ocenjujete, kako pogosto otrok spontano ali na pobudo odrasle osebe opisuje ilustracije (npr. na slikah, plakatih, v knjigah), bodisi tako, da **razlaga odnose med elementi na ilustraciji**, npr. »On je v avtu«, »Otrok se joka, ker ga je ta udaril«, »Tukaj so velike smreke in majhni palčki«, bodisi tako, da **povezuje opise več ilustracij**, ali **oboje**.

*Slika 9.1:* Primer razlage postavke »Opisuje ilustracijo«, ki vključuje različno celovitost vedenja otrok, starih od tri do štiri leta, ter otrok, starih od pet do šest let.

Upoštevalo spremembe na področjih razvoja otrok, ki so vključena v zgodnjo pismenost, so v skupini otrok, starih od tri do štiri leta, ter skupini otrok, starih od pet do šest let, nekatere postavke različne oziroma so vključene le v eno obliko *LZP*, v drugo pa ne. Primer sta postavki »Razloži primere ali metafore« in »Rabi primere ali metafore«, ki sta vključeni v obliko za otroke, stare od pet do šest let, ne pa tudi v obliko za otroke, stare od tri do štiri leta, saj gre za metaspoznavno zmožnost otrok, ki se večinoma začne razvijati šele po četrtem letu otrokove starosti.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *LZP* in pripadajoče *Razlage postavk LZP* so priložene v prilogi k tej knjigi.

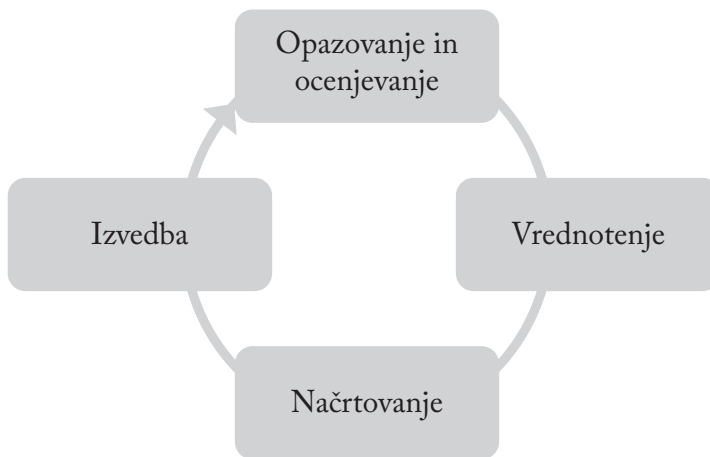


## 10 Uporaba *Lestvic zgodnje pismenosti*

### 10.1 Uporaba *Lestvic zgodnje pismenosti* na ravni posameznih otrok in na ravni vrtčevskega oddelka

*Lestvice zgodnje pismenosti* so primarno namenjene strokovnim delavkam v vrtcu za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok. Strokovne delavke jih uporabljajo tako, da na ustrezni ocenjevalni lestvici ocenijo otroke pri vseh postavkah, vključenih v *LZP*. Priporočeno je, da strokovna delavka ocenjuje otroke po tem, ko vsaj nekaj časa že dela z njimi in dobro pozna njihovo vedenje ter odzivanje v različnih situacijah oziroma pri različnih dejavnostih. Strokovna delavka lahko oceni bodisi posamezne otroke ali vse otroke v oddelku in zbrane dosežke uporabi za samoevalvacijo dela v vrtčevskem oddelku. Na ravni posameznega otroka so *LZP* namenjene oceni otrokovih močnih in šibkih področij zgodnje pismenosti. Na ta način *LZP* omogočajo strokovnim delavkam bolj individualizirano delo ter spodbujanje razvoja in učenja v območju bližnjega razvoja (OBR) ter podrobnejše spremljanje posameznega otroka oziroma otrok v oddelku. Strokovna delavka glede na dosežke otroka na *LZP* lažje ustrezno načrtuje nadaljnje dejavnosti in spodbuja posameznega otroka ali manjšo skupino otrok tako, da načrtuje različne strategije v podporo razvoja zgodnje pismenosti v OBR tako na splošno kot na posameznem področju ter na šibkih in močnih področjih otrokove zgodnje pismenosti. Če bi bil na primer pri postavkah področja govora otrok ocenjen nižje kot njegovi vrstniki, bi morala biti strokovna delavka pozorna, da se z otrokom pogovarja na način, ki ni prezahteven glede na njegove zmožnosti. Upoštevajoč njegove zmožnosti, bi strokovna delavka lahko otroka spodbujala v pogovoru z vprašanji (npr. »Kaj se je zgodilo potem?«) in mu s tem omogočila

nadaljnji razvoj govornih zmožnosti. Uporaba *LZP* pa strokovnim delavkam omogoča tudi vzdolžno spremljanje otroka oziroma otrok in njegovega oziroma njihovega napredka v zgodnji pismenosti. Po določenem času načrtnega spodbujanja lahko strokovna delavka preveri, ali je pri otroku oziroma otrocih prišlo do napredka, ki bi bil lahko povezan z njenim sistematičnim strokovnim delom. Na podlagi teh ugotovitev lahko samoevalvira svoje delo in smiselno načrtuje nadaljnje dejavnosti. Gre torej za vzpostavitev krožnega procesa spremljanja napredka otrok, ki vsebuje štiri faze: opazovanje otroka in ocenjevanje, vrednotenje otrokovih dosežkov, načrtovanje nadaljnjih dejavnosti oziroma spodbud, izvedba načrtovanih dejavnosti ter nato ponovno opazovanje in ocenjevanje otroka.



Slika 10.1: Prikaz krožnega procesa spremljanja napredka otrok.

Strokovna delavka lahko torej *LZP* uporabi za ocenjevanje vseh otrok v svojem oddelku ter tako skozi proces samoevalvacije dobi vpogled v svoje delo na področju zgodnje pismenosti ali pa ocenjuje samo nekatere otroke, na primer tiste, za katere meni, da morda napredujejo prepočasi, ali tiste, za katere meni, da v zgodnji pismenosti zelo pozitivno izstopajo, in želi preveriti, katera so njihova najmočnejša področja. Oboje z namenom individualizacije spodbujanja razvoja zgodnje pismenosti otrok na način, ki otrokom omogoča napredovanje v OBR.

## 10.2 Vrednotenje, analiza in interpretacija dosežkov otrok

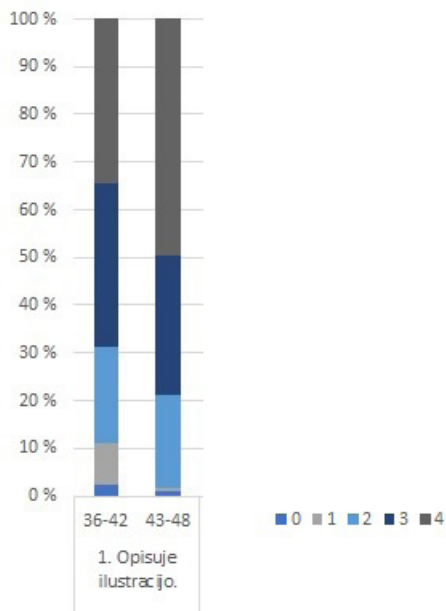
Za vrednotenje, analizo in interpretacijo dosežkov otrok smo avtorice izvedle raziskavo, v kateri smo želele ugotoviti, kakšni so dosežki otrok pri posameznih postavkah, ki so vključene v obe obliki *LZP*. V raziskavi je sodelovalo 89 strokovnih delavk iz 11 različnih slovenskih vrtcev, vsaka od strokovnih delavk pa je ocenila do pet primerno starih otrok iz svojega oddelka: 45 strokovnih delavk je ocenjevalo otroke, stare od tri do štiri leta, 44 strokovnih delavk pa otroke, stare od pet do šest let. Zbrane podatke smo nato statistično analizirale. Glede na to, da je eno leto kronološke starosti z vidika razvoja zgodnje pismenosti otrok razmeroma dolgo časovno obdobje, smo pred izračunom dosežkov otrok pri posameznih postavkah obe starostni skupini otrok razdelile še na dve starostni podskupini (v šestmesečnem starostnem razponu). Tako smo želele dobiti čim natančnejše rezultate, ki so lahko uporabni kot referenčne točke pri vrednotenju in interpretaciji dosežkov posameznega otroka, ki ga oceni strokovna delavka.

V posamezni starostni podskupini otrok je bila za vsako postavko, vključeno v *LZP*, najprej izračunana mediana. Mediana je srednja vrednost po položaju, kar pomeni, da gre za vrednost, pod katero se nahaja 50 % vseh dosežkov. Strokovna delavka lahko primerja otrokov dosežek pri vsaki posamezni postavki z mediano v tabeli (glej tabele 10.2, 10.3, 10.5 in 10.6), upoštevajoč starost ocenjevanega otroka. Če je dosežek posameznega otroka nižji od mediane, pomeni, da se njegov dosežek nahaja v spodnji polovici dosežkov enako starih otrok. Če pa je dosežek ocenjenega otroka višji od mediane, pomeni, da se njegov dosežek nahaja v zgornji polovici dosežkov enako starih otrok.

Izračunale smo tudi odstotke posameznih ocen strokovnih delavk (na ocenjevalni lestvici od 0 do 4 ali na lestvici odgovorov da/ne) pri vsaki izmed postavk. S temi odstotki lahko strokovna delavka še natančneje interpretira dosežek posameznega otroka glede na dosežke njegovih vrstnikov. Odstotki za vsako postavko so navedeni v tabelah (10.2, 10.3, 10.5 in 10.6) skupaj z medianami za vsako starostno podskupino posebej, nato pa so prikazani tudi grafično, in sicer na način, ki omogoča tudi primerjavo med starostnimi podskupinama.

Na sliki 10.2 je primer grafa, s katerim so prikazani odstotki ocen strokovnih delavk pri postavki »Opisuje ilustracije«. Odstotki ocen strokovnih delavk so prikazani ločeno za dve starostni skupini, in sicer tako, da je za vsako skupino prikazan odstotek otrok, ki so bili na tej postavki ocenjeni s

posamezno oceno, v konkretnem primeru z oceno od 0 do 4. Pri tem pa so odstotki otrok, ki so bili ocenjeni s posamezno oceno, prikazani z različnimi barvami na grafu. Pri postavki »Opisuje ilustracije« je oceno 0 doseglo 2,2 % otrok, starih od 36 do 42 mesecev, in 0,9 % otrok, starih od 43 do 48 mesecev; oceno 1 je doseglo 8,9 % otrok, starih od 36 do 42 mesecev, in 0,9 % otrok, starih od 43 do 48 mesecev; oceno 2 je doseglo 20,0 % otrok, starih od 36 do 42 mesecev, in 19,1 % otrok, starih od 43 do 48 mesecev; oceno 3 je doseglo 34,4 % otrok, starih od 36 do 42 mesecev, in 29,1 % otrok, starih od 43 do 48 mesecev; oceno 4 pa je doseglo 34,4 % otrok, starih od 36 do 42 mesecev, in 49,1 % otrok, starih od 43 do 48 mesecev. Strokovna delavka lahko dosežek konkretnega otroka primerja z dosežki njegovih vrstnikov tako, da na grafu ali v tabeli pogleda, kolikšen odstotek njegovih vrstnikov je dobil enako oceno kot otrok, ki ga je ocenila, ter kako so bile sicer razporejene ocene.



*Slika 10.2:* Primer grafičnega prikaza odstotkov ocen strokovnih delavk pri eni od postavk, vključenih v LZP.

V nadaljevanju poglavja so navedeni dosežki otrok, ki smo jih pridobile v okviru raziskave, in sicer ločeno za otroke, stare od tri do štiri leta, in za otroke, stare od pet do šest let, ter odstotki ocen strokovnih delavk za vse postavke, vključene v LZP.



**Dosežki otrok, starih od tri do štiri leta**

V vzorec otrok, starih od tri do štiri leta, je bilo vključenih 200 otrok. Pri tem smo za izračun dosežkov otrok vzorec razdelile na dve podskupini: prva podskupina so bili otroci, stari od 36 do 42 mesecev, druga podskupina pa otroci, stari od 43 do 48 mesecev. V tabeli 10.1 so prikazane povprečne starosti celotnega vzorca in posameznih starostnih podskupin ter število otrok v posamezni podskupini glede na starost in spol otrok.

Tabela 10.1: *Velikost posamezne podskupine in povprečna starost otrok v starostnih podskupinah (v mesecih)*

	$M_{(starost)}$	Velikost podskupine		
		Dečki*	Deklice	Skupaj
36–42 mesecev	39,7	41	47	90
43–48 mesecev	45,6	56	52	110
Skupaj	43,0	97	99	200

*Opomba:* Pri štirih otrocih ni bilo podatka o spolu.

V nadaljevanju so prikazane mediane dosežkov otrok in odstotki ocen strokovnih delavk pri posamezni postavki v vsaki od starostnih podskupin.

Tabela 10.2: *Mediane dosežkov in odstotki ocen strokovnih delavk pri posamezni postavki za otroke v starostni podskupini od 36 do 42 mesecev*

		$Me$	Odstotki				
			0	1	2	3	4
<i>Govor</i>	1. Opisuje ilustracijo.	3	2,2	8,9	20,0	34,4	34,4
	2. Rabi priredne povedi.	3	11,1	12,2	16,7	34,4	24,4
	3. Rabi podredne povedi.	2	12,2	15,6	24,4	33,3	13,3
	4. Rabi glagole.	3	4,4	4,4	11,1	33,3	45,6
	5. Rabi samostalnike.	4	0,0	5,6	12,2	27,8	53,3
	6. Rabi predloge.	3	11,1	3,3	25,6	28,9	28,9
	7. Rabi medmete.	3	13,3	16,7	17,8	26,7	24,4
	8. Rabi pridevnike.	3	7,8	15,6	16,7	30,0	28,9
	9. Rabi zaimke.	3	8,9	12,2	17,8	34,4	25,6
	10. Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	2	10,0	18,9	26,7	32,2	10,0

	11.	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	2	13,3	21,1	34,4	22,2	7,8
	12.	Govor rabi v različnih funkcijah.	3	4,4	10,0	14,4	31,1	38,9
	13.	Govori o preteklih dogodkih.	3	11,1	10,0	18,9	32,2	26,7
	14.	Govori o prihodnjih dogodkih.	3	12,2	13,3	22,2	32,2	18,9
	15.	Napačno posplošuje slovnična pravila.	2	16,7	26,7	22,2	22,2	11,1
	16.	Pravilno rabi slovnično število.	2	17,8	21,1	22,2	30,0	6,7
	17.	Pravilno rabi sklanjatve.	2	20,0	17,8	28,9	30,0	2,2
	18.	Pravilno rabi spregatve.	2	22,2	18,9	25,6	25,6	5,6
	19.	Se pogovarja.	4	1,1	7,8	4,4	24,4	62,2
	20.	Rabi govor v socialni igri.	3	2,2	10,0	12,2	30,0	45,6
	21.	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolni igri.	3	5,6	10,0	23,3	33,3	26,7
	22.	Razloži pomen znakov.	2,5	12,2	13,3	23,3	34,4	14,4
	23.	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	3	10,0	17,8	18,9	35,6	17,8
	24.	Pripoveduje zgodbo.	1	41,1	58,9			
<i>Porajajoča se pismenost</i>	25.	Poimenuje začetne glasove v besedah.	0	91,1	8,9			
	26.	Tvori nove besede z enako fonološko osnovo.	0	95,6	4,4			
	27.	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	0	87,8	12,2			
	28.	Poimenuje to, kar je narisal.	1	10,0	90,0			
	29.	Razume, kaj je beseda.	0	77,8	22,2			
	30.	Pove rimo na določeno besedo.	0	92,2	7,8			
	31.	Razume, kako poteka branje besedila.	0	53,3	45,6			

	32.	Preizkuša prijemati različna pisala.	1	4,4	95,6
	33.	Riše preko narisane vzorca oz. nakazanih črt različnih oblik.	1	45,6	54,4
	34.	Na osnovi predloge preriše enostavne oblike.	1	43,3	56,7
	35.	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	0	51,1	48,9
	36.	Prepiše posamezne črke.	0	77,8	21,1
	37.	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	0	60,0	40,0
	38.	Obkroži narisane predmete.	1	34,4	65,6
	39.	Razlikuje pisanje od risanja.	1	47,8	51,1
<i>Pozornost/ vztrajnost</i>	40.	Pozorno posluša opisovanje.	1	25,6	73,3
	41.	Pozorno posluša navodila.	1	31,1	67,8
	42.	Pozorno posluša razlago.	1	33,3	65,6
	43.	Pozorno posluša branje različnih besedil od začetka do konca.	1	38,9	60,0
	44.	Naloga dela samostojno.	1	33,3	64,4
	45.	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	0	51,1	47,8
	46.	Vede se skladno z navodilom.	1	37,8	61,1
	47.	Recitira pesmico.	1	34,4	64,4

*Opomba:* Pri postavkah, pri katerih so strokovne delavke odgovarjale z ne/da, v tabeli vrednost 0 pomeni »ne« in vrednost 1 pomeni »da«.

Tabela 10.3: Mediane dosežkov in odstotki ocen strokovnih delavk pri posamezni postavki za otroke v starostni podskupini od 43 do 48 mesecev

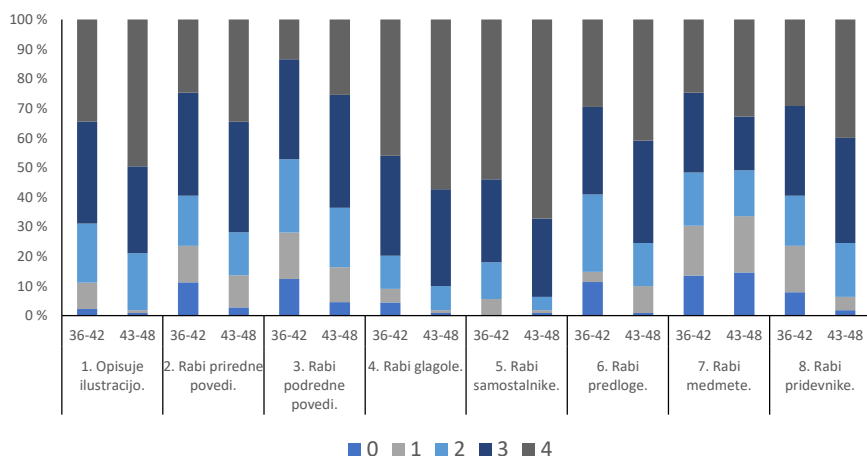
			<i>Me</i>	Odstotki				
				0	1	2	3	4
<i>Govor</i>	1.	Opisuje ilustracijo.	3	0,9	0,9	19,1	29,1	49,1
	2.	Rabi priredne povedi.	3	2,7	10,9	14,5	37,3	34,5
	3.	Rabi podredne povedi.	3	4,5	11,8	20,0	38,2	25,5
	4.	Rabi glagole.	4	0,9	0,9	8,2	32,7	57,3
	5.	Rabi samostalnike.	4	0,9	0,9	4,5	26,4	67,3
	6.	Rabi predloge.	3	0,9	9,1	14,5	34,5	40,9
	7.	Rabi medmete.	3	14,5	19,1	15,5	18,2	32,7
	8.	Rabi pridevnike.	3	1,8	4,5	18,2	35,5	40,0
	9.	Rabi zaimke.	3	3,6	7,3	9,1	34,5	45,5
	10.	Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	3	2,7	11,8	26,4	40,9	18,2
	11.	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	2	7,3	17,3	30,9	27,3	15,5
	12.	Govor rabi v različnih funkcijah.	4	0,0	2,7	8,2	27,3	60,9
	13.	Govori o preteklih dogodkih.	3	1,8	1,8	21,8	34,5	40,0
	14.	Govori o prihodnjih dogodkih.	3	1,8	11,8	22,7	31,8	31,8
	15.	Napačno posplošuje slovnična pravila.	2	10,0	23,6	26,4	29,1	9,1
	16.	Pravilno rabi slovnično število.	3	4,5	15,5	26,4	40,0	13,6
	17.	Pravilno rabi sklanjatve.	2	9,1	18,2	29,1	36,4	7,3
	18.	Pravilno rabi spregatve.	2	6,4	16,4	30,0	33,6	11,8
	19.	Se pogovarja.	4	0,0	0,9	6,4	23,6	69,1
	20.	Rabi govor v socialni igri.	4	0,0	1,8	11,8	19,1	67,3

	21.	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolni igri.	3	0,0	9,1	16,4	30,9	43,6
	22.	Razloži pomen znakov.	3	1,8	5,5	25,5	30,9	36,4
	23.	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	3	2,7	10,0	20,9	35,5	30,9
	24.	Pripoveduje zgodbo.	1	22,7	77,3	0,0	0,0	0,0
<i>Porajajoča se pismenost</i>	25.	Poimenuje začetne glasove v besedah.	0	83,6	16,4			
	26.	Tvori nove besede z enako fonološko osnovo.	0	82,7	17,3			
	27.	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	0	77,3	22,7			
	28.	Poimenuje to, kar je narisal.	1	1,8	98,2			
	29.	Razume, kaj je beseda.	0	63,6	36,4			
	30.	Pove rimo na določeno besedo.	0	80,9	18,2			
	31.	Razume, kako poteka branje besedila.	1	38,2	61,8			
	32.	Preizkuša prijemat različna pisala.	1	8,2	91,8			
	33.	Riše preko narisane vzorca oz. nakazanih črt različnih oblik.	1	32,7	67,3			
	34.	Na osnovi predloge preriše enostavne oblike.	1	28,2	71,8			
	35.	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	1	40,9	58,2			
	36.	Prepiše posamezne črke.	0	51,8	47,3			
	37.	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	1	38,2	58,2			

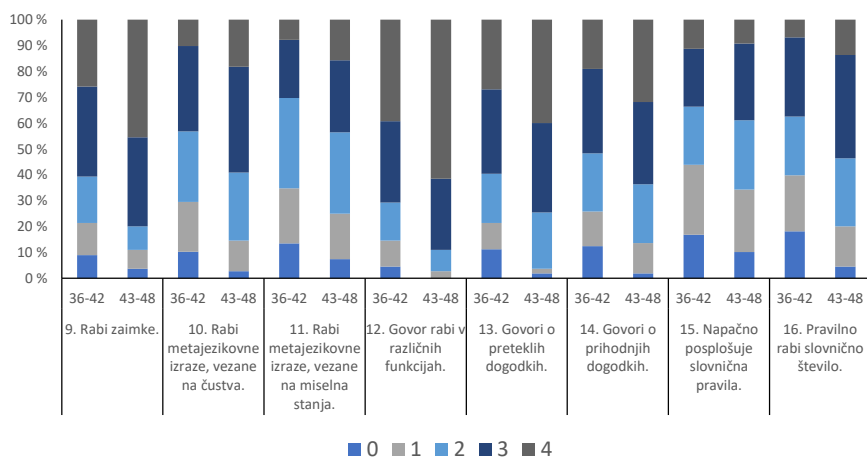
	38.	Obkroži narisane predmete.	1	17,3	79,1	
	39.	Razlikuje pisanje od risanja.	1	25,5	74,5	
<i>Pozornost/ vztrajnost</i>	40.	Pozorno posluša opisovanje.	1	26,4	73,6	
	41.	Pozorno posluša navodila.	1	29,1	70,0	
	42.	Pozorno posluša razlago.	1	29,1	70,9	
	43.	Pozorno posluša branje različnih besedil od začetka do konca.	1	24,5	75,5	
	44.	Naloge dela samostojno.	1	26,4	73,6	
	45.	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	1	37,3	62,7	
	46.	Vede se skladno z navodilom.	1	30,9	69,1	
	47.	Recitira pesmico.	1	25,5	73,6	

*Opomba:* Pri postavkah, pri katerih so strokovne delavke odgovarjale z ne/da, v tabeli vrednost 0 pomeni »ne« in vrednost 1 pomeni »da«.

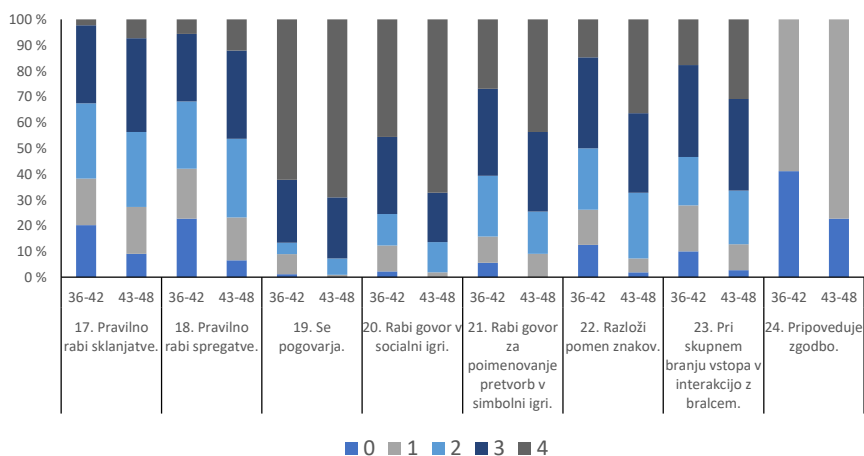
V nadaljevanju so za lažjo primerjavo med starostnima podskupinama otrok, starih od tri do štiri leta, odstotki ocen strokovnih delavk pri vseh postavkah prikazani tudi grafično.



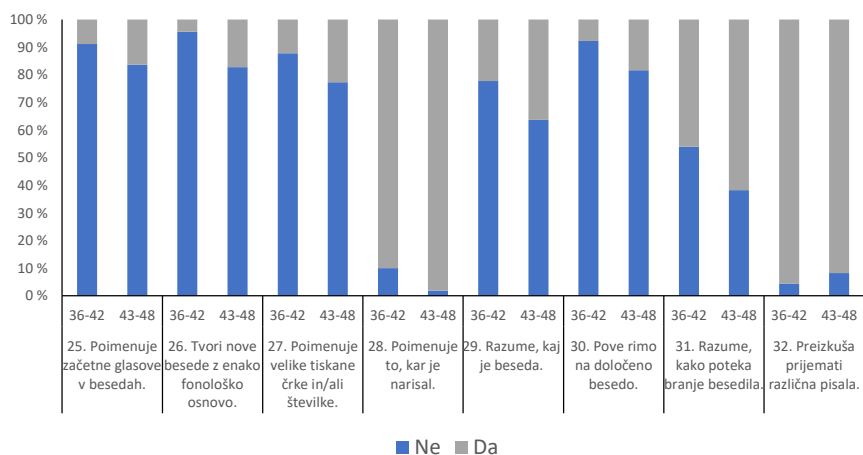
Slika 10.3: Področje govor: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 1 do 8 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od tri do štiri leta.



Slika 10.4: Področje govor: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 9 do 16 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od tri do štiri leta.

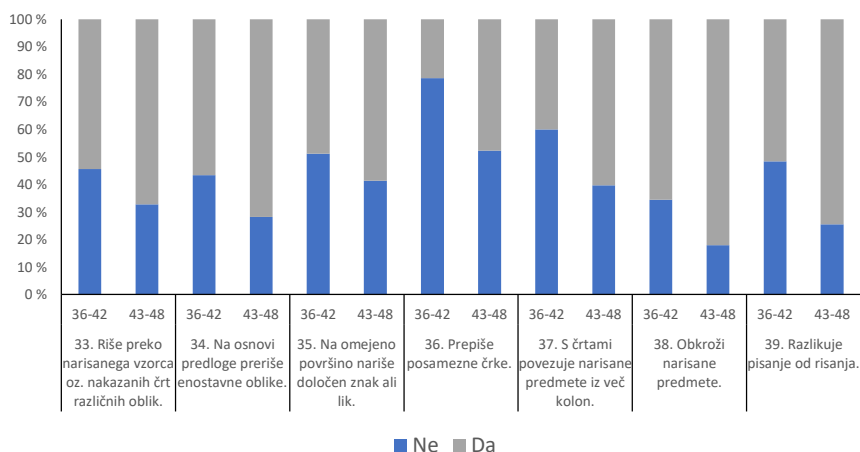


Slika 10.5: Področje govor: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 17 do 24 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od tri do štiri leta. Pri 24. postavitki »Pripoveduje zgodbo.« vrednost 0 pomeni odgovor »ne« in vrednost 1 pomeni »da«.

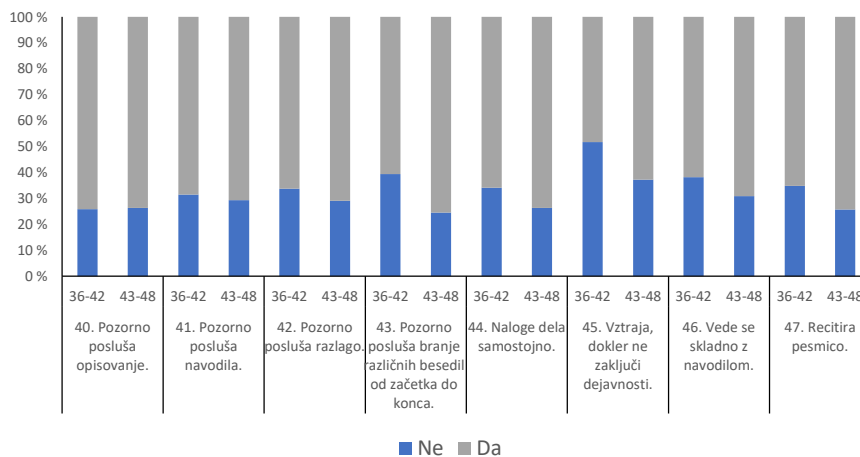


Slika 10.6: Področje porajajoče se pismenosti: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 25 do 32 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od tri do štiri leta.





Slika 10.7: Področje porajajoče se pismenosti: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 33 do 39 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od tri do štiri leta.



Slika 10.8: Področje pozornost/vztrajnost: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 40 do 47 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od tri do štiri leta.

***Dosežki otrok, starih od pet do šest let***

V vzorec otrok, starih od pet do šest let, je bilo vključenih 193 otrok. Za izračun dosežkov otrok smo tudi ta vzorec razdelile na dve podskupini: prva podskupina so bili otroci, stari od 60 do 66 mesecev, druga podskupina pa otroci, stari od 67 do 72 mesecev. V tabeli 10.4 so prikazane povprečne starosti celotnega vzorca in posameznih starostnih podskupin ter število otrok v posamezni podskupini glede na starost in spol otrok.

Tabela 10.4: *Velikost posamezne podskupine in povprečna starost otrok v starostnih podskupinah (v mesecih)*

	$M_{(starost)}$	Velikost podskupine		
		Dečki*	Deklice	Skupaj
60–66 mesecev	63,7	39	50	94
67–72 mesecev	69,2	52	45	99
Skupaj	66,5	91	95	193

*Opomba:* Pri sedmih otrocih ni bilo podatka o spolu.

V nadaljevanju so prikazane mediane dosežkov otrok in odstotki ocen strokovnih delavk pri posamezni postavki v vsaki od starostnih podskupin.

Tabela 10.5: *Mediane dosežkov in odstotki ocen strokovnih delavk pri posamezni postavki za otroke v starostni podskupini od 60 do 66 mesecev*

		$Me$	Odstotki				
			0	1	2	3	4
<i>Govor</i>	1. Opisuje ilustracijo.	3	1,1	10,6	27,7	29,8	30,9
	2. Rabi priredne povedi.	3	3,2	8,5	20,2	44,7	23,4
	3. Rabi podredne povedi.	3	5,3	8,5	25,5	40,4	20,2
	4. Rabi glagole.	4	2,1	3,2	10,6	24,5	59,6
	5. Rabi samostalnike.	4	0,0	5,3	6,4	21,3	67,0
	6. Rabi predloge.	3	3,2	5,3	17,0	31,9	42,6
	7. Rabi medmete.	2	7,4	18,1	28,7	14,9	30,9
	8. Rabi pridevnike.	3	3,2	2,1	23,4	35,1	36,2
	9. Rabi zaimke.	3	2,1	8,5	16,0	27,7	45,7
	10. Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	3	4,3	13,8	26,6	30,9	23,4

11.	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	2	3,2	17,0	34,0	30,9	14,9
12.	Razloži primere ali metafore.	1	35,1	23,4	27,7	7,4	5,3
13.	Rabi primere ali metafore.	1	48,9	24,5	21,3	2,1	3,2
14.	Pripoveduje uganke.	1	36,2	24,5	23,4	10,6	5,3
15.	Pove rešitve ugank.	3	14,9	10,6	19,1	33,0	22,3
16.	Govor rabi v različnih funkcijah.	3	1,1	7,4	17,0	25,5	48,9
17.	Rabi časovne prislove za opisovanje preteklih dogodkov.	3	2,1	20,2	18,1	37,2	22,3
18.	Rabi časovne prislove za opisovanje prihodnjih dogodkov.	3	3,2	16,0	23,4	34,0	23,4
19.	Rabi nadpomenke.	3	3,2	17,0	24,5	35,1	20,2
20.	Rabi podpomenke.	3	5,3	18,1	20,2	31,9	24,5
21.	Rabi relativne izraze za opisovanje odnosov.	3	5,3	14,9	25,5	33,0	21,3
22.	Razloži rešitev miselnega problema.	2	10,6	17,0	27,7	30,9	13,8
23.	Pravilno rabi slovnično število.	2	16,0	16,0	25,5	24,5	18,1
24.	Pravilno rabi sklanjatve.	2	14,9	23,4	24,5	24,5	12,8
25.	Pravilno rabi spregatve.	2	17,0	20,2	26,6	22,3	13,8
26.	Se pogovarja.	4	1,1	3,2	10,6	26,6	58,5
27.	Rabi govor v socialni igri.	4	1,1	6,4	7,4	23,4	61,7
28.	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolni igri.	3	2,1	8,5	19,1	29,8	40,4
29.	Razloži pomen znakov.	3	6,4	9,6	18,1	34,0	31,9
30.	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	3	13,8	17,0	18,1	19,1	31,9
31.	Pripoveduje zgodbo.	3	10,6	16,0	16,0	23,4	34,0

<i>Porajajoča se pismenost</i>	32.	Poimenuje končne glasove v besedah.	0	67,0	33,0			
	33.	Tvori nove besede z zadnjim glasom prejšnje besede.	0	72,3	27,7			
	34.	Pove rimo na določeno besedo.	0	54,3	45,7			
	35.	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	1	40,4	59,6			
	36.	Razume razliko med kratko in dolgo besedo.	1	19,1	79,8			
	37.	Razume, kako poteka branje besedila.	1	18,1	80,9			
	38.	Zna prebrati nekaj besed.	0	86,2	13,8			
	39.	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	1	20,2	79,8			
	40.	Vleče črte preko narisanih vzorcev.	1	13,8	86,2			
	41.	Na omejeno površino preríše celovit vzorec.	1	21,3	78,7			
	42.	Napiše posamezne črke.	1	17,0	83,0			
	43.	Iz črk sestavi ali napiše besedo.	0	72,3	26,6			
	44.	Zloguje besede.	1	35,1	64,9			
	45.	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	1	18,1	81,9			
	46.	Obkroži narisane predmete.	1	6,4	93,6			
	47.	Razlikuje pisanje od risanja.	1	9,6	90,4			
	<i>Pozornost/vztrajnost</i>	48.	Pozorno posluša opisovanje.	3	1,1	6,4	29,8	35,1
49.		Pozorno posluša navodila.	3	1,1	7,4	28,7	31,9	30,9
50.		Pozorno posluša razlago.	3	0,0	7,4	25,5	36,2	29,8

51.	Pozorno posluša branje različnih besedil od začetka do konca.	3	1,1	11,7	20,2	31,9	35,1
52.	Naloge dela samostojno.	3	3,2	8,5	21,3	33,0	34,0
53.	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	3	0,0	6,4	25,5	30,9	37,2
54.	Izbere primerno strategijo reševanja problema.	2,5	2,1	13,8	34,0	33,0	17,0
55.	Stvari izvede v predvidenih časovnih okvirih.	3	5,3	8,5	17,0	31,9	37,2
56.	Vede se skladno s celovitimi navodili.	3	1,1	12,8	33,0	29,8	23,4
57.	Zapomni si različne posredovane vsebine.	3	5,3	9,6	21,3	30,9	33,0
58.	Recitira pesmico.	1	17,0	83,0			

*Opomba:* Pri postavkah, pri katerih so strokovne delavke odgovarjale z ne/da, v tabeli vrednost 0 pomeni »ne« in vrednost 1 pomeni »da«.

Tabela 10.6: Mediane dosežkov in odstotki ocen strokovnih delavk pri posamezni postavki za otroke v starostni podskupini od 67 do 72 mesecev

	<i>Me</i>	Odstotki						
		0	1	2	3	4		
<i>Govor</i>	1.	Opisuje ilustracijo.	4	1,0	3,0	20,2	25,3	50,5
	2.	Rabi priredne povedi.	3	1,0	5,1	15,2	33,3	45,5
	3.	Rabi podredne povedi.	3	3,0	3,0	21,2	28,3	43,4
	4.	Rabi glagole.	4	0,0	5,1	5,1	19,2	69,7
	5.	Rabi samostalnike.	4	0,0	2,0	3,0	18,2	76,8
	6.	Rabi predloge.	4	1,0	2,0	11,1	31,3	53,5
	7.	Rabi medmete.	2	10,1	10,1	34,3	15,2	30,3
	8.	Rabi pridevnike.	3	2,0	4,0	19,2	31,3	43,4
	9.	Rabi zaimke.	4	1,0	1,0	17,2	25,3	53,5

10.	Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	3	2,0	13,1	21,2	31,3	32,3
11.	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	3	2,0	16,2	21,2	28,3	32,3
12.	Razloži primere ali metafore.	2	18,2	28,3	23,2	21,2	8,1
13.	Rabi primere ali metafore.	0,5	49,5	25,3	14,1	7,1	3,0
14.	Pripoveduje uganke.	2	20,2	24,2	19,2	28,3	7,1
15.	Pove rešitve ugank.	3	5,1	4,0	15,2	39,4	36,4
16.	Govor rabi v različnih funkcijah.	4	0,0	2,0	9,1	25,3	63,6
17.	Rabi časovne prislove za opisovanje preteklih dogodkov.	3	1,0	10,1	26,3	20,2	42,4
18.	Rabi časovne prislove za opisovanje prihodnjih dogodkov.	3	2,0	10,1	26,3	18,2	43,4
19.	Rabi nadpomenke.	3	1,0	12,1	17,2	46,5	23,2
20.	Rabi podpomenke.	3	1,0	13,1	17,2	34,3	34,3
21.	Rabi relativne izraze za opisovanje odnosov.	3	4,0	10,1	21,2	31,3	32,3
22.	Razloži rešitev miselnega problema.	3	6,1	12,1	20,2	32,3	29,3
23.	Pravilno rabi slovnično število.	2	6,1	17,2	28,3	26,3	22,2
24.	Pravilno rabi sklanjatve.	2	9,1	21,2	26,3	23,2	20,2
25.	Pravilno rabi spregatve.	2	8,1	24,2	25,3	22,2	20,2
26.	Se pogovarja.	4	0,0	0,0	7,1	18,2	74,7
27.	Rabi govor v socialni igri.	4	0,0	2,0	3,0	24,2	70,7
28.	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolni igri.	4	2,0	4,0	10,1	33,3	50,5
29.	Razloži pomen znakov.	3	0,0	5,1	10,1	38,4	46,5

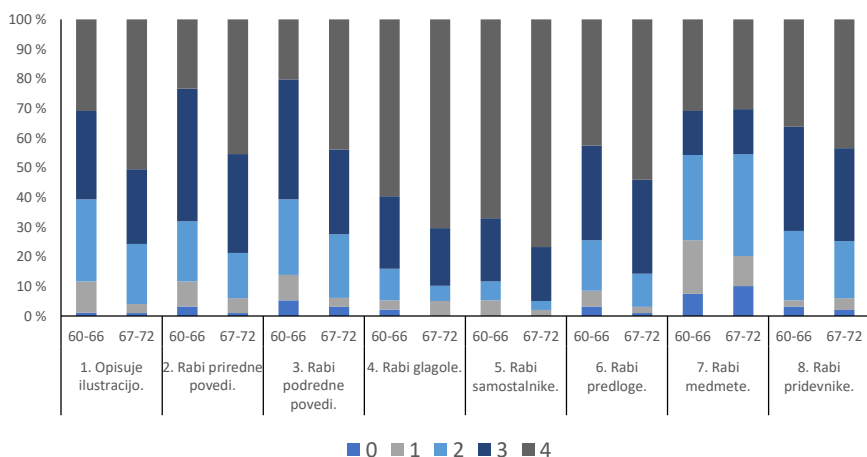
	30.	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	3	7,1	8,1	14,1	33,3	37,4
	31.	Pripoveduje zgodbo.	3	7,1	6,1	18,2	23,2	45,5
<i>Porajajoča se pismenost</i>	32.	Poimenuje končne glasove v besedah.	0	55,6	43,4			
	33.	Tvori nove besede z zadnjim glasom prejšnje besede.	0	64,6	34,3			
	34.	Pove rimo na določeno besedo.	1	40,4	58,6			
	35.	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	1	25,3	73,7			
	36.	Razume razliko med kratko in dolgo besedo.	1	10,1	89,9			
	37.	Razume, kako poteka branje besedila.	1	11,1	88,9			
	38.	Zna prebrati nekaj besed.	0	64,6	34,3			
	39.	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	1	12,1	87,9			
	40.	Vleče črte preko narisanih vzorcev.	1	3,0	96,0			
	41.	Na omejeno površino preriše celovit vzorec.	1	13,1	85,9			
	42.	Napiše posamezne črke.	1	8,1	91,9			
	43.	Iz črk sestavi ali napiše besedo.	0	59,6	39,4			
	44.	Zloguje besede.	1	26,3	73,7			
	45.	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	1	8,1	91,9			
	46.	Obkroži narisane predmete.	1	3,0	97,0			
	47.	Razlikuje pisanje od risanja.	1	2,0	98,0			

<i>Pozornost/ vztrajnost</i>	48.	Pozorno poslušaj opisovanje.	3	1,0	4,0	21,2	35,4	38,4
	49.	Pozorno poslušaj navodila.	3	0,0	7,1	20,2	30,3	42,4
	50.	Pozorno poslušaj razlago.	3	0,0	6,1	24,2	29,3	40,4
	51.	Pozorno poslušaj branje različnih besedil od začetka do konca.	3	1,0	10,1	17,2	26,3	45,5
	52.	Naloge dela samostojno.	4	0,0	6,1	12,1	25,3	56,6
	53.	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	3	0,0	7,1	16,2	29,3	47,5
	54.	Izbere primerno strategijo reševanja problema.	3	1,0	12,1	18,2	36,4	31,3
	55.	Stvari izvede v predvidenih časovnih okvirih.	4	0,0	6,1	15,2	26,3	51,5
	56.	Vede se skladno s celovitimi navodili.	3	0,0	7,1	20,2	28,3	44,4
	57.	Zapomni si različne posredovane vsebine.	3	0,0	5,1	11,1	34,3	49,5
	58.	Recitira pesmico.	1	11,1	86,9			

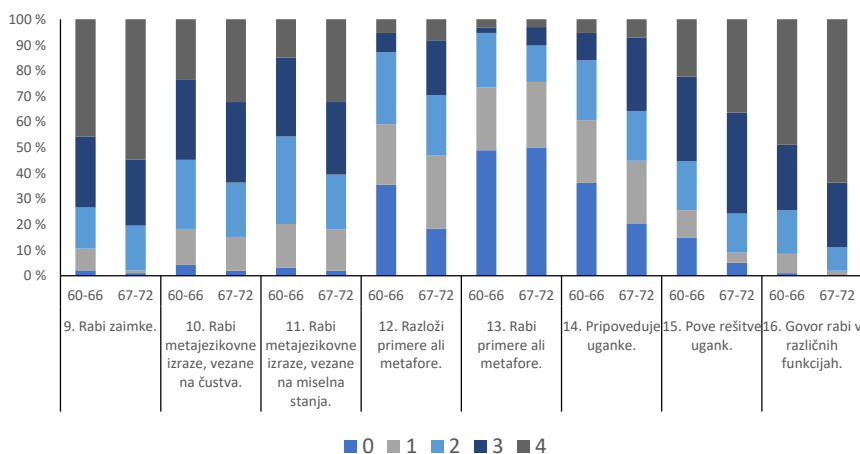
*Opomba:* Pri postavkah, pri katerih so strokovne delavke odgovarjale z ne/da, v tabeli vrednost 0 pomeni »ne« in vrednost 1 pomeni »da«.

Poleg tega smo za lažjo primerjavo obeh starostnih podskupin otrok, starih od pet do šest let, odstotke posameznih ocen, ki so jih dobili otroci pri različnih postavkah, prikazale tudi grafično na slikah od 10.9 do 10.16.

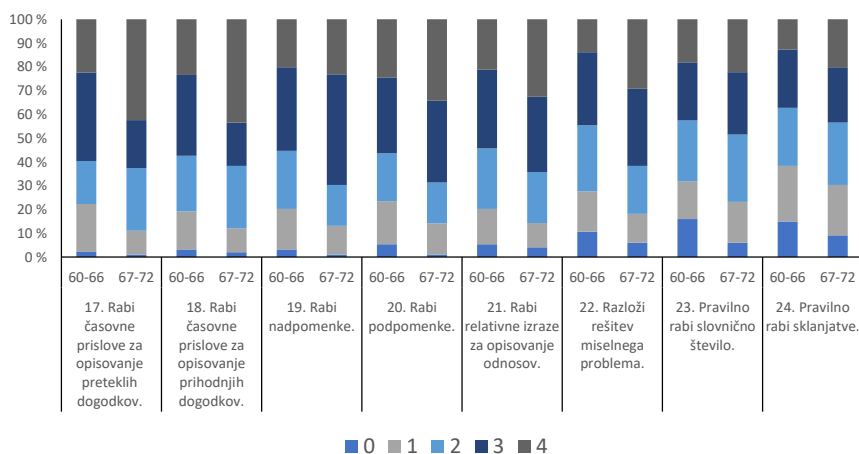




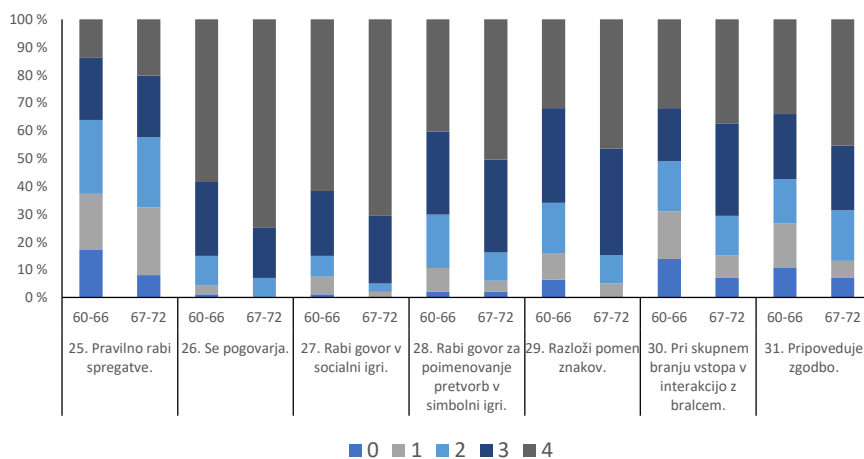
Slika 10.9: Področje govor: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 1 do 8 v LSP za starostni podskupini otrok, starih od pet do šest let.



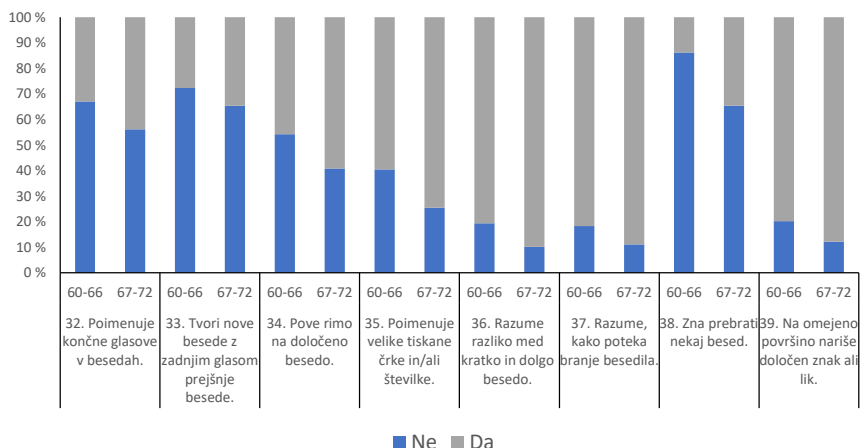
Slika 10.10: Področje govor: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 9 do 16 v LSP za starostni podskupini otrok, starih od pet do šest let.



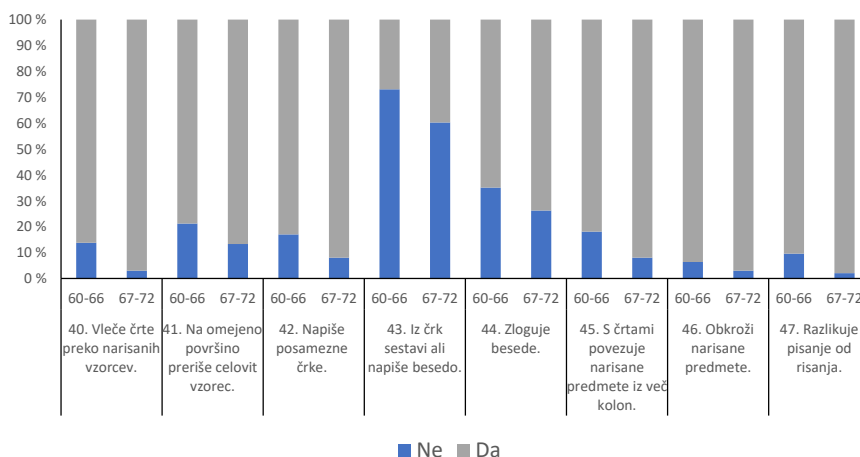
Slika 10.11: Področje govor: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 17 do 24 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od pet do šest let.



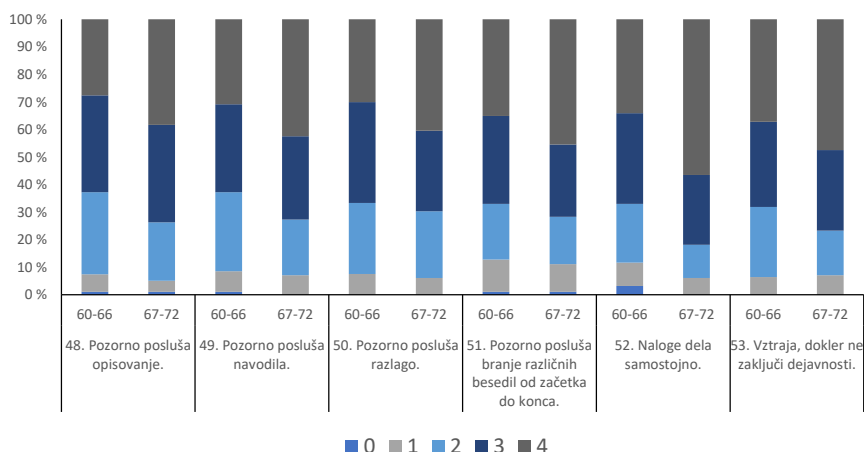
Slika 10.12: Področje govor: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 25 do 31 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od pet do šest let.



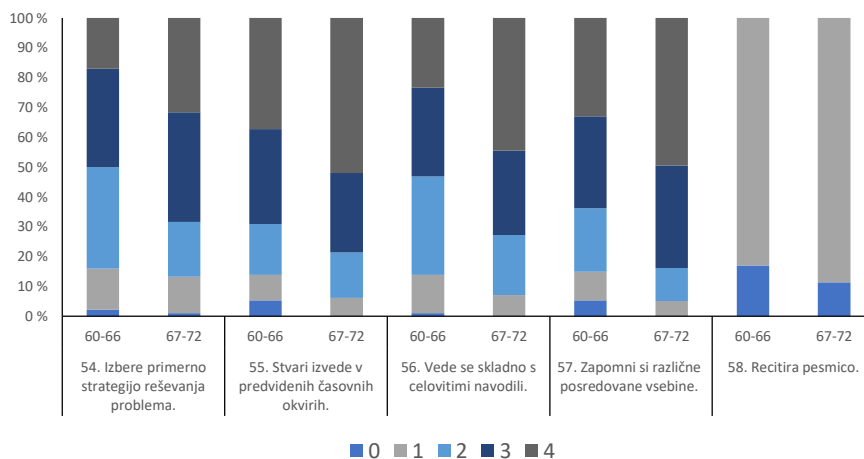
Slika 10.13: Področje porajajoče se pismenosti: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 32 do 39 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od pet do šest let.



Slika 10.14: Področje porajajoče se pismenosti: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 40 do 47 v LZP za starostni podskupini otrok, starih od pet do šest let.



Slika 10.15: Področje pozornost/vztrajnost: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 48 do 53 v LTP za starostni podskupini otrok, starih od pet do šest let.



Slika 10.16: Področje pozornost/vztrajnost: Prikaz odstotkov ocen strokovnih delavk za postavke od 54 do 58 v LTP za starostni podskupini otrok, starih od pet do šest let. Pri 58. postavki »Recitira pesmico.« vrednost 0 pomeni odgovor »ne« in vrednost 1 odgovor »da«.

### 10.3 Primerjava dosežkov otrok glede na starost

Ob primerjavi obeh starostnih skupin, torej otrok, starih od tri do štiri leta, in otrok, starih od pet do šest let, vidimo, da se dosežki otrok, kot so jih ocenile strokovne delavke, s starostjo povečujejo na vseh treh področjih zgodnje pismenosti, in sicer pri večini vključenih postavk. Prav tako z naraščajočo starostjo otrok naraščajo njihovi dosežki znotraj starostnih podskupin v obeh starostnih skupinah. Naj ilustriramo z nekaj primeri.

Na področju govora se s starostjo otrok povečuje metabesednjak (uporaba izrazov za čustva in miselna stanja), in sicer pogostost metajezikovnih izrazov za čustva narašča predvsem v starostnem obdobju od tri do štiri leta, pogostost metajezikovnih izrazov za miselna stanja pa v starostnem obdobju od pet do šest let. Navedeno je skladno z raziskavami (npr. Bretherton in Beeghly, 1982), v katerih avtorji ugotavljajo, da mlajši otroci začnejo najprej uporabljati izraze za čustva, kasneje v razvoju pa uporabljajo izraze za miselna stanja (glej poglavje 2). Podobno s starostjo narašča pogostost rabe govora za poimenovanje pretvorb v simbolni igri ter razlaganje pomena znakov, kar je prav tako v skladu z značilnostmi razvoja simbolnega mišljenja otrok (Kress, 1996; Marjanovič Umek, 2006; Vigotski 2010). Nasprotno pa na primer na področju govora lahko opazimo, da se s starostjo otrok manjša pogostost rabe medmetov, kar se sklada z ugotovitvami raziskav, da z naraščajočo starostjo otrok uporablja vse več različnih besednih vrst, kar privede do upada pogostosti uporabe medmetov, ki jih večinoma zamenjajo druge polnopomenske besede (Marjanovič Umek idr., 2013).

Na področju porajajoče se pismenosti lahko opazimo izrazito naraščanje dosežkov otrok s starostjo, na primer pri različnih grafomotoričnih spretnostih, poimenovanju črk in metajezikovnem zavedanju. Predvsem pri metajezikovnem zavedanju dosežki otrok s starostjo hitro naraščajo; otroci, stari od pet do šest let, tako pogosteje govorijo rime, razumejo, kako poteka branje besedila, in razlikujejo pisanje od risanja v primerjavi s skupino mlajših otrok. Razlike v pogostosti teh vedenj pa so opazne tudi pri primerjavi starostnih podskupin, na primer pri primerjavi otrok, starih od 60 do 66 mesecev, ter otrok, starih od 67 do 72 mesecev, saj strokovni delavci pri starejših otrocih pogosteje opažajo navedena vedenja.

Na področju pozornosti/vztrajnosti opazimo, da se v obeh starostnih podskupinah otrok, starih od tri do štiri leta, povečuje predvsem zmožnost samostojnega dela, pozornega poslušanja branja različnih besedil od začetka do konca in zmožnost vztrajanja, dokler otrok ne konča dejavnosti. Pri otrocih, starih od pet do šest let, pa pri primerjavi obeh starostnih

podskupin opazimo, da se v tem starostnem obdobju najbolj povečuje otrokova zmožnost samostojnega dela in izvedbe nalog v predvidenih časovnih okvirih. Primerjava obeh starostnih skupin, skupine otrok, starih od tri do štiri leta, ter skupine otrok, starih od pet do šest let, je na tem področju nekoliko težja zaradi različne ocenjevalne lestvice v obeh oblikah lestvic. Vseeno ob primerjavi odstotkov otrok, ki določena vedenja že zmorejo oz. jih še ne zmorejo, opazimo, da se pri vseh postavkah na področju pozornosti/vztrajnosti odstotek otrok, ki določeno vedenje že zmorejo, s starostjo viša. Le manjši odstotek otrok, starih od pet do šest let, vedenj, ki so vključena v postavke, še ne zmore oziroma to zmore redko v primerjavi z otroki, starimi od tri do štiri leta, med katerimi je odstotek otrok, ki teh vedenj še ne zmorejo, višji. Navedeno je v skladu z izsledki raziskav, ki kažejo, da se v obdobju zgodnjega otroštva hitro razvijajo različne izvršilne funkcije otrok (npr. Buss in Spencer, 2014; Jurado in Rosselli, 2007).

#### 10.4 Primerjava dosežkov otrok glede na spol

Raziskave kažejo, da ima lahko spol pomemben učinek na razvoj govora in zgodnje ter kasnejše pismenosti otrok. Praviloma naj bi bili dosežki deklic v primerjavi z dosežki dečkov višji na različnih področjih govora (npr. Eriksson idr., 2012; Marjanovič Umek, Fekonja, Podlesek in Kranjc, 2011). Velikost učinka in pomembnost razlik med spoloma pa sta odvisni tudi od starosti otrok in od področij govora malčkov/otrok, ki so zajeta v ocenjevanje (npr. Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2017a). Za ugotavljanje učinka spola na razvoj zgodnje pismenosti otrok smo izračunale razlike med dosežki dečkov in deklic na vseh treh ocenjevanih področjih zgodnje pismenosti, ki so zajeta v *LZP*. Za vsako od področjih smo najprej izračunale skupni dosežek, kot seštevek vseh ocen, ki jih je otrok dobil na tem področju, nato pa smo skupne dosežke dečkov in deklic primerjale s *t*-testi.

Rezultati analize, ki so prikazani v tabeli 10.7, kažejo, da so deklice na vseh področjih v obeh starostnih skupinah dosegale pomembno višje dosežke kot dečki, z izjemo področja govora v starostni skupini od pet do šest let, kjer razlike med spoloma niso pomembne. Razlog za nepomembne razlike na področju govora bi lahko bil deloma v tem, da so na tem področju starejši otroci dosegali razmeroma visoke dosežke ne glede na spol. Naši rezultati se tako skladajo z ugotovitvami predhodnih raziskav, da deklice na več področjih govora in zgodnje pismenosti dosegajo višje dosežke kot dečki (npr. Eriksson idr., 2012; Marjanovič Umek, Fekonja, Podlesek in Kranjc, 2011).

Tabela 10.7: Primerjava dosežkov dečkov in deklic na vseh treh ocenjevanih področjih zgodnje pismenosti za obe starostni skupini otrok.

		Dečki		Deklice		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Otroci, stari od 3 do 4 leta	Govor	59,44	20,78	65,21	16,95	-2,127	,035
	Porajajoča se pismenost	6,57	3,31	8,07	2,89	-3,385	,000
	Pozornost/vztrajnost	4,77	2,97	6,00	2,51	-3,117	,002
Otroci, stari od 5 do 6 let	Govor	84,03	24,99	84,31	24,32	-0,075	,940
	Porajajoča se pismenost	10,47	3,43	11,74	3,09	-2,637	,009
	Pozornost/vztrajnost	29,07	8,46	32,19	8,07	-2,576	,011

Pri tem je treba posebej poudariti, da raziskave poleg nekaterih razlik med spoloma kažejo tudi, da se s starostjo razlike v govoru in pismenosti med spoloma povečujejo. Tako so na primer L. Marjanovič Umek, U. Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar (2012c) v eni od slovenskih raziskav o razvoju govora dojenčkov in malčkov ugotovili, da je učinek spola dojenčkov in malčkov odvisen od njihove starosti. Dojenčki/dojenčice in malčki/malčice, stari od 8 do 16 mesecev, se med seboj niso razlikovali pomembno v sporazumevalnih zmožnostih. Spol malčkov pa je imel pomemben, a majhen učinek na obseg besednjaka malčkov v obdobju med 16. in 30. mesecem starosti, in sicer so imele malčice večji obseg besednjaka kot malčki. Podobno ugotavljata L. Marjanovič Umek in U. Fekonja Peklaj (2017a) v metaraziskavi o razlikah v govoru (besednjak, govorno razumevanje, govorno izražanje, pripovedovanje zgodbe) različno starih otrok glede na spol. Rezultati kažejo, da je velikost učinka spola na govor otrok odvisna od njihove starosti, in sicer se je velikost učinka povečevala s starostjo otrok.

Pri starejših otrocih in mladostnikih se kot mera govorne zmožnosti pogosto uporabljajo dosežki pri preizkusih bralne pismenosti. Izsledki mednarodne primerjalne raziskave (*An unfair start*, 2018) kažejo (tabela 10.8), da se razlike v dosežkih deklet in fantov pri bralnih preizkusih, podobno kot pri mlajših otrocih pri govornih preizkusih, s starostjo večajo. Iz tabele 10.8 lahko vidimo, da so v vseh vključenih državah dekleta dosegla pomembno

višji dosežek kot fantje (izjema je zgolj Portugalska v 4. razredu) in da se je razlika od devetega leta starosti otrok (dosežki pri bralnem preizkusu PIRLS) do petnajstega leta starosti mladostnikov (dosežki pri bralnem preizkusu PISA) povečevala. Slovenija je med tretjino držav z največjimi razlikami med dekletimi in fanti pri devetih in petnajstih letih starosti; razlika pa se je od devetega do petnajstega leta starosti otrok/mladostnikov pomembno povečala.

Tabela 10.8: *Prikaz razlik (v %) med dosežki deklet in fantov pri devetih in petnajstih letih pri bralnih preizkusih*

Država	Starost 9 let (PIRLS)	Starost 15 let (PISA)
Portugalska	ni stat. pomembno	3,40 %
Avstrija	1,10 %	4,30 %
Italija	1,40 %	3,40 %
ZDA	1,50 %	4,10 %
Francija	1,50 %	6,00 %
Španija	1,60 %	4,20 %
Slovaška	1,70 %	8,20 %
Češka	1,90 %	5,50 %
Nizozemska	1,90 %	4,80 %
Belgija	2,10 %	3,30 %
Irski	2,10 %	2,30 %
Nemčija	2,10 %	4,20 %
Kanada	2,20 %	5,10 %
Madžarska	2,30 %	5,40 %
Danska	2,40 %	4,50 %
Izrael	2,50 %	4,90 %
Združeno kraljestvo	2,70 %	4,50 %
Švedska	2,80 %	8,20 %
Bolgarija	2,90 %	11,50 %
Latvija	3,10 %	9,00 %
Poljska	3,20 %	6,00 %
Slovenija	3,50 %	8,90 %
Latvija	3,80 %	8,60 %
Norveška	3,90 %	8,10 %
Finska	3,90 %	9,20 %



Avstralija	4,00 %	6,50 %
Nova Zelandija	4,20 %	6,50 %
Malta	4,70 %	9,90 %

*Opomba:* svetlosiva barva = razlika med dekleti in fanti je majhna; srednje siva barva = razlika med dekleti in fanti je srednje velika; temnosiva barva = razlika med dekleti in fanti je velika.

Glede na to, da nekatere raziskave kažejo, da se razlike v govoru in pismenosti otrok med spoloma s starostjo povečujejo, teh razlik ne moremo pojasniti zgolj z biološkimi razlikami. Nekateri avtorji (npr. Bornstein idr., 2004; Lovas, 2011) tako pri razlagi razlik med dečki in deklicami poudarjajo predvsem pomen socializacijskih dejavnikov, na primer stereotipna prepričanja in pričakovanja odraslih o spolnih vlogah ter spolno značilno vedenje odraslih in otrok. V skladu s tem je bilo tako v tujih (npr. Stennes idr., 2005) kot slovenskih raziskavah (npr. Marjanovič Umek, Božin idr., 2016) ugotovljeno, da se besednjak malčkov in malčic razlikuje tudi glede na vsebino besed, in sicer so rezultati pokazali, da je bilo v besednjaku malčkov več značilno moških kot značilno ženskih besed, v besednjaku malčic pa je bilo več značilno ženskih kot značilno moških besed, kar avtorji razlagajo z razlikami v vedenju odraslih oseb v interakcijah z deklicami in dečki.

Dobljene razlike v zgodnji pismenosti glede na spol pa bi lahko vsaj deloma kazale tudi na različno ocenjevanje strokovnih delavk, ki na implicitni ravni morda ocenjujejo deklice nekoliko višje kot dečke ali pa so deklice, prav tako zaradi stereotipnih prepričanj o višji govorni zmožnosti deklic v primerjavi z dečki, bolj spodbujale v razvoju na ocenjevanih področjih zgodnje pismenosti.



## 11 Načrtovanje dejavnosti na področju zgodnje pismenosti z otroki: študije primerov

V nadaljevanju so navedeni primeri štirih otrok iz dveh oddelkov vrtca (starih od tri do štiri in od pet do šest let), katerih zgodnjo pismenost sta z *LZP* ocenili njihovi vzgojiteljici<sup>2</sup>. Vzgojiteljici sta za prikaz uporabe *LZP* izmed otrok v svojem oddelku izbrali dva, in sicer enega, ki je po njunem mnenju izražal nižjo raven zgodnje pismenosti, in enega, ki je izražal višjo raven zgodnje pismenosti. Za vsakega otroka so na podlagi ocen vzgojiteljic opredeljena šibka in močna področja zgodnje pismenosti ter opisani primeri dejavnosti za spodbujanje zgodnje pismenosti. Dejavnosti, ki jih vzgojiteljica načrtuje za spodbujanje zgodnje pismenosti, so lahko namenjene posameznemu otroku ali pa manjši oziroma večji skupini otrok. Vzgojiteljica pri tem oblikuje podporni oder za razvoj zgodnje pismenosti različnim otrokom glede na njihove zmožnosti oziroma pridobljene ocene.

---

2 Zgodnjo pismenost otrok sta ocenili vzgojiteljici Barbara Novak in Darja Belec iz vrtca Pedenped, enota Zadvor.

## 11.1 Načrtovanje dejavnosti na področju zgodnje pismenosti z otrokoma, starima od tri do štiri leta

### Primer 1: otrok, star 3;7 let

GOVOR OTROKA				
1	Opisuje ilustracijo.	0	1	2 (3) 4
2	Rabi priredne povedi.	0	1 (2)	3 4
3	Rabi podredne povedi.	0	1 (2)	3 4
4	Rabi glagole.	0	1 2 3	(4)
5	Rabi samostalnike.	0	1 2 (3)	4
6	Rabi predloge.	0	1 (2)	3 4
7	Rabi medmete.	0	1 2 (3)	4
8	Rabi pridevnike.	0	1 2 (3)	4
9	Rabi zaimke.	0	1 (2)	3 4
10	Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	0	1 (2)	3 4
11	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	0	1 (2)	3 4
12	Govor rabi v različnih funkcijah.	0	1 2 (3)	4
13	Govori o preteklih dogodkih.	0	1 2 (3)	4
14	Govori o prihodnjih dogodkih.	0	1 2 (3)	4
15	Napačno posplošuje slovnična pravila.	0	1 2 3	(4)
16	Pravilno rabi slovnično število.	0	(3)	2 3 4
17	Pravilno rabi sklanjatve.	0	(1)	2 3 4
18	Pravilno rabi spregatve.	0	(2)	3 4
19	Se pogovarja.	0	1 2 3	(4)
20	Rabi govor v socialni igri.	0	1 2 (3)	4
21	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolični igri.	0	(1)	2 3 4
22	Razloži pomen znakov.	0	(1)	2 3 4
23	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	0	1 2 (3)	4
24	Pripoveduje zgodbo.	(DA)		NE

PORAJAJOČA SE PISMENOST OTROKA				
25	Poimenuje začetne glasove v besedah.	DA	(NE)	
26	Tvori nove besede z enako fonološko osnovo.	DA	(NE)	
27	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	DA	(NE)	
28	Poimenuje to, kar je narisal.	(DA)	NE	
29	Razume, kaj je beseda.	DA	(NE)	
30	Pove rimo na določeno besedo.	DA	(NE)	
31	Razume, kako poteka branje besedila.	DA	(NE)	
32	Preizkuša prijemati različna pisala.	(DA)	NE	
33	Riše preko narisane vzorca oz. nakazanih črt različnih oblik.	DA	(NE)	
34	Na osnovi predloge preriše enostavne oblike.	DA	(NE)	
35	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	DA	(NE)	
36	Prepiše posamezne črke.	DA	(NE)	
37	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	DA	(NE)	
38	Obkroži narisane predmete.	DA	(NE)	
39	Razlikuje pisanje od risanja.	DA	(NE)	

POZORNOST/VZTRAJNOST OTROKA				
40	Pozorno posluša opisovanje.	(DA)	NE	
41	Pozorno posluša navodila.	(DA)	NE	
42	Pozorno posluša razlago.	(DA)	NE	
43	Pozorno posluša branje različnih besedil od začetka do konca.	(DA)	NE	
44	Naloge dela samostojno.	DA	(NE)	
45	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	DA	(NE)	
46	Vede se skladno z navodilom.	DA	(NE)	
47	Recitira pesmico.	(DA)	NE	

Slika 11.1: Izpolnjene *Lestvice zgodnje pismenosti* za otroka 1.

Otrok v splošnem dosega povprečne in podpovprečne dosežke na vseh treh področjih zgodnje pismenosti, kot jih je vzgojiteljica ocenila na *LZP*. Glede na povprečne dosežke vrstnikov njegove starosti dosega najnižje ocene na področju govora, in sicer pri nekaterih besednih vrstah: samostalniki, predlogih in zaimkih, pri oblikovanju prirednih in podrednih povedi, napačnem posploševanju slovničnih pravil, rabi metajezikovnih izrazov za poimenovanje čustev ter govoru v različnih funkcijah. Redkeje kot večina vrstnikov pravilno rabi slovnično število, sklanjatve in spregatve. Redkeje tudi govori med igro z vrstniki, poimenuje simbolne pretvorbe in različne znake. Nižje dosežke od povprečnih dosežkov vrstnikov dosega tudi na področju porajajoče se pismenosti, in sicer še ne razume, kako poteka branje besedila, in izraža nekoliko nižje spretnosti porajajočega se pisanja in branja (npr. ne zmore risati preko narisane vzorca, prerisati enostavnih oblik, obkrožiti narisane predmete ter ne razlikuje pisanja od risanja). Na področju pozornosti in vztrajnosti otrok redkeje kot večina vrstnikov dela

naloge samostojno, vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti ter se vede v skladu z navodilom, ki mu ga poda strokovna delavka. Kot razmeroma močna področja otrokove zgodnje pismenosti pa lahko prepoznamo število glagolov v njegovem besednjaku, vključevanje v pogovor z drugimi ter pozorno poslušanje (npr. prebranega besedila ali navodil).

Glede na opredeljena šibka področja bi se strokovna delavka za spodbujanje zgodnje pismenosti otroka lahko osredotočila na spodbujanje usvajanja besednjaka, predvsem tistih besednih vrst, ki jih otrok govori redkeje (to so samostalniki, predlogi, zaimki in metabesede), ter slovnice jezika (npr. oblikovanje prirednih in podrednih povedi, pravilna uporaba slovničnega števila). Ena izmed ustreznih dejavnosti za spodbujanje razvoja otrokovega besednjaka in slovnice je opisovanje ilustracije oziroma slikovne predloge, ki jo namensko izbere strokovna delavka, tako da je primerna otrokovi starosti in govorni kompetentnosti ter vključuje več prepoznavnih elementov, na primer predmetov in oseb, ki se razlikujejo v značilnostih, so prikazani v medsebojnih odnosih, izražajo različna čustva in so vključeni v različne dejavnosti. Strokovna delavka bi lahko otroka spodbujala k opisovanju in pripovedovanju ob slikovni predlogi z vprašanji o tem, kdo so osebe ali stvari na sliki, kakšne so, kaj počnejo, kje se nahajajo, kako se počutijo, ter otrokovo pripoved povezala z njegovimi izkušnjami iz vsakodnevnega življenja. Pri oblikovanju podpornega odra otrokovemu opisovanju in pripovedovanju bi se še posebej osredotočila na spodbujanje rabe različnih besednih vrst, metajezikovnih izrazov ter slovničnega števila.

Otrok izraža nižje spretnosti tudi na področju porajajočega se pisanja in branja ter samostojnosti in vztrajnosti. Strokovna delavka bi lahko otrokove predpisalne in predbralne spretnosti spodbujala preko »zapisovanja« njegove pripovedi z risanjem ter uporabo različnih simbolov in znakov. Pri tem bi mu pomagala razumeti, kako se pisanje razlikuje od risanja in kakšne so temeljne zakonitosti zapisane besede, ter bi ga spodbujala k vztrajanju in dokončanju začete dejavnosti in sledenju njenim navodilom. Skozi »zapisovanje« zgodbe bi ga spodbujala k razumevanju tega, da zapisani simboli in znaki posredujejo določen pomen.

Eden izmed načinov za spodbujanje razumevanja učenja novih besed, slovničnih pravil, zapisanih znakov, zakonitosti branja, pisanja ter razlikovanja med pisanjem in branjem, ki so otrokova šibka področja zgodnje pismenosti, je tudi skupno branje slikopisa.



Slika 11.2: Slikopis *Tam v gozdu, v sivi koči*. (Vir: Remškar, S., 2019 [ilustr. A. Kočevar], v G. Kos (ur.), *Leti, leti, leti.*)

Strokovna delavka bi ob slikopisu z otrokom brala besedilo ter pokazala na posamezno ilustracijo, ki bi jo otrok poimenoval ter tako usvajal nove besede v kontekstu celovitih povedi in besedila. Slikopis bi izbrala starosti otroka primerno ter tako, da bi vključeval ilustracije samostalnikov v različnem številu, kar bi spodbujalo tudi otrokovo razumevanje in rabo različnega slovničnega števila. Ob tem bi otroku lahko pojasnila, v kateri smeri poteka branje (od leve proti desni in od zgoraj navzdol), kaj je posamezna beseda ter da se zapisane črke in besede razlikujejo od ilustracij, ki prikazujejo različne stvari. Otroka bi z interaktivnim branjem spodbujala, da vztraja pri branju do konca, ter po končanem branju slikopisa preverila, ali je razumel vsebino zgodbe. Ob nerazumevanju bi ponovno skupaj z otrokom prebrala dele, ki jih otrok ni razumel ali si jih ni zapomnil.

**Primer 2: otrok, star štiri leta**

GOVOR OTROKA						
1	Opisuje ilustracijo.	0	1	2	3	4
2	Rabi priredne povedi.	0	1	2	3	4
3	Rabi podredne povedi.	0	1	2	3	4
4	Rabi glagole.	0	1	2	3	4
5	Rabi samostalnike.	0	1	2	3	4
6	Rabi predloge.	0	1	2	3	4
7	Rabi medmete.	0	1	2	3	4
8	Rabi pridevnike.	0	1	2	3	4
9	Rabi zaimke.	0	1	2	3	4
10	Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	0	1	2	3	4
11	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	0	1	2	3	4
12	Govor rabi v različnih funkcijah.	0	1	2	3	4
13	Govori o preteklih dogodkih.	0	1	2	3	4
14	Govori o prihodnjih dogodkih.	0	1	2	3	4
15	Napačno poslušuje slovnična pravila.	0	1	2	3	4
16	Pravilno rabi slovnično število.	0	1	2	3	4
17	Pravilno rabi sklanjatev.	0	1	2	3	4
18	Pravilno rabi spregatev.	0	1	2	3	4
19	Se pogovarja.	0	1	2	3	4
20	Rabi govor v socialni igri.	0	1	2	3	4
21	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolni igri.	0	1	2	3	4
22	Razloži pomen znakov.	0	1	2	3	4
23	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	0	1	2	3	4
24	Pripoveduje zgodbo.	DA				NE

PORAJAJOČA SE PISMENOST OTROKA					
25	Poimenuje začetne glasove v besedah.	DA			NE
26	Tvori nove besede z enako fonološko osnovo.	DA			NE
27	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	DA			NE
28	Poimenuje to, kar je narisal.	DA			NE
29	Razume, kaj je beseda.	DA			NE
30	Pove rimo na določeno besedo.	DA			NE
31	Razume, kako poteka branje besedila.	DA			NE
32	Preizkuša prijemati različna pisala.	DA			NE
33	Riše preko narisane vzorca oz. nakazanih črt različnih oblik.	DA			NE
34	Na osnovi predloge preriše enostavne oblike.	DA			NE
35	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	DA			NE
36	Prepiše posamezne črke.	DA			NE
37	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	DA			NE
38	Obkroži narisane predmete.	DA			NE
39	Razlikuje pisanje od risanja.	DA			NE

POZORNOST/ VZTRAJNOST OTROKA					
40	Pozorno poslušaj opisovanje.	DA			NE
41	Pozorno poslušaj navodila.	DA			NE
42	Pozorno poslušaj razlago.	DA			NE
43	Pozorno poslušaj branje različnih besedil od začetka do konca.	DA			NE
44	Nalogo dela samostojno.	DA			NE
45	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	DA			NE
46	Vede se skladno z navodilom.	DA			NE
47	Recitira pesmico.	DA			NE

Slika 11.3: Izpolnjene Lestvice zgodnje pismenosti za otroka 2.

Otrok je visoko ocenjen na vseh treh področjih zgodnje pismenosti in večinoma dosega nadpovprečne dosežke v primerjavi s svojimi vrstniki. Kot posebej močno izstopa področje govora, predvsem obseg besednjaka ter pripovedovanje o preteklih in prihodnjih dogodkih in področje porajajoče se pismenosti, na katerem izraža vse v *LZP* opisane zmožnosti. V primerjavi z vrstniki izraža višje metajezikovno zavedanje (npr. poimenuje začetne glasove v besedah, tvori nove besede z enako fonološko osnovo, razume, kaj je beseda, oblikuje rimo na določeno besedo) ter predpisalne in predbralne spretnosti (npr. prepiše posamezne črke, poimenuje velike tiskane črke in/ali številke), česar večina njegovih vrstnikov še ne zmore. Glede na sicer visoke ocene zgodnje pismenosti so področja, na katerih bi bilo otroka smiselno še dodatno spodbujati, oblikovanje podrednih in prirednih povedi, raba metajezikovnih izrazov za poimenovanje čustev in miselnih stanj, usvajanje slovničnih pravil, sklanjatev in spregatev ter oblikovanje simbolnih pretvorb v igri in razlaga pomena različnih znakov.

Dosežki otroka kažejo na to, da ima zelo obsežen besednjak, zato potrebuje ta več spodbud pri oblikovanju daljših in zapletenejših, prirednih in



podrednih povedi ter usvajanju slovničnih pravil. Podobno kot pri prvem otroku bi strokovna delavka usvajanje slovnice jezika lahko spodbujala s spodbujanjem pripovedovanja, pri čemer bi lahko za otroka, ki izraža visoko raven zgodnje pismenosti, namesto ene slikovne predloge izbrala niz več med seboj povezanih ilustracij ali slikanico brez besedila, ob kateri bi otroka spodbujala k celovitejšemu pripovedovanju ter oblikovanju daljših in slovnično zapletenejših povedi. Podporni oder bi lahko strokovna delavka oblikovala z vprašanji o tem, kaj se v zgodbi dogaja, kako se počutijo in o čem razmišljajo junaki v zgodbi, ter s spodbujanjem otroka k napovedovanju in razlagi vzročno–posledičnih odnosov med dogodki v zgodbi, ki bi otroka spodbujali k rabi prirednih in podrednih veznikov.

Strokovna delavka bi lahko, podobno kot pri prvem otroku, ki izraža nižjo raven zgodnje pismenosti, tudi tokrat uporabila branje slikopisa, vendar bi otroku, ki izraža višjo raven zgodnje pismenosti, nudila nekoliko drugačno oporo. Spodbujala bi ga lahko, da sam prebere posamezne črke, in mu pomagala, da jih poveže v besede, pri tem bi mu pojasnila, kaj je to beseda, da so besede v besedilu med seboj ločene s presledki in so različno dolge. Po končanem branju bi lahko otroka spodbujala, da nadaljuje zgodbo, ter ga z vprašanji spodbujala k oblikovanju daljših povedi ter rabi metabesed, s katerimi poimenujemo čustva, želje, namene in miselne procese.

Ocene zgodnje pismenosti obeh otrok kažejo na to, da bi bilo smiselno spodbujati tudi njuno uporabo simbolnih pretvorb v igri, kar bi strokovna delavka lahko izvedla s skupno dejavnostjo, torej simbolno igro, v katero bi se vključilo več otrok. Skupinska simbolna igra, ki poteka v manjši skupini, je namreč eden od najpomembnejših kontekstov za spodbujanje zgodnje pismenosti, vloga strokovne delavke pa je predvsem v tem, da otrokom pokaže mogoče načine pretvarjanja različnih predmetov v igri, predlaga vsebino igre v skladu z zanimanjem otrok ter jih spodbuja, da prevzemajo različne vloge in v igri vztrajajo dovolj dolgo, da se ta lahko v celoti razvije. V skupinski simbolni igri bi lahko otroke spodbujala k pripovedovanju, na primer med načrtovanjem vsebine igre ali pogovorom v različnih vlogah, ki bi jih otroci prevzeli. Prav tako bi s predlogi lahko spodbujala razvoj predpisalnih in predbralnih spretnosti otrok, na primer s spodbujanjem otrok, naj »berejo« (npr. knjigo dojenčku pred spanjem ali časopis v vlogi mame), rišejo in pišejo (npr. razglednico z namišljenega potovanja, nakupovalni spisec za obisk namišljene trgovine ali načrt za lov na zaklad).



## 11.2 Načrtovanje dejavnosti na področju zgodnje pismenosti z otrokoma, starima od pet do šest let

### Primer 3: otrok, star šest let

GOVOR OTROKA				
1	Opisuje ilustracijo.	0	1	2 3 4
2	Rabi priredne povedi.	0	1	2 3 4
3	Rabi podredne povedi.	0	1	2 3 4
4	Rabi glagole.	0	1	2 3 4
5	Rabi samostalnice.	0	1	2 3 4
6	Rabi predloge.	0	1	2 3 4
7	Rabi medmete.	0	1	2 3 4
8	Rabi pridevnike.	0	1	2 3 4
9	Rabi zaimke.	0	1	2 3 4
10	Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	0	1	2 3 4
11	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	0	1	2 3 4
12	Razloži primere ali metafore.	0	1	2 3 4
13	Rabi primere ali metafore.	0	1	2 3 4
14	Pripoveduje uganke.	0	1	2 3 4
15	Pove rešitve uganke.	0	1	2 3 4
16	Govor rabi v različnih funkcijah.	0	1	2 3 4
17	Rabi časovne prislove za opisovanje preteklih dogodkov.	0	1	2 3 4
18	Rabi časovne prislove za opisovanje prihodnjih dogodkov.	0	1	2 3 4
19	Rabi nadpomenke.	0	1	2 3 4
20	Rabi podpomenke.	0	1	2 3 4
21	Rabi relativne izraze za opisovanje odnosov.	0	1	2 3 4
22	Razloži rešitev miselnega problema.	0	1	2 3 4
23	Pravilno rabi slovnico število.	0	1	2 3 4
24	Pravilno rabi sklanjatve.	0	1	2 3 4
25	Pravilno rabi spregatve.	0	1	2 3 4
26	Se pogovarja.	0	1	2 3 4
27	Rabi govor v socialni igri.	0	1	2 3 4
28	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolni igri.	0	1	2 3 4
29	Razloži pomen znakov.	0	1	2 3 4
30	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	0	1	2 3 4
31	Pripoveduje zgodbo.	0	1	2 3 4

PORAJAJOČA SE PISMENOST OTROKA				
32	Poimenuje končne glasove v besedah.	DA	NE	
33	Tvori nove besede z zadnjim glasom prejšnje besede.	DA	NE	
34	Pove rimo na določeno besedo.	DA	NE	
35	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	DA	NE	
36	Razume razliko med kratko in dolgo besedo.	DA	NE	
37	Razume, kako poteka branje besedila.	DA	NE	
38	Zna prebrati nekaj besed.	DA	NE	
39	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	DA	NE	
40	Vleče črte preko narisanih vzorcev.	DA	NE	
41	Na omejeno površino preriše celovit vzorec.	DA	NE	
42	Napiše posamezne črke.	DA	NE	
43	Iz črk sestavi ali napiše besedo.	DA	NE	
44	Zloguje besede.	DA	NE	
45	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	DA	NE	
46	Obkroži narisane predmete.	DA	NE	
47	Razlikuje pisanje od risanja.	DA	NE	

POZORNOST/VZTRAJNOST OTROKA				
48	Pozorno posluša opisovanje.	0	1	2 3 4
49	Pozorno posluša navodila.	0	1	2 3 4
50	Pozorno posluša razlago.	0	1	2 3 4
51	Pozorno posluša branje različnih besedil od začetka do konca.	0	1	2 3 4
52	Naloge dela samostojno.	0	1	2 3 4
53	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	0	1	2 3 4
54	Izbere primerno strategijo reševanja problema.	0	1	2 3 4
55	Stvari izvede v predvidenih časovnih okvirih.	0	1	2 3 4
56	Vede se skladno s celovitimi navodili.	0	1	2 3 4
57	Zapomni si različne posredovane vsebine.	0	1	2 3 4
58	Recitira pesmico.	DA	NE	

Slika 11.4: Izpolnjene Lestvice zgodnje pismenosti za otroka 3.

Otrok je imel v primerjavi s svojimi vrstniki nižje dosežke pri večini postavk. Na področju govora se težave kažejo tako v besednjaku otroka (npr. v primerjavi z vrstniki manj pogosto uporablja predloge, pridevnike, zaimke, nadpomenke in podpomenke), metabesednjaku (v primerjavi z vrstniki manj pogosto rabi izraze, vezane na čustva in miselna stanja), rabi primer in metafor, kot tudi pri tvorjenju celovitih povedi (redkeje uporablja priredne in podredne povedi ter časovne prislove za opisovanje preteklih in prihodnjih dogodkov). Hkrati govor redkeje kot vrstniki uporablja v različnih kontekstih in socialnih situacijah, na primer redkeje opisuje ilustracije, se pogovarja, rabi govor v socialni igri ter pri skupnem branju redkeje vstopa v interakcijo z bralcem. Na področju porajajoče se pismenosti dosežki otroka kažejo, da še ne poimenuje velikih tiskanih črk ali števil, ne razume razlike med kratko in dolgo besedo ter ne razume, kako poteka branje besedila. Vse to so zmožnosti in spretnosti, ki jih sicer večina njegovih vrstnikov že zmora. Na področju pozornosti/vztrajnosti sta otrokovi šibki področji

predvsem pozorno poslušanje (npr. opisovanja, navodil, razlage, branja različnih besedil od začetka do konca) in zapomnitev različnih vsebin.

Ob pregledu dosežkov bi se strokovna delavka odločila, katera področja želi spodbujati. Glede na to, da ima otrok težave na področju besednjaka, ki je temelj pismenosti, bi bilo otroka priporočljivo spodbujati v rabi različnih besednih vrst (npr. predlogov, pridevnikov, zaimkov), rabi sopomenk, nadpomenk ter besed za poimenovanje čustev in želja. Hkrati bi strokovna delavka govor otroka lahko z ustreznimi strategijami spodbujala v različnih dejavnostih, na primer v pogovoru, igri, opisovanju ilustracij in skupnem branju. Ena od možnih dejavnosti je igra z lutkama, v kateri strokovna delavka in otrok prevzameta vlogi vsak svoje ročne lutke, ki se pogovarjata. Strokovna delavka na primer najprej opiše sebe kot lutko, nato pa otroka z vprašanji spodbuja, da pove čim več o sebi (kot lutki) – na primer kdo je, opiše videz lutke, kakšne so njegove želje, kako se počuti, kaj rad počne.

Za spodbujanje govora otroka bi lahko strokovna delavka uporabila tudi različno slikovno gradivo in ilustracije. V primeru dopolnjevanke (glej sliko 11.6) lahko strokovna delavka otroka spodbudi, da opisuje ilustracije – na primer otroka lahko vpraša, kaj vidi na ilustraciji, kaj delajo posamezne živali, kdaj se prizor na ilustraciji dogaja.

Izhajajoč iz šibkih področij otroka pri porajajoči se pismenosti bi si strokovna delavka kot cilj dela z otrokom lahko postavila tudi spodbujanje metajezikovnega zavedanja. Tako bi med skupnim branjem, namenjenem le temu otroku ali manjši skupini otrok, lahko otrokovo pozornost usmerjala na posamezne besede, njihov pomen in na sam potek branja besedila (npr. otrok bi obračal liste, strokovna delavka bi s prstom sledila branju besedila, kazala na posamezne besede). Te strategije so ustrezne tudi, kadar strokovna delavka bere manjši skupini otrok, saj lahko pri različnih otrocih spodbuja boljše razumevanje tiska, fonološko zavedanje in usvajanje novih besed. Poleg tega bi tudi med skupnim branjem s pomočjo vprašanj otroka spodbujala k čim pogostejšemu vključevanju v pogovor o zgodbi in njeni vsebini. Tudi pri tem bi lahko otrokovo pozornost usmerila na ilustracije ter otroka spraševala, kaj ali kdo je prikazan, kaj delajo junaki na slikah, zakaj to počnejo, kako se počutijo. Pri tem lahko strokovna delavka izbiro knjige prepusti otroku, saj to pogosto vodi v večjo motiviranost otroka za branje, s tem pa strokovna delavka pri otroku spodbuja tudi samo zmožnost poslušanja.

**Primer 4: otrok, star 5;8 let**

GOVOR OTROKA			
1	Opisuje ilustracijo.	0	1 2 3 4
2	Rabi prirodne povedi.	0	1 2 3 4
3	Rabi podreane povedi.	0	1 2 3 4
4	Rabi glagole.	0	1 2 3 4
5	Rabi samostalnike.	0	1 2 3 4
6	Rabi predloge.	0	1 2 3 4
7	Rabi medmete.	0	1 2 3 4
8	Rabi pridevnike.	0	1 2 3 4
9	Rabi zaimke.	0	1 2 3 4
10	Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	0	1 2 3 4
11	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	0	1 2 3 4
12	Razloži primere ali metafore.	0	1 2 3 4
13	Rabi primere ali metafore.	0	1 2 3 4
14	Pripoveduje uganke.	0	1 2 3 4
15	Pove rešitve uganke.	0	1 2 3 4
16	Govor rabi v različnih funkcijah.	0	1 2 3 4
17	Rabi časovne prislovice za opisovanje preteklih dogodkov.	0	1 2 3 4
18	Rabi časovne prislovice za opisovanje prihodnjih dogodkov.	0	1 2 3 4
19	Rabi nadpomenke.	0	1 2 3 4
20	Rabi podpomenke.	0	1 2 3 4
21	Rabi relativne izraze za opisovanje odnosov.	0	1 2 3 4
22	Razloži rešitev miselnega problema.	0	1 2 3 4
23	Pravilno rabi slovnico število.	0	1 2 3 4
24	Pravilno rabi sklanjatve.	0	1 2 3 4
25	Pravilno rabi spregatve.	0	1 2 3 4
26	Se pogovarja.	0	1 2 3 4
27	Rabi govor v socialni igri.	0	1 2 3 4
28	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolični igri.	0	1 2 3 4
29	Razloži pomen znakov.	0	1 2 3 4
30	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	0	1 2 3 4
31	Pripoveduje zgodbo.	0	1 2 3 4

PORAJAJOČA SE PISMENOST OTROKA			
32	Poimenuje končne glasove v besedah.	DA	NE
33	Tvori nove besede z zadnjim glasom prejšnje besede.	DA	NE
34	Pove rimo na določeno besedo.	DA	NE
35	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	DA	NE
36	Razume razliko med kratko in dolgo besedo.	DA	NE
37	Razume, kako poteka branje besedila.	DA	NE
38	Zna prebrati nekaj besed.	DA	NE
39	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	DA	NE
40	Vleče črte preko narisanih vzorcev.	DA	NE
41	Na omejeno površino prerisuje celovit vzorec.	DA	NE
42	Napiše posamezne črke.	DA	NE
43	Iz črk sestavi ali napiše besedo.	DA	NE
44	Zloguje besede.	DA	NE
45	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	DA	NE
46	Obkroži narisane predmete.	DA	NE
47	Razlikuje pisanje od risanja.	DA	NE

POZORNOST/VZTRAJNOST OTROKA			
48	Pozorno posluša opisovanje.	0	1 2 3 4
49	Pozorno posluša navodila.	0	1 2 3 4
50	Pozorno posluša razlago.	0	1 2 3 4
51	Pozorno posluša branje različnih besedil od začetka do konca.	0	1 2 3 4
52	Naloga dela samostojno.	0	1 2 3 4
53	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	0	1 2 3 4
54	Izbere primerno strategijo reševanja problema.	0	1 2 3 4
55	Stvari izvede v predvidenih časovnih okvirih.	0	1 2 3 4
56	Vede se skladno s celovitimi navodili.	0	1 2 3 4
57	Zapomni si različne posredovane vsebine.	0	1 2 3 4
58	Recitira pesnico.	DA	NE

Slika 11.5: Izpolnjene *Lestvice zgodnje pismenosti* za otroka 4.

Otrok ima glede na svoje vrstnike primerljive ali celo višje dosežke pri večini postavk, vključenih v *LPZ*. Kot posebej močno področje se kaže večina zmožnosti na področju govora, na primer besednjak, celovitost povedi, govor v različnih kontekstih in samostojno pripovedovanje. Šibkejši področji pri otroku pa sta uporaba rim (področje porajajoče se pismenosti) in samostojnost pri opravljanju različnih nalog (področje pozornosti/vztrajnosti).

Glede na to, da je eno od šibkejših področij otroka uporaba rim in da, kot kažejo ocene na *LZP*, še ne zmore tvoriti novih besed z zadnjim glasom prejšnje besede, bi si kot cilj dela z otrokom strokovna delavka lahko postavila spodbujanje fonološkega zavedanja, na primer oblikovanja rim, tvorjenja novih besed na določen glas, prepoznavanja zlogov v besedah ter besed v stavku. Skupaj z otrokom bi lahko reševala na primer uganke, in sicer bi otroku povedala/prebrala uganke, otrok pa bi jo rešil in nato narisal rešitev ali pa bi jo ob pomoči strokovne delavke napisal. Dober primer za spodbujanje razumevanja rim so tudi dopolnjevanke, v katerih otrok z manjkajočo besedo dopolni prebrano dopolnjevanke. V pomoč so mu lahko ilustracije (glej sliko 11.6), saj lahko strokovna delavka otroka spodbudi, da v

njih najde rešitev ali pa da na podlagi ilustracije pripoveduje zgodbo. Glede na to, da gre za otroka z višjimi dosežki, lahko strokovna delavka postavlja otroku (v primerjavi s tretjim otrokom) zahtevnejša vprašanja oziroma lahko spodbuja otroka, da rabi zahtevnejši in bolj celovit govor. Skupaj z otrokom lahko na primer oblikuje naslov zgodbe, otroka lahko spodbudi, naj sam pove zgodbo o tem, kaj se je zgodilo, oblikuje lahko nadaljevanje zgodbe, ki ni vključeno na ilustraciji.

Napisala: Jelena Isak Kres • Ilustrirala: Maša Kozjek

## DOPOLNJEVANKI

S SNEGOM OBTEŽENE VEJE,  
BEL SNEŽAK SE S HRIBA SMEJE,  
KAJ POTEM, ČE METLE NIMA,  
SREČEN JE, KER TU JE \_ \_ \_ \_ .

DREVJE Z IVJEM JE OBDANO,  
DROBNI SNEG Z NEBA PRŠI,  
SRNA V SNEGU IŠČE HRANO,  
JEŽ POČIVA, MEDVED \_ \_ \_ .



2 cido

REŠITVI: ZIMA, SPI

Slika 11.6: Dopolnjevanke Zima spi. (Vir: Isak Kres, J., 2019 [ilustr. M. Kozjek], Cido.)

Strokovna delavka bi lahko ob nalogah, ki jih otrok že zmore, spodbujala tudi njegovo samostojnost pri reševanju. Tako bi pri različnih nalogah, katerih vsebina se navezuje na otrokova močna področja, skladno s strategijami nudenja podpornega odra, svojo podporo otroku pri reševanju nalog postopoma zmanjševala ter tako otroka spodbudila, da razvija samostojnost pri reševanju. Glede na otrokove dosežke na *LZP* so grafomotorične spretnosti otroka eno izmed njegovih močnih področij. Strokovna delavka bi tako lahko otroku dala v reševanje različne naloge povezovanja ali obkroževanja, pri katerih bi mu najprej pomagala pri reševanju prvih nekaj primerov, potem pa bi se umaknila in otroku prepustila, naj samostojno rešuje naloge. Pri tem bi otrokovo reševanje še vedno opazovala, saj bi tako lahko videla, kdaj ima otrok največje težave s samostojnim reševanjem oziroma kaj mu povzroča težave. Če bi otrok naletel na težave, bi mu lahko spet ponudila pomoč, vendar le toliko, da bi otrok lahko nadaljeval samostojno reševanje. Informacije, ki bi jih o otrokovem reševanju nalog pridobila, bi lahko uporabila za načrtovanje prihodnjega dela z otrokom.



## Literatura

- Ackerman, D. J. in Friedman–Krauss, A. H. (2017). Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options. *ETS Research Report Series, RR-17-22*.
- Adams, E. (2006). *Drawing insights*. The Campaign for Drawing.
- Adamson, L. B., Bakeman, R. in Brandon, B. (2015). How parents introduce new words to young children: The influence of development and developmental disorders. *Infant Behavior and Development, 39*, 148–158.
- Allen, L., Cipielewski, J. in Stanovich, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology, 84*, 489–503.
- American Medical Association. (2003). *Communication and your 2–3 year old*. Medem: Medical Library. Pridobljeno z: <http://www.medem.com>
- An unfair start. Inequality in children's education in rich countries. (2018). Unicef.
- Anning, A. (1999). Learning to draw and drawing to learn. *Journal of Art & Design Education, 18*(2), 163–172.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. The University of Chicago Press.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. in Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a video tape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 235–243.
- Arriaga, R. I., Fenson, L., Cronan, T. in Pethich, S. J. (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of Children from low- and middle-income families. *Applied Psycholinguistics, 19*(2), 209–223.
- Astington, J. W. (2000). Language and meta-language in children's understanding of mind. V: J. W. Astington (ur.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (str. 267–284). Blackwell.



- Astington, J. W. in Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 593–620). Blackwell Publishers.
- Aveling, N. (2001). »Where do we come from?«: Critical storytelling as a teaching strategy within the context of teacher education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 22(1), 35–48.
- Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum: How the tale unfolds*. Routledge.
- Baquedano–López, P. (2003). Language, literacy and community. V: N. Hall, J. Larson in J. Mrash (ur.), *Handbook of early childhood literacy* (str. 66–74). Sage Publications.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future Children*, 5(3), 25–50.
- Bartsch, K. in Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.
- Bates, E. in Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. V: M. Tomasello in E. Bates (ur.), *Language development: The essential readings* (str. 134–162). Blackwell.
- Baumwell, L., Tamis–LeMonda, C. S. in Bornstein, M. H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behaviour and Development*, 20(2), 247–258.
- Bayley, N. (slovenska priredba Zupančič, M. in Kavčič, T.) (2004). *Lestvice zgodnje- ga razvoja N. Bayley–II. Priročnik*. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Beck, D. M., Schaefer, C., Pang, K. in Carlson, S. M. (2011). Executive function in preschool children: Test–retest reliability. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 169–193.
- Beith, K., Tassoni, P., Bulman, K. in Robinson, M. (2005). *Children's care, learning and development*. Heinemann Educational Publishers.
- Bell, C. A. (2018). *The impact of e-books with word highlighting features on early literacy skills of emergent readers [doktorska disertacija, Regent University]*. ProQuest LLC.
- Bernstein, B. (1982). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. V: M. Apple (ur.), *Cultural and production in education* (str. 29–43). Routledge.
- Bialystok, E. (1986). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(1), 13–32.
- Bierman, K. L. in Torres, M. (2016). Promoting the development of executive functions through early education and prevention programs. V: J. A. Griffin, P. McCardle in L. S. Freund (ur.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (str. 299–326). American Psychological Association.



- Bindman, S. (2016). »You really need to go to bed«: How mothers use language to guide and control children's behavior during morning and bedtime routines. V: Davis Kean, P. in S. Tang (ur.), *Socializing children through language* (str. 17–48). Elsevier.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother–child book–reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23–49.
- Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current opinion in behavioral sciences*, 10, 102–107.
- Blair, C. in Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.
- Bloom, L., Tinker, E. in Margulis, C. (1993). The words children learn: Evidence against a noun bias in early vocabularies. *Cognitive Development*, 8, 431–450.
- Bretherton, I. in Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906–921.
- Bodrova, E. in Leong, D. J. (1998). Development of dramatic play in young children and its effects on self–regulation: The Vygotskian approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 19(2), 115–124.
- Bodrova, E. in Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson/Merrill Prentice Hall
- Bodrova, E. in Leong D. J. (2015). Vygotskian and post–Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371–388.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. in Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(3), 267–304.
- Bornstein, M. H. in Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69(3), 654–671.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., O'Reilly, W. A. in Painter, K. M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67(6), 2910–2929.
- Bornstein, M. H. in Tamis–LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. V: M. H. Bornstein (ur.), *New directions for child development*, No. 43: *The Jossey–Bass social and behavioral sciences series. Maternal responsiveness: Characteristics and consequences* (str. 49–61). Jossey–Bass.
- Brenneman, K., Massey, C., Machado, S. F. in Gelman, R. (1996). Young children's plans differ for writing and drawing. *Cognitive Development*, 11(3), 397–419.

- Brockmeier, J. (2000). Literacy as symbolic space. V. J. W. Astington (ur.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (str. 43–61). Blackwell Publishers Ltd.
- Brooker, L., Blaise, M. in Edwards, S. (ur.) (2014). *Play and learning in early childhood*. Sage Publication Ltd.
- Brooks, P. J. in Kempe, V. (2012). *Language development*. Wiley.
- Brooks, R. in Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modelling study. *Journal of Child Language*, 35(1), 207–220.
- Broström, S. (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 85–98.
- Browne, A. (1996). *Developing language and literacy 3–8*. P. C. P.
- Bruce, T. (1996). *Helping young children to play*. Hodder Headline Plc.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Burgess, S. R. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: A longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127(8), 191–199.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. in Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426.
- Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. V: A. van Kleeck in S. A. Stahl (ur.), *On reading books to children: Parents and teachers* (str. 3–15). Erlbaum.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. in Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- Buss, A. T. in Spencer, J. P. (2014). The emergence of executive function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(2), 1–11.
- Butler, S., McMahon, C. in Ungerer, J. A. (2003). Maternal speech style with paralinguistic twin infants. *Infant and Child Development*, 12(2), 129–143.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. in Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 80–92.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335–351.
- Cameron, C. in Wang, M. (1999). Frog, where are you? Children's narrative expression over the telephone. *Discourse Processes*, 28, 217–236.

- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. in Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effect of early year education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620.
- Caselli, M. C., Casadio, P. in Bates, E. (2001). Lexical development in English and Italian. V: M. Tomasello in E. Bates (ur.), *Language development: The essential readings* (str. 76–110). Blackwell.
- Chard, D. J. in Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, 261–270.
- Chevalier, N. (2015). The development of executive function: Toward more optimal coordination of control with age. *Child Development Perspectives*, 9(4), 239–244.
- Chouinard, M. in Clark, E. V. (2003). Adult reformulation of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30(3), 637–669.
- Clancy, P. M. (1985). The acquisition of Japanese. V: D. I. Slobin (ur.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data; Vol. 2. Theoretical issues* (str. 373–524). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- Clay, M. (1966). *Emergent reading behavior [neobjavljeno doktorsko delo]*. University of Auckland.
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. in Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 24(2), 237–255.
- Coleman, M. R., West, T. in Gillis, M. (2010). *The early learning observation & rating scale: Teacher individual child form*. National Center for Learning Disabilities.
- Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E. E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. E. in Memmott–Elison, M. K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 52(5), 798–812.
- Common Sense Media. (2011). *Zero to eight: Children's media use in America*. Common Sense Media.
- Common Sense Media. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America 2013*. Common Sense Media.
- Connor, C. M. in Al'Otaiba, S. (2008). Literacy. V: M. M. Haith in J. B. Benson (ur.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (str. 235–247). Academic Press.
- Cooper, H., Borman, G. in Fairchild, R. (2010). School calendars and academic achievement. V: J. Meece in J. Eccles (ur.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (str. 342–355). Erlbaum.
- Cortázar, A. (2015). Long-term effect of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 13–22.

- Cox, M. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge University Press.
- Crain, S. in Lillo–Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Blackwell.
- Crain–Thoreson, C. in Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421–429.
- Culatta B., Hall–Kenyon K. M. in Black, S. (2013). Putting letters and sounds together: Phonic and decoding strategies. V: B. Culatta, K. M. Hall–Kenyon in S. Black (ur.), *Systematic and engaging early literacy. Instruction and intervention* (str. 149–194). Plural Publishing Inc.
- Cunningham, A. E. in Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and the relationship to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 943–945.
- Cunningham, A. E. in Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1–2), 8–15.
- Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers’ narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*, 181(6), 791–808.
- Cutspec, P. A. (2006). *Oral storytelling within the context of the parent–child relationship*. Talaris Research Institute, Seattle.
- Cutting, B. (1989). *Getting started in whole language*. The Wright Group.
- Danielson, K., Wong, K. M. in Neuman, S. B. (2019). Vocabulary in educational media for preschoolers: A content analysis of word selection and screenbased pedagogical supports. *Journal of Children and Media*, 13(3), 345–362.
- Davidson, M. R. (2004). A phenomenological evaluation: Using storytelling as a primary teaching method. *Nurse Education in Practice*, 4(3), 184–189.
- Davis–Kean, P. E., Bindman, S. W., Susperreguy, M. I. in Tang, S. (2016). Introduction: The power of parental talk. V: Davis–Kean, P. in S. Tang (ur.), *Socializing children through language* (str. 1–16). Elsevier.
- Davis–Kean, P. in Tang, S. (2016). *Socializing children through language*. Elsevier.
- de Jong, M. T. in Bus, A. G. (2002). Quality of book–reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 145–155.
- de Jong, M. T. in Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 147–164.
- de Jong, M. T. in Bus, A. G. (2004). The efficacy of electronic books fostering kindergarten children’s emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 378–393.
- De Temple, J. in Beals, D. (1991). Family talk: Sources of support for the development of decontextualized language skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 11–19.

- de Villiers, J. G. in de Villiers, P. A. (1974). Competence and performance: Are children really competent to judge? *Journal of Child Language*, 1(1), 11–22.
- Dearing, E., McCartney, K. in Taylor, B. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80(5), 1329–1349.
- Dearing, E. in Taylor, B. A. (2007). Home improvements: Within-family associations between income and the quality of children's home environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 427–444.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1–20.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. in Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119–131.
- DeBruin-Parecki, A. (1999). *Assessing adult/child storybook reading practices*. Center for Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan.
- Demir, Ö. E., Levine, S. C. in Goldin-Meadow, S. (2010). Narrative skill in children with early unilateral brain injury: A possible limit to functional plasticity. *Developmental Science*, 13(4), 636–647.
- Demir, Ö. E., Rowe, M. L., Heller, G., Goldin-Meadow, S. in Levine, S. C. (2015). Vocabulary, syntax, and narrative development in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Early parental talk about the “there-and-then” matters. *Developmental Psychology*, 51(2), 161–175.
- Devescovi, A., Caselli, M. C., Marchione, D., Pasqualetti, P., Reilly, J. in Bates, E. (2005). A crosslinguistic study of the relationship between grammar and lexical development. *Journal of Child Language*, 32(4), 759–786.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Dickinson, D. K. in Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.
- Dickinson, D. K. in Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104–122.
- Dinehart, L. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 97–118.
- Dinehart, L. in Manfra, L. (2013). Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade. *Early Education and Development*, 24, 138–161.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M. in Chae, C. H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266–277.

- Dodd, B. in Carr, A. (2003). Young children's letter-sound knowledge. *Language Speech and Hearing Services in School*, 34(2), 128–137.
- Dodici, B. J., Draper, D. in Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 124–136.
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of mind. How children understand other's thoughts and feelings*. Psychology Press.
- Doherty, M. in Perner, J. (1998). Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing? *Cognitive Development*, 13, 279–305.
- Dolya, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years*. Routledge.
- Dombey, H. (2003). Interactions between teachers, children and texts in three primary classrooms in England. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 37–58.
- Dujmović, A. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(1), 75–87.
- Duke, N. (2000). For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low-and very high-socioeconomic first-grade classrooms. *American Research Journal*, 37(2), 441–478.
- Dunn, L. in Beach, S. A. (2007). Supporting literacy and play in early childhood programs: Promising practices and continuing challenges. V: K. A. Roskos in J. F. Christie (ur.), *Play and literacy in early childhood* (str. 101–118). Lawrence Erlbaum Associates.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Duran, M., Plut, D. in Mitrović, M. (1988). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Echeverri, C. (2014). *Dinozaver je v moji kadi*. Morfem.
- Engel, S. (2000). *The stories children tell*. W. H. Freeman & Company.
- Erikson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S., Marjanovič-Umek, L., Gayraud, F., Kovačević, M. in Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326–343.
- Espy, K. A. (1997). The shape school: Assessing executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 13(4), 495–499.
- Espy, K. A. in Cwik, M. F. (2004). The development of a trial making test in young children: The TRAILS-P. *Clinical Neuropsychology*, 18(3), 411–422.
- Farokhi, M. in Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: Social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219–2224.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52(4), 1095–1118.
- Fein, G. G. (1995). Toys and stories. V: A. D. Pellegrini (ur.), *The future of play theory* (str. 151–165). State University of New York Press.



- Fekonja, U. (2015). Igrače. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v solo* (str. 99–24). Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Fekonja, U. (2020). Razvoj otroške igre. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 459–472). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development. *Studia Psychologica*, 2, 103–117.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Sočan, G. (2015). Home environment as a predictor of child's language: A mediating role of family literacy activities and symbolic play. *Psihološka obzorja*, 24, 1–12.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S. in Reilly, J. S. (2004). *MacArthur Communicative Development Inventories. User's guide and technical manual*. Paul H. Brookes.
- Fisch, S. M. (2004). *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli? [poročilo o rezultatih raziskave]*. Pedagoški inštitut.
- Fletcher, K. L. in Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64–103.
- Flynn, J. (1997). *Teacher Rating Scale*. LaCrosse Area Dyslexia Research Institute, Inc.
- Foy, J. G. in Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59–88.
- Frijters, J. C., Barron, R. W. in Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466–477.
- Fritz Jekovec, J. (2020). *Oblikovanje igrače in ustvarjalnost otroka v zgodnjem otroštvu [neobjavljena doktorska disertacija]*. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Gallas, K. (1994). *The languages of learning: How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. Teachers College Press.
- Gallas, K. (2006). Sharing time. When children take the chair. V: R. Parker-Rees in J. Willan (ur.), *Early years education (Vol 2)* (str. 240–270). Routledge.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14–24.
- Geffen, K. C. (2018). *The use of expansions to increase the mean length utterance of preschool students [LSU Master's Theses]*. Pridobljeno z: [https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool\\_theses/4756](https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/4756)

- Gejms, L., Kyuchukov, H. in Ushakova, O. (2018). Early literacy in preschool. V: N. Veraska in S. Sheridan (ur.), *Vygotsky's theory in early childhood education and research* (str. 142–153). Routledge.
- Gentile, D. A. in Walsh, D. A. (2002). A normative study of family media habits. *Applied Developmental Psychology*, 23(2), 157–178.
- Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child Development*, 59(1), 47–59.
- Gilbert, F. M. (2017). Play as regulation. *Topics in Language Disorder*, 37(3), 241–258.
- Gillen, J. in Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. V: N. Hall, J. Larson in J. Marsh (ur.), *Handbook of early childhood literacy* (str. 3–12). Sage Publications.
- Girolametto, L., Weitzman, E. in Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers, *Infants & Young Children*, 19(1), 36–46.
- Golden, J. (1984). Children's concept of story in reading and writing. *The Reading Teacher*, 37(7), 578–584.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 99–116.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., Guerin, D. W. in Parramore, M. M. (2003). Socioeconomic status in children's development and family environment: Infancy through adolescence. V: M. H. Bornstein in R. H. Bradley (ur.), *Monographs in parenting series. Socioeconomic status, parenting, and child development* (str. 189–207). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Greenberg, J. in Weitzman, E. (2014). *I'm ready! How to prepare your child for reading success*. The Hanen Centre.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. in Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123–147.
- Griffith, S. F., Hanson, K. G., Rolon-Arroyo, B. in Arnold, D. H. (2019). Promoting early achievement in low-income preschoolers in the United States with educational apps. *Journal of Children and Media*, 13(3), 328–344.
- Hacin, K. (2016). Relationship between children's theory of mind and metalinguistic competence in early childhood. *Psihološka obzorja*, 25, 72–83.
- Haight, W. L. in Miller, P. J. (1993). *Pretending at home: Early development in socio-cultural context*. SUNY Press.
- Hakkarainen, P. in Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-Historical Psychology*, 4(4), 2–11.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Heineman.
- Hall, N. (1991). Play and the emergence of literacy. V: J. Christie (ur.), *Play and early literacy development* (str. 3–25). State University of New York Press.



- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453–468.
- Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hancox, R. J., Milne, B. J. in Poulton, R. (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(7), 614–618.
- Harris, J. (1993). *Early language development*. Routledge.
- Hart, B. in Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 1, 4–9.
- Hayes, D. P. in Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of ‘motherese’. *Journal of Child Language*, 15, 395–410.
- Hedberg, N. L. in Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Communication Skill Builders.
- Hemphill, L. in Snow, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 173–201). Blackwell Publishers, Inc.
- Hester, E. in Hodson, B. W. (2009). Metaphonological awareness: Enhancing literacy skills. V: P. M. Rhyner (ur.), *Emergent literacy and language development* (str. 78–103). The Guilford Press.
- Hibbin, R. (2016). The psychological benefits of oral storytelling in school: Developing identity and empathy through narrative. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 34(4), 218–231.
- Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., Pigeot, I., Pohlabeled, H., Reisch, L. A., Russo, P., Veidebaum, T., Tornaritis, M., Williams, G., De Henauw, S., De Bourdeaudhuij, I. in IDEFICS Consortium (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: A prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 485–492.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E. in Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford University Press.
- Hislam, J. (1999). A story in your head. Developing oracy and imaginative skills in children through storytelling. V: J. Moyles (ur.), *Beginning teaching: Beginning learning* (str. 144–157). Open University Press.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. V: M. H. Bornstein in R. H. Bradley (ur.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (str. 147–160). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- Hoff, E. in Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418–433.

- Hogan, M. J. in Strasburger, V. C. (2008). Media and prosocial behavior in children and adolescents. V L. Nucci in D. Narvaez (ur.), *Handbook of moral and character education* (str. 537–553). Routledge.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. Routledge.
- Hughes, C. in Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645–668.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. in Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337–374.
- Isak Kres, J. (2019). *Dopolnjevanki Zima spi* [ilustr. M. Kozjek]. *Cicido*, januar 2019. Mladinska knjiga.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer L. in Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163.
- Isquith, P. K., Gioia, G. in Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 403–422.
- Jakubowska, J., Szpak, M. in Białecka–Pikul, M. (2018). How do parents use mental state language during narration to their 2- and 4-year-old children? *Psychology of Language and Communication*, 22(1), 516–533.
- James, K. H. in Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32–42.
- Jeanes, R. C., Nienhuys, T. G. W. M. in Rickards, F. W. (2000). The pragmatic skills of profoundly deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 237–247.
- Jennings, N. A., Hooker, S. D. in Linebarger, D. L. (2009). Educational television as mediated literacy environments for preschoolers. *Learning, Media, and Technology*, 34(3), 229–242.
- Johnson, J. E. (2007). Commentary: Play, literacy, and theories of instruction. V: K. A. Roskos in J. F. Christie (ur.), *Play and literacy in early childhood* (str. 133–150). Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, E. (2020). Well worth a listen. *Teach Nursery*, 34–36.
- Johnson, K. (2020). *Phonological awareness: What you need to know*. Pridobljeno z: <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/reading-issues/phonological-awareness-what-it-is-and-how-it-works>
- Jurado, M. B. in Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17, 213–233.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B. in Pianta, R. C. (2008). Quality of language instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51–68.

- Kaderavek, J. N., Cabell, S. Q. in Justice, L. M. (2009). Early writing and spelling development. V: P. M. Rhyner (ur.), *Emergent literacy and language development. Promoting learning in early childhood* (str. 104–152). The Guilford Press.
- Kajikawa, S. in Masataka, N. (2001). Infants' retention of word patterns in speech and productive vocabulary growth. Prispevek, predstavljen na Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala, Švedska.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Harvard University Press.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. C. in Cuskle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness; Representing and accessing knowledge about counts as a word. *Cognition*, 58, 197–219.
- Kavčič, T. (2020). Igra dojenčka in malčka. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 313–326). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kelly, C. A. in Dale, P. S. (1989). Cognitive skills associated with the onset of multiword utterances. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 32, 645–656.
- Kelly, R. in Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, 21–27.
- Kern, S. (2007). Lexicon development in French-speaking infants. *First Language*, 27(3), 227–250.
- Kersey, A. J. in James, K. H. (2013). Brain activation patterns resulting from learning letter forms through active self-production and passive observation in young children. *Frontiers in Psychology*, 4, članek 567.
- Kirkham, J., Stewart, A. in Kidd, E. (2013). Concurrent and longitudinal relationships between development in graphic, language and symbolic play domains from the fourth to the fifth year. *Infant and Child Development*, 22(3), 297–319.
- Klecan-Aker, J. in Keltz, K. (1990). An investigation of the oral narratives of normal and language-learning disabled children. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13(2), 207–216.
- Kloth, S., Janssen, P., Kraaimaat, F. in Brutton, G. J. (1998). Communicative styles of mothers interacting with their preschool-age children: A factor analytic study. *Journal of Child Language*, 25(1), 149–166.
- Korat, O., Bahar, E. in Snapir, M. (2003). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 4, 386–393.
- Korat, O. in Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: Effects on children emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 248–259.
- Krcmar, M. in Cingel, D. P. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17, 262–281.

- Kress, G. (1996). Writing and learning to write. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 257–275). Blackwell Publishers, Inc.
- Kurikulum za vrtnice. (1999). Zavod RS za šolstvo.
- Labbo, L. D. in Kuhn, M. R. (2000). Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research*, 32(2), 187–210.
- Labbo, L. D. in Reinking, D. (2003). Computers in early literacy education. V: N. Hall, J. Larson in J. Mrash (ur.), *Handbook of early childhood literacy* (str. 338–354). Sage Publications.
- Landry, S., Bouchard, C. in Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue Préscolaire*, 50(2), 15–24.
- Lauricella, A. R., Wartella, E. in Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. in Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51(2nd Quarter), 338–351.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L. in Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(1), 117–127.
- Leyva, D., Berrocal, M. in Nolivos, V. (2014). Spanish-speaking parent-child emotional narratives and children's social skills. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 22–42.
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. V: L. S. Liben in U. Mueller (ur.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (Vol. 2, str. 425–468). Wiley-Blackwell.
- Lin, X. in Li, H. (2018). Parents' play beliefs and engagement in young children's play at home. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 161–176.
- Linebarger, D. L., Barr, R., Lapierre, M. A. in Piotrowski, J. T. (2014). Associations between parenting, media use, cumulative risk, and children's executive functioning. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(6), 367–377.
- Linebarger, D. L. in Piotrowski, J. T. (2010). Structure and strategies in children's educational television: The roles of program type and learning strategies in children's learning. *Child Development*, 81(5), 1582–1597.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Information Age Publishing Inc.

- Long, H. in Wei, M. (2019). A Study of metacommunication signals in the initiation of pretend play of 3–6 year-old children. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 4(5), 50–55.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M. in Velay, J. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), 67–79.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. V: B. H. Wasih (ur.), *Handbook of family literacy* (str. 57–81). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lovas, G. S. (2011). Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads. *First Language*, 31(1), 83–108.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A. M. in Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 289–302.
- Machón, A. (2013). *Children's drawings: The genesis and nature of graphic representation: A developmental study*. Fibulas.
- Makin, L. (2003). Creating positive literacy learning environments in early childhood. V: N. Hall. J. Larson in J. Marsh (ur.), *Handbook of early childhood literacy* (str. 327–337). Sage Publications.
- Malchiodi, C. (1998). *Understanding children's drawings*. Jessica Kingsley.
- Malin, J. L., Cabrera, N. J. in Rowe, M. L. (2014). Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 425–432.
- Marasco, K., O'Rourke, C., Riddle L., Sepka L. in Weaver, V. (2004). *Pragmatic language assessment guidelines: A best practice document ECICMC standards and guidelines speech sub-committee*. Pridobljeno z: <http://seemyiep.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/10/New>
- Marjanovič Umek, L. (2006). Igra predšolskega otroka. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo* (str. 81–97). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2013). Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok: socialna in kulturna perspektiva. V: F. Noliml in T. Novaković (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve* (str. 49–62). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L. (2020). Razvoj otroške risbe. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič, *Razvojnja psihologija* (str. 473–487). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Božin, N., Čermak Hauko, N., Štiglic Hribernik, N., Bajc, S. in Fekonja Peklaj, U. (2016). Zgodnji govorni razvoj: Primerjava besednjaka slovenskih malčkov in malčic. *Sodobna pedagogika*, 67(1), 12–37.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: Slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57(5), 44–64.

- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2010). The role of symbolic play in early literacy development. *Journal of Communications Research*, 1(4), 291–308.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2011). *Lista naslovov in avtorjev otroških knjig. Priročnik*. Center za psihodiagnostična sredstva, d.o.o.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2012). *Lestvica za opazovanje interaktivne igre starša in otroka*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2017a). Gender differences in children's language: A meta-analysis of Slovenian studies. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(2), 97–111.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2017b). The roles of child gender and parental knowledge of child development in parent-child interactive play. *Sex Roles*, 77, 496–509.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2019). *Zgodbe otrok: Razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2020). Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojni psihologija* (str. 369–392). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Grgič, K., Sočan, G. in Pfifer, A. (2012). Storytelling in middle childhood: Contributions of storybook exposure. *Studia Psychologica*, 54(1), 53–66.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin, K. (2019). Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki = Supplementary programme to support early literacy in preschool: Short- and long-term outcomes. *Sodobna pedagogika*, 70(3), 10–23; 112–125).
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 125–135.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2011). *Govor in branje otrok: Ocenjevanje in spodbujanje*. Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Podlesek, A. (2013). Characteristics of early vocabulary and grammar development in Slovenian-speaking infants and toddlers: A CDI-adaptation study. *Journal of Child Language*, 40(4), 779–798.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Podlesek, A. (2014). The effect of parental involvement and encouragement on preschool children's symbolic play. *Early Child Development and Care*, 184(69), 855–868.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Podlesek, A. in Kranjc, S. (2011). Assessing toddler language competence: Agreement of parents' and preschool teachers' assessments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 21–43.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Sočan, G. (2017). Early vocabulary, parental education, and the frequency of shared reading as predictors of



- toddler's vocabulary and grammar at age 2;7: A Slovenian longitudinal CDI study. *Journal of Child Language*, 44(2), 457–479.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2011). *Pripovedovanje zgodbe. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj*. Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2012a). *Oce-njevanje sporazumevalnih zmožnosti dojenčkov in malčkov*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2012b). *Splošni govorni preizkus: Pisno sporočanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2012c). *Zgodnje sporazumevalne zmožnosti dojenčkov in malčkov: študija v Sloveniji. Psihološka obzorja*, 21(2), 5–17.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Tašner, V. (2015). A socio-cultural perspective on children's early language: A family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69–85.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Tašner, V., Kranjc, S., Sočan, G. in Pffifer, A. (2011). *Lestvica za oceno govora starša, namenjenega otroku*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Tašner, V. in Sočan, G. (2016). *Govor otrok: Vpliv nekaterih sociokulturnih dejavnikov družinskega okolja*. V: T. Devjak in I. Saksida (ur.). *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 43–68). Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L., Hacin, K. in Fekonja, U. (2019). The quality of mother-child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1135–1146.
- Marjanovič Umek, L., Hacin, K. in Fekonja, U. (2018a). *Lestvice zgodnje pismenosti [neobjavljeno gradivo]*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Hacin, K. in Fekonja, U. (2018b). *Zgodnja pismenost otrok: Učinek vrtčevskih in družinskih dejavnikov = Children's early literacy: The effect of preschool and family factors. Sodobna pedagogika*, 69(1), 10–27, 126–144.
- Marjanovič Umek, L., Hacin Beyazoglu, K. in Fekonja, U. (2020). *Družinski dejavniki zgodnjega govornega razvoja otrok: Izpostavljenost otrok medijem in knjigam [neobjavljeno gradivo]*.
- Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1998). *Otrokov razvoj in učenje v simbolni igri. Psihološka obzorja*, 7(1), 25–48.
- Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P., Pečjak, S. in Kranjc, S. (1999). *Symbolic play as a way of development and learning of preschool children in pre-school institutions. European early childhood education research journal*, 7(1), 35–44.

- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A. in Fekonja, U. (2005). Assessing home literacy environment: Relations to the child's language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271–281.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 2, 108–129.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16(3), 27–48.
- Marjanovič Umek, L. in Tašner, V. (2010). *Pogovor s starši [neobjavljeno gradivo]*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja Peklaj, U. in Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: Učinki na področju komunikacije in socioemocionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 54(5), 48–73.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Kavčič, T. in Fekonja, U. (2020). Gibalni razvoj po rojstvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojnja psihologija* (str. 184–202). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marsh, J. (2003). Early childhood literacy and popular culture. V: N. Hall, J. Larson in J. Marsh (ur.), *Handbook of early childhood literacy* (str. 112–125). SAGE Publications Ltd.
- Matthew, K. I. (1996). The impact of CD-ROM storybooks on children's reading comprehension and reading attitude. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(3), 379–394.
- Matthews, J. (1992). The genesis of aesthetic sensibility. V: D. Thistlewood (ur.), *Drawing, research and development* (str. 26–39). NSEAD and Longman.
- Maureen, I., van der Meij, H. in de Jong, T. (2018). Supporting literacy and digital literacy development in early childhood education using storytelling activities. *International Journal of Early Childhood*, 50, 371–389.
- McCabe, A. in Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills: Prerequisite for literacy. *American Journal of Speech–Language Pathology: A Journal of Clinical Practice*, 3(1), 45–56.
- McCaffrey Morrison, H. (2020). Development of listening and auditory-verbal therapy. V: W. Estabrooks, H. McCaffrey Morrison in K. MacIver–Lux (ur.), *Auditory-verbal therapy: Science, research, and practice. First edition* (str. 303–338). Plural Publishing, Inc.
- McCoy, E. in Cole, J. (2011). *A snapshot of local support for literacy: 2010 survey*. National Literacy Trust.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198–206.
- McCune, L. (2010). Developing symbolic abilities. V: B. Wagoner (ur.), *Symbolic transformation: The mind in movement through culture and society* (str. 173–192). Routledge Press.



- McCune–Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785–797.
- McPake, J., Plowman, L. in Stephen, C. (2013). Pre–school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 421–431.
- Meek, M. (1991). *On being literate*. The Bodley Head.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E. in Tuckey, M. (2002). Maternal mind–mindedness and attachment security as predictors of the theory of mind understanding. *Child Development*, 73, 1715–1726.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj–Blatchford, I. in Taggart, B. (2008). Effects of home learning environments and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95–114.
- Mello, R. (2001). Building bridges: How storytelling influences teacher/student relationships. *ERIC*, 14 str.
- Michnick Golinkoff, R., Deniz Can D., Soderstrom, M. in Hirsh–Pasek, K. (2015). (Baby)talk to me: The social context of infant–directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 339–344.
- Miller, G. (1986). *How school children learn words (Cognitive Science Laboratory report 7)*. Pinceton University.
- Miller, P., Wiley, A., Fung, H. in Liang, C. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development*, 68(3), 557–568.
- Miller, S. in Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross–Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36–43.
- Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A. in Syed Kamarulzaman, S. Z. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 18, 163–169.
- Mol, S. E. in Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta–analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S. in Maczuga, S. (2015). 24–month–old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child Development*, 86(5), 1351–1370.
- Moriguchi, Y. in Hiraki, K. (2011). Longitudinal development of prefrontal function during early childhood. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1, 153–162.
- Morrow, L.M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Allyn & Bacon.

- Morton, B. J. (2013). Understanding genetic, neurophysiological, and experiential influences on the development of executive functioning: The need for developmental models. *Wires Cognitive Science*, 1(5), 709–723.
- Moses, A. N. (2008). Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(1), 67–102.
- Moyles, J. R. (1995). *Just playing?* Open University Press.
- Moyles, J. (1999). A place for everything? The classroom as a teaching and learning context. V: J. Moyles (ur.), *Beginning teaching: Beginning learning in primary education* (str. 27–42). Open University Press.
- Munakata, Y., Michaelson, L., Barker, J. in Chevalier, N. (2013). Executive functioning during infancy and childhood. V: R. E. Tremblay, M. Bolvin, R. Peters in J. B. Morton (ur.), *Encyclopedia on Early Childhood Development [naspletu]*. <http://www.child-encyclopedia.com/executive-functions/according-experts/executive-functioning-during-infancy-and-childhood>
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D. in Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(4), 332–342.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. in Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681.
- Nathanson, A. I. (2001). Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 45(2), 201–220.
- Nathanson, A. I., Aladé, F., Sharp, M. L., Rasmussen, E. E. in Christy, K. (2014). The relation between television exposure and executive function among preschoolers. *Developmental Psychology*, 50(5), 1497–1506.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive development: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press.
- Neuman, S. B. (2001). The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 468–475.
- Neuman, S. B. in Roskos, K. A. (ur.), (1998). *Children Achieving: Best practices in early literacy*. International Reading Association.
- Neuman, S. B., Wong, K. M., Flynn, R. in Kaefer, T. (2019). Learning vocabulary from educational media: The role of pedagogical supports for low-income preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 32–44.
- Neumann, M. M. in Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203–220.
- New York State Education Department. (1999). *Early literacy profile: An assessment instrument*. The University of the State of New York.

- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B. in de Sa, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162.
- Nicolopoulou, A., McDowell, J. in Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meet journal writing. V: D. Singer, R. Golinkoff in K. Hirsh-Pasek (ur.), *Play = Learning* (str. 124–144). Oxford University Press.
- Nielsen, M. in Christie, T. (2008). Adult modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development*, 17(2), 151–162.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D. in Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464–480.
- North Shore Pediatric Therapy – NSPT (2020). *What are graphomotor skills?* Pridobljeno z: <https://www.nspt4kids.com/healthtopics-and-conditions-database/graphomotor-skills/>
- O'Brien, B. A., Habib, M. in Onnis, L. (2019). Technology-based tools for English literacy intervention: Examining intervention grain size and individual differences. *Frontiers in Psychology*, 10, članek 2625.
- Oduolowu, E. in Oluwakemi, A. E. (2014). Effect of storytelling on listening skills of primary one pupil in Ibadan North local government area of Oyo State, Nigeri. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(9), 100–107.
- Olson, D. R., Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A. (2006). The mental verbs in different conceptual domains and in different cultures. V: A. Antonietti, O. Liverta-Sempio in A. Marchetti (ur.), *Theory of mind and language in developmental contexts* (str. 1–23). Springer Science Business Media.
- O'Neill, D. K. (2007). The Language Use Inventory for young children: A parent-report measure of pragmatic language development for 18- to 47-month-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 214–228.
- Orr, E. in Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, 38, 147–161.
- Pahl, K. (1999). *Transformations: Children's meaning making in a nursery*. Trentham.
- Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L. in Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295–1303.
- Paul, R., Norbury, C. in Gosse, C. (2017). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating (5th Ed.)*. Mosby.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138–141.

- Pellegrini, A. D. (1985). Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior: A review and critique of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 55(1), 107–121.
- Pellegrini, A. D. in Galda, L. (1982). The effects of thematic–fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 3, 443–452.
- Pellegrini, A. D. in Galda, L. (1998). *The development of school–based literacy. A social ecological perspective*. Routledge.
- Pellegrini, A. D., Galda, L., Dresden, J. in Cox, S. (1991). A longitudinal study of the predictive relations among symbolic play, linguistic verbs, and early literacy. *Research in the Teaching of English*, 25(2), 215–235.
- Pellegrini, A. D. in Jones, I. (1994). Play, toys and language. V: J. H. Goldstein (ur.), *Toys, play and child development* (str. 27–45). University Press.
- Penuel, W. R., Bates, L., Gallagher, L., Pasnik, S., Llorente, C., Townsend, E., Hupert, N., Domínguez, X. in VanderBorgh, M. (2012). Supplementing literacy instruction with a media-rich intervention: Results of a randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 115–127.
- Petrescu, A. (2014). Typing or writing? A dilemma of the digital era. *eLearning & Software for Education*, 2, 393–397.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Pratt, M. W. in Fiese, V. H. (2004). Families: Stories, and the life course: An ecological context. V: M. W. Pratt in B. H. Fiese (ur.), *Family stories and the life course. Across time and generation* (str. 1–24). Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Puranik, C. S. in Lonigan, C. J. (2014). Emergent writing in preschoolers: Preliminary evidence for a theoretical framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453–467.
- Quinn, S., Donnelly, S. in Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 49, 122–135.
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A. in Kuhl, P. K. (2014). Look who's talking: Speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development. *Developmental Science*, 17(6), 880–891.
- Razfar, A. in Gutiérrez, K. (2003). Reconceptualizing early childhood literacy: The sociocultural influence. V: N. Hall, J. Larson in J. Marsh (ur.), *Handbook of early childhood literacy* (str. 34–47). Sage Publications.
- Reade, A. (2017). *Supporting your child's literacy development at home*. U. S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Office of Special Education Programs, National Center on Improving Literacy. Pridobljeno z: <http://improvingliteracy.org>

- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A. in Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318–342.
- Reich, P. A. (1986). *Language development*. Prentice-Hall.
- Reiser, R. A., Williamson, N. in Suzuki, K. (1988). Using Sesame Street to facilitate children's recognition of letters and numbers. *Educational Communication and Technology Journal*, 36(1), 15–21.
- Remškar, S. (2019). Tam v gozdu, v sivi koči [ilustr. A. Kočevar]. V: G. Kos (ur.), *Leti, leti, leti* (str. 20). Založba Miš.
- Remškar, S. (2020). Vsak svoj znak [ilustr. J. Vukotič]. *Ciciban*, september 2020. Mladinska knjiga.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K. in West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. V: P. M. Rhyner (ur.), *Emergent literacy and language development* (str. 5–35). The Guilford Press.
- Richards, G. (2000). Why use computer technology? *English Journal*, 90(2), 38–41.
- Rochanavibhata, S. in Marian, V. (2020). Maternal scaffolding styles and children's developing narrative skills: A cross-cultural comparison of autobiographical conversations in the US and Thailand. Learning. *Culture and Social Interaction*, 26, 100413.
- Rogers, S. (1977). Self-initiated corrections in the speech of infant-school children. *Journal of Child Language*, 5, 365–371.
- Rose, S. E., Jolley, R. P. in Charman, A. (2012). An investigation of the expressive and representational drawing development in National Curriculum, Steiner and Montessori schools. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 6, 85–93.
- Rosemary, C. in Roskos, K. (2002). Literacy conversations between adults and children at child care: Descriptive observations and hypotheses. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(2), 212–231.
- Roseberry-McKibbin, C. (2010). *Increasing language skills of students from low-income backgrounds*. Plural Publishing.
- Roskos, K. in Neuman, S. B. (1998). Play as an opportunity for literacy. V: O. N. Saracho in B. Spodek (ur.), *SUNY series, early childhood education: Inquiries and insights. Multiple perspectives on play in early childhood education* (str. 100–115). State University of New York Press.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H. in De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *The Journal of Special Education*, 30(3), 257–277.
- Rowe, D. (2007). Bringing books to life: The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. V: K. A. Roskos in J. F. Christie (ur.), *Play and literacy in early childhood* (str. 37–64). Lawrence Erlbaum Associates.

- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185–205.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.
- Rowe, M. L. (2013). Decontextualized language input and preschoolers' vocabulary development. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 260–266.
- Rowe, M. L., Denmark, N., Jones Harden, B. in Stapleton, L. M. (2016). The role of parent education and prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53(3), 243–263.
- Ruffman, T., Slade, L. in Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734–751.
- Rutherford, L., Bittman, M. in Biron, D. (2010). *Young children and the media: A discussion paper*. Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Ryokai, K., Vaucelle, C. in Cassell, J. (2003). Virtual peers as partners in storytelling and literacy learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 195–208.
- Safarino, E. P. in Armstrong, J. W. (1986). *Child and adolescent development*. West Publishing Company.
- Salmon, K. in Reese, E. (2016). The benefits of reminiscing with young children. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 233–238.
- Salomon, G. (1981). Introducing AIME: The assessment of children's mental involvement with television. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 13, 89–102.
- Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A. in Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language*, 43(6), 1385–1399.
- Sari, B., Takacs, Z. K. in Bus, A. G. (2019). What are we downloading for our children? Best-selling children's apps in four European countries. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 515–532.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. L. Erlbaum Associates.
- Sawyer, R. K. in DeZutter, S. (2007). Improvisation: A lens for play and literacy research. V: K. A. Roskos in J. F. Christie (ur.), *Play and literacy in early childhood* (str. 21–36). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schickedanz, J. A. (1999). *Much more than the ABCs: The early stages of reading and writing*. NAEYC.
- Segal-Drori, O., Korat, O., Shamir, A. in Klein, P. S. (2010). Reading electronic and printed books with and without adult instruction: Effects on emergent reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(8), 913–930.



- Sénéchal, M. in LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Shaul, S. in Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading and Writing*, 27, 749–768.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96–116.
- Shade, R. (1991). Verbal humor in gifted students and students in the general population: A comparison of spontaneous mirth and comprehension. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(2), 134–150.
- Shamir, A. in Korat, O. (2015). Educational electronic books for supporting emergent literacy of kindergarteners at-risk for reading difficulties—what do we know so far? *Computers in the Schools*, 32(2), 105–121.
- Shanahan, T. in Lonigan, C. J. (2013). The national early literacy panel A summary of the report. V: T. Shanahan in C. J. Lonigan (ur.), *Early childhood literacy* (str. 1–20). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Shapiro, L. R. in Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960–974.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. Prentice Hall.
- Silvén, M., Ahtola, A. in Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30(2), 253–279.
- Sinatra, R., Zygouris-Coe, V. in Dasinger, S. (2011). Preventing a vocabulary lag: What lessons are learned from research. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 333–357.
- Siraj-Blatchford, I. (2012). Curriculum, pedagogy and progression in sustained shared thinking. *Every Child*, 18(3), 34–35.
- Slobin, D. I. (1978). Berkljinski projekt u razvoju jezika u raznim jezičkim sredinama. V: V. M. Jocić in S. Savić (ur.), *Modeli u sintaksi dečjeg govora* (str. 45–63). Institut za lingvistiko.
- Smidt, S. (1998). *A guide to early years practice*. Routledge.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge.
- Smidt, S. (2011). *Introducing Bruner*. Routledge.
- Smilansky, S. in Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Psychological & Educational Publishers.
- Smith, C. R. (2001). Click and turn the page: An exploration of multiple storybook literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 152–183.

- Smith, C. E. in Wu, I. (2016). Mother–child conversations about thoughts. Desires, and emotions: Relations to children’s understanding of the mind. V: Davis–Kean, P. in S. Tang (ur.), *Socializing children through language* (str. 49–80). Elsevier.
- Smith, C. L. in Tager–Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34(3), 449–468.
- Smith, L. B. in Jones, S. S. (2011). Symbolic play connects to language through visual object recognition. *Developmental Science*, 14(5), 1142–1149.
- Smith, P. K. (2007). Pretend play and children’s cognitive and literacy development: Source of evidence and some lessons from the past. V: K. A. Roskos in J. F. Christie (ur.), *Play and literacy in early childhood* (str. 3–20). Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, P. K. in Cowie, H. (1993). *Understanding children’s development*. Blackwell.
- Snow, C. E. (1993). Families as social contexts for literacy development. V: C. Daiute (ur.), *New directions for child development, No. 61: The Jossey–Bass education series. The development of literacy through social interaction* (str. 11–24). Jossey–Bass.
- Snow, C. E. in Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. V: R. W. Larson, A. R. Wiley in K. R. Branscomb (ur.), *New directions for child and adolescent development. Family mealtime as a context of development and socialization* (str. 51–66). Jossey–Bass.
- Snow, C., Burns, M. in Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Snow, C. in Tabors, P. (1993). Language skills that relate to literacy development. V: B. Spodek in O. Saracho (ur.), *Yearbook in early childhood education* (str. 1–20). Teachers College Press.
- Sparks, A. in Reese, E. (2013). From reminiscing to reading: Home contributions to children’s developing language and literacy in low–income families. *First Language*, 33(1), 89–109.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Stanovich, K. E. (1994). Constructivism in reading education. *The Journal of Special Education*, 28(3), 259–274.
- Steinberg, L., Bornstein, M. H., Lowe Vandell, D. in Rook, K. S. (2011). *Life–Span Development: Infancy through adulthood*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Stennes, L. M., Burch, M. M., Sen, M. G. in Bauer, P. J. (2005). A longitudinal study of gendered vocabulary and communicative action in young children. *Developmental Psychology*, 41(1), 75–88.
- Stone, C. A. (2006). Contemporary approaches to the study of language and literacy development: A call for the integration of perspectives. V: C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren in K. Apel (ur.), *Handbook of language and literacy* (str. 3–24). The Guilford Press.



- Strasburger, V. C., Jordan, A. B. in Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756–767.
- Suggate, S. P., Pufke, E. in Stoeger, H. (2016). The effect of fine and grapho-motor skill demands on preschoolers' decoding skill. *Journal of Experimental Child Psychology* 141, 34–48.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458–481.
- Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Melhuish, E. in Quinn, L. (2001). *The effective provision of pre-school education (EPOE) project*. Simpozij, predstavljen na BERA Annual Conference, Leeds.
- Tamis-LeMonda, C. S. in Bornstein, M. H. (1991). Individual variation, correspondence, stability, and change in mother and toddler play. *Infant Behavior and Development*, 14, 143–162.
- Tamis-LeMonda, C. S. in Rodriguez, E. T. (2009). Parents' role in fostering young children's learning and language development. *Encyclopedia on early childhood development*. Pridobljeno z: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/622/parents-role-in-fostering-young-childrens-learning-and-language-development.pdf>
- Tancig, S. (2014). Kako branje spreminja možgane in kaj izgubimo, če pisanje nedomestimo s tipkanjem? V: M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 11–19). EDUvision.
- Taylor, C. L., Christensen, D., Lawrence, D., Mitrou, F. in Zubrick, S. R. (2013). Risk factors for children's receptive vocabulary development from four to eight years in the longitudinal study of Australian children. *PLoS ONE* 8(9), e73046.
- Teale, W. H. (1982). Toward a theory of how children learn read and write naturally. *Language Arts*, 59, 550–570.
- Teale, W. H. in Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex.
- Terras, M. M. in Ramsay, J. (2016). Family digital literacy practices and children's mobile phone use. *Frontiers in Psychology*, 7, članek 1957.
- Thiessen, E. D., Hill, E. A. in Saffran, J. R. (2005). Infant-directed speech facilitates word segmentation. *Infancy*, 1(1), 53–71.
- Tomasello, M. in Bates, E. (2001). General introduction. V: M. Tomasello in E. Bates (ur.), *Language development. The essential readings* (str. 1–11). Blackwell Publishers Ltd.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W. idr. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 6, 72–78.
- Trawick-Smith, J. in Dziurgot, T. (2011). "Good-fit" teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Quarterly*, 26(1), 110–123.

- Tsuji, H. in Doherty, M. (2014). Early development of metalinguistic awareness in Japanese: Evidence from pragmatic and phonological aspects of language. *First Language*, 34, 273–290.
- Tunmer, W. E. in Bowey, J. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. V: W. E. Tunmer, C. Pratt in M. L. Herriman (ur.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (str. 144–168). Springer–Verlag.
- University of Delaware. (2003). *Baby talk: Parents do make a difference, by promoting childhood chatter, from birth to age 3*. Pridobljeno z: <http://www.science-daily.com/releases>
- University of Oregon. (2018). *8th Edition of Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS®)*. Pridobljeno z: <https://dibels.uoregon.edu/assessment/index/material/>
- van Bergen, P. in Salmon, K. (2010). The association between parent–child reminiscing and children’s emotion knowledge. *New Zealand Journal of Psychology*, 39(1), 51–56.
- van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 7–26.
- Vander Woude, J. in Barton, E. (2003). Interactional sequences in shared book–reading between parents and children with histories of language delay. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(3), 223–247.
- Vander Woude, J., van Kleeck, A. in Vander Veen, E. (2009). Book sharing and the development of meaning. V: P. M. Rhyner (ur.), *Emergent literacy and language development* (str. 36–77). The Guilford Press.
- Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H. in Shim, M. S. (2007). Digital childhood: Electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics*, 119(5), e1006–e1015.
- Vygotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Pedagoška fakulteta.
- Vitez, G. (2009). *Zrcalce*. Mladinska knjiga.
- Vivas, E. (1996). Effect of story reading on language. *Language Learning*, 46(2), 189–216.
- Vygotski, L. S. (1978a). Interaction between learning and development. V: M. Gauthier in M. Cole (ur.). *Readings on the development of children* (str. 79–91). Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1978b). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1995). *Imagination and creativity in childhood*. Daidalos.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. in Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606–621.
- Walker, R. (2017). *Listen and learn with audio books*. Pridobljeno z: <https://www.readingrockets.org/article/listen-and-learn-audio-books>

- Warash, B. G., Root, A. E. in Devito M. D. (2017). Parents' perceptions of play: A comparative study of spousal perspectives. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 958–966.
- Wasik, B. A. in Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.
- Waters, N. E., Domoff, S. E. in Tang, S. (2016). Parenting of preschool children's media use in the home. V P. Davis–Kean in S. Tang (ur.), *Socializing children through language* (str. 111–146). Academic Press.
- Watson. R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 148–172). Blackwell Publishers.
- Watson, R. (2001). Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. V: S. B. Neuman in D. K. Dickinson (ur.), *Handbook of early literacy research* (str. 43–53). The Guilford Press.
- Wehberg, S., Vach, W., Bleses, D., Thomsen, P., Madsen, T. O., in Basbøll, H. (2007). Danish children's first words: Analysing longitudinal data based on monthly CDI parental reports. *First Language*, 27(4), 361–383.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. in Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43–53.
- Wertsch, J. V. (2000). Vygotsky's two minds on the nature of meaning. V: C. D. Lee in P. Smagorinskiy (ur.), *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry* (str. 19–30). Cambridge University Press.
- Westby, C. E., Van Dongen, R. in Maggart, Z. (1989). Assessing narrative competence. *Seminars in Speech and Language*, 10(1), 63–76.
- Whitebread, D. in O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation, *International Journal of Play*, 1(2), 197–213.
- Whitehead, M. R. (1999). *Supporting language and literacy development in the early years*. Open University Press.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young children*. Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez–Menchaca, M. C. in Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559.
- Whitehurst, G. J. in Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848–872.
- Wieder, S. (2017). The power of symbolic play in emotional development through the DIR lens. *Topics in Language Disorders*, 37(3), 259–281.

- Winner, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphors and irony*. Harvard University Press.
- Wohlwend, K. E. (2017). Who gets to play? Access, popular media and participatory literacies. *Early Years*, 37(1), 62–76.
- Wood, C. (2005). Beginning readers' use of 'talking books' software can affect their reading strategies. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 170–182.
- Wood, E., Grant, A., Gottardo, A., Savage, R. in Evans, M. A. (2017). Software to promote young children's growth in literacy: A comparison of online and offline formats. *Early Childhood Education Journal*, 45, 207–217.
- Wray, D. in Medwell, J. (2002). *Literacy and language in the primary years*. Routledge Falmer.
- Zaman, W. in Fivush, R. (2013). Gender differences in elaborative parent-child emotion and play narratives. *Sex Roles*, 68, 591–604.
- Zipke, M. (2020). *Teaching metalinguistic awareness and reading comprehension with riddles*. Pridobljeno z: <https://www.readingrockets.org/article/teaching-metalinguistic-awareness-and-reading-comprehension-riddles>
- Ziviani, J. M. in Wallen, M. (2006). The development of graphomotor skills. V: A. Henderson in C. Pehoski (ur.), *Hand function in the child: Foundations for remediation* (str. 217–236). Mosby Elsevier.
- Zorman, A. (2005). Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. *Sodobna pedagogika*, 56 (posebna izdaja), 24–45.
- Zupančič, M. (2000). *The development of object-play in the first two years of a child's life*. i2, Lugano: Centro Studi Universitari Internazionali.
- Zupančič, M. (2006). Vloga odraslega v otrokovi igri. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre: Od rojstva do vstopa v šolo* (str. 125–141). Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Ceci Erpič, S. (1998). Razvoj zgodnjih oblik igralne interakcije med mamo in malčkom: prečna primerjava. *Anthropos*, 4–6, 32–54.

## Povzetek

Znanstvena monografija *Zgodnja pismenost otrok: Razvoj, spremljanje in spodbujanje* je sestavljena iz dveh delov. Prvi del obsega osem poglavij, v katerih avtorice opredelijo zgodnjo pismenost, opišejo njen razvoj ter različne dejavnike in načine spodbujanja zgodnje pismenosti otrok. V drugem delu, ki vključuje tri poglavja, pa predstavijo razvoj in uporabo pripomočka za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok v vrtcu, ki so ga razvile za uporabo v slovenskem prostoru.

V prvem poglavju avtorice, izhajajoč iz novejših konceptov zgodnje pismenosti, ki temeljijo na sociokulturnih pogledih na razvoj in učenje malčkov/otrok, opredelijo zgodnjo pismenost. Predvsem poudarijo povezanost med razvojem govora in zgodnje pismenosti ter izpostavijo dejavnosti in pogoje, ki pomenijo varovalne dejavnike v razvoju govora, mišljenja in zgodnje pismenosti.

V drugem poglavju so opisane značilnosti razvoja zgodnje pismenosti po posameznih področjih, in sicer razvoja govora (npr. besednjaka, slovnice, pripovedovanja zgodbe), izvršilnih funkcij (npr. delovnega spomina, prožnosti mišljenja, nadzora pozornosti) ter porajajočega se branja in pisanja (npr. razlikovanje med risanjem in pisanjem, poznavanje črk, črkovanje). Avtorice poudarjajo kontinuum v razvoju (zgodnje) pismenosti, ki poteka od obdobja dojenčka, malčka do zgodnjega otroštva in se nadaljuje tudi v kasnejših razvojnih obdobjih.

V naslednjih šestih poglavjih avtorice opišejo in pojasnijo pomen različnih socialnih kontekstov in dejavnosti za razvoj zgodnje pismenosti. Posebno pozornost namenijo predvsem značilnostim družinskega okolja in vrtca, ki sta pomembna za spodbujanje razvoja zgodnje pismenosti malčkov/otrok. Podrobneje opišejo tudi pomen nekaterih dejavnosti, in sicer simbolne igre,

skupnega branja, pogovora in pripovedovanja ter uporabe tehnologije in medijev za razvoj zgodnje pismenosti malčkov/otrok. Avtorice spoznanja empiričnih raziskav prepletajo s primeri vedenja otrok in odraslih (staršev in strokovnih delavk v vrtcu) ter opišejo različne pristope, kako lahko odrasli oblikujejo podporni oder razvoju zgodnje pismenosti različno starih otrok.

V devetem poglavju avtorice predstavijo *Lestvice zgodnje pismenosti (LZP)*, tj. pripomoček, ki so ga oblikovale same in s katerim lahko strokovne delavke v vrtcu ocenijo ter spremljajo zgodnjo pismenost otrok v zgodnjem otroštvu. Opisani so tudi nekateri tuji ocenjevalni postopki za ocenjevanje zgodnje pismenosti, na podlagi katerih so avtorice oblikovale pripomoček.

V desetem poglavju je opisana uporaba *Lestvic zgodnje pismenosti*. Avtorice opišejo načine vrednotenja, analize in interpretacije otrokovih dosežkov na lestvicah. V tem poglavju so predstavljeni tudi povprečni dosežki na lestvicah, izračunani na večjem vzorcu različno starih otrok, ki so strokovnim delavkam v pomoč pri interpretaciji dosežkov posameznega otroka oziroma otrok v vrtčevskem oddelku.

V zadnjem, enajstem poglavju, so opisani štirje primeri otrok, za katere so avtorice s strani strokovnih delavk v vrtcu pridobile ocene zgodnje pismenosti. S konkretnimi primeri je ponazorjena uporaba pridobljenih ocen pri nadaljnjem načrtovanju dejavnosti, s katerim lahko strokovna delavka spodbuja zgodnjo pismenost posameznega otroka v oddelku glede na njegova močna in šibka področja.

V prilogah sta priloženi obe obliki *Lestvic zgodnje pismenosti*, in sicer za otroke, stare od tri do štiri ter od pet do šest let, ki jih strokovne delavke lahko uporabijo v procesu ocenjevanja, spremljanja in spodbujanja zgodnje pismenosti otrok v vrtcu, ter razlaga postavk za obe obliki lestvic.

## Abstract

The scientific monograph *Children's Early Literacy: Development, Monitoring and Support* consists of two parts. The first part includes eight chapters in which the authors define early literacy and describe its development, along with various factors and ways of promoting early literacy in children. In the second part, which includes three chapters, the authors present the development and use of a tool for assessing children's early literacy in pre-school, which they developed.

In the first chapter, the authors define early literacy on the basis of contemporary concepts of early literacy, which have been derived from the socio-cultural views on the development and learning of toddlers and children. They especially emphasize the relationship between language and early literacy development, and highlight the activities and conditions that represent protective factors in the development of language, cognition, and early literacy.

The second chapter describes the characteristics of early-literacy development in various domains, namely the development of language (e.g. vocabulary, grammar, storytelling), executive functions (e.g. working memory, flexibility of cognition, attention regulation) and emerging reading and writing (e.g. distinguishing between drawing and writing, knowledge of letters, spelling). The authors emphasize the continuous nature of (early) literacy development, which progresses through infancy, toddlerhood, and early childhood, and continues to develop in later developmental periods.

In the following six chapters, the authors describe and illustrate the importance of different social contexts and activities for the development of early literacy. They focus on the characteristics of family environment and

preschool, both of which are important for promoting the development of early literacy in toddlers and children. They also emphasize the importance of several activities—namely symbolic play, shared reading, conversation and storytelling—as well as the use of technology and media for early literacy development in toddlers and children. The authors combine the findings of empirical research with examples of behavior in children and adults (parents and preschool professionals) and describe the different ways in which adults can scaffold the development of early literacy in children of different ages.

In the ninth chapter, the authors present the *Early Literacy Scales (ELS)*—a tool they developed, which can be used by preschool professionals to assess and monitor children's early literacy in early childhood. Several foreign assessment procedures for assessing early literacy, which formed the basis for the development of *Early Literacy Scales*, are also described.

Chapter 10 describes the use of *Early Literacy Scales*. The authors describe the methods of evaluating, analyzing, and interpreting children's achievements on the scales. This chapter also presents the average achievements on the scales, calculated on a larger sample of children of different ages, which helps preschool professionals to interpret the achievements of individual children or a group of children in preschool.

The last, eleventh chapter describes four case studies of children whose early literacy was assessed by preschool teachers. The preschool teachers' planning of different activities, which promote the early literacy of an individual child in terms of his/her strengths and weaknesses, is also illustrated with several examples.

The annexes include both forms of *Early Literacy Scales*: for children, aged from three to four, and for children from five to six years of age. Preschool professionals can use these scales in the process of assessing, monitoring, and promoting early literacy in preschool children. They are provided together with the explanation of the items used for both forms of scales.



## Imensko in pojmovno kazalo

### A

Ackerman, Debra J. 34  
Adams, Eileen 38  
Adamson, Lauren B. 68  
Ahrens, Margaret G. 74  
Al'Otaiba, Stephanie 15  
Allen, Linda 72  
Anning, Angela 38  
Applebee, Arthur 26–27  
Armstrong, James W. 40  
Arnold, David H. 79  
Arriaga, Rosa I. 48  
Astington, Janet Wilde 52, 109  
Aveling, Nado 92

### B

Baldock, Peter 25–27  
Baquedano-López, Patricia 110  
Barnett, Steven W. 109  
Barton, Ellen 72  
Bartsch, Karen 29  
Bates, Elizabeth 17–18, 21–22  
Bateson, Gregory 65  
Baumwell, Lisa 85, 88  
Bayley, Nany 37

Beach, Sara Ann 117  
Beals, Diane 48, 83  
Beck, Danielle M. 32  
Beeghly, Marjorie 153  
Beith, Kate 21  
Belec, Darja 159  
Bell, Carla Anne 94, 100, 105–106  
Bernstein, Basil 54  
besednjak 6, 14–15, 17–21, 25,  
28–29, 34, 43, 47, 54, 63, 71,  
73–75, 80, 82–83, 85–86, 89,  
94–96, 105, 111–112, 117, 119,  
155, 157, 161, 163, 165–167,  
201  
Bialystok, Ellen 29  
Bierman, Karen L. 34  
Bindman, Samantha W. 52  
Bingham, Gary E. 50  
Blair, Clancy 32, 34  
Bloom, Lois 20  
Bodrova, Elena 37, 66, 68, 113,  
115  
Bond, Mary Alice 75  
Bornstein, Marc H. 47, 60, 66,  
68–69, 85, 157

- Božin, Nera 18, 20, 157  
 Bredikyte, Mikla 66, 112  
 Brenneman, Kimberly 38  
 Bretherton, inge 153  
 Brockmeier, Jens 5, 14, 45, 55,  
 109  
 Brooker, Liz 50  
 Brooks, Rechele 17  
 Broström, Stig 26–27  
 Browne, Ann 78, 110  
 Bruce, Tina 113  
 Bruner, Jerome 13, 25, 78, 117  
 Burcu, Sari 97  
 Burgess, Stephen 45, 47  
 Bus, Adriana G. 6, 16, 71–72,  
 103–106  
 Buss, Aaron T. 32, 154  
 Butler, Sue 84–85
- C**
- Cabell, Sonia Q. 118  
 Cain, Kate 26  
 Cameron, Catherine Ann 25  
 Camilli, Gregory 109  
 Carr, Alex 48  
 Caselli, Maria Cristina 18  
 Cassell, Justine 89, 91  
 Ceciĉ Erpiĉ, Saša 67  
 Chard, David J. 31  
 Chevalier, Nicolas 34  
 Chouinard, Michelle M. 87  
 Christie, Tamara 68  
 Cingel, Drew P. 103–104, 106  
 Clancy, Patricia M. 30  
 Clark, Eve V. 24, 87  
 Clay, Marie 13  
 Cleave, Patricia L. 87  
 Cole, Jennifer 14, 46  
 Coleman, Mary Ruth 126  
 Collier, Kevin 100
- Cooper, Harris 48  
 Cortazar, Alejandra 109  
 Cowie, Helen 22, 27, 84, 87  
 Cox, Susan 38  
 Crain, Stephen 21, 23, 85–87  
 Crain-Thoreson, Catherine 72, 74,  
 78  
 Culatta, Barbara 36, 39  
 Cunningham, Anne E. 16, 74  
 Curenton, Stephanie M. 28  
 Cutspec, Patricia A. 84, 90–91  
 Cutting, Brian 14  
 Cwik, Mary 33
- D**
- Dale, Philip S. 63, 72, 74, 78  
 Danielson, Katie 95  
 Davidson, Michele R. 92  
 Davis-Kean, Pamela E. 5, 16, 50  
 De Jong, Ton 103–106  
 De Temple, Jeanne M. 48  
 De Villiers, Jill G. 30  
 De Villiers, Peter A. 30  
 Dearing, Eric 46, 109  
 DeBaryshe, Barbara 50, 71–72  
 DeBruin-Parecki, Andrea 71  
 dekontekstualiziran jezik 25, 64,  
 86  
 Demir, Özlem Ece 26–27, 86  
 DeZutter, Stacy 64, 114, 117  
 Diamond, Adele 32–33  
 Dickinson, David K. 86, 117  
 Dickson, Shirley V. 31  
 Dinehart, Laura H. 36  
 Dixon-Krauss, Lisbeth 72, 78  
 Dodd, Barbara 48  
 Dodici, Beverly J. 14  
 Doherty, Martin 30, 51–52  
 Dolya, Galina 66, 68, 76, 112  
 Dombey, Henrietta 27

- družina  
 pogoji v družini 55–56  
 socialno ekonomski status 5–6,  
 34, 46, 102, 109–110  
 spodbude v družini 45–46, 50,  
 53, 57, 66  
 Dujmović, Mauro 74, 81, 92, 111  
 Duke, Nell K. 109  
 Dunn, Loraine 117  
 Duran, Mirjana 60, 67  
 Dziurgot, Traci 69
- E**  
 Echeverri, Catalina 78–81  
 e-knjige 93, 102–106  
 Engel, Susan 85  
 Engelhardt, Laura 36, 107  
 Ensor, Rosie 34  
 Eriksson, Märten 154  
 Espy Andrews, Kimberly 33
- F**  
 Fein, Greta G. 26–27, 63  
 Fekonja Peklaj, Urška → glej  
 Fekonja, Urška  
 Fekonja, Urška 6, 9, 14–15, 17, 21–  
 25, 27–31, 39, 55, 60, 62–66, 69,  
 71–73, 77, 79, 82, 94, 109–110,  
 117, 154–155  
 Fenson, Larry 17  
 Fiese, Barbara 45  
 Fisch, Shalom M. 95–96  
 Fivush, Robyn 86  
 Flere, Sergej 48  
 Fletcher, Kathryn, L. 74  
 Flynn, Jane 125  
 fonološko zavedanje 15, 31, 36,  
 40–41, 48, 50, 71, 74, 105106,  
 112, 115, 122, 125, 166–167  
 Foy, Judith G. 15, 46, 50
- Fric Jekovec, Jelka 113  
 Friedman–Krauss, Allison Hope 34  
 Frijters, Jan C. 74  
 Fritz, Jelka → glej Fric Jekovec,  
 Jelka
- G**  
 Galda, Lee 62, 76, 80  
 Gallas, Karen 38, 118  
 Gambrell, Linda B. 116  
 Garvey, Catherine 65  
 Geffen Carley, Kaitlyn 87  
 Gejms, Liv 117  
 Gentile, Douglas A. 101  
 Gentner, Dedre 31  
 Geva, Ronny 59, 63  
 Gilbert, Foley M. 59  
 Gillen, Julia 14  
 Gillis, Margaret 126  
 Girolametto, Luigi 86  
 Golden, Joanne M. 75, 78, 92  
 Gombert, Jean–Émile 30  
 Göncü, Artin 65  
 Goodman, Judith C. 18, 21  
 Gottfried, Allen W. 46, 54  
 govor v različnih funkcijah 5, 14,  
 52–54, 62, 83, 112, 134, 136,  
 139, 143, 146, 149, 160  
 grafomotorične spretnosti 14–15,  
 37–38, 118–120, 122, 153, 169  
 Greenberg, Janice 87  
 Grgić, Katja 71–72  
 Griffin, Peg 83  
 Gutierrez, Kris D. 13, 46, 51, 53
- H**  
 Hacin Beyazoglu, Kaja → glej  
 Hacin Kaja  
 Hacin, Kaja 6, 9, 15, 23, 29, 62, 66,  
 73, 77, 82, 94

- Haight, Wendy L. 66  
 Hakkarainen, Pentti 66, 112  
 Hall, Nigel 14, 66  
 Hammill, Donald D. 36  
 Hammond, Sabine W. 59  
 Hamre, Bridget 6  
 Hancox, Robert J. 94  
 Harris, John 84, 86  
 Hart, Betty 47  
 Hayes, Donald P. 74  
 Haynes, Maurice 47  
 Hemphill, Lowry 14, 30, 45, 48  
 Herriman, Michael L. 30  
 Hester, Elizabeth 52, 111–112  
 Hibbin, Rebecca 77, 92  
 Hinkley, Trina 94  
 Hiraki, Kazuo 32  
 Hirsh-Pasek, Kathy 66  
 Hislam, Jane 116  
 Hodson, Barbara W. 52, 111–112  
 Hoff, Erika 21, 54, 84, 88  
 Hogan, Marjorie 95  
 Holzman, Lois 68  
 Hudson, Judith A. 26, 28–29  
 Hughes, Claire 34  
 Huttenlocher, Levine 48
- I**
- implicitne teorije  
     staršev 45, 49–50  
     strokovnih delavk v vrtcu 111,  
     157  
 interaktivno skupno branje 50,  
     71–75, 74, 115–116  
     bralno gradivo 75  
     strategije interaktivnega  
     skupnega branja 75–82  
 isbell, Rebecca 90, 117  
 Isak Kres, Jelena 168  
 Isquith, Peter K. 32–33
- izobrazba staršev 46–50, 53–56, 69  
 izobraževalni programi 5, 95–96,  
     102  
 izvršilne funkcije 6, 14, 17, 24–25,  
     29, 32–34, 37, 52, 59, 94, 154,  
     201
- J**
- Jakubowska, Joanna 92  
 James, Karin H. 36, 107  
 Jeanes, Ruth 24–25  
 Jennings, Nancy A. 101  
 jezikovni kod 5, 45, 54  
 Johnson, James E. 114  
 Johnson, Kelli 31, 90  
 Jones, Ithel 64  
 Jones, Susan Scanlon 63  
 Jurado, Maria Beatriz 32–33, 154  
 Justice, Laura M. 112
- K**
- Kaderavek, Joan N. 36, 38, 40, 43,  
     51  
 Kajikawa, Sachiyo 21  
 kakovost predšolske vzgoje 109–  
     112, 117–119  
 Karmiloff, Kyra 22, 25–26  
 Karmiloff-Smith, Anette 14,  
     25–26  
 Kavčič, Tina 59–60, 67  
 Kelly, Rachel 59, 63  
 Kempe, Vera 30  
 Kern, Sophie 18  
 Kersey, Alyssa J. 107  
 Kirkham, Julie 63  
 Kloth, Saskia 85  
 Kočvar, Anka 162  
 Komidar, Luka 17, 21–23, 28, 155  
 Korat, Ofra 103–105, 113  
 Kozjek, Maša 168

- Kranjc, Simona 154  
 Krcmar, Marina 103–104, 106  
 Kress, Gunther 16, 37, 39, 153  
 Kuhn, Melanie R. 103–106
- L**
- Labbo, Linda D. 103–106, 111  
 Landry, Sarah 59–61, 65  
 Lauricella, Alexis R. 100  
 LeFevre, Jo-Anne 72, 74  
 Lenhart, Jan Niklas Peter 90  
 Leong, Deborah J. 37, 66, 68, 113, 115  
 lestvice zgodnje pismenosti 6–7, 55, 125–126  
   oblikovanje 126–127  
   uporaba 129–167  
 Lešnik–Musek, Petra 60  
 Lewis, Vicky 63  
 Leyva, Diana 86  
 Li, Hui 66  
 Lillard, Angeline S. 61  
 Lillo–Martin, Diane 21, 23, 85–87  
 Lin, Xunyi 66  
 Linebarger, Deborah L. 95–96  
 Linell, Per 5  
 Long, Hongzhi 65–66, 113  
 Longcamp, Marieke 107  
 Lonigan, Christopher J. 34–36, 39, 92, 110  
 Lovas, Gretchen S. 157  
 Lyytinen, Poikkeus 63
- M**
- Machón Durango, Antonio 38  
 Makin, Laurie 45–46, 109–110, 112–113, 118  
 Malchiodi, Cathy A. 38  
 Malin, Jenessa L. 72, 77  
 Manfra, Louis 36  
 Mann, Virginia A. 15, 46, 50  
 Marasco, Kendra 24–25  
 Marian, Viorica 84  
 Marjanovič Umek, Ljubica 6, 9, 14–15, 17–31, 37–40, 46–48, 55, 60, 62–66, 69, 71–73, 77, 79, 82, 94, 109–115, 117, 119–121, 126, 153–155, 157  
 Marsh, Jackie 102  
 Masataka, Nobuo 21  
 Matthew, Kathryn I. 104  
 Maureen, Irena 89, 92  
 McCabe, Allyssa 27  
 McCaffrey Morrison, Helen 21  
 McCoy, Emily 14, 46  
 McCune, Lorraine 62–63  
 McCune–Nicolich, Lorraine →  
   glej McCune, Lorraine  
 McDonald Connor, Carol 15  
 McPake, Joanna 98–99, 100, 102  
 Medwell, Jane 25–26, 73–74, 92  
 Meek, Margaret 14  
 Meins, Elizabeth 53  
 Melhuish, Edward 46  
 Mello, Robin 89  
 Meltzoff, Andrew N. 17  
 metajezikovne zmožnosti  
   metabasednjak 21, 29–30, 86, 94, 153, 165  
   metajezikovno zavedanje 15, 29–31, 37–38, 41, 51, 63, 74, 78, 105, 119–122, 153, 163, 166  
   fonološko zavedanje 15, 31, 36, 40–41, 48, 50, 71, 74, 105–106, 112, 115, 122, 125, 166–167  
   zavedanje tiska 16, 35–36, 48, 105–106  
 Michnick Golinkoff, Roberta 84  
 Miller, George 20  
 Mokhtar, Nor Hasni 74, 92

Mol, Suzanne E. 6  
 Morgan, Paul L. 87  
 Moriguchi, Yusuke 32  
 Morrow, Lesley Mandel 125  
 Morton, Bruce J. 34  
 Moses, Annie M. 95–96  
 Moyles, Janet R. 62, 66, 110  
 Munakata, Yuko 33  
 Muñoz, Maria L. 27  
 Muter, Valerie 6

## N

na otroka usmerjen govor  
   razširjanje otrokovih izjav 77,  
   79, 86, 118–119  
   popravljanje otrokovih izjav 77,  
   86–87  
   vzdrževanje teme pogovora 24,  
   86, 88  
 Naigles, Letitia R. 21, 88  
 Nathanson, Amy I. 94–95, 100  
 Nelson, Keith E. 83, 89  
 Neuman, Susan B. 95–97, 113,  
   116, 118  
 Neumann, David L. 97  
 Neumann, Michelle L. 97  
 Nicolopoulou, Ageliki 64, 92  
 Nielsen, Mark 68  
 Noble, Kimberly G. 34  
 Novak, Barbara 159

## O

območje bližnjega razvoja (OBM)  
   7, 46, 51, 62, 66–67, 70, 72, 84–  
   85, 110, 113, 119, 129  
 O'Brien, Beth A. 97  
 Oduolowu, Esther 73, 78  
 Olson, David Richard 5  
 Oluwakemi, Eileen Akintemi 73,  
   78

O'Neill, Daniela K. 24–25  
 opredelitev zgodnje pismenosti  
   13–16  
 Orr, Edna 59, 63  
 O'Sullivan, Lisha 66, 69  
 otroške knjige 14, 55, 74, 76, 80–  
   81, 91, 111, 114, 116

## P

Pahl, Kate 116  
 Paul, Rhea 25, 88  
 Peck, Jackie 89  
 Pellegrini, Anthony 62–64, 76, 80  
 Pelletier, J. 109  
 Pennycuff, Lisa 74–75, 92  
 Penuel, William R. 96, 101–102  
 Perner, Josef 30  
 Petrescu, Anca 107  
 Piaget, Jean 59  
 Pianta, Robert 6  
 Piotrowski, Jessica T. 96  
 Podlesek, Anja 154  
 pogovor 24–25, 27, 42, 46, 50–51,  
   54–55, 65, 68, 72–89, 98, 100,  
   101, 103, 110, 112, 118–119,  
   129, 161, 164, 166, 202  
 popularni mediji 98  
 porajajoča se pismenost 6, 13–14,  
   50, 126, 134, 137, 140–141, 144,  
   147, 151, 153, 155, 160, 163,  
   165–167  
 porajajoče se branje 6, 34–35, 63,  
   160, 201  
 porajajoče se pisanje , 34, 36, 40,  
   63, 160–161, 201  
 Porche, Michelle V. 86  
 poznavanje črk 17, 36, 74, 96, 98,  
   102, 107, 125, 201  
 pragmatične zmožnosti 6, 16,  
   24–25, 47

- Pratt, Michael 45  
 pripovedna pedagogika 92  
 pripovedovanje zgodbe  
   pripovedovanje otroka 14–15,  
   21–29, 34–35, 42, 48, 53–54,  
   64, 72–73, 75, 83, 86, 88, 92, 99,  
   112, 115, 117, 119–122, 155,  
   164, 201–202  
   pripovedovanje starša 45, 75,  
   77, 81, 89–92, 110, 112  
 Puranik, Cynthia 39
- Q**  
 Quinn, Sara 63
- R**  
 računalniški programi in aplikacije  
   97, 100, 111  
 Ramírez-Esparza, Nairán 84  
 Ramsay, Judith 100  
 Razfar, Aria 13, 46, 51, 53  
 Razza, Rachel A. 34  
 Reade, Andrea 84  
 Reese, Elaine 74, 88  
 Reich, Peter A. 87  
 Reinking, David 111  
 Reiser, Robert A. 101  
 Remškar, Slavica 77, 162  
 Rhyner, Paula M. 111  
 Richards, Geraldine A. 111  
 risanje 17, 36–38, 41–42, 46, 50,  
   63, 99, 111, 119, 135, 144, 147,  
   151, 153, 160–161, 201  
 Risley, Todd R. 47  
 Rochanavibhata, Sirada 84  
 Rodriguez, Eileen T. 68  
 Rollins, Pamela Rosenthal 27  
 Roseberry-McKibbin, Celeste 48  
 Rosemary, Catherine A. 111, 117  
 Roskos, Kathleen 111, 113, 117–118  
 Rosselli, Monica 32–33, 154  
 Roth, Froma P. 30  
 Rowe, Deborah Wells 111, 114  
 Rowe, Meredith, L. 47, 50, 55, 84,  
   86  
 Ruffman, Ted 52  
 Rutherford, Leonie 94–95, 97  
 Ryokai, Kimiko 83–84, 89, 91
- S**  
 Safarino, Edward P. 40  
 Salmon, Karen 88–89  
 Salo, Virginia C. 72, 77  
 Salomon, Gavriel 94  
 Sawyer, Keith R. 64–66, 114, 117  
 Schickedanz, Judith A. 38  
 Schwartz, Mila 34  
 Segal-Drori, Ora 103–106,  
 Semenovič Vigotski, Lev 13, 59,  
   62–64, 66, 72, 100, 117, 153  
 Sénéchal, Monique 71–72, 74–75,  
   78  
 Shade, Rick 31  
 Shamir, Adina 103–105  
 Shanahan, Timothy 92  
 Shapiro, Lauren R. 26, 28–29  
 Shaul, Shelley 34  
 Shefatya, Leah 59, 61, 63  
 Siegler, Robert S. 21–22  
 Silvén, Maarit 74  
 simbolna igra 16, 56, 59–60, 62,  
   64, 66–67, 99, 110, 112, 114,  
   118–119  
   skupinska simbolna igra 51, 61,  
   64–66, 164  
   metareprezentacije 63  
   spodbujanje simbolne igre 66–  
   70, 113  
 simbolno bogato (spodbudno)  
   okolje 5, 14, 45, 110, 117

- Sinatra, Richard 21  
 Siraj-Blatchford, Iram 68  
 Slobin, Dan Isaac 30  
 slovnica 6, 15, 17, 21–23, 25, 30,  
 47–48, 54, 62–63, 73–74, 82–83,  
 85–87, 112, 134, 136, 139, 143,  
 146, 160–164, 201  
 Smidt, Sandra 60, 68, 112–113,  
 117  
 Smilansky, Sara 59, 61, 63  
 Smith, Peter K. 22, 27, 64, 84, 87,  
 112  
 Snow, Catherine Elizabeth 14, 21,  
 30, 45, 48, 83, 87, 111  
 socialne interakcije 14, 16, 24, 45,  
 54, 61–62, 65, 67, 72, 84, 94,  
 99–100, 110–111  
 sociokulturne teorije 5–6, 13–14,  
 16, 100  
 Sočan, Gregor 14, 17, 21–23, 28,  
 155  
 Sparks, Alison 88  
 Spencer, John P. 32, 154  
 Stanovich, Keith E. 16, 31, 74  
 Steinberg, Laurence 39–40  
 Stennes, Leif M. 157  
 Stone, Addison C. 14  
 Strasburger, Victor C. 94–95  
 Suggate, Sebastian 37  
 Sulzby, Elizabeth 13, 35  
 Sylva, Kathy 46
- T**  
 Tabors, Patton 21, 30  
 Tager-Flusberg, Helen 29–30  
 Tamis-LeMonda, Catherine 68–  
 69, 85  
 Tancig, Simona 107  
 Tang, Sandra 5, 16  
 Tašner, Veronika 14, 55
- Taylor, Catherine L. 17, 46  
 Teale, William H. 13–14  
 televizija 51, 93–95, 98–102, 111  
 Terras, Melody M. 100  
 Thiessen, Erik D. 85  
 Tomasello, Mike 17, 22  
 Tomopoulos, Suzy 68  
 Torres, Marcela 34  
 Trawick-Smith, Jeffrey 69  
 Tsuji, Hiromi 30  
 Tunmber, William E. 30
- U**  
 učenje malčkov/otrok 5–7, 13–14,  
 31, 34, 46, 49, 51–52, 64, 66,  
 69–71, 80, 95, 97, 99–101, 106–  
 107, 109–110, 115, 117, 119,  
 126, 129, 161, 201
- V**  
 van Bergen, Penny 89  
 Vander Woude, Judith 71–72, 115  
 Vandewater, Elizabeth A. 93  
 Vitez, Gregor 76  
 Vivas, Eleonora 71  
 Vukotič, Jaka 77
- W**  
 Walker, Dale 15  
 Walker, Rachael 90  
 Wallen, Margaret 37  
 Walsh, David A. 101  
 Wang, Min 25  
 Warash, Barbara G. 70  
 Wasi, Barbara A. 75  
 Waters, Nicholas 94–95, 99–101  
 Watson, Rita 49  
 Wehberg, Sonja 18, 22  
 Wei, Mengqi 65–66, 113  
 Weitzman, Elaine 87



Wellman, Henry M. 29  
Welsh, Janet A. 34  
Wertsch, James V. 5  
West, Tracey 126  
Westby, Carol E. 28  
Whitebread, David 66, 69  
Whitehead, Marian 17–18, 21, 25,  
35, 62, 84, 111, 113  
Whitehurst, Graver J. 34–36, 79  
Wieder, Serena 59  
Winner, Ellen 27  
Wohlwend, Karen 98, 102  
Wood, Clare 103  
Wood, Eileen 95, 97  
Wray, David 25–26, 73–74, 92  
Wu, Irene 53

**Z**

Zaman, Widaad 86  
Zipke, Marcy 31  
Ziviani, Jenny 37  
Zorman, Anja 31  
Zupančič, Maja 37, 39–40, 60,  
67–68, 111



## **PRILOGE**



# Priloga 1: Lestvice zgodnje pismenosti in Razlaga postavk – oblika za otroke, stare od 3 do 4 leta

## LESTVICE ZGODNJE PISMENOSTI OBLIKA ZA OTROKE, STARE OD 3 DO 4 LETA

Ljubica Marjanovič Umek, Kaja Hacin in Urška Fekonja



IME IN PRIIMEK OTROKA:	<input type="text"/>
ROJSTNI DATUM OTROKA:	<input type="text"/>
SPOL OTROKA (obkrožite):	<input type="radio"/> M <input type="radio"/> Ž
STAROST OTROKA:	<input type="text"/> let <input type="text"/> mesecev
DATUM IZPOLNJEVANJA:	<input type="text"/>
IZPOLNJEVAL/-A (obkrožite):	<input type="radio"/> vzgojitelj/-ica <input type="radio"/> pomočnik/-ca vzgojitelja/-ice

## NAVODILO

Pred vami je seznam postavk, ki opisujejo tri različna področja predbralnih in predpisalnih zmožnosti otrok, in sicer govor, porajajočo se pismenost in pozornost/vztrajnost. Za vsako postavko ocenite, bodisi kako pogosto posamezni otrok izraža opisano vedenje (pri označevanju si pomagajte z naslednjo lestvico: **0**: nikoli, **1**: redko, **2**: včasih, **3**: pogosto, **4**: zelo pogosto/vedno) bodisi ali otrok izraža opisano vedenje ali ne (**DA**: otrok izraža opisano vedenje, **NE**: otrok ne izraža opisanega vedenja). Vsakega otroka ocenite ločeno in otrok ne primerjate med seboj.

Za lažje ocenjevanje je lestvicam priložena podrobnejša razlaga posameznih postavk.

GOVOR OTROKA						
1	Opisuje ilustracijo.	0	1	2	3	4
2	Rabi priredne povedi.	0	1	2	3	4
3	Rabi podredne povedi.	0	1	2	3	4
4	Rabi glagole.	0	1	2	3	4
5	Rabi samostalnike.	0	1	2	3	4
6	Rabi predloge.	0	1	2	3	4
7	Rabi medmete.	0	1	2	3	4
8	Rabi pridevnike.	0	1	2	3	4
9	Rabi zaimke.	0	1	2	3	4
10	Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	0	1	2	3	4
11	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	0	1	2	3	4
12	Govor rabi v različnih funkcijah.	0	1	2	3	4
13	Govori o preteklih dogodkih.	0	1	2	3	4
14	Govori o prihodnjih dogodkih.	0	1	2	3	4
15	Napačno posplošuje slovnična pravila.	0	1	2	3	4
16	Pravilno rabi slovnično število.	0	1	2	3	4
17	Pravilno rabi sklanjatve.	0	1	2	3	4
18	Pravilno rabi spregatve.	0	1	2	3	4
19	Se pogovarja.	0	1	2	3	4
20	Rabi govor v socialni igri.	0	1	2	3	4
21	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolni igri.	0	1	2	3	4
22	Razloži pomen znakov.	0	1	2	3	4
23	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	0	1	2	3	4
24	Pripoveduje zgodbo.		DA		NE	

PORAJAJOČA SE PISMENOST OTROKA			
25	Poimenuje začetne glasove v besedah.	DA	NE
26	Tvori nove besede z enako fonološko osnovo.	DA	NE
27	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	DA	NE
28	Poimenuje to, kar je narisal.	DA	NE
29	Razume, kaj je beseda.	DA	NE
30	Pove rimo na določeno besedo.	DA	NE
31	Razume, kako poteka branje besedila.	DA	NE
32	Preizkuša prijematni različna pisala.	DA	NE
33	Riše preko narisane vzorca oz. nakazanih črt različnih oblik.	DA	NE
34	Na osnovi predloge preriše enostavne oblike.	DA	NE
35	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	DA	NE
36	Prepiše posamezne črke.	DA	NE
37	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	DA	NE
38	Obkroži narisane predmete.	DA	NE
39	Razlikuje pisanje od risanja.	DA	NE

POZORNOST/VZTRAJNOST OTROKA			
40	Pozorno posluša opisovanje.	DA	NE
41	Pozorno posluša navodila.	DA	NE
42	Pozorno posluša razlago.	DA	NE
43	Pozorno posluša branje različnih besedil od začetka do konca.	DA	NE
44	Naloge dela samostojno.	DA	NE
45	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	DA	NE
46	Vede se skladno z navodilom.	DA	NE
47	Recitira pesmico.	DA	NE





## RAZLAGA POSTAVK

OBLIKA ZA OTROKE, STARE OD 3 DO 4 LETA

Ljubica Marjanovič Umek, Kaja Hacin in Urška Fekonja



## GOVOR OTROK

## Ad 1)

Ocenjujete, kako pogosto otrok spontano ali na pobudo odrasle osebe opisuje ilustracije (npr. na slikah, plakatih, v knjigah), bodisi tako, da **našteva, kaj je narisano**, npr. »fant, sonce, drevo, teta«, »rdeč avto«, bodisi da **razlaga odnose med elementi na ilustraciji**, npr. »On je v avtu«, »Otrok se joka, ker ga je ta udaril«, »Tukaj so velike smreke in majhni palčki«, ali oboje.

## Ad 2, 3)

Ocenjujete, kako pogosto otrok v vsakodnevnem sporazumevanju z drugimi otroki in odraslimi rabi **prirede** (npr. z vezniki *in, pa, ter, zato*) in **podredne** (npr. z vezniki *ker, če*) povedi.

## Ad 4, 5, 6, 7, 8, 9)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri vsakodnevnem sporazumevanju z drugimi otroki in odraslimi rabi navedene **besedne vrste**, in sicer **glagole** (npr. hoditi, risati, jesti), **samostalnike** (npr. stol, hiša, piškot), **predloge** (npr. pod, pri, z), **medmete** (npr. hovhoh, brrrm, čuhapuha), pridevnike (npr. majhen, lep, rdeč) in **zaimke** (npr. jaz, moj, on). Ocenjujte vsako besedno vrsto posebej in ne primerjalno.

## Ad 10)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri vsakodnevnem sporazumevanju z otroki ali odraslimi in/ali pri odgovarjanju na vprašanja rabi metajezikovne izraze, ki opisujejo njegova **čustvena stanja** in/ali čustvena stanja drugih oseb, npr. strah, jezo, veselje. Npr. »Deklica je vesela, ker je dobila žogo«, »Dečka je strah«, »Ko sem zelo zelo jezna, kar vpijem«.

## Ad 11)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri vsakodnevnem sporazumevanju z otroki ali odraslimi in/ali pri odgovarjanju na vprašanja rabi metajezikovne izraze, ki opisujejo njegova **mentalna stanja** ali mentalna stanja drugih oseb, npr. spomniti, razumeti, misel. Npr. »Ne spomnim se, kam sem dala svojo igračko«, »Ona misli, da je že zmigala«, »Deček ne razume, zakaj ne sme sam v gozd«.

## Ad 12)

Ocenjujete, kako pogosto otrok smiselno rabi govor v različnih funkcijah, in sicer **za spraševanje**, npr. »Kaj je to? Zakaj se je to zgodilo?«, »Ali imaš še kakšen avto za igranje?«, **vzpostavljanje medsebojnih odnosov**, ko izrazi željo po vzpostavitvi komunikacije z drugimi otroki ali odraslimi osebami in jih povabi k sodelovanju, npr. »Si ti moja prijateljica?«, »Boš sedel poleg mene?«, »Narediva skupaj tak grad« ali poskuša urejati odnose med otroki npr. »Ti boš prišel prvi, potem ti in ...«, **dajanje navodil; informiranje**, ko sovrstnike in/ali odrasle osebe informira o tem, kaj je videl, kje je bil, kaj se je zgodilo, npr. »Včeraj sem se kopal v jezeru«, »Ali ti veš, da je prišel v mesto cirkus?«, »Na televiziji je sedaj risanka o ...«, **razlaganje**, ko otrokom in ali odraslim razlaga stvari, ki jih po njegovi presoji oni niso videli, jih ne razumejo, npr. »Grad narediš tako, da najprej narediš dolgo obzidje, potem pa ...«, »Če boš dala v lonček malo rdeče in malo modre barve, boš dobila ...«, »Vsi zajčki so pobegnili z vrta, ker je prišla lisica, ki je ...«, **sporočanje**, ko npr. pove: »Vzgojiteljica je naročila, naj prinesemo jesensko listje«.

Pomembno je, da otrok govora ne rabi zgolj v eni ali morda dveh različnih funkcijah, ampak **smiselno prehaja med različnimi funkcijami** glede na vsebino sporočanja.

## Ad 13)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pravilno pripoveduje o dogodkih, ki so se zgodili v preteklosti, ter pri tem **rabi glagole v preteklem času**, npr. »Poslušala sem pravljico, ki mi jo je brala mami«, »Nekoč, v davnih časih, je živel zmaj, ki je strašil otroke«.

**Ad 14)**

Ocenjujete, kako pogosto otrok pravilno pripoveduje o dogodkih, ki se bodo zgodili v prihodnosti, ter pri tem **rabi glagole v prihodnjem času**, npr. »Šel bom na počitnice«, »Naredili bomo igrišče, potem se bomo pa igrali«.

**Ad 15)**

Ocenjujete, kako pogosto otrok **napačno posplošuje slovnična pravila**, in sicer **tvori nepravilne množinske oblike samostalnikov**, npr. otroki namesto otroci, zobi namesto zobje, mesi namesto meso, človeki namesto ljudje, ali **nepravilno sprega glagole**, npr. hodam namesto hodim, risam namesto rišem, pijam namesto pijem. Oboje je vezano na napačno dodajanje obrazil, ki jih otrok sicer sliši pri drugih samostalnikih in glagolih ter jih napačno posploši.

**Ad 16, 17, 18)**

Ocenjujete, kako pogosto otrok pravilno rabi **slovnično število**, in sicer **poleg ednine tudi množino in dvojino** (npr. »Dve deklici« in ne »Dve deklice«), **sklanja samostalnike v ednini, dvojini in množini** (posebej pozorni bodite na rabo roditelja pri zanikanju, npr. »Te knjige ne bom brala« in ne »To knjigo ne bom brala« ali »Ne morem je obleči« in ne »Ne morem jo obleči«), **sprega glagole v različnih osebah** (1., 2. in 3. oseba) in **številih** (ednini, dvojini in množini, npr. »imam, imata, imajo«).

**Ad 19)**

Ocenjujete, kako pogosto se otrok vključuje v **pogovor** z enim ali več vrstniki/odraslimi osebami. Med pogovarjanjem otrok **posluš**a sogovorca/-e in **se smiselno odziva** na njihova vprašanja, trditve, opise, informacije.

**Ad 20)**

Ocenjujete, kako pogosto otrok v spontani igri z vrstniki **rabi govor za vzpostavljanje socialnih odnosov**, ko npr. **določa vloge** udeležencev v simbolni igri, **načrtuje**, kako se bodo posamezniki v igri odzivali in kaj bodo delali, rabi govor za **vzpostavljanje socialnih odnosov med vrstniki, pogajanje** med udeleženci igre, **argumentiranje**.

**Ad 21)**

Ocenjujete, kako pogosto otrok v simbolni igri **rabi govor za pretvorbe predmetov** (npr. »To je sedaj avto«, ko vzame škatlo iz lepenke; »Boš poskusila moj čaj?«, ko soigralki ponuja prazno skodelico); **oseb** (npr. »Se igrava, kot da si ti sedaj vzgojiteljica, jaz pa en otrok in to so še drugi otroci«, »Tole je najin bolni dajenček«); **prostora** (npr. »Tole tukaj je igrišče, zraven pa teče reka«), **dejavnosti** (npr. »Se delava, kot da letiva z letalom in pristaneva daleč...«).

**Ad 22)**

Ocenjujete, kako pogosto otrok **razlaga pomen različnih dogovorjenih znakov**, npr. »Tole pomeni (pokaže na sliko oblakov), da bo oblačno vreme«, »Ta znak pomeni, da so na cesti otroci«, »To so številke, to pa črke (lahko konkretno poimenuje)«.

**Ad 23)**

Ocenjujete, kako pogosto se otrok **vključuje v skupno branje** npr. postavlja vprašanja, nadaljuje besedilo, odgovarja na vprašanja, si izmišlja nov začetek ali konec zgodbe.

**Ad 24)**

Ocenjujete, ali otrok **pripoveduje zgodbo**. Zgodbe so lahko realistične ali domišljjske. Otrok lahko zgodbo oblikuje tako, da jo **poveže preko glavne\_ga junaka\_inje**, ali tako, da **poveže dele zgodbe** (uvod, jedro in zaključek) v **ustreznem časovnem zaporedju**. Bistveno je, da ima zgodba rdečo nit in je poslušalcu razumljiva.

## PORAJAJOČA SE PISMENOST OTROK

### Ad 25)

Ocenjujete, ali otrok pravilno poimenuje **začetne glasove v besedah**, npr. glas a v besedi avto. To lahko naredi spontano ali pa na vašo pobudo med različnimi dejavnostmi.

### Ad 26)

Ocenjujete, ali otrok tvori nove besede, ki imajo **enako fonološko osnovo** oz. se začnejo na isti glas. Npr. na vprašanje »Katera beseda se začne z glasom m?« otrok odgovori: »Mačka.«

### Ad 27)

Ocenjujete, ali otrok med različnimi dejavnostmi **poimenuje zapisane velike tiskane črke in številke**, npr. ob tem, ko gleda slikanico, na plakatu z abecedo, ob reševanju različnih nalog. Za oceno z DA mora poimenovati **najmanj pet črk in/ali številčk**.

### Ad 28)

Ocenjujete, ali otrok poimenuje **element/-e, ki ga/jih je narisal, ali celotno risbo**, ne glede na to, kako je posamezni element narisal (npr. čačka). To, kar je narisal, **lahko poimenuje pred, med ali po risanju**. Risba ima za otroka, ki poimenuje posamezne elemente ali celotno risbo, določen simbolni pomen, tudi če gre zgolj za čačke oz. opazovalcu neprepoznavne oblike.

### Ad 29)

Ocenjujete, ali otrok na vašo pobudo ali spontano pokaže, da razume, da je **skupek zaporednih črk beseda**. Razume torej, da je beseda enota, ločena od drugih besed v besedilu.

### Ad 30)

Ocenjujete, ali otrok pove **rimo** na določeno besedo, npr. na vaše vprašanje »Katera beseda se rima z besedo most?« otrok odgovori: »Kost.« To lahko ob različnih dejavnostih pove spontano ali pa na vašo pobudo.

### Ad 31)

Ocenjujete, ali otrok razume, da **branje besedila** poteka **od leve proti desni in od zgoraj navzdol**, npr. med branjem slikanice s prstom ali pogledom sledi besedilu od leve proti desni in od zgoraj navzdol, in sicer ob vašem branju ali ob samostojnem branju.

### Ad 32)

Ocenjujete, ali otrok **preizkuša, kako prijeti različna pisala**, npr. svinčnik, barvice, čopič, voščenke, krede z namenom, da bi risal, barval, pisal.

### Ad 33)

Ocenjujete, ali otrok **riše preko narisane vzorca oz. nakazanih črt različnih oblik**, ki so lahko npr. vodoravne, navpične, vijugaste.

Primer:

DA:



NE:



## Ad 34)

Ocenjujete, ali otrok na osnovi predloge, ki jo opazuje, **preriše enostavne oblike**, kot so npr. krog, kvadrat, križ. Pri tem ni **potrebno, da oblike preriše zelo natančno**, vendar tako, da je krog npr. narisana s sklenjeno črto, na kvadratu so vidni koti, križ pa nariše s črtama, ki se sekata.

## Ad 35)

Ocenjujete, ali otrok **nariše določen znak ali lik**, npr. križ, krog, na **omejeno površino**. Pri tem upošteva omejitve risalne površine in ne riše npr. čez vrstico.

Primer:



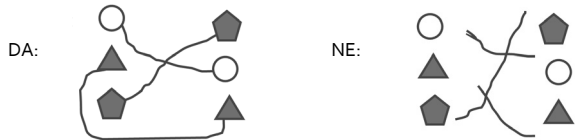
## Ad 36)

Ocenjujete, ali otrok **na osnovi predloge** (npr. črko napišete vi, vidi jo na plakatu, v knjigi, na kockah) **prepíše nekaj črk**. Za oceno z DA mora prepisati **najmanj pet črk**. Pomembna je **pravilna oblika črke** in ne smer, v katero je obrnjena, ali velikost posameznih delov črke.

## Ad 37)

Ocenjujete, ali otrok zmore s črtami med seboj **povezati narisane predmete**, ki sodijo skupaj in so razporejeni v različnih kolonah oz. so kako drugače razporejeni na podlagi. Pomembno je, da so črte narisane tako, da je razvidno, da je otrok povezal dva predmeta in ne pravilnost rešitve.

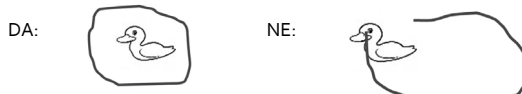
Primer:



## Ad 38)

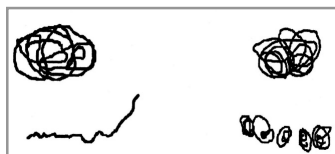
Ocenjujete, ali otrok zmore s **sklenjeno črto obkrožiti** posamezni narisani predmet in ne pravilnosti rešitve.

Primer:

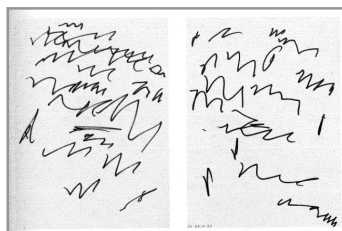


## Ad 39)

Ocenjujete, ali otrok **razlikuje med risanjem in pisanjem**. To lahko ocenite **na osnovi njegovega izdelka** (na sliki 1 je zgoraj dvakrat narisana pes, in sicer tako, da otrok bolj ali manj riše na enem mestu, spodaj pa je dvakrat zapisana beseda *pes*, in sicer tako, da otrok naredi več znakov, to je več »črk«, ki jih razporedi v določenem zaporedju); **namere, ki jo otrok izrazi** (otrok reče, da piše ali je napisal npr. svoje ime, sporočilo za odraslo osebo – slika 2) ali **opazovanja otroka** v procesu nastajanja izdelka (pri pisanju praviloma uporablja smer od leve proti desni, večkrat dvigne pisalo – slika 1).



Slika 1.



Slika 2.

## POZORNOST/VZTRAJNOST OTROKA

### Ad 40, 41, 42)

Ocenjujete, ali otrok **pozorno posluša** opisovanje, navodila ali razlago drugih otrok ali odraslih. Otrok pozorno posluša, kadar **sledi povedanemu** in je iz njegovega vedenja oziroma odzivanja jasno **razvidno, da je povedano slišal**. Pri tem ni potrebno, da npr. sedi pri miru.

### Ad 43)

Ocenjujete, ali otrok zmore **pozorno poslušati branje različnih besedil** (npr. pravljice, zgodbe, pesmi) od začetka do konca. To lahko prepoznate npr. v njegovem sodelovanju, odgovarjanju na morebitna vprašanja, poznavanju vsebine prebranega dela, kasnejšem igranju.

### Ad 44)

Ocenjujete, ali otrok **samostojno izvaja naloge** po vašem navodilu ali po lastni izbiri, npr. samostojno riše, zлага kocke, se obleče.

### Ad 45)

Ocenjujete, ali otrok pri določeni dejavnosti, ki jo je začel sam in ga vrstniki ali odrasli ne prekinajo, **vztraja, dokler je ne zaključi**. To pomeni, da že začeto nalogo ali **dejavnost tudi dokonča** ter **ne preskakuje med različnimi dejavnostmi**, npr. pri risanju risbo dokonča in šele nato prične z drugo dejavnostjo; iz kock zgradi hišo do konca.

### Ad 46)

Ocenjujete, ali otrok **sledi navodilom**, torej skladno z navodilom ali več zaporednimi navodili **izvede dejavnost od začetka do konca**.

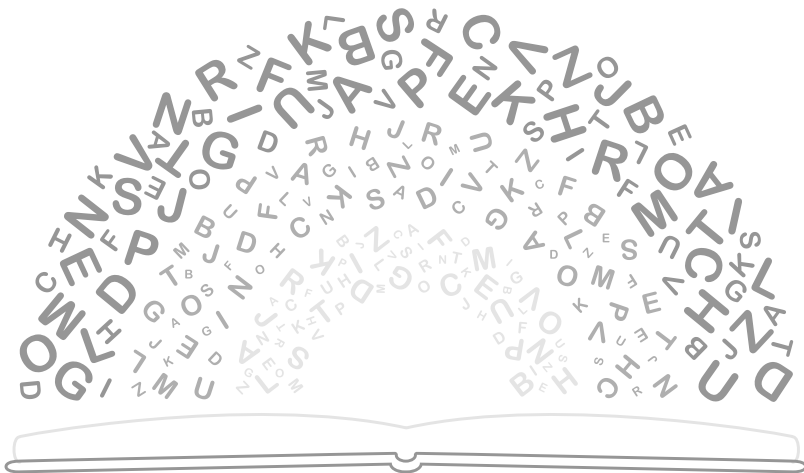
### Ad 47)

Ocenjujete, ali otrok recitira **pesmico, dolgo vsaj eno kitico ali nekaj vrstic**.

## Priloga 2: Lestvice zgodnje pismenosti in Razlaga postavk – oblika za otroke, stare od 5 do 6 let

### LESTVICE ZGODNJE PISMENOSTI OBLIKA ZA OTROKE, STARE OD 5 DO 6 LET

Ljubica Marjanovič Umek, Kaja Hacin in Urška Fekonja



IME IN PRIIMEK OTROKA:	<input type="text"/>		
ROJSTNI DATUM OTROKA:	<input type="text"/>		
SPOL OTROKA (obkrožite):	<input type="radio"/> M	<input type="radio"/> Ž	
STAROST OTROKA:	<input type="text"/> let	<input type="text"/> mesecev	
DATUM IZPOLNJEVANJA:	<input type="text"/>		
IZPOLNJEVAL/-A (obkrožite):	<input type="radio"/> vzgojitelj/-ica	<input type="radio"/> pomočnik/-ca vzgojitelja/-ice	

## NAVODILO

Pred vami je seznam postavk, ki opisujejo tri različna področja predbralnih in predpisalnih zmožnosti otrok, in sicer govor, porajajočo se pismenost in pozornost/vztrajnost. Za vsako postavko ocenite, bodisi kako pogosto posamezni otrok izraža opisano vedenje (pri označevanju si pomagajte z naslednjo lestvico: **0**: nikoli, **1**: redko, **2**: včasih, **3**: pogosto, **4**: zelo pogosto/vedno) bodisi ali otrok izraža opisano vedenje ali ne (**DA**: otrok izraža opisano vedenje, **NE**: otrok ne izraža opisanega vedenja). Vsakega otroka ocenite ločeno in otrok ne primerjate med seboj.

Za lažje ocenjevanje je lestvicam priložena podrobnejša razlaga posameznih postavk.



GOVOR OTROKA						
1	Opisuje ilustracijo.	0	1	2	3	4
2	Rabi priredne povedi.	0	1	2	3	4
3	Rabi podredne povedi.	0	1	2	3	4
4	Rabi glagole.	0	1	2	3	4
5	Rabi samostalnike.	0	1	2	3	4
6	Rabi predloge.	0	1	2	3	4
7	Rabi medmete.	0	1	2	3	4
8	Rabi pridevnike.	0	1	2	3	4
9	Rabi zaimke.	0	1	2	3	4
10	Rabi metajezikovne izraze, vezane na čustva.	0	1	2	3	4
11	Rabi metajezikovne izraze, vezane na miselna stanja.	0	1	2	3	4
12	Razloži primere ali metafore.	0	1	2	3	4
13	Rabi primere ali metafore.	0	1	2	3	4
14	Pripoveduje uganke.	0	1	2	3	4
15	Pove rešitve uganek.	0	1	2	3	4
16	Govor rabi v različnih funkcijah.	0	1	2	3	4
17	Rabi časovne prislove za opisovanje preteklih dogodkov.	0	1	2	3	4
18	Rabi časovne prislove za opisovanje prihodnjih dogodkov.	0	1	2	3	4
19	Rabi nadpomenke.	0	1	2	3	4
20	Rabi podpomenke.	0	1	2	3	4
21	Rabi relativne izraze za opisovanje odnosov.	0	1	2	3	4
22	Razloži rešitev miselnega problema.	0	1	2	3	4
23	Pravilno rabi slovnično število.	0	1	2	3	4
24	Pravilno rabi sklanjatve.	0	1	2	3	4
25	Pravilno rabi spregatve.	0	1	2	3	4
26	Se pogovarja.	0	1	2	3	4
27	Rabi govor v socialni igri.	0	1	2	3	4
28	Rabi govor za poimenovanje pretvorb v simbolni igri.	0	1	2	3	4
29	Razloži pomen znakov.	0	1	2	3	4
30	Pri skupnem branju vstopa v interakcijo z bralcem.	0	1	2	3	4
31	Pripoveduje zgodbo.	0	1	2	3	4

PORAJAJOČA SE PISMENOST OTROKA			
32	Poimenuje končne glasove v besedah.	DA	NE
33	Tvori nove besede z zadnjim glasom prejšnje besede.	DA	NE
34	Pove rimo na določeno besedo.	DA	NE
35	Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	DA	NE
36	Razume razliko med kratko in dolgo besedo.	DA	NE
37	Razume, kako poteka branje besedila.	DA	NE
38	Zna prebrati nekaj besed.	DA	NE
39	Na omejeno površino nariše določen znak ali lik.	DA	NE
40	Vleče črte preko narisanih vzorcev.	DA	NE
41	Na omejeno površino preriše celovit vzorec.	DA	NE
42	Napiše posamezne črke.	DA	NE
43	Iz črk sestavi ali napiše besedo.	DA	NE
44	Zloguje besede.	DA	NE
45	S črtami povezuje narisane predmete iz več kolon.	DA	NE
46	Obkroži narisane predmete.	DA	NE
47	Razlikuje pisanje od risanja.	DA	NE

POZORNOST/VZTRAJNOST OTROKA						
48	Pozorno posluša opisovanje.	0	1	2	3	4
49	Pozorno posluša navodila.	0	1	2	3	4
50	Pozorno posluša razlago.	0	1	2	3	4
51	Pozorno posluša branje različnih besedil od začetka do konca.	0	1	2	3	4
52	Naloge dela samostojno.	0	1	2	3	4
53	Vztraja, dokler ne zaključi dejavnosti.	0	1	2	3	4
54	Izbere primerno strategijo reševanja problema.	0	1	2	3	4
55	Stvari izvede v predvidenih časovnih okvirih.	0	1	2	3	4
56	Vede se skladno s celovitimi navodili.	0	1	2	3	4
57	Zapomni si različne posredovane vsebine.	0	1	2	3	4
58	Recitira pesmico.	DA			NE	



## RAZLAGA POSTAVK

OBLIKA ZA OTROKE, STARE OD 5 DO 6 LET

Ljubica Marjanovič Umek, Kaja Hacin in Urška Fekonja



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI  
SOCIALNI SKLAD  
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

## GOVOR OTROK

## Ad 1)

Ocenjujete, kako pogosto otrok spontano ali na pobudo odrasle osebe opisuje ilustracije (npr. na slikah, plakatih, v knjigah), bodisi tako, da **razlaga odnose med elementi na ilustraciji**, npr. »On je v avtu«, »Otrok se joka, ker ga je ta udaril«, »Tukaj so velike smreke in majhni palčki«, bodisi tako, da **povezuje opise več ilustracij**, ali **oboje**.

## Ad 2, 3)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri vsakodnevem sporazumevanju z drugimi otroki in odraslimi rabi **priredne** (npr. z vezniki *in, pa, ter, zato*) in **podredne** (npr. z vezniki *ker, če, da*) povedi.

## Ad 4, 5, 6, 7, 8, 9)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri vsakodnevem sporazumevanju z drugimi otroki in odraslimi rabi navedene **besedne vrste**, in sicer **glagole** (npr. hoditi, risati, jesti), **samostalnike** (npr. stol, hiša, piškot), **predloge** (npr. pod, pri, z), **medmete** (npr. hohov, brrrrm, čuhapuha), **pridevnike** (npr. majhen, lep, rdeč) in **zaimke** (npr. jaz, moj, on). Ne ocenjujete primerjalno, temveč ocenjujete vsako besedno vrsto posebej.

## Ad 10)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri vsakodnevem sporazumevanju z otroki ali odraslimi in/ali pri odgovarjanju na vprašanja rabi metajezikovne izraze, ki opisujejo njegova **čustvena stanja** in/ali čustvena stanja drugih oseb, npr. strah, jezo, veselje. Npr. »*Deklica je vesela, ker je dobila žogo*«, »*Dečka je strah*«, »*Ko sem zelo zelo jezna, kar vpijem*«.

## Ad 11)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri vsakodnevem sporazumevanju z otroki ali odraslimi in/ali pri odgovarjanju na vprašanja rabi metajezikovne izraze, ki opisujejo njegova **mentalna stanja** ali mentalna stanja drugih oseb, npr. spomniti, razumeti, misel. Npr. »*Ne spomnim se, kam sem dala svojo igračko*«, »*Ona misli, da je že zmagala*«, »*Deček ne razume, zakaj ne sme sam v gozd*«.

## Ad 12)

Ocenjujete, kako pogosto otrok **pravilno razloži primere ali metafore**, ki jih sliši v času skupnega branja, pripovedovanja, pogovarjanja. Npr. primeru »*Točen je kot ura*« razloži: »*Nikoli ne zamudi*.«; metaforo »*Življenje ni praznik*« razloži: »*V življenju ni vedno samo lepo*«.

## Ad 13)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri vsakodnevni dejavnosti, pripovedovanju, pogovarjanju rabi **primere** (npr. »*Hiter je kot strela*«) ali **metafore** (npr. »*Laž ima kratke noge*«).

## Ad 14)

Ocenjujete, kako pogosto si otrok sam v igri ali na pobudo vzgojiteljice **izmišlja in pripoveduje smiselne uganke**.

## Ad 15)

Ocenjujete, kako pogosto otrok **pravilno pove rešitev uganke**, ki jo odrasla oseba prebere ali pove.

## Ad 16)

Ocenjujete, kako pogosto otrok smiselno rabi govor v različnih funkcijah, in sicer **za spraševanje**, npr.

»Kaj je to? Zakaj se je to zgodilo?«, »Ali imaš še kakšen avto za igranje?«, **vzpostavljanje medsebojnih odnosov**, ko izrazi željo po vzpostavitvi komunikacije z drugimi otroki ali odraslimi osebami in jih povabi k sodelovanju, npr. »Si ti moja prijateljica?«, »Boš sedel poleg mene?«, »Narediva skupaj tak grad«, ali poskuša urejati odnose med otroki, npr. »Ti boš prišel prvi, potem ti in ...«, **dajanje navodil**, **informiranje**, ko sovrstnike in/ali odrasle osebe informira o tem, kaj je videl, kje je bil, kaj se je zgodilo, npr. »Včeraj sem se kopal v jezeru«, »Ali ti veš, da je prišel v mesto cirkus?«, »Na televiziji je sedaj risanka o ...«, **razlaganje**, ko otrokom in/ali odraslim razlaga stvari, ki jih po njegovi presoji oni niso videli, jih ne razumejo, npr. »Grad narediš tako, da najprej narediš dolgo obzidje, potem pa ...«, »Če boš dala v lonček malo rdeče in malo modre barve, boš dobila ...«, »Vsi zajčki so pobegnili z vrta, ker je prišla lisica, ki je ...«, **sporočanje**, ko npr. pove: »Vzgojiteljica je naročila, naj prinesemo jesensko listje«.

Pomembno je, da otrok govora ne rabi zgolj v eni ali morda dveh različnih funkcijah, ampak **smiselno prehaja med različnimi funkcijami** glede na vsebino sporočanja.

### Ad 17)

Ocenjujete, kako pogosto otrok s pomočjo rabe **časovnih prislovov** pravilno pripoveduje o dogodkih, ki so se zgodili **v preteklosti**. Npr. »Včeraj me je obiskala babica«, »Lansko leto smo dobili dojenčka«.

### Ad 18)

Ocenjujete, kako pogosto otrok s pomočjo rabe **časovnih prislovov** pravilno pripoveduje o dogodkih, ki se bodo zgodili **v prihodnosti**. Npr. »Jutri grem v lutkovno gledališče«, »Čez en teden bomo praznovali moj rojstni dan«.

### Ad 19)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri igri, pri rutinskih in drugih dejavnostih rabi **nadpomenke**, to je **besede, s katerimi povezuje** predmete, osebe, živali, ki imajo neki skupni pomen oziroma besede, ki imajo **širši pomen**, npr. sadje, drevesa, živali, ljudje.

### Ad 20)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri igri, pri rutinskih in drugih dejavnostih rabi **podpomenke**, to je **besede, s katerimi natančneje določa pomen** posameznih besed oziroma besede, ki imajo **ožji pomen**, npr. konj, otroška postelja, športni copati, smreka.

### Ad 21)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri vsakodnevem sporazumevanju, pripovedovanju, pogovarjanju rabi **relativne izraze, s katerimi označuje razmerja**. Npr. »Ta kozarec je večji kot ta«, »Dojenček je manjši od mame«.

### Ad 22)

Ocenjujete, kako pogosto otrok v času vsakodnevnih dejavnosti ali pri načrtnem spodbujanju **razloži rešitev miselnega problema ali potek reševanja (vzročno-posledični odnos)**. Npr. »Te kroglice gredo skupaj, ker so vse rdeče«, »Če v ta kozarec nalijem še malo vode, bo v obeh kozarcih enako vode«.

### Ad 23, 24, 25)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pravilno rabi **slovnično število**, in sicer **poleg ednine tudi množino in dvojino** (npr. »Dve deklici« in ne »Dve dekllice«), **sklanja samostalnike v ednini, dvojini in množini** (posebej pozorni bodite na rabo rodilnika pri zanikanju, npr. »Te knjige ne bom brala« in ne »To knjigo ne bom brala« ali »Ne morem je obleči« in ne »Ne morem jo obleči«), **sprega glagole v različnih osebah** (1., 2. in 3. oseba) in **številih** (ednina, dvojina in množina, npr. »imam, imata, imajo«).

### Ad 26)

Ocenjujete, kako pogosto se otrok vključuje v **pogovor** z enim ali več vrstniki/odraslimi osebami. Med

pogovarjanem otrok **posluša** sogovorca/-e in **se smiselno odziva** na njihova vprašanja, trditve, opise, informacije.

### Ad 27)

Ocenjujete, kako pogosto otrok v spontani igri z vrstniki **rabi govor za vzpostavljanje socialnih odnosov**, ko npr. **določa vloge** udeležencev v simbolni igri, **načrtuje**, kako se bodo posamezniki v igri odzivali in kaj bodo delali, rabi govor za **vzpostavljanje socialnih odnosov med vrstniki**, **pogajanje** med udeleženci igre, **argumentiranje**.

### Ad 28)

Ocenjujete, kako pogosto otrok v simbolni igri **rabi govor za pretvorbe predmetov** (npr. »*To je sedaj avto*«, ko vzame škatlo iz lepenke; »*Boš poskusila moj čaj?*«, ko soigralki ponuja prazno skodelico), **oseb** (npr. »*Se igrava, kot da si ti sedaj vzgojiteljica, jaz pa en otrok in to so še drugi otroci*«, »*Tole je najin bolni dojenček*«), **prostora** (npr. »*Tole tukaj je igrišče, zraven pa teče reka*«), **dejavnosti** (npr. »*Se delava, kot da letiva z letalom in pristaneva daleč ...*«).

### Ad 29)

Ocenjujete, kako pogosto otrok **razlaga pomen različnih dogovorjenih znakov**, npr. »*Tole pomeni (pokaže na sliko oblakov), da bo oblačno vreme*«, »*Ta znak pomeni, da so na cesti otroci*«, »*To so številke, to pa črke* (lahko konkretno poimenuje)«.

### Ad 30)

Ocenjujete, kako pogosto se otrok  **vključuje v skupno branje**, npr. postavlja vprašanja, nadaljuje besedilo, odgovarja na vprašanja, si izmišlja nov začetek ali konec zgodbe.

### Ad 31)

Ocenjujete, kako pogosto otrok **pripoveduje zgodbo**. Zgodbe so lahko realistične ali domišljajske. Otroku lahko zgodbo oblikuje tako, da jo **poveže preko glavne\_ga junaka\_inje**, ali tako, da **poveže dele zgodbe** (uvod, jedro in zaključek) **v ustreznem časovnem zaporedju**. Bistveno je, da ima zgodba rdečo nit in je poslušalcu razumljiva.

## PORAJAJOČA SE PISMENOST OTROK

### Ad 32)

Ocenjujete, ali otrok pravilno poimenuje **končne glasove v besedah**, npr. glas a v besedi hiša. To lahko naredi spontano ali pa na vašo pobudo med različnimi dejavnostmi.

### Ad 33)

Ocenjujete, ali otrok tvori **nove besede z zadnjim glasom prejšnje besede**, npr. ko odrasla oseba reče: »*Povej besedo, ki se začne z istim glasom, kot se konča beseda pes*«, otrok odgovori: »*Slika*« ali »*Sok*«. Lahko pa se besedne igre igrajo otroci tudi sami.

### Ad 34)

Ocenjujete, ali otrok pove **rimo** na določeno besedo, npr. na vaše vprašanje »*Katera beseda se rima z besedo most?*« otrok odgovori: »*Kost*«. To lahko naredi spontano ali pa na vašo pobudo med različnimi dejavnostmi.

### Ad 35)

Ocenjujete, ali otrok med različnimi dejavnostmi **poimenuje zapisane velike tiskane črke in številke**,

npr. ob tem, ko gleda slikanico, na plakatu z abecedo, ob reševanju različnih nalog. Za oceno z DA mora poimenovati **najmanj deset črk in/ali številk**.

### Ad 36)

Ocenjujete, ali otrok **razume, da so besede lahko dolge ali kratke**. Otrok, ki razlikuje med besedo in njenim pomenom, razume, da je beseda »vlak« kratka beseda, tudi če je predmet, ki ga beseda označuje, dolg.

### Ad 37)

Ocenjujete, ali otrok razume, da **branje besedila poteka od leve proti desni in od zgoraj navzdol**, npr. med branjem slikanice s prstom ali pogledom sledi besedilu od leve proti desni in od zgoraj navzdol, in sicer ob vašem ali ob samostojnem branju.

### Ad 38)

Ocenjujete, ali zna otrok med različnimi dejavnostmi **prebrati nekaj besed**, npr. naslov slikanice, napis na plakatu, kratko navodilo. Besedo lahko **prebere naglas** ali pa **tiho** (v tem primeru lahko iz njegovega vedenja ali razlage sklepate, da je besedo prebral in razumel).

### Ad 39)

Ocenjujete, ali otrok **nariše določeni znak ali lik**, npr. križ, krog, trikotnik, kvadrat, na **omejeno površino**. Pri tem upošteva omejitve risalne površine in ne riše npr. čez vrstico.

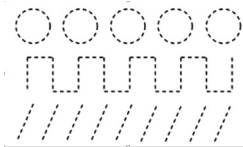
Primer:



### Ad 40)

Ocenjujete, ali otrok **vleče črte preko narisanih vzorcev, ki so sestavljeni iz vodoravnih, navpičnih, krožnih ali poševnih črt**. Z DA ocenite, če je otrok pri vlečenju črt **natančen** in njegova črta zgolj nekoliko odstopa od narisane vzorca.

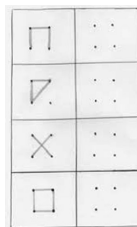
Primeri vzorcev:



### Ad 41)

Ocenjujete, ali otrok na omejen prostor **preriše vzorec**. Prerisati mora vse dele vzorca in biti pri tem dovolj natančen.

Primer:



## Ad 42)

Ocenjujete, ali otrok **napiše posamezne črke**. Za oceno z DA mora napisati **najmanj pet črk**. Pomembna je **pravilna oblika črke** in ne smer, v katero je obrnjena, ali velikost posameznih delov črke.

## Ad 43)

Ocenjujete, ali otrok **iz črk sestavi ali napiše besedo**. Otrok lahko sestavi besedo npr. iz kock, na katerih so napisane črke, lesenih črk, črk v obliki puzzlov ali pa besedo napiše na list papirja. Šteje tudi otrokovo ime. Črke, ki jih otrok zapiše, morajo biti **pravilne oblike, pri čemer ni pomembna smer**, v katero je črka obrnjena, ali velikost posameznih delov črke.

## Ad 44)

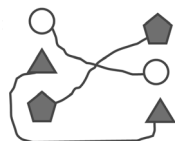
Ocenjujete, ali otrok **pravilno zlojuje posamezne besede**, ki so lahko dolge ali kratke. Pri zlogovanju si lahko pomaga, npr. s ploskanjem.

## Ad 45)

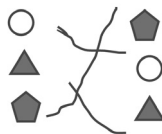
Ocenjujete, ali otrok zmore s črtami med seboj **povezati narisane predmete**, ki sodijo skupaj in so razporejeni v različnih kolonah oz. so kako drugače razporejeni na podlagi. Pomembno je, da so črte narisane tako, da je razvidno, da je otrok povezal dva predmeta, in ne pravilnost rešitve.

Primer:

DA:



NE:



## Ad 46)

Ocenjujete, ali otrok zmore s **sklenjeno črto obkrožiti** posamezni narisani predmet, in ne pravilnosti rešitve.

Primer:

DA:



NE:



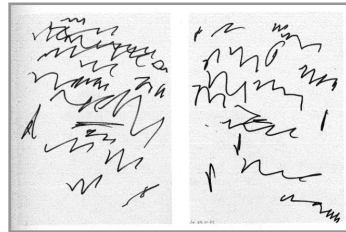
## Ad 47)

Ocenjujete, ali otrok **razlikuje med risanjem in pisanjem**. To lahko ocenite **na osnovi njegovega izdelka** (na sliki 1 je zgoraj dvakrat narisana pes, in sicer tako, da otrok bolj ali manj riše na enem mestu, spodaj pa je dvakrat zapisana beseda *pes*, in sicer tako, da otrok naredi več znakov, to je več »črk«, ki jih razporedi v določenem zaporedju), **namere, ki jo otrok izrazi** (otrok reče, da piše ali je napisal npr. svoje ime, sporočilo za odraslo osebo – slika 2), ali **opazovanja otroka** v procesu nastajanja izdelka (pri pisanju praviloma uporablja smer od leve proti desni, večkrat dvigne pisalo – slika 1).





Slika 1.



Slika 2.

## POZORNOST/VZTRAJNOST OTROKA

### Ad 48, 49, 50)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pozorno posluša opisovanje, navodila ali razlago drugih otrok ali odraslih. Otrok pozorno posluša, kadar **sledi povedanemu** in je iz njegovega vedenja oziroma odzivanja jasno **razvidno, da je povedano slišal**. Pri tem ni potrebno, da npr. sedi pri miru.

### Ad 51)

Ocenjujete, kako pogosto otrok zmore **pozorno poslušati branje različnih besedil** (npr. pravljice, zgodbe, pesmi) od začetka do konca. To lahko prepoznate npr. v njegovem sodelovanju, odgovarjanju na morebitna vprašanja, poznavanju vsebine prebranega dela, kasnejšem igranju.

### Ad 52)

Ocenjujete, kako pogosto otrok **samostojno izvaja naloge** po vašem navodilu ali po lastni izbiri, npr. nariše risbo, sestavi konstrukcijo, reši miselni problem.

### Ad 53)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri določeni dejavnosti, ki jo je začel sam in ga vrstniki ali odrasli ne prekinajo, **vztraja, dokler je ne zaključi**. To pomeni, da že začeto nalogo ali **dejavnost tudi dokonča** ter **ne preskakuje med različnimi dejavnostmi**, npr. pri risanju risbo dokonča in šele nato prične z drugo dejavnostjo; reši miselno nalogo.

### Ad 54)

Ocenjujete, kako pogosto otrok pri reševanju problema ali pri dejavnosti v vrstniški skupini **izbere primerno strategijo** oziroma kako pogosto **zamenja strategijo**, ki je neučinkovita, ko naleti na oviro.

### Ad 55)

Ocenjujete, kako pogosto otrok uspe **izvesti dejavnosti v predvidenih časovnih okvirih**, ki mu jih določite, npr. pri skupnem oblačenju v garderobi, pripravi na kosilo.

### Ad 56)

Ocenjujete, kako pogosto otrok skladno s kompleksnimi navodili **izvede dejavnost od začetka do konca**. Kompleksna navodila so navodila, ki vključujejo več korakov oz. več zaporednih dejavnosti in nalog. Npr. »*Pojdi po barvice, ki so na sredi police v omari, in jih prinesi sem ter z zeleno barvo pobarvaj*«

*jabolka*«, »Postavite se v vrsto in potem naj prvi vzame žogo iz omare in določi dve skupini, ki se bosta igrali«.

**Ad 57)**

Ocenjujete, kako pogosto si otrok **zapomni različne posredovane vsebine**, kot so informacije, opisi, razlage, vsebina literarnih besedil. Npr. spomni se, kako ste prišli do živalskega vrta; spomni se, kaj se je zgodilo v zgodbi, ki ste jo prebrali prejšnji dan.

**Ad 58)**

Ocenjujete, ali otrok recitira **pesmico, dolgo vsaj dve kitici**.